

La direction de recherche que j'explore actuellement essaie de répondre à ces questions en posant que :

1. par rapport à l'expérience que nous vivons, une part importante des connaissances et procédures mises en jeu restent non conscientes ;
2. tirer la leçon d'une expérience, c'est nécessairement expliciter ce qui la constitue, de manière à en prendre conscience et en faire un objet de réflexion pour modifier l'action future ;
3. tous les sujets possèdent les mécanismes psychologiques qui permettent et régissent cette prise de conscience ;
4. mais la mise en œuvre spontanée de ces mécanismes est limitée. La prise de conscience ne porte souvent que sur la découverte de l'obstacle apparent, ou l'évidence d'un échec. Aller plus loin suppose que le formateur sache jouer un rôle médiateur actif pour aider le formé à expliciter le comment de son action, de ses procédures, de manière à ajuster sa performance, ou à modifier ce qui la génère.

Dans cet article, je préciserai d'abord les notions d'explicitation et de prise de conscience. J'aborderai ensuite une réflexion sur le contenu de ce que l'on cherche à faire expliciter. Pour cela, je présenterai ma propre démarche relative à l'explicitation des actions matérielles et mentales, puis d'autres approches qui me semblent pouvoir apporter des contributions fructueuses à l'explicitation de l'expérience. En conclusion, je reviendrai sur les objectifs de formation de l'aide à l'explicitation.

■ Explicitation et prise de conscience ■

L'explicitation

La notion d'explicitation, au niveau du sens commun, s'oppose d'abord à ce qui n'est pas dit et qui reste implicite, parce que non formulé : ensuite, dans un énoncé, elle s'oppose à ce qui reste implicite parce que insuffisamment clair et précis. Le critère majeur semble être celui de la verbalisation, mais il ne faut pas exclure l'utilisation d'autres modes de communication comme les dessins, diagrammes, symboles... L'explicitation suppose donc de nommer (en quelque langage que ce soit), c'est-à-dire de distinguer des éléments dans un ensemble. Par là-même, c'est aussi le début d'une distance du sujet par rapport à lui-même et par rapport à l'objet, puisque nommer c'est créer une distinction entre celui qui nomme et ce qui est nommé. Une connaissance non consciente qui était incluse dans une séquence d'action, et qui n'était qu'une connaissance-outil, devient objet de connaissance par le simple fait de la dénomination.

L'action mentale de nommer est certainement un des moyens les plus puissants favorisant la prise de conscience. Cette prise de conscience peut se faire à différents niveaux : au plus élémentaire, elle peut concerner simplement la mise en évidence d'un élément parmi d'autres ; à un niveau

plus complexe, elle peut correspondre à la reconnaissance d'un invariant, d'une structure générale, etc. On retrouve ici toute la complexité potentielle de l'élaboration des différents invariants, de leur formalisation et de leur thématisation développée par la théorie opératoire de l'intelligence de J. Piaget.

■ Expliciter : verbaliser du non-conscient

Sur le thème de la prise de conscience, peu d'auteurs ont autant apporté que J. Piaget. A commencer par la loi de la prise de conscience (1937, 1941, 1974a), qui précise l'ordre d'intériorisation des connaissances, allant de la périphérie vers le centre, avec sa conséquence du primat des informations positives sur les informations négatives (1974b), ou bien au niveau des mécanismes psychologiques mis en jeu, les différents types d'abstractions, ou encore la dynamique de cette évolution avec les différentes étapes de l'équilibration (1941, 1957, 1975). Un corollaire des lois de la prise de conscience dont Piaget a peu exploré les conséquences est celui de la présence permanente chez le sujet, quel que soit son niveau d'expertise, de connaissances non conscientes¹.

Une des questions clés qui doit être abordée est de savoir si le caractère non conscient de ce que l'on cherche à faire expliciter ne nécessite pas des questionnements particuliers. Pour répondre à cette question, il est nécessaire de préciser quels types d'informations on va chercher à faire expliciter, en évoquant au passage les problèmes liés aux moyens (Comment ? Quelles techniques ? Dans quelles conditions ?) et aux buts (Pour quoi faire ?). Dans les limites de cet article, nous ne développerons pas les informations sur les techniques d'explicitation.

■ L'explicitation des actions matérielles et mentales ■

Performance finale et processus d'élaboration

Pour réaliser un diagnostic sur une difficulté d'apprentissage, comme pour mettre en évidence la procédure détaillée mise en jeu par un opérateur, il est nécessaire d'avoir des informations précises sur le déroulement de sa conduite. La seule connaissance du résultat final est la plupart du temps insuffisante. Elle n'est que le constat d'un écart en référence à une norme plus ou moins clairement établie. En ce sens, elle ne donne pas d'information sur ce qui a généré cet écart parce qu'elle n'apporte pas d'information sur les moyens (actions matérielles et mentales, procédures, connaissances) qui ont été mis en œuvre par le formé. La seule connaissance du résultat final ne permet donc pas d'intervenir pédagogiquement sur le mode de production des comportements. Pour ce faire, il est nécessaire d'acquiescer les informations relatives au processus de production du résultat final.

Observation externe et techniques d'entretien

Quand il y a de nombreux observables, l'observation externe, avec ou sans enregistrements, peut fournir directement de nombreuses informations, d'autres peuvent être inférées. Mais dans beaucoup de cas, nous ne sommes pas dans cette situation : pauvreté des observables du fait du type de tâche, absence même, dans les cas où l'analyse se fait après que la tâche a été réalisée, ou dans les cas où il n'y avait pas d'observateur disponible.

Dans tous ces cas, il est nécessaire d'utiliser d'autres sources d'informations, principalement deux : d'une part, les traces de l'activité du sujet, c'est-à-dire ses brouillons, le résultat matériel de son activité quand il y en a un, qui peut comporter des reprises, des corrections qui sont autant de signes partiels permettant de reconstituer certaines étapes du processus ; d'autre part, le témoignage du formé sur sa propre activité. C'est sur ce dernier point que je vais insister. Ce témoignage doit être recueilli à travers un entretien. Or les techniques d'interviews classiques se heurtent souvent à des « je ne sais pas », quand on veut faire préciser le détail des actions, et les intervieweurs sont souvent démunis pour faire exprimer les actions mentales.

L'entretien d'explicitation

En reprenant ces diverses techniques, j'ai émis l'hypothèse que la formulation des questions ne correspondait pas aux informations que l'on souhaitait obtenir. En particulier, la plupart des questions mettaient l'accent sur la causalité (pourquoi ?), sur le rationnel (explique moi), qui touchent à des informations déjà conscientisées, ou comme le soulignent Nisbett et Wilson (1977), à des théories naïves sur la question. Dans ce dernier cas, les sujets vont parler à propos de ce qu'ils ont fait au lieu de décrire ce qu'ils ont fait.

Pour avoir accès à ces informations non conscientisées, j'ai développé une technique, « l'entretien d'explicitation », visant à faire verbaliser le déroulement de l'action (Vermersch, 1989 a, b, c). L'étaboration de cette technique est le résultat de mon expérience de chercheur dans l'analyse des protocoles individuels d'une part, et d'autre part de ma connaissance pratique de techniques qui ont été développées dans des contextes de psychothérapies. En particulier la programmation neuro-linguistique et l'approche ericksonienne, qui s'avèrent tout à fait utilisables dans des domaines comme la formation et l'ergonomie.

La mise en œuvre de cette technique suppose des conditions préalables que je résumerai en trois points :

- l'entretien se rapporte à une tâche réelle qui sert de référence par sa logique propre au fil conducteur du questionnaire. Par exemple, faire un entretien centré sur une tâche (« comment avez-vous diagnostiqué cette panne ? ») est très différent d'un entretien qui porte sur « quelle est votre opinion à propos de... ? » ;
- pendant le déroulement de l'entretien, il s'agit d'aider le sujet à se

replacer mentalement dans la situation d'exécution de la tâche spécifique (faites la différence entre comment vous vous repérez dans le métro en général, et maintenant comment vous le faites quand vous évoquez une station particulière) ;

— la personne qui conduit l'entretien établit et conserve un rapport relationnel synchronisé avec le formé, que ce soit du point de vue verbal (essayez d'interviewer un technicien en restant dans le jargon du psy...) ou non verbal (si vous avez un rythme d'expression qui est deux fois plus rapide que la personne questionnée, l'échange se tarira rapidement).

Dans cette technique, le questionnement est avant tout descriptif ; il a pour but d'aider le formé à retrouver pas à pas la suite de ses actions². Cela suppose que le formateur repousse à un second temps la recherche de l'élément explicatif et qu'il donne d'abord la priorité au descriptif. C'est une grande source de difficultés pour les formateurs, puisque cette manière de procéder va à l'encontre des attitudes spontanées de questionnement qui sont motivées par la recherche immédiate de l'intelligibilité. En particulier, il est très difficile de ne pas utiliser, dans un premier temps, les questions commençant par « pourquoi ». La formulation des questions suppose dès lors un apprentissage spécifique, dont je ne développerai pas les aspects techniques dans les limites de cet article (cf. Vermersch, 1989a).

La verbalisation de ces éléments descriptifs conduit le sujet à les regrouper, à les structurer et à prendre conscience lui-même de l'organisation de sa conduite. Cela lui permet d'objectiver ses procédures, que ce soit pour en découvrir le caractère inadéquat générant des erreurs, ou au contraire le caractère efficace qui rend intéressants un transfert et une généralisation.

L'explicitation de la structure de l'expérience interne

Cette approche de l'explicitation des déroulements d'action est le domaine dans lequel j'ai le plus avancé ; mais il existe d'autres domaines d'explicitation qui sont dans certains cas déjà bien connus sur le plan théorique et du point méthodologique. Par exemple, la technique de l'entretien critique développée par l'école de Genève (Piaget, 1926 ; Vinh-Bang, 1966), qui a pour but de faire expliciter au sujet les raisons de ses réponses et de tester ainsi la stabilité de la structure opératoire relative à un domaine particulier.

D'autres approches sont moins connues ; elles innovent dans la prise en compte de l'expérience interne du sujet³.

La texture sensorielle de l'activité cognitive

A côté du contenu de la conduite — c'est-à-dire les actions mentales et matérielles — qui a fait l'objet des paragraphes précédents, il est possible aussi de s'intéresser au support de ces actions mentales. Si l'on suit

L'analyse des pratiques, les actions mentales seraient traduites pour chacun dans une langue particulière définie par la mise en jeu d'une modalité sensorielle privilégiée. Par modalité sensorielle, on entend ce qui se rapporte à un des sens (modalité visuelle, auditive, kinesthésique, principalement...). Rappelons qu'il ne s'agit pas ici de la perception (vision, audition, etc.), mais de la manière dont le sujet organise ses représentations, et de la manière dont il y accède.

Cette modalité sensorielle privilégiée va jouer un rôle organisateur par rapport au déroulement des actions mentales. Par exemple, si l'on veut jouer une mélodie, les actions prescrites correspondent aux notes de la mélodie ; mais suivant l'instrument dont vous disposez, certains écarts seront simples à réaliser (comme à la guitare, ou de grands écarts de sons sont spatialement très proches) ou très difficiles (comme sur un clavier de piano où des sons lointains sont spatialement très distants). Si vous voulez raconter une histoire, le choix d'en faire un film, une BD, une cassette audio ou un livre vous amènera à organiser la présentation des faits différemment, à produire une suite d'actions très différentes pour réaliser le même récit.

Dans chacun de ces exemples nous avons un contenu (la mélodie, l'histoire) et un support (instrument de musique, média). L'idée des praticiens a été de mettre en évidence le support que chacun utilise de manière habituelle par rapport à certaines tâches (orthographe, maths, mémorisation, etc.), et de montrer que dans certains cas ce support était inapproprié à la tâche demandée, et était ainsi générateur de difficultés répétées.

Suivant que le support de ces actions sera lié à un codage auditif (vous vous dites intérieurement ce que vous allez faire) ou à un codage visuel (vous voyez intérieurement une image mentale sous forme d'un petit schéma avec des flèches, ou bien vous voyez votre action comme un film qui se déroule...), les actions mentales auront des propriétés différentes. Par exemple, par le seul fait que le codage auditif est plus inscrit dans un déroulement linéaire (je me dit les choses à faire les unes après les autres), il est très efficace pour respecter la réalisation d'une séquence d'actions ; par contre, dans le traitement ou l'évocation de données spatiales, il ne permettra pas facilement l'évocation simultanée des données d'un plan.

La texture sensorielle et la formation

Plusieurs approches séparées et convergentes ont abordé le rôle des modalités sensorielles dans l'activité mentale, que ce soit à travers des pratiques de remédiation à l'échec scolaire (A. de La Garanderie et les praticiens de la « gestion mentale ») ou des pratiques de psychothérapie (J. Grinder et R. Bandler et la programmation neurolinguistique, PNL). La mise en évidence de la modalité sensorielle privilégiée a été présentée par A. de La Garanderie dans son ouvrage de 1980, *Les profils pédagogiques*. Ce repérage se fait essentiellement

par un entretien qui conduit l'élève à expliciter, en référence ou non à différentes situations scolaires, la manière dont il s'y prend « dans sa tête ».

La PNL, de son côté, a défini un ensemble d'observables permettant de repérer très rapidement la modalité sensorielle privilégiée par le sujet, et cela sans nécessairement lui poser directement des questions sur ce sujet. Ces repères concernent, d'une part, l'expression verbale, par exemple les prédicats qui sont révélateurs d'une modalité sensorielle particulière : « Cela me touche », « c'est très clair », « cela sonne juste » ; et d'autre part, la communication non verbale, avec en particulier la correspondance, entre direction des regards et modalités sensorielles (cf. R. Dilts, 1983 ; R. Dilts *et al.*, 1980 ; C. Cudicio, 1986).

Les évocations plutôt visuelles se traduisent par des directions de regard vers le haut ; auditives par une direction à peu près horizontale, kinesthésiques par une direction vers le bas. Cette corrélation, assez manifeste à l'observation directe, n'a jamais (à ma connaissance) été relevée par aucune publication scientifique. Elle est extrêmement intrigante du point de vue de la recherche. Sur le plan de la recherche, il sera intéressant de reprendre ces faits dans des démarches de vérification rigoureuse.

Dans le déroulement d'un entretien, la systématisation de ces repères permet de se synchroniser (cf. supra) encore plus précisément et rapidement sur le « langage » du formé. L'efficacité de cet ajustement est très simple à mettre en évidence et réellement impressionnante.

Sur le plan pratique, l'explicitation et la prise en compte par le formateur comme par le formé de ce codage sensoriel privilégié (la langue maternelle d'évocation selon La Garanderie) ouvre des possibilités de récupération d'échecs d'apprentissage très prometteuses. Par exemple, un formé ayant des difficultés en orthographe, se révèle coder et évoquer son expérience par des images visuelles, c'est-à-dire que pour lui les mots suscitent immédiatement des scènes. La remédiation peut porter spécifiquement sur le fait de lui apprendre à évoquer l'image visuelle des mots pour en retenir l'orthographe. Ou bien, dans le même domaine, un codage uniquement auditif est très insuffisant pour gérer tous les problèmes d'orthographe liés aux homophonies, aux doubles lettres, aux lettres muettes, etc.

Les travaux de La Garanderie (1980, 1982, 1984, 1989) sont remplis d'exemples sur des analyses et des récupérations d'échecs scolaires basées sur le fait que l'enfant (ou l'adulte, il en donne quelques exemples) ne met pas en jeu le codage sensoriel approprié à une tâche scolaire.

Il serait possible de compléter ce thème de l'explicitation de la texture sensorielle en abordant d'autres aspects développés par les praticiens de la PNL, comme les notions d'équivalence sensorielle, de sous-modalités critiques, de stratégie cognitive...

Le point important que je souhaitais souligner est que l'explicitation de la texture sensorielle de l'activité intellectuelle ouvre la voie

à des actions de médiations appropriées pour le formateur, et à une meilleure connaissance de son propre fonctionnement cognitif pour le formé.

Conclusions

Expliciter l'expérience recouvre de nombreux aspects, et je suis très loin de les avoir tous abordés. En particulier, je me suis cantonné au domaine cognitif, et il est certain qu'il y a d'autres prises de conscience au domaine chez les formés, qui peuvent aider à « tirer la leçon de l'expérience ». Sur le plan de la recherche, les thèmes que j'ai abordés ouvrent un renouvellement théorique extrêmement stimulant par rapport à l'analyse du fonctionnement cognitif. Dans la perspective d'une application au domaine de la formation, j'ai mis l'accent sur l'importance de la prise de conscience pour le diagnostic et la médiation (porter remède) des difficultés d'apprentissage. Mais de manière plus large, l'aide à l'explicitation met en évidence le rôle médiateur du formateur, pour permettre au formé une appropriation de ses procédures, mais aussi de son propre fonctionnement cognitif. Peut-être cette aide à l'explicitation ouvre-t-elle la voie à une pédagogie de la prise de conscience, qui pourrait être un élément de réponse important à l'idée « d'apprendre à apprendre » ou à la définition d'une « capacité clé ».

1. Piaget a conservé le concept d'inconscient cognitif pour ce qui devait rester inaccessible à la perception du sujet, comme par exemple, les structures opératoires qui organisent sa cognition. Par ailleurs, la notion de non-conscient que j'utilise ici vise à se démarquer très nettement d'une conception de l'inconscient basée sur des hypothèses de refoulement, comme c'est le cas dans la conception freudienne (Bowers, Meichenbaum, 1984). P. Guillaume, par contre, sur ce même sujet, avait bien développé en 1942 cette conception de ce qui est non conscient simplement parce que personne n'a posé (ou ne s'est posé) la question qui conduirait le sujet à expliciter cette réponse-là particulière parmi tout ce qu'il a perçu.

2. Il va sans dire que j'insiste sur les aspects descriptifs, dans la mesure où les informations conscientes portant sur les raisons de l'action, sur sa compréhension

et n'est pas achevée. Il y a aussi amalgame entre la critique portant sur la méthode et la définition des objets d'études que se donnaient les chercheurs, et qui reflétait littéraires, de cette époque. Les conséquences de cet anathème sont que la psychologie scientifique a perdu presque tout savoir-faire et connaissances théoriques dans le domaine de l'auto-observation et de l'introspection, soit qu'elle contournait l'expérience subjective par des procédés de recherches indirects, soit qu'elle réintroduisait assez hypocritement ces informations dans le cadre général de l'utilisation des verbalisations (cf. Ericsson et Simon, 1984), mais sans repères méthodologiques sur le lien entre verbalisation et expérience interne. Ce qui est passionnant dans cette histoire, c'est que ce que la science

officielle a laissé de côté depuis cinquante ans a été développé plus tard par des praticiens comme voie privilégiée pour aborder, résoudre, des problèmes concrets dans le domaine de la formation ou de la psychothérapie. Certes, les moyens mis en œuvre et les résultats obtenus n'ont pas encore été soumis à des travaux de recherches systématiques, mais les faits d'observation qui en sont issus justifient de penser que la pratique est à l'heure actuelle en avance sur la théorie, et qu'elle l'interpelle sur des points novateurs.

4. Cet exemple est volontairement très schématique ; il est tiré des ouvrages de A. de La Garanderie, mais il ne rend pas compte des autres aspects complémentaires de sa pédagogie des moyens d'apprendre.

Bibliographie

- BLANCHET, A. et al. 1985. *L'entretien dans les sciences sociales*. Dunod, Paris.
- BOWERS, K. 1984. « On being unconsciously influenced and informed », in: Bowers et Meichenbaum (éds), pp. 227-272.
- BOWERS, K.; MEICHENBAUM, D. (éds) 1984. *The unconscious reconsidered*. John Wiley & Sons.
- DILTS, R. 1983. *Roots of neuro-linguistic programming*. Cupertino, Meta Publications.
- DILTS, R.; GRINDER, J.; BANDLER, R.; DE LOZIER, J. 1980. *Neuro-linguistic programming*, vol. 1, *The study of the subjective experience*. Cupertino, Meta Publications.
- CUDICIO, C. 1986. *Comprendre la PNL*. Paris, Les Editions d'Organisations.
- ERICSSON, K.; SIMON, H. 1984. *Protocol analysis. Verbal reports as data*. MIT.
- LA GARANDERIE, A. de 1980. *Les profils pédagogiques*. Paris, Le Centurion.
- LA GARANDERIE, A. de 1982. *Pédagogie des moyens d'apprendre*. Paris, Le Centurion.
- LA GARANDERIE, A. de 1984. *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris, Le Centurion.
- LA GARANDERIE, A. de 1989. *Défense et illustration de l'introspection*. Paris, Le Centurion.
- GUILLAUME, P. 1942. *Introduction à la psychologie*. Paris, Vrin.
- PIAGET, J. 1926. *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris, PUF.
- PIAGET, J. 1937. *La construction du réel*. Paris, Delachaux & Niestlé.
- PIAGET, J. 1941. « Les mécanismes du développement mental et les lois du groupement des opérations. Esquisse d'une théorie opératoire de l'intelligence », *Archives de psychologie*, 28, pp. 215-285.
- PIAGET, J. 1957. « Logique et équilibre dans les comportements du sujet », in: vol. II, *des Etudes d'épistémologies génétiques*. Paris, PUF, pp. 27-117.
- PIAGET, J. 1974a. *La prise de conscience*. Paris, PUF.
- PIAGET, J. 1974b. *Réussir et comprendre*. Paris, PUF.
- PIAGET, J. et al. 1974. « Recherches sur la

contradiction : 2. Les relations entre affirmations et négations », in : vol. XXXII, des *Études d'épistémologies génétiques*, Paris, PUF.

PIAGET, J. 1975. « L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement », in : vol. XXXIII, des *Études d'épistémologies génétiques*, Paris, PUF.

SMITH, E.; MILLER, F. 1978. « Limits on perception of cognitive processes : a reply to Nisbett and Wilson », *Psychological review*, vol. 85, 4, pp. 355-362.

NISBETT, R.; WILSON, T. 1977. « Telling more than we can know : verbal reports on mental processes », *Psychological review*, vol. 4, 3, pp. 231-259.

VERMERSCH, P. 1989a. « Langage et accès aux connaissances implicites de l'opérateur », actes du colloque « Travail et pratiques langagières », Paris, avril 1989, Université Paris VII et PIRTEM.

VERMERSCH, P. 1989b. « Comment faites-vous ? L'accès aux connaissances

inconscientes de l'opérateur est-il possible ? », *Psychologie du travail : nouveaux enjeux*, actes du cinquième colloque de l'Association de psychologie du travail de langue française, Paris, juin 1988, pp. 958-964, Issy-les-Moulineaux, Editions d'applications psychotechniques.

VERMERSCH, P. (à paraître). « Formation expérimentelle et formation organisée », actes du colloque sur « La formation expérimentelle des adultes », Paris, avril 1989.

VINH BANG. 1966. « La méthode clinique et la recherche en psychologie de l'enfant », in : *Psychologie et épistémologie génétiques : thèmes piagétiens*, Paris, Dunod, pp. 67-82.

WHITE, P. 1980. « Limitations on verbal reports of internal events : a refutation of Nisbett and Wilson and of Bem », *Psychological review*, vol. 87, 1, pp. 105-112.

