

Expliciter 133

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

Vittoria Cesari Lusso¹ & Nathalie Muller Mirza²

1. Pourquoi cet article ?

L'étude des différentes facettes de l'activité de l'être humain d'une façon méthodologiquement fondée est au cœur de nos activités depuis bien longtemps. En tant que chercheuses en psychologie et formatrices dans le domaine des processus d'apprentissage à l'âge adulte, il nous a toujours paru essentiel d'approfondir les ressources théoriques et méthodologiques permettant de documenter ce que les personnes savent, font et comment elles le font, au plus près du déroulement concret de leur action (Cesari Lusso, 2010 ; Cesari Lusso & Snoeckx, 2015 ; Muller Mirza, 2005). Dans cette perspective, la rencontre il y a un quart de siècle avec Pierre Vermersch, lors de sa présentation à l'Université de Neuchâtel des fondements de l'Entretien d'Explicitation (EdE dans la suite du texte), a représenté un tournant significatif dans notre façon de comprendre l'activité humaine et d'agir en situation (Vermersch, 1994, 2006). À partir de cet événement, nous avons continué à nous intéresser activement à cette approche très novatrice et aux travaux de cet auteur qui ont conduit au développement des bases théoriques et méthodologiques de la psychophénoménologie (Vermersch, 2012). Cet ensemble de travaux répond en effet à des *exigences* heuristiques capitales à nos yeux, telles que :

- *documenter* comment le sujet agit concrètement quand il réalise une activité, moyennant la description de diverses couches de son action, y compris celles que l'on ne nomme pas spontanément, car en dehors de son champ de conscience ;

¹ Chercheuse, formatrice, anciennement professeure aux Universités de Neuchâtel et Lugano, vice-présidente Antenne Suisse Explicitation (<http://www.vittoria-cesari-lusso.ch/index.php/fr/>).

² Professeure, Université de Genève, Faculté de psychologie et sciences de l'éducation (<https://www.unige.ch/fapse/i-act/equipe/nathalie-muller-mirza>).

Les auteures remercient chaleureusement Geneviève Tschopp Rywalski, professeure associée à l'Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, pour avoir accepté d'être la première lectrice et discutante de cet article.

- 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'hypothèses préétablies, mais le point de départ d'une problématisation ouverte aux apports des interviewé·es ;
- approfondir les dynamiques et les enjeux *relationnels* toujours présents dans une situation d'interaction sociale comme l'entretien ;
- tirer profit d'espaces d'échanges permettant un *travail réflexif* d'analyse critique des résultats de la démarche, grâce notamment aux débats dans le cadre du Groupe de recherche sur l'Explicitation (GREX) et de l'association Antenne Suisse Explicitation, ainsi que dans les pages de la revue *Expliciter*. Un débat, reliant constamment pratique et théorie, permettant d'avancer sur les plans opérationnel et conceptuel ;
- bénéficier de *dispositifs de formation* aux techniques d'aide à l'explicitation basés sur une pédagogie permettant de vivre un parcours cohérent d'aller-retour entre implication expérientielle et compréhension des fondements conceptuels de la démarche.

À travers cet article, il nous tient à cœur d'apporter notre pièce à la continuation du travail de Pierre Vermersch, qui nous a quittés en juillet 2020. En nous interrogeant ici sur l'apport de l'EdE dans le cadre spécifique d'une recherche sur les compétences de seniors bénévoles, nous souhaitons rendre hommage à son travail d'épistémologue à l'origine d'une articulation novatrice entre théorie, pratique et formation, ainsi qu'à son engagement de psychologue, chercheur et formateur hors pair.

Nous tenons également à profiter de la possibilité d'une discussion dans le cadre de la communauté de pratiques formée par les collègues engagé·es dans les voies ouvertes par Pierre Vermersch, afin de continuer à avancer dans la réflexion théorique et méthodologique sur l'usage des techniques d'explicitation en sciences sociales et humaines.

Le terrain de référence de cet article est constitué par une recherche en cours à laquelle nous participons, 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). Dans ce cadre, nous avons été confrontées à deux « défis³ » principaux sur lesquels nous souhaitons nous arrêter.

Le premier fait référence à la notion de « compétences » et aux conséquences pratiques d'un choix théorique, celui qui consiste à définir cette notion en termes de « compétences agies ». Dans le cadre d'un EdE, que cherchons-nous concrètement à faire expliciter quand nous visons les *compétences* d'un sujet ? Quelles sont les actions que nous mettons en œuvre pour rendre possible ce travail d'explicitation ?

³ Nous utilisons le terme *défi* pour indiquer la présence d'un obstacle qui offre des possibilités de dépassement, pour autant que l'on puisse faire appel à des ressources adéquates internes et externes. Un défi est donc une réalité potentiellement féconde, car toute réalité qui nous résiste et résiste à nos outils conceptuels est source de questionnement, de débat et de potentialités d'avancement.

Le second défi⁴ est relatif aux conditions « intersubjectives » qui permettent précisément de partager — en tous les cas de manière locale et ponctuelle — une définition des finalités de l’entretien entre des interlocuteur·trices, sachant que ces personnes ne se connaissent pratiquement pas et échangent dans un cadre relationnel de courte durée : Comment construire un espace d’*intersubjectivité* dans ce contexte ?

Dans la suite du texte, après une présentation succincte du contexte de la recherche, nous examinons ces deux défis au moyen de l’analyse d’extraits d’entretiens réalisés par nos soins, de manière à documenter, illustrer et analyser les processus qui ont émergé de notre travail de recueil de données.

2. La recherche VIVRA et son dispositif méthodologique

La recherche VIVRA, qui a débuté en octobre 2019 et se conclura en fin 2022, vise à étudier l’engagement bénévole des séniors 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 : les universités de Lausanne, Genève, et Neuchâtel, ainsi que la Haute École de Travail Social du Valais.

Ce projet souhaite répondre 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 ?
- Ces *compétences* sont-elles perçues par les séniors comme contribuant à la qualité de leur vie et comme des ressources pour gérer la transition à la retraite et au-delà ?
- Quels sont les contraintes, les obstacles, les tensions ou au contraire les facilitations observées par les séniors dans l’expérience de l’engagement ?

Sur le plan méthodologique, le dispositif de recueil de données a fait appel à différentes modalités. Ont ainsi été réalisés : une demi-douzaine d’entretiens-tests visant une première exploration des réactions du terrain ; des 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, visant à poser les bases de la collaboration moyennant une meilleure compréhension de leur histoire, leurs objectifs et activités proposées, leur fonctionnement, la place accordée au bénévolat ; 23 « focus groups » organisés avec des petits

⁴ Nous séparons ici ces deux défis pour en faciliter la présentation écrite. Toutefois, dans notre pratique réelle d’intervieweuses, ils se présentent en parallèle. En effet, d’une part, pendant que le/la chercheur·e fait usage d’interventions qui visent la qualité de la relation, l’objectif d’arriver à l’explicitation de compétences agies est bien présent dans ses intentions ; de l’autre, pendant la formulation de relances techniques et souvent inhabituelles visant l’explicitation des couches de l’action, le souci de la relation et des enjeux identitaires de la situation est toujours présent.

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, en prenant en compte les dynamiques discursives collectives ; ainsi que la complétion d'un outil appelé « calendrier de vie » visant à recueillir des données sociodémographiques et des éléments-clé des trajectoires de vie ; des observations d'activités menées par les bénévoles (cette partie du dispositif a été fortement entravée par les contraintes liées à la pandémie)⁵ ; et *last but not least* 36 entretiens individuels (dont 16 menés par les auteurs de cet article), réalisés avec des bénévoles seniors sur une base volontaire.

Pour cet article, nous nous concentrerons sur les données extraites d'une partie des entretiens individuels que nous avons menés nous-mêmes. Nous avons conçu ces entretiens 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 (2014) 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 » (op. cit, p. 119-120). C'est le principe de la *qualité émergente* bien décrit par le courant systémique (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1972 ; Wittezaele & Garcia, 1992). Dans la recherche VIVRA nous avons nommé nos entretiens « narrativo-explicitatifs ». Soulignons que cela ne donne pas lieu à deux parties d'entretien totalement séparées et juxtaposées. En effet, l'apport de l'EdE est souvent présent dans toutes les parties de l'échange, car plusieurs apports théoriques et opérationnels tirés du domaine de l'explicitation viennent souvent enrichir les techniques traditionnelles propres à l'écoute dite active et/ou compréhensive⁶.

À souligner encore qu'au début du parcours de recherche (septembre 2019 - janvier 2020), une formation *ad hoc* à l'Entretien d'Explicitation a été organisée à l'intention de l'équipe. En effet, dès la rédaction du projet, l'utilisation de la démarche d'explicitation a été considérée comme particulièrement appropriée pour documenter la nature et les composantes des compétences actualisées par les sujets. Cette formation, animée par Vittoria Cesari Lusso, prévoyait deux phases. D'abord, un entretien d'explicitation enregistré avec chaque participante

⁵ Ces outils ne forment pas des modalités de travail indépendantes les unes des autres, mais plutôt en résonance réciproque. Par exemple, les échanges pendant le focus group et les informations recueillies grâce aux calendriers de vie ont servi d'amorces et facilitateurs des échanges lors des entretiens individuels.

⁶ La mise en place d'une sensibilisation préalable aux entretiens – qui aurait pu, comme le suggère Montandon (2014), permettre aux personnes d'expérimenter les actes cognitifs à mettre en place pour avoir accès aux implicites de ses actions – a été écartée. En effet, dans le cadre de la recherche VIVRA il n'était pas envisageable d'organiser cette phase avec les 50 personnes qui étaient attendues pour un entretien individuel.

portant sur une situation professionnelle dans laquelle la personne avait le sentiment d'avoir mobilisé avec satisfaction des compétences spécifiques. Le but était de faire vivre de *l'intérieur* à chaque collègue l'expérience de l'explicitation afin de faciliter une compréhension ancrée au *vécu* des postures et finalités spécifiques de cette démarche. Ensuite, cinq jours de formation de base ont été organisés, en s'ajustant aux situations propres aux contextes de recherche. Ni la retranscription des entretiens, ni un travail final comportant des lectures et des mises en pratique n'ont été demandés. Ceci dans un souci de ne pas trop charger le travail des membres de l'équipe. En effet, force est de constater, sur un plan plus général, que les temporalités prévues par les projets de recherche ainsi que la lourdeur des cahiers de charge des professionnels impliqués ne se révèlent souvent pas compatibles avec le temps nécessaire à une personne *novice* de l'EdE pour intégrer d'une façon solide les connaissances et les habilités nécessaires à un usage aisé de la démarche et au dépassement des inévitables processus de *dissonance cognitive* auxquels les apprenant·es sont confronté·es.

3. La notion de « compétence » et son opérationnalisation en EdE (défi 1)

3.1. La notion de compétences

Au sein du projet VIVRA, la question des *compétences* est référée au paradigme de l'apprentissage tout au long de la vie et au postulat de leurs retombées positives, au niveau individuels et collectifs, car elles permettent « de faire face aux défis de l'âge de la retraite et contribuent à un nouveau pacte intergénérationnel, puisqu'elles peuvent être partagées avec d'autres membres du corps social et au travers de différents engagements » (Fassa Recrosio, et al., 2019, p.3).

Toujours dans le projet, une proposition de définition est avancée : « Dans le domaine de la formation, les définitions du terme sont débattues mais font en général référence à la capacité de mobiliser d'une façon perçue comme efficace ses ressources (connaissances, savoir-faire et attitudes) dans une situation donnée. La valeur des compétences se mesure donc en situation et non pas comme un état figé et fini ». À souligner que dans la littérature on trouve d'autres déclinaisons de la notion : la représentation que la personne elle-même se fait de ses compétences, du sentiment de compétence qu'elle peut formuler à son égard, des représentations que les autres ont sur ses propres compétences, des prescriptions attendues en lien avec le contexte dans lequel elle mobilise ses compétences. Dans notre cas, nous étions particulièrement intéressées à saisir les compétences dans une acception « agie » et « située » qui se réfère à une mise en œuvre efficace de ses *connaissances, savoir-faire et attitudes* dans une situation spécifiée. On tient compte que l'agir réel se déroule dans l'espace, le temps et des contextes culturels donnés. Il ne suffit 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 » et suppose de savoir combiner et mettre en œuvre des ressources pertinentes.

Dans le cadre de ce débat, 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 attentif·ves 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 chercheur·es 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'entretien d'explicitation 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.

Dans la suite de cette partie, nous reprenons à titre d'illustration certains extraits tirés d'un entretien réalisé avec André (nom fictif ; réalisé en novembre 2021 via Skype) qui nous semble en mesure d'illustrer, à partir de la transcription de l'enregistrement, les « stratégies » discursives mises en œuvre par B (l'interviewer·e dans la suite du texte) dans le feu de l'action pour mettre en place les conditions permettant à A (l'interviewé·e dans la suite du texte) d'explicitier des compétences, notamment agies. Un des enjeux auxquels B fait face est d'amener A à se focaliser sur une situation dans laquelle il a pu mettre en œuvre une « compétence » qui a du relief à ses yeux et l'accompagner à produire une description, qui va au-delà de la simple narration d'actions déjà conscientisées. Cela signifie, discursivement, la mise en œuvre d'actions complexes comme celle d'amener A à faire le choix d'une « compétence agie » dans une situation spécifique parmi toutes celles que la personne a

développées dans le courant de sa vie et qui fait sens à ses yeux, de l'aider à décrire par le langage ses composantes, ainsi que de vérifier son consentement tout au long de l'entretien. Nous verrons cela à partir de quelques extraits.

3.2. *La négociation de la focalisation comme outil d'opérationnalisation des compétences*

Le terme de focalisation, dans le cadre des techniques de l'EdE, renvoie à l'intention de B d'accompagner A à ne pas rester au niveau d'un discours générique, afin de tourner son attention sur une situation qui s'est réellement passée dans un lieu et un temps précis. Dans le cadre de notre recherche, il s'agissait d'une intervention centrale puisque l'énonciation spontanée sous forme de liste des compétences mobilisée s'avérait peu intéressante sur le plan heuristique, et pratiquement infinie vu la richesse des parcours des personnes interrogées.

Dans l'entretien réalisé avec André, le processus de focalisation est bien visible et il se réalise en plusieurs étapes : 1) une étape préparatoire à la focalisation ; 2) la focalisation sur une « macro-compétence » ; 3) la description de micro-compétences ; 4) la synthèse. Nous constatons que c'est à travers ces étapes — au cours desquelles se construit de manière négociée la focalisation sur des situations spécifiques — que s'opérationnalise, en quelque sorte, la notion de compétence.

1) *Étape préparatoire*

Extrait 1

(Entretien André)

(5) B – *Mais il y a tellement de belles choses que les gens comme vous offrent que ça vaut la peine de les rendre visibles. Quand on voit la richesse de votre parcours et puis on se dit bon, on fait un entretien avec André d'une heure et demie sur ses activités... (...) et puis finalement c'est très peu par rapport à la richesse de ce que vous faites. Bon on se donne une structure ça va appauvrir par rapport à votre trajet mais on se donne quand même une structure et puis s'il y en a encore quelque chose que vous voulez rajouter on peut toujours se contacter (...)*

Dans ce premier extrait, qui se situe au début de l'entretien, on observe B justifier en quelque sorte l'enjeu de la focalisation (« *ça vaut la peine de les rendre visibles* »), tout en apportant des informations sur les contraintes du cadre (« *on fait un entretien d'une heure et demie* ») et ses possibilités (« *on peut toujours se contacter* »). Dans ce tour de parole, B apporte également des éléments qui qualifient de manière positive le parcours passé A et son récit à venir (« *il y a tellement de belles choses* » ; « *la richesse de votre parcours* »).

Dans l'extrait 2 ci-dessous, B apporte des éléments supplémentaires sur la structure temporelle de l'entretien et suggère déjà la nature inhabituelle de l'échange qui pourrait s'y

dérouler (« *Pour faire cela vous verrez on passe à un type d'échange un peu particulier* »). Elle ancre cette caractéristique dans sa propre activité professionnelle (« *j'ai consacré une partie de mon travail* ») et lui donne ainsi un caractère d'expertise. Certains éléments sont repris dans le tour de parole de A (8), ce qui laisse supposer qu'il a saisi la spécificité et l'intérêt de cette modalité d'entretien.

Extrait 2 (André)

(7) B – *La finalité de cet entretien c'est de revenir sur quelques-uns de vos engagements dans le temps... jusqu'à là, car vous avez eu énormément d'engagements, y revenir dans la première demi-heure comme ça. Puis dans le deuxième temps de cet entretien, on va se focaliser sur vos activités actuelles en tant que bénévole. Et dans la troisième partie, on va essayer de saisir ensemble les spécialités que vous offrez à la collectivité. Pour faire cela vous verrez on passe à un type d'échange un peu particulier parce que souvent les gens plus ils sont actifs moins ils ont conscience de toutes les spécialités qu'ils offrent. Personnellement j'ai consacré une partie de mon travail à mieux étudier comment accompagner les gens à mieux rendre visibles les ressources qu'ils mettent à disposition. Donc trois parties.*

(8) A – *Cet aspect des choses me fait penser aux proches aidants, qui justement ne saisissent pas l'importance de leur travail parce qu'ils trouvent que c'est naturel voilà...*

L'extrait 3 montre que B, dans cette étape préliminaire, entre dans la narration proposée par A. Elle reste ainsi à l'écoute d'éléments que la personne souhaite exprimer sans aller trop vite vers la focalisation.

Extrait 3 (André)

(12) A – *Je voulais dire tout d'abord qu'être né dans une famille de paysans dans un endroit donné avec quatre frères et sœurs, deux frères et deux sœurs ça m'a donné le gout du partage et le gout du travail en communauté voilà*

(13) B – *Vous étiez situé comment dans la fratrie ?*

2) *L'explicitation d'une « macro-compétence agie »*

Un peu plus tard dans l'entretien, A et B se sont mis d'accord sur le fait de nommer une première compétence agie, celle qui se réfère à la « recherche de fonds ». Celle-ci relève d'un domaine d'activité encore très large.

On observe toutefois dans l'extrait 4 que B propose des relances cherchant à ralentir la narration et préciser certains aspects (52). A développe un discours générique dans lequel il exprime des compétences conscientisées, mais déjà porteuses d'informations spécifiques (« *si vous voulez que quelqu'un donne... vous devez faire un bon dossier* » ; « *il faut être convaincu* » ; « *j'ai toujours travaillé dans ce sens* »). Le jeu avec les positions énonciatives (« vous », « il faut », « on », « je »,) est intéressant à cet égard. B semble considérer que cette

macro-compétence agie, même explicitée sur une modalité générale est utile dans la progression de l'échange, compte tenu des spécificités de la recherche.

Extrait 4 (André)

(51) A – (...) *j'étais apprécié pour mes capacités dans la recherche de fonds, ce qui m'a suivi tout le long depuis que je suis rentré en Suisse romande*

(52) B – *Alors il y a une question qui arrive je vous interromps de temps en temps pour ouvrir des fenêtres sur les choses que vous dites finalement une question qui arrive... à savoir de quoi a-t-on besoin pour avoir des habilités dans le domaine de la recherche de fonds ?*

(53) A *Uhh c'est la manière de présenter le projet*

(54) B *Ah !*

(55) A – *Si vous voulez que quelqu'un donne il faut lui donner envie de donner. Vous devez faire un bon dossier sur lequel il puisse dire 'là je suis d'accord de donner'*

(56) B *D'accord*

(57) A (...) *il faut d'abord être convaincu que ce que vous cherchez est juste pertinent (ton très appuyé et convaincu) a du sens. J'ai toujours travaillé dans ce sens parce que c'est aussi une technique et puis il ne faut pas seulement envoyer une lettre et puis laisser mourir les choses, il faut relancer chacun des gens à qui vous avez envoyé pour qu'il vous dise oui ou non, que lui sache que vous vous êtes intéressé directement à lui et non pas anonymement on va dire, mais que vous êtes intéressé à eux et vous connaissez leur job et que vous les convainquez de telle manière il faut préparer ça, ça fait partie du dossier.*

3) La description de « micro-compétences »

Ce n'est que dans un troisième temps que A entre dans une focalisation sur une compétence spécifique relative à une situation singulière.

L'extrait 5 illustre le travail discursif de B consistant en la recherche du ralentissement de la verbalisation (60 ; 62), la négociation de l'accord avec A (« *Seriez-vous d'accord si on s'arrête un instant* » ; « *je vous pose la question si vous êtes d'accord* »), ainsi que le cadrage de l'activité attendue elle-même (« *ce que je vous propose c'est de prendre un instant le temps qu'il vous faut pour chercher un exemple qui illustre un peu d'après vous cette capacité que vous mettez en place que vous offrez et qui est importante pour des associations* » (72)). Les silences de A qui suivent (75 et 77) (et les mimiques qui vont avec) peuvent être considérés comme des indices que A est en train de rechercher une situation spécifique.

Extrait 5 (André)

(58) B – *Écoutez cet aspect de la recherche de fonds, comme je l'entends, ça me semble une compétence centrale disons très importante pour n'importe quelle association. Je vois que pour vous c'est quelque chose que vous avez bien offert à différentes associations. Seriez-vous d'accord si on s'arrête un instant pour regarder d'une façon plus fine encore ce qu'il y a là comme habilités, connaissances que l'on mobilise dans cette activité ?*

(59) A – *alors* (il enchaîne très rapidement)

(60) B – *On s'arrête un instant...*

(61) A – *rédaction* (il continue très rapidement)

(62) B – *On s'arrête un instant je vous pose la question si vous êtes d'accord qu'on aille plus en profondeur de la multiplicité des capacités que l'on met à disposition là*

(63) A – (interruption technique) *Je ne vous vois plus*

(64) B – *Oui je vois que la camera est partie. On recommence, vous me voyez ?*

(65) A – *Là c'est bon !*

(66) B – *Alors je vous repose la question si vous êtes d'accord qu'on s'arrête un instant sur ce type de compétence là pour aller plus en profondeur je dirais des sous-compétences il y en a plein. Êtes-vous d'accord ?*

(67) A – *Oui, je suis d'accord !* (Ton convaincant)

(68) B – *Ça va être un peu difficile Je vais parfois vous interrompre, car la tendance des personnes compétentes c'est d'aller rapidement et moi je vais vous accompagner pour faire des pauses pour regarder et ouvrir comme des boîtes et voir mieux disons la richesse. C'est ce qui est difficile à faire avec Skype c'est qu'il y a un décalage entre*

(69) A – *Ça va aujourd'hui*

(70) B – *Oui ça va assez bien mais il y a toujours un micro-décalage ne vous étonnez pas si moi je vous interromps, pas parce que ce que vous dites ne soit pas intéressant c'est plutôt le contraire parce que vous nommez des choses et moi je vous invite de temps à autre à aller plus en profondeur et je vous pose des questions justement pour aller plus en profondeur. C'est un travail un peu particulier que je vous propose, voulez-vous l'expérimenter ?*

(71) A – *Oui*

(72) B – *On y va. Voilà donc moi j'ai bien compris qu'une de vos compétences que vous mettez à disposition c'est en matière de la recherche des fonds, ce que je vous propose c'est de prendre un instant le temps qu'il vous faut pour chercher un exemple qui illustre un peu d'après vous cette capacité que vous mettez en place que vous offrez et qui est importante pour des associations. Je vous laisse un instant de silence pour que vous puissiez chercher parmi les multiples fois que vous avez utilisé ces capacités et en choisir une à titre d'exemple*

(73) A – (silence 6-7 secondes) *Comment je vais chercher ça ?* (Chuchoté)

(74) B – *Vous faites comme ça vous vient...*

(75) A – (silence 7-8 secondes)

(76) B – *Et puis vous me faites signe quand il y a un exemple qui vous vient à l'esprit*

(77) A – (silence 4-5 secondes) *Alors je dirais c'est la recherche de fond pour les concerts que nous avons fait avec le chœur mixte X et Y (on l'appelle chorale) et ça c'était... c'était... il faut que je cherche dans mon ordi à quel moment c'était*

(78) B – *Ce n'est pas important*

(79) A – *à peu près il y a 4 ans*

(80) B – *D'accord*

(81) A – *C'est une des dernières recherches de fonds que j'ai faites.*

L'extrait suivant apporte des éclairages sur l'exploration à proprement parler d'une micro-compétence.

Extrait 6 (André)

(153) B – *D'accord. Donc j'entends bien que l'étape suivante, une fois que les choses sont parties, est de rappeler*

(154) A – *Et voilà et vous avez un canevas en quelque sorte que j'ai transmis à mes collègues aussi pour dire et voilà nous avons écrit à telle date est-ce que vous avez reçu notre dossier. Oui, non*

(155) B – *Pardon je vous interromps vous avez un canevas. Comment choisissez-vous là la personne à qui téléphoner ?*

(156) A – *Et ben en fonction des relations*

(157) B – *OK*

(158) A – (...) *par exemple c'est moi que j'ai pris (?) car j'ai travaillé aux CFF avec lui. Par exemple ehm. Donc on se répartit en fonction de nos relations et des gens que l'on connaît. C'est un élément extrêmement important de contacter les gens. Alors là on dit qu'est-ce que vous pensez de notre dossier ? Alors il dit je ne l'ai pas vu parce que ceci, parce que cela. Alors*

(159) B – *C'est arrivé ça ?*

(160) A – *Ah oui, alors vous dites je vous propose de renvoyer par mail vous avez le dossier numérique prêt, vous demandez son adresse mail et hop vous l'envoyez et vous allez le rappeler après bien entendu*

(161) B – *Ah c'est intéressant comment savez-vous que ça pourrait fonctionner cette stratégie-là ?*

(162) A – *Il y a celui qui vous dit non je ne veux rien de toute façon ça ne sert à rien que vous renvoyez le dossier par mail ça va passer directement à la poubelle car je n'ai le temps de m'occuper de ces choses-là*

(163) B – *En ce cas-là vous répondez quoi ?*

(164) A – *Je leur dis que je comprends tout à fait et que peut-être une autre fois ça ira mieux ! Il faut jamais les choquer*

(165) B – *C'est important comme compétence comment est-ce qu'on gère un refus*

(166) A – *Oui alors pour moi c'est pas compliqué*

(167) B – *Pour vous*

(168) A – *Je sais très bien que puis il y a des fois où il y a un truc qui me fait penser que finalement il n'est pas si contre alors vous lui dites : écoutez peut-être que tu pourrais nous fournir des (?), ou peut-être des croissants ou des canapés pour la verrée que l'on va faire. Et souvent ils peuvent être d'accord avec ça*

(169) B – *Par exemple et dans ce cas-là c'est arrivé ?*

(170) A – *C'est arrivé (il répond sans avoir pris le temps de vérifier si c'était vraiment arrivé) on envoie celui qui s'occupe de l'organisation de telle ou telle chose c'est lui qui va chercher les fleurs. Mais ça arrive, ça arrive que les gens disent je ne donne rien alors vous dites tant pis c'est comme ça vous ne pouvez pas forcer les gens*

(171) B – *c'est pour ça que la formule est intéressante*

(172) A – *Je vous comprends peut-être qu'une autre fois vous serez d'accord*

(175) B – *C'est joli car ça sauve la face. D'accord. Vous lui dites quoi comme dernier mot au téléphone*

(176) A – *Je lui dis que s'il veut venir à notre concert ça sera avec plaisir qu'on l'accueillera.*

La micro-compétence agie est nommée par B en 165 : « C'est important comme compétence comment est-ce qu'on gère un refus », après avoir été décrite en détail par A (« *Je leur dis que je comprends tout à fait et que peut-être une autre fois ça ira mieux ! Il faut jamais les choquer* »). Tout au long du passage, on observe ici aussi B accompagner le maintien en prise avec la situation concrète en ralentissant le discours (« *pardon je vous interromps* »), demandant des clarifications (« *comment choisissez-vous là la personne à qui téléphoner ?* »), vérifiant que la situation a bien été vécue (« *c'est arrivé ?* »), apportant des reformulations signifiantes, voire valorisantes (« *c'est joli car ça sauve la face* »).

4) *La synthèse*

Dans un dernier temps de l'entretien, B propose à A de réaliser une synthèse de ce qu'elle a compris du sens plus général que les compétences de B prennent dans son parcours. Dans le cas de l'entretien avec André, la chercheuse nomme deux valeurs qui sont apparues dans les propos de A dans les diverses situations évoquées : la persévérance et la fidélité. Lors du débriefing hors enregistrement, cette évocation a fait émerger chez André des émotions qu'il exprime par la suite à travers ces mots : « *c'est ça qui m'a touché de donner un sens à tout ce que l'on peut faire* ».

3.3. *À quel niveau de détail faut-il s'arrêter ?*

Le travail d'accompagnement visant la mise en lumière de quelques compétences agies de A nous a fait vivre une tension permanente entre deux exigences souvent contradictoires : garder le souci d'une rigueur technique très proche à ce que nous essayons de pratiquer dans d'autres contextes ; renoncer à des critères de finesse de description propres à l'explicitation, en acceptant de rester à un niveau où des généralisations dans le discours de A sont présentes. C'est l'option que nous avons adoptée, compte tenu du contexte de notre recherche qui demande un niveau de détail bien en deçà des possibilités offertes par l'EdE.

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. La construction au cours de l'entretien d'une référence spécifiée et réellement vécue facilite déjà l'accès à la mémoire concrète et aux états internes, pourvu que la qualité de la relation entre A et B soit de qualité.

C'est précisément cette thématique qui sera au centre du point suivant.

4. La construction de l'« intersubjectivité » en situation d'EdE (défi 2)

4.1. *La notion d'intersubjectivité*

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 VIVRA, des interlocuteur·trices qui ne se connaissent pas (ou très peu) et dont la relation sera de courte durée.

La recherche en psychologie a mis en évidence de multiples critères contribuant à cette qualité relationnelle, tels que le contexte temporel et spatial favorable, le sentiment de confiance réciproque, le respect des rôles et statuts, le partage de valeurs et références culturelles, les compétences en matière de communication et de régulation des éventuelles tensions, la résonance empathique, et d'autres encore. Dans cet article, nous tenons à mettre en avant une dimension-clé, celle de la *construction de l'intersubjectivité*.

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. 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). Certains travaux en psychologie sociale du développement cognitif portant sur des situations de test montrent par exemple que l'adulte expérimentateur et l'enfant « testé » actualisent dans l'interaction des interprétations différentes des éléments de la situation (Grossen, 1987). Les verres de sirop qui, aux yeux de l'adulte, sont utilisés comme un prétexte pour réaliser une évaluation du stade cognitif de l'enfant peuvent être compris par ce dernier en termes plus familiers (que faire d'un verre de sirop si ce n'est le boire ?). Ce décalage entre des interprétations différentes peut occasionner des malentendus et rendre malaisée la communication. Dans le domaine de l'éducation, en analysant les processus fins

des interactions en classe, certains sociologues ont montré également que ces malentendus peuvent avoir des effets à plus longs termes sur la réussite scolaire. Lorsque des enseignant·es mettent en place des activités pédagogiques qu'ils et elles considèrent comme « ludiques » et facilitatrices, utilisant par exemple le coloriage pour identifier des zones différentes sur une carte en géographie, certains élèves peuvent ne pas saisir les véritables enjeux d'apprentissage (Muller Mirza, 2014 ; Rochex, 2001).

À titre encore d'illustrations, au cours de formations continues avec des adultes, il est parfois difficile de tirer profit des erreurs, même si les formateur·trices, sur la base des recherches en psychologie, les considèrent comme des étapes importantes de l'apprentissage. Pour certains apprenant·es c'est au contraire un faux pas à cacher.

4.2. *Obstacles sur le chemin de l'intersubjectivité*

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. B aura alors constamment tout au long de l'entretien un triple souci :

- De trouver les formules pour *partager avec A le but de ses interventions* compte tenu des objectifs énoncés. Sans ce partage, des incompréhensions et des tensions relationnelles peuvent se manifester ;
- Celui de faire appel aux *relances adéquates* pour permettre à A d'exprimer la richesse visible et non visible de son action ;
- De capter les réactions corporelles, para-verbales et émotionnelles de A afin de *comprendre l'effet sur lui ou elle de l'échange* en cours.

À partir des transcriptions de nos entretiens, nous pouvons observer comment A et B co-construisent ensemble une définition partagée des *objectifs* de la situation d'échange (pourquoi sommes-nous là aujourd'hui ?), des *modalités* de la communication (comment sommes-nous censés parler ensemble ?), et du *contenu* de l'échange (de quoi sommes-nous censés parler ?). Nous proposons ici de mettre en lumière dans un premier temps les *difficultés* de la co-construction d'une intersubjectivité en EdE, autour de ces trois questions dans le contexte spécifique de la recherche VIVRA. Nous verrons ensuite, au point 4.3 quelques actions qui sont susceptibles de les dépasser, à certaines conditions.

1) *Le partage des objectifs de la situation*

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 des 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 à la démarche de la part de A, même si, comme nous le savons, ces quelques mots sont le fruit d'une réflexion approfondie sur les effets possibles de chaque terme (voir Vermersch et al., Dossier Autour des effets perlocutoires, site du GREX). Ceci dit, n'empêche que la prise en compte de la part de B des effets perlocutoires de ses interventions constitue une ressource conceptuelle à maîtriser, car elle nourrit sa conscience de « ce que je fais à l'autre avec mes mots » et lui permet de se donner plus de chances de choisir ses relances compte tenu de l'impact possible sur l'interlocuteur·trice.

2) *La définition des modalités conversationnelles*

Dans la formation à l'EdE, une de premières caractéristiques de la démarche que l'on met en avant est son aspect *inhabituel*. Une des conditions fondamentales est celle de solliciter l'acte d'évocation, pour amener l'interviewé·e à se déplacer vers la Position de Parole Incarnée (PPI). Cette condition représente probablement le défi principal, mais elle n'est de loin pas le seul. La démarche d'aide à l'explicitation adopte plusieurs modalités de communication qualifiées d'inhabituelles, telle que la focalisation sur une situation singulière, les silences de travail permettant chez A l'émergence de ressouvenirs, le questionnement visant la description fine de la chronologie et des couches de l'action, etc. 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).

On peut s'attendre à ce que l'obstacle de la transgression de routines soit particulièrement important dans les EdE *de recherche* mettant en relation des personnes qui ne se connaissent pas et dont les attentes et les représentations réciproques de la situation sont bien éloignées.

B cherchera à plusieurs reprises à s'assurer du consentement de A à travers la formule classique « Je vous propose si vous êtes d'accord, de prendre le temps... », mais la disponibilité de façade de A à continuer l'échange ne signifie pas qu'il y ait de sa part un *consentement*

informé, car il n'a ni les représentations ni les expériences pour savoir à quoi il s'engage. En effet, dans un EdE, il existe une forme de paradoxe concernant la question du consentement informé (éclairé) des sujets qui participent à une recherche portant sur leur vécu et qui ont offert leur disponibilité pour un entretien : ce n'est qu'après avoir vécu l'entretien qu'ils pourraient être en mesure de mieux savoir à quoi ils ou elles ont dit oui.

3) *La négociation autour des contenus*

Dans de nombreuses situations (cliniques, de formation), il existe une sorte de métacontrat en arrière-fond plus ou moins implicite qui légitime le rôle joué par B et rend recevable son questionnement et ses relances visant l'explicitation des couches cachées du vécu de A. Il y a également souvent un autre facteur très important : une continuité de la relation permettant de négocier des aspects du cadre de travail et de construire pas à pas des modalités relationnelles adéquates.

Bien différente en revanche est la situation de communication qui se crée dans le cadre d'une recherche comme VIVRA. Une intersubjectivité idéale basée sur la même définition des buts de la situation relatifs aux contenus abordés est probablement hors de portée. Il n'est donc pas étonnant que l'on observe parfois des moments de malentendu. Dans le cas d'André présenté au point précédent, A montre bien dans l'extrait 2 avoir saisi rapidement un aspect important de la démarche d'explicitation (« *Cet aspect des choses me fait penser aux proches aidants (...) qui justement ne saisissent pas l'importance de leur travail parce qu'ils trouvent que c'est naturel voilà* »). Toutefois, dans le déroulement de l'entretien, tout un travail d'accompagnement est réalisé par B pour permettre à A de verbaliser ce qui, dans sa pratique, lui semble « naturel », et qui reste généralement non exprimé.

Dans le cadre de la recherche, nous avons essayé de mettre en pratique des éléments facilitateurs pouvant aider la co-construction d'une intersubjectivité permettant un déroulement de l'entretien narrativo-explicatif non seulement satisfaisant du point de vue du recueil de données sur les compétences agies, mais aussi déontologiquement correct. Dans le point suivant, nous tentons quelques suggestions à ce sujet.

4.3. *Quelques éléments facilitateurs pour la co-construction d'une intersubjectivité*

Plusieurs ressources ont été mobilisées dans le feu de l'action, de manière à faire face aux difficultés émergentes se présentant sur la route de la description des compétences des interviewé·es. Voici quelques-unes de ces ressources identifiées que nous proposons à la discussion.

1) *Des ressources d'ordre déontologique*

Deux éléments caractérisant notre cadre de travail ont joué un rôle de ressources à nos yeux. En premier lieu, le caractère volontaire et libre de la participation des sujets à la recherche. Les chercheuses l'ont rappelé constamment lors de différentes rencontres qui ont eu lieu sur le terrain avec une formulation du type « *La question qui vous est posée : 'êtes-vous intéressé-e ou non à participer à un entretien individuel ?' est une vraie question, à savoir vous avez la totale liberté de répondre par oui ou par non* ». Ce recrutement sur une base volontaire ne permet pas de considérer la population interrogée comme représentative, toutefois, il a offert la possibilité d'une collaboration avec des personnes très motivées.

En second lieu, le choix éthique d'orienter les modalités d'exploration en direction d'une *valorisation* de l'engagement des seniors dans la vie associative, aux niveaux individuel et collectif. Cet élément a donné aux chercheuses le confort axiologique de contribuer au sentiment d'identité positive des acteurs et actrices-partenaires, tout en restant aussi vigilantes, en cas de témoignages de difficultés évoquées par les interviewé-es, de ne pas renforcer les éventuelles expressions d'émotions négatives.

2) *Partir de la représentation de A*

Au moment où B rencontre A pour l'entretien individuel, la personne a souvent déjà une première représentation du but de la recherche, soit parce qu'elle a participé à des rencontres préalables comme les focus groups, soit parce que quelqu'un·e dans le cadre de son association lui a parlé de la recherche VIVRA. Pour B, connaître cette représentation peut servir de tremplin pour avancer ensemble dans la construction d'une compréhension réciproque.

Extrait 7

(Entretien Isabelle)

(13) B – Écoutez, Isabelle, la secrétaire générale de votre association vous a contactée en vous proposant de nous rencontrer dans le cadre de cette recherche. Qu'est-ce que vous avez déjà pu retenir comme information par rapport au but de cet entretien ? Comme ça je vous donnerai après des compléments mieux ciblés

(14) A – Ce que je retiens c'est l'idée de valoriser toute activité bénévole (...). On donne de la valeur à la prestation professionnelle et même si l'activité bénévole est sérieuse et de qualité on dirait même professionnelle aussi parce que je le fais avec beaucoup de sérieux je remarque qu'elle est sous-estimée donc tout ce qui peut contribuer à la valoriser...

3) *L'évitement d'escalades symétriques*

La littérature sur la pragmatique de la communication montre bien que lors d'un échange, de subtiles négociations identitaires peuvent avoir lieu visant à réguler les places réciproques et les hiérarchies en termes de pouvoir, de savoir et de façons d'être considéré·e. Les entretiens de recherche ne font pas exception. Même si théoriquement des rôles complémentaires sont définis a priori (B expert·e de la méthodologie, A expert·e de son vécu et de son point de vue),

la définition des objectifs de la situation est complexe à partager. Le risque d'« escalades symétriques » dans l'interaction entre A et B n'est pas exclu. C'est le rôle de B de le désamorcer quand cela se manifeste.

Dans la recherche VIVRA, il nous est arrivé de rencontrer des interviewé·es cherchant à raconter le plus grand nombre possible d'événements importants de leur vie ou avec un style communicatif ayant tendance à prendre un rôle d'expert·e dans la conduite de l'entretien. C'est le cas par exemple de Sylviane qui, en début d'entretien, déclare d'une façon énergique :

Extrait 8

(Entretien Sylviane)

(1) 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.

Cette attitude peut mettre en difficulté les intervieweur·es et générer une sorte de subtil bras de fer entre interlocuteur·trices. En tant que B nous avons fait le choix d'accueillir ces contenus, en lâchant prise, dans certaines parties, par rapport à notre format habituel de guidage finalisé au recueil de données plus ponctuelles sur les compétences mobilisées. Plusieurs raisons ont conforté notre choix : le souhait de ne pas crispier la relation en cours de construction ; la considération que les bénévoles interviewé·es étaient des personnes avec une longue expérience de vie et, dans certains cas de figure, à l'origine de réalisations remarquables dans le cadre d'associations et de fondations ; l'hypothèse que la conduite communicative de A était en lien non seulement avec le besoin d'une présentation avantageuse de soi, mais aussi avec un élan de généreuse mise à disposition d'un nombre d'informations le plus riche possible et qui méritaient d'être accueillies ; le constat que sur le plan méthodologique B pouvait à des moments donnés proposer des relances permettant d'affiner la nature des compétences actualisées par A dans certaines activités.

4) Mise en avant d'éléments partagés entre A et B afin de favoriser une identification réciproque minimale

Dans les entretiens, on trouve des traces des interventions de B à ce sujet, telles que par exemple, le rappel du vécu commun lors des focus groups ou d'autres rencontres ; la référence à la proximité d'âge ; la mention d'intérêts culturels et sociaux proches ; l'expérience commune de la grand-parentalité ; des appartenances partagées, etc. Le choix de ce type d'intervention est fait en fonction des caractéristiques de A, très variables d'une personne à l'autre.

Extrait 9

(Entretien Éveline, bénévole dans le domaine de la comptabilité)

(3) B – Quand j’ai relu vos interventions dans le cadre de ce petit groupe de discussion j’ai dit voilà un point en commun car ma première formation a été en sciences économiques et comptabilité d’entreprise donc pendant un certain nombre d’années ma première profession a été enseignante de comptabilité. (...). Après j’ai fait presque une reconversion, les chiffres je les manie toujours, je viens de passer le dimanche à remplir la déclaration d’impôt.

5) *Les reformulations de B comme facilitatrices de la sélection d’une situation*

Choisir *une seule* situation singulière pour illustrer quelques-unes de ses compétences n’est pas une tâche aisée (que ce soit sur le plan cognitif ou identitaire) de la part de A doté·e d’un grand bagage d’expériences. Ce choix peut être facilité par des reformulations de B présentant dans un premier temps un éventail de situations qui ont été évoquées par A, comme nous pouvons l’observer à travers l’extrait 10.

Extrait 10

(Entretien Isabelle)

(58) 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

(59) A – Je dirais le moment où je vais avec la nouvelle lectrice présenter la nouvelle lectrice et l’activité...

6) *La verbalisation des intentions inspirant les relances de B*

Sur le plan méthodologique, cet aspect nous semble contribuer d’une façon significative à la construction de l’intersubjectivité. Comprendre un énoncé implique toujours une part d’interprétation qui reflète l’univers culturel et personnel du destinataire. Afin que les intentions de l’un·e et les interprétations de l’autre se rapprochent, il importe souvent de passer par l’explicitation de l’*intention* du locuteur ou de la locutrice.

Ce qui nous a amenées, dans notre pratique de l’EdE, à ne pas faire l’économie de verbaliser fréquemment les intentions qui animent nos relances. B peut ainsi contribuer à réduire ce décalage en explicitant « ce qu’elle cherche à faire à l’autre avec ses mots ». L’exemple le plus évident concerne les interventions méthodologiques de B qui visent à provoquer une interruption dans le discours de A et/ou un ralentissement de son débit.

D’après nos constats empiriques, les bénévoles que nous avons rencontrés·es s’attendent à vivre un échange régi par des pratiques conversationnelles habituelles, notamment en ce qui concerne l’accueil de leur débit « naturel », la règle de politesse de ne pas interrompre, la tendance à n’exprimer que des généralités et commentaires. De leur côté, les B qui

accompagnent les A dans un parcours de description de leurs pratiques réelles et des compétences mobilisées savent qu'elles doivent guider les interlocuteur-trices vers des situations spécifiées, et donc, par moments, interrompre et ralentir le récit « spontané » de la personne interviewée. Un travail de *recadrage de la signification* de ces conduites de B se révèle une ressource nécessaire, qui se résume ainsi : « Je ne fais pas cela par manque de politesse ou par manque d'intérêt vis-à-vis de vos propos, mais bien au contraire pour vous accompagner à mettre en lumière des compétences cachées ».

Extrait 11

(Entretien Simone)

(111) B - Pardon si je continue avec les questions par rapport à ça, être rassurante, garante. Ce n'est pas parce que je ne trouve pas intéressant 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...

7) *La pratique de la posture « c'est l'autre qui est expert-e de son vécu »*

Le risque d'interprétations abusives ne concerne pas uniquement le cas de figure concernant les interruptions de B, dont nous avons parlé dans le paragraphe précédent, mais il est constamment présent dans l'activité d'écoute de B. Celle-ci ne peut pas se passer d'une ressource acquise dans la pratique d'aide à l'explicitation qui consiste à admettre que : « je sais que je risque de mal interpréter un certain nombre de répliques de A, en raison de la tendance bien connue en psychologie de projeter sur l'autre ma propre vision et mes propres significations. Pour éviter ce biais, je dois encourager l'expression de sa subjectivité en lui demandant d'explicitier ses significations et ses critères ».

Extrait 12

(Entretien Sylviane)

(11) A – [elle évoque son père] fidélité créatrice donc une fidélité de mon père à la mémoire de son père qui est *fécondante* si vous voulez

(12) B – qui est *fécondante*

(13) A — Oui

(14) B — quand elle est fécondante elle produit quel effet ?

(15) A – Elle peut produire ce que je fais 60 ans plus tard ! Une espèce d'imprégnation dont on ne comprend rien sur le moment mais qui après coup vous poursuit...

Extrait 13

(Entretien Isabelle)

(104) A – Et puisqu'ils sont deux éducateurs référents je vérifie qu'ils sont là ce jour-là c'est *important*

(105) B – Comment le savez-vous que c'est *important* ?

(106) A – Parce qu'en arrivant dans cette activité j'ai... j'ai eu une ou deux mauvaises expériences de garderies par exemple où la lectrice allait « ah tu viens aujourd'hui ah c'était aujourd'hui ? Ah mince on allait partir au parc bon alors qu'est-ce qu'on fait ? ». Voilà ! Parce que c'était pas la référente qui était là ce jour-là, ça n'avait pas été transmis.

4.4. *Qu'apprend-on sur les compétences ?*

Le travail de recueil de données, réalisé au moyen des entretiens hybrides dont nous avons parlé dans cet article, nous a permis de mettre en lumière des éléments de connaissance sur les compétences mobilisées par les séniors dans le cadre de leur engagement bénévole dans la vie d'associations. Les analyses à ce sujet ne sont qu'à leur début, mais d'ores et déjà nous pouvons mettre en évidence quelques aspects qui nous paraissent intéressants.

Nous rappelons que dans le projet VIVRA les questions de recherche liées à la problématique des compétences des séniors étaient formulées ainsi :

- Quelles sont les *compétences* que les séniors mobilisent, actualisent et développent dans leur engagement pour les autres ?
- Comment ces *compétences* sont-elles perçues par les séniors comme contribuant à la qualité de leur vie et comme des ressources pour gérer la transition à la retraite et au-delà ?

Selon notre perspective théorique et méthodologique, il nous a fallu d'abord déconstruire la notion globale de compétence et la décliner en trois configurations qui lui sont constitutives :

- La *perception* que la personne a de ses compétences. Cette configuration permet d'établir, à partir des entretiens, un « profil » des macro-compétences perçues par la personne dans des domaines donnés, par exemple dans l'entretien avec Simone : « *Là je me suis dit là je peux apporter des compétences d'organisation, de relation, de gestion de projet, dans le domaine informatique* ». Dans chaque entretien, nous trouvons des informations de cet ordre.
- Comment mes compétences sont *perçues par le regard d'autrui*, notamment les autres significatives, par exemple chez Sylviane : « *Je me suis rendu compte que les autres me disent tu fais ça très bien (frapper aux portes de sponsors) moi je n'ai pas de scrupules.* »
- Les *compétences agies*, à savoir les ressources en termes de *connaissances, savoir-faire et attitudes* (visibles et cachés) permettant de décrire différentes couches de l'agir concret et *efficace* dans une situation donnée, qui se déroule dans un espace, un temps et un contexte culturel donnés.

Si les trois formes sont intéressantes et participent de la notion de compétence, dans chaque entretien, nous avons consacré une partie de l'échange à la documentation de la troisième configuration, qui demande de faire appel aux techniques d'aide à l'explicitation.

Voici quelques considérations concernant les tout premiers résultats de ce travail.

1) *Compétences agies et engagement*

Le travail d'aide à l'explicitation a permis dans le cadre de nos entretiens hybrides d'accompagner A à mettre des mots sur ce qui s'est passé pour lui ou elle lors d'actions spécifiques menées dans le cadre d'une prestation bénévole.

Ce travail a permis de *rendre visible* la richesse de ce que la personne vit quand elle agit dans une situation/interaction donnée, en faisant émerger les couches cachées qui composent son action, telles que : l'organisation d'étapes de l'action, les connaissances et savoirs d'expérience incarnés dans l'action, les capacités d'observation, la prise de décisions, l'évaluation d'options et d'états d'âme. Ce qui fait l'expertise d'une personne est dans ces composantes. Il s'agit de ressources conceptuelles et opérationnelles tellement intégrées dans l'agir qu'elles échappent à sa conscience narrative. En effet, dans nos entretiens, les personnes qualifient souvent ces actions comme *normales*, comme *rien de spécial*, *pas compliquées*. Les entretiens ont mis en évidence au contraire que derrière une compétence nommée de manière générale dans un premier temps (par exemple, *je sais manier les chiffres*, *je coordonne l'activité*, *je lis une histoire*, etc.) se tapit un bouquet de composantes à faire émerger et nommer. C'est ce que nous avons fait.

2) *Un effet de valorisation de l'engagement de la personne interviewée*

C'est ce que produit cette mise en visibilité. Si on revient au cas d'André, le travail de focalisation sur une macro-compétence spécifique (la recherche de fonds) et de description (même si sommaire) de sous-compétences, a permis de nommer un certain nombre de séquences plus fines contribuant à la qualité de la prestation en question, telles que créer une équipe *ad hoc*, lister les donateurs potentiels, créer une belle affiche, constituer un dossier de candidature attrayant, soigner la communication avec les donateurs pressentis par des téléphones plus personnels, gérer les éventuels refus d'une façon constructive, montrer que l'on croit à la validité du projet proposé, soigner l'accueil des donateur·trices lors de la manifestation sponsorisée, etc.

Cette visibilité donnée aux multiples et exigeantes composantes de la macro-tâche « recherche de fonds » lui permet de mieux illustrer le professionnalisme qui l'anime en tant que personne bénévole, de mettre en valeur les savoirs d'expérience cumulés pendant son

parcours de vie, de laisser émerger les valeurs et le sens qui inspirent son engagement avant et après la retraite. Bref d'en tirer des informations valorisantes.

Les mêmes sentiments valorisants sont exprimés aussi par Isabelle. Au moment du *débriefing* final elle dit : « *Ça m'a redonné des énergies. Ça m'a permis de voir des choses que je banalise ça m'a ouvert les yeux sur des choses. 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* ».

Nous pensons que cet effet de valorisation peut trouver un écho aussi à l'occasion de retours collectifs aux participant·es ou de présentations à des associations.

À remarquer que nous avons eu un cas de figure qui a valeur de contre-exemple. C'est le cas d'Éveline qui a manifesté une forte résistance à se faire accompagner dans l'explicitation d'une situation singulière pour explorer les multiples connaissances et habilités mobilisées quand elle s'occupe de la comptabilité d'une association. À nos sollicitations, elle répondait « *ce n'est pas compliqué* » ; « *je ne fais que ça* » ; « *rien à rajouter* ».

C'est en continuant malgré tout l'entretien, avec quelques relances classiques d'explicitation et également d'instructions au sosie que nous avons mieux compris que sa posture de « refus » avait probablement un sens identitaire dont il importe de tenir compte, même si cela qui ne correspondait pas aux attentes de B.

Extrait 14 (Entretien Éveline)

(176-180) Il y a des gens qui partent toujours du principe que pour être intéressant il faut dire aux gens que c'est compliqué, mais non ! Il faut faire les choses simplement et puis voilà (...). Les gens se sentent importants parce qu'ils font des choses compliquées. Aussi dans mon travail j'ai dû des fois reprendre des tâches de quelqu'un d'autre qui disait que c'était tellement compliqué alors que c'était simple pour moi.

3) *L'émergence d'un sens personnel*

Nous avons en outre constaté l'émergence d'un sens personnel profond qui permet de relier certaines ressources mobilisées après la retraite dans des engagements avec des valeurs phares qui ont inspiré le parcours de vie de ces personnes, telles que : agir en témoin et héritier·ère d'une histoire familiale ; valoriser la culture locale ; cultiver et continuer à mettre en pratique le principe moral de fidélité, sous différentes formes ; soigner les relations ; encourager la participation des femmes ; promouvoir la qualité des relations intergénérationnelles ; se rendre utile. Bref, continuer à donner un sens profond plus ou moins conscient à son engagement, à nourrir un sentiment d'identité positive et à satisfaire ainsi le besoin existentiel de se sentir vivant (Faingold, 2005).

4) *Une conscience accrue des transformations et des adaptations nécessaires dans les engagements après la retraite*

C'est ce que rappelle Simone, ancienne directrice d'une grande institution de santé :

« Au niveau du bénévolat il n'y a pas les contraintes qu'il y a au niveau de la profession (...). Donc ça je trouve un bel exemple d'adaptation au niveau des tâches à faire, des fois ça va plus vite d'autres moins, etc., et au niveau des personnes. Il faut à la fois les motiver, à la fois leur permettre de se réaliser, ça je trouve c'est des jolis challenges ».

5) *La mise en évidence des changements dans la gestion du temps*

Les informations tirées des compétences agies permettent de mettre en évidence le fait que les aîné·es interrogé·es souhaitent continuer à s'engager, mais avec un *rapport au temps* moins contraignant par rapport à avant la retraite. Il s'agit de disposer de plus de temps, que l'on peut investir, d'une part, pour soi et sa vie familiale, d'autre part, pour soigner davantage les relations humaines dans les engagements à l'extérieur, contrairement à ce qui a été vécu dans la vie professionnelle. Pouvoir consacrer plus de temps à cultiver la qualité des relations et prestations est un des plaisirs que l'on tire de l'engagement bénévole. Et qui dit plaisir dit meilleure qualité de vie, comme Isabelle et Simone le rappellent :

Extrait 15

(Entretien Isabelle)

(8) Je perdais le goût de mon travail. Si vous devez voir dans une journée 12 personnes vous êtes tout le temps dans l'urgence et voilà vous passez à côté du relationnel qui fait partie de la qualité de la prestation (...).

(100) C'est important parce que dans une activité bénévole dans toute activité s'il n'y a pas du plaisir autant ne pas le faire. Donc je ne voudrais pas envoyer mes lectrices au casse-pipe, donc je dois bien sentir comment elles vont être accueillies, quelles sont vraiment leurs attentes parce que si c'est pour combler un petit trou car le mardi entre 15h et 16h on ne sait pas trop quoi faire avec les enfants...

Extrait 16

(Entretien Simone)

(65) C'est ce qui m'a manqué le plus dans toute ma vie donc. Je trouve que le temps est un cadeau extraordinaire en tout cas je le prends comme ça, je le vis comme ça !

(...)

(106) Si quelqu'un me dit (dans le cadre de mon activité bénévole) moi je ne suis pas disponible tel jour parce que j'ai mes petits-enfants moi j'aurais un très grand respect pour cette personne, en disant on peut changer de jour on va trouver autre chose pour qu'elle s'y retrouve aussi, sans que ça soit une frustration de sa part alors

que dans le monde professionnel si quelqu'un disait j'ai une autre priorité que ça, quelque part j'étais très dérangée par rapport à ça.

Finalement, les compétences agies mises en lumière avec nos entretiens correspondent bien à des « spécialités individuelles », ou, autrement dit, à de « bonnes pratiques » longuement cultivées et souvent ajustées aux nouveaux contextes dans lesquels on baigne à la retraite. Il y a là un potentiel d'expériences qui méritent d'être davantage connues et partagées.

5. En guise de conclusion

Tout ce que j'ai fait m'aide maintenant dans ce que je fais !

Sylviane (145)

Dans cet article, après avoir présenté d'abord nos motivations ainsi que le terrain servant de référence à nos réflexions, nous avons analysé — à partir des transcriptions d'entretiens réalisés avec des participant·es de la recherche VIVRA — deux *défis* majeurs d'ordre épistémologique, méthodologique et technique auxquels nous avons été confrontées lors du recueil de données : celui de la définition « opérationnelle » de la notion de *compétence* lorsque nous cherchons à faire expliciter celles mobilisées par les aîné·es bénévoles ; et celui de la construction d'une intersubjectivité entre interviewer·e et interviewé·e reposant sur un partage suffisamment éclairé des buts de l'échange. Nous avons abordé ces défis en les définissant comme des opportunités qui nous permettaient de chercher des solutions pour les dépasser, ce qui supposait de ne pas nous arrêter à la crainte d'aller à l'encontre de quelques pratiques déjà établies. Sur ce plan, la posture heuristique de Pierre Vermersch a été une de nos sources d'inspiration. Dans cette quête, nous avons de fait expérimenté trois postures distinctes et articulées : celle de chercheures en quête de réponses aux questions de recherche, en particulier celles relatives aux compétences mobilisées par les seniors ; celle de praticiennes de méthodologies de recueils de données, notamment l'entretien semi-directif et l'entretien d'explicitation en essayant de les adapter à notre contexte ; celle d'apprenantes-théoriciennes soucieuses d'identifier et analyser les processus en jeu sur le plan de la construction d'une intersubjectivité.

Pierre Vermersch, dans son ouvrage consacré aux fondements de son approche, parle d'une façon très claire des trois grands buts pour l'EdE (Vermersch, 1994, p. 26-29) :

1. Aider l'interviewer·e à s'informer
2. Aider l'interviewé·e à s'auto-informer
3. Apprendre à celui-ci ou celle-ci à s'auto-informer.

Le *premier but* intéresse particulièrement les chercheur·es en sciences humaines et sociales au moment où ils et elles s'adressent à des personnes pour recueillir des données sur

leurs opinions, représentations, actions, motivations, etc. Nous avons présenté dans cet article les enjeux rencontrés dans le cadre de la recherche VIVRA concernant le *comment s'informer* sur des compétences mobilisées par les seniors lors d'engagements bénévoles dans le tissu associatif. Rappelons — comme il nous arrive parfois de le faire dans le cadre de nos enseignements avec un brin de provocation — que « les personnes à questionner ne sont pas Wikipédia ! ». Elles ne sont en effet pas une simple source que l'on consulte pour s'informer, sans se préoccuper de la qualité de la relation et de l'influence du contexte d'entretien.

C'est à ce niveau que le *deuxième but* — celui d'aider le sujet à *s'auto-informer* — prend toute son importance : le vécu de l'entretien a des effets sur l'interviewé·e ! Il s'agit d'une dimension rarement prise en considération par les chercheur·es pressé·es de recueillir les informations sur les thèmes de leur travail, sans se soucier des retombées sur l'interlocuteur·trice. Et pourtant de nombreuses dynamiques interactionnelles, cognitives et affectives traversent cette expérience relationnelle. C'est un des mérites du travail de Pierre Vermersch de l'avoir bien mis en évidence. La personne en effet est accompagnée dans un processus d'auto-information au service, selon les cas, de son apprentissage, du dépassement de certaines difficultés ou bien, comme dans la recherche VIVRA, d'une visibilisation, pour soi-même et les autres, de ses compétences et ressources.

En ce qui concerne le *troisième but*, l'*apprentissage du comment s'auto-informer*, il est favorisé d'une façon implicite par le fait de vivre en tant que A un accompagnement en explicitation. L'expérience d'une méthode qui invite à prendre le temps d'accueillir une situation spécifiée, à rester en prise avec celle-ci, à retrouver la chronologie de l'action et à nommer les processus sous-jacents, etc. initie parfois un mouvement de prise de conscience et un retour réflexif sur sa pratique.

La recherche VIVRA se poursuit. L'analyse des données n'en est qu'à ses débuts. La façon dont les compétences prennent sens et façonnent le sentiment d'identité dans une trajectoire de vie est actuellement examinée non seulement à partir de l'analyse fine des entretiens réalisés, mais aussi dans une perspective plus large, grâce à la collaboration avec nos collègues sociologues, en inscrivant les compétences décrites dans leur contexte social, politique et culturel. Nous pensons en effet que des regards multiples favorisent une lecture plus éclairante des réalités multifactorielles, comme nous l'ont bien appris les personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenus !

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 psychosociale : 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. (2010). Quelques effets de l'explicitation entre prises de conscience, résistances et transformations, *Expliciter*, 83, 1-14.
- 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.
- Faingold, N. (2005). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires, *Expliciter*, 74, 1-14.
- 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. (1987)., *Mise en scène de la situation de test : les attentes réciproques de l'adulte et de l'enfant*. Dans R. Dinello, A-N. Perret -Clermont, M. Nicolet (dir.), *Psychopédagogie interculturelle. Cousset (Fribourg) : Éditions Delval*.
- 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. (2005). *Psychologie culturelle d'une formation d'adultes. L'île aux savoirs voyageurs*. Paris : L'Harmattan (collection "Espaces interculturels").

- 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.
- Rochex, J.-Y. (2001). Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23 (2), 339-355.
- Vermersch, P. (1994 1^e édition, 2006, 5^e édition). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2006). Vécus et couches de vécus. *Explicititer*, 66, 33-44.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.
- Vermersch, P. (collaboration avec Maurel, M., Martinez, C., Faingold, N. & Marty, C.). *Dossier Autour des effets perlocutoires*, site du grex2.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. & Jackson, J. J. (1972, trad. fr.). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Witzezaele, J. J. & Garcia, T. (1992). *À la recherche de l'école de Palo Alto*. Paris : Seuil.