

Expliciter 133

La quête de l'*intersubjectivité* dans l'entretien de recherche sur les *compétences*

Vittoria Cesari Lusso¹ & Nathalie Muller Mirza²

1. Pourquoi cet article ?

L'étude des différentes facettes de l'activité de l'être humain d'une façon méthodologiquement fondée est au cœur de nos activités depuis bien longtemps. En tant que chercheuses en psychologie et formatrices dans le domaine des processus d'apprentissage à l'âge adulte, il nous a toujours paru essentiel d'approfondir les ressources théoriques et méthodologiques permettant de documenter ce que les personnes savent, font et comment elles le font, au plus près du déroulement concret de leur action (Cesari Lusso, 2010 ; Cesari Lusso & Snoeckx, 2015 ; Muller Mirza, 2005). Dans cette perspective, la rencontre il y a un quart de siècle avec Pierre Vermersch, lors de sa présentation à l'Université de Neuchâtel des fondements de l'Entretien d'Explicitation (EdE dans la suite du texte), a représenté un tournant significatif dans notre façon de comprendre l'activité humaine et d'agir en situation (Vermersch, 1994, 2006). À partir de cet événement, nous avons continué à nous intéresser activement à cette approche très novatrice et aux travaux de cet auteur qui ont conduit au développement des bases théoriques et méthodologiques de la psychophénoménologie (Vermersch, 2012). Cet ensemble de travaux répond en effet à des *exigences* heuristiques capitales à nos yeux, telles que :

- *documenter* comment le sujet agit concrètement quand il réalise une activité, moyennant la description de diverses couches de son action, y compris celles que l'on ne nomme pas spontanément, car en dehors de son champ de conscience ;

¹ Chercheuse, formatrice, anciennement professeure aux Universités de Neuchâtel et Lugano, vice-présidente Antenne Suisse Explicitation (<http://www.vittoria-cesari-lusso.ch/index.php/fr/>).

² Professeure, Université de Genève, Faculté de psychologie et sciences de l'éducation (<https://www.unige.ch/fapse/i-act/equipe/nathalie-muller-mirza>).

Les auteures remercient chaleureusement Geneviève Tschopp Rywalski, professeure associée à l'Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, pour avoir accepté d'être la première lectrice et discutante de cet article.

- disposer d'une démarche permettant de mettre en pratique avec rigueur et cohérence une *orientation épistémologique inductive*, dans laquelle le terrain n'est plus seulement une instance de vérification d'hypothèses préétablies, mais le point de départ d'une problématisation ouverte aux apports des interviewé-es ;
- approfondir les dynamiques et les enjeux *relationnels* toujours présents dans une situation d'interaction sociale comme l'entretien ;
- tirer profit d'espaces d'échanges permettant un *travail réflexif* d'analyse critique des résultats de la démarche, grâce notamment aux débats dans le cadre du Groupe de recherche sur l'Explicitation (GREX) et de l'association Antenne Suisse Explicitation, ainsi que dans les pages de la revue *Expliciter*. Un débat, reliant constamment pratique et théorie, permettant d'avancer sur les plans opérationnel et conceptuel ;
- bénéficier de *dispositifs de formation* aux techniques d'aide à l'explicitation basés sur une pédagogie permettant de vivre un parcours cohérent d'aller-retour entre implication expérientielle et compréhension des fondements conceptuels de la démarche.

À travers cet article, il nous tient à cœur d'apporter notre pièce à la continuation du travail de Pierre Vermersch, qui nous a quittés en juillet 2020. En nous interrogeant ici sur l'apport de l'EdE dans le cadre spécifique d'une recherche sur les compétences de seniors bénévoles, nous souhaitons rendre hommage à son travail d'épistémologue à l'origine d'une articulation novatrice entre théorie, pratique et formation, ainsi qu'à son engagement de psychologue, chercheur et formateur hors pair.

Nous tenons également à profiter de la possibilité d'une discussion dans le cadre de la communauté de pratiques formée par les collègues engagé-es dans les voies ouvertes par Pierre Vermersch, afin de continuer à avancer dans la réflexion théorique et méthodologique sur l'usage des techniques d'explicitation en sciences sociales et humaines.

Le terrain de référence de cet article est constitué par une recherche en cours à laquelle nous participons, intitulée « Bien vivre sa retraite avec les autres : engagements, compétences et qualité de vie à l'ère du *lifelong learning* » (VIVRA dans la suite du texte). Dans ce cadre, nous avons été confrontées à deux « défis³ » principaux sur lesquels nous souhaitons nous arrêter.

Le premier fait référence à la notion de « compétences » et aux conséquences pratiques d'un choix théorique, celui qui consiste à définir cette notion en termes de « compétences agies ». Dans le cadre d'un EdE, que cherchons-nous concrètement à faire expliciter quand nous visons les *compétences* d'un sujet ? Quelles sont les actions que nous mettons en œuvre pour rendre possible ce travail d'explicitation ?

³ Nous utilisons le terme *défi* pour indiquer la présence d'un obstacle qui offre des possibilités de dépassement, pour autant que l'on puisse faire appel à des ressources adéquates internes et externes. Un défi est donc une réalité potentiellement féconde, car toute réalité qui nous résiste et résiste à nos outils conceptuels est source de questionnement, de débat et de potentialités d'avancement.

Le second défi⁴ est relatif aux conditions « intersubjectives » qui permettent précisément de partager — en tous les cas de manière locale et ponctuelle — une définition des finalités de l’entretien entre des interlocuteur·trices, sachant que ces personnes ne se connaissent pratiquement pas et échangent dans un cadre relationnel de courte durée : Comment construire un espace d’*intersubjectivité* dans ce contexte ?

Dans la suite du texte, après une présentation succincte du contexte de la recherche, nous examinons ces deux défis au moyen de l’analyse d’extraits d’entretiens réalisés par nos soins, de manière à documenter, illustrer et analyser les processus qui ont émergé de notre travail de recueil de données.

2. La recherche VIVRA et son dispositif méthodologique

La recherche VIVRA, qui a débuté en octobre 2019 et se conclura en fin 2022, vise à étudier l’engagement bénévole des séniors retraité·es dans la vie associative et la perception de cette population sur les retombées de ces activités en termes de qualité de vie. Elle est menée par une équipe pluridisciplinaire et plurigénérationnelle de sociologues et psychologues appartenant à quatre institutions : les universités de Lausanne, Genève, et Neuchâtel, ainsi que la Haute École de Travail Social du Valais.

Ce projet souhaite répondre aux questions de recherche suivantes :

- Quels sont les éléments qui sont à la *source* de l’engagement des séniors dans le milieu associatif ?
- Quelles sont les *compétences* que les séniors mobilisent, actualisent et développent dans leur engagement pour les autres ?
- Ces *compétences* sont-elles perçues par les séniors comme contribuant à la qualité de leur vie et comme des ressources pour gérer la transition à la retraite et au-delà ?
- Quels sont les contraintes, les obstacles, les tensions ou au contraire les facilitations observées par les séniors dans l’expérience de l’engagement ?

Sur le plan méthodologique, le dispositif de recueil de données a fait appel à différentes modalités. Ont ainsi été réalisés : une demi-douzaine d’entretiens-tests visant une première exploration des réactions du terrain ; des entretiens semi-directifs avec les responsables d’une quinzaine d’associations dans lesquelles œuvrent des bénévoles séniors, dans deux cantons francophones en Suisse, Vaud et Valais, visant à poser les bases de la collaboration moyennant une meilleure compréhension de leur histoire, leurs objectifs et activités proposées, leur fonctionnement, la place accordée au bénévolat ; 23 « focus groups » organisés avec des petits

⁴ Nous séparons ici ces deux défis pour en faciliter la présentation écrite. Toutefois, dans notre pratique réelle d’intervieweuses, ils se présentent en parallèle. En effet, d’une part, pendant que le/la chercheur·e fait usage d’interventions qui visent la qualité de la relation, l’objectif d’arriver à l’explicitation de compétences agies est bien présent dans ses intentions ; de l’autre, pendant la formulation de relances techniques et souvent inhabituelles visant l’explicitation des couches de l’action, le souci de la relation et des enjeux identitaires de la situation est toujours présent.

groupes de bénévoles membres des associations concernées (103 personnes au total) pour recueillir des informations sur leurs pratiques et leurs représentations sur le thème de l'engagement bénévole, en prenant en compte les dynamiques discursives collectives ; ainsi que la complétion d'un outil appelé « calendrier de vie » visant à recueillir des données sociodémographiques et des éléments-clé des trajectoires de vie ; des observations d'activités menées par les bénévoles (cette partie du dispositif a été fortement entravée par les contraintes liées à la pandémie)⁵ ; et *last but not least* 36 entretiens individuels (dont 16 menés par les auteurs de cet article), réalisés avec des bénévoles seniors sur une base volontaire.

Pour cet article, nous nous concentrerons sur les données extraites d'une partie des entretiens individuels que nous avons menés nous-mêmes. Nous avons conçu ces entretiens sous une forme *hybride* faisant appel tant à des techniques traditionnelles, telles que l'Entretien Non Directif de recherche (ENDR), qu'à des éléments spécifiques à l'EdE. La notion d'*hybridation* implique, comme le précise Christiane Montandon (2014) dans un article consacré à ce thème et aux croisements disciplinaires propres à la pensée de Pierre Vermersch, un passage entre non-directivité et guidage, une posture complexe et originale : « une nouvelle ipséité, qui va se développer indépendamment des formes originaires de l'entretien » (op. cit, p. 119-120). C'est le principe de la *qualité émergente* bien décrit par le courant systémique (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1972 ; Wittezaele & Garcia, 1992). Dans la recherche VIVRA nous avons nommé nos entretiens « narrativo-explicitatifs ». Soulignons que cela ne donne pas lieu à deux parties d'entretien totalement séparées et juxtaposées. En effet, l'apport de l'EdE est souvent présent dans toutes les parties de l'échange, car plusieurs apports théoriques et opérationnels tirés du domaine de l'explicitation viennent souvent enrichir les techniques traditionnelles propres à l'écoute dite active et/ou compréhensive⁶.

À souligner encore qu'au début du parcours de recherche (septembre 2019 - janvier 2020), une formation *ad hoc* à l'Entretien d'Explicitation a été organisée à l'intention de l'équipe. En effet, dès la rédaction du projet, l'utilisation de la démarche d'explicitation a été considérée comme particulièrement appropriée pour documenter la nature et les composantes des compétences actualisées par les sujets. Cette formation, animée par Vittoria Cesari Lusso, prévoyait deux phases. D'abord, un entretien d'explicitation enregistré avec chaque participante

⁵ Ces outils ne forment pas des modalités de travail indépendantes les unes des autres, mais plutôt en résonance réciproque. Par exemple, les échanges pendant le focus group et les informations recueillies grâce aux calendriers de vie ont servi d'amorces et facilitateurs des échanges lors des entretiens individuels.

⁶ La mise en place d'une sensibilisation préalable aux entretiens – qui aurait pu, comme le suggère Montandon (2014), permettre aux personnes d'expérimenter les actes cognitifs à mettre en place pour avoir accès aux implicites de ses actions – a été écartée. En effet, dans le cadre de la recherche VIVRA il n'était pas envisageable d'organiser cette phase avec les 50 personnes qui étaient attendues pour un entretien individuel.

portant sur une situation professionnelle dans laquelle la personne avait le sentiment d'avoir mobilisé avec satisfaction des compétences spécifiques. Le but était de faire vivre de *l'intérieur* à chaque collègue l'expérience de l'explicitation afin de faciliter une compréhension ancrée au *vécu* des postures et finalités spécifiques de cette démarche. Ensuite, cinq jours de formation de base ont été organisés, en s'ajustant aux situations propres aux contextes de recherche. Ni la retranscription des entretiens, ni un travail final comportant des lectures et des mises en pratique n'ont été demandés. Ceci dans un souci de ne pas trop charger le travail des membres de l'équipe. En effet, force est de constater, sur un plan plus général, que les temporalités prévues par les projets de recherche ainsi que la lourdeur des cahiers de charge des professionnel·les impliqué·es ne se révèlent souvent pas compatibles avec le temps nécessaire à une personne *novice* de l'EdE pour intégrer d'une façon solide les connaissances et les habilités nécessaires à un usage aisé de la démarche et au dépassement des inévitables processus de *dissonance cognitive* auxquels les apprenant·es sont confronté·es.

3. La notion de « compétence » et son opérationnalisation en EdE (défi 1)

3.1. La notion de compétences

Au sein du projet VIVRA, la question des *compétences* est référée au paradigme de l'apprentissage tout au long de la vie et au postulat de leurs retombées positives, au niveau individuels et collectifs, car elles permettent « de faire face aux défis de l'âge de la retraite et contribuent à un nouveau pacte intergénérationnel, puisqu'elles peuvent être partagées avec d'autres membres du corps social et au travers de différents engagements » (Fassa Recrosio, et al., 2019, p.3).

Toujours dans le projet, une proposition de définition est avancée : « Dans le domaine de la formation, les définitions du terme sont débattues mais font en général référence à la capacité de mobiliser d'une façon perçue comme efficace ses ressources (connaissances, savoir-faire et attitudes) dans une situation donnée. La valeur des compétences se mesure donc en situation et non pas comme un état figé et fini ». À souligner que dans la littérature on trouve d'autres déclinaisons de la notion : la représentation que la personne elle-même se fait de ses compétences, du sentiment de compétence qu'elle peut formuler à son égard, des représentations que les autres ont sur ses propres compétences, des prescriptions attendues en lien avec le contexte dans lequel elle mobilise ses compétences. Dans notre cas, nous étions particulièrement intéressées à saisir les compétences dans une acception « agie » et « située » qui se réfère à une mise en œuvre efficace de ses *connaissances, savoir-faire et attitudes* dans une situation spécifiée. On tient compte que l'agir réel se déroule dans l'espace, le temps et des contextes culturels donnés. Il ne suffit pas de savoir théoriquement comment s'y prendre, ou produire un beau discours ou avoir l'intention de bien faire, mais il importe d'être capable de mobiliser d'une façon située ses ressources pour produire un résultat apprécié. Ce dernier aspect est fondamental, comme le souligne aussi Guy Le Boterf (2000). Les travaux de cet auteur nous rappellent que « savoir mobiliser » ne consiste pas dans la simple répétition d'un schéma opératoire habituel. Pour parler de compétence, la mobilisation doit donc être « efficace » et suppose de savoir combiner et mettre en œuvre des ressources pertinentes.

Dans le cadre de ce débat, le concept d'action incarnée, au centre des travaux de Pierre Vermersch, nous a paru la définition la plus heuristique. Cet auteur, inspiré par les recherches de Piaget (1974 a,b) et sa théorie de la prise de conscience, apporte une contribution conceptuelle fondamentale en nous rendant attentif·ves au décalage existant entre *agir* et *connaître* :

« En psychologie de la cognition c'est probablement Piaget, à la suite de Claparède, qui a étudié, de la manière la plus systématique le décalage qui pouvait exister entre la réussite pratique et la compréhension de ce qui faisait la réussite de cette action, plus tardive génétiquement. Ce décalage montre bien qu'il y a possibilité de réussite sans la conceptualisation » (Vermersch, 1994, p. 76).

Par rapport donc aux compétences agies qui contribuent au sentiment de réussite du sujet :

« nous nous trouvons devant une grande dichotomie : d'une part, les connaissances déjà conceptualisées, déjà conscientisées (...) qui ne posent pas de problèmes de verbalisation. D'autre part, des savoirs et habilités (...) n'ayant pas fait l'objet d'une prise de conscience et que le sujet croit ne pas posséder ou, et tout cas, ne sait pas qu'il les possède et donc ne sait pas les verbaliser tout seul » (op. cit, p. 86).

Ces citations évoquent bien le dilemme qui se présente à nous les chercheur·es quand nous avons l'objectif de questionner une personne sur ces compétences agies, tout en sachant qu'une bonne partie de ses actions contiennent des éléments non conscientisés, dont elle n'est pas en mesure de nous parler « spontanément ». En effet, bien des savoirs et habilités contribuant à la qualité de sa pratique sont opaques et échappent à sa conscience (Cesari Lusso, Iannaccone & Mollo, 2016).

C'est la raison pour laquelle il nous a semblé que les outils méthodologiques et techniques développés dans le domaine de l'entretien d'explicitation par Pierre Vermersch nous permettaient de dépasser l'obstacle de l'opacité et accompagner la personne à mettre en mots les parties cachées de ses compétences agies.

Dans la suite de cette partie, nous reprenons à titre d'illustration certains extraits tirés d'un entretien réalisé avec André (nom fictif ; réalisé en novembre 2021 via Skype) qui nous semble en mesure d'illustrer, à partir de la transcription de l'enregistrement, les « stratégies » discursives mises en œuvre par B (l'interviewer·e dans la suite du texte) dans le feu de l'action pour mettre en place les conditions permettant à A (l'interviewé·e dans la suite du texte) d'explicitier des compétences, notamment agies. Un des enjeux auxquels B fait face est d'amener A à se focaliser sur une situation dans laquelle il a pu mettre en œuvre une « compétence » qui a du relief à ses yeux et l'accompagner à produire une description, qui va au-delà de la simple narration d'actions déjà conscientisées. Cela signifie, discursivement, la mise en œuvre d'actions complexes comme celle d'amener A à faire le choix d'une « compétence agie » dans une situation spécifique parmi toutes celles que la personne a

développées dans le courant de sa vie et qui fait sens à ses yeux, de l'aider à décrire par le langage ses composantes, ainsi que de vérifier son consentement tout au long de l'entretien. Nous verrons cela à partir de quelques extraits.

3.2. *La négociation de la focalisation comme outil d'opérationnalisation des compétences*

Le terme de focalisation, dans le cadre des techniques de l'EdE, renvoie à l'intention de B d'accompagner A à ne pas rester au niveau d'un discours générique, afin de tourner son attention sur une situation qui s'est réellement passée dans un lieu et un temps précis. Dans le cadre de notre recherche, il s'agissait d'une intervention centrale puisque l'énonciation spontanée sous forme de liste des compétences mobilisée s'avérait peu intéressante sur le plan heuristique, et pratiquement infinie vu la richesse des parcours des personnes interrogées.

Dans l'entretien réalisé avec André, le processus de focalisation est bien visible et il se réalise en plusieurs étapes : 1) une étape préparatoire à la focalisation ; 2) la focalisation sur une « macro-compétence » ; 3) la description de micro-compétences ; 4) la synthèse. Nous constatons que c'est à travers ces étapes — au cours desquelles se construit de manière négociée la focalisation sur des situations spécifiques — que s'opérationnalise, en quelque sorte, la notion de compétence.

1) *Étape préparatoire*

Extrait 1

(Entretien André)

(5) B – *Mais il y a tellement de belles choses que les gens comme vous offrent que ça vaut la peine de les rendre visibles. Quand on voit la richesse de votre parcours et puis on se dit bon, on fait un entretien avec André d'une heure et demie sur ses activités... (...) et puis finalement c'est très peu par rapport à la richesse de ce que vous faites. Bon on se donne une structure ça va appauvrir par rapport à votre trajet mais on se donne quand même une structure et puis s'il y en a encore quelque chose que vous voulez rajouter on peut toujours se contacter (...)*

Dans ce premier extrait, qui se situe au début de l'entretien, on observe B justifier en quelque sorte l'enjeu de la focalisation (« *ça vaut la peine de les rendre visibles* »), tout en apportant des informations sur les contraintes du cadre (« *on fait un entretien d'une heure et demie* ») et ses possibilités (« *on peut toujours se contacter* »). Dans ce tour de parole, B apporte également des éléments qui qualifient de manière positive le parcours passé A et son récit à venir (« *il y a tellement de belles choses* » ; « *la richesse de votre parcours* »).

Dans l'extrait 2 ci-dessous, B apporte des éléments supplémentaires sur la structure temporelle de l'entretien et suggère déjà la nature inhabituelle de l'échange qui pourrait s'y

dérouler (« *Pour faire cela vous verrez on passe à un type d'échange un peu particulier* »). Elle ancre cette caractéristique dans sa propre activité professionnelle (« *j'ai consacré une partie de mon travail* ») et lui donne ainsi un caractère d'expertise. Certains éléments sont repris dans le tour de parole de A (8), ce qui laisse supposer qu'il a saisi la spécificité et l'intérêt de cette modalité d'entretien.

Extrait 2 (André)

(7) B – *La finalité de cet entretien c'est de revenir sur quelques-uns de vos engagements dans le temps... jusqu'à là, car vous avez eu énormément d'engagements, y revenir dans la première demi-heure comme ça. Puis dans le deuxième temps de cet entretien, on va se focaliser sur vos activités actuelles en tant que bénévole. Et dans la troisième partie, on va essayer de saisir ensemble les spécialités que vous offrez à la collectivité. Pour faire cela vous verrez on passe à un type d'échange un peu particulier parce que souvent les gens plus ils sont actifs moins ils ont conscience de toutes les spécialités qu'ils offrent. Personnellement j'ai consacré une partie de mon travail à mieux étudier comment accompagner les gens à mieux rendre visibles les ressources qu'ils mettent à disposition. Donc trois parties.*

(8) A – *Cet aspect des choses me fait penser aux proches aidants, qui justement ne saisissent pas l'importance de leur travail parce qu'ils trouvent que c'est naturel voilà...*

L'extrait 3 montre que B, dans cette étape préliminaire, entre dans la narration proposée par A. Elle reste ainsi à l'écoute d'éléments que la personne souhaite exprimer sans aller trop vite vers la focalisation.

Extrait 3 (André)

(12) A – *Je voulais dire tout d'abord qu'être né dans une famille de paysans dans un endroit donné avec quatre frères et sœurs, deux frères et deux sœurs ça m'a donné le gout du partage et le gout du travail en communauté voilà*

(13) B – *Vous étiez situé comment dans la fratrie ?*

2) *L'explicitation d'une « macro-compétence agie »*

Un peu plus tard dans l'entretien, A et B se sont mis d'accord sur le fait de nommer une première compétence agie, celle qui se réfère à la « recherche de fonds ». Celle-ci relève d'un domaine d'activité encore très large.

On observe toutefois dans l'extrait 4 que B propose des relances cherchant à ralentir la narration et préciser certains aspects (52). A développe un discours générique dans lequel il exprime des compétences conscientisées, mais déjà porteuses d'informations spécifiques (« *si vous voulez que quelqu'un donne... vous devez faire un bon dossier* » ; « *il faut être convaincu* » ; « *j'ai toujours travaillé dans ce sens* »). Le jeu avec les positions énonciatives (« vous », « il faut », « on », « je »,) est intéressant à cet égard. B semble considérer que cette

macro-compétence agie, même explicitée sur une modalité générale est utile dans la progression de l'échange, compte tenu des spécificités de la recherche.

Extrait 4 (André)

(51) A – (...) j'étais apprécié pour mes capacités dans la recherche de fonds, ce qui m'a suivi tout le long depuis que je suis rentré en Suisse romande

(52) B – Alors il y a une question qui arrive je vous interromps de temps en temps pour ouvrir des fenêtres sur les choses que vous dites finalement une question qui arrive... à savoir de quoi a-t-on besoin pour avoir des habilités dans le domaine de la recherche de fonds ?

(53) A Uhh c'est la manière de présenter le projet

(54) B Ah !

(55) A – Si vous voulez que quelqu'un donne il faut lui donner envie de donner. Vous devez faire un bon dossier sur lequel il puisse dire 'là je suis d'accord de donner'

(56) B D'accord

(57) A (...) il faut d'abord être convaincu que ce que vous cherchez est juste pertinent (ton très appuyé et convaincu) a du sens. J'ai toujours travaillé dans ce sens parce que c'est aussi une technique et puis il ne faut pas seulement envoyer une lettre et puis laisser mourir les choses, il faut relancer chacun des gens à qui vous avez envoyé pour qu'il vous dise oui ou non, que lui sache que vous vous êtes intéressé directement à lui et non pas anonymement on va dire, mais que vous êtes intéressé à eux et vous connaissez leur job et que vous les convainquez de telle manière il faut préparer ça, ça fait partie du dossier.

3) La description de « micro-compétences »

Ce n'est que dans un troisième temps que A entre dans une focalisation sur une compétence spécifique relative à une situation singulière.

L'extrait 5 illustre le travail discursif de B consistant en la recherche du ralentissement de la verbalisation (60 ; 62), la négociation de l'accord avec A (« *Seriez-vous d'accord si on s'arrête un instant* » ; « *je vous pose la question si vous êtes d'accord* »), ainsi que le cadrage de l'activité attendue elle-même (« *ce que je vous propose c'est de prendre un instant le temps qu'il vous faut pour chercher un exemple qui illustre un peu d'après vous cette capacité que vous mettez en place que vous offrez et qui est importante pour des associations* » (72)). Les silences de A qui suivent (75 et 77) (et les mimiques qui vont avec) peuvent être considérés comme des indices que A est en train de rechercher une situation spécifique.

Extrait 5 (André)

(58) B – Écoutez cet aspect de la recherche de fonds, comme je l'entends, ça me semble une compétence centrale disons très importante pour n'importe quelle association. Je vois que pour vous c'est quelque chose que vous avez bien offert à différentes associations. Seriez-vous d'accord si on s'arrête un instant pour regarder d'une façon plus fine encore ce qu'il y a là comme habilités, connaissances que l'on mobilise dans cette activité ?

(59) A – alors (il enchaîne très rapidement)

(60) B – *On s'arrête un instant...*

(61) A – *rédaction (il continue très rapidement)*

(62) B – *On s'arrête un instant je vous pose la question si vous êtes d'accord qu'on aille plus en profondeur de la multiplicité des capacités que l'on met à disposition là*

(63) A – (interruption technique) *Je ne vous vois plus*

(64) B – *Oui je vois que la camera est partie. On recommence, vous me voyez ?*

(65) A – *Là c'est bon !*

(66) B – *Alors je vous repose la question si vous êtes d'accord qu'on s'arrête un instant sur ce type de compétence là pour aller plus en profondeur je dirais des sous-compétences il y en a plein. Êtes-vous d'accord ?*

(67) A – *Oui, je suis d'accord ! (Ton convaincant)*

(68) B – *Ça va être un peu difficile Je vais parfois vous interrompre, car la tendance des personnes compétentes c'est d'aller rapidement et moi je vais vous accompagner pour faire des pauses pour regarder et ouvrir comme des boîtes et voir mieux disons la richesse. C'est ce qui est difficile à faire avec Skype c'est qu'il y a un décalage entre*

(69) A – *Ça va aujourd'hui*

(70) B – *Oui ça va assez bien mais il y a toujours un micro-décalage ne vous étonnez pas si moi je vous interromps, pas parce que ce que vous dites ne soit pas intéressant c'est plutôt le contraire parce que vous nommez des choses et moi je vous invite de temps à autre à aller plus en profondeur et je vous pose des questions justement pour aller plus en profondeur. C'est un travail un peu particulier que je vous propose, voulez-vous l'expérimenter ?*

(71) A – *Oui*

(72) B – *On y va. Voilà donc moi j'ai bien compris qu'une de vos compétences que vous mettez à disposition c'est en matière de la recherche des fonds, ce que je vous propose c'est de prendre un instant le temps qu'il vous faut pour chercher un exemple qui illustre un peu d'après vous cette capacité que vous mettez en place que vous offrez et qui est importante pour des associations. Je vous laisse un instant de silence pour que vous puissiez chercher parmi les multiples fois que vous avez utilisé ces capacités et en choisir une à titre d'exemple*

(73) A – (silence 6-7 secondes) *Comment je vais chercher ça ? (Chuchoté)*

(74) B – *Vous faites comme ça vous vient...*

(75) A – (silence 7-8 secondes)

(76) B – *Et puis vous me faites signe quand il y a un exemple qui vous vient à l'esprit*

(77) A – (silence 4-5 secondes) *Alors je dirais c'est la recherche de fond pour les concerts que nous avons fait avec le chœur mixte X et Y (on l'appelle chorale) et ça c'était... c'était... il faut que je cherche dans mon ordi à quel moment c'était*

(78) B – *Ce n'est pas important*

(79) A – *à peu près il y a 4 ans*

(80) B – *D'accord*

(81) A – *C'est une des dernières recherches de fonds que j'ai faites.*

L'extrait suivant apporte des éclairages sur l'exploration à proprement parler d'une micro-compétence.

Extrait 6 (André)

(153) B – *D'accord. Donc j'entends bien que l'étape suivante, une fois que les choses sont parties, est de rappeler*

(154) A – *Et voilà et vous avez un canevas en quelque sorte que j'ai transmis à mes collègues aussi pour dire et voilà nous avons écrit à telle date est-ce que vous avez reçu notre dossier. Oui, non*

(155) B – *Pardon je vous interromps vous avez un canevas. Comment choisissez-vous là la personne à qui téléphoner ?*

(156) A – *Et ben en fonction des relations*

(157) B – *OK*

(158) A – (...) *par exemple c'est moi que j'ai pris (?) car j'ai travaillé aux CFF avec lui. Par exemple ehm. Donc on se répartit en fonction de nos relations et des gens que l'on connaît. C'est un élément extrêmement important de contacter les gens. Alors là on dit qu'est-ce que vous pensez de notre dossier ? Alors il dit je ne l'ai pas vu parce que ceci, parce que cela. Alors*

(159) B – *C'est arrivé ça ?*

(160) A – *Ah oui, alors vous dites je vous propose de renvoyer par mail vous avez le dossier numérique prêt, vous demandez son adresse mail et hop vous l'envoyez et vous allez le rappeler après bien entendu*

(161) B – *Ah c'est intéressant comment savez-vous que ça pourrait fonctionner cette stratégie-là ?*

(162) A – *Il y a celui qui vous dit non je ne veux rien de toute façon ça ne sert à rien que vous renvoyez le dossier par mail ça va passer directement à la poubelle car je n'ai le temps de m'occuper de ces choses-là*

(163) B – *En ce cas-là vous répondez quoi ?*

(164) A – *Je leur dis que je comprends tout à fait et que peut-être une autre fois ça ira mieux ! Il faut jamais les choquer*

(165) B – *C'est important comme compétence comment est-ce qu'on gère un refus*

(166) A – *Oui alors pour moi c'est pas compliqué*

(167) B – *Pour vous*

(168) A – *Je sais très bien que puis il y a des fois où il y a un truc qui me fait penser que finalement il n'est pas si contre alors vous lui dites : écoutez peut-être que tu pourrais nous fournir des (?), ou peut-être des croissants ou des canapés pour la verrée que l'on va faire. Et souvent ils peuvent être d'accord avec ça*

(169) B – *Par exemple et dans ce cas-là c'est arrivé ?*

(170) A – *C'est arrivé (il répond sans avoir pris le temps de vérifier si c'était vraiment arrivé) on envoie celui qui s'occupe de l'organisation de telle ou telle chose c'est lui qui va chercher les fleurs. Mais ça arrive, ça arrive que les gens disent je ne donne rien alors vous dites tant pis c'est comme ça vous ne pouvez pas forcer les gens*

(171) B – *c'est pour ça que la formule est intéressante*

(172) A – *Je vous comprends peut-être qu'une autre fois vous serez d'accord*

(175) B – *C'est joli car ça sauve la face. D'accord. Vous lui dites quoi comme dernier mot au téléphone*

(176) A – *Je lui dis que s'il veut venir à notre concert ça sera avec plaisir qu'on l'accueillera.*

La micro-compétence agie est nommée par B en 165 : « C'est important comme compétence comment est-ce qu'on gère un refus », après avoir été décrite en détail par A (« *Je leur dis que je comprends tout à fait et que peut-être une autre fois ça ira mieux ! Il faut jamais les choquer* »). Tout au long du passage, on observe ici aussi B accompagner le maintien en prise avec la situation concrète en ralentissant le discours (« *pardon je vous interromps* »), demandant des clarifications (« *comment choisissez-vous là la personne à qui téléphoner ?* »), vérifiant que la situation a bien été vécue (« *c'est arrivé ?* »), apportant des reformulations signifiantes, voire valorisantes (« *c'est joli car ça sauve la face* »).

4) *La synthèse*

Dans un dernier temps de l'entretien, B propose à A de réaliser une synthèse de ce qu'elle a compris du sens plus général que les compétences de B prennent dans son parcours. Dans le cas de l'entretien avec André, la chercheuse nomme deux valeurs qui sont apparues dans les propos de A dans les diverses situations évoquées : la persévérance et la fidélité. Lors du débriefing hors enregistrement, cette évocation a fait émerger chez André des émotions qu'il exprime par la suite à travers ces mots : « *c'est ça qui m'a touché de donner un sens à tout ce que l'on peut faire* ».

3.3. *À quel niveau de détail faut-il s'arrêter ?*

Le travail d'accompagnement visant la mise en lumière de quelques compétences agies de A nous a fait vivre une tension permanente entre deux exigences souvent contradictoires : garder le souci d'une rigueur technique très proche à ce que nous essayons de pratiquer dans d'autres contextes ; renoncer à des critères de finesse de description propres à l'explicitation, en acceptant de rester à un niveau où des généralisations dans le discours de A sont présentes. C'est l'option que nous avons adoptée, compte tenu du contexte de notre recherche qui demande un niveau de détail bien en deçà des possibilités offertes par l'EdE.

Pour les personnes qui participent à notre recherche, ce travail de focalisation sur une situation singulière représente déjà un saut considérable dans l'inhabituel, et permet de recueillir des informations pertinentes. La construction au cours de l'entretien d'une référence spécifiée et réellement vécue facilite déjà l'accès à la mémoire concrète et aux états internes, pourvu que la qualité de la relation entre A et B soit de qualité.

C'est précisément cette thématique qui sera au centre du point suivant.

4. **La construction de l'« intersubjectivité » en situation d'EdE (défi 2)**

4.1. *La notion d'intersubjectivité*

La qualité de la relation entre A et B est une des conditions au cœur de la réussite d'un entretien dans n'importe quelle situation. Mais elle l'est encore plus dans un EdE car sa valeur ajoutée prévoit que B ne se limite pas à accueillir le *récit spontané* de A, mais l'accompagne

sur le terrain *inhabituel* de l'explicitation des couches implicites de son action. Vermersch nous avait déjà mis en garde dans son ouvrage fondateur :

« Un entretien ne se résume pas à la mise en œuvre de techniques, même si elles sont maîtrisées avec virtuosité (...). Le meilleur technicien peut buter sur un obstacle qui bloque le déroulement de l'entretien parce que la dimension relationnelle n'est pas prise en compte » (Vermersch, 1994, p. 105).

Condition d'autant plus difficile et délicate quand il s'agit d'entretiens à finalité de recherche mettant en scène, comme dans le cas de VIVRA, des interlocuteur·trices qui ne se connaissent pas (ou très peu) et dont la relation sera de courte durée.

La recherche en psychologie a mis en évidence de multiples critères contribuant à cette qualité relationnelle, tels que le contexte temporel et spatial favorable, le sentiment de confiance réciproque, le respect des rôles et statuts, le partage de valeurs et références culturelles, les compétences en matière de communication et de régulation des éventuelles tensions, la résonance empathique, et d'autres encore. Dans cet article, nous tenons à mettre en avant une dimension-clé, celle de la *construction de l'intersubjectivité*.

L'intersubjectivité est une notion étudiée par différentes approches disciplinaires. Nous l'abordons ici du point de vue psychosocial à partir de recherches qui ont particulièrement nourri nos cadres conceptuels de référence. Ces travaux nous aident à comprendre les conditions de base pour parvenir à partager la finalité de l'échange et à capter mutuellement les attentes et représentations des différents membres d'une interaction (Grossen, 2014).

Une définition heuristique conçoit l'intersubjectivité comme la tentative (rarement aboutie) d'une intercompréhension déployée par des interlocuteur·trices à travers des ajustements successifs. La littérature, notamment dans le domaine de la psychologie sociale et culturelle, s'inspire de travaux (Garfinkel, 2007 ; Goffman, 1974) qui montrent comment cette notion est liée à celle de *définition de la situation* et aux caractéristiques de polysémie et d'indexicalité du langage (le sens est toujours local et dépend du contexte de production). Dans la mesure où un même mot ou un même événement peut être interprété de différentes manières dans une situation d'interlocution, « il est souvent plus pertinent de rendre compte des performances des sujets en analysant leur interprétation de la situation » (Grossen, 1988, p. 164). En d'autres termes, « On ne sait jamais si deux personnes se comprennent complètement ; on n'est jamais sûrs de parler de la même chose » (Carugati & Perret-Clermont, 1999, p. 49, trad. des auteures). Certains travaux en psychologie sociale du développement cognitif portant sur des situations de test montrent par exemple que l'adulte expérimentateur et l'enfant « testé » actualisent dans l'interaction des interprétations différentes des éléments de la situation (Grossen, 1987). Les verres de sirop qui, aux yeux de l'adulte, sont utilisés comme un prétexte pour réaliser une évaluation du stade cognitif de l'enfant peuvent être compris par ce dernier en termes plus familiers (que faire d'un verre de sirop si ce n'est le boire ?). Ce décalage entre des interprétations différentes peut occasionner des malentendus et rendre malaisée la communication. Dans le domaine de l'éducation, en analysant les processus fins

des interactions en classe, certains sociologues ont montré également que ces malentendus peuvent avoir des effets à plus longs termes sur la réussite scolaire. Lorsque des enseignant-es mettent en place des activités pédagogiques qu'ils et elles considèrent comme « ludiques » et facilitatrices, utilisant par exemple le coloriage pour identifier des zones différentes sur une carte en géographie, certains élèves peuvent ne pas saisir les véritables enjeux d'apprentissage (Muller Mirza, 2014 ; Rochex, 2001).

À titre encore d'illustrations, au cours de formations continues avec des adultes, il est parfois difficile de tirer profit des erreurs, même si les formateur-trices, sur la base des recherches en psychologie, les considèrent comme des étapes importantes de l'apprentissage. Pour certains apprenant-es c'est au contraire un faux pas à cacher.

4.2. *Obstacles sur le chemin de l'intersubjectivité*

Que se passe-t-il donc dans la situation d'un entretien de recherche visant l'explicitation des compétences agies ? Les deux interlocuteur-trices parviennent-ils et elles à partager la même définition de la situation, les mêmes objectifs, voire à comprendre le point de vue de l'autre ? Ce n'est pas si sûr. Tandis que A s'attend à fonctionner « comme d'habitude », la chercheure formée à l'EdE voit la situation à partir de ses connaissances et compétences méthodologiques, et conçoit l'échange comme une forme de communication qui nécessite aussi des modalités inhabituelles propres aux techniques d'aide à l'explicitation. B aura alors constamment tout au long de l'entretien un triple souci :

- De trouver les formules pour *partager avec A le but de ses interventions* compte tenu des objectifs énoncés. Sans ce partage, des incompréhensions et des tensions relationnelles peuvent se manifester ;
- Celui de faire appel aux *relances adéquates* pour permettre à A d'exprimer la richesse visible et non visible de son action ;
- De capter les réactions corporelles, para-verbales et émotionnelles de A afin de *comprendre l'effet sur lui ou elle de l'échange* en cours.

À partir des transcriptions de nos entretiens, nous pouvons observer comment A et B co-construisent ensemble une définition partagée des *objectifs* de la situation d'échange (pourquoi sommes-nous là aujourd'hui ?), des *modalités* de la communication (comment sommes-nous censés parler ensemble ?), et du *contenu* de l'échange (de quoi sommes-nous censés parler ?). Nous proposons ici de mettre en lumière dans un premier temps les *difficultés* de la co-construction d'une intersubjectivité en EdE, autour de ces trois questions dans le contexte spécifique de la recherche VIVRA. Nous verrons ensuite, au point 4.3 quelques actions qui sont susceptibles de les dépasser, à certaines conditions.

1) *Le partage des objectifs de la situation*

Dans la littérature sur l'EdE, la notion de contrat d'*attelage* est souvent proposée (Balas-Chanel, 2013 ; Cazemajou, 2018 ; Vermersch, 2006). Il s'agit pour Vermersch, à l'origine de cette expression, de préciser vers quoi « on pousse ensemble », ou dit autrement de « s'accorder sur les conditions de l'entretien, l'objectif précis à atteindre et l'adhésion volontaire à la démarche » (Cazemajou, 2018, p. 6). Finalement des dimensions incontournables lors d'un entretien visant notamment l'explicitation de compétences agies. Toutefois, dans notre contexte de recherche, la seule formulation du contrat spécifique à l'EdE (« je te propose si tu es d'accord de prendre le temps... »), ne suffit pas à produire une réelle adhésion à la démarche de la part de A, même si, comme nous le savons, ces quelques mots sont le fruit d'une réflexion approfondie sur les effets possibles de chaque terme (voir Vermersch et al., Dossier Autour des effets perlocutoires, site du GREX). Ceci dit, n'empêche que la prise en compte de la part de B des effets perlocutoires de ses interventions constitue une ressource conceptuelle à maîtriser, car elle nourrit sa conscience de « ce que je fais à l'autre avec mes mots » et lui permet de se donner plus de chances de choisir ses relances compte tenu de l'impact possible sur l'interlocuteur·trice.

2) *La définition des modalités conversationnelles*

Dans la formation à l'EdE, une de premières caractéristiques de la démarche que l'on met en avant est son aspect *inhabituel*. Une des conditions fondamentales est celle de solliciter l'acte d'évocation, pour amener l'interviewé·e à se déplacer vers la Position de Parole Incarnée (PPI). Cette condition représente probablement le défi principal, mais elle n'est de loin pas le seul. La démarche d'aide à l'explicitation adopte plusieurs modalités de communication qualifiées d'inhabituelles, telle que la focalisation sur une situation singulière, les silences de travail permettant chez A l'émergence de ressouvenirs, le questionnement visant la description fine de la chronologie et des couches de l'action, etc. Il s'agit de modalités non prévues ni par les autres techniques d'entretien ni par les conversations habituelles souvent basées sur des routines conversationnelles bien rodées qui s'adaptent mal aux transgressions. Or l'EdE va à l'encontre d'une bonne partie de ces routines. Il importe alors de rappeler que selon l'ethnométhodologue Harold Garfinkel, briser les routines est un jeu qui peut perturber la communication et la relation. Cela demande une vigilance soutenue et constante sur la qualité de la relation, afin que le climat de l'échange ne soit pas perturbé (Cesari Lusso & Snoeckx, 2015).

On peut s'attendre à ce que l'obstacle de la transgression de routines soit particulièrement important dans les EdE *de recherche* mettant en relation des personnes qui ne se connaissent pas et dont les attentes et les représentations réciproques de la situation sont bien éloignées.

B cherchera à plusieurs reprises à s'assurer du consentement de A à travers la formule classique « Je vous propose si vous êtes d'accord, de prendre le temps... », mais la disponibilité de façade de A à continuer l'échange ne signifie pas qu'il y ait de sa part un *consentement*

informé, car il n'a ni les représentations ni les expériences pour savoir à quoi il s'engage. En effet, dans un EdE, il existe une forme de paradoxe concernant la question du consentement informé (éclairé) des sujets qui participent à une recherche portant sur leur vécu et qui ont offert leur disponibilité pour un entretien : ce n'est qu'après avoir vécu l'entretien qu'ils pourraient être en mesure de mieux savoir à quoi ils ou elles ont dit oui.

3) *La négociation autour des contenus*

Dans de nombreuses situations (cliniques, de formation), il existe une sorte de métacontrat en arrière-fond plus ou moins implicite qui légitime le rôle joué par B et rend recevable son questionnement et ses relances visant l'explicitation des couches cachées du vécu de A. Il y a également souvent un autre facteur très important : une continuité de la relation permettant de négocier des aspects du cadre de travail et de construire pas à pas des modalités relationnelles adéquates.

Bien différente en revanche est la situation de communication qui se crée dans le cadre d'une recherche comme VIVRA. Une intersubjectivité idéale basée sur la même définition des buts de la situation relatifs aux contenus abordés est probablement hors de portée. Il n'est donc pas étonnant que l'on observe parfois des moments de malentendu. Dans le cas d'André présenté au point précédent, A montre bien dans l'extrait 2 avoir saisi rapidement un aspect important de la démarche d'explicitation (« *Cet aspect des choses me fait penser aux proches aidants (...) qui justement ne saisissent pas l'importance de leur travail parce qu'ils trouvent que c'est naturel voilà* »). Toutefois, dans le déroulement de l'entretien, tout un travail d'accompagnement est réalisé par B pour permettre à A de verbaliser ce qui, dans sa pratique, lui semble « naturel », et qui reste généralement non exprimé.

Dans le cadre de la recherche, nous avons essayé de mettre en pratique des éléments facilitateurs pouvant aider la co-construction d'une intersubjectivité permettant un déroulement de l'entretien narrativo-explicatif non seulement satisfaisant du point de vue du recueil de données sur les compétences agies, mais aussi déontologiquement correct. Dans le point suivant, nous tentons quelques suggestions à ce sujet.

4.3. *Quelques éléments facilitateurs pour la co-construction d'une intersubjectivité*

Plusieurs ressources ont été mobilisées dans le feu de l'action, de manière à faire face aux difficultés émergentes se présentant sur la route de la description des compétences des interviewé·es. Voici quelques-unes de ces ressources identifiées que nous proposons à la discussion.

1) *Des ressources d'ordre déontologique*

Deux éléments caractérisant notre cadre de travail ont joué un rôle de ressources à nos yeux. En premier lieu, le caractère volontaire et libre de la participation des sujets à la recherche. Les chercheuses l'ont rappelé constamment lors de différentes rencontres qui ont eu lieu sur le terrain avec une formulation du type « *La question qui vous est posée : 'êtes-vous intéressé-e ou non à participer à un entretien individuel ?' est une vraie question, à savoir vous avez la totale liberté de répondre par oui ou par non* ». Ce recrutement sur une base volontaire ne permet pas de considérer la population interrogée comme représentative, toutefois, il a offert la possibilité d'une collaboration avec des personnes très motivées.

En second lieu, le choix éthique d'orienter les modalités d'exploration en direction d'une *valorisation* de l'engagement des seniors dans la vie associative, aux niveaux individuel et collectif. Cet élément a donné aux chercheuses le confort axiologique de contribuer au sentiment d'identité positive des acteurs et actrices-partenaires, tout en restant aussi vigilantes, en cas de témoignages de difficultés évoquées par les interviewé-es, de ne pas renforcer les éventuelles expressions d'émotions négatives.

2) *Partir de la représentation de A*

Au moment où B rencontre A pour l'entretien individuel, la personne a souvent déjà une première représentation du but de la recherche, soit parce qu'elle a participé à des rencontres préalables comme les focus groups, soit parce que quelqu'un-e dans le cadre de son association lui a parlé de la recherche VIVRA. Pour B, connaître cette représentation peut servir de tremplin pour avancer ensemble dans la construction d'une compréhension réciproque.

Extrait 7

(Entretien Isabelle)

(13) B – Écoutez, Isabelle, la secrétaire générale de votre association vous a contactée en vous proposant de nous rencontrer dans le cadre de cette recherche. Qu'est-ce que vous avez déjà pu retenir comme information par rapport au but de cet entretien ? Comme ça je vous donnerai après des compléments mieux ciblés

(14) A – Ce que je retiens c'est l'idée de valoriser toute activité bénévole (...). On donne de la valeur à la prestation professionnelle et même si l'activité bénévole est sérieuse et de qualité on dirait même professionnelle aussi parce que je le fais avec beaucoup de sérieux je remarque qu'elle est sous-estimée donc tout ce qui peut contribuer à la valoriser...

3) *L'évitement d'escalades symétriques*

La littérature sur la pragmatique de la communication montre bien que lors d'un échange, de subtiles négociations identitaires peuvent avoir lieu visant à réguler les places réciproques et les hiérarchies en termes de pouvoir, de savoir et de façons d'être considéré-e. Les entretiens de recherche ne font pas exception. Même si théoriquement des rôles complémentaires sont définis à priori (B expert-e de la méthodologie, A expert-e de son vécu et de son point de vue),

la définition des objectifs de la situation est complexe à partager. Le risque d'« escalades symétriques » dans l'interaction entre A et B n'est pas exclu. C'est le rôle de B de le désamorcer quand cela se manifeste.

Dans la recherche VIVRA, il nous est arrivé de rencontrer des interviewé·es cherchant à raconter le plus grand nombre possible d'événements importants de leur vie ou avec un style communicatif ayant tendance à prendre un rôle d'expert·e dans la conduite de l'entretien. C'est le cas par exemple de Sylviane qui, en début d'entretien, déclare d'une façon énergique :

Extrait 8

(Entretien Sylviane)

(1) A – Ce n'est pas la première fois que je fais ce genre d'interview et ce que je peux dire j'ai déjà toute une réflexion sur comment les choses se sont organisées. Si vous êtes d'accord je peux parler de ma vie en trois temps.

Cette attitude peut mettre en difficulté les intervieweur·es et générer une sorte de subtil bras de fer entre interlocuteur·trices. En tant que B nous avons fait le choix d'accueillir ces contenus, en lâchant prise, dans certaines parties, par rapport à notre format habituel de guidage finalisé au recueil de données plus ponctuelles sur les compétences mobilisées. Plusieurs raisons ont conforté notre choix : le souhait de ne pas crispier la relation en cours de construction ; la considération que les bénévoles interviewé·es étaient des personnes avec une longue expérience de vie et, dans certains cas de figure, à l'origine de réalisations remarquables dans le cadre d'associations et de fondations ; l'hypothèse que la conduite communicative de A était en lien non seulement avec le besoin d'une présentation avantageuse de soi, mais aussi avec un élan de généreuse mise à disposition d'un nombre d'informations le plus riche possible et qui méritaient d'être accueillies ; le constat que sur le plan méthodologique B pouvait à des moments donnés proposer des relances permettant d'affiner la nature des compétences actualisées par A dans certaines activités.

4) Mise en avant d'éléments partagés entre A et B afin de favoriser une identification réciproque minimale

Dans les entretiens, on trouve des traces des interventions de B à ce sujet, telles que par exemple, le rappel du vécu commun lors des focus groups ou d'autres rencontres ; la référence à la proximité d'âge ; la mention d'intérêts culturels et sociaux proches ; l'expérience commune de la grand-parentalité ; des appartenances partagées, etc. Le choix de ce type d'intervention est fait en fonction des caractéristiques de A, très variables d'une personne à l'autre.

Extrait 9

(Entretien Éveline, bénévole dans le domaine de la comptabilité)

(3) B – Quand j’ai relu vos interventions dans le cadre de ce petit groupe de discussion j’ai dit voilà un point en commun car ma première formation a été en sciences économiques et comptabilité d’entreprise donc pendant un certain nombre d’années ma première profession a été enseignante de comptabilité. (...). Après j’ai fait presque une reconversion, les chiffres je les manie toujours, je viens de passer le dimanche à remplir la déclaration d’impôt.

5) *Les reformulations de B comme facilitatrices de la sélection d’une situation*

Choisir *une seule* situation singulière pour illustrer quelques-unes de ses compétences n’est pas une tâche aisée (que ce soit sur le plan cognitif ou identitaire) de la part de A doté·e d’un grand bagage d’expériences. Ce choix peut être facilité par des reformulations de B présentant dans un premier temps un éventail de situations qui ont été évoquées par A, comme nous pouvons l’observer à travers l’extrait 10.

Extrait 10

(Entretien Isabelle)

(58) B – Donc vous avez mentionné différentes tâches on ne peut pas tout approfondir, finalement il y a le moment du recrutement, il y a le moment d’organisation des formations, il y a le moment du bilan que vous faites chaque année, il y a encore d’autres moments. Si vous deviez choisir un de ces moments comme exemple de situation dans laquelle vous amenez des compétences particulièrement utiles pour les autres vous choisiriez quoi ? Prenez le temps et faites-moi signe

(59) A – Je dirais le moment où je vais avec la nouvelle lectrice présenter la nouvelle lectrice et l’activité...

6) *La verbalisation des intentions inspirant les relances de B*

Sur le plan méthodologique, cet aspect nous semble contribuer d’une façon significative à la construction de l’intersubjectivité. Comprendre un énoncé implique toujours une part d’interprétation qui reflète l’univers culturel et personnel du destinataire. Afin que les intentions de l’un·e et les interprétations de l’autre se rapprochent, il importe souvent de passer par l’explicitation de l’*intention* du locuteur ou de la locutrice.

Ce qui nous a amenées, dans notre pratique de l’EdE, à ne pas faire l’économie de verbaliser fréquemment les intentions qui animent nos relances. B peut ainsi contribuer à réduire ce décalage en explicitant « ce qu’elle cherche à faire à l’autre avec ses mots ». L’exemple le plus évident concerne les interventions méthodologiques de B qui visent à provoquer une interruption dans le discours de A et/ou un ralentissement de son débit.

D’après nos constats empiriques, les bénévoles que nous avons rencontrés·es s’attendent à vivre un échange régi par des pratiques conversationnelles habituelles, notamment en ce qui concerne l’accueil de leur débit « naturel », la règle de politesse de ne pas interrompre, la tendance à n’exprimer que des généralités et commentaires. De leur côté, les B qui

accompagnent les A dans un parcours de description de leurs pratiques réelles et des compétences mobilisées savent qu'elles doivent guider les interlocuteur-trices vers des situations spécifiées, et donc, par moments, interrompre et ralentir le récit « spontané » de la personne interviewée. Un travail de *recadrage de la signification* de ces conduites de B se révèle une ressource nécessaire, qui se résume ainsi : « Je ne fais pas cela par manque de politesse ou par manque d'intérêt vis-à-vis de vos propos, mais bien au contraire pour vous accompagner à mettre en lumière des compétences cachées ».

Extrait 11

(Entretien Simone)

(111) B - Pardon si je continue avec les questions par rapport à ça, être rassurante, garante. Ce n'est pas parce que je ne trouve pas intéressant mais parce que je sais que là-dedans il y a plein de compétences, donc je me permets de poser la question, si vous avez un exemple dans lequel vous aviez la sensation ah là ça a marché j'étais vraiment rassurante. Je vous propose...

7) *La pratique de la posture « c'est l'autre qui est expert-e de son vécu »*

Le risque d'interprétations abusives ne concerne pas uniquement le cas de figure concernant les interruptions de B, dont nous avons parlé dans le paragraphe précédent, mais il est constamment présent dans l'activité d'écoute de B. Celle-ci ne peut pas se passer d'une ressource acquise dans la pratique d'aide à l'explicitation qui consiste à admettre que : « je sais que je risque de mal interpréter un certain nombre de répliques de A, en raison de la tendance bien connue en psychologie de projeter sur l'autre ma propre vision et mes propres significations. Pour éviter ce biais, je dois encourager l'expression de sa subjectivité en lui demandant d'explicitier ses significations et ses critères ».

Extrait 12

(Entretien Sylviane)

(11) A – [elle évoque son père] fidélité créatrice donc une fidélité de mon père à la mémoire de son père qui est *fécondante* si vous voulez

(12) B – qui est *fécondante*

(13) A — Oui

(14) B — quand elle est fécondante elle produit quel effet ?

(15) A – Elle peut produire ce que je fais 60 ans plus tard ! Une espèce d'imprégnation dont on ne comprend rien sur le moment mais qui après coup vous poursuit...

Extrait 13

(Entretien Isabelle)

(104) A – Et puisqu'ils sont deux éducateurs référents je vérifie qu'ils sont là ce jour-là c'est *important*

(105) B – Comment le savez-vous que c'est *important* ?

(106) A – Parce qu'en arrivant dans cette activité j'ai... j'ai eu une ou deux mauvaises expériences de garderies par exemple où la lectrice allait « ah tu viens aujourd'hui ah c'était aujourd'hui ? Ah mince on allait partir au parc bon alors qu'est-ce qu'on fait ? ». Voilà ! Parce que c'était pas la référente qui était là ce jour-là, ça n'avait pas été transmis.

4.4. *Qu'apprend-on sur les compétences ?*

Le travail de recueil de données, réalisé au moyen des entretiens hybrides dont nous avons parlé dans cet article, nous a permis de mettre en lumière des éléments de connaissance sur les compétences mobilisées par les séniors dans le cadre de leur engagement bénévole dans la vie d'associations. Les analyses à ce sujet ne sont qu'à leur début, mais d'ores et déjà nous pouvons mettre en évidence quelques aspects qui nous paraissent intéressants.

Nous rappelons que dans le projet VIVRA les questions de recherche liées à la problématique des compétences des séniors étaient formulées ainsi :

- Quelles sont les *compétences* que les séniors mobilisent, actualisent et développent dans leur engagement pour les autres ?
- Comment ces *compétences* sont-elles perçues par les séniors comme contribuant à la qualité de leur vie et comme des ressources pour gérer la transition à la retraite et au-delà ?

Selon notre perspective théorique et méthodologique, il nous a fallu d'abord déconstruire la notion globale de compétence et la décliner en trois configurations qui lui sont constitutives :

- La *perception* que la personne a de ses compétences. Cette configuration permet d'établir, à partir des entretiens, un « profil » des macro-compétences perçues par la personne dans des domaines donnés, par exemple dans l'entretien avec Simone : « *Là je me suis dit là je peux apporter des compétences d'organisation, de relation, de gestion de projet, dans le domaine informatique* ». Dans chaque entretien, nous trouvons des informations de cet ordre.
- Comment mes compétences sont *perçues par le regard d'autrui*, notamment les autres significatif-ves, par exemple chez Sylviane : « *Je me suis rendu compte que les autres me disent tu fais ça très bien (frapper aux portes de sponsors) moi je n'ai pas de scrupules.* »
- Les *compétences agies*, à savoir les ressources en termes de *connaissances, savoir-faire et attitudes* (visibles et cachés) permettant de décrire différentes couches de l'agir *concret* et *efficace* dans une situation donnée, qui se déroule dans un espace, un temps et un contexte culturel donnés.

Si les trois formes sont intéressantes et participent de la notion de compétence, dans chaque entretien, nous avons consacré une partie de l'échange à la documentation de la troisième configuration, qui demande de faire appel aux techniques d'aide à l'explicitation.

Voici quelques considérations concernant les tout premiers résultats de ce travail.

1) *Compétences agies et engagement*

Le travail d'aide à l'explicitation a permis dans le cadre de nos entretiens hybrides d'accompagner A à mettre des mots sur ce qui s'est passé pour lui ou elle lors d'actions spécifiques menées dans le cadre d'une prestation bénévole.

Ce travail a permis de *rendre visible* la richesse de ce que la personne vit quand elle agit dans une situation/interaction donnée, en faisant émerger les couches cachées qui composent son action, telles que : l'organisation d'étapes de l'action, les connaissances et savoirs d'expérience incarnés dans l'action, les capacités d'observation, la prise de décisions, l'évaluation d'options et d'états d'âme. Ce qui fait l'expertise d'une personne est dans ces composantes. Il s'agit de ressources conceptuelles et opérationnelles tellement intégrées dans l'agir qu'elles échappent à sa conscience narrative. En effet, dans nos entretiens, les personnes qualifient souvent ces actions comme *normales*, comme *rien de spécial*, *pas compliquées*. Les entretiens ont mis en évidence au contraire que derrière une compétence nommée de manière générale dans un premier temps (par exemple, *je sais manier les chiffres*, *je coordonne l'activité*, *je lis une histoire*, etc.) se tapit un bouquet de composantes à faire émerger et nommer. C'est ce que nous avons fait.

2) *Un effet de valorisation de l'engagement de la personne interviewée*

C'est ce que produit cette mise en visibilité. Si on revient au cas d'André, le travail de focalisation sur une macro-compétence spécifique (la recherche de fonds) et de description (même si sommaire) de sous-compétences, a permis de nommer un certain nombre de séquences plus fines contribuant à la qualité de la prestation en question, telles que créer une équipe *ad hoc*, lister les donateurs potentiels, créer une belle affiche, constituer un dossier de candidature attrayant, soigner la communication avec les donateurs pressentis par des téléphones plus personnels, gérer les éventuels refus d'une façon constructive, montrer que l'on croit à la validité du projet proposé, soigner l'accueil des donateur·trices lors de la manifestation sponsorisée, etc.

Cette visibilité donnée aux multiples et exigeantes composantes de la macro-tâche « recherche de fonds » lui permet de mieux illustrer le professionnalisme qui l'anime en tant que personne bénévole, de mettre en valeur les savoirs d'expérience cumulés pendant son

parcours de vie, de laisser émerger les valeurs et le sens qui inspirent son engagement avant et après la retraite. Bref d'en tirer des informations valorisantes.

Les mêmes sentiments valorisants sont exprimés aussi par Isabelle. Au moment du *débriefing* final elle dit : « *Ça m'a redonné des énergies. Ça m'a permis de voir des choses que je banalise ça m'a ouvert les yeux sur des choses. Ce que je fais, je reste convaincue que c'est une jolie aventure, mais avoir comme ça la possibilité d'être aidée à nommer comment je m'y prends, les ressources que je mets au service de l'activité, c'est bien valorisant* ».

Nous pensons que cet effet de valorisation peut trouver un écho aussi à l'occasion de retours collectifs aux participant·es ou de présentations à des associations.

À remarquer que nous avons eu un cas de figure qui a valeur de contre-exemple. C'est le cas d'Éveline qui a manifesté une forte résistance à se faire accompagner dans l'explicitation d'une situation singulière pour explorer les multiples connaissances et habilités mobilisées quand elle s'occupe de la comptabilité d'une association. À nos sollicitations, elle répondait « *ce n'est pas compliqué* » ; « *je ne fais que ça* » ; « *rien à rajouter* ».

C'est en continuant malgré tout l'entretien, avec quelques relances classiques d'explicitation et également d'instructions au sosie que nous avons mieux compris que sa posture de « refus » avait probablement un sens identitaire dont il importe de tenir compte, même si cela qui ne correspondait pas aux attentes de B.

Extrait 14 (Entretien Éveline)

(176-180) Il y a des gens qui partent toujours du principe que pour être intéressant il faut dire aux gens que c'est compliqué, mais non ! Il faut faire les choses simplement et puis voilà (...). Les gens se sentent importants parce qu'ils font des choses compliquées. Aussi dans mon travail j'ai dû des fois reprendre des tâches de quelqu'un d'autre qui disait que c'était tellement compliqué alors que c'était simple pour moi.

3) *L'émergence d'un sens personnel*

Nous avons en outre constaté l'émergence d'un sens personnel profond qui permet de relier certaines ressources mobilisées après la retraite dans des engagements avec des valeurs phares qui ont inspiré le parcours de vie de ces personnes, telles que : agir en témoin et héritier·ère d'une histoire familiale ; valoriser la culture locale ; cultiver et continuer à mettre en pratique le principe moral de fidélité, sous différentes formes ; soigner les relations ; encourager la participation des femmes ; promouvoir la qualité des relations intergénérationnelles ; se rendre utile. Bref, continuer à donner un sens profond plus ou moins conscient à son engagement, à nourrir un sentiment d'identité positive et à satisfaire ainsi le besoin existentiel de se sentir vivant (Faingold, 2005).

4) *Une conscience accrue des transformations et des adaptations nécessaires dans les engagements après la retraite*

C'est ce que rappelle Simone, ancienne directrice d'une grande institution de santé :

« Au niveau du bénévolat il n'y a pas les contraintes qu'il y a au niveau de la profession (...). Donc ça je trouve un bel exemple d'adaptation au niveau des tâches à faire, des fois ça va plus vite d'autres moins, etc., et au niveau des personnes. Il faut à la fois les motiver, à la fois leur permettre de se réaliser, ça je trouve c'est des jolis challenges ».

5) *La mise en évidence des changements dans la gestion du temps*

Les informations tirées des compétences agies permettent de mettre en évidence le fait que les aîné·es interrogé·es souhaitent continuer à s'engager, mais avec un *rapport au temps* moins contraignant par rapport à avant la retraite. Il s'agit de disposer de plus de temps, que l'on peut investir, d'une part, pour soi et sa vie familiale, d'autre part, pour soigner davantage les relations humaines dans les engagements à l'extérieur, contrairement à ce qui a été vécu dans la vie professionnelle. Pouvoir consacrer plus de temps à cultiver la qualité des relations et prestations est un des plaisirs que l'on tire de l'engagement bénévole. Et qui dit plaisir dit meilleure qualité de vie, comme Isabelle et Simone le rappellent :

Extrait 15

(Entretien Isabelle)

(8) Je perdais le goût de mon travail. Si vous devez voir dans une journée 12 personnes vous êtes tout le temps dans l'urgence et voilà vous passez à côté du relationnel qui fait partie de la qualité de la prestation (...).

(100) C'est important parce que dans une activité bénévole dans toute activité s'il n'y a pas du plaisir autant ne pas le faire. Donc je ne voudrais pas envoyer mes lectrices au casse-pipe, donc je dois bien sentir comment elles vont être accueillies, quelles sont vraiment leurs attentes parce que si c'est pour combler un petit trou car le mardi entre 15h et 16h on ne sait pas trop quoi faire avec les enfants...

Extrait 16

(Entretien Simone)

(65) C'est ce qui m'a manqué le plus dans toute ma vie donc. Je trouve que le temps est un cadeau extraordinaire en tout cas je le prends comme ça, je le vis comme ça !

(...)

(106) Si quelqu'un me dit (dans le cadre de mon activité bénévole) moi je ne suis pas disponible tel jour parce que j'ai mes petits-enfants moi j'aurais un très grand respect pour cette personne, en disant on peut changer de jour on va trouver autre chose pour qu'elle s'y retrouve aussi, sans que ça soit une frustration de sa part alors

que dans le monde professionnel si quelqu'un disait j'ai une autre priorité que ça, quelque part j'étais très dérangée par rapport à ça.

Finalement, les compétences agies mises en lumière avec nos entretiens correspondent bien à des « spécialités individuelles », ou, autrement dit, à de « bonnes pratiques » longuement cultivées et souvent ajustées aux nouveaux contextes dans lesquels on baigne à la retraite. Il y a là un potentiel d'expériences qui méritent d'être davantage connues et partagées.

5. En guise de conclusion

Tout ce que j'ai fait m'aide maintenant dans ce que je fais !

Sylviane (145)

Dans cet article, après avoir présenté d'abord nos motivations ainsi que le terrain servant de référence à nos réflexions, nous avons analysé — à partir des transcriptions d'entretiens réalisés avec des participant·es de la recherche VIVRA — deux *défis* majeurs d'ordre épistémologique, méthodologique et technique auxquels nous avons été confrontées lors du recueil de données : celui de la définition « opérationnelle » de la notion de *compétence* lorsque nous cherchons à faire expliciter celles mobilisées par les aîné·es bénévoles ; et celui de la construction d'une intersubjectivité entre interviewer·e et interviewé·e reposant sur un partage suffisamment éclairé des buts de l'échange. Nous avons abordé ces défis en les définissant comme des opportunités qui nous permettaient de chercher des solutions pour les dépasser, ce qui supposait de ne pas nous arrêter à la crainte d'aller à l'encontre de quelques pratiques déjà établies. Sur ce plan, la posture heuristique de Pierre Vermersch a été une de nos sources d'inspiration. Dans cette quête, nous avons de fait expérimenté trois postures distinctes et articulées : celle de chercheures en quête de réponses aux questions de recherche, en particulier celles relatives aux compétences mobilisées par les seniors ; celle de praticiennes de méthodologies de recueils de données, notamment l'entretien semi-directif et l'entretien d'explicitation en essayant de les adapter à notre contexte ; celle d'apprenantes-théoriciennes soucieuses d'identifier et analyser les processus en jeu sur le plan de la construction d'une intersubjectivité.

Pierre Vermersch, dans son ouvrage consacré aux fondements de son approche, parle d'une façon très claire des trois grands buts pour l'EdE (Vermersch, 1994, p. 26-29) :

1. Aider l'interviewer·e à s'informer
2. Aider l'interviewé·e à s'auto-informer
3. Apprendre à celui-ci ou celle-ci à s'auto-informer.

Le *premier but* intéresse particulièrement les chercheur·es en sciences humaines et sociales au moment où ils et elles s'adressent à des personnes pour recueillir des données sur

leurs opinions, représentations, actions, motivations, etc. Nous avons présenté dans cet article les enjeux rencontrés dans le cadre de la recherche VIVRA concernant le *comment s'informer* sur des compétences mobilisées par les seniors lors d'engagements bénévoles dans le tissu associatif. Rappelons — comme il nous arrive parfois de le faire dans le cadre de nos enseignements avec un brin de provocation — que « les personnes à questionner ne sont pas Wikipédia ! ». Elles ne sont en effet pas une simple source que l'on consulte pour s'informer, sans se préoccuper de la qualité de la relation et de l'influence du contexte d'entretien.

C'est à ce niveau que le *deuxième but* — celui d'aider le sujet à *s'auto-informer* — prend toute son importance : le vécu de l'entretien a des effets sur l'interviewé-e ! Il s'agit d'une dimension rarement prise en considération par les chercheur-es pressé-es de recueillir les informations sur les thèmes de leur travail, sans se soucier des retombées sur l'interlocuteur-trice. Et pourtant de nombreuses dynamiques interactionnelles, cognitives et affectives traversent cette expérience relationnelle. C'est un des mérites du travail de Pierre Vermersch de l'avoir bien mis en évidence. La personne en effet est accompagnée dans un processus d'auto-information au service, selon les cas, de son apprentissage, du dépassement de certaines difficultés ou bien, comme dans la recherche VIVRA, d'une visibilisation, pour soi-même et les autres, de ses compétences et ressources.

En ce qui concerne le *troisième but*, l'*apprentissage du comment s'auto-informer*, il est favorisé d'une façon implicite par le fait de vivre en tant que A un accompagnement en explicitation. L'expérience d'une méthode qui invite à prendre le temps d'accueillir une situation spécifiée, à rester en prise avec celle-ci, à retrouver la chronologie de l'action et à nommer les processus sous-jacents, etc. initie parfois un mouvement de prise de conscience et un retour réflexif sur sa pratique.

La recherche VIVRA se poursuit. L'analyse des données n'en est qu'à ses débuts. La façon dont les compétences prennent sens et façonnent le sentiment d'identité dans une trajectoire de vie est actuellement examinée non seulement à partir de l'analyse fine des entretiens réalisés, mais aussi dans une perspective plus large, grâce à la collaboration avec nos collègues sociologues, en inscrivant les compétences décrites dans leur contexte social, politique et culturel. Nous pensons en effet que des regards multiples favorisent une lecture plus éclairante des réalités multifactorielles, comme nous l'ont bien appris les personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenus !

Bibliographie

- Balas-Chanel, A. (2013). *La pratique réflexive. Un outil de développement des compétences infirmières*. Paris : Elsevier-Masson.
- Carugati, F. & Perret-Clermont, A.-N. (1999). *La prospettiva psychosociale : intersoggettività e contratto didattico*. Dans C. Pontecorvo (a cura di) (dir.), *Manuale di psicologia sociale dell'educazione* (pp. 41-66). Bologna: Il Mulino.
- Cazemajou, A. (2018). Vous avez dit « contrat d'attelage » ? *Expliciter*, 117, 1-7.
- Cesari Lusso, V. (2010). Quelques effets de l'explicitation entre prises de conscience, résistances et transformations, *Expliciter*, 83, 1-14.
- Cesari Lusso, V. & Snoeckx, M. (2015). La description, une exigence méthodologique pour accéder à l'intelligibilité des pratiques réelles. *Recherche & Formation* (Dossier coordonné par Alain Mouchet et Elisa Cattaruzza), 80, 233-246.
- Cesari Lusso, V., Iannaccone, A. & Mollo, M. (2016). Tacit Knowledge and Opaque Action in the Processes of Learning and Teaching. In G. Marsico, R. Ruggeri & S. Salvatore (Eds), *Reflexivity and Psychology* (p. 273-290). Charlotte, NC : Information Age Publishing Inc.
- Faingold, N. (2005). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires, *Expliciter*, 74, 1-14.
- Farinaz, F., Repetti, M., Muller Mirza, N., Cesari, V. & Iannaccone, A. (2019). *Bien vivre sa retraite avec les autres : engagements, compétences et qualité de vie à l'ère du lifelong learning*. Requête ayant reçu le Prix de la Fondation Leenaards.
- Garfinkel, H. (2007, trad. fr.). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : PUF.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Grossen, M. (1987)., *Mise en scène de la situation de test : les attentes réciproques de l'adulte et de l'enfant*. Dans R. Dinello, A-N. Perret -Clermont, M. Nicolet (dir.), *Psychopédagogie interculturelle. Cousset (Fribourg) : Éditions Delval*.
- Grossen, M. (1988). *L'intersubjectivité en situation de test*. Cousset (Fribourg) : Éditions Delval.
- Grossen, M. (2014). L'intersubjectivité dans l'étude des processus d'enseignement-apprentissage : difficultés et ambiguïtés d'une notion. Dans C. Moro, N. Muller Mirza & P. Roman (dir.), *L'intersubjectivité en questions* (pp. 1-23). Lausanne : Antipodes.
- Le Boterf, G. (2000). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Montandon, C. (2014). Fondements théoriques et conditions de mise en œuvre d'un entretien hybride. Dans A. Mouchet (dir), *L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en recherche et formation* (p.119-139). Paris : L'Harmattan.
- Muller Mirza, N. (2005). *Psychologie culturelle d'une formation d'adultes. L'île aux savoirs voyageurs*. Paris : L'Harmattan (collection "Espaces interculturels").

- Muller Mirza, N. (2014). La « rencontre entre les esprits », une condition pour apprendre ? Dans C. Moro, N. Muller Mirza & R. Roman (dir.), *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie ?* Lausanne : Antipodes.
- Piaget, J. (1974 a). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1974 b). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Rochex, J.-Y. (2001). Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23 (2), 339-355.
- Vermersch, P. (1994 1^e édition, 2006, 5^e édition). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2006). Vécus et couches de vécus. *Explicititer*, 66, 33-44.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.
- Vermersch, P. (collaboration avec Maurel, M., Martinez, C., Faingold, N. & Marty, C.). *Dossier Autour des effets perlocutoires*, site du grex2.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. & Jackson, J. J. (1972, trad. fr.). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Witzezaele, J. J. & Garcia, T. (1992). *À la recherche de l'école de Palo Alto*. Paris : Seuil.

Le questionnement d'explicitation en classe au service des apprentissages

Brigitte Cosnard

(Publié sous le titre : « Se poser des questions, est-ce du vrai travail ? » in Cahiers Pédagogiques n°572, novembre 2021, Entretiens en milieux scolaires, coordonné par Michèle Amiel et Anne marie Cloet-Sanchez. En complément accessible sur le site : « Et Pierre Vermersch inventa l'entretien d'explicitation », Anne-Marie Cloet-Sanchez et Brigitte Cosnard.)

Préambule :

Juin 2020 : Mon départ en retraite se fait dans des conditions étranges, le confinement met un terme quasi silencieux à vingt ans de formation à l'INSPE de Versailles. Pas de rite de passage partagé pour aborder cette nouvelle étape. Le départ de Pierre, début juillet, ajoute une profonde tristesse à ce sentiment de frustration. Quelques jours plus tard, par l'intermédiaire Nadine Faingold, je suis contactée par Anne Marie Cloet-Sanchez qui coordonne un numéro spécial des Cahiers pédagogiques dédié aux entretiens en milieux scolaires. J'y vois alors comme un signe et l'occasion de pouvoir dire au revoir à tout ce qui a constitué ma colonne vertébrale professionnelle. Cet article d'adresse aux enseignants dits « ordinaires » et s'efforce de rendre le plus accessible possible l'installation d'une posture d'écoute et de questionnement des élèves au service d'un meilleur apprentissage.

Comment aider les élèves à comprendre et contrôler la réalisation de leurs tâches ? Les techniques de l'entretien d'explicitation apportent une réponse en offrant un espace de verbalisation centré sur l'action.

Si de nombreux enseignants spécialisés de l'école primaire sont sensibilisés et utilisent l'entretien d'explicitation (EDE) dans leur étayage auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP), l'usage de ces techniques de questionnement reste peu fréquent dans le cadre des pratiques de classe, et encore moins au collège et au lycée.

Bien sûr, quel que soit le niveau de classe, les enseignants questionnent leurs élèves, mais restent le plus souvent centrés sur la correction du résultat, voire la verbalisation par les élèves les plus réflexifs, de quelques stratégies efficaces. Malheureusement, beaucoup d'élèves ne tirent que très peu profit de ces échanges ; ils agissent en effectuant les tâches demandées sans vraiment prêter attention à la manière dont ils s'y prennent, et sans appui sur un langage interne d'autocontrôle. Pour certains, ces moments d'échange semblent même inutiles et ne sont pas considérés comme du « vrai travail ». Par ailleurs, les enseignants, dans le souci de maintenir l'attention des élèves, sont souvent amenés à réduire au maximum ces temps de verbalisation.

Pourtant, l'accompagnement langagier reprenant une partie des techniques de l'EDE est un outil efficace dans l'agir professionnel des collègues pour instaurer une démarche

d'enseignement explicite et favoriser la mise en place progressive d'une posture réflexive chez les élèves.

Qu'est-ce que le questionnement d'explicitation ?

Ce questionnement vise la description de l'action singulière des élèves en les amenant à déplier l'enchaînement des opérations : comment s'y sont-ils pris ? dans quel ordre ? Il interroge tout à la fois la logique intentionnelle : que voulaient-ils faire ? quel était leur but ? et les savoirs mobilisés : de quoi se sont-ils servis comme savoirs, savoir-faire, expériences préalables ?

Pour créer les conditions éthiques et techniques de ce questionnement, la mise en place d'un contrat de communication explicite, l'annonce du retour sur la nature de l'échange et la suspension du jugement, quant à la validité du résultat, seront nécessaires et indispensables. En effet, pour offrir un espace de verbalisation à la pensée sous-jacente à l'action, les élèves doivent être assurés que leurs propos seront accueillis avec bienveillance. De même, la nécessité de les prévenir en amont de ce retour leur permettra de mobiliser une partie de leur attention à s'observer eux-mêmes dans leur façon de procéder.

Que questionner ?

Le rôle de l'enseignant est alors déterminant pour expliciter aux élèves les enjeux de cette verbalisation qui détermine le passage « du réussir au comprendre », pour reprendre la formule de Piaget. Leur montrer, leur expliquer, les corriger... ne leur permet que très rarement de revenir sur leurs procédures, conceptions, erreurs.... Le questionnement d'explicitation invite donc les élèves à décrire ce qu'ils ont fait (processus cognitif mis en œuvre) et non à expliquer et/ou argumenter la validité du résultat.

En référence à la théorie sous-jacente de l'action, déjà décrite par Piaget et affinée par Pierre Vermersch, une action complexe se définit comme un entremêlement de quatre opérations élémentaires :

- Prises d'informations : elles se font en mobilisant des perceptions auditives, visuelles, kinesthésiques. Elles supposent une direction d'attention particulière ;
- Identification : c'est le traitement quasi simultané de ces informations ; elle suppose un tri, une hiérarchisation, en fonction du but visé, de sa représentation finale et de la connaissance des critères de réussite ;
- Prises de décisions : Il s'agit là de faire l'inventaire des stratégies de résolution dont la personne dispose. Elles peuvent s'appuyer sur une expérience précédente ou sur des savoirs qui vont s'activer ;
- Effectuation : c'est la mise en œuvre des stratégies choisies et le contrôle de celles-ci toujours en fonction du but poursuivi.

Chaque opération élémentaire est un élément spécifique de l'action. L'exemple suivant⁷ illustre l'intérêt de mener un questionnement sur ces différentes opérations :

Contexte : Classe de CM1, résolution de problème.

Théo s'amuse à additionner les chiffres qu'il lit sur sa montre digitale. Par exemple s'il voit 15 : 25, son résultat est 13. Quelle est la plus grande somme qu'il peut obtenir ainsi ?

Le problème est affiché au tableau, chaque élève recherche individuellement. Fanny propose sa solution rapidement puis retourne à sa place en continuant à observer l'énoncé. Au moment de sortir en récréation quelques minutes plus tard, Fanny dit à son enseignant que sa réponse est fautive, celui-ci lui propose alors de prendre quelques minutes pour échanger avec elle.

L'objectif pour l'enseignant est de l'amener à décrire sa première stratégie de résolution puis de comprendre comment Fanny a pris conscience de son erreur.

Après avoir remis Fanny en contexte initial et s'être assuré de son accord, l'enseignant questionne :

E : [...] Quand tu découvres l'énoncé, qu'est-ce que tu fais ?

*Fanny : J'ai commencé à lire.... Mais je n'avais pas tellement compris.... Je ne savais pas ce qu'il fallait faire...alors j'ai relu, petit à petit et je me suis dit qu'il fallait **chercher les plus grands nombres**....*

E : D'accord et comment tu t'y prends pour chercher ?

*Fanny : J'ai cherché dans ma tête mais ça n'allait pas Alors, j'ai **cherché la plus grande heure**... j'ai trouvé 23 h 59 ; $2+3+5+9$ ça faisait 19.*

E : D'accord et après qu'est-ce que tu as fait ?

Fanny : J'ai regardé s'il n'y avait pas plus grand Je me suis dit 2 et 9 c'est plus grand mais c'est pas possible.... La plus grande heure c'est 23h59. Après, je suis allé te voir et j'ai rendu la feuille. [...]

Fanny a une **prise d'informations** pertinente mais l'**identification** de la complexité de la consigne reste partielle. Elle a du mal à tenir compte simultanément de la contrainte de « faire la plus grande somme » en utilisant le 9 et celle de proposer une heure valide.... Elle prend une **décision** en reconfigurant la consigne et cherche la plus « grande heure » ; elle propose dans cette logique : 23h59.

Sauf qu'après j'ai re-réfléchi et je me suis dit ce n'est pas ça ...

E : Alors qu'est-ce que tu fais quand tu te dis que ce n'est pas ça....

Fanny : J'ai re testé des nombres.... Je me suis dit que 9 c'était plus grand que le 3 de 23.... J'ai cherché ce qui pouvait venir avant ...29 c'était pas possible.... J'ai pensé à 1... ça faisait 19... c'était plus que le 2 et le 3...

E : 19 h donc et ensuite ?

Fanny : ça faisait 19h 59

E : comment tu savais que 59, c'était le plus grand ?

Fanny : parce qu'on peut pas faire plus que 5 sinon ça va faire 60 et 60 c'est pas possible et 9 parce que c'est le plus grand [...]

Le conflit de contraintes reste manifestement présent pour Fanny. Le **savoir** qu'elle a de l'importance du 9 dans la recherche de la plus grande somme résiste et si elle est sûre du 59 pour les minutes, la proposition de 23 heures est reconsidérée. Elle **effectue** alors une nouvelle recherche qui allie la présence du 9 et la validité d'une écriture plausible de l'heure. En effet elle **sait aussi** que la

⁷ Merci infiniment à Sébastien Tarlié, enseignant dans le Val d'Oise, de m'avoir permis d'utiliser une partie de l'entretien qu'il a mené avec cette élève

proposition pour l'heure ne peut dépasser 23 et celle des minutes 59. Renoncer au nombre le plus grand au profit d'un nombre composé de chiffres plus intéressants dans leur somme est une **décision** contre intuitive mais en **effectuant la vérification**, elle valide sa nouvelle proposition.

Cet échange de quelques minutes permet à la fois à l'enseignant et à Fanny de prendre conscience de cette réussite cachée, de mettre à jour une logique d'action de de raisonnement pertinent alors même que le résultat proposé était erroné.

Bien qu'elles se réalisent de manière quasiment simultanée, la description de chacune de ces opérations permet à l'enseignant, de comprendre le fonctionnement cognitif de l'élève et ses éventuels blocages (s'informer), et à l'élève de prendre conscience de ses procédures, voire d'identifier la source de ses erreurs (aider l'autre à s'auto-informer). Identifier à quel niveau l'erreur s'est produite va permettre une proposition de remédiation ajustée au plus près selon l'opération en cause : prise d'information ou exécution, les réponses pédagogiques seront en effet bien différentes.

Par ailleurs, la prise de conscience de son processus mental par le sujet dans une tâche singulière aura le mérite d'enrichir son répertoire d'expériences, et d'alimenter ce que l'on nomme les métaconnaissances sur lui-même, les tâches et les stratégies. La mise en commun de la pluralité des cheminements individuels est une occasion pour le groupe d'élargir la connaissance des stratégies de résolution, d'en analyser l'efficacité et d'en apprendre le maniement.

Questionnement individuel ou collectif ?

L'entretien d'explicitation a été conçu dans le cadre d'une interaction duelle. Dans le cours de la classe, celle-ci peut avoir lieu entre l'enseignant et un élève sur de brefs moments. Évidemment ces échanges ne peuvent être très longs, au risque de frustrer les autres élèves, et surtout de ne plus attirer leur attention. Pour autant, par un effet de comparaison, la stratégie utilisée par un autre renforce, ou vient contredire, la sienne propre ; elle provoque ainsi une mise à distance mentale et une prise de conscience de son propre processus.

En utilisant les techniques de l'entretien au service d'un questionnement plus collectif, l'objectif est d'installer et de développer cette posture réflexive chez tous les élèves. La difficulté est alors d'articuler la dimension individuelle (chaque élève a eu son propre cheminement) à la dimension collective du groupe classe.

Quel scénario pédagogique pour instiller cet étayage langagier tout au long de la séance ?

L'EDE vise la description du vécu par une personne, à la suite d'une action, en s'appuyant sur la capacité d'évocation. Cependant, ce type de questionnement visant l'autocontrôle peut s'inspirer de ce qui précède pour accompagner tous les élèves. La pratique, qui n'est alors plus seulement duelle, peut ponctuer chaque étape d'une séance en s'appuyant sur un

questionnement qui offre aux élèves des pauses réflexives avant, pendant et après la réalisation des tâches proposées. L'objectif est d'inviter chaque élève à cette attention portée à lui-même tout en l'accompagnant dans ce retour réflexif.

En amont de la tâche

Pour différer l'entrée impulsive des élèves dans la tâche, ou dépasser certaines inhibitions, il est intéressant de leur proposer un temps de réflexion avant de commencer en les aidant à se **représenter le but de la tâche et les critères de réussite** : *Qu'avez-vous à faire ? Comment pourrez-vous savoir que vous avez fini ?*

L'objectif est de questionner les prises d'informations et l'identification des élèves (avec ou sans verbalisation directe) ainsi que de remobiliser les points d'appui. En fonction du moment de la séquence, il pourra être intéressant de s'appuyer sur les bilans et traces précédents, d'aider les élèves à recenser les outils, stratégies ou savoirs dégagés préalablement par un temps d'anticipation et de planification. Evidemment, il ne s'agit pas de « mâcher le travail » ni de « tuer le problème » comme le dit J. Julot⁸, mais de mettre en scène ces opérations cognitives nécessaires à chaque apprenant avant d'aborder la résolution d'une tâche complexe : *Comment allez-vous vous y prendre ? Par quoi allez-vous commencer ? Que ferez-vous après ? Qu'est-ce qui peut vous aider en cas de panne ? A quoi devez-vous faire attention ?*

Pendant la tâche

Pour accompagner les élèves dans leur capacité de régulation, il peut être intéressant de proposer des pauses, individuelles ou collectives, pour aider à la mise en place d'une forme de guidage, de surveillance de ce qui est réalisé, en lien avec le but de la tâche et les indices d'atteinte du but. Il est alors possible d'accompagner ces pauses par des questions du type : *Où en êtes-vous ? Qu'est-ce que vous êtes en train de faire ? Qu'est-ce que vous avez fait déjà ? Qu'allez-vous faire maintenant ?* »

En fin de tâche

Lorsque la tâche vient d'être réalisée, il est pertinent de proposer un **temps de « retour sur »** (prise de distance) **et d'aider les élèves à mettre en place des opérations d'évaluation finale**. Ce temps de « retour sur » est alors accompagné par des **questions** du type : *« C'était quoi, déjà, ce que tu avais à faire ? Comment tu sais que tu as fini ? Comment tu peux être sûr ? »*

Enfin, une fois la tâche effectuée, vérifiée, voire corrigée, l'enseignant peut proposer à quelques élèves un temps de retour sur leur processus et/ou mutualiser les réussites comme les difficultés rencontrées.

⁸ Julot, J. (2002) Des apprentissages spécifiques pour la résolution de problèmes ? revue « Grand N », n° 69, p.31 à p. 52. IREM Grenoble.

A l'issue de ces échanges et de ces propositions de verbalisation centrés sur les procédures des élèves, il est intéressant de proposer une analyse de celles-ci, d'en mesurer l'efficacité et d'enrichir un répertoire commun de stratégies, ainsi que de fixer des savoirs et savoir-faire en lien avec les objectifs d'apprentissage des séances.

En conclusion, même sans être un expert de la technique de l'entretien d'explicitation, l'utilisation du questionnement spécifique visant la description du vécu de l'action des élèves dans les tâches d'apprentissage est un puissant outil au service des enseignants dans l'ajustement de leur étayage et dans la formation des compétences réflexives des élèves.

Pour aider les collègues des classes à installer cette posture métacognitive, dont on sait qu'elle facilite la réussite, les enseignants spécialisés dans leur nouvelle mission de personne ressource proposent de plus en plus des co-interventions en classe, qui visent la mise en œuvre d'un questionnement « filé ». Ils peuvent ainsi accompagner les enseignants dans cette pratique au quotidien, pour favoriser l'émergence de ce que l'on nomme *langage second*, chez tous les élèves.

Brigitte COSNARD

*Formatrice Education Inclusive retraitée
CY Université – INSPE de Versailles*

***De l'explicitation au décryptage :
identifier l'origine biographique d'un submergement
émotionnel***

Anne-Lise Bénéjean

Nadine Faingold

Introduction (Nadine Faingold)

Il y a quelque temps, j'intervenais dans un master Education Thérapeutique du Patient pour proposer une initiation à l'entretien d'explicitation en trois journées, à l'issue desquelles je demandais aux étudiants un entretien transcrit et analysé. Anne-Lise Bénéjean m'a remis un entretien particulièrement intéressant pour illustrer comment le maintien en prise sur un état émotionnel peut permettre par analogie de sens, la mise en relation d'un moment spécifié récent à une scène d'enfance.

Avec l'accord d'Anne-Lise, j'ai souhaité présenter son entretien qui me semble illustrer l'un des aspects des lois de l'association dans l'inconscient organisationnel, axe de recherche initié par Pierre Vermersch qui demanderait à être plus largement documenté. J'ai opéré une « réduction » de l'entretien, en supprimant certains passages et beaucoup de relances, et en faisant quelques remises en ordre chronologique quant aux deux vécus de référence, ceci dans un but de plus grande lisibilité de l'exemple. Le protocole complet avec relances numérotées est à disposition sur demande.

Anne-Lise mène donc un entretien d'explicitation avec Justine, infirmière dans un service de psychiatrie.

Contexte de la situation explorée lors de l'EdE :

Justine⁹ a mené avec un collègue psychologue un entretien en urgence avec les parents d'une jeune fille de 15 ans, et dit qu'elle s'est sentie ***submergée par une tristesse profonde*** face au vécu de cette famille. » Elle souhaiterait découvrir, dans le cadre de l'entretien réflexif avec Anne-Lise, les raisons pour lesquelles cette rencontre l'a autant troublée.

Le contexte de la demande de la famille pour cet entretien en urgence est le suivant : la mère a sollicité l'équipe pour sa fille qui est très déprimée, ne va plus à l'école, reste cloîtrée dans sa chambre. Les parents sont séparés depuis 5 ans, mais la séparation s'est faite, au dire des parents, plutôt dans de bonnes conditions. La fille se rend chez son père un week-end sur deux. Justine exprime qu'elle s'est sentie mal à l'aise, presque dès le début de la rencontre avec

⁹ Le prénom a été changé par Anne-Lise pour des raisons de confidentialité

la famille. Suite à cette première consultation, un nouveau rendez-vous en suivi de crise post-urgence a été fixé avec la famille.

L'entretien d'explicitation mené par Anne-Lise se situe entre les deux rendez-vous.

Anne-Lise « M » mène un premier temps d'EdE qui permet la verbalisation du déroulé de l'entretien avec la famille.

M : Dans ce que tu viens de me dire, quel est **le moment sur lequel tu souhaites revenir**¹⁰?

J : **Quand la famille s'installe dans le bureau de consultation.**

M : Ok, tu vas te remettre à ce moment-là... Tu étais comment ?

J : Moi, j'étais assise à côté de mon collègue et on leur faisait face. Je me souviens exactement de comment ils étaient installés, les deux parents encadraient leur fille.

M : **Qu'est ce qui te revient en premier** quand tu prends le temps de penser au **moment**, où les parents se sont installés face à toi ?

J : **Le père avait l'air triste. Plus triste que sa fille.**

M : Et à quoi tu vois que le père avait l'air triste ?

J : Je le sentais anxieux, il avait les larmes aux yeux. Il regardait sa fille avec inquiétude avec un regard très insistant. Il avait l'air vraiment pas bien. Alors que la mère était beaucoup plus calme. Elle avait l'air bien, enfin... inquiète pour sa fille, mais bien.

M : Qu'est-ce que tu as pensé, peut-être, à ce moment-là ?

J : Je me suis demandé ce qui faisait que ce père était aussi triste. Et quel était le lien entre l'état déprimé de sa fille et sa tristesse à lui.

M : Quand tu perçois le père qui a l'air triste, qu'est-ce qui se passe pour toi ?

J : J'étais triste aussi. Je me suis dit, si on veut aider cette jeune fille, il faut savoir pourquoi le père est triste. Je me suis dit ce papa me touche. Et viscéralement, je me suis dit le papa à un problème avec la séparation en générale. Et je me suis dit, il doit y avoir quelque chose qui s'est passé dans son enfance qui fait qu'à chaque fois qu'il se sépare de sa fille, du coup ça réactive tout ce qui s'est passé dans son enfance.

M : A quoi tu savais que quelque chose s'était passé dans son enfance ?

J : Par rapport à ma propre histoire. Mes parents se sont séparés, j'avais 8 ans. Et j'étais traumatisée quand je devais quitter ma mère pour aller chez mon père. Je détestais la laisser seule et après quand j'ai dû laisser mes enfants pour partir en vacances, ben... J'étais hyper mal parce que je n'arrivais pas à me séparer d'eux. Et j'avais l'impression que dans ce papa, il se passait à peu près la même chose. C'est-à-dire, qu'il n'arrivait pas à se séparer de sa fille et qu'il était hyper malheureux à cause de ça.

M : Et quand tu déduis qu'il se passait la même chose chez ce papa que dans ta propre histoire, c'est comment pour toi ?

¹⁰ Les caractères gras mis par Nadine correspondent à une « méta-réduction » du processus de remémoration et de décryptage du sens (focalisation sur un moment, fil sensoriel, fil émotionnel, lien associatif).

J : Au début ça m'a posé problème, car je me suis dit :

« Comment je fais pour le gérer, est ce que ça ne va pas me parasiter, etc. ? » J'ai pas mal balbutié pendant l'entretien, mais je ne m'en suis pas trop rendu compte. C'est mon collègue psychologue qui a senti que quelque chose me déstabilisait, et il m'en a fait part après l'entretien.

Passage à l'histoire personnelle de Justine

M : (Silence) Dans ce moment de ton histoire de vie que tu viens d'aborder, **quel est le moment le plus important ?**

J : **Le moment où je quittais ma maman.** Parce qu'elle était toute seule, et que si je n'étais pas là et que si je la laissais toute seule, elle allait être triste. Je me disais que je devais rester avec elle.

M : Je te propose de laisser revenir une situation en particulier où tu quittes ta maman

J : Mmm... (Silence) - Un samedi matin où je partais à l'école. J'ai eu vraiment l'impression de vivre un arrachement. En fait, je crois que ce samedi matin-là, c'est la mère des voisines qui m'a amené à l'école. ». C'est le moment **où je claque la porte qui est difficile.**

M : C'est toi, qui claque la porte ?

J : Ah non !... En fait, je sors de chez nous. Devant la porte maman n'est pas bien. **Je sens qu'elle est triste.** Et elle me dit : « Tu vas voir, ça va être bien... Allez bon week-end Juju, à lundi. » (Justine fait au revoir de la main) Et c'est elle, qui ferme la porte. (Elle fait **le geste d'une porte qu'on ferme**)

M : Et quand tu vois la porte qui se ferme, qu'est-ce que tu entends ? [*Je recentre l'entretien sur le vécu de l'action pour en expliciter sa dimension. Je reprends le geste de Justine, d'une porte qu'on ferme. J'utilise pour cela le fil sensoriel.*]

J : **Le claquement de la porte** (silence). En fait, elle attend que je rentre dans l'ascenseur, et, elle ferme la porte. (Elle refait la gestuelle de la porte qui se ferme. Son regard est porté ailleurs, en l'air.) (Moment d'hésitation) Mmm... Oui, je rentre dans l'ascenseur et j'entends la porte se fermer.

M : Elle a attendu que tu rentres dans l'ascenseur ?

J : Ah oui, c'est ça et après je monte dans la voiture et c'est hyper lourd.

Après, mon père est venu me chercher à la fin de l'école... Et en fait on avait fait des conduites regroupées avec les voisins. Donc ma mère est quand même venue le midi chercher les autres enfants, qu'elle devait ramener d'habitude. Elle m'a vue à la sortie de l'école partir avec papa et elle a ramené les autres enfants, et moi je n'étais pas dedans. Moi, je suis partie, et elle, elle est restée toute seule. Et je savais qu'elle n'était pas bien.

M : En quoi tu savais que ta maman n'était pas bien ?

(Silence) Je me suis dit : « Elle a eu une fille avant moi qui est morte, un mari qui s'est barré et en plus sa fille qui l'abandonne un week-end sur deux, quoi... »

Mon père l'avait abandonnée, et moi je l'abandonnais aussi. Du coup, je culpabilise d'aller chez mon père. Je sentais qu'il fallait que je reste.

.../...Beaucoup plus tard, on en a reparlé. Elle m'a dit que c'était horrible pour elle. Que c'était affreux, qu'elle... quand elle me voyait partir, elle avait l'impression qu'on lui arrachait une côte... un truc horrible !

M : Veux-tu aller plus loin ?

J : Non, c'est bon... (Sourit) Je crois que j'ai découvert ce qui s'était passé.

Silence... Mise en lien, association, résonance

Je me rappelle maintenant, **juste avant d'attraper la porte de l'ascenseur et de rentrer dedans. Je me suis retournée une dernière fois et j'ai vu cette expression dans le regard de ma maman... En fait ce père avait le même regard, il m'a regardé avec la même émotion dans ses yeux, la même tristesse.**

Anne-Lise : Après avoir remercié Justine et avoir mis fin à l'entretien, cette dernière me confie : « Je ne pensais pas qu'un souvenir aussi ancien, enfoui en moi, pouvait avoir un impact aussi important dans ma vie actuelle. » Justine est sortie de sa neutralité bienveillante lors de cet entretien familial. Notre entretien lui a permis de savoir vers quoi cela la renvoyait dans sa propre histoire de vie

Analyse et bilan de l'entretien par Anne-Lise

J'ai mis en place un cadre favorable pour la pratique d'un entretien d'explicitation. J'ai instauré un climat de confiance pour permettre une verbalisation du vécu étoffée et fiable. Je me suis positionnée de trois quart par rapport à Justine, et à même hauteur d'assise, critères indispensables dans l'entretien d'explicitation. Quant aux indications sur le non-verbal, j'essaye d'adopter un accord postural entre Justine et moi-même. J'ai repris ses gestes ainsi que le ton de sa voix et son rythme de parole pour l'accompagner, lors des moments les plus opportuns. Pendant les échanges, j'ai utilisé les différentes techniques propres à l'entretien d'explicitation. Ainsi, j'ai repris les mots de Justine, la non-induction lors des relances et des questions. De même, j'ai suivi différents fils (fil chronologique, fil de l'action, fil de l'émotion et fil sensoriel). Je me permets de ralentir Justine dans son discours pour mieux comprendre la temporalité associée au déroulé de l'action. Justine choisit de réorienter son discours vers des souvenirs de son propre vécu, un moment de son histoire de vie. J'accompagne son choix et ses émotions. Ainsi, au cours de l'entretien, j'accepte de « lâcher prise » sur le premier fil de l'action choisi. J'ai l'intuition que la réponse à sa question, peut se trouver là où Justine me guide. De ce fait, je l'aide à prendre conscience de son propre fonctionnement et accepte sa décision de changement. Justine aborde alors un moment passé de sa propre enfance, en réactivant sa mémoire. J'accueille la description de son vécu subjectif. Je réalise, toutefois, une réorientation de l'attention vers la sphère de l'action, avec un questionnement adapté. Cette mise en mots, à ce moment de l'entretien, est dans le but d'éviter un ancrage négatif et de permettre l'expression d'une situation porteuse de sens pour elle. J'accompagne Justine dans sa réflexion, et oriente mes questions pour permettre un arrêt sur image, et du maintien en prise sur un micro moment du vécu. Notamment le moment où elle quitte sa mère sur le palier et qu'elle entend la porte « claquer » de l'appartement. Parfois, je la ralentis dans sa verbalisation afin d'approfondir le vécu qui est évoqué. Justine vise son vécu et, dans un premier temps, rien ne vient. Le ressouvenir n'est pas immédiat car il n'est pas le résultat d'un acte volontaire de sa part. Je crée

les conditions de l'émergence en ne visant pas directement le but. Le cheminement amène Justine à découvrir et à élucider la raison de son malaise pendant l'entretien avec la famille. Cet exemple illustre la possibilité de résonance que peut vivre un professionnel dans sa pratique. Il est question des jeux relationnels dans l'interactivité entre thérapeute, patients et familles. Lorsque Justine perçoit la tristesse du père de famille, elle associe de façon inconsciente le regard de ce père à celui que sa mère portait sur elle, lorsqu'elle la quittait le samedi matin. Je désigne par résonance la façon dont un sujet est affecté par le visuel, par les sons et par les formes, donc par la nature sensorielle de cette résonance. « Ce serait une autoreprésentation, au sein d'une représentation, une sensibilité organique émanant de l'ensemble des sensations internes qui susciteraient chez l'être humain le sentiment général de son existence¹¹. »

Suite à la première rencontre avec la famille, un second rendez-vous a été fixé, qui se déroule après l'EdE mené par Anne-Lise.

Retour de Justine : second entretien professionnel avec la famille

Suite à la première rencontre avec la famille, un second rendez-vous a été fixé, qui se déroule après l'EdE mené par Anne-Lise.

Justine : « J'ai voulu dire à la famille que leur situation me remuait, et pour quelle raison. J'en ai parlé avec mon collègue psychologue. J'ai pensé que le fait de le formuler, ça allait les aider. J'ai donc dit qu'il me semblait que le père avait du mal à se séparer de sa fille. Est-ce qu'il s'était passé quelque chose dans son enfance ?

La situation s'est débloquée d'un coup d'un seul et le père m'a répondu que son père était parti et qu'il ne l'a plus jamais revu. Donc toutes les séparations même petites, il ne les supporte pas. Donc de voir partir sa fille les dimanches, ça le met dans un état de stress pas possible et du coup sa fille le ressent. Donc la fille est hyper triste et hyper stressée pour son père. En fait, le père ne l'avait pas verbalisé. Comme ma propre maman ne me le verbalisait pas. Il ne lui disait rien, car comme maman, je pense qu'il ne voulait pas culpabiliser sa fille de partir. La fille a dit : « Je suis triste quand je pars, car je vois que tu es triste. »

Et sa fille avait aussi très peur, car c'est lui qui était parti, et elle avait très peur qu'un jour il la quitte aussi comme il avait quitté sa mère et qu'elle ne le revoie plus.

Et là, j'ai proposé que le père prenne sa fille dans ses bras et lui dise qu'il ne l'abandonnerait jamais. Ce qu'il a fait et il y a eu beaucoup beaucoup d'émotion... Bon, ça n'a pas tout réglé du jour au lendemain, bien sûr, mais ça a permis de décoincer les choses et de les faire avancer.

¹¹ http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2007.camelio_mc&part=128208 12

Commentaire (Nadine Faingold)

Cet entretien me paraît une illustration remarquable de la puissance de l'entretien d'explicitation pour favoriser des associations de vécus jusqu'à une situation d'origine donnant la clé d'un ressenti de résonance. C'est ce que j'ai nommé dans mon livre¹² « décryptage du sens à partir d'un vécu émotionnel négatif. L'analogie avec les processus en jeu dans l'approche en PNL de la ligne du temps et du changement d'histoire de vie (que connaissait bien Pierre Vermersch) me paraît évidente. De fait, la plupart des approches en psychothérapie visent, par différents moyens, cette prise de conscience du lien entre vulnérabilité émotionnelle et blessures du passé. En ce sens, une formation à l'EdE des professionnels de l'accompagnement psychothérapeutique pourrait leur procurer un outil complémentaire d'accès à l'origine inconsciente des fragilités émotionnelles. Bien entendu, le travail de guérison des blessures qui s'ensuit relève spécifiquement d'un accompagnement thérapeutique et non plus de l'éveil de la mémoire passive par maintien en prise sur des moments spécifiés. Une occasion de plus pour moi de rappeler la distinction essentielle entre l'aide à la prise de conscience par un entretien d'explicitation et de décryptage, et l'aide au changement qui relève ensuite d'un mode d'intervention spécifique par des professionnels formés au coaching ou à la psychothérapie.

¹² Faingold N. (2020). *Les entretiens de décryptage. De l'explicitation à l'émergence du sens*. Paris : L'Harmattan.

Un sentiment de réelle présence

Par Jocelyne LeBlanc

En janvier 2021, j'ai participé, en distanciel, à la journée de pratique suivant celle du séminaire du GREX2. L'entretien d'explicitation qui suit est issu de cette journée de pratique.

Le premier objectif de cet article est de partager un moment fort vécu grâce à l'entretien d'explicitation. La teneur de la prise de conscience du A en dévoile à tout le moins une partie.

Le second est de démontrer que l'entretien d'explicitation est possible même si A et B ne sont pas dans le même espace physique. Non seulement cette disposition à distance peut permettre la tenue d'un EDE intéressant mais on peut y retrouver une qualité d'écoute, d'échange et de connexion entre A et B – ce que je nommerais aussi un *sentiment de réelle présence*.

J'ai volontairement choisi de ne pas faire l'analyse de l'entretien pour cet article, car l'échange post entretien contient plusieurs informations en lien avec les choix de relances que j'ai choisis ou non de faire en cours de route. Vous retrouverez tout de même en italique quelques précisions de ma part afin d'en faciliter la compréhension.

Sur le plan logistique de cette journée, nous étions quatre participantes dans mon sous-groupe : A (Patricia), B et deux C (Anne et Claudine). Pour cet entretien, j'avais accepté spontanément d'être le B.

Au fil de l'entretien qui a duré 20 minutes, les 2 C m'ont proposé à quelques reprises certaines suggestions de relance par le moyen du *Chat* de la plate-forme. J'ai vu les deux premières propositions dans les premières minutes de l'entretien. Je me souviens que pour les lire et les décoder, j'avais dû déporter mon attention du A vers ces mots apparaissant à l'écran. Cela m'avait dérangée et j'avais ressenti un malaise de ne plus être en lien avec mon A. À ce moment, ce qu'on me proposait n'avait pas de résonance de mon côté, car je me sentais en possession de mes moyens en tant que B. Par la suite, je n'ai vu aucune des autres suggestions proposées. Ceci s'explique fort probablement par mon attention qui était entièrement dédiée au A et à son accompagnement.

Sur le plan éthique, mon A m'a donné son accord total pour la diffusion de ce moment.

Voici l'entretien dans son intégralité ainsi que l'échange (de 10 minutes) que nous avons eu Patricia et moi après l'entretien. J'ai conservé l'essence du verbatim qui rend visibles les hésitations et l'*imperfection*. Un EDE comme tout accompagnement, c'est vivant. À bien y réfléchir, je crois que c'est aussi cela que je souhaite partager avec vous.

J : Patricia, on est bien installées (*virtuellement, on avait pris le temps de tout vérifier et tout ajuster : caméra, son, disposition physique, etc.*). Je vais t'inviter si tu le veux bien, à laisser

venir à toi ce moment d'écriture où tu as su, qui te rend curieuse. En fait, je sais plus trop comment le formuler. J'ai pas réfléchi. C'était le moment où tu t'es mise à écrire. C'est ça.

P : Je me suis mise à écrire.

J : Alors si tu veux bien laisser venir à toi à ce moment-là où tu t'es mise à écrire.

P : Ouais.

J : Tu y es ?

P : Ouais, ouais, j'y suis.

J : Parfait, alors je vais t'inviter à me décrire ce moment-là.

P : Je suis assise à mon bureau, j'avais pas mal de choses à faire, dont cet article à écrire, et j'étais d'humeur assez, j'étais assez fraîche, j'étais guillerette en fait. Et plutôt que, je voyais bien que je pouvais commencer par rassembler tous les éléments, des kilos et des kilos de documents, vidéos, etc. Et puis eh, à la place, j'avais mon bloc, mon crayon. Puis j'ai, j'ai tout de suite, je suis partie sans technique, voilà, sans technique d'écriture.

J : D'accord.

P : Et j'ai écrit l'intro en me disant, tant pis. J'ai écrit le premier et le deuxième petit texte court, mais en tout cas, j'ai dû faire 3-4 paragraphes, l'un après l'autre et plutôt, plutôt dans la joie. C'était une sensation quand même assez extraordinaire pour moi. Voilà, joyeuse en écrivant.

J : D'accord, tu es à ton ordinateur si je comprends bien, tu es à ton bureau de travail.

P : Ouais.

J : C'est ça ?

P : Oui.

J : Et tu t'installes pour écrire. Tu as beaucoup de matériel. Des tonnes. Tu as des vidéos, du texte. Et tu prends ton bloc-notes ? C'est ce que tu dis : *Je prends mon bloc-notes*. Donc, c'est un papier, c'est un...

P : Ce sont des, j'ai toujours des cahiers autour de moi, par rapport aux différents sujets sur lesquels je travaille. Effectivement, les notes que j'avais prises pendant l'événement que je dois raconter étaient à côté de moi.

J : D'accord, c'est un événement que tu dois raconter et tu prends ton bloc-notes pour le ramener près de toi.

P : Oui.

J : Parfait ! Et là, tu te mets à écrire. Est-ce que tu te mets à écrire papier ou à l'ordinateur ?

P : Ben justement, je n'arrive pas à m'en souvenir.

J : Ah ! C'est intéressant.

P : Je sais pas.

J : Parfait. Donc, je t'invite à rester là, simplement à revenir au moment où tu prends ton bloc-notes. Alors quand tu y es, tu me le dis. Tu es à ton bureau,

P : Mmm

J : Alors, qu'est-ce que tu fais ?

P : Ben en fait, en fait, ça me revient, c'est-à-dire que j'avais, j'avais mes notes qui sont manuscrites, qui sont très enchevêtrées. J'en ai partout. Mais j'ai écrit tout de suite. J'ai ouvert, j'ai ouvert un fichier Word, j'ai créé un nouveau fichier tout de suite.

J : D'accord, donc t'as écrit à l'ordinateur, t'as ouvert un fichier.

P : Mm

J : Tu t'es mise à écrire, parfait.

P : Ouais, ouais.

J : Parfait (*pause*) (*Avec hésitation*) Dans, dans, dans cette séquence-là que tu as racontée, est-ce qu'il y a un moment qui t'appelle davantage, qui t'intrigue ? Où tu voudrais entrer ou eh...

P : En fait, le blocage que j'ai, c'est que je dois décrire les événements. Souvent, ce sont des conférences, des séminaires et des réunions, des choses comme ça et à chaque fois, je m'hyper documente. Voilà. Et puis, j'ai l'octopus du journaliste. Et puis, au mot près, chaque, tout doit être exact et je vérifie alors tout ça, ça fait que j'arrive plus à écrire.

J : Tout à fait.

P : Et donc là, cette fois-là, j'ai pas, j'ai pu écrire. Et ce qui est étonnant, c'est à quel point je suis allée rapidement ouvrir un *word* en me disant même le titre, je verrais bien plus tard.

(Ici, je semble reprendre un geste qu'elle fait où il y a un étonnement et un soulagement, car je respire en reproduisant le geste. Je le sens dans ma respiration que je reproduis un geste avec mon bras.)

J : Parfait. D'accord.

P : Puis, je suis partie tout de suite.

J : D'accord, alors je vais t'inviter à revenir, revenir au moment juste avant où tu ouvres ton fichier à l'ordinateur, juste à ce moment-là, avant. Qu'est-ce que tu fais ?

P : Je pense que je sais maintenant. Je sais ce qui m'a, ce qui m'a envahie à un moment donné. C'est que je me suis posé la question à moi-même, ce séminaire-là, pour cette conférence-là, pourquoi je l'avais trouvée vraiment stimulante, passionnante et, j'ai eu envie de laisser, de laisser ça revenir à moi.

J : Parfait, ok, ok.

P : C'était ma participation à cet événement. Et du coup, c'est venu tout de suite en fait.

J : D'accord.

P : C'est venu tout de suite.

J : D'accord. Juste avant que tu t'installés à l'ordinateur, il y a eu cette question-là où tu t'es dit, ou tu t'es remise dans le moment de la conférence.

P : Oui.

J : Et tu souris quand tu en parles, ça t'a intéressée. Là, c'est ça. Il y a eu cette question-là.

P : Oui, oui. Je crois que j'ai ressenti pendant la conférence, où il y avait 150 personnes, j'ai ressenti à distance la puissance de ces présences-là et avec des gens qui ne se connaissaient pas forcément entre eux, mais qui étaient tous concernés par le sujet. Et j'étais, pendant la conférence, à la fois ça m'intéressait, les intervenants, mais je regardais le fil de discussion et je trouvais ça carrément incroyable. Incroyable. C'est ce que je ressentais pendant le moment où j'ai assisté à la conférence.

J : MMmm

P : Et du coup, c'est ça que j'ai laissé, que j'ai laissé parler, que ce qui s'était passé ce jour-là, je veux dire le sujet hein. Le secteur du bâtiment recrute pour la saison à venir et il y a énormément d'entreprises qui peuvent pas prendre les chantiers parce que elles n'ont pas de personnel qualifié. Donc, il s'agit de donner au public, les jeunes, qui cherchent du travail, à tout le moins que ça peut intéresser, les infos sur les métiers, leur faire découvrir, etc. Et les gens qui participaient, ce sont les acteurs de l'insertion de la formation dans le domaine du bâtiment.

J : D'accord

P : Et ce qui s'est passé, c'est que tout le monde a donné sa petite idée.

J : D'accord.

P : Il y a 600 km, 5-600 km entre les gens. Il y a des zones rurales, il y a des zones urbaines. Et tout ça. Tout l'monde donnait sa petite idée. Tout le monde avait envie d'aider les pauvres employeurs et, les employeurs avaient des choses à proposer. Ils avaient construit des maquettes qu'ils déplaçaient d'école en école, de mission locale pour les jeunes. Voilà. Pour montrer aux jeunes c'est quoi la construction. Tout le monde voulait qu'ils viennent: *Venez, venir chez nous, etc.* Voilà, donc, pendant que j'assistais à la conférence, moi, j'avais trouvé ça tellement incroyable cette intelligence, cette créativité et qui pouvait se faire de cette manière-là que j'ai commencé mon article comme ça. L'approche que j'ai eue. C'est ça,

J : Mmm, d'accord. Alors si tu le veux bien, Patricia, je vais t'inviter à revenir au moment où tu es assise à ton bureau où tu prends ton bloc-notes avec tes notes de toute cette conférence-là, de toutes ces interventions-là que tu as manifestement aimées et où tu as été inspirée. Mais, et quand tu prends tes notes et tu te mets à écrire, ce moment-là, quand tu te mets à écrire, je t'invite à prendre le temps de revenir à ce moment-là.

P : Mm, mm. Ouais.

J : Qu'est ce qui se passe ? Prends ton temps.

P : Eh bien, j'avais assisté à la conférence qui avait duré deux heures, deux jours avant, et j'étais passé aussitôt à autre chose. Je n'y avais jamais pensé pendant la journée. Et je pense que plus,

quand je me suis retrouvée là, à y repenser, je me suis retrouvée, on n'a pas les visages des gens, on a que le fil de discussion et de temps en temps, des questions, des voix, très peu, très très peu. Et je sais que c'est ça qui m'a sidérée. Voilà ! Mais je me le suis pas, j'ai eu besoin d'une étape supplémentaire. C'est-à-dire que mais pourquoi, pourquoi j'ai trouvé ça génial cet événement-là ? Voilà pourquoi j'ai trouvé ça si, si intéressant, pourquoi ça me parle ? Et je me suis dit que c'est parce que j'ai presque 150 personnes qui viennent au secours de deux employeurs et qui pensent à leurs jeunes. Je suis trop émue.

J : Oui, prends ton temps, prends ton temps (*doucement*). Donc, tu vois le fil et c'est ça qui te revient, c'est ce moment-là, alors que tu n'y as pas repensé, et ça te remet en contact comme un immense flash. C'est tout ce monde-là qui vient en aide à deux employeurs. Et c'est, et ça amène une émotion.

P : (*Pause où Patricia est émue aux larmes.*) Bon, en même temps, c'est mon métier. C'est normal que ça me touche.

J : Mmmm (*Pause, je respire - on entend mon souffle - pour l'aider à se déposer dans cette émotion.*)

P : En fait, c'était quelque chose de joyeux et dont j'étais fière. Voilà. C'est une émotion de tendresse, on va dire, c'est pas du tout une notion de tristesse. (*La voix tremble un peu.*)

J : Tout à fait. Est-ce que ça te...

P : J'étais assez fière d'eux.

J : Oui, ah oui.

P : Voilà !

J : As-tu l'impression d'avoir identifié le facteur qui a fait que tu as été capable d'écrire Patricia ?

P : J'ai dû me mettre en, en recul par rapport à moi-même. De, oui, de faire un pas de côté. Je suis trop habituée avec l'entretien d'explicitation à faire des descriptions chronologiques, je suis très habituée à faire de l'écriture de textes opérationnels réglementaires, très structurés.

J : Oui.

P : Donc, je suis très, très formatée dans les écritures codées on va dire.

J : Oui.

P : Je suis formatée pour ça.

J : Oui.

P : Et du coup, je suis très, très mal à l'aise de m'exprimer comme témoin. Je suis habituée aussi à l'écriture universitaire où on est distancé par rapport aux propos. Donc là, en fait, il fallait, il fallait que je me distance juste assez, mais pas trop. Et c'était, c'est ça que j'ai du mal habituellement, qui m'était jamais arrivé.

J : Mmm

P : J'ai fait un petit pas comme ça, mais je pense que par rapport aux notes que j'avais sur ma page, j'ai dû regarder un peu comme ça.

J : MmmMmm

P : En plus, il a dit ça, il a dit ça, ça, elle a dit ça où je dis juste des choses que j'avais notées dans le fil. Je me suis nourrie que de ça en fait. Le recul c'est : mais qu'est-ce que ça dit, ça? Qu'est-ce que ça dit quand il se passe ça ? C'est juste ça que j'ai fait, un petit pas de côté pour pas être narrative. Et voilà. Et je ne voulais pas non plus, je voulais avoir un vocabulaire très, très modéré. Je ne voulais pas. Je dois être raisonnable, enthousiaste. Là, j'ai dû, j pense qu'à un moment j'ai dû faire ça, un p'tit, un p'tit pas de côté.

J : Spontanément, j'ai le goût de dire que tu es un A très autonome. Tu, tu, tu, tu fais tout le chemin, tu vois bien que tu as fait le pas de côté. À ce moment-là. Patricia, quand tu fais le pas de côté et que tu peux changer de, justement, de la posture narrative comme tu dis, dans ton rôle très codé d'écriture, est-ce que tu vois ce moment-là, quand tu fais le pas de côté comme tu décris ?

P : Oui,

J : Oui, tu vois ? Qui es-tu à ce moment-là ?

P : ... Mais je crois que c'est, c'est un peu mes notes manuscrites qui vont refléter un peu mon humeur. La construction pas linéaire du tout, très eh, ça tient sur une page, mais y'en a partout.

J : MmMm

P : Et ça reflète un peu mon attention à moi. Enfin, je veux dire, voilà celle qui est un peu vagabonde, un peu de temps en temps rigoureuse. Voilà c'est, c'est, j'crois qu'c'est ma prise de notes et moi, peut-être.

J : Tu es cette vagabonde-là ? Cet esprit un peu plus eh, qui tu, attends un petit peu... Qui es-tu ? (*Je me pose la question pour m'aider à formuler la suite.*) Ça t'a mis en contact avec le côté vagabonde que tu es, le côté, à travers les notes qui est un peu partout sur la feuille ?

P : Ouais, mon côté, ouais eh... privé on va dire. C'est-à-dire que derrière, même s'il y a un *front office* qui tombe bien, derrière, j'sais pas c'que c'est mais y'a Netflix, y'a, y'a ma bibliothèque, y'a mes balades, j'veux dire j'suis pas très, j'suis un peu anarchique, j'suis un peu touffue quoi !

J : Oui, oui, oui, oui, oui. (*Rires de Patricia*)

P : Et puis, je pense aussi que la façon dont je reçois le réel, le moment du séminaire, je suis dans une attitude comme avec l'entretien explicitation en fait, je suspends mon jugement. Et je suis très réceptive en fait.

J : D'accord.

P : Et comment je fais naviguer mon attention, je ne sais pas trop, mais pendant l'événement, j'étais une B quoi !

J : Mm, Mm, Mm

P : Et c'est ça que j'avais pas remis en ordre après, que j'avais pas verbalisé.

J : Patricia, est-ce que t'as l'impression que ça répond à ta question que tu avais au départ de l'entretien ?

P : Oui, oui, mais oui, je vois bien, je vois bien. Je vois bien. (*Pause*) L'ancrage que tu, que tu m'as proposé par rapport à mes feuilles, à mes notes, à y revenir tout le temps, je pense que c'est ça qui m'a permis... En fait, c'est là que ça s'est passé j'crois. Han, c'est... en me retenant, en me focalisant, j'ai compris quelque chose.

J : À ce moment-là ? Oui, ah !

P : Oui, oui de mon double fonctionnement. Eh ben, merci beaucoup. Merci. Oui, oui. Ah, c'est incroyable. C'est une révélation !

J : Wow !

P : Oui, oui. Merci beaucoup, hein ! (*15 secondes, silence*) Il y a un petit amorçage avec les qui, mais.

J : Qu'est-ce que tu veux dire ? C'est une question de langage, j'comprends pas. Qu'est-ce que tu veux dire ?

P : C'est qu'à un moment donné, tu m'as demandé

J : Qui tu es ?

P : Qui es-tu à ce moment-là. J'avais l'impression que ce n'était pas identifié dans une partie de moi.

J : Dans ce que tu disais...

P : Une posture, ehh, etc. Et pourtant, ça a bien montré la pensée privée et l'autre en moi.

J : Oui, et tu sais Patricia, ce qui m'a frappé, ton non-verbal me parle beaucoup. Tu livres beaucoup, moi en tout cas, j'ai saisi beaucoup de choses, et c'est ce qui me touche encore une fois dans l'entretien à distance, comment ça me reconforte. Tellement. Il y a une possibilité pour moi de saisir l'autre, même si on n'est pas dans la même pièce. Ça me rassure énormément, énormément. Et dans ton corps, quand tu parlais, à un certain moment, quand tu parlais de l'écriture avec toute la rigueur que tu, t'es capable de mettre, parce que c'est une force, c'est une habileté que tu as clairement, tu, tu t'enfonçais dans ta chaise. Il y avait quelque chose qui devenait lourd, tsé là, qui pouvait devenir, qui pouvait devenir lourd.

Et c'est ça qui était paradoxal, parce que le moment qui t'intriguait, c'était un moment où tu t'es mise à l'écriture, où c'était plus ça. C'était plus lourd, tsé, c'est sûr. Moi, j'ai vu, mais j'te laissais aller. Clairement. Et quand tu as contacté l'écriture et ça t'a ramenée dans la salle. Et là, t'as, tu as, c'est le sourire qui est apparu. Un dégageant, c'était clairement une autre partie de toi. Pour moi, qui était B là, il s'est passé tellement, tellement de choses.

J'aurais, je, (...) Je suis contente de voir que pour toi, ça t'a vraiment aidée. C'que j'ai vu, j'ai été témoin de tellement de choses, Patricia ! Et c'était tellement un beau.

(...)

As-tu eu l'impression que j'aurais dû te suivre davantage plus près, être au plus près de certains moments, ou pour toi c'était correct ?

P : Comment dire ? (...) Moi en tout cas, non, ça m'éclaire complètement.

J : Wow !

P : Moi en tout cas, ça m'éclaire complètement ! Ça m'éclaire complètement. J'm'attendais pas, les étincelles de plaisir que ça a pu être de, que ce soit fluide d'écrire, oui ! J'm'attendais pas du tout à la vague d'émotion qui m'a, qui m'a traversée.

J : Et qui est encore présente.

P : Eh ouais.

J : Ça t'a vraiment touchée, ah oui !

P : Ça fait juste 30 ans qu'il me touche, ce métier.

J : Wow !

P : Mais en tout cas, j'vois pas. Je ne pense pas qu'on aurait pu faire davantage si c'était ça ta question.

J : Oui, c'était ça ma question.

P : Ouais. (...) Eh non, c'est une grande lumière, un peu sur quelque chose que j'ignorais, que j'ignorais. Ouais. J'ignorais comment passer de l'un à l'autre des différents registres. La p'tite, la p'tite prise de recul par rapport à mon expérience que je peux faire. Voilà c'qui est nécessaire pour écrire !

J : Mmm

P : Mmm. Ben merci beaucoup en tout cas !

J : Bienvenue ! Bienvenue Patricia ! Merci à toi, sincèrement. J'suis très touchée. (...) et j'pense ce qui m'touche c'est, hum (*voix émue*). Quand t'as parlé d'la vagabonde, tu sais, dans tes notes, il y avait quelque chose d'un mouvement. C'était pas la rigueur de l'auteur scientifique, qui respecte tous les codes, j'suis sûre qu'tu es très bonne là-dedans, mais c'est vraiment, j'vais dire ça comme ça : c'est comme si c'était une part de toi qui t'as amenée dans l'étincelle. Tu parlais d'étincelle, tu sais ? Et c'est elle qui t'a amenée dans la pulsion d'écrire. C'est ton coeur dans l'fond ! T'as touché à quelque chose de vivant, et là, ça s'est mis à écrire.

P : Ouais, ouais c'est ça ! Mmm

J : Et mon Dieu, et il est juste cinq heures et demie du matin¹³! (*Rires*) Oh la la !

P : Comment c'est pour toi ?

¹³ Je demeure au Québec. Il y avait un décalage horaire de 6 heures entre le groupe et moi.

J : J'suis vraiment impressionnée de c'qui se passe, même à distance. J'me sentais tellement... Je ne te connais pas, il y a aussi le fait que, je sais que, quelque part dans mon cerveau, je sais qu'on est à des centaines de kilomètres de distance (*des milliers plutôt !*). Ça m'impressionne. Merci de ta confiance. Merci de m'avoir permis d'être un B. J'avais mes notions qui arrivaient, je me disais : *je pourrais te ralentir*, mais en même temps, je voyais que t'étais touchée. Je voyais qu'tu touchais quelque chose qui était révélateur pour toi. Je souhaitais juste pas te... pas te limiter et te faire décrocher de ça, pis en même temps, j'voulais m'assurer que la question de départ, tu aies bien ta réponse. Tu sais quand je te revenais, j'suis revenue à deux reprises : *Est-ce que pour toi tu as l'impression que tu as eu ta réponse ?* Et tu es repartie ! J'pense que t'avais encore besoin d'entrer dans ce moment-là. J'avais l'impression que tout se donnait facilement, que tout se révélait pour toi. Ça fait que j'avais l'impression que oui, le travail a été fait pour les notes et c'est ce moment-là qui a été comme un Poufff, qui t'a ouvert. Je n'ai pas eu l'impression d'avoir fait grand-chose. C'est surtout ça, ce sentiment-là tu sais !

P : Ah si, si quand même, le maintien en prise, en prise.

J : Ok, ok.

P : L'accompagnement à côté de moi, mais sans me laisser me perdre.

J : Ok, ok ! T'as senti ça ?

P : T'as été très présente. À l'enregistrement, si tu l'as, ah ben non, on l'aura pas!

J : Ben moi, j'ai l'audio, j'ai l'audio.

P : Ah oui ? Ben tu verras que tu as été très, très présente. Tu m'as jamais laisser filer.

J : Wow !

P : Tu m'as bien canalisées sur ce fil et tu as bien trouvé ce p'tit moment. Je ne l'ai pas trouvé par hasard ! Le moment où j'me décolle de mes notes et où j'me mets, c'est parce que tu m'as obligée, obligée, à plusieurs reprises.

J : Oui, oui, oui, dans la chrono, oui !

P : Oui. Sinon, j'aurais pas trouvé ! C'est vraiment le déclenchement de l'écriture, à quel moment c'est devenu possible et comment ça a été nourri !

J : Oui.

P : C'est grâce à ce maintien en prise, qui est un moment, le basculement. Ça y est, c'est parti ! On peut pas trouver si y'a pas quelqu'un qui nous aide à rester là, non ? J'aurais tendance à dire ça, et j'l'aurais pas fait seule, j'aurais pas trouvé.

J : Oui, oui, ça t'intriguait. Merci.

P : Merci à toi !

Rencontre avec Pierre Vermersch

Mireille Snoeckx, Antenne Suisse Explicitation

Note du directeur de publication : Mireille m'avait envoyé ce texte il y a déjà longtemps, et il n'avait pas, jusqu'ici, trouvé sa place pour des raisons prosaïques de mise en page. Je profite de l'opportunité présente pour le publier.

Comment imaginer qu'un jour, la petite fille de la vallée usinière de la Fensch, rencontrerait à Paris, Pierre Vermersch ? Elle réside dans une vallée qui vit au rythme des « *Trois huit* », avec le gueulard de la sirène qui hurle la sortie des ouvriers, des ouvriers qui s'éparpillent, qui à pied, qui vers l'autobus, alors que d'autres hommes attendent pour pénétrer à leur tour dans l'enceinte des usines De Wendel. Les hauts-fourneaux ne s'arrêtent jamais. Ils ne s'arrêteront ni pendant la guerre, ni pendant la paix. Ils seront éteints en 1977.

Celle qui, chaque semaine du haut de ses dix ans, distribue les journaux d'obédience catholique (nous sommes en Moselle, un département qui a un vécu singulier par rapport à la France laïque), une petite fille haute comme trois pommes et qui a le privilège de terminer sa tournée dans la maison d'une dame de la bourgeoisie qui l'invite dans sa magnifique bibliothèque, ce qui fait rêver celle qui dévore les livres... mais qui ne peut pas en acheter. Une petite fille qui, dans la classe du Cours élémentaire 1, lit des livres d'histoires aux autres élèves pendant la leçon de couture, ce qui fait d'elle une grande maladroite dans ce domaine, mais une experte en herbe pour devenir une future institutrice. Celle qui travaille à la boulangerie/pâtisserie pendant la période de Noël avec comme cadeau/salaire une magnifique bûche pour la veillée en famille. Celle qui fait les courses pour les voisins âgés, ce qui donne à voir une petite fille qui, soit est dans la rue, soit plongée dans un livre dans la cuisine familiale, car c'est la seule pièce chauffée de la maison avec un poste de radio toujours allumé, mais cela ne l'empêche pas de lire. Une petite fille qui va continuer des études jusqu'à ses quinze ans à Hayange, haut fief des De Wendel, mais toujours sous le regard catholique des religieuses.

Elle obtient une bourse d'études et continue ses études vers le baccalauréat, comme demi-pensionnaire dans un lycée laïque à Thionville. Elle commence à fréquenter les bistrots avec les copines. C'est un peu compliqué, car l'argent de poche ne tient pas la semaine. Elle est toujours remarquée par ses profs, surtout pour sa capacité d'écriture en composition française, et quand arrive la fin de ces années de lycée, bien sûr, Mireille veut continuer à apprendre, mais l'université, il ne faut pas y songer. Il y a encore un frère plus jeune, mais surtout pas d'argent pour financer une chambre dans une ville lointaine comme Strasbourg... Il s'installe alors une coalition familiale qui milite pour qu'elle passe le concours d'entrée à l'école normale d'institutrices de Metz... où elle arrivera troisième de sa volée !

Vous ne serez pas étonnés de savoir que sa première affectation est une classe d'une trentaine de garçons de CE 2 dans une école de garçons (elle a été cheftaine de louveteaux). Puis c'est l'aventure à l'école E. Branly de Fameck. Elle a remarqué, pendant les stages, qu'elle

était à l'aise avec tous les degrés mais qu'elle avait une préférence pour les plus grands... Elle va être responsable d'une classe des 12-14 ans dans une zone à éduquer en priorité. Elle va donc faire plus grande connaissance avec ses élèves et c'est la découverte incroyable pour Mireille que des élèves puissent avoir été à l'école et savoir si peu de choses, dont le fait d'être incapable d'écrire ! Et c'est la grande aventure de la correspondance scolaire, du théâtre avec « Les Femmes savantes » au programme de l'apprentissage du lire, écrire et parler !

Puis, elle se marie en Suisse. Elle a deux enfants, reprend l'enseignement et travaille en jardin d'enfants privé. Elle rencontre Pierre Dominicé de l'université de Genève qui l'invite à reprendre des études en formation continue des adultes. Elle fait une licence en Sciences de l'éducation, Mireille Cifali comme directrice de mémoire. Elle est recrutée par le Service de la Recherche pédagogique de Genève comme formatrice en mathématiques, devient la présidente de l'Association des maîtres de pédagogie (AMP), participe au Groupe-projet pour la formation universitaire des enseignants primaires avec Philippe Perrenoud et Mireille Cifali. C'est à cette occasion que le nom de Pierre Vermersch est évoqué. Elle se porte volontaire pour le rencontrer. Au téléphone, Catherine Le Hir lui répond et lui conseille d'expérimenter la formation pour mieux comprendre l'apport des techniques d'aide à l'explicitation. Qu'à cela tienne. Il y a un cours qui commence le lundi suivant. Et c'est ainsi qu'elle se retrouve à Paris, rue des Fossés St Bernard, qu'elle décrit le passage de la porte cochère avec des détails tellement fins et précis, suite à l'invitation de *Laisser revenir le trajet, depuis le moment où vous avez quitté le lieu où vous dormiez jusqu'à votre arrivée dans cette salle...* Elle est immédiatement conquise. Et voilà comment elle rencontre Pierre Vermersch et son subtil et précieux accompagnement. Elle devient membre de l'association, participe aux rencontres de St Eble et aux séminaires parisiens.

Cette rencontre va l'orienter sur le chemin de la description de l'expérience, dans ce qu'elle considère comme une révolution dans la compréhension de soi et de l'autre. Ainsi, dans les différentes facettes de sa vie professionnelle, notamment à l'université comme chargée d'enseignement, elle va tisser des liens avec l'explicitation entre la formation, le vécu au quotidien, l'écoute des étudiants et l'aventure de la recherche avec Pierre. Elle découvre et s'engage dans une posture de recherche à laquelle elle adhère avec conviction, dans ce que Pierre proposait comme l'apprentissage d'une clinique des objets d'étude. Elle apprend ainsi véritablement ce qu'est une posture de recherche. L'article de Pierre de janvier 1995 intitulé « L'évocation : un objet d'étude ? » est pour elle une révélation et un cadeau structurant pour son activité professionnelle et bien sûr aussi pour le public étudiant qu'elle accompagne. Le champ de la recherche devient un territoire qu'elle peut emprunter. Merci à Pierre de ce cadeau.

Mireille Snoeckx reconnaissante.

S é m i n a i r e

→ Vendredi 8 avril 2022 :

Séminaire : 10h00-17h30

Distanciel : un lien Zoom sera diffusé jeudi
7 avril

→ Samedi 9 avril 2022 :

Journée de pratique : 10h00 -13h00

Distanciel : un lien Zoom sera diffusé jeudi
7 avril

S'inscrire auprès de Marine Bonduelle
: marinebonduelle@free.fr

S o m m a i r e n° 133

1-28 « La quête de l'*intersubjectivité* dans l'entretien de recherche sur les compétences », Vittoria Cesari Lusso & Nathalie Muller Mirza.

29-34 « Le questionnement d'explicitation en classe au service des apprentissages », Brigitte Cosnard.

35-40 « De l'explicitation au décryptage : identifier l'origine biographique d'un submergement émotionnel », Anne-Lise Bénéjean & Nadine Faingold.

41-49 « Un sentiment de réelle présence », Jocelyne LeBlanc.

50-51 « Rencontre avec Pierre Vermersch », Mireille Snoeckx.

A g e n d a 2 0 2 2

Prochaine remise des articles pour le n° 134

Police Times New Roman, taille 12

Vendredi 13 mai 2022

Vendredi 10 juin : séminaire

Samedi 11 juin : rencontre des
formateurs

=====

Université d'été 2022

du lundi 22 août, 9h00

au vendredi 26 août, 14h00.

⋮

E x p l i c i t e r

Journal du GREX 2

Groupe de Recherche sur l'Explicitation 2
Association loi de 1901

9 rue Saint Amand
75015 Paris 01 43 79 47 05

www.grex2.com

Mise en page : Claire Danet

Directeur de la publication : Frédéric Borde

N° d'ISSN 1621-8256