

## LA DESCRIPTION, UNE EXIGENCE MÉTHODOLOGIQUE POUR ACCÉDER À L'INTELLIGIBILITÉ DES PRATIQUES RÉELLES

Vittoria Cesari Lusso, Mireille Snoeckx

E.N.S. Editions | « Recherche & formation »

2015/3 n° 80 | pages 33 à 46

ISSN 0988-1824

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2015-3-page-33.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour E.N.S. Editions.

© E.N.S. Editions. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

---

## La description, une exigence méthodologique pour accéder à l'intelligibilité des pratiques réelles

Vittoria Cesari Lusso et Mireille Snoeckx

---



### Édition électronique

URL : <http://rechercheformation.revues.org/2493>  
DOI : 10.4000/rechercheformation.2493  
ISSN : 1968-3936

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2015  
Pagination : 33-46  
ISBN : 978-2-84788-867-6  
ISSN : 0988-1824

Distribution électronique Cairn



CHERCHER, REPÉRER, AVANCER.

### Référence électronique

Vittoria Cesari Lusso et Mireille Snoeckx, « La description, une exigence méthodologique pour accéder à l'intelligibilité des pratiques réelles », *Recherche et formation* [En ligne], 80 | 2015, mis en ligne le 31 décembre 2018, consulté le 27 janvier 2017. URL : <http://rechercheformation.revues.org/2493> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2493

---

Ce document est un fac-similé de l'édition imprimée.

© Tous droits réservés

# La description, une exigence méthodologique pour accéder à l'intelligibilité des pratiques réelles

> **Vittoria Cesari Lusso**

Association Antenne suisse Explicitation,  
Groupe de recherche pour l'explicitation 2 (Grex2)

> **Mireille Snoeckx**

Association Antenne suisse Explicitation,  
Groupe de recherche pour l'explicitation 2 (Grex2)

---

**RÉSUMÉ** : Les deux auteures défendent l'idée que la description est une des exigences méthodologiques clé pour accéder à l'intelligibilité des pratiques réelles du sujet. Elles proposent une réflexion autour des obstacles épistémologiques et psychosociaux entre vivre une expérience et savoir la décrire d'une façon fondée, sur le plan théorique, méthodologique et technique. Elles montrent, à partir des résultats d'une recherche utilisant l'entretien d'explicitation comme mode de récolte de données, comment des professionnels maîtrisant les techniques d'explicitation intègrent ces ressources dans leur posture professionnelle.

**MOTS-CLÉS** : recherche en éducation, méthodologie, étude de cas, apprentissage informel, savoir-faire

---

## 1. Introduction

La possibilité d'avoir accès aux différentes facettes du vécu subjectif de l'être humain d'une façon méthodologiquement fondée a attiré notre attention depuis une vingtaine d'années. En tant que chercheuses, formatrices et cliniciennes, il nous a toujours paru incontournable d'aller à la recherche de cadres théoriques et méthodologiques permettant aux sujets concernés de verbaliser leur vécu subjectif. C'est ainsi qu'au fil des années nous nous sommes intéressées à approfondir et pratiquer différentes approches. Dans les années quatre-vingt, les travaux d'auteurs tels que Piaget (1974a, 1974b) sur les étapes de la prise de conscience et sur l'entretien clinico-critique, ainsi que ceux sur les techniques d'écoute, les entretiens non directifs et biographiques (entre autres : Rogers, 1968 ; Porter, 1950 ; Blanchet, 1985, 1991 ; Legrand, 1993) ont largement contribué à enrichir nos pratiques et à nous inspirer.

D'autres ressources conceptuelles et opérationnelles se sont ensuite ajoutées. Trois courants centrés sur le recueil et la compréhension du travail réel avec les professionnels ont plus particulièrement retenu notre attention : l'approche clinique de l'activité d'Yves Clot (2000) et l'anthropologie de la cognition située de Jacques Theureau (2000), ainsi que les recherches et les techniques proposées par Pierre Vermersch, créateur de l'entretien d'explicitation (1994, 2006) et fondateur des bases théoriques et méthodologiques de la psychophénoménologie (2012).

## 2. Quelques éléments comparatifs au sujet de démarches visant l'intelligibilité des pratiques

Si, d'un premier abord, ces trois approches qui visent à recueillir des données sur l'action réelle des acteurs apparaissent comme analogues, elles se différencient d'un point de vue méthodologique, technique, théorique et épistémologique. Nous mettrons seulement l'accent sur des différences emblématiques qui concernent la posture du sujet, l'impact sur le recueil des données et la prise en compte de la subjectivité individuelle.

Que ce soit dans le cadre de l'approche clinique de l'activité ou de l'anthropologie située, la démarche méthodologique est dite d'auto-confrontation. Les auteurs distinguent deux types de dispositifs : l'auto-confrontation simple et l'auto-confrontation croisée. Au cœur de ces dispositifs, la vidéo, utilisée pour filmer les actions d'un professionnel dans l'exercice de son métier et qui sert de support aux échanges dans des délais relativement brefs (48 à 72 heures). Pour l'auto confrontation simple, le travailleur «est ensuite confronté seul aux images : il peut interrompre le film aux moments qui appellent chez lui un commentaire à partager avec le formateur et/ou le chercheur. Le formateur ou le chercheur peut lui aussi arrêter la bande vidéo et demander au sujet de s'exprimer sur un passage» (Alin, 2010, p. 183). En ce qui concerne l'auto-confrontation croisée, le rappel de la situation professionnelle filmée s'effectue en présence d'un pair ou d'un collègue du travailleur. «Le formateur et/ou le chercheur se tient en retrait pour laisser se développer entre les deux professionnels un échange de pratiques, un dialogue de praticien. Ce qui est intéressant, et Clot insiste justement sur ce point, c'est la mise en place des conditions d'apparition d'une *controverse* qui va permettre, grâce aux échanges entre pairs, que le métier parle» (Alin, 2010, p. 184).

Un premier aspect important est à relever à propos de ces dispositifs : il concerne la posture du professionnel. Confronté à des images de son vécu passé, le travailleur est mis dans une posture de distanciation et d'observateur de lui-même. C'est donc la part subjective de l'observateur en lui qui est appelée à s'exprimer sous forme de commentaires. C'est un observateur, certes sujet de l'activité passée, qui regarde celui qu'il a été, avec l'accompagnement d'un expert. Se retrouver en posture d'observateur de sa pratique, c'est prendre deux risques. D'abord le risque que les commentaires du sujet se réduisent à ce qu'il sait déjà de l'activité, à ce qu'il est censé faire (le

prescrit), à tout ce qui est déjà peu ou prou conscientisé et qui ne représente qu'une part de la subjectivité du professionnel, étant entendu que le savoir en acte filmé ne représente que la partie visible des savoir-faire professionnels. L'autre risque, c'est que le professionnel se centre plus sur une formulation des gestes et des compétences mises en œuvre ou non dans l'activité observée, plutôt que sur la description subjective de ses actes réellement effectués dans toutes leurs dimensions. La subjectivité reste celle d'un observateur, même si elle peut être approchée avec plus de nuances selon les relances de l'accompagnateur. Le discours relève plus des « commentaires sur » que d'une description fine des actes réalisés et de ce qui a orienté l'action effectuée.

Quant au dispositif d'auto-confrontation croisée, un déplacement s'effectue en ce qui concerne aussi les intentions : d'une subjectivité d'observateurs experts d'une réalité professionnelle, il y a un glissement vers un discours sur le métier, c'est-à-dire la création d'un espace de socialisation des subjectivités des travailleurs dont l'un a effectivement réalisé l'activité filmée et l'autre la commente à partir de sa propre expérience absente de l'observation et qui dialogue à partir de ce qu'il en sait. La situation filmée apparaît presque plus comme un prétexte à débattre du métier qu'à décrire les pratiques réelles.

Avec les techniques d'aide à l'explicitation, le professionnel est invité à revenir sur un moment singulier de son activité professionnelle dans une posture différente, une position de parole impliquée, dite *incarnée* : « Pour accéder *a posteriori* non pas seulement à l'action mais au vécu de l'action, il est nécessaire que le sujet, au moment d'en parler, soit en train de "revivre", d'évoquer de manière concrète la situation de référence. » (Vermersch, 2006, p. 56). C'est la posture d'une personne en Je qui décrit la situation passée en étant tournée vers son monde intérieur, ce qui donne accès à « la pensée privée », c'est-à-dire à son expérience interne qui reste opaque à l'observateur et, en partie, à la personne elle-même. Avoir la possibilité d'un accès à la pensée privée permet d'élargir le recueil de données, de documenter non seulement l'action effectuée telle qu'elle a pu être observée, mais aussi toutes les composantes implicites qui l'ont déterminée, notamment les prises d'indices, les critères d'évaluation lors de prises de décision, les intentions, les savoirs et savoir-faire réellement mobilisés, etc.

### **3. Les apports concrets des techniques d'explicitation dans les processus d'apprentissage et de compréhension des pratiques**

C'est à partir de la moitié des années quatre-vingt-dix que nous avons commencé à nous intéresser aux travaux de Pierre Vermersch, à participer au travail d'analyse critique au sein du Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX) et à contribuer au journal de l'association Expliciter (par exemple, Cesari Lusso, 1999, 2003, 2010; Snoeckx, 2005, 2007, 2015).

Sur le plan de la recherche, l'approche de Vermersch répondait bien à nos exigences scientifiques, notamment celle de disposer d'une démarche permettant de mettre en

pratique avec rigueur et cohérence, une orientation épistémologique inductive, dans laquelle le terrain n'est plus seulement une instance de vérification d'une problématique préétablie, mais le point de départ de cette problématisation. Le chercheur peut, d'un côté, se laisser imprégner par le terrain pour fonder ses hypothèses moyennant une posture de curiosité, d'ouverture, d'écoute bien outillée. De l'autre, il est en mesure d'agir comme facilitateur de la description de l'expérience, tout en maîtrisant en même temps les conditions favorisant la qualité de la relation entre intervieweur et interviewé.

Parallèlement, nous avons découvert que le développement d'un « habitus de praticien en explicitation », fondé sur le postulat que *c'est le sujet qui est expert de son vécu*, même si celui-ci est opaque à ses yeux, constitue une compétence centrale, pas seulement pour le chercheur au sens strict, mais pour tout professionnel qui veut éviter le piège d'être conditionné par des *a priori* et par le risque de se fier trop rapidement dans la relation à l'autre aux préconceptions et aux interprétations hâtives, sans se donner la possibilité de documenter d'une façon rigoureuse le point de vue du sujet, et sans se laisser s'étonner des mille facettes de la réalité telle qu'elle est vécue.

Puiser dans la riche palette des ressources conceptuelles et opérationnelles de l'explicitation est donc devenu pour nous une posture épistémologique et une pratique quotidienne en tant qu'enseignantes, superviseuses, intervenantes dans les cursus de formation initiale et continue dans les domaines de l'éducation, la santé, de l'action sociale.

Dans un premier temps, nous allons présenter quelques illustrations tirées d'une étude réalisée en 2014 afin de montrer en quoi l'aide à la prise de conscience *a posteriori* des différentes facettes de la « pratique pratiquée » – en interaction avec autrui ou face à une tâche à accomplir – permet à l'un ou l'autre des partenaires de la relation pédagogique de faire de réels progrès en termes de compréhension des dynamiques en jeu et des facteurs pouvant bloquer ou faciliter l'acte d'apprentissage.

Dans un second temps, nous soulignerons quelques obstacles et les pistes qui favorisent la description du vécu. Nous défendons l'idée que la démarche en explicitation n'est pas seulement un moyen parmi d'autres. Elle est portée par une épistémologie de l'étude de la subjectivité qui dépasse son statut d'outil. Elle est exigeante, inhabituelle et totalement à contre-courant par rapport à d'autres techniques ainsi qu'aux pratiques sociales communicationnelles. En effet, d'après nos observations, le risque d'une pratique approximative est réel.

Les illustrations proposées sont issues d'une recherche que nous avons menée à bien sur mandat de l'association Antenne suisse Explicitation. Le but de l'étude était de répondre aux questions suivantes :

Quelles sont les pratiques réelles que les personnes maîtrisant l'explicitation utilisent dans leur contexte professionnel? Quelles adaptations par rapport au modèle appris? Avec quels résultats de leur point de vue?

Est-ce que le recueil des témoignages des experts en explicitation rencontre les mêmes obstacles épistémologiques et techniques que l'on retrouve chez des sujets non experts?

Pour comprendre l'impact des techniques d'aide à l'explicitation et leurs influences sur les pratiques, nous avons mené des entretiens d'explicitation. En d'autres termes, la démarche objet d'investigation a aussi été choisie comme méthode appropriée de recueil de données. Seize personnes formées à l'explicitation, membres de l'association Antenne suisse Explicitation ont été interviewées. Parmi elles, des acteurs du monde de l'éducation et de la formation : enseignants, directeurs d'école, formateurs d'enseignants, conseillers pédagogiques, intervenants dans le domaine socio-éducatif. Dans le cadre de cet article, nous nous limitons à présenter quelques informations sur la démarche d'organisation et d'analyse de données suivie, ainsi que quelques extraits, en mesure de servir de référence concrète à nos argumentations à propos du rôle de la description dans l'accès à l'intelligibilité des pratiques.

### **3.1. Organisation des données et démarche d'analyse**

Quelle est la valeur épistémologique des informations recueillies? En tant que chercheuses s'intéressant à la documentation rigoureuse du point de vue subjectif, nous sommes particulièrement intriguées par cette question. Il est important de rappeler qu'un protocole n'est pas le vécu, comme n'importe quelle carte n'est pas le territoire.

Ces limites épistémologiques sont incontournables. Il s'agit d'en prendre acte et de rendre visible la démarche d'organisation des données mise en place afin d'effectuer les réductions de complexité nécessaires pour passer du vécu proprement dit au matériau objet d'analyse.

Nous savions que les seize personnes interviewées avaient intégré la ressource explicitation dans leur posture professionnelle. La première étape a consisté à les inviter à se rapporter à des moments singuliers pour mettre en mots ce qu'elles considéraient comme un « bon exemple » d'émergence d'indices d'intelligibilité dans le cadre de leurs pratiques réelles. Le vécu a pris ainsi la forme d'une verbalisation orale, par définition partielle, mais quand même riche en détails qui d'habitude restent implicites.

Une fois les entretiens réalisés nous avons procédé à leur transcription *verbatim*. Nous avons effectué nous-mêmes ce travail, renonçant à le déléguer car « Choisir cette voie serait une grave erreur. Ce temps de transcription est en effet le moment où on s'imprègne des données » (Vermersch, 2012, p. 374). En ce qui concerne le non verbal, nous nous sommes limitées à noter les silences et les variations d'intonations plus marquantes. Ce travail produit une transformation épistémologique du discours, celui-ci passe de la mise en mots orale à la rédaction d'un corpus écrit. Nous obtenons ainsi une deuxième représentation-réduction du vécu du sujet.

La transcription terminée, nous avons séparé les réponses en deux grandes catégories : i) les généralisations et les commentaires « sur » les pratiques ; ii) les souvenirs et *ressouvenirs* se rapportant à des exemples singuliers. Selon la terminologie proposée par P. Vermersch, les souvenirs se rapportent à des données dont la personne a déjà conscience, tandis que les *ressouvenirs* se réfèrent au vaste réservoir des implicites qui forment *l'inconscient cognitif*.

Seule la deuxième catégorie, souvenirs et *ressouvenirs*, a fait l'objet d'une analyse de contenu à partir des catégories interprétatives inspirées par nos questions de recherche. Dans le cadre de cet article, nous avons sélectionné cinq extraits de témoignages sur la base d'un double critère :

a) les sujets sont actifs dans des domaines professionnels différents : Béa est formatrice d'enseignants ; Marc est formateur en soins infirmiers ; Marie est conseillère pédagogique ; Sophie est chef d'un établissement secondaire inférieur ; Irène est active dans la guidance parentale ;

b) le contenu illustre à nos yeux le thème au cœur de cet article, à savoir comment la démarche d'explicitation, en permettant de verbaliser des données cruciales qui resteraient sinon implicites, favorise la prise de conscience et l'intelligibilité des multiples facettes de la pratique pratiquée.

### **3.2. Cinq illustrations des effets de la description sur l'intelligibilité des pratiques**

Pour qu'une description donne de l'intelligibilité au vécu, il faut partir de principes et de présupposés qui en général ne sont pas nécessairement partagés dans le domaine de la formation, notamment l'idée que seul le sujet peut avoir accès à son fonctionnement intellectuel, même si ce vécu reste opaque, tacite, implicite à lui-même. Il y a donc nécessité d'un accompagnement qui soit en cohérence avec l'approche, ce qui pose des conditions et exigences pour un formateur et/ou un chercheur.

Peut-être la première condition consiste à se déplacer d'une posture de maîtrise vers une posture d'accueil et de curiosité. Même si je connais la tâche, je ne sais rien de comment effectivement la personne l'a réalisée et même si j'ai pu l'observer avec toute mon expertise, il restera toujours les limites de la pensée privée. Le témoignage de Bea, « il y avait des choses que je n'avais pas pu voir, à savoir la logique implicite mais cohérente qu'elle avait suivie lors de la préparation et de la présentation de la leçon » est un exemple significatif : « Par exemple – dit elle – lors de la visite, il y a un mois à la stagiaire M<sup>me</sup> Dupont, j'ai observé d'abord des choses qui me permettaient de faire des hypothèses sur les limites de la leçon proposée, notamment sur le décalage entre ce qui était annoncé comme objectif et ce qu'elle a proposé comme activité. J'ai noté mes observations et commentaires en leur donnant un statut d'hypothèses provisoires. La formation à l'entretien d'explicitation me permet de ne pas être pressée de lui balancer mes impressions, mais de prendre le temps d'un entretien post-visite

permettant de *me renseigner sur le vécu de l'autre*. Ma devise est devenue : c'est l'autre qui est un expert de ce qui s'est passé pour lui, même si il ne le sait pas. En effet, pendant l'entretien, je me suis vite aperçue, qu'en tant que spectatrice, il y avait des choses que je n'avais pas pu voir, *à savoir la logique implicite mais cohérente* qu'elle avait suivie lors de la préparation et de la présentation de la leçon, en lien aussi avec le travail précédemment effectué. Logique que M<sup>me</sup> Dupont a aussi mieux saisie grâce au travail en explicitation avec moi. Heureusement que j'ai pris le temps pour l'information. J'ai effacé mes commentaires rédigés pendant l'observation. Cela me donne une plus grande liberté quand je suis en train d'observer parce que je sais qu'après, j'ai la possibilité d'aller à la source pour recueillir des données et corriger mes impressions de départ».

Il y a aussi toutes les limites éthiques liées à l'émergence de données de la pensée privée face à un groupe, aux usages relationnels dans le cadre professionnel, à l'exigence du consentement et à l'acceptation du refus éventuel de l'autre. *Marc*, formateur en soins infirmiers, utilise d'une façon récurrente des éléments de la démarche d'explicitation lors des séances d'analyse de pratiques professionnelles : « Pour moi, c'est incontournable. Au début, les jeunes infirmières étaient un peu déstabilisées par cette méthode qui permet de mettre à jour l'activité mentale de raisonnement, de prise de décision, d'observation, qui se produit parallèlement au geste professionnel. Maintenant une grande confiance s'est installée envers moi et envers la méthode. Elles apprécient de plus en plus le fait de découvrir par elles-mêmes la source des difficultés. Une fois cela compris, elles peuvent partager ou pas le résultat de cette prise de conscience. Par exemple, il y a une semaine, une étudiante qui avait été accompagnée à recontacter le déroulement d'un moment délicat, s'exclama : "J'ai *ma* réponse à *ma* difficulté! Cela me suffit, merci! Je la garde pour moi". Bien sûr, nous avons respecté son souhait».

Il y a aussi tout un répertoire de techniques à intégrer pour favoriser l'accès au vécu, garder et rester en contact avec celui-ci et son déploiement : l'orientation de l'attention sur le déroulement de l'action, les relances au présent, sur les verbes, la reprise des mots de la personne, la place des silences, un questionnement qui favorise le dépliement des aspects du vécu. *Marie*, conseillère pédagogique témoigne : « Quand les collègues me parlent d'un problème chez un élève, par exemple le cas de Julia, la maîtresse me dit "elle est lente" ; je m'appuie beaucoup sur le comment (comme j'ai appris à faire en explicitation) : comment elle travaille, comment avez-vous reconnu qu'elle était lente la dernière fois, comment avez-vous fait avec elle dans ce cas. J'ai appris à rester sur les faits. J'amène à ce qui s'est passé dans une situation concrète. Finalement, je ne me contente pas d'une description superficielle, je vais à la pêche de données mieux fondées».

Il y a aussi à favoriser la reprise en restant et en revenant sur un moment afin de laisser émerger des informations pertinentes pour le but poursuivi ou pour orienter l'attention de la personne sur quelque chose d'autre qui serait peut-être présent dans le vécu mais non accessible directement. *Sophie*, directrice d'école secondaire, décrit

d'abord comment la posture d'explicitation lui a permis, dans une situation récente, de transformer une punition en expérience éducative : « J'ai été sollicitée par un enseignant à appliquer une sanction à un élève qui avait donné des réponses insolentes lors d'une course d'école. J'ai proposé à l'élève de regarder ensemble *le film* de ce qui s'était passé, c'est-à-dire de dérouler la suite des événements, comme l'aurait fait une caméra, mais en posant aussi des questions sur son activité mentale, dimension qui échappe à l'œil d'un appareil vidéo. Ce petit travail de recueil de données purement descriptif a permis à celui-ci de prendre conscience des dynamiques qui ont généré le comportement à l'origine de la querelle et d'apprendre à éviter certains pièges ». En effet, elle rajoute : « J'ai toujours à faire avec des collègues qui me parlent des élèves et m'expliquent "Il est comme si, il est comme ça". J'essaie de bien comprendre, et tout de suite j'ai besoin de voir du concret et je pose la question : Qu'est-ce qu'il fait quand il est comme ça ? Je te propose de prendre un moment pour chercher un exemple... »

*Irène*, professionnelle de la guidance parentale, témoigne : « La formation en explicitation me permet de ne plus me contenter d'accueillir la plainte des parents telle qu'elle est exprimée dans un premier temps. Par exemple, récemment une maman m'a dit d'emblée que le problème était que ses enfants se chamaillent tout le temps et qu'elle ne savait plus quoi faire. L'explicitation d'un exemple concret (axé plus sur le déroulement des faits que sur les émotions et les jugements) a permis de voir que le problème principal était ailleurs, à savoir la fatigue de la maman et les difficultés de communication entre les parents. Cela a permis de voir ensemble comment en tant que parents, ils pouvaient s'autoriser à faire différemment et à reprendre le volant en matière de pratiques éducatives ».

### 3.3. Quelques constats transversaux

Lors de l'analyse de l'ensemble des données recueillies, il est apparu qu'en plus des savoirs faire classiques propres à la technique d'explicitation, trois autres capacités sont fortement sollicitées dans la pratique réelle de cette technique...

La capacité à adapter judicieusement la démarche et la formulation des relances au terrain. Cette exigence est bien soulignée par les propos de Jacques : « Il s'agit de trouver des formes pour questionner et mettre à l'aise l'interlocuteur compte tenu de la situation spécifique ». Cette « créativité » s'accompagne parfois de la crainte de ne pas être suffisamment conforme à la technique prescrite.

La capacité à reconnaître et maîtriser ses propres réactions émotionnelles dans l'ici et maintenant, comme le souligne une formatrice : « Cette personne peu ouverte m'irritait, j'ai essayé de mettre de côté cette émotion, et de corriger le ton de ma voix et ma posture ».

La capacité permettant de faire appel au quotidien à une posture, un habitus de chercheur, comme le dit Amélie : « Je ne me contente pas d'un récit superficiel, je vais à la pêche de données mieux fondées. Je ne suis pas le réflexe de tout professionnel

pressé de passer tout de suite aux interprétations et aux décisions, mais *je me donne le temps* pour recueillir des informations».

Tous les interviewés font état des implications relationnelles d'une pratique inhabituelle comme l'explicitation. Pas évident d'interrompre même délicatement, de proposer maintes fois de recontacter l'exemple choisi, de revenir en arrière, de favoriser le passage d'une « parole abstraite » (commentaires et généralités déjà préfabriqués) à une « parole incarnée », issue de l'émergence des ressouvenirs.

De même, les travaux de l'ethnométhodologue Harold Garfinkel (2007) nous rendent attentifs au fait que les interactions quotidiennes sont basées sur des routines conversationnelles bien rodées qui s'adaptent mal aux transgressions. Ainsi, briser les routines peut perturber la communication et la relation. Ce phénomène de routines qui font surface demande une vigilance soutenue sur la qualité de la relation afin que le consentement des interviewés soit réellement accordé (Cesari Lusso, 2010).

#### 4. Les techniques d'aide à l'explicitation : quelle valeur ajoutée ?

Il semble aller de soi que notre vécu, par le simple fait que nous le vivons, puisse être facilement verbalisé et qu'il suffit de s'y rapporter pour obtenir des informations fiables.

Rien n'est plus faux. Les exemples que nous venons de présenter montrent bien qu'il n'y a pas une correspondance automatique entre vivre une situation et connaître ce qui s'est passé dans cette situation. Il n'y a pas non plus une correspondance directe entre le degré de maîtrise que le professionnel a d'une pratique et la conscience des multiples connaissances et compétences qui fondent cette capacité d'action. Bref, il y a un décalage entre vivre une expérience et savoir la décrire. Les travaux théoriques, méthodologiques et techniques sur l'explicitation développés par Pierre Vermersch et son équipe de chercheurs et praticiens ont permis, d'une part, de répertorier les obstacles inhérents à l'acte de se référer à son vécu, et d'autre part de proposer des pistes qui favorisent la description de l'expérience.

Solliciter le point de vue en première personne, c'est prendre pour thème ce que vit le sujet selon lui. Nous considérons le point de vue en première personne dans une acceptation élargie : soit la personne s'exprime sur ce qu'elle a vécu selon elle-même, accompagnée par un intervieweur (les illustrations relèvent de cette posture), soit la personne décrit son propre vécu (auto-explicitation). Pierre Vermersch qualifie cette deuxième approche comme étant *radicalement* en première personne. Lorsque la personne est accompagnée, il ne s'agit pas seulement de recueillir des commentaires, de dérouler un récit déjà connu, mais de permettre à l'interviewé d'interroger le vécu réel et de décrire finement son expérience singulière, de revenir sur le passé avec tous les brouillages potentiels qui affectent la perception de ce vécu. Parmi les obstacles méthodologiques à dépasser, nous allons mettre en évidence ceux qui sont les plus implicites et de ce fait les plus masqués : l'accès au vécu singulier ; les

catégories descriptives pour repérer ce qui n'est pas dit mais est présent au moment de la situation.

#### 4.1. L'accès au vécu singulier

Interroger le vécu réel, c'est revenir sur le passé et donc s'inscrire dans des problématiques liées à la mémoire, contourner les dénégations autour de l'oubli et de la volonté de se rappeler. Interroger le vécu réel avec l'explicitation, c'est d'abord viser une situation particulière et non pas une catégorie de situations, ce qui suppose de laisser venir *un vécu* passé spécifié qui est indexé dans le temps et dans l'espace. Béa décrit *une* visite de stage avec M<sup>me</sup> Dupont, Sophie, *un* incident avec un élève dans une circonstance particulière. Cela demande au questionneur d'être vigilant à ce que la personne questionnée parle en *Je* et soit en contact avec son vécu passé dans une position de parole particulière, qualifiée d'incarnée, c'est-à-dire qui lui donne un accès à *son vécu interne* dans toutes les dimensions sensorielles et cognitives, afin de favoriser la mise en mots du déroulement de l'action effectivement réalisée. Le constat de l'étudiante, lors d'une analyse de pratiques avec Marc, souligne cette présence du Je avec la reprise des pronominalisations (*J'ai ma réponse à ma difficulté! Cela me suffit, merci! Je la garde pour moi*). De même, le commentaire de Marc (Bien sûr, nous avons respecté son souhait) met en lumière la nécessité d'une posture éthique qui invite à ne pas faire expliciter plus que ce que la personne souhaite expliciter de sa pensée intime.

Une question revient souvent : qui choisit la situation ? Parfois, comme le présente Sophie, c'est l'intervieweur qui propose à partir d'une récapitulation des choix possibles : « J'essaie de bien comprendre, et tout de suite j'ai besoin de voir du concret et je pose la question : Qu'est-ce qu'il fait quand il est comme ça ? Je te propose de prendre un moment pour chercher un exemple... ». À d'autres occasions, c'est une demande directe à l'interviewé qui l'invite à laisser revenir un moment qui a du sens pour lui. Nous faisons confiance au sujet : il sait toujours quel est le moment le plus significatif pour lui.

Accéder à son vécu passé est *un acte* qui demande à la personne de lâcher le dialogue avec son interlocuteur, son interlocutrice, et de se tourner vers elle-même en orientant son attention sur le vécu passé. Elle est alors invitée à mettre en mots comment l'action se déroule dans toutes les dimensions qui la caractérisent. Cette étape de l'accès au vécu et de sa description favorise *le réfléchissement* : ce qui était encore de l'ordre d'un vécu non perçu, non nommé par la conscience, devient un vécu représenté et verbalisé grâce à la mise en mots. Comme Piaget (1974a) l'avait déjà montré, c'est une étape indispensable à la prise de conscience. « *L'étape du réfléchissement me semble le passage obligé vers toute production de sens émergent, puisque tant que ce réfléchissement n'est pas opéré, le vécu n'est pas accessible à la conscience réfléchie* » (Vermersch, 2012, p. 419). À partir de la conscience réfléchie du vécu, la possibilité d'une *réflexion* (réfléchir à) est ouverte comme mode de pensée habituelle (raisonnement, comparaison, abstraction, modélisation).

Il nous semble important d'insister : décrire n'est pas raconter. Dans le récit, l'intervieweur est un interlocuteur auquel la personne s'adresse en vérifiant régulièrement les effets de son discours sur l'autre. Dans l'explicitation, l'intervieweur est dans une position d'extériorité par rapport au vécu de l'interviewé et dans une connaissance des structures du vécu.

#### **4.2. Les catégories descriptives pour repérer ce qui n'est pas dit mais est présent au moment du vécu**

Avec l'explicitation, l'enjeu de la verbalisation, c'est la description du vécu de l'action. Ce primat de la référence à l'action effectivement accomplie s'ancre dans une perspective constructiviste (Piaget, 1974b), met en évidence l'éventail des possibilités de recueil de données et permet aussi d'inférer : « [...] les aspects fonctionnels de la cognition : les connaissances théoriques ou réglementaires effectivement mises en œuvre dans l'action (pas l'action d'en parler, mais l'action dans laquelle ces connaissances ont été mobilisées pour accomplir correctement l'action), les buts effectivement poursuivis par le professionnel (distinction entre but annoncé et but immanent à l'action réalisée), les représentations, les valeurs, les croyances qui sous-tendent l'action. L'action effective ne ment pas, c'est elle qui permet de saisir au plus près la vérité fonctionnelle de la compétence du sujet. » (Vermersch, 2006, p. 185). Cette centration sur l'action permet ainsi au formateur ou à l'intervieweur de questionner à partir de catégories inhérentes à l'action. Ce qui le guide et lui permet d'être disponible et ouvert à la description, c'est son expertise, sa connaissance des catégories du vécu. L'explicitation, c'est aiguïser et affûter son écoute : une écoute structurée à plusieurs niveaux qui demande des compétences qui vont bien au-delà de celles pratiquées dans l'approche classique d'écoute active ou dans d'autres approches de recueil de données sur l'activité.

La première grille de repérage pour viser le vécu passé, c'est de distinguer entre généralités et situation spécifique. Avec les généralités, nous restons sur un discours du déjà connu, des commentaires. La description est possible en explicitation dès qu'un exemple est proposé. Le second repérage, c'est la grille des satellites de l'action qui permet de discriminer sur quoi porte la verbalisation de la personne, si elle donne des informations sur le contexte, sur ses intentions, sur ses savoirs de référence, sur ses jugements ou sur le procédural de l'action. Cette grille permet ainsi de relancer pour obtenir avec plus de finesse le déroulement temporel de l'action. Le déroulement reste un fil rouge absolument essentiel pour remarquer ce qui n'a pas encore été documenté. Marie insiste en pointant que : « J'ai appris à rester sur les faits. J'amène à ce qui s'est passé dans une situation concrète. Finalement je ne me contente pas d'une description superficielle, je vais à la pêche de données mieux fondées ».

Le troisième filtre d'écoute, c'est celui de la granularité de la description, c'est-à-dire des possibilités de fragmentation qui nous permettent de discerner la pertinence d'approfondir tel ou tel moment, d'apprécier si ce qui est documenté est suffisant pour l'élucidation de la tâche. En complémentarité aux structures d'écoute, la connaissance

du cycle de l'action, avec sa succession d'opérations qui régulent la tâche, détecte les éventuels oublis. Le tout est modulé par la dynamique attentionnelle avec ses différentes phases (direction de l'attention, maintien en prise de l'objet exploré, déplacement de la visée attentionnelle), ce qui facilite encore la possibilité de pister la fragmentation d'une action, ce que Sophie a condensé sous l'image du « *film* de ce qui s'était passé, c'est-à-dire de dérouler la suite des évènements ». Et comme le vécu s'exprime sur le registre corporel, la prise en compte des gestes et de leur signification subjective enrichit le recueil des données dans ses dimensions relationnelles sur les versants identitaires et des valeurs : « Ce petit travail de recueil de données purement descriptif a permis à celui-ci de prendre conscience des dynamiques qui ont généré le comportement à l'origine de la querelle et d'apprendre à éviter certains pièges », comme nous le précise encore Sophie.

## 5. La description du vécu, un « éléphant invisible » pour les chercheurs, enseignants et formateurs

La métaphore de l'éléphant invisible nous vient d'une ancienne légende indienne. Elle raconte qu'un éléphant se promenait au milieu de la foule avec son impressionnante masse sans se faire remarquer, comme s'il était invisible. Cette idée au cœur de la légende que l'on puisse ne pas apercevoir et ne pas être conscient d'une composante pourtant gigantesque de la réalité nous a toujours fait penser à un phénomène lié à la problématique de la description de l'action du sujet : la qualité épistémologique et méthodologique de cette description a une importance centrale dans l'apprentissage et la recherche à partir du vécu. Elle est même constitutive de ce qui fait la qualité de l'expérience, mais elle est souvent inaperçue par une grande partie des acteurs dans les domaines de la recherche et de la formation.

Les observations empiriques tirées de nos activités menées sur le terrain nous font dire qu'un certain nombre de chercheurs et de formateurs montrent aujourd'hui un intérêt croissant pour le recueil de données sur le point de vue subjectif des personnes. C'est une perspective prometteuse dans le domaine des sciences humaines. Il nous semble alors important de souligner la nécessité de prendre encore plus en compte l'engagement théorique, méthodologique et technique que cela implique pour le chercheur et le formateur. Sans quoi le risque est réel de laisser la place à des interprétations hâtives, voire erronées, ainsi qu'à la projection du vécu de l'intervieweur sur celui de l'interviewé. Piaget rappelle bien dans sa théorie de l'équilibration, le travail conséquent nécessaire pour dépasser le stade de l'*assimilation* de la nouveauté aux pratiques précédentes.

Il est utile de rappeler que dans un entretien à finalité de recherche ou de formation, il y a deux experts : l'interviewé qui est le seul expert de son vécu passé ; l'intervieweur qui a les savoirs et les savoir-faire nécessaires pour favoriser son déploiement et sa transformation en source d'apprentissage et de connaissances.

Dans cet article nous avons essayé de montrer notamment les aspects suivants :

- en quoi les techniques d'aide à l'explicitation peuvent apporter une valeur ajoutée dans les domaines de la recherche et de la formation ;
- comment dans des situations concrètes des personnes formées à l'explicitation ont appliqué les techniques afin de mettre en pratique le paradigme du praticien et/ou d'apprenant réflexifs, un paradigme qui demande une attention particulière à la phase méthodologique de la description du vécu (Cesari Lusso, Iannaccone et Mollo, 2016) ;
- quelles sont les exigences conceptuelles et opérationnelles ainsi que les principales barrières épistémologiques et psychosociales rencontrées dans la pratique des techniques d'aide à l'explicitation ;
- quelles sont les retombées de la formation à l'explicitation sur la posture épistémologique d'un chercheur, d'un praticien, ou d'un formateur.

Bref, nous avons essayé de rendre plus intelligible cet «éléphant invisible», à savoir l'apport de la description méthodologiquement fondée sur l'accès à la connaissance des pratiques pratiquées.

**Vittoria Cesari Lusso**  
vcesari@worldcom.ch

**Mireille Snoeckx**  
mireille.snoeckx@bluewin.ch

## Bibliographie

- Alin, C. (2010). *La geste formation, Gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Blanchet, A. (1991). *Dire et faire dire. L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Cesari Lusso, V. (1999). L'entretien d'explicitation comme outil pour l'étude des savoir-faire professionnels. *Expliciter*, 32, 44-51.
- Cesari Lusso, V. (2003). Où, quand et avec qui j'utilise l'explicitation. *Expliciter*, 50, 8-15.
- Cesari Lusso, V. (2010). Quelques effets de l'explicitation... entre prises de conscience, résistances et transformations. *Expliciter*, 83, 1-14.
- Cesari Lusso, V., Iannaccone, A. et Mollo, M. (2016). Tacit Knowledge and Opaque Action in the Processes of Learning and Teaching. In G. Marsico, R. Ruggeri et S. Salvatore (Eds), *Reflexivity and Psychology* (p.273-290). Charlotte, NC : Information Age Publishing Inc.
- Clot, Y. (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. In J.-M. Barbier (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action* (p.53-69). Paris : PUF.
- Garfinkel, H. (2007, trad. fr.). *Recherches en ethnométhodologies*. Paris : PUF.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique*. Marseille : Hommes et Perspectives.

- Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris : PUF
- Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Porter, E.H. (1950). *An introduction to therapeutic counselling*. Boston, MA : Mifflin.
- Rogers, C. (1968, trad. fr.). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Snoeckx, M. (2005). Autoportrait d'une co chercheuse à St Eble en 2004. *Expliciter*, 62, 1-11.
- Snoeckx, M. (2007). Écriture professionnelle et explicitation, autobiographie professionnelle en formation. *Expliciter*, 70, 16-23.
- Snoeckx, M. (2015). Vers une éthique de la réception. *Expliciter*, 106, 28-37.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In Barbier, J.-M. (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action* (p.171-211). Paris : PUF.
- Vermersch, P. (1994 première édition, 2006 cinquième édition). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.

## Abstract

---

### **Description in explicitation: a methodological requirement for gaining an understanding of actual practices**

ABSTRACT: The two authors defend the idea that description is one of the main methodological requirements for gaining an understanding of the subject's actual practices. They reflect on epistemological and psychosocial obstacles between experiencing something and being able to produce a description of it which is theoretically, methodologically and technically grounded. Drawing on the results of a study in which data was collected through explicitation interviews, they show how professionals trained in the use of explicitation techniques integrate these resources into their professional stance.

KEYWORDS: educational research, methodology, case study, informal learning, know-how