

# La quête de l'*intersubjectivité* dans l'entretien de recherche sur les *compétences*

Vittoria Cesari Lusso, Nathalie Muller Mirza, Marwa Mahmoud

Nous précisons d'emblée que notre contribution dans la cadre de ce colloque se situe dans le sillon de l'article qui a été publié en avril 2022 dans le numéro 133 de la revue *Expliciter* (Cesari Lusso & Muller Mirza, 2022). Nous avons donné à ce texte le même intitulé, car il nous importait d'en résumer quelques points essentiels à nos yeux, d'ajouter quelques éléments nouveaux et de renouveler notre hommage à l'œuvre de Pierre Vermersch. Dans ce titre, deux notions sont mises en évidence en italique : *compétences* et *intersubjectivité*.

En effet, ces termes sont au cœur d'une double problématique qui nous questionne dans le cadre des recherches qualitatives que nous menons actuellement : il s'agit, d'un côté, de mieux définir l'objet d'étude, à savoir ce que nous cherchons à mettre en lumière en tant que chercheur·es quand nous visons les compétences mobilisées par un sujet dans une situation donnée ; de l'autre, de mieux comprendre les effets des choix méthodologiques effectués, tout en sachant que les données produites le sont en fonction de ces mêmes choix. Cet article vise également à développer une analyse de l'usage que nous avons fait de l'Entretien d'Explicitation (EdE dans la suite du texte), qui nous a apparus dès le début un outil approprié à nos buts et nos dispositifs de recherche, mais qui nous a confrontés à un défi méthodologique de taille : comment arriver à co-construire un espace d'intersubjectivité avec les personnes interviewées malgré le caractère inhabituel des pratiques dialogiques de l'EdE et compte tenu aussi de la dimension « épisodique » de la relation A et B dans nos contextes (Pour rappel : A= personne interviewée ; B = chercheur·e).

Dans la suite de ce texte nous présentons dans une **première partie** les deux chantiers de recherche qui servent de terrain de référence à cette analyse. Dans la **deuxième partie**, nous rappelons brièvement la définition opérationnelle de la notion de compétence qui nous a semblé pertinente pour notre travail. Dans la **troisième partie**, qui représente le corps principal de cette contribution, nous développons trois axes de questionnement concernant l'usage que nous avons fait de l'Entretien d'explicitation : en quoi l'EdE constitue un outil approprié afin de produire une description des compétences telles que nous les avons définies ? En quoi les concepts d'*intersubjectivité* et de *définition de la situation* nous aident à comprendre les enjeux de la relation entre A et B dans nos contextes de recherche ? Quels éléments facilitateurs avons-nous repérés afin de permettre à A et B de *pousser ensemble* vers la description fine des ressources mobilisées par A dans une situation spécifique ?

## 1. Deux chantiers de recherche

Le premier chantier est une recherche interdisciplinaire sur trois ans intitulée « Bien vivre sa retraite avec les autres. Engagements, compétences et qualité de vie à l'ère du lifelong learning » (VIVRA dans la suite du texte) (Fassa Recrosio et al., 2019, p. 3). La recherche VIVRA, qui a débuté en octobre 2019 et se conclura fin 2022, vise à étudier l'engagement bénévole des seniors retraité·es dans la vie associative et la perception de cette population sur

les retombées de ces activités en termes de qualité de vie. Elle est menée par une équipe pluridisciplinaire et plurigénérationnelle de sociologues et psychologues appartenant à quatre institutions helvétiques : les universités de Lausanne, Genève, et Neuchâtel, ainsi que la Haute École de Travail Social du Valais. Les deux premières auteures de cet article y contribuent en tant que co-requérantes et chercheuses.

Ce projet souhaite répondre notamment aux questions de recherche suivantes :

- Quels sont les éléments qui sont à la *source* de l'engagement des séniors dans le milieu associatif ?
- Quelles sont les *compétences* que les séniors mobilisent, actualisent et développent dans leur engagement pour les autres ?
- Quelle est la perception des séniors concernant la contribution de ces *compétences* à la qualité de leur vie et à la gestion de la transition à la retraite ?

Sur le plan méthodologique, le dispositif de recueil de données a fait appel à différentes modalités : entretiens semi-directifs avec les responsables d'une quinzaine d'associations dans lesquelles œuvrent des bénévoles séniors, dans deux cantons francophones en Suisse, Vaud et Valais ; 23 « focus groups » organisés avec des petits groupes de bénévoles membres des associations concernées (103 personnes au total) pour recueillir des informations sur leurs pratiques et leurs représentations sur le thème de l'engagement bénévole ; la complétion d'un outil appelé « calendrier de vie » visant à recueillir des données sociodémographiques et des éléments-clé des trajectoires de vie ; et *last but not least* 36 entretiens individuels (dont 16 menés par les auteures de cet article), réalisés avec des bénévoles séniors sur une base volontaire.

Concernant le deuxième chantier, il s'agit d'une partie d'un travail de thèse intitulée « Médiatrices Interculturelles et Interprètes Communautaires : quelles compétences ? » (MIICC, dans la suite du texte). Cette thèse est menée par Marwa Mahmoud sous la codirection de Nathalie Muller Mirza de l'Université de Genève et d'Eva Green de l'Université de Lausanne. Cette partie s'inscrit dans un travail plus large sur le processus de « participation » déployé dans des programmes et des formations adressés à des populations « issues de l'immigration » et faisant appel aux compétences des médiatrices interculturelles et des interprètes communautaires lors de leur mise en place. Le but de ce travail est, d'une part, de mieux connaître les activités effectuées des médiatrices et interprètes et la façon dont ces activités s'insèrent dans un parcours professionnel et personnel singulier. D'autre part, d'explorer le *comment* de leur pratique : comment s'y prennent les médiatrices et interprètes pour résoudre les défis de la relation, et en particulier dans ces moments où il s'agit de concilier des points de vue différents, qui se présentent à elles et eux ? Quelles compétences sont mises en acte pour résoudre ou dénouer la situation ?

Au niveau de la récolte des données, le dispositif de recherche général repose sur une triangulation des données issues de deux journées de formation et de l'identification d'incidents critiques, sur l'analyse de documents en lien avec les formations, sur 15 entretiens semi-directifs individuels avec les acteurs et actrices des journées de formation, et finalement sur 5

entretiens faisant appel à des techniques d'aide à l'explicitation avec des médiatrices et interprètes communautaires. Quelques autres entretiens de cette même nature sont prévus pour compléter l'étude.

Pour cet article, nous nous concentrerons sur les données extraites d'une dizaine d'entretiens individuels que nous avons menés nous-mêmes et que nous avons conçus sous une forme *hybride* faisant appel tant à des techniques traditionnelles, telles que l'Entretien Non Directif de recherche (ENDR), qu'à des éléments spécifiques à l'EdE. La notion d'*hybridation* implique, comme le précise Christiane Montandon dans un article consacré à ce thème et aux croisements disciplinaires propres à la pensée de Pierre Vermersch, un passage entre non-directivité et guidage, une posture complexe et originale : « une nouvelle ipséité, qui va se développer indépendamment des formes originaires de l'entretien » (Montandon, 2014, p. 119-120). Nous avons nommé « entretien narrativo-explicitatif » cette forme d'entretien hybride. Les populations impliquées dans les deux recherches sont bien différentes tant sur le plan socio-démographique et culturel qu'au niveau du caractère bénévole versus professionnel de leurs activités. Néanmoins l'entretien narrativo-explicitatif a montré dans les deux cas sa pertinence pour recueillir deux types de données : des éléments des trajectoires de vie dans lesquelles s'inscrivent, prennent sens et se transforment des compétences évoquées par les sujets (au moyen des méthodes à orientation biographique), ainsi que la description fine de vécus spécifiques illustrant des situations singulières dans lesquelles les personnes estiment avoir pu mobiliser des compétences importantes à leurs yeux (au moyen de l'Entretien d'explicitation).

## **2. Que cherchons-nous concrètement à mettre en lumière en tant que chercheuses quand nous visons les compétences mobilisées par un sujet dans une situation donnée ?**

Dans la littérature, on trouve différentes déclinaisons de la notion de compétence telles que : la représentation que la personne elle-même se fait de ses compétences et du sentiment de compétence qu'elle peut formuler à son égard, des représentations que les autres ont sur ses propres compétences, ainsi que des prescriptions liées aux prestations attendues dans des contextes professionnels donnés. Dans notre cas, nous étions particulièrement intéressées à saisir les compétences dans une autre acception, « agie et située », proche de leur mise en pratique concrète, permettant de décrire comment le sujet mobilise d'une façon efficace ses *connaissances, savoir-faire et attitudes* dans une situation spécifiée. Il nous importe de tenir compte que l'agir réel se déroule dans l'espace, le temps et des contextes culturels donnés. Il ne suffit donc pas de savoir théoriquement comment s'y prendre, ou produire un beau discours ou avoir l'intention de bien faire, mais il importe d'être capable de mobiliser d'une façon située ses ressources pour produire un résultat apprécié. Ce dernier aspect est fondamental, comme le souligne aussi Guy Le Boterf (2000). Les travaux de cet auteur nous rappellent que « savoir mobiliser » ne consiste pas dans la simple répétition d'un schéma opératoire habituel. Pour parler de compétence, la mobilisation doit donc être « efficace », ce qui suppose de savoir combiner et mettre en œuvre des ressources pertinentes.

### 3. Quels axes de questionnement concernant l'apport de l'Entretien d'explicitation ?

#### 3.1. En quoi l'EdE est-il un outil approprié de description fine des compétences agies ?

Dans le cadre de ce débat sur la notion de compétence, le concept d'action incarnée, au centre des travaux de Pierre Vermersch, nous a paru la définition la plus heuristique. Cet auteur, inspiré par les recherches de Piaget (1974 a, b) et sa théorie de la prise de conscience, apporte une contribution conceptuelle fondamentale en nous rendant attentives au décalage existant entre *agir* et *connaître* :

« En psychologie de la cognition c'est probablement Piaget, à la suite de Claparède, qui a étudié, de la manière la plus systématique le décalage qui pouvait exister entre la réussite pratique et la compréhension de ce qui faisait la réussite de cette action, plus tardive génétiquement. Ce décalage montre bien qu'il y a possibilité de réussite sans la conceptualisation » (Vermersch, 1994, p. 76).

Par rapport donc aux compétences agies qui contribuent au sentiment de réussite du sujet :

« nous nous trouvons devant une grande dichotomie : d'une part, les connaissances déjà conceptualisées, déjà conscientisées (...) qui ne posent pas de problèmes de verbalisation. D'autre part, des savoirs et habilités (...) n'ayant pas fait l'objet d'une prise de conscience et que le sujet croit ne pas posséder ou, et tout cas, ne sait pas qu'il les possède et donc ne sait pas les verbaliser tout seul » (op. cit, p. 86).

Ces citations évoquent bien le dilemme qui se présente à nous les chercheuses quand nous avons l'objectif de questionner une personne sur ces compétences agies, tout en sachant qu'une bonne partie de ses actions contiennent des éléments non conscientisés, dont elle n'est pas en mesure de nous parler « spontanément ». En effet, bien des savoirs et habilités contribuant à la qualité de sa pratique sont opaques et échappent à sa conscience (Cesari Lusso, Iannaccone & Mollo, 2016).

C'est la raison pour laquelle il nous a semblé que les outils méthodologiques et techniques développés dans le domaine de l'EdE par Pierre Vermersch nous permettaient de dépasser l'obstacle de l'opacité et accompagner la personne à mettre en mots les parties cachées de ses compétences agies.

#### 3.2. Comment arriver à co-construire un espace d'intersubjectivité avec les interviewé-es ?

La qualité de la relation entre A et B est une des conditions au cœur de la réussite d'un entretien dans n'importe quelle situation. Mais elle l'est encore plus dans un EdE car sa valeur ajoutée prévoit que B ne se limite pas à accueillir le *récit spontané* de A, mais l'accompagne sur le terrain *inhabituel* de l'explicitation des couches implicites de son action. Vermersch nous avait déjà mis en garde dans son ouvrage fondateur :

« Un entretien ne se résume pas à la mise en œuvre de techniques, même si elles sont maîtrisées avec virtuosité (...). Le meilleur technicien peut buter sur un obstacle qui bloque le déroulement de l'entretien parce que la *dimension relationnelle* n'est pas prise en compte » (Vermersch, 1994, p. 105).

Condition d'autant plus difficile et délicate quand il s'agit d'entretiens à finalité de recherche mettant en scène, comme dans le cas de nos deux chantiers, des interlocuteur·trices qui ne se connaissent pas (ou très peu) et dont la relation sera de courte durée.

En partant de la contribution de Vermersch et en référence aussi à d'autres auteur·es, nous allons développer cette dimension en termes de construction de l'*intersubjectivité* entre B et A. L'*intersubjectivité* est une notion étudiée par différentes approches disciplinaires. Nous l'abordons ici du point de vue psychosocial à partir de recherches qui ont particulièrement nourri nos cadres conceptuels de référence (Muller Mirza, 2014). Ces travaux nous aident à comprendre les conditions de base pour parvenir à partager la finalité de l'échange et à capter mutuellement les attentes et représentations des différents membres d'une interaction (Grossen, 2014).

Une définition heuristique conçoit l'*intersubjectivité* comme la tentative (rarement aboutie) d'une intercompréhension déployée par des interlocuteur·trices à travers des ajustements successifs. La littérature, notamment dans le domaine de la psychologie sociale et culturelle, s'inspire de travaux (Garfinkel, 2007 ; Goffman, 1974) qui montrent comment cette notion est liée à celle de *définition de la situation* et aux caractéristiques de polysémie et d'indexicalité du langage (le sens est toujours local et dépend du contexte de production). Dans la mesure où un même mot ou un même événement peut être interprété de différentes manières dans une situation d'interlocution, « il est souvent plus pertinent de rendre compte des performances des sujets en analysant leur interprétation de la situation » (Grossen, 1988, p. 164). En d'autres termes, « On ne sait jamais si deux personnes se comprennent complètement ; on n'est jamais sûrs de parler de la même chose » (Carugati & Perret-Clermont, 1999, p. 49, trad. des auteures). Avec ce concept de *définition de la situation* nous voulons nous référer à la quête nécessaire pour co-construire une définition partagée de la situation, ce qui demande aux sujets d'arriver à s'accorder sur plusieurs plans, malgré des différences de points de vue au départ.

Voici à titre d'illustration quelques éléments qui peuvent, lors d'un entretien EdE dans le cadre de nos recherches, nécessiter des ajustements :

<b>Accords à rechercher</b>	<b>Différences possibles de points de vue au début de l'interaction</b>
Pour quelle raison chacun de nous est là aujourd'hui ? (objectifs)	Par ex., A souhaite présenter sa vie B souhaite identifier et visibiliser des compétences spécifiques
Comment sommes-nous censé·es parler ensemble? (modalités de communication)	Par ex., A s'exprime librement selon les routines communicatives habituelles B selon les modalités inhabituelles de l'EdE
De quoi sommes-nous censé parler ? (contenu)	Par ex., A parle de son passé B vise ses pratiques actuelles

A qui profitent les données ?	Par ex., à B pour sa recherche à A pour se présenter lui-même et ses réalisations
Qui aide qui?	Par ex., B veut aider A à s'auto-informer A se soucie de ne pas rendre trop difficile la tâche de B au niveau de la mise en forme de sa pensée.

Que se passe-t-il donc dans la situation d'un entretien de recherche visant l'explicitation des compétences agies ? Les deux interlocuteur-trices parviennent-ils et elles à partager la même définition de la situation, les mêmes objectifs, voire à comprendre le point de vue de l'autre ? Ce n'est pas si sûr. Tandis que A s'attend à fonctionner « comme d'habitude », la chercheuse formée à l'EdE voit la situation à partir de ses connaissances et compétences méthodologiques, et conçoit l'échange comme une forme de communication qui nécessite aussi des modalités inhabituelles propres aux techniques d'aide à l'explicitation.

Il s'agit de modalités non prévues ni par les autres techniques d'entretien ni par les conversations habituelles souvent basées sur des routines conversationnelles bien rodées qui s'adaptent mal aux transgressions. Or l'EdE va à l'encontre d'une bonne partie de ces routines. Il importe alors de rappeler que selon l'ethnométhodologue Harold Garfinkel, briser les routines est un jeu qui peut perturber la communication et la relation. Cela demande une vigilance soutenue et constante sur la qualité de la relation, afin que le climat de l'échange ne soit pas perturbé (Cesari Lusso & Snoeckx, 2015).

Pour B deux obstacles principaux sont à contourner : le risque de privilégier la technique au dépend de la qualité de la relation, et la possibilité de provoquer chez A un sentiment d'intrusion identitaire en lui proposant d'exprimer sa « pensée privée ».

Ces risques sont particulièrement sensibles dans un contexte de recherche marquée par l'absence d'une sorte de méta-contrat souvent présent dans d'autres situations d'interaction, par exemple en milieu clinique et de formation. Ce méta-contrat en arrière-fond amène, d'une façon plus ou moins implicite, deux éléments facilitateurs de la coopération : une représentation associée au rôle professionnel de l'accompagnant-e qui rend plus facilement recevable les relances de B visant l'explicitation des processus non visibles vécus par A ; un temps relationnel d'une certaine durée permettant de co-construire pas à pas des modalités relationnelles adéquates.

### *3.3 Quels éléments facilitateurs avons-nous repérés afin de permettre à A et B de pousser dans la même direction ?*

A partir des transcriptions de nos entretiens nous avons identifié cinq éléments facilitateurs :

Facilitateurs 1. Des précautions déontologiques tels que le recrutement sur base volontaire ; le choix étique et déontologique « de contribuer à la visibilisation des

compétences-agies qui ont une valeur positive aux yeux du sujet et d'autrui » (choix mis bien en évidence dans le message de recrutement).

Facilitateurs 2. Attention aigüe aux signaux non verbaux de A indiquant un manque d'adhésion à la démarche. Dans la littérature sur l'EdE, la notion de contrat d'*attelage* est souvent proposée (Balas-Chanel, 2013 ; Cazemajou, 2018 ; Vermersch, 2006). Il s'agit pour Vermersch, à l'origine de cette expression, de préciser vers quoi « on pousse ensemble », ou dit autrement de « s'accorder sur les conditions de l'entretien, l'objectif précis à atteindre et l'adhésion volontaire à la démarche » (Cazemajou, 2018, p. 6). Finalement il s'agit là de dimensions incontournables lors d'un entretien visant notamment l'explicitation de compétences agies. Toutefois, dans notre contexte de recherche, la seule formulation du contrat spécifique à l'EdE (« Je te propose si tu es d'accord de prendre le temps... ») ne suffit pas à produire une réelle adhésion de la part de A aux modalités de l'échange, même si, comme nous le savons, ces quelques mots sont le fruit d'une réflexion approfondie sur les effets possibles de chaque terme. La prise en compte d'indices non verbaux (notamment de gêne) est une réelle nécessité car elle permet de méta-communiquer et de réorienter l'échange.

Facilitateurs 3. La verbalisation en début d'entretien des représentations et attentes réciproques et leur négociation.

Exemple 1.

« B - Avez-vous déjà une idée concernant comment se déroule cet entretien ?

A – Ce n'est pas la première fois que je fais ce genre d'interview et ce que je peux dire j'ai déjà toute une réflexion sur comment les choses se sont organisées. Si vous êtes d'accord je peux parler de ma vie en trois temps

B – Je vous écoute avec intérêt, mais je vous propose de consacrer à ce récit déjà bien structuré la première partie de cet entretien et de continuer ensuite avec l'exploration en détail d'une situation donnée. Je vous dirais avant cette deuxième partie quel est le travail que je vous propose... ».

Exemple 2.

Anticiper le déroulement : « Dans un premier temps je vais vous demander de parler de vous, de votre parcours riche, et puis dans un deuxième temps, on va essayer de se focaliser plutôt sur une situation que vous avez vécue dans le cadre de votre travail, si vous êtes d'accord... ».

Facilitateur 4. Le recours de B à des reformulations et synthèses chaque fois que l'on veut aider A dans la transition entre une *posture narrative* centrée sur ses activités en général et une *posture descriptive* qui demande un travail de *focalisation* sur une situation singulière choisie par l'interviewé.e.

Voici un exemple concernant l'activité d'Angèle (coordinatrice d'un groupe de conteuses qui prêtent service dans des institutions pour l'enfance) :

« B – Donc vous avez mentionné différentes tâches... on ne peut pas tout approfondir, finalement il y a le moment du recrutement, il y a le moment d'organisation des formations, il y a le moment du bilan que vous faites chaque année, il y a encore d'autres moments. Si vous deviez choisir un de ces moments comme exemple de situation dans laquelle vous amenez des compétences particulièrement utiles pour les autres vous choisiriez quoi ? Prenez le temps et faites-moi signe... »

A – Je dirais le moment où je vais avec la nouvelle lectrice présenter la nouvelle lectrice et l'activité... ».

Pour les personnes qui participent à notre recherche, ce travail de focalisation sur une situation singulière représente déjà un saut considérable dans l'inhabituel, et permet de recueillir des informations pertinentes. En effet, la référence au cours de l'entretien à une situation spécifiée et réellement vécue facilite déjà l'accès à la mémoire concrète et aux états internes, mais pourvu que la qualité de la relation entre A et B soit de qualité.

Facilitateur 5. La verbalisation des intentions de B, notamment concernant les relances les plus inhabituelles.

Exemple 1.

« B - Pardon si je continue avec les questions par rapport « à être rassurante, garante ». Ce n'est pas parce que je ne trouve pas intéressant vos propos mais parce que je sais que là-dedans il y a plein de compétences, donc je me permets de poser la question, si vous avez un exemple dans lequel vous aviez la sensation ah là ça a marché... j'étais vraiment rassurante. Je vous propose... ».

Exemple 2.

« B – Je vais vous interrompre parce que ce quand vous faites ce que vous faites à ce moment-là il y a plusieurs micro-compétences implicites que vous mobilisez et que ça vaut la peine de les rendre visibles ».

### **Pour terminer l'analyse des enjeux méthodologiques des entretiens...**

Nos entretiens narrativo-explicitatifs nous ont permis, d'une part, d'obtenir des éléments de réponse à nos questions de recherche concernant la nature et l'ampleur des compétences mobilisées par les populations qui ont participé à nos études (résultats qui feront l'objet d'autres publications) ; d'autre part, ils nous ont poussées à nous questionner sur les défis rencontrés dans la mise en pratique notamment des techniques contre-intuitives de l'explicitation dans le cadre d'une relation particulière, celle entre chercheur·e et personne interviewée. Cet aspect, au cœur de notre contribution, nous a demandé :

- D'aborder les obstacles rencontrés d'ordre relationnels, cognitifs, identitaires, en les définissant comme des opportunités à investiguer (Cesari Lusso, 2001, Vermersch, 1994) ;
- D'expérimenter trois postures : celle de chercheuses en quête de données ; celle de praticiennes-réflexives sur le plan méthodologique ; celle de théoriciennes cherchant à



mieux comprendre et analyser les processus relationnels en jeu dans l'interaction entre A et B ;

- De porter notre attention sur les liens entre méthodes pratiquées et résultats obtenus, ainsi que sur les interactions entre méthodes ;
- D'introduire, à la fin de l'entretien, un temps supplémentaire permettant à A de prendre conscience de ce qu'il/elle a su verbaliser au sujet de ses compétences agies. Cette partie a constitué une *forme de validation* importante à nos yeux, d'une part, parce qu'elle est en mesure de montrer si une entente intersubjective entre A et B s'est mise en place, d'autre part, elle permet de montrer si le travail d'explicitation a eu l'effet perlocutoire souhaité, à savoir rendre mieux intelligible à A la richesse cachée.

Comme dans le cas d'Angèle qui dit à la fin de ce temps supplémentaire :

*C'est toujours révélateur, pas anodin. Je suis sortie réconfortée... ça m'a redonné des énergies. Ça m'a permis de voir des choses que je banalise...*

*Ce que je fais, je reste convaincue que c'est une jolie aventure, mais avoir comme ça la possibilité d'être aidée à nommer comment je m'y prends, les ressources que je mets au service de l'activité, c'est bien valorisant.*

## **Bibliographie**

Balas-Chanel, A. (2013). *La pratique réflexive. Un outil de développement des compétences infirmières*. Paris : Elsevier-Masson.

Carugati, F. & Perret-Clermont, A.-N. (1999). *La prospettiva psicosociale : intersoggettività e contratto didattico*. Dans C. Pontecorvo (a cura di) (dir.), *Manuale di psicologia sociale dell'educazione* (pp. 41-66). Bologna: Il Mulino.

Cazemajou, A. (2018). Vous avez dit « contrat d'attelage » ? *Expliciter*, 117, 1-7.

Cesari Lusso, V. (2001). Quand le défi est appelé intégration. Berne : Peter Lang.

Cesari Lusso, V. & Snoeckx, M. (2015). La description, une exigence méthodologique pour accéder à l'intelligibilité des pratiques réelles. *Recherche & Formation* (Dossier coordonné par Alain Mouchet et Elisa Cattaruzza), 80, 233-246.

Cesari Lusso, V., Iannaccone, A. & Mollo, M. (2016). Tacit Knowledge and Opaque Action in the Processes of Learning and Teaching. In G. Marsico, R. Ruggeri & S. Salvatore (Eds), *Reflexivity and Psychology* (p. 273-290). Charlotte, NC : Information Age Publishing Inc.

Cesari Lusso, V. & Muller Mirza, N. (2022). La quête de l'intersubjectivité dans l'entretien de recherche sur les compétences. *Expliciter*, 133, 1-28.

Farinaz, F., Repetti, M., Muller Mirza, N., Cesari, V. & Iannaccone, A. (2019). *Bien vivre sa retraite avec les autres : engagements, compétences et qualité de vie à l'ère du lifelong learning*. Requête ayant reçu le Prix de la Fondation Leenaards.

- Garfinkel, H. (2007, trad. fr.). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : PUF.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Grossen, M. (1988). *L'intersubjectivité en situation de test*. Cousset (Fribourg) : Éditions Delval.
- Grossen, M. (2014). L'intersubjectivité dans l'étude des processus d'enseignement-apprentissage : difficultés et ambiguïtés d'une notion. Dans C. Moro, N. Muller Mirza & P. Roman (dir.), *L'intersubjectivité en questions* (pp. 1-23). Lausanne : Antipodes.
- Le Boterf, G. (2000). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Montandon, C. (2014). Fondements théoriques et conditions de mise en œuvre d'un entretien hybride. Dans A. Mouchet (dir), *L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en recherche et formation* (p.119-139). Paris : L'Harmattan.
- Muller Mirza, N. (2014). La « rencontre entre les esprits », une condition pour apprendre ? Dans C. Moro, N. Muller Mirza & R. Roman (dir.), *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie ?* Lausanne : Antipodes.
- Piaget, J. (1974 a). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1974 b). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Vermersch, P. (1994 1<sup>e</sup> édition, 2006, 5<sup>e</sup> édition). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2006). Vécus et couches de vécues. *Expliciter*, 66, 33-44.