

Quelques effets de l'explicitation... entre prises de conscience, résistances et transformations

Vittoria Cesari Lusso*

Un petit courrier pour commencer

Cher Pierre,

Chères amies et chers amis du GREX,

Le besoin de communiquer avec vous est là depuis belle lurette... Il m'est arrivé maintes fois de le faire mentalement. Certes, nous ne disposons pas encore d'une technique capable de transmettre les pensées sans que ceux-ci s'incarnent dans un support oral ou écrit. Je le sais. Donc, le résultat est que vous n'avez jamais reçu mes messages... Je constate souvent que ce type de dialogue intérieur avec mes interlocuteurs présente pour moi des avantages mais également des inconvénients. L'avantage premier est que cela m'aide à structurer et à développer ma pensée, en donnant corps à mes réflexions. L'inconvénient principal, voire carrément le « piège », est dû à une sorte de sensation trompeuse du type « déjà fait » : le vécu mental du dialogue rassasie provisoirement ma faim d'échange et donc me permet de remettre à un « plus tard indéfini » le travail d'écriture.

De plus, il m'est arrivé également de commencer maintes fois un article pour Expliciter sans jamais le terminer. Ces projets d'articles prenaient chaque fois un titre différent selon la thématique qui m'interpellait particulièrement à des moments donnés, par exemple « Quelles articulations et quelles frontières entre former, accompagner et soigner ? » ; « L'explicitation au quotidien » ; « La dimension clinique dans la formation des adultes » ; « Qu'est-ce que j'apprends... quand j'apprends à expliciter ? ».

Comment peut-on expliquer ce travail toujours inachevé ? Il y a plusieurs réponses qui me viennent à l'esprit : « Faute de temps ? » (en partie c'est « objectivement vrai » et en partie il peut s'agir d'une forme de rationalisation secondaire, comme dirait le docteur Freud) ; « trop d'autres projets de publication ? » (peut être) ; blocage face à l'entreprise de produire un texte dans une langue autre que l'italien (probable) ; « mécanisme de défense » face à l'affolant labeur de répondre en même temps à l'exigence que je me pose de lire d'abord les nombreux articles d'Expliciter que je n'ai jamais lus (vraisemblable) ; etc.

Ceci dit, je ne voulais pas qu'une autre année se termine sans que je fasse le chemin qui sépare ce projet d'écriture de sa réalisation. D'où ma décision de boucler enfin mon dernier texte inachevé, quitte à le livrer dans une forme un peu en vrac et à laisser tomber l'ambition d'essayer de bien étayer tous mes arguments avec les références appropriées.

Voici donc quelques réflexions que je souhaite partager avec vous sur le thème des transformations provoquées par l'apprentissage de l'explicitation.

Pendant l'écriture de cette dernière phrase (je ne sais pas pourquoi...) j'entends une voix, celle d'Armelle. Elle me pose la question « Vittoria (avec mon nom bien prononcé à l'italienne à savoir avec deux 't' bien marquées et l'accent sur le 'o'), quand tu souhaites partager, y a-t-il des points particuliers sur lesquels t'aimerais échanger ? ».

Ma réponse est : « Je ne le sais pas encore, l'exigence première pour moi était, me semble-t-il, d'exprimer en quoi les ressources conceptuelles, méthodologiques et opérationnelles qui ont trait au

* Pour plus d'informations sur l'auteure, voir le site de Vittoria Cesari Lusso, <http://www.vittoria-cesari-lusso.ch/>

travail du GREX continuent à nourrir mes champs d'intérêts, à inspirer mes pratiques et à s'articuler avec les autres pistes qui sillonnent mon esprit. Peut être aussi de sortir de la position de celle qui prend et ne donne pas ».

Mais merci d'avance de me dire si les lignes qui suivent suscitent quelques échos en vous.

Vittoria

P. S.

- Un grand merci à Maryse qui au milieu de ses vacances et de ses retrouvailles familiales et à cheval entre deux continents a bien voulu faire le travail de lire et corriger mon texte !
- Pour faire plus simple, j'ai renoncé à mettre toujours au féminin et au masculin des mots tels que, participant / participante ; formateur / formatrice ; enseignant / enseignante. J'espère que cela ne froisse personne.

1. Quand on dit « effet... »

« *L'entretien d'explicitation a changé ma vie professionnelle !* », s'exclama avec enthousiasme et conviction un participant – qui se qualifia comme enseignant spécialisé, si ma mémoire ne me trompe pas – à la fin de la conférence que Pierre Vermersch a donné à l'Université de Genève le 7 novembre 2008, dans le cadre des activités d'Antenne Suisse Explicitation. A vrai dire je ne suis pas vraiment sûre qu'il l'ait dit exactement comme ça. Peut être que la phrase était « *Monsieur Vermersch vous avez changé ma vie professionnelle!* ». Peu importe, n'est-ce pas ? Le sens ne change pas ! En effet, le participant a précisé que l'outil explicitation lui avait notamment permis de comprendre autrement les difficultés de ses élèves, de se sentir plus compétent à les traiter et de tirer plus de satisfactions de son travail. Personnellement ce soir-là j'ai eu l'impression qu'il ne s'agissait pas d'un point de vue isolé, mais que ce participant-là mettait en mot des sentiments bien partagés par l'assistance. Je tire cette impression d'une sorte d'intense et vibrante atmosphère d'attention et de communion d'intérêts intellectuels qui régnait dans la salle.

Ce témoignage particulièrement percutant constitue me semble-t-il un exemple emblématique d'effets possibles de l'apprentissage des techniques d'explicitation sur l'identité professionnelle, et même sur l'identité personnelle, tout court.

En constatant l'impact de cet apprentissage sur les personnes que j'ai côtoyées lors de mes différentes activités (ainsi que sur moi-même) trois questions se posent souvent à moi :

- en quoi l'entretien d'explicitation constitue un objet d'apprentissage bien particulier ?
- qu'est-ce qui peut faciliter ou faire obstacle à son apprentissage ?
- quelles sont les transformations dans les conduites professionnelles et quotidiennes que son intégration provoque ?

Ces questions constituent les thématiques des paragraphes qui suivent.

2. L'entretien d'explicitation : un objet d'apprentissage bien particulier

2.1 A propos d'objet d'apprentissage

Plusieurs auteurs dans le domaine pédagogique et psychosocial (par exemple, Houssaye, 1992 ; Moscovici, 1984 ; Monteil, 1989) nous ont appris à penser les situations d'apprentissage pas seulement en termes de relation bipolaire (maître/élève, enseignant/apprenant, formateur/participant) mais comme une triade dont le troisième pôle est constitué par l'« objet d'apprentissage ». Cela veut dire que pour mieux comprendre les enjeux des processus apprendre, enseigner et former, il est bien utile de tenir compte des caractéristiques de l'objet. Les représentations sociales, les dynamiques, les enjeux, les pratiques ne sont pas les mêmes selon que l'objet soit les mathématiques, ou bien l'histoire,

ou bien l'informatique (etc... etc...) ou bien encore l'entretien d'explicitation (EdE). Sans compter le rôle joué par le contexte social et la culture ambiante.

Dans le cadre de cette contribution, je n'ai pas l'ambition de me référer à tous les apprentissages que l'on fait quand on se forme à l'EdE, pour cela nous disposons des textes fondateurs de Pierre Vermersch et d'un grand nombre d'articles dans le Journal Expliciter (Faingold, 2002 ; Maurel, 2008a; Maurel, 2008b ; Maurel, 2009 ; Vermersch, 1994 ; Vermersch & Maurel, 1997 ; Vermersch, 2007a ; ...), mais je me limiterai à en rappeler ci-dessous quelques uns pouvant à mes yeux bien illustrer mon propos.

En position d'interviewé (A) il s'agit entre autres d'apprendre à:

1. tourner et focaliser l'attention sur un moment spécifié de son propre vécu passé, afin de le contacter et le re-présentifier, tout en faisant abstraction de la situation sociale présente. En d'autres termes il s'agit de s'installer dans une Position « d'évocation » ou de « Parole Incarnée » ;
2. lâcher le contrôle pour se laisser guider.

En position d'interviewer (B) il s'agit entre autres d'apprendre à:

3. mettre en place les conditions relationnelles et opérationnelles (par exemple en termes de temps et gestions des silences) permettant l'émergence des informations recherchées ;
4. écouter, pas seulement le contenu exprimé et le langage utilisé par A (comme dans pas mal d'autres entretiens...), mais aussi les catégories qui structurent le discours produit (à partir de la grille des informations satellites de l'action), ainsi que la consistance de l'information concernant comment A s'y prend pour faire ce qu'il fait ;
5. formuler des relances appropriées pour produire de la description du vécu de A, en évitant de remplir les « vides normalement présents » avec ses propres représentations, interprétations, procédures et critères ;
6. guider A afin de faciliter sa verbalisation d'informations pertinentes.

Six apprentissages qui vont bien à l'encontre des comportements habituellement mis en place dans les situations quotidiennes d'interaction sociale et qui vont bouleverser les habitudes de questionnement des participants. Cela d'autant plus que dans les formations il ne s'agit pas seulement d'entendre parler des techniques d'explicitation d'une façon théorique, mais surtout de se lancer à l'eau en essayant de les *pratiquer* à travers un travail expérientiel basé sur des multiples mises en situation.

Ceci dit, je sais bien qu'en parlant de l'aspect inhabituel de la technique, je ne souligne rien de nouveau. Vermersch a dit, écrit, répété des centaines de fois qu'il s'agit de compétences contre-intuitives.

Mais ce que je veux mettre en évidence et approfondir ici, c'est justement *l'impact* que ces apprentissages contre-intuitifs peuvent avoir sur les personnes en formation, sur leurs visions de soi et des autres, bref sur leur évolution. « Car - comme le dit joliment Mireille Snoeckx (2009) - être élève, en explicitation c'est se confronter (...) à ses points aveugles, aux choses oubliées, à tout ce que je ne sais pas encore... ».

Afin de développer ce point, il me semble utile en me référant aux travaux sur l'acte d'apprendre (par exemple, Bourgois & Nizet, 1997 ; Giordan & de Vecchi, 1987; Aumont & Mesnier, 1992) de distinguer entre trois types d'objets d'apprentissage selon que ceux-ci constituent:

- « *simples* » *ajouts (extensions)*: les connaissances amenées dans la situation de formation n'entrent pas en collision avec le bagage intellectuel préexistant du participant. Par exemple, en restant dans le domaine de l'EdE, apprendre à mieux reformuler et à récapituler les propos de A ou bien à utiliser la grille d'écoute de 'satellites' n'est pas normalement source de conflit cognitif pour l'apprenant. Celui-ci ajoute de nouveaux éléments à son capital de savoirs et

savoir-faire, sans « coûts affectifs et identitaires » particuliers, sauf probablement l'effet d'une gêne transitoire due aux maladresses initiales dans l'utilisation des nouveautés ;

- nouvelles formalisations de « savoirs intuitifs » : cela correspond à l'impression « *Ce que je suis en train d'apprendre je le connaissais déjà, mais je ne savais pas que des scientifiques avaient élaboré des théories et des concepts à ce sujet* ». Par exemple, « *J'avais déjà remarqué que les silences jouent un rôle en situation d'entretien ou qu'il y a un décalage entre pratiques professées et pratiques réelles, mais avant de lire Vermersch je ne savais pas que cela avait été théorisé* ». Ce type de constat normalement a un effet identitaire rassurant pour le participant car ces conceptions quotidiennes prennent le statut de concepts scientifiques;
- contenus carrément dissonants (demandant des restructurations): il s'agit d'apprentissages qui produisent une **dissonance cognitive** – plus ou moins forte – par rapport au savoirs et savoir-faire précédents : « *ce que je savais et ce que je faisais est en contradiction avec les nouvelles connaissances et pratiques amenées dans la formation* ». La plupart des apprentissages que j'ai listé plus haut appartiennent à cette catégorie. Cela rend le parcours de la formation à l'EdE fascinant et passionnant, mais également à des moments donnés, plutôt déstabilisant pour les participants. Je rappelle que la dissonance cognitive est un concept élaboré par Leon Festinger (1957). Selon cette théorie, l'individu en présence de cognitions - connaissances, opinions ou croyances - incompatibles entre elles, éprouve un état de tension désagréable : c'est l'état, justement, de dissonance cognitive. Dès lors, cet individu mettra en œuvre des stratégies inconscientes visant à rétablir l'équilibre et à réduire la dissonance.

La réduction de la dissonance et de la déstabilisation qui en est la conséquence peut prendre deux directions : régression voire rejet ou bien progression et transformation! En effet, les travaux en psychologie sociale expérimentale sur la dissonance cognitive montrent que les individus tendent à réduire la sensation d'inconfort en agissant de deux manières : en recherchant des arguments pouvant justifier leur refus à entrer en matière ; en s'engageant dans le travail d'acquisition de nouvelles compétences, malgré l'inconfort provisoire du statut de novice.

Que se passe-t-il alors ? Comment des adultes vont vivre cette situation d'apprentissage parsemé de dissonances? Quel est le rôle du groupe dans ce contexte? Quels sont les défis des formateurs ?

Voilà les questions qui seront développées dans les points suivants.

2.2 Que se passe-t-il donc lors d'un apprentissage dissonant ?

Reprenons à titre d'illustration les apprentissages listés auparavant, afin de faire des hypothèses sur la source de dissonance :

En position A,

- l'acte de tourner et focaliser l'attention sur un moment spécifié de son propre vécu passé, en quittant le contact avec la situation sociale présente, peut être fortement **dissonant** par rapport au besoin de garder une certaine vigilance et une certaine conscience de ce qui se passe autour de nous, et à la routine relationnelle habituellement mise en place. La même chose pour la disponibilité à se laisser guider. (Dans les formations il m'arrive de désigner la Position de parole incarnée comme « Position de recherche intérieure », pour bien marquer qu'il s'agit d'un vrai travail heuristique sur son propre vécu)

En position B

- accorder le temps nécessaire pour que le vécu de A inscrit dans l'action puisse se transformer en vécu représenté et puis en vécu verbalisé peut être bien **dissonant** par rapport aux rythmes conversationnels habituels et par rapport au statut normalement attribué au silence. Dans l'EdE, le silence est l'indice d'un travail intérieur et non d'un vide gênant comme dans une

bonne partie de situations sociales. En effet les débutants en EdE ont souvent du mal à gérer cet aspect, et dès que A arrête de parler pour prendre le temps, pour laisser émerger une situation, B fréquemment a le réflexe de combler ce « vide » en formulant une queue à sa relance ou bien en suggérant carrément des alternatives de réponse ;

- écouter les catégories du discours et pas uniquement le contenu de A semble être perçu par certains participants comme **dissonant** par rapport à l'intérêt qu'ils déclarent porter au thème. Par exemple, j'entends souvent dire au début des formations « *Je n'ai pas pu me concentrer sur le repérage des catégories ou sur la chronologie de l'action car les propos de A m'intéressait beaucoup !* » ;
- demander des critères quand on entend un jugement de la part de A est perçu comme **dissonant** par rapport à la conviction que l'on partage déjà les significations. Autrement dit, que finalement on s'est déjà compris ;
- guider A afin de faciliter sa verbalisation d'informations pertinentes, est perçu fréquemment comme très **dissonant** par rapport à la croyance très répandue qu'un bon interviewer ne guide pas et surtout n'interrompt pas.

Sur le plan cognitif, ces dissonances ne sont pas des obstacles qui bloquent le chemin bien au contraire elle sont même la condition de la progression. En suivant Piaget on peut dire que le conflit cognitif et opérationnel entre ancien et nouveau savoir est la condition même pour que l'apprentissage puisse se développer. Dans un premier temps l'apprenant *assimile* le nouveau à ce qu'il faisait d'habitude. Par exemple, il continue avec le « pourquoi ». Ensuite la « *crise évolutive* » va se produire suite aux remarques du formateur, ou des pairs ou bien à l'observation des pratiques expertes basées sur le « comment ». Le travail d'*accommodation* menant à une nouvelle *équilibration majorante* peut alors commencer, avec l'intégration d'une conscience accrue des différents effets du « pourquoi » et du « comment » et le développement de la capacité à utiliser selon les situations et les contextes la formule la plus adaptée.

Sur le plan affectif, identitaire et social les choses sont plus complexes (Perret-Clermont & Nicolet, 1988 ; Zittoun, Perret-Clermont & Carugati, 1997) car les conflits entre anciennes et nouvelles connaissances peuvent provoquer, notamment chez l'apprenant adulte, des résistances, des mises en discussion, du stress, des enjeux sociaux, des mécanismes de défense plus ou moins adaptés. Autrement dit, des retombées sur le plan identitaire, sur le sentiment de valeur personnelle et sur la relation pédagogique.

Mais avant d'aller plus loin et de passer aux exemples, arrêtons nous un moment sur le concept d'identité. Il est bien connu que l'utilisation du concept d'identité présente pas mal de difficultés : le terme est caractérisé par une forte polysémie de par son passé philosophique, par la diversité d'approches disciplinaires qui s'en servent, par ses connotations idéologiques, par son emploi dans le langage commun.

Compte tenu de la finalité de mon propos, je vais choisir une définition de « travail » s'inspirant de travaux de psychologie sociale (par exemple, Camilleri et al., 1990 ; Deschamps, Morales, Paez & Worchel, 1999) qui permet de penser l'identité comme un ensemble dynamique et organisé de sentiments, représentations, croyances de soi sur soi, permettant à l'individu d'éprouver « qu'il est un 'moi' différent des 'autres' » (Taboada-Leonetti, 1990, p. 43). De plus, Codol (1981) a montré que l'individu a besoin de se valoriser à ses propres yeux et aux yeux des personnes et des groupes constituant une référence importante pour lui ; d'où aussi l'exigence de « sauver la face », comme dirait Goffman, en cas par exemple d'erreur.

S'engager dans un parcours de formation impliquant un travail de déconstruction et reconstruction des savoirs et savoir-faire (Cesari Lusso & Muller, 2001) peut avoir donc des effets perturbateurs, parfois régressifs, au niveau du sentiment d'identité. Le participant est confronté à la question implicite de la définition de son identité contextuelle (où de ses co-identités, si j'emprunte la terminologie de Nadine

Faingold, 2001, 2006) dans la situation d'apprentissage : « *Qui suis-je dans ce contexte?* ». Plusieurs réponses implicites peuvent être observées et « décryptées » (Faingold, 1998) lors des formations à partir de ce que les participants expriment d'une façon verbale ou non verbale à différents moments, par exemple : « *Je suis redevenu un élève en difficulté* » ; « *Je suis un enfant qui se sent confus et perdu et qui a besoin de son doudou* » ; « *Je me sens supérieur par rapport aux autres participants* » ; « *Je suis un apprenant enthousiaste* », etc. A chaque réponse correspond des nuances émotionnelles plus ou moins confortables et un questionnement au niveau des croyances et valeurs.

2.3 Stratégies de protection mise en place par les participants

Comment des adultes vont-ils réagir à cette situation sociale qui les met en situation « d'élève qui ne maîtrise pas » et qui leur demande d'intégrer dans leur « habitus » d'enseignant, de formateur, de chercheur, etc., des conduites inhabituelles ?

En effet dans ce cas, comme dit Philippe Meirieu (2000, p. 8)

« Apprendre n'est pas facile à réduire aux catégories traditionnelles de la causalité : car c'est chercher à faire quelque chose que l'on ne sait pas faire en le faisant. Il s'agit là d'une décision que personne ne peut prendre à la place de quiconque ».

Mes observations en situation et les éléments que je tire des échanges avec les collègues du Grex et d'Antenne Suisse font ressortir les stratégies suivantes :

- a) « *Je ne suis pas là pour m'impliquer mais pour observer de l'extérieur la méthodologie et la confronter avec d'autres démarches* ». C'est une stratégie que j'ai observé de la part de quelques chercheurs universitaires ou d'autres participants pour qui le maintien du contrôle de la situation semblait important (plus de messieurs que des femmes ?). Par exemple, quand en début de journée le groupe était invité à « revisiter » un moment de la journée précédente, ce type de participant continuait à utiliser son regard pour observer les autres, sans s'accorder la possibilité de « se tourner vers son univers intérieur », comme si la Position de parole incarnée était inconcevable pour lui.
- b) « *Je suis dans la démonstration de ce que je sais et pas dans l'implication* ». C'est une stratégie adoptée, par exemple, par des participants qui se considéraient déjà experts en entretien, comme des journalistes ou des chercheurs en sciences sociales. Ce type de participant intervient constamment dans les débriefings pas pour parler de son vécu pendant les exercices mais pour exprimer son savoir à propos d'autres formes d'entretiens. Toutefois, si on arrive à lui faire « goûter » la spécificité de l'EdE, son attitude peut se transformer.
- c) « *Apparemment je m'implique mais d'une façon très superficielle* », de sorte à ne pas être affecté par les nouveaux savoirs et savoir-faire. Il s'agit de participants aux manières plutôt sympathiques mais qui semblent avoir un vrai talent pour participer sans participer.
- d) « *Je régresse face à la déstabilisation de mes connaissances* ». Dans ce cas, le nouvel apprentissage qui contraste avec les anciennes connaissances est perçu comme menaçant et stressant (ou moins dans un premier temps). Les réactions peuvent alors être de l'ordre de l'agression verbale du formateur ou d'un retrait défensif.
- e) « *Je sais que j'ai besoin constamment d'apprendre de nouvelles choses, je sais qu'apprendre c'est vivre, et je suis là pour en tirer le maximum de profit, même si cela va me provoquer des déstabilisations transitoires* ». Il s'agit du participant idéal, n'est-ce pas ?! Et pourtant bien réel. Personnellement j'en ai rencontré des centaines. Parfois il s'agissait même des personnes qui dans la vie professionnelle avaient le plus de responsabilités. Je pense à trois cas concernant des cours dans le cadre d'Institutions, auxquels les supérieurs hiérarchiques

participaient. Et bien, ceux-ci étaient les plus impliqués et disponibles à se mettre en jeu, à braver les erreurs, à lâcher le contrôle.

2.4 Le climat du groupe

L'apprentissage de l'EdE a lieu généralement en situation de groupe, où l'apprenant est exposé au regard des autres.

D'où, comme nous le savons bien, l'importance d'un contrat déontologique clair et formel, offrant un cadre sécurisant du point de vue de la confidentialité, de l'accueil respectueux de ce qui exprimé et expérimenté, de l'attention portée à tout ce qui se passe, d'une claire définition des erreurs et des maladresses initiales comme étapes incontournables de l'apprentissage.

Personnellement, avec des jeunes étudiants, il m'arrive même de proposer ce contrat par écrit et de le faire signer.

Toutefois, il est bien connu que le groupe produit des effets particuliers, tels que le sentiment d'anonymat, des formes de déresponsabilisation, des conduites de gamin ; ou bien des envies d'échanger des commentaires avec les personnes en proximité ; ou bien encore des conduites d'inhibition dans la prise de parole. Les conséquences de ces dynamiques de groupes peuvent être variées : certains participants peuvent se coaliser en affichant des sourires moqueurs pendant qu'un collègue par exemple expose une difficulté ; d'autres ne résistent pas à la tentation d'échanger avec le voisin ; d'autres encore préfèrent éviter de s'exprimer pendant les débriefing, vu que la liberté est toujours laissée de prendre la parole ou pas. Liberté qui en effet est bien appréciée par les intéressés, mais qui peut rendre opaques certaines situations au formateur. Par exemple, il m'est arrivé récemment de constater, une fois le cours terminé, que le silence d'une participante n'était pas une exigence de retenue, comme j'avais imaginé sur le moment, mais carrément une prise de distance hostile.

2.5 Quelques ressources du formateur qui enseigne des contenus dissonants

Avant de développer ce point je tiens à rendre hommage à des formateurs qui m'ont largement inspiré au cours de ma vie d'apprenante et de professionnelle : je pense en particulier à Catherine Le Hir, à Pierre Vermersch, à Paul Watzlawick, ainsi que au groupe des formateurs de l'Institut Gregory Bateson.

Je leur dois notamment le plaisir que j'ai aujourd'hui dans les situations de formation à essayer d'entrer en contact avec les interrogations des participants plutôt qu'à partir en exposant mes réponses toutes faites sans savoir si mon public se pose des questions.

Mais ceci dit, il est évident qu'enseigner des contenus dissonants est à la fois passionnant et exigeant pour le formateur. Il s'agit en effet – pour le dire à la manière de Vygotski - d'agir afin que l'échange inter-psychique entre formateur et formé puisse se transformer en développement intra-psychique pour l'apprenant, en déclenchant chez lui son potentiel de développement (*zone proximale de développement* selon Vygotski, 1934/1997 ; traduit récemment par Yves Clot (2008) en *zone de développement potentiel*). Cette zone indique ce que l'apprenant arrive à faire aujourd'hui avec l'aide d'un expert et qu'il pourra demain accomplir seul.

Quel étayage le formateur en explicitation doit-il mettre en place pour favoriser le voyage menant à l'appropriation des techniques d'explicitation ?

Nous pouvons identifier les ressources suivantes :

- ressources d'ordre didactique et pédagogique : il s'agit de la vaste panoplie d'activités utilisée par les formateurs. Activités en partie peut être similaires, et en partie originales car fruit de la créativité et de la sensibilité de chaque formateur. Je ne vais pas m'attarder ici sur cette importante ressource, qui mérite bien un petit traité à elle toute seule ! Penser à l'avenir à en faire un recueil ?

- mise en place d'un climat de travail sécurisant, caractérisé par l'écoute, le respect et l'implication personnelle ;
- capacité à pratiquer constamment ce que l'on enseigne. Cet isomorphisme est fortement apprécié par les participants ;
- capacité de prise de distance par rapport aux émotions exprimées par les participants, par exemple capacité à accueillir les moments de doutes des participants comme faisant partie de l'acte d'apprendre et non comme attaque à la personne du formateur ;
- conscience de l'effet de ses questions et de ses interventions (Vermersch, 2007b ; 2008) ;
- compétences dans le domaine de l'approche systémique et stratégique de la communication (pour un résumé, Picard & Marc, 2005 ; Cesari, 2005 ; Nardone, 1998). Cela permet d'identifier et d'éviter les pièges les plus communs présents dans les interactions, par exemple le risque d'être entraîné dans des « guerres verbales inutiles » avec les participants sceptiques et critiques à l'excès face à la nouveauté. Dans ce cas, l'appel à des stratégies paradoxales est souvent bien plus efficace. Il s'agit, par exemple, d'inviter l'interlocuteur à continuer à critiquer, même à en rajouter, en soulignant que cela représente une aide pour le formateur, qui se documente ainsi sur des effets négatifs qu'il ne peut pas percevoir tout seul. Un des plus célèbres héritiers de l'Ecole de Palo Alto, Giorgio Nardone (1998), dirait à ce sujet qu'il s'agit de vaincre sans combattre.
- La pratique de l'humour. Pour savoir comment, il suffit d'observer ce qui se passe par exemple au GREX...

3. Des « transformations » produites par l'apprentissage de l'EdE

3.1 L'étonnement

Un bon nombre de témoignages tirés des débriefings montre l'étonnement des participants face à la découverte d'un décalage entre « la représentation de son propre fonctionnement professée a priori » et celle « émergée » lors du travail expérientiel. Il s'agit d'une « découverte » qui peut être déstabilisante dans un premier temps, comme on l'a vu dans le paragraphe précédent, mais dans la plupart des cas cette déstabilisation débouche ensuite sur une saine curiosité et un plus grand intérêt pour les techniques d'explicitation, avec des retombées en termes de « transformations évolutives » sur le plan identitaire et opératoire.

Je vais essayer d'évoquer quelques exemples de ces transformations en m'appuyant sur des notes et des souvenirs concernant les situations de formations à l'EdE, mais également sur mon vécu personnel, professionnel et quotidien.

3.2 Des « transformations »

Les dictionnaires nous rappellent que « transformer » vient du latin *trans-formare* « former au delà ».

La proposition « au delà » évoque pour moi le sens de « plus loin », comme pour marquer une ouverture d'horizons possibles. Peu importe que les horizons soient grands ou petits, ce qui compte est de ne pas rester figés et de se « trans-former ».

Les exemples qui suivent sont à mes yeux des illustrations d'aspects qui se transforment suite au développement de la capacité à effectuer un retour réflexif sur ce que nous faisons et vivons. Le changement concerne parfois une idée sur soi, parfois une croyance, parfois une façon d'agir ou de percevoir nos actions ainsi que l'enchaînement de nos interactions. Des changements certes modestes mais qui offrent la sensation d'être matière vivante qui peut toujours aller « au delà ».

« **Je croyais** que le phénomène de la projection ne concernait que les autres... et je m'aperçois que moi aussi je prête à l'autre mes sentiments et mes idées ». Ce constat émerge souvent à la suite des deux activités parfois proposées au cours de la formation de base :

- Dans la première, un participant volontaire est invité à sortir pendant 10 minutes et à faire ce qu'il veut. Quand il rentre les participants répondent aux questions : Qu'est-ce que nous savons de ce qui s'est passé pour lui ? Qu'est-ce que nous ne savons pas ?
- Dans la deuxième, le formateur fait un entretien-démonstration avec un participant volontaire.

Dans les deux cas, lors du débriefing un grand nombre de pensées, d'actions et d'émotions est attribué au volontaire d'une façon tout à fait « arbitraire » : par exemple, dans le premier cas : *il s'est porté volontaire car il avait envie de sortir, il se demandait ce que nous faisons, il ne s'est pas éloigné, il était inquiet, etc.*

Dans le deuxième cas : *il était agacé par le nombre de relances, il était tendu, il a trouvé long, il n'avait pas envie de répondre...*

Il va sans dire que tous ces commentaires sont constamment démentis par A, seul expert légitimé à dire ce qui s'est réellement passé pour lui ! (C'est le sujet qui sait !).

Résultat, les participants font état d'une prise de conscience de la facilité avec laquelle on est amené à prêter à l'autre nos propres façons de sentir et penser, ainsi que d'un étonnement face aux différents points de vue. Ils témoignent également d'une meilleure compréhension de l'influence des différentes positions (A ; B ; C) assumées dans la situation.

« **Je croyais déjà savoir écouter... mais...** ». Les exercices d'écoute, reformulation et récapitulation ne sont pas propres aux techniques d'explicitation mais sont à la base de toute forme d'entretien et d'accompagnement. Toutefois je me suis aperçue qu'il s'agit d'une capacité qui vaut la peine d'être travaillée lors des formations de base à l'EdE, car maintes fois j'ai constaté un décalage entre ce que les participants déclarent déjà savoir faire en la matière et ce qu'ils mobilisent en situation.

Voici deux exemples d'effets provoqués par ce travail. Le premier concerne un participant qui, lors du débriefing, s'exclama avec un ton qui mélangeait surprise, autocritique et humour : « *Je croyais savoir écouter mais après cette journée, j'ai réalisé que j'ai du mal à entendre et à restituer ce que l'autre me dit. Finalement j'ai compris en peu de temps ce que ma compagne essaye de me faire remarquer depuis une dizaine d'année !.* »

Le deuxième se réfère à une apprenante qui exprime sa satisfaction car : « *non seulement je me sens plus capable d'écouter mais j'ai aussi pris conscience des indices qui me permettent de comprendre quand l'autre n'est pas en mesure de m'écouter et quand le cadre spatial et temporel n'est pas adapté.* »

« **Je découvre que guider n'est pas imposer** ». Une des croyances les plus répandues présentes chez le public que j'ai formé à l'explicitation est que moins l'entretien est structuré plus la subjectivité de A peut émerger. Cela va de pair avec la conviction – tirée évidemment des bonnes routines conversationnelles quotidiennes - qu'il ne faut pas interrompre. Pas étonnant donc que les participants soient un peu déstabilisés face aux techniques de guidage propre à l'EdE. Cette déstabilisation dure jusqu'au moment où le participant intègre profondément la différence entre cadre et contenu, et comprend que B ne fait qu'offrir un cadre et des structures vides, afin de donner à A la possibilité d'exprimer davantage son vécu subjectif, sans se « noyer dans des récits sans fin et sans direction ». Les découvertes, que guider n'est pas imposer un contenu et qu'il ne s'agit pas d'interrompre pour donner son avis mais pour permettre à A d'aller plus loin, transforment complètement les idées de départ.

« **Je m'aperçois que maintenant au quotidien je sais me servir de plusieurs éléments qui ont trait à l'explicitation.** Cela me permet, par exemple, pendant les conseils de classe, de demander à mes collègues de donner gentiment un exemple pour mieux comprendre le problème dont ils parlent et raisonner ensemble sur les solutions à proposer ». Ce témoignage, exprimé par Anne enseignante dans une école secondaire inférieure, nous introduit à la thématique de l'utilisation d'éléments de la

technique de l'explicitation **au quotidien**, professionnel et familial et des « transformations » que cela peut potentiellement produire dans la qualité de l'interaction et de la réflexion.

Il s'agit d'un thème qui me passionne particulièrement et sur lequel je ne me lasse jamais de recueillir des illustrations permettant de mieux comprendre ce qui change dans l'utilisation des techniques d'aide à l'explicitation quand on est dans le cadre de la vie quotidienne. Cadre où les présupposés méthodologiques et contractuels qui lient les participants aux cours et aux journées GREX et ASE ne sont pas partagés.

D'après les données à ma disposition, il me semble intéressant mettre en évidence les éléments suivants :

- Les interactions quotidiennes sont souvent basées sur des routines conversationnelles bien rôdées qui s'adaptent mal aux transgressions : selon l'ethnométhodologue Harold Garfinkel, briser les routines est un jeu qui peut perturber la communication et la relation. Cela à mes yeux ne veut pas dire que nous devons nous interdire d'utiliser, par-ci et par-là, les relances **in-habituelles** apprises dans les formations à l'Explicitation. On sort de cette formation un peu transformé, et c'est bien compréhensible que l'on ait envie de mettre en pratique une ou l'autre des techniques. Mais cela demande de faire attention aux conditions méthodologiques, déontologiques et contractuelles à mettre en place, ainsi qu'aux précautions à prendre afin de ne pas créer des effets sur l'interlocuteur engendrant des réactions négatives de sa part. Voyons plus concrètement ci-dessous de quoi il s'agit.
- Demander un exemple lors d'une interaction quotidienne n'est pas une opération banale ! La personne formée à l'explicitation sait que trouver un exemple veut dire pour « A » : viser à vide et « prendre le temps pour laisser revenir une situation spécifique » ; ne pas se sentir pressé de donner une réponse immédiate ; se mettre en position de recherche intérieure et quitter l'état de vigilance vers l'extérieur ; s'installer dans un moment de silence, qui peut être perçu comme plus ou moins gênant au niveau social ; attribuer à la demande de « B » un sens positif et pas une signification de contrôle et de méfiance. Comment s'y prend alors Anne pour obtenir des exemples au sein du conseil de classe ? D'abord elle cautionne ce que la collègue dit et déclare dans quelles intentions demande l'exemple : *« Ce que tu dis du comportement de Thierry est intéressant, ça vaudrait la peine de l'approfondir encore plus concrètement pour trouver ensemble des solutions. Qu'en penses-tu ? »*. Puis elle crée les conditions pour l'émergence de l'exemple sans mettre de la pression : *« Serais tu d'accord de prendre un moment pour chercher dans ta tête un exemple. Je te dis prendre un moment, car trouver un exemple à l'improviste n'est jamais évident. Nous te laissons tranquille pendant une minute et puis si ça vient Ok, si ça vient pas on prend ce qui vient »*. Ensuite, pendant que la collègue illustre l'exemple, avec des petites relances, Anne essaye de faire émerger pas seulement ce que l'élève fait, mais également ce que l'enseignante et les autres élèves font.
- Demander plus de détails. Quand l'oreille est entraînée à écouter les propos de A en termes d'informations présentes ou absentes, il devient impossible de ne pas s'apercevoir, par exemple, que le récit de l'ami, ou du partenaire ou du collègue ne nous permet pas de nous représenter ce qui s'est passé. Thomas par exemple, dans des cas similaires, se limite à dire : *« Le truc que tu racontes m'intéresse beaucoup, est-ce que je peux te poser quelques questions pour avoir plus de détails ? »*. Noëlle témoigne qu'il faut faire attention et pas utiliser trop de relances car *« avec mon mari, par exemple, une, voire deux relances ça marche bien pour avoir plus de détails mais après... souvent je m'arrête car je sens que ça peut l'agacer. Alors je mets mes compétences explicitation en veilleuse. Et je trouve que c'est aussi important de sentir quand éviter de les utiliser !! »*
- Demander les critères qui fondent les jugements. Une fois formé à l'explicitation, les jugements de nos interlocuteurs se transforment en enveloppes dont on est conscient d'ignorer le contenu, à savoir les critères qui les fondent. Nous entendons *« ça a été difficile »*, *« c'est une classe impossible »*, *« ça manquait de précision »* ; *« c'est mal passé »*, *« c'était super »*, et nous nous réalisons tout de suite que nous ne savons pas quelles sont les critères permettant à « A » de formuler de tels jugements. Dans des cas comme ça, par exemple Tania fait appel pour en savoir plus à une petite réitération : *« Difficile ? »*, *« Mal passé ? »*, etc. Hugo de son

côté explicite carrément sa crainte de projection : « *ça t'embête si je te pose la question en quoi c'était difficile, si non je risque de te coller mon interprétation* ».

- Demander aux étudiants s'ils ont des questions. « *Pendant mes cours – dit Béa - je ne pose plus la question 'Avez-vous des questions ?'. Je propose plutôt 'prenez un moment pour voir si ce que vous venez d'entendre fait écho en vous, ou suscite des questions...'. Je propose de prendre deux minutes de silence de travail, de noter ce qui vient à l'esprit... et d'en parler après* »

« **Je découvre** la force de 'documenter' ce que s'est passé. Je vois maintenant le problème autrement. ». C'est le commentaire que Philippe formule après une demi heure d'entretien d'explicitation dans lequel il était A, et moi B. Philippe est cadre supérieur dans une Institution de Formation continue, il connaît les bases de la technique de l'explicitation et il a demandé de me voir suite à une séance avec la direction qui selon lui c'était mal passé à cause de son incapacité à communiquer. L'enjeu de la séance était pour lui de défendre un projet d'innovation qui lui tenait à cœur. Je l'accompagne dans la description de l'interaction entre lui et les trois membres de la direction présents, afin de mieux « documenter » ce qui s'était passé. Résultat, les données ainsi recueillies ont permis une prise de conscience et permettent déjà de « transformer » sa perception initiale au point que, pour lui, il n'est point nécessaire d'aller plus loin. En effet, la description a mis en évidence qu'il a amené plusieurs arguments pour défendre son projet, qu'il a des indices indiquant que ses arguments ont été écoutés même si les interlocuteurs ne semblaient pas être attentifs à 100%, que les conclusions ont été encourageantes, même si elles étaient inférieures aux attentes espérées.

Donc pour Philippe à la fin de l'entretien, le problème, tel qu'il l'avait posé au début, n'a plus tellement de sens. Ce qui fait sens maintenant pour lui est le double constat : d'abord, que finalement il s'est pas mal débrouillé vu la complexité du contexte et des enjeux; puis que le résultat est tout à fait acceptable même s'il ne correspond pas à son idéal.

Ce cas est assez emblématique à mes yeux de l'apport que l'EdE peut donner à la « pratique » de « l'analyse de pratique » et à tout accompagnement « clinique » visant à provoquer un apprentissage évolutif à partir du vécu (voir par exemple Ancillotti & Ancillotti, 1999 ; Ancillotti, 2003 ; Ancillotti, & Coudray, 2006 ; Cesari, 2009 ; Faingold, 1998 ; Lamy, 2008).

En effet, pour « apprendre de son expérience » (Bourassa, Serre & Ross, 2000) il est important pour l'individu de parcourir plusieurs passages :

- **d'abord, le passage d'une représentation « naïve » de son vécu à un « vécu documenté »**, en utilisant les techniques d'explicitation. En effet, l'entretien d'explicitation représente l'outil méthodologique permettant d'adopter une posture épistémologiquement fondée vis-à-vis de sa pratique et de se comporter en « chercheur » qui avant d'analyser et suggérer des solutions se préoccupe de disposer de données fiables sur le déroulement de l'action et de l'interaction. Ce passage a besoin d'une méthodologie bien fondée de recueil de données sur l'action et l'interaction (*c'est grâce notamment à cette étape que la représentation de Philippe a pu évoluer*)
- **puis, le passage de la description à l'interprétation** et à l'analyse des données à la lumière des connaissances dont on dispose (*à ce stade, pour Philippe la « cause du problème » n'est plus ses manques au niveau de la communication, car il dit avoir pris conscience que son jugement initial était trop sévère et basé uniquement sur la frustration de ne pas avoir atteint l'idéal*)
- **Puis encore, le passage de l'analyse à la mise au point de nouvelles pistes** de solution (intervention) à expérimenter à l'avenir (*pour Philippe cette étape n'était pas nécessaire car le problème tel que perçu au début avait disparu*). Dans d'autres cas, il s'agit de faire appel à des modèles d'intervention appropriés pour accompagner la personne dans la clarification de ce qui peut être fait pour dépasser la difficulté évoquée.

4. Quelques mots pour terminer

Je crois vous avoir proposé un petit voyage à travers le paysage des changements provoqués par l'apprentissage des techniques d'explicitation.

Je sais que j'ai nullement fait appel aux termes savants qui font partie de l'impressionnant et érudit édifice théorique créé par Pierre Vermersch dans le champs de la psycho-phénoménologie et bien présent lors des discussions aux séminaires du GREX... J'espère que vous ne m'en tenez pas rigueur!

Je porte un grand intérêt à ces ressources conceptuelles et à la participation aux journées du GREX, que je considère comme une de mes sources prioritaires de nourriture intellectuelle. Toutefois, je m'accorde la liberté de rester en arrière-garde. En effet, comme peut être cette contribution le montre, je suis finalement toujours capturée par des questions qui ont trait à la construction d'une intersubjectivité entre un enseignant et un enseigné ; un formateur et un formé ; un consultant et un consulté, un clinicien et un 'client'. Intersubjectivité probablement jamais atteinte mais toujours cherchée.

Je me sens finalement une éternelle maîtresse d'école qui cherche... ou un éternel chercheur qui aime travailler dans les contextes d'apprentissage.

Je suis finalement un des multiples exemples qui permettent à Pierre de répéter, de temps à autre, plus ou moins la phrase suivante «Je ne m'intéresse pas à la formation, mais mes recherches intéressent les formateurs ! »

Et oui, les recherches de Pierre Vermersch et les travaux du GREX m'intéressent beaucoup comme formatrice !

Merci à celles et à ceux qui ont eu la patience de me lire !

Références

- Ancillotti, J.-P. (2003). L'entretien d'explicitation dans la démarche de thérapie constructive. In *Expliciter*, n° 50, mai 2003, pp. 1-7.
- Ancillotti, J.P. & Ancillotti, C. (1999). L'analyse de pratique réflexive. In *Expliciter*, n° 28, janvier 1999, pp. 1- 6.
- Ancillotti, J.-P. & Coudray, C. (2006). *Thérapie constructive par le dialogue et l'action*. Nice : Les Paradigmes.
- Aumont, B. & Mesnier, P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourassa, B., Serre, F. & Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec Presses Universitaires du Québec.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Camilleri et al. (1990, première édition). *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cesari Lusso, V. & Muller, N. (2001). Quelle est la place de l'expérience dans l'apprentissage à l'âge adulte ? Qu'est-ce qui se construit ? Qu'est-ce qui se co-construit ? Qu'est-ce qui se déconstruit ? In *Quaderni dell'Istituto Comunicazione e formazione*, Université de la Suisse italienne, n°2, pp. 2-11.
- Cesari Lusso, V. (2005). *Dinamiche e ostacoli della comunicazione interpersonale*. Trento : Erickson.
- Cesari Lusso V. (2009). *Si Roméo et Juliette avaient vécu longtemps ensemble*. Saint Julien en Genevois : Jouvence.
- Clot, Y (2008). *Le travail sans l'homme*. Paris : La Découverte.
- Codol, J.-P. (1984). Différentiation et indifférenciation sociale. In *Bulletin de psychologie*, t. XXXVII, n° 365, pp. 515-529.

- Deschamps, J-C., Morales, F., Paez, D. & Worchel, S. (1999). *L'identité sociale*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Faingold, N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants. In *Expliciter*, n° 98, septembre 1998, pp. 17-20
- Faingold, N. (2001). Identifier les co-identités. In *Expliciter*, n° 41, septembre 2001, pp. 10-14.
- Faingold, N. (2006). Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire. In *Expliciter*, n° 63, janvier 2006, pp. 18-25.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston : Row, Peterson,
- Giordan, A. & de Vecchi G. (1987). *Les origines du savoir*. Paris, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Houssaye, J. (1992, 2^e édition). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Lamy, M. (2008). Quel lien entre l'Entretien d'explicitation et l'Analyse de pratiques en groupe ?. In *Expliciter*, n° 76, octobre 2008, pp. 10-13
- Maurel, M. (2008a). Repères chronologiques pour une histoire du GREX. L'arbre (inachevé) du GREX. In *Expliciter*, n° 75, mai 2008, pp. 1-30.
- Maurel, M. (2008b). La psycho-phénoménologie, théorie de l'explicitation. In *Expliciter*, n° 77, décembre 2008.
- Maurel, M (2009). L'entretien d'explicitation, exemples et applications. In *Expliciter*, n° 80, juin 2009, pp. 1-17.
- Meirieu, P. (2000) Enseigner : le devoir de transmettre et les moyens d'apprendre. *Quaderni dell'istituto Comunicazione e Formazione*, n° 8, Lugano : Università della Svizzera Italiana, p. 1-7
- Monteil, J.-M. (1989). *Eduquer et former, perspectives psychosociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. (1984) (sous la dir) *Psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Nardone, G. (1998). *Psicosoluzioni*. Milano : Biblioteca Universale Rizzoli.
- Picard, D. & Marc, E. (2005). *Petit traité des conflits ordinaires*. Paris : Seuil.
- Snoeckx, M. (2009). Oser la fragilité. In *Expliciter*, n° 79, mars 2009, pp. 21-23.
- Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités. C. Camilleri et al. *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 43-83.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. & Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2007a). Bases de l'auto-explicitation. *Expliciter* n° 69, mars 2007.
- Vermersch, P. (2007b). Approche des effets perlocutoires. 1) Différentes causalités perlocutoires : demander, convaincre, induire. In *Expliciter*, n° 71, octobre 2007, pp. 1-23.
- Vermersch, P. (2008). Analyse des effets perlocutoires. 2) Englobement, intrications, complémentarités. In *Expliciter*, n° 76, octobre 2008, pp. 1-9.
- Vygotski, L.S. (1934/1997) (3^{ème} éd., trad. fr.). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.