

## L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION comme instrument de recueil de données

CLAUDINE MARTINEZ  
UFR-STAPS de Montpellier  
Département formation des maîtres

### RESUME.

L'entretien d'explicitation cherche à faire émerger des informations du vécu de l'action d'un sujet, et plus précisément les informations de type procédural, dans le but de reconstituer la structure de l'action. Il est constitué d'un ensemble de techniques. Il a permis de mettre à jour un champ d'informations, considéré jusqu'à présent inaccessible.

Si le sujet a certes conscience d'un certain nombre d'éléments de ses actions passées, un certain nombre d'autres lui reste inconnu parce que pré-réfléchi. Ce sont la plupart du temps les plus singulières, les plus intéressantes pour le praticien.

L'entretien d'explicitation permet de faire opérer le réfléchissement (au sens piagétien) de ces informations du plan du vécu du sujet, au plan de sa représentation, entraînant ainsi une ou des prises de conscience par le sujet.

Se pose le problème de la validation des verbalisations obtenues. Nous disposons d'indicateurs de validation, certains externes (triangulation), d'autres internes.

Cet outil se situe dans une approche de recherche de type qualitatif et clinique (au sens large).

### MOTS-CLES

Recherche qualitative, verbalisations, subjectivité du sujet, vécu et déroulement de l'action, pré-réfléchi, prise de conscience.

### INTRODUCTION

Cette communication, essentiellement méthodologique, est centrée sur une présentation de la spécificité de l'entretien d'explicitation et de son intérêt pour recueillir des données dans le cadre d'un travail de recherche qualitative à propos d'actions vécues en EPS.

Inventé et mis au point par P. Vermersch (CNRS), l'entretien d'explicitation est l'objet de travail et de recherche au sein d'un groupe national le GREX<sup>1</sup>.

Un ouvrage, sorti en 1994 lui est consacré, un autre, en préparation<sup>2</sup>, présente des mises en oeuvre de ce type d'entretien sur différents terrains. Il comporte un chapitre sur l'Education Physique et Sportive.

L'entretien d'explicitation intéresse tous les praticiens, que leur pratique s'inscrive dans une démarche d'enseignement ou dans une démarche de formation ou encore dans une démarche de recherche.

Dans un premier temps, je présente les caractéristiques de ce type d'entretien et quelques données théoriques qui permettent de fonder sa spécificité. Puis je précise le paradigme de recherche dans lequel il s'inscrit de façon préférentielle.

<sup>1</sup>GREX : groupe de recherche sur la prise de conscience et l'explicitation animé par P. Vermersch.

<sup>2</sup>Pratiques de l'entretien d'explicitation : sortie prévue en septembre 1997 aux éd ESF.

### L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION

Il peut être utilisée dans le cadre de questionnements utilisés dans des interactions brèves avec un ou quelques élèves en situation d'enseignement, ou bien lors d'une relation duelle plus longue.

#### I.1 Il s'agit d'un entretien.

Il prend place parmi d'autres types d'entretiens (entretiens cliniques piagétiens, entretiens non-directifs rogeriens etc...). Comme dans tout entretien, il s'agit d'une relation duelle. Elle renvoie donc à tous les aspects de la communication. Aussi, un certain nombre de techniques utilisées ne lui sont pas propres : par exemples, établir la communication avec le sujet interrogé, l'accompagner au plan de la posture et de la gestuelle etc...

#### I.2 C'est aussi une boîte à outils.

L'entretien d'explicitation ne se réduit pas à une seule technique. Il combine un ensemble d'outils et de techniques en fonction des besoins et des buts de l'entretien. La plupart sont empruntées à d'autres secteurs que ceux de l'enseignement et de la formation, en particulier à l'étude des déroulements d'action en psychologie du travail (P. Vermersch) mais aussi à la thérapie (Erickson, Dilts), à la PNL (programmation neurolinguistique avec Grinder et Bandler) etc.... Ce qui organise l'ensemble, c'est la finalité poursuivie, à savoir décrire et élucider ce qui s'est passé tel que cela s'est passé, en faisant verbaliser des données de plus en plus fines telles que les prises d'information dans l'action, dans le but de reconstituer la structure de l'action.

- L'Entretien d'explicitation s'intéresse au vécu de l'action du sujet. Cela suppose un questionnement sur une expérience passée. Chaque fois que le questionnement s'oriente vers un autre domaine de verbalisation tel que l'imaginaire

(et si, tu avais à refaire...), le conceptuel (*explique-moi...*)...ce n'est plus de l'entretien d'explicitation, pas davantage quand on fait référence à un savoir sédimenté déjà reçu par ailleurs.

- Le vécu de l'action a lui-même de multiples facettes (émotionnel, conceptuel...), il s'attache plus précisément au déroulement procédural de l'action, c'est-à-dire à l'exécution de l'action, (*comment cela s'est-il passé...*). Il m'est arrivé d'entendre des chercheurs dire que lorsqu'ils questionnent sur l'action, ils n'obtiennent que des généralités, des jugements, des commentaires ou des savoirs déclaratifs du sujet sur cette action passée.

- Or pour obtenir des informations de type procédural, il est essentiel de faire "évoquer" une action ou un moment singulier (*ce jour là, avec cette classe là... Ce penalty... tiré par tel joueur, dans tel match, qui a eu lieu tel jour, à tel endroit etc...*). C'est là, une condition nécessaire pour permettre de reprendre vraiment contact avec cette expérience là, avec ce moment là. Quand la personne est bien "en évocation", en train de dire ce qui s'est effectivement passé, cela se traduit par des indicateurs tels que l'emploi du "je" (parole en première personne), des verbes au présent, un décrochage du regard, un ralentissement du débit de parole etc<sup>1</sup>... Dès que la personne sort de l'évocation, son discours redevient général et son contenu renvoie à des informations déjà conscientisées, voire formalisées (*quand je fais ceci avec une classe, je .... Quand il y a un penalty, je...*). D'où la nécessité de rester en permanence vigilant sur la position de parole du sujet, afin de le remettre en évocation dès qu'il en sort et se remet dans une position de "parole abstraite". Nous obtenons dans ce cas un "discours

sur..." Certains des chercheurs auxquels je faisais allusion précédemment, n'obtenant pas ce qu'ils attendent, se tournent vers ce qui se passe avant l'action, au niveau des intentions et de la planification.

- Pour obtenir des verbalisations sur le vécu de l'action dans ses aspects procéduraux, une grille de lecture nous permet de repérer ce qui relève d'informations sur le contexte, de jugements ou commentaires, de savoirs procéduraux ou encore d'intentions... En effet, tout se mêle : "...oui, c'était dans un gymnase (contexte), les enfants étaient énervés (jugement), etc..."

C'est souvent assez difficile de canaliser la personne pour qu'elle vienne et reste sur le procédural. C'est en ce sens que l'entretien d'explicitation est très directif. Directif dans la structure des questions et dans la façon de canaliser la personne pour lui permettre de coller très finement à son expérience. Si l'interviewer contraint, canalise, il est essentiel qu'il n'induisse pas le contenu des réponses, que ses questions, ses relances laissent au sujet toute l'ouverture nécessaire pour qu'il puisse dire avec ses mots ce que fut réellement son expérience. Quand l'accompagnement et le questionnement sont bien faits, le sujet n'est nullement dérangé par le travail de l'interviewer, au contraire, puisque souvent cela lui permet d'identifier des informations dont il ne disposait pas jusqu'alors.

Toutefois, nous pouvons rencontrer des difficultés, des résistances du fait que ce type de verbalisation soit inhabituelle. Elle sollicite une implication personnelle de l'interviewé comme de l'interviewer, ainsi qu'une série de capacités, de savoirs faire tout à fait contraire à celles et ceux qui sont couramment valorisés dans les milieux scolaire et universitaire. Voici deux exemples :

Un moment d'enseignement avec Marie à propos de sa brasse dissymétrique:

*Je demandais à Marie de me décrire ce qu'elle faisait, ce qu'elle percevait, quand elle nageait. Je n'obtenais que des savoirs déclaratifs, ce qui traduisait sa représentation de ce qu'elle croyait bon de répondre à un enseignant. Au bout d'un moment, n'arrivant à rien, j'étais retournée avec le groupe. Elle revient me voir, un instant après et me dit : "Ah, mais c'est cela que vous voulez ? Vous voulez que je vous dise comment j'ai fait?... Ah ce n'est que ça!". Ce que je lui demandais semblait donc ne pas avoir de valeur à ses yeux.*

Un moment de travail avec avec une étudiante de PLC2 sur son mémoire:

*Je lui demandais de mettre par écrit la difficulté choisie à l'origine de son travail. Cela lui semblait tout à fait inutile. Or dans la démarche de problémation<sup>2</sup> engagée, cette description fine en constituait le point de départ essentiel pour enchaîner les étapes suivantes (de la difficulté à l'identification du problème sous-jacent).*

Il permet d'accéder à des informations "pré-réfléchies", conscientisables. C'est le message central de cette communication pour faire percevoir l'originalité et la nouveauté de cet entretien, ainsi que les possibles insoupçonnés qu'il ouvre dans les pratiques (d'enseignement comme de recherche). Il ouvre l'accès à un glissement d'informations, considérés inaccessibles jusqu'à présent, informations que nous qualifions de "pré-réfléchies"<sup>3</sup>, de conscientisables. Nous voulons dire par là, que des données présentes et vivantes dans l'action restent après

<sup>2</sup>Expression québécoise, qui selon Yves Saint Arnaud, n'est qu'un néologisme pour traduire l'expression américaine "problem setting".

<sup>3</sup>Emprunt à la phénoménologie (Husserl, Sartre).

<sup>1</sup>Cf. P. Vermersch, 1994.

coup, non conscientes pour le sujet, et qu'il est possible grâce à une médiation et à l'emploi de techniques adéquates de lui en faire prendre conscience. Il est bien connu qu'un exécutant, qu'il soit expert ou novice ne sait pas forcément ce qu'il a fait, ni comment il s'y est pris. Ou bien encore, ce qu'il dit avoir fait ne correspond pas vraiment à la réalité de ce qu'il a réellement fait (loi d'Argyris sur l'écart entre la théorie pratiquée et la théorie professée, St Arnaud 1992). Il produit permet au sujet de s'auto-informer. Jusqu'où est-il possible d'aller? Pour l'instant, nous ne pouvons en dire les limites, si ce n'est que le conscientisable s'arrête à ce qui ne peut l'être, à ce qui ne peut se mettre en mots<sup>1</sup>.

Voici un exemple d'auto-information par un gardien de but de handball de niveau régional, au cours d'un entretien d'explicitation, réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sur les stratégies des gardiens de but (Pagès 1995).

*Le gardien décrit le fonctionnement d'un joueur : "il peut tirer partout, mais il a quand même un tir préférentiel, donc avec lui, il faut "jouer", il a un très bon niveau de pratique, il peut tirer partout et il regarde bien sur tout ce qui se passe".*

Il s'agit là de généralités que l'on obtient habituellement. Mais, il poursuit: "Jouer, c'est faire des feintes avec lui, il faut que ce soit imperceptible, il faut que lui, puisse le voir, en pensant que ce n'est pas une feinte, etc. "...si ma feinte est trop voyante, il va toujours trouver une parade".

Voilà un moment de verbalisation, que j'accueille, mais qui reste sur du général, bien qu'il

parle d'un tireur particulier. Je le relance donc et plus loin, j'obtiens à propos d'un tir précis :

*"...ce qui fait que je n'ai pas bougé, j'ai laissé juste vraiment la place d'un ballon au premier poteau pour qu'il croit que je n'ai pas fait exprès. Je me suis avancé un petit peu, dans la zone où je sais qu'il met la balle au rebond, pour être à peu près au niveau de son rebond, juste avant et donc, quand il est arrivé en tirant, j'ai essayé de ne pas faire apparaître ma crainte, de ne pas bouger trop, à la limite de ne pas anticiper avec les bras, etc..."*

Je lui fais expliciter un peu plus loin ce qu'il entend par "l'espace d'un ballon" en reprenant le geste mime qu'il faisait avec son bras. Il refait le même geste en me disant: "oui, je touche le poteau sur les ailes, avant de faire ma parade. Je vais toucher les poteaux pour savoir exactement où il est, je me suis placé par rapport à ma sen-

**Il est plus présent à son expérience qu'à la relation duelle de l'entretien qui se déroule. Il faut aussi souligner que ce gardien n'avait jamais mis en mots ce savoir procédural. Cela fut vérifié à la fin de l'entretien.**

*sation. Cela dépend où je touche le poteau, s'il y a juste un ballon, j'ai le bras presque pas incliné, presque à la verticale par rapport au poteau. Je touche le poteau à l'angle, à l'intérieur, donc je sais. Ca, c'est mon point de repère. Par rapport à l'inclinaison de mon bras, je sais à quelle distance des poteaux je suis..."*

Je peux affirmer qu'il était en évocation, d'une part parce qu'il parle au présent en utilisant le "je", d'autre part, parce que ses yeux ont très nettement décroché vers le haut, mais aussi, parce que son débit de parole s'est très nettement ralenti. Il est plus présent à son expérience qu'à la relation duelle de l'entretien qui se déroule et où je lui pose des questions. Il faut aussi souligner que ce gardien n'avait jamais mis en mots ce savoir procédural. Cela fut vérifié à la fin de l'entretien.

## II. QUELQUES DONNEES THEORIQUES<sup>2</sup>.

### II. 1 La mémoire concrète et la mémoire abstraite.

Avec l'entretien d'explicitation, il est possible de déclencher un acte réfléchissant au sens que lui donne Piaget, à savoir permettre le passage ce qui s'est déroulé au plan de l'action, à celui de la représentation. Quand on commence à questionner dans cette optique là, il est possible dans un premier temps de ne rien obtenir. Apparemment, les processus nécessaires prennent du temps et surtout il est essentiel que le sujet ne fasse pas d'efforts, qu'il ne cherche surtout pas à se rappeler. Un exemple classique que beaucoup connaisse, est celui des clés perdues. Vous cherchez à vous rappeler ce que vous en avez fait et rien ne vous revient. Par contre, à un moment où vous ne faites plus attention, Eureka! ça y est! La "mémoire abstraite" est celle de la pensée rationnelle. Elle nécessite un effort et de l'attention. Elle ne permet pas d'accéder au vécu non conscientisé. La "mémoire concrète" est celle qui permet cet accès. Par contre il est nécessaire de "lâcher prise" pour que les informations accèdent à la conscience. C'est vraiment intéressant d'en faire l'expérience. Nous n'apprenons pas à faire fonctionner notre mémoire concrète et dans la mesure où la façon d'y accéder est contraire à nos habitudes, beaucoup de personnes n'en font jamais l'expérience.

### II. 2 Le réfléchissement.

Je fais essentiellement référence aux ouvrages de Piaget de 1974 "La prise de conscience" et "Réussir et comprendre" et à celui de 1975 dans les études d'épistémologie génétiques. Piaget explore, décrit et explique comment les savoirs à partir de l'action se

<sup>1</sup>Cf l'intervention de F. Labridy à propos du corporel qui ne peut devenir symbole.

<sup>2</sup>Piaget 1974 a,b et P.Vermersch 1995/1996.

construisent chez l'enfant. Quels sont les processus mis en jeu, comment fonctionnent-ils ? Entre autre il dit que :

- "l'action est une connaissance autonome". Le sujet ne sait pas forcément ce qui s'est exactement passé, ni comment cela s'est passé, qu'il ait réussi ou non. Dans la logique de l'action, de son déroulement dans un contexte donné, avec ses ressources du moment, ça marche ou ça ne marche pas.  
- le réfléchissement du premier niveau, passage du plan de l'action à celui de la représentation, ne se fait pas comme cela. C'est là, un point clé qui spécifie l'entretien d'explicitation. Ce passage "ne consiste pas en un simple éclairage de l'action matérielle, il nécessite une construction nouvelle aussi laborieuse que si elle ne correspondait à rien de connu du sujet lui-même" (1974 a).

### II. 3 Les étapes du passage du pré-réfléchi au réfléchi<sup>1</sup>.

En reprenant les données de Piaget, Vermersch formalise quatre étapes pour passer de l'action à la réflexion. Or dans les pratiques courantes aussi bien d'enseignement que de recherche, les enseignants ou les chercheurs qui questionnent sur une pratique passée, vont directement de la réalisation de l'action à la réflexion, c'est-à-dire de l'étape I à la IV : "Qu'est-ce que tu as fait ? Explique-moi.. dis-moi... pour quoi as-tu fait cela "etc... et l'élève ne répond pas autre chose que "je ne sais pas... Je ne vois pas etc...". En fait l'élève ne peut pas savoir puisque le réfléchissement du premier niveau n'a pas eu lieu.

La première étape est constituée par la réalisation de l'action. L'étape II est celle du passage du vécu au vécu représenté, puis la mise en mot ou thématization est l'étape III: le vécu verbalisé, souvent à retraduire dans le langage socialisé, étape IV.

<sup>1</sup>Vermersch, 1974, p. 80.

Exemple: "il s'est passé un moment, oui... c'était juste un moment où les élèves étaient en libre d'installation." Ceci, pour dire qu'elle n'avait donné aucune consigne, que les enfants étaient livrés à eux-mêmes.

D'où cette expression de "mise en mots".

Une gestuelle accompagne la mise en mots, voire même la précède ou s'y substitue. Elle permet à l'interviewer d'anticiper, d'aider l'interviewé à verbaliser<sup>2</sup>.

Ce n'est qu'une fois ces étapes franchies que le sujet peut accéder à la réflexion, c'est-à-dire qu'il peut mobiliser le vécu représenté comme objet de connaissance. Ce sont donc les deux étapes intermédiaires (la II et la III) qui sont actuellement occultées dans les pratiques de questionnement.

Autrement dit, pour faire fonctionner l'activité rationnelle de nos étudiants ou des enseignants novices, avant de leur demander d'analyser ce qui s'est passé, encore faut-il que ces étapes du réfléchissement soit réalisées. Avec l'explicitation, l'étape IV de la réflexion n'est que repoussée dans le temps pour permettre au sujet de reconstituer ce moment du vécu sur lequel on veut le faire travailler. Assez souvent le simple fait de décrire, de reconstituer l'enchaînement des actions, des événements, déclenche des prises de conscience et rend toute autre réflexion inutile. Il est donc possible d'obtenir autre chose que le "je ne sais pas" classique.

Deux exemples, extraits brefs d'entretiens, pour montrer ce qu'il est possible d'obtenir.

#### Toujours au hand-ball, avec un autre gardien de but.

A propos d'un penalty précis. Le gardien n'a pas réussi ce penalty car il n'était pas dans "le bon timing". Il se satisfaisait de cette

<sup>2</sup>Cf Vermersch, 1993. Sur la classification des gestes dans le journal du GREX n°3 : questionner à partir des gestes de l'interviewé.

explication. Nous avons pu recueillir les informations suivantes:

En évocation, il voit le tireur et dit:

"d'habitude, je prends mes informations sur ce qui bouge au niveau de son corps (ses pieds, son bassin...)" puis, "mais y'a rien qui bouge, ni les jambes, ni le bassin, ni le buste, ni le bras, il n'y a que le poignet juste au déclenchement du tir". L'auto-information a remplacé "le bon timing" par "je n'ai pu prendre les informations comme d'habitude. Le tireur n'a rien bougé avant le mouvement du poignet.

Une autre auto-information: "le temps de mettre les dossards, j'ai senti que cela partait" (au sens de désordre). "J'ai mis le sac d'un côté et j'ai dit: telle équipe va chercher les dossards rouges. Une fois qu'ils les ont eu mis, j'ai dit : telle équipe va chercher les dossards verts et ils les ont mis. Ils se sont mis dans les colonnes et comme il y a un laps de temps où finalement j'ai pas imposé, où j'ai pas parlé, où ils étaient en libre d'installation, ils ont commencé à parler, à se disputer et j'ai senti le moment où ça allait partir, où j'allais pas pouvoir euh... alors je leur ai expliqué etc..."

### III. LE PARADIGME DE RECHERCHE DE L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION.

L'entretien d'explicitation ouvre de nouveaux possibles dans l'exploration du vécu subjectif du praticien (optique phénoménologique<sup>3</sup>). Voici quelques exemples de questions auxquelles, l'entretien d'explicitation permet d'aller chercher les éléments de réponses:

- que se passe-t'il dans la der-

<sup>3</sup>Cf. Vermersch, 1996. Pour une psychologie phénoménologie 1 et 2, GREX n°13 et 14.

*nière minute qui précède la fin d'un combat pour X, judoka de haut niveau ? Jusqu'à ce moment, X gagne sans problème et subitement, son comportement se transforme et elle perd le combat. Ce scénario se répète chaque fois que l'enjeu du combat est important.*

*- quelles sont les stratégies effectives des gardiens de but au handball, en situation de match ? Les propositions actuelles d'entraînement sont-elles pertinentes ? - quelle est l'activité de l'enseignant pendant sa classe ? Au-delà de ce qui peut être filmé, enregistré, au-delà du discours (données conscientes) qu'il peut tenir ?*

Nous sommes bien dans une approche qualitative. S'il n'est pas exclu, de pouvoir se livrer à des opérations de quantification sur les données recueillies, il apparaît bien que les informations obtenues offrent de l'intérêt pour elles-mêmes. Le questionnement a t'il été bien organisé, mené de façon suffisamment fine pour reconstituer de façon satisfaisante, le déroulement de l'action singulière évoquée ?

Le traitement des données relève d'une analyse de contenu pour :

1. réorganiser les informations recueillies selon le déroulement temporel de leur vécu. En effet, une remise en ordre est la plupart du temps nécessaire. Les données brutes constituent un véritable puzzle. Ainsi, X a évoqué plusieurs combats et pour chacun, plusieurs phases. L'ordre d'apparition de ces différents moments dans les verbalisations, dans la dynamique de l'entretien ne correspond pas au déroulement temporel de l'action vécue.

2. Trier les informations utiles à cette reconstitution. De nombreuses verbalisations tournent autour de l'action sans dire en quoi elle consiste. Ainsi trouve-t-on de nombreux commentaires, impressions, jugements, beaucoup d'in-

formations sur le contexte général ou sur ce qui fait l'objet de l'activité du sujet (élèves, matériel etc..) sur les buts poursuivis, mais que fait le sujet, comment s'y prend-il, quelles informations a t'il prélevées, à quoi sait-il que telle opération est terminée, que se dit-il en action etc...?

Comment se pose le problème de la validation ? Deux axes différents de validation sont à articuler :

1. Un axe de validation interne : qu'est-ce qui nous permet de dire que les verbalisations obtenues sont authentiques, que le sujet est bien dans une "position de parole incarnée", que ce qui est décrit est bien ce qui a été vécu à ce moment là ? Vermersch a élaboré trois index de validation interne<sup>1</sup> :

- un index de singularité : est-ce bien un moment singulier, unique qui est évoqué et non une classe événements ?

- un index de "présentification" du vécu : quel est le degré de présence, le sentiment de réalité que provoque l'acte d'évocation ?

- un index de "remplissement" : quel est le degré de remplissement des éléments décrits ?

2. Un axe de validation externe : par triangulation. Il s'agit de confronter, d'articuler les données obtenues dans l'entretien d'explicitation avec des traces observables et publiques comme l'enregistrement en vidéo du moment correspondant. Quand le gardien de but dit qu'il n'était pas dans le "bon timing", que le tireur n'a rien bougé, que voit-on sur la séquence vidéo ? Y-a t'il correspondance, accord entre ce qui a été dit et ce qui est observable ?

En travaillant de cette façon, nous nous intéressons à des cas singuliers. De ce fait nous ne cherchons pas comme dans la démarche expérimentale à valider des hypothèses, à établir des lois. Au "particulier" ("déterminé non par

ce qu'il est mais par le fait qu'il relève d'une loi qui le détermine"<sup>2</sup>), se substitue le "singulier", qui lui, renvoie à l'individualité, à ce qui le constitue comme unique. De ce fait, au couple particulier-général, se substitue le couple singulier-universel, dans le sens où dans "chaque singulier il est possible d'y lire des universaux"<sup>3</sup>.

Sans vouloir faire une liste exhaustive des travaux en cours qui s'inscrivent dans ce paradigme et utilisent l'entretien d'explicitation, voici quelques exemples sur des terrains de pratiques différents, celui de Pierre Vermersch sur la mémorisation de partitions de piano par des musiciens de niveau international, une thèse sur les façons d'apprendre avec Armelle Balas à Grenoble, une autre avec Claire Peugeot sur l'acte d'intuition chez des professionnels ou encore les travaux du groupe de recherche de Nadine Faingold et Agnès Thabuy à l'IUFM de Versailles.

## EN GUISE DE CONCLUSION

L'entretien d'explicitation met en relation un praticien (élèves, enseignant, entraîneur...) et un chercheur. Il permet à chacun des acteurs d'être en activité fonctionnelle, orientée par un but qui leur est propre. Pour le praticien, les verbalisations provoquées dans l'interaction lui permettent un travail de retour réflexif sur son action. Le chercheur recueille des informations souvent encore inédites qui lui permettent de répondre à ses questions de recherche. Le partenariat est bien réel, avec une différenciation ou une non-symétrie du fait des fonctions différentes que l'entretien d'explicitation remplit pour chacun des deux acteurs.

<sup>1</sup>Cf. GREX n° 14.

<sup>2</sup>Vermersch, GREX n°13.

<sup>3</sup>idem.

REFERENCES

**Barbier, JM. 1996.** Savoirs théoriques et savoirs d'action. PUF, collection Pédagogie d'aujourd'hui, Paris.

**Faingold, N. 1993.** Décentration et Prise de conscience. Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs, Nanterre, Université Paris X, thèse.

**Pages, JL. 1995.** Des stratégies de gardien de but de handball, UFR-STAPS Montpellier 1 Maîtrise.

**Perrenoud, P. 1994.** La formation des enseignants entre théorie et pratique. L'Harmattan. Paris.

**Perrenoud, P. 1996.** Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. ESF, Paris.

**Piaget, J. 1974.** a) La Prise de conscience. PUF, Paris.

b) Réussir et comprendre. PUF, Paris.

**Piaget, J. 1977.** Recherches sur l'abstraction réfléchissante tome 1 et 2, EEG tome XXXV, PUF, Paris.

**Saint Arnaud, Y. 1992.** Connaître par l'action. PUF de Montréal,

**Sartre, JP. 1988.** La transcendance de l'égo, Vrin.

**Schön, D. 1983/1994.** Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, les Editions Logiques.

**Tochon, F. 1993.** L'enseignant expert. Nathan, Paris.

**Varela, F., Thompson, E.**

**Rosch, E. 1993.** L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine. Les Sciences cognitives et expérience humaine, Le Seuil, Paris.

**Vermersch, P. 1994.** L'entretien d'explicitation. ESF, collection pédagogie, Paris

**Vermersch, P. Maurel, M. 1997.** Pratiques de l'entretien d'explicitation. ESF, Paris. (à paraître).

**Vermersch, P. 1993/95/96.** Dans les journaux du GREX :

- *Questionner à partir des gestes de l'interviewé. Petit essai de systématique* n°3 novembre 1993.

- *Projets ? Vous avez dit projets ?* n°11 sept. 1995

- *Pour une psychophénoménologie 1*, n°13 février 1996.

- *Esquisse d'un cadre méthodologique*, n°13 février 1996

- *Pour une psychophénoménologie 2: problèmes de validation*, n°14 mars 1996.

- *Tentatives d'ascension directe à la réduction, "carnets de voyage"*, n°16 sept. 1996.