

# *Expliciter* n° 80 Juin 2009

---

## *L'entretien d'explicitation, exemples et applications.*

*Maryse Maurel*

*Cet article a été écrit pour le numéro spécial de JCS commémorant le dixième anniversaire de « The View from Within » et paraîtra prochainement en version anglaise. Je l'ai écrit sur commande pour illustrer l'article de Pierre [Vermersch, Pierre (2008), 'Décrire la pratique de l'introspection. Esquisse d'un article', *Expliciter*, 77, pp. 33-59].*

*En voici une version qui n'est pas celle qui sera publiée. Les exemples choisis et leur analyse vous seront peut-être utiles.*

Cet article a pour but de répondre à deux questions :

- Comment l'entretien d'explicitation permet-il de guider un sujet vers une posture introspective pour accéder à des connaissances pré-réfléchies ?
- Quelle utilisation peuvent faire les chercheurs et les praticiens des données de l'explicitation ?

Avant de répondre à ces questions, rappelons brièvement ce qu'est l'entretien d'explicitation. L'entretien d'explicitation est une forme d'introspection rétrospective guidée, écrit Pierre Vermersch dans ce même numéro (voir article cité, *Expliciter* n°77). Sous l'effet de la synthèse passive, décrite par Husserl (Husserl, 1998), le sujet se constitue sans cesse et involontairement une mémoire passive, mémoire autobiographique dont une grande partie est, pour lui, pré-réfléchie, c'est-à-dire que le sujet ne sait pas qu'il dispose de ces informations, elles ne sont pas réflexivement conscientes pour lui<sup>1</sup>. L'entretien d'explicitation permet d'accompagner le sujet, sans induction, dans le passage de la conscience pré-réfléchie à la conscience réfléchie, à propos d'un vécu passé spécifié, et plus particulièrement d'un vécu d'action. Pour cela, le cadre créé par l'entretien réalise les conditions de possibilité de l'éveil provoqué du ressouvenir. Après avoir passé un contrat de communication avec le sujet et après avoir lancé une intention éveillante<sup>2</sup>, l'intervieweur accompagne le sujet vers l'évocation de ce vécu spécifié et vers l'accès à une donation intuitive<sup>3</sup> du ressouvenir, pour qu'il en opère le remplissement

---

<sup>1</sup> L'existence de ces connaissances pré-réfléchies est bien connue des ergonomes qui observent un écart entre le 'savoir agi' (c'est-à-dire ce que le sujet a réellement fait et qui peut être observé par un tiers) et le 'savoir professé' ou 'savoir déclaratif' (c'est-à-dire ce que le sujet dit qu'il a fait, qui correspond le plus souvent aux savoirs professionnels institutionnels ou attendus). Le premier exemple (Quand le geste parle ...) illustre parfaitement l'existence de cet écart.

<sup>2</sup> "Je vous propose de prendre le temps de laisser revenir ce qui vous revient comme ça vous revient de ce moment où ... ?" ou "Qu'est-ce qui vous revient en premier quand vous prenez le temps de penser à ce moment où ... ?".

<sup>3</sup> Cette donation intuitive est déclenchée par des éléments sensoriels ou par des éléments du contexte, éléments de la mémoire concrète. Ici le mot 'intuitif' signifie sans mot, non loquace.

intuitif<sup>4</sup> et qu'il en acquière une conscience réfléchie. On dit que le sujet opère le réfléchissement du vécu passé<sup>5</sup>. La dernière étape est celle de la mise en mots ou verbalisation. Les verbalisations recueillies fournissent des données au chercheur ou au praticien sur l'action et l'expérience subjective du sujet interviewé. Elles permettent aussi au sujet de s'auto-informer sur ce qu'il a réellement fait et vécu à ce moment-là. Notons bien que l'accès au pré-réfléchi par l'interviewé exige qu'il établisse un rapport particulier à son passé et qu'il s'installe dans une position de parole particulière, appelée ici position d'évocation<sup>6</sup>, s'appuyant sur la mémoire concrète (Gusdorf, 1951). Insistons bien sur le fait qu'il s'agit pour l'interviewé de regarder son vécu, d'être présent à son vécu comme vécu et non, ce qui est très différent, de penser à son vécu<sup>7</sup>.

Les trois exemples de la première partie ont été choisis pour montrer le caractère très technique du guidage en cours d'entretien et pour montrer la nécessité de l'expertise de l'intervieweur.

Les quatre exemples de la deuxième partie donnent un tout petit aperçu des domaines et des modes d'utilisation de l'entretien d'explicitation pour le sport, la santé, la formation et la création artistique.

### *1. Comment l'entretien d'explicitation permet-il de guider un sujet dans une posture introspective pour accéder à des connaissances pré-réfléchies ?*

A partir de trois exemples, nous donnerons quelques éléments du fonctionnement de l'entretien d'explicitation, de l'expertise contenue dans les relances et dans le guidage mis en œuvre ainsi que des moyens d'accès aux connaissances pré-réfléchies. Nous présenterons, dans chaque cas, le contexte, l'échange et le bilan que nous pouvons en tirer.

#### 1.1. Quand le geste parle ...

##### **Le contexte**

Dans le cadre d'une formation de perfectionnement de professionnels à la conduite d'installations industrielles en situations perturbées sur simulateur, l'événement suivant se produit : au cours de l'exercice, le responsable des circuits annexes de l'installation reçoit l'ordre d'en assurer le refroidissement. Dans le guide d'exploitation de l'installation, il est indiqué que ce refroidissement est obtenu par l'ouverture d'un circuit de décharge de vapeur. La température étant liée à la pression, il suffit de faire baisser la pression pour faire baisser la température. Malheureusement, l'opérateur effectue une manœuvre inappropriée qui provoque une augmentation de la pression du circuit jusqu'à l'ouverture d'une soupape de protection de celui-ci. Voici comment s'est déroulé le debriefing de la situation pour que cet opérateur prenne conscience de son erreur (Blanc, Desjardin, 1997).

##### **L'échange**

Formateur :

Au moment de l'application du guide d'exploitation, par quoi as-tu commencé ?

Opérateur : *(après réflexion)*

Nous étions au paragraphe x et on m'a demandé de refroidir.

Formateur :

Et quand tu refroidis, qu'est-ce que tu fais ?

Opérateur :

J'utilise le circuit de décharge à l'atmosphère et je demande une pression plus faible. *(Tout en répondant, il mime le geste qu'il a accompli sur son panneau de commande. Son geste correspond à celui d'une demande de pression plus forte, c'est-à-dire qu'il est en sens inverse de ce qu'il dit, mais il ne s'en rend pas compte !)*

<sup>4</sup> L'intervieweur guide le sujet dans l'exploration du champ attentionnel dans le ressouvenir pour l'aider à retrouver, sur un mode non loquace, toutes les informations souhaitées.

<sup>5</sup> L'ensemble des actes du sujet dans cette phase est appelé acte réfléchissant.

<sup>6</sup> Vermersch utilise plutôt l'expression 'position de parole incarnée' pour accentuer le lien avec la mémoire concrète.

<sup>7</sup> Pour les questions théoriques liées aux affirmations de ce paragraphe, voir l'article de Vermersch dans *Explicititer* n°77.

Intervention du chef de poste :

Regarde le geste que tu fais. Il est contradictoire avec l'objectif de baisse de pression !

### **Bilan**

Ce court entretien, où le formateur ne fait que deux relances, souligne l'aspect très technique de l'entretien d'explicitation : les deux relances sont ouvertes, elles ne proposent pas de choix alternatif, elles demandent une information sur l'action de l'opérateur. Elles n'induisent rien, elles renvoient seulement l'opérateur à son action dans la situation qu'il vient de vivre. Elles sont précises. La première partie de la première relance "Au moment de l'application du guide d'exploitation", renvoie l'opérateur au moment spécifié où l'erreur a été commise. La deuxième partie "par quoi as-tu commencé ?" focalise le sujet sur ce moment identifiable par lui, l'écarte de tout jugement ou commentaire et l'oriente vers la description de son action. La deuxième relance "Et quand tu refroidis, qu'est-ce que tu fais ?" accueille ce que vient de dire l'opérateur et demande la spécification par une action du verbe 'refroidir' dans ce contexte. L'opérateur répond verbalement et énonce un savoir professionnel. Il répond en même temps corporellement et refait le geste qu'il a effectivement accompli sur le simulateur, ce geste dénote le savoir agi ; le décalage entre les deux est manifeste. L'intervention du chef de poste renvoie l'opérateur à la comparaison des deux informations, verbale et non verbale, qu'il vient de donner. Les relances du formateur l'ont accompagné dans l'évocation de l'action effectuée sur le simulateur pour 'refroidir'. Le réfléchissement s'opère quand il voit son geste, c'est-à-dire quand la connaissance pré-réfléchie de son action sur le simulateur est portée à sa conscience réfléchie et contredit ce qu'il vient de dire. Dans le langage courant, on pourrait dire que sa prise de conscience est immédiate.

## 1.2. Claire et ses clés

### **Le contexte**

L'extrait d'entretien présenté dans cet exemple est issu d'une série d'entretiens de recherche sur l'activité mathématique des étudiants entrant à l'université<sup>8</sup>. Claire est volontaire pour ces entretiens, elle veut devenir enseignante. Elle est fortement intéressée par le fonctionnement de la pensée en mathématiques et par ce qu'elle peut découvrir en entretien concernant son propre fonctionnement. Ce jour-là, pourtant, elle résiste à l'accompagnement de la chercheuse qui tente, à la demande de Claire, de la focaliser sur un moment où elle dit avoir compris en un éclair la signification d'un symbole mathématique<sup>9</sup>. Sortant de l'évocation, elle dit qu'elle est incapable de retrouver ce qu'elle pensait et faisait à ce moment-là. Pour dépasser cette croyance, la chercheuse lui propose un entretien secondaire sur un sujet de la vie quotidienne. Claire accepte. La chercheuse repasse alors un nouveau contrat de communication, le but est de trouver à quoi pensait Claire dans un moment spécifié lui convenant, pour infirmer sa croyance (Maurel, 2009).

### **L'échange**

Claire choisit de retrouver ce qu'elle pensait quand elle est rentrée chez elle à midi. Elle est sortie de l'université à pied, elle a acheté une galette des rois<sup>10</sup>. Elle est arrivée devant sa porte, elle avait "Mon sac d'un côté, la baguette et la galette des rois en équilibre (*elle fait le geste avec la main gauche*), j'ai posé mon sac parce que j'avais les clés dans la poche gauche, j'ai pris les clés (*elle fait le geste de sa main droite passant devant son corps et allant dans la poche gauche de son manteau*) et j'ai ouvert". Elle décrit son trousseau de clés et son entrée dans l'appartement. Elle est en évocation, ce qui est attesté par le fait que, par exemple, elle compte les clés de son trousseau "Une deux trois quatre" en allant chercher cette information pré-réfléchie, donc non disponible, dans le vécu passé qu'elle a rendu présent pour elle dans la position d'évocation. La chercheuse lui fait remarquer qu'elle a finement décrit son arrivée et son entrée dans l'appartement et que ce qu'elle attend est une description analogue d'un moment où elle a fait des mathématiques.

100. C Attendez attendez, vous voulez que je vous décrive ma façon de penser, de la même façon que je viens de décrire ce que j'ai fait là à midi

<sup>8</sup> Dans le cadre du groupe de recherche CESAME de l'IREM et de l'IUFM de Nice. Ces documents de travail n'ont pas été publiés.

<sup>9</sup> Il s'agissait de la définition du quantificateur existentiel.

<sup>10</sup> L'entretien s'est déroulé un 6 janvier dans l'après-midi.

[...]

105. M Je ne vous ai pas demandé à quoi vous étiez en train de penser quand vous aviez vos clés et votre galette des rois, je vous l'ai pas demandé mais

106. C Et ben voilà mais ça je serais bien incapable de le dire alors que c'était à midi

[La croyance de Claire est présente et très forte dans cette réplique. Cependant, en une quarantaine de répliques courtes et précises et en quelques minutes d'entretien, Claire va retrouver ce qu'elle croyait impossible].

[Dans les répliques qui suivent celle où Claire réaffirme sa croyance (réplique 106), l'accompagnement de la chercheuse met en œuvre plusieurs techniques spécifiques de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994)

- le consentement de l'interviewée pour recontacter un vécu passé,
- le choix d'une situation spécifiée,
- la vérification que Claire est bien dans la position d'évocation par les indicateurs non verbaux (son rythme de parole est lent, elle cherche l'information qui n'est pas déjà disponible, son regard est défocalisé),
- la reprise des gestes,
- le maintien en prise sur le moment où Claire met les clés dans la serrure,
- l'accès par le sensoriel (par le ressenti du poids du gâteau en équilibre sur sa main gauche, ressenti kinesthésique qui déclenche la vision de la trace de rouge à lèvres sur la clé),

jusqu'au moment du réfléchissement de ce à quoi elle pensait quand elle a mis la clé dans la serrure].

[Le pointage de ces techniques, ou les commentaires, sont indiqués entre crochets. Les didascalies<sup>11</sup> insérées au moment de la transcription sont entre parenthèses et en italiques].

107. M Vous allez vous remettre au moment où vous arrivez devant votre porte, la baguette et le gâteau des rois (*je refais son geste*)

[Le lancement de l'intention éveillante est un peu abrupt ici, elle se situe dans l'horizon de confiance et de consentement de la situation d'entretien qui l'autorise ; il est accompagné de la reprise des gestes de Claire.]

108. C Mm

109. M Vous prenez les clés (*je refais son geste*)

[La chercheuse aide Claire à retrouver les éléments qu'elle a déjà donnés pour créer les conditions de l'acte réfléchissant, en espérant que l'un d'eux - ou d'autres nouveaux qui viendront - ouvrira le chemin vers ce que Claire pensait à ce moment-là. Elle crée les conditions de l'acte réfléchissant et accompagne Claire dans le remplissage intuitif.]

110. C Ouais ouais

111. M Vous prenez la clé

112. C D'en haut

[Le regard de Claire est défocalisé, elle est en évocation et cherche l'information avant de répondre. ]

113. M Du verrou d'en haut

114. C Ah je l'ai pris avec la bouche d'ailleurs

[Claire s'étonne en retrouvant du pré-réfléchi.]

115. M Oui

116. C Je sais parce qu'après ça a mis du rouge à lèvres dessus

[Claire justifie, spontanément, comment elle sait qu'elle a pris la clé avec sa bouche, elle est tellement associée à son expérience passée que l'accord non verbal avec la chercheuse suffit pour l'accompagner : la chercheuse adopte la même position du corps, parle sur le même rythme, reprend les gestes, en un mot se met en miroir de Claire. ]

117. M Et avant qu'elles soient dans la bouche elles étaient où les clés

118. C J'ai pris mes clés, je les ai sorties (*geste de la main*) et pour trier, trouver la bonne clé

<sup>11</sup> Par analogie avec les didascalies dans le texte d'une pièce de théâtre (qui sont les indications de jeu indiquées par l'auteur), nous appelons didascalies les informations sur le non-verbal de l'interviewé ou de l'intervieweur dans nos transcriptions.

au milieu des quatre, j'ai fait comme ça (*elle mime avec ses mains et sa bouche*) enfin j'ai sorti la bonne, après je l'ai prise avec la main

119. M Et au moment précis où vous avez mis la clé dans la serrure

120. C Et ben

121. M Vous pensiez à quoi, remettez-vous devant votre porte, vous avez la galette, vous la sentez, vous sentez le poids.

[La chercheuse rappelle à Claire le but de l'entretien, lui demande de revenir à un moment légèrement antérieur à celui de la mise de la clé dans la serrure, elle l'accompagne et lui propose de diriger son attention vers le ressenti corporel au niveau de la main gauche qui porte le gâteau et la baguette posée dessus, pour retrouver ce ressenti et compléter le ressouvenir.]

122. C Mm

123. M Vous pouvez sentir (*je refais son geste*)

124. C Ouais ouais

[La relance 123 incite Claire à prendre le temps de revivre ce ressenti et l'accompagne par la reprise du geste.]

125. M La clé que vous avez pris avec la bouche

126. C Oui

127. M Vous la récupérez avec la main

128. C Oui

129. M Vous allez la mettre dans la serrure

130. C Oui

[La chercheuse décrit le geste que Claire a fait en 118, elle n'induit rien d'autre que ce que Claire a déjà mimé ou verbalisé.]

131. M A ce moment-là

132. C Et ben juste à ce moment-là j'ai vu le rouge à lèvres c'est là que je l'ai vu

133. M Oui vous avez vu le rouge à lèvres, vous sentez le gâteau là, il pèse lourd

[La chercheuse aide Claire à compléter les informations sensorielles et à les associer.]

134. C Non il est en équilibre plutôt

[La chercheuse aide Claire à compléter le ressenti kinesthésique.]

135. M Il est en équilibre, vous mettez la clé

136. C Ouais

137. M Et vous voyez le rouge à lèvres, il est où le rouge à lèvres

[La chercheuse aide Claire à compléter le visuel dans le remplissement intuitif.]

138. C Juste sur les dents (*elle cherche l'information avant de répondre*)

139. M Oui

140. C Et je me dis (*rires*), oui mais c'est bête comme truc

[Ce moment précis est le moment du réfléchissement de ce que se disait Claire en ouvrant sa porte, ce jour-là, un 6 janvier, un peu après midi. Le remplissement intuitif est suffisant pour obtenir l'information recherchée. Claire vient de trouver à quoi elle pensait. Claire a rougi, cette pensée était peut-être difficile à livrer dans un entretien de recherche enregistré. La chercheuse la met à l'aise, peu importe le contenu, le but est atteint, la preuve est faite pour Claire qu'elle peut retrouver ce qu'elle a pensé dans un vécu passé qu'elle croit oublié. Ce qui a été fait une fois peut être répété. Claire sait maintenant, sur le mode de la conscience pré-réfléchie, expérimentiellement, parce qu'elle vient de le faire, qu'elle peut réaccéder à des informations dont elle n'a pas la conscience réfléchie. La chercheuse s'appuiera sur cette expérience vécue pour reprendre les entretiens d'explicitation sur l'activité mathématique de Claire, ce qu'elle énonce de façon performative à la fin de l'entretien en renouvelant le contrat en 151 pour revenir aux objectifs de la recherche.]

143. M Et voilà, vous avez retrouvé ce que vous pensiez quand vous avez mis la clé dans la serrure. C'est tout, vous le gardez pour vous, ce qui m'intéresse c'est que vous l'ayez retrouvé pour vous

144. C Ouais

145. M Si je vous pose la question brutalement : "tiens au fait quand vous avez mis la clé dans la serrure à midi vous pensiez à quoi", vous allez me dire : "je ne me rappelle plus", c'est normal, tout le monde vous fait cette réponse

146. C Oui

147. M Si on se remet là, en retrouvant les sensations du corps, ce qu'on a vu, vous avez vu le rouge à lèvres, vous vous êtes dit quelque chose qui vous fait rire et que vous gardez pour vous, mais vous avez retrouvé à quoi vous pensiez
148. C Oui oui
149. M A ce moment précis
150. C Oui oui, oui mais là il y a eu ce petit détail qu'il y avait du rouge à lèvres
151. M Oui et bien je cherche le rouge à lèvres dans l'exo d'analyse<sup>12</sup> et je ne suis pas arrivée à le trouver.

### **Bilan**

Nous avons pointé dans cet exemple quelques techniques de l'entretien d'explicitation. La dernière réplique de Claire (réplique 150) confirme que le réfléchissement a été déclenché par la vision du rouge à lèvres sur la clé. Cette vision suivait le ressenti du poids du gâteau sur la main gauche.

Dans la plupart des entretiens, après l'intention éveillante de l'intervieweur, le sujet vise son vécu et, dans un premier temps, rien ne vient<sup>13</sup>. Rappelons que cette croyance est erronée, le ressouvenir n'est pas immédiat et sa possibilité est contre-intuitive. De plus, ce ressouvenir ne peut pas être le résultat d'un acte volontaire de la part du sujet, il faut créer les conditions de l'émergence par un accompagnement expert. Et peut-être l'éveil se produira ? C'est le cas ici, l'éveil a lieu malgré la croyance de Claire énoncée en 106 : "Je serais bien incapable de le dire".

Précisons bien que cet entretien n'avait pas pour but d'accéder au contenu des pensées de Claire, mais de travailler avec elle sur une croyance limitante qui l'empêchait d'accéder à son activité mathématique passée. Le but réel de l'entretien, en accord avec Claire, était de dépasser cette croyance limitante et de permettre la poursuite des entretiens d'explicitation sur son activité mathématique. Pour Claire qui était intéressée par son fonctionnement dans ce domaine qu'elle adorait et qu'elle avait choisi contre l'avis de sa famille. Pour la chercheuse qui avait un programme de recherche en cours.

### 1.3. La grille de Sybille

#### **Le contexte**

Le psychologue Guillaume, dans son manuel de psychologie de 1932 (Guillaume, 1948, 1932) propose une tâche simple, l'apprentissage du tableau de nombres suivant :

12	8	9
4	21	6
7	15	11

Nous avons beaucoup utilisé cette tâche, au sein du groupe de recherche animé par Pierre Vermersch, pour obtenir des protocoles d'entretien d'explicitation de vécu d'action. L'intervieweur propose à un sujet d'apprendre par cœur la grille de nombres et, pendant que le sujet apprend sa grille, observe ou filme le sujet. Il y a donc possibilité de comparer les observables recueillis et la verbalisation du sujet. Tout de suite après la mémorisation de la grille, l'intervieweur conduit un entretien d'explicitation pour que le sujet explicite les détails de sa manière d'apprendre cette grille, et en particulier le critère de fin (comment savait-il qu'il savait ?) C'est cette partie de l'entretien, la dernière, que nous allons regarder ici. L'entretien est menée par Catherine Le Hir et le sujet est Sybille. Sybille vient de décrire finement comment elle a mémorisé les différents nombres, certains plus facilement que d'autres (Le Hir, 1999).

#### **L'échange**

[Sybille a dit, en 517]

517 S : en fait j'ai l'impression que les nombres sont au devant de ma tête et qu'au fur et à mesure que je les répète, ils rentrent. Ceux qui sont vraiment rentrés vont au fond et ceux qui ne sont pas vraiment rentrés, ils sont sur les côtés ou les bords

[A la fin de l'entretien, Catherine a pour but d'obtenir le critère de fin. Elle accompagne Sybille dans cette recherche. Elle reformule avec les mots de Sybille ce que celle-ci lui a dit précédemment.]

<sup>12</sup> L'analyse est un domaine des mathématiques.

<sup>13</sup> Il est donc indispensable que l'intervieweur l'aide à explorer les accès possibles "Peut-être vous entendez quelque chose, peut-être, peut-être pas ...". Même chose avec voir et sentir. L'intervieweur peut s'appuyer sur l'observation des prédicats sensoriels dans le langage du sujet ou sur ses mouvements oculaires (techniques empruntées à la PNL).

- 548 C : ceux qui rentrent tout de suite, ils vont tout de suite dans le fond  
 549 S : ceux que je connais bien, dont je connais la place, ils vont tout de suite dans le fond  
 550 C : d'accord  
 551 S : ceux que je connais moins bien, ils sont sur le côté  
 552 C : d'accord, ok  
 553 S : voilà  
 554 C : donc il y a ceux qui sont dans le fond et ceux qui restent sur les côtés, c'est là que tu sais que ceux là ils sont moins bien installés  
 555 S : oui  
 556 C : mmm, c'est là que tu te mets à réciter plus lentement  
 [Catherine utilise là encore une information que Sybille lui a donné auparavant dans l'entretien.]  
 557 S : oui jusqu'à ce que ceux qui sont sur les bords rentrent  
 558 C : oui  
 559 S : et après bah ça va un peu plus vite  
 560 C : d'accord  
 561 S : après je me dis "je le sais" donc c'est bon, en général je me dis "je le sais", je le récite une autre fois et après  
 [Par une succession de relances en "comment tu sais que ...", reprenant les paroles exactes de Sybille, Catherine va maintenir Sybille sur ce moment précis où elle sait qu'elle sait, elle ne la lâche pas, elle va jusqu'à l'élucidation du critère, sans induire, sans interpréter, en reprenant seulement les mots exacts de Sybille.]  
 562 C : et comment tu sais alors que c'est bon quand tu les récites ?  
 563 S : après que je me dis "je sais"  
 564 C : oui  
 565 S : parce que ça vient tout seul  
 566 C : parce que ça vient tout seul  
 567 S : oui  
 568 C : comment tu sais que ça vient tout seul  
 569 S : parce que ça défile comme ça  
 570 C : parce que ça défile comme ça, tout seul comme ça ?  
 571 S : oui  
 572 C : comment tu sais que ça défile tout seul et que c'est bon  
 573 S : parce que je réfléchis pas  
 [Sybille dit qu'elle ne réfléchit pas, nous savons que la dénégation masque l'existant ; quand Sybille ne réfléchit pas, elle fait autre chose, nécessairement. Catherine accueille ce que dit Sybille et cherche ce que fait Sybille en contournant son déni.]  
 574 C : parce que tu réfléchis pas, et quand tu réfléchis pas, qu'est ce que tu fais ?  
 575 S : en fait, je sais que c'est bon parce que je suis capable de les réciter toute seule, je suis capable de les entendre dans ma tête, puis s'il y a d'autres bruits, je suis capable d'écouter d'autres bruits en même temps  
 576 C : d'accord, tu peux à la fois être dans ta tête et à l'extérieur  
 577 S : voilà en même temps  
 578 C : eh bien merci pour toutes ces précisions, dis donc c'est hyper intéressant.

### **Bilan**

Dans ce protocole, nous n'avons pas d'indications sur le non verbal, mais nous pouvons imaginer à partir de la qualité des informations recueillies qu'il y avait accord postural entre Catherine et Sybille et que Catherine a repris les gestes de Sybille ainsi que le ton de sa voix et son rythme de parole pour l'accompagner. Nous avons noté au fil des échanges la reprise des mots de Sybille par Catherine, la non induction des relances, le maintien en prise sur le moment où Sybille sait qu'elle sait pour élucider le critère de fin : Sybille sait qu'elle a terminé la mémorisation de la grille de nombres quand elle la connaît suffisamment bien pour être disponible à une autre activité, comme écouter d'autres bruits, pendant qu'elle entend les nombres dans sa tête.

## 2. Quelle utilisation peuvent faire les chercheurs et les praticiens des données de l'explicitation ?

Pour répondre à cette deuxième question, nous donnerons des exemples empruntés à des praticiens ou à des chercheurs en précisant le contexte, les informations recueillies dans l'échange et le bilan que nous pouvons en tirer. Les deux premiers exemples portent sur des situations d'action, les deux autres prennent appui sur un entretien d'explicitation pour créer un autre processus. Il est important de souligner que l'utilisation de l'entretien d'explicitation n'est pas exclusif de toutes les autres expertises des personnes qui l'utilisent. Il n'est qu'un outil de plus pour explorer un nouveau champ de données, celui du monde tel qu'il apparaît au sujet.

### 2.1. La course de haies d'une athlète de très haut niveau

#### Le contexte

L'exemple est celui d'une athlète de très haut niveau, située dans les meilleures performeuses françaises sur l'année 2000. Elle possède donc un degré d'expertise très élevé. Elle court un 100 mètres haies, peu avant les jeux Olympiques de Sydney. La course de haies est un exercice extrêmement standardisé au cours duquel l'athlète franchit dix haies de hauteur identique et avec des intervalles fixes entre elles<sup>14</sup>. La course évoquée est ce que l'on appelle une course de rentrée, c'est-à-dire la première compétition importante de la saison. La compétition se déroule en deux courses. L'athlète choisit d'être interviewée sur celle des deux courses "qui l'a marquée plus que l'autre".

Cette athlète a accepté avec beaucoup d'intérêt un entretien d'explicitation avec Jean-Louis Gouju (Gouju, 2001) dans la mesure où son ressenti de la course était extrêmement négatif. Pourtant, elle venait de battre son record et le regard de son entraîneur était positif. L'examen du film vidéo ne permettait pas de déceler quoique ce soit justifiant le jugement négatif de l'athlète sur sa course. L'entraîneur, lui non plus, n'avait rien repéré de visible ou d'observable dans cette course pour aller dans ce sens. La mise à jour de connaissances pré-réfléchies par la médiation de l'entretien d'explicitation va nous informer sur ce qui était inobservable en troisième personne. L'athlète contacte son vécu passé<sup>15</sup> dans un rapport particulier à ce passé, la position d'évocation. Elle opère le réfléchissement du vécu de la course au moment du passage de la cinquième haie et juste après.

#### Les informations recueillies

Le début de l'entretien explore le moment antérieur au départ, l'installation dans les starting-blocks, le début de la course et le passage des quatre premières haies. L'athlète parle du passage de la cinquième haie et d'un "trou" après ce passage. Elle donne une information : "c'est la fille d'à côté". L'intervieweur lui demande si elle est d'accord pour revenir sur ce moment. Il recueille les informations suivantes<sup>16</sup> : "Ben quand j'ai passé la cinquième (*silence, penchée en avant*), j'ai comme été bloquée quoi, j'ai pas réagi en fait. Derrière, j'ai subi la haie, parce que je l'ai vue, enfin je l'ai pas vue mais sentie, la fille là, la fille (*geste de la main gauche*) parce qu'on est à peu près en même [temps] elle a peut être un petit peu d'avance, mais rien quoi... et là, elle file (*geste rapide du tranchant de la main et yeux écarquillés*). J'ai la sensation d'être à l'arrêt. Et elle pfiitt. Parce que je suis dans mon truc quoi quand même. Là je la vois, je vois sa jambe avant, je vois sa jambe, sa jambe droite, je vois la jambe et je vois qu'elle s'en va. Et là je m'énerve, enfin, je m'énerve pas mais (*rire*) je suis pas bien (*rire*), je suis pas bien du tout, parce que là je m'en veux en fait, je m'en veux. Parce que je me suis occupée d'elle et pas de ce que je faisais moi, du coup j'ai été surprise et (*silence*) j'ai pas baissé les bras mais je dis « oh merde » je continue mais bon, allez (*geste de dépit et d'abandon de la main qui s'en va vers le haut et l'arrière*), je termine la course quoi. Et je me sens pas me battre. Le rythme, j'entends même plus le rythme et je continue quoi, je termine ma course".

L'athlète dit ensuite qu'elle ne sent pas la sixième haie, "elle passe", "Non, je vois rien, j'entends rien,

<sup>14</sup> Le parcours est un 100 mètres sur lequel sont disposés 10 obstacles d'une hauteur de 0.838m séparés par un intervalle fixe de 8.50 mètres. La distance entre le départ et la première haie est de 13 mètres, et la distance entre la dernière haie et l'arrivée est de 10.50 mètres.

<sup>15</sup> La course n'a duré que 13,35 secondes.

<sup>16</sup> Seuls les passages informatifs de l'entretien ont été conservés et mis les uns à la suite des autres, en supprimant tout le reste du discours.

même pas le public, je pense qu'il gueule quand même, en général il gueule toujours, j'entends rien du tout",

Quand l'intervieweur lui demande de décrire les sensations corporelles à la fin de la course, elle dit : "Sur la fin de ma course, (*silence*) je me sens pas hargneuse, je me sens pas hargneuse comme il faudrait. J'ai l'impression de m'alourdir en fait, de subir plus qu'autre chose. A la fin de ma course, ça revient, je sens que ça revient (*geste rotatif des mains*), mais à un moment j'ai un trou, au milieu, entre la cinquième et, je sais pas, la neuvième à peu près, je sais plus exactement, je sais pas vraiment mais je sens que j'ai un trou". L'intervieweur la maintient en prise sur les sensations corporelles de ce moment, ce qui permet de recueillir les informations suivantes : "c'est comme si j'étais déconcentrée, et (*bruit de bouche de dépit*) et après je me... (*geste rotatif rapide*) je sais pas. J'ai l'impression que j'ai pas attaqué (*geste de la main*) enfin l'impulsion en fait j'arrive pas à (*geste*) comme il faut et tout et balancer quoi (*geste*), je suis déconcentrée, (*silence*) j'ai chaud, j'ai chaud, j'ai chaud, ouais et j'ai l'impression que mes bras ils font n'importe quoi en même temps (*geste des bras*), j'ai chaud. J'ai l'impression que mes bras partent dans n'importe quel sens. Quand j'attaque la haie, j'ai l'impression que (*geste d'ouverture des bras*) j'arrive pas à contrôler. J'arrive pas à contrôler ce que je fais. Je laisse aller (*geste de la main*), y a un moment où, comme ça, je sais pas pourquoi, je me remets dedans. Je sais pas pourquoi c'est venu et puis je pique un sprint (*geste rapide et parallèle des deux mains tendues vers l'avant*) mais je sais pas, je fonce (*rire*) et (*silence*) comme si j'ai l'impression que j'ai perdu du temps et qu'il faut que je le rattrape en fait, même si il est irrattrapable quoi mais sur le plat, je me dis, sur le plat c'est ma force<sup>17</sup>, il faut que je me rattrape quoi".

### Bilan

Le fait très marquant de cette course, du point de vue de l'athlète, est l'existence du "trou" après la cinquième haie. Ce "trou" - et la déconcentration qui s'ensuit - est déclenché par la vision de la jambe droite de la fille du couloir d'à côté, par la sensation de la fille qui s'en va, qui va plus vite que l'athlète interviewée. Le "trou" débute par la sensation de l'adversaire et de sa vitesse. "C'est la fille d'à côté". Ceci déclenche une sensation de rupture totale de vitesse. "J'ai comme été bloqué". "Elle file", "J'ai la sensation d'être à l'arrêt", "Et elle pfuitt", "Je vois qu'elle s'en va". Dans ce "trou", l'athlète ne retrouve pas les sensations attendues et éduquées dans le travail d'entraînement.

C'est un retour accompagné sur ce moment, qui permet d'obtenir des verbalisations intéressantes. Tout se passe en effet comme si le "trou" caractérisait quelque chose que le sujet ne connaît pas. A partir de là, les sensations de lourdeur, de chaleur, de bras non tenus ne sont pas considérées comme faisant partie de la course. L'interviewée déclare alors être déconcentrée. Elle n'est plus présente à sa course. Tout se passe comme si cet incident lui avait fait perdre le contact avec le monde de l'action. Il manque toutefois une information importante qui ne se trouve pas dans l'entretien et qui aurait pu être recherchée dans un second entretien s'il avait pu être mené. Nous ne savons pas ce qui s'est passé juste avant le "laisser aller" qui marque la sortie du "trou". Que fait l'athlète juste avant ? qu'elle qu'elle se dit ? qu'est-ce qu'elle ressent ? quel est son état interne ? qu'est-ce qu'elle perçoit ? à quoi fait-elle attention ? en résumé, qu'est-ce qui a déclenché la sortie du "trou" et le passage au "laisser aller" pour le sprint final.

Notons la mise en évidence d'une différence de tonalité entre le jugement externe positif de l'entraîneur et du chronomètre sur la course décrite - elle débouche sur un record personnel et une performance de très haut niveau national - et le vécu subjectif négatif de l'athlète - un "trou" d'une durée supérieure à quatre intervalles, une impression de lourdeur, un manque de hargne, un manque de contrôle, une sensation de chaleur - ce qu'elle souligne à la fin de l'entretien : "Et (*silence*) après, j'étais pourtant vraiment pas contente, j'y vais, je me rhabille, je prends mon temps parce que je suis énervée bon, mon entraîneur y vient et il me dit « pourquoi tu fais la gueule » ? Je lui dis que j'ai vraiment pas eu de sensations et tout "Mais non, t'as fais 13''28", je fais « ah bon » et c'est la première fois en fait que je bats un record personnel et que j'exprime pas une joie folle quoi".

De l'avis de Jean-Louis Gouju, les athlètes courent dans un univers très en phase avec leur propre construction du monde. Cette athlète n'avait jamais été dépassée en course par une adversaire depuis deux ans ! Elle n'avait donc pas anticipé ce qui est survenu et de ce qu'elle a vécu dans la course. Elle n'a pas su (ou pu) l'intégrer dans le vécu d'action de sa course.

<sup>17</sup> Cette athlète est aussi une très bonne sprinteuse de 100 mètres.

Cet entretien nous semble extrêmement caractéristique du type de données recueillies par les entretiens d'explicitation, données qui ne sont pas observables ou accessibles par d'autres moyens. Il n'y a pas perception de ces données par l'entraîneur, la vidéo ne montre rien. Le chercheur peut engager un dialogue avec l'entraîneur et lui proposer ces données pour qu'il décide de leur usage. Nous avons ici un cas où l'expertise est distribuée : celle du chercheur qui recueille les données et celle de l'entraîneur qui saura les intégrer dans son coaching.

## 2.2. L'expertise de Jeannine

### Le contexte

Jeannine est infirmière de formation. Depuis vingt ans elle est devenue formatrice et responsable de la formation des aides soignants au C.H.U. de La Rochelle. Jeannine souhaitait mieux comprendre comment elle s'y prenait pour faire des piqûres intraveineuses, qu'elle réussissait toujours, même dans les situations difficiles. Ce savoir l'aiderait dans l'enseignement et la formation qu'elle dispense. Maurice Lamy a mené un entretien avec elle. Le but de l'entretien est bien déterminé : Jeannine n'est pas sûre de bien enseigner le geste de la pose de l'aiguille intraveineuse. Elle souhaite, par la médiation de l'entretien d'explicitation, trouver ce qu'elle sait faire (savoir agi) mais ne sait pas transmettre (savoir déclaratif).

### Les informations recueillies

Le protocole d'entretien est très long, efficace et riche. Nous allons présenter les situations explorées et quelques savoirs experts pré-réfléchis explicités, sans montrer comment ils ont été obtenus (Lamy, 1998). Nous nous limiterons à ce que Jeannine a découvert pendant l'entretien sur la préparation, la qualité relationnelle et sur la pose du garrot.

La première situation spécifiée décrite est celle où Jeannine fait une prise de sang à son fils. Le garçon est très crispé, il appréhende la piqûre. Jeannine décrit comment elle utilise ses deux mains pour manipuler le matériel de la main droite et maintenir le bras en massant doucement pour établir la relation et apporter détente et apaisement.

La deuxième situation, qui émerge en cours d'entretien, est celle du moment où un anesthésiste lui a appris à faire ce qu'elle sait très bien faire et, surtout, comment il le lui a appris. Elle était étudiante à la Pitié Salpêtrière, elle avait 19 ans.

Dans la troisième situation, elle est à l'hôpital, elle montre comment s'y prendre à une « infirmière en difficulté » qui rate toutes ses poses d'aiguilles intraveineuses.

Jeannine décrit très finement tous ses gestes dans la première situation, elle les confirme dans la troisième situation, elle compare les connaissances pré-réfléchies qu'elles vient de mettre à jour avec ce qu'elle dit en formation à ses élèves. Elle compare aussi ce qu'elle fait en formation et comment elle le fait avec ce que lui a transmis l'anesthésiste et comment il le lui a transmis.

### Première situation : apprivoiser la réticence et le stress du patient

C'est la préparation de la piqûre avec quelqu'un de réticent, ce qui était le cas de son fils, ce jour-là : “Je me suis assise à côté<sup>18</sup>, j'avance mes deux mains, je prends sa main. Il était hyper contracté, je lui ai parlé, mais en le touchant. je ressens quelqu'un de stressé sous mes mains (*elle capte entre ses mains une main imaginaire*), j'ai quelque chose qui se donne pas, qui est contracté, il y a un petit muscle qui est dur et qui est contracté. Et celui-ci, je le masse. Je lui parlais. Petit à petit, j'ai senti que son bras se détendait. En fait pour faire une prise de sang, il faut que le bras soit allongé. Quand je mets les garrots, en général, je masse toujours le bras, en remontant, c'est-à-dire en palpant les veines et je mets le garrot. En fait, c'est un peu caressant. J'ai deux mains et je m'en sers.”

Jeannine sort de l'évocation pour faire un commentaire : “Je ne m'étais pas aperçue que je me sers des deux mains, mais ça, c'est hyper important ! parce que il y en a une qui rassure et l'autre qui exécute. Finalement c'est le mot que j'aurais dû employer aux élèves. En fait quand tu remontes ta main, forcément, la personne ne ressent pas que le garrot, la personne qui est crispée ressent aussi quelque chose d'autre”.

Jeannine reprend la position d'évocation : “Je prends à pleine main... Je ne travaille pas avec le bout des doigts, à pleine main en remontant. [je prends] l'arrière du bras. J'ai mon garrot dans cette main là. (*Elle regarde sa main gauche*). Je garde toujours la main droite sous le bras de ma personne. Je prends

<sup>18</sup> Seuls les passages informatifs de l'entretien ont été conservés et mis les uns à la suite des autres, en supprimant tout le reste du discours.

l'extrémité du garrot. Je tire qu'une seule branche. Je la remonte. En fait j'ai une main qui joue et l'autre qui ne bouge pratiquement pas et qui maintient, qui maintient uniquement. Et je passe, toujours avec la même main, je passe le garrot sous la boucle...*(elle exécute le geste)*. Et je serre avec la main gauche. Voilà *(elle refait de nouveau la totalité du geste)*. En fait, je prends mon garrot comme ça, je maintiens comme ça, je prends celui-ci, hop je le passe comme ça. J'ai toujours mes mains sur le bras. Et je ne serre pas fort ! Je fais attention que le bras ne soit pas ridé. [Je fais attention à] la souplesse de la peau. Parce que je revois l'anesthésiste<sup>19</sup> me dire : "fais attention à ça, si tu serres trop fort, tu abîmes les veines. Si tu fais une prise de sang, c'est pas grave, si t'en fais plusieurs tu les abîmes". Après je lâche pas, quand j'enlève mes mains, Je ne le enlève pas comme ça *(elle élève les deux bras haut devant elle)*, c'est-à-dire je les enlève pas en l'air, je les enlève en descendant, *(elle tape de la main sur la table)*, avec ma main gauche, je tape un petit peu sur le bras *(rire)*, sur l'avant bras interne.

### **Deuxième situation : l'anesthésiste de la Pitié Salpêtrière**

"En fait, en voyant mes mains, je revois les mains de l'anesthésiste qui m'avait montré ça. C'est à la Pitié Salpêtrière, j'avais 19 ans. C'étaient mes premières intraveineuses. Et je me souviens d'avoir mis le garrot devant lui. Je me souviens avoir tiré le garrot, perpendiculairement au bras, c'est fou ! d'une hauteur ! Peut-être que j'amplifie, j'sais plus, mais j'ai l'impression que je revois le garrot comme si j'avais tiré sur un chewing-gum ! *(rire)* C'est fou comme truc ! Ça l'avait effrayé de me voir faire comme ça. Il me dit : "T'es en train de me bousiller toutes les veines de ce malade. Attends un peu !" Et comme il a vu que j'étais troublée, il m'a dit : "Regardes..." Il m'a prise par le bras, il m'a mis de côté. *(comme pour elle même)* : il m'a mise à côté de lui. Il me dit : "Mets toi là ! Et regardes !". Alors, il m'a fait voir et il m'a dit *(à peine perceptible)* : "Un garrot, ça se met comme un ruban". Et j'étais épatée, subjuguée de voir ses mains, douces. Quand il a eu fini de montrer, il a eu ce geste sur mon bras. *(Elle mime le geste sur son bras)*. Il a fait sur mon bras de la même façon".

### **Reprise de la première situation**

Puis "J'ai enlevé très très doucement le garrot.. Hyper doucement, c'est un geste extrêmement lent, parce que si on l'enlève trop vite ça peut faire bouger l'aiguille. J'ai remis ma main sous son bras... J'ai pris le coton qui était resté dans ma main. J'ai mis une pression douce. J'ai maintenu la pression douce, j'lui ai demandé de le tenir, et de surtout pas plier le bras. Ça c'est hyper important. J'lui ai demandé d'appuyer et de pas plier le bras. Jamais replier le bras, parce que la veine vient d'être attaquée, et le fait d'attaquer la veine, si on plie le bras, ça la fait éclater, il y a un hématome qui peut se former. Jamais. Jamais !"

Et Jeannine commente cette connaissance pré-réfléchie qu'elle vient de porter à sa conscience réfléchie : "Et ça c'est à enseigner ça... Ça, je viens de m'apercevoir que c'est très important à enseigner. Parce que tout le monde peut le comprendre. Quand on retire l'aiguille, il suffit de faire une pression, l'hémostase va se faire avec les plaquettes et le fibro. Si on plie, on va élargir le trou. Quand on va déplier, on va détruire le caillot qui est en train de se former, et un hématome va se faire. Le sang va passer sous la peau.

En fait, c'est fou tous les gestes que je peux faire... Alors que ça va à une vitesse extraordinaire ! Et une chose hyper importante dont je viens de me rendre compte aussi, il faut que le biseau de l'aiguille soit en l'air. Même si tu piques sur le côté, il faut qu'il te regarde ce biseau ! Il faut que tu aies le passage entre le corps et la seringue ou si c'est un vacutainer, un système monté, il faut que tu aies le passage pratiquement d'un doigt en dessous. Et ça j'aurais dû leur dire..."

### **Comparaison avec ce que Jeannine dit et fait en formation**

Jeannine a déjà retrouvé et repéré des savoir faire qu'elle fait et qu'elle n'enseigne pas. Elle poursuit dans cette idée : "Ça me renvoie au moment où j'enseignais, Je leur disais que c'était pas difficile ! *(rire)*. Je suis allée trop vite dans les gestes, et [j'aurais dû faire que] l'autre puisse s'approprier les gestes. Parce que c'est pas évident de mettre un garrot, je viens de m'en rendre compte. Je suis allée trop vite. Et puis aussi, je crois aussi que j'ai pensé que puisque j'y arrivais, les autres devaient y arriver.

### **Troisième situation : l'infirmière en difficulté**

Lui revient un autre moment : elle est à l'hôpital, elle montre comment faire à une « infirmière en difficulté » qui rate toutes ses poses d'aiguilles intraveineuses. Jeannine confirme tout ce qu'elle vient de dire en décrivant la pose d'une aiguille sur une dame dont la veine avait été très abîmée par les essais

<sup>19</sup> Jeannine parle de l'anesthésiste pour la première fois dans l'entretien.

malheureux de sa collègue : “Alors j'ai caressé avec la main. J'ai parlé à la dame. J'ai mis du temps, j'ai laissé le bras se reposer un petit peu, j'ai massé le bras à l'horizontale, pas du tout la main en bas, la main allongée sur le lit. Quand je dis du temps, j'ai bien mis dix minutes. Je me suis assise à côté d'elle. J'ai rien fait. Je lui ai massé le bras. Et je lui ai parlé. J'ai passé un tout petit coton d'alcool en remontant, et jamais en redescendant, C'est-à-dire du bas vers le haut. J'ai tenu avec ma main, je ne frotte pas, Jamais, jamais. J'ai tenu sa veine avec ma main, j'ai entouré son bras, je me souviens que je ne pouvais pas l'entourer complètement comme elle avait un gros bras. J'ai donc tenu sa veine bien comme il faut. J'ai pris un tout petit peu de biais, la veine, je sais que ça l'a poussée, et hop, j'ai redressé, et je me suis enfilée dans cette petite veine, le sang est monté dans l'épicranienne, immédiatement, mais immédiatement, j'ai enlevé le garrot. Je ne suis pas allée vite, j'ai continué à bien toucher le bras de la dame. Hop, j'ai branché la perfusion.

### **Bilan**

A la fin de l'entretien, Jeannine résume les points essentiels : “Jamais revenir de haut en bas. Ne pas serrer le garrot... de trop ! Ou le serrer mais pas trop. Ne pas faire serrer la main comme un malade... Ne pas faire mettre le bras trop en déclive. Aller vite. Et de prendre ce petit geste qui fait que tu tiens bien ta veine, tu la prends un tout petit peu sur le côté. Pour pas la prendre dans le fil des fibres. On appelle ça "une veine qui roule". Si c'est une veine qui roule, elle va rouler et tu la traverses. Donc au lieu d'avoir un trou, tu en as deux. Et après quand tu la repiques, ben c'est un troisième trou. Et quand tu places une perfusion, c'est poreux.”

Elle revient sur la transmission qui lui a été faite par l'anesthésiste de La Salpêtrière

“C'est quelqu'un qui a su me communiquer les bons gestes, il m'a fait quelque chose que j'aurais dû faire aux autres, c'est-à-dire que, il m'a dit : "regarde ce que tu fais". Et le fait d'avoir pris conscience au départ que je serrais trop le garrot, que j'allais trop vite, que je faisais pas attention suffisamment à l'autre, eh bien a fait que ça m'a fait reprendre tous les gestes. Par contre, ce que je ne comprends pas, c'est que je l'ai enseigné quand même pendant 15 ans, même 19 ans, ce geste, et je ne suis pas sûre de l'avoir transmis complètement..

Elle fait le bilan de ce que lui a apporté l'entretien : “Je pense que la qualité de la préparation, la pose du garrot, ça, je ne savais pas que je faisais autant de gestes. Et également la fin de la prise de sang, ou de l'intraveineuse, est extrêmement importante. C'est que, il faut penser à l'autre intraveineuse qui va venir après.”

Jeannine conclut : “Par contre, je reviens sur ce que je disais : c'est extrêmement simple et extrêmement difficile...”

## **2.3. Arrêt sur image pour Marine**

### **Le contexte**

Une recherche, menée à l'IUFM de l'Académie de Versailles par Nadine Faingold et portant sur la construction de l'identité professionnelle des conseillers pédagogiques, a permis d'élaborer une approche méthodologique utilisant l'entretien d'explicitation. Celui-ci permet d'explorer des moments de pratique professionnelle, choisis comme signifiants par les sujets, pour tenter d'en décrypter le sens. Les verbalisations recueillies visent la mise en évidence des logiques subjectives internes qui peuvent rendre compte de la manière dont un professionnel incarne dans sa pratique ce qui fait sens pour lui en termes identitaires. A travers l'émergence de mots-clé et de messages structurants dévoilant le sens subjectif de l'action, Nadine Faingold cherche à penser la genèse et l'incarnation des enjeux qui sous-tendent l'identité professionnelle. L'approche développée dans ces entretiens de décryptage part de l'explicitation de l'action évoquée pour favoriser l'émergence du sens. Il s'agit pour l'intervieweur d'ouvrir un espace protégé de parole en première personne et de travail sur soi qui permette au sujet de prendre conscience des liens de signifiante entre des moments discontinus de son parcours (Faingold, 2001 b).

Nadine Faingold distingue deux niveaux : celui, observable et explicitable des stratégies d'action, sur lequel elle fait un entretien d'explicitation classique, et celui, sous-jacent et relevant d'un travail de décryptage, de l'identité. Elle désigne par l'expression “**entretien de décryptage**”, la technique de questionnement qui vise non plus seulement la mise au jour des éléments pré-réfléchis de l'action, ce qui est le propre de l'entretien d'explicitation, mais également, à partir de l'émergence d'une émotion, la mise en mots des croyances et des valeurs qui donnent sens aux stratégies du sujet (Faingold, 1998). En voici un exemple (Faingold, 2005).

## L'échange

[L'entretien a commencé par une intention éveillante.]

- Je te propose d'évoquer un moment de pratique professionnelle où tu t'es sentie Maître E<sup>20</sup>. Tu prends ton temps.

- C'était pendant le stage de formation. Je pense que c'est là que ça s'est vraiment installé. Ouais, c'était avec le petit groupe de quatre.

[Après l'exploration et la description de ce moment, Nadine propose à Marine de choisir le moment du moment<sup>21</sup>, c'est-à-dire un moment particulier de cette situation sans lui demander les raisons de son choix. En fait, il y a là une exploration d'autres couches de ce vécu, au delà de l'action]

65. Les moments les plus clairs dans ce que tu viens d'évoquer ?

66. Le moment le plus clair pour moi, en tant que Maître E, c'est quand je me suis rendue compte qu'il avait le problème et j'ai eu envie d'intervenir tout de suite **et en fait je me suis freinée**, parce que j'ai un problème par rapport à ça, je me freine pas assez, je me suis freinée pour... pour que lui puisse verbaliser son problème en fait.

[A ce moment-là, Nadine Faingold opère un arrêt sur image, maintient Marine sur ce moment et explore des couches de vécu autres que celle de l'action comme l'état interne et l'émotion].

67. Donc reste juste sur ce moment-là. Donc tu vois qu'il y a un problème. Tu es debout à ce moment-là.

68. Oui, je suis debout derrière lui.

69. Et donc tu perçois qu'il a un problème, qu'il se raidit.

70. Oui.

71. Et donc qu'est-ce qui se passe juste à ce moment-là pour toi ?

72. Ben, j'ai envie de lui parler tout de suite (*mouvement du corps vers l'avant*) et de lui dire qu'il a un problème avec ce mot-là. Et en même temps, je me dis : non, il faut pas lui dire, il faut que lui le dise. Donc je me suis reculée (*mouvement de recul*).

73. Donc t'as d'abord un mouvement vers l'avant...

74. **J'ai un mouvement vers l'avant et j'ai reculé d'un pas il me semble.**

75. Tu recules d'un pas.

76. J'ai reculé d'un pas.

[A partir de cette réplique, l'entretien se poursuit par le passage au niveau du sens de ce moment au plan identitaire et par la recherche des enjeux].

77. Et qu'est-ce qui est important là pour toi quand tu te recules d'un pas juste à ce moment-là ?

78. Ben j'ai... **en me reculant, j'ai pris de la distance par rapport à ce qui se passait, et en me reculant, ça m'a permis de ne pas intervenir, alors que souvent j'interviens trop vite**. En fait, à ce moment-là, dans le projet, je m'étais rendue compte, dans mes séances d'analyse avant, que j'intervenais trop vite, j'allais trop en avance par rapport à... **Les enfants avaient le temps de voir qu'ils avaient un problème, mais ils n'avaient pas le temps forcément de le verbaliser**. C'est-à-dire que j'intervenais trop tôt. Donc là, **en me retenant en fait, d'abord je me suis déplacée, je me suis mise en position d'être à égalité avec lui**, je me suis accroupie, et en étant accroupie à côté de lui, j'ai entamé l'entretien... enfin pas l'entretien, mais l'interaction pour qu'il puisse, lui, verbaliser le problème qu'il avait, que c'était vraiment 'roue' qu'il voulait écrire et qu'il n'arrivait pas à l'écrire.

79. D'accord. Donc tu commences par te reculer et qu'est-ce qui est important pour toi quand tu fais ce détour et que tu t'accroupis auprès de lui ? Qu'est-ce que tu cherches là au moment où tu t'accroupis auprès de lui ?

80. Ben je cherche à avoir une... **une position d'égalité** avec lui, plus être dominante au niveau de la taille. Et je suis même pas... je suis même pas à sa hauteur, je suis en dessous, puisqu'en étant accroupie, je suis plus basse que lui. Et j'ai cherché son regard.

<sup>20</sup> Un maître E est un enseignant de l'école primaire qui apporte une aide spécifique à l'apprentissage, pour des enfants en grandes difficultés scolaires, sur le temps de la classe.

<sup>21</sup> La relance standard est : « Dans tout cela quel est pour toi le moment important ? ». Le choix du moment par le sujet lui-même est un élément décisif : ce choix est porteur d'un sens dont le sujet détient seul la clé. Il permet, dans un premier temps au moins, d'éviter d'éventuelles orientations par le chercheur sur des voies qui l'intéressent lui, mais qui ne sont pas nécessairement celles qui ont le plus de sens pour l'interviewé. Dans l'exemple cité, c'est le mot 'clair' qui est utilisé au lieu de 'important'.

81. Qu'est-ce qui s'est passé quand tu as cherché son regard ?
82. Ben, il m'a regardée, **il m'a regardée, et il a commencé à bien vouloir parler, s'exprimer.** C'est un petit garçon qui parlait pas beaucoup non plus. C'est un gamin qui avait un blocage à l'écrit au départ. Donc la production d'écrit pour lui c'était pas... c'était pas neutre.
83. Donc il commence à parler à ce moment-là.
84. Oui, il commence à parler à ce moment-là, doucement au départ...
85. Et quand il parle, qu'est-ce qui se passe pour toi ? Donc tu es accroupie...
86. Ben **j'avais le lien** (*geste*) quoi, il y avait le lien, **le lien était tissé** donc je pouvais y aller, graduellement, je savais que je pouvais continuer d'avancer.
87. Mais qu'est-ce qui est important pour toi quand tu sens qu'il y a le lien ? (*reprise du geste*)
88. **La communication passe** et tout passe quoi donc... Et c'est pour ça que quand Nora est intervenue, le chut il est arrivé très vite parce que j'ai senti son envie à elle de dire, c'est vrai, qu'effectivement elle avait eu ce problème juste avant, et que j'aurais pu jouer sur l'interaction enfant/enfant, mais comme là... **dans le lien je sentais qu'il pouvait y arriver, qu'il pouvait aller au bout tout seul.** Donc **je voulais qu'il aille au bout tout seul.**
89. Comment tu sentais ça ?
90. **Il était présent, il était là,** il était... il avait pas le regard fuyant, il avait vraiment... il était avec moi et il acceptait le petit livre, il regardait dedans, il cherchait, il avait vraiment envie de trouver et il cherchait. Donc je voulais pas casser ça. Voilà.
91. D'accord. Merci.

### **Bilan**

Nous avons ici un exemple d'extension de l'entretien d'explicitation, au delà et à partir de la description d'un vécu d'action. Dans cet entretien de décryptage du sens, Nadine Faingold questionne les valeurs impliquées par l'engagement dans une pratique professionnelle : "Et quand tu fais ça, qu'est-ce qui est important pour toi ?". Ici, ce qui est important pour Marine c'est de ne pas intervenir trop vite auprès de l'enfant en difficulté et de lui laisser le temps de verbaliser tout en gardant le lien avec lui pour qu'il puisse aller au bout tout seul. Dans les entretiens de ce type, Nadine Faingold utilise aussi les messages structurants qui donnent sens à une pratique : "Et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu crois par rapport à ça ?". Ces relances, portant sur le niveau expérientiel de l'identité, peuvent mener à la question centrale et particulièrement éclairante en analyse de pratiques, "Et quand tu fais ça, qui es-tu ?", question qui met parfois en évidence la co-existence au coeur d'un même vécu, des constellations identitaires plurielles qui peuvent être simultanément présentes, et qui entrent parfois en conflit. Plusieurs exemples recueillies par Nadine Faingold (Faingold, 2001) montrent des conflits de positionnement quand cohabitent, chez un même individu conseiller pédagogique en formation, une co-identité de maître et une co-identité de conseiller dictant chacune des attitudes contradictoires. Les formats de questions énoncées ici sont largement inspirés de la théorisation des niveaux logiques de Dilts (Dilts, 1995).

## **2.3. De l'explicitation au spectacle**

### **Le contexte**

Durant l'année scolaire 2007-2008, Frédéric Borde a participé au projet artistique de la Compagnie Sylvain Groud, compagnie chorégraphique basée en Normandie (Borde, 2008). Il s'agissait d'un partenariat entre la compagnie et le CHU de Rouen, dans le cadre d'une convention ministérielle intitulée "Culture à l'hôpital". Ce partenariat a pris la forme d'une résidence d'un an, durant laquelle la compagnie a proposé des spectacles, des ateliers et des improvisations dans les services qui ont souhaité l'accueillir. Cette période d'immersion a permis l'écriture d'un spectacle chorégraphique/théâtral sur ce sujet. Durant cette résidence, la position de Frédéric Borde a été celle d'un interlocuteur permanent entre la compagnie et le CHU. Sa fonction a été de proposer des entretiens d'explicitation au personnel soignant en vue de documenter la pièce sur la relation d'aide. Sa participation active aux différents ateliers lui a permis de prendre contact avec les services et de rencontrer suffisamment de volontaires pour les entretiens. Dans quelques cas, il a été possible de mener plusieurs entretiens avec la même personne, mais la plupart du temps, il s'agissait d'un entretien unique d'à peu près une heure. Frédéric proposait à ses sujets de décrire "des vécus professionnels dans lesquels le corps tient une place importante". Toutefois, il s'agissait moins de documenter les vécus du corps 'physique' que ceux de la 'chair', c'est-à-dire du corps subjectif, selon l'expression phénoménologique.

### Les informations recueillies

L'extrait présenté ici provient du deuxième entretien avec Franck, visiteur bénévole des personnes atteintes du VIH, dans le cadre de l'association AIDE. Franck évoque sa première vision de Cyril, à distance, au moment où celui-ci sort de sa chambre en fauteuil roulant et où il le perçoit "jeune et vieux", avec "des scories de jeunesse, des cheveux blonds, un regard assez vif et un corps vieux, décharné", "abîmé, blessé, humilié... un physique qui va vers la mort... assurément...".

[Frédéric maintient Franck sur ce moment du premier échange de regard et l'accompagne dans la description des éléments corporels de son vécu émotionnel. Les "..." indiquent des pauses dans le discours de Franck].

60. A – Je sens... je vois dans son visage beaucoup de violence... énormément de violence... une révolte, une agressivité...

61. B – Hum... et quand tu vois ce visage de révolte, d'agressivité, qu'est-ce que ça te fait ?

62. A – J'ai une fascination... c'est-à-dire que je suis... complètement en appel... je me sens en appel, là...

63. B – Quand tu te sens en appel, qu'est-ce que c'est pour toi ?

64. A – Ben quand je me sens en appel, c'est... le corps tendu vers... c'est-à-dire... comment dire... comme une rencontre essentielle... une rencontre sur laquelle on ne peut pas passer... quelque chose de... comme si je venais pour "ça"... pas pour lui, mais pour "ça"...

65. B – Hum...

66. A – Mais pas du tout dans... avec le sentiment, enfin... avec la motivation d'être voyeur... C'est-à-dire... de faire... c'est fort, tant pis je le dis... d'aller vers une fusion avec "ça"... "ça" étant tout ce qu'il donne à voir à ce moment-là...

[Franck est en évocation, il est très fortement associé à son vécu passé, il est dans un quasi-revivre, ce qu'il retrouve est pour lui de l'ordre de l'indicible, du non loquace. Il est dans le cadre de l'entretien et du contrat de communication que Frédéric a passé avec lui ; n'oublions pas non plus qu'il était demandeur pour cet entretien. Il est donc consentant pour verbaliser, mais cette verbalisation est difficile pour lui, il cherche ses mots pour décrire ce qu'il est en train de contacter sous l'effet du réfléchissement. On voit bien ici, et dans la suite, que les mots pour décrire peuvent être difficiles à trouver pour le sujet, que les mots adéquats, du moins les plus adéquats à ce moment-là, n'arrivent qu'après plusieurs tentatives de verbalisation rejetées].

67. B – D'accord... et quand tu es attiré par une fusion, qu'est-ce que c'est pour toi... qu'est-ce que tu fais quand tu es attiré par une fusion comme ça...

68. A – Eh bien j'ai le corps... dans le corps en tous cas... je le sens dans le corps, une grande disponibilité... 69. B – Oui...

70. A – Une capacité de... d'être en contact avec l'autre... avec la peau de l'autre, avec... après, tout ça est plus ou moins retenu, censuré, mais... en tous les cas c'est...

71. B – Je te propose de faire attention à rester à ce moment-là... qu'est-ce que c'est pour toi à ce moment-là, d'être tendu vers lui pour une fusion...

72. A – (*silence*) C'est un peu l'idée de manquer d'air... 73. B – De manquer d'air...

74. A – Oui, de... de perdre pied...

75. B – Hum... quand tu perds pied, qu'est-ce qui se passe pour toi ?

76. A – Eh ben... y'a plus de maîtrise...

77. B – A ce moment-là, au moment où tu perds pied, qu'est-ce que c'est pour toi à ce moment-là...

78. A – Ce que je ressens ? 79. B – Oui... comment tu sais que tu perds pied ?

80. A – Parce que je... parce que dans ce moment-là je ne raisonne plus... je ne suis plus du tout dans la pensée... et c'est le corps, la chair, la peau qui... qui vibrent...

81. B – Hum... quand la chair vibre, qu'est-ce que c'est ?

82. A – C'est quelque chose qui se déchire, en fait... de l'ordre du déchirement, quoi, c'est... quelque chose qui se déchire, qui s'ouvre, qui... qui s'offre, qui... comme une grande liberté du corps...

[Franck sait que, après ce premier échange de regard, il est entré en relation avec Cyril, il le sait parce qu'il lui a donné un pull, "un pull qui me plaisait beaucoup" et il retrouve un moment où il a vu Cyril porter ce pull. Cet engagement a été jugé dangereux pour des gens "qui étaient volontaires comme moi et qui disaient que j'étais complètement à côté, que j'allais me brûler les ailes". Franck décrit alors un moment avec deux volontaires amis qui lui rappellent les bases de la formation des bénévoles].

220. A – Elle me dit que ça va pas, que je peux pas faire ça, que... que je vais m'abîmer, que là je dé-

passé le... le cadre de mon intervention, que je... suis volontaire, que... "souviens-toi de la formation, de l'accompagnement, de l'empathie..." qu'on est comme un hélicoptère, on ne guide pas, on le prend pas par la main mais on est au-dessus et on... on évite qu'il aille dans le ravin et que c'est ça le rôle de volontaire... on est dans l'empathie mais on peut pas être dans l'accompagnement, et que moi, je tends la main, là... je prends la main au lieu d'être au-dessus, de l'écouter... d'écouter l'autre et... d'être plus là pour entendre que pour orienter, pour conseiller, et cetera... et que je suis en train de me planter et que je peux pas faire ça... également elle me dit que je risque de mettre l'autre mal, en instituant un rapport comme ça... de proximité...

[Franck entend mais n'écoute pas ces deux volontaires qui veulent le protéger].

230. A – J'entends rien... je... je me ferme, sans agressivité, mais... je souris... convaincu du bien-fondé de ma démarche... rien ne peut m'arrêter...

[C'est alors que Franck se souvient que Cyril était devenu le symbole de sa propre révolte contre le SIDA. Il réalise, dans l'après coup de ce moment retrouvé, que ce moment correspond à l'époque durant laquelle il se croyait séropositif, sans oser passer les examens. Lorsque, au bout de dix ans, il s'est décidé pour un test qui s'est révélé négatif, Franck a continué son bénévolat, mais cette fois selon les modalités prescrites, d'une manière qu'il juge appropriée et dont il est très fier].

### **Bilan**

Cet entretien est un exemple parfait de l'inadéquation entre les ressources mises en œuvre et les buts déclarés d'une personne. La motivation de Franck, centrée sur sa relation personnelle à la pathologie, l'amène à subvertir le cadre déontologique de sa pratique, pour finalement se mettre en danger et mettre en danger la personne visitée. Il agit avec elle comme il le ferait avec une personne proche, il oublie son statut de volontaire et la formation qu'il a reçue pour remplir ce rôle. Cet exemple documente bien le point de bascule entre la 'distance thérapeutique' et l'horizon du 'burn out'<sup>22</sup>, cette maladie des professionnels de la relation très fréquente dans le contexte du soin. Les ressources d'ordre personnel prennent l'ascendant sur les ressources professionnelles au point de les balayer. C'est l'ouverture à tous les dangers pour les deux protagonistes, dont aucune règle n'encadre plus les investissements.

La profondeur de cette problématique, c'est que le soignant est nécessairement amené à faire appel à ses ressources personnelles, et que cet aspect quotidien de son travail n'est pas pris en compte, encadré, accompagné. C'est sans doute pourquoi cette difficulté de partage entre les domaines personnel et professionnel est le thème qui est ressorti dans la grande majorité des entretiens. C'est pourquoi Sylvain Groud et Frédéric Borde ont décidé d'en faire le sujet principal de leur pièce, intitulée "Si vous voulez bien me suivre...".

### **Conclusion**

Nous espérons avoir montré dans la première partie comment joue la technique dans un entretien d'explicitation, comment elle opère pour permettre l'accès au pré-réfléchi du sujet. Sans cette possibilité d'accès, une grande partie de notre expérience nous échappe. Ces exemples en témoignent. Signalons aussi l'étonnement et le plaisir des interviewés qui découvrent, au contact de leur expérience passée, des éléments biographiques vécus, certes, mais sur le mode de la conscience pré-réfléchie.

Nous avons voulu montrer dans la seconde partie comment des chercheurs et des praticiens-chercheurs d'horizons différents utilisent les données issues de l'explicitation dans leur travail et comment ils prolongent l'explicitation au profit de leurs buts professionnels.

Le format d'un article ne permet pas de balayer tout le champ des applications de l'entretien d'explicitation. En effet, beaucoup de chercheurs et de praticiens se sont emparés de cette technique d'entretien dans des domaines très variés : éducation, formation, analyse de pratiques et debriefing, sciences de l'éducation et psychopédagogie, sciences cognitives, conduite d'installations industrielles, grandes entreprises, sports (athlétisme, rugby, foot, arbitrage, natation), justice, santé, corps, domaines des arts et du spectacle.

On trouve des articles sur tous ces travaux dans le journal *Expliciter*, dans les thèses et mémoires pu-

<sup>22</sup> Le 'burn out' est la phase ultime et catastrophique d'un stress particulier lié au travail. Il vise principalement les personnes dont l'activité professionnelle implique un engagement relationnel important dû à l'engagement dans une relation d'aide comme les travailleurs sociaux, les professions médicales, les enseignants. Ce sont des individus engagés, dévoués à une cause, qui en sont frappés.

bliés et dans des ouvrages. Vous trouverez sur le site [www.expliciter.fr](http://www.expliciter.fr) la recension exhaustive<sup>23</sup> des travaux utilisant l'entretien d'explicitation pour recueillir des données et ... connus de nous.

Le journal *Expliciter* et le site éponyme sont édités par le Groupe de Recherche sur l'EXPLICITATION (GREX), sous la responsabilité scientifique de Pierre Vermersch, chercheur au CNRS<sup>24</sup>. Le GREX est formé de praticiens, de formateurs et de chercheurs intervenant dans des domaines très variés. Ce groupe assure l'animation des stages de formation aux techniques d'aide à l'explicitation, il est garant de la certification à l'animation de ces stages, il est le groupe de référence de l'analyse des pratiques d'explicitation. Il est également le lieu du développement et de la diffusion de la recherche sur la pratique de l'introspection (explicitation de l'explicitation). Pierre Vermersch assure l'animation de cinq séminaires par an à Paris et d'une Ecole d'Eté - séminaire expérientiel de trois jours - une fois par an à Saint Eble, en Auvergne<sup>25</sup>.

Pour terminer, signalons le travail de formation et d'accompagnement à la recherche fait par Maurice Legault à Québec au Canada (Legault, 2004, 2006). Signalons aussi le travail de diffusion et de formation fait en Suisse par la petite sœur du GREX, Antenne Suisse, sous la présidence de Mireille Snoeckx, avec la participation de Vittoria Cesari. La traduction en italien, par cette dernière, du livre de Vermersch (Vermersch, 2005) a ouvert la porte de l'Italie à nos travaux sur l'explicitation et à la pratique de l'entretien du même nom.

### References

- Balas, Armelle (1998), 'La prise de conscience de sa propre manière d'apprendre, de la métacognition implicite à la métacognition explicite'. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Grenoble II, 325 p.
- Blanc, Philippe & Desjardin, Daniel (1997), 'Quand le geste parle', *Expliciter*, **18**, p. 16.
- Borde, Frédéric (2008), 'Un entretien d'explicitation dans le contexte d'une création', *Expliciter*, **73**, pp. 16-31.
- Champlain, Yves (2008), 'Le sentiment d'éduquer. Une approche acousmatique de conscientisation du geste pédagogique d'un enseignant en musique au primaire'. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval Québec, xxx p.
- Coppé, Sylvie (1993), 'Processus de vérification en mathématiques chez les élèves de première scientifique en situation de devoir surveillé', Thèse de doctorat en didactique des mathématiques, Université Claude Bernard Lyon 2, xxx p.
- Dilts, Robert (1995), *Des outils pour l'avenir*, (Paris : La Méridienne).
- Faingold, Nadine (1998), 'De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants', *Expliciter*, **26**, pp. 17-20.
- Faingold, Nadine (2001 a), 'Analyse de pratique : première partie : le formateur débutant', *Expliciter*, **39**, pp. 1-9.
- Faingold, Nadine (2001 b), 'De moment en moment, le décryptage du sens.', *Expliciter*, **42**, pp. 40-48.
- Faingold, Nadine (2005), 'Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. Quelles méthodologies d'analyse de pratiques pour quelles prises de conscience.', *Expliciter*, **58**, pp. 1-15.
- Faingold, Nadine (2008 a), 'Les pratiques éducatives à la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans les services de milieu ouvert', *Expliciter*, **73**, pp. 1-10.
- Faingold, Nadine (2008 b), 'Etudes sur l'analyse de l'activité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans les services de milieu ouvert (suite). Méthodologie de présentation des exemples', *Expliciter*, **74**, pp. 1-14.
- Gouju, Jean-Louis (2001), 'Objectivation de l'organisation de l'action, contribution à l'intervention didactique en athlétisme'. Thèse de doctorat en STAPS, Université Paris XI, 426 p.
- Guillaume, Paul (1948, 1932), *Manuel de psychologie*, (Paris : PUF).
- Gusdorf, Georges (1951), *Mémoire et personne*, (Paris : PUF, 2ème édition 1995).
- Husserl, Edmund (1998), *De La Synthèse Passive*, (Grenoble ; Millon).
- Lamy, Maurice (1998), 'Transcription intégrale d'un entretien sur la pratique experte d'une infirmière', *Expliciter*, **26**, pp. 4-16.
- Legault, M. (2004). La symbolique en analyse de pratique. Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré réfléchi au réfléchi., *Revue Expliciter/* **57**, p. 47-52.
- Legault, Maurice (2006), 'Analyse évolutive d'une pratique scientifique en recherche qualitative et phénoménologique', / *Expliciter/* **67**, pp. 1-11.
- Le Hir, Catherine (1999), 'Explicitation de la mémorisation de la grille de chiffres', / *Expliciter/* **28**, pp.51-58.
- Maurel, Maryse (2009), 'Claire et ses clés', / *Expliciter/* **78**, pp. 22-25.
- Mouchet, Alain (2003), 'Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'élite 1 en rugby'. Thèse de doctorat en STAPS, Université Victor Segalen Bordeaux 2, 436 p.
- Vermersch, Pierre (1994), *L'entretien d'explicitation*, (Paris : ESF).
- Vermersch, Pierre & Maurel, Maryse (1997), *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, (Paris : ESF).
- Vermersch, P. (2005) *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*, (Roma: Carocci Faber).

<sup>23</sup> Cette recension est en cours de constitution, j'attends encore des informations.

<sup>24</sup> Centre National de la Recherche Scientifique.

<sup>25</sup> L'Auvergne est une région française.