

Pierre Vermersch

L'entretien d'explicitation



Directrice éditoriale : Sophie Courault

Responsable éditoriale : Sylvie Lejour

Coordinatrice éditoriale : Maud Taïeb

Maquettiste : Myriam Dutheil

© 1994, ESF éditeur
Division de la société Intescia
52, rue Camille-Desmoulins
92448 Issy-les-Moulineaux Cedex

8^e édition augmentée 2014

ISBN : 978-2-7101-2705-5
www.esf-editeur.fr

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Pour Émilie et Vincent en souvenir d'un été très studieux...

... et toujours, pour Émilie et Vincent, en souvenir de l'été 1993, où nous ne sommes pas partis en vacances pour que je puisse achever la rédaction de ce livre.

Je tiens à remercier Catherine Le Hir pour toute l'aide qu'elle m'a apportée pendant la rédaction et la correction du manuscrit et les développements qui ont suivi.

Depuis 1991 et la création de l'association Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), vous avez été nombreux à vous former, à m'accompagner, à me stimuler, à m'aider à perfectionner les techniques d'aide à l'explicitation. Quelle belle aventure de vie nous avons parcourue, et elle se poursuit avec force. Un grand merci à tous les membres du GREX.

Table des matières

Avant-propos : vingt ans après...	7
1. Technique d'entretien et explicitation de l'action	9
Des traces, des observables et des verbalisations	11
De l'interrogation au questionnement : l'évolution des besoins	13
Trois grands buts pour l'entretien d'explicitation	18
Plan du livre	21
2. Canaliser la verbalisation vers le vécu de l'action effective	25
Les domaines de verbalisation	26
Les informations satellites de l'action	35
Action singulière, tâche réelle et spécifiée	43
Guidage et non-directivité dans l'explicitation	45
3. La position de parole	47
Les positions de parole	47
Le repérage de la position de parole incarnée	51
Le guidage vers la position de parole incarnée	54
En résumé... ..	60
4. Dimension pré-réfléchie de l'action	61
L'action est une connaissance autonome	62
Le modèle de la prise de conscience	65
Importance du questionnement induisant une description	74
En résumé... ..	76
5. Mémoire concrète et questionnement sensoriel	77
Un cadre théorique : la mémoire concrète	78
Deux domaines professionnels ayant développé l'utilisation délibérée de la mémoire concrète : théâtre et psychothérapie	82

Dans la pratique de l'explicitation : cherchez la madeleine !	85
En résumé... ..	90
6. La dimension relationnelle	91
La dimension contractuelle de l'entretien	92
Établir la communication : mise en rapport et synchronisation	96
En résumé... ..	102
7. Initialiser et focaliser	103
Les fonctions des relances et les contextes de mises en œuvre	103
Initialiser un échange	107
Focaliser l'échange	113
8. Éclaircir	117
La formulation des relances dans l'éclaircissement	118
Éclaircissement et granularité de la description	122
Les fils conducteurs	129
En résumé... ..	134
9. Réguler l'échange	137
Réguler pour atteindre les conditions de verbalisation de l'action vécue	137
Réguler pour rendre possible l'échange	140
10. Mise en œuvre de l'entretien d'explicitation	147
C'est plus simple à faire qu'à dire	148
Des prérequis à son apprentissage ?	149
Difficultés d'apprendre une technique d'entretien	150
Esquisse d'une microgenèse de l'acquisition des compétences	151
Se former à l'entretien d'explicitation ?	153
11. Un programme de recherche	155
Du « vécu de l'action » au vécu tout court	155
La multiplicité des « lieux de conscience » ou la mise en place de « dissociés »	157
Le sens de l'explicitation pour la phénoménologie et les sciences cognitives	158
Glossaire de l'explicitation	161

Avant-propos : vingt ans après...

La première édition de cet ouvrage est parue en septembre 1994, après quelques années de mise au point de la technique de l'entretien d'explicitation (en gros depuis 1986), mais surtout après avoir animé dans le même temps de nombreux stages de formation où la systématisation de chacun de ses éléments s'est précisée, affinée, au fur et à mesure des prises de conscience des besoins des formés.

Fondamentalement, tout ce qui a été écrit sur les différentes techniques que j'ai mises au point reste juste et n'a pas changé : importance de la référence à un moment singulier pour être sûr de viser le vécu et non pas la théorie ou les représentations de ce vécu ; caractère fondamental de la mobilisation guidée de la mémoire d'évocation ; repérage des verbalisations descriptives et fragmentation de ces descriptions, pour s'en tenir aux fondamentaux.

Ce qui a évolué, ce sont les finesses de questionnement. Par exemple, le travail avec un groupe d'universitaires et de praticiens dans le cadre de l'association GREX (Groupe de Recherche sur l'EXplication), fondée en juin 1991 avec Catherine Le Hir, a permis de découvrir des formulations plus pertinentes, plus efficaces. Ou bien, le perfectionnement et la systématisation du repérage de la fragmentation, de l'amplification des qualifications, la prise en compte des couches de vécu.

Ce qui s'est beaucoup amplifié concerne plutôt le cadre théorique visant à donner sens à l'efficacité des pratiques d'aide à l'explicitation, que ce soit dans le développement de la phénoménologie de la conscience, de l'éveil de la mémoire passive, de la prise en compte de la modélisation de l'attention, d'une meilleure compréhension des effets perlocutoires, de la reprise actuelle des réflexions sur la pluralité des lieux de conscience. Toutes ces avancées théoriques ont été présentées dans le livre *Explicitation et phénoménologie* paru en 2012. Ce livre contient aussi quelques chapitres autobiographiques qui aideront le lecteur à comprendre l'histoire de la création de l'entretien d'explicitation mise en relation avec ma propre démarche intellectuelle et mes expériences pratiques. De nombreuses vidéos ont été mises en 2013 sur YouTube qui décrivent différents points : comment est né l'entretien d'explicitation, mes rapports avec les praticiens, le rôle crucial de la mémoire d'évocation... d'autres vidéos sont en préparation.

1

Technique d'entretien et explicitation de l'action

Ce livre présente les bases théoriques et pratiques d'une technique d'entretien particulière : l'entretien d'explicitation.

Qu'est-ce qu'une technique d'entretien ? C'est un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulations de relances (questions, reformulations, silences) qui visent à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers.

On peut avoir besoin d'apprendre une technique d'entretien sans avoir nécessairement à mener un entretien en tant que tel.

Par exemple, c'est le cas des enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs qui peuvent avoir l'occasion de chercher à s'informer, ou d'aider l'autre à s'auto-informer, sans pour autant créer une situation formelle où l'on prend rendez-vous. Recueillir des informations peut se faire dans le groupe classe ou dans des petits groupes d'analyse de pratique ou de remédiation. Mettre en œuvre une technique de questionnement n'est pas réservé à une situation d'échange individuel.

Cependant, il existe déjà plusieurs techniques d'entretien : entretien critique piagétien, entretien non directif rogérien, entretien d'enquête, etc., mais aussi de nombreux entretiens définis non pas par une technique, mais par leur but ou leur fonction : entretien d'orientation, de bilan, d'orientation, de recrutement, etc.

La spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action. D'une part, parce que connaître en détail le déroulement d'une action apporte une information précieuse et, d'autre part, parce que la verbalisation de l'action pose des problèmes qui ont été sous-estimés et qui nécessitent, pour être surmontés, l'utilisation d'une technique de questionnement très précise qui doit être apprise.

Dans toutes les activités qui impliquent des tâches à effectuer (exercices scolaires, activités professionnelles, remédiation, analyse de pratique), il est important pour en analyser les difficultés d'apprentissage, les causes d'erreurs et de dysfonctionnement,

ou ce qui en constitue la réussite et l'expertise, de connaître le déroulement de l'exécution de la tâche. La connaissance du résultat final seul est insuffisante pour diagnostiquer la nature et la cause d'une difficulté ou d'une réussite exceptionnelle. Si par action, je désigne la réalisation d'une tâche, l'entretien d'explicitation vise la description du déroulement de cette action, telle qu'elle a été effectivement mise en œuvre dans une tâche réelle.

De plus, ce déroulement d'action est la seule source d'inférences fiables pour mettre en évidence les raisonnements effectivement mis en œuvre (différents de ceux adoptés hors de l'engagement dans l'action), pour identifier les buts réellement poursuivis (souvent distincts de ce que l'on croit poursuivre), pour repérer les savoirs théoriques effectivement utilisés dans la pratique (souvent différents de ceux maîtrisés en question de cours), pour cerner les représentations ou les préconceptions sources de difficultés.

Je vise la verbalisation de l'action, parce qu'elle me paraît une source d'information extrêmement importante, et qui n'a pas reçu toute l'attention qu'elle mérite.

Mais la verbalisation de l'action se heurte à plusieurs problèmes difficiles.

Le premier est que l'action est, pour une bonne part, une connaissance autonome et qu'elle contient par construction une part cruciale de savoir-faire en acte, c'est-à-dire non conscient. Autrement dit, toute action comporte une part implicite dans sa réalisation, précisément pour celui qui l'effectue. Mettre à jour cet implicite de façon à obtenir une description détaillée du déroulement de l'action, c'est ce qui a donné son nom à la technique que j'ai développée : l'entretien d'explicitation (de ce qui reste implicite dans l'action).

Le second, c'est que verbaliser cette action n'est pas habituel, nous n'avons jamais été formés à le faire. Ce qui vient en premier, spontanément, ce sont plutôt des jugements, des commentaires, des généralités ou la description des circonstances. La verbalisation de l'action ne se fera pas sans aide, pour l'obtenir il y faut une médiation, un guidage, une aide.

Le troisième, c'est que les techniques efficaces pour apporter cette aide sont largement contre-intuitives. C'est-à-dire que ce qui nous vient spontanément à l'idée pour apporter cette aide est précisément ce qui risque de créer les pires obstacles ! Non seulement il faut une médiation, mais il faut en apprendre les techniques.

On pourrait en citer un quatrième, qui n'est pas particulier à la verbalisation de l'action, mais qui est propre à tous les questionnements qui se pratiquent *a posteriori*, c'est celui de la mémoire et de la qualité du rappel des faits.

La genèse des techniques d'aide à l'explicitation de l'action peut être située selon une double perspective. Historiquement, je les ai développées à partir de problèmes de terrains, principalement dans le cadre d'ateliers d'analyse d'erreurs, de *feed-back* sur des exercices proposés en formation, et d'analyse de l'activité dans le cadre de la psychologie du travail. Dans cette première perspective, l'entretien d'explicitation est le produit de la formalisation d'une pratique empirique.

Mais cette formalisation s'est nourrie de mes thèmes de recherches : l'étude du déroulement de l'action comme source d'inférence pour l'analyse du fonctionnement intellectuel, les théories de la prise de conscience de Piaget, la méthodologie de l'observation et l'exploitation des traces et des observables, ma connaissance des auteurs psychologiques du début du siècle. Dans cette seconde perspective, l'explicitation est un thème de recherche central dans mes activités au CNRS, elle est donc en même temps un objet d'étude scientifique par ses ancrages théoriques et son développement à travers un groupe de recherche international¹ : le GREX (Groupe de Recherche sur l'EXplicitation).

Dans ce premier chapitre, après avoir présenté un premier résumé, je vais poser quelques points de repères.

Tout d'abord, il me paraît indispensable de rappeler que pour comprendre et analyser le déroulement de l'action, il n'y a pas que les verbalisations. Au contraire, les verbalisations viendront souvent en complément aux informations qu'apportera ce qui est observable (si il y a un observateur) et les traces de la réalisation de l'action (brouillon, résultats intermédiaires encore visibles).

Dans le domaine de la didactique, je proposerai une analyse de l'évolution des pratiques basées sur le questionnement, pour mieux comprendre la prise de conscience progressive de la nécessité d'acquérir une technique d'entretien (il y a des pionniers depuis longtemps avec l'utilisation des techniques rogériennes).

Je distinguerai ensuite trois grands buts qui donnent du sens à l'explicitation de l'action : s'informer, aider l'autre à s'auto-informer, lui apprendre à s'auto-informer.

Je terminerai par une présentation de l'ensemble du livre.

Des traces, des observables et des verbalisations

Avant d'aborder spécifiquement les verbalisations, il est nécessaire de les resituer parmi les autres moyens utilisables.

■ Les observables

Une activité matérielle ou mentale se traduit par des observables comportementaux, comme ce que regarde l'élève (quel document, quelle page) ou ce qu'il ne prend pas en compte. Une des caractéristiques de ces observables c'est qu'ils sont transitoires, pour les observer il faut être présent. Par ailleurs, ils ne sont jamais donnés : c'est-à-dire que pour être remarqués, retenus, il faut les attendre, être en projet de les observer parce

1. Le GREX a été créé en 1988 et s'est constitué depuis 1991 en association loi de 1901. Il publie une revue *Explicititer* qui est accessible par le site du GREX : www.grex2.com, ainsi que de nombreuses publications des membres, des thèses et mémoires utilisant l'entretien d'explicitation.

■ L'entretien d'explicitation

qu'ils ont du sens. C'est une des règles de l'observation : n'est perçu que ce pour quoi nous avons déjà une « théorie » ou, plus modestement, ce qui fait sens pour nous. Les observables peuvent être recueillis grâce à des enregistrements que ce soit le son ou l'image, ils deviennent alors des traces créées artificiellement. L'avantage c'est qu'il est alors possible, grâce à des visionnements successifs et une transcription écrite, d'observer des aspects que l'on n'avait pas prévus au départ.

L'inconvénient majeur c'est que l'exploitation des enregistrements est très lourde, et s'intègre plus facilement dans un travail de recherche que dans la conduite d'une classe, où le *feed-back* doit être suffisamment rapide. À moins que l'enregistrement de l'activité et son exploitation soient l'objectif même du groupe, comme cela a été le cas avec les techniques de micro-enseignement et de laboratoire pédagogiques intégrant un circuit vidéo².

■ Les traces

Les traces sont les indices matériels plus ou moins permanents produits par l'activité. Par exemple, les brouillons, les réponses intermédiaires ou finales portées sur le papier sont autant de traces. Alors que la notion d'observable pouvait laisser penser à quelque chose d'évident (il suffit d'avoir des yeux pour voir). Comme le dit son nom, la trace n'est qu'une information partielle de l'activité qui l'a produite. La question de savoir de quelles informations elle peut témoigner est immédiatement problématique, en ce sens qu'elle suppose nécessairement une interprétation pour faire « signe ».

L'utilisation des traces et des observables dans l'analyse des démarches des élèves est une source d'informations très précieuse, à la fois directement, pour ce dont elles témoignent et indirectement, dans la mesure où elles corroborent les informations qui pourront être apportées par les verbalisations. Souvent, cela conduit à modifier la tâche ou l'exercice proposé pour *augmenter* la production d'observables et de traces (rendre plus « publique » la démarche en rendant plus nombreuses les traductions comportementales du fonctionnement intellectuel mis en œuvre dans la réalisation de l'exercice), ou les *amplifier* (les rendre plus visibles, plus apparents, plus aisés à observer et plus permanents : par exemple, supprimer le crayon dans le travail au brouillon pour rendre les étapes intermédiaires présentes, sans possibilité de corrections masquées ou d'effacement). Dans le cadre de la recherche, traces et observables sont des données complémentaires dont il est essentiel de disposer. Dans le cadre de l'activité didactique quotidienne, les utiliser reste précieux, même si l'on sait utiliser une technique d'entretien.

2. Voir la thèse de Faingold N., 1993, « Décentration et prise de conscience. Étude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs », université de Paris X-Nanterre.

■ Les verbalisations

Mais, il n'en reste pas moins que de nombreuses activités de formation et d'enseignement laissent peu de traces (seulement le produit final, par exemple, on ne sait alors rien du cheminement) et produisent peu d'observables (la résolution de tête d'un problème). Dans d'autres cas, personne n'était présent pour noter les observables potentiellement disponibles (travail personnel à la maison, absence de l'enseignant au bon moment, au bon endroit du lieu de formation, impossibilité de tout observer simultanément dans un groupe classe, analyse d'accidents en psychologie du travail). La seule source d'informations disponible est alors la verbalisation.

Observables, traces et verbalisations n'ont pas de valeur de vérité en eux-mêmes. Aucun d'entre eux n'a un pouvoir de preuve intrinsèque. Les traces et les observables ont le mérite de relever de l'observation publique (plusieurs observateurs peuvent faire le même constat), *leur valeur d'information dépend de l'interprétation qu'on leur donne*, de leur sens. Et ce qui reste toujours délicat c'est de valider le cadre interprétatif, c'est-à-dire d'établir la validité du cadre théorique sur lequel repose le sens. Les verbalisations, de ce point de vue n'ont pas de privilèges, ni dans un sens positif, ni dans un sens critique. Le fait que l'interviewé verbalise des informations sur sa démarche ne leur donne pas automatiquement valeur de vérité, pas plus que la critique *a priori* de la parole subjective (au sens de propre au sujet) n'est juste. Les données de verbalisation, pour être validées, doivent être mises en relation avec d'autres qui pourront les corroborer ou non, mais de plus, et c'est l'objet principal de ce livre, elles peuvent être sollicitées et recueillies d'une manière qui accroisse leur validité *a priori* (qui augmente la probabilité qu'elles relatent bien la réalité de ce qui s'est passé).

De l'interrogation au questionnement : l'évolution des besoins

Il ne faut cependant pas croire que l'utilisation des verbalisations est évidente, l'état actuel est le produit d'une évolution, en particulier en didactique, qu'il est intéressant d'évoquer.

Si l'on feuillette les revues et les ouvrages du domaine pédagogique, parus depuis quarante ans, on peut se rendre compte que ce point de vue n'a pas vu facilement le jour et, tout particulièrement, le recueil de verbalisation dans la perspective d'un authentique questionnement³.

3. Cette réflexion bénéficie du travail de recherche mené avec le groupe de recherche sur l'explicitation de l'IREM de Lyon : J. Croisier, G. Fourmont, M. Simonet, G. Germain.

■ À partir de l'interrogation...

En effet, jusqu'aux années 1970 le seul concept utilisé était celui d'interrogation ou bien de méthode interrogative, de pédagogie interrogative. Les buts avancés (qui restent d'ailleurs valables et n'ont rien perdu de leur sens) étaient de rendre la classe vivante, d'établir un dialogue plutôt que d'être dogmatique, de susciter l'activité intellectuelle par des questions créant le doute, la contradiction, l'embarras, faisant obstacle, de guider cette activité en attirant l'attention sur des incohérences, des faits complémentaires. D'autres idées étaient exprimées, autour du souhait de rendre l'élève plus autonome en développant son goût pour les questions à poser à la réalité, de préparer le début de la classe par une interrogation initiale. Mais l'interrogation avait aussi pour but l'évaluation, en vérifiant que l'on obtenait bien la « réponse souhaitée ».

De l'ensemble de ces matériaux plusieurs faits se dégagent :

- Le concept d'interrogation était le seul utilisé, celui de questionnement n'apparaîtra que plus tard avec de nouveaux buts.
- Dans aucun des textes il n'est fait allusion à des aspects de techniques de questionnement ou d'écoute. Les seuls points valorisés concernent les buts visés, les effets espérés, les typologies de situations de pédagogie interrogative différenciées. Ce qui est de l'ordre du moyen est occulté, essentiellement me semble-t-il, parce qu'allant de soi et ne nécessitant pas un apprentissage en tant que tel, tout au plus l'acquisition d'une expérience professionnelle suffisante.
- Tous ces buts présupposent que l'enseignant n'apprend rien de la réponse de l'élève. Au mieux, il s'informe du fait que ce dernier connaît lui-même la réponse. Mais fondamentalement, tous les procédés interrogatifs sont simplement des artifices pédagogiques. Ils ne visent jamais l'acquisition d'informations que l'enseignant ne posséderait pas et qui ne serait accessible qu'en questionnant l'élève.

C'est avec les années 1980 qu'apparaît un nouveau besoin : comprendre le fonctionnement intellectuel de l'élève singulier, pouvoir décrire et analyser la cohérence intrinsèque de la production de ses erreurs (plutôt que la description par écart à une norme seulement). Mais, pour répondre à ces besoins, il faut que l'enseignant acquière des informations que seul l'élève peut fournir. C'est un renversement d'attitude considérable puisque, partant d'une position relationnelle « haute », familière : il est le seul détenteur du savoir, le seul régulateur de l'activité scolaire, il l'échange pour une position centrée sur l'élève. De dispensateur de connaissances (il le reste bien sûr), il devient en plus animateur, interviewer, voire accoucheur des savoirs implicites de l'élève. Il s'agit d'une transformation du métier dans le sens d'un élargissement des fonctions assurées.

■ Où il commence à être question de techniques d'entretien

Avec la notion de questionnement qui se substitue à celle d'interrogation, marquant ainsi la poursuite de nouveaux buts, apparaissent aussi des préoccupations de techniques d'entretien.

L'entretien non directif et l'influence de Rogers

En pédagogie, comme en psychologie, les techniques d'entretien ont été influencées essentiellement par l'entretien non directif développé à partir des travaux de Carl Rogers⁴. Il me semble que, quelles que soient les différences apportées plus tard par d'autres techniques, il existe un tronc commun à toutes ces approches qui a été, dès le départ, systématisé avec succès par ce courant.

Trois points peuvent résumer ce dénominateur commun :

- Le concept d'attitude d'écoute, avec son côté paradoxal, puisque c'est plutôt une manière de désigner tout ce qui nous rend sourd à la parole de l'autre. Les écrits de Porter, en particulier, ont systématisé le repérage de toutes les attitudes qui nous ferment à l'écoute de l'autre, que ce soit par notre volonté de nous identifier à son problème ou l'intention de lui apporter conseil avant même de l'avoir laissé formuler sa difficulté. Chez les enseignants, on retrouve souvent une surdité à ce que dit l'élève, par un filtrage permanent opéré en fonction de l'aspect normatif de ce qu'il aurait fallu faire, ou de la manière dont l'enseignant procède. Toute personne désirant se former à une technique d'entretien doit passer par un temps de formation, l'impliquant personnellement, pendant lequel il pourra prendre conscience de ses propres attitudes de « surdité » de manière à pouvoir se réguler en les prenant en compte dans la conduite d'un échange verbal.
- Très proche du point précédent est *la gestion des silences*. L'approche non directive a souligné l'intérêt des temps de silence. Dans son travail sur les attitudes de l'interviewer, elle a attiré l'attention sur ce qui peut nous les rendre inconfortables, insécurisants et combien il était important d'apprendre à les gérer paisiblement pour pouvoir accompagner l'autre dans sa propre mise en mots.
- Enfin, aucune technique d'entretien ne peut ignorer la simplicité et l'efficacité des *techniques de reformulations* utilisées par Rogers, et formalisées par ses élèves. Quel que soit l'objectif de recueil d'informations, la « simple » technique qui consiste à reformuler une partie de ce qu'a dit l'autre (reformulation en écho), sans plus, en attendant qu'il développe, qu'il précise, est très productive. La reformulation sous la forme d'un résumé de ce qui a été dit (reformulation clarifiante), précédée d'une expression invitant l'autre à vérifier que ce qui est reformulé ne trahit pas sa pensée : « Si j'ai bien compris... » est plus délicate à mettre en œuvre, dans la mesure où les

4. Par exemple : Rogers C., *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968.
Porter E. H., *An introduction to therapeutic counselling*. Boston, Mifflin, 1950.
Peretti A. de, *Libertés et relations humaines*, Paris, Epi, 1976.

risques d'interprétation sont multipliés, à la fois directement par les formulations que l'on va soi-même mettre en œuvre et indirectement par ce sur quoi on a choisi de faire porter la reformulation.

Cependant, la technique d'entretien non directif a un objectif qui est différent de celui que je vise. Si Rogers poursuit bien un objectif d'explicitation lui aussi (ce n'est pas son vocabulaire et c'est moi qui en parle en ces termes pour clarifier la différence), c'est en se centrant sur la mise en mots du vécu de l'émotion authentique. Cet objectif est plein de sens et d'intérêt, mais il en est d'autres distincts et tout à fait intéressants : à côté du vécu de l'émotion, il y a par exemple le vécu de l'action. Cet autre vécu correspond à un domaine de verbalisation différent de l'approche rogerienne, il sera exploré de façon privilégiée par le questionnement d'explicitation.

Le dialogue pédagogique

Une autre contribution, plus modeste, à la réflexion sur les techniques d'entretien est celle d'A. de La Garanderie⁵ à propos du « dialogue pédagogique ». Ce qui me paraît judicieux et en quoi il a fait œuvre incontestable de pionnier, dans le domaine pédagogique en tout cas, c'est le questionnement de l'élève sur « comment il fait dans sa tête » et le type de signifiants internes utilisés par l'élève dans l'évocation. Mais à rester sur le plan de la technique de questionnement, la sienne est centrée sur l'identification de repères prédéfinis correspondant à son analyse en termes de « profils pédagogiques ». En conséquence, tout le questionnement est structuré (en tout cas, dans les exemples que les auteurs donnent à connaître) sur le mode de l'alternative : « Est-ce que c'est plutôt comme ceci... ou plutôt comme cela ? » L'activité proposée à l'élève est une activité de reconnaissance de ce qu'il identifie dans les propositions de l'interviewer comme correspondant à sa propre réalité. La démarche est cohérente, dans le rapport entre une grille prédéfinie et le mode de questionnement. Dans la technique que je proposerai, l'objectif sera d'aider l'élève, enfant ou adulte, à formuler dans son propre langage le contenu, la structure de ses actions et sa pensée privée. Pour viser efficacement cet objectif, il sera important d'éviter les formulations de questions sous forme d'alternatives. Pour l'interviewé, elles comportent trop de risques de le gêner et de l'empêcher de prendre conscience de son propre fonctionnement intellectuel. Pour l'intervieweur, il a de fortes chances, quand il propose des alternatives, de se retrouver en train d'essayer d'inventer la réalité de l'autre et donc de le faire en référence à sa propre expérience et d'y projeter son propre fonctionnement.

L'apport des techniques thérapeutiques de bio-énergie

La contribution la plus importante au développement des techniques d'entretien vient du domaine des psychothérapies corporelles-émotionnelles, plus ou moins directement reliées à l'influence de Reich. Ces apports sont comme une immense mosaïque

5. Garanderie A. de La, *Le dialogue pédagogique*, Paris, Le Centurion, 1987.

de propositions sur des prises d'informations particulières, d'analyse de jeux de langages, d'invention de formulations facilitant l'accès à la mémoire autobiographique, etc.

Deux faits rendent ces contributions techniques peu visibles. Tout d'abord, à la différence de l'approche rogerienne qui a donné directement une technique d'interview (entretien non directif), les contributions des techniques thérapeutiques ne se présentent jamais comme techniques d'entretien en tant que telles. Elles sont inscrites dans des techniques d'aide au changement, elles en constituent des facettes indispensables à la réussite de l'action thérapeutique, mais ne sont pas présentées ou détaillées en tant que techniques d'entretien. Pour les transférer, les utiliser, les formaliser, il faut donc les abstraire du contexte dans lequel elles sont apprises par les professionnels et des intentions qui président à leur mise en œuvre avec un client. De plus, étant enseignées par la pratique, étant utilisées par des praticiens qui ont plus le souci de réussite que de théorisation, elles n'ont pas fait l'objet d'écrits les formalisant. Pour le moment, elles ne sont connaissables et accessibles que par une démarche de formation personnelle dans ce contexte même⁶. De par ma formation de psychothérapeute, j'ai eu l'occasion d'en prendre connaissance concrètement et de m'y exercer. De par mon métier de chercheur, j'ai essayé de les thématiser (de les définir et de les formuler) et de les transposer du domaine de la psychothérapie vers celui de la formation et de l'ergonomie. En effet, ces techniques ont été inventées, mises au point dans le cadre de la psychothérapie pour répondre à des nécessités impératives et parce que c'est un cadre qui suscite et autorise une très grande créativité au niveau des moyens.

Mais les conduites psychologiques ainsi sollicitées sont fondées sur des mécanismes qui ne sont pas particuliers à la situation thérapeutique. Ce qui est particulier à la situation thérapeutique c'est d'une part, le contrat d'engagement et de responsabilité professionnelle qui lie le thérapeute et son client, et d'autre part les contenus qui sont abordés : c'est-à-dire les situations traumatiques qui sont évoquées et, par conséquent, l'intense investissement émotionnel qui leur est lié. Se souvenir avec vivacité d'une situation passée peut correspondre à une situation scolaire banale, mais si c'est se souvenir avec intensité d'un deuil ou d'une situation traumatique, alors on est dans un autre cadre relationnel et dans un autre engagement entre les personnes présentes. Fondamentalement, la conduite d'évocation vivace est la même dans les deux cas. Si j'ai connaissance d'une technique facilitant cette évocation, et que cette technique ait été développée dans le cadre de la psychothérapie, son utilisation hors de ce cadre ne crée pas pour autant une situation thérapeutique ! Nous trouvons ici un autre exemple de pratiques qui ont un lien historique avec un domaine d'application (c'est historiquement dans ce cadre qu'elles ont été conçues), sans pour autant avoir un lien fonctionnel indissociable. On peut donc légitimement et de façon pertinente en faire usage dans d'autres contextes.

6. Ma connaissance de ce domaine s'inscrit dans un projet de recherche que j'ai soumis au CNRS en 1984 et pour la réalisation duquel cette institution m'a financé, en partie, une formation pratique de psychothérapeute. L'idée de base était de trouver de nouveaux moyens pour pouvoir prendre en compte dans l'étude du fonctionnement intellectuel la dimension non-consciente normale (par opposition à névrosée).

Trois grands buts pour l'entretien d'explicitation

L'origine de ces techniques est à situer comme une réponse à des besoins où l'intérêt pour une connaissance précise des démarches intellectuelles individuelles, mises en œuvre dans la réalisation d'une tâche, s'est imposé. Cette approche couvre des populations très variées : élèves, étudiants, stagiaires adultes, professionnels en formation ou en perfectionnement, ce qui par la suite va me mettre dans l'embarras pour nommer l'interlocuteur. Par convention, j'utiliserai le plus souvent le terme d'interviewé, ou de sujet, sauf quand les exemples porteront sur un type de sujet bien délimité.

Les buts poursuivis, quelles que soient les populations, seront de trois ordres :

- aider l'intervieweur à s'informer,
- aider l'élève à s'auto-informer,
- lui apprendre à s'auto-informer.

■ S'informer : analyse d'erreurs, expertise, recherche

Par exemple, après la réalisation d'exercices, un des problèmes qui se posent est de comprendre les erreurs produites par le formé. L'analyse par comparaison avec la réponse attendue, autrement dit la référence à la norme, donne une information sur l'écart au résultat, mais souvent ne permet pas de comprendre comment l'erreur s'est produite et donc de concevoir une remédiation. Pour apporter une aide spécifique, il faut connaître les étapes de la réalisation de l'exercice. Pour cela, outre les traces dont on peut disposer (brouillons, résultats intermédiaires), de nombreuses informations peuvent être données par l'élève lui-même s'il décrit sa démarche à un niveau de détail suffisant pour permettre à l'enseignant de la comprendre et donc de répondre de manière plus adaptée.

Dans cet exemple générique, la verbalisation se rapporte à une tâche bien définie (l'exercice) et le critère d'arrêt du questionnement (c'est-à-dire jusqu'où va-t-on dans l'élucidation de la démarche de l'élève ?) est propre à l'intervieweur. Ce dernier s'arrête quand il a compris ce qui a fait difficulté pour l'élève. Un tel critère ne suppose pas nécessairement que l'élève ait compris, lui, la nature de sa difficulté. Ce qui est valorisé, dans cette première perspective, est l'obtention d'informations permettant à l'enseignant d'avoir une action pédagogique adaptée. Le point de vue est le même quand on questionne dans une intention de recherche : le critère d'arrêt est celui de l'intervieweur, pas celui de l'interviewé.

■ La mise à jour des démarches : la pédagogie du retour réflexif

Dans de nombreux autres domaines, la mise à jour de la démarche est conçue comme un procédé pédagogique d'auto-information. Ainsi, le questionnement sera poursuivi jusqu'à ce que ce soit l'élève lui-même qui mette en mots la nature de sa difficulté ou de son erreur. Cette démarche est un élément clef de l'aide à la prise de conscience. La verbalisation est alors un second temps pédagogique basé sur un retour

réflexif, et un guidage dans la mise en mots de ce qui a été réfléchi. Verbaliser la démarche suivie, par rapport à un exercice spécifique, est typique de situations de formation ou de perfectionnement professionnel où le contenu spécifique de ce qui a été fait est intéressant en soi. Par exemple, lors de perfectionnement de professionnels à la conduite d'installations industrielles en situation accidentelle sur simulateur, une séance d'analyse de même durée que l'exercice qui le suit. Dans ce cadre, outre les traces (enregistrements de l'évolution des variables physiques de l'installation, par exemple) et les observables enregistrés (film vidéo de la séance au simulateur), les professionnels sont accompagnés dans la mise en mots de leurs démarches. Ce sont eux-mêmes qui les décrivent et prennent conscience de leur méthodologie de travail personnel.

Cette façon de procéder ne concerne pas nécessairement des temps d'exercices bien délimités. Ainsi, dans tous les métiers où l'on se forme par des temps de stages pratiques (élèves-professeurs par exemple), ou des passages en entreprise que ce soit par période groupée ou en alternance, un des problèmes clefs est d'aider les futurs professionnels à tirer les leçons de leurs activités pratiques. Il peut être tentant, pour « gagner du temps », d'exprimer ces réflexions à leur place. C'est effectivement plus vite dit, mais est-ce profitable à celui qui en a besoin ? La mise en place de temps de verbalisation après l'action aide à faire découvrir, chez le formé, de quoi a été fait son vécu pratique et contribue à construire son expérience. Cette construction de l'expérience ne va pas de soi, elle n'a rien d'automatique, elle suppose un travail intellectuel particulier, un temps et une motivation pour le faire. Si ce n'est pas fait on peut observer, par exemple, dans les jurys de certification professionnelle, à l'épreuve comportant une analyse du stage pratique, une grande pauvreté de la restitution, comme si le temps de stage avait été inutile ou du moins source de peu d'expérience.

Dans d'autres situations, la mise à jour des démarches a pour but la prise de conscience du fonctionnement de ses propres outils intellectuels, en particulier dans tous les dispositifs de remédiations, qu'ils soient systématisés sous la forme d'exercices particuliers comme les Ateliers de raisonnement logique ou le Programme d'enrichissement instrumental de Feuerstein, ou qu'ils s'appuient sur les exercices disciplinaires de la classe. Dans ces cas, l'objectif visé n'est pas seulement le caractère spécifique de la démarche propre à chaque exercice (même si cela s'appuie sur ce caractère spécifique, car le fonctionnement intellectuel est nécessairement d'abord contextualisé) mais la prise de conscience du fait qu'il y a une démarche, qu'il est possible de la connaître, qu'elle peut être partagée par la parole, qu'elle n'est pas la même chez chacun, qu'elle est source d'erreurs, et qu'elle peut se perfectionner en tirant parti de la manière dont d'autres procèdent. En fait, il s'agit d'une médiation pour aider le formé à faire l'expérience du fonctionnement de sa propre pensée. Ce type d'approche paraît particulièrement adapté aux problèmes de remédiation, c'est-à-dire à l'aide aux populations en grande difficulté. Pourtant, il me semble que c'est une erreur d'appréciation de croire qu'elle leur est réservée. C'est parce que les populations en grande difficulté ont attiré notre attention et nous ont contraints au développement d'une pédagogie plus précise, que le rôle de la mise à jour des démarches intellectuelles a été valorisé, mais

son intérêt me paraît s'étendre beaucoup plus largement, y compris aux formés dont le niveau élevé des performances intellectuelles masque le besoin d'une aide à la prise de conscience de la manière dont ils mettent en jeu leurs propres outils intellectuels.

■ Apprendre à apprendre, une utopie ?

Troisième cas de figure, la mise à jour des démarches peut devenir un exercice dans lequel le but est de prendre conscience de la façon dont on procède pour effectuer cette mise à jour. Le premier cas, que nous avons envisagé avec l'analyse des erreurs, était la mise à jour des conduites spécifiques à une tâche particulière, le second était plus général puisqu'il portait sur la prise de conscience du fonctionnement intellectuel. Le troisième est aussi de l'ordre de la prise de conscience du fonctionnement intellectuel, mais en tant qu'il s'applique au fonctionnement permettant de réfléchir le niveau précédent.

Ce dernier niveau est aussi potentiellement le plus riche en possibilité de transfert puisqu'il porte sur un aspect de méthode : « Comment je m'y prends pour savoir comment je sais que je fais une action particulière », ce qui est différent de « Comment je m'y prends pour faire cette chose-là. »

Dans ces trois cas, nous ne sommes pas au même niveau logique.

- Premier niveau : le faire (faire 1), pédagogie des situations : faire plutôt qu'en entendre parler seulement.
- Deuxième niveau : décrire le faire (faire 2), pédagogie de la prise de conscience, passage à l'explicitation du faire 1.
- Troisième niveau : décrire comment je décris le faire (faire 3), pédagogie du fonctionnement métacognitif, prise de conscience de comment je prends conscience, explicitation du faire de niveau 2, c'est-à-dire de la conduite de mise en mots.

Ce troisième niveau me semble bien concerner un aspect de ce que pourrait recouvrir le concept d'apprendre à apprendre, puisqu'il ne peut passer que par une connaissance de comment j'apprends, et de sa prise en compte à la fois pour les projets d'apprentissages nouveaux, mais aussi pour la régulation des apprentissages en cours (comment je m'y prends concrètement pour avoir une activité d'apprentissage, quels points de repères je prends pour savoir si cela m'aide, comment est-ce que je sais que je sais ? Est-ce que dans cet apprentissage particulier, mes critères sont efficaces, etc.). Ce type de conduite est particulièrement facile à observer chez des professionnels dont le métier est basé sur la nécessité de faire de nouveaux apprentissages en permanence. Par exemple, chez les pianistes professionnels qui doivent apprendre de nouvelles partitions régulièrement, la métaconnaissance de comment faire pour apprendre est particulièrement développée⁷.

7. Voir Vermersch P., « Pensée privée et représentation pour l'action », dans Weill A., Rabardel P., Dubois D. (ed.), *Représentation pour l'action*, Toulouse, Octarès, 1993, qui détaille le travail entrepris sur l'apprentissage de partition chez les pianistes professionnels.

Plan du livre

Dans ce chapitre d'introduction je me suis contenté de situer l'entretien d'explicitation dans quelques-uns de ses usages possibles. J'ai ensuite resitué les verbalisations par rapport à d'autres sources d'information que sont les observables et les traces. J'ai alors résumé la place des techniques de questionnement en pédagogie en dessinant l'évolution qu'elle a subie.

La suite du livre s'organise en deux grandes parties.

La première (chapitres 2 à 5) va poser les bases de l'entretien d'explicitation, la seconde (chapitres 6 à 9) va détailler la mise en œuvre des différentes techniques. Le chapitre 10 fera office de conclusion éclectique, donnant quelques conseils pratiques sur le début de cette pratique, relevant les points théoriques qui n'ont pas été traités, présentant l'activité de recherche qui se développe autour de l'explicitation et promettant un autre livre composé d'exemples recueillis sur différents terrains d'utilisation. La première partie sera à dominante théorique. En fin d'ouvrage, le lecteur trouvera un glossaire des principaux termes et concepts mobilisés par l'entretien d'explicitation ; il lui sera utile pour rechercher définitions et références bibliographiques attachées à chaque point important.

J'ai dit en introduction que l'explicitation concerne en premier lieu ce qui est implicite dans la réalisation d'une action, qu'elle soit mentale ou matérielle. Expliquer, préciser cette référence à l'action sera l'objet du chapitre 2, suivi d'une présentation progressive des différents repères que l'on peut prendre sur ce qui est verbalisé, de manière à canaliser la mise en mots vers la dimension vécue et procédurale de l'action. C'est ainsi que sont introduits les premiers outils de l'explicitation : repérer des informations particulières qui vont organiser les relances de l'intervieweur et canaliser l'interviewé pour créer les conditions qui permettent la verbalisation de l'action. Le chapitre 3 va introduire un point de vue nouveau, celui de la subjectivité de l'interviewé en prenant en compte, comme condition essentielle de réussite, la relation subjective de celui qui parle à ce dont il parle. Ce que je nomme la position de parole. La définir, en donner des repères observables, préciser des techniques pour assurer un guidage seront autant de points abordés. Toujours dans une perspective plus subjective, le chapitre 4 abordera un des plus grands obstacles à la verbalisation du vécu de l'action : le fait qu'il est pré-réfléchi pour une bonne part et que sa mise en mots suppose d'accompagner l'interviewé dans les étapes d'une prise de conscience provoquée. Ce sera l'occasion de présenter certains aspects de la théorie de la prise de conscience selon Piaget, et de faire un lien théorique entre explicitation et prise de conscience. Du point de vue pratique, je montrerai le lien entre la formulation des questions descriptives et l'aide à la première étape de la conscientisation : le réfléchissement. Le dernier chapitre de cette partie (5) fera le point sur la manière de gérer le problème du rappel que pose tout entretien *a posteriori*. Il résoudra cette question en présentant une théorie originale de la mémoire : la mémoire concrète, empruntée aux premiers travaux des psychologues

du début du siècle. Les conséquences pratiques sur la technique de questionnement seront traitées en détail.

La seconde partie (6 à 9) sera consacrée à la pratique de l'entretien d'explicitation. Le chapitre 6 portera sur la dimension relationnelle et éthique. Le chapitre 7 sur l'initiation et la focalisation de l'entretien. Le chapitre 8 sur la pratique de l'élucidation. Le chapitre 9 sur la fonction de régulation dans la conduite de l'entretien (que faire quand on est en difficulté ?).

Ces trois derniers chapitres sont écrits à plusieurs niveaux de profondeur. Une partie des informations présentées vise les débutants, une autre partie s'adresse aux intervieweurs qui se seront formés dans les stages de formation à l'entretien d'explicitation et auront donc déjà l'expérience de mener ces entretiens. Toutes les informations ne seront donc pas accessibles en première lecture, mais prendront leur sens avec vos essais.

Le tableau 1, page 23, résume l'ensemble des points traités.

TABLEAU 1 - Repères sur l'entretien d'explicitation

On peut avoir besoin de maîtriser une technique d'entretien sans pour autant mener des entretiens.

BUT	OBJET	CONDITIONS	TECHNIQUES	RÉGULATION
<p>L'entretien d'explicitation est composé d'un ensemble de techniques qui visent à permettre au formateur ou à tout professionnel de :</p> <p>1) S'informer. En particulier sur la manière dont l'intervuë a réalisé une tâche particulière, dans un but de recherche (ergonomie, didactique, résolution de problème), de soutien ou de remédiation pédagogique (analyse des erreurs), de perfectionnement ou d'entraînement (professionnel, sportif, musical), de bilan, d'orientation.</p> <p>2) Aider l'autre à s'auto-informer. Pédagogie de la prise de conscience, aide à l'appropriation de l'expérience, complément de la pédagogie des situations.</p> <p>3) Former l'autre à s'auto-informer. Pédagogie du fonctionnement métacognitif (chap. 1).</p>	<p>L'EdE est focalisé sur la mise en mots <i>a posteriori</i> de l'action :</p> <p>1) L'action plutôt que l'émotion.</p> <p>2) La dimension vécue, singulière de l'action plutôt que ses aspects conceptuels, généralisants, schématiques ou ses aspects imaginaires, créatifs.</p> <p>3) Dimension procédurale de l'action plutôt que les seuls aspects déclaratifs (savoirs théoriques, raisons) ou les aspects intentionnels (buts, finalités) (chap. 2).</p> <p>4) Dimension implicite et pré-réfléchie de l'action : – l'action est une connaissance autonome (chap. 3). – l'action est opaque à celui-là même qui l'accomplit, – dans toute action, il y a un savoir pratique pré-réfléchi.</p> <p>5) L'action est une source privilégiée d'information sur les aspects fonctionnels de la cognition (chap. 2).</p>	<p>1) Être dans le domaine de la verbalisation de l'action (chap. 2).</p> <p>2) Faire référence à une tâche réelle et spécifiée.</p> <p>3) Focaliser sur l'action plutôt que sur le contexte, l'environnement, les circonstances ou les jugements, les opinions, les commentaires.</p> <p>4) Subordonner les aspects déclaratifs et intentionnels de l'action au procédural.</p> <p>5) Vérifier que, au moment où il s'exprime, l'intervuë est en évocation du vécu ; de son action spécifiée, c'est-à-dire dans la position de parole incarnée (chap. 3).</p> <p>6) Aider à l'accès à la mémoire concrète (chap. 5) : – ne pas solliciter la mémoire consciente, – désamorcer tout enjeu et toute tension visant un effort conscient de rappel, – chercher l'accès sensoriel (la madeleine).</p>	<p>1) Questionner en fonction du caractère pré-réfléchi de l'action (chap. 8) : – éviter d'induire le conscientisé (quoi, plutôt que pourquoi), – questions descriptives, – relance sur les dénégations (le pré-réfléchi n'est pas connu), – questionner les gestes (témoins du pré-réfléchi), – relances ericksוניennes et formulations vides de contenu, – solliciter la mémoire concrète.</p> <p>2) Questionner en fonction des propriétés de l'action : – questionner le procédural • identification, réalisation, • les cycles Test-Action-Test, • les cohérences causales, temporelles, logiques ; – maîtriser la granularité de la description d'une action.</p> <p>3) Guider l'évocation.</p> <p>4) Questionner l'implicite linguistique (métamodèle).</p>	<p>1) Proposer un contrat de communication.</p> <p>2) Se synchroniser sur l'intervuë (chap. 6).</p> <p>3) Canalisation et non directivité.</p> <p>4) Le déroulement (chap. 7, 8, 9). • démarrer : initialiser, difficultés des premières phases, • poursuivre : trois fonctions, chercher, élucider, réguler • aboutir : critères de fin.</p> <p>5) Validation (chap. 10) : Trois critères complémentaires : – Vérité : est-ce que ce qui est dit est vrai ? – Précision : est-ce que ce qui est dit est détaillé ? – Complétude : tout a-t-il été rapporté ?</p> <p>6) Principes éthiques : respect de la personne, des limites du rôle professionnel (chap. 6).</p>

2

Canaliser la verbalisation vers le vécu de l'action effective

Dans le chapitre précédent, j'ai précisé l'importance que j'attachais à l'action comme source d'information privilégiée. Mais cette verbalisation de l'action est loin d'être spontanée. Pour la faire apparaître, il faudra que l'intervieweur assure des fonctions de guidage. Mais pour assurer un tel rôle il faut déjà qu'il sache identifier si ce que dit l'interviewé appartient bien à ce que l'on recherche. Or le sujet, dans ses verbalisations spontanées, peut aborder son récit par n'importe quel type d'information.

Dans ce chapitre, je commencerai par proposer un certain nombre de distinctions globales que je nomme « domaines de verbalisation ». La mise en mots de l'action appartient à un de ces domaines : comment le distinguer des autres domaines et comment relancer pour que ce soit ce domaine qui soit activement visé ? *S'assurer que l'interviewé est bien dans le domaine de verbalisation de l'action* devient une première condition de réussite de l'explicitation. Cette première distinction en termes de « domaines de verbalisation » n'est pas classique, elle s'impose à moi comme une nécessité pragmatique pour repérer les différentes techniques d'entretien en ce qu'elles ne visent pas les mêmes domaines de verbalisation et qu'elles ont, jusqu'ici, largement ignoré celui de l'action. Le langage de l'interviewé est donc, ici, pris en compte en tant qu'il renvoie aux domaines de propriétés de l'expérience et à la relation du sujet à ces différents domaines de l'expérience.

Dans un second temps, une fois les domaines de la verbalisation positionnés, je reprendrai le concept d'action pour l'éclater en différentes facettes, nécessairement reliées entre elles, que j'appellerai « les informations satellites de l'action ». En effet, le concept d'action est encore trop global pour ce que l'on vise dans l'explicitation. Dans ma démarche, je vais prendre comme étant équivalent le concept d'action et celui de procédural. Le procédural décrivant l'action en tant qu'elle est composée d'opérations élémentaires d'identification, d'exécution, organisées séquentiellement, donc le faire

au sens le plus terre à terre de réalisation effective¹. Je distinguerai le procédural, d'une part, des savoirs théoriques qui lui sont idéalement reliés et des buts qui l'organisent ; et d'autre part, des informations portant sur le contexte dans lequel il s'inscrit (environnement, circonstances) et des jugements que le sujet porte dessus. *S'assurer que l'interviewé décrit le procédural de son action passée* sera une seconde condition nécessaire à la réussite de l'explicitation.

Pour obtenir la verbalisation de la dimension procédurale de l'action, une troisième condition est à remplir : l'interviewé, dans sa mise en mots, *doit faire référence à une tâche ou une situation réelle et spécifiée*. Si ce n'est pas le cas, on risque fort d'obtenir une verbalisation sur le script ou le schème de réalisation de cette classe de tâche et non pas les informations sur la manière dont le sujet réalise effectivement cette tâche.

Mettre en œuvre ces premières conditions se fera dans le projet de guider et d'accompagner l'interviewé dans une prise de parole peu spontanée. Je conclurai donc ce chapitre en précisant la manière de travailler dans l'entretien d'explicitation : entre guidage et non-directivité.

Les domaines de verbalisation

Le vécu est une globalité qui ne se différencie pas en domaines spécialisés, aussi quand le sujet prend la parole, il peut potentiellement aborder n'importe quelle facette de ce vécu. De ce point de départ l'intervieweur n'est pas maître et ne peut que l'accueillir.

La mise en mots va focaliser et découper dans cette globalité un aspect particulier : approche conceptuelle abstraite, émotionnelle, imaginaire, agie... impliquant plus ou moins la personne, la rapprochant ou l'éloignant du réel en tant que réalité concrète ou en tant que système conceptuel abstrait. C'est ce découpage que je nomme domaines de verbalisation. Je ne prétends pas dans ce chapitre en établir la théorie, mais en l'état, cela me paraît être un premier guide heuristique pour se repérer dans son propre espace d'écoute.

Cette valorisation privilégiée sera fonction de variables liées à des effets de contrats implicites ou non : chaque personne, adulte aussi bien qu'enfant, ne parle pas de tout avec n'importe qui ou dans n'importe quel cadre ou n'importe quel but. L'intervieweur par son silence, ses reformulations, ses questions encourage, oriente, valorise ou dévalorise ce que dit l'autre.

1. Poser comme équivalents l'action et le procédural n'est pas du tout la position classique en matière de théorie de l'action. Toutes les publications récentes, en particulier celles portant sur la philosophie de l'action, posent que l'action est équivalente à l'intention. Alors que par le passé, la philosophie posait l'action comme équivalente à sa valeur morale, aux problèmes de liberté, de volonté.

Certaines directions de valorisation définissent même des techniques particulières d'interview. Dans le travail d'explicitation, l'action est valorisée comme source d'information prioritaire.

Ce point de vue ne contient aucune critique des pratiques de questionnement qui encouragent d'autres domaines de verbalisation. L'entretien d'explicitation n'est pas un « super-entretien » qui prétendrait se substituer à d'autres, il est une technique originale, conséquente avec des objectifs particuliers qui ont été peu pris en compte jusqu'à présent.

Ce que je discuterai le cas échéant, c'est le fait que, dans d'autres pratiques d'entretien, le rapport des moyens par rapport aux buts visés ne soit pas cohérent. Cela signifie que lorsqu'il conduit un questionnement, le professionnel doit savoir identifier de quel domaine de verbalisation relève ce que dit l'interviewé, et qu'en conséquence ses relances s'y adaptent, suivant qu'il souhaite l'encourager ou le solliciter vers un domaine ou un autre. Je ne crois pas qu'il existe de position neutre dans une situation de dialogue. La position la plus bienveillante et neutre, est déjà une forme d'encouragement et de filtrage, par le biais de l'interprétation qu'en fait l'autre.

Une des premières tâches de l'intervieweur, dans les techniques d'aide à l'explicitation, sera donc d'identifier si, dans ce que formule l'élève, il est bien fait référence à son action. C'est peu probable qu'il en est ainsi au début. Il sera alors important de canaliser le sujet vers ce domaine de verbalisation particulier qu'est l'action. Avant de voir comment opérer cette canalisation de manière respectueuse et efficace, il est important de situer différents domaines de verbalisation possibles.

Je les ai organisés en trois groupes, suivant que l'orientation de l'activité de verbalisation par rapport au référent concret est principalement :

- Descriptive : il y a une réalité particulière, interne au sujet ou externe, et ce dernier essaye de la décrire aussi précisément qu'il sait le faire ; métaphoriquement, dans la description, il y a un territoire et j'en dresse un relevé, l'activité cognitive est principalement orientée vers le référent concret, on pourrait encore parler d'activité de réfléchissement, au sens d'élaboration d'un reflet.
- Conceptuelle : dans laquelle sous de nombreuses formes la priorité est donnée au savoir, à la rationalité, aux propriétés formelles plus ou moins décontextualisées d'une situation concrète particulière. Le travail est organisé à partir des symboles de la carte, il y a réflexion et prise de distance par rapport au caractère concret du référent.
- Imaginaire : à partir d'un point de départ créer, accueillir toutes les productions qui viennent spontanément ; le référent n'est qu'un point de départ, ses propriétés concrètes n'ont pas d'importance au sens où même si on s'en inspire, il n'y a pas à les respecter.

■ La verbalisation descriptive des aspects du vécu

La verbalisation du vécu émotionnel, C. Rogers

L'entretien non directif étant le plus connu, il est important de préciser quel est son espace de parole privilégié.

Si l'on suit les textes de Rogers traduits en français, il est clair que dans le cadre qu'il a développé, l'authenticité de la personne est recherchée, dans le sens où elle puisse reconnaître progressivement la vraie nature de ses sentiments vécus, et qu'elle les formule d'une manière juste pour elle. Le respect pour la personne, qui caractérise l'approche de Rogers, me semble rendre compte de l'importance des techniques d'intervention *a minima* que sont les reformulations.

La technique est centrée sur la personne, ce qui veut dire sur l'implication personnelle et donc la dimension émotionnelle² du vécu (cette implication n'est pas l'analyse rationnelle que ferait un juriste ou un assureur de la responsabilité personnelle, par exemple).

Supposons qu'un élève vous dise à propos d'un exercice : « J'ai appliqué cette règle, comme ça, je risquais pas grand-chose. »

Dans le cadre de l'explicitation, si je souhaite le conduire à détailler son action, je lui demanderai, par exemple : « Et quand tu appliques cette règle, qu'est-ce que tu fais ? », dans la mesure où « appliquer » est un verbe non spécifié qui ne permet pas de savoir en quoi consiste l'action. Je peux aussi lever l'implicite de la formulation « cette règle », en demandant : « Quelle règle en particulier ? », parce qu'avec sa seule formulation, je ne sais pas de quelle règle il s'agit.

Un praticien de l'entretien non directif, à ce même endroit identifiera immédiatement que l'expression « ne pas risquer grand-chose » peut renvoyer à quelque chose qui touche l'élève, qui le concerne d'une manière probablement plus importante ou plus intime que ce que signale cette formule. Peut-être, à cet endroit, se contentera-t-il d'un silence attentif, laissant la place à une expression complémentaire. Peut-être, reprendra-t-il en écho, avec une intonation interrogative : « Comme ça, tu ne risquais pas grand-chose ? », ou encore cherchera-t-il à pousser plus loin la clarification en reprenant : « Si je comprends bien, tu veux dire que tu ne souhaitais pas prendre de risque ? » Bien d'autres relances sont possibles avec ce point de vue, et encore une fois, la comparaison a pour but d'éclairer la différence des moyens servant des buts distincts et non pas d'affirmer une supériorité ou une exclusivité d'un point de vue au détriment d'un autre, ni ici, ni dans les chapitres qui suivront. Le point important est que, au-delà de la différence de technique, les deux praticiens ne vont pas canaliser la parole vers

2. Je parle ici de verbalisation de l'émotion et non pas de techniques émotionnelles. En effet, dans d'autres contextes d'intervention (groupes de thérapies, par exemple), il existe aussi des techniques qui ont pour but d'aider les participants à recontacter leurs émotions et à les exprimer (cris, sanglots, coups sur des matelas), quitte à pouvoir, dans un second temps, les mettre en mots pour les intégrer. Nous ne sommes pas dans ce cadre.

le même domaine. Et ce sera probablement, dans un même temps d'entretien, exclusif l'un de l'autre. Car, d'une part, ils n'attirent pas l'attention de l'élève vers les mêmes domaines, d'autre part, ils le guident vers des positions de parole subjectivement assez différentes. J'entends par position de parole, la relation subjective qu'entretient le sujet avec ce à quoi fait référence son discours au moment où il le prononce.

Reprenons un autre exemple, dans le domaine de l'analyse de pratique avec un groupe de formateurs de formateurs. L'un commence sa prise de parole en disant : « J'ai proposé un exercice, ça n'a pas marché du tout avec ces stagiaires ! »

Trois directions de travail, au moins, se proposent en fonction des relances sur différents aspects de ce qui est dit :

- Vais-je demander une explicitation des critères d'appréciation de la réussite en référence à « Ça n'a pas marché du tout » ? Ce pourrait être judicieux, car si je me contente de cette formule, il se peut que je passe complètement à côté du fait, qu'en réalité, tous les objectifs pédagogiques ont été atteints et que la compétence mise en œuvre est tout à fait adaptée (c'est souvent le cas des évaluations négatives en analyse de pratique). Et donc que le jugement global porté sur son action ne corresponde pas à la réalité des résultats obtenus.
- Vais-je, toujours dans le cadre de l'explicitation, lui demander ce qu'il a fait quand il a proposé son exercice, ce qui nous informera de son faire en tant que tel ? Car s'il y a une raison qui peut permettre de comprendre ce qui fait que cela n'a pas marché, pour la cerner, il faut d'abord avoir une description de son action. Sinon je risque de faire des hypothèses qui ne seront pas fondées sur des éléments factuels et qui ne seront que le reflet de mes projections ou de mes croyances.
- Je peux aussi lui demander : « Qu'est-ce que cela te fait que ça n'ait pas marché ? », dans ce cas je ne m'informe pas et il ne s'informe pas de son action et nous n'aurons pas la possibilité d'avoir des faits et donc de savoir si effectivement il y a eu échec partiel, relatif ou plus complet, ni si, par exemple, ce ne serait pas son action elle-même qui a été la source de difficultés. En revanche, savoir comment la personne se sent touchée par ce qu'elle évalue subjectivement comme un gros échec pour elle, l'accompagner dans la prise de conscience de ce que cela met en cause dans son identité ou sa motivation peut être tout à fait judicieux pour la régulation de la personne dans son activité professionnelle. Si je la questionne en explicitation de son action, je ne la ferai pas travailler sur cet aspect particulier. Les deux buts sont intéressants. En choisir un plutôt que l'autre, en mettant en œuvre les moyens correspondants, n'est pas choisir une technique au détriment d'une autre. C'est choisir la direction de travail qui, ce jour-là, est la plus appropriée à la résolution du problème qui se pose.

Il me paraît important que le formateur ou l'enseignant, qui est à l'écoute, sache dans quel domaine il choisit de travailler et qu'il soit cohérent avec ses buts.

Les deux domaines de verbalisation sont pertinents pour des buts particuliers, l'effet que le professionnel exerce par le biais de ses relances lui donne le pouvoir de faciliter l'exploration d'un domaine plutôt qu'un autre. Car il serait, je crois, illusoire de penser pouvoir, dans le cadre du même échange, explorer vraiment des domaines d'expérience différents.

La verbalisation du vécu sensoriel

La verbalisation des aspects sensoriels du vécu n'est pas indexée sur une technique particulière d'entretien. Elle est très employée dans le travail thérapeutique comme aide à la prise de conscience élémentaire du rapport au monde et à cet « objet » particulier qu'est notre corps, qui nous est accessible de manière interne et externe.

L'attention portée aux sensations vécues du corps est aussi un outil très puissant pour faciliter l'accès aux émotions (qu'est-ce que tu sens dans ton corps ? Comment est-ce que tu respires ? Etc.). Mais c'est aussi, en considérant tous les autres sens, une manière très efficace et privilégiée de retrouver une expérience passée et de se la remémorer grâce aux mécanismes de la mémoire concrète. Nous développerons ce point en détail dans le chapitre 5. Par les relances portant spécifiquement sur la dimension sensorielle du vécu, il sera possible, en particulier, d'aider l'élève à retrouver le détail de ses actions de prise d'information.

Il serait par contre tout à fait inadéquat, dans ce cadre, d'opérer des relances sur le vécu sensoriel à propos de sentiments négatifs ou douloureux exprimés. Par exemple, il est tout à fait souhaitable d'éviter de relancer en demandant : « Et quand ça ne va pas, où est-ce que tu sens que c'est douloureux, tendu, coincé dans ton corps ? » Cette manière de relancer est un des plus sûrs moyens d'aider la personne à rentrer de plus en plus en contact avec ses sentiments douloureux, et dans le cadre formatif, une fois ce résultat obtenu, qu'en ferez-vous ensuite ?

Les relances sur le vécu sensoriel, dans le cadre de l'emploi des techniques d'explicitation en classe et en formation ou sur des terrains industriels, auront donc une valeur instrumentale, elles faciliteront l'accès à l'évocation de l'action. De plus, dans tous les domaines où la compétence repose sur l'habileté du corps propre ou sur la finesse de la prise d'information sensorielle directe, le questionnement sur la dimension sensorielle du vécu sera essentiel pour perfectionner l'action (musique, sport, auscultation médicale, contrôle de qualité, gestes professionnels, etc.).

La verbalisation du vécu de la pensée (aperception)

Il est de tradition de distinguer la perception du monde (la mise en œuvre des organes sensoriels, ce que nous venons de traiter dans le paragraphe précédent) et l'aperception qui concerne la conscience que nous avons de notre fonctionnement mental. L'aperception désigne, par exemple, le fait d'évoquer des images mentales, dans ce cas il y a images visuelles mais sans mise en œuvre des organes sensoriels

correspondant, c'est-à-dire les yeux. Dans certaines traditions intellectuelles³ l'aperception est comptée comme un mode sensoriel à part entière.

Par ailleurs, la psychologie, jusqu'à très peu de temps, avait une peur phobique (c'est-à-dire compulsive et irrationnelle) de tout ce qui pouvait rappeler de près ou de loin l'introspection ! Alors que, depuis cinquante ans, des articles figurant dans des revues scientifiques très sérieuses sont revenus sur cette prévention et ont montré l'intérêt et les limites de l'approche que l'on pouvait avoir du fonctionnement mental du sujet *via* la verbalisation, il est étrange que le milieu de la recherche ait été incapable de revenir sur ses craintes *a priori*.

Heureusement que, dans divers domaines d'application, d'autres ont eu le courage de ne pas être à la mode.

Ainsi, dans la continuité de l'œuvre de Binet et surtout de Burloud, dont il a été l'élève, il faut saluer l'œuvre d'A. de La Garanderie. Que l'on soit d'accord ou pas sur les différentes facettes de son travail, il a été un continuateur remarquable de ce que la psychologie du début du siècle avait encore de fécond à nous dire, et un véritable pionnier à travers ses apports personnels. Si je suis en désaccord par rapport aux techniques de questionnement qu'il propose dans *Le dialogue pédagogique*, le domaine de verbalisation qu'il a principalement exploré me paraît très intéressant et important.

L'autre approche du même domaine s'est faite aux États-Unis, d'une manière tout à fait indépendante : la Programmation Neurolinguistique s'est définie comme étant « l'étude de la structure subjective de l'expérience ». Elle a été développée au départ par J. Grinder et R. Bandler sur la base de la description et de la formalisation des pratiques de thérapeutes américains célèbres pour leurs expertises comme Milton Erickson, Virginia Satir, Fritz Perls, mais aussi par rapport au travail de G. Bateson. D'autres praticiens sont venus ensuite enrichir cette approche comme R. Dilts, C. et S. Andreas, etc. Son apport est d'une richesse extraordinaire, même si la PNL porte un nom particulièrement « incompréhensible » et qu'elle est présentée quelquefois d'une manière qui heurte notre culture.

Les deux approches que je viens de citer ont deux points communs importants à relever : toutes deux s'inscrivent d'abord dans une perspective pragmatique, c'est-à-dire que ce qu'elles ont développé sert à quelque chose, a une efficacité thérapeutique ou de remédiation, permet des diagnostics originaux. C'est une perspective qui rend compte du fait que les informations recueillies étaient nécessaires à la réussite des interventions des praticiens, que l'université soit d'accord ou non sur l'intérêt scientifique de leur étude. C'est ce qui explique aussi le second point commun : ce sont des approches qui se sont, dans un premier temps, développées en marge ou en rejet

3. Voir le livre récent de Varela F., Rosch E. et Thomson E., *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Le Seuil, 1993.

des instances et des pratiques de recherches officielles, hors de l'université. Il serait temps qu'elles y prennent leur place.

Les relances basées sur le vécu de l'aperception du fonctionnement mental vont permettre de s'informer très précisément des actions mentales et, à ce titre, cela rentre dans le domaine suivant de la verbalisation de l'action. De plus, il sera possible dans le cas de pensée accompagnée d'évocation (toute pensée ne s'accompagne pas nécessairement d'évocation), de mettre à jour la texture sensorielle de cette évocation. C'est-à-dire la nature des signifiants internes que le sujet met en œuvre pour se représenter une réalité absente ou pour donner un support figuré à des concepts abstraits.

Il paraît inhérent au caractère incarné de la cognition que quand elle « représente » une réalité, cela se fasse sous une forme de *codage sensoriel* particulier. De quelle autre possibilité disposerions-nous et dont nous pourrions faire l'expérience consciemment ? Ce codage sensoriel n'est pas simplement un repérage de la traduction d'une évocation en référence à une modalité sensorielle particulière. Les modèles issus de la PNL ont montré l'importance, tout aussi cruciale, dans ces codages, des *sous-modalités*, c'est-à-dire des propriétés élémentaires permettant de caractériser chaque modalité sensorielle : par exemple, pour une image, la localisation, l'intensité, la distance, la taille ; pour un son, la provenance ; pour une sensation, le caractère qu'elle soit chaude ou froide, serrée ou détendue...

C'est un des apports très intéressants de cette discipline, d'avoir introduit la notion de *sous-modalité déterminante* (ou critique au sens de cruciale). C'est-à-dire, la caractéristique d'un codage sensoriel qui, si le sujet se représente qu'elle est modifiée, change son expérience subjective de la situation évoquée.

L'ensemble des informations que l'on peut recueillir à partir de l'aperception du vécu du fonctionnement mental, cerne un objet d'étude que je propose d'appeler « pensée privée »⁴.

La verbalisation du vécu de l'aperception demande des relances particulières : « Comment fais-tu dans ta tête ? Comment c'est quand tu y penses ? Comment tu sais que tu sais ? À quoi cela ressemble dans ta pensée ? Dans ta tête ? » Surtout, pour pouvoir être productive, elle demande comme condition préalable que l'élève fasse l'expérience de sa propre pensée, ce qui n'a rien d'évident comme démarche consciente, en particulier parce qu'elle ne fait l'objet pratiquement d'aucun apprentissage social, que ce soit à l'école ou dans la famille.

Pour autant les questions sur ce domaine de verbalisation ne suffisent pas à décrire les différentes facettes du vécu de l'action. Même si elles ont une sorte de mitoyenneté par l'intermédiaire des actions mentales, impliquées dans le vécu de l'action en général.

4. Vermersch P., « Pensée privée et représentation pour l'action », dans Dubois D., Rabardel P., Weill A. (ed), *Représentations pour l'action*, p. 209-232, Octarès, Toulouse, 1993.

La verbalisation du vécu de l'action

La verbalisation du vécu de l'action concerne donc un aspect seulement de la globalité de ce qui est vécu. Cette globalité se décompose naturellement par le fait d'être mise en mots. En revanche, la verbalisation de la dimension choisie en priorité est canalisée délibérément par les relances.

La mise en mots de l'action ne se confond pas avec la verbalisation de l'émotion qui a pu être présente au moment de l'action, et qui peut réapparaître avec le rappel de l'action.

Elle ne s'identifie pas avec le vécu sensoriel, ni avec le vécu de l'aperception, même si elle est en relation avec ces aspects, par le fait que ces domaines relèvent aussi du vécu épistémique⁵ (au sens d'activité de connaître).

Le vécu de l'action concerne la succession des actions élémentaires que le sujet met en œuvre pour atteindre un but.

Ces actions peuvent être décrites à des niveaux de finesse plus ou moins poussés (on pourra aussi parler de la granularité de la description, ou du degré de fragmentation de la description), nous y reviendrons en détail dans le chapitre 8.

Ces actions élémentaires pourront être décrites suivant les fonctions qu'elles occupent dans le déroulement : actions de prise d'information ou d'identification, actions de réalisation, d'exécution. On sait que certains exercices sont avant tout des problèmes d'identification des bonnes informations qui permettent de savoir quelle exécution mettre en œuvre. De manière complémentaire, toute action d'exécution est précédée nécessairement d'une identification et suivie d'une prise d'information servant de critère d'arrêt ou de poursuite de l'action.

■ Le domaine de verbalisation conceptuel

J'oppose ici conceptualisation à description, je ne cherche pas à entrer dans le débat épistémologique sur la place respective de ces deux approches du monde. L'important est qu'en tant qu'intention au moment où elles sont mises en œuvre, elles me semblent correspondre à des orientations de l'activité humaine très différentes. La description est tournée vers le référent dans une intention de le faire exister au plan du représenté, que ce soit par le dessin, les symboles, les mots alors que l'autre prend pour point de départ cette « carte du monde ». Il me semble que cela correspond, dans la perspective de la théorie opératoire de l'intelligence de Piaget, à la distinction entre réfléchissement

5. Visiblement ce point demanderait de longues discussions théoriques. Si ces quatre domaines relèvent bien tous du vécu (ce qui les différencie bien de l'imaginaire et du conceptuel), leurs relations réciproques sont certainement complexes et dépendent de variables personnelles. La présentation qui est faite ici vise à différencier des dominantes ; mais il est certain que les relations entre sensorialité kinesthésique et émotion sont proches et à double sens, que l'aperception et la sensorialité entretiennent des passerelles fortes, et que sensorialité et aperception sont autant de composantes au service de l'action.

ou conduite qui vise à refléter activement un référent, et réflexion qui prend pour point de départ le produit du réfléchissement⁶.

Cette différence d'orientation peut conduire à prendre la carte pour le référent, surtout compte tenu du nombre de nos pratiques intellectuelles qui sont basées sur la transmission de cartes faites par d'autres et qui se confondent, dans l'esprit des formés, avec la réalité.

L'explicitation cherche, de manière privilégiée, à questionner à partir du réfléchissement d'un vécu particulier et non pas de sa carte déjà élaborée. En ce sens, cette approche est en permanence en train de faire jouer les mécanismes de base de l'abstraction des propriétés du réel qui sont au fondement de la prise de conscience.

Les relances cherchant le domaine de verbalisation « conceptuel » vont être basées sur la production d'abstraction, d'invariants, de structure, vers l'expression des raisons justifiant rationnellement (sur la base de lois physiques, de théorèmes mathématiques), légalement ou réglementairement l'action produite. Les questions directes seront de l'ordre du pourquoi ou de la demande de verbalisation de la causalité et des savoirs théoriques. Orientation de l'activité différente, même si les relations théoriques et méthodologiques entre ces deux pôles sont nombreuses.

Si l'on cherche à indexer ce domaine de verbalisation sur une technique d'entretien, la meilleure illustration en est l'entretien critique piagétien⁷. Le but affiché, cohérent avec le cadre théorique et les objectifs de recherche, est de vérifier dans quelle mesure les constructions intellectuelles de l'enfant à propos d'un aspect de la réalité sont « équilibrées », au sens d'être à même de compenser efficacement des perturbations modifiant l'apparence de la réalité. Le questionnement pour vérifier ou mieux documenter les réponses agies de l'enfant est très sophistiqué, on ne peut que regretter qu'aucun chercheur à Genève n'ait pris le temps pour thématiser cette remarquable méthodologie. Mais les résultats que cette approche a produits ont, semble-t-il, toujours primé sur l'explicitation écrite des moyens qui permettaient de les obtenir.

■ Le domaine de verbalisation de l'imaginaire

Une autre position par rapport au référent est d'en faire un point de départ vers le monde des symboles, de l'imagination, voire des fantasmes.

Dans un groupe de travail qui étudiait le thème de la transformation de la matière, on voyait clairement la possibilité de guider le recueil des verbalisations sur ce sujet dans plusieurs domaines. D'une part, il y avait une petite expérience de chimie qui était le support d'observation, d'autre part, un questionnement après coup. La tâche

6. Piaget J., 1977, *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. 2/PUF, EEG, tome XXXV, Paris.

7. Vinh-Bang, 1966, *La méthode clinique et la recherche en psychologie de l'enfant*, p. 67-81 ; dans Collectif, *Psychologie et épistémologie génétique*, Paris, Dunod, 1966. (Le seul texte à ma connaissance de l'école de Genève qui resitue la méthode de Piaget, en particulier sous l'angle de l'entretien lié à l'observation d'une action.)

proposée à l'élève était d'observer un tube dans lequel, suite à la mise en présence de deux produits, du gaz était produit, ce qui se manifestait par une fumée blanche. L'action de l'élève est alors plutôt contemplative, en ce sens qu'il n'a d'autre action proposée que d'observer. Il est clair qu'un des buts possibles du questionnement est de demander à l'enfant de produire des explications sur ce qui s'est passé (mais que s'est-il passé pour lui, au sens de qu'a-t-il observé ?), on est alors dans le domaine de verbalisation conceptuel que nous venons de voir. Mais il est aussi possible de solliciter l'imaginaire, par des relances du type : « À quoi ça te fait penser ? Qu'est-ce que ça évoque pour toi ? » On peut donc solliciter les associations, les images, la libre expression de tous les matériaux conscients et inconscients sur ce thème. En ce qui concerne la transformation de la matière, les enseignants ont été quelque peu bousculés par la prise de conscience que ce thème, tout à fait scientifique, renvoyait facilement à des images très implicantes : la mort, les matières fécales, etc.

Travailler sur l'imaginaire et à partir de l'imaginaire a du sens pour ouvrir la créativité, prendre conscience des préconceptions qui sont en nous portées par des paroles, des images, des sensations. Ce n'est pas du tout la direction de travail du questionnement d'explicitation qui, lui, est basé sur la verbalisation d'un vécu de l'action.

Les informations satellites de l'action

Une fois la verbalisation canalisée vers la description d'un vécu, et plus particulièrement le vécu de l'action, donc une fois qu'on se situe dans le domaine de verbalisation correspondant aux buts des techniques d'explicitation, il est nécessaire d'effectuer de nouvelles différenciations, le tableau 2 les résume.

Au centre de ce schéma je place l'exécution de l'action réelle, l'aspect procédural de l'action vécue que, dans le texte, je désigne souvent par le terme d'action tout court.

Sur l'axe vertical, en haut, je rassemble toutes les informations sur les contextes, circonstances, environnement. Elles sont bien reliées à l'action puisqu'elles définissent les variables de la situation dans laquelle s'inscrit la tâche spécifiée, mais elles ne décrivent pas le faire. Dans la case du bas, je situe tout ce qui est de l'ordre de l'évaluation subjective de la réalisation de l'action : jugements, opinions, commentaires, croyances, représentations. La formulation de ces jugements ne donne aucune information sur le procédural.

Sur l'axe horizontal, je relie la case centrale du procédural d'une part, au but que vise cette action, ce que j'appelle la dimension intentionnelle et d'autre part, aux savoirs théoriques, thématiques, qui sont sous-jacents au faire et qui sont susceptibles de fonder les raisons de l'efficacité ou de la pertinence de ce faire. Le statut de ces groupes d'informations et de leur relation avec le procédural est particulièrement délicat en ce sens qu'ils entretiennent des relations de dépendances de principe et, dans la pratique, des relations relativement indépendantes ou subordonnées au procédural (c'est aux actes que l'on voit la vérité des paroles et des intentions...).

■ L'entretien d'explicitation

Le schéma ci-contre rassemble donc le système des informations interreliées se rapportant à l'exécution d'une action, je vais le développer plus en détail.

■ L'axe vertical : contextes, procédural, jugements Rapports de complémentarité et de concurrence

Au centre de l'explicitation : le déroulement de l'action effective ou dimension procédurale de l'action

S'informer de comment quelqu'un s'y est pris pour effectuer une tâche particulière, un exercice, c'est s'informer du détail de ses actions effectives, de leur enchaînement, de leur succession, de l'articulation entre prises d'information et opérations de réalisation. C'est s'intéresser aux savoirs pratiques, présents en actes, que ce soit avec des actions à dominante mentale, matérielle ou matérialisée. Ceci paraît simple, mais nous est tellement familier que nous ne savons pas nous en informer ni le décrire. Au point que les deux autres catégories d'informations que j'ai situées sur le même axe vertical vont apparaître en premier lieu comme des concurrentes à la verbalisation du procédural. Concurrentes au sens où ce sont les informations qui sont verbalisées le plus facilement et le plus spontanément, alors que la verbalisation du procédural demandera souvent, pour être formulée, d'opérer un guidage de l'interviewé. Mais si au plan de la technique d'entretien, contexte et jugements apparaissent d'abord comme de redoutables concurrents de l'explicitation du procédural, au plan des informations utiles, ils ont aussi un caractère complémentaire.

Contexte, environnement, circonstances

Une action particulière peut être décrite en référence à ce qui l'entoure, la contient, la définit, que ce soit dans le temps, l'espace, les institutions, les autres participants, etc. Mais quand je dispose de toutes ces informations, je ne suis toujours pas informé de l'action elle-même, dans ses étapes, son déroulement, ses unités élémentaires.

Avoir une information sur le déroulement d'une action peut donc être éclairé par la connaissance de ses aspects contextuels. Cependant, il n'est pas toujours nécessaire, pour aider l'autre à s'auto-informer, de l'encourager passivement (en le laissant dire) ou activement (en le relançant) à détailler ces informations.

D'une part, lui-même les connaît déjà et s'il vous les fournit, c'est qu'il cherche à vous expliquer la situation, ce qui ne va pas dans la direction d'une description de son action. D'autre part, l'expérience montre que la verbalisation des éléments du contexte est un moyen sûr pour le sujet de ne pas parler de lui, ce qu'il serait amené à faire à travers la mise en mots de ses propres actions. Il est, en effet, beaucoup plus facile de parler des autres, des circonstances dans lesquelles les choses se sont passées, des caractéristiques de la machine ou de l'énoncé de l'exercice, que de soi-même. En formation de formateurs ou d'enseignants, il est très fréquent que les stagiaires aient pris l'habitude de parler d'« eux », c'est-à-dire leurs élèves, leurs formés, et il leur

est quelquefois difficile d'accepter l'implication que représente la description non plus de ce qu'ils font (les autres) mais de ce que JE fais.

De plus, ce type de verbalisation entretient la croyance chez l'intervieweur qu'il dispose d'informations précises et descriptives ! Oui, elles le sont, mais de quoi ? Pas des actions de l'élève !

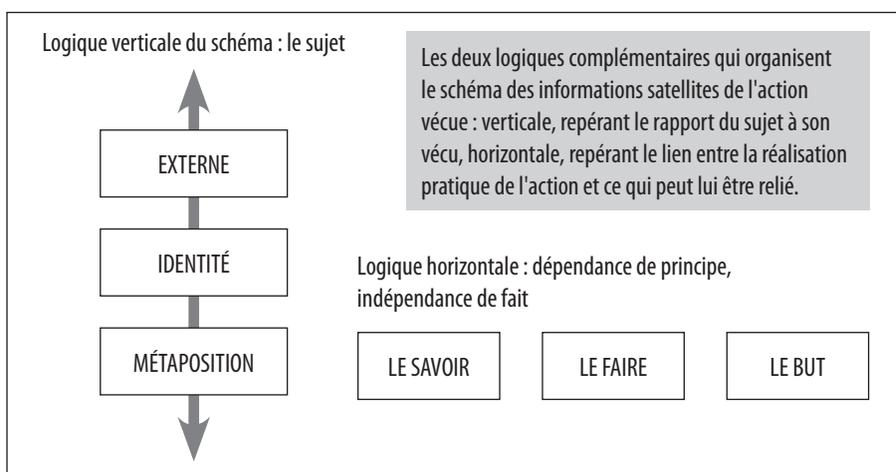
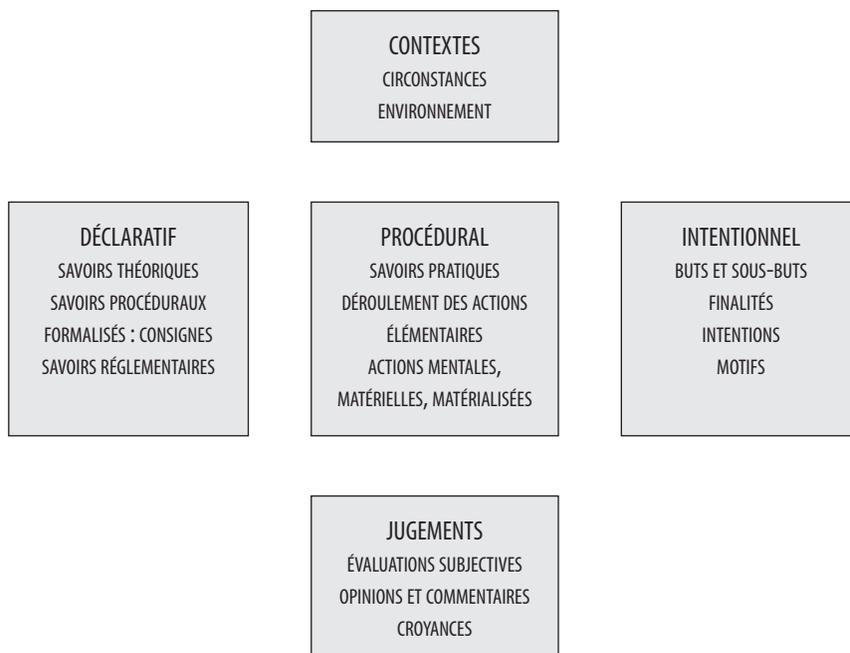


TABLEAU 2 – Le système des informations satellites de l'action vécue

Quand la verbalisation se compose essentiellement d'informations sur le contexte, il faut savoir le repérer et guider le sujet vers la mise en mots de sa propre action : « Et quand vous étiez sur cette machine, vous avez commencé par faire quoi ? »

Bien sûr, on peut se trouver en situation de ne rien connaître soi-même de la tâche effectuée et de ses particularités, dans ces cas il est nécessaire de disposer d'informations minimales sur le contexte pour comprendre le discours de l'autre. Par exemple dans le cas d'aide aux devoirs, si j'interviens dans une discipline que je ne maîtrise pas ou, ce qui est courant chez les psychologues du travail, quand je rencontre des opérateurs dont je ne connais pas bien le domaine technique, il est indispensable de connaître les notions de base et le vocabulaire spécialisé, sous peine de ne pouvoir rien comprendre. Mais il n'est pas nécessaire, pour mener un entretien, d'être au même niveau de compétence que le professionnel qui est questionné. En revanche, pour pouvoir passer dans la remédiation, il est indispensable de maîtriser le domaine disciplinaire ou technologique correspondant. Ainsi, j'ai pu questionner dans le détail une pianiste sur ses difficultés à apprendre par cœur ses partitions, ce qui me demandait seulement d'être alphabétisé musicalement, alors que la rééducation ne pouvait se faire et ne s'est faite que par l'intervention d'une enseignante de piano.

La verbalisation du contexte est une manière pour certains de ne pas s'impliquer dans la verbalisation, inversement décrire sa propre action c'est certainement s'impliquer personnellement.

Jugements, opinions, commentaires

Quand on anime un temps de feed-back, de retour sur un exercice, sur une pratique, il est extrêmement fréquent que la prise de parole débute par un jugement global sur ce qui s'est passé. Souvent il débute par l'expression d'une évaluation subjective. En analyse de pratique, elle est fréquemment négative ou en tout cas limitante : « Cela n'a pas marché... j'ai pas fait grand-chose... c'était difficile... je ne suis pas très content de moi, etc. », mais quand elle est positive ou dithyrambique, ce n'est pas plus informatif. Il est important pour l'intervieweur de repérer ce type de verbalisation pour ne pas les confondre avec la description de l'action.

Ces énoncés de jugements ne sont pas l'expression de faits⁸, ils n'apportent aucune information sur la réalisation de l'action, ni sur la nature des résultats qu'elle a pu produire. Il est nécessaire, par exemple, en ce qui concerne l'évaluation des résultats, de guider le sujet dans la verbalisation de ses critères et la description des effets observés ou inférés. Sans ces informations descriptives, il peut y avoir malentendu entre celui qui écoute et celui qui parle, car rien ne dit qu'ils parlent tous les deux de la même réalité.

8. Ce n'est pas l'énoncé de faits par rapport à la réalité de référence faisant l'objet de la verbalisation : c'est-à-dire l'action passée. Mais dans le présent de l'énonciation, l'expression de ces jugements renvoie à des faits de parole et des faits psychologiques exprimant l'incertitude, la défense, la peur d'être jugé ou autre. Ce sur quoi j'insiste, c'est la conscience du professionnel de savoir dans quel but il va encourager ou non ce type de verbalisation dont, au départ, il ne saurait interdire l'émission.

De plus, nous l'avions déjà abordé en ce qui concerne le vécu de l'émotion, relancer directement sur la formulation négative c'est entrer dans un autre espace de parole que celui du vécu de l'action, c'est aller vers d'autres buts. L'écoute des verbalisations de jugements et d'opinions peut être quelquefois défendue pour des raisons humanitaires : « Cela lui fait du bien, de s'épancher... ». En fait, c'est faire le choix d'une direction de travail et sous prétexte de « bon cœur », il serait faux de croire que l'on n'est pas en train d'agir dans un cadre professionnel. Dès lors, la question qui se pose est de savoir quel but vous cherchez à atteindre en encourageant ce type de verbalisation.

Ramener le formé vers l'action elle-même, c'est aussi le ramener vers la réalité de son vécu : « Et quand ça s'est mal passé, que s'est-il passé précisément ? Que faisiez-vous ? »

La verbalisation sous forme de jugements, d'opinions, de commentaires est une autre manière de ne pas s'impliquer dans la prise de parole. Elle permet de développer un « métadiscours » autour de l'action, à propos de l'action, donc de se mettre en recul par rapport à l'évocation de la réalité vécue.

La logique verticale : synthèse et résumé

Le tableau 3 résume les rapports entre contextes, procédural et jugements, on peut le lire suivant plusieurs fils conducteurs :

- Les trois cases correspondent à des contenus d'informations différents. Il sera important de savoir les distinguer à l'écoute et de relancer en fonction des informations dont on a besoin.
- Ces trois informations ne sont pas verbalisées avec la même facilité, jugements et contextes sont exprimés spontanément, souvent en premier, le procédural est inhabituel à décrire, l'obtenir demandera un guidage.
- Ces trois informations ne sont pas impliquantes au même degré : le contexte est une manière de parler de ce qui est extérieur à soi (les machines, les élèves, les éléments matériels ou autres), et donc de ne pas s'impliquer dans la mesure où l'on ne donne aucune information permettant à l'autre de nous connaître. Précisément, décrire ce que l'on a effectivement fait est très impliquant dans la mesure où l'on se dévoile à soi-même et que l'on offre aux autres la possibilité de nous juger, en particulier nos actes nous dévoilent plus sûrement et plus complètement que tous commentaires. C'est dire que verbaliser des jugements ou des opinions est relativement moins impliquant que décrire ce que l'on a fait, c'est une manière de se distancier de sa propre action de ne pas être dans son identité.
- Ces trois informations *restent cependant complémentaires* : pour comprendre le procédural je peux avoir besoin d'informations relatives au contexte ou de l'appréciation subjective de ce que le sujet a fait.

TABLEAU 3 – Le système des informations satellites de l'action vécue
La logique verticale : les facettes du vécu de l'action

CONTEXTES

La verbalisation du contexte évite à l'interviewé l'implication personnelle.
Elle apporte des faits et de la précision sur ce qui est externe au sujet mais rien directement sur sa propre action.

Cependant acquérir un minimum d'information sur les éléments contextuels permet de mieux comprendre la réalisation de l'action.
L'information est complémentaire.

PROCÉDURAL

La verbalisation de sa propre action, dans le détail de son exécution est impliquant pour la personne. Cette dernière y est nécessairement présente en tant que JE.
Elle s'y déroule dans ses succès et ses difficultés à travers la description de l'enchaînement des actions élémentaires, qu'elles soient de prise d'information (identification, critères) ou d'exécution (réalisation d'une opération).
Les seules sources d'information sur le procédural, c'est le procédural lui-même, les observables et les traces qu'il engendre, et sa verbalisation.

JUGEMENTS

La verbalisation des jugements subjectifs sur sa propre activité est un moyen pour éviter de s'impliquer personnellement.
Les jugements ne permettent pas de savoir comment l'interviewé a réellement agi, ce ne sont pas des faits.

Il peut être utile d'avoir l'appréciation subjective de l'interviewé sur ce qu'il a fait et comment il l'a fait, en quoi est-ce important pour lui, ou sur la conscience qu'il a de ses représentations et de ses croyances à propos de ce qu'il fait.
L'information est complémentaire.

■ La logique horizontale : déclaratif, procédural, intentionnel
Rapports théoriques et rapports pratiques

Les relations entre ces trois aspects sont entachées d'une longue histoire idéologique, dans laquelle on a bien souvent mis en valeur ce que l'on aimerait qui soit, plutôt que la réalité.

Le déclaratif : les savoirs théoriques, réglementaires, consignes algorithmiques

La dimension déclarative n'est pas l'action elle-même, cependant, du point de vue d'un observateur, elle représente tout ce qui légitime l'efficacité (loi physique, mathématique, etc.) ou la pertinence (règlements, lois pénales et civiles, recettes, consignes...) de l'action dans son aspect procédural. Ce point de vue est abstrait,

il correspond plus à un slogan qu'à une réalité ; souvent, pour soutenir ce point de vue, on cite Kant : « La pratique sans la théorie est aveugle, la théorie sans la pratique est impuissante. »

À cette citation impressionnante il manque une précision : pour qui ? Dans les faits, l'action est une connaissance autonome, elle ne s'appuie sur les savoirs théoriques que si la réussite en dépend. De nombreuses recherches en didactique dans le domaine technologique ont montré que les élèves maîtrisaient les connaissances juste nécessaires à la réussite pratique, alors qu'idéalement les enseignants pensaient que de nombreuses informations théoriques étaient rigoureusement indispensables. Il y a une dichotomie, qui a bien été soulignée par Piaget, entre réussir et comprendre. Dans l'histoire, le faire efficace a le plus souvent précédé les concepts permettant de le justifier.

Quand on a la description du faire, donc de la dimension procédurale, on peut inférer les savoirs théoriques effectivement mis en œuvre : on peut découvrir quels sont les savoirs qui sont fonctionnels, c'est-à-dire qui sont réellement utilisés dans l'action. Alors que, lorsqu'on interroge l'interviewé sur ses connaissances théoriques, rien ne permet d'être certain que ce sont des connaissances qu'il utilise dans l'action. C'est une dissymétrie extrêmement importante qui fonde le rôle central du procédural et souligne l'intérêt qu'il y a à s'en informer : la valeur d'information sur les connaissances théoriques de l'interviewé ne peut être appréciée qu'en référence aux savoirs fonctionnels, tels qu'on peut les inférer du déroulement de son action effective.

La dimension intentionnelle : buts, sous-but

Il peut paraître beaucoup plus naturel d'intégrer les buts (finalités, intentions) à la description de l'action elle-même. La philosophie de l'action ne s'intéresse même qu'à ces aspects⁹. Ce sur quoi je voudrais insister ici est le fait que ces informations ne peuvent pas être détachées d'une connaissance précise du déroulement des actions.

Le problème est qu'il peut y avoir une distance importante entre l'intention ou le but, conscientisé, et l'intention telle qu'elle est reflétée par l'exécution de la tâche.

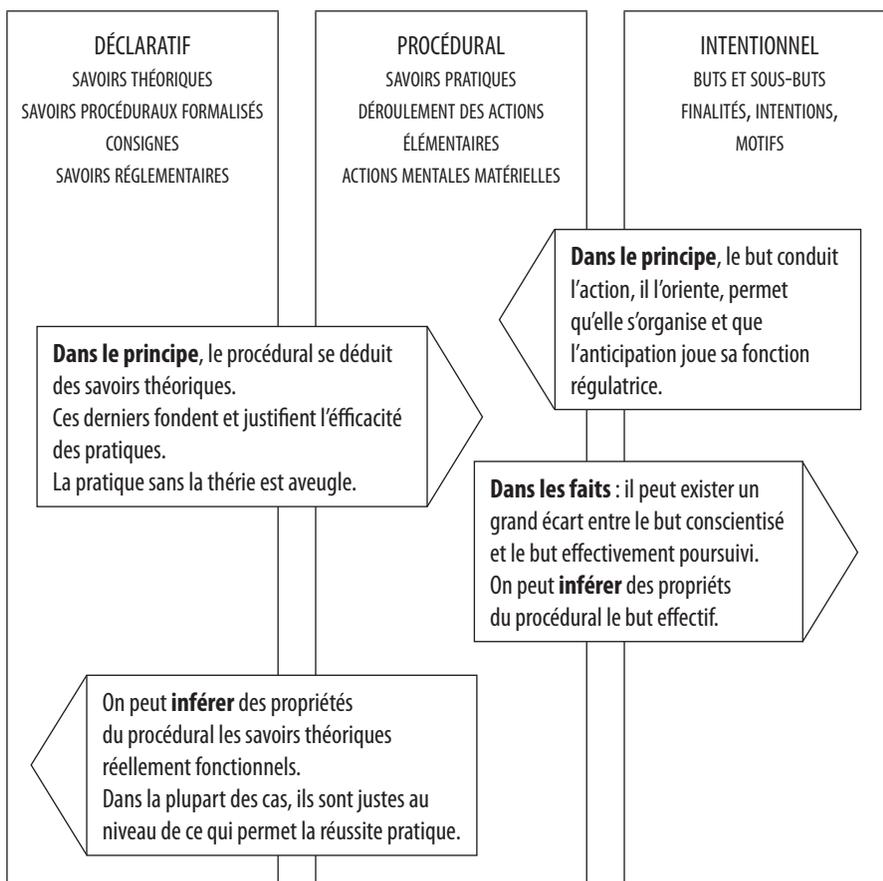
Combien de fois, par exemple, dans un stage de formation à l'attitude d'écoute, le stagiaire qui avait le projet de laisser la parole principalement à l'autre (intention conscientisée) découvre avec horreur, à partir de l'enregistrement de son entretien (information objective sur la réalisation de la tâche) que, contrairement à ses intentions, c'est lui qui a parlé tout le temps. Seule la confrontation à partir de ce qui a été fait et le but que l'on peut en inférer (qui est donc immanent à l'action) permet de valider la verbalisation sur les buts. C'est un des domaines où l'on peut se rendre compte, le plus clairement, du caractère « opaque » de l'action vécue et de la nature non conscientisée (n'ayant pas encore fait l'objet d'une prise de conscience) des intentions et motifs que le sujet met en œuvre en situation.

9. Bourdieu P., *Le sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1987. Quéré L. (dir), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*, Paris, CNRS Sociologie, 1993.

Aussi, chaque fois que l'on a la verbalisation d'une intention, on peut demander à la personne : « Et pour réaliser cette intention, (pour atteindre ce but), qu'est-ce que vous faites précisément ? Par quoi est-ce que vous commencez ? » De la même manière que lorsqu'elle exprime un but visé, il est possible de lui demander : « Comment savez-vous que vous avez atteint ce but ? » Ou bien « À quoi reconnaîtriez-vous que ce but est atteint ? » Dans ces deux exemples, le questionnement permet de mettre à jour la traduction opérationnelle du but par l'expression des critères de reconnaissance.

Dans le rapport entre but et procédural on a une nouvelle dissymétrie : le procédural nous permet d'inférer le but effectivement visé par le sujet, but immanent à l'action, alors que la seule verbalisation du but risque de ne nous apporter que le but conscientisé, dont on ne peut savoir a priori s'il correspond au but effectif.

TABLEAU 4 – Le système des informations satellites de l'action vécue
La logique horizontale : relation de principe et relation de fait par rapport au procédural



■ Le primat du procédural

Cette présentation du système des informations satellites de l'action permet de comprendre comment la réalisation effective de l'action devient l'information essentielle sous un double aspect :

- Directement, au sens où j'en parlais au chapitre précédent : elle est l'information la plus pertinente pour comprendre comment le sujet s'y prend pour réaliser une tâche.
- Indirectement, parce qu'à partir de ces informations sur le déroulement de l'action il est possible de faire des inférences très sûres sur les connaissances fonctionnelles et sur les buts effectifs.
- Indirectement encore parce que la parole sur sa pratique effective est profondément impliquante et conduit l'interviewé à une relation très forte et très présente avec son propre vécu.

Pratiquement, savoir identifier ces informations satellites de l'action, savoir canaliser le sujet vers la description du procédural constitue une condition supplémentaire à la réussite de l'explicitation.

Action singulière, tâche réelle et spécifiée

Supposons que, dans le travail de guidage, la verbalisation soit canalisée dans le domaine du vécu de l'action, et supposons encore que, parmi tous les types de verbalisation, ce soit bien la description des actions qui soit en cours et non pas la seule description du contexte ou l'expression de jugements sur l'action. Même dans ces cas-là, il peut y avoir encore un obstacle à l'acquisition d'une information de qualité : *c'est le fait que la verbalisation porte sur une classe d'action et que le discours soit fait en général et non pas en particulier.*

Une des conditions essentielles du questionnement d'explicitation du vécu de l'action est qu'il porte bien sur une tâche réelle et spécifiée.

Le concept de tâche réelle signifie qu'il s'agit d'une tâche qui a déjà été réalisée. Il ne s'agit, ni d'une absence de tâche : la verbalisation se ferait alors sans référence à une activité particulière, ni d'une tâche imaginaire dont le sujet n'aurait pas la pratique (la pratique ne renvoie pas seulement aux actions matérielles, dois-je le rappeler, résoudre des équations ou faire une dissertation engage une pratique). Le questionnement d'explicitation, par cette contrainte, se différencie du questionnement d'enquête, propre aux approches psychosociologiques sur les opinions, les représentations sociales.

La notion de tâche spécifiée correspond à une occurrence particulière de cette tâche : tel exercice particulier, réalisé tel jour.

Ce caractère spécifié est essentiel à l'accès aux connaissances inscrites dans l'action. Ceci est dû au fait que l'action peut être envisagée à des niveaux de généralisation différents, mais que l'action vécue ne peut être que singulière. Quand on se

réfère au vécu, tout ce qui n'est pas singulier n'est plus du vécu, c'est un point de vue décalé, une métaposition par rapport à un vécu, on est déjà passé dans un début de « théorisation ».

On pourrait objecter qu'à vouloir obtenir des informations à partir du singulier, il y a risque de tomber dans l'anecdotique, dans l'impossibilité de généraliser. Mais l'objectif premier n'est pas de généraliser, mais d'obtenir de l'information sur ce que fait réellement le sujet et, à partir de ce niveau d'information basique, il peut être alors possible d'aller vers la généralisation.

Si je ne me réfère pas à une action singulière, c'est que je suis déjà à un niveau plus général, plus abstrait. Par exemple, à propos non pas d'une tâche (la simplification de telle fraction particulière, dans l'exercice que j'ai réalisé hier matin en étude), mais d'une classe de tâches (la simplification des fractions).

Si je suis à un niveau plus abstrait, la verbalisation va porter non plus sur l'action, mais sur la structure de cette action, les invariants propres à la réalisation de cette classe de tâches. Je risque de sauter une étape dans la collecte des informations relatives au faire. Pour aller vers la généralisation de manière valide, il est nécessaire d'assurer une collecte correcte du niveau de l'action telle qu'elle est incarnée dans une action spécifiée. Car c'est le seul moment où elle est incarnée, tous les autres niveaux sont déjà de l'ordre de la réflexion, de la distanciation.

Or, au niveau de cette réalisation singulière, se situent les informations qui rendent compte des erreurs et des expertises. Cette information-là, le sujet ne sait pas la mettre en mots tout seul.

Obtenir une verbalisation de l'action, à partir d'une tâche réelle et spécifiée, ne va pas de soi. Dans les stages de formation aux techniques d'aide à l'explicitation, du temps et du soin y sont consacrés.

Les difficultés les plus caractéristiques à l'appropriation de cette démarche sont liées à l'attente que l'autre en vienne spontanément à s'exprimer sur un point spécifié. L'attente peut être longue.

Par exemple, dans un exercice portant sur l'explicitation d'un apprentissage réussi (dialogue fictif, écrit de mémoire à partir de souvenirs de stage) :

Guide : Je te propose de prendre le temps d'évoquer un moment où tu as fait un apprentissage qui t'a vraiment intéressé, professionnel ou non.

Sujet : Oui, je pense au virage en ski, c'était extraordinaire quand j'ai commencé à le maîtriser...

G. : Est-ce que tu peux choisir un moment particulier de cet apprentissage du virage...

S. : Oh, il y a plein d'occasions...

G. : O.K. choisis-en une en particulier...

S. : C'est-à-dire qu'il y a plein de moments, c'est difficile, ah oui, chaque fois que je passais sur une partie de la piste...

G. : Et dans ces différentes fois, laisses-en revenir une en particulier, etc.

La verbalisation de l'action référée à une tâche spécifiée suppose un guidage de la part du formateur, et même un guidage très ferme, très précis dans ses objectifs. Il me semble qu'au terme de ce chapitre portant sur les conditions de verbalisation de l'action, il est peut-être temps de préciser les rapports entre guidage et non-directivité dans la conduite du questionnement d'explicitation.

Guidage et non-directivité dans l'explicitation

Dans ce chapitre, trois conditions d'accès à la verbalisation de l'action ont été abordées, avec chaque fois la même démarche :

- 1) Distinguer des catégories de verbalisation.
- 2) Savoir les repérer à partir de leur apparition.
- 3) Produire des relances qui canalisent, si nécessaire, l'élève vers le domaine de verbalisation du vécu de l'action, vers des informations centrées sur le procédural, en référence à une tâche réelle et spécifiée.

L'entretien d'explicitation est un mixte d'attitude, tant que l'élève est dans les conditions d'accès à la verbalisation de l'action, il y a une écoute très ouverte et très proche de l'attitude non directive. Dans ces moments-là, les relances de l'intervieweur vont porter essentiellement sur l'aide à la mise en mots de l'implicite, en relevant les points qui sont exprimés de manière trop globale pour être claire, en revenant sur les informations lacunaires, partielles. Il y a bien relance pour aider à l'explicitation du faire, relance attentive à ce que le formé exprime ce faire avec ses propres mots, sans que personne ne les lui souffle ou ne lui propose des alternatives, parmi lesquelles il n'aurait plus qu'à choisir.

Mais, quand la verbalisation part dans d'autres domaines, qu'elle reste au niveau du jugement ou qu'elle traite de tâches en général, alors il y a intervention de la part de l'intervieweur. La compétence experte consiste à canaliser l'interviewé tout en maintenant une qualité de relation dans l'ouverture et la confiance. Ce n'est possible que parce que toutes les interventions canalisantes du guide ramènent le formé vers lui-même. Ce sont des interventions directives certes, mais dirigées vers le vécu du sujet, qui le rapprochent tout le temps de son propre vécu, de sa propre présence à un vécu. C'est, en fait, de manière indirecte, une démarche très identitaire, dans la mesure où elle centre tout le temps le formé sur son vécu et, qui est là pour vivre ce vécu, sinon le sujet lui-même ?

Ce passage fréquent entre non-directivité et canalisation active va se retrouver tout au long des autres chapitres à propos de tous les points techniques que nous traiterons. À côté du primat de l'action, c'est une des grandes constantes de cette approche. Je ne vois pas de meilleure métaphore pour représenter ce mélange de délicatesse et de rigueur que la pratique de l'aïkido, l'aurais-je pratiqué et enseigné pendant de nombreuses années que cela ne m'étonnerait guère.

3

La position de parole

Où en sommes-nous ? Dans le chapitre 1, j'ai essayé de donner du sens au fait de recueillir des verbalisations sur l'action et j'ai situé l'entretien d'explicitation parmi d'autres approches. Le chapitre 2 s'est centré sur la verbalisation de l'interviewé, dans l'intention de canaliser cette verbalisation vers l'expression du vécu de l'action, de repérer des catégories de verbalisation et de guider par le biais des relances. Dans ce chapitre, la verbalisation de l'élève était traitée comme un produit, sans que l'on s'interroge sur la nature de cette activité de verbalisation.

Ce nouveau chapitre envisage la verbalisation non plus comme un produit, mais comme une conduite dans une perspective non pas psycholinguistique mais phénoménologique. Je propose de prendre en compte le type de relation cognitive que le sujet entretient avec ce dont il parle. Cette relation, je propose de la nommer « position de parole » : elle est, du point de vue subjectif, le verso de la distinction des domaines de verbalisation qui classait, elle, les produits de la verbalisation.

Dans un premier temps, je vais définir et discuter ce concept de « position de parole ». J'envisagerai ensuite comment rendre opérationnel le repérage de la position de parole qui correspond à la possibilité de verbaliser du vécu. Le dernier point portera sur le guidage, s'il est nécessaire, du sujet vers une position de parole particulière permettant l'accès aux vécus et en particulier au vécu de l'action. Position de parole que j'appellerai « position incarnée ». Le chapitre 6 développera les implications à la fois théoriques et pratiques de cette position de parole en ce qui concerne la possibilité de rappel des vécus (thème théorique de la mémoire concrète) et la possibilité d'aider le sujet à accéder à ses connaissances pré-réfléchies inscrites dans son action.

Les positions de parole

Dans le chapitre précédent, j'ai analysé les verbalisations comme un produit de l'activité du sujet, et ce produit, je l'ai catégorisé essentiellement sur la base de son contenu, à partir d'un critère que l'on pourrait résumer globalement par : est-ce que cela décrit de l'action ou pas ?

Pourtant dans ces catégorisations, j'ai introduit, par exemple, la notion de vécu. Il ne s'agissait pas seulement du domaine de parole relatif à l'action, mais relatif au *vécu de l'action*, relatif, donc, à une appréhension concrète de l'action, telle qu'elle se manifeste au moment où on est en train de la vivre. Mais précisément, dans le moment de la mise en mots, nous sommes nécessairement, *a posteriori*, hors du vécu de l'action. Pour accéder *a posteriori* non pas seulement à l'action mais au vécu de l'action, il est nécessaire que le sujet, au moment d'en parler, soit en train de « revivre », d'évoquer de manière concrète la situation de référence. C'est à ce point que je distingue plusieurs positions de parole différentes¹, repérées sur la base de la *relation que le sujet entretient avec ce qu'il a vécu, au moment où il en parle*.

L'enjeu de cette distinction entre positions de parole est donc important, puisqu'il engage la possibilité même d'accéder *a posteriori* au vécu de l'action, et donc la possibilité de conduire une explicitation, au sens que je donne à ce concept.

■ Deux positions de parole

La première position de parole pourrait être qualifiée de *formelle*, d'abstraite, ou encore de distante, en fait, il n'y a pas de vocabulaire déjà établi. La caractéristique de cette position de parole est que le sujet, quand il s'exprime, n'est pas présent en pensée à la situation de référence. Elle n'existe pas, à ce moment de parole, comme évocation d'un vécu concret.

En conséquence, le sujet va s'exprimer plutôt à partir de son savoir que de son expérience. Il n'est pas en relation avec les affects qui pouvaient être attachés au vécu de la situation passée, et peut facilement traiter cette situation comme un cas particulier d'un cas général, ou ne s'intéresser qu'à sa structure abstraite, indépendamment de ce qu'elle a pu avoir de singulier pour lui en tant que personne. Cette position de parole est donc facilement explicative, distanciée du référent, entraînant un discours plutôt général et abstrait, n'impliquant pas le sujet et détachée du vécu et d'une situation particulière, en ce sens elle sera plus ou moins décontextualisée.

La seconde position de parole pourrait être qualifiée d'*impliquée*², au sens où le sujet, au moment où il parle de la situation passée, est présent en pensée au vécu de cette situation. En conséquence, il en parle en tant que situation singulière, il restitue les vécus attachés à cette situation et reste relié au caractère concret de son vécu. De ce fait, les dimensions sensorielles et affectives sont présentes. Ce caractère d'une pensée reliée à l'expérience me conduira à utiliser le terme de pensée « incarnée » et de position

1. Une théorie complète des positions de parole devrait distinguer aussi bien la position incarnée que je vais valoriser, qu'une position abstraite, une position correspondant à l'imaginaire, qu'une position qui relève de l'hallucination ou du délire.

2. Implication n'est pas pris ici au sens de « concerné par », ou « touché ou ému par », pas plus qu'au sens de « responsable de ». Cette confusion des sens possibles me conduira plus loin à adopter le vocabulaire de « position de parole incarnée » au sens d'une pensée qui reste proche de l'expérience. Cf. Varela, Rosch et Thomson. *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Le Seuil, 1993.

de parole incarnée, en reprenant ici intentionnellement le vocabulaire de Varela, Rosch et Thomson quand ils discutent de la relation du sujet à son expérience.

Dans cette position de parole, au moment où il s'exprime le sujet est en évocation du vécu de la situation.

Cela se traduit, dans le langage spontané, par l'impression de revivre cette situation, de la retrouver, d'entrer en contact avec elle, etc. C'est lié à ce que les auteurs du début du siècle nommaient la mémoire involontaire ou mémoire concrète, thème que je reprendrai en détail au chapitre 5. C'est un moment où la situation passée est plus présente pour le sujet que la situation actuelle d'interlocution. Autrement dit, dans cette position de parole, le sujet accorde plus d'attention à ce à quoi il accède en interne, c'est-à-dire ce qu'il se représente (évocation) de la situation passée, qu'à la relation avec le formateur ou l'enseignant. Ce sera même un critère de réussite dans la conduite de l'entretien, le fait que celui qui évoque n'est pas dérangé par l'intervieweur, mais est accompagné de telle manière qu'il n'a pas besoin de s'en occuper (même s'il entend les relances), et peut, autant que nécessaire, rester en évocation de la situation passée pour se la décrire à lui-même et s'en informer en même temps qu'il en informe l'autre.

■ Quelques commentaires sur ces définitions

Le critère essentiel qui différencie les deux positions de parole est le fait que le sujet soit présent ou non à la situation de référence, en tant qu'elle a été une partie de son vécu. Ce critère « d'être présent » ne préjuge pas de la qualité de la verbalisation du point de vue de la précision, de la complétude ou de la pertinence. Dans les deux positions de parole, la verbalisation peut être spontanément très analytique ou très syncrétique (globale, confuse).

Le concept de position de parole renvoie à un problème de la psychologie cognitive : celui de la relation subjective à l'expérience et, tout particulièrement, au point de départ des processus d'abstraction (non pas l'opposition abstrait/concret, mais au sens de distinguer, d'isoler, de détacher d'un ensemble, c'est-à-dire encore au sens où Piaget utilise le concept d'abstraction dans « abstraction réfléchissante », par exemple). Suivant que ce point de départ est le vécu ou les mots, suivant que le mode de transmission passe d'abord par les mots (transmission symbolique) ou par la mise en situation. Dans la formation professionnelle, il y a un enjeu important de distinguer entre transmission formelle, transmission pratique, transmission pratique avec une aide à la construction de l'expérience à partir des vécus.

J'ai abouti à ce concept de « position de parole » sous la pression du besoin de donner une place théorique, et donc du sens, à la pensée qui s'accompagne d'évocation, par opposition à celle qui ne s'en accompagne pas, ou qui ne se base que sur l'évocation de savoirs détachés de la réalité. Mais aussi parce que la pratique des situations d'entretien (en particulier les *feed-back* de fin de stage, les retours d'expérience, les récits de stage) montrait à l'évidence que lorsque la parole n'était pas reliée

à la situation de référence, elle n'apportait la plupart du temps que des informations imprécises, générales, souvent très pauvres, alors même que le vécu du stage avait été très riche pour la personne. Par ailleurs, en psychothérapie, cela fait partie de la formation pratique de base de savoir reconnaître si le patient se contente de « faire du bruit avec sa bouche » ou communique réellement à partir de son expérience, en étant en contact avec lui-même.

Mais sorti de ce dernier domaine d'application, ces distinctions sont loin d'être familières. À tel point que nous n'avons pas de vocabulaire établi pour distinguer ces deux positions de parole. En particulier, tout se passe comme si la seconde n'existait pas et que, du coup, il n'était pas nécessaire de donner un nom à la position « explicative », puisqu'il n'y avait pas de besoin de la distinguer spécialement. Tout se passe comme si, dans notre culture intellectuelle, il y avait la pensée abstraite, formalisante, donc la pensée tout court et le reste... peut-être de la pensée pratique... autant dire rien... ou alors de la poésie ? Il me semble que nous avons été tellement influencés, depuis cinquante ans ou plus, par une pensée qui, dans nombre de disciplines, privilégie les points de vue décontextualisés (approche structurale, primat des invariants, des modèles logiques, etc.) pour extraire ce qui est général de la réalité étudiée, que nous avons oublié l'extraordinaire valeur adaptative de la pensée incarnée qui sait rester en relation avec la réalité du terrain, du vécu. Certes, dans la progression génétique classique de la construction de l'intelligence, l'aptitude à passer d'une pensée concrète à une pensée capable, progressivement, de s'affranchir des effets de contexte, est essentielle à l'élaboration des outils intellectuels. Mais, à ne valoriser que cette progression, on risquerait de perdre de vue la nécessité d'une pensée qui gère le concret et sa valeur adaptative. C'est peut-être un raisonnement de ce genre qui a conduit par exemple à sélectionner les futurs médecins sur leur niveau en mathématiques et en physique, plutôt que sur leur sens de l'observation, du diagnostic ou leur capacité relationnelle ?

Pour trouver des lignes de réflexion se rapportant à cette idée de position de parole, il faut remonter au début du siècle³ où certains auteurs (Pichon, 1931) distinguaient entre le degré sec de l'évocation, le degré émouvant et le degré angoissant (à la limite de l'hallucination, c'est-à-dire à la limite de la confusion entre réalité présente et passée). Ou bien on peut trouver, dans les écrits de Vygotsky, une distinction entre sens et signification empruntée au philosophe français F. Paulhan (1904) qui a beaucoup publié au début du siècle, suivant que dans l'usage fait des mots le sujet en intègre les valeurs issues de sa propre expérience (sens) ou qu'il les utilise pour leur valeur sociale, pour leur signification au sens du dictionnaire.

Il est difficile de concevoir cette distinction comme une dichotomie tranchée, probablement qu'une étude empirique plus fine des positions de parole conduira à définir des nuances, et des degrés progressifs.

3. Cf. le livre de Gusdorf G., *Mémoire et personne*, Paris, PUF, 1951 (rééd. 1993), qui donne des références bibliographiques très étendues sur les auteurs du début du siècle.

Il ne s'agit pas de privilégier de manière absolue une position de parole au détriment de l'autre, ce serait absurde. Mais plus de rétablir l'équilibre entre ces points de vue complémentaires. Il me semble important de voir la valeur des deux positions, et encore plus l'intérêt de la flexibilité qui permet, selon les besoins et les buts, de passer d'une pensée formelle décontextualisée à une pensée incarnée et réciproquement.

Dans le questionnement d'explicitation, le fait que l'interviewé soit dans une position de parole incarnée sera une des conditions fondamentales de l'accès aux informations relatives au vécu de l'action. Cette position va donc être systématiquement recherchée, identifiée et l'intervieweur aura pour tâche prioritaire, chaque fois que ce sera nécessaire, de guider le formé vers cette position de parole. Il y a donc valorisation de fait, pas en soi, mais pour servir un but, pour lequel seule cette position de parole est efficace.

De plus, s'il y a de ma part une telle insistance, c'est que cette position de parole n'est pas spontanée, ni de la part de l'élève, ni de la part de l'enseignant (pas plus pour lui-même que dans sa relation à l'autre). Elle n'a généralement pas fait l'objet d'encouragements sociaux et donc d'apprentissages scolaires ou familiaux. Sa mise en œuvre n'est alors possible, dans un premier temps, que sous la forme d'un guidage actif, qui constitue une véritable médiation, et qui devient ainsi la première étape d'une formation à la mise en œuvre délibérée de cette position cognitive. Cela devient une formation au métacognitif.

Le repérage de la position de parole incarnée

Avant d'opérer un guidage vers cette position de parole, encore faut-il savoir reconnaître son absence ou sa présence. Or, *cette position de parole est un fait privé, qui n'est pas directement observable, sauf par le sujet lui-même*. Il sera donc nécessaire de définir des indicateurs observables de la mise en œuvre de cette position, au niveau à la fois verbal et non verbal.

■ Les indicateurs non verbaux

Le décrochage du regard

La Programmation Neurolinguistique a popularisé la prise en compte des gestes oculaires, c'est-à-dire des mouvements des yeux, généralement de grandes amplitudes, qui ne sont pas directement associés à la fonction visuelle des yeux, mais sont des indicateurs de modification de l'activité cognitive liée à l'action de se représenter. Bien avant la PNL, en 1967, un psychiatre américain, Day⁴, s'était intéressé au fait

4. Cf. Day M. E., "An eye movement phenomenon relating to attention, thought and anxiety", *Perceptual and Motor Skills*, 19, 1964, p. 443446.

Day M. E., "An eye-movement indicator of individual differences in the physiological organisation of attentional process and anxiety", *Journal of Psychology*, 66, 1967, p. 51-62.

que le regard décrochait, c'est-à-dire quittait l'interlocuteur pour aller de manière plus ou moins stable dans une direction où il n'y avait pas nécessairement d'information à prélever. Ce décrochage, quelle qu'en soit la direction, correspondait selon lui à un changement de direction de l'attention qui, au lieu d'être tournée vers le monde extérieur, se canalisait vers l'expérience interne. Il notait que si l'on posait une question simple, pour laquelle le sujet disposait de la réponse immédiatement, il n'y avait pas de décrochage. En revanche, dès que la réponse supposait une élaboration cognitive, on pouvait très nettement observer ce phénomène. Cette indication nous sera particulièrement utile pour savoir quand guider. Enfin, quand le sujet était anxieux, agité, il était difficile d'observer ces gestes oculaires, soit parce que le sujet regardait dans une direction de façon rigide, soit que l'on ait au contraire une véritable « agitation » oculaire, le regard ne s'arrêtant pas de bouger.

De nombreuses recherches⁵ ont exploré d'autres voies et des interprétations en termes de style cognitif ou de modèle de traitement de l'information, mais la richesse et la précision des descriptions cliniques de Day n'ont pas été égalées ni remises en cause. Depuis, les directions de regard ont reçu une interprétation complémentaire bien étayée par de nombreuses thèses aux États-Unis, mais je ne développerai pas ce sujet ici.

Le décrochage du regard est l'indicateur privilégié du fait que le sujet tourne son attention vers son expérience interne.

La position de parole incarnée est basée sur cet accès à l'expérience interne, aussi, si l'on n'observe pas la présence de cet indicateur, on pourra douter du fait que l'élève soit en évocation du vécu d'une situation passée.

À cela quelques correctifs : tout d'abord, on peut trouver des sujets qui ont une très grande familiarité avec l'évocation, cela fait partie de leurs pratiques cognitives habituelles. Dans ce cas, on pourra observer un regard qui se fige, en position centrale, avec souvent une défocalisation (comme si le regard partait à l'horizon). On pourrait dire de ces sujets qu'ils s'installent dans leur position de travail mental, ils savent le faire tout seuls. Par ailleurs, si le regard bouge en permanence et dans tous les sens, c'est qu'il est presque certain qu'il y a un problème de communication, de relation à gérer avant de passer à une démarche d'explicitation. Enfin, il peut se faire que, par convention sociale ou pour des raisons personnelles, le sujet ne vous quitte pas des yeux s'empêchant ainsi, par la même occasion, d'accéder à son expérience interne. Là aussi, il y a un problème de communication à gérer avant de continuer dans le questionnement d'explicitation (*cf.* sur tous ces points le chapitre 6 sur le contrat de communication).

5. Cf. Duke J. D., "Lateral eye movement behavior", *Journal of general Psychology*, 78, 1968, p. 189-195.

Einspruch E. L. and Forman B. D., "Observations Concerning research literature on neuro-linguistic programming", *Journal of Counseling Psychology*, 32, 4, 1985, p. 589-596.

Loiselle F., *The effect of eye placement on orthographic memorization*. Doctoral Dissertation, université de Moncton, 1985.

Malloy T. E., *Cognitive strategies and a classroom procedure for teaching spelling*, Doctoral Dissertation, University of Utah, 1989.

Le ralentissement du rythme de parole

Un deuxième indicateur très précis est le ralentissement (relatif) du débit verbal. En effet, si l'on se souvient des observations de Day, l'accès à l'expérience interne est synonyme de recherche mentale d'informations, dès lors la parole va ralentir simplement parce que ce qui est nommé est découvert au fur et à mesure. En particulier, dans l'accès au vécu de l'action, l'élève va souvent découvrir progressivement comment il a procédé. C'est une des caractéristiques des connaissances en acte, dans la mesure où elles ne sont pas encore conscientisées, le sujet les découvre à partir de l'évocation et de la mise en mots. Cette variation du débit verbal est particulièrement spectaculaire quand on interviewe des experts. On observe bien la différence entre le discours tout prêt, qui porte sur des compétences souvent verbalisées, des savoirs qui ont fait l'objet d'enseignement ou de conférences, qui sont donc déjà conscientisés, et le moment où l'expert commence à mettre en mots des aspects de son action qu'il sait mettre en œuvre, mais qu'il n'avait pas thématés : le débit se ralentit considérablement, souvent entrecoupé de pauses et de silences, de recherche du mot juste qui n'est pas déjà disponible pour décrire des points particuliers du vécu de l'action.

C'est aussi avec les experts que l'on perçoit le mieux la difficulté qu'il peut y avoir à canaliser la parole d'un sujet vers le vécu de l'action et à suggérer d'interrompre la conférence.

La congruence du verbal et du non verbal

Le concept de congruence désigne l'accord, la compatibilité entre plusieurs indicateurs. La PNL en a développé l'usage dans ce sens.

Ainsi, si le sujet est en train d'évoquer une situation qu'il décrit comme intéressante, voire plaisante, et que l'on n'observe au niveau de l'expression du visage aucune manifestation de cet intérêt ou de ce plaisir, il y a de fortes chances que la personne qui s'exprime ne soit pas en train d'évoquer le vécu de la situation de référence. Dans cet exemple, il y a non-congruence entre le contenu de ce qui est verbalisé et les indicateurs non verbaux.

Il est courant, dans les communications familiales, de jouer sur l'incongruence entre le contenu du message et le ton avec lequel il est formulé : « Mais non ça ne fait rien, ça n'a pas d'importance », dit-il d'un ton accusateur ! « Bien sûr que je suis volontaire », dit-il en se reculant.

Dans tous les cas, il est important de se souvenir qu'il est judicieux de donner priorité à l'information non-verbale. En effet, dans la mesure où elle est *une communication en grande partie non consciente d'elle-même, elle constitue une communication non intentionnelle* qui a moins de chance d'être travestie que le contenu verbal.

■ Les marqueurs linguistiques

Le repérage de la position de parole, à partir des marqueurs linguistiques, est plus délicat et certainement moins univoque que les indicateurs non verbaux. Il serait nécessaire dans l'avenir de faire un gros travail d'analyse de corpus avec des linguistes, à partir de transcriptions d'entretien et de transcription du non-verbal pour traiter de ce point de manière fondée.

Les indicateurs qui semblent fiables sont tous ceux qui, déjà, concernent l'opposition général/spécifié, abstrait/concret.

Ainsi la position de parole « formelle » s'accompagnera de généralisation : « Chaque fois que je fais, en général, la plupart du temps, par exemple (qui marque la distance à la situation particulière), je le fais toujours, jamais, quelquefois, etc. ». Mais aussi de nominalisation, c'est-à-dire tous les mots abstraits qui renvoient à un sens idéal : la liberté, l'intérêt, la méthodologie. Ces indicateurs montrent que le sujet ne s'exprime pas au sujet d'un vécu spécifique, mais qu'il est au niveau d'une classe de tâches.

Inversement, la position de parole incarnée se manifestera sous la forme d'un vocabulaire spécifique, descriptif, concret, relié à des connotations sensorielles.

Il semble aussi que lorsque l'évocation est fortement présente, le sujet verbalise facilement au présent, en prenant la parole de manière directe (présence de Je), avec une diminution très importante des modalisations épistémiques (c'est-à-dire tous les énoncés qui portent sur la valeur de connaissance de ce que le sujet dit comme croire, penser, affirmer, etc.), le sujet décrit alors son vécu en diminuant les commentaires.

Dans la pratique, ces marqueurs linguistiques ne font que confirmer ce que le non-verbal indique beaucoup plus clairement et immédiatement. Ils ne constituent donc pas des outils de repérage importants pour la conduite de l'échange. En revanche, pour la recherche, il serait nécessaire de développer l'analyse de la relation entre les indicateurs non verbaux et les marqueurs linguistiques, ne serait-ce que pour mieux comprendre le processus de mise en mots en relation avec les positions de parole.

Le guidage vers la position de parole incarnée

Savoir seulement repérer l'absence ou la présence de la position de parole incarnée serait insuffisant pour être sûr de pouvoir conduire un entretien, il faut en complément des techniques de guidage, chaque fois que cela paraît nécessaire, et que l'interlocuteur en est d'accord.

■ Ralentir le rythme de la parole

Une des techniques de base pour aider l'interviewé à aller dans une position de parole basée sur l'évocation est de le guider vers un ralentissement de son débit verbal.

Nous avons vu plus haut que c'était un des indicateurs de l'évocation, dans ce cas si on ralentit la personne elle accède plus facilement à son expérience interne.

La première difficulté pour mettre en œuvre cette technique est d'arriver à la placer ! Quand la personne a un débit verbal soutenu, et si de plus ce qu'elle raconte est bien dit, voire intéressant, alors il faut avoir beaucoup de détermination pour l'interrompre. Souvent, il est nécessaire de s'y prendre à plusieurs reprises si le rythme du débit ne se modifie pas : « Attendez... je vous propose de prendre le temps de retrouver plus complètement encore cette situation... » ... Prenez le temps... Et c'est vous qui me dites quand vous êtes tout à fait sûr de la retrouver... d'y être... »

Pour des personnes formées à l'entretien non directif, cette forme d'intervention est difficile à accepter et à utiliser. La crainte est grande de blesser le sujet, ou d'interrompre son processus de mise en mots. C'est à ce point qu'il faut choisir quelle est la technique que l'on veut mettre en œuvre et pour atteindre quels buts ? Sinon, on risque de ne jamais découvrir comment cette façon d'intervenir de manière directive est en même temps respectueuse de la personne.

Le but de l'intervention est autant d'obtenir le ralentissement, que d'interrompre une attitude qui ne s'oriente pas vers une position de parole incarnée. Le témoignage des personnes (enfants ou adultes) qui ont vécu de l'intérieur cette forme de contrainte canalisante est unanime : il y a une forme de confort et de reconnaissance à être ainsi ramené vers soi-même. Comme si l'interviewé savait qu'il était en train de partir dans des discours verbeux, ou déjà archiconnus et qu'il avait besoin de la médiation de l'autre pour être contenu et ramené vers son propre vécu.

Une seconde difficulté est d'arriver à cette interruption sans pour autant créer une coupure dans la relation et dans la communication. Car si exercer une action de guidage conduit à interrompre la communication, alors le guidage, même bien intentionné, est inefficace et inutile. Dans l'entretien d'explicitation, le principe de ce guidage est de ramener le sujet vers lui-même, vers ce qu'il a effectivement vécu. Il n'y a pas interruption et ralentissement pour parler d'un contenu qui intéresse plus l'intervieweur ou pour essayer de faire dire quelque chose au sujet, mais pour mieux le conduire vers son propre vécu et, à partir de là, l'aider à le formuler avec ses propres mots. De ce fait, il me semble que ce guidage qui recentre la relation du sujet à son expérience passée est bien accepté et apprécié.

■ Faire spécifier : créer la nécessité d'un accès interne

Une autre manière d'obtenir un ralentissement, mais de façon plus indirecte, est de formuler une question à laquelle le sujet ne peut répondre sans évoquer la situation passée, dans la mesure où il ne dispose pas immédiatement de la réponse et doit faire une recherche en mémoire.

Deux directions de travail sont possibles :

Faire spécifier le contexte

Pour une fois, nous encourageons l'intervieweur à questionner directement sur le contexte de la situation (*cf.* les distinctions sur les informations satellites de l'action du chapitre 2), dans le but de guider le sujet vers la dimension concrète. Par exemple, on va lui demander où était-il dans la classe, à côté de qui, ou bien comment était la lumière, comment était-il assis, avec quel stylo écrivait-il, quels objets étaient sur la table, etc. Toutes ces questions sont anecdotiques, ce sont des informations mineures par rapport à ce qu'il a fait, mais ce sont aussi des informations sensoriellement fondées.

Par le fait qu'elles sont anecdotiques, il sera facile de les abandonner comme thème de questionnement dès que le résultat visé sera atteint, sans que cela tire à conséquence. De plus, il y a de fortes chances que les réponses ne fassent pas l'objet d'un savoir déjà disponible, justement parce qu'il s'agit de choses peu importantes. Enfin, ce côté anecdotique aidera peut-être à ce que le sujet n'utilise pas immédiatement sa mémoire intellectuelle, et ne procède pas par reconstruction. Bien entendu, ces derniers résultats ne sont pas mécaniquement garantis par le procédé de questionnement, et il faudra vérifier que, lors de la réponse à la question, on observe bien les signes indicateurs d'une position de parole incarnée (en particulier le fait que les yeux décrochent).

Ces questions, étant sensoriellement fondées, vont solliciter directement la personne au plan de l'évocation. En effet, pour y répondre, l'interviewé va essayer de se représenter ce contexte singulier, et ainsi il va refléter cette réalité passée, il va commencer à la faire exister dans le présent en tant qu'expérience interne d'évocation. On va bien ainsi dans la direction de la position de parole recherchée.

Faire spécifier les sous-modalités

Une autre technique, pour obtenir ce ralentissement et cet arrêt du processus de parole déconnecté de l'évocation, est de questionner directement la texture sensorielle de la représentation. Ce qui a pour effet, en premier lieu, de centrer l'attention de l'élève sur ce qu'il se représente, et s'il ne le faisait pas, de tourner son attention vers l'expérience interne. En second lieu, cela produit le même effet qu'avec la technique précédente par l'effet d'une question qui n'a pas de réponse déjà disponible et qui exige une recherche préalable pour être fournie.

Le questionnement va donc provisoirement porter, non pas sur le vécu primaire (relatif à la situation de référence), comme c'était le cas précédemment, *mais sur le vécu actuel relatif au fait de se représenter cette réalité primaire*. Les questions ne vont donc pas porter sur le contenu de ce qui est évoqué, mais sur la structure de l'évocation envisagée, à travers une série de traits descriptifs de sa sensorialité (la texture sensorielle de l'évocation). Ainsi, il est possible de demander à la personne quand elle retrouve cette situation si elle a des images visuelles ou non, à moins qu'elle ne retrouve d'abord une sensation particulière... et, à partir de là, il est possible de faire préciser : si c'est un son

qui domine l'évocation, peut-être est-ce une parole, est-ce grave/aigu, proche/lointain, directionnel/diffus... On peut procéder à ce questionnement en sous-modalités (les modalités sont le visuel, l'auditif, le kinesthésique, etc.) pour la modalité sensorielle qui semble la plus facilement accessible à la personne.

C'est le seul moment où l'on peut procéder en proposant un questionnement sous forme d'alternative, dans le but, non pas d'obtenir des informations, mais de guider la personne vers une évocation très présente de la situation de référence.

Ce questionnement sur les sous-modalités présuppose implicitement que la personne est en train de se représenter la situation passée et qu'elle fait l'expérience de cette évocation. Et de ce fait, si elle n'était pas dans la conduite d'évocation, pour répondre aux questions elle va s'y mettre, à moins qu'il n'y ait un obstacle important à le faire.

Pour résumer ces différentes techniques : l'objectif est de guider la personne vers l'évocation, c'est-à-dire la présence à la situation passée. Pour cela 1) je la ralentis directement en lui proposant de prendre plus de temps ; 2) je la ralentis indirectement en lui donnant une tâche à réaliser qui l'oblige à accéder aux faits relatifs à la situation ancienne ; 3) je la ralentis indirectement en lui demandant de me décrire la structure de sa représentation quand elle évoque la situation passée. Ce qui implique qu'elle l'évoque et qu'elle en fasse l'expérience.

■ Le langage ericksonnien : parler à l'autre de son vécu, sans le nommer

Une autre voie, plus technique et un peu plus délicate à maîtriser, est encore possible pour canaliser le sujet vers la position de parole incarnée. Elle consiste à relancer directement la personne sur son vécu passé. Mais, comme à cette étape, on ne connaît pas ce vécu, la technique consiste à le nommer sans en nommer le contenu. Ce langage vide de contenu (mais plein de sens pour celui qui l'écoute et à qui ça s'adresse) ou encore langage ericksonnien, fait explicitement référence à celui qui en a conçu la technique : le célèbre psychothérapeute américain Milton Erickson⁶. Les procédés propres à ce langage sont très efficaces et d'une grande utilité chaque fois que l'on souhaite opérer des relances, alors que l'on ne connaît que peu de chose sur le contenu du vécu. Son utilisation dépasse donc largement le seul objectif de guidage vers l'évocation. Les formulations utilisées sont un peu surprenantes quand on en prend connaissance sans être en situation, elles paraissent tautologiques, redondantes, voire ridicules. Ce qui est difficile de faire passer dans un texte, c'est la dimension vécue de celui qui écoute quand il est occupé de sa propre expérience, ou qu'il est en train de la contacter. Rappelons que, dans cette situation, la personne est plus occupée de son expérience

6. Cette utilisation des techniques ericksonniennes est une adaptation et un transfert du domaine de la psychothérapie à celui de la formation. Je me suis formé pratiquement à ces techniques et c'est à partir de cette expérience que j'effectue la transposition, aussi il m'est difficile de proposer une bibliographie directement utilisable, cependant on pourra se référer à : Bandler R. et Grinder J., *Patterns of the hypnotic techniques of Milton H. Erickson*, 2 vol., Meta Publications, 1975. Ainsi que Malarewicz J. A. et Godin J., Milton H. Erickson, *De l'hypnose clinique à la psychologie stratégique*, ESF, 1986.

interne que de la relation avec l'autre, aussi la seule chose qui la perturbe c'est quand l'autre amène dans l'échange sa propre expérience. Car alors elle est contrainte de sortir de son évocation pour gérer la relation, en précisant : « Non, ce n'est pas ça que je dis. » Toutes les formulations qui s'accordent avec ce qu'elle est en train d'expérencier, ne seront entendues que rapportées à cette expérience d'évocation. Or, dans tout ce qui va suivre, nous parlerons toujours de l'expérience de la personne sans en nommer le contenu, donc sans apporter des précisions qui pourraient s'avérer fausses. Le sujet entend parler de son expérience, et lui à chaque instant y met le contenu qu'il sait être celui qu'il évoque au moment même. Tout se passe comme si je lui parlais directement de son expérience, que lui connaît puisque c'est la sienne, et il remplit le flou de mon langage de son vécu. Et ce flou l'autorise, l'encourage à le remplir de lui-même, au double sens de sa propre initiative et de son identité.

Le langage ericksonnien devient ainsi un pur contenant pour l'expérience de l'autre, il se prête particulièrement bien à des relances focalisant la personne sur le détail de sa propre expérience, tout en évitant d'empiéter sur cette expérience par des formulations trop précises qui prêteraient ses mots et ses formulations à l'autre et ainsi risqueraient d'induire le contenu de ses réponses. Ces techniques sont particulièrement respectueuses de l'accès de l'autre à son expérience, et de la manière dont il la découpe pour la mettre en mots à sa manière.

C'est donc un formidable outil pour aider à la mise à jour d'une information qui reflète le plus authentiquement possible l'expérience subjective.

Les reformulations ericksoniennes

Pour effectuer une reformulation, il faut avoir un point de départ minimal qui appartient déjà au discours de l'autre. Si je suis au tout début du questionnement, et que je n'ai pas encore ce minimum, il faut alors que j'utilise des formules du type de celles abordées plus loin, et qui ne prêtent à aucune contradiction, ou plutôt, on le verra, qui sont ouvertes à tous les possibles.

Supposons que l'on dispose d'un point de départ : « Oui, je revois l'endroit où j'étais... » par exemple, le schéma de la relance est le suivant :

- 1 – Et quand *tu revois cet endroit*,
- 2 – comme tu es en train *de le revoir* en ce moment,
- 3 – qu'est-ce que *tu revois* ?

La première partie est une simple relance en écho, introduite d'une manière particulière. La personne m'a dit qu'elle revoyait quelque chose, je m'appuie sur sa propre formulation pour la relancer.

La seconde partie est très subtile, car elle parle à l'autre de son expérience présente, sans la nommer dans son contenu, mais en la désignant, en la reconnaissant comme existante et présente, et même en la spécifiant comme étant exactement ce qu'elle est pour cette personne-là précisément. On pourrait imaginer qu'il serait aussi efficace

de passer directement de 1) à 3), mais la formulation 2), guide le sujet à aller chercher l'information dans son expérience interne, en relation avec l'évocation concrète de la situation passée. Elle contribue donc notablement à ramener le sujet vers sa propre expérience et donc vers la position de parole incarnée. La formulation de cette deuxième étape peut être développée autant que nécessaire : « Comme tu es en train de le revoir, exactement comme toi tu sais que c'est quand tu revois quelque chose que tu es en train de revoir, au moment même où tu le revois, etc. ». Je vous avais prévenu que c'était bizarre à lire, mais quand on l'écoute en étant soi-même en train d'évoquer une situation passée, alors ce genre de discours accompagne très confortablement le processus d'accès au vécu évoqué.

Ce type de formulation peut être utilisé pour guider l'accès à l'évocation, il peut aussi servir à relancer le sujet quand il est en difficulté pour retrouver ce qu'il était en train de faire plus en détail. Quand on a appris à utiliser les reformulations ericksonniennes, une fois la crainte du ridicule dépassée, il est difficile de s'en passer.

Les pseudo-connecteurs de vécu

Ces reformulations s'accompagnent aussi d'un certain nombre de compléments qui contribuent, semble-t-il, à leur efficacité. C'est le cas de ce que j'appelle, faute de langage établi, les pseudo-connecteurs de vécu, peut-être serait-il plus juste de dire les pseudo-continuateurs de vécu. Il s'agit de toutes les tournures qui débutent les phrases des relances : et quand, tandis que, tout en continuant à, et au moment où, et pendant que. Elles se réfèrent bien à ce qu'expérience le sujet, mais de manière purement verbale, c'est ce qui fait que je les qualifie de pseudo.

Ces expressions insistent et orientent l'attention sur la référence à l'expérience présente, et à sa continuité, pendant le moment même où je parle pour introduire une relance. En ce sens, elles constituent une entrée en matière qui précède l'activité de guidage par des relances spécifiques.

Les formulations qu'il est impossible de contredire

Pendant que l'interviewé est occupé à rejoindre son expérience interne, à accéder à une position de parole incarnée, il peut être utile de faire des suggestions qui orientent l'attention, vers une modalité sensorielle par exemple, ou vers un aspect du contexte de manière à l'aider dans sa démarche d'évocation. Comment est-il possible de faire de telles suggestions en direction du vécu, sans introduire de spécifications gênantes (qui pourraient s'avérer fausses par rapport au vécu de l'élève), tout en suggérant quand même quelque chose ? Erickson propose d'utiliser les formulations qui couvrent toutes les éventualités. Ainsi, d'une part, elles ne peuvent être contredites, car quelle que soit la réalité elle est comprise dans la proposition, et d'autre part, parmi toutes les propositions, une conviendra au sujet, qui la retiendra comme correspondant à son expérience et ne s'occupera pas des autres.

La formule type est du style : « *Peut-être que* vous retrouvez des images, mais *peut-être pas*, c'est vous qui savez », ou bien « *Peut-être que* vous retrouvez des images, *à moins que* ce ne soit des sons, *ou bien* des sensations *ou tout autre chose* que vous êtes en train de revivre et qui correspond à ce qui se passe pour vous maintenant, etc. ». Ces formules ne servent pas à questionner, elles sont comme toutes les autres techniques présentées dans ce chapitre des outils de guidage vers la position de parole incarnée.

Ces techniques sont utiles, voire indispensables, mais dans le cours d'un questionnement, elles n'interviennent que de manière ponctuelle, à l'occasion d'un guidage, d'une aide à retrouver le vécu lui-même.

En résumé...

Même si ce chapitre a pu vous paraître exotique... son intention est simple : définir, identifier, accompagner le sujet vers une parole qui est reliée à son expérience au moment où il la profère. Paradoxalement, cette identification est basée essentiellement sur le non-verbal.

Toutes les techniques de guidage sont simples dans leurs principes : de manière directe ou indirecte, à la fois faire obstacle au fonctionnement désimpliqué de la relation au vécu, c'est-à-dire ralentir, ou bien entraver le cours rapide de la parole déjà disponible, ou induire une direction de l'attention qui porte sur l'expérience interne.

Bien sûr tout ce que j'écris là est beaucoup plus simple à faire qu'à raconter. La mise en mots des pratiques, quand c'est pour les autres, se heurte au fait que leur description didactique est très lourde et semble ajouter de la complexité à la moindre opération. Enfin, qui de nous est jamais arrivé à apprendre le tango par correspondance ? Le propre des savoir-faire est qu'ils ont besoin pour être appris d'être expérimentés, exercés et explicités.

4

Dimension préréfléchie de l'action

Les chapitres progressent en suivant l'étude des difficultés successives qui peuvent faire obstacle à la verbalisation de l'action. C'est ainsi que nous avons déjà vu au chapitre 2, comment, parmi toutes les choses dont le sujet pouvait parler, il était possible de restreindre ce champ en canalisant la verbalisation vers le vécu de l'action. Mais encore faut-il que l'interviewé accède à ce vécu et, pour cela, nous venons de proposer dans le chapitre 3 un guidage vers la position de parole incarnée, c'est-à-dire vers une relation particulière avec le référent au moment où la personne en parle.

Il nous reste à considérer deux difficultés d'ordre psychologique et les moyens de les dépasser :

– La première difficulté est que l'action est une connaissance autonome, et que le sujet pour réussir son action n'a pas besoin de savoir qu'il sait. C'est-à-dire qu'il n'a pas besoin d'avoir conscientisé les moyens de sa réussite, pour réussir. Psychologiquement, c'est un des obstacles majeurs auquel on s'est toujours heurté dans le questionnement relatif à l'action : pour pouvoir répondre, l'élève, le formé, le professionnel, doit d'abord ou en même temps (mais c'est de toute manière à construire) conscientiser ses connaissances préréfléchies.

Cette difficulté se traduit par la réponse « Je ne sais pas », à la question : « Comment faites-vous ? », ou bien par un silence embarrassé, ou bien encore par un discours donnant la description de ce qu'il faudrait faire.

– La seconde est que tout ce qui a été abordé jusqu'à présent suppose la possibilité du rappel du vécu de l'action d'une situation passée. À quelle condition et en fonction de quel modèle théorique qui donne sens à la solution possible que représente la mémoire concrète ? Cette difficulté se traduit par la réponse : « Je ne me rappelle pas » à la question : « Comment faites-vous ? ». Nous aborderons ce problème dans le chapitre suivant.

Sur le fond, nous verrons que les deux difficultés nous ramèneront vers la même réponse : la position de parole incarnée. Mais cela nous permettra de voir d'autres

implications du questionnement d'explicitation et de donner sens à d'autres techniques incluses dans cette approche de l'entretien.

Nous consacrerons ce chapitre au problème posé par le caractère autonome de la connaissance relative à l'action. Après avoir clarifié les termes de ce problème, je proposerai une solution théorique basée sur le modèle de la prise de conscience, en référence aux travaux de Piaget principalement. Enfin nous verrons les retombées en termes de techniques de questionnement.

L'action est une connaissance autonome

■ Autonomie ?

En fait, il serait plus juste de dire que le vécu est une connaissance autonome, l'action en tant que moment vécu n'en étant qu'un aspect particulier (*cf.* les domaines de verbalisation abordés au chapitre 2).

Dire que « l'action est une connaissance autonome », c'est simplement dans un premier temps reconnaître qu'elle existe, qu'elle fonctionne, qu'elle vise des buts et les atteint, sans nécessairement passer par une conceptualisation. Cette expression est en fait une citation de Piaget, 1974¹, quand il aborde la différence entre réussir et comprendre. Donc, s'il y a autonomie, c'est en référence à l'intelligence plus abstraite qui, elle, peut en fait être dissociée de toute action efficace. Ce qui fait que la transmission de connaissances par la seule voie symbolique peut être totalement inefficace et de toute façon ne produit pas d'action adaptée sans un temps d'intégration dans la pratique.

La possibilité d'autonomie est impliquée par le fait que l'action est d'abord une connaissance en acte : un observateur peut inférer de l'action effectuée qu'elle contient bien cette connaissance, *mais il n'y a pas de nécessité intrinsèque à ce qu'elle soit conscientisée* et sa conscientisation n'est pas le produit d'un automatisme mais d'un véritable travail cognitif. Spinoza², pour des objectifs philosophiques qui lui sont propres, prend le temps de montrer « [...] que je n'ai pas besoin pour savoir, de savoir que je sais, et encore moins de savoir que je sais que je sais ». Dans notre civilisation actuelle, pétrie de rationalité et de formalisation, il est difficile et facilement refoulé

1. Piaget J., *La prise de conscience*, PUF, Paris, 1974, p. 275 : « L'un des deux principaux résultats de nos recherches, à côté de l'analyse de la prise de conscience comme telle, est de nous montrer que l'action à elle seule constitue un savoir autonome et un pouvoir déjà considérable, car, s'il ne s'agit que d'un "savoir-faire" et non pas d'une connaissance consciente au sens d'une compréhension conceptualisée, il constitue néanmoins la source de cette dernière, puisque la prise de conscience est presque sur tous les points en retard, et souvent de façon très sensible, sur ce savoir initial qui est donc d'une efficacité remarquable, bien que ne se connaissant pas lui-même. »

Bien sûr, comme je l'ai toujours fait avec l'œuvre de Piaget, en respectant je crois ses intentions de départ, j'étends le sens de cette citation au-delà du contexte où elle est formulée. C'est-à-dire que Piaget dans cette citation vise les conduites génétiquement antérieures à l'avènement des mécanismes de conceptualisation solidaires de la mise en place des structures opératoires plus élaborées. Ce qu'il dit concerne l'enfant, mais je pense que l'on peut l'étendre sans risque à la construction de toute nouvelle connaissance. La réussite en acte précède la conceptualisation.

2. Spinoza (1661), *Traité de la réforme de l'entendement*, Nathan, 1987.

de prendre en compte qu'il peut y avoir une dichotomie normale entre réussir et comprendre, et ce à tous les niveaux et d'une manière incontournable, à chaque moment. C'est ce qui fait l'extraordinaire valeur de l'expérience professionnelle (il serait plus juste de parler de vécu professionnel).

■ Opacité de la pratique

Certains auteurs vont parler de l'opacité de la pratique, pour les acteurs. En particulier ce sera un thème travaillé en détail par Bourdieu³ qui, en tant que sociologue, est confronté au fait que les savoirs inscrits dans les pratiques sont mis en œuvre d'une manière à la fois extraordinairement adaptée et non formelle, échappant ainsi pour une bonne part à la mise en forme conceptuelle des observateurs. Ricoeur⁴ à propos du récit : « [...] une œuvre s'enlève sur le fond opaque du vivre, de l'agir et du souffrir... »

■ Pré-réfléchi et non-conscience

La phénoménologie de Husserl s'est beaucoup attachée au fait que le sujet pouvait avoir conscience du monde, sans pour autant être conscient qu'il était à ce moment-là conscient du monde (être conscient d'être conscient). Sartre, dans un de ses premiers ouvrages consacrés à une analyse phénoménologique de la conscience⁵, distingue ainsi une conscience pré-réfléchie, non conceptualisée, par rapport à laquelle le sujet n'est pas positionné (absence de Je, pas au sens d'inexistant, mais de non présent) et une conscience réfléchie, où Je est présent au fait d'être conscient du monde. Garelli⁶ a récemment repris de remarquables analyses sur ce qu'il nomme le précatégoriel ou l'antéprédicatif, c'est-à-dire l'étape antérieure à la conceptualisation.

Ces analyses philosophiques attirent l'attention sur le fait que je ne suis pas conscient de tout ce qui constitue mon vécu, qu'il me déborde de toutes parts, en permanence. Que sans pour autant relever de la pathologie, nous sommes normalement non conscients de beaucoup de choses que nous faisons pourtant de façon adaptée. Binet avait une boutade : « La pensée est une activité inconsciente de l'esprit » qui illustre cette situation normale, et Valéry proposait la formule : « Des fois je pense et des fois je suis. » Par ailleurs, le concept de conscience pré-réfléchie attire notre attention sur le fait que la prise de conscience peut être le passage d'un mode de conscience à un autre moins restreint. S'il y a passage d'un non-conscient à une conscience, ce n'est pas un passage de rien à un existant, mais le passage d'un existant ne contenant pas JE à un existant qui le contient. Autrement dit, il y a une conscience non consciente d'elle-même et une conscience réfléchie qui l'est.

3. Bourdieu P., *Le sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1980.

4. Ricoeur P., *Le Temps et récit* (Tome 1), Paris, Le Seuil, 1983.

5. Sartre J.-P. (1936), *La transcendance de l'ego*, Vrin, 1988.

6. Garelli J., *Rythmes et mondes*, Millon, Grenoble, 1991.

Une des difficultés subjectives pour se convaincre de l'intérêt de ce point de vue est que dès que nous nous posons la question pour nous-mêmes, nous avons l'impression que précisément nous sommes bien conscients de ce qui se passe. En réalité, c'est le moment où nous nous posons la question qui, du fait de la position réflexive que nous adoptons à ce moment-là, crée la prise de conscience. L'absence de prise de conscience est inobservable au moment même, puisque ce serait une contradiction dans les termes : je prendrais conscience de ne l'être pas ! Je ne peux prendre conscience que je n'avais pas conscience qu'après coup, et à condition d'adopter une position cognitive « incarnée », c'est-à-dire qui soit présence à la situation passée. D'une part, ce que je découvre subjectivement est que je ne sais pas ce qui s'est passé dans le détail, je serais bien incapable de le raconter, et d'autre part, je prends conscience subjectivement que, pendant que j'agissais, j'étais présent à ce que je faisais, mais absent en tant que personne.

C'est une des grandes fascinations qu'exerce sur moi, encore maintenant, la pratique de l'entretien d'explicitation : de questionner une personne qui commence par l'affirmation de ne pas savoir comment elle a fait⁷ ou ce qui s'est passé (donc subjectivement non-conscient pour elle) et de l'entendre décrire progressivement, avec précision, ses actions au fur et à mesure que l'entretien se déroule, en découvrant simultanément (elle et moi) le détail de son vécu. Car c'est bien ce que l'on va opérer avec l'entretien d'explicitation : la verbalisation du vécu de l'action va se faire à travers une prise de conscience provoquée d'éléments dont le sujet ne sait pas encore qu'il les connaît et même, croit savoir qu'il ne les connaît pas ! Cette croyance peut même être un des obstacles à la position de parole incarnée, dans la mesure où l'adulte (plus souvent que des enfants ou des adolescents), est tellement certain de ne pas savoir qu'il n'essaie même pas de réévoquer la situation passée.

■ Le caractère opaque de l'action n'est-il pas incompatible avec les actions techniques sophistiquées ?

Il serait possible, apparemment, d'objecter que cette idée « de l'action comme connaissance autonome, non consciente d'elle-même » est peu crédible dans tous les domaines de l'activité intellectuelle de haut niveau ! Dire qu'un opérateur de conduite de centrale nucléaire ou qu'un informaticien met en œuvre des actions « non conscientes, non conceptualisées » paraît relever de l'absurde. Mais cette objection confondrait les savoirs théoriques fondant l'action, les savoirs procéduraux systématisés et formalisés qui, eux, sont nécessairement conceptualisés (ou en tous les cas l'ont été au moment de leur acquisition), avec ce que Malglaive⁸ appelle les savoirs

7. Le GREX diffuse des transcriptions d'entretiens issus de différents domaines de la pratique, ainsi que l'intégralité des entretiens produits dans le cadre des thèses ayant utilisé l'entretien d'explicitation. Voir le site : www.grex2.com.

8. Malglaive G., *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990.

d'usage qui se sont construits à partir de l'action, dans l'action et qui ne sont pas ou peu formalisés.

Autrement dit, dans toute action, même la plus abstraite, la plus conceptualisée du fait des connaissances et des objectifs dont elle suppose la maîtrise, il y a une part de connaissances, de pensée privée, qui n'est pas formalisée et conscientisée.

Souvent, c'est dans cette part que se situe ce qui fait la différence entre un opérateur simplement compétent et un autre remarquablement expert, ou bien c'est dans ces savoirs d'usage que vont se situer les sources d'erreurs répétées ou la cause de moindre performance chez les élèves comme chez les professionnels. C'est bien parce qu'il s'agit de savoirs inscrits de façon non consciente dans l'action qu'il est difficile d'y remédier sans avoir des informations sur le vécu même de l'action et donc, sans aider la personne à décrire sa pratique pour la thématiser et, éventuellement la formaliser ensuite pour lui-même ou pour d'autres.

Il ne faut donc pas faire de confusion entre les savoirs formalisés déjà conceptualisés et les savoirs en actes qui restent à conscientiser quel que soit le niveau d'expertise de la personne.

Le modèle de la prise de conscience

■ Entre réussir et comprendre : le conscientisable

En psychologie de la cognition c'est probablement Piaget, à la suite de Claparède, qui a étudié, de la manière la plus systématique, le décalage qui pouvait exister entre la réussite pratique et la compréhension de ce qui faisait la réussite de cette action, plus tardive génétiquement. Ce décalage montre bien qu'il y a possibilité de réussite sans la conceptualisation.

Ce décalage fait partie des processus à la fois premiers (dans l'ordre de la genèse) et en même temps toujours présents (qui restent toujours à l'œuvre, la vie durant, en toute situation).

Guillaume, un célèbre psychologue français des années 1950, a analysé, avec beaucoup de rigueur, le fait que nous sommes par construction toujours en retard d'une prise de conscience⁹. Et si nous suivons les analyses que donne Piaget du primat des informations visibles (il utilise le terme d'information positive) par rapport aux informations à inférer, ou qui n'existent que par référence à un ensemble plus vaste qui n'est pas présent (il utilise le terme d'informations négatives) nous sommes, par construction, toujours en décalage de prise de conscience, du fait de cette dissymétrie¹⁰.

9. Guillaume P., *Introduction à la psychologie*, Vrin, 1942.

10. Piaget J., *Recherches sur la contradiction, 2/les relations entre les affirmations et les négations*, Tome XXXII des EEG, Paris, PUF, 1974.

Inversement, si l'action contient nécessairement toujours des connaissances non conscientisées, leur mise à jour va passer par les étapes de la prise de conscience qui devient un thème théorique central à notre propos, puisqu'il va rendre compte de ce que l'on opère quand on aide une personne à expliciter son faire. L'explicitation va se modeler sur les étapes de la prise de conscience. Elle va jouer un rôle formateur par la prise de conscience qu'elle peut induire.

Un des points importants à souligner est que cette approche, en termes de prise de conscience définit un inconscient particulier qui n'a pas besoin, pour être conçu, de l'hypothèse du refoulement propre à la démarche freudienne. Cet inconscient ou, de manière plus descriptive, ce non-conscient se définit par le fait qu'il correspond à des connaissances pré-réfléchies, c'est-à-dire des connaissances que le sujet possède déjà sous une forme non conceptualisée, non symbolisée, donc antérieure à la transformation qui caractérise la prise de conscience.

En ce sens, la théorie de la prise de conscience de Piaget est en même temps une théorie du non-conscient cognitif normal.

Ce qui est fondamental, c'est que l'on a ainsi défini une catégorie de non-conscient qui est conscientisable. C'est-à-dire que l'on sait pouvoir, moyennant une conduite particulière qui constitue un véritable travail cognitif (mais pas une cure), amener à la conscience. Il s'agit d'une propriété remarquable puisque, que ce soit pour le bénéfice de l'élève lui-même ou pour la recherche afin d'accéder à des informations complémentaires, on a là un nouveau gisement d'informations potentielles qui a été peu exploité puisque le sujet ne sait pas lui-même (sauf, au mieux, de façon abstraite au titre de savoir intellectuel) ce qu'il sait qu'il sait.

■ La théorie opératoire de l'intelligence : entre structure et fonctionnement

La théorie opératoire de l'intelligence de Piaget comporte deux grands aspects : le premier, généralement le mieux connu, porte sur « ce qui reste stable quand tout change », c'est-à-dire ce qui relève de l'organisation et que Piaget a décrit comme structures opératoires. Le second aspect concerne la dynamique du changement ou théorie de l'équilibration cognitive. Au point de départ, cette dynamique repose sur une conception interactionniste entre le sujet et son environnement. Cette interaction étant elle-même conceptualisée comme un processus composé de deux mouvements complémentaires : l'assimilation par laquelle le sujet incorpore, dans tous les sens possibles le monde, et l'accommodation, nécessairement seconde, par laquelle le sujet se modifie pour s'adapter à ce qu'il ne peut assimiler tel quel (d'où l'importance des obstacles à l'assimilation comme moteur et cause extrinsèque de l'évolution du sujet).

Pour rendre compte de cette dynamique, Piaget a développé la théorie de l'équilibration¹¹ qui comporte elle-même plusieurs facettes :

- Pour rendre compte des étapes par lesquelles passe un processus d'équilibration, il a mis au point un modèle général en quatre étapes (1957), qu'il a ramené à trois étapes (1975) et que l'on retrouvait dans toutes les genèses.
- Ce langage de la théorie de l'équilibration l'a conduit à définir un ensemble de critères très généraux permettant de repérer le niveau de complexité de chaque conduite, il s'agit des dimensions de l'équilibration.
- Pour décrire les étapes du processus d'intériorisation Piaget a montré, avec la théorie de la prise de conscience, que *cette intériorisation se faisait toujours selon une progression qui allait de la périphérie vers le centre*.

Le concept de périphérie est ici à prendre au sens de ce qui est le plus immédiatement évident pour le sujet, comme le sont le but qu'il vise, le résultat qu'il a obtenu, les effets perceptibles qu'il produit, les données sensorielles les plus saillantes pour lui. Le gradient de progression de ce qui, dans la métaphore spatiale qu'utilise Piaget, est censé être plus central, concernera successivement les moyens qui permettent d'atteindre le but, puis les raisons qui font que ces moyens sont appropriés et efficaces.

Cette progression, de la périphérie vers le centre, a aussi l'intérêt d'attirer notre attention sur le fait que toute prise de conscience se fait par étapes, en fonction d'un découpage des propriétés du réel qui n'est intériorisé que par paliers. À chaque palier, le processus d'équilibration par étapes est à l'œuvre, il ne s'agit pas d'un simple transfert. Autrement dit, il serait toujours nécessaire quand on parle de prise de conscience, de préciser le palier dont on parle, car il semble difficile d'en sauter un.

Cette loi du passage de la périphérie vers le centre peut paraître très générale, peut-être même trop générale, pour pouvoir être opérationnalisée et donc avoir une réelle utilité. Il faut bien voir que le modèle de l'équilibration de Piaget est un cadre général et que son application précise est toujours subordonnée à une analyse de la tâche et à une connaissance de la relation cognitive du sujet à cette tâche. Ce qui fait l'efficacité de cette théorie, c'est qu'elle définit des principes généraux et des paramètres qu'il est nécessaire de préciser pour ajuster ces principes aux situations particulières. À partir de la définition de ces paramètres, il devient très aisé de prévoir les étapes de l'intériorisation des connaissances, de savoir quelles sont les propriétés de la situation qui seront assimilées en premier, et quelles seront les logiques de production des erreurs.

11. Piaget J., *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Alcan, 1937. On trouve dans la conclusion la première formulation théorique sur la théorie de l'équilibration.

Piaget J., *Le mécanisme du développement mental*. Genève, Archives de psychologie. XVIII, 112, 218-277, 1941. La première grande synthèse théorique, indispensable pour comprendre la suite de l'œuvre.

Piaget J., *Logique et équilibre*, Paris, Tome II des EEG, PUF, 1957. La seconde formulation de la théorie de l'équilibration.

Piaget J., *L'équilibration des structures logiques*, Paris, PUF, Tome XXXIII des EEG, 1975. La dernière formulation de cette théorie, essentielle à l'œuvre piagétienne.

Piaget J., *La prise de conscience*, Paris, PUF, 1974. Piaget J., *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 1974.

Piaget J., *Recherches sur les contradictions. 2/ Les relations entre les affirmations et les négations*. Tome XXXII des EEG, Paris, PUF, 1974.

Piaget J. et collaborateurs, *Recherches sur l'abstraction réfléchissante. 1/ L'abstraction des relations logico-mathématiques*. Tome XXXIV des EEG, Paris, PUF, 1977.

Piaget a aussi étudié les mécanismes d'intériorisation des connaissances sous l'appellation générique de mécanismes d'abstraction, c'est-à-dire la manière dont le sujet détache des unités sur le fond du monde et de son activité¹². Il a enrichi et modifié ses formulations successives au fur et à mesure que de nouveaux aspects du problème étaient pris en compte. Cependant, dans ce texte, je ne présenterai pas tous les raffinements de la théorie, pour me centrer sur quelques distinctions les plus utiles à mon objectif.

Piaget distingue différents types d'abstractions suivant le point de départ de ce à partir de quoi le sujet abstrait.

Il a ainsi distingué l'abstraction faite à partir des propriétés matérielles du réel ou abstraction empirique, et l'abstraction réfléchissante opérée à partir des actions du sujet. Quant à cette première distinction, il y a un enjeu épistémologique considérable puisque, pour l'auteur, il fallait rendre compte de la construction de connaissances qui ne pouvaient être tirées de la réalité empirique directement. Ainsi, le fait que lorsque je compte trois objets dans un sens (de la droite vers la gauche) puis dans l'autre, et qu'il y en ait toujours trois, n'est pas une propriété propre aux objets, mais une propriété que le sujet peut abstraire à partir de son action de compter. Dans ce qui suit, je ne m'attarderai pas sur cette distinction car, pour mon propos, le mécanisme de base de l'abstraction est le même dans les deux cas, si on considère que tous deux partent du même niveau élémentaire de l'expérience. Qu'il se rapporte aux propriétés physiques des objets ou aux propriétés des actions, dans les deux cas, le point de départ est une opération cognitive de *réfléchissement*.

C'est-à-dire le fait de réfléchir activement le vécu. Ce caractère actif est essentiel, puisque le réfléchissement est le produit de l'activité cognitive du sujet dans son interaction avec le monde, ce reflet n'est pas une passivité réfléchissante sur le modèle du miroir. De ce point de vue, nous rejoignons complètement la théorie du reflet développée par Galperine et Leontiev¹³.

Réfléchir le vécu est à distinguer fondamentalement de la conduite qui consiste à réfléchir sur le vécu.

Dans le premier cas, il s'agit du passage au plan de la représentation d'un contenu qui n'était qu'agi. Dans le second cas, c'est prendre pour objet de réflexion le contenu de la représentation, lui-même produit du réfléchissement de l'agi. C'est la distinction, pour nous essentielle, entre abstraction réfléchissante et abstraction réfléchie : la première s'alimente au niveau du vécu et produit des objets de pensée plus ou moins conceptualisés, plus ou moins thématés (c'est-à-dire inscrits dans un discours), et la seconde opère à partir du produit de cette première activité.

12. Piaget J., *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*, Tome 2, tome XXXV des EEG, PUF, Paris, 1977.

13. Galperine P. I., « Sur la formation par étapes des actions et des concepts », dans *Recherches psychologiques en URSS*, Moscou, Éditions du Progrès, 1966.

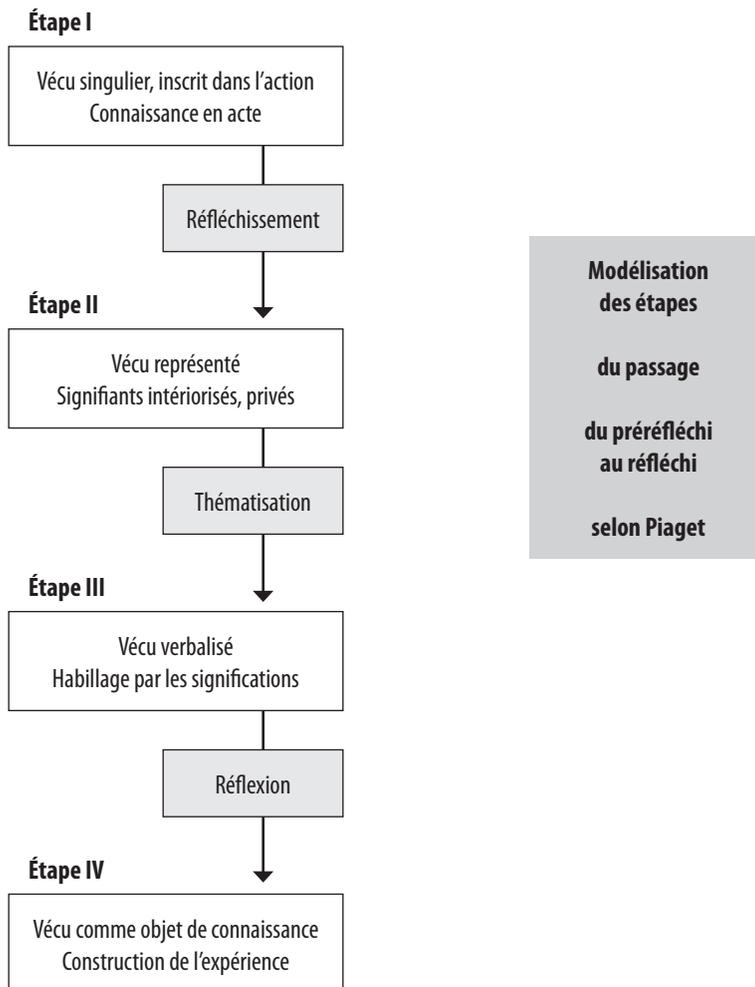
Leontiev A., *Activité, Conscience, Personnalité*, Moscou, Éditions du Progrès, 1984.

■ La modélisation de l'abstraction réfléchissante

Avec cette distinction entre abstraction réfléchie et abstraction réfléchissante, nous rejoignons une des caractéristiques de la position de parole incarnée : elle suppose la mise en œuvre de la conduite de réfléchissement. Le réfléchissement est la première transformation dans le modèle de l'abstraction réfléchissante.

Voyons chacun des états et des transformations (cf. tableau 5).

TABLEAU 5



Vécu

Tout vécu est composé à la fois de connaissances théoriques, de savoirs procéduraux déjà conceptualisés et conscientisés et de connaissances préréfléchies ou connaissances en actes. Dans ce modèle nous nous intéressons en priorité à ces aspects préréfléchis.

Encore une fois, il est important de souligner que, quel que soit notre degré d'expertise, ce niveau du vécu préréfléchi est toujours présent, toujours renouvelé et donc source permanente de nouveaux ajustements non conscientisés. En ce sens, le préréfléchi est à la fois processus et produit : processus en tant qu'ajustement adaptatif constamment à l'œuvre, produit en tant que cette adaptation est source de la construction de nouvelles connaissances et de nouveaux instruments cognitifs (schèmes). Il s'agit donc bien d'un point de départ, à la fois premier et toujours présent, de la construction des connaissances. Même quand Piaget (1977) souligne le progrès considérable que représente le développement de la pensée réfléchie qui prend pour objet de pensée des réflexions (penser sur la pensée), il oublie de souligner l'intérêt du développement de la capacité à continuer à abstraire à partir du vécu, à partir du concret. Et, une fois les capacités formelles développées, continuer à n'en valoriser que les aspects formels est une erreur adaptative par rapport à l'importance de développer l'aptitude à la formalisation (qui repart à chaque situation subjectivement nouvelle du concret).

Par exemple, il est très facile de substituer le connu au détriment du perçu, et encore plus aisé de le faire en l'absence du perçu ou de l'évocation de ce perçu. D'où l'intérêt d'apprendre à développer la capacité d'abstraction à partir du vécu lui-même et de son évocation. La métaphore que je proposerai est celle du dessinateur amateur qui doit péniblement apprendre à ne pas dessiner ce qu'il sait, mais apprendre à regarder pour dessiner ce qu'il voit. La formation à l'observation du réel perçu ou évoqué devient alors la base construite, éduquée, du réfléchissement.

Le réfléchissement (le processus) et le vécu représenté (le produit)

Le réfléchissement est donc un processus de projection d'une réalité d'un plan sur un autre plan : par exemple, du plan de l'action au plan de la représentation. Le réfléchissement s'accompagne donc d'un changement qualitatif : l'action réalisée et l'action représentée ne sont pas au même plan psychologique, puisque le second introduit la fonction symbolique et l'utilisation de signifiants internes. Le réfléchissement n'est donc pas un simple transfert mécanique, il est une création d'une nouvelle réalité (réalité psychique représentée). Le réfléchissement, dans ses mécanismes psychologiques, ressort de la capacité d'intériorisation dont la genèse a fait l'objet de nombreuses études.

Ce réfléchissement n'est connu du sujet, au mieux, que comme conduite instrumentale, en ce sens que chacun d'entre nous sait pratiquement ce qu'il faut faire pour se donner une évocation d'un moment passé. Mais, bien entendu, avoir cette compétence d'utilisateur ne signifie pas que nous soyons conscients des mécanismes

profonds (psychologiques, neurophysiologiques) qui sont à l'œuvre. Chacun d'entre nous sait s'il le fait ou non. Il a une compétence d'utilisateur par rapport au réfléchissement, mais il n'y a pas de nécessité intrinsèque à ce qu'il mette en œuvre cette conduite. D'où la nécessité d'un guidage extérieur, d'une sollicitation, d'un accompagnement pour la provoquer, quand ce ne sont pas les circonstances extérieures qui l'imposent au sujet.

Nous trouvons donc là une nouvelle signification à ce qu'est la position de parole incarnée, puisqu'on peut maintenant dire qu'elle consiste fondamentalement à parler à partir d'un réfléchissement de la réalité passée.

Le réfléchissement crée un produit qui existe au plan de la représentation. Mais la façon dont il existe, au plan de la représentation, est déterminée par le codage sensoriel dans lequel le sujet traduit le vécu.

Et il semble bien qu'il n'y ait pas de lien obligatoire entre un aspect du vécu et la manière de l'évoquer. Autrement dit, quand vous évoquez un vécu qui semble caractérisé, pour l'observateur, par une modalité sensorielle déterminée (évoquer une exposition de peinture devrait être relié à des images visuelles, parler d'un parfum ou d'un vin devrait, en priorité, évoquer de l'olfactif ou du gustatif), elle ne sera pas traduite nécessairement, dans l'évocation, par les signifiants internes de la même modalité. Par exemple, si je demande à quelqu'un d'évoquer le moment où il prenait un bon bain chaud (dans lequel les sensations kinesthésiques semblent *a priori* essentielles) il se peut que la manière d'évoquer ce vécu soit basée, par exemple, pour un sujet particulier, sur le son de l'eau qui coule ou le bruit des membres dans l'eau quand ils bougent. Donc, au lieu d'une évocation kinesthésique du bain, cette personne évoquera en premier des aspects auditifs. Ce type de changement introduit par le codage sensoriel est contre-intuitif à prendre en compte, il se heurte facilement à la difficulté que l'interlocuteur a d'imaginer que la représentation de l'autre puisse être à ce point différente de la sienne, qu'il connaît intimement pour être évidente !

Chaque situation vécue comporte un nombre indéfini de propriétés et ce que montre la notion de codage sensoriel, c'est que les propriétés qui sont évoquées ne sont pas nécessairement les plus fonctionnelles pour la réalisation d'une tâche donnée. Pour prendre connaissance de celles qui sont évoquées par un sujet, il est indispensable de les expliciter par un questionnement spécifique sur les signifiants internes, si l'on ne veut pas se tromper par des inférences simplistes basées sur la projection de nos propres modes de fonctionnement.

Ce qui signifie aussi que toute évocation ne se fait pas directement dans un discours interne (codage lexical), ou ne fait pas immédiatement l'objet d'une image visuelle. Sur ce dernier point, il est extraordinaire de découvrir avec quelle fréquence des élèves ou des formateurs qui n'évoquent pas spontanément des images visuelles traînent avec eux une aura d'échec, comme si se représenter était nécessairement voir dans sa tête, et que les autres codages n'étaient pas reconnus.

Le fait que le réfléchissement soit en même temps une symbolisation (du fait du passage au plan de la représentation) rend son rôle important pour l'accès à la mémorisation et à la pensée abstraite.

La thématization (le processus) et le savoir expérientiel (le produit)

Pour certains, le réfléchissement s'opère dans un codage directement lexical, donc sous la forme d'un discours ; en ce cas réfléchissement et thématization sont largement confondus. Pour les autres, la symbolisation évocative, basée sur des signifiants internes autres que langagiers, est le point de départ – éventuel, car là aussi ce n'est pas automatique – d'une mise en mots, qui va faire franchir un nouveau stade dans la prise de conscience, dans la mesure où le langage permet une élaboration conceptuelle plus poussée que tout autre moyen (dessin, chiffage, expression corporelle). Si l'on voulait être complet, il faudrait subdiviser cette étape en deux en distinguant le langage privé (au sens de Vygotsky¹⁴) du langage social produit pour l'autre.

Cette mise en mots pour l'autre est une des clefs de la conceptualisation. Le produit de cette mise en mots opérée à partir du réfléchissement du vécu, je l'appellerai le savoir expérientiel. Je cherche ainsi à le distinguer du concept d'expérience qui tend à se confondre avec celui de vécu. Le vécu au moment même où il est vécu n'est pas nécessairement expérience.

Par contre, le seul fait d'avoir vécu une ou plusieurs situations, même s'il n'y a pas eu retour réflexif, alimente les capacités de transfert dans une proportion qui dépend essentiellement du nombre de répétitions. Cette seule répétition permet de développer des connaissances pré-réfléchies plus adaptées.

En ce sens on peut voir si quelqu'un a déjà fait l'expérience de, ou a de l'expérience. Pour autant, il n'a pas nécessairement construit un savoir expérientiel dont le critère serait la mise en mots et donc une prise de conscience conceptualisée.

L'abstraction réfléchie (le processus) et les objets de pensée

Le produit de la thématization du réfléchissement peut être le point de départ d'une nouvelle abstraction qui caractérise la pensée réfléchie. L'abstraction réfléchie est un processus qui prend comme objet une carte qui a été construite par le réfléchissement et la thématization. C'est là une ouverture cognitive extraordinaire par toutes les possibilités qu'elle offre vers les connaissances les plus abstraites, mais sa valeur repose sur la qualité de la carte initialement élaborée à partir du terrain (le vécu). Et chacun d'entre nous est perpétuellement en train d'élaborer des cartes à partir de son vécu et des différentes sources d'information auxquelles il a accès. Il n'en reste pas moins que, même dans les activités les plus abstraites et théoriques, des savoirs pratiques sont de l'ordre du pré-réfléchi, et assurent la réussite de la production de connaissances abstraites.

14. Vygotsky L., *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales, 1985.
Rivière A., *La psychologie de Vygotsky*, Bruxelles, Mardaga, 1990.

■ Quelques conséquences de la théorie de la prise de conscience pour l'explicitation

La position de parole incarnée suppose le réfléchissement

La première conséquence notable est que la position de parole incarnée, que nous définissons dans le chapitre précédent comme la présence au passé, est basée sur une conduite de réfléchissement.

Cette position de parole s'inscrit donc directement dans le modèle de la théorie de la prise de conscience, comme étant la première étape d'un processus de prise de conscience et de conceptualisation.

L'explicitation est une prise de conscience provoquée

L'explicitation du vécu de l'action repose sur la position de parole incarnée, elle constitue donc une prise de conscience provoquée. Prise de conscience dans la mesure où elle s'ajuste sur cette conduite telle que Piaget l'a modélisée. Provoquée, dans la mesure où elle est le fruit de la médiation d'un intervieweur qui guide, accompagne, de manière à ce que toutes les conditions d'un réfléchissement soient remplies. Ce caractère provoqué n'est pas nouveau puisqu'il constituerait plutôt la règle que l'exception. En effet, comme Piaget l'a montré, la prise de conscience ne se déclenche guère que sous la pression des échecs et obstacles rencontrés par le sujet quand il cherche à atteindre des buts qui le motivent.

La cause de la conduite de prise de conscience est essentiellement extrinsèque au sujet, si dans sa confrontation à l'environnement il ne rencontrait pas d'obstacles qu'il puisse dépasser, la machine cognitive serait en panne ! Une première exploitation de ce fait a été de concevoir une pédagogie des situations qui crée les conditions pour rencontrer des obstacles cognitifs à la fois motivants, réels et surmontables. N'est un problème, en effet, que ce pour quoi un sujet peut et doit construire une solution. Si elle est immédiatement disponible, ce n'est pas non plus un problème et de plus ce n'est pas motivant. Les réflexions sur les interactions entre pairs et la création de conflits cognitifs ont continué à créer les conditions nécessaires pour susciter l'activité cognitive de l'élève. Mais il reste à exploiter de manière systématique ce qui a été ainsi provoqué.

En ce sens, si la pédagogie des situations constitue le premier temps d'une pédagogie visant à créer les conditions d'un fonctionnement intellectuel actif, l'explicitation en constitue le second temps, en visant la possibilité d'une exploitation cognitive plus riche du vécu créé par les situations.

On a donc les éléments d'une pédagogie des situations pratiques. Mais aussi des apprentissages supposant l'acquisition d'une pratique en même temps que la maîtrise d'un contenu. C'est-à-dire la totalité des situations d'apprentissage et de formation pour autant que tous les apprentissages, qu'ils soient scolaires ou professionnels, supposent l'acquisition et le perfectionnement de savoirs procéduraux dans le maniement à la fois des outils intellectuels et des propriétés et outils du monde physique.

Non-conscient et prise de conscience : le conscientisable

L'ouverture la plus importante de ce chapitre concerne la conception de l'action comme connaissance autonome, comportant toujours une part d'autonomie. Pour éclairer ce point, nous avons fait appel à une catégorie particulière de non-conscient¹⁵, celui qui est antérieur à la conceptualisation, antérieur à la prise de conscience. Certes, dans la perspective de la cure analytique freudienne, le non-conscient va aussi faire l'objet d'une prise de conscience, mais dans ce cadre ce qui fait obstacle à la prise de conscience est le refoulement. Ce qui rend difficile l'accès à ces contenus inconscients névrotiques c'est ce sur quoi ils portent. Ce qui n'empêche pas d'ailleurs que l'inconscient du névrosé doive aussi passer par le cheminement cognitif d'une élaboration conceptuelle, les deux étant nécessaires. L'accès aux contenus inconscients émotionnellement chargés ne produit pas automatiquement une intégration cognitive. C'était une des limites des thérapies uniquement émotionnelles et provocatives comme la bio-énergie et le cri primal qui savaient provoquer l'accès aux scènes traumatiques, mais ne savaient pas aider les patients à en intégrer le sens.

Dans le vécu de l'action, il y a toujours du préréfléchi non conscientisé, mais conscientisable moyennant quelques précautions.

L'enjeu de la mise à jour de ce préréfléchi est qu'il doit permettre de perfectionner le professionnel, de repérer les sources d'erreur, de décrire ce qui fait l'essentiel d'une expertise. Car, pour la verbalisation des autres aspects de l'action déjà conscientisés, il suffit d'une bonne grille de questionnement pour ne rien oublier et d'un minimum de capacité relationnelle.

L'intérêt du vécu préréfléchi de l'action a pour limite que le sujet ne sait pas qu'il sait, quoiqu'il sache déjà l'utiliser.

Importance du questionnement induisant une description

Par rapport à l'action, nous nous trouvons devant une grande dichotomie :

- D'une part, les connaissances déjà conceptualisées, déjà conscientisées : savoirs théoriques, savoirs procéduraux formalisés, savoirs pratiques conceptualisés comme le sont les savoirs expérientiels qui ne posent pas de problèmes de verbalisation à l'élève ou au professionnel parce qu'il les connaît et les a déjà verbalisés.
- D'autre part, des savoirs en acte, préréfléchis, n'ayant pas fait l'objet d'une prise de conscience et que le sujet croit ne pas posséder ou, en tout cas, ne sait pas qu'il possède et donc ne sait pas verbaliser tout seul.

15. Vermersch P., « Les connaissances non conscientes de l'homme au travail », *Le Journal des psychologues*, 84, p. 52-58, 1991.

Cette dichotomie de base va nous conduire à poser deux grands principes dans la formulation des questions propres à l'entretien d'explicitation :

- 1) Ne pas poser de questions qui induisent des réponses de l'ordre du déjà conceptualisé. En résumé, éviter tout ce qui est demande d'explication directe, en particulier : pourquoi.
- 2) Formuler des questions qui guident vers le préréfléchi. En résumé, toutes les questions qui induiront une réponse ponctuelle et descriptive.

L'application du premier principe est particulièrement difficile, parce qu'il est contre-intuitif. En d'autres mots, c'est tellement le genre de questions qui vient le plus spontanément que s'en abstenir n'est pas naturel. C'est facilement compréhensible si l'on distingue l'intention et les moyens.

L'intention du formateur, du psychologue est de comprendre ce qui fait que l'autre a procédé de cette façon particulière, d'autant plus que l'on s'éloigne de la réponse attendue. Dans ces situations ce qui semble s'imposer c'est : « Mais pourquoi avez-vous fait cela ? ». L'intention est juste dans la mesure où toute personne placée dans la même situation chercherait aussi à comprendre.

Mais le moyen est inadéquat pour plusieurs raisons : d'une part, rétorquera l'élève, si je savais pourquoi, je ne me serais pas trompé ; d'autre part, pris dans le contrat didactique, dans certains cas il va essayer de donner une explication et il y a peu de chances que ce soit autre chose que des justifications, des excuses, des rationalisations, des jugements ; enfin, si on a affaire à un expert, la question va déclencher une conférence, qui le conduira à parler de tout ce qu'il sait déjà et lui évitera (l'empêchera) de parler de son vécu.

Par contre, si l'on change de moyen, il est possible d'atteindre le même objectif (il n'a donc pas changé) mais de manière indirecte. Au lieu de faire porter à l'élève la charge de l'explication, je vais lui demander de me décrire ce qu'il a fait. Non pas « Pourquoi il a fait telle chose ? », mais « Que fait-il quand il fait cette chose ? », « Comment le fait-il ? ». Le questionnement descriptif est là pour documenter le détail de l'action effectuée, jusqu'à être suffisamment bien informé pour comprendre la logique intrinsèque de production de la réponse. L'intelligibilité de la conduite de l'élève apparaît avec la description de ce qu'il a réellement fait.

Nous verrons, dans le chapitre 8, le détail des formulations propres au questionnement descriptif, le but de ce paragraphe était de faire saisir en quoi le caractère non conscient du vécu de l'action nécessitait une formulation particulière des questions pour pouvoir être atteint.

En résumé...

Depuis le début de l'ouvrage, je vous persécute avec application sur l'importance de l'action et même, vous l'avez peut-être remarqué, sur le vécu de l'action. Pendant plusieurs chapitres, j'ai fait comme s'il suffisait d'être un peu soigneux pour obtenir cette verbalisation de l'action, du genre : « Ne le laissez pas dire n'importe quoi, essayez de canaliser ou bien faites attention si ses yeux sont décrochés preuve qu'il est en pleine évocation, et que là c'est du pur vécu ou je ne m'y connais pas ! »

Et voilà que, sans vous avoir prévenu, je vous balance : « Ah, au fait, j'ai oublié de vous dire, le vécu de l'action est principalement non conscient et votre sujet ne sait pas qu'il sait, ce qu'il sait déjà sous une autre forme (en acte si vous avez suivi...) »

Et je vous explique que l'action est une connaissance autonome, et même que le déballage et la justification de cette affaire, ne sont pas si simples que ça... heureusement ! Tout s'est parfaitement éclairé pour vous (peut-être même illuminé ?) grâce à une citation de Sartre qui lui-même se réfère à Husserl, vous voyez comme tout va mieux avec un peu de phénoménologie ! Et si vous n'avez encore pas tout compris (est-ce possible ?), une bonne référence à la théorie de la prise de conscience de Piaget devrait faire passer le tout.

Par exemple, vous savez, maintenant que j'ai abattu mon jeu (il y a d'autres surprises à venir cependant), que finalement cet entretien d'explicitation pourrait aussi avoir une dimension didactique dans la mesure où il provoque la prise de conscience. Et, sans du tout prétendre à une quelconque autonomie, il est dépendant des vécus qui n'existent qu'à travers les situations pédagogiques créées, il se propose d'être le complément de ces démarches.

Bon, en résumé, si vous avez retenu qu'il fallait à tout prix éviter les pourquoi c'est beaucoup ; si en plus, vous avez compris qu'il y a peu de chance que vous arriviez à vous en abstenir sans entraînement olympique, c'est que probablement vous n'aviez pas besoin de lire ce livre...

5

Mémoire concrète et questionnement sensoriel

Le questionnement d'explicitation est basé sur un entretien *a posteriori*, donc nécessairement sur un rappel. Se pose donc un problème théorique et pratique de *mémoire*.

J'avoue que dans les premiers temps de l'entretien d'explicitation, la nécessité de thématiser ce problème ne s'est pas imposée à moi, tout simplement du fait de la réussite pratique de la technique. En effet, dans un premier temps, aider à mettre à jour des informations détaillées, permettant d'éclairer la réalisation d'une action particulière, me paraissait tellement fascinant que j'étais plus sensible à la précision de l'élucidation qu'à la performance mnémotique qu'elle supposait.

Par la suite, les modèles théoriques actuels de la mémoire ne me paraissaient pas rendre compte de ce que je faisais. Bien sûr, la mémorisation qui était impliquée par l'explicitation relevait d'une mémoire à long terme et, de toute évidence, elle concernait plutôt la mémoire épisodique¹ ou mémoire autobiographique, c'est-à-dire un type de mémoire dont le contenu est indexé sur le contexte vécu. De plus, si l'on distingue, dans la mémorisation, une étape d'apprentissage et une de rappel, considérée sous l'angle de l'apprentissage, l'explicitation met en œuvre une mémoire non intentionnelle, au sens où les événements qui seront rappelés ne font pas l'objet d'un projet de mémorisation ; à ce titre, l'explicitation se rapproche des modèles récents de la mémoire implicite² majeure partie des travaux expérimentaux sur la mémoire se sont intéressés à l'étape d'apprentissage et relativement peu aux conduites de rappel. Toutes les variantes d'études du rappel n'ont été prises en compte que comme moyen d'évaluer l'apprentissage. Mais elles ont été relativement peu étudiées en elles-mêmes

1. Sur la distinction entre mémoire épisodique et sémantique la référence est : Tulving E., "Episodic and semantic memory", dans Tulving E. et Donaldson W. (ed.), *Organization of memory*, Academic Press, New York, 1972.

Tulving E., "How many memory systems are there ?", *American Psychologist*, 40, p. 385-398, 1985.

Sur le concept de mémoire autobiographique : Cohen G., *Memory in the real world*, Lawrence Erlbaum, USA, 1989.

2. On pourra consulter en français le chapitre de S. Nicolas dans : Danion J.-M., Van der Linden M., Nicolas S., Peretti S., 1993, *Mémoire explicite, mémoire implicite et pathologies psychiatriques*. Paris, Masson. Il comporte une bibliographie de référence importante.

et encore moins au niveau des aspects subjectifs de ces conduites. Ainsi, Baddeley³ un des chercheurs mondialement reconnus dans le domaine de l'étude de la mémoire, écrit dans un livre de synthèse récent (1993 pour l'édition française) : « Les travaux portant sur les stratégies et tactiques riches et complexes que l'on emploie quotidiennement pour interroger nos systèmes de mémoire sont peu nombreux », p. 325. Cet auteur cite, en exemple, le fait que de telles études pourraient apporter des améliorations aux techniques d'enquêtes, rejoignant un des buts du questionnement d'explicitation.

Finalement, ma connaissance de la psychologie du début du siècle m'a conduit à prendre conscience que les techniques d'aide au rappel d'événements passés, que je mettais en œuvre, étaient cohérentes avec un modèle théorique de la mémoire qui était tombé en désuétude dans le cadre des recherches universitaires, mais qui s'était largement développé dans des pratiques de terrain. Ce modèle est celui de la mémoire affective comme on disait à la fin du XIX^e siècle, ou mémoire involontaire ou encore comme je la nommerai à la suite de G. Gusdorf⁴ « mémoire concrète ».

Un cadre théorique : la mémoire concrète

Si l'on reprend la lecture des traités de psychologie du début du siècle, jusqu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, on peut prendre connaissance d'une ligne de réflexion théorique qui a à peu près totalement disparu ensuite.

Pour tous ces auteurs (Ribot, Delacroix, Janet, Dumas), une question se posait : Quelle est la vraie mémoire ? Était-ce la mémoire intellectuelle faite de savoirs, coordonnée avec les repères sociaux, mémoire-outil particulièrement adaptée au travail quotidien ? Ou bien était-ce ce qu'ils appelaient la mémoire affective, ou encore mémoire involontaire qui, lors du rappel, s'accompagne d'un sentiment subjectif de revécu, riche en sensorialité et en émotion ? Des observations cliniques faites par P. Janet⁵, sur ce qu'il appelait les « souvenirs irréels », montraient que des patients ayant perdu la seconde mémoire, tout en se souvenant dans le détail des faits de leur vie, estimaient n'avoir aucune mémoire, ou que ces souvenirs n'étaient pas vraiment les leurs !

Le problème était que cette mémoire, donnant cette impression de revécu, qui paraissait être « la vraie mémoire », était incontrôlable dans son déclenchement. En ce sens, elle n'était guère utile ! Les témoignages que l'on possédait sur le fonctionnement de cette mémoire étaient le fait de romanciers, dans la mesure où l'on pensait que cette mémoire ne se déclenchait qu'à la suite d'une rencontre fortuite ; il était du coup impossible de l'étudier systématiquement. C'est probablement une des raisons qui fait que la psychologie scientifique naissante n'a pas essayé de l'étudier : par définition cela

3. Baddeley A., *La mémoire humaine : théorie et pratique*. Presses universitaires de Grenoble, 1993.

4. Gusdorf G., *Mémoire et personne* (2 vol.), Paris, PUF, 1951 (rééd. récente en un seul volume, dans la coll. Ditto aux PUF, 1993).

5. Janet P., 1925, « Les souvenirs irréels », *Archives de psychologie* XIX. Cité par Gusdorf, 1951.

échappait aux méthodes expérimentales soucieuses, à juste titre, d'expérimentations bien contrôlées.

Parmi tous les témoignages littéraires, le plus célèbre est tiré de l'œuvre de Marcel Proust, en particulier l'épisode de la madeleine⁶. Il n'est pas de meilleure introduction à cette mémoire que de relire ce passage, en s'intéressant à sa qualité de témoignage technique sur le type de rappel particulier que met en œuvre cette mémoire.

Dans ce passage⁷, Proust écrit sur trois plans différents :

- Le premier est anecdotique. Il s'agit des circonstances, de ce sur quoi cela porte. Et les développements et procédés littéraires propres à mettre en valeur les conclusions. Par exemple, l'opposition au début du passage entre un champ de réminiscence extrêmement étroit, à la fois du point de vue spatial (le couloir, l'escalier) et temporel (sept heures du soir), « *En un mot toujours vu à la même heure, isolé de tout ce qu'il pouvait y avoir autour...* », et la réminiscence involontaire qui à la fin couvrira tous les espaces, tous les lieux, tous les moments du jour ou des saisons.
- Le deuxième comprend des déclarations générales sur les théories de la mémoire. Théories qui ont eu beaucoup de succès et ont soulevé de l'intérêt chez les psychologues de l'époque.

Par exemple p. 56, Proust fait la différence entre mémoire volontaire, ou mémoire de l'intelligence, et mémoire involontaire : « *À vrai dire, j'aurais pu répondre à qui m'eût interrogé que Combray comprenait encore autre chose et existait à d'autres heures. Mais comme ce que je m'en serais rappelé m'eût été fourni seulement par la mémoire volontaire, la mémoire de l'intelligence, et comme les renseignements qu'elle donne sur le passé ne conservent rien de lui, je n'aurais jamais eu envie de songer à ce reste de Combray. Tout cela était en réalité mort pour moi... Il en est ainsi de notre passé. C'est peine perdue que nous cherchions à l'évoquer, tous les efforts de notre intelligence sont inutiles. Il est caché hors de son domaine et de sa portée, en quelque objet matériel (en la sensation que nous donnerait cet objet matériel), que nous ne soupçonnons pas. Cet objet, il dépend du hasard que nous le rencontrions avant de mourir, ou que nous ne le rencontrions pas.* »

Dans ce passage est affirmé le caractère non vivace (mort) de la mémoire volontaire, le fait que la mémoire affective est d'un autre domaine que l'intelligence (au sens de la raison, du rationnel), et que cette intelligence ne sera pas le moyen adapté pour cette évocation. Cette évocation dépendant de la sensation et ne pouvant être déclenchée que par une rencontre fortuite.

- Enfin un troisième niveau, particulièrement pertinent pour notre objectif : des *indications pratiques* pour accéder à l'évocation, une fois que l'on a le point de départ sensoriel.

6. En fait il y a de très nombreux autres exemples dans l'œuvre de Proust, et certains auteurs ont depuis repris de nombreux cas dans la littérature, cf. Jackson J.-J. *Mémoire et création poétique*, Paris, Mercure de France, 1992.

7. P. 56 à 58 dans l'édition Bouquins 1987, *À la recherche du temps perdu, Du côté de chez Swann*.

Cet aspect pratique du texte de Proust est d'une précision remarquable pour qui s'est essayé à ce type de rappel. Il est très instructif de le suivre dans le détail :

Pour commencer, il va mettre en scène la rencontre fortuite avec le déclencheur sensoriel : le maintenant célèbre goût de la madeleine par la mise en valeur de l'effet de surprise et la force de l'événement : « *Mais à l'instant même où la gorgée mêlée des miettes du gâteau toucha mon palais, je tressaillis, attentif à ce qui se passait d'extraordinaire en moi.* » Au passage, soulignons l'importance du changement de la direction de l'attention qui se tourne vers l'expérience intérieure.

Proust va suivre une progression quant aux informations qui deviennent accessibles.

Tout d'abord, il y a l'expérience présente, sans mise en relation avec le passé : « *Un plaisir délicieux m'avait envahi, isolé, sans la notion de sa cause.* » L'évocation n'est pas encore là, encore moins la cause de l'émotion qui revient en premier (on n'en connaîtra la cause que quelques centaines de pages plus loin).

Une première tentative montre que le procédé de répétition mécanique de la sensation est inefficace : « *Je bois une seconde gorgée, où je ne trouve rien de plus que dans la première, une troisième qui m'apporte un peu moins que la seconde. Il est temps que je m'arrête, la vertu du breuvage semble diminuer.* »

Une analyse conduit à l'évidence que l'esprit ne connaît pas lui-même de quoi il s'agit : « *Je pose la tasse et me tourne vers mon esprit. C'est à lui de trouver la vérité. Mais comment ? grave incertitude, toutes les fois que l'esprit se sent dépassé par lui-même...* »

Nouvelle tentative, pour retrouver cet état, avec un nouveau procédé : « *Je veux essayer de le faire réapparaître. Je rétrograde par la pensée au moment où je pris la première cuillerée de thé. Je retrouve le même état, sans une clarté nouvelle.* » Ce passage est intéressant pour l'indication qu'il donne du fait que l'on peut « rétrograder par la pensée », vers ce que j'appelle la position de parole incarnée, et qu'à ce moment on retrouve exactement la même impression avec une grande constance. C'est un résultat que l'on retrouve de manière très stable dans la pratique de l'entretien d'explicitation.

L'étape suivante, du point de vue pratique, est d'essayer de forcer l'attention en écartant toutes sollicitations qui peuvent être sources de distraction : « *Je demande à mon esprit un effort de plus, de ramener encore la sensation qui s'enfuit. Et pour que rien ne brise l'élan dont il va tâcher de la ressaisir, j'écarte tout obstacle, toute idée étrangère, j'abrite mes oreilles et mon attention des bruits de la chambre voisine.* » Stratégie inefficace, l'effort volontaire direct n'est pas facilitant, il faudra nous en souvenir pour les directives pratiques. Quitte à essayer de désamorcer la tension volontaire en renonçant momentanément à l'enjeu : « *Mais sentant mon esprit qui se fatigue sans réussir, je le force au contraire à prendre cette distraction que je lui refusais à penser à autre chose, à se refaire avant une tentative suprême.* »

À ce moment, répétition de la même stratégie, en se donnant la possibilité de revenir, de « revivre » la même sensation initiale : « *Puis une deuxième fois, je fais le vide devant lui, je remets en face de lui la saveur encore récente de cette première gorgée...* »

Ce nouvel effort d'évocation du déclenchement produit un premier effet supplémentaire, qui n'est pas encore la connaissance du passé lui-même, mais une impression qu'il y a effectivement quelque chose du passé qui devient accessible sans savoir en quoi il consiste, très proche subjectivement du sentiment de mot sur le bout de la langue. « *... et je sens tressaillir en moi quelque chose qui se déplace, voudrait s'élever, quelque chose qu'on aurait désancré, à une grande profondeur ; je ne sais ce que c'est, mais cela monte lentement ; j'éprouve la résistance et j'entends la rumeur des distances traversées.* » Ce témoignage est tout à fait typique de ce que l'on rencontre en psychothérapie, dans les moments où les clients commencent à accéder à des scènes du passé et où il y a tout un temps qu'il faut respecter sans chercher à le bousculer, où le sentiment de contacter un souvenir précis sans encore savoir en quoi il consiste est très fort.

Proust, à partir de là, va faire durer le suspens : « *Certes, ce qui palpite ainsi au fond de moi, ce doit être l'image, le souvenir visuel, qui lié à cette saveur tente de la suivre jusqu'à moi. Mais il se débat trop loin, trop confusément...* », puis dramatiser la tentative : « *Maintenant je ne sens plus rien, il est arrêté, redescendu peut-être ; qui sait s'il remontera jamais de sa nuit ? Dix fois il me faut recommencer, me pencher vers lui...* »

Enfin, nouvelle étape dans la précision de l'information : « *Et tout d'un coup le souvenir m'est apparu* », avec l'ensemble des lieux et des moments, mais avec une restriction qui demeure sur la cause de ce sentiment : « *(Quoique je ne susse pas encore et dusse remettre à bien plus tard de découvrir pourquoi ce souvenir me rendait si heureux)* » [les parenthèses sont de l'auteur].

Peut-être la lecture commentée de ce témoignage a pu vous paraître un peu longue. Mais il y a là une mine d'informations très précises, sur le savoir-faire à mettre en œuvre. Récapitulons ce que nous en avons appris en matière de savoir-faire sur cette technique de rappel :

- l'importance, sinon la nécessité, du déclencheur sensoriel initial,
- la possibilité de revenir indéfiniment à cette expérience du déclencheur,
- l'inutilité d'efforts crispés,
- les étapes par lesquelles l'information précise pouvait venir à la surface : 1) impression globale de l'ordre d'une émotion, 2) connaissance d'une information existante mais non encore accessible en son contenu précis, 3) contenu du souvenir précis et vivace, 4) possibilité d'accéder à la cause de l'émotion en rapport avec des événements autobiographiques.

On voit bien dans ce type de rappel une possibilité technique pour accéder au détail des situations anciennes.

Reste un problème majeur : la possibilité de ce rappel est subordonnée à la rencontre d'une sensation portée par un objet, or cette rencontre est fortuite et donc imprévisible

et de ce fait involontaire. Être capable de dépasser ce caractère fortuit conditionne la possibilité de rendre cette mémoire fonctionnelle à volonté.

Les auteurs de l'époque ne semblent pas avoir envisagé qu'il soit possible d'y changer grand-chose. Mais depuis le début du siècle, deux domaines professionnels vont apprendre à créer de manière délibérée les conditions d'accès à cette mémoire concrète et vont donc dépasser la limitation qui semblait irréductible du caractère contingent de la rencontre avec le déclencheur sensoriel.

Deux domaines professionnels ayant développé l'utilisation délibérée de la mémoire concrète : théâtre et psychothérapie

■ Les techniques de formation dans « l'Actors Studio »

Quand un metteur en scène demande l'expression d'une émotion à un acteur, celui-ci peut la composer, la mimer habilement. Mais il peut aussi aller chercher dans sa propre expérience (dans la mémoire de cette expérience), une situation passée spécifique où il a déjà vécu cette émotion. Cette dernière technique a été développée aux États-Unis dans le cadre de « l'Actors Studio ». Elle s'inspire des techniques de Stanislavski, célèbre comédien et metteur en scène d'origine russe⁸. Or, ce dernier se réfère explicitement aux théories de la mémoire affective développée par Ribot⁹ à la fin du siècle dernier.

Dans cette technique, l'acteur est systématiquement formé à l'évocation sensorielle par des exercices progressifs qui développent l'attention portée à l'évocation et en affine la perception. Par exemple, retrouver toutes les sensations de l'acte de se laver les mains, ou de prendre une tasse de boisson chaude en retrouvant les sensations de forme de la tasse, de texture de la porcelaine, de chaleur du breuvage, de l'odeur, de la sensation du mouvement, du goût, etc. L'accès aux déclencheurs sensoriels fait donc l'objet d'un apprentissage et donne lieu à un programme d'exercices systématiques, journaliers. Puis les comédiens choisissent des objets, qu'ils apprennent à évoquer très rapidement comme moyen d'accès à une émotion dont cet objet est le déclencheur. En quelque sorte, ils doivent trouver une collection de madeleines qui leur permettront d'accéder à volonté, au moment voulu et de façon naturelle, à l'émotion qu'ils ont le projet d'exprimer. Le livre de Strasberg est plein d'informations pratiques sur ce travail et les difficultés que l'on peut rencontrer pour y arriver. Un des points très importants est que le caractère volontaire de la démarche porte sur l'évocation de l'objet déclencheur, pas sur le vécu de l'émotion qui est pourtant visé au final. Selon Strasberg, toute

8. Stanislavski C., *La formation de l'acteur*, Paris, Payot, 1992. et Strasberg L., *Le travail à l'Actors Studio*, Paris, Gallimard, 1969. Il existe aussi une cassette vidéo sur ces exercices.

9. Ribot T., 1881, *Les maladies de la mémoire*, Alcan. Paulhan F., 1904, *La fonction de la mémoire et le souvenir affectif*.

tentative d'évoquer directement l'émotion produit un résultat artificiel, plat. Alors que la transition par l'objet donne une émotion vraie comme résultat, et ce sans usure de la qualité de l'émotion. Les acteurs ont donc bien intégré dans leur pratique qu'ils doivent viser intentionnellement les conditions d'évocation (ici ce qu'ils appellent l'objet) et non pas le résultat de l'évocation. Nous verrons que, dans l'explicitation, cette démarche est essentielle.

Cet exemple d'utilisation professionnelle est fascinant, il assure une continuité avec les théories du début du siècle et donne des indications pratiques qui corroborent les descriptions de Proust, comme celles qui vont suivre. Cependant, dans le théâtre, le domaine de verbalisation concerné par cette technique concerne plus le vécu émotionnel que le vécu de l'action. Cette technique de rappel permet d'accéder à des vécus passés avec une grande vivacité et précision, la centration sur le domaine de l'émotion ou, comme nous le proposons, sur le domaine de l'action, est fonction des relances et de l'intention.

■ Les pratiques de régression des psychothérapies

Les psychothérapies émotionnelles et corporelles, qui se sont développées dans les années 1970, se sont trouvées confrontées au problème pratique d'aider rapidement leurs clients à accéder aux scènes traumatiques anciennes sans passer par une anamnèse pouvant durer plusieurs années, comme c'est fréquemment le cas dans la cure psychanalytique. Pour résoudre ce problème, les psychothérapies ont créé, inventé des méthodes directes pour aider les clients à évoquer, avec toute leur vivacité, des situations traumatiques passées. Je ne rentrerai pas ici dans une discussion sur la valeur thérapeutique de ces procédés, l'important pour notre propos est qu'ils existent et qu'ils constituent une réponse pratique efficace au problème d'accès à la mémoire des situations passées.

Ces thérapies ont exploré, inventé des centaines de techniques pour provoquer, guider, accompagner les clients vers l'évocation de situations anciennes. Cette liberté de création était probablement facilitée par le cadre du travail en groupe, la permissivité qu'il déclenche et, bien sûr, le contrat particulier qui lie le psychothérapeute et ses clients. Je serais bien en peine de vous donner une bibliographie sur le sujet parce que ces techniques se transmettent par apprentissage expérientiel et n'ont pas fait l'objet d'une systématisation écrite ni d'une réflexion théorique sur ce qui les fondait. Ma connaissance pratique de ces techniques me conduit à faire l'hypothèse que leur dénominateur commun est le guidage vers *la recherche d'un élément sensoriel* spécifique qui va servir de point d'entrée vers le vécu ancien. Ce guidage peut s'opérer schématiquement de deux manières : soit le patient est déjà dans un état centré sur son expérience interne, avec ou sans présence d'émotions, et le thérapeute le questionne directement : « Qu'est-ce que tu vois ? Qu'est-ce que tu sens ? Est-ce que tu entends des mots ? des sons ? etc. » La description de la sensorialité, même très embryonnaire, ouvre une voie d'accès vers des vécus anciens, qu'il est facile d'amplifier en s'appuyant

sur les émotions fortes que rencontre la plupart du temps le client en thérapie. Ce qui est facilitant dans ce premier cas de figure, est que le patient lui-même donne le point de départ sensoriel. Le point le plus délicat à réaliser pratiquement est de l'amener à tourner son attention vers l'expérience intérieure et qu'il lui accorde quelque crédit...

Mais il est possible d'aller vers la mémoire concrète alors qu'aucune indication n'a été fournie par les patients. C'est le cas dans le travail de groupe, où des consignes sont données à haute voix à dix ou vingt personnes en même temps. De très nombreux procédés efficaces ont été inventés pour y arriver. Dans ces cas, le point de départ sensoriel est artificiellement suggéré, et chaque personne l'explore pour y trouver les éléments sensoriels qui correspondent à sa propre expérience passée. Par exemple, le groupe se divise en deux et chaque personne est invitée à choisir une autre personne du groupe qui représenterait pour lui un parent (projection parentale). La personne qui va faire le travail, se met le dos contre un mur, l'autre personne debout devant elle. Et progressivement la première va descendre sur ses genoux en se laissant glisser contre le mur. Ce mouvement progressif va la conduire à regarder l'autre sous un angle qui va s'apparenter au regard de l'enfant, angle d'autant plus aigu que l'on se rapproche des âges plus précoces. Ce faisant, inmanquablement, le patient entre en contact avec des situations anciennes spécifiques, et on est ramené au cas précédent. Il existe des exercices de ce type dans toutes les modalités sensorielles et sous des habillages (des mises en scène facilitantes) très variés. J'ai donné ces exemples de manière simplifiée, quelques autres ingrédients pratiques sont à utiliser pour réussir ce genre de travail en psychothérapie, à propos de souvenirs traumatiques à fortes charges émotionnelles. Mais le principe de base en est simple : trouver, solliciter, provoquer un déclencheur sensoriel qui serve de point de départ à une évocation d'un vécu ancien.

Ce principe de recherche d'un déclencheur sensoriel comme point de départ du rappel n'a finalement rien de spécifique au travail thérapeutique. Les exemples littéraires du début du siècle nous le montrent bien, ce mécanisme est à l'œuvre spontanément au quotidien. Autrement dit, il n'y a pas de relation d'équivalence entre mémoire concrète et psychothérapie : la psychothérapie suppose la mise en œuvre de cette mémoire, mais l'inverse n'est pas vrai. Cette mémoire et la technique de rappel qu'elle implique ont leur intérêt dans toutes les situations où l'on a besoin d'accéder avec précision et vivacité à un vécu passé.

Dans la pratique de l'explicitation : cherchez la madeleine !

Le questionnement d'explicitation s'appuie sur l'évocation des vécus passés en se centrant sur la dimension procédurale de l'action vécue. Pour y parvenir, il met en œuvre cette mémoire concrète, vivante, contextualisée de manière spécifique sur une situation précise.

On peut résumer la technique à mettre en œuvre sous quatre points principaux :

- 1) *Guider le rappel vers une situation spécifiée.* Dans la mesure où la mémoire concrète est mémoire du vécu, on retrouve l'argumentation du chapitre 3 sur les conditions d'accès au vécu¹⁰.
- 2) *Guider vers l'évocation sensorielle,* dont la modalité et le contenu sont fournis par le sujet lui-même. C'est la recherche de ce qui va amorcer cette forme de rappel.
- 3) *Éviter toute recherche volontaire directe du contenu à rappeler.* Les techniques de l'Actors Studio, comme celles de psychothérapie, convergent vers cette même nécessité : la mise en œuvre de cette sorte de rappel est exclusive du rappel lié à la mémoire abstraite. L'effort volontaire doit porter sur les conditions permettant l'accès à l'évocation, pas sur le contenu de ce qui sera évoqué. Cela suppose au plan technique de ne pas défier la mémoire habituelle et de ne pas confronter le sujet quand il dit ne pas se rappeler.
- 4) *Assurer un guidage avec un fractionnement assez fin* pour ne pas solliciter la mémoire habituelle par le biais de l'organisation du récit.

Pour comprendre comment ces principes sont mis en œuvre, je vous propose la lecture d'un extrait de protocole.

■ Un extrait de protocole de recherche

Il s'agit d'un entretien de recherche. Le but est de reconstituer les prises d'informations que l'interviewé a enregistrées et traitées, même s'il n'a pas eu conscience de les prélever. Le contexte professionnel est une décision pédagogique vis-à-vis d'un enfant en difficulté. Décision qu'il décrit comme ayant été prise de manière « intuitive » et qui s'est révélée, à sa grande surprise, tout à fait pertinente.

Dans l'extrait qui suit, l'intervieweur va exploiter des informations sensorielles, déjà acquises dans le début de l'entretien, pour renforcer la présence à la situation passée. Elle va le faire en passant en revue tous les aspects sensoriels. Le procédé aurait pu être abrégé si c'était l'efficacité qui avait été visée d'abord, mais tel quel il est particulièrement démonstratif. On y trouvera au passage de nombreux exemples de questionnements ericksonniens.

10. En fait, historiquement, c'est ce souci de la recherche de la situation spécifiée qui m'a conduit aux mécanismes de la mémoire concrète, dont je n'ai évalué la pertinence théorique qu'à partir de 92. La théorie de la mémoire concrète vient donc justifier après coup une pratique efficace.

Transcription de la fin de la phase 3 de l'entretien d'Agnès

50 – *Et quand tu vois ce blanc de la feuille là, tu vois ce blanc net ? Tu entends toujours cette enfant qui te parle et que tu ne veux pas entendre ? Tu t'es tournée, et quand tu entends ce que tu entends, qu'est-ce que tu entends encore plus précisément ? Tu vois ce cahier blanc, tu sens ton corps penché pour te détourner de cette voix-là qui te dérange...*

51 – J'entends ma voix.

52 – *Tu entends ta voix, oui.*

53 – Je demande à la gamine de relire ce qu'elle a écrit et je me vois suivre avec le doigt sur ce qu'elle a écrit pour... il doit manquer un mot, quelque chose comme ça.

54 – *Oui.*

55 – Et je voudrais qu'elle se rende compte qu'elle a oublié quelque chose.

56 – *Donc tu lui parles, tu suis avec ton doigt.*

57 – 57.1 Je lui montre avec mon doigt chaque mot qu'elle prononce, ça je revois bien ça... 57.2 et à ce moment-là, j'entends alors par là, donc en biais, j'entends la voix de Baptiste et...

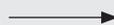
58 – *Et quand tu entends ce que tu entends là, qu'est-ce que tu entends précisément ?*

59 – 59.1 Il est en train de dire à son copain Alexandre, à quel endroit il faut trouver tel mot ? 59.2 Il est en train, je sais pas, il cherche un mot, 59.3 j'entends ça il lui dit que dans le cahier de vie il faut trouver le mot, 59.4 pour moi c'est un verbe... je ne sais plus lequel, mais c'est un verbe.

60 – *Donc, là tu entends la voix de Baptiste, Baptiste demande à son copain où il faut trouver ce mot.*

61 – 61 – 61.1 Non je crois que c'est ça, il lui demande pas à son copain, il lui dit ce qu'il faut faire, il lui dit qu'il faut trouver le mot en question, 61.2 il lui dit c'est comme s'il lui donnait un ordre, enfin bon, un conseil, 61.3 quelque chose de cet ordre-là et c'est pas une question, il lui demande pas quelque chose, il lui dit ce qu'il faut faire, 61.4 il a un ton... un ton... je sais pas comment dire... impérieux enfin... 61.5 il lui dit bien c'est là qu'il faut chercher, c'est ça qu'il faut trouver, quelque chose comme ça, 61.6 et quand, et moi ça y est, je suis alertée par le ton de Baptiste 61.7 parce que c'est quelque chose qu'il n'emploie jamais, je ne l'ai jamais entendu parler avec ce ton-là. 61.8 Et quand il est en train, quand il a fini de dire ça... je peux pas m'empêcher de regarder là sur le cahier de Baptiste à l'envers où il en est dans ce qu'il a écrit

61.9 pour voir si ça... enfin si ça correspond à quelque chose de logique 61.10 et effectivement dans la phrase que je lis à l'envers, il a écrit un certain nombre de mots... 61.11 c'est marrant parce que déjà, c'est marrant ce que je revois c'est des articles, 61.12 des choses qu'il oubliait régulièrement quand il écrivait quelque chose, il mettait... un mot c'était



à la fois le mot et l'article 61.13 et je me revois, je revois à l'envers des « l » qui dépassent des lignes du cahier, 61.14 et ça aussi ça m'alerte parce que c'est la première fois que je vois ça, 61.15 donc je regarde, et je vois, bon un certain nombre de mots dont ces articles 61.16 et puis le bout, là il n'y a rien d'écrit, il faudrait qu'il y écrive quelque chose et d'après ce que je lis c'est bien le mot qu'il était en train de dire à Alexandre qu'il fallait trouver et où il fallait le trouver, c'était bien le mot qui manquait. 61.17. C'est un verbe, ça, je suis sûre que c'est un verbe.

61.18 Je ne sais pas pourquoi mais je suis sûre que c'est un verbe.

Le *Facial Action Coding System* est un système de codage universel des mimiques du visage, dont les combinaisons en unités d'action produisent des expressions émotionnelles (cf. chapitre 2).

L'information recherchée se rapporte à Baptiste qui est l'élève qui a fait l'objet de la décision pédagogique. Cette information est mise à jour après que d'autres qui n'avaient qu'une valeur d'ancrage dans la situation passée ont été formulés.

La décision pédagogique se découvre fondée sur des informations extrêmement fines : un ton de voix inhabituel, le fait qu'il donne des informations et non pas qu'il les demande, le fait que le mot recherché s'inscrive de façon pertinente dans la séquence pédagogique. À ce niveau-là de précision dans l'accompagnement, le questionnement demande beaucoup de dextérité pour ne pas rompre le charme de l'évocation. Le résultat est là, puisque cet entretien a été mené quatorze mois après les événements dont il est question.

■ Quelques repères sur la pratique du rappel en mémoire concrète

Mémoire concrète et position de parole incarnée

La mémoire concrète est la mémoire du vécu dans tout ce qu'il comporte de sensorialité et le cas échéant d'émotion. Cette mémoire est expérimentée par le sujet comme particulièrement vivace, au point de lui donner parfois l'impression subjective de revivre un moment passé. En ce sens, elle s'oppose très clairement, du point de vue subjectif, à la mémoire intellectuelle basée sur le savoir sans connotation personnelle ou sans lien avec un vécu particulier.

Comme le souligne assez clairement cette définition, la mémoire concrète suppose la position de parole incarnée au moment du rappel, ou bien la position de parole incarnée ne peut être adoptée sans la mise en œuvre de cette mémoire particulière. Toutes les techniques de repérage de cette position de parole, comme les procédés de guidage que nous avons vus au chapitre 3, sont donc pertinents. Parmi ces procédés, un consistait à questionner les signifiants internes grâce au repérage en modalités (visuelles, auditives, proprioceptives, olfactives, gustatives) et sous-modalités de chacune de ces modalités. Autrement dit, nous sommes en train de chercher pour chaque

personne, et à propos d'une situation particulière, quelle est sa « madeleine », ou plus sérieusement quel est le déclencheur qui va créer l'effet d'amorçage recherché.

Rechercher délibérément l'accès involontaire ?

Une des caractéristiques de la mémoire concrète, disaient les psychologues du début du siècle, est qu'elle est involontaire. Elle se déclenche de manière fortuite. Les exemples que nous avons présentés (les techniques de l'Actors Studio et les techniques psychothérapeutiques) ont en commun d'avoir mis au point un déclenchement délibéré. Or, ce n'est pas tout à fait exact : ce qui est délibéré, ce n'est pas le déclenchement de la mémoire concrète, mais bien plutôt la création délibérée de *conditions* permettant le déclenchement de la conduite mnémorique.

Il faut bien comprendre que nous sommes devant un mécanisme très général propre aux conduites humaines, *un mécanisme de causalité indirecte* : au sens où l'on ne peut produire volontairement le résultat, on ne peut qu'induire les conditions d'amorçage d'un processus qui, par sa propre cohérence, va en se développant conduire avec une quasi-certitude au résultat visé. La prise de conscience ou l'apprentissage relève des mêmes mécanismes. Le but tant recherché ne peut être visé qu'indirectement, sous peine d'inefficacité, tout simplement parce que nous n'avons aucune possibilité d'action mécanique pour le produire, *aucune causalité externe ne peut se substituer aux processus internes*. C'est bien ce qui fonde la dualité entre enseigner et apprendre. En revanche, on peut en manipuler les conditions de façon à les rendre facilitatrices (en créant de bons obstacles, par exemple).

C'est un paradoxe auquel on se heurte avec constance, pour être efficace il faut avoir déterminé les buts avec précision, mais de cette détermination ne découle pas, de façon mécanique, le cheminement qui va permettre de l'atteindre. Car ce cheminement dépend d'une logique de processus qui a sa propre autonomie, sa propre cohérence et que l'on ne peut guère manipuler de l'extérieur, mais qui dépend de son propre fonctionnement.

Cela peut être très frustrant de comprendre que l'on ne peut rien d'autre que contribuer à initier un processus alors qu'on aurait tellement la volonté d'atteindre rapidement et directement le but !

On ne peut donc pas contraindre un interviewé, ni faire des efforts directs pour aider une personne à accéder à une situation passée, la démarche est plus indirecte. Elle suppose de ne pas demander à la personne de se rappeler, ni d'essayer de se rappeler, mais plutôt de laisser revenir les impressions quelles qu'elles soient qui se présentent à elle (les impressions, pas les pensées. Le guidage se fait vers la sensorialité !).

Le mouvement que l'on essaie d'induire est plus de l'ordre d'un « accueillir » que d'un « aller chercher ». Cette façon de procéder est simple et facile à mettre en œuvre, mais elle est complètement contre-intuitive ! Un peu comme si au moment où vous êtes le plus pressé, vous deviez pour aller vite, ne rien faire et attendre que le processus aboutisse. Très inhabituel comme démarche !

Mais ce qui peut être un obstacle dans le questionnement d'explicitation, ce sont les personnes qui font des efforts pour se souvenir, pour essayer de retrouver ce qui s'est passé : dans ces cas, il est urgent de désamorcer cet effort par des formules qui dédramatisent la difficulté : « Ça ne fait rien... ça n'a pas d'importance... laissez ça de côté pour le moment... ». Dans le même temps, il est possible grâce au langage ericksonnien (cf. chap. 3), de reprendre la création des conditions facilitant l'accès à la mémoire concrète : « Et peut-être, avez-vous des impressions... quelles qu'elles soient... aussi imprécises qu'elles peuvent être, ça n'a pas d'importance... ». Il est très rare que la personne n'ait aucune impression, même très floue, qui lui reste de la situation passée. Dans tous ces cas, l'important est de désamorcer la critique interne et l'effort volontaire qui sont autant de moyens efficaces pour s'empêcher soi-même d'accéder à la mémoire du vécu. Attention, je ne suis pas en train de dire qu'il faut supprimer tout esprit critique chez le sujet qui met en mots le vécu de son action ! Je décris un procédé pour faciliter l'accès à la position de parole incarnée des vécus passés, et qui est basé sur la suppression de l'effort volontaire *direct* pour tenter d'y accéder. Quand on souhaite aider l'autre à accéder à une information précise qui se dérobe, il est alors important de savoir accompagner le sujet dans l'expression des détails sensoriels, jusqu'à ce qu'il éprouve le sentiment de revivre cette situation.

■ Création de mémoire

Il est important de revenir sur la façon de s'exprimer à propos de la mémoire concrète. Je prends moi-même des précautions pour parler de « retrouver » des vécus passés, de « revivre » des situations passées. Pour cela, je mets des guillemets, je biaise en parlant de « sentiment subjectif de revécu ».

En fait, ces expressions cachent, sous une évidence première, un gros problème de théorie de la mémoire qu'il est difficile de ne pas signaler, avant que de continuer à se laisser aller aux facilités du langage courant. Toutes ces expressions laissent croire qu'il y a un grand réservoir quelque part et que la question est de savoir comment aller y puiser. Or ce n'est probablement pas du tout le modèle correct pour se représenter les mécanismes à l'œuvre. En fait, il serait peut-être beaucoup plus juste, à propos de la mémoire concrète, de parler de *création* de mémoire¹¹.

C'est le modèle de la prise de conscience, abordé au chapitre 4, qui peut nous aider à comprendre. En effet, ce que le sujet met en mots à partir du réfléchissement du vécu n'a jamais existé auparavant sous cette forme. Le réfléchissement est la création d'une réalité psychologique qui n'existait pas, formellement, auparavant.

La mémoire concrète est donc basée sur une création à accompagner. Mais création ne veut pas dire invention, ou affabulation. Cette création semble être une transformation d'un matériau vers un autre, du vécu vers le représenté. Reste le problème

11. Fauré-Fremier, *Esquisse d'une philosophie concrète*, Paris, PUF, 1954. Rosenfield I., 1989, *L'invention de la mémoire*, Paris, Eschel.

de comprendre comment il se fait que le vécu reste accessible et puisse être réfléchi si longtemps après.

En résumé...

Une des grandes questions que l'on rencontre dans les techniques d'entretien *a posteriori* est celle de la mémoire.

Dans la technique de l'entretien d'explicitation, nous essayons délibérément d'aider l'interviewé à accéder à une forme de mémoire épisodique ou autobiographique par une démarche qui s'inspire de la théorie de la mémoire concrète, ou mémoire involontaire. J'ai montré comment cette mémoire est mise en œuvre dans le domaine de la formation de l'acteur suivant les principes de l'Actors Studio, et comment elle a été empiriquement retrouvée et utilisée dans les techniques de psychothérapie émotionnelle et corporelle. Tous ces éléments d'informations corroborent une même conception de la mémoire concrète que je vais résumer en suivant les distinctions des grands modèles de la mémoire :

Au plan de la catégorie du contenu mémorisé

Il s'agit d'une mémoire autobiographique ou, de manière plus générale, épisodique, au sens d'indexée sur un contexte.

Mais il faut y rajouter, pour être exact, une notation de vie, de sensorialité, de vivacité, de chaleur qui se traduit phénoménologiquement par un sentiment de « revivre ». Si cette notation n'est pas présente, on a une mémoire qui est subjectivement complètement différente, en ce sens qu'elle n'est pas reconnue par le sujet comme étant sa mémoire.

Au plan de l'étape d'apprentissage

Il n'y a aucune intentionnalité de mémorisation, en ce sens on se rapproche des modèles de la mémoire implicite.

Au plan de la conservation de la possibilité d'y accéder

Il semble qu'il n'y ait pas de limite de temps, la psychothérapie fait travailler sans problème les gens sur des situations appartenant à la petite enfance. Les techniques d'acteurs utilisent aussi des événements passés très lointains. Les essais de l'entretien d'explicitation ont été réalisés plusieurs mois après le déroulement de certains événements avec succès.

Au plan du rappel

On a une restitution involontaire, en ce sens qu'elle ne peut se déclencher directement de façon délibérée, en revanche, on peut créer volontairement les conditions d'amorçage de cette mémoire par n'importe quel procédé qui ramène le sujet vers son vécu, que ce soit par une impression sensorielle particulière ou que ce soit par l'émotion.

Cette perspective semble assez novatrice par rapport aux travaux actuels sur la mémoire.

6

La dimension relationnelle

Nous venons de voir, successivement, toutes les conditions qui étaient à remplir pour obtenir la verbalisation du vécu de l'action. Nous avons vu aussi comment les grandes difficultés posées par cette démarche pouvaient trouver des éléments de réponse avec l'accès aux connaissances pré-réfléchies et à la mise en œuvre de la mémoire concrète. Avant d'aborder dans le détail les techniques de questionnement et les problèmes posés par le pilotage de l'entretien, depuis le démarrage, en passant par le choix des relances et la coordination des techniques mises en œuvre avec les buts visés, il est nécessaire d'aborder la dimension relationnelle de l'entretien.

Ce chapitre aurait pu être écrit dès le début, il aurait pu attendre que toutes les techniques de l'entretien d'explicitation soient détaillées. J'ai choisi de le placer dans cette position charnière, entre l'exposé des conditions de réalisation de l'entretien et le détail de sa conduite, pour rappeler que l'entretien ne se résume pas à la mise en œuvre de techniques, même si elles sont maîtrisées avec virtuosité.

Le meilleur technicien de l'entretien peut buter sur un obstacle qui interrompt le processus de verbalisation parce que la dimension relationnelle n'est pas prise en compte.

Cette dimension relationnelle, je vais l'aborder suivant deux points de vue complémentaires :

- Le premier concerne la demande d'accord qui est faite à l'interviewé d'être questionné, accompagné. Il vise l'établissement d'un contrat de communication à la fois explicite et discret dans sa formulation.
- Le second concerne le repérage, la création et le maintien intentionnel d'une communication grâce aux techniques de synchronisation développées par la Programmation Neurolinguistique¹.

1. Cf., par exemple, Bandler R., Grinder J., *Les secrets de la communication*, Le Jour éditeur, 1982.

Cudicio C., *Comprendre la PNL*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1986.

La PNL est un remarquable ensemble de techniques d'aide à la communication et au changement. Elle a été développée par Bandler R. et Grinder J. dans les années 1970 aux États-Unis. Elle s'origine dans la clarification des pratiques de communication de grands thérapeutes américains comme V. Satir, M. Erickson, F. Perls. L'entretien d'explicitation utilise certaines de ces techniques, je suis moi-même certifié en PNL au niveau Maître Praticien, j'ai une bonne connaissance pratique de cette approche. Une des caractéristiques de ce mouvement est d'avoir tourné le dos au monde de l'université pour une recherche pragmatique de ce qui constituait « la structure subjective du comportement ».

La dimension contractuelle de l'entretien

Tout entretien, mais plus largement toute situation de dialogue, s'inscrit dans des cadres contractuels implicites qu'il est important de reconnaître comme étant nécessairement présents. Il en est ainsi du cadre contractuel institutionnel, au sens de contrat didactique ; il en est de même du contrat pragmatique qu'ont mis en évidence les linguistes. Je vais rappeler brièvement ces deux premiers points d'abord. Un troisième aspect me paraît très important, c'est celui de la demande d'autorisation faite à l'autre de le questionner de manière approfondie, y compris sur sa pensée privée. Ce dernier point je l'appellerai : l'établissement du contrat de communication.

■ Les contrats implicites

Les différentes approches modernes de la communication ont bien mis en évidence le fait que toute situation de dialogue, en fait toute situation relationnelle, qu'il y ait échange langagier ou pas, se déroule sur un fond d'implicite partagé pour exister².

Le contrat relationnel impliqué par les paramètres de la situation sociale

Tout d'abord, les conditions de la situation d'échange jouent un rôle implicite important, puisque chacun est affecté à une place, à un rôle de façon plus ou moins évidente. Que ce soit par le lieu où se déroule l'échange, par la façon dont il est inscrit dans les activités courantes ou exceptionnelles, par ce que chacun sait de l'autre avant même de commencer à parler.

Ainsi, le même questionnement qui s'inscrit naturellement dans le groupe classe avec un des enseignants habituels, dans le cours d'une leçon au moment de la correction d'un exercice, pourra devenir problématique s'il se déroule en dehors des horaires ordinaires, dans un autre lieu ou avec un autre enseignant que ceux participant au cursus de l'année. Implicitement, chacun prend ses repères ou les cherche. Le point délicat est qu'il ne les connaît pas explicitement lui-même, une bonne partie de la réflexion sur la nature du contrat didactique repose sur la mise en évidence des effets qui se produisent à l'insu des partenaires et qui ne se révèlent que par leurs conséquences souvent indésirables.

Pour l'entretien d'explicitation, comme pour toute situation de dialogue, retenons la nécessité, lors d'un premier contact ou lors de la mise en place d'une innovation, de clarifier le rôle de chacun et le but visé. Bien sûr, cela ne supprime pas les projections des uns et des autres. Vous ne pouvez éviter, dans un premier temps, que l'autre projette sur vous l'identité d'un enquêteur ou d'un surveillant si c'est sa réalité subjective du moment. Vous ne pouvez non plus supprimer le fait que dans un entretien, la relation est dissymétrique, l'un questionne, canalise, guide, l'autre s'absorbe dans son

2. On trouvera de bonnes références bibliographiques récentes et de bonnes présentations résumées de ces thèmes dans Blanchet A., *Dire et faire dire : l'entretien*. Paris, Colin, 1991.

expérience passée. Vous pouvez essayer de réguler le climat relationnel qui se crée alors, à condition de gérer vos propres réactions et donc d'en être conscient. Le point le plus important est que vos mots ne peuvent toucher l'autre, l'influencer, que si vos actions sont congruentes avec ce que vous dites.

Le contrat pragmatique : le contrat implicite lié au fait de communiquer

La pragmatique est la partie de la linguistique qui étudie les actes de langage et, entre autres, ce qui fait que la communication est possible et efficace³. Dans cette perspective, des auteurs comme Grice ou Sperber et Wilson (1986) ont montré que tout dialogue repose sur des présupposés partagés qu'ils ont résumés dans ce qui serait le principe fondamental de toute communication : le principe de pertinence. Selon ce principe, toute information énoncée est supposée pertinente par celui qui est en position de la recevoir, alors que l'intention de communiquer du premier est manifeste.

D'une manière non technique, on peut encore dire que tout échange repose sur une base implicite de connaissances, de croyances, de valeurs partagées. Une des grandes difficultés dans la communication peut provenir de l'absence de ce fond commun implicite.

Je ne m'occuperai pas directement ici de ces aspects pragmatiques, dans la mesure où le questionnement d'explicitation est un dialogue orienté vers l'élucidation et la mise à jour de l'implicite en référence au vécu de l'action. En ce sens, nous le verrons plus loin en détail, les relances de l'intervieweur constituent une pragmatique appliquée en temps réel, pour faire progresser l'explicitation.

■ Le contrat de communication explicite

La nécessité éthique et technique du contrat de communication préalable

On sait maintenant, par l'analyse fine de conversations enregistrées dans la réalité sociale, que le déroulement d'un dialogue se fait à travers de multiples engagements des personnes, avec des enjeux, des négociations pour une large part implicites, basés sur des inférences prééfléchies.

La situation d'entretien est un type de conversation particulière dans laquelle la dissymétrie des rôles fait que l'intervieweur peut être à l'origine de nombreuses sollicitations et contraintes. Ainsi, le questionnement d'explicitation, nous l'avons vu en détail dans les chapitres précédents, suppose un respect de nombreuses conditions pour viser l'information liée au vécu de l'action. Ce qui implique dans la pratique un guidage, directif si nécessaire, pour aborder le domaine de parole pertinent et la position de parole qui permet d'y accéder. Par ailleurs, nous touchons à des informations

3. Latraverse F., *La pragmatique, histoire et critique*, Bruxelles, Mardaga, 1987. Jaubert A., *La lecture pragmatique*, Paris, Hachette, 1990. Sperber D., Wilson D., *La pertinence*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1986.

dont le sujet lui-même n'est pas encore conscient, puisqu'il s'agit de connaissances qui sont encore en acte.

Tous ces éléments pointent une évidence : avec ce questionnement, nous pénétrons dans l'intimité psychique du sujet, nous abordons sa pensée privée.

Il n'est, déontologiquement, pas souhaitable et, techniquement, pas possible d'aller dans ce domaine sans précautions, ni garanties pour l'interviewé.

Dans la pratique, cela signifie mettre en place dès le départ *un contrat de communication explicite* : on demande l'autorisation à l'autre de pousser le questionnement et on lui indique que son engagement n'est pas obligatoire, qu'il est basé sur un volontariat et que tout refus sera respecté. C'est-à-dire que le questionnement sera toujours respectueux des limites que le sujet pose.

Formuler le contrat de communication

La formulation de ce contrat de communication sera dépendante des circonstances :

– Une formulation conversationnelle du contrat

Dans la plupart des cas, une formulation « en passant », peut suffire. Par exemple : « Êtes-vous d'accord pour qu'on aille plus loin ? » ; « Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de reprendre ce point plus en détail ? » ; il est possible de s'appuyer sur sa propre incompréhension (vraie ou non) : « Je n'ai pas complètement compris comment vous vous y prenez, seriez-vous d'accord pour le reprendre de manière plus détaillée ? », etc.

Ce caractère « en passant » de la formulation fait qu'elle reste inaperçue du sujet comme demande « officielle », cela suffit cependant pour qu'il puisse manifester son assentiment ou exprimer son refus ou ses réticences.

Il est évident que la réponse attendue n'est pas nécessairement verbale ! Plus, ce sera de façon prioritaire sur la réponse non verbale que l'on s'alignera.

Ceci, en particulier, pour essayer de minorer les effets de contrat. En effet, il y a peu de chance qu'un élève ou même un formé adulte s'autorise dans sa situation de formation à exprimer un refus direct ; l'expression mitigée de son absence de refus, les mimiques qui l'accompagnent peuvent cependant révéler un trouble, une gêne, un désaccord non exprimé. Si cette vraie réponse du sujet n'est pas prise en compte, la meilleure technique de questionnement sera rapidement insuffisante, et l'échange risque de s'arrêter rapidement ou, pire, de s'enliser dans des commentaires, des complications, etc.

Cet entretien ne peut être conduit que sur la base d'un accord du sujet avec l'intervieweur, il suppose une base relationnelle marquée par l'adhésion personnelle à la situation d'échange.

– En début de stage, une présentation formelle

Dans les stages de formation qui durent de deux, trois, à une dizaine de jours, les stagiaires découvrent à la fois le stage, les animateurs ou formateurs, dans un délai très bref. Il est alors important de mettre en place le cadre du contrat de communication

de manière formelle, dès le premier jour, comme étant une des dimensions de la pédagogie mise en œuvre. Sachant que ce processus formel n'est qu'une préparation : son caractère global (on s'adresse au groupe) et le fait qu'il soit posé hors de l'engagement (au moment où on en parle on ne le fait pas, ce questionnement, on se contente de l'évoquer) le rend insuffisant pour qu'il ait valeur de contrat pour chaque membre du groupe. Aussi cette proposition a surtout pour but de préparer les stagiaires à des pratiques nouvelles.

Fondamentalement, un temps de questionnement est une situation ponctuellement duelle, même dans un grand groupe, et le contrat de communication s'inscrit dans la relation duelle en cours. De ce fait, quelle que soit la qualité des relations déjà établies dans le stage, la formulation « en passant » du contrat de communication doit être renouvelée avec chaque personne en particulier, pour que chaque personne puisse y adhérer individuellement et se sentir respecter personnellement.

– *Le contrat n'est jamais définitivement acquis : il faut le renouveler autant que nécessaire*

Le contrat de communication ne peut jamais être considéré comme acquis définitivement, ni avec les différentes personnes, ni au cours d'un même échange.

Il peut toujours se faire que, pendant le déroulement d'un entretien, alors que la personne avait déjà adhéré à la proposition qui lui avait été faite au début, elle rencontre un point moins évident à aborder, pour des raisons qui lui sont personnelles : soit plus impliquant (ou que la personne craint qu'il en soit ainsi), soit demandant un effort supplémentaire pour être mis à jour, ou pour être formulé. Il peut être tentant si l'on est bon technicien de l'entretien, de contourner cette difficulté sans l'accord de l'élève. C'est ponctuellement possible, même si c'est déontologiquement douteux. Mais à terme, le procédé crée des résistances d'autant plus grandes, et du sujet et de ceux qui étaient témoins. Il est beaucoup plus pertinent de renouveler le contrat de communication : d'une part, cela montre à l'autre que sa difficulté passagère est prise en compte, qu'il y a une attention portée au déroulement de l'entretien ; d'autre part, l'autorisation faite de ne pas continuer aide souvent à prendre la décision contraire ; enfin, l'accord ainsi renouvelé peut aider l'intervieweur à percevoir comme légitime la poursuite de son questionnement et à se donner le droit à lui-même de continuer.

La mise en place du contrat de communication dans le cadre de l'explicitation m'a paru, dès le départ, être une nécessité éthique. Mais de plus, dans l'animation de groupes de formation à l'entretien, alors que toutes les conditions semblaient présentes pour négliger le contrat de communication et aller droit au questionnement (les participants sont là pour questionner, servir de sujet à l'autre, afin qu'ils puissent s'exercer, participer aux *feed-back* en grands groupes, et analyser le déroulement des exercices effectués), plus d'une fois mal m'en a pris d'omettre la formulation d'un contrat de communication. Même après plusieurs jours de stages, alors que chacun a pu participer, s'exercer, chaque fois qu'un questionnement s'initie ou s'approfondit, il s'est avéré nécessaire de formuler la demande d'autorisation, pour pouvoir aller plus loin.

L'entretien s'inscrit dans un cadre relationnel entre des personnes et aucun procédé mécaniste, reproduit sans adaptation ni personnalisation, n'est viable ; aucune technique n'est efficace employée seule !

Établir la communication : mise en rapport et synchronisation

Le sujet que j'aborde maintenant n'est pas propre à l'entretien d'explicitation. Il est important dans toute situation de dialogue. Son étude pratique et ses concepts ont été développés principalement par la Programmation Neurolinguistique. J'emprunte tout ce que je vais détailler aux fondateurs de cette approche : J. Grinder, R. Bandler à travers leurs ouvrages, R. Dilts à partir de ce que j'ai appris dans ses stages européens, et surtout à la remarquable enseignante,

C. Errera, auprès de qui je me suis formé pratiquement à l'utilisation de ces techniques de communication.

Si j'ai choisi de développer ces points dans cet ouvrage, c'est que je les inclus dans le déroulement des stages de formation aux techniques d'aide à l'explicitation. En effet, en l'absence de leur prise en compte, l'entretien peut tourner court alors que la technique de questionnement a l'air correcte.

L'idée de base est que, si l'intervieweur se manifeste d'une manière trop différente de l'interviewé, la communication est difficile à établir. Il est alors nécessaire pour l'intervieweur de s'adapter au comportement de l'interviewé, en tout cas suffisamment pour créer les conditions d'une communication. Ainsi, si le rythme de parole est trop différent, une gêne s'installe : si l'interviewé parle lentement (n'oubliez pas que c'est souvent l'effet de l'accès à la position de parole incarnée, *cf.* chap. 3), et que l'intervieweur a, lui, un rythme rapide, le conduisant à répéter ses questions il peut, sans s'en rendre compte, bloquer son interlocuteur dans la verbalisation.

Pour dépasser ces difficultés, l'observation de quelques points me semble pertinente pour apprendre à rejoindre l'autre dans sa manière de communiquer, et ainsi, faciliter sa mise en mots.

Ainsi, parmi les nombreux indicateurs développés par la PNL, je vais en sélectionner trois qu'il semble plus particulièrement nécessaire de maîtriser dans le cadre de l'explicitation :

- l'attention au rythme et au ton de la voix,
- l'accord postural et l'attention portée à la gestualité,
- l'écoute de la langue sensorielle utilisée.

■ Rythme et tonalité de la voix

Observer le rythme de parole de l'élève, s'y ajuster, repérer les silences qui demandent à être respectés parce qu'ils correspondent à des temps d'élaboration interne, à des temps d'accès évocatifs qui sont souvent particulièrement lents par rapport au rythme du discours déjà disponible, sont des savoir-faire efficaces pour faciliter la mise en place de la communication.

Observer ce paramètre a de plus un effet induit intéressant, du point de vue de la formation aux techniques d'entretien, puisqu'il oblige à se décentrer de la seule prise en compte du contenu. Cela oblige l'intervieweur à élargir son champ d'attention et à apprendre à faire plusieurs choses à la fois.

Pour le rythme de la voix comme pour d'autres points, la PNL insiste sur le fait que, s'il y a de grandes différences entre guide et sujet, c'est au guide de s'adapter délibérément dans un premier temps. Mais si la modification que cela lui demande est trop grande selon ses propres critères personnels, alors il est possible d'induire une modification discrète chez l'autre, en modifiant progressivement le rythme ou d'autres paramètres. C'est particulièrement utile quand le sujet est très rapide : après l'avoir rejoint dans cette rapidité pour s'accorder sur son comportement, il est possible par paliers insensibles de freiner son propre rythme en induisant ainsi chez le sujet un ralentissement progressif et la plupart du temps non conscient.

Il en est de même du ton de la voix. L'intervieweur peut être attentif au caractère aigu ou grave, intense ou doux, harmonieux ou dissonant, continu ou haché, etc. Se rapprocher de ces paramètres, sans « singer » l'autre, c'est-à-dire sans l'imiter de façon constante et outrée, peut jouer un rôle non négligeable dans l'établissement de la communication.

- De plus, on peut distinguer, dans ce travail d'accord avec l'autre, différents temps :
- Au tout début, alors que le contact est en train de s'établir, en particulier dans les situations d'entretien en tant que tel, où chacun se découvre (dans un groupe classe se déroulant sur l'année, l'accord est aussi nécessaire, mais il est déjà globalement installé), il est important d'observer la parole (le paraverbal : ton, rythme, timbre...) et de s'y accorder délicatement en observant les effets induits.
 - Dans les temps de mise en évocation, souvent le plus important est de se taire en attendant que le travail cognitif, repérable par les indicateurs non verbaux (*cf.* chap. 3), se fasse. S'il est nécessaire d'aider et de canaliser l'évocation, il est alors souvent judicieux d'adopter un ton de voix assez bas et tranquille qui permet de se faire entendre de l'autre sans pour autant le déranger dans son cheminement intérieur.

■ Gestes et postures : l'accord non verbal

La synchronisation posturale

Un autre point de difficulté potentielle dans la communication est le fait que l'écart dans le non-verbal est trop grand. C'est souvent facile à observer au niveau de l'attitude générale du corps, c'est-à-dire l'aspect postural. On connaît bien maintenant le fait qu'il est important de se mettre à la même hauteur qu'un élève pour communiquer avec lui. La distance créée par le fait que l'un est debout et l'autre assis n'est pas favorable à un échange. Vous avez certainement observé la caricature que représente, dans un entretien, le fait que l'intervieweur soit penché en avant, pressant l'autre de ses questions et de son intention alors que, dans le même temps, l'interviewé s'est installé au fond de sa chaise, le plus distant possible de l'autre. Installer discrètement une synchronisation posturale a généralement des effets positifs sur la communication. Se synchroniser consiste à observer la posture du sujet et à l'imiter, au moins partiellement. Là encore, une trop grande précision dans l'imitation peut être dérangement et aller à rebours de l'intention.

Quand on observe des enregistrements vidéo de situations amicales, on peut observer (en particulier en accéléré) une mise en place spontanée de cet accord postural. Les corps se penchent en même temps, les rires se déclenchent simultanément, des micromouvements se communiquent à travers le groupe (se gratter l'oreille, croiser les bras, etc.). La puissance de cette communication non verbale est génétiquement facile à observer dans les relations entre enfants.

Dans certains temps forts de l'entretien, en particulier à des moments de prise de conscience, de découvertes, la posture s'accompagne de balancements, de hochements de la tête, s'accorder peut alors consister à reproduire discrètement avec la main ce rythme.

La reprise gestuelle

L'observation attentive de la gestualité qui accompagne la mise en mots est une source d'information non verbale extrêmement précieuse, puisqu'elle témoigne, à l'insu du sujet, d'informations pré-réfléchies qui sont ainsi manifestées avant d'être conscientisées.

Dans des moments où la mise en mots se révèle un peu délicate, il est tout à fait pertinent, en même temps que l'on formule une relance, qu'elle soit question ou reformulation, de l'accompagner de la reprise imitative discrète du geste de l'interviewé. J'utilise le qualificatif de discret, pour souligner qu'il ne s'agit jamais d'une imitation pesante parce que continue ou trop littérale. En particulier, dans les cas de gestualité exubérante, abondante, ample, il serait tout à fait caricatural d'imiter directement. Il est efficace en revanche de reproduire la gestualité de manière moins ample, quitte à n'en reproduire que le rythme ou l'esquisse. Le point important est que cette reprise gestuelle accompagne, souligne les paroles de l'intervieweur au moment où il fait une relance.

Les techniques que j'énumère ici doivent faire l'objet d'un apprentissage expérientiel pour pouvoir être adaptées.

■ La langue sensorielle : gestes oculaires et vocabulaire sensoriel

Depuis le début du siècle, on sait que l'évocation d'une réalité peut se faire suivant des codages sensoriels différents, que l'on a repérés globalement par rapport aux différentes modalités sensorielles : visuelle, auditive, kinesthésique. Les codages olfactifs et gustatifs ayant certainement une fonction, mais dont on maîtrise beaucoup moins clairement l'importance à l'heure actuelle. La PNL a systématisé cette approche en proposant d'analyser la structure de la représentation, par une série de traits contrastés qu'elle a nommés les sous-modalités (*cf.* chap. 4 où ce point a déjà été abordé).

Il nous manque cruellement des recherches différentielles systématiques pour établir, de façon précise, dans quelle mesure un codage sensoriel est un style cognitif stable pour un même individu à travers différentes tâches. Mais il semble que, dans la pratique, le fait de ne pas prendre en compte la différence de codage sensoriel dominant entre l'interviewé et l'intervieweur puisse conduire à des ruptures de communication.

Ainsi, lors de séances de travail à partir d'enregistrements vidéo, portant sur la verbalisation de démarches intellectuelles suite à des exercices d'Atelier de Raisonnement Logique, il est apparu que l'adolescente qui s'exprimait avait une représentation sous la forme d'une image visuelle – qui la conduisait à s'exprimer en termes d'évidence : « Ça se voit » – que la formatrice ne voyait pas du tout et ne songeait même pas à questionner tellement c'était loin de sa réalité subjective. En conséquence, il n'y avait plus aucune communication. Ce genre d'observations a pu être renouvelé très souvent dans de nombreuses situations de formation, avec la même conclusion : si le formateur n'identifie pas le codage dominant de la personne et si elle n'est pas capable de s'exprimer en traduction simultanée « franco-française », (c'est-à-dire par exemple : visuo-auditive), le dialogue peut s'interrompre ou devenir très difficile.

Bien entendu, là encore, c'est au formateur de s'adapter dans un premier temps. Ce qui suppose trois apprentissages :

- savoir identifier les canaux sensoriels employés par l'interviewé,
- connaître ses propres codages sensoriels, pour identifier ce qui peut gêner dans la poursuite du dialogue,
- savoir opérer une traduction simultanée d'un mode sensoriel dans un autre.

Le repérage des canaux sensoriels utilisés par l'interviewé

► Les gestes oculaires

C'est un des apports les plus remarquables de la PNL que d'avoir attiré l'attention sur le lien existant entre direction du regard (en hauteur) et codage sensoriel.

En effet, dès leurs premières publications, Grinder et Bandler ont établi une correspondance entre le fait que lors d'une évocation avec image visuelle les yeux décrochaient vers le haut (nous ne nous occupons pas ici de la latéralisation gauche/droite du regard), qu'un regard horizontal était relié à un codage auditif (sonore ou lexical), qu'un regard tourné vers le bas était associé à la sphère intime, soit à droite en ce qui concerne le ressenti, soit à gauche en ce qui concerne le discours interne.

Plusieurs points peuvent poser problème quant à ces distinctions de base.

Un premier point troublant est de penser les yeux comme des parties mobiles du corps et que leurs mouvements puissent être traités comme des gestes expressifs : à ce moment-là, les yeux ne sont pas utilisés dans leur fonction d'organes sensoriels. Mais quand les mains et les bras accompagnent et ponctuent le discours, ils ne sont pas utilisés comme organes préhenseurs non plus !

Un second point énigmatique est qu'on ne sait rien sur la manière dont ces repères ont pris cette signification d'indicateur du codage sensoriel de l'évocation. Autrement dit, on ne connaît rien de l'histoire de l'élaboration de cette connaissance. C'est particulièrement étonnant puisque ces indicateurs sont accessibles à tous depuis toujours et ils n'ont été remarqués que depuis les années 1970. Pire encore, il n'existe dans la littérature scientifique récente ou plus ancienne, aucune hypothèse permettant de justifier au niveau neurophysiologique le fait de cette corrélation entre codage sensoriel de l'évocation et direction des regards. Tous les travaux recensés avant la PNL échafaudent des hypothèses sur la latéralisation des directions de regard, pas sur les hauteurs qui sont systématiquement ignorées.

La seule chose qui paraît établie correctement est la validité empirique de ces interprétations. De très nombreuses thèses sur ce sujet ont été réalisées aux États-Unis. Parmi les travaux les plus convaincants, on peut noter ceux qui enregistrent en vidéo les récits libres ou les réponses à des questions sensoriellement orientées auprès d'un échantillon d'étudiants sélectionnés (pas de problème de latéralisation, par exemple). Les enregistrements vidéo sont dépouillés par des spécialistes en PNL ne disposant que de l'image (le son est coupé). Les corrélations interjuges sont de l'ordre de 80 %, et les prédictions, sur le canal sensoriel mis en œuvre, inférées des mouvements des yeux sont exactes à 90 % pour le visuel et un peu moins pour les autres canaux. Une autre source de validation est venue de deux thèses portant sur les stratégies d'apprentissage de l'orthographe et dans lesquelles les directions des regards sont systématiquement manipulées pour faciliter l'évocation du signifiant linguistique⁴.

L'observation des gestes oculaires est une information extrêmement précieuse à recueillir dans le fil de l'entretien, elle est très facile d'accès et permet de s'accorder dans la formulation des relances sur le canal sensoriel supposé.

4. Cf. les thèses de Loïselle F., *The effect of eye placement on orthographic memorization*. Faculté des sciences sociales Université de Moncton, 1985. Malloy T. E., *Cognitive strategies and a classroom procedure for teaching spelling*, Department of Psychology, University of Utha, 1989.

► La gestualité d'accompagnement

Souvent les inférences que l'on fait à partir des gestes oculaires peuvent être corroborées par la forme des gestes ponctuant la parole, une main qui tourne autour de l'oreille et qui indique que le sujet accède à un discours interne ou qu'il évoque un son ou des paroles ; des mains qui dessinent dans l'espace devant le sujet, là où se trouve ce qu'il voit (ce qu'il évoque visuellement) ; ou bien encore la différence du rôle que jouent les codages kinesthésiques chez les pianistes (importance du chiffrage des doigts par exemple) selon que l'évocation s'accompagne ou non d'action mimétique.

► Le vocabulaire sensoriel

On a fait depuis longtemps le recensement des verbes sensoriels employés de façon directe ou métaphorique dans le discours, de même pour les adjectifs et autres éléments du vocabulaire indexables sensoriellement : « Je vois ce que vous voulez dire », « C'est très clair », « J'entends votre argument », etc.

Ce repérage est intéressant à prendre en compte, mais seulement à titre de preuve complémentaire des inférences faites à partir des indicateurs non verbaux.

En effet, dans de nombreux cas, l'interprétation sensorielle du vocabulaire n'est pas univoque. Par exemple, le fait d'être clair peut pour beaucoup renvoyer à du visuel (comme une couleur, une lumière, la lisibilité) mais pour certains cela qualifie un son, comme étant particulièrement net et distinct. Le fait de s'avancer peut traduire une importance à la sensation du corps propre, au mouvement ressenti, ou privilégier l'élargissement de l'espace, du cadrage donc essentiellement visuel.

Le vocabulaire sensoriel est donc intéressant, mais ne peut assurer un repérage du codage sensoriel à lui seul.

S'accorder sur le codage sensoriel de l'interviewé

Une fois le repérage du codage sensoriel réalisé, et sous réserve de confirmation en cours de route, il est judicieux d'utiliser cette information pour accorder son propre langage sensoriel à celui de l'interviewé.

En particulier, dans la formulation des questions et des relances, il est indispensable de se souvenir que ce que l'on questionne c'est l'évocation, non la réalité perceptive passée. Si un élève vous verbalise qu'il voyait bien la règle de grammaire qu'il allait appliquer et que ses gestes oculaires sont cohérents, ce n'est pas le moment de lui demander directement s'il se disait quelque chose, ou ce qu'il ressentait. La question sensorielle directe qui ne correspond pas au codage sensoriel de l'élève (qu'est-ce que tu vois ? quand il entend quelque chose), crée souvent un blocage dans le déroulement de l'entretien : en bref, le sujet ne comprend pas la question (et souvent, en plus, vous ne comprenez pas qu'il ne comprenne pas une question aussi simple !) et indirectement il y a rupture de la communication, avec le sentiment subjectif de ne pas être compris, sans savoir exactement sur quoi porte cette incompréhension... Cette mise

en œuvre de l'accord sensoriel nécessite d'avoir, personnellement, une connaissance expérientielle de ses propres codages privilégiés.

En résumé...

Ce chapitre se situe à un point charnière du livre, il est thématiquement différent des précédents en ce sens qu'il ne porte pas directement sur les conditions qui permettent de mettre en mots le vécu de l'action, mais sur la dimension relationnelle de l'entretien.

Deux thèmes ont été développés.

Le premier concerne l'établissement d'un contrat de communication explicitement formulé, même s'il est présenté de façon conversationnelle, c'est-à-dire sans mise en scène spéciale.

J'ai pris soin de distinguer ce contrat de communication explicite, de tous ceux qui sont déjà nécessairement présents par le seul fait des circonstances de l'entretien, des personnes en cause, des dénominateurs communs culturels, langagiers etc., et qui fait qu'elles peuvent échanger.

Dans la seconde partie, j'ai emprunté à la PNL une partie de son savoir-faire pratique en matière d'observation des indicateurs verbaux et non verbaux de la communication : rythme et tonalité de la voix, gestualité et posture, codage sensoriel manifesté par les schémas oculaires, les gestes et le vocabulaire. À partir de ces repères, l'intervieweur peut discrètement se *synchroniser* et, en cas de difficulté dans le déroulement de l'entretien, peut toujours vérifier si un de ces éléments qui peut en être la cause n'a pas été oublié.

Ne soyez pas troublé par l'abondance des repères possibles et la finesse d'observation qu'ils réclament. Dans son apprentissage, cette dextérité s'acquiert simplement par l'exercice répété.

7

Initialiser et focaliser

A bordons maintenant l'entretien d'explicitation du point de vue de son déroulement. Pour aborder ces aspects dynamiques, je vais décrire comment les *relances* de l'intervieweur vont être formulées en fonction de l'analyse « instantanée » des *répliques* de l'interviewé.

Les fonctions des relances et les contextes de mises en œuvre

■ Les fonctions des relances

Métaphoriquement, chaque relance peut être considérée principalement comme un aiguillage. En partant de ce point de vue, les problèmes techniques qui se poseront seront :

- manœuvrer cet aiguillage, c'est-à-dire répondre à la question : quelles sont les formulations de relances appropriées aux buts poursuivis et quelles sont celles qu'il n'est pas judicieux d'utiliser ?
- déterminer dans quelle direction orienter la suite du dialogue.

La limite de cette métaphore est son aspect mécanique. L'effet d'une relance est plutôt de l'ordre de l'influence, elle induit une direction ou un effet, mais elle n'en est pas la cause au sens mécanique du terme.

La manœuvre de cet aiguillage sera modulée par plusieurs facteurs. Le plus important est celui des différentes fonctions assurées par les relances au cours de l'entretien. Je distinguerai quatre fonctions que je vais présenter de manière résumée et qui structureront l'ensemble des chapitres 7, 8, 9. Mais il faudra moduler ces fonctions par la prise en compte des différentes situations de dialogue :

- au début, ou après une interruption, *initialiser* l'échange de manière à orienter l'activité et instaurer la communication ;
- dans certains types d'échanges (*feed-back*, supervision, retour d'expérience), le domaine de questionnement potentiel est immense, aussi il peut être nécessaire de *focaliser*, c'est-à-dire rechercher avec l'interviewé le moment, le point particulier qui sera l'objet de l'échange (ces deux fonctions sont étudiées dans ce chapitre) ;

■ L'entretien d'explicitation

- quand ces premières fonctions sont assurées, il est alors possible d'*élucider*, c'est-à-dire mettre à jour le déroulement de l'action à un degré donné de finesse de la description, à un degré déterminé de la complétude, en fonction du respect de l'éthique professionnelle et de la cohérence des buts poursuivis (chapitre 8) ;
- à tout moment, mais particulièrement dans la mise en place du début de l'échange, ou de manière générale dans toute situation où les conditions ne sont plus remplies : *réguler* l'échange de manière à assurer le respect des conditions permettant la verbalisation de l'action (chapitre 9).

Le tableau 6 résume les fonctions des relances dans l'entretien d'explicitation, il montre les prises de décisions à opérer entre focaliser, élucider si c'est possible et pertinent, sinon réguler autant que nécessaire (la fonction d'initialisation qui amorce l'échange n'est pas représentée).

■ Les contextes de mise en œuvre de l'entretien d'explicitation

Chaque fonction des relances devra être envisagée dans le contexte des trois conditions possibles de mise en œuvre d'une technique d'entretien :

- utilisation ponctuelle,
- utilisation systématique en retour réflexif,
- entretien long d'information ou de recherche.

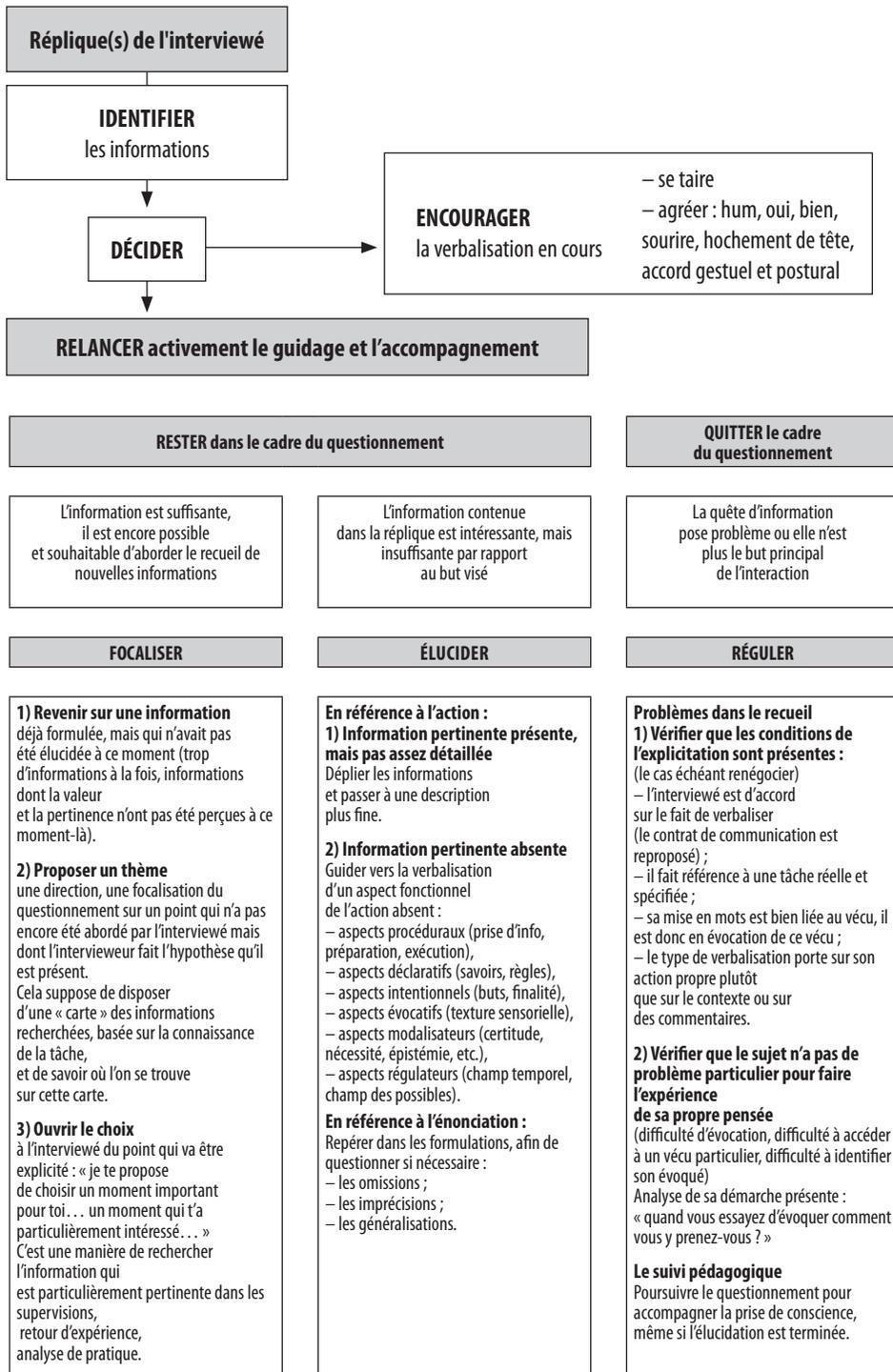
Je résume les principales caractéristiques de ces trois conditions d'utilisation.

Utilisation ponctuelle du questionnement d'explicitation

Le groupe (quelle que soit sa taille, de deux personnes à X) n'est pas finalisé sur le retour réflexif, il est plutôt centré sur la tâche à effectuer (correction d'exercice, mise en place d'exercices dans une classe, par exemple, élaboration d'une proposition de solution commune, etc.).

Dans ce contexte, l'échange est bref (quelques répliques) et automatiquement focalisé par l'actualité du point de départ. Le questionnement vient s'inscrire dans un fonctionnement régulateur ponctuel. C'est une façon de renvoyer la balle, suite à une question, et de s'informer soi-même de la nature de l'incompréhension ou du détail d'une difficulté que peut avoir un élève. Le point de départ de l'échange est donné par le cadre, il n'y a pas à le déclencher, ni à en créer les conditions, mais seulement à relancer l'échange de manière appropriée. Le contrat de communication n'a généralement pas besoin d'être reformulé, il fait partie de la culture du groupe. Bien entendu, si l'échange se prolonge, il sera probablement nécessaire de le proposer à nouveau. La formulation de la première relance peut servir en même temps d'outil pour que les conditions soient respectées. Le déroulement est en principe facile à gérer puisque l'information recherchée est relativement ponctuelle. Il y a donc peu d'informations à conserver en mémoire pour l'intervieweur, pas de nécessité d'avoir élaboré un guide d'entretien, mais en revanche, il lui est utile de maîtriser l'analyse de la tâche sur

TABLEAU 6 – Classification fonctionnelle des décisions de relance



laquelle porte l'échange. Les critères d'arrêt sont déterminés par le temps disponible sans rompre le rythme du groupe, et secondairement par le résultat de l'échange. Cependant, il peut toujours se faire que le questionnement mette à jour un problème plus difficile qui ne peut être traité en cinq minutes, ni dans le contexte d'un grand groupe. Dans un tel cas, l'échange devra se poursuivre dans un autre cadre autorisant plus de temps et plus de confidentialité.

En groupe de feed-back dans le cadre de la mise en œuvre systématique du retour réflexif

Le groupe est ici explicitement réuni pour prendre la parole. La dominante de la tâche du groupe est le retour réflexif, les participants sont là pour cela et ils le savent. Ce sont, par exemple, des groupes d'analyse de la pratique ou de retour d'expérience, des temps de synthèse ou de bilan de stages, des temps pédagogiques de *feed-back* d'exercices (stages de formation expérimentale, remédiation comme dans la pratique des ARL ou du PEI, pédagogie basée sur le retour réflexif), des séances d'analyse après travail sur simulateur, *debriefing* après mission.

Chaque prise de parole peut être assez longue, de dix à trente minutes suivant le temps disponible et les règles de partage du temps de parole dans le groupe.

Le point de départ est, en principe, à l'origine, la prise de parole de celui qui se propose d'évoquer un point particulier. Mais ce faisant, il répond probablement à une consigne, à des instructions dont la formulation peut varier, entraînant des effets induits mal maîtrisés. Certains points de vue peuvent être réalisés au détriment d'autres, certains moments ou certains rôles peuvent être sollicités. C'est toute la problématique du *feed-back* qui est en cause. De ce fait, le démarrage peut exiger de gros efforts de mise en place des conditions (cadrage du domaine, guidage vers la position de parole et le caractère spécifié, choix et délimitation des facettes de l'action). Le critère d'arrêt sera fonction du but du groupe, de ce qui est concevable comme objectif pour chaque personne et des limites que l'animateur entend respecter par rapport à sa fonction mais aussi pour chacun des participants.

En entretien individuel

Les deux personnes présentes ont pris rendez-vous, dans un contexte institutionnel particulier qui donne une place et un rôle à chacun, qu'ils en soient conscients ou non. Que ce soit dans une perspective de bilan (bilan de compétence, bilan d'orientation, bilan annuel d'activité professionnelle, etc.), de remédiation, de pur recueil d'information comme dans une recherche ou une enquête sur le terrain.

Le point de départ est délicat, plus que dans les cas précédents, dans la mesure où il faut créer le cadre relationnel en même temps que l'on oriente la focalisation de l'échange, qu'il faut à la fois le formuler de façon formelle – pour aider la personne à comprendre sur quelle base et sous quelle forme l'échange va se dérouler (guidage, caractère spécifié) – et le remettre en place de manière informelle aux premiers signes

(non verbaux le plus souvent) de réticence ou de difficulté, au fur et à mesure de l'entrée en matière puis des étapes de l'échange. Le suivi se fera difficilement sans un guide d'entretien préparé qui balisera les grands points qu'il faudra aborder. Le critère d'arrêt sera fonction du degré de définition des attentes ! Dans le cas de la recherche, souvent ce seront les premiers entretiens qui donneront des repères sur le champ de recherche d'information qu'il est important de couvrir.

Initialiser un échange

■ Initialisation et type d'échange

Initialiser un échange, quel que soit le contexte de sa mise en œuvre, peut être envisagé suivant deux cas dont le second seulement soulèvera quelques problèmes.

– Le cas où c'est l'interviewé qui s'exprime en premier, l'explicitation vient alors se greffer sur ses répliques.

Dans l'utilisation ponctuelle du questionnement d'explicitation, le point de départ est fourni par l'élève et la relance peut être immédiatement dans l'élucidation. De même, dans les situations de *feed-back* au sens large, les participants sont là pour parler de ce qui s'est passé, l'explicitation s'inscrit dans ce qui se dit comme un guidage, une manière de travailler. Le point de départ est donné par le fait que l'interviewé parle le premier. Dans ces cas l'initialisation se fait sans problème, c'est la suite qui éventuellement sera plus délicate à gérer.

– Le cas où l'intervieweur doit orienter la prise de parole de l'interviewé et où se pose le problème de la consigne initiale.

Ce second cas se rencontre typiquement dans les situations d'entretien en tant que telles, c'est-à-dire souvent hors d'un contexte qui a du sens pour l'interviewé (la classe, le groupe de formation, le petit groupe de soutien scolaire, le groupe de supervision ou d'analyse de pratique, par exemple), comme peuvent l'être des entretiens de bilan, des entretiens de suivi psychopédagogique ou encore dans tous les entretiens qui visent un recueil de données du seul point de vue de l'intervieweur, comme le sont la plupart du temps les entretiens de recherche.

Dans ces dernières situations, l'interviewé est dans une position inhabituelle. Même s'il est sur son lieu de travail ou dans son cadre de formation, il va faire quelque chose de différent de son activité normale, avec une personne qui ne lui est pas familière et, en plus, dans un mode de questionnement dont il a peu de chance d'avoir déjà rencontré un équivalent.

La formulation de cette relance initiale sera facilitée par le fait que l'objectif de l'entretien est bien défini pour l'intervieweur. Mais prenez conscience qu'initialiser un entretien n'est pas un petit problème. Une consigne efficace ne s'improvise pas, elle se prépare et se valide par les effets qu'elle produit. La résolution de ce problème est rendue d'autant plus difficile que sa difficulté est très sous-estimée.

■ Points de repères

L'expérience montre que mettre en place le point de départ de l'entretien est délicat. Cela va induire un déséquilibre entre la formulation de ce qu'il est judicieux de faire, ce qui sera vite dit, et la liste des choses qu'il est souhaitable d'éviter. En effet, souvent l'intervieweur crée lui-même des difficultés en formulant des inductions négatives, complique sa propre tâche en multipliant les questions et les recommandations qui créent la confusion, oriente vers des domaines de verbalisation qui ne sont pas ceux recherchés, ne négocie pas de contrat de communication...

Je vais reprendre ces différents points, en commençant par préciser ce qu'il est souhaitable de faire.

Privilégier les formulations directes et positives

La règle de base, en ce qui concerne les toutes premières formulations, est de privilégier les formulations directes et positives. La qualification de positif n'est pas prise au sens moral, mais au sens de « décrivant une action à faire », plutôt que négative, au sens de « décrivant quelque chose à éviter ou à ne pas faire, ou dont on suggère la difficulté, sinon l'éventuelle impossibilité ».

Ainsi, une des meilleures formulations débute par « Je vous propose... », ou bien « Je souhaite... » ou à la rigueur « Je voudrais... si vous en êtes d'accord », la deuxième partie de la formulation ayant valeur de contrat de communication (cf. chap. 6). La formule qui consiste à « proposer » contient en elle-même une demande d'accord, « proposer » n'est pas un ordre : il induit plutôt une idée de suggestion et laisse à l'autre la possibilité d'exprimer son désaccord éventuel.

Toute autre formulation doit être précédée ou immédiatement suivie d'une formulation du contrat de communication, par exemple : « Si vous le voulez, nous allons faire... », la proposition reste positive et directe (nous allons faire) et elle est enrobée dans une demande d'accord. Cette demande peut paraître conventionnelle et les effets de contrat didactique peuvent facilement prendre le pas, mais elle peut provoquer une réponse non verbale qu'il sera intéressant, pour l'efficacité de l'entretien, de prendre en compte et de respecter.

Si cela n'a pas été fait lors de la présentation de la situation d'échange, une phrase ou plus peut donner le sens de ce qui est proposé, comme dans cet exemple de début d'entretien avec une petite fille de 6^e :

« Ça m'intéresse de savoir comment tu as fait pour réaliser cette figure. Est-ce que tu veux bien que je te pose des questions ? Ça pourra t'aider aussi pour comprendre ce que tu as fait. Es-tu d'accord ? » La première phrase initialise l'échange en partant de l'intérêt clairement annoncé de l'enseignante elle-même, elle est suivie d'un premier contrat de communication : est-ce que tu veux bien... Les formulations sont directes et positives.

Éviter les formulations avec inductions négatives

Comme vous pouvez le constater, la formulation de ce qu'il est souhaitable d'énoncer est simple, « il n'y a qu'à ». Dans la pratique les intervieweurs découvrent, à travers leurs échecs, qu'ils ont improvisé en utilisant des formules qui contenaient des inductions négatives. Inductions qui sont souvent le reflet de leurs propres incertitudes, craintes ou confusions.

Une induction négative est une formule qui suggère de manière indirecte l'inverse de ce qu'elle semble exprimer, il y en a plusieurs variantes :

- Le seul fait de nommer ce que l'on cherche à éviter, le fait exister dans l'esprit de l'interviewé, ainsi : « N'ayez pas peur que l'on dépasse vos limites » peut aisément produire précisément l'effet inverse de celui que semble solliciter la phrase. Le « n'ayez pas peur » fait exister l'idée de peur, ou le fait qu'il peut y avoir une raison d'avoir peur, alors que tant qu'elle n'était pas énoncée, personne n'y songeait. Une telle formule peut être remplacée par une phrase plus directe, du genre : « Vous avez la possibilité de vous arrêter quand vous voulez » ou toute autre formule qui ne suggère pas des causes qui ne se sont pas encore produites et qui, peut-être, ne se produiront jamais.
- Une des formules à éviter qui vient le plus spontanément est « Est-ce que vous pouvez... » ou pire « Est-ce que vous ne pouvez pas essayer de retrouver... » dans laquelle la tournure familière, qui rajoute une négation, insiste sur la non-possibilité éventuelle, le tout complété par le terme « d'essayer » qui induit que, peut-être, cela ne va pas aller plus loin qu'une tentative. Toutes ces formulations suggèrent que, peut-être, l'interviewé ne peut pas, ou que la possibilité de faire est mise en doute.
- Plus spécifiquement, par rapport à la mise en œuvre de la mémoire concrète (chap. 5), il semble préférable d'éviter les formulations qui sollicitent directement l'effort de mémoire, comme par exemple : « *Tu vas essayer de te souvenir de ce que tu as écrit.* »

L'incitation directe à se souvenir est un déclencheur de la mémoire basée sur le savoir. Il en est de même quand on exige, dès le départ, le respect d'un critère très exigeant, qu'apparemment seule la mémoire basée sur le savoir permettra de satisfaire : « *Je voudrais que tu retrouves précisément ce que tu disais à ce moment-là* », le « précisément » mis en amont de la sollicitation crée un défi pour la mémoire consciente. Même si l'on recherche à mettre à jour des informations précises, il est inefficace de faire porter le respect du critère par l'interviewé, il est plus judicieux de le guider progressivement vers la précision.

Les formulations initiales trop complexes

C'est un défaut communément rencontré dans les premiers essais de formulation : l'intervieweur essaie de faire passer trop d'informations, pose trop de questions simultanées, suggère trop d'intentions différentes avec des précautions verbales qui noient l'information utile pour l'interviewé.

Par exemple, dans ce premier extrait.

- Intervieweur : « 1. On va parler de la façon dont tu as procédé l'autre jour pour résoudre l'exercice. 2. Ce que je te propose, c'est de retracer l'ensemble. 3. Et puis ensuite, si dans ce que tu racontes, il y a quelque chose que tu ne sais pas très bien expliquer, on essaiera de creuser ce que tu n'arrives pas bien à expliquer. »
- Interviewé : « 4. Hum, hum, d'accord. »
- Intervieweur : « 5. Donc, l'objectif c'est vraiment que tu t'informes toi de ce que tu veux, ce sur quoi tu veux t'informer. 6. C'est surtout ça qui compte, c'est s'il y a quelque chose qui ne te semble pas clair, que tu puisses, toi, t'auto-informer. 7. Mais évidemment, mon objectif c'est de te poser des questions pour t'aider à t'auto-informer. 8. D'accord ? 9. Évidemment, à tout moment tu me dis « Je n'ai pas envie de parler de ça » on n'en parlera pas, c'est évident. 10. Si tu dis « J'ai envie qu'on arrête » on arrête. 11. C'est même possible qu'à un certain moment j'aie besoin de faire le point pour voir où on est, mais de toute façon on enregistre quoi qu'il arrive et quoi qu'on dise.
- Interviewé : « 12. De façon imperturbable, d'accord. »
- Intervieweur : « 13. Alors, est-ce que tu peux me retracer ce que tu as fait ? »
- Interviewé : « 14. Heu, oui, je crois que le plus simple c'est d'essayer de me remémorer et te raconter un peu comment j'ai perçu les choses. 15..., [suivent des commentaires] ».

Il s'agit d'un entretien pour s'exercer à retrouver le déroulement d'une résolution de problème. Il se déroule avec un adulte, volontaire pour être interviewé (il était donc prévenu dès le début) et qui a résolu un problème une semaine auparavant.

Observez dans les deux premières relances (phrases 1 à 3 et 5 à 11) la complexité de ce qui est dit : la phrase 1, énonce une généralité « on va parler » sans préciser qui fait quoi, « on » et resitue le contexte. La phrase 2 paraît bien formulée, « je te propose » mais avec un verbe qui n'oriente pas vers une activité déterminée « retracer », et à ce moment-là on passe en 3 à une suggestion sur l'anticipation d'un possible négatif « Si tu ne sais pas très bien expliquer » qui arrivant après la proposition d'activité, occulte cette dernière. De plus, aucun contrat de communication n'a encore été passé. En 5, retour sur une formulation d'objectif pour l'interviewé, objectif non négocié, on pourrait dire imposé à l'autre, suivi, en 6, d'une nouvelle induction négative « S'il y a quelque chose qui ne te semble pas clair ». En 8, la demande d'accord n'est pas suivie d'une attente de réponse. En 9 et 10, nouvelles suggestions négatives, dans le sens où nous l'avons vu précédemment, l'intervieweur suggère des événements négatifs qui n'ont pas eu lieu. En 11, l'intervieweur fait part de ses préoccupations et n'a toujours pas reformulé une proposition claire et positive d'orientation de l'activité de l'interviewé, au point que ce sera ce dernier qui se formulera à lui-même un plan d'action en 14. Mais l'absence de guidage clair va le conduire à produire d'abord des commentaires, verbalisation qui vient le plus spontanément, semble-t-il, avec les jugements.

De cet exemple, particulièrement clair dans l'abondance des maladresses de quelqu'un qui commence juste à s'exercer au questionnement d'explicitation, on peut tirer quelques leçons.

Il paraît important de distinguer clairement ce qui est de l'ordre du préentretien et ce qui est le début de l'entretien.

Le préentretien est tout ce qui est dit, mis en place (horaire, lieu de rendez-vous, contexte qui donne du sens à la situation d'échange, connaissance des buts institutionnels ou amicaux, etc.) qui fait que la situation d'entretien va se produire. Le début de l'entretien, proprement dit, doit être le moment où l'on oriente précisément l'activité de l'interviewé.

Dans ce début, il y a ce qui relève de la focalisation sur une tâche ou le moment d'une situation précise, ce qui relève de l'orientation de l'activité cognitive (évoquer, décrire, thématiser...), ce qui relève du contrat de communication. Tous ces messages ne peuvent pas passer clairement en une seule phrase, surtout si l'on veut vérifier qu'il y a accord avec les propositions faites.

Certaines informations sont inutiles à formuler au début, parce qu'elles n'auront aucun sens pour l'interviewé, par manque de contenu expérientiel. Plutôt que de lui suggérer dès le début qu'il pourra avoir des difficultés à clarifier ou qu'il rencontrera des choses qui lui seront difficiles à dire, il paraît plus judicieux de lui laisser faire son expérience et s'il rencontre ces situations, l'intervieweur lui proposera alors un nouveau contrat de communication en manifestant ainsi par ses actions qu'il respecte les limites de l'autre et qu'il peut offrir une aide et un guidage si l'interviewé en est d'accord.

Probablement dans ces toutes premières relances, est-il facilitant pour l'interviewé que la dernière phrase entendue porte précisément sur ce qu'on lui propose clairement et positivement en terme d'action à réaliser, de façon à ce que les derniers mots soient inducteurs d'une activité qui va dans le sens d'une explicitation.

Les guidages implicites erronés, l'absence de guidage

La liste potentielle de tous les guidages erronés ou de l'absence de guidage est infinie. Ici, je veux insister sur les formulations qui, dès le départ, risquent de guider vers des domaines de verbalisation (chap. 2) inadéquats aux objectifs de l'entretien d'explicitation. Si l'on se souvient que l'on vise en premier lieu la verbalisation du vécu de l'action, certaines relances, apparemment neutres, peuvent déjà aiguiller dans une direction inappropriée.

Par exemple : « Que pensez-vous de », ou « Parlez-moi de », « Racontez-moi », « Expliquez-moi » risquent d'induire la verbalisation de commentaires ou le passage dans la verbalisation du conceptuel. De même, « Comment avez-vous senti... ? » ou « Qu'est-ce que ça vous a fait que... ? » risquent d'orienter vers le vécu mais davantage dans son aspect relatif à l'émotion, à l'implication personnelle que relativement à l'action.

L'absence de guidage peut conduire, surtout dans les premiers essais d'utilisation du questionnement d'explicitation, vers des dérapages importants. Je donne un exemple de questionnement dans un but d'exercice entre deux collègues.

- intervieweur : 1 « Allez, tu peux y aller Paul. »
- interviewé : 2 « D'accord. »
- intervieweur : 3 « Alors, transformation de la matière... »
- interviewé : 4 « Ce que tu attends de moi, je n'ai pas bien compris ce qu'il faut faire ?... »
- intervieweur : 5 « Ce que ça t'évoque, ce que tu fais avec ce mot. »
- interviewé : 6 « Je vois des couleurs très contrastées, des points lumineux. »
- intervieweur : 7 « Oui. »
- interviewé : 8 « Qui envoient de... de la lumière dans différentes directions et... des points sont très lumineux comme, comme des... comme des étincelles d'un seul coup qui, qui se mettent à briller. Et puis d'autres points sont dans l'obscurité... comme... un peu comme un feu d'artifice. »

Cet exemple montre comment l'absence de canalisation initiale (plus l'absence de contrat de communication) est perçue par l'interviewé comme un manque, qu'il exprime par une demande d'orientation en 4. Et la réponse de l'intervieweur le lance sur « Qu'est-ce que cela évoque », « Qu'est-ce que tu fais *avec ce mot* », toutes formules qui ne le canalisent pas vers le vécu d'une action particulière, mais plutôt vers le domaine de verbalisation relatif à l'imaginaire. Cet échange ne fournira aucune information relative à une action, nous ne sommes plus dans l'entretien d'explicitation.

L'absence de contrat de communication

Je le rappelle ici pour mémoire. Il est important de placer dans les premières relances, sinon dès la première, une phrase qui ouvre la demande d'accord sur le fait d'être écouté, accompagné et questionné. J'ai noté que de nombreux enseignants utilisaient comme formule de départ « je voudrais », qui me semble s'inscrire directement, malgré l'atténuation apportée par le conditionnel, dans le cadre d'un contrat didactique non négociable et donc pas vraiment dans le sens d'un véritable contrat de communication.

Quelques exemples :

- Intervieweur : « Ce que je voudrais que tu me racontes, que tu me dises, c'est quelque chose que tu as fait, en pensant..., que tu as fait, là en classe, soit aujourd'hui, soit la semaine dernière ou avant, je ne sais pas bien, quelque chose où tu t'es servi de l'idée de gaz. Tu crois que ça t'est arrivé de te servir de l'idée où il y a des gaz ? »
- Un autre : « On voudrait que tu trouves une situation dans la classe qui t'a semblé difficile, où tu n'as pas compris. »
- Ou encore : « Je voudrais que tu choisisses dans ce qui s'est passé ce matin... ».

Le contrat peut même être totalement absent, comme dans ce début d'entretien :

- Intervieweur : « Donc tu étais allé à l'exposition quand ? Moi je ne sais pas, je n'étais pas avec toi..., tu revois le moment où tu es allé à l'exposition ? »
- Interviewé : « Ouais. »
- Intervieweur : « Tu revois, tu revois l'intérieur ? »

Dans cet exemple, l'intervieweur entame directement la focalisation de l'entretien sans contrat de communication. Le risque est que la communication bloque rapidement : même avec quelqu'un que l'on connaît, avec qui on peut avoir des relations amicales, il est important de passer un contrat de communication.

Pour conclure sur l'initialisation de l'échange, je voudrais souligner combien les formulations apparemment banales du début sont difficiles à improviser avec justesse. Combien il est difficile de ne pas créer involontairement des inductions erronées. Pour autant, il ne faudrait pas prendre les quelques analyses de formulations qui me paraissent erronées comme des interdits, il faut relativiser. Les difficultés que j'ai signalées sont celles que j'ai le plus couramment rencontrées dans le travail de supervision et d'analyse des pratiques d'intervieweurs en cours de formation. Elles se détachent clairement du fond des *feed-back* parce qu'elles semblent généralement produire des effets indésirables. Mais je ne suis pas sûr que, dans un autre contexte, la même formulation n'aurait pas été moins dommageable. Les formulations des relances induisent des effets, mais nous ne sommes pas dans un modèle mécaniste dans lequel chaque mot ou chaque formule est cause d'un effet certain et avéré à tout coup. Ce que j'ai souligné comme difficultés le sont d'abord pour des débutants en technique d'entretien. Mes remarques et conseils ne sont pour l'instant qu'une clinique de l'apprentissage d'une technique d'entretien et de ce que l'on observe de manière récurrente lors des premiers essais et non pas une théorie achevée sur le rôle des formulations sur l'activité mentale de l'interlocuteur !

Ces remarques sont valables pour tous les chapitres à propos de chacune des fonctions des relances.

Focaliser l'échange

Focaliser un échange c'est déterminer et délimiter avec l'interviewé la situation ou la tâche passée qui va faire l'objet de l'entretien.

Cette recherche de focalisation pose problème essentiellement dans la pratique du retour réflexif et dans les entretiens d'informations (bilans, diagnostics). En effet, dans les situations pédagogiques classiques, le problème de la focalisation se pose peu : on échange sur le contenu de l'activité en cours, corrigé d'exercice, mise en place d'une nouvelle activité, interactions orales pendant une leçon.

Mais dans les situations d'analyse de pratique, de retour d'expérience, de bilan d'activités de stage, dans les séances d'analyse qui suivent plusieurs heures de mise en situation, déterminer ce qui est important à mettre en mots est un problème en soi.

■ L'entretien d'explicitation

Il est nécessaire de choisir sur quoi focaliser l'expression détaillée, sachant qu'il est impossible de traiter toute l'information.

■ Le déroulement chronologique systématique des étapes

Quand la situation de formation privilégie explicitement ce retour réflexif et que l'institution met en place de véritables séances d'analyse, comme c'est le cas dans la formation et le perfectionnement professionnel, la focalisation peut se faire en suivant le déroulement temporel.

Dans ce type de pratique de formation, la situation de référence est bien délimitée et ne dure que quelques heures, il est possible d'aborder chaque étape de la mise en situation l'une après l'autre, depuis le début. Cela suppose que le formateur ait été lui-même observateur de la mise en situation et qu'il ait pu prendre des notes sur les événements ayant du sens pour les objectifs de la formation.

Cependant, à chaque fois, il reste nécessaire de vérifier auprès des stagiaires, s'il est judicieux d'approfondir l'analyse ou non. Il peut y avoir conflit de critères entre formateur et stagiaires. Belle perspective de gestion de groupe. Ce procédé est d'autant plus efficace que, dans ces contextes, le formateur dispose de traces ou d'observables sur le déroulement de ce qui s'est passé.

■ Recherche de la pertinence

Dans de nombreuses autres situations, la focalisation pose plus de problèmes. Soit que le temps disponible pour le retour réflexif soit très bref et il n'est pas possible de dérouler toutes les étapes de la situation de référence ; un cas typique est celui des entretiens de formations entre élève-professeur ou élève instituteur et son conseiller pédagogique, où souvent le temps d'échange est réduit à 15 ou 20 minutes volées sur d'autres activités. Soit que l'éventail des situations possibles soit très large et qu'il faille bien faire un choix, même si l'on dispose de plus de temps.

La question se pose toujours de déterminer quel est l'objet de l'échange qui serait le plus pertinent. Qu'est-ce qui va apporter une aide ? Permettre de poser un diagnostic sur les difficultés rencontrées ? Élucider l'origine de la difficulté ? Alors que de nombreuses pistes peuvent se proposer et que ce que dit spontanément l'interviewé crée plus de confusion qu'autre chose. La solution du problème de la focalisation déterminera l'efficacité de l'élucidation.

Proposer à l'interviewé de choisir lui-même

Ce problème de la pertinence peut être souvent résolu par l'interviewé lui-même. Pour cela, il est possible de faire une proposition initiale à la fois large et renvoyant l'interviewé à l'expression de son propre choix.

Par exemple on peut proposer les formulations suivantes :

« Je vous propose de choisir dans ce qui s'est passé ce qui vous paraît important pour vous », ou bien « de choisir ce qui vous intéresse dans tout ce qui s'est passé », ou encore « Qu'est-ce qui vous vient à l'esprit en premier, à propos de ce que vous avez fait ».

Avec de telles consignes, il y a bien sûr le risque de démarrer par n'importe quel domaine de verbalisation, et il faudra, par la suite, réguler l'échange pour le ramener vers les conditions d'explicitation. En ouvrant ainsi le choix à la responsabilité de la personne qui parle, la pratique montre que souvent, de manière non consciente, elle s'oriente vers un point qui a réellement de l'importance pour elle, même si cette pertinence n'apparaît pas au premier abord.

Dans l'incertitude, viser le début de l'action

Quand l'interviewé ne sait pas donner tout seul une focalisation à son *feed-back*, une solution qui m'a semblé efficace dans ma pratique est de procéder à un diagnostic qui *commence toujours par le début de l'action*.

Deux raisons à cette manière de procéder : d'une part, pour aller vers la pertinence il faut que l'interviewé se rapproche de la position de parole incarnée et le début est souvent un moment facile à évoquer, parce qu'aisément repérable ; d'autre part, ce qui se passe au début est souvent essentiel pour déterminer toute la suite du déroulement, c'est là où on peut repérer les outils cognitifs que le sujet met en œuvre, ce qu'il a identifié de la situation, la présence d'une anticipation, d'un projet.

À partir de l'information sur ce qui s'est passé au début, on peut vérifier rapidement si c'est là que se situe la difficulté, sinon on déplace la focalisation sur l'« avant début », c'est-à-dire la manière dont la situation a été mise en place, ce que l'interviewé a fait ou n'a pas fait pour s'y préparer. Si les difficultés ne sont ni dans le début de l'action, ni dans ce qui précède, alors on peut chercher si, dans le déroulement de l'action, il y a un point particulier qui a posé problème, à une étape donnée.

Cette manière de trier l'information pour rechercher la focalisation pertinente est très efficace dans les situations d'analyse de la pratique, ou dans le diagnostic de difficultés d'apprentissage. Cependant plus le praticien a des repères complémentaires (résultats des recherches en didactique, connaissances du fonctionnement cognitif, compétences à réaliser une analyse de la tâche, expérience « clinique » de ce genre de difficultés) et plus il pourra délimiter de façon précise ce sur quoi il serait nécessaire de s'informer.

■ La focalisation dans les entretiens de recherche

Dans les situations de retour réflexif, l'interviewé a un intérêt personnel à s'auto-informer. La focalisation s'inscrit dans des buts communs à l'intervieweur et à l'interviewé. Dans les entretiens de recherche la focalisation peut être plus difficile dans la mesure où elle ne repose que sur la clarification des choix du chercheur. Il est évident

que, dans ces entretiens, la construction préalable d'un guide d'entretien est absolument nécessaire pour savoir sur quoi focaliser les explicitations successives. En général, ce guide de questionnement ne devient réellement opérationnel qu'après plusieurs entretiens d'exploration qui auront été transcrits pour analyse.

La fonction de focalisation assurée par certaines relances vise à délimiter globalement ce sur quoi va porter l'échange. Une fois cette délimitation assurée, il reste toujours indispensable de faire spécifier une occurrence singulière d'une tâche ou d'une situation passée, et guider si nécessaire l'interviewé vers la position de parole incarnée. Quand tout ceci est en place, il est alors possible d'aller vers une explicitation précise du déroulement du vécu de l'action passée, c'est la fonction d'élucidation des relances.

8

Élucider

L'élucidation est le but de la technique de l'entretien d'explicitation. C'est à la fois établir, aussi finement que nécessaire, la succession des actions élémentaires de façon à obtenir une description « complète », et rendre intelligible la production d'une action particulière de manière à en comprendre l'inefficacité ou les erreurs, ou bien pour mettre en évidence ce qui en fait l'efficacité.

Abstraitement, les deux sens se recouvrent : il suffirait d'avoir décrit la « totalité » du déroulement de l'action pour être sûr de comprendre comment elle a été réalisée ! Dans la pratique, il est nécessaire de prendre en compte un critère de faisabilité : les conditions ne sont jamais remplies pour que l'on puisse « tout » dire d'un déroulement d'action. Non seulement on a rarement le temps de recueillir des informations détaillées sur toutes les étapes de réalisation d'une tâche, mais de plus la quantité de détails qui pourraient être verbalisés est infinie. On ne peut donc compter sur une conception trop simpliste de l'exhaustivité, il faut prendre en compte un critère de pertinence : « De quelles informations ai-je besoin par rapport au but que je poursuis dans ce questionnement ? »

Les difficultés que l'on rencontre pour mener à bien l'élucidation sont de plusieurs sortes. Quelquefois on sait bien ce qui serait pertinent, mais on ne sait pas comment l'atteindre, pour des raisons apparentes de difficultés de rappel, de formulation, de fractionnement. Dans d'autres situations, la question qui peut se poser c'est la détermination du type d'informations qu'il serait pertinent d'obtenir pour comprendre. Dans cette seconde éventualité, l'intervieweur est confronté à ses limites de diagnostiqueur, ses limites dans ses connaissances en didactique, en psychologie de l'apprentissage, etc. L'outil ne fait pas le travail, c'est celui qui s'en sert qui le fait. L'entretien d'explicitation est un outil, sa pertinence ne saurait être le fruit d'une mise en œuvre aveugle !

L'élucidation sera abordée suivant différents points de vue complémentaires.

Tout d'abord, dans la mesure où les relances seront essentiellement des questions (mais aussi un silence approbateur, ou une modeste mais efficace reformulation en écho), je présenterai le point de vue général sur la formulation des questions pour qu'elles respectent les propriétés de l'objet visé (la description du vécu de l'action, y compris ses aspects éventuels pré-réfléchis).

Dans un second temps j'aborderai la question technique centrale de l'élucidation : la granularité de la description, la définition et le repérage des différents niveaux de finesse de la description comme clé de l'élucidation de l'implicite inhérent aux déroulements d'actions.

Enfin, dans la troisième partie, je récapitulerai les fils conducteurs qui assurent continuité et orientation du déroulement de l'échange envisagé sous l'angle de l'élucidation.

La formulation des relances dans l'élucidation

■ Questionnement descriptif

Cet entretien traite la personne questionnée comme un *observateur* de ses propres actions mentales et matérielles remémorées. Mais les talents d'observateur sont très inégalement partagés. Ma pratique des stages de formation à l'observation systématique, avec des étudiants ou des formateurs, m'a montré que distinguer entre faits et jugements, ou donner une description précise, est délicat à réaliser et suppose un apprentissage et un entraînement pratique.

Dans le questionnement d'explicitation, l'intervieweur ne s'attend pas à ce que l'interviewé manifeste spontanément une qualification d'observateur. *Le questionnement doit donc être une aide en même temps qu'un moyen de recueil d'informations.*

Pour cela, l'intervieweur doit en priorité *encourager la description du déroulement* de l'action. De plus, je vous rappelle que le questionnement descriptif est cohérent avec la visée de ce qui est implicite parce qu'encore pré-réfléchi (*cf.* le chap. 4).

***Le principe du questionnement descriptif :
encourager la description et éviter les « pourquoi »***

Pour être descriptif, le questionnement doit porter sur ce qui a pu faire l'objet d'une observation de la part du sujet, que cette observation soit basée sur la perception, c'est-à-dire qu'elle renvoie aux organes des sens (vision, proprioception, audition, odorat, goût), ou qu'elle soit basée sur l'aperception, c'est-à-dire l'expérience de notre propre pensée (je me disais, j'évoquais une image visuelle, auditive, etc.).

Dans leur forme la plus générale, les questions descriptives vont donc privilégier l'expression des « quoi », des « qu'est-ce que ? », mais aussi tout ce qui précisera la localisation (où ?) et le moment (quand ?). De plus, toutes les formes de comment seront utilisées. Par exemple, toutes les questions de la forme « Comment savais-tu que c'était difficile... ? », « À quoi as-tu vu que c'était simple ? », « Comment avez-vous reconnu que c'était évident ? », « Qu'a-t-il fallu pour que tu... ? », qui encouragent le sujet à donner des informations sur ce qu'il a perçu, sur ce qu'il a fait.

Inversement, certaines formulations de questions sont totalement proscrites dans les techniques d'aide à l'explicitation.

Tout d'abord, faire décrire exclut les questions qui portent sur la causalité de la situation, sur des demandes directes d'explication, et tout particulièrement les questions qui viennent le plus spontanément aux lèvres quand l'intervieweur ne comprend pas comment l'autre a procédé, celles qui commencent par *pourquoi*.

La raison essentielle est que ces questions induisent des réponses hors du domaine de verbalisation du vécu, pour privilégier le domaine du conceptuel qui correspond au domaine des connaissances théoriques et procédurales déjà conscientisées.

Les questions basées sur toutes les formes de pourquoi seront donc soigneusement évitées dans les temps d'explicitation.

Faire décrire exclut donc que le sujet soit questionné sur un domaine qui n'est pas observable.

C'est pourquoi il n'est pas judicieux de le questionner directement sur les processus cognitifs à l'œuvre¹. Aucun observateur, qu'il soit psychologue ou non, ne peut observer des processus cognitifs, tout simplement parce qu'il ne s'agit pas d'une réalité observable, mais d'un concept abstrait. Ce qu'il observera ce sont des actions, des traces, des verbalisations à partir desquelles il peut – en fonction d'une théorie – formuler des inférences sur l'existence, la nature, les propriétés des processus cognitifs. Il ne s'agit pas d'une perception, mais bien d'une conceptualisation. Aussi, le questionnement d'explicitation porte bien sûr les actions du sujet telles qu'elles lui sont accessibles dans son expérience, mais pas sur les processus cognitifs qui organisent ces actions. Ces processus, le sujet n'y a pas accès.

La description du déroulement temporel

Décrire l'action c'est, en premier lieu, encourager l'expression du déroulement temporel de la suite des actions élémentaires :

– *le début* :

« Par quoi avez-vous commencé ? »

« Qu'avez-vous fait en premier ? »

« Quel était le point de départ de votre action ? »

« Que s'est-il passé d'abord ? »

1. Par processus cognitifs, je désigne les mécanismes du fonctionnement intellectuel qui font l'objet de recherches de la part des psychologues, et qui ne sont pas accessibles à la conscience de l'interviewé.

Ericsson K, Simon H., *Protocol analysis. Verbal reports as data*. MIT, 1984. (La bible sur le sujet actuellement, prennent position sur l'introspection et sur la possibilité d'accéder aux procédures en réponse à Nisbett et Wilson cf. plus bas.)

Ericsson K, Simon H., "Verbal reports in thinking" dans Faerch C., Kasper G., *Introspection in second language research*, Philad, 1987, p. 24-53. Elphia, Multilingual Matters Ltd.

Nisbett R., Wilson T., "Telling More Than We Can Know : Verbal Reports on Mental Processes", *Psychological Review*, vol. 4,3, 1977, p. 231-259.

Smith E., Miller F., "Limits on Perception of Cognitive Processes : a Reply to Nisbett and Wilson", *Psychological Review*, vol. 85, 4, 1978, p. 355-362.

White P., "Limitations on Verbal Reports of Internal Events : a refutation of Nisbett and Wilson and of Bem", *Psychological Review*, 87, 1, 1980, p. 105-112.

« Comment avez-vous identifié le problème qui était à résoudre ? »

– *l'enchaînement des actions* :

« Qu'avez-vous fait ensuite ? »

« Et puis après, qu'avez-vous fait ? »

« Et juste après, qu'avez-vous pris en compte ? »

– *la fin de l'action* :

« Que s'est-il passé à la fin ? »

« Par quoi avez-vous terminé ? »

« Qu'avez-vous fait en dernier ? »

« Comment saviez-vous que c'était terminé ? »

« Comment saviez-vous qu'il n'y avait plus rien à faire ? »

La description des prises d'information

Dans toutes ces suggestions de questions, il faut prendre en compte la différence entre action d'exécution et action d'identification. Les actions d'exécution réalisent des transformations, elles sont toujours précédées d'une identification basée sur des prises d'information en interne (accès à un savoir mémorisé) ou en externe (repérage d'informations perceptibles) et qui déterminent quelle est l'action d'exécution adaptée. De la même manière, les actions d'exécution s'achèvent en fonction d'un critère de fin qui, lui aussi, est fourni par une prise d'information.

Il sera donc très important de se préparer à poser des questions sur ces prises d'information, car elles constituent un aspect fondamental de l'organisation de l'action. Très souvent, l'intervieweur omet de questionner ces actions de prise d'information, essentiellement parce *qu'elles sont fugitives et très rapides et qu'elles sont les aspects de l'action les plus implicites*.

En ce qui concerne le début d'une action, on peut, par exemple, poser les questions suivantes, dans lesquelles x désigne une action d'exécution :

« Comment saviez-vous que c'était x qui devait être fait ? »

«... que c'était difficile ? »

«... que vous ne saviez pas le faire ? »

« À quoi avez-vous reconnu par quoi commencer ? »

«... que c'était de cette manière-là qu'il fallait s'y prendre ? »

Par rapport à la fin d'une action, voici quelques exemples portant sur la recherche de l'expression des critères :

« Comment saviez-vous que vous saviez ? »

« Comment saviez-vous que c'était terminé ? »

« À quoi avez-vous reconnu que c'était fini ? »

« Comment saviez-vous que vous aviez atteint votre but ? »

■ Les relances de reformulation en écho

Cette technique n'est pas spécifique de l'explicitation. Je la rappelle ici pour mémoire. Il ne faut pas oublier que les reformulations en écho, qui se contentent de reprendre un mot, ou la fin de phrase de l'interviewé, sont des procédés simples et très efficaces pour encourager la verbalisation quand elle va déjà dans le sens désiré.

■ Relancer à partir des dénégations

Dans le déroulement d'un questionnement, il peut arriver de rencontrer dans les premières réponses, alors que la personne questionnée n'est pas encore dans la position de parole incarnée, des dénégations : « Je ne sais pas », « Je ne me rappelle pas », « Je ne sais pas ce que j'ai fait, j'ai fait n'importe quoi », « Je ne voyais rien », « Je n'ai rien compris », « De toute façon, je n'ai pas su faire ». Dans le cadre des objectifs de l'entretien d'explicitation, je propose de ne pas prendre en compte directement le fait que ce type de réponse peut renvoyer à ce que des psychologues pourraient nommer « des résistances ». Mais plutôt de considérer que ces énoncés ne sont pas des descriptions de faits. Ils sont d'abord des jugements que le formé porte sur sa performance ou l'état de son savoir. Or, chacun de ces jugements renvoie à une information factuelle implicite qui peut faire l'objet de la relance.

Si un formé me dit : « Je ne sais rien », il dit en même temps qu'il a un critère pour repérer l'absence de savoir. Ce critère n'est pas une information négative, elle est une information sur une prise d'information qui existe. Envisagé ainsi, il y a alors plein de sens à poser la question : « Et quand tu ne sais rien, qu'est-ce que tu sais ? », ou : « Comment tu sais que tu ne sais rien ? ».

De la même manière, une affirmation comme « Là, j'ai fait n'importe quoi... », peut laisser l'intervieweur découragé, puisque ce que présente le sujet semble inaccessible et reste inintelligible. Mais cet énoncé est un jugement du sujet sur sa démarche, il ne s'agit pas d'un fait. En conséquence, il est intéressant et possible d'aller chercher les faits en demandant : « *Et quand tu fais n'importe quoi, tu fais quoi ?* ». Et, nécessairement, il y a une réponse en termes d'actions et de prise d'information puisqu'il y a eu production d'une action, quelle qu'en soit l'organisation.

Toute dénégation renvoie à une information factuelle positive (au sens d'existante) non exprimée.

Ainsi une expression comme « Je ne me rappelle pas » n'est pas un fait (même si le consensus de la communication tend à l'interpréter dans ce sens), et peut être remise en cause par la question : « De quoi est-ce que tu te rappelles, quand tu ne te rappelles pas ? » car il est extrêmement peu probable que ce jugement soit totalement vrai et qu'il n'y ait aucun souvenir.

L'expression de dénégations peut aussi manifester des peurs, des résistances, des refus. Renégocier le contrat de communication peut alors s'avérer nécessaire pour aller plus loin.

Élucidation et granularité de la description

Quittons maintenant la logique de formulation des questions pour nous intéresser à la logique de l'analyse des déroulements d'actions. Car pour élucider, il faut que l'instrument « format des questions » se subordonne à la recherche d'intelligibilité et de complétude de la mise en mots du déroulement de l'action.

Les déroulements d'actions sont inscrits dans de nombreuses logiques correspondant à différents points de vue : par exemple, on trouve toujours en parallèle une logique de l'enchaînement des buts et une logique de l'exécution des actions élémentaires permettant de les atteindre ; chaque action s'inscrit dans un cycle élémentaire de prise d'information/exécution/prise d'information sur le résultat ; chaque enchaînement d'actions se fait en accord avec des contraintes chronologiques et séquentielles.

Mais l'utilisation pertinente de ces logiques qui peuvent guider la recherche d'information et faire percevoir ce qui reste implicite, se subordonne à un problème central : celui de la granularité de la description du déroulement de l'action. Prendre conscience dans l'écoute que le niveau de détail de la description est insuffisant pour lever l'implicite sur le « comment » est un préalable incontournable. Cependant, nous ne disposons pas, à l'heure actuelle, d'une théorie achevée des niveaux de descriptions. À défaut, j'en proposerai une première ébauche de manière à structurer le questionnement.

L'idée de granularité renvoie donc au grain (le grain d'un papier abrasif par exemple), donc à la finesse de l'unité de description. Dans d'autres domaines, on trouvera le concept d'échelle qui permet d'établir des cartes et des plans à différents niveaux de détail. Dans cet usage, on est arrivé à un consensus d'échelles correspondant à différentes cartes et à des tâches différentes : entre la carte au 250/000 pour le réseau d'autoroutes françaises, la 80/000 pour la lecture de tout le réseau secondaire, la 5/000 pour les déplacements pédestres (ou pour faire la guerre, *cf.* les cartes dites d'états-majors !). En optique, les degrés de résolution pour un microscope ou le coefficient d'agrandissement pour une lunette correspondent à des usages différents concrétisés par des lentilles différentes. Dans le cours de mes explications, j'utiliserai aussi le terme de fragmentation de la description. Mais la psychologie du travail depuis qu'elle décrit des tâches, ou la psychologie de la résolution de problème dans sa description des cheminements de raisonnements ne sont jamais arrivées à un consensus de niveaux de granularité de la description correspondant à des usages d'analyse différents.

■ Les principaux niveaux de la description

Le schéma que je propose comporte quatre niveaux ou quatre ordres de grandeurs de ce qui va faire l'objet d'une description d'un déroulement d'action :

- *Au niveau 1*, l'unité d'analyse est une organisation d'ensemble, une progression pédagogique complète, cela relève de l'ingénierie didactique, de l'organisation du travail, etc. Ce niveau peut se décomposer en tâches ou complémentirement en une succession de buts.
- *Au niveau 2*, l'unité d'analyse est la tâche, cette unité peut se décomposer en actions élémentaires qui elles-mêmes se fragmentent en opérations d'exécution et d'identification.
- *Au niveau 3*, l'unité d'analyse sera une de ces opérations, qui pourra se décomposer encore plus finement, tout en restant à l'échelle comportementale.
- *Au niveau 4*, nous sommes dans un niveau d'analyse infra-comportemental, par exemple, ce qui était une opération simple au niveau précédent (saisir un outil ou lire une information), se décompose dans sa réalité anatomique, neurologique ou dans la prise en compte des mécanismes cognitifs.

Les deux niveaux intermédiaires (2 et 3) nous intéresserons plus particulièrement. Le 1 et le 4 en constituent les bornes supérieures et inférieures correspondant à des niveaux d'analyse qui ne seront pas abordés ici. Cette description en niveaux n'est pas exhaustive : elle est ouverte en amont du niveau 1 (par exemple, structure sociale ou institutionnelle contenant différents projets) et en aval du niveau 4 vers les niveaux moléculaires et atomiques de description.

■ La fragmentation des niveaux 2 (tâche) et 3 (opération)

Reprenons plus en détail les niveaux 2 et 3, et voyons comment chacun se décompose en unités plus élémentaires. Pour aider à l'intelligibilité, je vais suivre un exemple concret qui a le mérite d'être aisément compréhensible par tous : la fabrication d'une tarte aux pommes². Ne croyez pas pour autant que ce type d'analyse ne marche que sur les tâches à dominante matérielle.

Niveau 2 : l'unité d'analyse est une tâche

La tâche est définie à ce niveau par son but final, par exemple : réaliser une tarte aux pommes.

2. Cette analyse est extraite d'un travail réalisé avec des formateurs du CREFO de Lille dans le cadre d'une formation de formateurs par la recherche. L'objectif était de leur apprendre à observer un déroulement d'action et à l'analyser à partir d'enregistrements vidéo. Cf. Vermersch P., « Données d'observation sur l'utilisation d'une consigne écrite : l'atomisation de l'action », *Travail humain*, 40, 1, 55-62, 1985.

► Niveau 2.1 : première fragmentation : les étapes³

La tâche peut être fragmentée en différentes étapes. Leur définition se confond avec les sous-buts qu'elle vise.

Le critère de découpage de la tâche en étapes est relativement conventionnel et correspond davantage à des usages sociaux propres à une communauté qu'à des repères objectifs. Plus la description est faite pour des experts et plus ces étapes seront en nombre réduit. Le problème des recettes, comme des notices ou modes d'emploi, est souvent l'inadéquation entre le niveau de découpage de son écriture et la compétence de l'utilisateur. Par exemple, pour un expert, indiquer le préchauffage du four est redondant.

Pour la tarte aux pommes :

Faire la pâte/étaler la pâte dans le moule/préparer la garniture/préchauffer le four/garnir la pâte/cuire.

Dès ce niveau de fragmentation de la tâche, on peut voir les diverses contraintes d'enchaînement des étapes, *contraintes que l'on retrouvera à tous les degrés de fragmentation plus fins*.

Ainsi on peut avoir des contraintes :

Chronologiques/durée : par exemple, le temps de cuisson est impératif, ou bien suivant le four (électrique, gaz, à bois) le préchauffage prend un temps incompressible. Si l'on veut consommer la tarte à un repas particulier, ces temps-là doivent être comptabilisés.

Séquentielles

On peut distinguer :

- L'étape B ne peut se faire qu'une fois A réalisée.

Tant qu'une opération n'a pas été faite, la suivante qui en dépend ne peut être réalisée. Par exemple, pour garnir la tarte il faut auparavant que la pâte soit étalée dans le moule, pour faire cuire la pâte il faut avoir allumé le four.

• L'étape A ne peut plus être réalisée si B a été fait avant. Si une opération B a déjà été effectuée (et que rien n'empêche de l'effectuer à n'importe quel moment), la suivante est alors impossible à réaliser. Par exemple, mettre l'eau dans la farine avant la matière grasse produit de la colle, mettre sa chemise rend impossible de mettre ensuite un tricot de peau, il y a un ordre d'exécution.

3. Quand on fait la distinction entre analyse *a priori* et analyse *a posteriori* (cf. Vermersch P., « Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement », *Bulletin de psychologie*, XXXIII, 343, p. 179-187, 1977), il est commode de conserver le terme d'étape pour le découpage *a priori* de la réalisation de la tâche et phase pour la segmentation du déroulement de l'action effectivement observé, il y a souvent une grande différence entre ces deux approches.

Ces deux types de contraintes séquentielles reposent essentiellement sur la causalité du monde matériel, au sens où même si, intellectuellement, on ignore la contrainte, la réalité nous en impose les effets par absence du résultat recherché, impossibilité de progresser vers le but, ou résultat inadéquat.

Il existe d'autres contraintes séquentielles basées sur des conditions logiques et non plus causales. Par exemple, si je ne sais pas quelle quantité de farine il faut mettre, rien ne m'empêche matériellement d'en mettre une quantité quelconque ; ou bien, dans un calcul mathématique, rien ne m'empêche matériellement d'effectuer les calculs dans n'importe quel ordre, ou de calculer des indices statistiques sur n'importe quelles valeurs numériques.

Bien entendu, toutes ces contraintes peuvent être strictes (temps de cuisson, par exemple) ou optionnelles (temps de repos d'une pâte brisée). Elles peuvent jouer sur des opérations contiguës ou mettre en relation des étapes ou actions distantes. Elles peuvent porter sur des opérations à effets irréversibles (quand une tarte est trop cuite, il n'existe pas d'opération de « décuison »), ou réversibles, je peux, par exemple, refaire un calcul erroné ou démonter un appareil.

**► Niveau 2. 2 – Seconde fragmentation :
chaque étape se décompose en actions élémentaires**

Si je choisis de décomposer la première étape :

[Faire la pâte] = [mettre 200 g de farine dans un saladier/rajouter 100 g de beurre mou coupé en petits morceaux/rajouter une demi-cuillère à café de sel fin/rajouter un demi-verre d'eau d'un seul coup/mélanger rapidement du bout des doigts/laisser reposer 1 heure].

Cette fragmentation est encore relativement arbitraire. Classiquement, des informations essentielles à la bonne réalisation sont souvent absentes à ce niveau, qui correspond à peu près à l'écriture sous forme de recette. Par exemple, il n'est pas mentionné des choses « évidentes » pour qui a déjà fait de la pâtisserie : l'ordre de mélange des ingrédients est impératif en ce qui concerne le liquide, s'il est mis avant la matière grasse c'est une recette de colle à la farine ; ou bien si le beurre vient juste d'être sorti du frigo, ou s'il n'est pas détaillé en petits morceaux, il sera impossible d'obtenir un mélange homogène sans pétrir beaucoup, ce qui ne produit plus une pâte brisée.

► Niveau 2.3 – Troisième fragmentation : pour chaque action élémentaire, on peut décomposer en opérations s'identification et d'exécution

Les actions élémentaires sont composées d'opérations d'identification, de prise d'information d'une part, et d'opération d'exécution d'autre part (niveau de description d'un organigramme, ou d'un algorithme pédagogique au sens de Landa⁴).

Si je choisis une action élémentaire du niveau 2.2, en mettant en italique tout ce qui relève de la prise d'information et en caractères droits ce qui correspond aux opérations d'exécution :

[Mettre 200 g de farine dans un saladier] = [*s'informer sur l'endroit où se trouve la farine/savoir où se trouve la farine*/aller chercher la farine/savoir où se trouve un saladier/ aller le chercher/savoir quelle quantité de farine est nécessaire/s'informer du procédé pour déterminer la quantité (cuillère à soupe, balance, verre mesureur)/*mesurer la quantité de farine*/la mettre dans le saladier si le procédé de détermination de la quantité utilise un récipient intermédiaire (plateau de la balance, verre mesureur).]

Ce principe de décomposition est important à prendre en compte pour tout questionnement. Il se fonde sur l'hypothèse que toute opération d'exécution est précédée d'une prise d'information (externe : lire la recette, regarder dans le placard, évaluer la consistance du beurre mou ; ou interne : savoir mémorisé réfléchi ou non) et se conclut par une prise d'information. La prise d'information initiale sert de test d'entrée pour identifier l'opération d'exécution et ses paramètres, la prise d'information finale sert de test de fin de l'opération d'exécution pour savoir quel est le résultat obtenu et si l'exécution se poursuit ou passe à autre chose⁵.

Autrement dit, lorsqu'on fait l'analyse de la tâche, ce niveau de description suppose, pour être complet, qu'à chaque opération d'exécution corresponde la prise d'information qui l'initie et la prise d'information qui critique son achèvement. Souvent, cette seconde prise d'information est si triviale qu'on l'oublie. Par exemple, l'opération d'exécution/aller chercher la farine/se termine quand je tiens le paquet à la main et le tenir est un critère clair. Mais supposons que, dans ce placard, il y ait de la farine à pizza, de la farine fine pour les sauces, plus un paquet de farine de blé noir pour faire des crêpes, le critère de cette opération demande à être spécifié au niveau inférieur. De nombreuses opérations d'exécution posent des problèmes redoutables de définition et d'identification des critères d'achèvement : par exemple, toutes les tâches d'apprentissage de mémoire où à un moment se pose la question : est-ce que je sais si je sais ? Et plus précisément : comment est-ce que je sais que je sais ? Ou bien : comment est-ce que je sais que mon calcul (mon raisonnement, l'orthographe du mot, etc.) est correct ?

4. Vermersch P., « Les algorithmes en psychologie et en pédagogie. Définition et intérêts », *Le Travail humain*, 34, 1, 1971, p. 157-176. Vermersch P., « Quelques aspects des comportements algorithmiques », *Le Travail humain*, 35, 1, 1972, p. 117-130. Vermersch P., « La méthode des algorithmes. Construction et validation », *Bulletin de l'AUDE-CAM*, 1975.

5. Cette modélisation a été développée par Miller, Galanter et Pribram sous le nom de modèle TOTE. C'est-à-dire Test (d'entrée) – Opération (d'exécution) – Test (de fin) – Exit (sortie, passage à autre chose).

Ce dernier degré de fragmentation de la tâche en opérations permet de rendre intelligibles beaucoup d'erreurs, la distinction entre prise d'information et exécution conduit déjà à faire apparaître des prises d'informations implicites, correspondant au niveau pré-réfléchi.

***Niveau 3 : l'unité d'analyse est l'opération
(que ce soit d'exécution ou de prise d'information)***

Aller plus loin dans la fragmentation pose de nombreuses questions. La première est de savoir si c'est bien nécessaire, quitte même à ce que l'on s'inquiète de savoir s'il y a un terme !

Or, si je prends n'importe quelle opération, je peux à chaque fois me demander si je sais concrètement comment la personne la réalise : aller chercher un saladier/suppose d'en choisir un en particulier, de s'en saisir d'une manière plus ou moins habile (plus ou moins susceptible de faire de la casse), de le poser à un endroit approprié sur le plan de travail qui ne nécessitera pas de le remanipuler, etc.

Bien sûr, il est tentant de considérer que l'opération qui consiste à aller chercher un saladier est trop triviale pour être décomposée, c'est le propre de ce niveau de se présenter à notre conscience « d'expert » ou tout au moins de « connaisseur de la tâche » comme évident.

Cependant, ce niveau de détail correspond à un niveau de réalité dans l'exécution d'une tâche ; ne pas savoir le prendre en compte, ne pas savoir guider la verbalisation jusque-là, c'est ignorer ce qui fait l'efficacité ou l'inefficacité de l'action. Traiter ce niveau de détail autrement serait comme considérer qu'une fois établie la suite des actions élémentaires, alors la manière dont elles s'exécutent ne présente pas d'intérêt et peut se dérouler n'importe comment. Ce qui fait l'expertise, c'est souvent une manière de faire particulièrement pertinente dont la description appartient à ce niveau 3, d'une part, parce que ce qui appartient au niveau précédent, souvent, tout le monde y est formé de la même manière et s'il manque une étape ou qu'une action élémentaire est globalement mal réalisée, c'est qu'on a affaire à un débutant ou à un amateur et d'autre part, *c'est précisément ce niveau de détail qui se crée dans l'action sans être conscientisé de manière réfléchie.*

La nécessité de questionner à ce niveau sera donc fonction du besoin d'élucidation. Le découpage en étapes, en actions élémentaires, en opérations permet de focaliser rapidement vers la zone qui a besoin d'être encore plus précisée, il n'est pas possible ni nécessaire de le faire tout le temps !

Chaque opération élémentaire du niveau 2 peut être à nouveau fragmentée, en unités plus petites. Le nombre de niveaux de fragmentation que l'on peut décrire me semble fonction de la complexité de ces opérations. Dans l'exemple de la recette de tarte aux pommes, je distingue trois niveaux de fragmentation.

► Niveau 3. 1 – Les étapes de réalisation d'une opération

Supposons que je parte d'une des opérations d'exécution :

[mesurer la quantité de farine] = par exemple avec une cuillère à soupe (donc choisir un procédé) : ouvrir le paquet de farine/prendre une cuillère à soupe/remplir une cuillère/verser le contenu de la cuillère dans le saladier/répéter ce processus jusqu'au nombre de cuillères nécessaires/.

► Niveau 3. 2 – Les unités élémentaires de réalisation d'une étape d'une opération

[prendre une cuillère à soupe] = savoir où trouver une cuillère à soupe/aller la chercher/éventuellement en choisir une parmi d'autres/la saisir avec la main/.

► Niveau 3. 3 – Décomposition d'une unité élémentaire

[la saisir avec la main] = avancer la main en regardant dans la direction de l'objet/glisser les doigts pour la séparer des autres objets/la relever et la saisir coupe vers le haut/la prendre plus précisément entre le pouce et les autres doigts (comme le manche d'une truelle) ou entre le pouce et l'index-majeur (comme une baguette)...

Aller plus loin dans la fragmentation est possible, mais fait changer de niveau (passage au niveau 4) et de discipline, pour aborder des unités d'analyse qui ne concernent plus le niveau comportemental, mais les structures et les mécanismes qui le sous-tendent.

■ La fragmentation : mode d'emploi

La fragmentation repose sur une analyse de la tâche qui concerne à la fois le principe du découpage en unités plus ou moins fines et la prise en compte des propriétés de ces unités et de leur enchaînement. Dans ma présentation, j'ai ainsi insisté sur les différentes contraintes qui déterminaient de manière plus ou moins stricte leur succession.

La fragmentation de niveau 2 permet de repérer facilement s'il manque une étape dans la restitution verbale, ou si une action élémentaire est décrite de manière approximative. À ces niveaux, l'information est la plupart du temps déjà conscientisée. En revanche, dès la distinction faite entre opérations d'exécution et opérations de prise d'information, on découvre souvent que les opérations de prise d'information ne sont pas encore conscientisées et donnent des formulations du genre : « Je le fais à l'intuition », « Je le fais au pif » ou tout simplement « C'est comme ça, je ne sais pas. »

Le niveau de fragmentation de niveau 3 est souvent celui qui va donner l'information cruciale pour comprendre comment une erreur s'est produite, ou ce qui fait que la performance est au niveau où elle est. Ce que j'affirme là est, pour le moment, plutôt le reflet d'une longue pratique de l'interview sur la réalisation de tâches de toute nature que le produit de recherches systématiques. Le niveau 3 correspond au plus près à la réalisation concrète détaillée de chaque action élémentaire composant les étapes d'une tâche, c'est le niveau de description pertinent de la plupart des analyses d'erreurs.

Dans les stages de formation à l'entretien d'explicitation, quand nous formons les stagiaires à cette conscience de la granularité de la description, nous simplifions la pratique en demandant de réaliser un questionnement le plus détaillé possible sur une tâche habituelle. Bien sûr, nous mettons une limite de temps et aucune tâche n'a jamais été décrite entièrement dans ce délai. Cela donne une occasion extraordinaire de découvrir la possibilité de faire verbaliser des microactions que l'interviewé est certain de ne pas connaître (c'est une démonstration du caractère pré-réfléchi de ces savoir-faire), par exemple, la manière dont il sélectionne des informations pour faire un résumé, ou la manière dont il lace ses chaussures, met une boucle d'oreille, etc. Dans la pratique quotidienne, en revanche, il n'est ni possible ni souhaitable de procéder ainsi. La granularité de la description doit être un paramètre variable qui s'adapte à la recherche d'intelligibilité et à la précision de l'information recherchée.

Les fils conducteurs

Qu'est-ce qui va guider la progression de l'échange, sa poursuite, son arrêt ? Qu'est-ce qui va guider le repérage des besoins d'élucidation ?

Nous avons déjà vu de nombreux éléments de réponse.

Au plan le plus général, le critère de fin est subordonné à des buts qui sont extérieurs à la logique de l'échange qui se déroule à ce moment-là. Si l'on vise à s'informer soi-même, c'est l'intervieweur qui a la maîtrise du critère : il s'arrêtera quand il évaluera qu'il a compris ou qu'il a la totalité de l'information qu'il recherchait. Si on vise à aider l'autre à s'auto-informer, le critère sera lié à la mise en mots de l'interviewé dans la mesure où celle-ci témoignera d'une prise de conscience, d'une compréhension, d'une découverte du déroulement complet de son action.

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que la focalisation de l'entretien servait à délimiter la situation, la tâche ou fraction de tâche qui allait faire l'objet d'une élucidation.

Cette élucidation peut se faire en suivant différentes pistes qui donnent cohérence à la succession des échanges.

■ Cohérence globale : structure de l'action et de la tâche

La piste que l'on peut suivre qui est la plus générale, au sens d'adaptable à n'importe quelle tâche, est celle que dessine la structure de toute action. Même si l'on n'est pas un spécialiste de la tâche (mais à condition d'en comprendre au moins le principe et le vocabulaire de base), on peut toujours suivre ce que dit la personne à partir de quelques repères communs à toute action finalisée :

- *Suivre le déroulement temporel* : c'est-à-dire, tout d'abord trouver un point de départ à partir d'un point de repère que l'interviewé sait retrouver, souvent ce sera le début, mais on peut aussi partir d'un incident marquant. Et à partir de ce point de départ, dérouler la suite des prises d'information et des opérations d'exécution.

- *Suivre la granularité de la description*, c'est-à-dire vérifier à chaque réplique de l'interviewé que vous pouvez identifier concrètement comment il s'y prend. Cette perception de la granularité de la description portera aussi bien sur l'enchaînement que sur la description de chaque unité élémentaire.
- *Suivre la décomposition en prises d'information et exécution*, souvent l'implicite est dans la prise d'information, dans les critères de fin ou l'identification initiale.
- *Identifier* grâce à la grille du système des informations satellites de l'action (chapitre 2) quelles sont *les informations complémentaires* qui vous manquent : avez-vous besoin de l'expression du but et des sous-buts ? Souhaitez-vous la mise en mots des savoirs théoriques effectivement utilisés ? Vous manque-t-il des informations sur le contexte ou les circonstances ?

Si vous êtes vous-même un spécialiste de la tâche, la connaissance que vous avez des étapes obligatoires par lesquelles on doit passer doit vous aider à vérifier le caractère complet et précis de la verbalisation. De plus, la connaissance conscientisée (donc subordonnée à un travail d'analyse de la tâche) des contraintes chronologiques et séquentielles, propres à la réalisation de chaque étape et de chaque action élémentaire, permet de vérifier la plausibilité sinon la véracité de la description fournie, car elle doit être au moins compatible avec ces contraintes.

Cependant, la connaissance de la tâche peut, dans un premier temps, se révéler un handicap sérieux. En effet, le spécialiste a tendance à prêter aux autres sa connaissance experte et à considérer comme évident ce qu'il fait lui-même. Du même coup, il peut être confronté à deux obstacles :

- le premier est de projeter sur l'autre, comme un modèle implicite, sa propre façon de faire. Le questionnement va devenir une comparaison implicite qui a pour but de vérifier si l'autre fait comme moi (et donc comme je pense que ça doit être fait). Souvent le questionnement prend alors une forme de propositions alternatives : « Est-ce que vous faites ceci ou bien est-ce que vous faites cela ? ». En conséquence, je n'aboutirai pas à m'informer de comment l'interviewé procède, lui. Et je ne l'aiderai pas du tout à s'auto-informer ;
- le second obstacle est d'oublier de questionner les descriptions qui lui paraissent trop évidentes. Nous avons eu ainsi, dans plusieurs recherches en didactique, de grosses surprises en dépouillant après coup des bandes vidéo d'entretiens. Nous nous sommes aperçus que nous avions prêté aux élèves des compétences qu'ils n'avaient pas au regard de leurs résultats.

Pendant le déroulement de l'échange, que ce soit en référence à la structure générale de l'action ou en référence à la structure particulière de la tâche, l'intervieweur doit pouvoir conserver la mémoire de ce qui a été dit, de façon à le référer mentalement à ce qui n'a pas encore été abordé, à ce qui doit être repris pour être détaillé.

■ Cohérence locale : indicateurs verbaux et gestuels

À tout moment du déroulement de l'échange, l'élucidation peut se faire en s'appuyant sur des indicateurs locaux liés à la manière dont l'expression verbale est réalisée par l'interviewé, mais aussi par rapport aux gestes qui accompagnent parfois la mise en mots. Alors que la structure de l'action ou la connaissance de la tâche servaient comme des cartes pour se repérer sur l'ensemble du déroulement de l'entretien, ces indicateurs ne permettent que des repérages ponctuels. Cette limite est aussi un de leurs intérêts car ils sont indépendants du contexte et leur utilisation ne présuppose pas nécessairement la compréhension de la tâche.

■ Relancer à partir des indicateurs verbaux d'implicite

L'étude des structures énonciatives implicites a été poussée très loin par les linguistes⁶. Dans l'utilisation que j'en propose dans le cadre limité de cet ouvrage d'initiation, j'utiliserai quelques indicateurs développés par J. Grinder et R. Bandler dans leur analyse de la communication⁷.

- *Verbes non spécifiés* : ce sont les meilleurs indicateurs de la nécessité de fragmenter la description. En français, on possède une série d'expressions passe-partout qui sont basées sur les verbes faire, agir, penser, comprendre etc., qui presque automatiquement doivent alerter l'intervieweur sur la nécessité de demander une description à un niveau plus détaillé.
- *Nominalisations* : il s'agit de tous les termes qui servent à former des expressions abstraites et qui ne décrivent plus ce à quoi ils renvoient concrètement, dans une situation vécue spécifique. Ainsi les termes de méthodes, d'autonomie, de compréhension ne renvoient pas à un procédural particulier et donc laissent beaucoup d'implicites. Par exemple, dans l'expression : « Il l'a fait avec méthode », je peux me poser la question de savoir en quoi cela consiste, concrètement, de réaliser telle action particulière avec méthode.

Certaines de ces nominalisations ne sont pas à détailler dans la perspective de l'explicitation de l'action. Attention aux relances qui pousseraient vers d'autres domaines de verbalisation que vers le vécu de l'action. Ainsi un interviewé qui disait : « Oh ! avec les chiffres j'ai peu d'implication... », bien sûr que le terme « implication » est une nominalisation qui ne décrit pas grand-chose, mais est-il pertinent de faire détailler ce qu'est l'implication pour cette personne ? Cela va-t-il nous aider à comprendre comment elle a procédé ? C'est une question à évaluer avant de se précipiter vers la formulation de relances sur ce genre d'expression.

- *Absence d'index référentiel* : il s'agit de toutes les expressions qui ne permettent plus de savoir à quoi elles renvoient précisément : que ce soit par l'utilisation du « on »,

6. Cf. le livre de Kerbrat-Orecchioni C., *L'implicite*, Paris, Colin, 1986, ainsi que les références bibliographiques qu'il donne.

7. Grinder J., Bandler R., *The structure of magic*, Science and behavior books, 1976. Bandler R., Grinder J., *Les secrets de la communication*, Le Jour éditeur, 1982.

- « les gens », ou bien l'utilisation du cela, ce, cette, qui omettent la formulation complète : « J'ai appliqué cette règle », il y a un implicite qui demeure car je ne sais pas de quelle règle il s'agit précisément. Ce type de formulation est particulièrement piégeant quand on connaît bien la tâche dont l'interviewé parle puisqu'on a tendance à attribuer alors à l'autre la même connaissance et donc à ne pas s'informer de « quelle règle précisément » il s'agit, et on se retrouve en train de faire de la lecture de pensée.
- *Comparatifs et superlatifs dont la référence reste non formulée* : dans des expressions comme « c'est plus facile », par exemple, il manque l'information qui rend la comparaison compréhensible : plus facile que quoi ?

Cette écoute des omissions, des généralisations, des imprécisions portées par la verbalisation permet souvent de repérer au passage l'information implicite et de faciliter l'élucidation.

■ Relancer à partir de l'observation des gestes

Ma propre formation aux techniques de la Programmation Neurolinguistique m'a conduit à intégrer beaucoup de repères non verbaux. En particulier, l'observation des gestes, en tant qu'ils peuvent renvoyer de façon mimée ou métaphorique à l'action, permet d'élucider des points d'informations. Dans ce cadre, il ne s'agit donc pas de gestes au sens des stéréotypes culturels communs à une culture, ni de gestes qui témoignent de la synchronisation spontanée entre interlocuteurs et qui ont été bien étudiés par les recherches sur la communication non verbale. Il s'agit encore moins d'une approche en termes de « gestes vérité » qui s'est vulgarisée progressivement et où l'on attribue un sens particulier à chaque type de geste comme une clef des gestes toute constituée. Les gestes que je propose de prendre en compte viennent dans le cours même de l'expression verbale, et ils accompagnent la parole ou se substituent à elle de manière non consciente. Ce qui nous intéressera c'est leur valeur de signe potentiel. Avant de présenter cette ébauche de typologie des gestes, il est important de revenir sur l'enjeu et l'intérêt de leur mise en mots.

Trois idées sur l'information portée par les gestes

- L'idée première est que le corps exprime et communique. Ceci à l'aide de tous ses segments mobiles (bras, mains, tête, direction de regards, torse, jambes et pieds), autrement dit tout ce qui bouge peut devenir moyen d'expression et cesser ainsi de n'être qu'un outil organique au service d'une fonction directement motrice ou sensorielle. C'est particulièrement troublant comme conception en ce qui concerne les directions de regards, puisque dans ce cas, le changement de direction du regard n'est plus indexé sur la fonction visuelle mais renvoie au type de représentation que le sujet met en œuvre.

- La deuxième idée est que le corps exprime du sens qui n'est pas encore réfléchi pour le sujet.

Les gestes communiquent des informations qui ne sont pas encore conscientisées par le possesseur de ce corps ! Ce type de communication est un argument pour la mise en évidence des savoirs préréfléchis. En effet, le grand intérêt de la prise en compte de ces informations que le corps exprime, est qu'elles témoignent d'une connaissance que le sujet possède avant qu'il en ait pris conscience et que, de ce fait, c'est un message particulièrement fiable puisqu'émis en dehors de toute intention de communiquer.

- La troisième idée, qui a une valeur pratique, c'est que l'intervieweur peut disposer, par l'observation de ces gestes, d'un moyen supplémentaire pour aider l'interviewé à mettre en mots ses savoirs implicites.

Le geste lui donne une information plus ou moins précise sur le fait que le sujet sait ce qu'il a fait, et comment il a fait alors même qu'il verbalise qu'il ne sait pas. On retrouve le clivage entre connaissance préréfléchie et connaissance consciente, conceptualisée. Quand l'interviewé dit qu'il ne sait pas, en fait il dit qu'il n'a pas de connaissances déjà conceptualisées sur ce sujet et prend ce jugement pour équivalent à : « Il n'y a aucune partie de moi-même qui ait une connaissance sur comment je procède ». Or nous savons qu'il y a les connaissances en acte, les savoir-faire implicites qui existent et sont présents. La prise en compte de l'information portée par les gestes devient dès lors un extraordinaire raccourci pour l'intervieweur pour savoir vers où orienter ses questions, et même stopper la verbalisation en attirant l'attention du sujet sur ce qu'exprime sa main quand elle fait ce geste-là (on retrouve sous une forme différente les techniques de Gestalt initiées par F. Perls), ou bien ce qu'il découvre comme « impressions » quand il remet ses yeux dans cette direction-là, très précisément.

Essai de typologie des gestes signes

► Gestes mimes

Référence au contenu d'une action matérielle.

Il s'agit des gestes qui, en référence à une action matérielle, reproduisent fidèlement une partie des propriétés du geste réel, des localisations spatiales ou des formes des objets ou des outils mis en jeu dans l'action quand elle est réalisée matériellement.

Par exemple, on va voir la main droite qui tourne en serrant un objet à propos de l'utilisation d'un tournevis, ou bien une main qui s'avance alors que le sujet parle d'ouvrir un four et qui met en évidence, avant même de la nommer, de quelle main il s'agit.

Mais de plus, le sujet peut par l'ampleur et la direction de son geste donner des informations sur la localisation et la forme des objets, l'emplacement des surfaces de travail. Les directions de regard, comme les gestes, peuvent aussi donner des informations sur la localisation réelle d'une salle ou d'une machine, quand l'interviewé est questionné dans des locaux à partir desquels il se repère spatialement (c'est la salle au-dessus, ou derrière).

Avec ce type de geste, il est souvent possible de formuler une question qui mette en mots ce qu'il manifeste : « Et quand tu prends avec la main gauche, comment tu te repères ? »

► Gestes métaphoriques

Référence à l'activité mentale.

Quand l'interviewé s'exprime sur son activité intellectuelle, ses actions mentales, ses critères d'appréciation, la manière dont il code sensoriellement son évocation, etc., sa verbalisation peut s'accompagner aussi de gestes qui traduisent certaines propriétés de ces activités intériorisées. Mais, contrairement aux gestes mimes qui renvoient à des mouvements du corps qui ont effectivement lieu, les gestes relatifs aux actions mentales ne peuvent être que métaphoriques de la manière dont le sujet se les représente. Dans le cas des actions mentales, les gestes qui accompagnent ne sauraient être le mime d'une action qui n'est pas manifestée corporellement.

Ainsi, à propos d'une activité de mémorisation, une personne décrivait la manière dont elle regroupait chaque information dans des cases, et avec ses mains elle décrivait la manière dont ces cases s'ouvraient et se défaisaient et comment elles contenaient ces informations. C'était si vivant que les observateurs proposaient de classer ces gestes comme des mimes de l'action, sauf que les mains du corps n'avaient jamais saisi ces informations.

Ces gestes peuvent donner des informations sur la structure sensorielle de la représentation.

Un sujet qui, tout en parlant, fait tourner sa main au niveau d'une oreille, ou qui se touche le nez, ou qui avec l'index se touche la pommette sous l'œil, peut traduire à son insu qu'il est en train de se représenter une réalité, à travers une modalité sensorielle particulière (auditive, sentie, visuelle, par exemple).

De nombreux autres aspects des gestes relatifs à l'activité mentale pourraient être repérés, je l'ai développé par ailleurs⁸.

En résumé...

Ce chapitre sur l'élucidation a traité successivement :

- De la formulation des questions, en insistant sur l'importance de tout ce qui induit une réponse descriptive, et sur la nécessité d'éviter les demandes d'explication, les « pourquoi », de façon à ne pas induire des réponses basées uniquement sur les savoirs déjà conscientisés. Une attention particulière a été portée aux relances à partir des dénégations. Ne pas se sentir bloqué par « Je ne sais pas », « Je ne me rappelle

8. Cf. Vermersch P., « Essai de classification des gestes », *Bulletin du GREX*, 2-3, janvier 1994.

- pas » ou « Je n'ai rien fait » n'est pas évident et demande de se préparer à des relances qui, là encore, sont contre-intuitives.
- La seconde partie a précisé le concept de granularité de la description et distingué deux niveaux de découpage : celui qui prend une tâche comme unité, et celui, plus fin, qui prend une opération comme unité de fragmentation. Savoir à quel niveau de détail on a besoin de pousser le questionnement est un des moyens essentiels permettant d'élucider un déroulement d'action.
 - Enfin, pour naviguer dans le cours d'un échange, j'ai présenté ou rappelé une hiérarchie de fils conducteurs.
 - Au niveau le plus général l'entretien se poursuit vers un but qui lui est extérieur : s'informer, aider à s'auto-informer.
 - Sur l'ensemble de l'entretien le repère privilégié est celui de l'analyse de la tâche et, à défaut, la grille sous-jacente à toute tâche : la structure de toute action.
 - Sur des parties d'entretien, la référence au déroulement temporel, à la structure : prise d'information – exécution – critère de fin, à l'identification des niveaux de fragmentation possible de la description.
 - Localement, à partir d'une réplique, le repérage des formulations permet d'identifier des omissions ou des informations implicites pointées par la structure de l'énonciation ; et la prise en compte des gestes qui miment ou métaphorisent les actions mentales, donnent un accès au pré-réfléchi.

9

Réguler l'échange

Effectuer une relance avec une intention de régulation, c'est changer de champ d'intervention et d'investigation : au lieu de viser la situation de référence passée, c'est le contenu actuel de l'activité qui est l'objet du questionnement. De ce fait, c'est aussi changer de niveau logique, passer à un niveau méta par rapport au but de l'activité, le nouveau but visé restant subordonné au précédent : « Je régule pour continuer de tenter d'atteindre l'explicitation du vécu de l'action passée ». Ce changement suppose de la part de l'intervieweur une capacité de recul, de distance par rapport à son implication, qui seule peut lui permettre de changer d'activité au moment approprié.

Contrairement aux autres fonctions des relances (initialiser, focaliser, élucider) qui se situent plutôt à des temps particuliers de l'échange, la fonction de régulation est mobilisable à tous moments, aussi bien dès le début qu'à chaque étape du déroulement de l'échange, puisqu'elle a pour but essentiel de rattraper les écarts constatés par rapport au respect des conditions qui permettent d'obtenir la verbalisation du vécu de l'action. Souvenons-nous cependant que la fonction de régulation n'est que potentielle, c'est-à-dire qu'il n'est pas toujours nécessaire de la mettre en œuvre. À partir du moment où l'échange est productif, la régulation peut s'avérer inutile.

Réguler pour atteindre les conditions de verbalisation de l'action vécue

Dans la première partie de ce livre, nous avons défini l'objet du questionnement d'explicitation : la mise en mots du déroulement de l'action vécue (chap. 2). Pour atteindre ce but, plusieurs conditions qui ne correspondent pas à des conduites de verbalisation spontanées, sont à remplir. Elles demandent, pour être réalisées, un guidage et un accompagnement.

■ Rappel des conditions

Ces conditions, nous les avons décrites successivement dans les précédents chapitres.

■ L'entretien d'explicitation

Rappelons la série de contraintes de plus en plus délimitées, qui vont canaliser l'interviewé chaque fois que nécessaire :

- 1) vers un domaine de verbalisation particulier, celui des vécus (chap. 2),
- 2) et plus particulièrement le vécu de l'action.
- 3) Parmi tout ce qui se rapporte aux vécus de l'action, une attention particulière sera portée à la verbalisation du procédural, comme garant de la validation possible de la mise en mots des savoirs théoriques potentiellement pertinents pour la conduite de l'action (savoirs déclaratifs).
- 4) Et enfin le fait que la verbalisation se rapporte bien à une tâche réelle et spécifiée.

Nous avons vu aussi que de nombreux rattrapages et précautions devaient être mis en œuvre pour faciliter l'évocation de la situation passée (position de parole incarnée, chap. 3), accéder au préréfléchi, mettre en œuvre la mémoire concrète (chap. 5).

En particulier, dans le guidage vers la position de parole incarnée, les questions, mêmes descriptives, que l'on est amené à formuler n'ont pas pour but de recueillir des informations, mais d'obliger indirectement le sujet à accéder à son vécu passé, parce que c'est la seule manière dont il peut avoir l'information (cf. chap. 3).

Enfin, rappelons l'importance, en tant que condition du déroulement de l'échange, de la nécessité du contrat de communication à mettre en place et à renouveler, autant qu'il paraît nécessaire de le faire (chap. 6). Dans l'extrait suivant : « Bon, alors si tu es toujours d'accord, je vais te demander de choisir... », le « si tu es toujours d'accord » est une relance qui n'a pas pour but d'acquiescer des informations sur la situation passée, mais qui vise à permettre à l'interviewé de manifester son accord ou désaccord quant à l'échange qui s'amorce, de manière à ce que l'intervieweur puisse s'adapter et s'autoriser lui-même de l'accord que l'autre lui donne.

■ Qu'est-ce que guider ?

Opérer un guidage, c'est intervenir, c'est formuler des relances qui cherchent à influencer l'intention de verbalisation de l'interviewé.

Réaliser ce guidage, c'est compenser par une médiation le fait que la mise en mots spontanée n'est que rarement descriptive, qu'elle se rapporte plus souvent à des généralités, un « parler autour de », qu'elle ne vise quasiment jamais une tâche spécifiée ; c'est rattraper l'auto-blocage de notre mémoire par un accompagnement habile vers un accès dont nous avons peu ou pas l'expérience réfléchie.

Que de bonnes raisons pour effectuer un tel guidage régulateur ! À partir de là plusieurs questions se posent.

A-t-on le droit d'exercer cette influence ?

La question est naïve qui présuppose qu'on pourrait ne pas le faire ! Dans une situation d'échange verbal on est toujours dans un processus d'influence réciproque.

Choisir de manière plus intentionnelle les relances qui vont influencer serait *a priori* plutôt souhaitable.

Les questions décisives portent sur la direction de l'influence, plus que sur l'existence d'une influence inévitablement présente.

Quant à cette direction générale, dans cette technique, la caractéristique des relances de guidage est de toujours aller dans la direction d'aider le sujet à se rapprocher de lui-même, au sens d'être plus précisément en relation avec le vécu de son expérience passée.

S'il y a influence, elle consiste à rapprocher l'interviewé de son vécu, donc de lui-même, car dans tous les cas c'est ce qui va l'aider à verbaliser un aspect de ce vécu, celui qui a trait au déroulement de son action. Il me semble qu'exercer cette influence, dans les limites de ce que l'interviewé autorise, va plus dans le sens d'une liberté que d'un enfermement, dans la mesure où mieux se connaître (prendre conscience) ne peut qu'accroître cet espace de liberté.

Mais exercer cette influence n'est-ce pas accroître les risques d'induire des réponses ? ou de forcer l'expression d'informations que l'on attend ?

Pour clarifier ces questions, il faut différencier contenant et contenu. Depuis les premiers chapitres, j'ai privilégié une logique des contenant, c'est-à-dire une enveloppe, un espace, dont le contenu n'est pas précisé, sauf de relever de ce contenant. Ainsi, le repérage en domaines de verbalisation définit divers contenant, le domaine de la verbalisation du vécu de l'action en est un que l'entretien d'explicitation vise.

Privilégier la verbalisation d'une tâche réelle et spécifiée, ou accorder plus de prix à la mise en mots du procédural, sont encore des manières de définir une logique de contenant. Le guidage s'effectue de manière directive en ce qui concerne les contenant. En revanche, en ce qui concerne les contenus verbalisés, j'accompagne l'interviewé vers une expression libre de ce qu'il peut dire, je l'aide à le faire avec ses propres mots. Ce niveau est respecté autant que la compétence de l'intervieweur lui permet de le réaliser. Les contenus sont donc accueillis de manière non directive pour autant qu'ils appartiennent à un des contenant visés par l'explicitation. Dans la mesure où l'entretien d'explicitation privilégie certains contenant, il occulte des informations. C'est délibéré et on peut en discuter la pertinence par rapport aux buts visés par l'entretien.

Il est nécessaire aussi de rappeler que ce guidage n'a de sens que lorsqu'il est judicieux d'élucider le comment de l'action. Quand on conduit une analyse de pratique, un bilan de compétences, ce but privilégié n'est qu'un des buts possibles.

Au niveau des contenus, le risque d'induire des réponses ne tient pas tant à la technique de questionnement qu'à la qualité d'écoute de l'intervieweur et à une bonne connaissance de son contre-transfert. C'est-à-dire à la capacité qu'il a pu développer de ne pas questionner, par exemple, en fonction de ses propres manières de faire, ou bien d'avoir appris à se méfier des évidences dans ce que dit l'autre, qui ne sont des évidences que dans la mesure où l'on prête à l'autre ses propres connaissances.

Comment s'y prend-on pour effectuer ces relances de régulation ?

La difficulté est de canaliser la parole de l'interviewé dans une direction particulière sans créer de réaction de rejet ou de refus, donc sans couper la qualité de relation et la confiance qui ont pu se mettre en place. Le problème en particulier est de ne pas faire passer un message de jugement dépréciatif sur ce qui était dit jusque-là.

La base de ce type de relance est de faire un accord avec ce qui était dit : de l'accepter en le reformulant par exemple. Ensuite, à partir de là, proposer une suite plus précise, plus proche du vécu, mais dans le prolongement de la verbalisation précédente. En gros le message que l'on fait alors passer est de l'ordre de : « continue... c'est bien... et d'ailleurs... plus précisément ».

Il faut bien être conscient que cette régulation est directive quant aux domaines de verbalisation et non directive quant au contenu verbalisé et que, sans cette directivité, la verbalisation reste spontanément floue, générale, non descriptive du déroulement de l'action, bloquée par le moindre « Je ne sais pas » ou « Je ne me rappelle pas ».

Le guidage est un des enjeux techniques essentiels à la réalisation de l'explicitation. Ne pas savoir guider, ne pas être capable d'intervenir pour canaliser la verbalisation rend impuissant à aider l'autre à expliciter.

Réguler pour rendre possible l'échange

Dans tout ce que nous avons envisagé jusqu'à présent, la régulation intervenait simplement comme guidage correctif par rapport à des conduites inhabituelles. La régulation n'était alors qu'une médiation active pour accompagner l'interviewé dans une pratique dont il n'a jamais fait l'apprentissage, autrement dit, le guidage régulateur est là pour compenser une absence de compétence à laquelle on pourrait autrement faire appel.

Mais cette régulation peut se heurter à des difficultés plus grandes pour aller vers les conditions de l'explicitation. Il faut alors affiner le diagnostic et tenter d'apporter une aide plus importante. Dans les premiers temps de l'entretien d'explicitation, ces difficultés avaient le statut de gêne ou d'incompétence de l'intervieweur. Maintenant, elles sont le reflet d'une psychologie des conduites réflexives qui est encore à construire pour une large part.

Les analyses qui suivent systématisent le début d'une « clinique », c'est-à-dire d'un ensemble d'études de cas qu'il sera nécessaire d'affiner et de développer dans l'avenir. Les remédiations indiquées ne sont encore que des indications.

On peut rencontrer des obstacles qui relèvent d'une véritable rééducation et qui ne sont donc pas franchissables le temps d'un entretien, ni dans le cadre des compétences d'un formateur ou d'un enseignant. Il est important de se souvenir dans l'analyse de toutes les difficultés que nous allons aborder que, lorsqu'elles persistent, il faut savoir

arrêter d'essayer de les dépasser et les accueillir comme relevant d'une conduite qui a du sens pour l'interviewé et qu'il est important de respecter, y compris dans les limites qu'elle fait apparaître. C'est le sens éthique du contrat de communication, l'aide est proposée jusqu'aux limites que pose, explicitement ou non l'interviewé, pas au-delà. On peut remarquer que ces limites pointent souvent vers des enjeux intéressants en termes de remédiation. Car, dans le domaine de l'apprentissage, par exemple, ne pas savoir se restituer à soi-même le vécu d'une situation passée ou ne pas être capable de faire l'expérience de sa propre pensée peut être la cause ou le symptôme de déficits importants. Il est vrai, de plus, que ces symptômes peuvent renvoyer à d'autres interprétations qu'en termes de déficit de compétences.

■ Difficultés à accéder à une situation spécifique

En dehors des situations ponctuelles où l'objet de l'explicitation est automatiquement donné par le contexte (correction d'exercice, démarrage d'un nouvel exercice, questionnement oral sur la leçon, etc.), dans les deux autres types d'utilisation que j'ai distingués, il peut arriver pour certaines personnes qu'elles déclarent n'avoir aucune situation de référence dont elles puissent parler, ou ne pas savoir en retrouver une en particulier, ou encore être incapables d'en identifier une spécifiquement.

Deux cas de figures peuvent se présenter :

Avant l'entretien

La personne a cette impression *avant* qu'elle soit réellement dans la situation d'échange. Par exemple, dans le cas d'une supervision en groupe au moment où l'on propose un thème commun d'analyse de pratique. La seule chose à faire est de demander à la personne d'attendre le moment où elle sera dans la position d'être interviewée, de manière à ce qu'elle puisse être guidée dans son accès à une situation passée précise. En effet, au moment où la consigne est donnée, souvent la recherche se fait sur la seule base du savoir conscient facilement accessible, sans véritable implication (la personne s'y essaie tout en écoutant les consignes), et si la réponse ne vient pas immédiatement, ou s'il y a quelques traces de confusion, la personne va sauter à la conclusion qu'elle ne peut pas accéder à ce type de demande.

Durant l'entretien

Dans le second cas de figure, la difficulté apparaît pendant l'entretien, généralement au début.

Soit il y a absence d'évocation, soit il y a plusieurs évocations et la personne ne sait pas choisir. Quand il n'y a aucune évocation, il est alors très important de demander à la personne *d'arrêter de chercher* une situation spécifique, de manière à désamorcer la cause probable de sa difficulté qui est l'effort de rappel conscient. À la place on lui demandera de laisser venir des impressions quelles qu'elles soient, qui seraient en relation, même floue, avec le thème. On pourra encore lui demander ce qui vient

quand elle ne pense à rien de précis. Avec ces sollicitations indirectes, il est courant que la personne trouve un début de souvenir qu'elle risque de critiquer comme n'étant pas suffisant ou comme étant non pertinent par rapport à ce qui est demandé. On se gardera bien d'écouter ces commentaires et on tâchera de l'accompagner dans une évocation plus précise.

Si cette manière de faire reste inefficace, il faut alors tout arrêter et repasser un contrat de communication sur un nouvel objectif qui est que la personne décrive comment elle s'y prend quand elle essaie de retrouver une situation précise. Nous sommes alors dans *une étape de diagnostic* pour découvrir comment la personne essaie d'accéder à une évocation particulière.

On peut procéder à ce diagnostic de plusieurs manières :

- Soit conduire l'explicitation sur la situation actuelle où la personne est en panne.
- Soit chercher une situation passée de réussite, un exemple où la personne a eu l'expérience de savoir retrouver une situation passée précise.
- Soit chercher un exemple de réussite actuelle, quelle que soit la situation évoquée, pourvu que la personne soit capable de le révoquer avec vie et précision. Le but, dans ce dernier procédé, est d'analyser comment cette personne s'y prend quand elle sait le faire, de façon à pouvoir contraster avec la situation où elle n'y arrive pas. Paradoxalement, en lui demandant de ne plus essayer de faire ce qu'elle n'arrivait pas à réaliser, on la met en situation d'y arriver sur un autre thème.

Le dernier cas de figure, que l'on rencontre couramment, est celui où une personne évoque plusieurs situations et est incapable de s'arrêter sur une en particulier. L'important est de passer contrat sur le fait d'en explorer une seule à la fois et d'amener l'interviewé à renoncer, au moins provisoirement, aux autres. Quelquefois, avec des adultes, on peut rencontrer une résistance liée à ce que j'appellerais l'argument du « cas particulier ». C'est-à-dire que l'interviewé, se plaçant lui-même à la place de l'intervieweur, pense que parler d'une seule situation n'apportera pas une information fiable et souhaite passer directement à la généralisation. S'il est vrai que s'informer d'une situation spécifiée ne permet pas immédiatement de généraliser, comme on pourrait souhaiter le faire dans des conclusions de recherche, il n'empêche que commencer à documenter ce qui se fait, dans le déroulement de l'action même, ne peut passer que par le niveau de l'action vécue, c'est-à-dire une situation singulière. Reste à en convaincre intellectuellement l'autre, à supposer que cette difficulté n'en cache pas une autre, non formulée et plus opiniâtre. Il peut arriver que cette hésitation à choisir relève de la difficulté que nous allons aborder.

■ Difficultés à accéder à la position de parole incarnée ou à y rester

Guider une personne interviewée vers la position de parole incarnée, dans laquelle elle est en évocation du vécu de la situation passée, est une des difficultés techniques principales de la pratique de l'explicitation. Il arrive souvent au début que

l'intervieweur, par ses propres maladresses, conduise l'interviewé à quitter cette position. Il suffit d'une relance inadéquate « et qu'est-ce que vous en pensez », pour guider la personne vers un autre domaine de verbalisation que celui du vécu de l'action. Mais il arrive aussi que l'on rencontre un élève, un formé, à propos duquel l'intervieweur a l'impression « qu'il n'arrive pas à le mettre en évocation », et l'observation ou l'analyse *a posteriori* montre qu'en fait, on a affaire à un sujet qui *ne veut pas* accéder à cette position (refus conscient ou non), qui *ne peut pas* (ou croit ne pas pouvoir), ou encore qui *ne sait pas* comment faire mentalement.

Il me semble que les quelques cas que j'ai rencontrés ou que l'on m'a rapportés de refus d'accéder à l'évocation du vécu d'une action passée, sont liés à des problèmes de contrôle de la communication. L'interviewé, en particulier, se refuse à quitter l'intervieweur des yeux et donc on peut faire l'hypothèse qu'il refuse de renoncer à contrôler activement l'intervieweur. Or, comme l'accès à la position de parole incarnée se traduit principalement par un décrochage du regard (nous l'avons vu au chapitre 3), ne pas laisser s'opérer ce décrochage rend difficile l'accès évocatif.

Les causes de cette conduite ne concernent pas le formateur, au sens où ce n'est pas son rôle de savoir, ou de faire conscientiser à l'autre, ce qui fait qu'il veut garder le contrôle visuel de la relation.

Par contre, il est possible d'essayer de réguler en demandant à l'interviewé quel est son critère pour savoir s'il est en évocation. Comment sait-il qu'il évoque une situation passée ? Sait-il faire la différence entre le fait de parler de ce qu'il sait sur cette situation et le fait de la retrouver par l'évocation ? Cette manière de procéder a l'avantage de diagnostiquer s'il y a difficulté au sens de non-maîtrise de la compétence à mettre en œuvre (confusion entre savoir et évocation, par exemple, et donc entre différentes positions de parole), ou si pour une raison *x* il est important pour l'interviewé de ne pas évoquer.

On peut à ce sujet envisager, avec les adultes, deux cas particuliers que l'on peut être amené à rencontrer : l'expert et le patient.

L'expert pose de gros problèmes de technique d'entretien, il parle rapidement d'un domaine qu'il connaît bien, à propos duquel il a déjà l'habitude de faire des cours, de donner des conférences, spontanément son discours prend la forme professorale. Il ne dira que ce qu'il sait déjà. Il n'est pas spontanément en évocation et ne se laisse pas guider facilement, parce qu'il sait ce qu'il a à dire. Essayer de ralentir son débit verbal est difficile, sinon impossible, et peut finir par le fâcher si l'on insiste. Dans la pratique, il est souvent nécessaire de laisser, dans un premier temps, l'expert s'exprimer comme il le souhaite, quitte à tester le fait qu'il évoque ou pas. Après tout, l'expert attend une reconnaissance de son savoir et de sa compétence. Dans un second temps, il est possible de réguler la situation, si l'on arrive à intéresser l'expert en lui faisant découvrir (même sur un petit détail), une chose qu'il fait et qu'il ne savait pas qu'il faisait, ou pas aussi précisément. Pour le moment, je n'ai pas rencontré d'expert qui résiste à la curiosité de découvrir des aspects de sa pratique qu'il n'avait pas encore conscientisés.

Le « patient » est un adulte qui est engagé dans un travail personnel, psychothérapeutique, psychanalytique ou autre. Il peut être, au moment où il est questionné, dans une phase sensible, voire critique. Le seul fait de tourner son attention vers son expérience vécue passée lui rappellera une direction d'attention qu'il pratique par ailleurs sur d'autres points et avec d'autres contrats certes, mais cette direction est sensible et peut être source de confusion. Dans les cas que j'ai rencontrés, les personnes interviewées s'arrêtaient spontanément et il était juste de respecter ces limites.

■ Doute persistant quant à l'exactitude de ce qui est dit

Dans certains cas, l'interviewé, en même temps qu'il verbalise des informations, les accompagne en permanence de doute : « Je ne suis pas sûr », « Je crois que c'est quelque chose de ce genre, mais je n'en suis pas certain ». Il n'est pas possible d'écarter le fait que cette expression d'incertitude soit à prendre au premier degré, comme incertitude véritable. En même temps, il y a d'autres hypothèses possibles, par exemple, le fait que cet accès au passé soit si inhabituel que la personne n'arrive pas à croire que c'est possible, que c'est vraiment ce qui est en train d'arriver ; ou bien que l'interviewé manifeste une sorte de scrupule quant au fait qu'il ne peut pas décrire avec une certitude totale et préfère du coup minimiser la valeur de ce qu'il met en mots ; bien d'autres hypothèses sont possibles. Le point important est que cette expression d'incertitude peut jouer un rôle autobloquant, décourageant pour la personne qui l'exprime. De plus, la présence de modalisations épistémiques, indique que l'interviewé est en évaluation de son propre discours et que, au moment où il le formule, il n'est peut-être pas vraiment dans la position de parole incarnée.

Une première manière de répondre à cette difficulté est de vérifier auprès de l'interviewé s'il sait, s'il est « vraiment » dans la situation passée. Donc le ramener vers une appréciation de sa propre évocation, pour l'aider à accéder à une évocation plus proche de lui en l'aidant à énoncer ses propres critères.

Une autre manière d'apporter de l'aide est de prendre le contre-pied : au lieu d'aller vers la certitude de ce qui se passait, il est possible de travailler à partir de la certitude de ce dont on peut douter. Voici un exemple recueilli par C. Le Hir, l'intervieweur est en italique, l'interviewé en caractères romain. Il s'agit d'un échange sur l'utilisation des techniques d'explicitation en classe :

4. C : *Quand tu comprends pas, qu'est-ce que tu comprends « déjà » ?*

15. J : J'ai eu une réponse, mais laquelle ?

16. C : *Tu es dans quelle position à ce moment-là, quand tu te réentends en train de dire ?*

17. J : Est-ce que j'étais debout ? J'en sais rien, ça m'énerve parce que je retrouve pas la situation précise... Je pense que j'étais debout et je retrouve pas du tout le contexte ni avec quel élève c'était ni le contenu ni quoi que ce soit vraiment rien du tout.

18. C : *Rien de rien, qu'est-ce que tu sais qu'il n'y avait pas en tout cas ?*

19. J : Qu'est-ce que je sais qu'il n'y avait pas ? Je sais que je n'ai rien obtenu par rapport à l'objectif qui devait être de... L'élève ne comprenant pas, j'ai pas obtenu grand-chose, autant que je m'en souviens d'intéressant en tout cas, mais le contenu ne me revient pas.

20. C : *Est-ce que tu sais ce que ça n'était pas par rapport à du contenu, par rapport à quoi ça ne pouvait pas être ?*

21. J : Par rapport à quoi ça ne pouvait pas être ?

22. C : *Oui, est-ce qu'il y a des choses dont tu es sûre que ça n'était certainement pas ça ?*

23. J : C'est-à-dire que si je dis que ça n'était pas ça, c'est que ça ne s'est pas terminé par une prise de conscience de quoi que ce soit, ni de la part de l'élève ni de ma part, mais ça s'est terminé par une explication traditionnelle.

24. C : *Traditionnelle ?*

[...]

Comme on peut le voir en 13, 15, à la fin de 17 l'interviewé exprime de l'incertitude sur ce qu'elle dit et l'intervieweur en 18, renverse ses formulations : « Qu'est-ce que tu sais qu'il n'y avait pas ? », obtenant ainsi un début d'information sur les circonstances et sur la direction de l'action de l'enseignant.

25. J : Je crois que c'est ça, oui. Voilà.

26. C : *C'est-à-dire que tu as commencé par une question qui n'a pas apporté ce que tu aurais voulu que ça t'apporte et tu as terminé par...*

27. J : C'est-à-dire au lieu de poursuivre l'entretien jusqu'à ce que j'obtienne quelque chose je me suis tout de suite réfugiée dans une explication de cours, quelque chose comme ça.

28. C : *Ça tu sais.*

29. J : Ça je sais.

30. C : *Qu'est-ce que tu sais d'autre, est-ce qu'il y a autre chose qui t'apparaît de ce moment-là ?... Ou peut-être qu'il y a d'autres choses qui viennent ?*

31. J : Il y a d'autres choses qui viennent, mais je ne sais pas si c'est cette situation-là.

32. C : *Ça n'a pas d'importance.*

33. J : Oui, une situation précise, c'était en première, je vois bien de quel élève il s'agit, je revois bien la situation. Il y avait des questions qui fusaient de partout parce que c'était une situation difficile, c'est une classe de première d'orientation, ils sont très... et ils comprennent pas, ils comprennent pas, ils comprennent pas. C'était vraiment et il y avait en particulier une élève. Alors je sais plus si c'est suite à..., j'ai bien dû lui dire : « et quand tu comprends pas qu'est-ce que tu comprends pas ? » Donc elle m'a aiguillée sur une partie (c'était une correction d'exercice). Donc elle m'a...

34. C : *On peut faire un petit retour en arrière, quand tu as commencé à poser, quand elle t'a dit je comprends pas, où étais-tu par rapport à elle ?*

35. J : J'étais au tableau et elle était assise.

36. C : *Tu étais au tableau et elle était assise et donc tu as commencé par lui dire : « Quand tu comprends pas ? ».*

37. J : *Qu'est-ce que tu comprends pas ?*

38. C : *Qu'est-ce que tu comprends pas ?*

Cette seconde séquence est une bonne illustration d'une série de relances de régulation en ce qui concerne l'accès à la mémoire concrète. La formulation de 30 laisse ouvert à toutes possibilités : « *Peut-être qu'il y a d'autres choses qui viennent ?* », puis devant de nouvelles incertitudes (31), désamorce l'enjeu de certitude consciente : « *Ça n'a pas d'importance* », qui s'accompagne d'un apport d'informations important (33).

Enfin, 34, est un bon exemple d'une reprise qui contient un contrat de communication, une reformulation de ce qui a été dit et une relance visant à faire préciser l'environnement pour guider vers une évocation plus précise.

Cette liste de difficultés est limitée et sera progressivement enrichie au fur et à mesure du recueil d'entretiens.

Plus généralement, la régulation démarre chaque fois que vous percevrez que vous faites trop d'efforts dans le déroulement de l'échange. Chaque fois que vous vous escrimerez pour obtenir que la personne soit en évocation d'une situation passée spécifiée et que vous n'y arriverez pas, demandez-vous s'il n'est pas temps de réguler, de sortir de la fascination d'y arriver à tout prix, pour passer dans la recherche d'une compréhension de ce qui fait obstacle, dans la renégociation du but poursuivi ou l'accord sur les moyens mis en œuvre.

Pour conclure sur cette fonction de régulation des relances, il est probable que ces informations seront difficiles à assimiler en première lecture. Non qu'elles soient particulièrement abstraites ou complexes, mais simplement parce qu'elles ne peuvent prendre toute leur valeur qu'avec une bonne expérience du questionnement d'explicitation, puisque la fonction de régulation est dans une position méta par rapport à la conduite d'entretien. Ce sera donc un chapitre à relire après quelques essais.

10

Mise en œuvre de l'entretien d'explicitation

Ce chapitre de conclusion essaie de compléter les exposés détaillés des chapitres précédents de quelques remarques sur la mise en pratique du questionnement d'explicitation. En particulier, pour tous ceux qui seront dans les premiers essais ou qui sont en projet d'expérimenter cette manière d'aller chercher l'information. J'aimerais donner quelques points de repères simplifiés pour le démarrage et pour aider à faire le passage entre les informations présentées et la mise en œuvre.

L'acquisition d'un savoir-faire complexe se fait par couches successives et progressives, il est difficile de comprendre et de mettre en œuvre une nouvelle couche plus experte, tant que l'acquis expérientiel de la couche précédente n'est pas suffisant. Ce qui signifie : tant que les difficultés rencontrées dans l'utilisation réelle des outils de la couche précédente n'ont pas montré leurs efficacités et limites et, ce faisant, ne se sont pas réorganisées en unité plus globale, diminuant la complexité de l'ensemble et faisant ainsi de la place, dans l'espace de travail mental, pour pouvoir aborder de nouveaux aspects qui ne prennent sens que quand le précédent acquis est déjà en bonne voie d'intériorisation.

Mon livre essaie de couvrir à peu près deux couches : celle de l'intervieweur débutant qui doit impérativement maîtriser, par exemple, le respect des conditions ou arriver à supprimer les « pourquoi » de son questionnement. Une partie des matériaux et des exemples correspond à une seconde couche et sera utile à ceux qui auront dépassé ce niveau de débutant pour aborder une utilisation plus professionnelle. Ainsi les indications sur les relances ericksonniennes, les analyses sur les procédés à mettre en œuvre quand on est confronté à des difficultés, quant à l'évocation, par exemple, ne prendront leur sens qu'avec une bonne expérience. D'autres couches existent qu'il serait vain d'essayer de faire passer dans un livre d'initiation. Ces autres couches de la compétence d'intervieweur se rencontrent et se travaillent essentiellement dans le cadre de groupes d'analyse de pratique à propos de difficultés effectivement rencontrées, mais aussi bien sûr en participant à des ateliers d'exercices, en suivant des stages avancés, ou encore en venant comme assistant dans un stage de base.

C'est plus simple à faire qu'à dire

Pour les tout débutants qui voudraient s'exercer au questionnement d'explicitation, que ce soit en utilisation ponctuelle, en situation de *feed-back* ou en entretien, il faut déjà qu'ils oublient ou ne tiennent pas compte d'une bonne partie de ce qui a été exposé jusqu'à présent. Et tout d'abord qu'ils se représentent qu'écrire le détail d'un savoir-faire semble le rendre extrêmement compliqué. Tous les détails, les informations sur les relances, sur les conditions... sont longs et compliqués à décrire, mais se résumant, en acte, à une synthèse instantanée.

Dans un premier temps, il est tout à fait possible de faire une utilisation partielle des différentes techniques que j'ai présentées.

Observer, par exemple, l'effet des « pourquoi » ou chercher à les supprimer de ses relances.

Reformuler un contrat de communication quand la verbalisation se tarit.

Canaliser la personne vers la référence à une tâche plus spécifiée, quand elle reste dans les généralités ou lui faire décrire l'aspect concret de son action, quand elle se cantonne à la description du contexte ou qu'elle reste enfermée dans l'expression de jugements sur ce qui s'est passé.

Chacun de ces points (la liste n'est pas complète) est un pas dans la direction d'une aide efficace à l'explicitation de l'action vécue. Utilisés isolément, ils peuvent déjà permettre de faciliter un peu la mise en mots.

Mais, bien sûr, il peut se faire que l'interviewé ait des difficultés plus grandes ou que sa manière de verbaliser spontanément demande un travail de guidage exigeant plus de ressources et là, il faudra, pour réussir, maîtriser ensemble d'autres techniques complémentaires d'aide à l'explicitation.

Avoir une panoplie d'outils très complète ne suppose pas que l'on ait besoin de tout, tout le temps.

La conception de l'ensemble des techniques d'aide à l'explicitation qui constitue l'entretien d'explicitation a comme point de départ les situations de terrain : c'est parce que j'ai rencontré des difficultés pour recueillir des descriptions de déroulement d'action, me heurtant au silence, aux « je ne sais pas », aux commentaires ou autres discours « autour de », que j'ai conçu ou adapté des techniques permettant de dépasser ces obstacles ou de les contourner. Mais on ne rencontre pas toujours la totalité de ces difficultés : certains échanges n'en posent aucune, sinon de canaliser vers la verbalisation des aspects vécus.

On n'a donc pas besoin de se servir tout le temps de la totalité des outils disponibles, pas plus que l'on a tout le temps besoin de la totalité de sa boîte à outils ou de la totalité de sa trousse à couture ! En revanche, il y a des circonstances où un ustensile que l'on n'utilise qu'une fois par an devient indispensable...

Dans de nombreux cas, le simple guidage vers l'objet du questionnement produit les effets désirés et l'information pertinente sur le déroulement de l'action vient sans problème. Inversement, on peut rencontrer des difficultés insurmontables dans l'état actuel de la technique ou, compte tenu des problèmes de la personne questionnée, l'entretien d'explicitation gagne une part du conscientisable, mais pas la totalité !

On peut donc, dans un premier temps, se contenter de faire des essais avec les outils les plus simples ou qui nous paraissent tels. Ils permettent déjà de s'approprier la direction du questionnement vers le vécu de l'action.

Le plus important, peut-être, pour s'approprier cette technique, est de donner du sens au but qui consiste à s'informer ou à aider l'autre à s'informer de la dimension procédurale de l'action vécue. Je crois que si le but est clair, tôt ou tard les finesses techniques se développeront. On pourrait même considérer cette conscience du but comme un prérequis à se former à ces techniques.

Des prérequis à son apprentissage ?

Dans ce paragraphe, je vise spécifiquement les praticiens de tous niveaux qu'ils soient enseignants, formateurs, coaches, superviseurs, éducateurs et formateurs de formateurs. Pour que cela soit pertinent d'engager une formation personnelle à l'entretien d'explicitation, un certain nombre de prérequis me semble nécessaire, essentiellement en termes d'attitude.

Le questionnement d'explicitation prend son sens dans une pédagogie qui fait une place importante à la prise en compte de la démarche propre de l'élève. La prendre en compte, c'est d'abord la connaître et aider l'élève à en prendre conscience pour son propre bénéfice. Pour la connaître, il faut avoir renoncé à n'utiliser que la seule démarche prescriptive qui consiste à dire ce qu'il faut faire et à ne traiter les erreurs et difficultés d'apprentissage que comme de simples écarts à la norme attendue. Pour quitter cette attitude uniquement prescriptive, il faut porter un réel intérêt à la pensée du formé et, ce faisant, prendre le temps et les moyens pour la faire émerger grâce à la mise en mots. Ce type d'activité peut poser de redoutables problèmes d'identité professionnelle. Je pense à un groupe d'enseignants de mathématiques avec qui j'avais travaillé et dont certains, quand ils questionnaient de cette façon, se demandaient s'ils étaient encore professeurs de maths¹ ! D'autres pensaient que c'était en intégrant ce type de démarche qu'ils étaient enfin pleinement des enseignants centrés, non pas sur les maths, mais sur l'apprentissage des maths.

1. Mais inversement, on peut trouver dans le livre de Maurel M., Sackur C., *Faire l'expérience des mathématiques. Entre enseignement et recherche*, Lyon, ALEAS, 2010, des témoignages d'utilisation de l'entretien d'explicitation en cours de mathématiques.

Le réseau « Formation et apprentissage » de Lyon a ainsi privilégié des stages qui ne portaient pas directement sur l'entretien d'explicitation en tant que tel, alors que cette institution possède des formateurs habilités à en animer, mais centrés sur des buts propres aux enseignants : « la méthodologie du travail de l'élève », par exemple. Ainsi les enseignants peuvent découvrir l'intérêt qu'il peut y avoir, pour eux et leurs élèves, à faire émerger, à travers l'échange verbal et le questionnement, des informations sur la manière dont ils s'y prennent pour réaliser tel ou tel exercice.

Cette démarche signifie qu'être dans le projet pédagogique qui sous-tend et donne sens à la mise en œuvre du questionnement d'explicitation n'est pas évident pour tout le monde.

Difficultés d'apprendre une technique d'entretien

■ Une technique d'entretien est un savoir-faire

À ce titre, non seulement elle s'apprend, mais plus encore elle s'exerce, et c'est seulement quand elle est suffisamment exercée qu'on peut dire qu'on l'a apprise. Connaître la théorie de la musique ne permet pas de jouer d'un instrument. Savoir jouer une gamme est déjà de l'ordre d'un savoir-faire efficace, mais laisse encore très loin de la possibilité de jouer une fugue de Bach.

Le parallèle avec la musique peut être amplifié, dans le sens où la mise en œuvre adaptée d'une technique d'entretien doit pouvoir se faire dans la vitesse (le tempo) de l'échange, sinon elle est inefficace et disgracieuse. Ce facteur vitesse impose l'acquisition d'une bonne dextérité dans l'écoute et l'analyse de ce que dit l'autre, afin de pouvoir formuler des relances pertinentes.

Finalement, acquérir une bonne technique d'entretien n'est pas plus difficile que de devenir un skieur moyen ou un pianiste amateur moyen. Ce sont les premières comparaisons qui me viennent à l'esprit, mais ce qui serait plus juste encore, c'est de l'assimiler à la formation d'un chanteur, qui non seulement acquiert des connaissances, non seulement développe un savoir-faire sophistiqué, mais en plus construit patiemment son propre instrument (son corps !) qui lui permettra l'expression musicale.

■ Fabriquer son propre instrument

Par rapport à une technique d'entretien, l'intervieweur n'entretient pas un rapport d'extériorité : il est (il devient) lui-même l'instrument. Une des conséquences essentielles est que toute formation à une technique d'entretien sera une formation implicite, dans le sens où il est autant nécessaire pour la personne de découvrir ses attitudes et d'apprendre à se réguler dans le cadre de la relation que de savoir formuler des questions pertinentes. Prendre conscience de ses attitudes n'est pas sans conséquences sur l'identité personnelle et professionnelle, sur les valeurs et les objectifs qui

sous-tendent les choix professionnels. Intégrer dans son métier d'autres compétences que celles relatives à la discipline que l'on enseigne, sans pour autant devenir « un psy », ne va pas sans bousculer notre vision du monde.

L'objectif de ce paragraphe n'est pas de vous décourager à vous former à une technique d'entretien. Il vise plutôt à attirer votre attention sur le fait qu'au-delà d'un apprentissage qui peut sembler très ponctuel, les implications potentielles sont importantes, tant pour les personnes que pour le type d'actions qu'elles sont conduites à développer à partir de là. Par ailleurs, un apprentissage est vraiment indispensable pour s'initier à une technique d'entretien.

Esquisse d'une microgenèse de l'acquisition des compétences

Depuis que nous formons des professionnels à l'utilisation des outils d'aide à l'explicitation : instructeurs, animateurs, enseignants de l'Éducation nationale, formateurs de l'AFPA, de l'ANPE, d'EDF, formateurs de formateurs, psychologues, ergonomes, éducateurs, consultants, animateurs conseils, responsables de formation, etc., nous constatons l'existence d'une microgenèse de la compétence à mener des questionnements d'explicitation. Elle peut être repérée par quelques étapes caractéristiques.

La première est sans aucun doute le fait de s'autoriser à s'y essayer avec les élèves, les formés, les professionnels à qui on a normalement affaire dans son activité. La question qui paraît décisive est le fait d'avoir besoin des informations que l'explicitation du vécu peut amener. Si l'on a un réel besoin de ces informations et que, avec ce que l'on savait faire jusqu'à présent, on n'arrivait pas à les obtenir ou seulement avec difficultés, alors cette première étape s'initie immédiatement sous la pression du besoin. Si ce besoin n'est pas là, cela signifie que pour mettre en œuvre le questionnement d'explicitation, il faut que le professionnel se donne de nouveaux buts, qu'il redéfinisse une pratique qui intègre le recueil d'informations nouvelles qu'il n'utilisait pas jusqu'à présent. Ce cas de figure suppose une modification de ses pratiques et, en conséquence, de ses valeurs et critères, et posera ensuite un problème de redéfinition de l'identité professionnelle. Si cette dynamique de changement ne se met pas en place, la formation aux techniques d'aide à l'explicitation risque de rester un gadget de formation rangé avec d'autres dans « le tiroir des apports de stages oubliés ».

Dans cette première étape, il ne faudra pas confondre ceux qui n'utilisent pas ces techniques et ceux qui sont convaincus de ne pas s'en servir, mais qui, lors d'un entretien un peu poussé, montrent « qu'ils ne s'en servent pas, mais ne posent plus de pourquoi ou font attention à faire spécifier ou encore identifient la position de parole... ». Souvent, les *feed-back* de la seconde partie du stage de formation à l'entretien d'explicitation, qui se situe après huit semaines d'inter-stage, commencent par des commentaires sur le fait que les stagiaires n'ont rien fait. L'explicitation de ce « rien » conduit bien sûr à mettre en lumière les conduites pré-réfléchies qui se sont actualisées et confirme, par là même, la justesse de la théorisation sur la conscience pré-réfléchie !

Souvent, l'appréciation consciente de ce qui a été fait se base sur un critère très exigeant qui n'est pas rempli et dévalorise les essais plus modestes qui ont eu lieu. On peut observer quelquefois des symptômes de perfectionnisme : certains attendent pour se servir de ces outils de savoir parfaitement s'en servir... S'approprier un nouveau savoir-faire ne peut faire l'économie d'une phase d'utilisation maladroite qui conduit inévitablement vers une plus grande habileté.

Supposons que le besoin de s'en servir soit présent, une deuxième étape très proche de la première apparaît. Elle porte sur l'autorisation que l'on se donne d'utiliser ou non certaines techniques plus inhabituelles : comme d'oser utiliser les relances ericksonniennes, ou mettre en œuvre un guidage ferme vers l'évocation ou vers la spécification de la tâche de référence.

Utiliser les relances ericksonniennes fait découvrir qu'elles passent très bien et ne provoquent ni rire, ni émeute, mais facilitent la continuité subjective du questionnement et aident à la verbalisation. Accentuer le guidage, quand c'est nécessaire, fait découvrir à quel point l'interviewé a plus de facilités pour faire l'expérience de sa propre pensée et à quel point il apprécie cette aide... Alors pourquoi ne pas essayer ?

La troisième étape se caractérise par un début de maîtrise des techniques. Mais cette concentration sur les techniques s'accompagne temporairement de pannes typiques où le but poursuivi est perdu : « Au fait, qu'est-ce que je cherche à savoir ? » Ou bien on prend conscience de la difficulté à faire attention aux techniques et en même temps au contenu de ce que dit l'interviewé : « À propos, de quoi me parle-t-il ? » C'est une étape de transition tout à fait typique des problèmes de coordination contenu/moyens/buts, dans laquelle un des termes est oublié ou dont l'articulation au moment même dépasse la mémoire de travail.

La quatrième étape voit apparaître une bonne subordination des techniques aux buts, ces derniers étant clairement prioritaires. C'est aussi une étape de prise de conscience de la nécessité de retravailler les techniques plus à fond ou de se décider à en utiliser certaines qui paraissaient plus difficiles ou plus artificielles au départ. À partir de cette étape, il existe un besoin réel d'analyse de pratique pour pouvoir prendre conscience, plus finement, des difficultés que l'on rencontre et des ressources dont on a besoin pour les dépasser. C'est une étape décisive qui a besoin de la pratique du retour réflexif pour être productive et aider à la mise en place d'une véritable compétence professionnelle.

S'il y a une étape ultérieure, ce pourrait être celle du début de l'expertise. Elle pourrait être définie par l'oubli des techniques de questionnement ou des buts autres que ce qui constitue la mission professionnelle. Tout simplement, on ne sait plus comment faire autrement, et on a oublié qu'on faisait quelque chose de spécial. Est-ce que le garagiste qui tend la main vers une clef a l'impression de faire quelque chose de spécial ? Non, il fait de la mécanique tout simplement. Est-ce qu'un animateur qui dans une analyse de pratique demande à un interviewé : « Par quoi avez-vous commencé ?, fait quelque chose de spécial ? » Non, il est simplement en train de conduire une analyse de pratique.

Se former à l'entretien d'explicitation ?

Il a été rapidement évident pour moi que, si je souhaitais faire passer mes idées dans la pratique des autres (ergonomes, enseignants, formateurs, éducateurs, psychologues, consultants, etc.), il fallait que je forme moi-même ces professionnels, parce qu'il est difficile de transmettre un savoir-faire par le seul support de l'écrit. J'ai donc dès 1987, dans le cadre de l'université d'été de G. Nunziatti à Marseille, créé un stage qui n'a pris une forme pédagogique stable qu'en 1989 pour le premier stage réalisé à la demande de l'AFPA. Depuis, cette formation s'est démultipliée grâce à la formation d'animateurs certifiés. Ainsi en 1993, par exemple, plus d'une trentaine de stages se sont déroulés, et maintenant plus d'une dizaine de formateurs animent des stages en France et dans toute la francophonie.

■ Un stage autonome de cinq jours

Le format actuel de la formation est le plus souvent de cinq jours de formation initiale. Dans de nombreux cas institutionnels, un groupe d'analyse de pratique et de suivi complète cette première séquence, de manière à accompagner les stagiaires jusqu'à un bon niveau de compétence professionnelle.

Ce stage est avant tout expérientiel, chaque participant s'y implique dans tous les exercices comme intervieweur, interviewé et quelques fois observateur. La pédagogie est basée sur une suite d'exercices, exploités ensuite dans un travail de *feed-back*. Après chaque exercice, dans lequel les intervieweurs peuvent expliciter ce qu'ils ont fait, les difficultés ou les succès rencontrés, les interviewés sont aidés à prendre conscience de leurs propres critères internes : comment savent-ils qu'ils étaient en évocation ? Font-ils la différence entre des guidages plus ou moins habilement réalisés ? C'est un stage où l'on se forme doublement, à la fois en étant intervieweur on s'approprie les techniques, mais aussi comme interviewé pour faire l'expérience de l'accès évocatif à son expérience passée, pour ressentir les effets des relances et des questions sur soi, pour trouver le confort à être accompagné dans un guidage doux, basé sur le consentement, et en même temps précis quant aux critères de finesse de la verbalisation descriptive. L'idée dominante est que chacun doit pouvoir construire clairement sa propre expérience pour pouvoir guider les autres. Chacun de ces *feed-back* est du même coup pour l'animateur l'occasion d'utiliser et de démontrer les techniques d'aide à l'explicitation, de manière à ce que le stage soit autocohérent et utilise bien les techniques enseignées là où elles sont supposées être pertinentes !

En cinq jours, le stage conduit du repérage de la position de parole et de l'induction du geste d'évocation vers la compétence à assurer un guidage mobilisant toute la panoplie de techniques possibles. Ainsi, il introduit progressivement le repérage des domaines de verbalisations, l'identification des différentes facettes de l'action et leur questionnement spécifique, pour passer par un exercice décisif sur la granularité de la description. Il se conclut par des exercices synthétiques basés sur la réalisation

de tâches en présence d'observateur et d'un questionnement très détaillé, après coup, sur la manière dont la personne a effectué la réalisation de cette tâche.

Cette description est succincte et ne peut remplacer une participation expérientielle effective. Au terme de ce cycle de formation, le stagiaire est en principe prêt pour commencer à apprendre par lui-même, à travers ses expériences professionnelles et personnelles. Comme dans l'acquisition de tout savoir-faire, ce stage est insuffisant à construire une compétence experte, puisque cette compétence sera issue de l'accumulation digérée d'innombrables expériences différentes.

Un programme de recherche

La présentation de l'entretien d'explicitation que j'ai choisie de faire dans ce livre est axée sur la mise en pratique, principalement dans le cadre pédagogique, mais aussi comme réponse à des problèmes de terrain et non pour faire l'exposé d'une problématique théorique systématique. Cette présentation théorique a été publiée avec mon ouvrage *Explicitation et phénoménologie* en 2012, qui est donc particulièrement complémentaire à celui-là. Mais il y a encore un troisième point de vue qui concerne toutes les recherches produites avec cet outil, les articles, thèses, ouvrages qui témoignent de l'intérêt et même de la nécessité de son usage pour documenter le point de vue en première personne. Je ne chercherais pas à en faire le recensement complet, on le trouvera esquissé dans l'article de M. Maurel¹ ; de plus, toutes les publications liées sont téléchargeables sur le site du GREX.

En conclusion, j'aimerais indiquer trois thèmes qui ouvrent à des évolutions importantes et à de nouvelles publications : celui du « vécu² » ; celui de la multiplicité des « lieux de conscience » ; et enfin, le sens de l'entretien d'explicitation dans la recherche actuelle en sciences cognitives et en phénoménologie.

Du « vécu de l'action » au vécu tout court

Un des fondements de l'invention de l'entretien d'explicitation a été de viser en priorité la verbalisation du « vécu de l'action », nous l'avons vu longuement dès les premiers chapitres de ce livre. Parmi les motivations essentielles, le souci de s'informer non pas de l'opinion de la personne ou de ses représentations, mais de ce qui s'était incarné réellement, et qui de ce fait pouvait faire l'objet d'une vérification, de corroborations par les effets observables, par les résultats, par la cohérence du respect des contraintes de réalisation propres à toutes les actions qui ne peuvent contrevenir aux cohérences matérielles, temporelles, logiques définies par les propriétés des tâches

1. Maurel, Maryse. « L'entretien d'explicitation, exemples et applications », 80 (2009), 1-17, téléchargeable sur le site : www.grex2.com.

2. « Le dessin de vécu dans les recherches en première personne. Pratique de l'autoexplicitation » (téléchargeable sur www.academio.edu), à paraître en octobre 2014 comme chapitre d'ouvrage collectif sur le « Point de vue en première, seconde, troisième personne », Depraz N. (ed.), Zeta Book, 2014.

réalisées. L'idée forte était de questionner le vécu à propos d'informations factuelles vérifiables, recoupables.

Mais, de plus, le primat de la référence à l'action était historiquement lié à mon engagement dans le domaine de la psychologie du travail, à mes contacts nombreux avec les enseignants et formateurs utilisant des exercices et des tâches. Il y avait donc une centration sur le vécu de l'action, et dans le même temps une mise à l'écart délibérée d'autres aspects du vécu, en particulier l'émotion. Car, dans certaines pratiques, les professionnels étaient tentés d'aller sur le terrain de l'expression de l'émotion, en analyse de pratique, par exemple. Et je déconseillais fermement d'aller sur ce terrain, dans la mesure où l'aide à l'expression des émotions, en particulier négatives, ne produit pas tant une élucidation qu'une décharge. Ce faisant, on se plaçait hors du champ de la pédagogie réflexive.

Pour bien comprendre mon évolution, il faut prendre en compte les grandes différences entre la recherche et l'intervention, que cette dernière soit pédagogique, ou d'accompagnement. Dans la recherche en première personne, pour un projet de psychophénoménologie, toutes les facettes du vécu peuvent faire l'objet de recherches, toutes les couches du vécu peuvent être pertinentes, voire essentielles à la compréhension du déroulement d'une activité (pourrait-on étudier l'activité de création sans prendre en compte la dimension émotionnelle ? pourrait-on étudier les performances de haut niveau sans prendre en compte la gestion du stress) ? Alors que dans l'intervention, dès que l'on touche à l'émotion, dès qu'on encourage l'expression de l'émotion, on sait qu'on risque de déclencher encore plus d'émotion, et dans ce cas : suis-je en situation d'en faire quelque chose ? suis-je qualifié, préparé à le prendre en charge ? suis-je bien dans mon métier, dans ma fonction ?

Plus l'utilisation de l'entretien d'explicitation s'est imposée dans la recherche en sciences cognitives et en phénoménologie, et plus il s'est avéré que la référence à l'action seule n'était pas toujours la plus pertinente. En revanche, l'idée de faire décrire le vécu restait un fondamental. Le vécu, c'est un moment spécifié relativement à une personne et à une seule, cela exclut toujours l'imaginaire, les commentaires, le contexte, la visée d'une situation générique, mais ouvre à tous les aspects du vécu qui peuvent être décrits pour les besoins d'une recherche. Cette multiplicité d'aspects concomitants dans un même vécu peut être nommée « couches de vécu ». Il y a donc la couche cognitive (actes, prise d'information), couche corporelle (geste, posture, ressenti), la couche émotionnelle (valence, émotion, sentiment), couche égoïque (croyance, identité), et plus encore suivant les filtres théoriques utilisés. Dans toute recherche, la question va se poser de savoir quelle est (sont) la ou les couches qu'il faut documenter dans le vécu étudié.

Donc, sans renier l'importance de la référence au vécu de l'action, et pour prendre en compte les buts propres à la recherche, j'ai élargi les buts de l'entretien d'explicitation à la description du vécu tout court, ce qui ouvre à la possibilité de prendre en compte la multiplicité des couches de vécu simultanément à l'œuvre.

La multiplicité des « lieux de conscience » ou la mise en place de « dissociés »

Depuis plus de soixante ans, de grands psychothérapeutes n'ont cessé d'innover, d'inventer de nouvelles techniques qui, une fois sorties de leur contexte de création, se révèlent des moyens d'explorer le monde intérieur, que l'on ait des intentions thérapeutiques ou pas. Tout au long de ma vie, j'ai eu l'occasion de pratiquer et je me suis formé à nombre de ces techniques, et l'une en particulier m'a semblé transposable à un usage banal (non thérapeutique). Il s'agit de la possibilité de proposer au sujet de « se voir lui-même », de se scinder en un spectateur et un observé et ce, en imaginant une localisation spatiale du spectateur qui soit en accord avec le but qui lui est dévolu. Très tôt (années 1950), par exemple, Fritz Perls, le fondateur de la Gestalt Therapy, a eu l'idée d'utiliser plusieurs chaises dans ses séances de thérapie. Le principe était de demander au client de changer de chaise et de regarder depuis la nouvelle place ce qui se passait pour le client assis sur la première. Cette variation de mise à distance spatiale a été très utilisée par la PNL aussi à partir des années 1970. Dans tous les cas, il s'agit de faire opérer un changement de point de vue, de quitter la place où le client est dans le problème, pour lui demander de trouver une nouvelle place à partir de laquelle il peut voir le problème comme de « l'extérieur » et ainsi découvrir de nouvelles informations, de nouvelles voies. En fait, très vite, on se rend compte qu'il est possible d'imaginer ce déplacement et non plus seulement le réaliser physiquement. Bien sûr, le fait que cela produise des effets de décentration, de découverte de nouvelles ressources déjà disponibles ou créées, est étrange, dans la mesure où ce déplacement spatial par rapport à soi-même n'est au fond qu'une métaphore visuelle (il n'y a pas d'objet par rapport auquel un déplacement produirait géométriquement un changement de point de vue), mais tout se passe comme si ce déplacement n'était pas métaphorique, mais effectif.

Dans le travail expérientiel, lors des universités d'été du GREX, nous avons rapidement eu l'idée d'explorer ces changements de positions pour tenter de dépasser des obstacles à l'explicitation. Nous avons commencé à questionner directement le « témoin » (cette partie de nous-mêmes qui est souvent présente comme observateur de soi-même et dont la position spatiale est souvent perçue comme en retrait légèrement au-dessus d'une épaule), ce qui a permis de belles découvertes. Puis, nous avons eu l'idée d'explorer des propositions de (dé)placements de parties de soi (ce que nous nommons maintenant en abrégé « des dissociés ») à n'importe quel endroit autour de la personne, de telle façon que cette partie créée puisse dire plus sur ce que la personne a vécu. Nous avons été témoins de nombreux étonnements devant la découverte de ce que cette technique de mises en place de dissociés pouvait apporter, et l'exploration se poursuit. Dans le même temps, ces nouvelles possibilités ouvraient à un questionnement théorique de fond sur le modèle de la conscience que nous utilisons implicitement sans le remettre en cause. Un chantier expérientiel et théorique est très activement en cours sur ce thème comme le reflète l'imposant dossier disponible

sur ce sujet sur le site du GREX³. Il devrait donner lieu à un ouvrage collectif dans les mois à venir.

Le sens de l'explicitation pour la phénoménologie et les sciences cognitives

Pendant ces vingt dernières années, de nombreux chercheurs dans le domaine des sciences cognitives, mais aussi en philosophie dans le cadre de l'approche phénoménologique (Natalie Depraz, Michel Bitbol), ou encore à partir de l'idée d'une neurophénoménologie (F. Varela, Claire Petitmengin), se sont formés à l'entretien d'explicitation et/ou ont dirigé des thèses mobilisant cette méthode de recueil de données ; des thèses ont été soutenues, des livres ont paru, des articles ont été publiés dans des revues scientifiques prestigieuses, des présentations ont été réalisées dans de nombreux congrès internationaux. Ce faisant, progressivement, le sens de l'entretien d'explicitation s'est modifié, élargi, transformé. D'une simple technique de recueil de verbalisation du vécu, il est devenu la méthode incontournable permettant de documenter de façon réglée la subjectivité, de mener des recherches en première personne. Prenons le livre récent de Michel Bitbol (*La conscience a-t-elle une origine ?*, Flammarion, 2014), et suivons l'argumentation qui transparaît de chapitre en chapitre pour établir les conditions d'un accès à l'expérience consciente de manière à voir comment l'auteur débouche au chapitre 13 sur la nécessité de l'utilisation de l'entretien d'explicitation.

Le premier point qui recoupe la pertinence de l'entretien d'explicitation est celui du critère privilégié attestant la conscience réfléchie : la verbalisation de l'expérience vécue. Mais encore faut-il ne pas se contenter de demander sans plus au sujet de verbaliser ! Il y a une littérature scientifique importante, par exemple sur les connaissances implicites, qui conclut facilement à l'absence de conscience parce que le sujet n'a pas répondu de façon précise. Mais nous savons maintenant que l'acte intime de se rapporter à sa propre expérience n'est pas une expertise innée, et qu'elle n'a pas fait l'objet d'apprentissage, nous savons maintenant que le sujet va beaucoup plus loin dans son témoignage verbal quand il est aidé, accompagné, guidé dans l'exploration et l'expression de son vécu (voir le très bel exemple récent d'une expérience qui précisément remet en cause les limites de l'introspection). Or précisément, comme le font les auteurs de cette expérience, l'entretien d'explicitation s'est employé à systématiser les procédés, les questions, les relances pouvant guider tout sujet à se rapporter à son expérience dans le détail et la mettre en mots. C'est une idée forte et nouvelle, qui résulte de l'exploration expérientielle (pas juste spéculative) que le rapport à sa propre expérience et encore plus sa verbalisation, doit être appris, que les compétences correspondantes

3. Voir www.grex2.com/dossier-3.html, ainsi que les numéros récents d'*Expliciter*.

sont disponibles mais le plus souvent atrophiées et doivent, soit être développées, soit être compensées par un accompagnement expert.

Encore faut-il ne pas confondre naïvement, le fait que le sujet s'exprime et le fait qu'il décrit. Ce n'est pas parce qu'il y a de l'expression verbale qu'elle est pertinente à la mise en évidence du vécu. Toute la technique de l'entretien d'explicitation est construite pour distinguer des domaines de verbalisation, pour discriminer entre une description, une explication, un commentaire, un jugement, de façon à ramener la personne vers la description. Car on ne peut s'informer auprès du sujet que s'il nous décrit ce qu'il vit. Qu'il décrive, pas qu'il nous explique. Car s'il essayait de nous expliquer ce qu'il a vécu, c'est comme s'il faisait la recherche à la place du chercheur et nous livrerait un discours reflétant ses théories naïves.

Un autre point important concerne la nécessité de travailler *a posteriori* et donc sur la mémoire du vécu. Car on peut certes pratiquer et cultiver la présence au moment, comme c'est le cas dans la méditation par exemple. Mais, d'une part, la méditation est une activité contemplative, au mieux elle découvre ce qui gêne, entrave, cette activité, mais elle n'est pas faite pour prendre pour objet d'attention une résolution de problème, ou n'importe quelle activité cognitive. De plus, la verbalisation concomitante à l'action (le célèbre « penser à haute voix »), outre qu'elle risque de modifier le processus en cours, est problématique en ce que la description d'un vécu demande beaucoup plus de temps que de le vivre. D'une manière ou d'une autre, la seule solution pour avoir un compte rendu verbal détaillé consiste à avoir un accès d'après coup, donc un accès basé sur le rappel du vécu. C'est ce précisément ce que j'ai développé avec l'entretien d'explicitation et l'usage induit de l'acte spécial de rappel du vécu qu'est l'évocation. L'explicitation de l'explicitation nous a permis de tirer au clair le type de rappel qui rend possible l'accès à son vécu passé, de manière détaillée.

Enfin, décrire le vécu, c'est rentrer dans la structure temporelle qui lui est propre et qui est rythmée par la durée d'enchaînement des actes cognitifs, des prises d'informations, des changements d'état, tout cela demande une écoute, un repérage, un guidage de la description à travers la fragmentation. Et c'est précisément toute cette prise en compte de la temporalité des vécus qui a structuré la mise en place de l'écoute de l'implicite, de la formulation des relances pour faire rentrer dans le détail du déroulement de chaque étape du vécu, dans la conception de l'entretien d'explicitation.

Il s'avère que les réponses et la prise en compte de toutes ces exigences ont été techniquement élaborées dans l'entretien d'explicitation depuis vingt ans. On assiste donc à une véritable transformation du sens de cette technique, initialement un simple outil de questionnement de l'action vécu. Elle est devenue l'outil privilégié de l'accès au vécu permettant de documenter le point de vue en première personne pour toutes les disciplines qui le prennent en charge : neurophénoménologie, phénoménologie expérientielle, psychophénoménologie.

Au final, je suis très fier d'avoir produit un outil qui s'articule particulièrement bien, à la fois avec les besoins des praticiens de la relation et les exigences de la recherche scientifique en première personne. C'est pour moi le signe du sens de ma démarche. J'ai toujours fait le reproche à la psychologie expérimentale de la cognition d'avoir produit des résultats qui n'intéressaient pas les praticiens. Rappelons-nous dans le début des années 1970 (dans la dynamique post-68), tous les enseignants qui sont allés suivre à l'université de Vincennes des cours sur « les processus d'apprentissage », « la mémoire », « les images mentales » et qui n'y ont trouvé que des connaissances inutilisables dans leurs métiers ! Or, le propre des recherches adoptant le point de vue en première personne est d'être immédiatement de plain-pied avec les besoins des praticiens.

Glossaire de l'explicitation

Le vocabulaire utilisé par l'explicitation s'origine dans plusieurs champs théoriques : un des plus apparents est celui de la théorie de la prise de conscience de Piaget dont je ne finis pas de découvrir la richesse et la fécondité. De manière probablement plus masquée, la psychologie du travail a apporté les concepts permettant l'analyse de la tâche ou la description séquentielle du déroulement de l'action. De nombreuses pratiques thérapeutiques ont suggéré leur part de vocabulaire. Il en va de même des approches de la communication, et tout particulièrement la PNL et l'hypnose ericksonienne. La couche la plus récente est liée à ma rencontre avec la philosophie phénoménologique, principalement husserlienne.

Ce glossaire donne au lecteur une définition des concepts liés à l'explicitation et utilisés dans cet ouvrage.

■ Accord postural

La PNL a attiré l'attention sur l'importance dans la communication de ne pas avoir un comportement trop différent de celui avec qui l'on communique. Cela peut concerner la posture, la gestualité, le rythme et le ton de la voix, le rythme respiratoire. Dans la pratique, il est conseillé de reproduire discrètement (sans singer, ni reproduire lourdement de façon systématique), un ou plusieurs de ces aspects pour pouvoir s'accorder sur l'interviewé et faciliter la relation. Inversement, il est facile de faire l'expérience de la difficulté relationnelle qui peut s'établir du fait d'une trop grande disparité de cette dimension non verbale de la communication.

Synonyme : accord analogique, synchronisation posturale.

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

Laborde G., *Influencer avec intégrité*, Paris, InterÉditions, 1987.

■ Acte réfléchissant

Vocabulaire issu de la théorie de la prise de conscience de Piaget (1974 a, b) dérivé de la distinction entre abstraction empirique (Piaget, 1977) et abstraction réfléchissante. L'acte réfléchissant est un acte mental qui permet de faire le passage d'un vécu en acte à un vécu représenté. Il est basé sur un retour réflexif sur un vécu passé, de manière à en opérer le réfléchissement.

- Distinguer entre acte réfléchi et acte réfléchissant : le premier est une « réflexion sur » des matériaux conceptuels déjà réfléchis, ayant déjà une existence au plan de la représentation, déjà verbalisés, donc déjà conceptualisés ; le second est une « réflexion de », un vécu non encore réfléchi.

S'il y a bien, dans les deux cas, un même mouvement de retour sur, de scission du sujet entre le présent et le fait de *présentifier* quelque chose de passé, en revanche, dans le cas de l'acte réfléchissant il y a, en plus, un mouvement d'accueillir et non plus d'aller chercher comme dans l'acte réfléchi. Dans les textes présentant les pratiques de retour réflexif, il n'est pas fait mention, à l'heure actuelle, de cette différence entre acte réfléchissant et acte réfléchi, cela signifie que les techniques mises en œuvre dans les ateliers d'analyse de pratique, de supervision, de *debriefing* amalgament les deux et peut-être n'apportent pas l'aide spécifique nécessaire au retour réfléchissant.

- La mise en œuvre de l'acte réfléchissant permet de rendre conscient (donc de faire exister pour la conceptualisation) des informations prérefléchies, des aspects de la conduite du sujet qu'il a effectivement vécus sans pour autant les avoir conscientisés et donc se les être appropriés.

La pratique autonome et intentionnelle de l'acte réfléchissant suppose l'acquisition d'une expertise qui ne peut être développée que par un apprentissage et un temps d'exercice assez long (plusieurs années).

Je parle bien ici de la pratique seule (autonome) et délibérée (projetée intentionnellement), car cette difficulté se dépasse d'elle-même dans le cas de la mise en œuvre spontanée, puisque je n'ai pas besoin de créer cet acte de toutes pièces, il fait partie de mes compétences cognitives normales, sans lesquelles aucune prise de conscience ne serait possible. Mais, en matière d'acte cognitif, la mise en œuvre spontanée non réfléchie est une chose, la mise en œuvre voulue en est une autre. Ce qui pose problème, c'est de vouloir mettre en œuvre l'acte réfléchissant quand cela ne s'est pas fait spontanément, puisque pour ce faire il faut au préalable que cette conduite soit devenue une connaissance réfléchie, c'est-à-dire un acte dont j'ai pris conscience en tant que tel (niveau des métaconnaissances, donc des connaissances se rapportant à mon propre fonctionnement cognitif) de telle manière que je puisse me donner le but de la mobiliser. Or, cette méta-connaissance ne s'acquiert que... par la sédimentation occasionnée par la pratique de l'acte réfléchissant, c'est-à-dire plusieurs mois, voire plusieurs années d'exercices ! De plus, il faut que je connaisse la manière de la mettre en œuvre délibérément, dans la mesure où ce procédural ne découle pas de manière

évidente de la connaissance de l'acte (on retrouve la distinction classique entre le savoir déclaratif donnant les connaissances généralement exprimées de façon abstraite et théorique sur ce qu'est une chose et les connaissances procédurales relatives à la manière de faire cette chose). Par exemple, cet acte ne produit pas nécessairement des résultats immédiats et doit être maintenu, à vide en quelque sorte, pour porter ses fruits.

L'entretien d'explicitation propose une pratique accompagnée (non autonome) et guidée (le projet est porté par le médiateur) de l'acte réfléchissant. L'expertise est portée par le médiateur qui guide le déroulement de l'aide à l'explicitation. Cela suppose, par exemple, que ce dernier ne sollicite pas l'accès au passé sur le mode de l'acte réfléchi (expliquez-moi, pourquoi, essayez de vous rappeler, etc.) mais aide à une évocation de la situation passée, c'est-à-dire encore guide le geste intérieur qui permet de présenter le vécu passé, et accompagne une verbalisation descriptive basée sur une position de parole incarnée.

L'acte réfléchissant est l'acte central d'une méthodologie de recherche phénoménologique, son explicitation détaillée fait l'objet d'un ouvrage à paraître : Depraz N., Varela F., Vermersch P., 1997, *On becoming aware : exploring experience with a method*.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Piaget J., *La prise de conscience*, Paris, PUF, 1974 a.

Piaget J., *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 1974 b.

Piaget J., *Recherches sur l'abstraction réfléchissante, 2/L'abstraction de l'ordre des relations spatiales*, EEG Tome XXXV, PUF, Paris, 1977.

■ Action

- Le primat de la référence à l'action : l'entretien d'explicitation est tout entier tourné vers la verbalisation de l'action effectivement accomplie, effectivement vécue lors d'une occurrence singulière par la personne qui en parle. Ceci entraîne une concentration sur l'expérience vécue par la personne, de son propre point de vue, c'est-à-dire un point de vue en première ou en seconde personne.

Plusieurs arguments motivent le primat de l'action :

a – Dans une perspective constructiviste (Piaget), le sujet se construit en interaction avec le monde, dans le fonctionnement de la boucle régulatrice assimilation-accommodation. L'action est donc privilégiée pour le sujet ; là, il y a effectivement interaction. Pour comprendre ce que le sujet sait faire, sa représentation du monde, il est nécessaire de savoir ce qu'il fait.

b – Pour comprendre le résultat produit par le sujet (que ce soit dans ses difficultés, ses erreurs ou son expertise), et donc le déroulement de son action, connaître son cheminement est d'une grande aide.

c – Quand on veut comprendre ce que fait réellement un opérateur, un professionnel, un stagiaire, il est nécessaire de s'informer de la réalité de son action effective, telle que l'on peut la saisir par observation, par le recueil des traces, par la verbalisation.

d – L'action permet de connaître l'action, mais elle permet aussi d'inférer avec certitude les aspects fonctionnels de la cognition : les connaissances théoriques ou réglementaires effectivement mises en œuvre dans l'action (pas l'action d'en parler, mais l'action dans laquelle ces connaissances devraient être mobilisées pour accomplir correctement l'action), les buts effectivement poursuivis par le professionnel (distinction entre but annoncé et but immanent à l'action réalisée), les représentations, les valeurs, les croyances qui sous-tendent l'action. L'action effective ne ment pas, c'est elle qui permet de saisir au plus près la vérité fonctionnelle de la compétence du sujet.

- Définir l'action : globalement, l'action désigne le fait d'agir. Mais la difficulté vient des sens habituels qui contaminent la simplicité de cette définition par d'autres sens particuliers, historiquement présents depuis longtemps.

Ce sens global n'est pas retenu dans la majeure partie des ouvrages qui portent le terme d'action dans leur titre. Le sens technique philosophique le plus répandu, par exemple, renvoie à la morale, à la raison pratique, au sens de détermination de l'action juste, ou bien au sens de mise en œuvre de la volonté. Dans d'autres disciplines (économie, sociologie) l'action va se connoter de la théorie de la décision, ou des actes politiques. De l'action, on est passé à comment bien agir, sans pour autant détailler le déroulement de l'action elle-même qui est traité comme allant de soi.

En fait, l'action réelle dans son accomplissement effectif n'a pas intéressé grand monde, ce n'est que très récemment que cet aspect a fait l'objet de recherches. Le domaine qui l'a le plus clairement étudié est celui de la psychologie du travail et de l'ergonomie (cf. Vermersch, 1975, Theureau, 1992) qui a eu beaucoup de difficultés, par exemple, à faire comprendre la différence entre « action prescrite » (celle définie par le bureau des méthodes) et action effective (celle que l'on détermine par l'observation et l'interview des opérateurs eux-mêmes). Dans les années 1970 un auteur soviétique (Landa, cf. Vermersch 1970, 1971) avait souligné le fait que l'on enseignait les connaissances (par exemple, les règles de grammaire) sans pour autant enseigner les savoirs pratiques permettant de les mettre en œuvre (comment détermine-t-on le sujet, condition pour accorder le verbe). Landa développa une théorie des « algorithmes en pédagogie », c'est-à-dire la liste des opérations à accomplir pour résoudre une classe de problèmes. Mais cette détermination se fait *a priori*, on est encore dans le sens du terme d'action prescrite et non pas d'action effective.

L'action effective peut consister en :

- Actions matérielles, soumises à toutes les contraintes propres aux lois du monde matériel comme les transformations de la matière, les déplacements dans l'espace, etc. et dont les traces d'effectuation sont directement observables.

– Actions matérialisées qui se déploient dans le monde matériel sans lui être aussi directement soumis, comme dessiner, écrire, lire une information, parler. Là encore, un observateur peut constater la qualité de la réalisation.

– Actions mentales, entièrement intériorisées (même si on peut les inférer par des signes non verbaux) comme penser, décider, et non soumises aux contraintes matérielles, temporelles ou logiques si ce n'est celles que la personne s'impose à elle-même : rien n'empêche de passer mentalement à travers un mur ou d'additionner des pommes et des bananes. En revanche, il n'y a pas de traces directement observables de la réalisation de cette action.

- Une des propriétés fondamentales de l'action est d'être une connaissance autonome (Piaget) et donc d'être, pour une part, opaque à celui-là même qui la met en œuvre : pour savoir faire, je n'ai pas besoin de savoir que je sais faire, autrement dit la mise en œuvre de l'action n'est pas subordonnée à un acte de la conscience réfléchie. La conséquence majeure qu'exploite l'entretien d'explicitation est que l'action est implicite, ou plus précisément elle est préréfléchie et en conséquence sa verbalisation descriptive est subordonnée à l'effectuation d'un travail cognitif de prise de conscience, ce en quoi consiste précisément l'acte réfléchissant. Avant même d'être une technique d'entretien, l'aide à l'explicitation est une technique d'aide à la pratique de l'acte réfléchissant et donc cherche à créer les conditions d'une prise de conscience.

- *Voir* : Domaine de verbalisation, Satellites de l'action, Découplage, Fragmentation, Triangulation, Observables.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Landa L. N., *Algorithmes dans l'enseignement*, Moscou, Éditions du Progrès, 1966.

Theureau J., *Le cours d'action : analyse sémiologique*, Berne, Peter Lang, 1992.

Vermersch P., « Les algorithmes en psychologie et en pédagogie. Définitions et intérêts », *Le Travail humain*, 34, 1, 1971, p. 157-176.

Vermersch P., « Quelques aspects des comportements algorithmiques », *Le Travail humain*, 35, 1, 1972, p. 117-130.

■ Analyse de pratique

Situation sociale dans laquelle un individu ou un groupe composé de professionnels à parité de statut (en formation initiale, formation continue, régulation), aidé par un animateur qualifié non impliqué dans le cadre institutionnel habituel des participants (principe de neutralité institutionnelle), opère un retour réflexif et réfléchissant sur des situations professionnelles effectivement vécues. Dans cette perspective, les techniques d'aide à l'explicitation constituent un des outils pertinents pour conduire ces ateliers, mais il ne saurait être le seul. Les buts de l'analyse de pratique sont de mieux s'approprier les vécus professionnels, de les comprendre, de partager des exemples

de difficultés et de solutions afin de se réguler dans l'accomplissement de son métier, de se perfectionner, de prendre conscience des limites personnelles non conscientes qui peuvent constituer une source renouvelée de difficultés, et d'acquérir et approfondir son identité professionnelle. Une analyse de pratique peut se dérouler aussi en séance individuelle. Ces analyses sont protégées par un engagement de confidentialité, y compris vis-à-vis des institutions qui les commandent (quand c'est le cas). Elles peuvent être conduites avec une grande variété de moyens : exercices thématiques, parole libre, engagement de prise de parole, travail écrit, expression non verbale, etc. Ce n'est pas la technique ou le référentiel théorique interprétatif qui fait l'analyse des pratiques, c'est le cadre et le projet.

L'analyse de pratique est une nécessité dans tous les métiers de la relation où une partie de la compétence professionnelle est portée par le savoir-être du professionnel lui-même. De plus, ces métiers (enseignant, formateur, éducateur, orthophoniste, consultant, psychologue, etc.) se pratiquent la plupart du temps seuls et il est très difficile pour un jeune professionnel de construire son identité professionnelle sans socialisation de ses difficultés, et de la prise de connaissance des difficultés et ressources de ses pairs.

Il existe plusieurs termes qui décrivent des pratiques équivalentes dans des cadres professionnels spécialisés : le terme de supervision vient du monde de la psychothérapie, alors que celui de contrôle vient de la psychanalyse ; dans l'industrie, on va rencontrer le terme de *debriefing*, ou de séance d'analyse. Tous ces termes connotent la présence d'un « superviseur », d'un « animateur », d'un « régulateur » qui gère la séance contrairement aux situations de covision, coconseil, aux groupes d'échanges de pratiques dans lesquels il n'y a pas d'animateur désigné et où tout repose sur le principe de parité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Faingold N., « Analyse de pratiques : du formateur débutant à l'expert », in Altet M., Paquay L., Perrenoud P., *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation*, De Boeck, 2001.

Le Hir C., « Faisons un rêve et que cela devienne réalité », *Expliciter*, 2000, 34,1-9.

■ Ante Début

- *Voir* : Temporalités qualitatives, Cycle de la Gestalt.

Dans la description d'une situation, d'une tâche, s'impose de façon relativement évidente un « début », moment où l'action se déroule sur les lieux mêmes prévus pour cela, première étape de la transformation de la matière, début d'un entretien, premières réponses au problème posé. Une telle intuition n'est pas nécessairement à renier, mais quand on en prend conscience, on peut prendre du recul et considérer ce qui était « avant que cela commence », par exemple la prise de rendez-vous au téléphone,

le temps de présentation du travail avant la distribution de la feuille de problème, etc. Souvent la compréhension, voire l'élucidation des difficultés ou des excellentes performances durant la réalisation de la tâche, est éclairée par ce qui s'est passé avant et qui semble appartenir à d'autres temps ou d'autres lieux. C'est donc un des fils conducteurs précieux lors de l'explicitation d'une action que de penser à revenir sur la description de l'acte début.

■ **Aperception**

Vocabulaire philosophique qui s'oppose à perception, l'aperception est l'acte mental par lequel le sujet prend connaissance du contenu de ses représentations (images visuelles, auditives, kinesthésiques, dialogues internes, actes mentaux). Alors que la perception est basée sur la mise en œuvre d'organes sensoriels (oreille, œil, récepteur pro-prioceptif, etc.), l'aperception ne mobilise pas d'organes sensoriels, en revanche, elle semble utiliser les mêmes ressources neuronales que la perception. Ainsi, on a pu mettre en évidence que la perception d'une image et l'évocation (donc l'aperception) de cette même image sous forme d'image mentale rendaient actives les mêmes zones du cortex primaire visuel.

Le terme « aperception » met en évidence les difficultés pour utiliser un langage qui discrimine commodément entre les actes se rapportant à la « réalité » matérielle et ceux se rapportant à la « réalité » mentale.

■ **Associé/Dissocié**

- *Voir* : Position aperceptive, Programmation Neurolinguistique.

■ **Buts**

- *Voir* : Informations satellites de l'action.

■ **Changement**

Par opposition à diagnostic. L'entretien d'explicitation n'a pas pour vocation d'être directement une technique d'aide au changement comme peut l'être la programmation Neurolinguistique PNL, les techniques de remédiations cognitives, qui toutes proposent des exercices, des protocoles ayant pour but d'opérer un changement. L'entretien d'explicitation se contente de donner les moyens de la prise de conscience de son propre vécu d'action. Bien sûr, le fait de prendre conscience peut, à soi seul, provoquer un changement pour des personnes qui n'ont pas de gros obstacles au changement. Dans cette mesure, l'explicitation peut en provoquer. Par ailleurs, le fait de pratiquer l'acte réfléchissant, base de l'accès à son propre vécu passé, exerce chez

■ L'entretien d'explicitation

le sujet une activité éminemment transférable à toutes les situations où il peut avoir besoin de comprendre comment il a opéré, ce qui n'est pas une mince acquisition.

■ Congruence

Congruent, non congruent : cette notion vient de la PNL et désigne le fait que l'expression verbale et les signes non verbaux (gestuelle, mimique, expression...) manifestés par la personne sont en accord ou au contraire discordants.

Par exemple, dans les moments où le contrat de communication est formulé, il est important de vérifier que l'expression non verbale de la réponse de l'interviewé va dans le même sens que sa réponse verbale, car si ce n'est pas le cas, cela peut signifier que malgré la réponse verbale positive le sujet n'a pas vraiment donné son accord. En règle générale, la réponse non verbale est à prendre en compte en priorité, ne serait-ce que parce qu'elle est une expression largement incontrôlée et donc plus spontanée et plus fiable.

■ Connaissance en acte

Piaget, dans son étude de la prise de conscience, a bien montré chez l'enfant un résultat généralisable : il peut y avoir réussite en acte sans pour autant qu'il y ait compréhension de ce qui permet la réussite. La prise de conscience – et donc la conceptualisation du déroulement de l'action, y compris les moyens permettant de réussir – est un travail cognitif de recréation d'une réalité existant sur un plan (ici en acte) vers un autre plan (la représentation, la conceptualisation, la formalisation), elle ne peut pas se faire de manière automatique. La phénoménologie a produit un concept pour désigner le statut de ces connaissances en acte, elle les désigne comme « irréfléchies » ou « prérefléchies », de manière plus technique encore, elle les définit comme « ante prédicatives ». Une formulation équivalente, mais portant sur une classe de contenus, est celle « d'habitus » utilisée par Bourdieu par exemple (lui aussi s'inspire de la phénoménologie) pour désigner les règles tacites qui organisent nos conduites.

■ Conscience

Il est particulièrement périlleux de proposer une définition de cette notion. J'essaierai simplement de montrer comment elle est très directement impliquée dans les techniques de l'entretien d'explicitation.

L'entretien d'explicitation en mobilise deux facettes :

- La conscience a une propriété fondamentale de réflexivité : en tant que s'ignorant soi-même, elle est conscience irréfléchie ou, comme nous l'utilisons, prérefléchie (cf. Husserl, Sartre) ; en tant que conscience du fait d'être conscience de quelque chose, elle est conscience réfléchie ; enfin, en tant que conscience réfléchie de la

conscience, elle est conscience surréfléchie (*cf.* Misrahi). D'autres propriétés de la conscience sont importantes comme l'intentionnalité (toute conscience est conscience de quelque chose, *cf.* Brentano, Husserl, Sartre) et la vigilance (toute conscience suppose un niveau d'éveil et d'attention). L'entretien d'explicitation s'intéresse au passage essentiel entre conscience prérefléchie et conscience réfléchie, ce que Piaget a eu le génie de thématiser comme « prise de conscience ».

- C'est donc ce second thème de la prise de conscience qui est important, en référence à la modélisation qu'en fait Piaget tout au long de son œuvre. Si le vécu du sujet est pour une part prérefléchi alors, pour qu'il puisse en parler, il faut qu'il en prenne conscience, ce à quoi s'emploie l'entretien d'explicitation. Dans une approche phénoménologique plus fine, il est possible de détailler ce passage comme acte réfléchissant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Brentano F., *La psychologie descriptive*, Paris, Vrin, 1955.

Husserl E., (1913), *Idées directrices pour une phénoménologie*, Paris, Gallimard, 1950.

Misrahi R., *Lumière, commencement et liberté*, Paris, Plon, 1969.

Misrahi R., *La jouissance d'être*, Fougères, Encre marine, 1996.

Sartre J.-P., (1936), *La transcendance de l'ego*, Paris, Vrin, 1988.

Vermersch P., « Conscience directe et conscience réfléchie », *Intellectica*, 2 (31), 2000, 269-311.

■ Contenu

Dans la description d'une action mentale, il est intéressant de faire apparaître la distinction entre le contenu de cet acte, c'est-à-dire le thème auquel il se rapporte, et sa texture sensorielle. Par exemple, si je forme la représentation mentale d'un mot pour savoir comment l'orthographier, le contenu de cette action est « un mot », ce pourrait être une personne, un concept, un chiffre, une musique. L'acte lui-même est l'action de se représenter, de générer une évocation, il ne se confond pas avec le contenu puisque précisément je peux « me représenter » différents contenus. Ce contenu, je peux me le représenter suivant différentes textures sensorielles. Je peux me le représenter comme une image visuelle du signifiant linguistique, le prononcer intérieurement en formant une image auditive (même intérieurement), m'imaginer l'acte de l'écrire en utilisant ainsi une représentation de mouvement proprioceptive. On peut donc différencier le contenu « mot » de sa texture sensorielle qui module l'acte de se représenter.

On a donc au moins trois aspects pouvant faire l'objet d'une description mentale : son contenu, la texture suivant laquelle elle est représentée, et l'acte lui-même dans son effectuation.

■ Contraintes

Un des trois aspects généraux de description des déroulements de toute action. À côté des temporalités (succession, Gestalt, TOTE, durée) et des niveaux de fragmentation, chaque tâche s'inscrit dans des contraintes d'ordre de succession (une opération doit être réalisée avant, après une autre, ou pas), de simultanéité (plusieurs actions doivent s'opérer en même temps, démarrer ensemble, ou s'achever ensemble par exemple). Ces contraintes peuvent être commandées par des cohérences causales matérielles de divers ordres : on ne peut pas faire chauffer de l'eau sans avoir rempli la casserole au préalable, on ne peut effectuer la soudure que quand la température est atteinte, ces cohérences matérielles peuvent se traduire par des durées imposées : pour atteindre cette température, un temps de chauffage est incompressible, pour qu'une pâte puisse être travaillée, il faut un temps de repos obligatoire. On peut aussi, dans le domaine des actions mentales, avoir des contraintes logiques.

La connaissance de ces contraintes par l'analyse de la tâche permet, dans le déroulement de l'entretien, de repérer *a priori* les passages obligés, les ordres de réalisation imposés par la tâche elle-même et ainsi de détecter le degré de complétude de la description. Au niveau de la validation, cela permettra aussi de vérifier si ce qui a été décrit est compatible avec la réalisation de la tâche dans le respect de ses contraintes.

■ Contrat de communication

Ce terme désigne deux aspects complémentaires :

- Dans la pragmatique, il désigne le fait que toute communication n'est possible que sur la base d'un ensemble de connaissances tacitement partagées et d'un cadre social qui donne implicitement un sens au fait que deux ou plusieurs personnes sont en train de communiquer. Ce premier sens décrit donc l'habitus transparent à chacun qui fait que la communication est possible.

- Dans l'entretien d'explicitation, le contrat de communication repose sur une question posée en passant, de façon non formelle, pour demander à l'autre son accord personnel sur le fait d'être questionné, de continuer à l'être, de reprendre un point d'une manière plus détaillée. Par exemple : « Si vous en êtes d'accord, je vous propose de me décrire comment vous avez fait pour réaliser ce classement... » ou bien : « Si vous le voulez bien, nous pourrions ensemble revenir sur le moment où vous faites le classement alphabétique », etc.

Ce contrat de communication est à la fois éthique et technique. Du point de vue éthique, il manifeste à l'autre qu'il est respecté dans les limites qu'il souhaite poser, sans qu'il lui soit demandé de justification. La contrepartie de cette demande est que s'il y a refus, il soit effectivement respecté. Il y va de la responsabilité déontologique de l'intervieweur. Du point de vue technique, la pratique a montré que si l'on ne posait pas ce genre de question, l'entretien traînait ou bloquait souvent. Bien entendu, la réponse

verbale positive ne suffit pas à s'assurer de l'accord de la personne et sa réponse non verbale ou paraverbale est décisive puisque la personne peut se sentir dans un contrat social (contrat pédagogique, par exemple) qui ne l'autorise pas à répondre explicitement par la négative. Son refus éventuel va donc s'exprimer à travers sa manière d'acquiescer (mimique, intonation dubitative, formulation ambiguë). Le contrat de communication n'est jamais acquis de façon stable et demande à être reconduit et renouvelé autant de fois que nécessaire, comme si toute nouvelle difficulté reposait de manière neuve la question de l'engagement personnel de l'interviewé. Formuler ce contrat engage plusieurs aspects qu'il est intéressant de décomposer pour comprendre ce que l'on met en œuvre :

- Poser directement la question permet à l'intervieweur de s'autoriser de la réponse pour commencer ou continuer. C'est important pour les intervieweurs qui doutent eux-mêmes de la possibilité de continuer, ils ont ainsi la réponse de la personne impliquée.
- Poser la question donne la possibilité à l'interviewé de se donner le droit d'émettre son opinion sur ce qui se passe et la possibilité de manifester son refus. C'est un temps où l'objet de la communication est la relation elle-même et non plus la description de l'action passée, c'est l'occasion pour l'interviewé de prendre un peu de recul sur ce qui est en train de se passer pour lui.
- Poser la question fait signe. On a un bel exemple d'une question, qui par le seul fait d'être posée, informe l'autre. Elle montre à l'interviewé que l'intervieweur est conscient du fait qu'il demande quelque chose de particulier, qu'il sait que cela mobilise une implication personnelle et des actes mentaux dont la pratique délibérée est souvent inhabituelle. Il y a une forme de complicité, de métacommunication, sur l'expérience intérieure qui est sollicitée et qui reste non observable en tant que telle.

■ Cycle de la Gestalt

Toute action peut être conçue comme une forme globale, complète, organique, ce que l'on peut nommer une Gestalt. Il s'agit donc d'une appréhension de l'action comme totalité qualitative. Cette totalité est composée de plusieurs éléments dont les plus évidents sont le fait que toute action a un début, une succession d'étapes ou d'opérations, et une fin. Mais, en ayant posé ces trois points, il est possible de rajouter la prise en compte de ce qui précède le début et qui lui est relié, c'est-à-dire l'ante début (prendre un rendez-vous au téléphone comme ante début d'un entretien qui semble en tant que tel commencer avec l'accueil et l'installation dans le bureau). Il est aussi possible de rajouter ce qui suit la fin d'une action, l'atteinte du résultat visé : la post fin. Par exemple, une fois le gâteau réalisé et cuit, il faut ranger la cuisine, faire la vaisselle ; ou bien, après avoir achevé un entretien de formation, le conseiller pédagogique doit encore gérer la relation en prenant l'ascenseur avec le stagiaire, ou en se rendant au parking, ou encore dans la manière dont il parle de ce qui s'est passé à des collègues.

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

Dauty A., *Bulletin du GREX*, 11, 1995, p. 7-11, qui a attiré l'attention sur ce point.

■ Déclaratif

Ensemble des connaissances théoriques, réglementaires thématiques textuellement.

S'oppose à connaissances procédurales qui portent sur le savoir-faire et qui peuvent exister seulement en acte sans avoir jamais été thématiques.

- Voir : Découplage .

■ Découplage

Cette notion caractérise le fait que deux aspects, deux niveaux, deux systèmes appartenant à un même ensemble sont à la fois reliés et indépendants (cf. H. Pagels, 1990). Par exemple, dans le système des informations satellites de l'action, il y a découplage entre les savoirs théoriques, réglementaires, ce que de façon globale on peut nommer les savoirs déclaratifs, et l'action envisagée comme savoir procédural (le savoir comment faire). Le fait d'avoir le savoir théorique ne donne pas automatiquement le savoir-faire (la connaissance des règles de grammaire ne donne pas la connaissance du repérage des éléments sur lesquels appliquer ces règles), inversement, la maîtrise de savoir-faire ne donne pas les connaissances théoriques qui les fondent ou les justifient (je peux savoir réparer une voiture sans rien connaître aux lois de l'électricité ou de la combustion). Ce découplage déclaratif-procédural est important à prendre en compte puisque ce n'est qu'à partir de la réalisation de l'action elle-même que l'on peut inférer quelles sont les connaissances théoriques effectivement fonctionnelles (effectivement mises en œuvre dans l'action), alors que dans l'autre sens, la formulation des connaissances théoriques prouve uniquement le fait que le sujet est capable de formuler ces connaissances, pas qu'il sache produire les actions pratiques qui leur correspondraient.

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

Pagels H., *Les rêves de la raison*, Paris, InterÉditions, 1990.

■ Dédoublement

Un des arguments contre la possibilité d'avoir accès à sa propre expérience qui a eu le plus de succès est celui de A. Comte selon qui « il est impossible d'être à la fois à la fenêtre et dans la rue ». L'introspection (l'accès réfléchissant) serait impossible parce que le sujet ne peut se dédoubler. S'il s'agissait de se diviser matériellement (une part

de mon corps ici, une autre là) l'argument serait recevable, mais à ma connaissance tout mon corps matériel est toujours tout entier en un seul endroit ! En revanche, faire l'expérience d'écouter quelqu'un tout en réfléchissant à ce que l'on va dire plus tard est à la portée de chacun. Il y a une sorte de dédoublement : je porte mon attention sur au moins deux choses à la fois (on pourrait aussi décrire ce fait comme un élargissement du champ de conscience à plusieurs concentrations simultanées, il y aurait doublement de mes centres d'intérêt par rapport à d'habitude). Mais, en même temps, cette pseudo-scission est toujours le fait d'une même et seule personne. Les vrais symptômes de dédoublement (clivage, dissociation) s'accompagneraient plutôt d'une absence de conscience de cet état que d'un surcroît d'ouverture de la conscience.

■ Description

Le questionnement d'explicitation vise à faire décrire le déroulement de l'action et toutes les informations satellites qui s'avèrent pertinentes. Techniquement, cela suppose d'éviter les demandes d'explications (éviter les pourquoi, par exemple), de guider le sujet hors de ses rationalisations et justifications d'après-coup pour le centrer sur le domaine de verbalisation de l'action vécue. La description apparaît du point de vue du praticien comme le détour qui va lui permettre de recueillir les informations qui vont rendre intelligibles la production d'une erreur ou la cohérence d'une expertise. La description, une fois constituée, va souvent permettre d'élucider les réponses d'un élève ou d'un stagiaire. En ce sens, l'approche descriptive, médiée il est vrai par des cadres interprétatifs qui donneront sens aux informations, va générer des explications au sens de permettre une compréhension, pas nécessairement au sens des sciences de la nature, de rendre compte de la causalité.

Du point de vue de la recherche, la critique fondamentale faite à toute approche descriptive est qu'elle se fait dans la langue naturelle (dans le langage ordinaire) et de ce fait contient de façon implicite la théorie préscientifique véhiculée par le langage utilisé lui-même. Sur cette critique, dévastatrice dans son principe, on peut faire plusieurs remarques.

Le langage utilisé est plus ou moins strict sur l'axe description-interprétation : par exemple, si décrire un événement comme s'étant produit avant tel autre, véhicule déjà une préconception du temps propre à notre société, il est sensiblement différent de qualifier un événement comme ayant été prémédité, ce qui engage une interprétation sur les intentions. Il est toujours possible de reprendre une description en la critiquant après coup sur sa valeur précisément descriptive, et au moins de faire apparaître ce qui s'éloigne du pôle descriptif. Le fait d'enregistrer les traces et les observables, de ce qui fait l'objet de l'étude, permet de les confronter à la verbalisation. De cette manière, on peut espérer cerner au plus près de ce que nous sommes capables de saisir actuellement des traits descriptifs qui font sens pour nous. De plus, le fait de fixer cette description par écrit, permet de faire jouer une logique d'amorçage, en exploitant la confrontation

■ L'entretien d'explicitation

procurée par le décalage dans le temps et la confrontation intersubjective. Tout chercheur confirmé a rencontré la surprise et l'étrangeté de descriptions notées auparavant, alors que d'autres descriptions ont été produites, alors que des échanges ont fait découvrir des interprétations, là où on ne voyait que description stricte. Une logique d'amorçage est une reprise continue d'un processus à partir d'une base minimale que l'on peut perfectionner.

■ Dialogue pédagogique

Technique de questionnement élaborée dans le cadre de la « gestion mentale » (cf. La Garanderie, 1984). L'idée est particulièrement judicieuse de solliciter les enseignants à savoir questionner les enfants sur leurs gestes mentaux, pour élucider comment ils s'y prennent pour effectuer une tâche donnée. La technique en elle-même est peu détaillée, elle valorise les buts à atteindre plus que la manière de les atteindre. Depuis, l'auteur s'est plus clairement inspiré des techniques rogeriennes. Et, dans le même temps, nombre de pratiquants de la gestion mentale ont modifié leur mode de questionnement, en se formant à la PNL, à l'entretien d'explicitation, aux techniques de Lecomte, ce qui n'enlève rien aux mérites et à l'intérêt de l'ensemble de l'œuvre de La Garanderie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

La Garanderie A.de, *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, Paris, Centurion, 1984.

Lecomte C., Tremblay L., *Entrevue d'évaluation en counseling d'emploi*, Québec, Institut de recherches psychologiques éditeurs, 1987.

■ Domaines de verbalisation

Lorsqu'on débute un questionnement d'explicitation, les premières réponses du sujet peuvent être de toutes natures et, en tout cas, pas nécessairement relatives à son action effective, ni même à son vécu. Il est intéressant de proposer un premier repérage de ce que dit spontanément le sujet en termes de grands domaines. Ces domaines sont délimités par quelques grandes distinctions, basées sur le fait que le sujet s'exprime par rapport à son vécu ou non ; s'il se rapporte à son vécu, cela peut être sur le mode du passé, donc par rapport à un vécu qui a effectivement eu lieu, ou sur le mode de l'anticipation à propos d'un vécu qui peut être imaginé. Si la verbalisation ne se rapporte pas au vécu, elle peut être sur le mode conceptuel, abstrait, déconnecté de la dimension biographique (c'est le propre des savoirs déclaratifs par exemple), sur le mode de l'imaginaire ou du symbolique.

Avec l'entretien d'explicitation, nous sollicitons de façon privilégiée la verbalisation du vécu passé. Dans ce vécu, il peut y avoir différents sous-domaines : par exemple, tout ce qui se rapporte à l'émotion, ce qui se rapporte à la sensorialité comme telle, et ce qui se rapporte à l'action.

Ces différents domaines ne font pas une théorie achevée, leur vocation est d'aider le praticien à se repérer dans ce qu'il écoute et dans ce qu'il choisit d'encourager comme verbalisation. Une grille de repérage plus fine est constituée par le cadre des informations satellites de l'action.

■ **Élucidation**

Une fois les conditions permettant le déroulement d'un questionnement d'explicitation garanti (contrat de communication, tâche ou situation spécifiée, position de parole incarnée), une fois la focalisation assurée, le questionnement va essayer de rendre intelligible la manière dont l'action s'est déroulée et, éventuellement, tirer au clair la cohérence interne qui a généré la difficulté ou l'erreur, c'est l'étape d'élucidation.

Quand l'entretien porte sur un exercice ou une tâche délimitée, l'élucidation est relativement aisée, en revanche, en analyse de pratique, le champ des possibles est beaucoup plus vaste et rend cette étape délicate. Enfin, dans les entretiens de recherche, la grande difficulté est de délimiter les informations que l'on recherche absolument, l'élucidation peut prendre des allures de travail sans fin.

■ **Entretien**

Le terme d'entretien est ambigu dans la mesure où il peut désigner aussi bien une méthode particulière (entretien non directif, entretien critique dans l'approche piagétienne, entretien d'explicitation, etc.) qu'un objectif particulier : entretien d'embauche, de conseil, d'orientation, de bilan, etc. ; ou une situation sociale délimitée dans le temps, dans lequel les rôles sociaux sont distribués de façon asymétrique.

L'entretien d'explicitation est nommé ainsi essentiellement comme référence à une méthode particulière de recueil de verbalisation, ce qui fait qu'il peut être utilisé dans un entretien à part entière (essentiellement dans le cadre d'entretien de recherche), ou bien comme instrument disponible à certains moments mais pas à d'autres, par exemple, l'analyse de pratique ne saurait mettre en œuvre une seule technique (dans mon esprit l'analyse de pratique est d'abord définie par ses buts, et non par des techniques ou des cadres interprétatifs), mais aussi en dehors de toute situation d'entretien en tant que tel : par exemple, un enseignant en classe peut avoir un questionnement basé sur l'entretien d'explicitation sans mener un entretien (l'échange ne va durer que quelques phrases).

■ **Épiverbal**

L'information qui peut être décodée à travers la façon dont une chose est exprimée. Voir la différence entre : je suis d'accord, et je suis plutôt d'accord, par exemple.

- *Voir* : Non-verbal.

■ Évocation

Le fait qu'un acte mental s'accompagne d'un contenu représenté de façon quasi sensorielle.

Tous les actes cognitifs ne s'accompagnent pas nécessairement d'évocation. Toute évocation peut être décrite par son contenu (qu'est-ce qui est évoqué), par la texture sensorielle en laquelle elle représente ce contenu (quelle est la ou les modalités sensorielles qui supportent cet évoqué, visuel, auditif, etc.) et par le déroulement de l'acte d'évoquer en tant que tel.

■ Expérencier/Expérimenter

Depuis plusieurs années, le thème de l'expérience (l'expérience professionnelle, la formation expérientielle) est devenu un sujet de réflexion important. Pourtant la langue française ne marque pas la différence entre faire l'expérience, au sens général de vivre une expérience, et faire une expérience au sens d'expérimenter, c'est-à-dire réaliser dans le cadre de la recherche scientifique une « manip », c'est-à-dire une expérimentation, mettant en œuvre « la méthode expérimentale ». On trouve de telles distinctions en anglais (*to experience* et *to experiment*) et en allemand (*erleben* et *experimentieren*). Il a donc été nécessaire de créer un néologisme en français en distinguant entre expérientiel et expérimental. En ce qui concerne le verbe, j'ai choisi (en l'absence de décisions expertes) la forme « expérencier » qui se conjugue donc comme un verbe du premier groupe sur le modèle de « différencier » par exemple : j'expérencie et non j'expérience (alors que pour l'autre sens c'est : j'expérimente).

■ Explicite

De manière générique : ce qui est clairement exprimé et dit en tant que tel (s'oppose à sous-entendu ou présupposé, ou encore à tacite et bien sûr, à implicite).

L'entretien d'explicitation tire son nom du fait qu'il vise quelque chose qui est éminemment implicite parce que pré-réfléchi, c'est-à-dire le vécu de sa propre action. Il faudrait donc, pour être explicite, dire : entretien d'explicitation de l'action vécue.

■ Focalisation

L'entretien d'explicitation peut se rapporter à la réalisation d'une tâche bien délimitée dans le temps et dans son but, c'est le cas quand le questionnement porte sur la réalisation d'un exercice scolaire, par exemple. Mais dans les analyses de pratique, le professionnel s'exprime à propos d'un temps très long où il s'est passé beaucoup de choses différentes. La question se pose de délimiter ce dont il va être question, autrement dit, avant d'entrer dans un travail d'élucidation, il est nécessaire de focaliser sur le moment, sur le point qui mérite que l'on s'y attarde. Quelquefois, c'est la personne

qui prend la parole qui propose cette focalisation, on peut s'en saisir sous réserve que cela fasse sens pour elle. En l'absence d'une telle proposition initiale, il peut être judicieux de proposer une consigne apparemment large comme « je vous propose de me parler d'un moment qui a été intéressant pour vous » en espérant que cette formulation visant à la fois une compréhension consciente et inconsciente générera un accès qui se révélera fructueux. La pratique montre que cette manière de procéder, qui paraît peu précise, produit des résultats remarquablement pertinents pour le sujet.

■ Fragmentation

La description d'une action peut se faire suivant différentes échelles correspondant à différentes granularités des unités retenues pour segmenter le déroulement de l'action.

Le premier niveau est celui de la totalité de la tâche considérée comme complète. Il se décompose en étapes segmentées par le changement d'objet, de lieu, ou de temps.

Le deuxième est celui des étapes et se décompose en actions élémentaires.

Le troisième est celui des actions élémentaires et se décompose en opérations élémentaires ou encore micro-opérations.

Le quatrième ne nous concerne plus et correspond à un niveau de fragmentation qui n'appartient plus à l'observation humaine directe (fonctionnement cellulaire, par exemple).

Chaque niveau de fragmentation est donc basé sur une Gestalt, une totalité : par exemple une tâche, une étape, une action élémentaire. Dans des situations complexes, ce feuilletage peut s'amplifier avec des niveaux supplémentaires. De plus, chacune de ces totalités est, elle-même, composée d'unités élémentaires. Le point important sur le plan méthodologique est de déterminer selon quels critères ces unités élémentaires vont être segmentées (changement de but, de lieu, de temps, d'état, d'outil, de support).

L'entretien d'explicitation vise le degré de fragmentation qui est pertinent pour l'élucidation de ce qui constitue la spécificité de la manière de réaliser la tâche, que ce soit quand elle est source d'erreur ou d'excellence, ou encore dans un simple désir de perfectionnement.

■ Gestes

La PNL a, pratiquement, attiré l'attention sur l'intérêt de la communication non verbale. Mais curieusement, elle n'a pas systématisé ses critères d'observation. Inversement, le développement considérable de l'étude des gestes et de la dimension non verbale a peu pris en compte la manière dont les gestes font signe, au-delà des stéréotypes culturels et symboliques. Pourtant, quand le sujet met en mots son action, on voit apparaître des gestes qui expriment ce qu'il fait avant ou même à la place de sa verbalisation explicite.

■ L'entretien d'explicitation

Ces gestes, dont le sujet lui-même n'a pas conscience, sont une belle démonstration du caractère préréfléchi du vécu de l'action, précisément parce qu'ils expriment à l'insu du sujet ce qu'il fait. On a distingué :

- des gestes mimes pour les gestes reproduisant ou esquissant des gestes matériels effectivement produits dans l'action,
- des gestes métaphores qui miment des gestes mentaux tels que les sujets les évoquent dans la représentation quasi sensorielle de leurs actions mentales (ce sont donc des métaphores dans la mesure où les mains et les bras de l'esprit ne sont que des figurations de propriétés de l'acte),
- des gestes critères pour cette symbolisation à nouveau quasi sensorielle qui exprime ce qui fait pour le sujet qu'une information est « palpable », « nette », « bien rangée », etc.

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

Vermersch P., « Esquisse d'une typologie des gestes », *Bulletin du GREX*, novembre 1993, p. 4-8.

■ Granularité de la description

Le grain d'une description définit l'unité la plus petite qu'elle prend en compte. C'est un point important de toute démarche descriptive que d'avoir à envisager une pluralité de niveaux de description.

- *Voir* : Fragmentation.

■ GREX

Le Groupe de recherche sur l'explicitation est né en 1988 comme réseau de recherche national, soutenu par une subvention du ministère de la Recherche de l'époque. À la fin de cette subvention, une association loi de 1901 est née, regroupant une centaine de personnes. Cette association organise des séminaires de recherche, des formations à l'entretien d'explicitation, des publications. Elle organise la formation des formateurs et leur certification et regroupe chaque année une bonne partie des membres pour un travail de recherche expérientiel lors d'un grand séminaire résidentiel d'été en Auvergne.

E-mail : p.vermersch@gmail.com - Site Web : www.grex2.com

■ Habitus

Terme originaire de la philosophie classique et de la phénoménologie husserlienne, repris par Bourdieu. Il désigne l'ensemble des règles, des valeurs, des façons d'agir et de penser qui sont devenues « naturelles » et « spontanées » en raison de l'intériorisation d'une pratique habituelle. On peut encore dire que tout ce qui concerne l'habitus est préréfléchi.

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

Bourdieu P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Genève, 1972.

■ **Implicite**

L'implicite est l'ombre de l'entretien d'explicitation : en quoi consiste-t-il ?

- L'approche la plus connue vise l'implicite linguistique lié à l'énonciation, qu'il s'agisse des sous-entendus, des présupposés (voir C. Kerbrat-Orecchioni) ou de la volonté d'implication (créer des discours intentionnellement implicites). Dans l'entretien d'explicitation ce repérage de l'implicite lié à l'énonciation est précieux mais limité. Par exemple, je peux entendre le non-dit d'une énonciation incomplète comme : « c'est beaucoup mieux », l'implicite, ici, est le point de comparaison non formulé : « mieux que quoi ». La PNL a développé un repérage de ces structures regroupées sous le terme de métamodèle, mais les écrits des linguistes vont beaucoup plus loin.

- Un autre implicite, que l'entretien d'explicitation cherche à exploiter à fond, est celui lié au référent. Ici le référent, c'est la tâche faite par le sujet. Si j'ai fait, au préalable, une analyse de la tâche, je sais quelles en sont les étapes obligées, les prises d'informations indispensables, etc. J'ai ainsi la capacité d'entendre, dans ce que dit le sujet, ce dont il ne parle pas. J'ai donc, dans ce cas, une grille d'écoute potentielle qui me permet d'entendre ce qui n'est pas formulé, ce qui manque.

Mais cette grille d'écoute potentielle peut être élargie à toute tâche possible, dans la mesure où elle est sous-tendue par la structure générale de toute action (temporalités qualitatives, niveaux de fragmentation, espace des contraintes). Ainsi, par exemple, en référence à la structure de fragmentation de l'action, est implicite et facile à repérer ce qui appartient au niveau de description immédiatement inférieur à celui sur lequel se situe le sujet. La phrase : « Je commence par classer les documents », contient l'implicite du niveau de description inférieur : « Et quand vous classez les documents, comment faites-vous ? », « Je repère les sous-chemises », « Et quand vous repérez les sous-chemises, vous êtes attentif à quoi ?, etc. » Ces manières d'aborder l'implicite lié à la structure potentielle du référent permettent de mener un entretien sur des tâches que l'on ne maîtrise pas soi-même (il faut au moins en comprendre le vocabulaire et en avoir une approche notionnelle minimale).

Enfin, l'entretien d'explicitation s'exprime sur les causes normales, habituelles, de cet implicite en considérant que tout vécu (l'action effective en est un) est pour une large part pré-réfléchi et donc invisible pour celui qui le vit pourtant. L'implicite ne vient pas seulement d'une insuffisance de la formulation, il est d'abord lié au statut des informations qui pourraient être décrites. Pour y accéder, il faut d'abord une prise de conscience qui mobilise l'acte réfléchissant.

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

Kerbrat-Orecchioni C., *L'implicite*, Paris, Colin, 1986.

■ Incarné

Terme repris de l'ouvrage de Varela *et al.* 1993, désignant un point de vue qui prend en compte la relation vivante à l'expérience, qui regarde la cognition comme reliée au corps, à la tonalité émotionnelle dans une interaction vivante.

J'ai nommé le fait que le sujet soit vraiment en relation vivante avec ce dont il parle, au moment où il en parle, « position de parole incarnée ».

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

Varela F., Thompson E., Rosch E., *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Le Seuil, 1993/1991.

■ Inconscient

Variété de non-conscient définie par Freud, par l'hypothèse d'une censure imposant un refoulement et rendant cette forme de non-conscient particulièrement difficile d'accès, à ne pas confondre avec le préconscient et le préfléchi.

■ Incorrigibilité

Argument énoncé par le philosophe américain Rorty (1970, utilise le terme d'*infaillibilité*) selon lequel ce qu'exprime un sujet de sa propre expérience est nécessairement juste (*cf.* aussi Searles 1995, Vermersch 1996). Cet argument est juste dans sa structure logique : dans la mesure où je suis le seul à pouvoir accéder à ma propre subjectivité, je suis le seul témoin compétent pour la décrire et personne ne peut dire « ce n'est pas ça », puisque, pour avoir les moyens fondés pour le faire, il faudrait qu'il connaisse mon expérience comme moi-même je l'ai vécue, ce qui est impossible par définition.

Cet argument paraît rendre impossible, *a priori*, tout espoir de validation de ce que le sujet énonce et donc conduire à un scepticisme radical sur la possibilité d'une recherche scientifique basée sur des données descriptives, exprimées en première personne ou seconde personne. En gros, l'argument pourrait être reformulé ainsi : si le sujet est réputé infaillible sur sa propre expérience, alors ce qu'il exprime ne peut être un objet de science puisqu'il n'y a pas de place pour une validation.

L'argument de l'infaillibilité me semble typique d'un raisonnement logiquement juste et pratiquement faux (de manière générique, il s'agit de tous les arguments du type « plus lourd que l'air ça ne peut pas voler »). La raison en est tout simplement que les prémisses de ce raisonnement sont incomplètes, voire mal définies. Sans remettre

en cause le fait que le sujet soit le seul à avoir directement accès à son expérience, ni qu'il soit le seul à pouvoir énoncer ce en quoi elle consiste, cela n'entraîne pas que tout ce qu'il dit soit immédiatement juste, complet, pertinent, détaillé. Dans la pratique, il est possible et même nécessaire d'aider le sujet à produire une description complète, détaillée, de le guider dans des espaces de description possibles dont il a les données, mais qu'il n'a jamais thématiques auparavant. Certes, chacun d'entre nous est le seul témoin autorisé de sa propre expérience, mais personne n'a dit que cette fonction de témoin pouvait être assurée avec expertise, sans apprentissage et sans entraînement. Chacun de nous est aussi spontanément compétent pour décrire son monde intérieur que le peintre du dimanche pour saisir les formes, les perspectives, les couleurs, les ombres de ce qu'il a le projet de peindre. Si chacun d'entre nous était spontanément expert, il n'y aurait guère besoin des aides psychothérapeutiques, ni d'aucune forme d'apprentissage de travail intérieur. Aussi un accompagnement expert, qui n'induit pas le contenu de la description, mais oriente la visée, est plus que nécessaire. Avec l'entretien d'explicitation, à l'argument d'infaillibilité, on pourrait opposer un principe de « perfectibilité » de la verbalisation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Rorty R., « Incommensurability as a mark of the mental », *Journal of Philosophy*, LXVII, 29, 1, 1970, p. 24-54.

Searle J., *La redécouverte de l'esprit*, Paris, Gallimard, 1992-1995.

Vermersch P., « Problèmes de validation », *Expliciter*, 14, 1996, p. 1-12.

■ Index de validation interne

Dans le cadre de la validation interne de ce que le sujet exprime, il est possible de lui demander, après sa thématisation descriptive, d'évoquer le moment de sa description pour l'évaluer selon ses propres critères subjectifs.

J'ai structuré cette évaluation par un questionnaire suivant trois index :

- Index de singularité : le sujet était-il en évocation d'une situation déterminée de manière unique thématiquement, temporellement, spatialement ? La réponse sera graduelle et peut renvoyer à des modes qualitativement très variés de singularité.
- Index de présentification : il s'agit d'une appréciation du sentiment de revécu, du degré auquel l'accès au passé est actualisé.
- Index de remplissement : il s'agit d'évaluer le nombre de modalités sensorielles qui sont retrouvées, revécues : visuel, auditif externe et interne, sensations corporelles, odeurs, goût, tonalité émotionnelle.

Cette évaluation subjective (dépendant des seuls critères du sujet) permet d'apprécier la valeur des informations verbalisées.

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

Vermersch P., « Problèmes de validation », *Expliciter*, 14, 1996, p. 1-12.

■ Induction des réponses

Une des grandes critiques de la psychologie cognitive vis-à-vis de tout questionnement est que « toute question induit la réponse ». En conséquence, il faudrait éviter de questionner et se contenter de donner une consigne au début et de recueillir ce que l'on recueille. Il est évident qu'il s'agit là d'un préjugé formulé par des chercheurs n'ayant pas de formation à une technique d'entretien.

Il est important de distinguer un questionnement ouvert d'un questionnement fermé. Il est trivial de dire que les questions sont fermées, puisque leur énoncé est en lui-même informatif. Par exemple, si vous demandez « Avez-vous utilisé un classement alphabétique ? », si ce n'est pas le cas, vous avez « soufflé » un élément d'information, vous avez montré à quoi vous vous intéressez et la réponse positive sera peu fiable. De plus, que la réponse soit oui ou non, vous ne savez toujours pas comment la personne a procédé. Si c'est non, vous ne savez rien, il faudra inventer une nouvelle question. Si c'est oui, vous savez très peu (en tous les cas pas ce que la personne fait quand elle fait de cette manière) et vous n'êtes même pas sûr qu'elle le fasse vraiment.

Mais il est encore plus important de distinguer entre un questionnement sur le contenu et le questionnement sur la structure de l'action. L'exemple, utilisé dans le paragraphe précédent, porte sur le contenu de l'action (en plus d'être fermé). Il est possible de ne rien induire sur le contenu en demandant par exemple : « Par quoi avez-vous commencé ? et ensuite, qu'avez-vous fait ? ». À partir du moment où la personne apporte du contenu de par sa propre expression et dans ses propres formulations, il est toujours possible de la relancer avec des formulations ericksoniennes. Supposons que la personne ait exprimé : « Je commence par les ranger par ordre alphabétique », il est alors facile d'être à la fois dans un guidage directif, visant un recueil d'informations précises et détaillées, tout en n'induisant rien sur le plan du contenu : « Et quand vous rangez par ordre alphabétique, comment procédez-vous ? par quoi commencez-vous ?, à quoi êtes-vous d'abord attentif ? »

Il me paraît fondamental, pour le développement de l'utilisation des verbalisations, dans le recueil de données de recherche, de comprendre qu'il est possible d'être précis, détaillé, focalisé sans pour autant induire au plan de contenu. Mais savoir procéder ainsi est une véritable expertise, qui s'apprend, qui s'exerce. Or, qui forme les étudiants à ces techniques à l'heure actuelle ?

■ Informations satellites de l'action

Un satellite est à la fois distinct et relié à ce dont il est satellite. Ainsi, si l'on met au centre l'action vécue dans sa dimension procédurale, plusieurs autres informations en sont proches tout en étant distinctes :

- D'une part, le déroulement de l'action est distinct de son but, dans la mesure où ce n'est pas le même plan de description ; d'autre part, les *connaissances théoriques et réglementaires* (déclaratif) justifient les raisons pour lesquelles le procédural fonctionne ou est autorisé, sans pour autant se confondre avec lui, ni même être nécessaire à la réalisation de l'action (il y a découplage entre les deux).

- Par ailleurs, l'action ne se confond pas avec le *contexte* dans lequel elle se déroule, ni avec les circonstances. De la même manière, l'action n'est pas connue à travers les verbalisations qui la *commentent* ou la *jugent* : elle est appréciée ou évaluée mais pas connue dans son déroulement.

- Ces quatre catégories n'épuisent pas ce qui peut être satellite, ainsi certains situent aussi la tonalité émotionnelle comme élément descriptif relié à l'exécution de l'action.

La grille d'écoute des informations satellites de l'action a, pour but prioritaire, de repérer rapidement si ce que dit le sujet nous informe réellement de ce qu'il a fait. Par exemple, il est courant en analyse de pratique que la prise de parole commence par des jugements (souvent négatifs) ; il est alors important de canaliser l'expression vers la réalité factuelle de ce qui s'est passé. Mais cette grille peut aussi aider à faire prendre conscience des informations complémentaires dont l'intervieweur peut avoir besoin.

■ Interprétation

Opposée à Description. La description contient toujours une interprétation véhiculée implicitement par le langage descriptif lui-même. Mais il est possible d'atténuer cette part interprétative et de reprendre les descriptions dans une logique d'amorçage.

Par ailleurs, dans le travail d'élucidation, il est évident que la recherche d'éléments descriptifs ne se fera pas sans des cadres d'interprétation permettant de rendre intelligible ce qui est décrit. La grande difficulté est de disposer de ces cadres interprétatifs et de ne pas s'en servir dans un premier temps.

■ Intervention

L'entretien d'explicitation tire une partie de son inspiration de la culture psychothérapeutique des années 1970-1980. Non pas que l'explicitation soit une psychothérapie, mais ces approches ont développé des techniques d'intervention à la fois actives, assurant une médiation, un guidage, et respectueuses de la personne. Ce mélange de directivité partielle et de respect de l'expression est une forme de travail interactif

■ L'entretien d'explicitation

qui est né comme une troisième vague, après la psychanalyse (la règle analytique est très peu interventionniste, elle est même minimale, de plus la situation de chacun fait qu'il n'y a pas de contact visuel direct), et le mouvement non directif initié par Rogers (où on a le face-à-face).

Toutes les approches psychothérapeutiques ont inspiré des techniques de médiation non thérapeutiques, des théories pédagogiques, des modèles relationnels au sein de l'école ou de l'entreprise. L'entretien d'explicitation est résolument ancré dans la perspective interactionniste et dans les modèles relationnels dynamiques propres aux psychothérapies humanistes.

■ Irréfléchi

- *Voir* : Préréfléchi.

■ Introspection

L'accès à la connaissance de son propre fonctionnement cognitif peut être envisagé de manière générale comme acte d'introspection. L'explicitation vient guider, organiser cet acte. Elle en crée les conditions.

L'introspection a été très fortement critiquée depuis le début du siècle. Pourtant les articles récents montrent qu'on n'a pas encore donné d'argument décisif qui entraînerait son abandon. Toutes les critiques sont le fait de chercheurs qui n'ont pas pratiqué cette méthode et n'en connaissent rien directement. Tous les arguments avancés ont la même forme, qui consiste à vouloir démontrer, *a priori*, l'impossibilité, l'inefficacité, l'inutilité, etc. de l'introspection. Or, ce type d'argument ne peut être convaincant dans la mesure où il est impossible de démontrer, dans le domaine empirique (contrairement aux domaines purement formels), qu'une chose ne peut pas exister. À moins que la conviction selon laquelle ce qui est plus lourd que l'air ne pourra jamais voler soit encore d'actualité !

Les travaux de Binet, de l'école de Wurzburg, sont méthodologiquement tout à fait corrects, mais il restait à ces pionniers à utiliser l'introspection pour en comprendre le fonctionnement. C'est le travail qui s'accomplit actuellement d'une démarche sur-réflexive, qui prend comme objet d'étude l'acte réfléchissant lui-même, qui permet de mieux connaître l'introspection comme acte cognitif mobilisant la propriété de réflexivité de la conscience.

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

Vermersch P., « L'introspection comme pratique », *Expliciter*, 22, 1-19, 1998.

■ Langage ericksonien (ou Langage vide de contenu)

Milton Erickson (1902-1980) est un très célèbre psychothérapeute américain qui a été à la base du renouveau de l'utilisation de l'hypnose. Il a développé des formulations permettant de guider l'activité cognitive du sujet alors que celui-ci n'est pas disponible pour répondre verbalement, il a donc produit des formulations « anaphoriques » géniales.

L'entretien d'explicitation n'utilise pas et n'est pas de l'hypnose, mais quand le sujet est en évocation de la situation passée, il est intéressant de pouvoir le guider dans sa description alors que l'on n'en connaît pas encore le contenu. Pour cela, on peut utiliser des formulations qui n'ont de sens précis que pour celui à qui elles s'adressent. Par exemple, si je dis : « la chose que vous êtes en train de penser..., moi je ne sais rien de ce que vous pensez, mais pour vous je suis en train de nommer exactement le contenu privé de vos pensées, que vous êtes le seul à connaître ». Il est donc possible de s'adresser très précisément à quelqu'un sans connaître le contenu de son activité cognitive. Ces formulations sont très utiles pour opérer des relances quand on ignore le contenu de ce que l'on vise.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bandler R., Grinder J., *Patterns of the hypnotic techniques of Milton H. Erickson*, Cupertino, Meta Publications, 1975.

Erickson M. H., *L'hypnose thérapeutique*, Paris, ESF éditeur, 1983.

Erickson M. H., *Ma voix t'accompagnera*, Paris, Hommes & Groupes, 1986.

Malarewicz J. A., Godin J., *Milton H. Erickson*, Paris, ESF éditeur, 1986.

■ Ligne du temps

Concept issu de la PNL et qui désigne la manière dont chaque personne organise sa représentation du temps, en référence à l'espace du corps propre. La mise en évidence de la ligne du temps ne se fait pas sur le mode verbal, mais en demandant à la personne où elle place, dans l'espace, le tout juste passé, le passé plus lointain, le présent, demain, le futur lointain, etc. La pratique montre que cette distribution spatiale est singulière à chaque personne, même si on retrouve des structures dominantes d'organisation du passé/avenir suivant l'axe gauche/droite ou suivant l'axe derrière/devant.

Ces informations sur une facette importante de la structure subjective de l'expérience sont extrêmement précieuses pour proposer des aides au changement.

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

James T., Woodsmall W., *Time line therapy, the basis of personality*, Cupertino, Meta Publications, 1988.

■ **Mémoire concrète** (ou **Mémoire affective, Mémoire involontaire**, cf. Gusdorf, 1951)

Théorie d'une forme de rappel basée sur un déclencheur sensoriel. L'exemple le plus connu est celui de « la madeleine de Proust ». Dans la mesure où cette mémoire ne semble de déclencher que par hasard, on en a abandonné l'étude depuis le début du siècle.

Pourtant il s'agit d'un type de rappel extrêmement efficace mais qui ne peut être mobilisé que suivant une logique d'immanence. Si c'est un rappel involontaire, on ne peut demander à la personne de se rappeler (injonction volontaire, contradictoire). En revanche, on peut lui suggérer de ne pas s'occuper de retrouver quoi que ce soit, que cela n'a pas d'importance (désamorçage de la mémoire volontaire), et de laisser revenir les impressions de ce moment passé, quelles que soient ces impressions (ce faisant, on est à la recherche du déclencheur sensoriel, autrement dit à la recherche de la « madeleine » propre à la personne).

Cette mémoire concrète est couramment développée et exercée dans la formation de comédien fondée par Stanislavsky et connue de nos jours comme « Actor's Studio ». Elle est aussi utilisée comme base de travail par tous les psychothérapeutes comme mode d'intervention, pour aider les patients à accéder aux situations passées. Utiliser ce type de mémoire, basée sur l'amorçage sensoriel, n'est ni de la thérapie, ni du théâtre, cela peut servir à retrouver ses clefs ou sa voiture !

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Gusdorf G., *Mémoire et personne*, (2 vol.), Paris, PUF, 1951.

Proust M., (1929), *À la recherche du temps perdu*, (3 vol.), Paris, Robert Laffont, 1987.

Stanislavsky C., *La formation de l'acteur*, Paris, Payot, 1992.

■ **Modalités sensorielles**

Quand les gestes cognitifs s'accompagnent d'une évocation, celle-ci peut être décrite dans son contenu et dans sa texture sensorielle. La texture sensorielle peut être décrite en termes de canaux sensoriels utilisés par le sujet pour évoquer : image mentale visuelle, image auditive, proprioceptive, kinesthésique, olfactive, gustative.

■ **Mouvements oculaires**

Mouvements de grande amplitude du regard que l'on peut encore décrire comme des décrochages du regard (le regard ne regarde plus rien), différents des micro-mouvements (les saccades oculaires) et des directions de regard qui, eux, donnent l'information sur ce que regarde le sujet (recueil de mouvements des yeux avec caméra infrarouge).

Ces mouvements semblent avoir été étudiés pour la première fois par un psychiatre américain dans les années 1970 (*cf.* Day). Il soulignait leur valeur clinique comme signe d'une intériorisation, c'est-à-dire du moment où le sujet est plus absorbé dans son monde intérieur que présent aux autres. Plus tard, de nombreuses recherches ont essayé de rendre compte de ces mouvements comme reliés à des styles cognitifs, à une différenciation bicamérale, etc. Mais rien de concluant n'en est ressorti. La PNL a utilisé cette indication de manière originale et indépendamment des recherches précédentes (pour autant que l'on soit informé de l'histoire vraie de la construction de la PNL). Elle a interprété les hauteurs de directions de regard et pas seulement leurs latéralisations (ce qui avait été la tendance dominante des chercheurs). Il existe une centaine d'études (généralement des thèses) qui cherchent à valider cette interprétation faite par la PNL. Le résultat d'ensemble est assez solide quoique les recherches soient inégales. Mais si cette interprétation qui associe une direction du regard à un type de modalité sensorielle semble établie, en revanche, nous ne disposons d'aucun modèle explicatif neurologique expliquant pourquoi c'est telle direction qui est associée à telle modalité sensorielle et donc à telle partie du cortex : quel lien y a-t-il entre direction vers le haut, modalité visuelle et cortex occipital (aires primaires visuelles) ?

Cependant, ces indications externes (donc observables) de la catégorie d'activités cognitives mise en œuvre par la personne sont précieuses dans le questionnaire puisqu'elles permettent d'utiliser des prédicats sensoriels adaptés à l'activité cognitive.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Day M. E., « An eye-movement phenomenon relating to attention, thought and anxiety », *Perceptual and Motor Skills*, 19, 1964, p. 443-446.
- Day M. E., « An eye-movement indicator of individual differences in the physiological organisation of attentional process and anxiety », *Journal of Psychology*, 66, 1967, p. 51-62.
- Day M. E., « An eye-movement indicator of type and level of anxiety : some clinical observations », *Journal of clinical Psychology*, 5, 1967, p. 146-149.
- Dilts R., Grinder J., Bandler R., DeLozier J., *Neuro-Linguistic Programming : The study of the structure of subjective experience*, Capitola, Meta Publications, 1980.

■ Non-conscient

Terme générique pour désigner l'ensemble des formes de non-conscience. En effet, le terme d'inconscient est trop connoté de la psychanalyse freudienne pour être utilisé avec ce sens. Il existe ainsi l'inconscient qui est une forme de non-conscience définie par l'hypothèse d'une censure : il y aurait donc non-conscience par refoulement. Mais le préconscient est aussi non-conscience ; il désigne ce qui n'est pas présent au moment même à la conscience, mais qui pourrait l'être facilement puisqu'il a déjà été

conscientisé. En revanche, le préréfléchi qui, lui aussi est non-conscient, n'a jamais été conscientisé et doit donc faire l'objet d'une prise de conscience pour l'être. Par ailleurs, il existe un non-conscient organique, qui probablement le restera à tout jamais, qui décrit le fait que nous n'avons pas conscience du fonctionnement de nos cellules en tant que tel, et qu'il est difficile d'imaginer comment cela serait possible (encore que les techniques de *bio-feed-back* montrent que l'on peut déplacer les barrières de conscientisation).

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

Bowers S. K., Meichenbaum D. (eds), *The unconscious reconsidered*, New York, Wiley J. & Sons, 1984.

■ Non-directif

Type d'approche clinique fondée par le psychologue américain C. Rogers. Cette technique thérapeutique a alimenté d'autres domaines d'application en pédagogie, dans la recherche, dans les relations humaines.

En particulier, elle a donné lieu à la systématisation d'une technique d'entretien dite « entretien non directif » qui a eu (à juste titre) beaucoup de succès dans la recherche clinique, en psychologie sociale, en sociologie. Cette technique a eu l'immense mérite d'attirer l'attention sur les bases de la communication dans une situation d'entretien : attitudes d'écoute (*cf.* la systématisation de Porter), gestion des silences, techniques de reformulation, rôle de l'empathie, valeurs humanistes d'authenticité de la personne. Selon moi, aucune technique d'entretien ne peut ignorer ces bases fondamentales. Cependant, si leurs valeurs perdurent, elles sont enracinées dans les techniques thérapeutiques des années 1950. Depuis, il y a eu une explosion extraordinaire de nouvelles techniques thérapeutiques basées sur des techniques d'interventions à la fois subtiles, très variées, et aussi respectueuses de la personne. Cette invention multiforme de la capacité à intervenir et à respecter permet d'utiliser d'autres approches que la technique non-directive. Pourtant, les chercheurs en ce domaine ne semblent pas avoir conscience de l'existence de ces nouveaux domaines, et semblent se cantonner à la répétition d'expérimentations ne remettant rien en cause, sans pouvoir imaginer qu'il y a du nouveau et, en particulier, d'autres utilisations du langage permettant des formulations questionnantes très expertes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Blanchet A. *et al.*, *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Dunod, 1985.

Blanchet A., *Dire et faire dire*, Paris, A. Colin, 1991.

Blanchet A., Ghiglione R., Massonnat J., Trognon A., *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris, Bordas, 1987.

■ Non-verbal

Tout ce qui dans la communication n'est pas porté directement par l'énonciation : les postures, les gestes, les mimiques, les modifications de couleur, d'aspect de la peau, du regard, l'intonation (paraverbal).

- *Voir* : Gestes, Accord postural.

■ Observables

Tout ce qui se manifeste d'une manière sensoriellement perceptible et donc publique. Les observables peuvent être perçus et enregistrés. Ils constituent une source d'informations précieuses qui peuvent être triangulées avec les traces et les verbalisations.

■ Paraverbal

Désigne les paramètres d'intonation et de rythme de l'expression verbale. On sait que, suivant le ton avec lequel une chose est exprimée, sa signification peut complètement changer.

■ Pensée privée

La pensée privée est un des objets du point de vue en première personne. D'une part, ce point de vue ne concerne pas que la pensée, il peut, par exemple, concerner aussi l'émotion. D'autre part, il est privé, au sens où seul le sujet peut y avoir accès, donc au sens de non public. Il est encore privé au sens d'intime, de personnel. En revanche, la notion de privé n'est pas associée, dans ce contexte, à l'hypothèse du langage privé, développée par Wittgenstein, qui concerne davantage l'impossibilité d'un langage qui serait totalement idiosyncrasique (qui ne serait en aucune façon déterminé par le social).

L'étude de la pensée privée relève de la psychophénoménologie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Vermersch P., « Pensée privée et représentation pour l'action », dans Weill A., Rabardel P., Dubois D. (ed), *Représentation pour l'action*, Toulouse, Octarès, 1993, p. 209-232.
- Vermersch P., « Pour une psychophénoménologie », *Bulletin du GREX*, 13, 1996, p. I-II.

■ Phénoménologie

École philosophique dont le fondateur est Husserl. La phénoménologie est une science de l'apparaître, donc une science à la fois de la conscience, de ses actes, et des objets qu'elle vise.

L'apparaître, qui devrait être la chose la plus immédiate, accessible à tous, est souvent confondu avec une apparence superficielle. En fait, nous ne sommes pas plus experts pour accéder à, et décrire l'apparaître de notre expérience consciente que pour décrire les objets qui nous entourent. Le fait de regarder un jardin ne donne pas l'œil du jardinier, et le fait de vouloir dessiner un objet nous fait découvrir surtout que nous ne voyons pas ce que nous regardons et que nous dessinons notre savoir plutôt que ce qui est devant nous. Il en est de même pour nos expériences intérieures, Piaget l'avait lui-même souligné dans son œuvre.

La phénoménologie des actes, inspirée de l'œuvre de Husserl et du jeune Sartre, est une source d'inspiration constante pour cerner les actes cognitifs que l'entretien d'explicitation essaie de faire décrire. Cependant, il ne faut pas confondre la philosophie phénoménologique qui n'est pas une recherche empirique de résultats et la psychophénoménologie qui serait la science empirique de l'activité mentale telle qu'elle peut être saisie subjectivement dans le vécu, par ailleurs. À côté de cette phénoménologie des actes, il existe de nombreuses autres phénoménologies, plus existentielles, plus concernées par la question du sens et dont se sont beaucoup inspirées les psychologies phénoménologiques américaines (Giorgi, 1985), canadiennes, ou scandinaves.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Giorgi A. (ed), *Phenomenology and psychological research*, Pittsburgh, Duquesne University Press, 1985.
- Giorgi A., Barton A., Maes C., *Duquesne studies in Phenomenological Psychology*, vol. IV, Pittsburgh, Duquesne University Press, 1983.
- Giorgi A., Knowles R., Smith D. L., *Duquesne studies in Phenomenological Psychology*, vol. III., Pittsburgh, Duquesne University Press, 1979.
- Husserl E., (1913), *Idées directrices pour une phénoménologie*, Paris, Gallimard, 1950.
- Husserl E., *Méditations cartésiennes*, Paris, Vrin, 1986.
- Sartre J.-P., (1936), *La transcendance de l'ego*, Paris, Vrin, 1988.

■ Points de vue

Cadre théorique de la psychologie permettant de préciser le format des données que l'on recueille.

Malheureusement, ce sont les adversaires de l'introspection qui ont créé le vocabulaire, d'où une certaine imprécision.

On distingue :

- Un point de vue en première personne qui désigne le fait de se rapporter à sa propre expérience subjective. Mais cette appellation désigne aussi des pratiques de recherche où le sujet et le chercheur sont confondus (le chercheur se prend lui-même comme objet de recherche), ce qui est inacceptable suivant les critères méthodologiques s'il ne prend pas d'autres sujets. Le critère de l'intersubjectivité est un critère qui semble incontournable pour produire un travail scientifique, ce qui n'exclut pas que le chercheur fasse lui aussi partie de l'échantillon étudié.
- Un point de vue en troisième personne qui est une notion ambiguë. Classiquement, elle désigne le fait de ne pas utiliser ou recueillir d'information sur la dimension subjective, privée, de l'expérience : c'est en quelque sorte traiter le sujet comme si la dimension subjective n'existait pas. Il serait plus juste de nommer cette position des chercheurs comme « a-subjective ».

Le point de vue en deuxième personne désigne une méthodologie qui recueille des données subjectives (chaque sujet s'exprime pour lui-même à la première personne), le chercheur recueillant une multiplicité de données en utilisant des tâches différentes, des sujets différents en fonction de son plan d'observation. Dans un point de vue en seconde personne, il semble indispensable que le chercheur soit au clair avec sa propre expérience, pour en contrôler les effets inducteurs.

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

Depraz N., Varela F., Vermersch P., *On becoming aware : exploring experience with a method*, 1997.

■ Position de parole

Au moment où le sujet s'exprime, il entretient un certain rapport avec ce dont il parle. Ce rapport peut être plus ou moins proche, vivant, incarné ou au contraire non impliqué. L'entretien d'explicitation vise une position de parole incarnée. Pour cela, des indicateurs verbaux et non verbaux sont définis de manière à diagnostiquer l'état de cette position de parole. Des techniques de guidage, qui permettent d'aider le sujet à s'exprimer de cette manière, existent.

■ Positions aperceptives

Concept issu de la PNL qui peut se décliner suivant deux niveaux :

– Globalement, il définit le positionnement de la position de parole selon trois modalités : la première définit le point de vue propre au sujet, il s'exprime à partir de lui-même, que ce soit en évocation d'une situation passée, ou dans le présent ; la deuxième

■ L'entretien d'explicitation

correspond au fait de prendre (de manière imaginaire) le point de vue d'une autre personne particulière, cette deuxième position peut être nommée « le point de vue de l'autre » ; la troisième est un point de vue qui contient plus de recul et surplombe l'ensemble de la situation, on peut la nommer « point de vue d'observateur ».

– Localement, ce concept définit, pour chaque modalité sensorielle, le fait qu'elle soit vécue dans l'évocation comme ayant pour origine la localisation des organes des sens ou non. Par exemple, je retrouve une image visuelle de la situation passée, est-ce que, au moment où je l'évoque, je la visualise comme si je la voyais à travers mes yeux, à la position où ils sont, ou bien est-ce que je la revois comme si je la voyais d'un regard situé en un autre point de l'espace ? On peut reprendre ce type d'exemple pour chaque sens : est-ce que le langage interne que je mets en œuvre m'apparaît comme prenant son origine dans ma gorge ou dans un autre point de l'espace ?

L'importance pratique de ces distinctions a été particulièrement bien mise en évidence par le travail d'Andreas C. et Andreas T., « Perceptual position », *Anchor Point*, 5, 2, 1991, p. 1-6.

■ Post-fin

- *Voir* : Cycle de la Gestalt.

■ Préconscient

Concept descriptif freudien qui caractérise toute connaissance ayant déjà été conscientisée mais qui ne l'est pas actuellement (nous n'avons pas en permanence présente à la conscience la totalité de nos connaissances), sans pour autant qu'il soit nécessaire de parler d'inconscient. Ce n'est pas un concept spécifique de l'explicitation, si je le mentionne ici c'est pour bien signaler la différence avec celui de préréfléchi qui, lui, désigne des connaissances en acte qui n'ont jamais été conscientisées et qui nous intéressent particulièrement comme cible de la démarche de l'explicitation.

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

Laplanche J., Pontalis J.-B., *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1967.

■ Préréfléchi

Concept issu de la philosophie phénoménologique de Husserl, présent dans les textes de Sartre, en général sous l'appellation « d'irréfléchi ». J'ai renoncé à utiliser ce dernier vocable parce qu'il renvoyait trop facilement à l'idée commune d'étourderie, d'absence de réflexion préalable.

Ce concept décrit un mode de la conscience, à la fois ante prédicatif (dont le langage est absent pour nommer le contenu de l'expérience), qui est simple conscience

du monde au sein de l'action, et non encore réfléchi, c'est-à-dire dont il reste à opérer la prise de conscience et qui ne relève pas encore de la conscience réfléchie, cette dernière est conscience d'elle-même en même temps qu'elle est conscience du monde.

Le fait que tout vécu, et donc toute action, soit nécessairement et pour une large part préréfléchi, justifie la nécessité des techniques d'aide à l'explicitation, puisqu'il éclaire la difficulté que chacun éprouve à mettre en mots son propre vécu. Le fonctionnement cognitif est préréfléchi à la base, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de nécessité intrinsèque à la mise en œuvre permanente de la conscience réfléchie, à supposer que cela soit possible.

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

Sartre J.-P. (1936), *La transcendance de l'ego*, Paris, Vrin, 1988.

■ Prise de conscience

Concept développé par Piaget dans la lignée de Claparède dès 1937 et qui, malheureusement, s'est largement banalisé et a ainsi perdu le sens technique que lui donnaient ces auteurs.

La prise de conscience désigne le travail cognitif que le sujet doit fournir pour opérer le passage d'un plan de l'activité mentale à un autre : par exemple, du plan des connaissances en acte (niveau sensori-moteur) au plan de la représentation, ou encore du plan des connaissances représentées au plan des connaissances formelles. Le point à souligner est qu'il ne s'agit pas d'un simple mécanisme qui éclairerait une zone jusque-là dans l'obscurité, mais bien de la reconstruction sur un nouveau plan de connaissances déjà existantes.

Piaget a développé de nombreuses facettes théoriques relatives à la prise de conscience. Très tôt, il a énoncé une loi caractérisant la progression de la prise de conscience comme allant de la périphérie (de ce qui est immédiatement visible) vers le centre (vers ce qui justifie les résultats de l'action), puis les différents mécanismes d'intériorisation (les différents types d'abstraction), le primat des informations positives, visibles, manifestées, sur les informations négatives (celles complémentaires qui doivent être déduites par différence).

Par de nombreux aspects, c'est une théorie phénoménologique, basée sur une remarquable analyse des essences de l'acte de la prise de conscience. De plus, Piaget a eu le génie de ne pas s'embarquer dans la problématique de la conscience, mais d'en aborder l'étude par l'acte par lequel nous prenons conscience, évitant par là même la controverse avec la tradition philosophique. Plus je compare la théorie de la prise de conscience de Piaget et la théorie de la réduction de Husserl, et plus je leur trouve de ressemblance, au-delà de la divergence de motivation et de la différence de présentation.

■ L'entretien d'explicitation

On l'aura compris, le concept de prise de conscience est essentiel pour comprendre le principe de la démarche de l'explicitation, puisque l'entretien est basé sur une aide à la prise de conscience pour permettre le réfléchissement de ce qui a été vécu mais qui est encore pré-réfléchi et ne peut donc pas être mis en mots directement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Piaget J., *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1937.

Piaget J., *La prise de conscience*, Paris, PUF, 1974.

Piaget J., *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 1974.

■ Procédural

La catégorie du procédural concerne tout ce qui se rapporte au faire, tout ce qui permet de décrire le déroulement de l'action. Elle correspond à la partie oubliée des théories de l'action : en effet, ces dernières ont toujours eu tendance à se centrer sur la prise de décision, sur les conséquences ou l'éthique, ce qui fait que la partie exécution, réalisation, a été laissée aux techniciens et aux ergonomes, alors qu'elle constitue la dimension concrète de l'action, la dimension de son inscription effective dans le corps et la cognition de la personne. En conséquence, c'est la partie qui reste dans l'ombre et qui fait que les philosophes ne se rendent même pas compte de son absence dans les descriptions qu'ils opèrent en phénoménologie.

Dans l'explicitation, cette catégorie tient une place centrale. Dans l'écoute, elle est située au centre de la grille de l'analyse des informations satellites de l'action. Cette catégorie s'oppose alors à tout ce qui relève des connaissances déclaratives, c'est-à-dire les connaissances théoriques, les connaissances réglementaires formalisées qui peuvent se transmettre uniquement de façon livresque.

La catégorie du procédural est pratiquement indépendante de celle du déclaratif, en ce sens que l'on peut maîtriser des connaissances théoriques sans être capable de réaliser pratiquement les activités correspondantes et, inversement, savoir réaliser pratiquement sans maîtriser les raisons théoriques qui pourraient rendre compte des causes de la réussite. On peut encore appeler ce fait le découplage causal entre déclaratif et procédural.

■ Processus

Comme opposé à procédure, c'est-à-dire ce dont le sujet peut faire l'expérience (la succession de ses actions mentales et matérielles telles qu'elles peuvent lui apparaître), les processus cognitifs sont ce que cherche à inférer la psychologie cognitive dans les études de résolution de problèmes à partir des données.

En ce sens, il serait impropre de dire que le sujet peut décrire ses processus intellectuels, il ne peut au mieux qu'en saisir les procédures, sinon il serait le psychologue de son propre fonctionnement cognitif.

■ Programmation Neurolinguistique (PNL)

La programmation Neurolinguistique est une appellation générique pour désigner un ensemble de techniques de communication. Ces techniques ont été élaborées aux États-Unis dans les années 1970 par R. Bandler et J. Grinder, puis amplifiées et diversifiées, de façon extraordinairement vivante et créative, par R. Dilts, J. Delozier,

C. et T. Andreas, toujours sous la même appellation. Dans les premiers ouvrages publiés, la PNL était présentée comme l'étude de « la structure subjective de l'expérience ». En ce sens, elle m'a toujours paru être une phénoménologie s'ignorant elle-même, mais particulièrement exemplaire dans la pertinence des catégories descriptives qu'elle a élaborées en les justifiant par une validation pratique. C'est-à-dire que ce qui est retenu doit correspondre à un effet de changement effectif. La PNL s'est constituée au départ comme une analyse de l'expertise de grands thérapeutes comme Milton Erickson ou Virginia Satir. En effet R. Bandler, alors étudiant, s'est payé ses études en transcrivant comme vacataire les enregistrements audio et vidéos des séances de thérapies. Il a ainsi eu accès à ce que ces experts mettaient réellement en œuvre, sans pour autant être capables de le décrire dans leurs propres écrits. On a ainsi un bel exemple de décalage entre le faire et le dire, et si l'on rajoute à cela le génie de cet observateur et créateur qu'a été Bandler dès le départ, et la permissivité quasi sans limites de la côte ouest dans la fin des années 1960, on a ce remarquable ensemble de pratiques qui se présente à l'heure actuelle comme la PNL. Cet ensemble, je le décomposerai en trois strates principales, très différentes :

- Le développement extrêmement raffiné de l'observation et de la prise en compte des indicateurs non verbaux (et tout particulièrement l'exploitation des directions des regards) et paraverbaux, ainsi qu'une analyse appliquée de l'épi verbal.

- Une remarquable catégorisation de ce qui compose l'expérience subjective : modalités sensorielles aperceptives, sous modalités et surtout sous modalités critiques, positions aperceptives, analyse des séquences d'action avec le modèle TOTE, les différents niveaux d'analyse des séquences en stratégies, etc. Le repérage des niveaux de description des croyances, identité, mission (la grille des niveaux logiques de Dilts), etc. Ce qui est le plus étonnant par rapport à cette phénoménologie de l'expérience, c'est qu'elle semble être une pure création qui sort du néant, sans aucune racine historique. Je fais personnellement l'hypothèse, que ces praticiens ont dû trouver des idées dans l'œuvre du psychologue américain Titchener. Celui-ci a enseigné l'introspection au début du siècle, à l'université de Cornell et postulait que toute activité intellectuelle s'accompagne d'image sensorielle, soit directement comme figuration plus ou moins adéquate du contenu, soit indirectement, comme accompagnement de l'acte en cours,

qu'il s'accompagne ou non d'une figuration imagée. Titchener dans certains de ses textes est extrêmement proche des listes de sous-modalités utilisées en PNL. Mais je n'ai pas les moyens d'établir cette filiation. De plus, si c'était le cas, dans mon esprit cela n'enlèverait aucun mérite aux fondateurs de la PNL, mais ce serait un argument de plus pour saluer leur génie.

– Enfin la troisième strate correspond aux techniques originales d'aide au changement (on dit aussi modèles de changement) qui sont très inspirées de l'approche de l'école de Palo Alto. Dans ces modèles, si certains relèvent uniquement de l'accompagnement thérapeutique, d'autres en revanche sont extrêmement judicieux dans le cadre professionnel de la formation, de l'enseignement, de l'analyse de pratique.

L'entretien d'explicitation a clairement emprunté à la PNL tout ce qui relève de la première strate et incite tous les professionnels à apprendre à s'en servir. En ce qui concerne la deuxième strate, il est clair que certaines de ces catégories sont évidentes à utiliser mais d'autres posent problème et relèvent du développement de la recherche phénoménologique. Le troisième niveau correspond à des démarches d'aide au changement, qui peuvent s'avérer complémentaires de l'explicitation mais n'en font pas partie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Andreas C., Andreas S., *Heart of the mind*, Moab, Real people press, 1989.
- Andreas S., Andreas C., *Change your mind*, Moab, Real people press, 1987.
- Bandler R., Grinder J., *Les secrets de la communication*, Québec, Le Jour, 1982.
- Bandler R., Mac Donald W., *An insider's guide to sub-modalities*, Cupertino, Meta Publications, 1988.
- Bandler R., *Un cerveau pour changer*, Paris, InterÉditions, 1990.
- Dilts R., *Changing belief systems with NLP*, Cupertino, Meta Publications, 1990.
- Dilts R., *Strategies of genius, vol. 2 : A. Einstein*, Cupertino, Meta Publications, 1994.
- Dilts R. B., *Strategies of genius, vol. 1 Aristotle, Sherlock Holmes, Walt Disney, Mozart*, Cupertino, Meta Publications, 1994.
- Dilts R. B., *Strategies of genius III, Freud, Tesla, Vinci*, Cupertino, Meta Publications, 1995.
- Dilts R., Grinder J., Bandler R., DeLozier J., *Neuro-Linguistic Programming : The study of the structure of subjective experience*, Cupertino, Meta Publications, 1980.
- Grinder J., DeLozier J., Bandler R., *Patterns of the hypnotic techniques of Milton H. Erickson*, Cupertino, Meta Publications, 1977.

■ Protocole

La transcription écrite de l'enregistrement d'un entretien.

Ce travail de transcription est utile pour se perfectionner, pour découvrir en les lisant à tête reposée les formulations utilisées dans les relances, les informations que l'on a laissé passer qui étaient pourtant bien présentes dans ce que l'interviewé a dit. Mais pour la recherche, la production de protocoles est indispensable, puisqu'ils constituent la base objectivée à partir de laquelle seront pratiquées les analyses. Cette transcription doit se faire de manière rigoureuse, en suivant des règles et en s'y tenant de façon constante. On sera attentif à numéroter, dès le départ, toutes les répliques (formulations de l'interviewé) et les relances (formulations de l'intervieweur), à transcrire précisément ce qui est dit, à noter les silences, les interruptions, mais aussi à donner la description des tons de voix, des mimiques, des gestes qui peuvent aider à faire comprendre le sens de l'échange (ce que les textes de théâtre appellent les didascalies).

L'expérience montre que le travail de transcription a tout intérêt à se faire à deux pour maintenir une bonne précision de la notation.

■ Psychophénoménologie

L'entretien d'explicitation, du point de vue de la recherche, n'est qu'un outil méthodologique visant à perfectionner le recueil des verbalisations quand ce que l'on vise relève de la description du vécu, et plus particulièrement du vécu de l'action. Il ne saurait à lui seul définir une méthodologie de recherche complète. Dans la mesure où ce recueil de données se fait dans la perspective d'un point de vue en première ou seconde personne, c'est-à-dire centré sur ce dont le sujet peut faire l'expérience, sur ce qu'il peut conscientiser, les objets de recherche visés relèvent de manière générale d'une discipline phénoménologique. Ce pourrait être simple de s'arrêter là, mais la phénoménologie est à la base une sous-discipline de la philosophie, pour laquelle il a semblé essentiel depuis sa fondation de ne pas être confondue avec une discipline de recherche empirique (au sens de recueillant des données pour élaborer des lois) et tout particulièrement de ne pas être confondue avec ce qui paraît souvent comme sa sœur jumelle, la psychologie.

Il est donc important de préciser que le niveau de la description phénoménologique peut recouvrir une démarche philosophique ou une démarche psychologique. En conséquence, je parlerai de psychophénoménologie chaque fois qu'il y a risque de confusion entre les deux points de vue.

Par ailleurs, il existe déjà un mouvement de recherche psychologique aux États-Unis (Duchesne University, *Journal of phenomenological psychology*) et au Canada (plutôt organisé autour du thème de la recherche qualitative), relié à la philosophie de Husserl et des autres philosophes qui s'en sont plus ou moins fidèlement inspirés. Cependant, une différence qui semble importante entre les travaux issus de ces mouvements et la recherche déployée à partir de l'explicitation, porte sur l'accent mis dans le premier cas sur l'étude des expériences de vie (la solitude, l'expérience du chaos chez les créateurs,

■ L'entretien d'explicitation

l'expérience d'avoir été victime, etc.), et dans le second cas, sur l'analyse des actes cognitifs (mémorisation des partitions, prise de conscience de sa manière d'apprendre, l'acte réfléchissant, l'acte intuitif, l'accès évocatif, la réalisation d'une soudure délicate, la prise de décision pédagogique, etc.).

Enfin, la discipline naissante que constitue la psychophénoménologie me paraît être le cadre qui pourrait regrouper et donner une structure à tous les résultats partiels issus des différentes approches pratiques (PNL bien sûr, mais aussi gestion mentale, *focusing*, potentiel et ressources humaines qui prennent en compte le point de vue en première personne.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Depraz N., Varela F. & Vermersch P. (eds), *On becoming aware A pragmatic of experiencing*, Amsterdam, Benjamin, 2003.
- Vermersch P., « Problèmes de validation des analyses psychophénoménologiques », *Explicititer*, 1996, (14), 1-12.
- Vermersch P., « Questions de méthode : la référence à l'expérience subjective », *Alter*, 1997, 5, 121-136.
- Vermersch P., « Étude phénoménologique d'un vécu émotionnel : Husserl et la méthode des exemples », *Explicititer*, 1999, (31), 3-23.
- Vermersch P., « Pour une psychologie phénoménologique », *Psychologie française*, 1999, 44, (1), 7-19.
- Vermersch P., « Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche », *Explicititer*, 2000, 35, (mai), 19-35.
- Vermersch P., « Prendre en compte la phénoménalité. Propositions pour une psychophénoménologie », *Revue d'intelligence artificielle*, 19, 1-2, 57-75, 2005.

■ Psychothérapie

L'invention de l'entretien d'explicitation doit certainement beaucoup à ma propre formation de psychothérapeute réalisée dans le cadre d'un projet de recherche subventionné par le CNRS.

En effet, c'est dans ce contexte que j'ai été conduit à connaître et à pratiquer les subtilités de l'utilisation pragmatique du langage, à découvrir le jeu dialogique très impliquant de la situation d'entretien au sens large. Sans cette formation, intensément expérientielle et implicante, je serais resté dans l'état de naïveté relationnelle et communicationnelle auquel mes études universitaires de psychologie m'avaient conduit.

Pour autant, les outils d'aide à l'explicitation n'ont rien à voir avec la situation ou les buts de la psychothérapie ! De la même manière, de la pratique clinique de Rogers, on a dérivé les principes d'une technique d'entretien non directif, dont la mise en œuvre dans les entretiens de recherche ou dans les situations de classe et de

formation n'implique pas la situation d'aide que pratiquait Rogers. Ainsi, on peut s'inspirer des modes d'intervention des pratiques thérapeutiques actuelles sans pour autant aller sur ce terrain : par exemple, ces pratiques sont respectueuses de la personne et proposent des formes d'aide qui interviennent de manière directive. L'entretien d'explicitation est ancré dans ces principes : d'une part, il accompagne très respectueusement la personne dans la mise en mots à sa manière, en évitant soigneusement d'induire quoi que ce soit au niveau du contenu, d'autre part, il guide fortement la personne à avoir une position de parole incarnée, c'est-à-dire à être effectivement en relation avec elle-même, à présentifier la situation passée dont elle parle, à décrire son vécu plutôt que de chercher à l'expliquer, et à relancer pour affiner la description et diminuer l'implicite. Ce mélange de non-directivité et de guidage est une des spécificités de l'explicitation, à la fois comme modèle sous-jacent à l'aspect « intervention active » de l'entretien d'explicitation et comme pratique sociale distincte des situations de formation ou d'analyse de pratique.

■ Question

L'entretien d'explicitation évite attentivement de formuler des questions qui poussent la personne vers l'explication de son action, cherchant d'abord à obtenir une description du déroulement de son action. Mis à part les relances en échos et les reformulations que l'explicitation emprunte aux techniques non directives, les questions seront donc essentiellement descriptives : comment tu sais que ? À quoi tu reconnais que ? Par quoi as-tu commencé... et ensuite... ? Qu'est-ce que tu as fait quand ?, etc. Une mention spéciale doit être faite pour l'adaptation des techniques dites du « langage vide de contenu » à partir du travail génial que Milton Erickson a fait sur le langage.

La formulation des questions est très importante car d'elle dépend la possibilité de relancer activement, sans pour autant induire le contenu des réponses. En effet, depuis le début du recueil des données de verbalisation à la fin du XIX^e siècle (travaux de la psychologie d'inspiration introspectionniste : Binet en France, Titchener aux États-Unis, l'école de Wurzburg en Allemagne) il existe un débat méthodologique sur les risques d'induire les réponses quand on pose des questions et inversement le risque de laisser dans l'ombre des informations si l'on n'en pose aucune. La réponse, selon moi, repose largement sur la technique de formulation des questions qui demande de beaucoup s'exercer pour arriver à une expertise minimale, et cette technicité est largement issue du développement des techniques thérapeutiques de ces trente dernières années. De plus, il est évident que cette technicité ne peut se révéler efficace qu'en la complétant d'un apprentissage personnel, de la prise de conscience de ses propres projections, des moments où l'on mobilise ses savoirs écrans, bref de la prise en compte de la dimension contre-transférentielle propre à toute situation relationnelle. Les recherches en psychologie cognitive ont souvent renoncé à ces techniques de questionnement par peur d'induire les réponses. Il serait temps que les étudiants soient formés à ces nouvelles possibilités.

■ Réduction

Le terme de réduction a deux acceptions différentes et quasiment opposées, dans l'explicitation ce sera la seconde – d'origine phénoménologique – qui sera mobilisée. Je commencerai cependant par le premier sens, le plus connu.

– Le terme de réduction peut être compris de manière privative, appauvrissante. C'est le cas dans la recherche quand on « réduit » toute la complexité d'une conduite de résolution de problème à la durée passée pour l'exécuter, ou au seul résultat final. Il y a alors réduction de la complexité vivante à un indicateur très partiel qui ne va pas vraiment différencier les différentes résolutions de problèmes. Autre exemple : celui très actuel qui consiste à penser que l'on peut « réduire » le cognitif au neuronal, c'est-à-dire réduire un niveau d'analyse de la réalité au niveau qui le sous-tend.

– La phénoménologie de Husserl a souligné un sens donateur de la réduction. Quand nous sommes pris dans notre habitus, les choses sont évidentes, transparentes. La réduction consiste à suspendre ce rapport évident et naturel aux choses familières pour en faire apparaître des aspects qui étaient devant nous et cachés. Ainsi nous mettons sans cesse en jeu la perception, le rappel, l'évocation, nous les utilisons de manière pré-réfléchie. Nous pouvons suspendre l'effectuation de ces gestes mentaux pour les prendre comme objet de questionnement. Ce faisant, nous mettons en place une réduction réflexive, condition première pour que notre pensée devienne un objet de connaissance en tant qu'acte. À ce moment, l'attention se déplace du contenu de l'évocation (son thème, par exemple, je suis en train d'évoquer mon ordinateur) qui est ce qui se donne habituellement de façon immédiate et familière, non questionnée, pour viser la manière même dont j'évoque, c'est-à-dire l'acte d'évocation lui-même.

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

Vermersch P., « Psychophénoménologie de la réduction », *Alter*, II, 179 (2003).

■ Réfléchi

L'activité de la conscience peut être décrite comme réflexive, mais il est nécessaire de distinguer l'activité réfléchie qui porte sur des aspects qui ont déjà fait l'objet d'une prise de conscience et l'activité réfléchissante par laquelle nous prenons conscience.

■ Réfléchissant

- *Voir* : Acte réfléchissant.

■ Réfléchissement

Première étape de la prise de conscience selon Piaget. Dans un langage phénoménologique, on pourrait parler de remplissement intuitif.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Piaget J. *et al.*, *Recherches sur l'abstraction réfléchissante, 1/L'abstraction des relations logicomathématiques*, tome XXXIV des EEG, Paris, PUF, 1977.

Piaget J., *Recherches sur l'abstraction réfléchissante 2/L'abstraction de l'ordre des relations spatiales*, PUF, EEG Tome XXXV des EEG, Paris, PUF, 1977.

■ Segmentation

Le fait de découper un protocole en unités. Pour chaque niveau de fragmentation de la description du déroulement de l'action (étapes, actions élémentaires, micro-opérations), il est possible de distinguer une succession d'unités. Le problème est de préciser explicitement, à partir de quels critères on opère la segmentation : changement de sous-buts, changement de lieux, d'outils, d'objet, d'état ?

■ Sous-Modalités

La description de la texture sensorielle de la pensée qui s'accompagne d'évocation peut se faire à deux niveaux emboîtés, le premier est celui des modalités sensorielles (visuel, auditif, etc.), le second décompose chacune de ces modalités en couples de catégories élémentaires. Par exemple, une image visuelle pourra être décrite suivant les oppositions proche/lointaine, nette/floue, brillante/mate, colorée/non colorée, petite/grande, statique/en mouvement, etc.

Ce qui est intéressant dans cette catégorisation, c'est la possibilité de repérer une ou deux sous-modalités qui jouent un rôle critique, de telle manière que si on demande au sujet de les modifier en pensée, cela change toute leur expérience subjective. C'est le génie de la PNL que d'avoir mis en évidence le rôle fonctionnel de ce niveau de catégorisation de l'expérience subjective.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bandler R., Mac Donald W., *An insider's guide to sub-modalities*, Cupertino, Meta Publications, 1988.

Bandler R., *Un cerveau pour changer*, Paris, InterÉditions, 1990.

■ Situation spécifiée

Le fait que la verbalisation se rapporte à une situation passée, réelle (qui appartient bien à la biographie du sujet qui parle), et singulière, c'est-à-dire unique. Ce que l'on cherche à tout prix à éviter, c'est que le sujet s'exprime en général (sans spécifier), ou même à propos d'une classe de situations plutôt qu'à propos de l'occurrence spécifiée d'une situation précise.

■ L'entretien d'explicitation

Dans la mesure où l'entretien d'explicitation vise à aider à la mise en mots du vécu, guider celui qui verbalise vers la référence à une situation spécifiée est une condition essentielle, puisque le vécu est nécessairement singulier (qu'est-ce que serait vivre en général ?).

■ Temporalités qualitatives

S'oppose à la temporalité quantitative déterminée par les horloges et les calendriers. Toute action peut être saisie en structure à travers trois filtres temporels qualitatifs :

- Sa structure de simple succession, (et après, et ensuite, et juste avant).
- En tant que forme globale (Gestalt) son cycle en cinq points : ante début, début, suite, fin, post-fin.
- Pour chaque micro-opération l'enchaînement de base : prise d'information déterminant l'entrée, exécution, prise d'information déterminant le critère de fin modèle (cf. modèle TOTE).

Sous-modalités temporelles et mode de temporalisation :

La structure du déroulement de toute action peut être saisie suivant d'autres traits descriptifs, que l'on peut nommer des sous-modalités temporelles. Par exemple, les traits oppositifs immédiat/progressif, continu/discontinu, rythmé/régulier, plein/vide, etc.

■ Thématisation

Terme générique désignant le fait de produire une formulation langagière développée. Un domaine ou une expérience non thématisé est encore en acte. Dans l'entretien d'explicitation, nous visons à produire une thématisation descriptive à partir du réfléchissement des vécus pas modélisés.

■ TOTE modèle

TOTE acronyme de Trigger (déclencheur), Operate (opérer, faire), Test (critère de sortie), Exit (sortir). Cette modélisation du cycle élémentaire de toute micro-action a été développée par Miller, Galanter et Pribram dans un livre de psychologie cognitive célèbre paru en 1966, *Plans and the structure of behavior*. Depuis, un des développeurs de la PNL, R. Dilts, l'a réutilisée pour analyser le rapport moyen/but. Dans la pratique de l'entretien d'explicitation, ce modèle élémentaire est utilisé comme grille de description simplifiée pour la recherche d'information de l'exécution d'une micro-opération. En effet, ce qui est le plus facilement verbalisé est l'exécution proprement dite, ce qui reste implicite est la prise d'information initiale qui a conduit à choisir d'effectuer cette opération (Comment le saviez-vous ? À quoi l'avez-vous reconnu ?) et l'information sur laquelle est basé le critère de fin de l'opération (Comment saviez-vous que vous saviez ? À quoi avez-vous reconnu que ce modèle était terminé ?). Le modèle TOTE insiste bien sur la relation fonctionnelle indispensable entre prise d'information et opération d'exécution.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Miller G. A., Galanter E. et Pribram K., *Plans and the structure of behavior*, New York, Holt, Rinehart and Wilson, 1960.

Dilts R., Grinder J., Bandler R., DeLozier J., *Neuro-Linguistic Programming : The study of the structure of subjective experience*, Cupertino, Meta Publications, 1980.

■ Traces

Toutes les actions, sauf celles uniquement mentales, génèrent un produit final ainsi que des résultats intermédiaires qui ont dû être notés comme des brouillons, des transformations de la matière. Quand on n'utilise pas les verbalisations, les traces permettent d'inférer ce qui n'est pas ou plus observable. Pour comprendre cela, la meilleure lecture est celle des aventures de Sherlock Holmes, spécialiste éminent de la lecture et de l'analyse des traces de toutes sortes. Dans un but de recherche, ou pour faciliter un diagnostic, il est intéressant de modifier les tâches utilisées pour qu'elles génèrent sans consignes supplémentaires des traces abondantes.

■ Transcription

Le fait d'établir par écrit un enregistrement audio ou vidéo.

■ Triangulation

Mise en relation de données différentes se rapportant à la même conduite. Cf. par exemple dans l'étude « À la recherche de la solution perdue », les verbalisations sont mises en relation avec l'enregistrement vidéo de la tâche effectuée et l'analyse des productions du sujet. La triangulation se conçoit dans un cadre de recherche afin de valider des données de verbalisation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ancillotti J.-P. et Maurel M., *À la recherche de la solution perdue*, collection Protocole n° 4, Paris, GREX, 1995.

Færch C. et Kasper G. (eds), *Introspection in second language research*, Philadelphia, Multilingual Matters Ltd, 1987.

■ Validation

Dans le recueil des données de verbalisation à des fins de recherche, comme c'est le cas avec l'entretien d'explicitation, se posent deux questions : dans quelle mesure le sujet verbalise-t-il bien le contenu de sa propre expérience ? Cela concerne la validation interne ; dans quelle mesure ce que décrit le sujet est bien ce qui s'est passé ? Cela touche à la validation externe.

■ L'entretien d'explicitation

- La validité interne ne peut être évaluée en terme de vérité, pas même en terme de sincérité ou, ce qui revient au même, en terme de vérité subjective. En effet, ce que dit le sujet de sa propre expérience est « incorrigible » (Ryle 1974, Searles 1994), ce dont il témoigne est ce qui lui apparaît, et l'on ne peut que recueillir ce qu'il dit comme étant sa vérité. Mais une chose peut être vraie et cependant incomplète ou pouvant être détaillée. Il est donc possible d'aider un sujet à s'approcher au plus près de sa vérité en l'aidant à la compléter, en l'aidant à en explorer des facettes dont il n'avait pas les catégories, même s'il en avait le vécu. Si on devait accepter, comme sûre et complète, toute verbalisation spontanée, aucune psychothérapie ne serait possible puisque, en fait, il apparaît que le sujet a besoin d'une médiation pour discerner ce qui lui apparaît vraiment.

De plus, il est possible, une fois la verbalisation d'explicitation exprimée, de demander au sujet d'évaluer son expérience de verbalisation à travers les trois index de singularité, de présentification et de remplissement.

- La validité externe peut concerner différents critères : la vérité de ce qui est dit ; le caractère complet de ce qui est dit relativement au déroulement de l'action, relativement au degré de fragmentation de la description.

L'idéal est de disposer de séries de données indépendantes que l'on peut trianguler pour mettre en relation l'analyse de la tâche, les traces de l'activité, les observables et les verbalisations. Même ainsi, la validation des verbalisations d'aspects totalement inobservables (actions mentales, texture sensorielle) peut encore poser problème. Le critère de compatibilité entre les propriétés de cet aspect inobservable et les traces est un point qui limite l'espace des descriptions recevables comme valides.

■ Vécu

Le terme même de vécu désigne la globalité de la relation du sujet au monde et à lui-même telle qu'il la vit effectivement et l'éprouve dans tous ses aspects. Ce terme est le plus général et le plus neutre pour désigner un moment de la vie d'une personne, sans préjuger de la conscience qu'elle a de ce qu'elle vit, sans présupposer aucune conscience ou niveau de conscience particulier : le sommeil profond est aussi bien un vécu qu'un moment de conscience réfléchi. Ainsi le vécu ne présuppose pas que j'en fasse l'expérience, si l'on veut conserver à ce terme la connotation de la conscience. Ou, de manière complémentaire, on peut dire qu'il ne suffit pas d'avoir vécu une situation pour en avoir fait l'expérience.

■ Vécu de référence

Dans la pratique de l'acte réfléchissant qui est l'acte que mobilise l'entretien d'explicitation, ce dont le sujet parle est le vécu de référence VI.

Ce vécu de référence peut être lui-même composé : par exemple, je décris un entretien que j'ai mené mais qui abordait l'explicitation d'une autre situation pour l'interviewé. Je ne dois pas confondre le questionnement sur ce que disait l'interviewé de sa situation passée (qui est la référence pour lui), et la manière dont j'ai conduit l'entretien (qui est mon vécu de référence à moi, le vécu de l'interviewé n'en étant qu'un élément du contexte).

Mais au moment où je décris mon vécu de référence V1, je suis en train de vivre un autre vécu V2 qui consiste à évoquer V1, à le décrire. Ce vécu V2 qui se déroule à un autre moment que V1, peut lui-même faire l'objet d'une explicitation pour étudier, par exemple, la manière dont je m'y prends pour évoquer une situation passée, cela crée un troisième vécu V3, qualitativement différent des deux premiers. Vécu que l'on peut nommer vécu surréflexif, et dont l'exploitation permet d'élaborer la méthodologie de l'acte réfléchissant.

Achévé d'imprimer
en octobre 2014
par Dimograf,
Bielsko-Biala, Pologne