

Expliciter n° 50 mai 2003

L'entretien d'explicitation dans la démarche de thérapie constructive.

Jean-Pierre ANCILLOTTI,
Association Métamorphoses, Vallauris ¹.

1. Un peu de clinique, pour commencer.

Lorsque je reçois M., il se plaint des relations déplorables qu'il entretient avec sa famille. Agé de 35 ans, il est marié et père de deux enfants. Il est en conflit ouvert avec son père, auquel il a écrit qu'il ne voulait plus avoir de relations pour l'instant, car, en particulier, cela avait abouti à blesser son épouse et à créer des problèmes dans son couple. Son grand-père paternel, qui n'accepte pas cette situation, fait tout pour que les relations reprennent. Questionné sur une occurrence précise au cours de laquelle le grand-père a agi de la sorte, M. évoque la situation suivante : « J'étais en vacances chez mon grand-père, et il m'a demandé de téléphoner à mon père. Je lui ai dit que je n'en avais pas l'intention. Il est allé au téléphone, a composé un numéro, puis m'a appelé. C'était mon père au bout du fil. Il a demandé à venir pour voir mes enfants, je n'ai pas su refuser ».

Je lui ai proposé de revenir en pensée sur le déroulement de cette scène. Le questionnement selon les « satellites de l'action », en lui permettant de retrouver le contexte de façon précise (le moment, le salon, les positions respec-

tives, les mots et les gestes, lui ont permis d'envisager les différents moments de l'action (« fragmentation »). M. a commencé à dire qu'il aurait pu s'y prendre autrement pour exprimer son point de vue. Il a repéré de lui-même des alternatives possibles.

Je l'ai alors invité à se replacer à ces moments précis, dans la position de faire « comme si » il agissait alors de façon différente, en accord avec son but. Après trois évocations de ces alternatives, il a trouvé ce qu'il dirait à son grand-père, et a découvert que cela serait en somme de peu d'effet. Par contre, M a trouvé ce qu'il aurait voulu dire, brièvement, à son père : « Bonsoir, j'espère que tu vas bien, tu as reçu ma lettre et tu connais ma décision pour le moment. Je te repasse grand-père ».

La phase suivante de l'échange a consisté à lui faire découvrir les compétences qu'il possède, qu'il lui suffit de transposer, d'utiliser dans cette classe de situations. Son but est de pouvoir « aborder les situations de conflit, surtout en cas d'enjeu affectif, sans autant d'appréhension qu'aujourd'hui ». Invité à savoir comment il saurait qu'il parvient, il répond « me remettre à l'esprit mes propres inté-

¹ Site de l'association : <http://www.metamorphoses.fr>

rêts et ceux de mon foyer face à cette peur de déplaire ». La question est alors de savoir comment. De savoir à quelle compétence faire appel pour y réussir. Il trouve que l'attention qu'il déploie et l'esquive qu'il pratique en un art martial sont ce qu'il convient de déployer désormais.

La suite appartient au seul domaine de la thérapie constructive, dont j'exposerai ensuite les fondations.

Si j'ai rapporté cette situation, c'est pour souligner que « l'évocation » telle que je la pratique permet de faire émerger certains aspects de la cohérence et du projet de la personne. Tout d'abord, d'un point de vue professionnel, la démarche d'explicitation permet, tout en s'informant pour parvenir à une compréhension de la cohérence de la personne, de construire et de développer une manière d'être aux autres différente. Le professionnel se constitue une représentation la plus fidèle possible de comment l'autre perçoit ce qu'il a perçu, et ce qu'il a fait ; ceci est permis par le questionnement suivant les catégories de verbalisation, les satellites de l'action, en accueillant l'émotion sans se centrer sur cette dernière. D'autre part, du point de vue de la personne qui consulte, tout en s'auto informant sur ses propres actions et représentations actuelles, d'opérer parfois une reconstruction de ces représentations ; on notera que ces remaniements, cette réécriture en quelque sorte, peuvent parfois demeurer un temps en germe, pour s'exprimer par la suite.

2. Où l'on voit que la démarche constructive a besoin de l'outil de l'explicitation.

En analysant ce à quoi je suis parvenu dans ma pratique, j'ai proposé ce terme de « thérapie constructive » pour deux raisons :

— la première est que ce mot peut renvoyer à une épistémologie, à savoir une épistémologie constructiviste, c'est-à-dire à une théorie de la connaissance (*comment connaît-on, comment savons-nous ce que l'on sait, et comment sait-on que l'on sait ?...*); cependant, j'ai choisi une autre dénomination que « thérapie constructiviste » pour éviter un « isme » de plus. « Je ne fais pas de purisme, je ne fais pas de « isme », je fais du travail », disait Le Corbusier. Je suis un praticien.

— la deuxième raison est donc venue de la volonté de me placer surtout du point de vue de la pratique : « au commencement était l'action », ai-je désormais coutume de dire.

Cette dénomination « constructive » est intéressante en ce qu'elle situe avec suffisamment de précision ma position : la démarche constructive ne consiste pas tellement à regarder ce qui s'est passé, ce qui appartient au passé, ni à y chercher des causes: j'ai quitté le « pourquoi » pour passer au « comment ».

J'utilise un questionnement singulier, dit d'explicitation, auquel je me suis formé avec Pierre VERMERSCH et Catherine LE HIR, en l'adaptant à la finalité thérapeutique :

- Définir ce qui fait problème au moment précis où la personne consulte à travers l'évocation de situations vécues, spécifiées et concrètes.

- Appréhender la cohérence de la personne et la logique du système dans lequel elle évolue.

- En repérer les points d'entrée

- Y inclure également le thérapeute ou les thérapeutes.

- Permettre, dans le même mouvement, la fin de la souffrance et de la plainte, et l'émergence d'un projet constructif pour et par la personne.

Mon objectif, dès la première séance, est donc de parvenir à repérer « la porte d'entrée » thérapeutique. Pour cela, j'attache une attention toute particulière aux représentations de chacun des acteurs du système dans lequel évolue la personne qui consulte. Je leur accorde une place centrale dans la recherche de compréhension de la cohérence de cette personne, apprenant à me tenir loin des jugements, des commentaires, de ma propre vision.

Par cette position, qui est loin d'être facile à acquérir, j'entends permettre à la personne qui consulte de trouver par elle-même une piste de solution.

Comment agir, de façon concrète, une fois cette position adoptée ? Je fais des propositions tout à fait minimalistes, paradoxales, ou humoristiques, de petites tâches à expérimenter. Je suis attentif à tout ce qui se rapporte à une intention, un but, un projet sur lequel prendront appui les propositions d'action, d'expériences.

En effet, et le travail sur les représentations des liens d'attachement le confirme, le problème central est celui des représentations de chacun des acteurs. Si les représentations se modifient, les acteurs vont agir autrement. Comment faire en sorte que les représentations se modifient ? Par une action différente, inhabituelle, bizarre, qu'une ou plusieurs personnes concernées vont effectuer. La responsabilité du thérapeute est de choisir l'action susceptible d'avoir cet effet

de modification de point de vue, et de savoir proposer cette expérience.

3. Hypothèses et outils de la démarche constructive.

Si les hypothèses de travail de la thérapie constructive sont peu nombreuses, les conséquences en sont complexes. Il convient d'exposer brièvement ces hypothèses pour réaliser la place essentielle que l'explicitation tient dans cette démarche :

3.1. - La cohérence

Quel que soit le fonctionnement de la personne, ou ses « symptômes », j'ai observé que ce fonctionnement est cohérent, de son point de vue; il existe une cohérence du sujet, une manière continue d'être au monde et d'agir avec les autres qui est originale. Cette cohérence est le résultat dynamique de l'histoire de la personne s'exprimant à un moment précis, c'est-à-dire de la construction de schèmes d'interaction avec le monde physique (PIAGET), de schémas-d'être-avec-autrui (STERN). Elle synthétise l'ensemble des fonctionnements qui réalisent l'identité de la personne, qui lui permettent de se reconnaître comme étant "la même" à travers les changements de la vie, et cela bien qu'elle ne soit plus tout à fait "pareille" jour après jour; la cohérence de la personne organise la façon de voir le monde et les personnes, de sentir et d'agir, qu'elle s'est construite au cours de son histoire. Elle s'incarne dans un contexte, cadre l'action en ses limites, préfigure des buts, mobilise des ressources internes et externes.

La cohérence de la personne est donc tout à la fois produit du développement, et co-productrice du développement. L'expérience personnelle du sujet tout au long de sa vie est le processus interactif qui construit la cohérence autant qu'elle ne la révèle. Et cette cohérence est autogénératrice, en permanente construction, ce qui ouvre la possibilité d'une certaine réorganisation, de certains remaniements, de nouveaux apprentissages. Ainsi, pour paraphraser J.C. LEMOIGNE, « le producteur devient le produit [l'un des produits] et ce produit est son propre producteur ».

Du coup, le rôle du thérapeute est, à travers et grâce au questionnement, de se faire une idée de la cohérence propre à la personne, de son fonctionnement. Pour y parvenir, il est nécessaire de lâcher prise, d'accueillir comportements et verbalisations de manière bienveillante.

L. est amené par sa sœur et sa mère. Plusieurs fois interné en hôpital psychiatrique, il a été catalogué schizophrène. Au cours de l'entretien que les thérapeutes mènent avec lui et sa sœur, à propos des « fugues » dont il est coutumier, L. déclare abruptement que ces problèmes viennent de ce qu'il a « des chaussures magnétiques ». Je lui demande alors s'il est d'accord pour me décrire une fois où ces chaussures magnétiques ont agi. Il le fait volontiers, indiquant dans quelles circonstances précises elles lui ont été offertes, et un exemple concret de leur action. Il décrit même un épisode où il a tenté, avec sa sœur, de s'en débarrasser en les jetant dans un container d'ordures ménagères. Mais chaque fois, les chaussures magnétiques ont été les plus fortes. C'est là que l'on voit s'ouvrir deux possibilités professionnelles bien différentes : ou bien le considérer comme un psychotique, un fou, à lier évidemment, ou bien le considérer comme une personne qui a construit une expérience différente, mais cohérente. Optant pour le second point de vue, je lui ai fait remarquer qu'il n'avait pas, présentement, ses chaussures au pied. Il a acquiescé. Je lui ai alors demandé comment il avait fait pour les enlever, puisque ce sont toujours elles qui ont le dessus. Je me suis levé, en montrant mes chaussures, en disant : « Moi quand j'ai des chaussures magnétiques, je ne peux plus faire ce que je veux, aller où je veux, ce sont elles qui commandent ». J'ai orienté les chaussures vers la porte, j'ai commencé à marcher à pas forcés vers la porte, tout en restant le buste tourné vers L., et en continuant à parler ainsi. J'ai ouvert la porte en avançant à pas de plus en plus saccadés, en continuant à parler sur le même thème. Quand j'ai franchi la porte, L. s'est mis à rire. Je suis revenu m'asseoir, le contact était établi : l'explicitation et l'humour sont des outils complémentaires pour élaborer une « intervention d'opportunité » destiné à interrompre un pattern. La suite fut très constructive, mais c'est là un autre chapitre.

Cette notion centrale de cohérence renvoie donc à la construction du sujet au cours de la vie de la personne. Elle implique une conception constructiviste de la mémoire humaine. Comment rendre compte de cette identité qui nous fonde et qui, par-delà les changements fait que nous sommes au fil du temps toujours les mêmes, quoique chaque jour un peu différents ? En quoi est-elle capitale dans la démarche constructive ? Parmi les événements fon-

dateurs, je fais une place particulière aux liens d'attachement que chacun construit au cours de son histoire, dans et par les interactions avec le monde et les autres ². Ce thème est crucial en thérapie constructive.

Le questionnement va ainsi porter sur le contexte de vie, qui peut produire un sens différent selon les personnes qui y interagissent. Par exemple, le thérapeute va s'adresser aux parents d'un enfant ou d'un adolescent désigné comme « perturbé ». Les « problèmes », l'incohérence apparente du comportement de l'enfant, de l'adolescent, reflètent avant tout le point de vue des adultes, ou d'une institution. Des éléments concrets du contexte, des relations familiales, des objectifs de chacun, les moyens qui ont été mis en œuvre, et ainsi de suite... correctement recueillis grâce à la démarche d'explicitation, peuvent permettre d'avoir un regard différent, amener à une plus grande tolérance. Les parents apportent des éléments cruciaux d'information. De plus en plus, j'accueille dans un premier temps les parents –seuls- pour recueillir ces informations concrètes. Le questionnement permet au thérapeute de saisir la position de chacun des protagonistes, d'y voir plus clair dans le fonctionnement du système. Dans le même temps, le même mouvement, les parents réalisent mieux ce qui se passe en répondant de façon concrète, par la description d'interactions, de situations qui se sont réellement passées, spécifiées dans le temps et l'espace.

Ce qui fait en outre l'originalité de la démarche constructive, c'est que je demande aux parents : « *Votre fils a-t-il parlé d'un projet qui lui est personnel ? Quand ? Dans quelles circonstances ? À qui ? En quels termes, précisément ? Comment a-t-il été perçu ? Reçu ? etc.* ». L'explicitation est alors mise en œuvre de façon à élucider chacune des réponses.

Si je rencontre l'enfant ou l'adolescent lui-même, les mêmes questions lui seront posées dans le cours de l'entretien, et la même élucidation sera menée.

Pour conclure provisoirement sur ce point, disons qu'au même titre que le comportement et les interactions, le projet est une porte d'entrée thérapeutique essentielle. Il est à

prendre au sérieux, même s'il paraît farfelu. Théoriquement, il incarne la dimension téléologique de la thérapie constructive qui la distingue d'autres approches. Dans la pratique, accepter et accompagner un jeune, par exemple, dans les premiers pas guidés par son projet va lui permettre de le réaliser, ou de le modifier, ou d'en changer - c'est-à-dire de reprendre la main, de décider pour lui-même. Comment ?

3.2. - Le moyen : le contrat de communication

Le point essentiel que je voudrais aborder maintenant brièvement est le suivant : comment mettre en place le cadre d'une interaction thérapeutique constructive, quelles que soient la ou les personnes reçues, parents et/ou enfant, adolescent(e), pour pouvoir questionner de la sorte, de manière concrète et spécifiée ?

Notre outil essentiel en la matière est le contrat de communication, qui permet d'installer puis de réguler l'échange, à tout moment des interactions, contrat comportant les éléments suivants :

- 1) - Je vais vous poser des questions...
- 2) - Vous y répondrez si vous le souhaitez, sinon vous passez (Joker ou Excuse !).
- 3) - Je ne vous demanderai pas pourquoi.
- 4) - Si vous répondez ce sera donc sincère.
- 5) - Si vous souhaitez arrêter avant, vous me le dites et nous reprendrons rendez-vous.

En outre :

- Je donne toujours le temps imparti pour l'entretien avant de commencer.
- Je remercie toujours pour les informations ou les réponses recueillies.
- Je reviens sur ce contrat, en tout ou partie, aussi souvent que nécessaire pour réguler l'échange.

Cet outil s'avère à l'expérience d'une puissance insoupçonnable, et thérapeutique en lui-même. Il agit aux trois niveaux de la communication, de la relation, et du contenu : le cadre, la logique et la ponctuation de l'échange sont clairement définis ; une relation de confiance s'instaure, car le thérapeute veille pour les deux interlocuteurs au respect du contrat ; l'interlocuteur est libre d'apporter ou pas les éléments, les informations concrètes qui lui paraissent pertinentes de son point de vue, d'exprimer son ressenti, si et seulement si, précisément, il se sent en mesure de les exprimer.

J'observe à chaque rencontre que la mise en place du contrat de communication, instaure un

² Jean-Pierre ANCILLOTTI, L'entretien d'explicitation comme méthode de questionnement des attachements de l'adulte, in H. MONTAGNER et Y. STEVENS, *L'attachement, des liens pour grandir plus libre*, L'Harmattan, Paris, 2003.

cadre connu, donc rassurant et confortable pour chacun. Ensuite, en toute rigueur, il permet l'émergence du projet de la personne qui consulte, et son expression, qui sera respectée par tous les autres acteurs; les thérapeutes sont perçus comme ceux qui y veilleront avec soin.

Ce contrat de communication constitue ainsi le cadre, le «contenant» qui permet la mise en oeuvre ultérieure de la méthodologie de l'explicitation. *Cette manière particulière de questionner est essentielle dans le contexte thérapeutique, car elle met au centre le vécu de l'action de la personne, dans laquelle s'origine ses représentations (enactions).* Nous le savons, elle est contre habituelle et demande par conséquent une formation spécifique qui doit être suivie par tout thérapeute constructif. Une fois acquise, elle se combine harmonieusement avec les questions systémiques visant à mettre à jour le système interactionnel, en lui donnant un sens, celui de l'émergence du ou des projet(s).

3.3. - La position du thérapeute :

Pour le professionnel la nécessité d'acquérir la capacité personnelle à tout entendre, à tout accueillir, est essentielle. Sans compassion ni complaisance, de manière authentique, quoi que l'on entende par là. La limite posée ensuite au thérapeute est d'ordre social, légal, éthique, quant à savoir ce qu'il prendra en charge, dans le cadre d'un «contrat thérapeutique», cela lui appartient. Mais ce choix sera d'autant plus pertinent et réfléchi qu'il aura été abordé par un contrat clair, grâce à des informations fiables, explicites, relatives au fonctionnement de la personne et dans son contexte spécifié.

Lorsque l'on dit «tout accueillir», il convient de se placer du point de vue de la compréhension de la cohérence du sujet et du projet; ce qui signifie apprendre à se tenir loin des jugements, appréciations, commentaires... La démarche constructive se définit par conséquent, dans la mesure où chacun possède sa propre cohérence, comme une mise à distance de toute classification, nosographie, organisation en pathologies dûment répertoriées (DSM, Classification Misés et autres recueils d'étiquettes).

Pourtant, qu'il est difficile de ne pas être submergé par ses propres jugements lorsque la personne évoque des situations vécues ! C'est pourtant un certain détachement, une distance à respecter qui rend possible une attitude d'accompagnement. Cette attitude permet l'explicitation des représentations du sujet, de

la cohérence de ses actions, et donc, à partir de là, la définition du problème, les tentatives qui ont été mises en place pour le résoudre, et la porte d'entrée pour l'intervention thérapeutique centrée sur son projet.

Dans le cadre de l'Association Métamorphoses, nous avons instauré des rencontres mensuelles entre praticiens. Au cours du travail que nous menons sur cette question de la « position » nous nous sommes interrogés pour savoir en quoi la formation à l'explicitation constitue une réponse concrète à la question : « comment acquérir cette position ? ». Cette discussion continue. Pour l'heure, de la même façon que l'on dit que la culture c'est ce qui reste quand on a tout oublié, on peut se demander ce qui reste quand on a tout oublié des techniques acquises lors de la formation à l'explicitation. C'est le « renversement de point de vue ». Nous pouvons observer que nous pouvons établir un autre type de relation à soi-même et donc aux autres. C'est pouvoir laisser venir la réponse plutôt de qu'aller la chercher, dans l'idée d'une « position de lâcher-prise, d'accueil ». Il n'y a rien chez le thérapeute, une page blanche. L'idée, la position de laisser venir abolit l'angoisse du vide. La seule attente, comme on anticipe que cela se fera, est l'attente que la personne remplisse par elle-même le contenant que nous lui proposons. Observation précieuse pour les thérapeutes. La réflexion continue.

En résumé, l'épistémologie constructive est donc minimaliste, elle s'organise à partir de deux hypothèses (la cohérence, la position), et met en oeuvre deux outils de base (le contrat de communication et les techniques d'explicitation). Elle se coordonne et se complète parfaitement avec la visée du projet de la personne, permettant son émergence de façon confortable. Grâce à l'explicitation, par la formation du thérapeute et par la position qu'elle permet d'acquérir, un nouveau cadre relationnel s'instaure. Il permet la mise en oeuvre de la démarche constructive centrée sur le projet de la personne, question que nous pourrions aborder ultérieurement, car l'explicitation y tient également une place, bien que de façon différente. J'ai écrit plus haut qu'il existe un domaine dans lequel la mise en oeuvre de l'explicitation tient une place importante dans la démarche constructive : il s'agit de la question de la représentation des liens d'attachement chez l'adulte.

4. Une illustration de l'effet de l'explicitation.

Assez souvent en consultation, concernant les problèmes que des parents rencontrent avec leur enfant, il est avancé un principe explicatif qui cherche du côté de l'héritage génétique des théories pour rendre compte de tempéraments, de choix, d'inclinations, de comportements. Il est parfois intéressant de prendre en compte ces jugements, qui reposent sur des observations, des comparaisons, des analogies; tout d'abord, parce qu'elles déterminent l'attitude que la personne qui parle va adopter envers celle dont il est question; ici s'enracinent des scénarios de vie ("J'ai divorcé deux fois comme l'a fait ma mère"), ou des prédictions qui peuvent être auto-réalisantes ("Moi aussi j'ai eu des difficultés en lecture et j'ai redoublé mon CP"), des auto-justifications ("J'ai souvent vu mon père taper ma mère, alors je pense que je ne peux pas m'empêcher de faire pareil"), etc...

De telles affirmations sont à prendre au sérieux, par ce qu'elles donnent à observer du fonctionnement de l'interlocuteur, de ses attentes, de ses buts, et de sa position. Je cherche, à travers ce qui est dit, à saisir ce qui relève des liens d'attachement tels qu'ils sont actualisés par de telles déclarations.

Je les prends donc au sérieux d'un triple point de vue :

- sur le plan psychologique, pour mieux comprendre la personne qui consulte, il existe un intérêt à questionner, de manière respectueuse, sans influence, de telles représentations par l'impact qu'elles ont dans le présent et peuvent avoir dans le futur;

- sur le plan thérapeutique, un tel questionnement peut présenter un grand intérêt par les pistes de proposition de travail qu'il ouvre; il constitue souvent un travail thérapeutique par lui-même, car il permet une auto-information pour la personne, une mobilisation et un début de mentalisation, quelquefois une prise de conscience. Nous allons développer ces trois points de vue, en partant à chaque fois de notre démarche constructive, qu'elle étaye largement.

- cela implique une méthode d'approche particulière, qui permette d'une part d'éviter toute induction de la part du professionnel sur le contenu de ce qui est rapporté, et qui minimise d'autre part les phénomènes de reconstruction dans et par l'interaction; j'ai donc logiquement recours aux techniques de l'explicitation, pour développer l'aspect compréhensif des repré-

sentations de la personne concernant la façon dont il vit les liens d'attachement.

En effet, il est désormais admis que le vécu familial est souvent à l'arrière-plan du "problème" énoncé par la personne qui consulte: elles concernent ce que l'adulte apporte avec lui, au titre de contexte historique personnel, de représentations, de schèmes habituels d'actions et de réactions. Selon Daniel STERN, cette catégorie de représentations, provenant de régularités détectées et construites par le bébé, puis l'enfant, ont un aspect stable, constant, servant de support à la manière d'établir ses transactions avec l'environnement humain³. De ce point de vue, il peut être important de les questionner, pour avoir des informations pertinentes sur la cohérence de la personne, en particulier concernant ses relations familiales, sa position vis-à-vis de ses enfants et de ses propres parents. Ce questionnement s'inscrit donc dans une démarche prenant en compte le développement, l'histoire personnelle et l'histoire en train de se faire à travers les cadres construits dans le passé et s'appliquant aujourd'hui sans que la personne en ait forcément conscience; il s'inscrit dans une perspective transgénérationnelle. Dans les travaux concernant les attachements tels que peut les exprimer l'adulte, l'objectif le plus constant est de faire apparaître les représentations de la personne en tant que "fils ou fille de", "petit-fils ou petite fille de", de lui permettre de les verbaliser, de les mobiliser aussi dans une perspective de changement⁴.

Dans une perspective constructive, la pratique et la théorie se conjuguent en effet pour indiquer l'importance des attachements construits durant l'enfance et l'adolescence, envers des figures essentielles, parents et grands-parents, collatéraux ou amis, qui ont servi de cadre, de référence, de modèles, de limites aussi au développement. L'importance de ces attachements est mise en évidence, au cours des entretiens, en ce qui concerne :

- les conduites adoptées, les anticipations construites, les émotions ressenties,
- la manière d'entrer en relation avec les autres, de façon corporelle, sensorielle, spatiale (proxémique), langagière...

³ Daniel STERN, *Le monde interpersonnel du nourrisson*, Paris, PUF, 1989.

⁴ D. STERN, *La constellation maternelle*, Paris, Calmann-Lévy, 1995.

- les opinions qui sont formées de manière non consciente sur soi-même et autrui, les jugements qui sont émis à ce sujet.

Mais l'expérience nous montre aussi que les liens d'attachement peuvent aussi être remodelés, voire reconstruits, au moins partiellement, par l'adulte; ce qui doit rendre prudents dans l'interprétation et l'usage thérapeutique que l'on peut en faire. Ce que j'obtiens, dans un entretien d'explicitation des attachements, c'est bien le point de vue actuel de l'adulte, qui mêle le retour du passé tel qu'il a été vécu subjectivement dans le réel, et ce qu'en a fait le sujet construisant sa propre réalité. La démarche ouvre visiblement des choix à la personne qui consulte : conserver cette forme de liens en ce qu'ils la structurent positivement dans son projet, ou décider d'un travail visant à dépasser les croyances sous-jacentes et les limitations qu'elles entraînent pour elle.

Corollairement, cette explicitation des liens permet de proposer de nouvelles expériences, de nouvelles tâches à la personne qui consulte, afin de lui faire envisager d'autres points de vue, de lui permettre de s'ouvrir de nouveaux choix dont elle aura la responsabilité.

Enfin, je fais régulièrement une expérience étonnante : l'explicitation des attachements du point de vue adulte mobilise des processus mentaux qui perdurent et évoluent selon une dynamique conduisant à des régulations, des réévaluations, bref des équilibres. Ainsi, les personnes questionnées font état, spontanément lors de séances ultérieures, ou au détour d'une conversation thérapeutique sur un autre thème, ou lors d'une évaluation du parcours thérapeutique, de l'importance qu'a eu pour elles ce moment, et les éléments évoqués. De plus, elles peuvent rapporter une continuation du processus, une remise en cause de certains de leurs comportements, de certains jugements, à la lumière de ce travail. Du point de vue du thérapeute, il observe une attitude, une position plus ouverte, des interrogations, chez la personne, un questionnement réflexif ultérieur de sa propre cohérence.

Il existe donc une dimension particulière de mobilisation et d'apprentissage constructif, et je pense que l'explicitation se trouve au cœur de cette dimension de reprise du développement.

Projet de recherche

« Relances et questions »

Vous avez pu lire dans le numéro précédent le long rapport sur les « effets des relances en situation d'entretien ».

Une des difficultés de la mise en évidence des relances de manière à les rendre intelligibles à des personnes qui ne sont pas expertes en technique d'entretien est de rendre visible, compréhensible ces effets. D'où la nécessité de travailler plutôt sur des contre-exemples, sur des « loupés » ou des maladroites qui montrent plus évidemment les changements intempestifs, non désirés par l'intervieweur de modification d'actes, de visée attentionnelle, d'état interne. Où trouver ces matériaux ? Essentiellement dans les premiers entretiens, dans les travaux d'étudiants, dans les essais mal aboutis.

Pour les personnes qui désirent s'associer à ma démarche, je souhaiterais qu'elles prennent le temps de regarder quelques protocoles de leur collection personnelle ou de matériaux d'étudiants ou autres, et d'isoler des exemples qui leurs paraissent particulièrement illustratifs et de me les faire parvenir, de préférence comme fichiers informatiques pour que je puisse les manipuler plus facilement.

Des exemples où l'interviewée passe d'une activité perceptive ou réflexive à une activité évocative et l'inverse. Ou qui passe d'une remémoration signifiante (intellectuellement reconstruite) à un rappel évocatif, intuitif.

Des exemples où apparaissent les changements intempestifs de thème attentionnel, de visée attentionnelle, d'objet attentionnel. Etc.

Je demande que les matériaux me soient envoyés pour début août au plus tard, et de consacrer une partie du séminaire d'octobre à travailler sur le repérage et la catégorisation de ces exemples de manière à aller plus loin et publier quelque chose pour décembre.

Pierre Vermersch

pvermersch@easynet.fr

Où, quand et avec qui j'utilise l'explicitation ?

Vittoria Cesari Lusso

Où, quand et avec qui j'utilise l'explicitation ?
La première réponse qui me vient à l'esprit est que je l'utilise 'partout' et que cela donne des 'bons résultats' ⁵ !

Mais quand je m'entends dire cela, j'entends aussi que mon affirmation n'est pas très 'explicité' et que je ne donne qu'un élément très générique de 'contexte' et un 'jugement'. J'entends aussi les collègues formés à la démarche me poser des questions du type : « *Et quand toi tu l'utilises 'partout', tu l'utilises où par exemple ?* », « *Es-tu d'accord de prendre le temps pour laisser revenir... ?* », « *Et quand tu dis 'de bons résultats', tu prends quoi comme repères ?* »

D'accord, j'essayerai donc d'être plus explicite, et de mieux décrire en quoi la technique d'explicitation est devenue pour moi un outil professionnel dont je trouverais difficile de me passer et quels sont les terrains dans lesquels je l'utilise.

LES TERRAINS

La formation à l'analyse des pratiques professionnelles dans le cadre de dispositifs de formation d'adultes.

Un premier terrain est constitué notamment par des activités de formation continue universitaire d'adultes visant, entre autres, à développer des compétences au niveau de l'analyse des pratiques professionnelles.

Dans ce cadre, l'EdE est présenté et utilisé comme la ressource principale pour mener une analyse de pratiques, visant au recueil des données permettant à la pratique de se régénérer.

⁵ Vittoria Cesari Lusso, licenciée en sciences économiques à l'Université de Turin (I), a obtenu un doctorat en psychologie à l'Université de Neuchâtel (CH). Elle est diplômée en approche systémique de la communication et a obtenu récemment la certification comme formatrice à l'Entretien d'Explicitation.

Actuellement elle enseigne dans la formation des adultes à l'Université de Neuchâtel, est titulaire d'enseignement à l'Université de la Suisse italienne, consultante et formatrice indépendante.

Concrètement, la formation à l'EdE se structure dans ce cadre en :

a/ cinq journées de travail expérientiel en groupe,

b/ un entretien individuel avec un interviewer expert (lors de la dernière volée 2003, les interviewers étaient : Nadine Faingold, invitée à animer une journée, et moi-même),

c/ un travail personnel d'analyse à partir des données recueillies lors de cet entretien. Cette partie, dans laquelle les personnes ont la possibilité de vivre la position A⁶ pour recueillir des données sur une situation de leur pratique professionnelle qui les interpelle particulièrement, me semble contribuer d'une façon consistante à la formation des participants. La totalité des entretiens montre avoir apporté aux participants quelques réponses par rapport notamment à trois aspects de leur vécu:

-> en tant qu'apprenants dans le domaine de la formation des adultes, cela semble les avoir aidés à mieux saisir le sens d'un apprentissage sur l'explicitation, autrement dit en quoi ces savoirs-faire peuvent être utiles dans leurs pratiques professionnelles;

-> en tant qu'A, le fait d'avoir pu vivre un « vrai EdE » leur a permis d'en tirer profit au niveau de la connaissance des ressources mobilisées dans un moment de réussite ou bien de recueillir les données permettant de faire évoluer une situation perçue comme difficile à gérer ;

-> Par exemple, dans un premier cas, Christian a pu mieux voir quelles compétences il a mobilisé en tant qu'enseignant de français à un public d'immigrés dans une situation spécifique où « tout le monde était content à la fin » ; Dans un deuxième cas, Maria a pu jeter un éclairage sur un sentiment d'insatisfaction. En

⁶ Pour les lecteurs qui n'ont pas de familiarité avec le « jargon » employé par les personnes qui pratiquent l'explicitation, je précise que la lettre B désigne l'interviewer, la lettre A désigne l'interviewé. Les éventuels observateurs sont désignés avec la lettre C.

effet, elle n'arrivait pas à comprendre les différents résultats qu'elle avait dans deux activités diverses qu'elle menait dans la même école : d'un côté, une activité très satisfaisante pour elle et pour les élèves en tant que sophrologue ; de l'autre l'activité d'enseignante de langue, perçue en revanche comme source d'insatisfactions. Elle était gênée, en particulier, par le fait que des élèves lui reprochaient d'être très différente dans les deux contextes! L'EdE a permis à Maria de trouver une réponse éclairante pour elle : elle ne s'autorisait pas pendant les cours de langue à faire appel aussi à ses compétences de sophrologue, quoique cela puisse constituer une ressource aussi dans le cadre de cet enseignement.

Il faut encore ajouter que ce type d'entretien a été géré en trois phases : i) exploration de l'activité professionnelle de A ; ii) focalisation sur une situation spécifique ; iii) feed-back final, de la part de A ainsi que de B. Dans cette dernière phase, en tant qu'accompagnateur

d'analyse de pratique, il me semble en effet utile de jouer le rôle de miroir. Je m'autorise donc à donner « ma lecture » afin d'aider A à se mettre aussi en méta position par rapport aux données recueillies, à mieux saisir ce qui pose concrètement problème pour lui, à envisager des stratégies alternatives. Dans la gestion de ce type d'accompagnement, je m'inspire particulièrement de l'approche systémique de Palo Alto (dans un prochain article, je pourrai mieux rendre compte de ma démarche à partir de protocoles actuellement en cours de rédaction).

-> en tant que « futur B », cela représente une possibilité supplémentaire pour mieux s'approprier, à travers la transcription de l'entretien et de son analyse, des relances pertinentes et des divers aspects techniques.

Dans l'encadré, je donne les indications qui ont été proposées pour l'analyse des transcriptions des enregistrements.

Le travail de transcription que vous avait fait a été sûrement long et ennuyeux, mais cela était indispensable pour transformer l'expérience de l'entretien en données adaptées à la réflexion et à l'analyse.

Je vous propose maintenant d'analyser ces données de deux points de vue.

A) Du point de vue de la technique d'entretien.

Après avoir précisé en quoi consiste l'essentiel de la technique d'explicitation :

* Donner 2-3 exemples de moments où, dans l'entretien, il y a eu un travail qui visait bien l'explicitation de l'action.

* Mettre en évidence les relances qui visaient à faire expliciter la prise d'information, les savoirs mobilisés en amont de l'action, l'effectuation de l'action et les vérifications de l'adéquation de l'action.

En outre :

* S'il y a des moments de récit de la part de A (au début ou bien en cours d'entretien), sélectionner 2-3 paragraphes où vous pouvez repérer des informations du type : contexte, déclaratif, intentionnel, jugement (définir ces notions).

* Après avoir défini la notion de 'position de parole incarnée', repérer 3 exemples de relances qui ont pour but de la favoriser.

* Y a-t-il eu des relances qui vous ont particulièrement frappés ?

* Y a-t-il eu des relances qui vous ont semblés particulièrement utiles pour mieux décrire votre pratique ?

* Y a-t-il eu des relances qui vous ont gêné ?

* Dans les endroits où B n'a pas utilisé la technique d'explicitation pour vous guider dans le retour réflexif sur votre pratique, qu'a-t-il fait? (le dire avec vos mots).

B) Du point de vue de votre pratique professionnelle.

Il s'agit maintenant de poser à votre protocole les questions suivantes :

* Quels savoirs et savoirs-faire je mets en œuvre dans la situation donnée ?

* Y a-t-il des moments où il y a un écart entre mes intentions et mon action ?

* Qu'est-ce que j'apprends sur mes théories implicites (principes, croyances, valeurs qui inspirent mon action) et leurs effets sur l'action?

* À partir de ces données, est-ce que je modifierais quelque chose dans ma pratique si je devais être confronté à la même situation ?

Pour conclure

* Qu'est-ce que j'en retire d'essentiel au niveau de la connaissance de ma pratique ?

* Y a-t-il des éléments que j'aimerais intégrer à ma pratique ?

* L'unité 2 du module 2 a été introduite avec l'idée (qui pouvait paraître paradoxale) que la pratique est opaque et que «savoir faire une chose n'équivaut pas automatiquement à la connaître». Que pensez-vous maintenant de cette affirmation ?

Y a-t-il eu des différences pour vous au niveau de l'éclairage sur votre pratique dans les trois temps de réflexivité : entretien, transcription, réponses aux questions ?

La formation à l'accompagnement cognitivo-technique

Il s'agit d'un nouveau profil professionnel (Assistant de Pratique en Communication médiatisée par Ordinateur) proposé par une Institution de la Suisse italienne, visant à former des professionnels à l'accompagnement des apprenants (enseignants, jeunes apprentis, personnes âgées, etc...) confrontés à l'utilisation de nouvelles technologies, et dans des situations d'enseignement de présence et à distance.

Ces professionnels doivent être en mesure de dépanner des personnes en difficulté dans l'utilisation de nouvelles technologies dans la communication pédagogique. En ce qui me concerne, j'étais responsable de l'enseignement qui portait sur la « relation pédagogique avec les adultes ».

La question que je me suis posée, au moment de la programmation de mes interventions, était : qu'est-ce que ce public doit savoir faire pour gérer cette relation pédagogique assez particulière? Ma réponse a été : mieux comprendre « l'altérité cognitive » de l'apprenant. Dit autrement, savoir comment s'y prendre pour faire décrire qu'est-ce qui se passe, lorsque les accompagnés sont confrontés à des problèmes. Il s'agit, d'avoir accès aux logiques et aux modes de raisonnement de l'autre qui peuvent faire obstacle dans la situation donnée, en se donnant les moyens pour ne pas confondre sa propre façon de fonctionner avec celle de l'interlocuteur. Bref, mieux savoir accompagner l'autre dans « l'explicitation » de ses actions physiques et mentales !

Le dispositif que j'ai adopté dans ce cas a été :

/ Cinq rencontres collectives d'une journée, espacées entre mars et octobre 2002 ;

/ Un suivi individuel de 5 heures par personne, en présence et à distance, pour superviser la gestion de leurs activités de stage

La formation à l'accompagnement de travaux universitaires

Dans ce cas, il s'agit d'une formation donnée à des assistants universitaires (à leur demande) et ayant comme thème « La communication didactique en milieu universitaire ». La modalité de travail adoptée consistait en des études de cas. Les participants ont été invités à décrire des situations d'enseignement dans lesquelles ils étaient impliqués. Il s'agissait notamment de situations d'encadrement de

travaux universitaires et de gestion de séminaires. Ces situations ont ensuite été adoptées comme objet d'étude dans le double but d'élargir les connaissances sur les processus et les dynamiques psychosociales en jeu, et de renforcer les compétences au niveau de l'action didactique.

Je n'avais pas prévu dès le début d'introduire des éléments d'explicitation dans cette formation, mais vite j'ai dû faire le constat que les participants n'étaient pas « bien équipés » au niveau de la démarche à suivre pour avoir des informations pertinentes de la part de leurs étudiants, notamment quand ceux-ci faisaient état de difficultés dans la rédaction des travaux universitaires.

Ayant moi-même expérimenté, dans l'encadrement de mes propres étudiants à l'Université, le service que peut rendre un 'petit moment d'explicitation', j'ai donc décidé de leur apprendre à prendre « le temps pour permettre à l'étudiant de laisser revenir... » et à poser quelques questions de l'ordre du 'comment'.

La formation d'étudiants et de chercheurs à l'entretien de recherche

Un autre terrain dans lequel j'ai eu l'occasion de former des personnes à l'EdE a été celui de la formation à l'entretien de recherche.

Dans un premier cas de figure, il s'agit d'un cours pour des étudiants de troisième année universitaire qui porte sur la thématique de « L'action et l'interaction dans les dispositifs de formation » et que je gère en collaboration avec une collègue. Le cours s'articule autour d'un dispositif de recherche-formation : les étudiants sont invités à choisir un terrain d'observation dans le cadre d'une institution de formation (privée ou publique) et, par groupe de trois, à observer, en particulier, les dynamiques lors 'd'événements critiques'. Le dispositif prévoit le recueil de trois types de données : enregistrement vidéo, entretien à posteriori avec l'enseignant, entretien à posteriori avec trois étudiants.

Comment former alors des étudiants à poser les « bonnes questions » pour obtenir des informations pertinentes sur l'action des enseignants et des élèves interviewés ? Comment les aider à mieux comprendre les questions d'ordre cognitif, méthodologique et épistémologique qui accompagnent la verbalisation de l'action ?

Des éléments théoriques sur les dimensions et les couches de l'action, sur la mémoire, sur enjeux psychosociaux des situations d'entretien de recherche, ainsi que des apports de technique d'explicitation ont été les ressources utilisées à cette fin (Vermersch, 1994 ; Vermersch & Maurel, 1997 ; Giovannini, 1998). Sur la base des données tirées des enregistrements, j'ai pu constater qu'il a été très difficile pour les étudiants de gérer les entretiens et que les résultats en termes de richesse d'information sur les actions se sont révélés assez modestes.

Toutefois, à partir des transcriptions un travail a pu être fait pour réfléchir aux effets des relances, aux 'maladresses' de l'interviewer, à la complexité des processus en jeu. Ce qui a permis finalement de bien exploiter leur expérience comme source d'apprentissage.

Dans un deuxième cas de figure, il s'agissait de chercheurs déjà actifs dans le domaine de la recherche et travaillant dans le cadre d'une Université. Le dispositif proposé dans ce cas a été de trois journées d'initiation, plus une rencontre individuelle visant à mieux identifier les aspects de la technique d'explicitation les plus adaptées aux intérêts de chaque chercheur. Vu le nombre limité de journées à disposition j'ai restreint le nombre des participants à huit. Une deuxième volée est déjà constituée pour l'automne prochain.

Le coaching et la supervision

Je constate que l'explicitation est devenue un outil dont je me sers également lors de séances de supervision et de coaching. A ce sujet, je vais donner, à titre d'illustration, deux exemples à peine recueillis.

Monsieur S. vient me voir il y a quelques jours pour la dernière séance d'un cycle de dix rencontres de coaching. Pendant qu'il fait son bilan du travail accompli et qu'il manifeste sa satisfaction pour le parcours, il fait deux gestes : un mouvement du bras en avant et un mouvement en rond, en commentant « *j'ai vraiment changé* ». La reprise de ces gestes de ma part lui a permis de bien expliciter par la suite une chose importante qui disait avoir compris : « *En tant qu'ingénieur, avant j'étais habitué un peu à considérer qu'avec les personnes il faut foncer comme si elles étaient des matériaux. Je connais les caractéristiques des matériaux, c'est ma spécialisation, donc je sais toujours comment m'y prendre et comment les utiliser. Mais maintenant c'est important pour*

moi d'avoir compris que les personnes ne sont pas des comme les matériaux dont j'ai l'habitude et que ça vaut la peine de faire un détour pour mieux les connaître ! ».

Heureusement que j'avais entendu Nadine Faingold, lors des séminaires du GREX, souligner l'utilité de la reprise des gestes !

Le deuxième exemple est un moment de supervision avec Mme M., formatrice d'enseignants, et concerne la signification des silences. Pendant que je l'écoute et je l'observe, je vois à un moment donné qu'elle se tait. Tout dans son regard montre qu'elle est dans une étape de réflexion. Elle reprend la parole, mais ce qu'elle dit me fait penser que ce qu'elle est en train de verbaliser est déjà la suite de sa réflexion, et pas la réflexion elle-même. Je relance pour avoir un complément sur l'étape précédente et ce complément se révèle très utile !

Je me dis alors intérieurement « *Tient, il peut arriver que les personnes que nous accompagnons, quand elle réfléchissent en silence, peuvent se comporter comme si elles considéraient que leurs pensées existent aussi pour nous et qui n'ont pas besoin de les verbaliser. Donc, souviens-toi bien de le faire expliciter !* ». Il me semble que l'entraînement à l'explicitation m'a donné la sensibilité pour saisir de « petits détails » de ce genre.

Des cours ex-cathedra

Dans le cadre de l'Université ou d'autres institutions de formation, il m'arrive souvent de faire de l'enseignement ex-cathedra classique. Autrement dit, de transmettre des connaissances dans des amphithéâtres à des personnes censées écouter et prendre des notes. Les connaissances que je transmets ont trait notamment au domaine de la psychologie sociale, de la psychologie de la communication et de la psychologie de l'apprentissage.

C'est en particulier après avoir suivi la formation avec Catherine LeHir sur l'explicitation en groupe il y a 3-4 ans, que le 'courage' d'utiliser dans ce cadre quelques bouts de technique d'explicitation m'est venu.

Il m'arrive ainsi de proposer aux étudiants lors des mes cours de « *prendre le temps pour voir si ce dont on vient de parler fait écho en eux... et pour les inviter éventuellement à le partager* ». Et l'envie de partager normalement est au rendez-vous ! Et ensuite, quand je considère utile d'élargir ultérieurement le débat, je fais appel (comme me l'appris

toujours Catherine LeHir) à des questions auxquelles tout le monde sait répondre, du type : « *Est-ce que pour les autres c'est la même chose ? c'est différent ?* »

En outre, il me semble qu'en moi s'est développée une plus grande conscience des effets que le propos de l'enseignant peut avoir sur l'activité mentale des interlocuteurs. C'est comme si les visages de mes interlocuteurs étaient devenus plus expressifs me permettant de mieux détecter les états de réflexion, d'interrogation, de doute. Autrement dit, de mieux les sentir actifs intérieurement.

Une sensibilité qui se révèle utile également pour encourager parfois à dessein chez les interlocuteurs une « posture cognitive » donnée (de questionnement, de réflexion, d'attente, etc.), quand cela semble utile pour favoriser la communication pédagogique et l'intersubjectivité intellectuelle. Par exemple, quand je me propose d'introduire des concepts qui représentent la dénomination savante de phénomènes vécus au quotidien par les personnes, j'invite d'abord l'auditoire à « *prendre le temps pour laisser revenir une situation dans laquelle il leur semble d'avoir vécu le phénomène... de la garder pour eux... et de faire un travail de comparaison mentale avec la description faite par l'enseignante* ».

Laisser un moment de silence ne me gêne plus, bien au contraire ! Il me semble que ces moments sont bien remplis, et qu'on entend presque l'intense travail mental qui se fait dans la tête des participants.

Quelques notes sur les effets d'une formation à l'explicitation

D'un point de vue « pédagogique », le fait de former des professionnels à l'EdE représente un défi intéressant pour le formateur, et le confronte à des situations qui peuvent être complexes et délicates à gérer.

En effet, comme nous le savons bien, cette pratique demande le développement d'une série de compétences qui sont contre-intuitives, voire à contre-courant par rapport aux conduites habituellement mises en place et aux représentations qu'ont les participants du « bon entretien » et de la « bonne communication ».

A la lumière des données issues de mes propres d'expériences, il me semble pouvoir classer les défis intellectuels que peut rencontrer le formateur en explicitation en trois grandes catégories : défis d'ordre pédagogique ; défis

d'ordre psychologique ; défis d'ordre relationnel. Je sépare à fin d'analyse ces trois catégories tout en sachant qu'elle se présentent souvent d'une façon entremêlée.

Défis d'ordre pédagogique

Trois questions pédagogiques me semblent particulièrement saillantes à ce niveau: comment amener les personnes en formation à 'goûter à la nouveauté' ? comment accompagner la gestion des 'conflits cognitifs' que vont vivre les apprenants par rapport aux savoirs et savoirs-faire précédents? Comment organiser la chronologie des apprentissages à faire ?

L'entrée en matière

D'abord, il y a le défi de la construction du sens de la démarche de la part de l'apprenant. Celui-ci peut avoir des difficultés à se représenter correctement les modalités et les buts de la technique, car il s'agit en quelque sorte d'imaginer l'inconnu !

Comment organiser alors l'entrée en matière ?

Pour ma part, j'utilise actuellement une mise en situation inspirée par un exercice proposé par Alain Dauty lors de mon assistantat.

Il s'agit de demander la collaboration de deux personnes volontaires pour réaliser la tâche suivante : sortir de la salle et prendre 3-4 minutes pour que l'une personne explique à l'autre le trajet à faire pour se rendre à un endroit donné, inconnu de cette dernière.

Une fois que les personnes rentrent, le formateur, dans un premier temps, pose les questions suivantes aux personnes restées dans la salle:

- Qu'est-ce que vous savez de ce qui s'est passé à l'intérieur de la salle?
- Qu'est-ce que vous ne savez pas de ce qui s'est passé à l'intérieur de la salle ?

Le débat à partir de ces questions permet en général :

- De rendre saillant le fait que même les actions banales (ce qui s'est passé à partir du moment où la consigne a été donnée jusqu'au moment où les personnes sont sorties) contiennent une partie non accessible à l'observateur, par exemple ici, ce qui a amené les personnes à se porter volontaires, comment le couple s'est formé, comment le trajet de sortie a été choisi, etc.
- De voir à l'oeuvre des mécanismes de projection et d'inférence : par exemple des

commentaires du type « *elles ont dû négocier* » ; « *visiblement elles se connaissent* » ; « *je me suis mis à leur place, il y avait un côté artificiel* ».

- De faire le lien avec l'expérience professionnelle à travers une question du type : « *En pratique si vous pensez maintenant à votre contexte professionnel, qu'est-ce que ça donne ?* »
- De créer d'emblée un vécu commun au groupe auquel se référer pendant cette première partie de la formation.
- De permettre aux deux personnes de réagir aux commentaires des collègues et de mieux s'auto-informer sur leurs gestes physiques et mentaux mis en place à l'aide de quelques relances du formateur.

Dans un deuxième temps, on aborde la question de ce qui s'est passé à l'extérieur, en mettant en évidence la « position d'expert » que les deux personnes qui sont sorties ont à ce sujet et l'intérêt à les écouter. Le formateur propose d'abord à la personne qui a expliqué le trajet de faire un récit libre et sans interruption, et invite ensuite le partenaire à partager son vécu d'apprenant, en l'accompagnant avec quelques relances d'explicitation.

Les personnes présentes sont invitées à observer les différences dans les deux types de discours.

Le débat qui suit permet en général :

- De permettre aux apprenants de percevoir la différence entre une position de parole abstraite et une position de parole incarnée et d'introduire, pour ma part, ces deux concepts.
- De mettre en évidence le rôle de l'accompagnement et du questionnement dans la production des informations sur le vécu de l'action.
- D'introduire la question des obstacles à l'explicitation de l'action vécue et celle des conditions à mettre en place pour les dépasser.
- De faire le lien avec l'expérience professionnelle à travers la même question posée lors de la première étape: « *En pratique si vous pensez maintenant à votre contexte professionnel, qu'est-ce que ça donne ?* »

Les démonstrations.....

Parfois, il m'est arrivé d'utiliser des bouts de démonstration comme entrée en matière, dans

l'idée de favoriser ainsi l'approche à la nouveauté de la part des participants. Les résultats de cette démarche pédagogiques sont ambivalents. Il arrive en effet souvent que les participants en position C perçoivent le questionnement de B comme un peu envahissant. Normalement, c'est A qui rassure tout de suite les collègues en témoignant de son vécu : « *Je m'étonne de vos remarques ! Je ne me suis pas du tout senti envahi ! J'étais bien ! Je n'ai même pas entendu les questions !* »

Cela dit, l'efficacité de cette démarche fait toujours partie de ma réflexion.

Déstabilisation cognitive des participants.

L'intégration des techniques d'explicitation constitue une activité mentale source de conflits cognitifs chez les participants. La description fine de l'action se heurte en effet à la façon habituelle d'en parler; se heurte au fait mis en évidence dans les travaux de Vermersch que l'action est une 'connaissance autonome' dans le sens qu' « elle existe, elle fonctionne, elle vise des buts et les atteint, sans nécessairement passer par une conceptualisation » (Vermersch, 1994, p. 72) ; se heurte à des représentations culturelles divergentes de ce qui constitue 'un bon questionnement'.

Nous pouvons considérer donc que se former à l'explicitation demande aux participants non seulement l'ajout d'un certain nombre de nouveaux savoirs et savoirs-faire mais également un travail de déconstruction et de mise en discussion de convictions et représentations préexistantes (Cesari Lusso & Muller, 2000). En résumé, il s'agit de gérer des conflits cognitifs. Les recherches contemporaines nous montrent que la capacité de décentration cognitive constitue un facteur essentiel de l'apprentissage et que le conflit entre points de vue – souvent interprété en termes d'obstacles - peut au contraire constituer pour l'individu un moyen privilégié d'apprentissage et de décentration par rapport à sa réponse initiale (Perret-Clermont, 1979, 1996 ; Aumont & Mesnier, 1992). Les travaux cités se réfèrent particulièrement aux conflits socio-cognitifs qui peuvent résulter de la confrontation entre pairs, en absence donc d'une relation hiérarchique du type formateur-formé. Cela nous encourage en tant que formateur à miser sur l'action constructive des interactions sociales entre participants et à nous interroger sur les dynamiques à l'œuvre

dans les situations où le conflit entre points de vue oppose formateurs et formés.

Défis d'ordre psychologiques

Le formateur peut être appelé à gérer des situations riches d'enjeux d'ordre psycho-affectif en raison des effets déstabilisants que la formation produit chez certains participants.

Déstabilisation affective.

J'ai observé trois formes de déstabilisation affective. La première forme apparaît lorsque le participant vit une impression du type « *on me demande de m'exposer en explicitant des choses que jusque-là je ne montrais pas* ». Cette déstabilisation m'a paru particulièrement forte chez quelques chercheurs universitaires, plus habitués probablement que d'autres publics à faire appel à des langages fortement conceptualisées et abstraits et éprouvant des fortes difficultés à assumer le rôle A. On peut considérer que décrire finement l'action réelle représente une sorte de 'mise à nu' de son propre MOI, une manière de s'exposer au regard des autres qui peut être ressentie comme gênante par certains participants. On sait, en effet, que d'habitude le discours ne porte pas sur l'action effectivement mise en œuvre, mais plutôt sur ce que l'on croit avoir fait, ou sur des jugements portant sur les résultats, ou encore sur la 'théorie' de ce qui aurait dû se passer. Comment donc accompagner les participants dans ce travail de communication autour de facettes de l'action qui peuvent être ressenties comme 'plus intimes' ? Comment s'y prendre au niveau de la communication et des interventions pédagogiques dans le cas où le besoin que la personne semble exprimer semble être celui d'éviter de s'impliquer dans la démarche pratique et technique pour rester toujours au niveau de commentaires critiques d'ordre théorique ?

Une autre forme de déstabilisation affective découle de l'émotion, qui est toujours aux aguets quand l'individu est en contact avec son vécu, et qui peut apparaître d'une façon et à un moment non attendus ! Je me souviens de cette personne qui, en évoquant le son de ses chaussures sur le gravier de sa maison natale, a été touchée par une forte émotion car cela lui a évoqué, par association instantanée, un moment avec sa maman lors de son enfance. C'est donc une tâche bien délicate pour le formateur d'accueillir

l'émotion qui se manifeste, tout en gardant le cap sur l'action (Faingold, 2002)

Le troisième type de déstabilisation se réfère à l'anxiété que peuvent ressentir les apprenants face à la tâche de formuler des relances inhabituelles, de constater que la façon spontanée de questionner et d'interagir se révèle non adaptées par rapport au but, d'être confrontés à un sentiment d'incompétence, à l'erreur, etc.

Déstabilisation identitaire

Pour un adulte, le fait d'entrer dans une formation constitue déjà normalement une situation de remaniements identitaires : habiter le rôle d'apprenant, être confronté à des parcours intellectuels inconnus, intégrer de nouvelles conduites professionnelles, etc.. Par exemple, comme on l'a évoqué plus haut, un chercheur qui pratique des méthodes à la troisième personne pourrait sentir son identité professionnelle menacée par l'idée d'adopter des approches à la 'première et à la deuxième personne' (Vermersch, 2000). Ou encore l'enseignant qui se définit plutôt en termes de professionnel censé savoir pourra sentir son identité remise en question par l'idée de tenir le rôle de celui qui ignore les façons concrètes de raisonner et de faire de ses élèves.

Défis d'ordre relationnels

Je viens de souligner que la formation à l'entretien d'explicitation confronte l'apprenant à des défis cognitifs et affectifs. Cela rend la relation formateur – formé particulièrement complexe. Dans ces conditions la notion de confiance me semble prendre une importance centrale. Confiance d'abord au niveau interpersonnel, permettant entre autres de construire des significations partagées par rapport aux activités d'apprentissage proposées. En général cette confiance semble être présente depuis le début de la formation et faire partie d'une sorte de contrat implicite qui lie les partenaires. Dans ce cas, le formateur n'a pas trop de problèmes à accompagner les participants dans le parcours, pas toujours prévisible, qui les amène à l'appropriation des techniques d'explicitation. Dans d'autres cas, la confiance semble presque un but hors de portée. Un tel cas de figure constitue, à vrai dire, plutôt l'exception, mais il suffit d'avoir une-deux personnes dans un groupe qui ne « jouent

pas le jeu » pour que tout le climat en soit affecté. Je pense, par exemple, à deux participantes qui tout au long de la formation n'ont jamais cessé de poser de questions sur le sens de la démarche, de soulever des réserves théoriques sur chaque apport, d'essayer d'utiliser les débriefings pour présenter leur 'vision du monde', tout en évitant en même temps de s'impliquer dans les mises en situation, de pratiquer la démarche dans les inter-sessions et de lire les textes sur l'explicitation. J'avoue que j'ai trouvé la tâche de les contenir plutôt ardue et il m'a semblé plutôt difficile de protéger le cadre en tâchant de ne pas trop m'énerver. Je me suis beaucoup questionnée sur le comment gérer ce 'type de communication', en essayant de m'accrocher à quelques-unes de mes ressources (approche de Palo Alto par exemple). Ai-je réussi ou pas? Pour mieux le savoir, il faudrait probablement faire un entretien d'explicitation sur le sujet !

Par ailleurs, la notion de confiance me semble utile à évoquer par rapport à une autre dimension : celle du temps, dans le sens d'accepter que certains apprentissages ne se font que dans la durée.

Des retombés au niveau de la personnalité ?

Il m'est arrivé de partager, à différents moments, avec des collègues passionnés comme moi à la problématique d'explicitation, une réflexion sur les « changements » produit par cette formation. Les commentaires en général sont du type : « oui, en effet, l'explicitation m'a changé », « a changé mon regard sur moi-même », « a changé ma façon de m'intéresser aux autres », etc...

En absence de données plus fondées rien ne me permet de généraliser ce type d'affirmation, mais je peux mentionner que je constate assez régulièrement trois types de changements chez les apprenants :

- une meilleure maîtrise de la distinction entre soi-même et l'autre, entre sa propre pensée et la pensée de l'autre ;
- une meilleure conscience du décalage normal qui existe entre ce qui est professé et qui est réellement pratiqué ;
- le développement de ce que j'appelle une « posture de chercheur », à savoir l'exigence de faire précéder ses prises de position, ses évaluations par un recueil de

données suffisamment fondées et plus rigoureusement établies.

Finalement peut être que c'est aussi cela qui rend pour moi la démarche d'explicitation si passionnante !

Aumont, B. & Mesnier, P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.

Cesari Lusso, V. & Muller, N. (2001). *Quelle est la place de l'expérience dans l'apprentissage à l'âge adulte ? Qu'est-ce qui se construit ? Qu'est-ce qui se co-construit ? Qu'est-ce qui se déconstruit ? Quaderni dell'Istituto Comunicazione e formazione*, n°2, pp. 2-10.

Faingold, N. (2002). Situations-problème, situations-ressources en analyse de pratiques. *Explicititer. Journal du Groupe de recherche sur l'explicitation*, n° 45 mai 2002, p. 39-42.

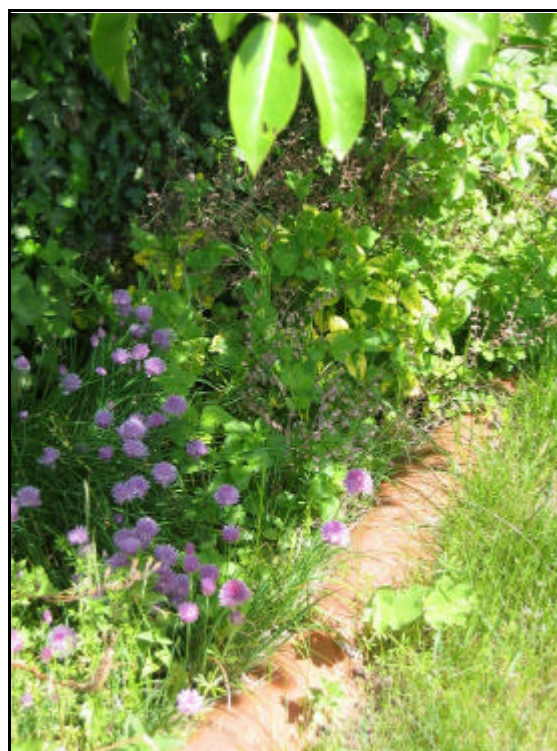
Giovannini, D. (a cura di) (1998). *Colloquio psicologico e relazione interpersonale*. Roma : Carrocci, pp. 21-48.

Perret-Clermont, A.-N. (1979, 1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF, pp. 55-87.

Vermersch, P. (2000). Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche. *Explicititer. Journal du Groupe de recherche sur l'explicitation*, n° 35, mai 2000, p. 19-35.

Vermersch, P. & Mauvel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.



Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisations a posteriori.

Pierre Vermersch

CNRS, IRCAM, GREX

Le recueil de données de verbalisation a posteriori se développe beaucoup dans le cadre de dispositifs de recherche variés. Dans le même temps peu d'entre nous élaborent des techniques d'entretien en tant que tels. De ce fait, l'entretien d'explicitation est un cas particulier dans le sens où il propose sur de nombreux points des techniques, des éclairages théoriques, un cadre épistémologique de plus en plus clairement tourné vers l'élaboration d'une psycho phénoménologie. Dans ce texte j'essaie de retracer la généalogie des influences qui m'ont conduit à cette démarche de création / adaptation d'une technique d'entretien. Le but est de clarifier les choix effectués pour permettre de les dépasser vers les questions qui étaient en amont et qui peuvent donner lieu à un échange qui ne reste pas prisonnier de la forme actuelle de la technique, d'autant plus systématisée qu'elle se transmet par des stages dont la logique pédagogique a tendance à schématiser les outils. Le but n'est donc pas de rester fixé sur l'entretien d'explicitation mais de s'en servir pour le dépasser vers une discussion plus large concernant l'ensemble des pratiques de recueil de verbalisation a posteriori.

L'entretien d'explicitation se présente comme une pratique experte progressivement thématifiée de manière systématique. Son origine est d'abord une pratique. En ce sens elle est fondamentalement le produit de ma formation expérientielle sans laquelle rien n'aurait été pratiquement possible. Dans une première partie, je vais essayer principalement de clarifier ce que je dois à ces pratiques, ayant conscience d'avoir eu beaucoup de chance de rassembler à la fois un intérêt pour la dimension expérientielle et une formation universitaire de chercheur.

J'aborderai cette formation universitaire dans la seconde partie. Cette seconde facette sera

développée plus pour les options épistémologiques qui m'ont inspiré et qui continuent à rester vivantes et porteuses de sens dans ma vision de chercheur, que pour un recensement des référents théoriques que j'utilise en tant que savoirs justificatifs de pratiques efficaces qui se sont développées à l'origine sans eux. La transition vers l'orientation psycho phénoménologique fera l'objet de la troisième partie en montrant que l'on ne peut développer une technique de verbalisation de la subjectivité, de la pensée privée, sans développer une discipline qui décrive, conceptualise, modélise cette subjectivité. Cette ouverture a inmanquablement un effet en retour puisque pratiquer l'explicitation de son vécu est une conduite que seule l'explicitation de l'explicitation, c'est-à-dire la psycho phénoménologie de l'explicitation peut opérer. Mais comme opérer cette explicitation, c'est développer la phénoménologie de la conscience, de l'attention, de l'évocation, du rappel, des actes et des états internes, tout cela dépasse en le contenant le thème de l'explicitation.

En conclusion, je formulerai quelques questions qui sont selon moi transversales à tout recueil de verbalisation a posteriori. Pouvoir formuler ces questions, est certes le résultat du travail de recherche méthodologique que j'ai accompli en élaborant et perfectionnant l'entretien d'explicitation. De fait, l'envers de ces questions sont les réponses que j'ai cherchées à fournir aux difficultés rencontrées. Mais les formuler en tant qu'interrogations peut, je l'espère, provoquer une discussion ouverte sur les réponses que vous-mêmes avez élaborées ou sur d'autres questions que je n'aperçois pas.

1 - Origines expérientielles de l'entretien d'explicitation

1.1 Des groupes de parole à l'évocation et la position de parole incarnée.

L'intérêt pour la qualité de ce qui est dit relativement à l'expérience vécue à laquelle le discours fait référence, ce que j'ai nommé la "position de parole" dans l'entretien d'explicitation s'origine sans doute dans ma longue participation à des groupes de parole, non thérapeutiques, quoique tournés vers le travail sur soi, qui avaient pour vocation de partager des expériences vécues pendant la semaine écoulée.

De manière non thématifiée, j'ai développé dans ce cadre une attention au fait que ce dont je parlais ou ce dont une autre personne parlait, semblait ou non avoir été effectivement vécu, et que même, au moment où (je) elle en parlait cette expérience semblait à nouveau vivante, vraie (dans le sens d'authentique pour la personne), sincèrement rapportée. J'avais alors clairement conscience que la parole se rapportant au vécu auto biographique pouvait sonner comme une fiction qui de fait ne semblait pas avoir été vécue, mais seulement imaginée au moment de la prise de parole; ou bien que cette parole restait sèche, abstraite, faite de savoirs personnels et souvent de citations livresques entremêlées, manifestant que la personne restait "dans sa tête", ou encore loin d'elle-même et de la référence à un quelconque vécu; ou enfin que cette parole sonnait comme vraie, authentique, comme un revécu, ou une réactualisation de l'expérience vécue pour ne pas la restituer comme un simple souvenir, mais comme un vécu qui pouvait se redonner là, maintenant, à nouveau. Propos de « militant », engagé dans une expérience vivante et développant une expertise réelle de l'écoute et de la prise de parole basée sur le rapport à l'expérience vécue. Propos ancrés dans une pratique, loin de la psychologie abstraite qui m'était enseignée dans le même temps à l'université. Restait à donner un nom à cette écoute, à construire un sens théorique satisfaisant, non plus la seule pratique qui se suffit à elle-même, mais la construction de connaissances. J'ai tourné autour de cette expérience pendant des années sans rien en faire dans le cadre professionnel de la recherche en psychologie. Jusqu'au jour où j'ai repris des formations professionnelles dans le but avoué d'étudier "le fonctionnement cognitif inconscient normal". Ce qui m'a permis d'être financé par le CNRS à

hauteur de dix pour cent par rapport au financement que j'engageais personnellement ! Après une formation de psychothérapeute sur laquelle je reviendrais en détail plus loin à propos d'autres aspects de l'entretien d'explicitation, j'ai fait une longue formation à la programmation neurolinguistique, à l'hypnose ericksonienne, et à toutes sortes de techniques secondaires apportées par les remarquables formateurs américains qui venaient enseigner en France ou en Belgique. J'ai aussi participé à de nombreux stages qui n'avaient pas vocation à former les participants mais où j'ai découvert des techniques ou des dispositifs d'accompagnement très intéressants. Mais de tout cela s'est détaché, rétrospectivement, une expérience répétée avec Colette Errera formatrice en programmation neurolinguistique, dans la façon dont elle insistait toujours sur la nécessité que la personne qui se prêtait à la technique que nous apprenions, parle en relation avec son vécu. Elle le formulait à sa manière en nous demandant d'obtenir de l'analogique (du vécu) et pas du digital (du savoir) et il me semble que le mot évocation a été prononcé comme décrivant l'expérience dans laquelle le vécu passé se redonne avec toute sa richesse sensorielle, avec sa vivacité d'actualisation, rejoignant vous vous en doutez la question ouverte pour moi depuis longtemps de la "parole incarnée". L'expérience de l'évocation a été une illumination conceptuelle, l'expérience en elle-même m'était familière, mais pouvoir la nommer et la détacher comme acte distinct étaient un grand pas. Cette expérience, la reconnaître quand on la vit, savoir l'induire chez soi dans l'auto-explicitation comme chez l'autre dans l'entretien d'explicitation, en repérer les manifestations observables dans le verbal comme dans le non-verbal est devenue une des bases essentielles de l'entretien d'explicitation. Plus tard, il m'est apparu à la lecture de Husserl que ce que je nommais évocation et position de parole incarnée, trouvait chez lui une équivalence dans la description des actes de présentification intuitifs (au sens où le rappel par exemple est rempli par des données quasi sensorielles et tous les éléments du vécu passé). Il ajoutait la dimension signifiative (utilisation dominante du rapport au signe linguistique), c'est à dire ce qui me manquait pour nommer l'autre polarité, comme remplissement non pas intuitif mais remplissement de déterminations conceptuelles, de savoir. La lecture de Husserl m'a fait sur ce point nettement pro-

gresser tout en me gênant par rapport à la construction conceptuelle déjà élaborée et valide construite précédemment. Mais le rapport fondamental à l'évocation en sortait renforcé et continue à dominer la technique de l'entretien d'explicitation et à servir de point de référence à toute question relative à l'accès au vécu passé quelles que soient les médiations utilisées pour stimuler ou faciliter le rappel.

Précisément dans l'entretien d'explicitation je n'ai jamais utilisé qu'un seul type de rappel, celui basé sur le remplissage intuitif autrement dit ce que la psychologie du début du 20^{ème} siècle a nommé mémoire affective ou plus tard mémoire concrète (Gusdorf 1951). Je n'ai pas cherché à lui substituer des techniques de rappel stimulé parce que mon rapport à la mémoire auto biographique était dominé par mon expérience psychothérapeutique et l'évidence d'un mode de rappel distinct dont on pouvait faire usage de manière délibérée comme me l'avaient appris mes années de client, puis de formé ou praticien en psychothérapie⁷. Il y a là une autre source d'influence notable.

1.2 Psychothérapies et modes d'interventions.

De toutes les années où mon intérêt a été fortement tourné vers la psychothérapie plusieurs aspects semblent avoir conditionné mes choix techniques dans la conception de l'entretien d'explicitation. La première, paradoxalement, est le rejet du monde de la psychothérapie qui m'y a fait renoncer totalement et qui m'a conduit à occulter fortement pendant des années ce dont je lui étais redevable. Je ne m'expliquerai pas ici sur ce rejet, mais le point important est que j'ai toujours dissocié l'univers

⁷ Il est nécessaire de rappeler que ce que je désigne par "psychothérapie" n'a rien à voir avec la méthode psychanalytique, il s'agit d'une démarche recherchant l'expression du corps, des émotions, du symbolique, de l'intégration verbale et conceptuelle, tout cela sur le fond d'une multiplicité de techniques d'interventions, voire de provocations, toujours respectueuse de la personne et du cadre contractuel. Nous sommes donc très loin de la seule utilisation du divan et de la règle d'association libre. Il faut donc distinguer entre la méthode psychanalytique et les élaborations théoriques et cliniques des psychanalystes qui elles sont devenues à juste titre partagées par toutes les approches de soins et d'accompagnement.

de la psychothérapie, des psychothérapeutes et de leurs clients et ce dont ce monde a été créateur dans le domaine de la compréhension du fonctionnement intellectuel, dans la connaissance expérientielle des actes intimes, dans la familiarisation avec le monde émotionnel et les moyens de son exploration.

La première influence est donc un rejet clair du monde de la psychothérapie et une reconnaissance -qui s'est amplifiée depuis que je l'ai quitté- des extraordinaires apports que ce dispositif a apportés à notre culture et à la psychologie en particulier. Je veux dire que les lieux de pratique psychothérapeutique ont été probablement les seuls lieux disponibles durant tout le 20^{ème} siècle pour inventer des méthodes d'exploration de la subjectivité, pour faire apparaître des phénomènes dont aucun dispositif universitaire ne s'occupait. Selon moi, la psychothérapie a été le continuateur involontaire des recherches entamées par la psychologie introspective de la fin du 19^{ème} siècle (Vermersch 1998b). Mais au lieu de se faire dans le cadre restreint et guindé d'un laboratoire universitaire, cette exploration s'est opérée dans un cadre où tout était possible (dans les limites de l'éthique) dans les interactions humaines, dans l'invention de dispositifs d'animation inouïs, dans la variété des techniques sollicitant l'éveil du passé, l'ouverture à des possibles non envisagés, l'amplification des affects refoulés et même fonctionnellement inexprimable dans un premier temps, des jeux de langage révolutionnaires produisant des effets inédits. Bref, il m'apparaît maintenant que les psychothérapies ont été les lieux historiques des plus grandes avancées de l'introspection délibérée, maîtrisée, et des domaines de connaissances que cela ouvrait.

Tout cela, à condition d'y accéder par la pratique puisque toutes ces méthodes et ces connaissances ne sont découvrables qu'en première personne de manière expérientielle. Puis d'en sortir pour pouvoir en parler et l'utiliser dans un autre cadre, par exemple celui de la recherche en psychologie. J'ai failli ne pas en ressortir. Car l'inventivité immédiate des praticiens se double d'une absorption presque totale dans la pratique, entraînant l'absence de disponibilité et de motivation pour ressaisir cette pratique, la décrire, l'éclairer théoriquement, produire des analyses de cas. Le propre de la pratique est de rester majoritairement enfermée dans la pratique. Le micro-monde dans lequel s'inscrivait cette pratique était pour moi une

limitation, et même un enfermement, mes intérêts étaient ailleurs, tournés vers la recherche et vers le programme que je m'étais donné initialement. Avec mon expérience dans le domaine psychothérapeutique, puis mon expertise professionnelle de chercheur, j'avais trouvé le chemin privilégié d'accès à des méthodes permettant d'explorer la subjectivité. Restait à montrer que ces méthodes pouvaient être dissociées du cadre de ces pratiques et finalement du lieu où historiquement ces connaissances avaient pu être élaborées. Dans un premier temps cette dissociation s'est opérée par le mutisme sur la référence à ce domaine de la pratique, les risques de confusion et d'assimilation étant trop grands. Puis j'ai pu progressivement indiquer les sources d'influences et la manière dont je les avais transposés vers l'entretien d'explicitation, puis plus tard vers le projet d'une psycho-phénoménologie.

1.3 Psychothérapie et rappel auto biographique

Probablement, l'influence la plus évidente en matière de méthode qui s'origine dans les pratiques psychothérapeutiques est celle relative au rappel donc à une facette de la mémoire et tout particulièrement au rappel autobiographique, permettant l'évocation et la verbalisation en position de parole incarnée. Le travail psychothérapeutique ne peut pas compter sur la présence d'un enregistrement vidéo des situations problématiques passées ou la présence d'observateurs qui viennent corroborer ou contredire ce que dit le client (mis à part le cas particulier des animations de groupe). Chaque fois que le travail thérapeutique va vers le passé, vers le régressif, vers l'anamnèse, il va de soi que ce passé est accessible, même s'il peut poser problème pour certains clients. Ces problèmes ne remettent pas en cause le pré-supposé évident, non questionné de la possibilité de principe de l'accès au vécu passé⁸. Cette

⁸ Les travaux récents sur le témoignage ne démentent pas ce principe, en revanche ces travaux et les affaires récentes de "fausses mémoires" ont attiré l'attention sur la facilité avec laquelle on pouvait créer chez l'autre une fausse mémoire, ou une confusion irréversible en induisant des éléments qui n'ont pas été amenés par le sujet lui-même. Le problème réside donc sur les risques d'induction de la part de l'intervieweur cf. Loftus, E. K., K. (1997 1994). Le syndrome des faux souvenirs et le mythe des souvenirs refoulés. Paris, Exergues.

possibilité de principe, n'entraîne pourtant pas la croyance selon laquelle le client retrouvera immédiatement et facilement ces vécus, aussi la pratique de l'accompagnement psychothérapeutique repose sur une incroyable variété de techniques pour solliciter, induire, faciliter, l'accès à telle ou telle période de la vie, à tel ou tel événement passé et la connaissance de techniques de guidage vers ce rappel. Techniques qui s'avèrent reposer majoritairement sur l'utilisation des déclencheurs sensoriels, sur le modèle bien connu de la fin du 19^{ème} siècle de la mémoire affective ou mémoire concrète (Gusdorf 1951). Or ces techniques ne sont pas propres à la psychothérapie, elles sont présentes chez le romancier dont l'œuvre de Proust est l'emblème (Proust 1987 1929), comme dans le domaine de la formation de l'acteur chez Stanislavski et ses continuateurs de l'Actor's Studio. Ma culture de base en matière de mémoire s'est donc formée d'une part sur le fond d'un déficit de tout moyen d'objectivation, comme la vidéo par exemple, et d'autre part sur l'évidence vécue et partagée avec d'autres, de la possibilité d'accéder au passé auto biographique. J'ai naturellement tourné cette possibilité vers des entretiens et des échanges se déroulant dans les domaines de la formation, de l'ergonomie, plus tard de la psycho-phénoménologie. Et je dois dire que dans les premières années j'étais étonné à chaque entretien de tout ce qui revenait à la mémoire, des détails que l'autre retrouvait. En même temps les moyens de facilitation, ou d'induction vers le vécu passé étaient beaucoup plus limités que ceux dont peut disposer le thérapeute dans le cadre du contrat psychothérapeutique, l'accompagnement vers le rappel évocatif se devait d'être simple, rapide, non provocatif, et accepter le fait que si la personne ne souhaite pas aller dans ce sens, ou reste obstinément dans un rappel non évocatif la dissociant de son vécu, l'intervieweur ne pouvait qu'accepter cet état de chose et interrompre l'entretien.

La pratique de l'entretien d'explicitation est donc basée sur la possibilité d'une forme de rappel particulier, identifié suivant les époques et les référents théoriques comme mémoire "involontaire", mémoire "affective", mémoire "concrète" ou encore mémoire "auto biographique" ou "épisode". Le souci constant d'obtenir plus d'information sur ce qui se passait chez le sujet, plus loin que ce que les observables permettent de connaître directement ou d'inférer, m'a fait passer de l'utilisation sys-

tématique d'enregistrements vidéo dans mes premières recherches à l'utilisation de la verbalisation explicite. Je suis passé de l'utilisation exclusive d'une mémoire externe exploitée par le seul chercheur, c'est à dire la vidéo, à l'utilisation principale d'une mémoire interne, auto biographique, sans avoir l'idée d'explorer des solutions de compromis dans lesquelles la mémoire externe serait utilisée comme aide, amorçage ou restitution complète, comme l'a fait l'auto confrontation. Probablement aussi ce non-choix, est le produit biaisé du type de tâche que j'ai étudié dans lesquels la vidéo n'aurait pas apporté grand-chose puisqu'il y avait peu d'observables. D'ailleurs, dans le même temps, je conseillais fortement les centres de formation du nucléaire d'EDF de conserver et d'installer là où il n'y en avait pas des systèmes vidéo d'enregistrement des simulations. Il est vrai que le point important était la fonction "de juge de paix", qui évitait que l'analyse d'un moment difficile se retrouve bloquée dans une situation où c'était parole des instructeurs sur ce qu'ils avaient observés contre parole des agents sur ce que eux avaient observés. Cependant la compréhension des effets subjectifs de ces aides, les biais et les apports originaux que l'on peut en attendre ne sont pas si simples du point de vue psychophénoménologique, c'est à dire du point de vue de la description du vécu de celui qui est supposé être aidé. Il y aura là une question transversale à toute pratique de recueil de verbalisation rétrospective.

1.4 Psychothérapie et directivité

Parmi toutes les formes d'entretien qui existent, ce qui caractérise l'entretien d'explicitation est de mettre délibérément en œuvre une dimension non directive et des techniques actives d'intervention délibérée. On a, d'une part une écoute accueillante motivée par la volonté de ne rien induire, de ne rien suggérer, au plan du contenu (ce que la personne a vécu), et donc dans les relances une vigilance technique à reprendre les termes exacts utilisés par la personne. D'autre part, dans le même temps, une forme de directivité en structure, qui fondamentalement intervient pour aider l'autre avec son consentement à se rapprocher de lui-même, à ne pas rester dissocié de son vécu, qui n'attend pas que l'autre vienne de lui-même à ce qu'il peut expliciter mais essaie de lui apporter un accompagnement et une aide qui recherche l'efficacité tout en restant non induc-

tive et éthique.

Essayons d'éclairer la question de la « directivité dans la relation » du point de vue historique. Le dispositif de cure psychanalytique est certainement le plus ancien, il est basé sur une règle simple d'association libre, suggérant au patient de laisser venir à la parole tout ce qui passe dans sa conscience. Le dispositif est inscrit dans un schéma spatial où le patient est allongé sur le divan et ne voit pas le psychanalyste. Un tel dispositif est totalement non directif dans le cadre d'une règle simple et rigide, il ne pouvait pas donner lieu à une transposition sous forme d'une technique d'entretien en tant que telle puisque sa posture n'est qu'accueil de ce qui vient à l'expression. En revanche, une telle démarche s'est transposée dans différents dispositifs où le seul rôle de l'accompagnateur est d'être présent à l'autre sans aucun commentaire. Très rapidement aussi, au-delà de la règle d'association libre et du divan, des praticiens introduiront le face à face, puis des techniques d'amplification donc d'intervention comme celle de l'imagination active développée par Jung (Hannah 1990 1981).

Le travail clinique de Rogers le conduit à une écoute empathique, à un travail en face à face, et à des interventions de relance essentiellement sous forme de reformulations. Quoique, lorsqu'on lit attentivement les transcriptions d'entretien clinique, on peut voir que Rogers (Rogers 1942; Rogers 1968; Rogers 1973) produit des reformulations clarifiantes qui vont plus loin que ce que le patient a dit et l'aide à découvrir le sens de ce qu'il exprime. Cette pratique clinique a conduit à systématiser le repérage des surdités sélectives des praticiens sous l'appellation "d'attitude d'écoute"⁹, ce qui reste une base essentielle à toute formation à une technique d'entretien (Artaud 1995; Porter 1950). Elle a aussi dégagé les pratiques de relances dites de "reformulation" ou pour les plus élémentaires "reformulation en écho" qui sont des relances dont aucune technique d'entretien ne saurait se passer. Dans ce second cas, mieux que la psychanalyse cette pratique thérapeutique pouvait inspirer une technique

⁹ Puisque l'examen expérientiel des attitudes d'écoute spontanée du praticien en formation à pour but de lui faire découvrir comment son écoute est biaisée par sa volonté de conseiller, de raconter sa propre expérience, de se substituer à l'autre etc.

d'entretien utilisable dans d'autres domaines que la pratique clinique. On l'a nommé "entretien non directif" et s'est découlée de la pratique clinique pour devenir par exemple entretien non directif de recherche cf. (Blanchet 1985; 1991). Cette démarche, qui a sa cohérence propre, est ancrée dans le principe de non-directivité, c'est à dire que les relances sont minimales et ce qui est privilégié c'est l'accompagnement de la production d'un discours quel qu'il soit, l'important est que l'autre s'exprime et qu'aucune induction ne soit opérée par des relances malencontreuses.

Les psychothérapies qui se sont développées après la seconde guerre mondiale sont innombrables et toutes ont créé des techniques interventionnistes à l'opposé de la démarche non directive. Elles cherchent à guider activement le patient suivant un canevas de question, qui lui demande de donner la parole à des parties du corps comme dans les techniques de gestalt thérapie de Perls, ou encore de travailler avec deux chaises sur lesquelles le patient est invité à se déplacer pour changer de point de vue par rapport à son identité traumatique et tenir un discours sur l'autre lui-même, inventer des exercices provocatifs pour conduire à l'exploration de la colère, du lâcher prise etc. Ma propre formation de psychothérapeute m'a mis en contact de manière expérientielle avec plusieurs courants qui m'ont beaucoup influencés au-delà de leurs dimensions psychothérapeutiques. Le premier point qui est commun à tous ces courants est la pratique de l'intervention dans le déroulement de la thérapie. Intervenir peut vouloir dire que l'on propose à l'autre un travail particulier, par exemple un exercice qui a une forme définie que le patient n'aurait jamais trouvée de lui-même, par exemple l'amplification délibérée par le geste (taper sur un coussin avec une raquette de tennis pour explorer la colère), par la respiration (technique d'hyperventilation issue du rebirth), par des sollicitations verbales provocantes, ou en groupe par des exercices non moins provocants comme celui de la chute en arrière du haut d'un tabouret sur un matelas, et bien d'autres encore. J'ai appris fondamentalement à accompagner l'autre en n'hésitant pas à le solliciter chaque fois que cela paraissait judicieux. Ma base est donc loin de la psychanalyse ou de la clinique non directive, elle est dans la mobilité d'interaction avec le patient. Le grand art de ces thérapies est d'avoir développé des manières "d'influencer avec intégrité" (Laborde 1987),

c'est à dire de solliciter le patient sans lui suggérer les réponses, sans induire le résultat. L'intervention ne porte jamais sur l'obtention d'un résultat particulier souhaité par le psychothérapeute comme bon pour le patient, car procéder ainsi serait un non-sens éthique, déontologique et technique. L'intervention porte sur l'aide à explorer des aspects du monde intérieur que le patient tout seul n'aurait pas l'idée de visiter ou ne saurait pas comment s'y prendre pour le faire. Elle porte toujours sur la création de conditions qui permettent au patient de se rapprocher de lui-même sous tel ou tel angle affectif, réactionnel, expressif, régressif etc. Le paradoxe réussit de ces manières habiles d'accompagner l'autre dans l'exploration de son monde intérieur est d'induire fermement des propositions d'expériences structurées sans jamais souffler le résultat ou les termes dans lesquels ces résultats pourraient se formuler. L'entretien d'explicitation contient cette même dimension d'intervention intègre. Il y a intervention en structure pour guider l'autre vers le contact avec lui-même, avec son vécu passé, vers l'authenticité de la présentification intuitive¹⁰ du passé, non pas vers le commentaire réflexif, mais vers la description sur la base du réfléchissement du vécu apparaissant. Il y a une vigilance forte pour ne pas intervenir sur la formulation de ce qui apparaît ainsi, par exemple le langage utilisé dans les reformulations ou dans les questions est basé sur la reprise stricte des termes que l'autre utilise. Dans la pratique de l'entretien d'explicitation, l'intervieweur n'attend pas que la personne vienne d'elle-même à évoquer tel ou tel moment, mais elle la guide vers la mise en œuvre d'un acte particulier : l'acte d'évocation de ces moments qu'elle a choisis elle-même¹¹. Le guidage ne porte pas sur le choix de la situation¹², mais sur la manière de s'y rapporter.

¹⁰ Rappel, intuitif est pris au sens husserlien d'évocation sensorielle, de présentification forte du ressouvenir, par opposition à signitif subordonné à la seule présence des signes et des concepts.

¹¹ On comprend bien que l'intervention porte sur le caractère de l'acte évocation versus non évocation, et non pas sur le contenu de l'acte : ce qui est évoqué.

¹² Sur le thème que je développe dans ce paragraphe sur la différence entre intervenir en structure ou intervenir sur le contenu on peut prendre l'exemple du choix. En structure, je vais induire le fait que l'autre choisisse ce dont il

Ma formation de psychothérapeute m'a conduit à découvrir et à apprécier l'attitude consistant à intervenir "en structure" et à rester non-directif sur le contenu, et cette attitude organise la pratique de l'entretien d'explicitation contrairement au style non directif.

Un second point reste sur ce même versant de "l'intervention en structure" mais porte plus précisément sur l'utilisation du langage comme moyen de guider l'autre (Vermersch 2003) en sollicitant des modifications d'acte comme de passer d'une activité perceptive à une activité de rappel, en sollicitant les visées attentionnelles particulières comme de proposer de passer de la dimension affective que présente spontanément la personne vers la dimension de l'action à propos du même vécu qu'elle a choisi. Là aussi l'intervention est sur la direction, la forme, et non sur le contenu particulier qui apparaîtra en réponse à la sollicitation. Dans le cadre où j'ai été formé le langage était conçu comme une façon de toucher l'autre et l'examen des mots utilisés était essentiel, je pense que j'en ai été profondément influencé. Plus techniquement encore le travail avec le langage développé par Milton Erickson (Bandler and Grinder 1975; Erickson 1983; 1986; Grinder, Delozier and Bandler 1977; Malarewicz and Godin 1986), le célèbre psychiatre américain qui a inventé une forme d'hypnose conversationnelle (Roustang 1990; 1994) sans injonction directe (du style : dormez je le veux) contrairement à l'hypnose grand public de cirque et celle de l'école nancéenne du 20^{ème} siècle, a été une véritable illumination quant à la possibilité de poser des questions précises sans induire le contenu des réponses. L'incapacité à formuler de telles questions a été le principal obstacle au développement des techniques d'entretien en psychologie cognitive, puisque toute question un peu précise véhicule dans son énoncé toute sorte d'information sur le contenu de la réponse que l'on attend, conduisant à des choix techniques très restrictifs : on pose la question de

souhaite parler : « Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de choisir un de ces moments ... », j'induis le fait de choisir, mais pas le contenu du choix. Intervenir sur par le contenu, c'est nommer des contenus à choisir : « Voulez vous parler d'abord de x ou de y, à moins que vous ne préférerez ? » Ce faisant, je fais exister x, y, z dans une question fermée et si c'est v dont la personne souhaite parler, je suis à côté de la plaque tout en ayant induit x, y, z.

départ et on n'intervient plus par exemple.

Or quand on pose une question à une personne, il n'est pas nécessaire de nommer le contenu de son expérience pour viser ce contenu précisément, il suffit de le désigner par « son contenant » grâce à des formes indirectes ou des déictiques. Ainsi, si je voulais vous questionner sur votre activité cognitive pendant que vous lisiez le paragraphe précédent. Je ne sais pas et je ne peux pas deviner ce qui s'est passé pour vous pendant cette lecture. Poser des questions en se basant sur le contenu de votre activité consisterait à la désigner : Avez-vous lu chaque point de ce paragraphe ? Les références bibliographiques vous sont-elles connues ? Y a-t-il des concepts qui vous ont posé problèmes ? etc. Je vais à la pêche d'informations sur la base de ce que je me représente comme étant des aspects plausibles que j'imagine à partir de ma propre expérience et ce faisant j'induis des contenus que vous-mêmes n'avaient pas évoqués, de plus c'est particulièrement inefficace. Poser des questions en structure c'est se référer « à ce qui s'est passé pendant que vous lisiez le dernier paragraphe ». Le « ce qui s'est passé » désigne toute possibilité sans en nommer une en particulier, donc pas d'induction au plan du contenu, mais induction de la visée précise en structure. Pour affiner cette précision en structure, ma formule pointe vers la phase temporelle du vécu qui est questionnée : « pendant que vous lisiez le dernier paragraphe ». J'aurai pu directement poser une question induisant cette visée en structure, mais pas son contenu, par la formulation suivante :

Je vous propose d'arrêter votre lecture après que vous ayez lu ce paragraphe en italique ... Et de prendre le temps, si cela vous convient, de vous rapporter aux dernières phrases que vous avez lues... Et quand vous êtes revenus à un de ces moments, seriez-vous d'accord pour me décrire ce à quoi vous faisiez attention pendant que vous lisiez ? Vous me faites signe quand vous êtes prêt ...

Cette question ne désigne rien du contenu de ce à quoi vous avez fait attention. Elle contient même la possibilité que vous faisiez attention à autre chose que ce que vous lisiez, pendant que vous lisiez. Cette question désigne ce qui englobe le contenu de l'attention, donc le contenant, et le désignant, elle donne –si vous y consentez– un objet d'attention précis pour vous seul, ou pour chaque personne individuellement qui entend cette question. Puisque,

si moi je ne sais rien du contenu auquel vous faites attention, vous, en revanche, pouvez tourner votre visée attentionnelle exactement vers ce à quoi vous prêtiez attention juste l'instant précédent. J'ai donc bien avec ce style de question, visé avec précision un objet de questionnement sans le nommer par son contenu, et cependant je cible ainsi un contenant qui est précis pour celui qui l'a vécu (pour autant qu'il sache en opérer le réfléchissement, ce qui est une autre histoire). Notez que dans la formulation de ma question, j'ai indiqué un objet de questionnement que la personne pouvez, si elle en était d'accord, viser attentionnellement comme thème : "ce à quoi vous faites attention"; mais de plus j'ai spécifié cet objet du point de vue temporel : "pendant que vous me lisez, là maintenant", tout cela de manière non inductive quand au contenu ou à la mise en mots de ce à quoi vous faisiez attention.

Il existe de très nombreuses autres facettes à cette utilisation indirecte, voire paradoxale, du langage dans les relances, je ne les détaillerai pas ici, mais cette invention de l'utilisation du langage par les techniques thérapeutiques m'a très profondément influencé et m'a donné les clefs d'un des problèmes les plus épineux du questionnement : comment aller vers la précision du contenu de ce qui est exprimé, sans pour autant induire le contenu.

Je ne vais pas développer les innombrables apports complémentaires que j'ai assimilés dans ces années de formation expérientielle, comme la négociation et le rôle du contrat de communication ou tout simplement la pratique de toutes les facettes de l'implication relationnelle, le travail corporel, postural, de maîtrise du ton de la voix, tous aspects qui sont introduits dans le stage de formation à l'entretien d'explicitation.

Il me semble, avec cet exposé des influences expérientielles que je suis capable à l'heure actuelle d'identifier, avoir fait un réel effort pour éclaircir ce qui m'a guidé dans la systématisation de l'entretien d'explicitation, mais aussi dans le choix pas toujours conscient d'éviter certaines autres techniques. Cependant ces influences pratiques sont arrivées sur un terrain préparé par ma formation universitaire de conseiller d'orientation et en parallèle dans les mêmes années le cursus pour partie de la maîtrise de psychologie expérimentale à Aix-en-Provence et pour partie de la maîtrise de physiologie animale avec une dominante neu-

rophysiologique à la faculté des sciences de Marseille.

2 Les horizons épistémologiques de l'entretien d'explicitation

J'avais commencé à titrer cette partie : les horizons théoriques, et en l'écrivant je me suis rendu compte que les repères théoriques étaient bien présents, mais qu'ils m'ont surtout inspiré des choix épistémologiques. Nonobstant ce point, je peux présenter ce qui m'a inspiré dans la conception de l'entretien d'explicitation suivant deux catégories : les premières historiques relèvent des influences universitaires et tout particulièrement celles de Georges Noizet professeur de psychologie à Aix en Provence, les secondes sont plus des cadres qui sont venus justifier après coup le sens de ce que je cherchais à faire dans le cadre de l'entretien d'explicitation. Je développerai surtout les premiers, les seconds étant largement exposés dans toutes mes publications relatives à l'explicitation. Pour finir, je prendrai la notion d'horizon dans son sens protentionnel, et indiquerai comment s'articule de manière inévitablement de plus en plus intriquée explicitation et recherche psycho phénoménologique.

2.1 Primat du positif sur le négatif, la théorie de Jackson

Une des conceptions théorique qui m'a certainement le plus inspiré de manière constante est celle qui est issue de la pensée de deux médecins neurologiques l'un français Baillarger cf. (Ombredane 1951) qui semble être le précurseur et l'autre anglais, beaucoup plus connu Jackson cf. (Ey 1975) qui énoncèrent la loi de dissolution dans les pathologies neurologiques et la loi de du primat du positif (intrinsèque) sur le négatif (extrinsèque ou jugé par différence). J'ai découvert cette théorie grâce à l'enseignement de Georges Noizet qui a traduit en français les textes de Jackson (Noizet and Pichevin 1966; 1967; 1968).

Dans cette perspective, aller vers l'intrinsèque ce n'est pas aller vers la manière dont le sujet comprend son propre vécu et lui donne sens selon lui (donc une psychologie de sens commun, qui est aussi un objet d'étude possible), mais pouvoir reconstituer à partir des données l'intelligibilité propre de l'engendrement de l'action qui a eu lieu, par opposition à lui donner un sens par défaut ou de manière seulement

négative comme c'était le cas dans la description et la compréhension des pathologies neurologiques qui sont le terreau initial de cette théorie.

En fait, il y a très peu de chance que le sujet puisse accéder de lui-même à la logique intrinsèque, il n'a généralement à ce sujet que des croyances, des théories naïves dont la connaissance n'est pas inintéressante mais qui n'éclaireront pas l'intelligibilité intrinsèque. Le sujet est là comme informateur, pas comme chercheur et analyste de ses propres descriptions, il n'en a pas les moyens puisque le cadre de référence catégoriel porteur de sens, développés par des chercheurs qui cumulent les observations nombreuses, au-delà de l'expérience d'un seul individu, lui est largement inconnu. Cela ne signifie pas que le sujet ne puisse avoir des intuitions ou des aperçus dans son propre langage de cette même signification puisque le chemin de constitution de ces connaissances s'origine dans l'expérience humaine, mais il n'a probablement pas élaboré ces conceptions dans un cadre systématique. Transposé dans la pratique de l'intervieweur, aller vers le primat du positif c'est écouter ce que dit l'autre en étant attentif à ce qui peut rendre intelligible son discours, identifier et relancer sur les implicites qui rendent incompréhensibles ce qui est énoncé. Comme en psychothérapie l'intervieweur est l'expert du repérage de ce qui peut être conduit à l'explicitation, parce que si la personne interviewée est bien la seule à pouvoir verbaliser ce qu'elle a vécu selon elle et dans ses propres mots, l'espace de ce qu'elle pourrait verbaliser de sa propre expérience est bien plus vaste et différenciée que ce qu'elle en connaît. Seul un expert de l'analyse des déroulements d'action, des facettes et couches du vécu peut orienter la visée attentionnelle de l'interviewé vers des domaines qu'il ne connaît pas et cela sans en souffler le contenu qui ne se découvrira qu'au moment de l'expression. Et même, une fois cette expression obtenue le sens de ce qui est formulé fera l'objet d'une élaboration par le chercheur qui ira au-delà de ce que la personne qui l'a vécu peut en comprendre, même si le fait de l'avoir verbalisé aura amendé grandement sa propre compréhension et introduit un facteur de changement non négligeable.

Cette conception du primat de l'intrinsèque, du primat de la logique propre à l'engendrement de l'action et du vécu, suppose toujours un expert qui seul peut atteindre la logique propre

du vécu, quitte à chercher aussi à la faire partager à celui qui l'a vécu.

Le point de départ de cette conception est le fait du neurologue qui seul pouvait comprendre le sens propre des symptômes observés chez des patients, mais on retrouve cette même démarche quand on étudie les enfants dans le développement opératoire de l'intelligence, ou des difficultés d'apprentissage. A chaque fois les instruments conceptuels pour analyser les traces et les verbalisations, pour les interpréter sont au-delà de la compréhension de celui qui les a vécu. Cela ne disqualifie pas l'intérêt et l'importance de chercher à s'informer dans le détail de ce que la personne a vécu "selon elle", mais d'obtenir ces informations n'entraîne pas qu'elles soient porteuses de l'analyse et de la théorie de ce qui a été vécu. Les aveux du prévenu mis en garde à vue ne préjugent pas qu'il soit le coupable, mais le fait qu'il s'accuse apporte une information sur le sens de son rôle. Le primat de l'intrinsèque consistera à documenter par tous moyens, y compris les verbalisations, le déroulement de l'acte jusqu'à obtenir une cohérence complète ou la preuve de son impossibilité au regard des critères des experts.

Cette conception postule que toute conduite a une logique propre qu'il s'agit de découvrir. Mais cette cohérence propre ce n'est pas celui qui l'a vécu qui la mettra à jour, mais l'expert qui seul maîtrise l'excédent de sens qui donnera l'intelligibilité et n'est pas porté par les données¹³. Le terme « d'intrinsèque » peut être

¹³ Il faut bien noter que j'exprime ce point de vue dans le cadre de la recherche et du temps de travail sur des données recueillies, en cours d'analyse. Dans les situations d'intervention, analyse de pratique, psychothérapie, remédiation, il faudra bien que le sens du vécu apparaissent à celui qui l'a vécu pour qu'il puisse changer, se l'approprier, prendre conscience de ce qui est important pour lui. Mais d'une part on peut observer, par exemple dans le cadre thérapeutique, que le patient au fil des séances se forme, s'approprié les cadres catégoriels porteurs d'un sens dont il était ignorant ; d'autre part l'expertise du praticien sera de conduire l'autre dans des propositions d'expériences engendrées par ses questions qui le guideront vers la découverte et la prise de conscience de son émotion vraie, de ses critères, de ses valeurs, de ses croyances, de son identité. L'expertise du praticien contient non seulement l'intelligence catégorielle, interprétative de ce qui se passe pour l'autre, mais aussi

source de confusion, puisqu'il peut être compris comme qualifiant différents temps de la recherche. Soit il qualifie le temps de recueil des données et ce rapporte à ce que dit spontanément l'interviewé, selon lui, avec ses mots. Ce faisant, il indique le respect et l'importance que le chercheur donne au point de vue propre au sujet. Mais ce respect n'est pas synonyme de non-intervention. Le paradoxe est que l'on peut guider la personne à verbaliser ce qu'elle a vécu selon elle, en l'aidant à verbaliser plus que ce qu'elle saurait le faire seule, à condition que cette aide ne soit pas inductive au plan du contenu. Soit il peut qualifier aussi le temps d'analyse des données. A ce moment, intrinsèque désigne un point de vue en troisième personne qui vise à rendre intelligible la conduite de l'autre par sa cohérence propre, par ses propriétés propres et non par écart à la norme par les seules propriétés négatives. De mon point de vue, dans les deux cas, au moment du recueil et au moment de l'analyse, il s'agit de la mise en œuvre d'un point de vue expert. Dans le moment du recueil cela va se traduire par des relances non inductives au plan du contenu, mais inductive des visées attentionnelles que l'interviewé n'explore pas spontanément. C'est ce qui fait que lorsque j'entends que quelqu'un a "lu plusieurs fois la première page", immédiatement j'ai envie de relancer sur "qu'est-ce qu'il a lu dans ce qu'il a lu quand il a lu la première fois la première page ?" Parce que s'il est vrai que le découpage spontané de la personne produit un découpage en unité élémentaire significative, cela n'entraîne pas que je doive me cantonner ou subir ce découpage spontané qui n'est pas le fait d'un expert dans la description de son propre vécu. En revanche cela entraîne la recherche de la cohérence propre et pour cela une relance qui va viser à induire une fragmentation de l'événement nommé.

Si le sujet doit bien être écouté et entendu pour ce qu'il dit selon lui, avec ses propres mots, ses propres segmentations de son expérience, cela n'entraîne pas que l'on doive considérer ce discours comme intouchable. Le primat du positif consiste à relancer pour engendrer avec l'aide de la personne tout supplément d'information qui conduise à mettre à jour la cohérence propre, modulo les cadres théoriques qui apporteront l'excédent de sens nécessaire et

l'intelligence des moyens qui vont susciter les prises de conscience.

prétendent ouvrir ainsi une interprétation valable et non triviale.

2.3 Multiplicité des niveaux de fonctionnement

Pour rendre compte de la logique intrinsèque, positive, d'un symptôme ou de manière plus générale de la production d'un acte, la neurologie pensait les moyens de cette production comme basés sur une hiérarchie évolutive de degrés ou de niveaux distincts apparus à la fois suivant l'échelle phylogénétique et la reproduisant partiellement à l'échelle ontogénétique. Dans ce modèle, les premières acquisitions les plus primitives, c'est à dire les moyens les plus immédiatement disponibles, sont les plus robustes, mais aussi les plus simples, en revanche les acquisitions les plus tardives sont les plus complexes et aussi les plus fragiles. En conséquence ce sont ces dernières qui vont se dégrader et disparaître en premier sous l'effet de la maladie ou de la fatigue, laissant apparaître sans le contrôle qu'elles exerçaient les niveaux inférieurs (loi de dissolution inverse de l'ordre de construction, les derniers acquis disparaissent les premiers). Ce faisant, les symptômes paraîtront incompréhensibles et simplement jugés négativement si on les apprécie par différence avec ce que permettait le ou les niveaux supérieurs, et ils seront incompris car dénués de sens, absurdes, fous. En revanche, la prise en compte par l'observateur des propriétés des niveaux inférieurs permettra de lui rendre intelligible les conduites organisées par les propriétés de ces niveaux, et sans le contrôle des autres plus tardifs.

On découvre là un principe interprétatif du déroulement d'une conduite dans sa cohérence propre basé sur la connaissance des logiques intrinsèques à chaque niveau. J'ai développé l'application de ce modèle dans le domaine de la formation professionnelle (Vermersch 1974; 1975; 1976a) et par exemple (Vermersch, Sejourant and Guihard 1978) ou relativement à l'apprentissage du dessin technique (Vermersch 1980; Vermersch 1987; Vermersch and Weill-Fassina 1985; Weill-Fassina and Vermersch 1985; Zougarri, Weill-Fassina and Vermersch 1984), sur la base de la description des niveaux ontogénétiques de développement des instruments intellectuels suivant les travaux de l'école de Genève. J'ai ainsi élaboré une théorie des registres de fonctionnement (Vermersch 1976b; Vermersch 1979).

Plus largement cela m'a toujours conduit à m'attendre à ce que dans toute description, dans l'étude de tous phénomènes on ait une pluralité de niveaux qui peuvent à la fois fonctionner de manière harmonieuse et complémentaire et fonctionner de façon isolée, découpée des autres modes, niveaux ou registres. Les travaux récents suggèrent ainsi que l'attention (Pashler 1998; Vermersch 2002) fonctionne suivant deux modes l'un ultra rapide de l'ordre de 40 ms et détectant des traits de surfaces et l'autre dix fois plus lent qui fonctionne sur une base de catégorisation sémantique ; de même dans le domaine des réponses émotionnelles (LeDoux 1996), ou dans le domaine de la perception ou la querelle entre le modèle inférentiel et le modèle de Gibson, semble en fait reposer sur l'existence de deux modes d'appréhension du monde à la fois articulés et possiblement isolables (Norman 2002).

Pour ma part, j'ai retrouvé ce principe de la multiplicité de niveaux dans la conception piagétienne et husserlienne de la conscience.

Piaget dans sa théorie de la prise de conscience (Piaget 1974a; 1974b) nomme et étudie les passages entre niveaux et les mécanismes de ces passages, puisque c'est l'idée portée par la notion de "prise" comme dynamique allant d'une forme de conscience (par exemple la conscience en acte) vers une autre forme de conscience (qu'il ne nominalisa pas). Ainsi, on voit le passage entre le fonctionnement sensori-moteur et le fonctionnement opératoire concret, comme le passage de l'agi au représenté, et ce à travers un mécanisme qui fait passer une même réalité du plan de la sensorimotricité (action +perception) au plan du symbolisé et donc de la possibilité de se le représenter. Ce passage Piaget le nomme "réfléchissement" pour le distinguer des passages suivants. Puisque quand les connaissances ne sont plus en acte, mais représentées, elles peuvent être saisies au plan de la réflexion vers des fonctionnements intellectuels plus élaborés comme celui qui s'initie avec le registre opératoire formel, et qui peut ensuite déboucher sur les réflexions de réflexions, comme le sont la thématisation, la formalisation et tous les degrés imaginables d'élaboration réflexive. Avec Piaget on a donc une différence fondamentale entre réfléchissement et réflexion, mais si les passages sont nommés comme aspects de "la prise de conscience", les paliers ne sont pas thématisés.

Husserl, qui a eu un programme de recherche

très similaire à celui de Piaget (retracer la genèse des activités de l'entendement cf. (Husserl 1991), mais avec une approche différente, nomme les paliers : champ de prédonation qui qualifie ce qui affecte le sujet mais n'est pas saisi par lui, conscience pré réfléchie dans laquelle il y a saisie intentionnelle mais encore non reconnue par le sujet, et la conscience réfléchie comme conscience de ce qui a été vécu de manière pré réfléchie (Vermersch 2000). On voit que les paliers husserliens ne sont pas indexés sur la hiérarchie ontogénétique des outils de l'intelligence, mais sur la hiérarchie génétique des micros étapes de constitution de tout acte, à chaque instant. Là où le parallèle peut être poursuivi, c'est que le passage du champ de prédonation à la conscience pré réfléchie est la condition de la constitution de toute objectité (tout ce qui a la forme d'un objet au sens large, qu'il soit objet matériel ou objet de pensée), cette saisie de l'objet est la condition de l'accès aux actes de l'entendement comme le jugement, la prédication, le nombre, et plus loin les opérations plus élaborées de la généralisation etc.

La conception en niveaux simultanément disponibles, mais pas nécessairement, est essentielle à l'appréhension de la réalité cognitive de tout sujet, elle alerte le chercheur sur la possibilité qu'au-delà de ce qui est verbalisé se situe normalement un "inconscient" cognitif non refoulé, qui est simplement non encore réfléchi. Puisque tout notre vécu, pourtant conscient (au sens pré réfléchi) ne fait pas l'objet en permanence d'une conversion vers le mode réflexif. Il est alors possible, puisque les mécanismes de la prise de conscience¹⁴ existent naturellement, de créer les conditions pour faciliter la conscientisation et dans son prolongement la verbalisation (quoique il n'est pas impossible qu'à certains moments l'ordre puisse s'inverser et que ce soit pour certains la mise en mots qui produise dans le même temps la conscientisation). Il me semble que toute démarche de description d'un vécu implique une mobilisation de ce conscientisable et de la pluralité des niveaux de conscience. Reste à

¹⁴ Donc processus de passage du champ de prédonation à la saisie pré réfléchie, de cette dernière à la saisie réflexive, qui nous intéresse ici principalement, puis de la saisie réflexive à toutes les saisies réflexives dérivées et éventuellement formalisées en un nombre indéfini de strates d'élaboration future.

savoir comment chaque dispositif d'aide fait jouer ces "prises de conscience".

Si j'en profite pour faire un pas théorique supplémentaire, c'est le lieu de montrer que l'on a une multiplicité de fils théoriques à tirer de manière distincte et simultanée : car s'il y a un passage d'un niveau de conscience à l'autre, c'est simultanément qu'il y a mémorisation de l'état initial. Il n'y a pas de conscience sans qu'il y ait rappel de ce qui peut le devenir et maintien de ce rappel. Pas de conscience sans rappel, mais pas de rappel ni de conscientisation sans un "support" de ce qui est rappelé ou conscientisé, que ce support soit plutôt sous forme "figurée" ce qui se traduira par un "se représenter" codé sensoriellement et avec un plus grand sens de revécu ; ou qu'il soit sous forme "significative", plus ou moins inscrit dans les concepts et le langage et dissocié du vécu passé.

Ces trois aspects inter reliés (conscience, mémoire, représentation) ont au moins deux configurations remarquables : puisque lorsque le rappel se fait de façon figurée, (en évocation) alors il permet non seulement d'amplifier ce remémoré auto biographique, mais il est la condition pour que la conscientisation par réfléchissement ait lieu. On a les trois en un pour solliciter la conscientisation du vécu. On pourrait dire encore aller vers l'évocation, c'est produire du rappel sur un mode qui engendre la conscientisation par le passage du vécu à la représentation de ce vécu et son expression. Du coup, on voit que la condition d'accès évocatif mise en avant dans la pratique de l'entretien d'explicitation est en même temps un mode de rappel original et productif et l'acte même qui conduit à la conscientisation du vécu. Alors qu'en revanche le rappel sous forme significative est la condition favorable pour amplifier la conscientisation par réflexion, et la condition nécessaire pour accéder à la réflexion de réflexion et plus.

2.4 Le primat de la référence à l'action (dans son déroulement)

J'ai été vraiment frappé dans ma formation d'apprendre que toute la genèse cognitive reposait sur le fonctionnement de la boucle perception-action (en situation) et de ses conséquences. La philosophie m'avait préparé à accorder une grande place au rôle de la perception dans la construction des connaissances, mais la psychologie génétique, comme d'ailleurs la neurophysiologie, montrait que cette perception ne

pouvait jouer un rôle constructif que si elle s'accompagnait d'une activité motrice exploratoire, dynamique. En ce sens, j'ai eu tendance à donner le primat à cette action. En précisant bien, ce qui n'était pas très clair pour moi au début, qu'il s'agissait de l'action dans son déroulement et pas juste la notion d'action au sens philosophique de philosophie pratique qui ne concerne que la prise de décision (morale, légale, politique, économique) et pas l'effectuation.

L'action comme déroulement temporel saisissable a posteriori

Dans les premières années de recherche, j'ai suivi le mouvement général qui consistait à documenter les étapes intermédiaires (le déroulement) et pas seulement le résultat final. J'ai d'abord procédé à une première étape d'exploration conceptuelle tournée vers la description a priori des algorithmes décrivant un ensemble d'actions susceptible de résoudre une classe de problèmes donnée (Vermersch 1971; Vermersch 1972; 1973). Exploration qui m'a paru rapidement à la fois nécessaire puisqu'elle documentait une analyse de la tâche précise et insuffisante puisqu'elle conduisait à privilégier la seule analyse a priori et que l'analyse a posteriori de données d'observation dépassaient toujours le cadre posé a priori. J'ai développé l'utilisation des enregistrements vidéo comme moyen privilégié de saisir le déroulement de l'action pour autant qu'il y ait des comportements observables et des traces en nombre suffisant pour permettre une analyse inférentielle a posteriori. Rejetant le cadre de la théorie des algorithmes, je n'ai que lentement construit un autre cadre de description a priori valable pour tous les déroulements d'action. Mais ce cadre a priori au lieu de prendre la forme d'un algorithme qui privilégie le chemin et les nœuds a pris la forme d'une description en structure du contenant de tout déroulement d'action et ses modes de fragmentation en fonction de l'échelle de la description. Ainsi toute action est composée de parties temporelles et de sa fragmentation possible, chaque partie temporelle à quelque degré de fragmentation que ce soit (dans les limites du perceptible ou de l'apparaissant) est composée d'éléments qui permettent de décrire en quoi consiste le fait de faire telle ou telle action, ces éléments pouvant eux-mêmes faire l'objet d'une fragmentation, et chacun de ces éléments repose sur des prises d'informations qui constituent les propriétés qui doivent être discrimi-

nées, ces propriétés pouvant être décrite à des niveaux de granularité variables. Cette modélisation en structure permet entre autre de repérer facilement les manques dans la description. Ces manques peuvent baliser les réponses encore absentes à des questions comme : Le déroulement temporel est-il complet ? Le déroulement temporel est-il décrit à une échelle suffisante pour faire apparaître les différences d'exécution, pour rendre intelligible les étapes d'effectuation ? Mais aussi : A-t-on suffisamment d'informations pour comprendre en quoi consiste le fait de faire x ? A quoi faut-il faire attention pour faire x ? De quoi faut-il être informé pour faire x ? etc.

L'action n'est pas un crime et pourtant ...

Ces traces et ses observables une fois retranscrits permettaient de mettre à l'œuvre une démarche dont la meilleure illustration est celle de la logique de l'enquête policière telle qu'elle est illustrée dans la tradition Sherlock Holmes (Doyle 1987) et d'Hercule Poirot. On part des traces, des observables pour inférer l'inobservable. Si j'observe que le bouton d'un appareil, qui a une fonction déterminée, est manipulé dans tous les sens plusieurs fois, alors les propriétés de cet acte sont incompatibles avec l'utilisation adaptée de la fonctionnalité qu'il permet de régler. Je peux en inférer une incompréhension du rôle de ce bouton et de la fonction correspondante. Ce que je pourrais corroborer et trianguler ou non avec d'autres observables.

J'étais alors dans une logique d'expert qui extrait plus d'information dans ce qui est recueilli que ce qu'il en contient par sa seule manifestation. Et je pourrais lui donner un sens propre par la prise en compte des niveaux de fonctionnement cognitif. Dans la logique de l'enquête judiciaire cela va très loin puisqu'une chose aussi subjective que les degrés de préméditation ne seront pas seulement établis par ce que le prévenu en dit, mais par les propriétés des actes qu'il a posé et les moments où ils l'ont été : L'arme a-t-elle été amenée ou pas ? A-t-elle été achetée au préalable ? Si l'instrument utilisé était disponible sur place, la force du coup, sa position, la distance, vont permettre d'établir jusqu'à un certain point le caractère plus ou moins spontané (sous le coup de la colère) etc. Chaque propriété de l'action peut permettre une inférence en proportion des connaissances dont on dispose pour l'interpréter, pour lui attribuer cet excédent de sens dont elles ne sont pas porteuses par elles-mêmes

(Ullmann 2002). Ainsi Holmes a-t-il fait des monographies détaillées sur toutes les empreintes de vélo, sur toutes les cendres de cigares et cigarettes et Vermersch se réfère à l'ontogenèse des instruments intellectuels (cf. l'œuvre de Piaget et de son école), à la dégradation des actes sous l'effet de la fatigue cf. (Janet 1921; 1975, 1926) ou des pathologies neurologiques mettant à nu des fonctions cognitives habituellement cachées par leur inclusion dans des comportements fortement adaptés cf. (Luria 1967, 1978).

La verbalisation de l'action offre plus de possibilités de validation/réfutation.

Quand je suis allé vers le recueil de verbalisations, j'ai donné la primeur à la description des actes et de leur déroulement parce que précisément c'était la verbalisation de l'action qui pouvait le plus facilement être réfutée, puisqu'elle devait être concordante avec les conditions et les contraintes de la réalisation de l'action qui avait été vécue. Que ces contraintes soient matérielles (on ne peut passer une porte sans qu'elle soit ouverte), logiques (je ne peux opérer ce calcul que si j'ai obtenu le résultat du précédent), chronologiques (je ne peux cuire une tarte aux pommes que si le four a été allumé avant ou je ne peux utiliser le plâtre que si j'ai attendu qu'il ait atteint un état qui le rende utilisable). Comme dans le cas de l'activité d'investigation criminelle, chaque verbalisation n'a d'intérêt que pour autant qu'elle puisse être rapportée au déroulement de l'action et des ses contraintes qui faciliteront l'établissement des concordances. La première chose à faire avec les données d'une telle description est de reconstituer le "chrono" comme dit la police, d'utiliser ce qui est dit pour reconstituer les étapes de l'exécution (sic :), placer chaque information énoncée en référence au chrono. L'inconvénient pour le chercheur est que cela exclut de se contenter d'utiliser les logiciels d'analyse du discours pour traiter les données. Puisque tout ce que ces logiciels peuvent faire c'est repérer, classer, compter les catégories linguistiques présentes dans le discours, puis sur cette base repérer des thèmes, des structures d'énonciation, voire produire des résumés.

La charité est charité, si c'est la charité ...

Contrairement aux recueils de verbalisation sur les représentations, les croyances etc. propre aux sociologues ou à ceux en sciences de l'éducation qui étudiaient les représentations préalables à un apprentissage, le discours de

l'interviewé est ici exploité pour ce à quoi il renvoie. On pourrait dire que la sociologie aussi s'intéresse à ce à quoi le discours des sujets interviewés renvoie, mais il n'y a pas de documentation distincte du référent. Un des rares exemples de ce souci est celui du sociologue Sève (Sève 1969) qui précisément montre la nécessité de s'informer des "emplois du temps" comme manière d'échapper au discours général. Un emploi du temps permet de cerner comment se traduit dans la vie le discours sur les représentations, il permet de savoir comment s'incarne l'équivalent de ce que le discours apporte. Cela nous informe objectivement de combien de temps il consacre au thème dont il nous dit qu'il est important pour lui, combien de conférence suit-il, combien d'émission de télé, de livres, de journaux lit-il, combien d'argent dépense-t-il en cotisations, documentations, dons etc. Une objection qui vient est que la description de l'emploi du temps constitue un discours de plus s'il n'est pas le fruit du travail d'observation sur le terrain. Mais même quand ce n'est qu'un discours, c'est un discours orienté de manière particulière, puisqu'il a vocation à nommer les actions qui ont été posées par le sujet dans sa vie. On a ainsi deux discours qui n'ont pas les mêmes propriétés¹⁵.

Votre discours sur la charité, m'informe sur ce que vous pensez de la charité, sur les valeurs et les croyances que vous lui attachez, sur votre capacité à parler de la charité, mais pas si vous êtes charitable. Pour savoir si vous êtes charitable, il faut que je m'informe des actes de charité que vous pratiquez. Je peux m'en informer par l'observation en vous accompagnant dans votre vie, comme le ferai un ethno méthodologue par exemple, ou en vous questionnant sur les actes de charité que vous avez pratiqués. Les réponses à ce questionnement produisent un second discours qui est orienté vers les actes et qui nous informe de la réalité de votre activité charitable, qui constitue bien la charité.

¹⁵ Je dois beaucoup à la lecture de Piguet, J.-C. (1975). La connaissance de l'individuel et la logique du réalisme. Neuchâtel, A la Baconnière. pour avoir tiré au clair la formulation de ces points et tout particulièrement l'exemple de la charité (section 4446 à 4448) qu'il emprunte lui à la pensée hindoue. Piguet distingue clairement entre les actes de charité, la pensée de la charité, la parole sur la charité. Je peux avoir des actes sans pensée ou parole, je peux avoir une parole sans pensée et sans acte, avoir une pensée sans acte et sans parole etc. Vermersch, P. (1996). "Avez-vous lu Piguet?" Expliciter 13(12-16).

Si l'on ne documente pas la façon dont s'incarne un discours, la seule réalité dont on dispose est un discours de commentaires, d'appréciations, de jugements sans savoir quelles valeurs informatives ils ont, rapporté à leur incarnation.

L'action source d'informations directes et obliques

Ce qui m'a guidé dans l'entretien d'explicitation c'est l'importance de l'action comme source d'information directe et oblique.

Information directe, dans le sens où pour comprendre une action il faut en décrire le déroulement en détail. C'est fondamental en matière d'ergonomie, d'apprentissage, de remédiation, d'analyse d'accident, de débriefing, de résolution de problème etc.

Information oblique, dans la mesure où l'action nous informe d'autres choses que l'action mais aussi de ses satellites (Vermersch 1994) comme les buts, représentations, connaissances, valeurs, croyances, identité. Ainsi, entre le but énoncé par la personne, but que l'on peut nommer le but conscientisé, et le but tel qu'il apparaît lors de l'exécution de l'action ou but immanent à l'action, seule l'action nous permet de nous informer de façon oblique, c'est à dire indirecte, moyennant une lecture inférentielle de la description de l'action, du but réellement poursuivi. Et l'écart peut être grand ! De la même façon, on va pouvoir établir quelles sont les connaissances théoriques ou réglementaires effectivement mises en œuvre dans l'action à la différence de celles que l'agent connaît mais n'applique pas. Les connaissances opératoires pourrait-on dire pour paraphraser Ochanine, par opposition aux connaissances discursives dont on ne sait que parler sans savoir les mettre en œuvre au moment approprié. C'est aussi vrai des représentations, des valeurs ou de l'identité, l'action permet de s'informer de celles qui sont fonctionnelles, ce que ne permet pas le seul discours sur les valeurs, les représentations ou l'identité. Plus qu'un point de vue théorique ou épistémologique cette manière de concevoir le sens des actes se réfère à l'opposition éthique entre l'incarnation posée par les actes et les discours creux. Ce point de vue s'est imposé à moi, mais je n'en vois pas les précurseurs sinon dans la pratique du travail manuel où l'écart entre le discours et le résultat saute aux yeux et ne ment pas.

Description de l'action et niveau de détail efficient

Aussi loin que je me souviens j'ai eu la passion du détail. Détails qui faisaient qu'une chose était facile ou pas, efficace ou pas, faisa-

ble ou pas, en particulier dans le domaine des actions corporelles et matérielles¹⁶. Du temps où j'ai pratiqué les arts martiaux (judo, aiki-do, karaté, un peu de sabre) avec assiduité, puis, très jeune, quand on m'a proposé de donner les cours d'Aiki-do dans mon club, j'ai des impressions très fortes, qui sont encore présentes, de l'exploration de la position des doigts dans la tenue de la main de l'autre pendant l'exécution d'un mouvement et tant d'autres détails qui au fil de la pratique se révélaient comme la clef de la perfection efficace. J'ai largement transposé cela dans l'écoute et l'analyse des actions qu'elles soient mentales ou matérielles. Si je regarde en arrière les analyses de données de toutes mes recherches, elles reposent toujours sur la mise en évidence de détails qui faisaient apparaître des significations autrement invisibles ou non différenciées. J'ai retrouvé cet intérêt là encore, dans la littérature policière qui est exemplaire sur la recherche du niveau de détail efficient. C'est à dire le niveau, l'échelle, la granularité de la description qui permet de comprendre ce qui s'est passé et surtout de établir aux yeux du jury le plus exigeant. On rentre dans la logique de l'établissement de la preuve. Pour cela il est nécessaire de considérer la granularité de la description, de manière à procéder aussi finement qu'il est nécessaire pour établir l'enchaînement des actes et le détail de leurs propriétés¹⁷. Un élément décisif du fil conducteur du déroulement d'un entretien d'explicitation repose sur ce que j'ai nommé "la fragmentation". L'idée de la fragmentation est similaire à celui d'échelle comme dans la cartographie. Contrairement à l'image du zoom, l'idée d'échelle fait bien apparaître des usages habituels correspondant à des activités à réaliser : faire un grand voyage et avoir besoin d'une carte autoroutière au un millionième ou faire un sentier de randonnée et avoir une

25/1000, ou un plan de masse pour l'implantation d'une maison sur un terrain au 1/100. A chaque échelle certaines informations sont absentes qui ne sont présentes qu'à d'autres échelles. Alors qu'avec la métaphore du zoom on ne fait que rétrécir ou élargir le cadre, tout en conservant présent tout ce qui était dans le même cadre plus ou moins visible. L'effet de grossissement par exemple va faire apparaître ce qui était déjà là et simplement rendu perceptible, alors que le grossissement d'une carte n'y fera jamais apparaître ce qui n'y était pas déjà inscrit par le cartographe. Or chaque description est une carte, selon un certain point de vue et à une certaine échelle. Aucune carte ne contient la totalité des points de vue et la totalité des informations. Il faudra plusieurs descriptions, produites en adoptant successivement ou dans un mouvement d'aller-retour, pour élaborer des cartes suivant plusieurs aspects, plusieurs échelles. Husserl l'avait bien vu, quand il était obligé de produire successivement des descriptions complémentaires du point de vue statique, puis du point de vue génétique, du point de vue noématique, puis du point de vue noétique, puis du point de vue égoïque cf. l'exemple du §92 des Idées directrices (Husserl 1950) sur la description de l'attention et cf. mon commentaire sur ce point dans (Vermersch 1998a).

Dans cette métaphore de la carte et du choix de son échelle, la description de l'action vécue que poursuit obstinément l'entretien d'explicitation va reposer sur des relances qui vont faire fractionner en éléments plus fins la carte spontanée produite par l'agent. Fractionnement des parties temporelles, fractionnement synchronique des actes élémentaires, fractionnement informationnel des propriétés dépendantes. Ce fractionnement repose donc sur une compétence experte à repérer la nécessité de relancer parce que le grain de la description est trop gros pour nous informer de manière intelligible de ce en quoi consiste le fait de faire x. Cette compétence repose sur un point de vue du primat du positif au sens de la recherche de la logique d'engendrement propre de l'action décrite puisque c'est l'intervieweur et pour ainsi dire jamais l'interviewé qui aperçoit l'implicite dans l'échelle de description spontanément adoptée par le second. Ce qui nécessite une intervention active de la part de l'intervieweur pour relancer sur ce que vient de dire l'autre : "Et quand tu fais x (préalablement nommé par l'interviewé, pour ne pas induire de

¹⁶ Passion du détail que je ne pratique pas pour l'orthographe par exemple.

¹⁷ Je suis en train de lire un polard de Kathy Reichs, qui est par ailleurs professionnellement compétente dans le métier d'anthropologue criminel qu'elle met en scène. L'auteur décrit ce que l'on peut apprendre de la forme des tâches de sang sur la nature de l'arme, le type de blessure, la force et la vitesse des coups ou des projectiles, c'est hallucinant, il y en a cinq pages qui illustrent de manière parfaite comment chaque détail est porteur d'informations différentielles. Cf pages 188 et suivantes, Reichs, K. (2002). Mortelles décisions. Paris, Robert Laffont.

contenu) qu'est ce que tu fais ? Par quoi tu commences ? Et ensuite que fais-tu ?"

L'idée de la fragmentation et du niveau de détail efficace est très efficace pour guider la focalisation de l'entretien au niveau local de l'expression, je ne comprends pas pourquoi je ne retrouve pas cette idée dans les autres pratiques, je ne comprends pas comment il est possible de s'en passer.

3 - Un cercle nécessaire : psycho phénoménologie de l'explicitation

Le point de départ de ma motivation de chercheur était psychologique, comprendre le fonctionnement de l'intelligence, en particulier dans des situations qui en sont les révélateurs comme les situations de résolution de problèmes. Par rapport au milieu universitaire dans lequel je me suis formé, j'ai opéré une première bifurcation forte, qui était de choisir une situation problème que le sujet rencontre dans sa vie, que le chercheur soit présent ou non. Donc avec le souci d'une validité écologique, faire en sorte que le problème rencontré fasse sens pour la personne qui s'y confrontait. Cela m'a conduit vers le domaine de la formation professionnelle. J'ai voulu étudier le détail du déroulement de l'activité. Pour cela la vidéo permettait d'aller plus loin que toutes les autres méthodes d'objectivation, à condition que les traces et les observables spontanés soient nombreux. Mais même ainsi, je me rendais compte qu'une partie des activités intellectuelles m'échappait, qu'elle ne pouvait pas être inférée des observables. Le recueil de données de verbalisation semblait la seule voie permettant d'aller plus loin pour cerner cette part d'activité qui restait privée. Ainsi on pouvait se demander comment le sujet s'y prenait "dans sa tête", quels étaient les codages sensoriels de la représentation du monde extérieur ou quels supports figuratifs les actes intellectuels mobilisaient à chaque instant. Chercher à documenter ces points par des verbalisations ouvraient en même temps un chapitre qui n'avait été abordé que par la psychologie introspective du 20^{ème} siècle (Vermersch 1998b), et n'avaient pas donné lieu à beaucoup de développements depuis, l'introspection étant devenue tabou. En même temps que le questionnement de l'entretien d'explicitation permettait de viser ces nouveaux aspects, se révélait la nécessité de développer une psychologie qui en rende compte.

Mais elle n'existait pas.

L'outil conduisait en visant de nouveaux objets de recherche à son dépassement vers une psychologie de la subjectivité. Sur quelles bases répondre à ce nouveau but ? Qui s'occupait de la subjectivité ? Il y avait bien sûr la psychologie clinique ou pathologique, mais elle était trop prise à mon goût par les soucis thérapeutiques. La psychologie différentielle touchait à ces points, mais en se détournant d'un point de vue en première et seconde personne par l'utilisation quasi exclusive de techniques de questionnaires et d'enquêtes qui ne pouvaient que perdre de vue le sujet et le reconstruisaient en troisième personne sans que l'on sache ce qu'il avait vécu lui, selon lui. La phénoménologie de Husserl semblait répondre à cette visée de l'analyse du vécu, tel qu'il apparaît à celui qui le vit (mais pour autant qu'il soit capable de manière experte de le viser, puisque décrire un vécu n'est pas le vivre mais le ressaisir comme objet de description). Une première difficulté était de s'approprier le langage et les concepts d'un auteur exigeant (mais tous les auteurs demandent un tel travail, dès qu'ils ont un message créatif à faire passer). Une seconde, était que l'œuvre de cet auteur était enkystée dans un projet philosophique qui ne me concernait pas : le programme transcendantal ou recherche des fondements. Il était de ce fait aux mains de la corporation des philosophes qui comme l'auteur lui-même, rejetaient la naturalisation et toute psychologie avec. Il me fallut quelques années pour traverser Husserl, et voir comment il pouvait soutenir le projet d'une psycho phénoménologie des vécus, en lui empruntant certains aspects de sa méthode descriptive et certains de ses résultats transcrits dans l'ordre de la psycho phénoménologie et non plus de la philosophie phénoménologique. Je ne développerai pas ces points ici l'ayant fait par ailleurs (cf. les numéros d'Expliciter des quatre années précédentes téléchargeables sur le site du GREX www.grex-fr.net).

Mais le chemin ne s'arrêtait pas là, puisque si la psycho phénoménologie peut permettre de mieux comprendre ce que l'on cherche à questionner et le sens des réponses que l'on obtient (versant noématique), elle questionne aussi comment l'interviewé s'y prend (versant noétique) pour produire accéder à son passé, le faire sur le mode évocatif, le décrire par une mise en mots adaptée, la manière dont il porte attention au sein du passé remémoré, la conscientisation qui s'engendre ainsi. Quel est l'égo qui advient

quand je suis tout entier tourné vers l'évocation d'un moi passé, quand l'égo présent s'identifie sans se confondre avec le moi passé (point de vue égoïque)? Mais aussi elle questionne la dimension langagière intersubjective, comment les effets des relances influent sur la subjectivité de l'autre, sur les changements de directions ou d'objets attentionnels, les changements dactés, les changements d'état interne.

La pratique de l'explicitation conduisait à la phénoménologie de ce qui était explicité, mais aussi à l'explicitation phénoménologique de cette pratique. Retrouvant par là le cercle vertueux propre à toute démarche en première personne, déjà bien vu par Husserl, qui fait que chaque aspect est successivement et simultanément objet d'étude et instrument permettant l'étude de cet objet. Si je veux étudier la phénoménologie de l'évocation, pour la comprendre, la décrire dans ses variétés et constantes, il faut que je pratique l'évocation et que ce vécu d'évocation soit évoqué comme objet d'étude. Pour étudier l'attention, je dois apprendre à faire attention de manière sélective à l'attention quand je la mets en œuvre. Acquéranant des savoirs sur l'attention telle quelle est vécue et pratiquée, je peux perfectionner et modifier ma manière de saisir attentionnellement ce vécu d'attention pour mieux l'étudier encore. Il n'existe pas d'objet de recherche phénoménologique qui ne soit pas la condition de son étude, l'instrument de son étude. La conséquence la plus forte est que je ne peux devenir expert dans le domaine de l'étude des vécus, dans une véritable psycho phénoménologie à base expérientielle, qu'en apprenant à me tourner vers mes propres vécus de façon à reconnaître les instruments cognitifs que je dois apprendre à mieux utiliser pour les étudier. Il n'y a pas de formation à la recherche dans ce domaine sans une formation expérientielle qui prenne la visée de mes propres vécus comme pratique.

Sans la familiarité expérientielle du réfléchissement du vécu, je n'ai pas de remplissement intuitif de ce qu'est l'attention par exemple, je n'en ai que le vivre qui lui, est majoritairement pré réfléchi et m'est inconnu par défaut de conscience réfléchie, je ne dispose alors que d'un pauvre et inadéquat remplissement signitif via la lecture et les données conceptuelles.

Pour acquérir cette familiarité expérientielle du réfléchissement, il me faut l'aide d'une médiation, un apprentissage, un guidage, car seul il

est très difficile de l'acquérir (cf. la dimension intersubjective de la réduction dans (Vermersch 2001)). Il me faut apprendre à pratiquer les différentes formes de réduction, apprendre à surmonter les obstacles obligés, qui existent en quelle sorte par construction. Par exemple, lorsque je me tourne vers mon vécu celui-ci ne se donne que très superficiellement et c'est décourageant. Il faut apprendre à dépasser cette première étape du réfléchissement dont la pauvreté n'est pas le reflet simple d'une incompetence, mais est la traduction normale, présente pour tous à chaque essais, du fait que ce que nous avons vécu n'est pas immédiatement disponible à la conscience réfléchie, quoiqu'il soit conscientisable.

Jusqu'alors cette médiation, cette formation, ce guidage structuré, n'était accessible que dans le cadre de pratiques qui n'ont pas d'objectifs de recherche (comme les psychothérapies, les techniques de développement personnel ou les chemins spirituels) et imposent de fait leurs propres finalités dont il faudra ensuite se dégager si l'on en a encore la motivation. En conséquence, le développement de la recherche en première et seconde personne était entravé dès le début par la nécessité d'un détour formatif important et risqué. De ce fait, la formation à l'entretien d'explicitation est actuellement un des rares cadre neutre et structuré pour acquérir cette familiarité experte. C'est ce que je développe depuis 1988, en y ajoutant de manière complémentaire depuis cinq ans, l'organisation d'ateliers de pratique phénoménologique qui proposent un apprentissage de l'auto explicitation par l'exercice de la description phénoménologique écrite (au départ ils ont été co-animé avec Natalie Depraz et Francisco Varela).

En résumé, selon mon expérience, il n'est pas possible de faire de la recherche sur la subjectivité sans en avoir une expérience experte. Il n'est pas possible d'en avoir une expérience experte sans pratiquer le réfléchissement de son vécu (le vivre est là tout naturellement). Il n'est pas possible de pratiquer le réfléchissement de son vécu sans apprentissage, sans médiation intersubjective. Pour étudier la subjectivité il faut donc trouver un lieu de formation expérientielle qui m'apprenne à partir de mon vécu et de celui des autres comment je peux y accéder et le décrire.

Mais aussi il n'est pas possible de travailler avec ce type de données sans que à la fois leur recueil et leur analyse soit inspiré par un cadre

catégoriel qui les comprennent (à tous les sens de ce mot). Quand on recueille des données de verbalisation qui incluent la dimension subjective, on peut avoir ou non (1) l'expertise thématique professionnelle qui permet de comprendre l'activité étudiée parce qu'on a soi-même une compétence professionnelle dans ce domaine. Cette expertise est un avantage et un obstacle. Avantage puisqu'elle permet de cerner facilement l'intelligibilité de ce que dit l'autre, obstacle parce qu'elle engendre de projections sur le vécu de l'autre comme s'il était identique au mien et le mouvement essentiel de chasse à l'implicite risque d'être désamorçé à tort. De plus il n'est pas absolument nécessaire d'avoir une expertise dans le domaine professionnel ou d'activité étudié. Il suffit d'avoir une « intelligence notionnelle »¹⁸ de la tâche ou situation étudiée, d'en comprendre le langage de façon à suivre ce qui est dit. Mais avoir cette expertise thématique professionnelle ne donne pas la compétence de chercheur, il y faut aussi (2) la méta expertise d'investigateur, d'observateur et d'intervieweur qui nous permet potentiellement d'analyser n'importe quelle activité. C'est ce qui fait qu'un professionnel, et même un « méta-professionnel » comme le sont les entraîneurs, les superviseurs, les enseignants du domaine ne sont pas pour autant experts dans le domaine du recueil de données de recherche. Il s'agit de métiers différents et de compétences différentes devant dans les deux cas faire l'objet d'un apprentissage et d'un exercice. Enfin, l'expérience du GREX et mon interaction avec de nouveaux domaines de recherches en particulier dans les STAPS, m'ont fait découvrir qu'il faut développer pour aborder spécifiquement l'analyse des vécus (3) une expertise catégorielle phénoménologique savante sur la dimension subjective. Autrement dit élaborer une intelligence catégorielle vise un autre domaine que celui des catégories propres à l'expertise (1) thématique professionnelle ou la méta expertise (2) de l'investigateur maîtrisant techniques d'ob-

¹⁸ Ce concept d'intelligence notionnelle ou de compréhension notionnelle est issu à ma connaissance de la réflexion menée par M. Reuchlin dans l'enseignement des statistiques dans les années 80. Montrant que les étudiants devaient avoir une compréhension notionnelle des statistiques pour s'en servir, mais n'avais pas besoin nécessairement d'une compréhension technique relativement aux probabilités, aux mathématiques, aux principes d'inférences etc.

servation et d'interview (Vermersch 2003). En ce sens le développement d'une culture phénoménologique me semble maintenant incontournable pour toute recherche visant à intégrer des données subjectives.

*

On pourrait résumer tout ce qui précède en disant que l'entretien d'explicitation est bâti sur deux cursus de formation, d'une part une forte formation expérientielle non universitaire et d'autre part une formation intellectuelle épistémologique dont certains aspects essentiels viennent de ma formation universitaire initiale et d'autres d'emprunts à des auteurs découverts au fil de mes lectures.

Ma formation expérientielle est issue de différentes formes de travail sur soi, qu'elles aient été d'orientation spirituelle, psychothérapeutique ou des techniques de développement personnel. Cette culture pratique m'a fait découvrir les méthodes d'accès à la subjectivité et le type de connaissance que l'on pouvait en dégager de manière non théorisée. Ce qui m'a conduit à développer une méthode d'accès au vécu qui soit sans inscription spirituelle contrairement au projet bouddhiste de Varela (Depraz, Varela and Vermersch 2003; Varela, Thompson and Rosch 1993), et sans connotation thérapeutique. Cette méthode s'appuie d'une part sur la réduction pro active (Vermersch 2001) permettant à visée à vide d'un passé vécu, spécifié, puis son rappel sur le mode évocatif, et d'autre part sur la systématisation d'une technique originale d'aide à la verbalisation : l'entretien d'explicitation (Vermersch 1994), innovant aussi bien dans l'écoute des implicites, que dans la conception de formulation de relances non inductives, ou dans la fragmentation de ce qui est questionné pour aller au niveau de détail efficient rendant le vécu intelligible.

4 - Questions génériques et transversales à tout recueil de verbalisations a posteriori.

De la même manière qu'il a fallu dissocier les techniques et les connaissances sur la subjectivité du lieu où historiquement elles ont été créées et conçues, ce qui pour moi m'a fait passer de la psychothérapie à l'entretien d'explicitation, de même il nous faut maintenant quitter le sol historique de l'élaboration des outils d'aide à l'explicitation pour aller vers l'examen de toutes les méthodes disponibles. J'ai donc

fait des choix dans l'entretien d'explicitation. Ce faisant, j'ai répondu à ma manière à une série de questions et de problèmes. Pour conclure, j'aimerais vous soumettre une série de questions qui me semblent transversales à toutes nos techniques de recueils de verbalisation a posteriori, en espérant qu'elles alimenteront un débat au-delà de mes propres réponses.

1/ Le cadre de l'entretien

Dans la conduite d'entretien quelle attention prêtez-vous à la dimension éthique (respect de la personne) ? A la dimension déontologique (intégrité de sa pratique professionnelle dans la limite de sa définition et de ses propres compétences) ? A la dimension contractuelle (clarification des positions sociales de chacun et de l'objectif commun) ?

2/ La dimension relationnelle

Comment conceptualisez-vous la dimension relationnelle propre à toute situation d'entretien ? Avez-vous développé des techniques particulières pour la gérer, en identifier les nuances et les variations ? Avez-vous fait une formation qui vous a rendu attentif à ces aspects ? Par exemple, comment gérez-vous la dimension non-directivité versus directivité ? Comment prenez-vous en compte la dimension contre transférentielle des réactions, projections, identifications de l'intervieweur ? Utilisez-vous les techniques d'accordage et de synchronisation ? Avez-vous une réflexion sur le rôle de l'empathie, la manière d'assurer la fonction de guidage ?

3/ La dimension du rappel

Comment concevez-vous le rappel qui est mis en œuvre dans la verbalisation d'un vécu passé ? En particulier, faites-vous la différence entre différents types de rappel ? En quoi le dispositif que vous utilisez engendre-t-il du rappel ? Quel type de rappel ? En quoi les prothèses mnémoniques comme les amorçages de type vidéo ou la présence des traces ou du résultat de l'activité engendrent-elles plutôt du rappel que de la perception ? Du rappel plutôt que de la réflexion voire même la reprise de l'activité précédente de résolution ?

4/ La position de parole

Prêtez-vous attention à la relation que la personne entretient avec ce dont elle parle au moment où elle s'exprime (la position de parole) ? Comment conceptualisez-vous cette relation et ses variantes, si vous en distinguez ? Toutes les verbalisations sont-elles équivalentes pour vous ? Si non quels sont vos critères, comment conceptualisez-vous ces différences ?

Cela vous entraîne-t-il à produire des relances différentes ? Sur quelle base ?

5/ L'utilisation du langage dans les relances

Comment utilisez-vous le langage dans l'initialisation d'un entretien, dans différentes relances, plus spécifiquement dans les formulations des questions. Comment conceptualisez-vous les effets du langage sur l'autre ? Quel type de formation avez-vous adopté pour les étudiants, les thésards, vous-même ?

6/ Fragmentation et échelle de description

Avez-vous un point de vue sur le fait qu'une description est toujours faite relativement à un point de vue et relativement à une échelle ? Quelle place prend dans votre technique la recherche du niveau de détail efficient ? Avez-vous une technique de relance sur la fragmentation ?

7/ Quelles sont les questions que je ne pose pas et que vous vous souhaiteriez voir aborder ? Quelles sont les réponses que vous avez cherché à produire sur des points que je n'ai pas abordés dans ce texte ?

Bibliographie

- Artaud, J. (1995). L'écoute attitudes et techniques. Les éditions de la chronique sociale.
- Bandler, R. and J. Grinder (1975). Patterns of the hypnotic techniques of Milton H. Erickson. Cupertino, Meta publications.
- Blanchet, A. (1985). L'entretien dans les sciences sociales. Dunod, Paris.
- Blanchet, A. (1991). Dire et faire dire. Paris, Colin.
- Depraz, N., F. Varela and P. Vermersch, Eds. (2003). On becoming aware A pragmatic of experiencing. Amsterdam, Benjamin.
- Doyle, C. (1987). Sherlock Holmes. Paris, Laffont R.
- Erickson, M. (1983). L'hypnose thérapeutique. Paris, ESF.
- Erickson, M. (1986). Ma voix t'accompagne. *, Hommes & groupes editeurs.
- Ey, H. (1975). Des idées de Jackson à un modèle organo-dynamique en psychiatrie. Toulouse, Privat.
- Grinder, J., J. Delozier and R. Bandler (1977). Patterns of the hypnotic techniques of Milton Herickson, Meta publications.
- Gusdorf, G. (1951). Mémoire et personne(2). Paris, PUF.
- Hannah, B. (1990 1981). Rencontres avec l'âme L'imagination active selon Jung. Paris, Ed Jacqueline Renard La Fontaine de Pierre.
- Husserl, E. (1950). Idées directrices pour une phénoménologie. Paris, Gallimard.
- Husserl, E. (1991). Expérience et jugement. Paris, P.U.F.
- Janet, P. (1921). L'automatisme psychologique. Paris, Alcan.
- Janet, P. (1975, 1926). De l'angoisse à l'extase I. Paris, Alcan.
- Laborde, G. (1987). Influencer avec intégrité. Paris, InterEdition.
- LeDoux, J. (1996). The emotional brain : the mysterious underpinnings of emotional life. New York, Touchstone.
- Loftus, E. K., K. (1997 1994). Le syndrome des faux souvenirs et le mythe des souvenirs refoulés. Paris, Exergues.
- Luria, A., R. (1967, 1978). Les fonctions corticales supérieures de l'homme. Paris, PUF.
- Malarewicz, J. and J. Godin (1986). Milton H Erickson. Paris, ESF.
- Noizet, G. and C. Pichevin (1966). "Evolution et dissolution du système nerveux de Hughlings Jackson." Cahiers de psychologie IX(1).
- Noizet, G. and C. Pichevin (1967). "Evolution et dissolution du

système nerveux de Hughlings Jackson." Cahiers de psychologie **XI**(2).

Noizet, G. and C. Pichevin (1968). "Evolution et dissolution du système nerveux de Hughlings Jackson." Cahiers de psychologie **XI**(1).

Norman, J. (2002). "Two visual systems and two theories of perception : an attempt to reconcile the constructivist and ecological approaches." Behavioral and Brain Sciences **25**(1): 73-95.

Ombredane, A. (1951). L'aphasie et l'élaboration de la pensée explicite, Paris, PUF.

Pashler, H. E. (1998). The psychology of attention, Cambridge, MIT Press, Bradford BOok.

Piaget, J. (1974a). La prise de conscience, Paris, P.U.F.

Piaget, J. (1974b). Réussir et comprendre, Paris, P.U.F.

Piguet, J.-C. (1975). La connaissance de l'individuel et la logique du réalisme, Neuchatel, A la Baconnière.

Porter, E. (1950). Introduction to therapeutic counselling, Boston, Houghton Mifflin.

Proust, M. (1987 1929). A la recherche du temps perdu(trois vol), Paris, Bouquins Robert Laffont.

Reichs, K. (2002). Mortelles décisions, Paris, Robert Laffont.

Rogers, C. (1942). La relation d'aide et la psychothérapie, Paris, ESF.

Rogers, C. (1968). Le développement de la personne, Paris, Dunod.

Rogers, C. (1973). Les groupes de rencontre, Paris, Dunod.

Roustang, F. (1990). Influence, Paris, De minuit.

Roustang, F. (1994). Qu'est-ce que l'hypnose, Paris, Les éditions de Minuit.

Sève, L. (1969). Marxisme et théorie de la personnalité, Paris, Editions Sociales.

Ullmann, T. (2002). La genèse du sens : signification et expérience dans la phénoménologie génétique de Husserl, Paris, L'Harmattan.

Varela, F., E. Thompson and E. Rosch (1993). L'inscription corporelle de l'esprit Sciences cognitives et expérience humaine, Paris, Seuil.

Vermersch, P. (1971). "Les algorithmes en psychologie et en pédagogie : Définitions et intérêts." Le Travail Humain **34**(1): 157-176.

Vermersch, P. (1972). "Les algorithmes en psychologie et en pédagogie : définition et intérêt." Bulletin de l'Association de l'Enseignement Public et Informatique(1).

Vermersch, P. (1973). "La méthode des algorithmes. Construction et validation." Bulletin de liaison pédagogique de l'enseignement technique et de la formation professionnelle(n° 10): 14 pages.

Vermersch, P. (1974). L'apprentissage du réglage de l'oscilloscope. II. Rôle de la résistance du réel dans le processus de rééquilibrage. Paris, Laboratoire de Psychologie du Travail.

Vermersch, P. (1975). "L'apprentissage du réglage de l'oscilloscope. Essais d'application de la théorie opératoire de l'intelligence à l'adulte." Psychologie française **20**(3): 77-103.

Vermersch, P. (1976a). "L'apprentissage du réglage de l'oscilloscope. Régulation conceptuelle et régulation agie." Travail Humain **2**(39): 357-368.

Vermersch, P. (1976b). Une approche de la régulation de l'action chez l'adulte : déséquilibre transitoire registres de fonctionnement et micro genèse. Un exemple : l'analyse expérimentale de l'apprentissage du réglage de l'oscilloscope cathodique. Paris, EPHE- Paris V.

Vermersch, P. (1979). "Peut-on utiliser les données de la psychologie génétique pour analyser le fonctionnement cognitif de l'adulte? Théorie opératoire de l'intelligence et registre de fonctionnement." Cahiers de Psychologie **22**(1-2): 59-74.

Vermersch, P. (1980). "Opérations élémentaires et planification de l'action : réemploi des acquis professionnels dans une tâche de dessin technique." Bulletin de Psychologie **XXXIII**(344): 389-398.

Vermersch, P. (1987). Didactique, diagnostic, remédiation, microgenèse : les stratégies de réponses aux difficultés d'apprentissage des bas niveaux scolaires. Le dessin technique, P. Rabardel and A. Weill-Fassina. Paris, Hermès.

Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation, Paris, ESF.

Vermersch, P. (1996). "Avez-vous lu Piguet?" Explicititer **13**(12-16).

Vermersch, P. (1998a). "Husserl et l'attention I/ analyse du paragraphe 92 des Idées directrices." Explicititer(24): 7-24.

Vermersch, P. (1998b). "L'introspection comme pratique (original en français de Introspection as practice 1999)." Explicititer(22): 1-19.

Vermersch, P. (2000). "Conscience directe et conscience réfléchie." Intellectica **2**(31): 269-311.

Vermersch, P. (2001). "Psychophénoménologie de la réduction." Explicititer(42): 1-19.

Vermersch, P. (2002). "L'attention entre phénoménologie et sciences expérimentales, éléments de rapprochement." Explicititer(44): 14-43.

Vermersch, P. (2003). "Etude de l'effet des relances en situation d'entretien." Explicititer(49): 1-30.

Vermersch, P., S. Sejournant and L. Guihard (1978). Utilisation du document photographique en géographie. Recherche sur les difficultés rencontrées par les élèves : problèmes méthodologiques. Compte rendu demi parcours. Paris, A.T.P.

Vermersch, P. and A. Weill-Fassina (1985). "Les registres de fonctionnement cognitifs : application à l'étude des conduites de lecture et d'écriture du dessin technique élémentaire." Le Travail Humain **48**(4): 331-340.

Weill-Fassina, A. and P. Vermersch (1985). "Un diagnostic opératoire dans des tâches élémentaires de lecture de forme en dessin industriel : les cohérences des modalités de fonctionnement." Le Travail Humain(48): 341-358.

Zougarri, G., A. Weill-Fassina and P. Vermersch (1984). Performance et compétences d'élèves de LEP dans des épreuves de lecture de forme. L'apprentissage de la géométrie du dessin technique : des constats d'échec et des moyens de réussite, Collectif, Paris, INRP.



Les photos sont d'Emilie Vermersch

Programme du séminaire

Lundi 2 juin 2003

de 10h à 17 h 30

Association Reille

34 avenue Reille 75014

salle indiquée à l'entrée

RER Cité Universitaire, bus 88, 21

Journée Praticiens

Usages de l'explicitation et pratiques professionnelles

Suite à la demande des praticiens membres de l'association, nous consacrerons cette journée à la présentation de la mise en œuvre de l'aide à l'explicitation sous toutes ses formes et sur différents terrains où les praticiens formés à l'entretien d'explicitation travaillent.

De nombreuses présentations sont prévues, mais de plus, un tour de table permettra aux praticiens présents d'exposer, s'ils le souhaitent, leurs propres pratiques dans le cadre d'un tour de table informel.

/ Programme du mois d'octobre

/ Questions sur l'organisation du séminaire du mois d'août à Saint Eble ?

Sommaire n° 50 mai 2003

1-7 *L'entretien d'explicitation dans la démarche de thérapie constructive.* Jean-Pierre Ancillotti.

8-15 *Où, quand et avec qui j'utilise l'explicitation.* Vittoria Cesari Lusso.

16-35 *Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisations a posteriori.* Pierre Vermersch

Agenda

2002-2003

Lundi 14 octobre 2002

Lundi 9 décembre 2002

Journée pédagogique 10 décembre 2002

(accès réservé aux certifiés et en voie de certification)

Lundi 3 février 2003

Lundi 31 mars 2003

Lundi 2 juin 2003

Université d'été 2003 à Saint Eble

Du mercredi 27 août à 10h

Au vendredi 29 16h 30

Buffet amical le mardi 26 à partir de 18 h

L'université d'été est gratuite. Cependant, pour y venir il faut être membre actif ou institutionnel de l'association, et avoir fait le stage de formation à l'entretien d'explicitation. Il est nécessaire de s'inscrire par tel, fax, courrier, mail avant le 30 juillet.

Pour ceux qui viennent pour la première fois, prendre contact avec le Grex pour les détails pratiques, liste des hôtels ou camping, gîtes, trains, itinéraires routiers.

2003-2004

Lundi 6 octobre 2003

Lundi 8 décembre 2003

+ Mardi 9 décembre

Journée pédagogie de l'explicitation

Lundi 2 février 2004

Lundi 29 mars 2004

Lundi 7 juin 2004

Explicititer

Journal de l'Association loi de 1901 GREX

Groupe de recherche sur l'explicitation

8 passage Montbrun

Paris 75014

01 40 47 86 80

courriel : grex@grex-fr.net

site www.grex-fr.net

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256

Abonnement (cinq numéros) 28 euros