

Entretiens cliniques logopédiques et entretien d'explicitation

Karin Leresche Boulliane

(cet article a été écrit pour la revue "Langage et Pratiques" de l'Association Suisse Romande des Logopédistes/orthophonistes – ARLD-)

"Le psychique, en un mot, c'est la solitude de la vie que,
par intermittence, vient secourir le miracle du discours"

P. Ricoeur, discours et communication, ed. De l'Herne, 2005

Formée depuis quelques années aux techniques d'aide à l'explicitation, développées et théorisées par Pierre Vermersch et son groupe de recherche (Groupe de Recherche sur L'Explicitation - GREX), je me propose de présenter succinctement l'origine de l'entretien d'explicitation puis quelques-uns de ses principes fondamentaux. Puis, j'illustrerai par quelques exemples comment cette approche a permis d'affiner considérablement ma pratique des entretiens cliniques logopédiques.

Par *entretien logopédique*, je considérerai toute situation professionnelle d'interaction orientée vers un but, c'est à dire aussi bien les séances avec les patients, les proches ou les relations interprofessionnelles. Quant au terme *clinique*, il renverra à la rencontre entre un praticien particulier et un ou des sujets singuliers.

I. Origine de l'entretien d'explicitation

Nées du pari de créer une méthodologie rigoureuse pour l'étude de la subjectivité, les techniques d'aide à l'explicitation ont pour but de mettre à jour les actions matérielles et mentales d'un sujet **de son propre point de vue**. Ces techniques ont été conceptualisées et élaborées depuis une vingtaine d'années par Pierre Vermersch, psychologue-chercheur à Paris :

« Je voulais pouvoir prendre en compte le point de vue de celui qui avait vécu l'activité (point de vue en seconde personne), enrichir les données par ce dont il pouvait témoigner de ses prises d'information et de la conduite de ses actes cognitifs. Cette visée de l'inobservable ouvrait en fait à toute la dimension privée de l'activité cognitive, elle inaugurerait une saisie possible de la subjectivité suivant celui qui la vit. Vaste perspective. Pour viser directement cet inobservable, un seul moyen, recueillir le témoignage de celui qui a vécu la situation et, pour cela, lui demander de verbaliser son vécu. À ce moment, je ne concevais pas de procéder autrement que par entretien, conservant ainsi

l'extériorité du chercheur par rapport à son in-formateur, *le chercheur restant dans le rôle de celui qui recueille des données d'un autre que lui. De là est née une technique d'entretien : l'entretien d'explicitation.*
« (P. Vermersch, *Expliciter*, mars 2007, n°69)

Pour développer cette approche, P. Vermersch s'est référé à son expérience professionnelle de chercheur et de psychothérapeute ainsi qu' à différents courants de pensée dont:

- les orientations psychothérapeutiques outre-Atlantique (M. Erikson, V. Satir, R. Bendler, J. Grinder, C. Rogers, etc).
- la théorie piagétienne ¹(principalement : la méthode « critique » piagétienne, la référence à l'action pour accéder au cognitif et les travaux tardifs de J. Piaget sur la prise de conscience)
- la phénoménologie ² de Husserl

2. Un entretien d'explicitation, qu'est-ce que c'est ?

Faire expliciter une personne dans *une situation d'entretien d'explicitation*, c'est *l'inviter à recontacter une expérience passée, singulière puis à la mettre en mots..*

- *Une situation d'entretien*

L'entretien d'explicitation est généralement subordonné à un contexte social qui définit l'objet d'une rencontre (la consultation logopédique par exemple).

- *Inviter à :*

Les techniques de l'explicitation s'utilisent pour élucider quelque chose en se fondant sur

¹ (...) l'action à elle seule constitue un savoir autonome et un pouvoir déjà considérable, car, s'il ne s'agit que d'un « savoir-faire », et non pas d'une connaissance consciente au sens d'une compréhension conceptualisée, il constitue néanmoins la source de cette dernière, puisque la prise de conscience est presque sur tous les points en retard, et souvent de façon très sensible, sur ce savoir initial qui est donc d'une efficacité remarquable, bien que ne se connaissant pas lui-même. » Piaget, J. La prise de conscience, PUF, Paris, 1974, page 275, cité par P. Vermersch, L'entretien d'explicitation, p. 72)

² « Finalement, ce qui m'apparaissait le plus prometteur était la phénoménologie de Husserl. Certes, il s'agissait d'un travail de philosophie, excluant a priori toute démarche de recueil de données empiriques. Mais ce que j'en connaissais alors me le faisait percevoir comme une psychologie descriptive, basée sur la description et l'analyse d'exemples vécus et mobilisant une méthode d'accès à ces vécus, une méthode de description, un langage technique innovant permettant de désigner les propriétés de ces vécus. » (Expliciter, mars 2007, n°69)

une démarche descriptive (par exemple, dans le « quotidien » d'une logopédiste : s'informer de la manière dont s'y prend tel enfant pour lire/écrire, aider une personne -patient, parent, enseignant, stagiaire- à mettre en évidence comment il s'y prend pour effectuer telle ou telle tâche, etc...). Il importe de définir une direction, un but avant de proposer une explicitation à quelqu'un même s'il peut être difficile de définir à l'avance ce que l'on cherche exactement (il ne serait sinon pas nécessaire d'expliciter !).

- *Recontacter une expérience passée, singulière:*

L'interviewé se réfère toujours à une expérience passée, singulière située dans un espace-temps. Il s'appuie sur un travail de remémoration qui fait appel à sa mémoire épisodique ou autobiographique.

- *Mettre en mots une expérience :*

L'explicitation part du postulat que lorsque nous vivons une expérience ou lorsque que nous effectuons une action ou une activité, nous ne sommes pas conscients³ de toutes les dimensions de notre vécu. Faire expliciter quelque chose à quelqu'un, c'est lui permettre de « réfléchir » (au sens de réfléchissement) une expérience au travers d'une verbalisation. Ce passage d'une expérience vécue à une mise en mots implique un changement de niveau et un élargissement du champ de conscience: l'expérience passée est réfléchi sur un autre plan, celui de la représentation, principalement mis en forme par le discours. Certains gestes peuvent également accompagner la parole et constituer une voie d'accès à ce changement de niveau. (Pour plus de détails, cf. Faingold, 2004).

3. Déroulement d'un entretien d'explicitation « standard »

Je me propose de décrire le déroulement chronologique d'un entretien d'explicitation « standard » en mettant en exergue certains points qui le définissent. Pour la suite de cet exposé et suivant la convention établie au sein du GREX, je désignerai par A la personne interviewée qui explicite et B l'intervieweur.

Premièrement : définir les buts de la rencontre et de l'entretien et énoncer une

³ P. Vermersch ne parle pas d'inconscient mais de pré-réfléchi pour désigner un vécu non conscientisé (P. Vermersch, L'entretien d'explicitation, p. 85)

demande de consentement

Un entretien d'explicitation « canonique » s'ouvre par une clarification des buts de la rencontre. Dans quel but A et B sont-ils réunis ? Que vont-ils faire ensemble ?

Est-ce A qui souhaite élucider/clarifier une question par rapport à une expérience ? Ou est-ce plutôt B qui souhaite s'informer des activités mises en œuvre par A dans une situation (par exemple, une logopédiste qui cherche à savoir ce qui s'est passé pour un enfant dans une situation d'apprentissage) ?

Une fois ces buts définis et avant de débiter l'entretien, B énonce une demande formelle de consentement à A. Cette demande peut être reformulée en cours d'entretien si nécessaire. A est également informé qu'il a la liberté d'interrompre l'entretien à tout moment.

Exemple 14: entretien entre un père et une logopédiste

M. S. (A) annonce à une logopédiste (B) que sa jeune enfant, en cours de traitement logopédique « fait des caprices » à la maison.

Clarification des buts et demande de consentement :

A souhaite mieux comprendre la raison des caprices de son enfant et s'il peut faire quelque chose pour y remédier.

B lui propose, s'il le souhaite, de trouver un moment où sa fille a fait un caprice qui lui paraît signifiant par rapport à sa demande.

Deuxièmement : permettre à A de se remémorer une expérience

Une fois le(s) but(s) de l'entretien défini, il s'agit pour A de « recontacter » son expérience, terreau du futur travail d'explicitation. B dispose de certaines stratégies pour faciliter cette remémoration susceptible d'amener A à un « quasi-revivre ». Certaines de ces techniques ont été empruntées à la Programmation Neuro-Linguistique, d'autres ont été développées par le GREX.

Suite exemple 1 :

La logopédiste (B) peut chercher à faciliter le processus de réfléchissement de l'expérience de M. S. (A) en le questionnant sur le contexte de ce caprice particulier :

B : « quand cela s'est-il passé ? » ou/puis « où étiez-vous ? » ou/puis « qui était présent ? » etc.

B peut aussi simplement poser la question suivante :

« qu'est-ce qui vous revient du dernier caprice de votre enfant ? »

et attendre....

Le processus de réfléchissement d'un vécu demande du temps à l'interviewé : à ce moment

de l'entretien, A marque généralement un silence puis change d'attitude quand il commence à parler (débit de parole ralenti, décrochement du regard). Il se tourne vers son monde interne et est alors plus en contact avec lui-même qu'avec son interlocuteur.

Troisièmement : faire expliciter une expérience

Le travail d'explicitation du vécu d'une personne se réalise dans la continuité de ce processus d'émergence et de remémoration d'une expérience.

- Catégoriser les énoncés du récit en fonction de l'action

P. Vermersch a mis en évidence que le récit d'une expérience comporte différents types d'informations. En explicitation, nous apprenons à les repérer et à les catégoriser en fonction des actions effectivement réalisées par le locuteur. Repérer dans un premier temps les verbes d'action dans son discours ou l'y ramener par un questionnement ciblé est une manière efficace d'accéder à une description de sa « réalité » interne ou externe. La référence première à l'action de l'interviewé est la clé de voûte du développement des techniques d'explicitation⁵.

- S'appuyer sur les propres mots de l'interviewé

Dans ces techniques, B reprend les propres mots de A pour mener son questionnement. Il cherche à s'y tenir en évitant de faire surgir ou d'induire des éléments non-nommés par A. Ses interventions agissent plutôt comme une invitation à déplacer son attention sur différentes dimensions de son expérience (cf. infra) : B devient en quelque sorte un passeur entre A et lui-même.

Exemple 4 : entretien entre un adolescent en grandes difficultés scolaires (A) et une logopédiste (B)

A rapporte une épreuve de français où il a éprouvé des difficultés. Au cours d'un moment d'explicitation de cette épreuve, il énonce :

A : (...) (dans cette épreuve de français), « j'ai paniqué... »

⁴ Les exemples de cet articles sont fictifs mais inspirés de ma pratique

⁵ “Si par action, je désigne la réalisation d'une tâche, l'entretien d'explicitation vise la description du déroulement de cette action, telle qu'elle a été effectivement mise en oeuvre dans une tâche réelle. De plus, ce déroulement d'action est la seule source d'inférences fiables pour mettre en évidence les raisonnements effectivement mis en oeuvre (...) pour identifier les buts réellement poursuivis (souvent distincts de ce que l'on croit poursuivre), pour repérer les savoirs théoriques effectivement utilisés dans la pratique (...), pour cerner

B a plusieurs possibilités de questionnement suite à cette affirmation :

B : *et quand tu as paniqué, qu'est-ce que tu as fait ?* (centration sur l'action)

Ou

et quand tu as paniqué, qu'est-ce que tu as su faire quand même ? (centration sur les savoirs)

Ou

et quand tu as paniqué, qu'est-ce qui se passait d'autre pour toi ? (centration sur des dimensions non-nommées de l'expérience)

- Faire « déplier » les implicites

Lorsqu'un interlocuteur produit un discours, ses expressions comprennent de nombreux implicites qu'il peut être intéressant de « déplier » afin de les rendre plus explicites. Par exemple, la plupart des expressions évoquant une qualification renvoient à des jugements ou des comparaisons qu'il peut être intéressant de questionner afin de mieux comprendre les critères de la personne qui est face à nous. Si quelqu'un énonce « c'est un enfant *agit* » nous ne connaissons pas pour autant les critères de la personne qui émet ce jugement et nous n'avons pas beaucoup d'informations sur le comportement de cet enfant. Des questions renvoyant à une description plutôt qu'à un jugement (par ex : *Et quand il est agit, il est comment ? ou seriez vous d'accord de me parler d'un moment où vous le trouvez agit ?*) nous donne par contre accès à des informations souvent plus opérationnelles pour comprendre le point de vue d'autrui. Il en est de même avec de nombreuses expressions à caractère général ou abstrait comme « *on, les gens, l'intelligence, la maladresse,* » etc .

Quatrièmement : mettre un terme au travail d'explicitation

Le degré de détail auquel peut amener l'explicitation rend la clarification des buts essentielle non seulement pour guider l'entretien mais également pour mettre un terme au questionnement.

Une fois le but de l'entretien jugé atteint, la fin du processus d'explicitation se manifeste par l'interruption du processus de réfléchissement de l'expérience. Une réflexion d'une autre nature, plus conceptuelle, plus générale et non systématiquement référée à un vécu, peut avoir lieu.

Exemple I (suite)

M.S. a pu faire un travail d'élaboration après avoir explicité 4 « caprices » de son enfant : des constantes sont apparues entre eux comme l'absence d'un tiers et des promesses non tenues. Ont émergé également des

les représentations ou les pré-conceptions sources de difficultés." (P. Vermersch, L'entretien d'explicitation, p. 18)

ressources potentielles pour les apaiser (certains d'entre eux ayant été jugés moins explosifs, M. S. a pu mettre en évidence les actions qui avaient pu y contribuer.)

Ce travail d'élaboration a été effectué par la « simple » explicitation de ces 4 moments. Les réflexions menées sont venues dans un 2^{ème} temps et se sont appuyées sur ces descriptions qui ont largement contribué à donner sens au comportement de cet enfant.

C'est toutefois le passage par l'étape du réfléchissement d'une expérience singulière qui permet d'élargir le champ de la conscience et qui constitue la spécificité de l'explicitation.

4. Résonance des techniques d'explicitation sur ma pratique : de l'entretien d'explicitation aux techniques d'aide à l'explicitation

Dans ma pratique professionnelle, au cours des nombreux entretiens que je mène aussi bien avec les enfants, leurs parents ou d'autres professionnels, il est rare que je mène un entretien d'explicitation de but en blanc tel que décrit ci-dessus. Pourtant, l'apprentissage de cette technique et les différentes réflexions menées au sein du GREX ont non seulement influencé ma pratique mais également changé mon regard sur mes interventions. Certains de ces changements ne sont pas l'apanage de l'apprentissage des techniques d'explicitation et s'acquièrent sans doute par l'apprentissage d'autres techniques d'entretien ou dans le cadre d'autres formations. D'autres me paraissent plus spécifiques des recherches initiées et menées par P. Vermersch et le GREX. En guise de conclusion, j'en donnerai quelques illustrations :

- Formuler une demande de consentement

Reprenant la procédure d'ouverture d'un entretien d'explicitation, j'ai pris l'habitude de formuler explicitement des demandes de consentement et de les réitérer si nécessaire au cours de mes différents entretiens professionnels : « *Est-ce que tu/vous es/êtes d'accord de faire ce que je vous propose ? De parler de ce sujet ? De vous laisser questionner sur cet objet particulier ?* ». Cette demande de consentement a souvent l'effet d'un souffle de liberté dans les cadres formalisés de certaines rencontres professionnelles : avec des enfants qui n'ont généralement pas le choix, avec des parents, avec des enseignants. Elle est d'autant plus précieuse que la demande d'intervention logopédique est floue.

- Des interventions moins nombreuses mais plus ciblées

L'art de l'explicitation repose en grande partie sur l'habileté du questionnement. Quel type

de questions poser? A quel moment les poser? Comment les formuler ? Dans quel but ?

Reprenant la formulation de Vermersch, j'évolue dans mes entretiens en me posant désormais la question : quels effets est-ce que je cherche à produire chez mon interlocuteur en lui posant telle question ou en formulant tel énoncé à tel moment? Que vais-je provoquer ? Susciter ? Est-ce utile ? Nécessaire ? J'accorde également plus de place au silence non en terme de vide mais plutôt en terme de création d'espace laissé à l'autre pour le déploiement de sa subjectivité.

- Renforcer l'attention de l'interlocuteur sur certaines dimensions de son expérience

Par notre attitude, nos interactions verbales ou non-verbales (questionnements, silences, reprises, propositions), nous agissons sur l'attention⁶ de nos différents interlocuteurs. En les orientant ou focalisant sur certaines dimensions de leurs expériences, nous avons la capacité de mettre en relief différents aspects de leur vécu.

a) Entretiens avec les parents

Les premiers entretiens avec des parents qui viennent consulter pour des troubles du langage de leur enfant sont des moments importants dans le processus thérapeutique. En un minimum de temps, il s'agit non seulement de clarifier la demande mais également d'obtenir différents types d'informations (des plus factuelles aux plus subjectives). Penser l'entretien en terme de « guidage attentionnel » peut s'avérer très opérationnel : dans le récit, forcément elliptique, que nous font les parents de l'histoire et des difficultés de leur enfant, sur quel objet les arrêter ? Les relancer ? Leur demander d'approfondir ? De quelles informations ai-je besoin ? Face à l'émotion visible d'une mère qui me parle de la malformation de son enfant à sa naissance, est-ce utile de renforcer son attention en la renvoyant à son vécu à ce moment là ? Ou est-ce juste une émotion à prendre note et à laisser passer dans le flux du discours ? Quels mots de l'enfant, des parents peut-il être intéressant de reprendre, ponctuer, faire « déplier » pour saisir au mieux leur « subjectivité » et saisir leur problématique?

b) Séances avec les patients

Lors des séances avec les patients, je cherche à renforcer leur attention sur certaines

⁶ L'attention est définie dans une perspective phénoménologique : “si l'on adopte une approche subjective (i.e. ce qui est propre au sujet) (...), l'attention est conçue (...) comme ce qui module “la conscience de” (P. Vermersch, *Expliciter* 43, 2002)

conduites en faisant « des arrêts sur images », c'est-à-dire que je ponctue le flux de la séance par des demandes d'explicitation quand je repère des événements susceptibles d'amener une dynamique de changement ou un autre regard sur soi ou ses difficultés. Le travail d'explicitation a alors lieu dans un quasi-immédiat, dans un événement ou mouvement qui vient de se produire, que je juge positif en tant que témoin extérieur et dont je pense utile d'en rendre le patient conscient. Par exemple, avec des enfants souffrant de troubles d'apprentissage, j'accorde une grande importance à leurs conduites spontanées d'auto-correction qui peuvent apparaître aussi bien dans des activités structurées que dans des moments informels.

Exemple 5 : entretien entre une élève de 3P en grande difficulté d'apprentissage de l'écrit et une logopédiste

Alors qu'elle lit un texte en l'oralisant, Olivia produit « tarteur ». Elle interrompt sa lecture, revient sur le mot puis s'auto-corrige : « tracteur ».

B : (cachant le texte écrit avec la main, s'adresse à elle) « Tiens, c'est intéressant ce que tu viens de faire... », (Olivia s'arrête dans un premier temps, ne paraît pas comprendre).

B : « qu'est-ce qui vient de se passer pour toi, juste-là ? »

A : « ah oui, j'ai fait une faute »

B cherche à orienter son attention non pas sur « la faute » mais sur ce qu'elle est parvenue à faire, c'est-à-dire sur le fait d'avoir pris conscience qu'il y avait une erreur. Pour cela, elle s'enquiert des prises d'informations qui l'y ont amenée :

B : « Et comment tu savais que tu avais fait une faute ? »

A : « parce que je connaissais pas ce mot ».

A partir de ce micro-événement et de cette micro-explicitation, A et B discutent de l'importance de la compréhension, point nodal de la lecture.

Exemple 6 : entretien entre une élève en fin de 2P en grandes difficultés d'apprentissage de l'écrit avec des séquelles de troubles de langage oral

A essaie d'écrire le mot valise. Elle écrit d'abord valise puis s'arrête, efface le i, le l et parvient au mot valise.

B : « Laure, si tu es d'accord, j'aimerais bien qu'on revienne juste au moment où tu as changé quelque chose au mot... »

A : « Valise ? »

B : « oui, qu'est ce qui s'est passé, juste avant ce moment-là ? »

A : « alors...j'ai vu...d'abord...j'ai fait le son...j'ai fait (v) puis après (a) pis après (vali), pis en premier j'ai entendu le (l) (...) alors j'ai effacé. »

Rendre l'enfant attentif à ses propres corrections me paraît important même si de nombreuses opérations langagières sont opaques à la conscience. Dans ces moments-là, se

produisent des événements essentiels d'un point de vue thérapeutique : un élément dynamique, allant dans le sens de l'autonomie de l'enfant a lieu. Je souhaite mettre en relief ce mouvement même si je ne détiens pas la clé de son fonctionnement, ni sans doute mon interlocuteur.

Ce type d'intervention a également pour but de brouiller la spirale de l'échec en rendant les patients conscients d'un « fonctionnement heureux » (P. Ricoeur). Je poursuis le même objectif en fin de séance en demandant aux enfants de revenir sur des moments de la séance. Par exemples : *Qu'est-ce que tu as su faire aujourd'hui? Ou Qu'est-ce tu as réussi de nouveau? Ou Qu'est-ce qui s'est passé d'important pour toi aujourd'hui ? Ou Avec quoi tu repars ? Qu'est-ce que tu pourrais réutiliser ?*

Dans nos traitements, nous agissons souvent à un niveau métalangagier dans le but d'intervenir sur les apprentissages de l'enfant, principalement dans le cas de troubles du langage écrit. Certains chercheurs comme E. Gombert distinguent les apprentissages implicites et explicites comme facteurs du développement des compétences langagières des enfants. Attirer l'attention des enfants en difficulté sur des composantes s'intégrant a priori de manière implicite (par exemple sur l'acceptabilité de certaines séquences graphiques en français, sur certaines unités morphologiques, etc) me paraît intéressant quand leurs productions nous montrent que ces apprentissages ne paraissent pas avoir fonctionné de manière heureuse. On pourrait d'ailleurs faire l'hypothèse que certains mécanismes d'intégration « automatique » ne fonctionnent pas de façon optimale pour certains des enfants que nous voyons et que nous les aidons en les en rendant explicitement conscients.

5. Pour conclure

Apprendre à questionner l'activité d'autrui amène naturellement à se questionner sur sa propre pratique : sur ses interventions, sur ses buts, sur ses théories sous-jacentes....il en est de même pour la gestion des nombreux entretiens que nous menons: nos attitudes, nos intentions de communication et notre propre usage du langage, au cœur de notre identité professionnelle.

Karin LERESCHE BOULLIANE est logopédiste indépendante à Genève. Membre du GREX depuis 2004, elle est également membre fondateur de l'association Antenne Suisse

Explicitation.

6. Références

DEMONT, E., GAUX, C. , GOMBERT.E (2006) « Bilan métalinguistique ». In : ESTIENNE, F. & PIERART, B.. *Les bilans de langage et de voix*. Paris : Masson.

FAINGOLD, N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires, *Education permanente*, 160/2004-3.

GOMBERT, E. (2006). Epi/méta vs implicite/explicite : niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture. *Langage & pratiques*, 38.

CHANGEUX, J.-P. & RICOEUR, P. (1998). *Ce qui nous fait penser, la nature et la règle*. Paris : O. Jacob.

VERMERSCH, P. (2003). L'entretien d'explicitation. Issy-les –Moulineaux : ESF.

VERMERSCH, P. (2002). La prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques. *Expliciter*, 43, 27-39.

VERMERSCH, P. (2007). Bases de l'auto-explicitation. *Expliciter*, 69, 1-31.

La revue *Expliciter* paraît 5 fois par année et est disponible sur le site www.expliciter.net

