

Pierre Vermersch

L'entretien d'explicitation

EXEMPLAIRE DE LECTURE



© 1994, ESF éditeur
© 2026, ESF Sciences humaines

Cognitia SAS
37, rue Lafayette
75009 Paris

10^e édition 2026

ISBN : 978-2-7101-4871-5

www.esf-scienceshumaines.fr



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

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

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

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

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

Table des matières

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

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

Avant-propos : vingt ans après...

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

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

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

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

EXEMPLAIRE DE LECTURE

Technique d'entretien et explicitation de l'action

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Des traces, des observables et des verbalisations

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

■ Les observables

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

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

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

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

■ Les traces

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

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

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

■ Les verbalisations

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

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

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

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

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

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

■ À partir de l'interrogation...

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

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

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

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

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

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

L'entretien non directif et l'influence de Rogers

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

Trois points peuvent résumer ce dénominateur commun :

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

4. Par exemple : Rogers C., *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968.

Porter E. H., *An introduction to therapeutic counselling*, Boston, Mifflin, 1950.

Peretti A. de, *Libertés et relations humaines*, Paris, Epi, 1976.

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

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

Le dialogue pédagogique

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

L'apport des techniques thérapeutiques de bio-énergie

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

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

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

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

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

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

Trois grands buts pour l'entretien d'explicitation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

■ Apprendre à apprendre, une utopie ?

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

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

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

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

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

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