

# Où, quand et avec qui j'utilise l'explicitation ?

Vittoria Cesari Lusso

Où, quand et avec qui j'utilise l'explicitation ?

La première réponse qui me vient à l'esprit est que je l'utilise 'partout' et que cela donne des 'bons résultats'<sup>5</sup> ! Mais quand je m'entends dire cela, j'entends aussi que mon affirmation n'est pas très 'explicite' et que je ne donne qu'un élément très générique de 'contexte' et un 'jugement'. J'entends aussi les collègues formés à la démarche me poser des questions du type : « *Et quand toi tu l'utilises 'partout', tu l'utilises où par exemple ?* », « *Es-tu d'accord de prendre le temps pour laisser revenir.... ?* », « *Et quand tu dis 'de bons résultats', tu prends quoi comme repères ?* » D'accord, j'essayerai donc d'être plus explicite, et de mieux décrire en quoi la technique d'explicitation est devenue pour moi un outil professionnel dont je trouverais difficile de me passer et quels sont les terrains dans lesquels je l'utilise.

## **La formation à l'analyse des pratiques professionnelles dans le cadre de dispositifs de formation d'adultes.**

Un premier terrain est constitué notamment par des activités de formation continue universitaire d'adultes visant, entre autres, à développer des compétences au niveau de l'analyse des pratiques professionnelles. Dans ce cadre, l'EdE est présenté et utilisé comme la ressource principale pour mener une analyse de pratiques, visant au recueil des données permettant à la pratique de se régénérer. Concrètement, la formation à l'EdE se structure dans ce cadre en :

a/ cinq journées de travail expérientiel en groupe,

b/ un entretien individuel avec un interviewer expert (lors de la dernière volée 2003, les interviewers étaient : Nadine Faingold, invitée à animer une journée, et moi-même),

c/ un travail personnel d'analyse à partir des données recueillies lors de cet entretien.

Cette partie, dans laquelle les personnes ont la possibilité de vivre la position A<sup>6</sup> pour recueillir des données sur une situation de leur pratique professionnelle qui les interpelle particulièrement, me semble contribuer d'une façon consistante à la formation des participants. La totalité des entretiens montre avoir apporté aux participants quelques réponses par rapport notamment à trois aspects de leur vécu:

- è en tant qu'apprenants dans le domaine de la formation des adultes, cela semble les avoir aidés à mieux saisir le sens d'un apprentissage sur l'explicitation, autrement dit en quoi ces savoirs-faire peuvent être utiles dans leurs pratiques professionnelles ;
- è en tant qu'A, le fait d'avoir pu vivre un « vrai EdE » leur a permis d'en tirer profit au niveau de la connaissance des ressources mobilisées dans un moment de réussite ou bien de recueillir les données permettant de faire évoluer une situation perçue comme difficile à gérer ;
- è Par exemple, dans un premier cas, Christian a pu mieux voir quelles compétences il a mobilisé en tant qu'enseignant de français à un public d'immigrés dans une

---

<sup>5</sup> Vittoria Cesari Lusso, licenciée en sciences économiques à l'Université de Turin (I), a obtenu un doctorat en psychologie à l'Université de Neuchâtel (CH). Elle est diplômée en approche systémique de la communication et a obtenu récemment la certification comme formatrice à l'Entretien d'Explicitation. Actuellement elle enseigne dans la formation des adultes à l'Université de Neuchâtel, est titulaire d'enseignement à l'Université de la Suisse italienne, consultante et formatrice indépendante.

<sup>6</sup> Pour les lecteurs qui n'ont pas de familiarité avec le « jargon » employé par les personnes qui pratiquent l'explicitation, je précise que la lettre B désigne l'interviewer, la lettre A désigne l'interviewé. Les éventuels observateurs sont désignés par la lettre C.

situation spécifique où « tout le monde était content à la fin » ; Dans un deuxième cas, Maria a pu jeter un éclairage sur un sentiment d'insatisfaction. En effet, elle n'arrivait pas à comprendre les différents résultats qu'elle avait dans deux activités diverses qu'elle menait dans la même école : d'un côté, une activité très satisfaisante pour elle et pour les élèves en tant que sophrologue ; de l'autre l'activité d'enseignante de langue, perçue en revanche comme source d'insatisfactions. Elle était gênée, en particulier, par le fait que des élèves lui reprochaient d'être très différente dans les deux contextes ! L'EdE a permis à Maria de trouver une réponse éclairante pour elle : elle ne s'autorisait pas pendant les cours de langue à faire appel aussi à ses compétences de sophrologue, quoique cela puisse constituer une ressource aussi dans le cadre de cet enseignement.

Il faut encore ajouter que ce type d'entretien a été géré en trois phases : i) exploration de l'activité professionnelle de A ; ii) focalisation sur une situation spécifique ; iii) feed-back final, de la part de A ainsi que de B. Dans cette dernière phase, en tant qu'accompagnateur d'analyse de pratique, il me semble en effet utile de jouer le rôle de miroir. Je m'autorise donc à donner « ma lecture » afin d'aider A à se mettre aussi en méta position par rapport aux données recueillies, à mieux saisir ce qui pose concrètement problème pour lui, à envisager des stratégies alternatives. Dans la gestion de ce type d'accompagnement, je m'inspire particulièrement de l'approche systémique de Palo Alto (dans un prochain article, je pourrai mieux rendre compte de ma démarche à partir de protocoles actuellement en cours de rédaction).

è en tant que « futur B », cela représente une possibilité supplémentaire pour mieux s'approprier, à travers la transcription de l'entretien et de son analyse, des relances pertinentes et des divers aspects techniques. Dans l'encadré, je donne les indications qui ont été proposées pour l'analyse des transcriptions des enregistrements.

Le travail de transcription que vous avez fait a été sûrement long et ennuyeux, mais cela était indispensable pour transformer l'expérience de l'entretien en données adaptées à la réflexion et à l'analyse.  
Je vous propose maintenant d'analyser ces données de deux points de vue.  
A) Du point de vue de la technique d'entretien.  
Après avoir précisé en quoi consiste l'essentiel de la technique d'explicitation :  
\* Donner 2-3 exemples de moments où, dans l'entretien, il y a eu un travail qui visait bien l'explicitation de l'action.  
\* Mettre en évidence les relances qui visaient à faire expliciter la prise d'information, les savoirs mobilisés en amont de l'action, l'effectuation de l'action et les vérifications de l'adéquation de l'action.  
En outre :  
\* S'il y a des moments de récit de la part de A (au début ou bien en cours d'entretien), sélectionner 2-3 paragraphes où vous pouvez repérer des informations du type : contexte, déclaratif, intentionnel, jugement (définir ces notions).  
\* Après avoir défini la notion de 'position de parole incarnée', repérer 3 exemples de relances qui ont pour but de la favoriser.  
\* Y a-t-il eu des relances qui vous ont particulièrement frappés ?  
\* Y a-t-il eu des relances qui vous ont semblés particulièrement utiles pour mieux décrire votre pratique ?  
\* Y a-t-il eu des relances qui vous ont gêné ?  
\* Dans les endroits où B n'a pas utilisé la technique d'explicitation pour vous guider dans le retour réflexif sur votre pratique, qu'a-t-il fait ? (le dire avec vos mots).  
B) Du point de vue de votre pratique professionnelle.  
Il s'agit maintenant de poser à votre protocole les questions suivantes :  
\* Quels savoirs et savoirs-faire je mets en œuvre dans la situation donnée ?  
\* Y a-t-il des moments où il y a un écart entre mes intentions et mon action ?  
\* Qu'est-ce que j'apprends sur mes théories implicites (principes, croyances, valeurs qui inspirent mon action) et leurs effets sur l'action ?  
\* À partir de ces données, est-ce que je modifierais quelque chose dans ma pratique si je devais être confronté à la même situation ?  
Pour conclure  
\* Qu'est-ce que j'en retire d'essentiel au niveau de la connaissance de ma pratique ?  
\* Y a-t-il des éléments que j'aimerais intégrer à ma pratique ?  
\* L'unité 2 du module 2 a été introduite avec l'idée (qui pouvait paraître paradoxale) que la pratique est opaque et que « savoir faire une chose n'équivaut pas automatiquement à la connaître ». Que pensez-vous maintenant de cette affirmation ?  
Y a-t-il eu des différences pour vous au niveau de l'éclairage sur votre pratique dans les trois temps de réflexivité : entretien, transcription, réponses aux questions ?

### **La formation à l'accompagnement cognitivo- technique**

Il s'agit d'un nouveau profil professionnel (Assistant de Pratique en Communication médiatisée par Ordinateur) proposé par une Institution de la Suisse italienne, visant à former des professionnels à l'accompagnement des apprenants (enseignants, jeunes apprentis, personnes âgées, etc...) confrontés à l'utilisation de nouvelles technologies, et dans des situations d'enseignement de présence et à distance.

Ces professionnels doivent être en mesure de dépanner des personnes en difficulté dans l'utilisation de nouvelles technologies dans la communication pédagogique. En ce qui me concerne, j'étais responsable de l'enseignement qui portait sur la « relation pédagogique avec les adultes ».

La question que je me suis posée, au moment de la programmation de mes interventions, était : qu'est-ce que ce public doit savoir faire pour gérer cette relation pédagogique assez particulière? Ma réponse a été : mieux comprendre « l'altérité cognitive » de l'apprenant. Dit autrement, savoir comment s'y prendre pour faire décrire qu'est-ce qui se passe, lorsque les accompagnés sont confrontés à des problèmes. Il s'agit, d'avoir accès aux logiques et aux modes de raisonnement de l'autre qui peuvent faire obstacle dans la situation donnée, en se donnant les moyens pour ne pas confondre sa propre façon de fonctionner avec celle de l'interlocuteur. Bref, mieux savoir accompagner l'autre dans « l'explicitation » de ses actions physiques et mentales !

Le dispositif que j'ai adopté dans ce cas a été :

- è Cinq rencontres collectives d'une journée espacées entre mars et octobre 2002 ;
- è Un suivi individuel de 5 heures par personne, en présence et à distance, pour superviser
- è la gestion de leurs activités de stage.

### **La formation à l'accompagnement de travaux universitaires**

Dans ce cas, il s'agit d'une formation donnée à des assistants universitaires (à leur demande) et ayant comme thème « La communication didactique en milieu universitaire ». La modalité de travail adoptée consistait en des études de cas. Les participants ont été invités à décrire des situations d'enseignement dans lesquelles ils étaient impliqués. Il s'agissait notamment de situations d'encadrement de travaux universitaires et de gestion de séminaires. Ces situations ont ensuite été adoptées comme objet d'étude dans le double but d'élargir les connaissances sur les processus et les dynamiques psychosociales en jeu, et de renforcer les compétences au niveau de l'action didactique.

Je n'avais pas prévu dès le début d'introduire des éléments d'explicitation dans cette formation, mais vite j'ai dû faire le constat que les participants n'étaient pas « bien équipés » au niveau de la démarche à suivre pour avoir des informations pertinentes de la part de leurs étudiants, notamment quand ceux-ci faisaient état de difficultés dans la rédaction des travaux universitaires.

Ayant moi-même expérimenté, dans l'encadrement de mes propres étudiants à l'Université, le service que peut rendre un 'petit moment d'explicitation', j'ai donc décidé de leur apprendre à prendre « *le temps pour permettre à l'étudiant de laisser revenir...* » et à poser quelques questions de l'ordre du 'comment'.

### **La formation d'étudiants et de chercheurs à l'entretien de recherche**

Un autre terrain dans lequel j'ai eu l'occasion de former des personnes à l'EdE a été celui de la formation à l'entretien de recherche.

Dans un premier cas de figure, il s'agit d'un cours pour des étudiants de troisième année universitaire qui porte sur la thématique de « L'action et l'interaction dans les dispositifs de formation » et que je gère en collaboration avec une collègue. Le cours s'articule autour d'un dispositif de recherche-formation : les étudiants sont invités à choisir un terrain d'observation dans le cadre d'une institution de formation (privée ou publique) et, par groupe de trois, à observer, en particulier, les dynamiques lors 'd'événements critiques'. Le dispositif prévoit le

recueil de trois types de données : enregistrement vidéo, entretien a posteriori avec l'enseignant, entretien a posteriori avec trois étudiants.

Comment former alors des étudiants à poser les « bonnes questions » pour obtenir des informations pertinentes sur l'action des enseignants et des élèves interviewés ? Comment les aider à mieux comprendre les questions d'ordre cognitif, méthodologique et épistémologique qui accompagnent la verbalisation de l'action ?

Des éléments théoriques sur les dimensions et les couches de l'action, sur la mémoire, sur enjeux psychosociaux des situations d'entretien de recherche, ainsi que des apports de technique d'explicitation ont été les ressources utilisées à cette fin (Vermersch, 1994 ; Vermersch & Maurel, 1997 ; Giovannini, 1998). Sur la base des données tirées des enregistrements, j'ai pu constater qu'il a été très difficile pour les étudiants de gérer les entretiens et que les résultats en termes de richesse d'information sur les actions se sont révélés assez modestes.

Toutefois, à partir des transcriptions un travail a pu être fait pour réfléchir aux effets des relances, aux 'maladresses' de l'interviewer, à la complexité des processus en jeu. Ce qui a permis finalement de bien exploiter leur expérience comme source d'apprentissage.

Dans un deuxième cas de figure, il s'agissait de chercheurs déjà actifs dans le domaine de la recherche et travaillant dans le cadre d'une Université. Le dispositif proposé dans ce cas a été de trois journées d'initiation, plus une rencontre individuelle visant à mieux identifier les aspects de la technique d'explicitation les plus adaptées aux intérêts de chaque chercheur. Vu le nombre limité de journées à disposition j'ai restreint le nombre des participants à huit. Une deuxième volée est déjà constituée pour l'automne prochain.

### **Le coaching et la supervision**

Je constate que l'explicitation est devenue un outil dont je me sers également lors de séances de supervision et de coaching. A ce sujet, je vais donner, à titre d'illustration, deux exemples à peine recueillis.

Monsieur S. vient me voir il y a quelques jours pour la dernière séance d'un cycle de dix rencontres de coaching. Pendant qu'il fait son bilan du travail accompli et qu'il manifeste sa satisfaction pour le parcours, il fait deux gestes : un mouvement du bras en avant et un mouvement en rond, en commentant « *j'ai vraiment changé* ». La reprise de ces gestes de ma part lui a permis de bien expliciter par la suite une chose importante qu'il disait avoir compris : « *En tant qu'ingénieur, avant j'étais habitué un peu à considérer qu'avec les personnes il faut foncer comme si elles étaient des matériaux. Je connais les caractéristiques des matériaux, c'est ma spécialisation, donc je sais toujours comment m'y prendre et comment les utiliser. Mais maintenant c'est important pour moi d'avoir compris que les personnes ne sont pas des matériaux dont j'ai l'habitude et que ça vaut la peine de faire un détour pour mieux les connaître !* ».

Heureusement que j'avais entendu Nadine Faingold, lors des séminaires du GREX, souligner l'utilité de la reprise des gestes !

Le deuxième exemple est un moment de supervision avec Mme M., formatrice d'enseignants, et concerne la signification des silences. Pendant que je l'écoute et je l'observe, je vois à un moment donné qu'elle se tait. Tout dans son regard montre qu'elle est dans une étape de réflexion. Elle reprend la parole, mais ce qu'elle dit me fait penser que ce qu'elle est en train de verbaliser est déjà la suite de sa réflexion, et pas la réflexion elle-même. Je relance pour avoir un complément sur l'étape précédente et ce complément se révèle très utile !

Je me dis alors intérieurement « *Tiens, il peut arriver que les personnes que nous accompagnons, quand elle réfléchissent en silence, peuvent se comporter comme si elles considéraient que leurs pensées existent aussi pour nous et qui n'ont pas besoin de les verbaliser. Donc, souviens-toi bien de le faire expliciter !* ». Il me semble que l'entraînement à l'explicitation m'a donné la sensibilité pour saisir de « petits détails » de ce genre.

### **Des cours ex-cathedra**

Dans le cadre de l'Université ou d'autres institutions de formation, il m'arrive souvent de

faire de l'enseignement ex-cathedra classique. Autrement dit, de transmettre des connaissances dans des amphis à des personnes censées écouter et prendre des notes. Les connaissances que je transmets ont trait notamment au domaine de la psychologie sociale, de la psychologie de la communication et de la psychologie de l'apprentissage. C'est en particulier après avoir suivi la formation avec Catherine LeHir sur l'explicitation en groupe il y a 3-4 ans, que le 'courage' d'utiliser dans ce cadre quelques bouts de technique d'explicitation m'est venu.

Il m'arrive ainsi de proposer aux étudiants lors des mes cours de « *prendre le temps pour voir si ce dont on vient de parler fait écho en eux... et pour les inviter éventuellement à le partager* ». Et l'envie de partager normalement est au rendez-vous ! et ensuite, quand je considère utile d'élargir ultérieurement le débat, je fais appel (comme me l' a appris toujours Catherine LeHir) à des questions auxquelles tout le monde sait répondre, du type : « *Est-ce que pour les autres c'est la même chose ? c'est différent ?* »

En outre, il me semble qu'en moi s'est développée une plus grande conscience des effets que le propos de l'enseignant peut avoir sur l'activité mentale des interlocuteurs. C'est comme si les visages de mes interlocuteurs étaient devenus plus expressifs me permettant de mieux détecter les états de réflexion, d'interrogation, de doute. Autrement dit, de mieux les sentir actifs intérieurement.

Une sensibilité qui se révèle utile également pour encourager parfois à dessein chez les interlocuteurs une « posture cognitive » donnée (de questionnement, de réflexion, d'attente, etc.), quand cela semble utile pour favoriser la communication pédagogique et l'intersubjectivité intellectuelle. Par exemple, quand je me propose d'introduire des concepts qui représentent la dénomination savante de phénomènes vécus au quotidien par les personnes, j'invite d'abord l'auditoire à « *prendre le temps pour laisser revenir une situation dans laquelle il leur semble d'avoir vécu le phénomène... de la garder pour eux... et de faire un travail de comparaison mentale avec la description faite par l'enseignante* ».

Laisser un moment de silence ne me gêne plus, bien au contraire ! Il me semble que ces moments sont bien remplis, et qu'on entend presque l'intense travail mental qui se fait dans la tête des participants.

### **Quelques notes sur les effets d'une formation à l'explicitation**

D'un point de vue « pédagogique », le fait de former des professionnels à l'EdE représente un défi intéressant pour le formateur, et le confronte à des situations qui peuvent être complexes et délicates à gérer.

En effet, comme nous le savons bien, cette pratique demande le développement d'une série de compétences qui sont contre-intuitives, voire à contre-courant par rapport aux conduites habituellement mises en place et aux représentations qu'ont les participants du « bon entretien » et de la « bonne communication ».

A la lumière des données issues de mes propres expériences, il me semble pouvoir classer les défis intellectuels que peut rencontrer le formateur en explicitation en trois grandes catégories : défis d'ordre pédagogique ; défis d'ordre psychologique ; défis d'ordre relationnel. Je sépare à fin d'analyse ces trois catégories tout en sachant qu'elle se présentent souvent d'une façon entremêlée.

#### ***Défis d'ordre pédagogique***

Trois questions pédagogiques me semblent particulièrement saillantes à ce niveau: comment amener les personnes en formation à 'goûter à la nouveauté' ? comment accompagner la gestion des 'conflits cognitifs' que vont vivre les apprenants par rapport aux savoirs et savoirs-faire précédents? Comment organiser la chronologie des apprentissages à faire ?

- *L'entrée en matière*

D'abord, il y a le défi de la construction du sens de la démarche de la part de l'apprenant. Celui-ci peut avoir des difficultés à se représenter correctement les modalités et les buts de la technique, car il s'agit en quelque sorte d'imaginer l'inconnu ! Comment organiser alors l'entrée en matière ?

*Pour ma part, j'utilise actuellement une mise en situation inspirée par un exercice proposé par Alain Dauty lors de mon assistanat.*

Il s'agit de demander la collaboration de deux personnes volontaires pour réaliser la tâche suivante : sortir de la salle et prendre 3-4 minutes pour que l'une personne explique à l'autre le trajet à faire pour se rendre à un endroit donné, inconnu de cette dernière.

Une fois que les personnes rentrent, le formateur, dans un premier temps, pose les questions suivantes aux personnes restées dans la salle :

- Qu'est-ce que vous savez de ce qui s'est passé à l'intérieur de la salle ?
- Qu'est-ce que vous ne savez pas de ce qui s'est passé à l'intérieur de la salle ?

Le débat à partir de ces questions permet en général :

- De rendre saillant le fait que même les actions banales (ce qui s'est passé à partir du moment où la consigne a été donnée jusqu'au moment où les personnes sont sorties) contiennent une partie non accessible à l'observateur, par exemple ici, ce qui a amené les personnes à se porter volontaires, comment le couple s'est formé, comment le trajet de sortie a été choisi, etc.
- De voir à l'oeuvre des mécanismes de projection et d'inférence : par exemple des commentaires du type « *elles ont dû négocier* » ; « *visiblement elles se connaissaient* » ; « *je me suis mis à leur place, il y avait un côté artificiel* ».
- De faire le lien avec l'expérience professionnelle à travers une question du type : « *En pratique si vous pensez maintenant à votre contexte professionnel, qu'est-ce que ça donne ?* »
- De créer d'emblée un vécu commun au groupe auquel se référer pendant cette première partie de la formation.
- De permettre aux deux personnes de réagir aux commentaires des collègues et de mieux s'auto-informer sur leurs gestes physiques et mentaux mis en place à l'aide de quelques relances du formateur.

Dans un deuxième temps, on aborde la question de ce qui s'est passé à l'extérieur, en mettant en évidence la « position d'expert » que les deux personnes qui sont sorties ont à ce sujet et l'intérêt à les écouter. Le formateur propose d'abord à la personne qui a expliqué le trajet de faire un récit libre et sans interruption, et invite ensuite le partenaire à partager son vécu d'apprenant, en l'accompagnant avec quelques relances d'explicitation.

Les personnes présentes sont invitées à observer les différences dans les deux types de discours.

Le débat qui suit permet en général :

- De permettre aux apprenants de percevoir la différence entre une position de parole abstraite et une position de parole incarnée et d'introduire, pour ma part, ces deux concepts.
- De mettre en évidence le rôle de l'accompagnement et du questionnement dans la production des informations sur le vécu de l'action.
- D'introduire la question des obstacles à l'explicitation de l'action vécue et celle des conditions à mettre en place pour les dépasser.
- De faire le lien avec l'expérience professionnelle à travers la même question posée lors de la première étape : « *En pratique si vous pensez maintenant à votre contexte professionnel, qu'est-ce que ça donne ?* »

- *Les démonstrations.....*

Parfois, il m'est arrivé d'utiliser des bouts de démonstration comme entrée en matière, dans l'idée de favoriser ainsi l'approche à la nouveauté de la part des participants. Les résultats de cette démarche pédagogiques sont ambivalents. Il arrive en effet souvent que les participants en position C perçoivent le questionnement de B comme un peu envahissant. Normalement, c'est A qui rassure tout de suite les collègues en témoignant de son vécu : « *Je m'étonne de vos remarques ! Je ne me suis pas du tout senti envahi ! J'étais bien ! Je n'ai même pas entendu les questions !* »

Cela dit, l'efficacité de cette démarche fait toujours partie de ma réflexion.

- *Déstabilisation cognitive des participants.*

L'intégration des techniques d'explicitation constitue une activité mentale source de conflits cognitifs chez les participants. La description fine de l'action se heurte en effet à la façon habituelle d'en parler; se heurte au fait mis en évidence dans les travaux de Vermersch que l'action est une 'connaissance autonome' dans le sens qu' « elle existe, elle fonctionne, elle vise des buts et les atteint, sans nécessairement passer par une conceptualisation » (Vermersch, 1994, p. 72) ; se heurte à des représentations culturelles divergentes de ce qui constitue 'un bon questionnement'.

Nous pouvons considérer donc que se former à l'explicitation demande aux participants non seulement l'ajout d'un certain nombre de nouveaux savoirs et savoirs-faire mais également un travail de déconstruction et de mise en discussion de convictions et représentations préexistantes (Cesari Lusso & Muller, 2000). En résumé, il s'agit de gérer des conflits cognitifs. Les recherches contemporaines nous montrent que la capacité de décentration cognitive constitue un facteur essentiel de l'apprentissage et que le conflit entre points de vue – souvent interprété en termes d'obstacles - peut au contraire constituer pour l'individu un moyen privilégié d'apprentissage et de décentration par rapport à sa réponse initiale (Perret-Clermont, 1979, 1996 ; Aumont & Mesnier, 1992). Les travaux cités se réfèrent particulièrement aux conflits socio-cognitifs qui peuvent résulter de la confrontation entre pairs, en absence donc d'une relation hiérarchique du type formateur- formé. Cela nous encourage en tant que formateur à miser sur l'action constructive des interactions sociales entre participants et à nous interroger sur les dynamiques à l'oeuvre dans les situations où le conflit entre points de vue oppose formateurs et formés.

### ***Défis d'ordre psychologiques***

Le formateur peut être appelé à gérer des situations riches d'enjeux d'ordre psycho-affectif en raison des effets déstabilisants que la formation peut produire chez certains participants.

- *Déstabilisation affective.*

J'ai observé trois formes de déstabilisation affective. La première forme apparaît lorsque le participant vit une impression du type « *on me demande de m'exposer en explicitant des choses que jusque-là je ne montrais pas* ». Cette déstabilisation m'a paru particulièrement forte chez quelques chercheurs universitaires, plus habitués probablement que d'autres publics à faire appel à des langages fortement conceptualisées et abstraits et éprouvant des fortes difficultés à assumer le rôle A. On peut considérer que décrire finement l'action réelle représente une sorte de 'mise à nu' de son propre MOI, une manière de s'exposer au regard des autres qui peut être ressentie comme gênante par certains participants. On sait, en effet, que d'habitude le discours ne porte pas sur l'action effectivement mise en oeuvre, mais plutôt sur ce que l'on croit avoir fait, ou sur des jugements portant sur les résultats, ou encore sur la 'théorie' de ce qui aurait dû se passer. Comment donc accompagner les participants dans ce travail de communication autour de facettes de l'action qui peuvent être ressenties comme 'plus intimes' ? Comment s'y prendre au niveau de la communication et des interventions pédagogiques dans le cas où le besoin que la personne semble exprimer semble être celui d'éviter de s'impliquer dans la démarche pratique et technique pour rester toujours au niveau de commentaires critiques d'ordre théorique?

Une autre forme de déstabilisation affective découle de l'émotion, qui est toujours aux aguets quand l'individu est en contact avec son vécu, et qui peut apparaître d'une façon et à un moment non attendus ! Je me souviens de cette personne qui, en évoquant le son de ses chaussures sur le gravier de sa maison natale, a été touchée par une forte émotion car cela lui a évoqué, par association instantanée, un moment avec sa maman lors de son enfance. C'est donc une tâche bien délicate pour le formateur d'accueillir l'émotion qui se manifeste, tout en gardant le cap sur l'action. (Faingold, 2002)

Le troisième type de déstabilisation se réfère à l'anxiété que peuvent ressentir les apprenants face à la tâche de formuler des relances inhabituelles, de constater que la façon spontanée de questionner et d'interagir se révèlent non adaptées par rapport au but, d'être confrontés à un sentiment d'incompétence, à l'erreur, etc.

- *Déstabilisation identitaire*

Pour un adulte, le fait d'entrer dans une formation constitue déjà normalement une situation de remaniements identitaires : habiter le rôle d'apprenant, être confronté à des parcours intellectuels inconnus, intégrer de nouvelles conduites professionnelles, etc.. Par exemple, comme on l'a évoqué plus haut, un chercheur qui pratique des méthodes à la troisième personne pourrait sentir son identité professionnelle menacée par l'idée d'adopter des approches à la 'première et à la deuxième personne' (Vermersch, 2000). Ou encore l'enseignant qui se définit plutôt en termes de professionnel censé savoir pourra sentir son identité remise en question par l'idée de tenir le rôle de celui qui ignore les façons concrètes de raisonner et de faire de ses élèves.

### **Défis d'ordre relationnels**

Je viens de souligner que la formation à l'entretien d'explicitation confronte l'apprenant à des défis cognitifs et affectifs. Cela rend la relation formateur – formé particulièrement complexe. Dans ces conditions la notion de confiance me semble prendre une importance centrale. Confiance d'abord au niveau interpersonnel, permettant entre autres de construire des significations partagées par rapport aux activités d'apprentissage proposées. En général cette confiance semble être présente depuis le début de la formation et faire partie d'une sorte de contrat implicite qui lie les partenaires. Dans ce cas, le formateur n'a pas trop de problèmes à accompagner les participants dans le parcours, pas toujours prévisible, qui les amène à l'appropriation des techniques d'explicitation.

Dans d'autres cas, la confiance semble presque un but hors de portée. Un tel cas de figure constitue, à vrai dire, plutôt l'exception, mais il suffit d'avoir une-deux personnes dans un groupe qui ne « jouent pas le jeu » pour que tout le climat en soit affecté. Je pense, par exemple, à deux participantes qui tout au long de la formation n'ont jamais cessé de poser des questions sur le sens de la démarche, de soulever des réserves théoriques sur chaque apport, d'essayer d'utiliser les débriefings pour présenter leur 'vision du monde', tout en évitant en même temps de s'impliquer dans les mises en situation, de pratiquer la démarche dans les intersessions et de lire les textes sur l'explicitation. J'avoue que j'ai trouvé la tâche de les contenir plutôt ardue et il m'a semblé plutôt difficile de protéger le cadre en tâchant de ne pas trop m'énerver. Je me suis beaucoup questionnée sur le comment gérer ce 'type de communication', en essayant de m'accrocher à quelques-unes de mes ressources (approche de Palo Alto par exemple). Ai-je réussi ou pas ? Pour mieux le savoir, il faudrait probablement faire un entretien d'explicitation sur le sujet !

Par ailleurs la notion de confiance me semble utile à évoquer par rapport à une autre dimension : celle du temps, dans le sens d'accepter que certains apprentissages ne se font que dans la durée.

### **Des retombées au niveau de la personnalité ?**

Il m'est arrivé de partager, à différents moments, avec des collègues passionnés comme moi à la problématique d'explicitation, une réflexion sur les « changements » produits par cette formation. Les commentaires en général sont du type : « *oui, en effet, l'explicitation m'a changé.* », « *a changé mon regard sur moi-même* », « *a changé ma façon de s'intéresser aux autres* », etc...

En absence de données plus fondées, rien ne permet de généraliser ce type d'affirmation, mais je peux mentionner que je constate régulièrement trois types de changements chez les apprenants :

- Une meilleure maîtrise de la distinction entre soi-même et l'autre, entre sa propre pensée et la pensée de l'autre ;
- Une meilleure conscience du décalage normal entre ce qui est professé et ce qui est réellement pratiqué ;
- Le développement de ce que j'appelle une « posture de chercheur », à savoir l'exigence de faire précéder ses prises de position, ses évaluations par un recueil de données suffisamment fondées et plus rigoureusement établies.



Enfin peut-être que c'est aussi cela qui rend pour moi la démarche d'explicitation si passionnante !

### **Bibliographie**

Aumont B. & Mesnier, P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. 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 ? *Quaderni dell'Istituto Comunicazione e formazione*, n°2, pp. 2-10.

Faingold, N. (2002). Situations-problème, situations-ressources en analyse de pratiques. *Explicititer*, n° 45 mai 2002, p. 39-42.

Giovannini, D. (a cura di) (1998). *Colloquio psicologico e relazione interpersonale*. Roma : Carrocci, pp. 21-48.

Perret-Clermont, A.-N. (1979, 1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF, pp. 55-87.

Vermersch, P. (2000). Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche. *Explicititer* n° 35, mai 2000, p. 19-35.

Vermersch, P. & Mauvel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.