

VERBALISATION / EXPLICITATION / ENTRETIEN D'EXPLICITATION

Comprendre et situer la «verbalisation» en arts plastiques au regard de l'explicitation

L'entretien d'explicitation de Pierre VERMERSCH : Un glossaire des termes de l'explicitation

Introduction et mise en forme par Christian VIEAUX

IA-IPR d'arts plastiques

Académie de Paris

Introduction

Où et quand la verbalisation vint aux enseignants d'arts plastiques ?

Le mot «verbalisation» est abondamment présent dans l'enseignement des arts plastiques. Il s'est progressivement inscrit dans le lexique commun des professeurs. Apparue au détour de précédents programmes du collège, publiés entre 1996 et 1997, il était inséré dans la partie évaluation des cahiers d'accompagnement. La lecture du passage dédié, dans le cahier d'accompagnement de la classe de 5^o, éclaire les intentions de ses réacteurs : poser une vision formative de l'évaluation dans l'enseignement des arts plastiques, enraciner les opérations métacognitives¹ visées pour la classe dans ce qui s'exerce et dans ce qui est repérable dans la pratique, enrichir la maîtrise du langage et travailler le lexique, situer l'action du professeur dans un accompagnement à la prise de conscience des élèves de ce qui est fait et découvert.

«L'évaluation est tournée vers l'élève : il s'agit de lui permettre de situer son travail, ses apprentissages, ses acquis. C'est davantage une évaluation formative qu'une évaluation sommative.

Le recours à l'oral en est un moyen privilégié. Le travail de verbalisation de l'élève - et non l'exposé du professeur - joue un rôle de premier plan ; il est indissociable de la pratique.

Au niveau du cycle central, les temps de parole, moments où toute la classe est regroupée autour de la production pour en dégager des connaissances, peuvent être de durée variable : tantôt rapides pour dégager une question, faire préciser la pensée, tantôt un peu plus importants pour permettre aux élèves d'approfondir le questionnement. Tout comme au niveau de classe précédent, la verbalisation n'a pas pour objet de faire par oral la correction des travaux un par un : il s'agit bien de faire énoncer ce qui est important. Les élèves doivent être capables, après une verbalisation sur un travail donné, de nommer ce qui était en jeu comme question dans le champ des arts plastiques à travers ce travail précis. Pendant la verbalisation, la parole est donnée le plus possible aux élèves et le professeur vérifie, à travers ce qui est dit, le degré de compréhension auquel sont arrivés les élèves. Le vocabulaire employé doit être juste : c'est une condition majeure de l'apprentissage de notions et de questions.

Lorsque les élèves s'engagent dans des projets individuels, des temps de regroupement de toute la classe avec verbalisation restent nécessaires pour que le groupe-classe bénéficie de la divergence des recherches et se familiarise avec une analyse critique et argumentée des productions d'autrui.

Au cours des verbalisations, le professeur peut interroger les élèves sur les références qu'ils ont recherchées ou mobilisées, ou introduire lui-même des références artistiques pour situer les productions de la classe. Il n'est pas utile dans ce cas de présenter un grand nombre d'œuvres ou d'artistes que les élèves ne pourraient pas retenir, sauf d'une manière artificielle. C'est donc à des choix précis et pertinents que le professeur se limitera.»

Documents d'accompagnement du programme du collège, arts plastiques, 1997.

Cette vision positive, «non-impositive», de l'action pédagogique, et de surcroît du rapport à l'évaluation, était en

¹ La métacognition désigne l'analyse que l'apprenant fait de son propre fonctionnement intellectuel. Savoir que l'on a des difficultés avec les fractions, que l'on comprend mieux un problème si l'on fait un schéma, sont des connaissances métacognitives. La métacognition renvoie aux activités mises en œuvre pour exécuter une tâche et à l'ajustement de ces activités (gestion de l'activité mentale). La métacognition est une compétence à se poser des questions pour se planifier, s'évaluer constamment avant, pendant et après une tâche pour se réajuster au besoin. Il s'agit de prendre conscience de ses méthodes de pensée et de réguler ses propres processus de pensée.

résonance avec plusieurs décennies de repositionnement de cet enseignement dans l'offre éducative. Elle imprimait, au sens quasi littéral dans un document complémentaire aux normes de programmes de l'enseignement, un saut dans la définition de sa didactique.

Pour autant, un tel bond n'était peut-être pas la rupture que l'on avait bien voulu penser et dire à ce moment des années 90. Les prémices s'étaient constituées dans des expériences antérieures². Et dans une plus lointaine histoire encore, il est possible de mettre en perspective en la matière des courants de pensée, externes et internes aux arts plastiques, dans le système éducatif français.

En effet, depuis fort longtemps, des débats pédagogiques ont été nourris en matière d'enseignement des arts plastiques³. Rappelons brièvement que dès le début du XX^e siècle deux modèles vont nourrir de vigoureux affrontements et des querelles récurrentes en matière d'enseignement du dessin : il s'agit de la « méthode géométrique »⁴ et la « méthode intuitive »⁵ (dite également « méthode naturelle »). Cette dernière, laissant progressivement de plus en plus de place à l'élève introduira, et la possibilité pour les maîtres dont les conceptions pédagogiques étaient en mesure de la saisir, et la nécessité pour être opérante en tant que visée éducative, de reprendre par le langage les modalités de ce qui s'exerçait ou se nouait dans les dimensions graphiques du travail de leurs élèves. S'il ne s'agissait pas alors de « verbalisation », au sens où nous pensons l'entendre et le construire aujourd'hui, il se construisait ainsi progressivement une relation dans le processus d'apprentissage entre différents univers : celui des savoirs scolaires, celui de la pratique plastique et celui propre à l'élève. Un dialogue pouvait s'instruire entre les questions qui se posaient dans les usages des moyens de production (instruments, supports, formats, gestes, techniques...), les intentions ou les implicites des élèves (l'exercice d'un imaginaire, d'une visée poétique, le surgissement d'un artefact, d'un archétype, d'un stéréotype...) et des opérations de rationalisation organisées par l'enseignant (accompagner la pratique, interpréter, faire interpréter, faire retour sur...).

² Sur ce point, citons : Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de 3e, pratiques et effets (INRP – Didactique des disciplines – Rapports de recherche 1990, n° 5) ; Arts plastiques au collège - Enseignement en situation d'autonomie (Ministère de l'éducation nationale, 1987/Lyon, CRDP, 1988) ; ROUX Claude, L'enseignement de l'art : la formation d'une discipline, Nîmes, éd. J. Chambon, 1999.

³ Nous ne reviendrons pas ici sur le récit d'une histoire de l'enseignement des arts plastiques. Sur ce plan, trois ouvrages sont à recommander : MONNIER Gérard, Des beaux-arts aux arts plastiques, Lyon, éd. La Manufacture, 1991 ; GENET-DELACROIX Marie-Claude et TROGET Claude, Du dessin aux arts plastiques. Histoire d'un enseignement, Orléans, éd. CRDP de la région centre, 1994 ; D'ENFERT Renaud et LAGOUTTE Daniel, Un art pour tous, le dessin à l'école de 1800 à nos jours, Rouen, éd. INRP et Musée national de l'éducation.

⁴ La méthode, dite « géométrique » était prônée par Eugène GUILLAUME. Elle fut soutenue et massivement diffusée au moyen de programmes publiés entre 1880 et 1882 et visait à mettre en parallèle deux héritages des conceptions de la formation au dessin : le dessin d'imitation et le dessin géométrique. Le dessin était ainsi considéré comme un langage unique à maîtriser pour l'exercer soit en réponse aux besoins techniques de la société, soit dans les usages artistiques. L'enseignement était structuré sur plusieurs années, de la classe élémentaire à celle de terminale, en scissions techniques procédant du simple au complexe : tracé des figures à deux dimensions, dessin d'ornement fondé sur des figures géométriques ou des éléments empruntés au règne végétal, représentations géométrales puis perspectives des objets de l'espace, dessin de la figure humaine et des animaux, usages techniques des instruments de dessin.

⁵ Cette méthode dite « intuitive » posait la nécessité de cultiver les aptitudes naturelles des élèves à représenter ce qu'ils voient ou élaborent par l'exercice de l'imagination. Ce qui devait introduire un principe essentiel de liberté (cependant très tempérée dans les programmes et les usages des maîtres), et pour les professeurs et pour les élèves : l'interprétation.

La méthode introduisant ainsi la notion de « dessin libre », un second principe prenait forme. Celui du caractère éminemment éducatif du dessin comme « instrument général de culture » : « le dessin est moins étudié pour lui-même que pour des fins générales de l'éducation ».

Un dernier principe orientait en conséquence l'enseignement vers l'observation directe de la nature (les objets réels et les formes vivantes), ce qui devait éloigner les élèves des modèles graphiques à reproduire ou les codes de représentation référés aux traditions des formations académiques. A noter que cette approche était essentiellement centrée sur l'enseignement primaire, le cursus du second degré poursuivant un destin plus normatif.

Cette méthode sera soutenue par le programme d'enseignement de 1909. Elle apparaîtra cependant très rapidement comme trop peu ouverte et connaîtra des détracteurs qui objecteront vivement la banalité comme la médiocrité des choses produites.

Elise et Célestin FREINET la poursuivront, publiant une méthode naturelle de dessin, en 1951. Ils y exposent que le « dessin libre » raconte une histoire. Peu importe l'exactitude de la ressemblance de ce qui est représenté. Dans cette pratique du dessin libre s'élabore une expérience du « tâtonnement expérimental ». Durant la chose produite ou à son achèvement, son itinéraire comme son récit doivent être ressaisis par l'exercice de la parole (interaction entre l'élève et le maître, également entre les élèves) afin de donner sens et prendre une juste distance pour la penser.

Diffusion et perte de sens du rapport et de l'usage de la verbalisation ?

Notons que, contrairement aux textes de programme, les documents d'accompagnement précités n'avaient pas de valeur réglementaire. Pour autant, la «verbalisation» souvent associée à un second terme, «l'effectuation», ne devait cesser de se diffuser. Faut-il en déduire que cette «verbalisation» faisait écho à des convictions profondément ancrées dans les inscriptions éducatives des professeurs d'arts plastiques ? Était-elle alors l'expression d'une forme pédagogique en mesure de soutenir, dans l'enseignement et dans le regard des professeurs des autres disciplines, une identité professionnelle qui était encore en recherche ? S'était-elle révélée commode, dans les situations de formation professionnelle, pour résoudre ou illustrer des modalités constructivistes⁶ de l'accès aux savoirs, dans un enseignement qui mettait en avant la dimension intuitive et expérimentale du travail sollicité des élèves, tournant le dos aux stratégies dites de conditionnement (faire imiter des modèles), encore largement en vigueur dans les classes ou dépositaires de valeurs sociales ou de qualité qui sont bien souvent attendues vis-à-vis de l'enseignement ?

Toujours est-il que, désormais, aucune épreuve orale à visée professionnelle, organisée dans les concours de recrutement de professeurs d'arts plastiques, n'échappe au surgissement du mot «verbalisation». Les formations initiales et continues le sollicitent d'abondance. Au point que, de terme visant à désigner une phase précise (une situation de travail et une conduite d'opérations essentiellement cognitives) dans la constitution d'un savoir extrait de l'expérience (une pratique plastique où s'exerce un agir stimulé par la pensée, une visée poétique ou une distance réflexive), il paraît être devenu une temporalité pédagogique, voire même un but dans la programmation d'une séquence. Une trilogie s'est installée : incitation/effectuation/verbalisation. Sur ce point, le récent rapport du Capes externe de la session 2012 fait un constat saisissant :

«... À contrario, une didactique en arts plastiques ne doit pas s'ériger en dogme. Cependant, force est de constater, notamment dans l'épreuve de leçon de l'admission, la prégnance d'un modèle pédagogique devenu caricatural. Il repose sur un triptyque purement formel de trois actions : «incitation, effectuation, verbalisation». Abondamment présent au Capes, mais également dans d'autres concours, ce modèle, sans accompagnement conceptuel, ne paraît plus apte à rendre opérants les apprentissages des élèves, à structurer des itinéraires pédagogiques et à définir les acquis visés. Une majorité de candidats sont apparus comme accrochés à ces trois termes «mythiques» sans être capables de percevoir en quoi ils valent réflexion sur l'enseignement de la discipline et le découpage de toutes les activités. Les conséquences ne manquent pas de surprendre. Les candidats semblent ainsi penser qu'à partir d'une incitation (toujours verbale) tout élève est capable, ou a le désir, d'inventer à chaque cours et en n'importe quelle circonstance, sa propre pratique plastique. Rivés à cette croyance, il devient difficile pour les candidats de mener une véritable réflexion sur les étapes, les paliers de compétences ou les processus qui étayent, ou plus pragmatiquement rendent possibles, des acquisitions en arts plastiques.»

Extrait de l'introduction du rapport rédigé par le président du jury, Jean-Yves MOIRIN
Inspecteur Général des Arts plastiques
Doyen du groupe des inspecteurs généraux des enseignements artistiques.

N'aurait-on pas fini par confondre des moyens avec des buts ? Pour autant, faut-il faire un tabou du mot «verbalisation» ?

La verbalisation : des techniques d'explicitation de l'activité ou de l'action vécue, élaborées et formalisées bien avant qu'elles vinrent aux arts plastiques

La «verbalisation» n'est donc pas venue au monde en 1996. Elle ne vient pas d'ailleurs des arts plastiques. Elle

⁶ Le constructivisme en pédagogie réfère, pour une grande part, à la théorie pédagogique d'auto-construction des savoirs. Elle résulte du métissage de deux idées fortes :

- Tout savoir est une construction du sujet en réponse aux sollicitations de l'environnement. (J. PIAGET). Piaget plaide pour une acquisition des connaissances par l'expérience, directe ou indirecte, plutôt que par la seule transmission. Le moyen utilisé est de faire surgir des conflits cognitifs dans la tête des élèves : ce que chacun croyait savoir ou savoir faire est bousculé et remis en question.
- Tout apprentissage résulte d'interactions sociales et dépend de la culture dans laquelle un individu se développe. (L. VYGOTSKY). «Là où le milieu ne suscite pas les tâches voulues, ne présente pas d'exigences nouvelles, n'encourage ni ne stimule à l'aide de buts nouveaux le développement intellectuel, la pensée de l'adolescent ne cultive pas toutes les possibilités qu'elle recèle réellement».

(VYGOTSKY)
L'approche constructiviste des apprentissages prend principalement appui sur le travail de Jean PIAGET qui porte sur le développement psychologique de l'enfant. Il y fonde que la personne qui apprend est importante dans le processus d'apprentissage : il ne suffit pas de dresser ou de conditionner. En conséquence, les connaissances et les expériences antérieures acquises dans ou hors du contexte scolaire sont essentielles et doivent être sollicitées autant que prises en compte.

s'enracine dans une histoire plus globale de la pédagogie. Et, bien avant les arts plastiques, elle avait été appropriée dans d'autres enseignements (notamment l'EPS) ou par des instances de formation (essentiellement dans le monde professionnel).

Sur ce point, il paraît utile de mentionner le travail de Pierre VERMERSCH⁷, dès les années 1970, sur l'entretien d'explicitation visant la description fine d'une activité passée, réalisée par une personne en situation de pratique professionnelle ou engagée dans la réalisation d'une tâche.

On comprend bien les intersections de cette théorie et cette pratique de l'entretien d'explicitation avec des processus d'apprentissage en arts plastiques qui engagent des acquis (savoir-faire, compétences, connaissances, capacités) dans une pratique. Sans prendre les éléments méthodologiques de l'entretien d'explicitation comme un décalque possible, en l'état, dans le cours d'arts plastiques, s'en informer permet de mieux se situer dans l'usage de la verbalisation. Et, faut-il l'espérer prendre à nouveau cette verbalisation comme une opération et non comme un «couronnement» temporel, donc un but, de toute séquence.

Ci-après :

- quelques repères sur l'entretien d'explicitation ;
- un glossaire de l'explicitation élaboré par Pierre VERMESCH.

Quelques repères sur l'entretien d'explicitation

(dit EdE et élaboré par Pierre VERMESCH)

L'entretien d'explicitation mobilise un ensemble de techniques permettant d'accéder à des dimensions du vécu de l'action qui ne sont pas immédiatement présentes à la conscience de la personne. Le but de cet entretien est de **s'informer**, à la fois de ce qui s'est réellement passé ainsi que **des connaissances implicites** inscrites dans cette action.

L'entretien d'explicitation permet un retour réflexif sur le fonctionnement cognitif dans la réalisation d'une tâche et sur le vécu d'une pratique professionnelle (vécu de l'action). Suivant Piaget qui affirme que «l'action est une connaissance autonome», Pierre Vermersch considère l'action comme une source privilégiée d'informations pour comprendre les aspects fonctionnels de la cognition.

Le concept d'action est pris dans sa dimension **procédurale** plutôt que sur les aspects conceptuels, généralisants, schématiques ou imaginaires et créatifs. L'action, comme connaissance autonome est largement opaque à celui qui l'a accomplie et, dans toute action, il y a un savoir pratique préréfléchi, c'est-à-dire non conscient pour la personne qui agit.

Essentiellement, il s'agit d'accompagner la personne dans les étapes de la prise de conscience. Ces étapes correspondent à deux processus distincts :

- un processus de réfléchissement qui permet au sujet de recontacter son vécu subjectif, d'en déployer les aspects implicites et d'en effectuer une mise en mots ;
- un processus de réflexion sur le vécu mis à jour qui consiste à prendre pour objet de réflexion le contenu de la description. Les techniques d'explicitation concernent principalement la mise en œuvre du réfléchissement.

Faire apparaître la verbalisation de l'action est parfois spontané, mais le plus souvent, il s'agit de **créer les conditions nécessaires** pour que l'interviewé puisse rendre compte le plus finement possible de ce qu'il a fait réellement, de comment il s'y est pris pour faire ce qu'il avait à faire. Ce sont ces conditions et un changement didactique, le passage de **l'interrogation au questionnement**, qui constituent les principales caractéristiques des techniques d'explicitation :

- Proposer un **contrat de communication**.
Tourner l'attention de la personne vers une **situation singulière** qui s'est effectivement déroulée. La verbalisation ne porte pas sur une classe d'actions, mais concerne une tâche réelle, spécifiée dans le temps et dans l'espace.
- Faire **évoquer** la situation de référence. Cela suppose que la personne entretienne avec ce dont elle parle une

⁷ Psychologue et chercheur au CNRS et GREX (groupe de recherche sur l'entretien d'explicitation).

- position particulière, la position de parole incarnée, qualifiée "d'impliquée", dans laquelle la personne est davantage en contact avec son expérience passée qu'avec la situation présente de communication en entretien.
- **Guider** vers l'évocation sensorielle, de manière à solliciter la mémoire concrète,³. Cette mémoire se déclenche par l'activation d'un élément sensoriel qui fonctionne de manière involontaire, ce qui conduit à éviter toute volonté de recherche du contenu à rappeler.
 - **Distinguer** des catégories de verbalisation (les satellites de l'action) et relancer le questionnement vers les informations concernant l'action.
 - **Questionner en fonction du caractère préréfléchi de l'action** : questions descriptives, questions sur les gestes (témoins du préréfléchi), relances sur les dénégations (le préréfléchi n'est pas connu, le déni masque l'existant).
 - **Questionner en fonction des propriétés de l'action** et de son déroulement.
 - **Accompagner** la prise de conscience avec un guidage s'effectuant en structures (déroulement temporel, cycle de l'action) et non en contenus.

Glossaire de l'explicitation

par Pierre VERMESCH

Petite présentation résumée de l'entretien d'explicitation

Le terme d'entretien d'explicitation recouvre un ensemble de techniques qui visent à faciliter, à guider la description après coup du déroulement de sa propre action.

Cet ensemble de techniques peut être utilisé en situation d'entretien à deux, ou peut être intégrée à des situations de groupe comme en classe, en formation, ou en analyse de pratique.

L'entretien d'explicitation n'est pas un outil de remédiation en tant que tel, même si par le fait qu'il génère une prise de conscience il peut être à l'origine d'un processus de changement. Cet ensemble d'outils n'a pas pour vocation de se substituer à d'autres techniques, ou d'être utilisé seul (à l'exception des entretiens de recherche, quand on recherche la description précise d'une activité), mais plutôt dans la pratique d'être complémentaire sur des points où l'on recherche spécifiquement la description de l'action vécue.

Pour permettre la verbalisation de l'action vécue la première difficulté qui se présente est qu'elle est pré réfléchi pour une bonne part, et tout particulièrement sur les détails de la réalisation d'une action. Autrement dit pour être verbalisée l'action, comme d'ailleurs les autres aspects du vécu, doit faire l'objet d'une prise de conscience préalable.

On a donc deux ensembles de techniques d'explicitation :

- le premier ensemble vise à créer les conditions permettant la prise de conscience,
- le second ensemble a pour but, une fois que les conditions sont réunies d'aider à produire une description précise, détaillée et fidèle du déroulement de l'action.

1) Les conditions La verbalisation se situe a posteriori à propos d'une situation réelle et spécifiée

Le sujet verbalise est aidé à verbaliser son action, et non pas ses savoirs, son imagination, ses émotions, ou uniquement le contexte.

On aide le sujet à présentifier la situation passée dont il parle en le guidant dans l'évocation, sensoriellement fondée du passé.

Un contrat de communication est mis en place dès le début et renouvelé autant que nécessaire, il a une fonction éthique qui marque le respect des limites que le sujet souhaite poser, et une fonction technique dans la mesure ou permet de vérifier l'accord du sujet.

2) Les techniques

La formulation des relances est centrée sur une aide à la description, elle exclue les demandes d'explication directe (comme pourquoi par exemple) et sollicite l'enchaînement des prises d'information et des effectuations.

Cette description est accompagnée à différents niveaux de granularité en fonction des nécessités de l'élucidation complète de la description de l'action.

Les relances basées sur des formulations vide de contenu permettent d'aider le sujet à décrire ses actions mentales, privées, sans pour autant que les questions induisent les réponses au plan du contenu.

Les dénégations sont contournées en renvoyant sur l'existant : « je n'ai rien fait », appelle la relance : « et quand vous ne faites rien, que faites vous ? » .

3) Les buts

L'aide à l'explicitation peut avoir pour but de s'informer, le questionnement s'arrête alors quand l'intervieweur a obtenu les informations qu'il recherchait. Cette position est le cas dans les entretiens de recherche par exemple, ou dans une étape de diagnostic en remédiation. Ou bien le questionnement peut viser à aider l'autre à s'auto informer, dans tous les cas où il ne saurait pas le faire tout seul et à besoin d'une médiation pour le réaliser, dans ce cas l'entretien s'achève quand la verbalisation témoigne d'une prise de conscience, quand c'est possible. Cela signifie que dans ce second cas l'intervieweur peut être conduit à poursuivre son questionnement alors que lui même a peut-être déjà compris ce qui s'est passé.

4) La formation

Dans la mesure où la maîtrise d'une technique d'entretien est un savoir faire, elle ne peut s'apprendre que dans une formation expérientielle, une leçon de mots serait aussi efficace que d'essayer d'apprendre à nager avec un livre ! Dans la mesure où ce savoir faire doit être mis en jeu en situation, dans le tempo même de l'échange il demande de beaucoup s'exercer pour être maîtrisé de façon experte. Mais bien sûr plus on pratique plus cela devient aisé, et à l'opposé il serait vain d'attendre de savoir complètement le pratiquer pour commencer à s'en servir.

Enfin, l'apprentissage de toute technique d'entretien mobilise la personne dans ses attitudes profondes vis à vis de ceux qui sont écoutés, ou par rapport aux informations dont on sollicite la verbalisation, un tel apprentissage est donc nécessairement impliquant pour celui qui l'accomplit et peut lui poser question par rapport aux valeurs qui sont les siennes comme les chapitres de ce livre l'illustre abondamment.

Glossaire

Le vocabulaire utilisé par l'explicitation s'origine dans plusieurs champs théoriques : un des plus apparent est celui de la théorie de la prise de conscience de Piaget dont je ne finis pas de découvrir la richesse et la fécondité. De manière probablement plus masquée, la psychologie du travail a apporté les concepts permettant l'analyse de la tâche ou la description séquentielle du déroulement de l'action. De nombreuses pratiques thérapeutiques ont suggéré leur part de vocabulaire. Il en va de même des approches de la communication, et tout particulièrement la PNL et l'hypnose ericksonnienne. La couche la plus récente est liée à ma rencontre avec la philosophie phénoménologique principalement, husserlienne.

Ce glossaire est destiné à ceux qui souhaitent approfondir les concepts liés à l'explicitation et qui cherchent une définition sans vouloir reprendre tout le livre paru 1994, dans lequel la plupart sont déjà présentés de façon plus intégrée au texte. Les renvois à l'intérieur du glossaire sont signalés par un astérisque *.

ACCORD POSTURAL

Synonyme : accord analogique, synchronisation posturale.

La PNL* a attiré l'attention sur l'importance dans la communication de ne pas avoir un comportement trop différent de celui avec qui l'on communique. Cela peut concerner la posture, la gestualité, le rythme et le ton de la voix, le rythme respiratoire. Dans la pratique il est conseillé de reproduire discrètement (sans singer, ni reproduire lourdement de façon systématique) un ou plusieurs de ces aspects pour pouvoir s'accorder sur l'interviewé et faciliter la relation. Inversement il est facile de faire l'expérience de la difficulté relationnelle qui peut s'établir du fait d'une trop grande disparité de cette dimension non verbale de la communication.

Laborde, G., Influencer avec intégrité, Paris, InterEdition, 1987.

ACTE REFLECHISSANT

Vocabulaire issu de la théorie de la prise de conscience de Piaget (1974 a, b) dérivé de la distinction entre abstraction empirique (Piaget 1977) et abstraction réfléchissante. L'acte réfléchissant est un acte mental qui permet de faire le passage d'un vécu en acte à un vécu représenté. Il est basé sur un retour réflexif* sur un vécu passé, de manière à en opérer le réfléchissement*.

- Distinguer entre acte réfléchi et acte réfléchissant : le premier est une « réflexion sur » des matériaux conceptuels déjà réfléchis, ayant déjà une existence au plan de la représentation, déjà verbalisés, donc déjà conceptualisés ; le second est une « réflexion de » un vécu non encore réfléchi.

S'il y a bien dans les deux cas un même mouvement de retour sur, de scission du sujet entre le présent et le fait de présentifier quelque chose de passé, par contre dans le cas de l'acte réfléchissant il y a, en plus, un mouvement d'accueillir et non plus d'aller chercher comme dans l'acte réfléchi. Dans les textes présentant les pratiques de retour réflexif* il n'est pas fait mention à l'heure actuelle de cette différence entre acte réfléchissant et acte réfléchi, cela signifie que les techniques mises en oeuvre dans les ateliers d'analyse de pratique*, de supervision*, de debriefing* amalgament les deux et peut-être n'apportent pas l'aide spécifique nécessaire au retour réfléchissant.

- La mise en oeuvre de l'acte réfléchissant permet de rendre conscient (donc de faire exister pour la conceptualisation) des informations pré réfléchies, des aspects de la conduite du sujet qu'il a effectivement vécu sans pour autant les avoir conscientisés et donc se les être appropriés.

La pratique autonome et intentionnelle de l'acte réfléchissant suppose l'acquisition d'une expertise qui ne peut être développée que par un apprentissage et un temps d'exercice assez long (plusieurs années).

Je précise, la pratique seule (autonome) et délibérée (projetée intentionnellement), car cette difficulté se dépasse d'elle-même dans le cas de la mise en oeuvre spontanée, puisque je n'ai pas besoin de créer cet acte de toutes pièces. Il fait partie de mes compétences cognitives normales, sans lesquelles aucune prise de conscience ne serait possible. Mais en matière d'acte cognitif autre chose est la mise en oeuvre spontanée non réfléchie et autre chose la mise en oeuvre voulue. Ce qui pose problème, c'est de vouloir mettre en oeuvre l'acte réfléchissant quand cela ne s'est pas fait spontanément, puisque pour ce faire il faut au préalable que cette conduite soit devenue une connaissance réfléchie, c'est-à-dire un acte dont j'ai pris conscience en tant que tel (niveau des méta connaissances, donc des connaissances se rapportant à mon propre fonctionnement cognitif) de telle manière que je puisse me donner le but de la mobiliser. Or cette méta connaissance ne s'acquiert que par la sédimentation occasionnée par la pratique de l'acte réfléchissant, c'est-à-dire plusieurs mois, voire plusieurs années d'exercices ! De plus, il faut que je connaisse la manière de la mettre en oeuvre délibérément, dans la mesure où ce procédural ne découle pas de manière évidente de la connaissance de l'acte (on retrouve la distinction classique entre le savoir déclaratif donnant les connaissances généralement exprimées de façon abstraite et théorique sur ce qu'ont une chose et les connaissances procédurales relatives à la manière de faire cette chose). Par exemple, cet acte ne produit pas nécessairement des résultats immédiats et doit être maintenu, à vide en quelque sorte pour porter ses fruits.

L'entretien d'explicitation propose une pratique accompagnée (non autonome) et guidée (le projet est porté par le médiateur) de l'acte réfléchissant. L'expertise est portée par le médiateur qui guide le déroulement de l'aide à l'explicitation. Cela suppose par exemple que ce dernier ne sollicite pas l'accès au passé sur le mode de l'acte réfléchi (expliquez-moi, pourquoi, essayez de vous rappeler etc.) mais aide à une évocation* de la situation passée, c'est-à-dire encore guide le geste intérieur qui permet de présentifier* le vécu passé, et accompagne une verbalisation descriptive* basée sur une position de parole incarnée.

L'acte réfléchissant est l'acte central d'une méthodologie de recherche phénoménologique, son explicitation détaillée fait l'objet d'un ouvrage à paraître : Depraz, N., Varela, F., Vermersch, P., 1997, à paraître, On becoming aware : exploring experience with a method. Piaget, J., La prise de conscience, Paris , P.U.F, 1974a. Piaget, J., Réussir et comprendre, Paris , P.U.F, 1974b. Piaget, J., Recherches sur l'abstraction réfléchissante 2/ L'abstraction de l'ordre des relations spatiales. EEG Tome XXXV, Paris , PUF, 1977.

ACTION

- Le primat de la référence à l'action : l'entretien d'explicitation est tout entier tourné vers la verbalisation de l'action effectivement accomplie, effectivement vécue lors d'une occurrence singulière par la personne qui en parle. Ceci entraîne une centration sur l'expérience vécue par la personne, de son propre point de vue, c'est-à-dire un point de vue en première ou en seconde personne*.

Plusieurs arguments motivent le primat de l'action :

a - dans une perspective constructiviste (Piaget) le sujet se construit en interaction avec le monde, dans le fonctionnement de la boucle régulatrice assimilation-accommodation. L'action est donc privilégiée pour le sujet ; là, il y a effectivement interaction. Pour comprendre ce que le sujet sait faire, sa représentation du monde, il est nécessaire de savoir ce qu'il fait.

b - pour comprendre le résultat produit par le sujet (que ce soit dans ses difficultés, ses erreurs ou son expertise), et donc du déroulement de son action connaître son cheminement est d' une grande aide.

c - quand on veut comprendre ce que fait réellement un opérateur, un professionnel, un stagiaire, il est nécessaire de s'informer de la réalité de son action effective, telle que l'on peut la saisir par observation, par le recueil des traces, par la verbalisation.

d - l'action permet de connaître l'action, mais elle permet aussi d'inférer avec certitude les aspects fonctionnels de la cognition : les connaissances théoriques ou réglementaires effectivement mises en oeuvre dans l'action (pas l'action d'en parler, mais l'action dans laquelle ces connaissances devraient être mobilisées pour accomplir correctement l'action), les buts effectivement poursuivis par le professionnel (distinction entre but annoncé et but immanent à l'action réalisée), les représentations, les valeurs, les croyances qui sous-tendent l'action. L'action effective ne ment pas, c'est elle qui permet de saisir au plus près la vérité fonctionnelle de la compétence du sujet.

- Définir l'action : globalement l'action désigne le fait d'agir. Mais la difficulté vient des sens habituels qui contaminent la simplicité de cette définition par d'autres sens particuliers, historiquement présents depuis longtemps.

Ce sens global n'est pas retenu dans la majeure partie des ouvrages qui portent le terme d'action dans leur titre. Le sens technique philosophique le plus répandu par exemple, renvoie à la morale, à la raison pratique, au sens de détermination de l'action juste, ou bien au sens de mise en oeuvre de la volonté. Dans d'autres disciplines (économie, sociologie) l'action va se connoter de la théorie de la décision, ou des actes politiques. De l'action on est passé à comment bien agir, sans pour autant détailler le déroulement de l'action elle-même qui est traité comme allant de soi.

En fait, l'action réelle dans son accomplissement effectif n'a pas intéressé grand monde, ce n'est que très récemment que cet aspect a fait l'objet de recherches. Le domaine qui l'a le plus clairement étudié est celui de la psychologie du travail et de l'ergonomie qui a eu beaucoup de difficultés par exemple à faire comprendre la différence entre « action prescrite » (celle définie par le bureau des méthodes) et action effective (celle que l'on détermine par l'observation et l'interview des opérateurs eux-mêmes). Dans les années 70 un auteur soviétique Landa avait souligné le fait que l'on enseignait les connaissances (par exemple les règles de grammaire) sans pour autant enseigner les savoirs pratiques permettant de les mettre en oeuvre (comment détermine-t-on le sujet, condition pour accorder le verbe). Landa développa une théorie des « algorithmes en pédagogie », c'est-à-dire la liste des opérations à accomplir pour résoudre une classe de problèmes. Mais cette détermination se fait a priori, on est encore dans le sens du terme d'action prescrite et non pas d'action effective.

L'action effective peut consister en :

- Actions matérielles, soumises à toutes les contraintes propres aux lois du monde matériel comme les transformations de la matière, les déplacements dans l'espace etc. et dont les traces d'effectuation sont directement observables.

- Actions matérialisées qui se déploient dans le monde matériel sans lui être aussi directement soumis, comme dessiner, écrire, lire une information, parler. Là encore, un observateur peut constater la qualité de la réalisation

- actions mentales, entièrement intériorisées (même si on peut les inférer par des signes non verbaux) comme penser, décider, et non soumises aux contraintes matérielles, temporelles ou logiques si ce n'est celles que la personne s'impose à elle-même : rien n'empêche de passer mentalement à travers un mur ou d'additionner des pommes et des bananes. Par contre il n'y a pas de traces directement observables de la réalisation de cette action.

- Une des propriétés fondamentales de l'action est d'être une connaissance autonome (Piaget) et donc d'être, pour une part, opaque à celui-là même qui la met en oeuvre : pour savoir faire je n'ai pas besoin de savoir que je sais faire, autrement dit la mise en oeuvre de l'action n'est pas subordonnée à un acte de la conscience réfléchie*. La conséquence majeure qu'exploite l'entretien d'explicitation est que l'action est implicite*, ou plus précisément elle est pré réfléchie* et en conséquence sa verbalisation descriptive est subordonnée à l'effectuation d'un travail cognitif de prise de conscience*, ce en quoi consiste précisément l'acte réfléchissant*. Avant même d'être une technique d'entretien, l'aide à l'explicitation est une technique d'aide à la pratique de l'acte réfléchissant et donc cherche à créer les conditions d'une prise de conscience.

Voir aussi: domaine de verbalisation*, satellites de l'action*, découplage* déclaratif*/procédural*, fragmentation* ou granularité* de la description de l'action, triangulation* entre traces*, observables* et verbalisation.

Landa, L. N., 1966, Algorithmes dans l'enseignement. (Moscou, Editions du Progrès). Theureau, J., 1992, Le cours d'action : analyse

sémio-logique, (Berne, Peter Lang).

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

Vermersch, P., 1972, Quelques aspects des comportements algorithmiques. Le Travail Humain, 35, 1, 117-130.

ANALYSE DE PRATIQUE

Situation sociale dans laquelle un individu ou un groupe composé de professionnels à parité de statut (en formation initiale, formation continue, régulation), aidé par un animateur qualifié non impliqué dans le cadre institutionnel habituel des participants (principe de neutralité institutionnelle), opère un retour réflexif* et réfléchissant* sur des situations professionnelles effectivement vécues. Dans cette perspective, les techniques d'aide à l'explicitation constituent un des outils pertinents pour conduire ces ateliers, mais il ne saurait être le seul. Les buts de l'analyse de pratique sont de mieux s'approprier les vécus professionnels, de les comprendre, de partager des exemples de difficultés et de solutions afin de se réguler dans l'accomplissement de son métier, de se perfectionner, de prendre conscience des limites personnelles non conscientes qui peuvent constituer une source renouvelée de difficultés, et d'acquiescer et approfondir son identité professionnelle. Une analyse de pratique peut se dérouler aussi en séance individuelle. Dans tous les cas elle est conduite par un animateur qualifié qui n'est pas impliqué dans le cadre institutionnel habituel des participants (principe de neutralité institutionnelle). Ces analyses sont protégées par un engagement de confidentialité y compris vis-à-vis des institutions qui les commandent (quand c'est le cas). Elles peuvent être conduites avec une grande variété de moyens : exercices thématiques, parole libre, engagement de prise de parole, travail écrit, expression non verbale etc. Ce n'est pas la technique ou le référentiel théorique interprétatif qui fait l'analyse des pratiques, c'est le cadre et le projet.

L'analyse de pratique est une nécessité dans tous les métiers de la relation où une partie de la compétence professionnelle est portée par le savoir-être du professionnel lui-même. De plus, ces métiers (enseignant, formateur, éducateur, orthophoniste, consultant, psychologue etc.) se pratiquent la plupart du temps seul et il est très difficile pour un jeune professionnel de construire son identité professionnelle sans socialisation de ses difficultés, et de la prise de connaissance des difficultés et ressources de ses pairs.

Il existe plusieurs termes qui décrivent des pratiques équivalentes dans des cadres professionnels spécialisés : le terme de supervision vient du monde de la psychothérapie, alors que celui de contrôle vient de la psychanalyse ; dans l'industrie, on va rencontrer le terme de debriefing, ou de séance d'analyse. Tous ces termes connotent la présence d'un « superviseur », d'un « animateur », d'un « régulateur » qui gère la séance contrairement aux situations de co-vision, co-conseil, aux groupes d'échanges de pratiques dans lesquels il n'y a pas d'animateur désigné et où tout repose sur le principe de parité.

ANTE DÉBUT

voir aussi temporalités qualitatives* et cycle de la gestalt*

Dans la description d'une situation, d'une tâche, s'impose de façon relativement évidente un "début ", moment où l'action se déroule sur les lieux mêmes prévus pour cela, première étape de la transformation de la matière, début d'un entretien, premières réponses au problème posé. Une telle intuition n'est pas nécessairement à renier, mais quand on en prend conscience, on peut prendre du recul et considérer ce qui était « avant que cela commence », par exemple la prise de rendez-vous au téléphone, le temps de présentation du travail avant la distribution de la feuille de problème etc. Souvent la compréhension voire l'élucidation des difficultés ou des excellentes performances durant la réalisation de la tâche est éclairée par ce qui s'est passé avant et qui semble appartenir à d'autres temps ou d'autres lieux. C'est donc un des fils conducteurs précieux lors de l'explicitation d'une action que de penser à revenir sur la description de l'ante début.

APERCEPTION

Vocabulaire philosophique qui s'oppose à perception, l'aperception est l'acte mental par lequel le sujet prend connaissance du contenu de ses représentations (images visuelles, auditives, kinesthésiques, dialogues internes, actes mentaux). Alors que la perception est basée sur la mise en oeuvre d'organes sensoriels (oreille, oeil, récepteur proprioceptif etc.), l'aperception ne mobilise pas d'organes sensoriels, par contre elle semble utiliser les mêmes ressources neuronales que la perception. Ainsi on a pu mettre en évidence que la perception d'une image et l'évocation (donc l'aperception) de cette même image sous forme d'image mentale rendaient actives les mêmes zones du cortex primaire visuel.

Le terme « aperception » met en évidence les difficultés pour utiliser un langage qui discrimine commodément entre les actes se rapportant à la « réalité » matérielle et ceux se rapportant à la « réalité » mentale.

ASSOCIÉ/DISSOCIÉ

Voir position aperceptive*, vocabulaire d'origine PNL*.

BUTS

Voir informations satellites de l'action*.

CHANGEMENT

Par opposition à diagnostic. L'entretien d'explicitation n'a pas pour vocation d'être directement une technique d'aide au changement comme peut l'être la programmation neuro linguistique PNL*, les techniques de remédiations cognitives, qui toutes proposent des exercices, des protocoles ayant pour but d'opérer un changement. L'entretien d'explicitation se contente de donner les moyens de la prise de conscience de son propre vécu d'action. Bien sûr le fait de prendre conscience peut à soi seul provoquer un changement pour des personnes qui n'ont pas de gros obstacles* au changement. Dans cette mesure, l'explicitation peut en provoquer. Par ailleurs le fait de pratiquer l'acte réfléchissant*, base de l'accès à son propre vécu passé, exerce chez le sujet une activité éminemment transférable à toutes les situations où il peut avoir besoin de comprendre comment il a opéré, ce qui n'est pas une mince acquisition.

CONGRUENCE

Congruent, non congruent : cette notion vient de la PNL et désigne le fait que l'expression verbale et les signes non verbaux (gestuelle, mimique, expression...) * manifestés par la personne sont en accord ou au contraire, discordants.

Par exemple dans les moments où le contrat de communication* est formulé il est important de vérifier que l'expression non verbale de la réponse de l'interviewé va dans le même sens que sa réponse verbale, car si ce n'est pas le cas, cela peut signifier que malgré la réponse verbale positive le sujet n'a pas vraiment donné son accord. En règle générale la réponse non verbale est à prendre en compte en priorité, ne serait-ce que parce qu'elle est une expression largement incontrôlée et donc plus spontanée et plus fiable.

CONNAISSANCE EN ACTE

Piaget dans son étude de la prise de conscience a bien montré chez l'enfant un résultat généralisable : il peut y avoir réussite en acte sans pour autant qu'il y ait compréhension de ce qui permet la réussite. La prise de conscience et donc la conceptualisation du déroulement de l'action, y compris les moyens permettant de réussir, peut se faire. La prise de conscience est un travail cognitif de re-création d'une réalité existant sur un plan (ici en acte) vers un autre plan (la représentation, la conceptualisation, la formalisation), elle ne peut pas se faire de manière automatique. La phénoménologie a produit un concept pour désigner le statut de ces connaissances en acte, elle les désigne comme "irréfléchies" ou "pré réfléchies"*, de manière plus technique encore elle les définit comme "ante prédicatives". Une formulation équivalente, mais portant sur une classe de contenus, est celui "d'habitus" utilisé par Bourdieu par exemple (lui aussi s'inspire de la phénoménologie) pour désigner les règles tacites qui organisent nos conduites.

CONSCIENCE

La conscience est le thème à la mode de ces années 90, ce qui donne lieu à un boum éditorial sans précédent. Il est donc particulièrement périlleux d'en proposer une définition. J'essaierai simplement de montrer comment elle est très directement impliquée dans les techniques de l'entretien d'explicitation.

L'entretien d'explicitation en mobilise deux facettes :

- La conscience a une propriété fondamentale de réflexivité : en tant que s'ignorant soi-même elle est conscience irréfléchie ou, comme nous l'utilisons, pré réfléchie* (cf Husserl, Sartre) ; en tant que conscience du fait d'être conscience de quelque chose, elle est conscience réfléchie* ; enfin, en tant que conscience réfléchie de la conscience, elle est conscience surréfléchie* (cf Misrahi). D'autres propriétés de la conscience sont importantes comme l'intentionnalité (toute conscience est conscience de quelque chose cf. Brentano, Husserl, Sartre) et la vigilance (toute conscience suppose un niveau d'éveil et d'attention). L'entretien d'explicitation s'intéresse au passage essentiel entre conscience pré réfléchie et conscience réfléchie, ce que Piaget a eu le génie de thématiser comme « prise de conscience ».
- C'est donc ce second thème de la prise de conscience qui est important, en référence à la modélisation qu'en fait Piaget tout au long de son oeuvre. Si le vécu* du sujet est pour une part pré réfléchi alors, pour qu'il puisse en parler, il faut qu'il en prenne conscience, ce à quoi s'emploie l'entretien d'explicitation. Dans une approche phénoménologique plus fine il est possible de détailler ce passage comme acte réfléchissant*.

Brentano, F., 1955, La psychologie descriptive, (Paris, Vrin). Husserl, E., 1950, (1913), Idées directrices pour une phénoménologie (Paris, Gallimard.) Misrahi, R., 1969, Lumière, commencement et liberté, (Paris, Plon). Misrahi, R., 1996, La jouissance d'être. (Fougères, Encre marine.) Sartre J-P 1988, 1936, La transcendance de l'ego, (Paris, Vrin.)

CONTENU

Dans la description* d'une action mentale, il est intéressant à faire apparaître la distinction entre le contenu de cet acte, c'est-à-dire le thème auquel il se rapporte et sa texture sensorielle. Par exemple, si je forme la représentation mentale d'un mot pour savoir comment l'orthographe, le contenu de cette action est "un mot", ce pourrait être une personne, un concept, un chiffre, une musique. L'acte lui-même est l'action de se représenter, de générer une évocation*, il ne se confond pas avec le contenu puisque précisément je peux "me représenter" différents contenus. Ce contenu, je peux me le représenter suivant différentes textures sensorielles : Ce "mot", je peux me le représenter comme une image visuelle du signifiant linguistique, le prononcer intérieurement en formant une image auditive, me représenter l'acte de l'écrire en utilisant ainsi une représentation de mouvement proprioceptive. On peut donc différencier le contenu "mot" de sa texture sensorielle qui module l'acte de se représenter.

On a donc au moins trois aspects pouvant faire l'objet d'une description de mentale : son contenu, sa texture suivant laquelle elle est représentée, et l'acte lui-même dans son effectuation.

CONTRAINTES

Un des trois aspects généraux de description des déroulements de toute action. À côté des temporalités* (succession, gestalt*, TOTE*, durée) et des niveaux de fragmentation*, chaque tâche s'inscrit dans des contraintes d'ordre de succession (une opération doit être réalisée avant, après une autre, ou pas), de simultanéité (plusieurs actions doivent s'opérer en même temps (démarrer ensemble, ou s'achever ensemble par exemple). Ces contraintes peuvent être commandées par des cohérences causales matérielles de divers ordre : on ne peut pas faire chauffer de l'eau sans avoir rempli la casserole au préalable, on ne peut effectuer la soudure que quand la température est atteinte, ces cohérences matérielles peuvent se traduire par des durées imposées : pour atteindre cette température un temps de chauffage est incompressible, pour qu'une pâte puisse être travaillée, il faut un temps de repos obligatoire. On peut aussi dans le domaine des actions mentales avoir des contraintes logiques.

La connaissance de ces contraintes par l'analyse de la tâche permet, dans le déroulement de l'entretien, de repérer a priori les passages obligés, les ordres de réalisation imposés par la tâche elle-même et ainsi de détecter le degré de complétude* de la description. Au niveau de la validation, cela permettra aussi de vérifier si ce qui a été décrit est compatible avec la réalisation de la tâche dans le respect de ses contraintes.

CONTRAT DE COMMUNICATION

Ce terme désigne deux aspects complémentaires :

1. Dans la pragmatique, il désigne le fait que toute communication n'est possible que sur la base d'un ensemble de connaissances tacitement partagées et d'un cadre social qui donne implicitement un sens au fait que deux ou plusieurs personnes sont en train de communiquer. Ce premier sens décrit donc l'habitus transparent à chacun qui fait que la communication est possible.
2. Dans l'entretien d'explicitation, le contrat de communication repose sur une question posée en passant, de façon non formelle, pour demander à l'autre son accord personnel sur le fait d'être questionné, de continuer à l'être, de reprendre un point d'une manière plus détaillée. Par exemple : « Si vous en êtes d'accord, je vous propose de me décrire comment vous avez fait pour réaliser ce classement. .. », ou bien « si vous le voulez bien, nous pourrions ensemble revenir sur le moment où vous faites le classement alphabétique etc.

Ce contrat de communication est à la fois éthique et technique.

Du point de vue éthique il manifeste à l'autre qu'il est respecté dans les limites qu'il souhaite poser, sans qu'il lui soit demandé de justification. La contrepartie de cette demande est que s'il y a refus, il soit effectivement respecté. Il y va de la responsabilité déontologique de l'intervieweur.

Du point de vue technique, la pratique a montré que si l'on ne posait pas ce genre de question l'entretien traînait ou bloquait souvent.

Bien entendu la réponse verbale positive ne suffit pas à s'assurer de l'accord de la personne et sa réponse non verbale* ou para verbale* est décisive puisque la personne peut se sentir dans un contrat social (contrat pédagogique par exemple) qui ne l'autorise pas à répondre explicitement par la négative. Son refus éventuel va donc s'exprimer à travers sa manière d'acquiescer (mimique, intonation dubitative, formulation ambiguë).

Le contrat de communication n'est jamais acquis de façon stable et demande à être reconduit et renouvelé autant de fois que nécessaire, comme si toute nouvelle difficulté reposait de manière neuve la question de l'engagement personnel de l'interviewé.

Formuler ce contrat engage plusieurs aspects qu'il est intéressant à décomposer pour comprendre ce que l'on met en oeuvre :

- poser directement la question permet à l'intervieweur de s'autoriser de la réponse pour commencer ou continuer. C'est important pour les intervieweurs qui doutent eux-mêmes de la possibilité de continuer, ils ont ainsi la réponse de la personne impliquée.
- poser la question donne la possibilité à l'interviewé de se donner le droit d'émettre son opinion sur ce qui se passe et la possibilité de manifester son refus. C'est un temps où l'objet de la communication est la relation elle-même et non plus la description de l'action passée, c'est l'occasion pour l'interviewé de prendre un peu de recul sur ce qui est en train de se passer pour lui.
- poser la question fait signe. On a un bel exemple d'une question qui par le seul fait d'être posé, informe l'autre. Elle montre à l'interviewé que l'intervieweur est conscient du fait qu'il demande quelque chose de particulier, qu'il sait que cela mobilise une implication personnelle, et des actes mentaux dont la pratique délibérée est souvent inhabituelle. Il y a une forme de complicité, de méta communication, sur l'expérience intérieure qui est sollicitée et qui reste non observable en tant que telle.

CYCLE DE LA GESTALT

Toute action peut être conçue comme une forme globale, complète, organique ce que l'on peut nommer une gestalt. Il s'agit donc d'une appréhension de l'action comme totalité qualitative. Cette totalité est composée de plusieurs éléments dont les plus évidents sont le fait que toute action a un début*, une succession* d'étapes* ou d'opérations*, et une fin*. Mais en ayant posé ces trois points il est possible de rajouter la prise en compte de ce qui précède le début et qui lui est relié c'est-à-dire l'ante début* (prendre un rendez-vous au téléphone comme ante début d'un entretien qui semble en tant que tel commencer avec l'accueil et l'installation dans le bureau). Il est aussi possible de rajouter ce qui suit la fin d'une action, l'atteinte du résultat visé : la post fin*. Par exemple une fois le gâteau réalisé et cuit il faut ranger la cuisine, faire la vaisselle ; ou bien après avoir achevé un entretien de formation, le conseiller pédagogique doit encore gérer la relation en prenant l'ascenseur avec le stagiaire ou en se rendant au parking, ou encore dans la manière dont il parle de ce qui s'est passé à des collègues.

Dauty A, 1995, Bulletin du GREX, n° 11, p7-11, qui a attiré l'attention sur ce point.

DÉCLARATIF

Ensemble des connaissances théoriques, réglementaires thématiques* textuellement.

S'oppose à connaissances procédurales* qui portent sur le savoir-faire et qui peuvent exister seulement en acte sans avoir jamais été thématiques. Cf. aussi découplage*

DÉCOUPLAGE

Cette notion caractérise le fait que deux aspects, deux niveaux, deux systèmes appartenant à un même ensemble sont à la fois reliés et indépendants (cf. H. Pagels 1990). Par exemple dans le système des informations satellites de l'action* il y a découplage entre les savoirs théoriques, réglementaires, ce que de façon globale on peut nommer les savoirs déclaratifs et l'action envisagée comme savoir procédural (le savoir comment faire). Le fait d'avoir le savoir théorique ne donne pas automatiquement le savoir-faire (la connaissance des règles de grammaire ne donne pas la connaissance du repérage des éléments sur lesquels appliquer ces règles), inversement la maîtrise de savoir-faire ne donne pas les connaissances théoriques qui les fondent (je peux savoir réparer une voiture sans rien connaître aux lois de l'électricité ou de la combustion). Ce découplage déclaratif-procédural est important à prendre en compte

puisque ce n'est qu'à partir de la réalisation de l'action elle-même que l'on peut inférer quelles sont les connaissances théoriques effectivement fonctionnelles (effectivement mises en oeuvre dans l'action) alors que dans l'autre sens, la formulation des connaissances théoriques ne prouve que le fait que le sujet soit capable de formuler ces connaissances pas qu'il sache produire les actions pratiques qui leur correspondraient.

Pagels H., 1990, Les rêves de la raison. (Paris, InterEditions).

DÉDOUBLEMENT

Un des arguments contre la possibilité d'avoir accès à sa propre expérience qui a eu le plus de succès est celui de Comte selon qui « il est impossible d'être à la fois à la fenêtre et dans la rue ». L'introspection* (l'accès réfléchissant) serait impossible parce que le sujet ne peut se dédoubler. S'il s'agissait de se diviser matériellement (une part de mon corps ici, une autre là) l'argument serait recevable, mais à ma connaissance tout mon corps matériel est toujours tout entier en un seul endroit ! Par contre, faire l'expérience d'écouter quelqu'un tout en réfléchissant à ce que l'on va dire plus tard est à la portée de chacun. Il y a à la fois une sorte de dédoublement : je porte mon attention sur au moins deux choses à la fois (on pourrait aussi décrire ce fait comme un élargissement du champ de conscience à plusieurs centrations simultanées, il y aurait doublement de mes centres d'intérêt par rapport à d'habitude). Mais en même temps, cette pseudo-scission est toujours le fait d'une même et seule personne. Les vrais symptômes de dédoublement (clivage, dissociation) s'accompagneraient plutôt d'une absence de conscience de cet état que d'un surcroît d'ouverture de la conscience.

DESCRIPTION

Le questionnement d'explicitation vise à faire décrire le déroulement de l'action et toutes les informations satellites qui s'avèrent pertinentes. Techniquement cela suppose d'éviter les demandes d'explications (éviter les pourquoi, par exemple), de guider le sujet hors de ses rationalisations et justifications d'après coup pour le centrer sur le domaine de verbalisation* de l'action vécue. La description apparaît du point de vue du praticien comme le détour qui va lui permettre de recueillir les informations qui vont rendre intelligibles la production d'une erreur ou la cohérence d'une expertise. La description, une fois constituée, va souvent permettre d'élucider les réponses d'un élève ou d'un stagiaire. En ce sens l'approche descriptive, médiée il est vrai par des cadres interprétatifs* qui donneront sens aux informations, va générer des explications au sens de permettre une compréhension, pas nécessairement au sens des sciences de la nature, de rendre compte de la causalité.

Du point de vue de la recherche, la critique fondamentale faite à toute approche descriptive est qu'elle se fait dans la langue naturelle (dans le langage ordinaire) et de ce fait contient de façon implicite la théorie pré scientifique véhiculée par le langage utilisé lui-même. Sur cette critique, dévastatrice dans son principe, on peut faire plusieurs remarques :

Le langage utilisé est plus ou moins strict sur l'axe description - interprétation : par exemple, si décrire un événement comme s'étant produit avant tel autre véhicule déjà une pré conception du temps propre à notre société, il est sensiblement différent de qualifier un événement comme ayant été prémédité ce qui engage une interprétation sur les intentions. Il est toujours possible de reprendre une description en la critiquant après coup sur sa valeur précisément descriptive, et au moins de faire apparaître ce qui s'éloigne du pôle descriptif. Le fait d'enregistrer les traces* et les observables* de ce qui fait l'objet de l'étude permet de les confronter à la verbalisation. De cette manière, on peut espérer cerner au plus près de ce que nous sommes capable de saisir actuellement des traits descriptifs qui font sens pour nous. De plus, le fait de fixer cette description par écrit, permet de faire jouer une logique d'amorçage en exploitant la confrontation procurée par le décalage dans le temps et la confrontation intersubjective. Tout chercheur confirmé a rencontré la surprise et l'étrangeté de descriptions notées il y a quelques mois, alors que d'autres descriptions ont été produites, alors que des échanges ont fait découvrir des interprétations là où on ne voyait que description stricte. Une logique d'amorçage est une reprise continue d'un processus à partir d'une base minimale que l'on peut perfectionner.

DIALOGUE PÉDAGOGIQUE

Technique de questionnement élaborée dans le cadre de la " gestion mentale" (cf La Garanderie 1984) . L'idée est particulièrement judicieuse de solliciter les enseignants à savoir questionner les enfants sur leurs gestes mentaux pour élucider comment ils s'y prennent pour effectuer une tâche donnée. La technique en elle-même est peu détaillée, elle valorise les buts à atteindre plus que la manière de les atteindre. Depuis l'auteur s'est plus clairement inspiré des techniques rogeriennes. et dans le même temps nombre de praticiens de la gestion mentale ont modifié leur mode de questionnement en se formant à la PNL, à l'entretien d'explicitation, aux techniques de Lecomte, ce qui n'enlève rien aux mérites et à l'intérêt de l'ensemble de l'oeuvre de La Garanderie.

De la Garanderie A., 1984, Le dialogue pédagogique avec l'élève, (Paris, Centurion). Lecomte C., Tremblay L., 1987, Entrevue d'évaluation en counseling d'emploi. (Québec Institut de recherches psychologiques éditeurs).

DOMAINES DE VERBALISATION

Lorsqu'on débute un questionnement d'explicitation les premières réponses, du sujet peuvent être de toutes natures et en tout cas pas nécessairement relatives à son action effective, ni même à son vécu. Il est intéressant à proposer un premier repérage de ce que dit spontanément le sujet en termes de grands domaines. Ces domaines sont délimités par quelques grandes distinctions basées sur le fait que le sujet s'exprime par rapport à son vécu ou non ; s'il se rapporte à son vécu, cela peut être sur le mode du passé, donc par rapport à un vécu qui a effectivement eu lieu ou sur le mode de l'anticipation à propos d'un vécu qui peut être imaginé. Si la verbalisation ne se rapporte pas au vécu, elle peut être sur le mode conceptuel, abstrait déconnectée de la dimension biographique (c'est le propre des savoirs déclaratifs par exemple), sur le mode de l'imaginaire ou du symbolique.

Avec l'entretien d'explicitation, nous sollicitons de façon privilégiée la verbalisation du vécu passé. Dans ce vécu, il peut y avoir différents sous domaines : par exemple il y a tout ce qui se rapporte à l'émotion, ce qui se rapporte à la sensorialité comme telle, et ce qui se rapporte à l'action.

Ces différents domaines ne font pas une théorie achevée, leur vocation est d'aider le praticien à se repérer dans ce qu'il écoute et dans ce qu'il choisit d'encourager comme verbalisation. Une grille de repérage plus fine est constituée par le cadre des informations satellites de l'action*.

ÉLUCIDATION

Une fois les conditions permettant le déroulement d'un questionnement d'explicitation garanties (contrat de communication*, tâche ou situation spécifiée*, position de parole incarnée*), une fois la focalisation* assurée le questionnement va essayer de rendre intelligible comment l'action s'est déroulée et éventuellement tirer au clair la cohérence interne qui a générée la difficulté ou l'erreur, c'est l'étape d'élucidation.

Quand l'entretien porte sur un exercice ou une tâche délimitée l'élucidation est relativement aisée, par contre en analyse de pratique, * le champ des possibles est beaucoup plus vaste et rend cette étape délicate. Enfin, dans les entretiens de recherche la grande difficulté est de délimiter les informations que l'on recherche absolument et l'élucidation peut prendre des allures de travail sans fin.

ENTRETIEN

Le terme d'entretien est ambigu dans la mesure où il peut désigner aussi bien une méthode particulière (entretien non directif, entretien critique dans l'approche piagétienne, entretien d'explicitation etc.) qu'un objectif particulier : entretien d'embauche, de conseil, d'orientation, de bilan etc. ; qu'une situation sociale délimitée dans le temps, dans lequel les rôles sociaux sont distribués de façon asymétrique.

L'entretien d'explicitation est nommé ainsi essentiellement comme référence à une méthode particulière de recueil de verbalisation, ce qui fait qu'il peut être utilisé dans un entretien à part entière (essentiellement dans le cadre d'entretien de recherche), ou bien comme instrument disponible à certains moments mais pas à d'autres, par exemple l'analyse de pratique ne saurait mettre en oeuvre une seule technique (dans mon esprit l'analyse de pratique est d'abord définie par ses buts, et non par des techniques ou des cadres interprétatifs), mais aussi en dehors de toute situation d'entretien en tant que tel: par exemple un enseignant en classe peut avoir un questionnement basé sur l'entretien d'explicitation sans mener un entretien (l'échange ne va durer que quelques phrases).

EPI VERBAL

L'information qui peut être décodée à travers la façon dont une chose est exprimée. Voir la différence entre : je suis d'accord, et je suis plutôt d'accord, par exemple.

voir aussi non-verbal*.

ÉVOCATION

Le fait qu'un acte mental s'accompagne d'un contenu représenté de façon quasi sensorielle.

Tous les actes cognitifs ne s'accompagnent pas nécessairement d'évocation. Toute évocation peut être décrite par son contenu (qu'est-ce qui est évoqué), par la texture sensorielle en laquelle elle représente ce contenu (quelle est la ou les modalités sensorielles qui supportent cet évoqué, visuel, auditif etc.) et le déroulement de l'acte d'évoquer en tant que tel.

EXPERIENCIER / EXPÉRIMENTER

Depuis plusieurs années le thème de l'expérience (l'expérience professionnelle, la formation expérientielle) est devenu un sujet de réflexion important pourtant la langue française ne marque pas la différence entre faire l'expérience au sens général de vivre une expérience et faire une expérience au sens d'expérimenter, c'est-à-dire réaliser dans le cadre de la recherche scientifique une "manip", c'est-à-dire une expérimentation, mettant en oeuvre "la méthode expérimentale". On trouve de telles distinctions en anglais (to experience et to experiment) et en allemand (Erlebnis et Erfahren). Il a donc été nécessaire de créer un néologisme en français en distinguant entre expérientiel et expérimental. En ce qui concerne le verbe, j'ai choisi (en l'absence de décisions expertes) la forme "expérientier" qui se conjugue donc comme un verbe du premier groupesur le modèle de 'différencier' par exemple : j'expérientie et non j'expérience (alors que pour l'autre sens c'est : j'expérimente).

EXPLICITE

À un sens générique ce qui est clairement exprimé et dit en tant que tel (s'oppose à sous entendu ou pré supposé, ou encore à tacite).

L'entretien d'explicitation tire son nom du fait qu'il vise quelque chose qui est éminemment implicite parce que pré réfléchi* c'est-à-dire le vécu de sa propre action*. Il faudrait donc pour être explicite dire : entretien d'explicitation de l'action vécue.

FOCALISATION

L'entretien d'explicitation peut se rapporter à la réalisation d'une tâche bien délimitée dans le temps et dans son but, c'est le cas quand le questionnement porte sur la réalisation d'un exercice scolaire par exemple. Mais dans les analyses de pratique*, le professionnel s'exprime à propos d'un temps très long où il s'est passé beaucoup de choses différentes. La question se pose de délimiter ce dont il va être question, autrement dit avant d'entrer dans un travail d'élucidation* il est nécessaire de focaliser sur le moment, sur le point qui mérite que l'on s'y attarde. Quelquefois c'est la personne qui prend la parole qui propose cette focalisation, on peut s'en saisir sous réserve que cela fasse sens pour elle. En l'absence d'une telle proposition initiale, il peut être judicieux de proposer une consigne apparemment large comme "je vous propose de me parler d'un moment qui a été intéressant pour vous" en espérant que cette formulation visant à la fois une compréhension consciente et inconsciente générerait un accès qui se révélera fructueux. La pratique montre que cette manière de procéder qui paraît peu précise produit des résultats remarquablement pertinents pour le sujet.

FRAGMENTATION

La description d'une action peut se faire suivant différentes échelles correspondant à différentes granularités des unités retenues pour segmenter le déroulement de l'action :

Le premier niveau de est celui de la totalité de la tâche considérée comme complète. Il se décompose en étapes segmentées par le changement d'objet, de lieu, ou de temps. Le second est une étape, et se décompose en actions élémentaires. Le troisième est une action élémentaire et se décompose en opérations élémentaires ou encore micro opérations. Le quatrième ne nous concerne plus et

correspond à un niveau de fragmentation qui n'appartient plus à l'observation humaine directe (fonctionnement cellulaire par exemple).

Chaque niveau de fragmentation est donc basé sur une gestalt, une totalité : par exemple une tâche, une étape, une action élémentaire. Dans des situations complexes ce feuilletage peut s'amplifier avec des niveaux supplémentaires. De plus, chacune de ces totalités est, elle-même, composée d'unités élémentaires. Le point important du point de vue méthodologique est de déterminer selon quels critères ces unités élémentaires vont être segmentées* (changement de but, de lieu, de temps, d'état, d'outil, de support).

L'entretien d'explicitation vise le degré de fragmentation qui est pertinent pour l'élucidation*, de ce qui constitue la spécificité de la manière de réaliser la tâche, que ce soit quand elle est source d'erreur ou d'excellence, ou encore dans un simple désir de perfectionnement.

GESTES

La PNL* a, pratiquement, attiré l'attention sur l'intérêt de la communication non verbale. Mais curieusement elle n'a pas systématisé ses critères d'observation. Inversement le développement considérable de l'étude des gestes et de la dimension non verbale a peu pris en compte la manière dont les gestes font signe au delà des stéréotypes culturels et symboliques. Pourtant, quand le sujet met en mots son action, on voit apparaître des gestes qui expriment ce qu'il fait avant ou même à la place de sa verbalisation explicite.

Ces gestes dont le sujet lui-même n'a pas conscience sont une belle démonstration du caractère pré-réfléchi du vécu de l'action précisément parce qu'ils expriment à l'insu du sujet ce qu'il fait. On a distingué des gestes mimés pour les gestes reproduisant ou esquissant des gestes matériels effectivement produits dans l'action, des gestes métaphores qui miment des gestes mentaux tels que les sujets les évoquent dans la représentation quasi sensorielle de ses actions mentales (ce sont donc des métaphores dans la mesure où les mains et les bras de l'esprit ne sont que des figurations de propriétés de l'acte), des gestes critères pour cette symbolisation à nouveau quasi sensorielle qui exprime ce qui fait pour le sujet qu'une information est "palpable", "nette", "bien rangée", etc.

Vermersch P., 1993, Esquisse d'une typologie des gestes, Bulletin du GREX novembre p4-8.

GRANULARITÉ de la description

Le grain d'une description définit l'unité la plus petite qu'elle prend en compte. C'est un point important de toute démarche descriptive que d'avoir à envisager une pluralité de niveaux de description. cf fragmentation*.

GREX

Le Groupe de Recherche sur l'explicitation est né en 1988 comme réseau de recherche national soutenu par une subvention du Ministère de la Recherche de l'époque. A la fin de cette subvention, une association loi de 1901 est née regroupant une trentaine de personnes. Cette association organise des séminaires de recherche, des formations à l'entretien d'explicitation, des publications.

Elle organise la formation des formateurs et leur certification et regroupe chaque année une bonne partie des membres pour un travail de recherche expérimental lors d'un grand séminaire résidentiel d'été en Auvergne. Tel : (33)01 46 34 68 29, fax: (33)01 43 29 40 47

E-mail pvermersch@es-conseil.fr, site Web : www.es-conseil.fr/GREX

HABITUS

Terme originaire de la philosophie classique et de la phénoménologie husserlienne, repris par Bourdieu. Il désigne l'ensemble des règles, des valeurs, des façons d'agir et de penser qui sont devenues "naturelles" et "spontanées" en raison de l'intériorisation d'une pratique habituelle. On peut encore dire que tout ce qui concerne l'habitus est pré-réfléchi*.

Bourdieu P., 1972, Esquisse d'une théorie de la pratique. Droz, Genève.

IMPLICITE

L'implicite est l'ombre de l'entretien d'explicitation en quoi consiste-t-il ?

L'approche la plus connue vise l'implicite linguistique lié à l'énonciation qu'il s'agisse des sous-entendus, des présupposés (voir C. Kerbrat-Orrechioni) ou de la volonté d'implication (créer des discours intentionnellement implicite.) Dans l'entretien d'explicitation ce repérage de l'implicite lié à l'énonciation est précieux mais limité. Par exemple, je peux entendre le non dit d'une énonciation incomplète comme : "c'est beaucoup mieux", l'implicite, ici, est le point de comparaison non formulé : "mieux que quoi". La PNL a développée un repérage de ces structures regroupé sous le terme de méta modèle, mais les écrits des linguistes vont beaucoup plus loin.

- Un autre implicite, que l'entretien d'explicitation cherche à exploiter à fond, est celui lié au référent. Ici le référent c'est la tâche faite par le sujet. Si j'ai fait au préalable une analyse de la tâche, je sais quelles en sont les étapes obligées, les prises d'informations indispensables etc. J'ai ainsi la capacité d'entendre, dans ce que dit le sujet, ce dont il ne parle pas. J'ai donc dans ce cas une grille d'écoute potentielle qui me permet d'entendre ce qui n'est pas formulé, ce qui manque.

Mais cette grille d'écoute potentielle peut être élargie à toute tâche possible dans la mesure où elle est sous-tendue par la structure générale de toute action (temporalités qualitatives*, niveaux de fragmentation*, espace des contraintes*). Ainsi, par exemple, en référence à la structure de fragmentation de l'action, est implicite et facile à repérer ce qui appartient au niveau de description immédiatement inférieur à celui sur lequel se situe le sujet. La phrase "je commence par classer les documents", contient l'implicite du niveau de description inférieur : "et quand vous classez les documents, comment faites-vous ?", "je repère les sous-chemises", "et quand vous repérez les sous-chemises, vous êtes attentives à quoi ? etc." Ces manières d'aborder l'implicite lié à la structure potentielle du référent permettent de mener un entretien sur des tâches que l'on ne maîtrise pas soi-même (il faut au moins en comprendre le vocabulaire et en avoir une approche notionnelle minimale).

Enfin, l'entretien d'explicitation s'exprime sur les causes normales, habituelles de cet implicite en considérant que tout vécu (l'action effective en est un) est pour une large part pré-réfléchi et donc invisible pour celui qui le vit pourtant. L'implicite ne vient pas seulement d'une insuffisance de la formulation, il est d'abord lié au statut des informations qui pourraient être

décrites. Pour y accéder il faut d'abord une prise de conscience qui mobilise l'acte réfléchissant*.

Kerbrat-Orecchioni C. 1986, L'implicite. (Paris ,Colin).

INCARNÉ

Terme repris de l'ouvrage de Varela et al 1993 désignant un point de vue qui prend en compte la relation vivante à l'expérience, qui regarde la cognition comme reliée au corps à la tonalité émotionnelle dans une interaction vivante.

J'ai nommé le fait que le sujet soit vraiment en relation vivante avec ce dont il parle au moment où il en parle "position de parole incarnée"*.

Varela F, Thompson E., Rosch E., 1993/1991, L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine. (Paris, Seuil).

INCONSCIENT

Variété de non conscient* définie par Freud par l'hypothèse d'une censure imposant un refoulement et rendant cette forme de non conscient particulièrement difficile d'accès. à ne pas confondre avec le pré conscient* et le pré réfléchi*.

INCORRIGIBILITÉ

cf aussi argument de l'infailibilité.

Argument énoncé par le philosophe américain Rorty 1970, selon lequel ce qu'exprime un sujet de sa propre expérience est nécessairement juste (cf. aussi Searles 1995, Vermersch 1996). Cet argument est juste dans sa structure logique : dans la mesure où je suis le seul à pouvoir accéder à ma propre subjectivité, je suis le seul témoin compétent pour la décrire et personne ne peut dire "ce n'est pas ça". Puisque pour avoir les moyens fondés pour le faire il faudrait qu'il connaisse mon expérience comme moi même je l'ai vécue, ce qui est impossible par définition.

Cet argument paraît rendre impossible, a priori, tout espoir de validation* de ce que le sujet énonce et donc conduire à un scepticisme radical sur la possibilité d'une recherche scientifique basée sur des données descriptives, exprimées en première personne* ou seconde personne*. En gros, l'argument pourrait être reformulé ainsi: si le sujet est réputé infailible sur sa propre expérience alors ce qu'il exprime ne peut être un objet de science puisqu'il n'y a pas de place pour une validation.

L'argument de l'infailibilité me semble typique d'un raisonnement logiquement juste et pratiquement faux (de manière générique, il s'agit de tous les arguments du type "plus lourd que l'air ça ne peut pas voler") La raison en est tout simplement que les prémisses de ce raisonnement sont incomplètes, voire mal définies. Sans remettre en cause le fait que le sujet est le seul à avoir directement accès à son expérience, et qu'il est le seul à pouvoir énoncer ce en quoi elle consiste, cela n'entraîne pas que tout ce qu'il dit soit immédiatement juste, complet, pertinent, détaillé. Dans la pratique, il est possible et même nécessaire d'aider le sujet à produire une description complète, détaillée, de le guider dans des espaces de description possibles dont il a les données, mais qu'il n'a jamais thématiques auparavant. Certes chacun d'entre nous est le seul témoin autorisé de sa propre expérience, mais personne n'a dit que cette fonction de témoin pouvait être assurée avec expertise sans apprentissage et sans entraînement. Chacun de nous est aussi spontanément compétent pour décrire son monde intérieur que le peintre du dimanche pour saisir les formes, les perspectives, les couleurs, les ombres de ce qu'il a le projet de peindre Si chacun d'entre nous était spontanément expert, il n'y aurait guère besoin des aides psychothérapeutiques, ni aucune forme d'apprentissage de travail intérieur. Aussi un accompagnement expert, qui n'induit pas le contenu de la description, mais oriente la visée, est plus que nécessaire. Avec l'entretien d'explicitation, à l'argument d'infailibilité on pourrait opposer un principe de "perfectibilité" de la verbalisation.

Rorty, R., 1970, Incorrigibility as a mark of the mental, Journal of Philosophy, LXVII, 29,1, 24-54. Searle, J., 1995,/1992, La redécouverte de l'esprit. (Paris,Gallimard). Vermersch, P.,1996, Problèmes de validation, Expliciter, n°14, 1-12.

INDEX de validation interne

Dans le cadre de la validation interne* de ce que le sujet exprime, il est possible de lui demander après sa thématisation descriptive d'évoquer le moment de sa description pour l'évaluer selon ses propres critères subjectifs.

J'ai structuré cette évaluation par un questionnement suivant trois index :

- index de singularité : le sujet était-il en évocation d'une situation déterminée de manière unique thématiquement, temporellement, spatialement. La réponse sera graduelle et peut renvoyer à des modes qualitativement très variés de singularité dans les cas où il est peu respecté (par exemple, unicité thématique, mais passages rapides et incessants d'un temps à un autre, d'une expérience à une autre).
- index de présentification : il s'agit d'une appréciation du sentiment de revécu, du degré suivant lequel l'accès au passé est actualisé.
- index de remplissement : il s'agit d'évaluer le nombre de modalités sensorielles qui sont retrouvées, revécues : visuel, auditif externe et interne, sensations corporelles, odeurs, goût, tonalité émotionnelle.

Cette évaluation subjective (dépendant des seuls critères du sujet) permet d'apprécier la valeur des informations verbalisées.

Vermersch, P., 1996, Problèmes de validation, Expliciter, n° 14, 1-12.

INDUCTION DES RÉPONSES

Une des grandes critiques de la psychologie cognitive vis à vis de tout questionnement est que "toute question induit la réponse". En conséquence il faut éviter de questionner et se contenter de donner une consigne au début et de recueillir ce que l'on recueille. Il est

évident qu'il s'agit là d'un préjugé formulé par des chercheurs n'ayant pas de formation à une technique d'entretien.

Il est important de distinguer un questionnement ouvert et fermé. Il est trivial de dire que les questions fermées, puisque l'énoncé est lui-même informatif. Par exemple si vous demandez "avez-vous utilisé un classement alphabétique ?", si ce n'est pas le cas vous avez "soufflé" un élément d'information, vous avez montré à quoi vous vous intéressez et la réponse positive sera de peu de fiabilité. De plus, que ce soit oui ou non, vous ne savez toujours pas comment la personne a procédé. Si c'est non, vous ne savez rien, il faudra inventer une nouvelle question. Si c'est oui, vous savez très peu (en tous les cas pas ce que la personne fait quand elle fait de cette manière) et vous n'êtes même pas sûr qu'elle le fait.

Mais il est encore plus important de distinguer entre un questionnement sur le contenu et le questionnement sur la structure de l'action. L'exemple utilisé dans le paragraphe précédent porte sur le contenu de l'action (en plus d'être fermé). Il est possible de ne rien induire sur le contenu en demandant par exemple : "par quoi avez-vous commencé ?, et ensuite qu'avez-vous fait ?", à partir du moment où la personne du contenu de par sa propre expression et dans ses propres formulations, il est toujours possible de la relancer avec des formulations ericksonniennes*. Supposons que la personne ait exprimé : "je commence par les ranger par ordre alphabétique", il est alors facile d'être à la fois dans un guidage directif visant un recueil d'informations précises et détaillées, tout en n'induisant rien sur le plan du contenu : "et quand vous rangez par ordre alphabétique comment procédez-vous ?, par quoi commencez-vous ?, à quoi êtes-vous d'abord attentive ?".

Il me paraît fondamental pour le développement de l'utilisation des verbalisations dans le recueil de données de recherche de comprendre qu'il est possible d'être précis, détaillé, focalisé sans pour autant induire au plan de contenu. Mais savoir procéder ainsi est une véritable expertise, qui s'apprend, qui s'exerce, et qui forme les étudiants à ces techniques à l'heure actuelle !

INFORMATIONS SATELLITES DE L'ACTION

Un satellite est à la fois distinct et relié à ce par rapport à quoi il est satellite. Ainsi, si l'on met au centre l'action vécue dans sa dimension procédurale, plusieurs autres informations lui sont proches tout en étant distinctes :

- d'une part le déroulement de l'action est distinct de son but, dans la mesure où ce n'est pas le même plan de description, d'autre part les connaissances théoriques et réglementaires (déclaratif*) justifient les raisons pour lesquelles le procédural fonctionne ou est autorisé sans pour autant se confondre, ni même être nécessaire à la réalisation de l'action (il y a un découplage* entre les deux).
- par ailleurs l'action ne se confond pas avec le contexte dans lequel elle se déroule, ni avec les circonstances. De la même manière l'action n'est pas connue à travers les verbalisations qui la commentent ou la jugent, elle est appréciée ou évaluée mais pas connue dans son déroulement.
- ces quatre catégories précédentes n'épuisent pas ce qui peut être satellite, ainsi certains situent aussi la tonalité émotionnelle comme élément descriptif relié à l'exécution de l'action.

La grille d'écoute des informations satellites de l'action a pour but prioritaire de repérer rapidement si ce que dit le sujet nous informe réellement de ce qu'il a fait. Par exemple, il est courant en analyse de pratique que la prise de parole commence par des jugements (souvent négatifs) il est alors important de canaliser l'expression vers la réalité factuelle de ce qui s'est passé. Mais cette grille peut aider à faire prendre conscience des informations complémentaires dont l'intervieweur peut avoir besoin.

INTERPRÉTATION

Opposée à description* La description contient toujours une interprétation véhiculée implicitement par le langage descriptif lui-même. Mais il est possible d'atténuer cette part interprétative et de reprendre les descriptions dans une logique d'amorçage. Par ailleurs dans le travail d'élucidation* il est évident que la recherche d'éléments descriptifs ne se fera pas sans des cadres d'interprétation permettant de rendre intelligible ce qui est décrit. La grande difficulté est de disposer de ces cadres interprétatifs et de ne pas s'en servir dans un premier temps.

INTERVENTION

L'entretien d'explicitation tire une partie de son inspiration de la culture psychothérapeutique des années 70/80. Non pas que l'explicitation soit une psychothérapie, mais ces approches ont développé des techniques d'intervention à la fois actives, assurant une médiation, un guidage et de plus respectueuses de la personne. Ce mélange de directivité partielle et de respect de l'expression est une forme de travail interactif qui est né comme une troisième vague, après la psychanalyse (la règle analytique est très peu interventionniste, elle est même minimale, de plus la situation de chacun fait qu'il n'y a pas de contact visuel direct), et le mouvement non directif initié par Rogers (où on a le face à face).

Toutes les approches psychothérapeutiques ont inspiré des techniques de médiation non thérapeutiques, des théories pédagogiques, des modèles relationnels au sein de l'école ou de l'entreprise. L'entretien d'explicitation est résolument ancré dans la perspective interactionniste et dans les modèles relationnels dynamiques propre aux psychothérapies humanistes.

IRRÉFLÉCHI voir pré réfléchi

INTROSPECTION

L'accès à la connaissance de son propre fonctionnement cognitif peut être envisagé de manière générale comme acte d'introspection. L'explicitation vient guider, organiser cet acte. Elle en crée les conditions.

L'introspection a été très fortement critiquée depuis le début du siècle, pourtant les articles récents montrent qu'on n'a pas encore donné d'argument décisif qui entraînerait son abandon. Toutes les critiques sont le fait de chercheurs qui n'ont pas pratiqué cette méthode et n'en connaissent rien directement. Tous les arguments avancés sont dans la forme de vouloir démontrer a priori l'impossibilité, l'inefficacité, l'inutilité etc. de l'introspection. Or ce type d'argument ne peut être convainquant dans la mesure où il est

impossible de démontrer dans le domaine empirique (contrairement aux domaines purement formels) qu'une chose ne peut pas exister. A moins que la conviction selon laquelle ce qui est plus lourd que l'air ne pourra jamais voler soit encore d'actualité !

Les travaux de Binet, de l'école de Wurzburg sont méthodologiquement tout à fait corrects, mais il restait à ces pionniers d'utiliser l'introspection pour en comprendre le fonctionnement. C'est le travail qui s'accomplit actuellement d'une démarche surréflexive qui prend comme objet d'étude l'acte réfléchissant lui-même, qui permet de mieux connaître l'introspection comme acte cognitif mobilisant la propriété de réflexivité de la conscience.

Vermersch, P., 1998, Introspection as a praxis, à paraître au Journal of Consciousness Studies.

LANGAGE ERICKSONIEN

Ou langage vide de contenu.

Milton Erickson (1902-1980) est un très célèbre psychothérapeute américain qui a été à la base du renouveau de l'utilisation de l'hypnose. Il a développé des formulations permettant de guider l'activité cognitive du sujet alors que celui-ci n'est pas disponible pour répondre verbalement, il a donc produit des formulations "anaphoriques" géniales.

L'entretien d'explicitation n'utilise pas et n'est pas de l'hypnose, mais quand le sujet est en évocation de la situation passée il est intéressant de pouvoir le guider dans sa description alors que l'on n'en connaît pas encore le contenu. Pour cela on peut utiliser des formulations qui n'ont de sens précis que pour celui à qui elles s'adressent. Par exemple si je dis : la chose que vous êtes en train de penser..., moi je ne sais de ce que vous pensez, mais pour vous je suis en train de nommer exactement le contenu privé de vos pensées, que vous êtes le seul à connaître. Il est donc possible de s'adresser très précisément à quelqu'un sans connaître le contenu de son activité cognitive. Ces formulations sont très utiles pour opérer des relances quand on ignore le contenu de ce que l'on vise.

Bandler, R., Grinder, J., (1975), Patterns of the hypnotic techniques of Milton H. Erickson, (Cupertino, Meta publications).

Erickson, M.H., (1983), L'hypnose thérapeutique, (Paris, E.S.F).

Erickson, M.H., (1986), Ma voix t'accompagnera, (Paris, Hommes & groupes).

Malarewicz, J.A., Godin, J., (1986), Milton H. Erickson, (Paris, E.S.F).

LIGNE DU TEMPS

Concept issu de la PNL et qui désigne la manière dont chaque personne organise sa représentation du temps en référence à l'espace du corps propre. La mise en évidence de la ligne du temps ne se fait pas sur le mode verbal, mais en demandant à la personne où elle place, dans l'espace, le tout juste passé, le passé plus lointain, le présent, demain, le futur lointain etc. La pratique montre que cette distribution spatiale est singulière à chaque personne, même si on retrouve des structures dominantes d'organisation du passé-avenir suivant l'axe gauche/droite ou suivant l'axe derrière /devant.

Ces informations sur une facette importante de la structure subjective de l'expérience sont extrêmement précieuses pour proposer des aides au changement.

James, T., Woodsmall, W., (1988), Time line therapy the basis of personality. (Cupertino, Meta Publications).

MÉMOIRE CONCRÈTE

Ou encore mémoire affective, mémoire involontaire cf. Gusdorf 1951.

Théorie d'une forme de rappel basée sur un déclencheur sensoriel. L'exemple le plus connu est celui de "la madeleine de Proust". Dans la mesure où cette mémoire ne se déclencheait que par hasard, on en a abandonné l'étude depuis le début du siècle. Pourtant il s'agit d'un type de rappel extrêmement efficace mais qui ne peut être mobilisé que suivant une logique d'immanence*. Si c'est un rappel involontaire, on ne peut demander à la personne de se rappeler (injonction volontaire, contradictoire). En revanche on peut lui suggérer de ne pas s'occuper de retrouver quoi que ce soit, que cela n'a pas d'importance (désamorçage de la mémoire volontaire), et de laisser revenir les impressions de ce moment passé, quelles que soient ces impressions (ce faisant on est à la recherche du déclencheur sensoriel, autrement dit à la recherche de la "madeleine" propre à la personne).

Cette mémoire concrète est couramment développée et exercée dans la formation de comédien fondée par Stanislavsky et connue de nos jours comme "Actor's Studio" . Elle est aussi utilisée comme base de travail par tous les psychothérapeutes comme mode d'intervention*, pour aider les patients à accéder aux situations passées. Utiliser ce type de mémoire basée sur l'amorçage sensoriel n'est ni de la thérapie, ni du théâtre, cela peut servir à retrouver ses clefs ou sa voiture !

Gusdorf, G., (1951), Mémoire et personne (2vol), (Paris , P.U.F), Proust, M., (1987,1929), A la recherche du temps perdu.(trois vol), (Paris , Robert Laffont). Stanislavski, C., (1992), La formation de l'acteur. (Paris , Payot).

MODALITÉS SENSORIELLES

Quand les gestes cognitifs s'accompagnent d'une évocation, celle-ci peut être décrite dans son contenu et dans sa texture sensorielle. La texture sensorielle peut être dépeinte en termes de canaux sensoriels utilisés par le sujet pour évoquer : image mentale visuelle, image auditive, proprioceptive, kinesthésique, olfactive, gustative.

MOUVEMENTS OCULAIRES

Mouvements de grande amplitude du regard que l'on peut encore décrire comme un décrochage du regard (le regard ne regarde plus rien), différents des micros mouvements (les saccades oculaires) et des directions de regard qui eux donnent l'information sur ce que regarde le sujet (recueil de mouvements des yeux avec caméra infra rouge).

Ces mouvements semblent avoir été étudiés pour la première fois par un psychiatre américain dans les années 70 (cf. Day). Il soulignait leur valeur clinique comme signe d'une intériorisation, c'est-à-dire du moment où le sujet est plus absorbé dans son monde intérieur que présent aux autres. Plus tard de nombreuses recherches ont essayé de rendre compte de ces mouvements comme reliés à

des styles cognitifs, à une différenciation bicamérale etc. Mais rien de concluant n'en est ressorti. La PNL a utilisé cette indication de manière originale et indépendamment des recherches précédentes (pour autant que l'on soit informé de l'histoire vraie de la construction de la PNL). Elle a interprété les hauteurs de directions de regard et pas seulement leur latéralisations (ce qui avait été la tendance dominante des chercheurs). Il existe une centaine d'études (généralement des thèses) qui cherchent à valider cette interprétation faite par la PNL. Le résultat d'ensemble est assez solide quoique les recherches soient inégales. Mais si cette interprétation qui associe une direction à un type de modalité sensorielle semble établie, par contre nous ne disposons d'aucun modèle explicatif neurologique expliquant pourquoi c'est telle direction de regard qui est associée à telle modalité sensorielle et donc à telle partie du cortex : quel lien y a-t-il entre direction vers le haut, modalité visuelle et cortex occipital (aires primaires visuelles) ?

Cependant ces indications externes (donc observables) de la catégorie d'activité cognitive mise en oeuvre par la personne sont précieuses dans le questionnement puisqu'elles permettent d'utiliser des prédicats sensoriels adaptés à l'activité cognitive.

Day, M. E., (1964), An eye movement phenomenon relating to attention, thought and anxiety. *Perceptual and Motor Skills*, 19,443-446.
Day, M. E., (1967), An eye-movement indicator of individual differences in the physiological organisation of attentional process and anxiety. *Journal of Psychology*, 66,51-62.
Day, M.E., (1967), An eye movement indicator of type and level of anxiety: some clinical observations. *Journal of clinical Psychology*, 5,146-149.
Dilts, R., Grinder, J., Bandler, R., DeLozier, J., (1980), *Neuro-Linguistic Programming : The study of the structure of subjective experience.* (Capitola,MetaPublication).

NON CONSCIENT

Terme générique pour désigner l'ensemble des formes de non-conscience. En effet le terme d'inconscient est trop connoté de la psychanalyse freudienne pour être utilisé avec ce sens. On a ainsi l'inconscient qui est une forme de non-conscience définie par l'hypothèse d'une censure. Il y aurait donc non-conscience par refoulement. Mais le pré conscient est aussi non-conscience, il désigne ce qui n'est pas présent au moment même à la conscience mais qui pourrait l'être facilement puisqu'il a déjà été conscientisé. Par contre le pré réfléchi qui, lui aussi est non conscient, n'a jamais été conscientisé et doit donc faire l'objet d'une prise de conscience pour l'être. Par ailleurs, il existe un non conscient organique, qui probablement le restera à tout jamais, qui décrit le fait que nous n'avons pas conscience du fonctionnement de nos cellules en tant que tel, et qu'il est difficile d'imaginer comment cela serait possible (encore que les techniques de bio feed back montrent que l'on peut déplacer les barrières de conscientisation).

Bowers S.K., Meichenbaum D.(Eds), (1984), *The unconscious reconsidered*, (New York, Wiley J. & Sons).

NON DIRECTIF

Type d'approche clinique fondée par le psychologue américain C. Rogers. Cette technique thérapeutique a alimenté d'autres domaines d'application en pédagogie, dans la recherche, dans les relations humaines. En particulier, elle a donné lieu à la systématisation d'une technique d'entretien dite "entretien non directif" qui a eu (à juste titre) beaucoup de succès dans la recherche clinique, en psychologie sociale, en sociologie. Cette technique a eu l'immense mérite d'attirer l'attention sur les bases de la communication dans une situation d'entretien : attitudes d'écoute (cf. la systématisation de Porter), gestion des silences, techniques de reformulation, rôle de l'empathie, valeurs humanistes d'authenticité de la personne. Selon moi aucune technique d'entretien ne peut ignorer ces bases fondamentales. Cependant si leurs valeurs perdurent, elles sont enracinées dans les techniques thérapeutiques des années 50. Depuis il y a eu une explosion extraordinaire de nouvelles techniques thérapeutiques basées sur des techniques d'interventions à la fois subtiles, très variées, et respectueuses de la personne aussi. Cette invention multiforme de la capacité à intervenir et respecter permet d'utiliser d'autres approches que la technique non-directive. Pourtant les chercheurs en ce domaine ne semblent pas avoir conscience de l'existence de ces nouveaux domaines, et semblent se cantonner à la répétition d'expérimentations ne remettant rien en cause, sans pouvoir imaginer qu'il y a du nouveau et, en particulier, d'autres utilisations du langage permettant des formulations questionnantes très expertes.

Blanchet, A. & Al, (1985), *L'entretien dans les sciences sociales.* (Paris, Dunod). Blanchet, A., (1991), *Dire et faire dire.* (Paris, Colin A).
Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J., Trognon, A., (1987), *Les techniques d'enquête en sciences sociales.* (Paris, Bordas).

NON VERBAL

Tout ce qui dans la communication n'est pas porté directement par l'énonciation : les postures, les gestes, les mimiques, les modifications de couleur, d'aspect de la peau, du regard, l'intonation (para verbal*). voir gestes, accord postural

OBSERVABLES

Tout ce qui se manifeste de façon sensorielle (opposé : inféré) et publique (opposé : privé*). Les observables peuvent être perçus et enregistrés. Ils constituent une source d'informations précieuses qui peuvent être triangulées avec les traces et les verbalisations.

PARA VERBAL

Désigne les paramètres d'intonation et de rythme de l'expression verbale. On sait que suivant le ton avec lequel une chose est exprimée sa signification peut complètement changer.

PENSÉE PRIVÉE

La pensée privée est un des objets du point de vue en première personne*. D'une part, ce point de vue ne concerne pas que la pensée, il peut, par exemple, concerner aussi l'émotion. D'autre part, il est privé au sens où seul le sujet peut y avoir accès, donc au sens de non public. Il est encore privé au sens d'intime, de personnel. Par contre, la notion de privé n'est pas associée, dans ce contexte, à l'hypothèse du langage privé développée par Wittgenstein qui concerne plus l'impossibilité d'un langage qui serait totalement idiosyncrasique (qui ne serait en aucune façon déterminé par le social). L'étude de la pensée privée relève de la psychophénoménologie*.

Vermersch, P., (1993), *Pensée privée et représentation pour l'action.* In Weill, A., Rabardel, P., Dubois, D., (ed) *Représentation pour*

l'action, 209-232, (Toulouse, Octarès). Vermersch , P., (1996), Pour une psycho-phénoménologie, Bulletin du Grex, n° 13, p1-11.

PHÉNOMÉNOLOGIE

Ecole philosophique dont le fondateur est Husserl. La phénoménologie est une science de l'apparaître, donc à la fois une science de la conscience, de ses actes, et des objets qu'elle vise.

L'apparaître, qui devrait être la chose la plus immédiate, accessible à tous, est souvent confondu avec une apparence superficielle. Dans la mesure où nous ne sommes pas plus experts pour accéder et décrire l'apparaître de notre expérience consciente que pour décrire les objets qui nous entourent. Le fait de regarder un jardin ne donne pas l'oeil du jardinier, et le fait de vouloir dessiner un objet nous fait découvrir surtout que nous ne voyons pas ce que nous regardons et que nous dessinons notre savoir plutôt que ce qui est devant nous. Il en est de même pour nos expériences intérieures, Piaget l'avait lui-même souligné dans son oeuvre.

La phénoménologie des actes, inspirée de l'oeuvre de Husserl et du jeune Sartre, est une source d'inspiration constante pour cerner les actes cognitifs que l'entretien d'explicitation essaie de faire décrire. Cependant il ne faut pas confondre la philosophie phénoménologique qui n'est pas une recherche empirique de résultats et la psycho-phénoménologie qui serait la science empirique de l'activité mentale telle qu'elle peut être saisie subjectivement dans le vécu. par ailleurs. A coté de cette phénoménologie des actes, il existe de nombreuses autres phénoménologie plus existentielles, plus concernées par la question du sens et dont se sont beaucoup inspirées les psychologies phénoménologiques américaines (Giorgi 1985), canadiennes, ou scandinaves .

Giorgi, A., (Ed), (1985), Phenomenology and psychological research. (Pittsburgh, Duquesne University Press). Giorgi, A., Barton A., Maes C., (1983), Duquesne studies in Phenomenological Psychology vol IV. (Pittsburgh, .Duquesne University Press).

Giorgi, A., Knowles, R., Smith, D. L., (1979), Duquesne studies in Phenomenological Psychology vol III. (Pittsburgh,.Duquesne University Press). Husserl, E., (1950,1913), Idées directrices pour une phénoménologie. (Paris,Gallimard). Husserl, E., (1986), Méditations cartésiennes. (Paris.Vrin).

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

POINTS DE VUE

Cadre théorique de la psychologie permettant de préciser le format des données que l'on recueille. Malheureusement ce sont les adversaires de l'introspection qui ont créé le vocabulaire, d'où une certaine imprécision.

On distingue :

- Un point de vue en première personne qui est le fait de se rapporter à sa propre expérience subjective. Mais cette appellation désigne simultanément des pratiques de recherche où le sujet et le chercheur sont confondus (le chercheur se prend lui-même comme objet de recherche), ce qui est inacceptable suivant les critères méthodologiques s'il ne prend pas d'autres sujets. Le critère de l'intersubjectivité est un critère qui semble incontournable pour produire un travail scientifique. Cela n'exclut pas que le chercheur fasse lui aussi partie de l'échantillon étudié.
- Un point de vue en troisième personne qui est une notion ambiguë. Classiquement, elle désigne le fait de ne pas utiliser ou recueillir d'information sur la dimension subjective, privée de l'expérience : c'est en quelle que sorte traiter le sujet comme si la dimension subjective n'existait pas. Il serait plus juste de nommer cette position des chercheurs comme "a-subjective", puisque le point de vue en troisième personne devrait être réservé à la "position d'observateur", à la position tierce quand on demande au sujet d'imaginer ce qui se passe pour un autre que lui, ce qu'il croit que l'autre croit, ce qu'il imagine de la manière dont l'autre procède.
- Le point de vue en seconde personne désigne une méthodologie qui recueille des données subjectives (chaque sujet s'exprime pour lui-même à la première personne), le chercheur recueille une multiplicité de données en utilisant des tâches différentes, des sujets différents en fonction de son plan d'observation. Dans un point de vue en seconde personne, il semble indispensable que le chercheur soit au clair avec sa propre expérience, pour en contrôler les effets inducteurs.

POSITION DE PAROLE

Au moment où le sujet s'exprime il entretient un certain rapport avec ce dont il parle. Ce rapport peut être plus ou moins proche, vivant, incarné* ou au contraire non impliqué. L'entretien d'explicitation vise une position de parole incarnée. Pour cela des indicateurs verbaux et non verbaux sont définis de manière à diagnostiquer l'état de cette position de parole .Des techniques de guidage, qui permettent d'aider le sujet à s'exprimer de cette manière, existent.

POSITIONS APERCEPTIVES

Concept issu de la PNL qui peut se décliner suivant deux niveaux :

- globalement, il définit le positionnement de la position de parole selon trois modalités : la première définit le point de vue propre au sujet, il s'exprime à partir de lui même que ce soit en évocation d'une situation passée, ou dans le présent ; la seconde correspond au fait de prendre (de manière imaginaire) le point de vue d'une autre personne particulière, cette seconde position peut être nommée "le point de vue de l'autre" ; le troisième est un point de vue qui contient plus de recul et surplombe l'ensemble de la situation, on peut le nommer "point de vue d'observateur"
- localement, ce concept définit, pour chaque modalités sensorielles, le fait qu'elle soit vécue dans l'évocation comme ayant pour origine la localisation des organes des sens ou non. Par exemple, je retrouve une image visuelle de la situation passée, est-ce que au moment où je l'évoque, je la visualise comme si je la voyais à travers mes yeux, à la position où ils sont, ou bien est-ce que je la revoie comme si je la voyais d'un regard situé en un autre point de l'espace.

On peut reprendre ce type d'exemple pour chaque sens : est-ce que le langage interne que je met en oeuvre m'apparaît comme s'originant dans ma gorge ou d'un autre point de l'espace ?

L'importance pratique de ces distinctions a été particulièrement bien mit en évidence par le travail de Andreas , C et Andreas , T, Perceptual position,(1991), Anchor Point, 5, 2, 1-6.

POST FIN

Voir cycle de la gestalt*.

PRE CONSCIENT

Concept descriptif freudien qui caractérise toute connaissance ayant déjà été conscientisée mais qui ne l'ait pas actuellement (nous n'avons pas en permanence présent à la conscience la totalité de nos connaissances) sans pour autant qu'il soit nécessaires de parler d'inconscient. Ce n'est pas un concept spécifique de l'explicitation, si je le mentionne ici c'est pour bien signaler la différence avec celui de pré réfléchi qui lui désigne des connaissances en acte, qui n'ont jamais été conscientisée et nous intéresse particulièrement comme cible de la démarche de l'explicitation.

Laplanche, J., Pontalis , J.B., (1967), Vocabulaire de la psychanalyse, (Paris, P.U.F.).

PRE RÉFLÉCHI

Concept issu de la philosophie phénoménologique de Husserl, présent dans les textes de Sartre en général sous l'appellation "d'irréfléchi". J'ai renoncé à utiliser ce dernier vocable parce qu'il renvoyait trop facilement à l'idée commune d'étourderie, d'absence de réflexion préalable.

Ce concept décrit à la fois un mode de la conscience, qui est ante prédicatif (dont le langage est absent pour nommer le contenu de l'expérience), qui est simple conscience du monde au sein de l'action, et d'un second point de vue comme non encore réfléchi, dont il reste encore à opérer la prise de conscience et qui ne relève pas encore de la conscience réfléchie, qui est conscience d'elle même en même temps qu'elle est conscience du monde.

Le fait que tout vécu et donc toute action est nécessairement pour une large part pré réfléchi justifie la nécessité des techniques d'aide à l'explicitation, puisqu'elle éclaire la difficulté que chacun éprouve à mettre en mots son propre vécu. Le fonctionnement cognitif est pré réfléchi à la base, c'est à dire qu'il n'y a pas de nécessité intrinsèque à la mise en oeuvre permanente de la conscience réfléchie à supposer que cela soit possible.

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

PRISE DE CONSCIENCE

Concept développé par Piaget dans la lignée de Claparède dès 1937 et qui malheureusement s'est largement banalisé et a ainsi perdu le sens technique que lui donnait ces auteurs.

La prise de conscience désigne le travail cognitif que le sujet doit fournir pour opérer le passage d'un plan de l'activité mentale à un autre : par exemple du plan des connaissances en acte (niveau sensori-moteur) au plan de la représentation, ou encore du plan des connaissances représentées au plan des connaissances formelles. Le point à souligner est qu'il ne s'agit pas d'un simple mécanisme qui éclairerait une zone jusque là dans l'obscurité, mais bien de la reconstruction sur un nouveau plan de connaissances déjà existantes.

Piaget a développé de nombreuses facettes théoriques relatives à la prise de conscience. Très tôt, il a énoncé une loi caractérisant la progression de la prise de conscience comme allant de la périphérie (de ce qui est immédiatement visible) vers le centre (vers ce qui justifie les résultats de l'action), puis les différents mécanisme d'intériorisation (les différents types d'abstraction), le primat des informations positives, visibles, manifestées, sur les informations négatives (celles complémentaires qui doivent être déduite par différence.

Par beaucoup de côté c'est une théorie phénoménologique, basée sur une remarquable analyse des essences de l'acte de la prise de conscience. De plus, Piaget a eu le génie de ne pas s'embarquer dans la problématique de la conscience mais d'en aborder l'étude par l'acte par lequel nous prenons conscience, évitant par la même la controverse avec la tradition philosophique. Mais plus je compare la théorie de la prise de conscience de Piaget et la théorie de la réduction de Husserl, et plus je leur trouve de ressemblance au delà de la divergence de motivation et de la différence de présentation.

On l'aura compris le concept de prise de conscience est essentiel pour comprendre le principe de la démarche de l'explicitation, puisque l'entretien est basé sur une aide à la prise de conscience pour permettre le réfléchissement de ce qui a été vécu et qui est encore pré réfléchi et ne peut donc pas être mis en mots directement.

Piaget, J., (1937), La construction du réel chez l'enfant. (Neuchâtel, Delachaux et Niestlé). Piaget, J., (1974), La prise de conscience. (Paris. P.U.F). Piaget, J., (1974), Réussir et comprendre. (Paris , P.U.F).

PROCÉDURAL

La catégorie du procédural concerne tout ce qui se rapporte au faire, tout ce qui permet de décrire le déroulement de l'action*. Elle correspond à la partie oubliée des théories de l'action : en effet ces dernières ont toujours eu tendance à ce centrer sur la prise de décision, sur les conséquences ou l'éthique, ce qui fait que la partie exécution, réalisation est restée juste assez bonne pour les techniciens ou les ergonomes, alors qu'elle constitue la dimension concrète de l'action, la dimension de son inscription effective dans le corps et la cognition de la personne. En conséquence c'est la partie qui reste dans l'ombre et qui fait que les philosophes ne se rendent même pas compte de son absence dans les descriptions qu'ils opèrent en phénoménologie.

Dans l'explicitation, cette catégorie tient une place centrale. Dans l'écoute, elle est située dans la grille de l'analyse des informations satellites de l'action* ,cette catégorie s'oppose alors à tout ce qui relève des connaissances déclaratives*, c'est-à-dire les connaissances théoriques, les connaissances réglementaires formalisées qui peuvent se transmettre de façon livresque uniquement.

La catégorie du procédural est pratiquement indépendante de celle du déclaratif, en ce sens que l'on peut maîtriser des connaissances

théoriques sans être capable de réaliser pratiquement les activités correspondantes, et inversement savoir réaliser pratiquement sans maîtriser les raisons théoriques qui pourraient rendre compte des causes de la réussite. On peut encore appeler ce fait le découplage* causal entre déclaratif et procédural.

PROCESSUS

Comme opposé à procédure, ou comme ce qui distingue ce dont le sujet peut faire l'expérience, c'est-à-dire les procédures (la succession de ces actions mentales et matérielles telles qu'elles peuvent lui apparaître) et ce que cherche à inférer la psychologie cognitive dans les études de résolution de problèmes à partir des données : les processus cognitifs.

En ce sens il serait impropre de dire que le sujet peut décrire ses processus intellectuels, il ne peut au mieux qu'en saisir les procédures, sinon il serait le psychologue de son propre fonctionnement cognitif.

PROGRAMMATION NEURO LINGUISTIQUE (P.N.L)

La programmation neuro linguistique est une appellation générique pour désigner un ensemble de techniques de communication. Ces techniques ont été élaborées aux USA dans les années 70 par R. Bandler et J. Grinder, puis amplifiées et diversifiées de façon extraordinairement vivante et créative par R Dilts, J. Delozier, C et T Andreas toujours sous la même appellation.

Dans les premiers ouvrages publiés, la PNL était présentée comme l'étude de "la structure subjective de l'expérience" en ce sens, elle m'a toujours paru être une phénoménologie s'ignorant elle-même, mais particulièrement exemplaire dans la pertinence des catégories descriptives qu'elle a élaboré en les justifiant par une validation pratique. C'est-à-dire que ce qui est retenu doit correspondre à un effet de changement effectif. La PNL s'est constituée au départ comme une analyse de l'expertise de grands thérapeutes comme Milton Erickson ou Virginia Satir, en effet R. Bandler, alors étudiant s'est payé ses études en transcrivant comme vacataire les enregistrements audio et vidéo des séances de thérapies. Il a ainsi eu accès à ce que ces experts mettaient réellement en œuvre sans pour autant être capable de le décrire dans leurs propres écrits. On a ainsi un bel exemple de décalage entre le faire et le dire, et si l'on rajoute à cela le génie de cet observateur et créateur qu'à été Bandler dès le départ, plus la permissivité quasi sans limite de la côte ouest dans la fin des années 60 on a ce remarquable ensemble de pratiques qui se présente à l'heure actuelle comme la PNL.

Cet ensemble, je le décomposerai en trois strates principales, très différentes :

- le développement extrêmement raffiné de l'observation et de la prise en compte des indicateurs non verbaux* (et tout particulièrement l'exploitation des directions des regards) et para verbaux*, ainsi qu'une analyse appliquée de l'épi verbal*.
- une remarquable catégorisation de ce qui compose l'expérience subjective: modalités sensorielles aperceptives, sous modalités et surtout sous modalités critiques, positions aperceptives, analyse des séquences d'action avec le modèle TOTE, les différents niveaux d'analyse des séquences en stratégies etc. Le repérage des niveaux de descriptions des croyances, identité, mission (la grille des niveaux logiques de Dilts) etc. Ce qui est le plus étonnant par rapport à cette phénoménologie de l'expérience c'est qu'elle semble être une pure création qui sort du néant, sans aucune racine historique. Je fait personnellement l'hypothèse, qu'ils ont dut trouver des idées dans l'œuvre du psychologue américain Titchener qui a enseigné l'introspection au début du siècle à l'université de Cornell et qui par exemple a comme base de sa psychologie que tout activité intellectuelle s'accompagne d'image sensorielle soit directement comme figuration plus ou moins adéquate du contenu, soit indirectement, comme accompagnement de l'acte en cours qu'il s'accompagne ou non d'une figuration imagée. Titchener dans certains de ses textes est extrêmement proche des listes de sous modalités utilisées en PNL. Mais je n'ai pas les moyens d'établir cette filiation. De plus, si c'était le cas, dans mon esprit cela n'enlèverait aucun mérite aux fondateurs de la PNL, mais serait un argument de plus pour saluer leur génie.
- enfin la troisième strate correspond aux techniques originales d'aide au changement (on dit aussi modèles de changement) qui sont très inspirées de l'approche de l'école de Palo Alto. Dans ces modèles, il en est qui relève uniquement de l'accompagnement thérapeutique et d'autre qu'il serait extrêmement judicieux de mobiliser dans le cadre professionnel de la formation, de l'enseignement, de l'analyse de pratique.

L'entretien d'explicitation a clairement emprunté à la PNL tout ce qui relève de la première strate et incite tous les professionnels à apprendre à s'en servir, en ce qui concerne la seconde strate, certaines de ces catégories sont évidentes à utiliser mais d'autres posent problèmes et relèvent du développement de la recherche phénoménologique. Le troisième niveau correspond à des démarches d'aide au changement et peuvent s'avérer complémentaires de l'explicitation mais n'en font pas partie.

Andreas, C., Andreas, S., (1989), Heart of the mind, (Moab, Real people press). Andreas, S., Andreas, C., (1987), Change your mind. (Moab, Real people press). Bandler, R., Grinder, J., (1982), Les secrets de la communication. (Québec, Le Jour). Bandler, R., Mac Donald, W., (1988), An insider's guide to sub-modalities. (Cupertino, Meta publications). Bandler, R., (1990), Un cerveau pour changer. (Paris, InterEditions). Dilts, R., (1990), Changing belief systems with NLP. (Cupertino, Meta publications). Dilts, R., (1994), Strategies of genius : volume 2 : A. Einstein. (Cupertino, Meta Publications). Dilts, R.B., (1994), Strategies of genius : vol 1 Aristotle, Sherlock Holmes, Walt Disney, Mozart. (Cupertino, Meta publications).. Dilts, R.B., (1995), Strategies of genius III, Freud, Tesla, Vinci. (Cupertino, Meta Publication). Dilts, R., Grinder, J., Bandler, R., DeLozier, J., (1980), Neuro-Linguistic Programming : The study of the structure of subjective experience. (Cupertino, Meta Publication). Grinder, J., Delozier, J., Bandler, R., (1977), Patterns of the hypnotic techniques of Milton H. Erickson, (Cupertino, Meta publications).

PROTOCOLE

La transcription* écrite de l'enregistrement d'un entretien.

Ce travail de transcription est utile pour se perfectionner, pour découvrir en les lisant à tête reposée les formulations utilisées dans les relances, les informations que l'on a laissé passer qui étaient pourtant bien présente dans ce que l'interviewé a dit. Mais pour la recherche, la production de protocole est indispensable, puisque ils constituent la base objectivée à partir de laquelle seront pratiquées les analyses. Cette transcription doit se faire de manière rigoureuse en suivant des règles et en s'y tenant de façon constante. On sera

attentif à numéroter dès le départ toutes les répliques (formulations de l'interviewé) et les relances (formulations de l'intervieweur), à transcrire précisément ce qui est dit, à noter les silences, les interruptions, mais aussi à donner la description des tons de voix, des mimiques, des gestes qui peuvent aider à faire comprendre le sens de l'échange (ce que les textes de théâtre appelle les didascalies) .

L'expérience montre que le travail de transcription a tout intérêt à se faire à deux pour maintenir une bonne précision de la notation.

PSYCHO PHÉNOMÉNOLOGIE

L'entretien d'explicitation du point de vue de la recherche n'est qu'un outil méthodologique visant à perfectionner le recueil des verbalisations quand ce que l'on vise relève de la description du vécu, et plus particulièrement du vécu de l'action, il ne saurait à lui seul définir une méthodologie de recherche complète. Dans la mesure où ce recueil de données se fait dans la perspective d'un point de vue en première ou seconde personne *, c'est-à-dire centré sur ce dont le sujet peut faire l'expérience, sur ce qu'il peut conscientiser, les objets de recherche qu'il peut viser relève de manière générale d'une discipline phénoménologique. Ce pourrait être simple de s'arrêter là, mais la phénoménologie est à la base une sous-discipline de la philosophie pour laquelle il a semblé essentiel depuis sa fondation de ne pas être confondue avec une discipline de recherche empirique (au sens de recueillant des données pour élaborer des lois) et tout particulièrement de ne pas être confondue avec ce qui paraît souvent comme sa sœur jumelle la psychologie.

Il est donc important de préciser que le niveau de la description phénoménologique peut recouvrir une démarche philosophique ou une démarche psychologique . En conséquence, je parlerai de psychophénoménologie chaque fois qu'il y a risque de confusion entre les deux points de vue.

Par ailleurs, il existe déjà un mouvement de recherche psychologique au Etats Unis (Duchesne University, Journal of phenomenological psychology) et au Canada (plutôt organisé autour du thème de la recherche qualitative) qui est relié à la philosophie de Husserl et autres philosophes qui s'en sont plus ou moins fidèlement inspirés. Cependant, une différence qui semble importante entre les travaux issus de ces mouvements et la recherche déployée à partir de l'explicitation porte sur la différence d'accent mis dans le premier cas sur l'étude des expériences de vie (la solitude, l'expérience du chaos chez les créateurs, l'expérience d'avoir été victime etc) et dans le second cas sur l'analyse des actes cognitifs (mémorisation des partitions, prise de conscience de sa manière d'apprendre, l'acte réfléchissant, l'acte intuitif, l'accès évocatif, la réalisation d'une soudure délicate, la prise de décision pédagogique etc.).

Enfin, la discipline naissante que constitue la psycho phénoménologie me paraît être le cadre qui pourrait regrouper et donner une structure à tous les résultats partiels issus des différentes approches pratiques (PNL bien sûr, mais aussi gestion mentale, focusing, potentiel et ressources humaines (PRH) qui prennent en compte le point de vue en première personne.

PSYCHOTHÉRAPIE

L'invention de l'entretien d'explicitation doit certainement beaucoup à ma propre formation de psychothérapeute réalisée dans le cadre d'un projet de recherche subventionné par le CNRS.

En effet, c'est dans ce contexte que j'ai été conduit à prendre connaissance et à pratiquer les subtilités de l'utilisation pragmatique du langage , à découvrir le jeu dialogique très impliquant de la situation d'entretien au sens large. Sans cette formation intensément expérientielle et implicite je serais resté dans l'état de naïveté relationnelle et communicationnelle auquel mes études universitaires de psychologie m'avait conduit.

Pour autant, les outils d'aide à l'explicitation n'ont rien à voir avec la situation ou les buts de la psychothérapie ! De la même manière que de la pratique clinique de Rogers, on a dérivé les principes d'une technique d'entretien non-directif, dont la mise en œuvre dans les entretiens de recherche ou dans les situations de classe et de formation n'implique pas la situation d'aide que pratiquait Rogers. De même, des modes d'intervention des pratiques thérapeutiques actuelles on peut s'inspirer sans pour autant aller sur ce terrain : par exemple ces pratiques sont à la fois respectueuse de la personne et en même temps propose des formes d'aide qui interviennent de manière directives. L'entretien d'explicitation est ancré dans ces principes: d'une part il accompagne très respectueusement la personne dans la mise en mots à sa manière, en évitant soigneusement d'induire quoi que ce soit au niveau du contenu, d'autre part il guide fortement la personne à avoir une position de parole incarnée, c'est-à-dire à être effectivement en relation avec elle-même, à présenter la situation passée dont elle parle, à décrire son vécu plutôt que de chercher à l'expliquer, et à relancer pour affiner la description et diminuer l'implicite. Ce mélange de non directivité et de guidage est une des spécificités de l'explicitation.

QUESTION

L'entretien d'explicitation évite attentivement de formuler des questions qui poussent la personne vers l'explication de son action, cherchant d'abord à obtenir une description du déroulement de son action. Mis à part les relances en échos et les reformulations que l'explicitation emprunte aux techniques non directives, les questions seront donc essentiellement descriptives : comment tu sais que ? A quoi tu reconnais que ? Par quoi as-tu commencé, et ensuite .. ? Qu'est-ce que tu as fait quand ? etc. Une mention spéciale doit être faite pour l'adaptation des techniques dites du « langage vide de contenu » à partir du travail génial que Milton Erickson a fait sur le langage.

La question de la formulation des questions est très important parce que de la manière dont on arrive à la traiter dépend la possibilité de relancer activement sans pour autant induire le contenu des réponses. En effet depuis le début du recueil des données de verbalisation à la fin du XIX siècle (travaux de la psychologie d'inspiration introspectionniste : Binet en France, Titchener au USA, l'école de Wurzburg en Allemagne) il existe un débat méthodologique sur les risques d'induire les réponses quand on pose des questions et inversement le risque de laisser dans l'ombre des informations si l'on n'en pose aucune. La réponse selon moi, repose largement sur la technique de formulation des questions qui demande de beaucoup s'exercer pour arriver à une expertise minimale, et cette technicité est largement issue du développement des techniques thérapeutiques de ces trente dernières années. De plus, il est évident que cette technicité ne peut se révéler efficace qu'en la complétant d'un apprentissage personnel de la prise de conscience de ses propres projections, des moments où l'on mobilise ses savoirs écrits, bref de la prise en compte de la dimension contre transférentielles propre à toute situation relationnelle. Les recherches en psychologie cognitive ont souvent renoncés à ces techniques de questionnement par

peut d'induire, il serait temps que les étudiants soient formés à ces nouvelles possibilités.

RÉDUCTION

Le terme de réduction a deux acceptions différentes et quasiment opposées, dans l'explicitation ce sera la seconde - d'origine phénoménologique- qui sera mobilisée. Je commencerai cependant par le premier sens, le plus connu.

- le terme de réduction peut être compris de manière privative, appauvrissant. C'est le cas dans la recherche quand on "réduit" toute la complexité d'une conduite de résolution de problème à la durée passée pour l'exécuter, ou au seul résultat final. Il y a alors réduction de la complexité vivante à un indicateur très partiel qui ne va pas vraiment différencier les différentes résolutions de problèmes. Autre exemple : celui très actuel qui consiste à penser que l'on puisse "réduire" le cognitif au neuronal, c'est-à-dire réduire un niveau d'analyse de la réalité au niveau qui le sous tend.
- la phénoménologie de Husserl a souligné un sens donateur de la réduction. Quand nous sommes pris dans notre habitus*, les choses sont évidentes, transparentes la réduction consiste à suspendre ce rapport évident et naturel aux choses familières pour en faire apparaître des aspects qui étaient devant nous et cachés. Ainsi nous mettons sans cesse en jeu la perception, le rappel, l'évocation, nous les utilisons de manière pré réfléchi*. Nous pouvons suspendre l'effectuation de ces gestes mentaux pour les prendre comme objet de questionnement. Ce faisant, nous mettons en place une réduction réflexive, condition première pour que notre pensée devienne un objet de connaissance en tant qu'acte. A ce moment l'attention se déplace du contenu de l'évocation (son thème, par exemple je suis en train d'évoquer mon ordinateur) qui est ce qui se donne habituellement de façon immédiate et familière, non questionnée, pour viser la manière même dont j'évoque, c'est-à-dire l'acte d'évocation lui même.

RÉFLÉCHI

L'activité de la conscience peut être décrite comme réflexive, mais il est nécessaire de distinguer l'aspect réfléchi qui porte sur des aspects qui ont déjà fait l'objet d'une prise de conscience et l'activité réfléchissante par laquelle nous prenons conscience.

RÉFLÉCHISSANT cf Acte réfléchissant

REFLECHISSEMENT

Première étape de la prise de conscience selon Piaget, dans un langage phénoménologique on pourrait parler de remplissage intuitif.

Piaget, J., et coll., (1977), Recherches sur l'abstraction réfléchissante, 1/ L'abstraction des relations logico-mathématiques. tome XXXIV des EEG, (Paris, PUF). Piaget, J., (1977), Recherches sur l'abstraction réfléchissante 2/ L'abstraction de l'ordre des relations spatiales. Tome XXXV des EEG, (Paris, PUF).

SEGMENTATION

Le fait de découper un protocole* en unités. Pour chaque niveau de fragmentation* de la description du déroulement de l'action (étapes, actions élémentaires, micro-opérations) il est possible de distinguer une succession d'unités. Le problème est préciser explicitement, à partir de quels critères on opère la segmentation : changement de sous-but, changement de lieux, d'outils, d'objet, d'état ?

SOUS MODALITÉS

La description de la texture sensorielle de la pensée qui s'accompagne d'évocation peut se faire à deux niveaux emboîtés, le premier est celui des modalités sensorielles (visuel, auditif, etc.) le second décompose chacune de ces modalités en couple de catégories élémentaires. Par exemple, une image visuelle pourra être décrite suivant les oppositions proche/lointaine, nette/floue, brillante/mate, colorée/non colorée, petite/grande, statique/en mouvement, etc.

Ce qui est intéressant dans cette catégorisation c'est la possibilité de repérer une ou deux sous modalités qui jouent un rôle critique, de telle manière que si on demande au sujet de les modifier en pensée cela change toute leur expérience subjective. C'est le génie de la PNL que d'avoir mis en évidence le rôle fonctionnel de ce niveau de catégorisation de l'expérience subjective.

Bandler, R., Mac Donald, W., (1988), An insider's guide to sub-modalities, (Cupertino, Meta publications). Bandler, R., (1990), Un cerveau pour changer, (Paris, InterEditions).

SITUATION SPECIFIEE

Le fait que la verbalisation se rapporte à une situation passée, réelle (qui appartient bien à la biographie du sujet qui parle), et singulière, c'est-à-dire unique. Ce que l'on cherche à tout prix à éviter c'est que le sujet s'exprime en général (sans spécifier), ou même à propos d'une classe de situation plutôt que l'occurrence spécifiée d'une situation précise.

Dans la mesure où l'entretien d'explicitation vise à aider à la mise en mots du vécu, guider celui qui verbalise vers la référence à une situation spécifiée est une condition essentielle pour atteindre le vécu, puisque le vécu est nécessairement singulier (qu'est-ce serait que de vivre en général ?).

TEMPORALITÉS QUALITATIVES

S'oppose à la temporalité quantitative déterminée par les horloges et les calendriers.

- 1) Toute action peut être saisie en structure à travers trois filtres temporels qualitatifs :
 - sa structure de simple succession, (et après, et ensuite, et juste avant),

- En tant que forme globale (gestalt*) son cycle en cinq points : ante début, début, suite, fin, post fin,

Pour chaque micro-opération l'enchaînement de base : prise d'information déterminant l'entrée, exécution, prise d'information déterminant le critère de fin modèle (TOTE*).

2) Sous modalités temporelles et mode de temporalisation : La structure du déroulement de toute action peut être saisie suivant d'autres traits descriptifs, que l'on peut nommer des sous-modalités temporelles. Par exemple les traits oppositifs immédiat/progressif, continu/discontinu, rythmé/régulier, plein/vide etc.

THÉMATISATION

Terme générique désignant le fait de produire une formulation langagière développée. Un domaine ou une expérience non thématifiée est encore en acte*. Dans l'entretien d'explicitation nous visons à produire une thématification descriptive à partir du réfléchissement des vécus pas modèle

TOTE MODELE

TOTE acronyme de Triger (déclencheur), Operate (opérer, faire), Test (critère de sortie), Exit (sortir). Cette modélisation du cycle élémentaire de toute micro action a été développée par Miller, Galanter et Pribram dans un livre de psychologie cognitive célèbre paru en 1966 " Plans and the structure of behavior ". Depuis un des développeurs de la PNL*, R. Dilts l'a réutilisée pour analyser le rapport moyen/but. Dans la pratique de l'entretien de modélisation ce modèle élémentaire est utilisé comme grille de description simplifiée pour la recherche d'information de l'exécution d'une micro-opération. En effet ce qui est le plus facilement verbalisé est l'exécution proprement dite, ce qui reste implicite* est la prise d'information initiale qui a conduit à choisir d'effectuer cette opération (Comment le saviez-vous ? ou A quoi l'avez-vous reconnu ?) et l'information sur laquelle est basé le critère de fin de l'opération (comment saviez-vous que vous saviez ? A quoi avez-vous reconnu que le modèle terminé ?). Le modèle TOTE insiste bien sur la relation fonctionnelle indispensable entre prise d'information et opération d'exécution.

Miller, G. A., Galanter, E. et Pribram, K., (1960), Plans and the structure of behavior. (New York, Holt, Rinehart and Wilson). Dilts R., Grinder J., Bandler R., DeLozier J., (1980), Neuro-Linguistic Programming : The study of the structure of subjective experience. (Cupertino, Meta Publication).

TRACES

Toutes les actions sauf celles uniquement mentales génèrent des brouillons, des transformations de la matière, des résultats intermédiaires qui ont dû être notés, le produit final. Quand on n'utilise pas les verbalisations, les traces permettent d'inférer ce qui n'est pas ou plus observable. Pour comprendre cela, la meilleure lecture est celle des aventures de Sherlock Holmes spécialiste éminent de la lecture et de l'analyse des traces de toutes sortes. Dans un but de recherche, ou pour faciliter un diagnostic il est intéressant de modifier les tâches utilisées pour qu'elles génèrent sans consignes supplémentaires des traces abondantes.

TRANSCRIPTION

Le fait d'établir par écrit un enregistrement audio ou vidéo.

TRIANGULATION

Mise en relation de données même différentes se rapportant à la même conduite cf.**** Par exemple dans l'étude "A la recherche de la solution perdue *****" les verbalisations sont mises en relation avec l'enregistrement vidéo de la tâche effectuée et l'analyse des productions du sujet. La triangulation se conçoit dans un cadre de recherche afin de valider des données de verbalisation.

Færch, C. et Kasper, G. (eds), (1987), Introspection in second language research. (Philadelphia, Multilingual Matters Ltd)

VALIDATION.

Dans le recueil des données de verbalisation à des fins de recherche, comme c'est le cas avec l'entretien d'explicitation, se posent deux questions :

- 1) dans quelle mesure le sujet verbalise-t-il bien la tenue de sa propre expérience ? : cela concerne la validation interne ;
 - 2) dans quelle mesure ce que décrit le sujet est bien ce qui s'est passé ? : cela touche à la validation externe.
- La validité interne ne peut être évaluée en terme de vérité, mais même en terme de sincérité ou, ce qui revient au même, en terme de vérité subjective. En effet, ce que dit le sujet de sa propre expérience est "incorrigeable"* (Ryle 1974, Sapparaît994), ce dont il témoigne est ce qui lui apparaît, et l'on ne peut que recueillir ce qu'il dit comme étant sa vérité. Mais une chose peut être vraie et cependant incomplète ou pouvant être détaillée. Il est donc possible d'aider un sujet à s'approcher au plus près de sa vérité en l'aidant à la compléter, en l'aidant à en remémorer des facettes dont il n'avait pas les catégories, même s'il en avait le vécu. Si on devait accepter comme sûre et complète toute verbalisation spontanée, aucune psychothérapie ne serait possible puisque en fait il apparaît le besoin d'une médiation pour discerner ce qui lui apparaît vraiment.

De plus, il est possible, une fois la verbalisation d'explicitation exprimée, de demander au sujet d'évaluer son expérience de verbalisation à travers les trois index* de singularité, de présentification et de remplissement.

- La validité externe peut concerner différents critères : la vérité de ce qui est dit ; le caractère complet de ce qui est dit relativement au déroulement de l'action, relativement au degré de fragmentation de la description.

L'idéal est de disposer de séries de données indépendantes que l'on peut trianguler* pour mettre en relation l'analyse de la tâche*, les traces* de l'activité, les observables* et les verbalisations. Même ainsi la validation des verbalisations d'aspects totalement

inobservables (actions mentales, texture sensorielle) peut encore poser problème. Le critère de compatibilité entre les propriétés de cet aspect inobservable et les traces est un point qui limite l'espace des descriptions recevables comme valide.

VECU

Le terme même vécu désigne la globalité de la relation du sujet au monde et à lui-même telle qu'il la vit effectivement et l'éprouve dans tous ses aspects. Ce terme est le plus général et le plus neutre pour désigner un moment de la vie d'une personne sans préjuger de la conscience qu'elle a de ce qu'elle vit, sans présupposer aucune conscience ou niveau de conscience particulier : le sommeil profond est aussi bien un vécu qu'un moment de conscience réfléchi. Ainsi le vécu ne présuppose pas que j'en fasse l'expérience si l'on veut conserver à ce terme la connotation de la conscience. Ou de manière complémentaire on peut dire qu'il ne suffit pas d'avoir vécu une situation pour en avoir fait l'expérience.

VECU DE REFERENCE

Dans la pratique de l'acte réfléchissant ce dont le sujet parle est le vécu de référence V1.

Ce vécu de référence peut être lui-même composé : par exemple je décris un entretien que j'ai mené mais qui abordait l'explicitation d'une autre situation pour l'interviewé. Je ne questionne pas sur ce que disait l'interviewé de sa situation passée (qui est la référence pour lui), mais sur la manière dont j'ai conduit l'entretien (qui est mon vécu de référence à moi, le vécu de l'interviewé n'en étant qu'un élément du contexte*).

Mais au moment où je décris mon vécu de référence V1, je suis en train de vivre un autre vécu V2 qui consiste à évoquer V1, à le décrire. Ce vécu V2 qui se déroule à un autre moment que V1 est lui-même fait l'objet d'une explicitation pour étudier par exemple la manière dont je m'y prends pour évoquer une situation passée, cela crée un troisième vécu V3 qualitativement différent des deux premiers. Vécu que l'on peut nommer vécu surréflexif* dont l'exploitation permet d'élaborer la méthodologie de l'acte réfléchissant.