

résultats d'enquête et les outils d'action et d'autoformation, cet ouvrage réussit la gageure de synthétiser sous un volume relativement faible la grande expérience et les nombreuses recherches de l'auteur sur les tuteurs.

Raymond BOURDONCLE
Université de Lille III

VERMERSCH Pierre (1994). – *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF. – 182 p. (coll. Pédagogies).

L'entretien non-directif proposé par C. Rogers est demeuré, dans le champ de la psychologie et de la pédagogie, une référence prégnante et durable. Cependant, dans un souci de rigueur à visée épistémique et d'efficacité à visée pragmatique, les techniques d'entretien se diversifient. Travaillant dans le domaine de la formation initiale et continue à l'école et en entreprise, Pierre Vermersch a mis au point l'entretien d'explicitation, et il en propose, dans cet ouvrage, une initiation structurée et agréable à lire, qui a le souci de son lecteur et de la diffusion d'une pratique qui améliore l'efficacité de l'apprentissage.

Les pratiques d'interrogation et de questionnement sont traditionnelles en situations scolaires, mais quand elles ne visent pas l'évaluation, ce ne sont finalement que des artifices pédagogiques grâce auxquels le maître sollicite et entretient l'attention des élèves. Dès lors que la conduite de la classe n'est plus centrée quasi exclusivement sur le savoir à transmettre mais aussi sur l'élève, la compréhension des processus d'apprentissage et du fonctionnement intellectuel de chacun rend nécessaire le développement de techniques d'entretien et d'écoute, et ceci d'autant plus que certaines façons de faire intuitives vont à l'encontre des objectifs poursuivis. Ainsi s'enquérir du pourquoi éloigne d'une mise à jour des procédures effectivement utilisées pour accomplir une tâche.

Dans cette perspective, l'entretien d'explicitation est une technique à la fois ouverte et cadrée qui met le sujet en situation de verbaliser, *a posteriori*, ses propres actions. Encore faut-il identifier clairement ce domaine de référence qu'est « le vécu de l'action ». Par contraste avec le vécu émotionnel (C. Rogers) ou le vécu de la pensée (A. de la Garanderie), il s'agit, pour Pierre Vermersch, de s'attacher à « la succession des actions élémentaires que le sujet a mis en œuvre pour atteindre un but » (p. 41). Les risques de dérives, que ce soit en s'attardant aux éléments du contexte ou en se livrant à des considérations de tous ordres à propos de l'action, sont permanents. C'est pourquoi il convient « d'intervenir de manière directive et en même temps respectueuse de la personne » (p. 63). Cette exigence n'a rien de paradoxale puisque c'est le sujet interviewé qui est le destinataire et le bénéficiaire de cette investigation métacognitive.

L'interviewer doit donc veiller à rendre possible et à maintenir ce que P. Vermersch nomme une position de parole incarnée « *au sens où le sujet, au moment où il parle de la situation passée, est présent en pensée au vécu de cette situation. En conséquence, il en parle en tant que situation singulière, il restitue les vécus attachés à cette situation et reste relié au caractère concret de son vécu.* » (p. 57). Ni recueil de représentations, ni reprises de verbalisations antérieures, cet entretien doit conduire à mettre en mots, pour la première fois, des actions préréfléchies, au point que le sujet « *ne sait pas encore qu'il connaît (ces éléments) et même, croit savoir qu'il ne les connaît pas!* » (p. 75). En effet, une personne qui a de l'expérience « *n'a pas nécessairement construit un savoir expérientiel dont le critère serait la mise en mots et donc une prise de conscience conceptualisée.* » (p. 83).

La conduite de ce type d'entretien ne s'improvise pas, il convient de l'impulser, de le relancer et de le canaliser de façon à la fois précise quant au contrat de communication (cadre relationnel et éthique, domaine de verbalisation attendu) et « *vide de contenu* » pour éviter toute suggestion. Les conseils de l'auteur sont nombreux, ils concernent des indications langagières, mais ils attirent aussi l'attention sur les composantes non verbales de l'entretien, le ton, le rythme, la posture. Dans cet exposé par nature livresque, l'auteur souligne les décalages entre l'interaction orale et la situation de lecture. D'une part, il note que ce qui est « *bizarre à lire* » (p. 68) hors contexte peut être tout à fait pertinent et efficace dans le cadre de l'entretien. D'autre part, il remarque que le passage à l'écrit accentue l'impression de difficulté suscitée par les multiples recommandations faites pour conduire ce type d'entretien. L'annonce de l'existence et de la programmation de stages organisés à cet effet peut être un recours pour certains, aux risques de déplaire à d'autres. Quoiqu'il en soit la nécessité de se former et de s'entraîner apparaît incontestable.

« *Quelles que soient les populations* », des jeunes enfants comme des professionnels, des élèves en grandes difficultés comme des enseignants, ce type d'entretien vise à « *aider l'interviewer à s'informer* », à comprendre la démarche mise en œuvre et à intervenir de façon adaptée. Poursuivi plus avant, il permettra aussi à l'apprenant « *de s'auto-informer et d'apprendre à s'auto-informer* » en le conduisant à une prise de conscience et un retour réflexif.

Les fondements théoriques de l'entretien d'explicitation empruntent à la psychologie, principalement aux travaux de Jean Piaget, ou aux courants pédagogiques comme la Programmation neuro-linguistique dont l'auteur est lui-même certifié Maître Praticien. La sociologie et la philosophie de l'action sont mentionnées de façon rapide. Certes, l'auteur annonce un prochain ouvrage à la fois plus théorique et enrichi de protocoles d'entretiens pour montrer la validité et la fécondité scientifiques de cette technique. Pourtant une présentation plus ouverte des courants et des difficultés concernant la verbalisation de l'action nous aurait semblé bien venue. Pourquoi, par exemple, ne pas avoir comparé la mise en œuvre d'une verbalisation *a posteriori* et l'usage établi de verbalisation au cours de l'action pour conforter la première? Ou

encore pourquoi ignorer « l'entretien cognitif » qui, comme l'entretien d'explicitation, est à la charnière de préoccupations sociales et théoriques, non pas dans le domaine de l'apprentissage mais dans celui du témoignage oculaire à destination judiciaire ? Des publications en français sont désormais facilement accessibles (notamment le numéro de la revue *Psychologie française* coordonné par J.-L. Beauvois, A. Bertone, J. Py, A. Somat, 1995, tome 40). Outils professionnels et outils de chercheurs, ils se heurtent l'un et l'autre à des difficultés comparables : « *Les événements qui seront rappelés ne font pas l'objet d'un projet de mémorisation* » (p. 90), leur validité, leur exactitude, leur complétude sont des enjeux essentiels aussi bien pour leurs finalités scientifiques que pragmatiques.

Il faut reconnaître néanmoins que le côté quelque peu suranné de certaines références (par exemple sur la mémoire) est associé à une tonalité philosophique et littéraire qui renvoie à une culture largement partagée adaptée à un ouvrage d'initiation. De plus, les références aux techniques de formation théâtrales de l'« *Actors Studio* » ou à celles des psychothérapeutes ont l'avantage d'ouvrir sur d'autres pratiques qui font aussi appel à des dimensions expérientielles en harmonie avec le projet et les objectifs développés. Pour exposer et encourager la pratique de l'entretien d'explicitation, « *cherchez la madeleine* » est une devise teintée d'humour, sympathique et pertinente.

Même s'il reste à prouver que « *la prise de conscience* » est une condition nécessaire pour l'efficacité de l'apprentissage et le transfert des savoirs et savoir-faire, l'entretien d'explicitation constitue une technique de verbalisation de l'action que les pédagogues, les étudiants ou les chercheurs gagneront à connaître.

Michèle GUIGUE-DURNING
Sciences de l'éducation, Lille III

NOUS AVONS REÇU

ARENILLA Louis, GOSSO Bernard, ROLLAND Marie-Claire, ROUSSEL Marie-Pierre (1996). – *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Bordas. 288 p.

AVANZINI Guy (dir.) (1996). – *Pédagogie chrétienne, pédagogues chrétiens*. Actes du Colloque d'Angers, 28-30 sept. 1995. Paris : Éd. Dom Bosco. 554 p.

BARBIER Jean-Marie (dir.) (1996). – *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. 305 p.

BONAMI Michel, GARANT Michèle (éds) (1996). – *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation... Émergence et implantation du changement*. Bruxelles : De Boeck. 243 p.