

# Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative

Marie-Hélène Forget

Volume 32, numéro 1, printemps 2013

La reconnaissance de la recherche qualitative dans les champs scientifiques

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1084612ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1084612ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

1715-8702 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Forget, M.-H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 32(1), 57–80. <https://doi.org/10.7202/1084612ar>

Résumé de l'article

Devant les limites inhérentes de l'observation du comportement, la verbalisation de l'action a connu un essor remarquable au cours des dernières décennies auprès de chercheurs s'intéressant à la dimension privée des activités et des pratiques humaines. Passant du statut de méthode complémentaire, voire de pis-aller méthodologique, à celui de véritable stratégie de recherche, la verbalisation de l'action se reconnaît aujourd'hui dans une panoplie de techniques et de méthodes qui endossent les postulats de l'approche qualitative de nature compréhensive. Notre contribution vise à présenter un éventail de techniques et de méthodes de verbalisation de l'action, regroupées selon leur paradigme épistémologique, à faire ressortir la nature des données qu'elles prétendent fournir et à montrer en quoi certains de ces outils méthodologiques, ceux conçus en appui sur les balises de l'approche compréhensive, constituent un apport certain à la recherche qualitative.

# **Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative<sup>1</sup>**

**Marie-Hélène Forget**, Doctorante

---

**Université de Sherbrooke**

## **Résumé**

Devant les limites inhérentes de l'observation du comportement, la verbalisation de l'action a connu un essor remarquable au cours des dernières décennies auprès de chercheurs s'intéressant à la dimension privée des activités et des pratiques humaines. Passant du statut de méthode complémentaire, voire de pis-aller méthodologique, à celui de véritable stratégie de recherche, la verbalisation de l'action se reconnaît aujourd'hui dans une panoplie de techniques et de méthodes qui endossent les postulats de l'approche qualitative de nature compréhensive. Notre contribution vise à présenter un éventail de techniques et de méthodes de verbalisation de l'action, regroupées selon leur paradigme épistémologique, à faire ressortir la nature des données qu'elles prétendent fournir et à montrer en quoi certains de ces outils méthodologiques, ceux conçus en appui sur les balises de l'approche compréhensive, constituent un apport certain à la recherche qualitative.

## **Mots clés**

ENTRETIENS DE RECHERCHE, VERBALISATION, ACTION, APPROCHE COMPRÉHENSIVE, CONSCIENCE

## **Introduction**

Au début des années 80, les psycholinguistes cognitivistes américains J.- R. Hayes et L.- S. Flower se sont intéressés aux processus cognitifs pouvant être impliqués dans l'acte d'écrire. Pour parvenir à accéder à ces processus mentaux inaccessibles à un observateur extérieur, ils ont eu recours à une technique de verbalisation, largement utilisée à l'époque en sciences cognitives dans des recherches portant sur la résolution de problèmes : la technique du *think aloud*. Cette technique a produit des résultats qui ont eu une influence majeure sur notre connaissance des mécanismes cognitifs impliqués dans la rédaction de textes et sur leur transposition didactique, la preuve étant qu'encore aujourd'hui leur modèle constitue l'une des références principales des

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 32(1), pp. 57-80.

LA RECONNAISSANCE DE LA RECHERCHE QUALITATIVE DANS LES CHAMPS SCIENTIFIQUES

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2013 Association pour la recherche qualitative

interventions et des travaux de recherche portant sur les processus rédactionnels (Boyer, 1997; Boyer & Savoie Zajc, 1997).

Une telle technique a été mise au point pour accéder à ce qui se passe « dans la tête » des sujets au moment de réaliser une tâche. Les données issues de l'observation du comportement ou de diverses mesures et évaluations des performances étaient réputées plus fiables, mais ne parvenaient à révéler les processus cognitifs que de manière indirecte et partielle. La verbalisation a ainsi été proposée pour pallier ce problème, en demeurant toutefois un pis-aller méthodologique.

Depuis, la verbalisation de l'action a gagné en intérêt chez des chercheurs qui s'intéressent à mieux comprendre comment une personne s'y prend pour accomplir des actions ou pourquoi elle adopte certaines pratiques. Pour mieux saisir ces phénomènes humains que sont les pratiques et les activités, ces chercheurs se sont intéressés à ce que fait, vit et éprouve un acteur selon son point de vue (Olivier de Sardan, 1998; Vermersch, 2010) au cours d'une action. La verbalisation devient alors incontournable et l'approche qualitative – compréhensive, en raison de ses postulats (Mucchielli, 2011; Paillé & Mucchielli, 2008), a permis à ces chercheurs de développer des méthodes de verbalisation qui placent le point de vue des acteurs au cœur de la stratégie de recherche. En retour, la rigueur, la productivité et la cohérence de ces méthodes avec les problématiques de recherche qui visent le domaine privé de l'action ont contribué à la reconnaissance de la recherche qualitative – compréhensive, à sa pertinence et à sa scientificité.

Dans une perspective comparative, nous proposons de présenter diverses méthodes de verbalisation regroupées selon leur paradigme épistémologique. Nous verrons également que les conceptions de la conscience adoptées dans chacun de ces paradigmes ont joué un rôle dans la légitimité accordée au témoignage des personnes. Ces conceptions permettent également de dégager la nature des données que ces méthodes prétendent fournir et de percevoir l'intérêt des unes et des autres pour les chercheurs qui s'intéressent à l'action, du point de vue de l'acteur lui-même.

### **La verbalisation dans le paradigme cognitiviste**

La verbalisation des processus cognitifs du point de vue du paradigme cognitiviste produit ce que les chercheurs du domaine appellent des « protocoles verbaux ». Cette technique du même nom (ou *think aloud*) regroupe essentiellement trois variantes : la verbalisation concomitante, la verbalisation rétrospective et la verbalisation rétrospective assistée. Chacune de ses variantes est adaptée au contexte singulier des recherches selon que le chercheur vise la validité ou la fécondité des données (Boyer, 1997). Dans le

premier cas, très peu voire aucune intervention extérieure ou aucun soutien n'est fourni au sujet alors que dans le second cas, l'expérimentateur peut offrir une certaine aide.

***Les techniques de production de protocoles verbaux***

La verbalisation concomitante à la tâche (Ericsson & Simon, 1993; Gufoni, 1996; Lemaire, 1999; van Someren, Barnard, & Sandberg, 1994) consiste à demander aux sujets de dire tout haut ce qui se passe dans leur tête et ce qu'ils font durant la réalisation d'une tâche. Pour s'assurer d'un minimum d'interférence entre les actions liées à la réalisation de la tâche et celles liées à la verbalisation, la méthode prévoit de limiter la complexité de la tâche à effectuer en fonction des capacités cognitives du sujet et d'en restreindre l'utilisation auprès de sujets experts. En effet, les analyses de Gufoni (1996) révèlent des limites importantes des verbalisations concomitantes chez des novices. De plus, la méthode ne peut s'utiliser pour des tâches requérant le même système « esclave » (Russo, Johnson, & Stephens, 1989, dans Gufoni, 1996), c'est-à-dire des tâches qui recourent à la parole. Par exemple, le chant ou le jeu théâtral ne sont pas des activités aisées à verbaliser puisqu'elles se réalisent elles-mêmes par le recours à la parole.

La verbalisation rétrospective (Boyer, 1997; Préfontaine & Fortier, 1997; van Someren et al., 1994) présuppose la possibilité de rappeler à la mémoire de travail des informations traitées et stockées dans la mémoire à long terme. Elle sollicite les commentaires des sujets à propos du déroulement de la tâche après sa réalisation. La verbalisation peut s'effectuer à partir de quelques secondes suivant la tâche jusqu'à plusieurs jours après sa réalisation. Le sujet peut être appelé soit à produire des commentaires aussi neutres que possible à propos de ce qu'il a effectué durant la réalisation de la tâche, soit à expliquer, à justifier et à interpréter le comportement qu'il a adopté pour effectuer la tâche.

La verbalisation rétrospective assistée (Dionne, 1996; Gufoni, 1996) présuppose également la capacité à se rappeler, mais concède qu'un soutien est parfois nécessaire pour aider le sujet à se rappeler le mieux possible la séquence de ses actions. Il peut s'agir d'une liste de procédés cognitifs potentiellement mise en œuvre pendant l'activité (Gufoni, 1996; Maurice, 2006), du produit de la tâche réalisée antérieurement (texte, maquette, exercice) ou de l'enregistrement audio ou vidéo de l'évènement au cours duquel la tâche a été réalisée. Le recours par les sujets à un outil de référence comme une liste de procédés cognitifs potentiellement impliqués dans la tâche soumise est justifié par Gufoni (1996) et Maurice (2006) par le fait que la dimension cognitive ne pourrait pas toujours être verbalisée : soit le sujet n'a pas les mots pour dire ce qui se passe, soit il n'en a pas conscience. Ces outils de référence

sont souvent constitués à partir de modèles théoriques soumis préalablement à la validation auprès d'un large échantillon de sujets afin de déterminer des procédés invariants qui sont alors proposés aux sujets lors de protocoles assistés pour les aider à « trouver les mots ».

La technique du rappel stimulé (Tochon, 1996) constitue l'une des techniques de verbalisation rétrospective assistée : elle recourt à la vidéo. Elle consiste à repasser la bande captée lors de la réalisation par le sujet de la tâche prévue dans le protocole de recherche afin de soutenir son effort de rappel. Pour Tochon,

Il importe de réserver les termes « rappel stimulé » pour les méthodologies propres à l'étude du traitement de l'information interactive dont la visée est rétrospective et très contrôlée, objectivante, et dont les présupposés de reconstitution valide et fiable des processus cognitifs interactifs antérieurs restent somme toute assez aléatoires, si des mesures de triangulation des processus verbaux et visuels ne sont pas prises, à partir de tâches très spécifiques (Tochon, 1996, p. 493).

La technique du rappel stimulé rejoint ainsi les trois variantes de protocoles verbaux qui viennent d'être présentées en ce qu'elles ont toutes comme point commun de se dérouler dans des conditions très contrôlées, à partir de consignes et de tâches formatées par l'expérimentateur, et d'être réalisées avec un minimum d'interaction avec le sujet. Le chercheur adopte un point de vue extérieur, nous dirons que son point de vue est objectif et objectivant, même s'il sollicite le témoignage de l'acteur : il pose en quelque sorte un regard sur les comportements déclarés des sujets dans le but de les expliquer. Plusieurs dispositifs de triangulation viennent assurer validité, fiabilité et densité des données tels que la captation du mouvement oculaire, la vitesse de réponse, l'analyse des productions (Dionne, 1996).

Comment peut-on prétendre que ce qui est verbalisé correspond à ce qui s'est réellement passé? N'y a-t-il pas risques d'ajouts, de reconstruction ou d'oubli d'informations? Qu'en est-il de la validité et de la fiabilité scientifiques de données issues de telles techniques (Dionne, 1996; Nisbett & Wilson, 1977)? Et lorsque ces protocoles sont assistés, le soutien offert stimule-t-il la résurgence des actions mentales ou une reconstruction de celles-ci (Tochon, 1996)? Ces questions, posées par ceux-là mêmes qui utilisent ces techniques, nous renvoient au postulat épistémologique qui les sous-tend. Selon Nisbett et Wilson (1977), les processus cognitifs et métacognitifs auxquels on tente d'accéder sont pour une bonne part implicites, ils ne sont donc pas verbalisables parce qu'ils demeurent hors de la portée de la « conscience » du

sujet. Pour établir la nature des données issues de ces techniques, il nous faut établir la conception de la conscience admise dans le paradigme du traitement de l'information et qui sous-tend ces techniques.

***La notion de « conscience » et la nature des données issues des protocoles verbaux***

Selon le paradigme cognitiviste, la conscience correspond à l'instrument qui traite l'information par manipulation de symboles à l'intérieur d'un système logique en appui sur le système neuronal (Venazio, 2009). Cet instrument s'opérationnalise dans la capacité du sujet à expliciter verbalement ce qui détermine ses comportements pourvu que ces déterminants soient portés à son attention. Autrement dit, n'est verbalisable que ce qui entre dans le champ de l'attention, c'est-à-dire ici ce que contient la mémoire de travail (Ericsson & Simon, 1993). La conscience correspondrait donc à l'attention.

Gufoni (1996) nuance toutefois cette position en faisant d'abord remarquer que la non-explicitation verbale ne suppose pas forcément que le sujet ne soit pas conscient de ce qu'il accomplit ou qu'il ne puisse pas en prendre conscience ultérieurement, ce que soutient également Maurice (2006), d'où le recours à une technique de protocoles rétrospectifs assistés détaillée plus haut. De plus, Gufoni (1996) stipule que ce qui entre dans le champ d'attention d'un sujet peut être autre chose qu'un processus. Par exemple, il aurait été observé que les experts d'un domaine à qui l'on demande de verbaliser leur agir feraient non pas état des processus effectivement utilisés lors d'une tâche singulière, mais plutôt de la représentation qu'ils ont construite au fil des ans à propos de leur manière d'agir : on aurait ainsi accès au modèle conceptualisé de leur « expérience », une sorte de synthèse des actions habituelles qu'ils pensent mener.

Il en serait de même pour la réalisation de tâches automatisées ou très contrôlées. Un automatisme étant défini comme la réponse incontrôlée à un stimulus extérieur (Maurice 2006), ces processus cognitifs ne laisseraient aucune trace de leur réalisation. Seuls les résultats seraient portés à l'attention (Ericsson & Simon, 1993). Les processus sous-jacents ne seraient donc pas verbalisables. Dans ces cas, le sujet donnerait accès aux produits des processus ou fournirait des explications, des justifications ou des interprétations de son propre comportement, mais pas l'action effectivement réalisée (Boyer, 1997; Gufoni, 1996).

En somme, selon les cognitivistes, les processus cognitifs resteraient pour une part implicites et non accessibles à la mémoire de travail, donc non verbalisables (Dionne, 1996; Gufoni, 1996; Maurice, 2006; Mutta, 2007). La nature des données recueillies semble plurielle : on trouverait certes des

processus cognitifs et métacognitifs, mais aussi des représentations, des conceptualisations, des reconstructions. De plus, les données décrivent principalement des processus cognitifs globaux plutôt que fins puisque, selon Gufoni (1996), les sujets, n'obtenant que très peu de soutien dans leur effort de remémoration, échappent certains processus et ne s'en tiennent qu'à ce qui leur apparaît évident.

### **La verbalisation dans les paradigmes constructiviste et interactionniste**

Tochon (1996) fait observer un certain déplacement épistémologique qui s'est effectué au sein même des sciences cognitives au fil des décennies. « Pour que les sujets objectivés deviennent des participants objectivant leur intersubjectivité, il a fallu une révolution paradigmatique » (p. 467).

Ce qui intéresse les chercheurs qui adoptent une perspective constructiviste c'est d'abord le processus de « prise de conscience » en tant que moyen pour réfléchir à sa pratique et pour apprendre. Au sein des recherches qu'ils proposent, la verbalisation a lieu dans le cadre d'entretiens généralement structurés autour de la tâche analysée. Elle sert au chercheur certes, mais elle est également utilisée en tant que soutien pédagogique : les participants sont amenés à élucider leurs manières de faire pour mieux les comprendre, les améliorer ou les adapter à d'autres tâches analogues. D'ailleurs, dans la recherche en éducation, « il semble actuellement plus important d'avoir des résultats utiles en termes de débouchés éducatifs » (Tochon, 1996, p. 490) que purement scientifiques, c'est pourquoi les chercheurs tendent à proposer davantage de recherches de type formation, collaboration ou action, en contextes naturels (Desgagné, 1997; Ducharme, Leblanc, Bourassa, & Chevalier, 2007; Larouche, 2005).

Cette section présente des entretiens qui s'inscrivent dans l'un des deux courants que sont le constructivisme piagétien et l'interactionnisme vygotkien. Nous précisons la notion de « conscience » pour chacun des courants avant de conclure par la nature des données qu'offrent, ensemble, les techniques retenues.

#### ***Des entretiens du courant constructiviste***

L'objectivation clinique propose au participant de visionner la réalisation d'une tâche préalablement captée dans son milieu naturel et d'émettre à voix haute, non pas ce qu'il se souvient avoir réalisé comme actions « mentales » durant cette tâche, mais ce dont il prend conscience au moment du visionnage, l'objectif de cette technique étant de provoquer la prise de conscience de ses manières de faire. Pour le chercheur, les données issues de cette verbalisation

révèlent « la réorganisation de cognitions antérieures réactivées par des indices visuels et verbaux dans la mémoire à court terme » (Tochon, 1996, p. 477). Il s'agirait par conséquent de verbalisations quasi concomitantes des processus impliqués dans la prise de conscience elle-même (Maurice, 2006), au moment du visionnage.

La réflexion partagée (Tochon, 1996) en appui sur la rétroaction vidéo sert quant à elle à coconstruire, avec ses pairs, la connaissance d'une praxie de sorte que les savoirs et les savoir-faire puissent être conceptualisés et réutilisés dans la pratique de chacun. On visionne l'enregistrement d'une pratique menée par un membre du groupe et l'on commente ensemble ce que l'on voit. L'objectif de cette technique est donc de « stimuler la réflexion concomitante du visionnement d'actions professionnelles ou d'actes d'apprentissage, de façon coopérative. Les verbalisations portent sur la réflexion guidée ou partagée pour connecter étroitement théorisation et prise de conscience pratique » (Tochon, 1996, p. 478). Les données obtenues révèlent les processus cognitifs et métacognitifs impliqués dans le processus de conceptualisation qui s'effectue en interaction (Maurice, 2006; Tochon, 1996) et qui est dévoilé à même le discours des participants.

Des méthodes et techniques d'entretien sans recours à la vidéo ont été développées pour mieux comprendre et soutenir l'acquisition de nouveaux savoirs ou le développement de savoir-faire. Par exemple, le dialogue pédagogique (Le Poul, 2002) consiste à interagir avec un apprenant au cours de la réalisation d'une tâche afin de comprendre comment il la réalise. La tâche est choisie ou préalablement conçue en fonction de difficultés ciblées par le formateur-chercheur lors d'un premier entretien diagnostique. Pendant la réalisation de la tâche, le chercheur aide le participant (l'apprenant) à verbaliser tout ce qu'il fait. L'interaction vise à permettre à l'apprenant d'élucider lui-même ce qui achoppe et de trouver par lui-même des remédiations, en prenant conscience de ses propres manières d'agir : il s'agit de révéler les processus cognitifs impliqués dans la réalisation de tâches par le recours à la métacognition assistée.

Dans l'entretien critique, dit aussi piagétien (Perraudau, 2002), le formateur-chercheur propose une tâche à l'apprenant-participant à partir d'un besoin d'apprentissage préalablement diagnostiqué. Invité d'abord à décrire ce qu'il fait, les relances et le questionnement du chercheur aident le participant à recadrer chronologiquement l'action. Ensuite ou en alternance, afin de remonter au plus près de l'action initiale, on lui demande d'expliquer, de justifier, de commenter sa manière de procéder. Lui est ensuite présentée la procédure d'un autre apprenant qu'il doit commenter ou contre argumenter.



Dans un tel entretien, chercheur et participant sont placés dans un contexte d'interaction à la fois symétrique (le chercheur ne connaît pas davantage les processus spécifiques à l'apprenant que l'apprenant lui-même) et asymétrique (le chercheur possède des connaissances théoriques des processus d'apprentissage que l'apprenant n'a pas). Ainsi, les données issues de leur interaction verbale révéleraient des processus d'ordre sociocognitif.

*La notion de « conscience » chez les constructivistes piagétiens*

Maurice (2006) explique que « [l]a prise de conscience, si elle doit avoir lieu, s'effectue sur un déjà là qui l'a précédée » (p. 55). Autrement dit, le développement s'effectue de l'agir vers l'expérience, de la réussite ou de l'échec vers la compréhension de cette réussite ou de cet échec, en passant par cette prise de conscience<sup>2</sup> des processus ayant mené à ce résultat (Balas-Chanel, 2002). Cette vision des choses, en rupture épistémologique avec le paradigme précédent, envisage la possibilité d'une « conscience après », c'est-à-dire de la capacité des humains à se souvenir d'actes passés avec beaucoup de précision et de la possibilité d'explorer ce qui n'est pas entré dans le champ de « l'attention » au moment de l'acte. Ceci ouvre la porte à l'exploration de ces processus considérés « non verbalisables » par les tenants du paradigme cognitiviste, car non portés à leur attention. Les constructivistes expliquent ceci de la manière suivante :

Si les humains peuvent réaliser maintes actions mentales et matérielles sans que ces actions entrent dans le champ de leur attention, c'est qu'ils recourent à des schèmes. Pour Vergnaud (1985), s'appuyant sur les travaux de J. Piaget, un schème est à la fois un mécanisme et un outil, une activité cognitive très complexe composée d'anticipations, de règles d'action, de connaissances et d'inférences. Il est construit pour l'adaptation des humains (sujets) à leur environnement (objet) et s'utilise de manière presque instantanée : un schème n'a pas besoin d'émerger consciemment pour s'effectuer. Certains schèmes seraient même dépourvus de correspondance symbolique et ne pourraient donc pas être décrits. Il s'agit, en quelque sorte d'une manière économique de procéder cognitivement. La prise de conscience servirait à la compréhension des « schèmes », des mécanismes constitués d'actions certes, mais également de connaissances, de motivations, d'autres éléments qui ne sont pas du domaine strict de « l'action », ni même de la « cognition ».

***Des entretiens du courant interactionniste***

La technique d'entretien nommée l'instruction au sosie, développée entre autres par Y. Clot à partir des premières ébauches de I. Oddone<sup>3</sup>, adopte le principe du « dédoublement » de l'action qui consiste à expliquer à quelqu'un

d'autre (le sosie) comment réaliser une activité maintes fois vécue de manière suffisamment précise pour que ce sosie soit en mesure de l'accomplir à sa place. Concrètement, une consigne est fournie au participant interrogé. En voici un exemple : « Demain, tu dois t'absenter et c'est moi qui assumerai tes fonctions. Dis-moi ce que je dois faire de manière à ce que rien ne soit perturbé ».

La prise de conscience se réalise à travers les instructions que le participant fournit à son sosie et auxquelles ce dernier réagit en demandant constamment des éclaircissements jusqu'à une compréhension adéquate. Leur dialogue amène le participant à expliquer et à justifier les actes à poser, en appui sur son expérience et par contraste avec d'autres actes potentiels, mais non retenus. Au sein de la méthode du sosie, la prise de conscience équivaut à une démarche de problématisation d'une activité en vue de la connaître intellectuellement, de se la représenter et de s'en constituer une ressource. On est bien ici dans une activité de conceptualisation qui s'appuie sur les actions habituelles de la personne interrogée.

L'autoconfrontation croisée, qui fait écho à l'instruction au sosie sur le plan paradigmatique (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001), consiste à joindre deux personnes qui mènent des activités de même nature (deux pompiers, deux musiciens, deux apprenants de langues, etc.) dont l'une présente à l'autre la vidéo d'une activité qu'elle a elle-même réalisée précédemment. L'acteur est alors confronté aux réactions, aux questions et aux commentaires formulés par l'observateur, ce qui amène le premier à expliquer et à justifier ses manières de procéder, ainsi qu'à considérer d'autres actions potentielles proposées par l'observateur et à justifier, le cas échéant, pourquoi elles ne sont pas retenues. Il ne s'agit pas de revisiter les actions d'une expérience passée, mais bien de réaliser une nouvelle expérience, discursive et dialogique, à propos d'une activité soumise à l'analyse. La discussion qui a cours porte davantage sur les styles de pratiques en comparaison avec les représentations que les acteurs possèdent des normes génériques de l'activité (Clot et al., 2001; Faïta & Vieira, 2003).

*La notion de « conscience » chez les interactionnistes vygotskiens*

L'interactionniste sociohistorique considère que la cognition humaine se trouve dans les interactions sociales mêmes (Brassac, 2001, 2003) : interactions entre les personnes (par l'entremise du langage entre autres), mais aussi interactions entre les personnes et les outils, ainsi qu'avec l'environnement. Ces interactions créent, pour un groupe donné, ce que Bruner (1997) appelle la culture, qui, en retour, donne forme à l'esprit.

Les savoirs construits au sein de ces interactions sont, par conséquent, intimement liés au contexte de leur élaboration (Basque, 2004; Greeno, Moore, & Smith, 1993). Le savoir et la cognition sont donc :

- situés dans leur contexte immédiat et socioculturel, d'où le fait qu'un savoir amène avec lui les traces du contexte de son élaboration et que la cognition (*mind*) est inextricablement liée aux processus de son élaboration en contexte;
- répartis entre les individus et les outils et artéfacts, et ce, de deux façons : d'abord, chacun (individu comme outil) possède ses propres « spécialités », tous ne pouvant être compétents en tout; ensuite, chacun intègre des repères d'ordre culturel propres à ses communautés d'appartenance, plus ou moins différents d'une communauté à l'autre;
- construits au fil du temps (donc historiques et évolutifs) à travers les interactions réalisées en contexte (Brassac, 2001).

Ainsi, la cognition ne serait pas intrinsèque à l'individu, ni ne fonctionnerait indépendamment du contexte immédiat et socioculturel. Elle constituerait plutôt une sorte de capacité d'agir (Basque, 2004) en constante interaction et tributaire du contexte.

C'est dans cette perspective que Vygotsky (1994) définissait la conscience comme une expérience redoublée, un dédoublement du vécu : « Avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que les avoir à sa disposition à titre d'objet pour d'autres expériences vécues » (p. 42). Autrement dit, pour Vygotsky, ce qui a déjà été fait et vécu est un savoir, une ressource « déjà là », et c'est la prise de conscience qui permet de retracer cette ressource nécessaire à une autre action semblable, mais néanmoins inédite. Clot (2001a) l'illustre si bien : « Prendre conscience, ce n'est pas retrouver une activité en jachère, mais redécouvrir cette activité comme moyen d'en réaliser une autre » (p. 39). La conscience dispose en réalité le sujet à agir; elle réside dans le rapport entre les (inter)activités réalisées par les personnes dans le cours de leur histoire de vie et celle, inédite, qu'elles s'affairent à accomplir à un moment donné. Ainsi, la conscience et l'agir sont interdépendants.

Les techniques s'inscrivant dans le courant interactionniste sociohistorique de Vygotsky ont donc été développées autour de ces postulats : d'abord, pour Clot (2001b)

aucune réflexion directe sur l'action n'est possible [puisque] passer l'action au crible de la pensée est une action à part entière, une action sur soi qui ne laisse pas la première action, devenue objet de pensée, en état (pp. 255-256).

De plus, pour « penser » son action, le sujet devrait à la fois la faire et s'en rendre compte, ce qui, sur le plan méthodologique reste un enjeu. Enfin, l'action effectivement accomplie n'étant qu'une infime part des potentialités du réel, les actions non advenues, vaincues par celles qui ont existé, seraient des plus importantes pour bien comprendre la causalité (historique) de celles qui ont eu lieu. Ainsi, « penser » son action demanderait de la réfléchir par contraste avec d'autres possibles, ce que provoquent l'instruction au sosie ainsi que l'entretien d'auto-confrontation croisée.

#### ***La nature des données et les paradigmes constructiviste et interactionniste***

Les données issues des techniques de verbalisation présentées dans ces deux paradigmes sont de nature similaire : elles révèlent principalement les processus impliqués dans la prise de conscience. Dans le cadre des techniques qui s'appuient sur un postulat constructiviste piagétien, on trouve des représentations, des émotions, des conceptualisations, des motivations, des processus cognitifs et métacognitifs effectivement utilisés au cours des tâches initiales soumises à l'analyse du participant. Mais ce sont surtout les processus utilisés dans l'activité même de réflexion sur sa pratique (Maurice, 2006) qui sont révélés. Dans le cas de l'instruction au sosie et de l'autoconfrontation croisée, on accède aussi aux processus de cette activité réflexive, mais on obtient en plus des « possibles » et les raisons pour lesquelles ils ne sont pas advenus ou ne devraient pas advenir. On recueille enfin les raisons (justifications, explications) pour lesquelles certaines actions ont été ou doivent être réalisées. En somme, on accède aux « quoi » et aux « pourquoi ». On assiste au processus de construction d'une ressource pour l'acteur, par l'entremise de la confrontation.

Dans le cadre d'entretiens pédagogiques, une description plus fine des actions est également perçue comme étant possible, car le soutien offert par l'interaction avec le formateur-chercheur ou avec un pair peut aider à les décrire de manière plus précise. Ces types d'entretiens donnent accès essentiellement à une confrontation entre le réalisé et le représenté. La justification des actes posés amène l'acteur à s'appuyer davantage sur le sens rationnel et conventionnel en tant que référence que sur le sens expérientiel (Berger, 2009), celui du vécu en tant que réalisé.

#### **Synthèse transitoire**

Résumons ce que nous venons de présenter : pour les tenants du pôle cognitiviste, l'étude des structures internes des actes mentaux, pour être considérée comme fiable, doit s'effectuer selon un point de vue extérieur objectivant. La cognition correspond à un instrument qui traite l'information par manipulation de symboles à l'intérieur d'un système logique qui opère dans

et par le système neuronal, et la conscience, à ce qui arrive à l'attention dans la mémoire de travail, elle-même régie par l'activité neuronale<sup>4</sup>.

Pour les constructivistes piagétien, la « conscience après » est réputée possible et utilisée comme moyen d'accéder à la compréhension des mécanismes mentaux (Maurice, 2006; Peschard, 2004). Le point de vue sollicité est celui du participant lui-même et la recherche vise autant l'avancée des savoirs que la formation. Malgré leurs écarts évidents sur le plan épistémologique, ces deux premiers paradigmes associent néanmoins la conscience à la « mémoire de travail » et situent la cognition « dans la tête ».

Chez les interactionnistes, la cognition réside dans l'interaction; elle est située et distribuée. La conscience correspond à la faculté de revisiter ou de se redonner une action passée en tant que cette action passée devient une ressource pour la réalisation de l'action en cours. Entre donc dans le champ de la conscience ce dont l'acteur a besoin pour procéder à la réalisation d'une nouvelle action. Ces courants piagétien et vygotkien considèrent « comme nécessaire toute analyse de pratique, toute méthodologie susceptible de "revisiter" l'action » (Maurice, 2006, p. 55). Ils souscrivent à la nécessité d'obtenir le point de vue de l'acteur, seul capable de reconfigurer sa propre action et sa propre cognition.

Les chercheurs des deux derniers courants adoptent ainsi une posture beaucoup plus qualitative et compréhensive que chez les cognitivistes. La verbalisation n'est plus un pis-aller pour l'accès au domaine du privé inobservable autrement. Elle devient une option méthodologique à part entière, une véritable stratégie de recherche. Pour atteindre leurs objectifs, il leur a fallu développer des méthodes et des outils rigoureux, cohérents et adaptés à leurs problématiques. Ils ont ainsi mieux montré l'intérêt de l'approche compréhensive et, en retour, ont contribué à son essor.

Pour compléter ce tableau, la seconde partie présente des outils méthodologiques en cohérence avec le paradigme de l'énaction, qui fait partie des sciences cognitives tout en souscrivant à des principes résolument phénoménologiques. Nous verrons que la notion de conscience y est envisagée comme étant logée dans le corps et qu'elle se distingue de ce qui appartient au représenté. L'expérience émique (Olivier de Sardan, 1998) de la cognition, voire sa dimension « eidétique », serait accessible par la verbalisation de la conscience dite « incarnée » (Bachelor & Joshi, 1986; Venazio, 2009).

### **La verbalisation dans le paradigme de l'énaction**

Varela, Thompson et Rosch (1993) ont suggéré une évolution paradigmatique dans le champ même des sciences cognitives. Biologiste de formation, mais également neurologue et philosophe, Varela propose de considérer la cognition

comme étant incarnée : c'est le principe de l'énaction qui est mis de l'avant et selon lequel « la cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédonné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde » (Petitmengin, 2006, p. 85). Ainsi, la personne et le monde sont en relation de codétermination, de coconstruction sans que l'un ou l'autre prédomine (Sebbah, 2004) : c'est plutôt l'action qui précède et prédomine la représentation. La prédomine parce qu'elle est la source de toutes connaissances, la conscience étant incarnée dans le corps, le corps se donnant le monde par l'agir (Peschard, 2004; Sebbah, 2004; Varela et al., 1993; Venazio, 2009).

Le « corps » fait ici référence au *leib*, c'est-à-dire non pas au corps « objet » (au *körper*), mais au corps « sujet », le corps du vécu, du senti qui possède un savoir de lui-même immanent, non réfléchi. Ce savoir provient et s'actualise à travers un ensemble d'habitus accumulés par ses actions (Venazio, 2009). Pour les tenants du paradigme de l'énaction, il s'agit de chercher à « comprendre [...] comment, de manière plus générale, un être vivant qui est “corps, perception et action, attitude et projet, situation et contexte” en arrive à être un être “connaissant des choses”, un être habitant un monde » (Peschard, 2004, p. 33).

### ***La notion de « conscience » en phénoménologie***

Husserl a proposé de considérer la structure fondamentale de la conscience comme étant l'intentionnalité qui permet de saisir le sujet parce qu'il est en relation avec les objets et de saisir les objets parce qu'ils sont en relation avec le sujet (Venazio, 2009), par leurs actions réciproques et mutuelles. La conscience se servirait de cette capacité de délimitation et de détermination en s'inscrivant dans le corps lui-même tout entier.

La conscience ainsi définie est une conscience pré-réfléchie qui sait et qui porte tout du vécu qu'une personne s'est donné par ses propres actes (Sebbah, 2004), mais sans que la personne en soit consciente de manière réfléchie, c'est-à-dire qu'elle soit consciente d'en avoir conscience, qu'elle se le soit représenté. La conscience contiendrait l'essence même d'un vécu (Vermersch, 1996) dont les structures fondamentales constituent la base de toute connaissance et englobent les dimensions affectives, comportementales, verbales, culturelles, etc. Dans ce paradigme, la conscience n'est pas le fait de rappeler un vécu à notre attention dans une mémoire de travail sous forme de représenté, mais plutôt de faire resurgir ce qui est inscrit dans une mémoire concrète, épisodique et autobiographique qui inclut la dimension sensorielle et qui a stocké sans même que la personne en ait l'intention son vécu (Vermersch,

1996). La résurgence d'une telle mémoire peut être illustrée par l'épisode de la madeleine dans *Du côté de chez Swann* de Proust.

***La nature des données issues de la verbalisation d'une conscience incarnée***

Accéder aux structures profondes de la cognition humaine et pouvoir en proposer une conceptualisation (Bachelor & Joshi, 1986) nécessite ainsi la construction d'un discours *de* l'expérience telle que vécue et non plus *sur* ou *à propos de* l'expérience vécue. La perspective en première personne (Vermersch, 2010) ou émique (Olivier de Sardan, 1998) s'avère ainsi incontournable pour aspirer à une description du vécu (Peschard, 2004; Varela et al., 1993; Venazio, 2009).

La notion de vécu (Vermersch, 2011) réfère à un moment spécifié et situé qui s'est effectivement réalisé dans la vie d'une personne. Ce qu'une personne dit faire « habituellement » lorsqu'elle réalise un type d'activité particulier correspond à la conceptualisation qu'elle s'est construite à propos de ses manières de faire, mais pas à son vécu. Ainsi, questionner l'individu sur ce qu'il fait quand il mène une activité quelconque sans spécifier un moment précis au cours duquel l'activité a été réalisée donne accès au modèle conceptualisé de l'« expérience » représentée (Gufoni, 1996), mais pas à son vécu effectif. La conceptualisation de son activité provient bien sûr de ses vécus accumulés, mais celle-ci est située dans l'absolu. Pour accéder au vécu, il faut donc retracer un moment précis et situable dans le temps au cours duquel l'individu a fait et éprouvé l'activité que l'on souhaite explorer. Vermersch (2011) illustre bien :

La musique peut être appréciée dans le climat qu'induit l'écoute d'un morceau, je peux l'appréhender dans sa structure organisée comme peut l'être chaque genre musical, mais elle n'est jouée que note à note, dans une succession d'actes distincts, et elle n'est perçue que dans des structures plus limitée [sic] : cadence, mélodie.

Un vécu, dans la conception d'une psycho phénoménologie, est un moment qui est approché à l'échelle temporelle du déroulement des pas d'une action mentale, d'une action physique, d'un changement d'état émotionnel [...] Le vécu est de l'ordre de la succession des appuis de touche d'un pianiste (p. 25).

***Des méthodes d'entretien<sup>5</sup> axées sur le réalisé***

Nous l'avons dit, les actions intérieures sont difficiles d'accès, non pas juste parce qu'elles ne sont pas observables, mais aussi, et surtout parce que l'action, quelle qu'elle soit, « est une connaissance autonome, [elle reste] opaque à

celui-là même qui l'accomplit et [renferme] un savoir pratique préréfléchi » (Vermersch, 2006, p. 32) au sens où il s'agit d'un savoir non conscientisé en tant que connaissance représentée. Autrement dit, nous n'avons pas besoin d'avoir conscience ou de prendre conscience intellectuellement que nous savons faire quelque chose pour le faire effectivement (Gufoni, 1996; Maurice, 1996, 2006; Vermersch, 1996).

Pour avoir accès à l'action telle que réalisée effectivement, telle que vécue et éprouvée par son acteur, Vermersch (2006), en se fondant sur les propositions de E. Husserl, de J.-P. Sartre et de J. Piaget, propose de revisiter la conscience préréfléchie par l'entremise d'un acte de conscience. Cet acte demande le réfléchissement du vécu, c'est-à-dire le fait d'amener sur le plan symbolique le vécu préréfléchi tel qu'il se donne, la construction d'un discours descriptif *de* et non *sur* cette expérience telle que vécue de manière à parvenir à sa réflexion en tant qu'objet de connaissance. Cet acte de conscience produit bien sûr une représentation par le simple fait de mettre en mots le vécu et l'action. Mais cette représentation discursive provenant d'un vécu singulier, situé et sensoriel correspond au plus près de ce que la personne a fait, lorsqu'elle a fait ce qu'elle a fait.

L'acte de conscience ne va pas de soi : le sujet doit être accompagné dans l'évocation de ce vécu et dans sa mise en mots. Pour y parvenir, une médiation est requise. Ce peut être un support vidéo, un questionnement très serré, les deux. Nous présentons, à cet effet, trois méthodes de verbalisation qui ont la prétention d'interroger l'action et le vécu tel que réalisés : l'entretien d'autoconfrontation (Guérin, Riff, & Testevuide, 2004; Lyddon, Yowell, & Hermans, 2006; Theureau, 2010), l'entretien en re-situ subjectif (Rix, 2007; Rix & Biache, 2004) et l'entretien d'explicitation (Maurel & Vermersch, 1997; Vermersch, 2006).

#### *L'entretien d'autoconfrontation*

L'entretien d'autoconfrontation fait actuellement l'objet d'un développement considérable dans le cadre du projet de recherche mené par J. Theureau, ingénieur et ergonomiste, et ses collaborateurs sur les « cours d'actions » et les « cours de vie relatifs à des pratiques » (Theureau, 2010). Theureau propose de guider l'acteur dans l'expression de sa conscience préréfléchie en le confrontant aux actions qu'il a posées. Au cours de l'entretien, l'acteur est appelé à décrire ses actions en visionnant la vidéo captée précédemment. Ce soutien vidéo a pour but d'aider l'acteur à se replacer dans l'évènement initial et à tenter de le revivre de manière à permettre la prise de conscience de ce qui a effectivement été fait et du vécu qui s'y rattache. Le questionnement du chercheur doit servir à guider la description aussi fine que possible des actions



effectuées, évitant les demandes d'interprétation, d'explication ou de justification (Guérin et al., 2004; Lyddon et al., 2006; Theureau, 2000).

En revanche, la captation en position objective de l'activité engendre des difficultés pour l'acteur à demeurer sur le registre de la stricte description (Rix & Biache, 2004; Theureau, 2010). Le sujet aurait tendance à analyser ce qu'il voit, se prenant lui-même comme objet, et s'éloignerait ainsi de son vécu subjectif. Pour pallier cette difficulté, Theureau (2010) propose une deuxième étape d'entretien, appelée l'autoconfrontation de second degré, au cours de laquelle l'acteur laissera libre cours à son analyse en position objective. Ainsi, le chercheur demande au participant de mettre en veilleuse son raisonnement analytique et l'invite à maintenir uniquement son effort de description lors de la première partie de l'entretien. Selon Theureau (2010), cette seconde étape « contente » les participants et les aide à réserver leurs jugements pour la seconde phase de l'entretien. Cette étape peut également être réalisée en autoconfrontation croisée qui vise, comme on l'a vu, spécifiquement l'analyse et non la description des pratiques par le biais d'une confrontation entre deux acteurs (Clot et al., 2001).

#### *L'entretien en re-situ subjectif*

L'entretien en *re-situ* subjectif (Rix & Biache, 2004) s'inscrit dans une démarche anthropologique de l'étude de la cognition humaine. Cette technique emprunte une perspective phénoménologique pour rendre compte scientifiquement de l'expérience. Elle postule que l'individu est apte à se ressouvenir et soutient ce ressouvenir par une dialectique entre l'image en perspective subjective et l'entretien qui demande de resituer l'action effectuée. Ce type d'entretien cherche également à comprendre comment sont utilisées les connaissances implicites et pré-réfléchies de l'individu au cours de son action.

Cet entretien implique d'abord la captation de l'évènement durant lequel a lieu l'action que l'on souhaite analyser de manière la plus subjective possible. Une oreillette munie d'une caméra et d'un micro est placée sur l'oreille du participant au cours de l'évènement choisi. L'entretien qui suit consiste à visionner l'enregistrement de façon à soutenir le revécu du participant pour faciliter l'explicitation. On lui demande de décrire ce qu'il fait plutôt que de le justifier. Selon les observations des conceptrices de ce type d'entretien, il est commun que les acteurs se resituent aisément dans le moment capté. Ils redisent les mots, reprennent les expressions et refont les gestes qu'ils avaient alors vécus et éprouvés. Il semble que les participants, plus que pour l'entretien d'autoconfrontation, parviennent à s'appuyer sur le sens expérientiel, le sens tel qu'il est éprouvé, tel qu'il se donne et jaillit du vécu (Berger, 2009) plutôt que

sur le sens rationnel en tant que référence, qui lui échappe à la subjectivité que l'on souhaite sonder.

#### *L'entretien d'explicitation*

L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1996) s'appuie sur les fondements épistémologiques de la phénoménologie et les arrime à ceux de la branche de la psychologie intéressée par la pensée privée :

La psycho-phénoménologie est un nouveau domaine de la psychologie qui a pour but de développer une méthodologie d'accès à l'expérience subjective d'un sujet et de créer et développer les catégories descriptives et les définitions conceptuelles nécessaires à sa description (Maurel, 2008, p. 3).

Cette méthode vise une description aussi fine que possible d'une activité passée réalisée par une personne en ayant comme seul appui le soutien mnésique (Borde, 2009; Maurel, 2008; Vermersch, 2006). Le but principal<sup>6</sup> de cet entretien pour un chercheur est de s'informer sur l'action telle qu'elle a été effectivement vécue par son acteur ainsi que sur les connaissances implicites inscrites dans les actions menées au cours du moment relaté.

S'informer ne suggère pas ici que le chercheur valide sa compréhension auprès du participant au cours de l'entretien puisque la validation implique un travail discursif qui modifie, nuance, corrige les informations fournies par l'acteur. Cette remarque n'est pas anodine et amène à bien percevoir que le travail d'interroger se réalise, dans le cadre de cet entretien, *avec* les mots de l'acteur et non *sur* ou *à propos de* ses mots.

Pour mener à bien un entretien d'explicitation, l'intervieweur propose d'abord un contrat à l'interviewé qui place l'intention de l'entretien : « Naomie, es-tu d'accord pour me parler de comment tu fais... ». On demande alors au participant de choisir une situation singulière qui s'est effectivement produite et qu'il peut spécifier dans le temps et dans l'espace, c'est-à-dire un moment précis durant lequel il a effectivement réalisé la tâche qui intéresse le chercheur. L'évocation du moment de référence consiste, pour le participant, à se rappeler, le plus en détail possible, le contexte de ce moment de manière à se replacer dans un « quasi-revivre ». Pour amener le participant à ce « quasi-revivre », l'intervieweur explore, par un questionnement assez dirigé, le vécu émotionnel, sensoriel et cognitif du sujet à propos du moment spécifié. Ce guidage permet de solliciter plus particulièrement la mémoire concrète.

Au cours de cette phase d'évocation, le participant parvient à se placer en « position de parole incarnée ». Cette position s'observe par la parole qui ralentit, par le discours au « je » et l'emploi de verbes au présent, ainsi que par

le regard qui se fixe un peu dans le vide. Le participant se trouve alors davantage dans le revivre de son moment de référence que dans le moment de l'entretien lui-même : le sujet y est, dans le moment spécifié. L'intervieweur peut alors orienter l'évocation sur l'action qui l'intéresse en posant des questions à propos du comment et de la chronologie des actions : « et là, que fais-tu, et ensuite, et après? ». Il n'hésite pas à faire préciser les actions en invitant le sujet à ralentir, à revenir sur un détail, et si l'interviewé sort de son « moment spécifié », le questionnement de l'intervieweur l'invitera, s'il est d'accord, à revenir au moment où une action lui est signifiante.

Vient ensuite une phase de focalisation qui consiste à choisir un moment précis de la séquence d'actions à propos duquel on souhaite obtenir davantage de détails. Puis, la fragmentation de cette séquence d'actions permet de décortiquer l'action globale en actions de plus en plus fines et élémentaires afin d'y retrouver les connaissances implicites. Pour illustrer cette étape de l'entretien, le principe des poupées russes peut convenir. Enfin, l'élucidation s'apparente à une prise de conscience de la part du participant en lien avec les actions qu'il a menées durant la tâche et desquelles il n'avait pas pris conscience. Berger (2009) explique que cette « prise de conscience » résulte d'un effet de décalage entre ce que le participant vient de saisir et d'apprendre de son expérience (ce qu'il fait effectivement) et ce qu'il s'était représenté faire théoriquement (ce qu'il pensait faire effectivement).

Beaucoup d'informations dites satellites sont fournies au cours d'un tel entretien (opinions, croyances, intentions, savoirs, données contextuelles). Ces informations sont importantes pour situer le participant dans le moment spécifié qu'il a choisi. L'intervieweur ne brime pas ses commentaires, mais invite le participant à refocaliser son attention sur son action de manière assez directive tout en laissant ce dernier libre d'accepter ou pas. Ce guidage demande du doigté et des compétences particulières. D'abord, il faut pouvoir distinguer les informations reliées au vécu de l'action des autres informations concernant le contexte, les jugements et les représentations durant l'entretien. Ensuite, il faut savoir guider de façon assez soutenue le retour vers les actions. À cet égard, plusieurs techniques peuvent être utilisées telles que l'écho ou la relance. Soulignons tout de même que les informations satellites peuvent constituer des données des plus précieuses selon les objectifs de recherche.

L'entretien d'explicitation, s'il est bien mené, fournit des données très riches et très fines de la succession d'actions intérieures<sup>7</sup> exécutées par le participant et révélées à partir d'un positionnement en première personne. Par ailleurs, l'entretien d'explicitation est un entretien qui ne va pas de soi : il requiert des compétences précises qu'il est indispensable de développer en

prenant part à une formation offerte par le Groupe de recherche sur l'entretien d'explicitation<sup>8</sup> ainsi qu'en s'exerçant régulièrement. Sans un bon entraînement supervisé, l'entretien d'explicitation ne peut que donner des résultats mitigés, alors que sa maîtrise permet d'obtenir des données d'une richesse et d'une précision certaines.

### **Conclusion**

Les phénomènes humains que sont les pratiques et les activités dépassent de loin la simple « mécanique ». Elles sont porteuses de sens, orientées vers un but, intentionnelles. Elles sont liées entre elles ainsi qu'à d'autres phénomènes desquels elles ne sont pas isolables, pas plus que de leur contexte de réalisation dont elles portent également l'empreinte (Mucchielli, 2011; Paillé & Mucchielli, 2008). En recherche, les limites indéniables à ce que l'observation stricte du comportement peut révéler sur la face cachée de l'action et du sens qu'elle revêt pour son acteur ont poussé des chercheurs, intéressés à comprendre les pratiques et activités humaines dans toute leur complexité, à adopter une posture de recherche beaucoup plus compréhensive, à s'intéresser au point de vue de l'acteur lui-même et à endosser des conceptions de la « conscience » qui souscrivent à la capacité des personnes à revisiter leur vécu. Cela suppose la verbalisation, par l'acteur, de son action, rare « moyen pour rendre public ce qui est privé » (Vermersch, 2011, p. 21).

Les chercheurs s'inscrivant dans les paradigmes constructiviste, interactionniste et éactif des sciences cognitives ont contribué au développement de méthodes de verbalisation rigoureuses et cohérentes avec leurs problématiques de recherche. Ils ont, par le fait même, mis en valeur l'intérêt de l'approche qualitative de nature compréhensive en montrant ce à quoi une telle approche permet d'avoir accès tout en ne faisant aucun compromis sur la scientificité des données recueillies.

Si la rigueur scientifique passe entre autres par le choix judicieux des méthodes de collecte de données, l'éventail présenté ici montre combien ce choix n'est plus restreint, ce qui permet d'opter pour des outils mieux adaptés aux recherches portant sur les pratiques et activités qualitatives de nature compréhensive. Ce large choix n'élude toutefois pas l'importance du développement des compétences à mener de tels entretiens, car ces compétences sont cruciales si l'on souhaite obtenir des descriptions les plus fines et les plus justes possible du vécu de l'action (Vermersch, 1996). En fait, la nécessité de telles compétences montre combien ces méthodes prennent les enjeux de la rigueur et de la validité au sérieux, car solliciter la parole des personnes demande du doigté : sans une bonne maîtrise de ces outils, la validité des données obtenues ne peut être que mitigée. Et j'ajoute que sans une bonne

dose d'empathie, attribut essentiel du chercheur compréhensif, c'est l'opportunité de la « rencontre » avec l'autre qui se voit compromise, et, par le fait même, l'essence même d'une telle approche.

## Notes

<sup>1</sup> Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

<sup>2</sup> Par souci de non-redondance des propos, l'acte ou la prise de conscience sera décrit dans la section *Des méthodes d'entretien axées sur le réalisé* de cet article.

<sup>3</sup> Pour découvrir la pensée de I. Oddone, l'auteur réfère le lecteur à Martini, F. (1999).

<sup>4</sup> De ce pôle naturaliste se dégagent en sciences cognitives une approche connexionniste selon laquelle tous processus cognitifs dévoilent le fonctionnement neuronal sous-jacent et une approche fonctionnaliste basée sur l'analogie de l'ordinateur (*software* et *hardware*) pour expliquer le fonctionnement du cerveau (Venazio, 2009).

<sup>5</sup> Pour plus de détails concernant les méthodes présentées dans cette dernière section, on peut consulter : M.- H. Forget et P. Paillé (2012). L'entretien de recherche centré sur le vécu. *Sur le journalisme-About Journalism-Sobre Jornalismo*, 1, 72-83. Repéré à <http://surlejournalisme.com/>.

<sup>6</sup> L'entretien d'explicitation peut également viser à amener ou à former une personne à s'auto-informer de ce qu'elle fait effectivement, notamment lors d'un apprentissage. Dans ce contexte, cet entretien fait partie des entretiens « pédagogiques ».

<sup>7</sup> Nous préférons utiliser l'épithète *intérieure* puisque nous ne présumons pas que ce que le participant fait se produit, de son point de vue, nécessairement dans sa tête.

<sup>8</sup> Le lecteur trouvera les informations pertinentes au <http://www.expliciter.fr>.

## Références

- Bachelor, A., & Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie : guide pratique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Balas-Chanel, A. (2002). L'entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Recherches et éducatons*, 1(2). Repéré à <http://rechercheseducations.revues.org>
- Basque, J. (2004). Transfert d'apprentissages : qu'en disent les contextualistes? Dans A. Presseau, & D. Frenay (Éds), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (pp. 49-76). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Berger, E. (2009). *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes : étude à partir du modèle somato-psychopédagogique* (Thèse de doctorat inédite). Paris VIII, Vincennes.

- Borde, F. (2009). Psycho-phénoménologie. *Expliciter*, 79. Repéré à <http://www.expliciter.fr>
- Boyer, J.- Y. (1997). La verbalisation comme voie d'accès à la compréhension et à la production de texte. Dans J.- Y. Boyer, & L. Savoie-Zajc (Éds), *Didactique du français, méthodes de recherche* (pp. 203-218). Montréal : Éditions Logiques.
- Boyer, J.- Y., & Savoie-Zajc, L. (1997). *Didactique du français : méthodes de recherche*. Montréal : Éditions Logiques.
- Brassac, C. (2001). Rédaction coopérative : un phénomène de cognition située et distribuée. Dans M.- M. de Gaulmyn, R. Bouchard, & A. Rabatel (Éds), *Le processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix* (pp. 171-193). Paris : L'Harmattan.
- Brassac, C. (2003). Un dialogisme de l'effectué : vers une approche constructiviste en psychologie interactionniste. *Équipe Codisant, Rapport interne*, 1(3).
- Bruner, J. (1997). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.
- Clot, Y. (2001a). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler*, 2(6), 31-54.
- Clot, Y. (2001b). Clinique du travail et action sur soi. Dans J.- M. Baudouin, & J. Friedrich (Éds), *Théories de l'action et éducation* (pp. 255-277). Bruxelles : De Bœck.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens d'autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-25.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Dionne, J.- P. (1996). Indices métacognitifs générés par rétrospection à partir d'épisodes de protocoles verbaux et visuels. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 539-550.
- Ducharme, D., Leblanc, R., Bourassa, M., & Chevalier, J. (2007). La recherche collaborative en milieu scolaire : un travail d'acculturation. *Revue éducation et francophonie*, 35(2), 217-232.
- Ericsson, K.- A., & Simon, H.- A. (1993). *Protocol analysis : verbal reports as data*. Cambridge : The MIT Press.

- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skhòlê, hors-série, 1*, 57-68.
- Forget, M.-H., & Paillé, P. (2012). L'entretien de recherche centré sur le vécu. *Sur le journalisme. About Journalism. Sobre Jornalismo, 1*, 72-83. Repéré à <http://surlejournalisme.com/>
- Greeno, J. G., Moore, J. L., & Smith, D. R. (1993). Transfer of situated learning. Dans D. K. Detterman, & R.-J. Sternberg (Éds), *Transfer on trial : intelligence, cognition, and instruction* (pp. 99-167). Westport : Ablex.
- Guérin, J., Riff, J., & Testevuide, S. (2004). Étude de l'activité "située" de collégiens en cours d'ÉPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation. *Revue française de pédagogie, 147(1)*, 15-26.
- Gufoni, V. (1996). Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite : approche critique. *Études de linguistique appliquée, 101*, 20-32.
- Larouche, H. (2005). Le double rôle de formatrice et de chercheuse : un point de rencontre pour concilier les besoins de la pratique et de la recherche. *Revue des sciences de l'éducation, 31(2)*, 335-354.
- Le Poul, H. (2002). Le dialogue pédagogique. *Recherches et éducations, 1(2)*. Repéré à <http://www.rechercheseducations.revues.org>
- Lemaire, P. (1999). *Psychologie cognitive*. Bruxelles : De Bœck.
- Lyddon, W. J., Yowell, D. R., & Hermans, H. J. M. (2006). The self-confrontation method : theory, research, and practical utility. *Counselling Psychology Quarterly, 19(1)*, 27-43.
- Martini, F. (1999). L'expérience et le producteur. Perspectives autour des travaux d'I. Oddone. *Les territoires du travail, 3*. Repéré à <http://www.cateis.fr/articles/>
- Maurel, M. (2008). La psycho-phénoménologie : théorie de l'explicitation. *Explicititer, 77*. Repéré à <http://www.expliciter.fr>
- Maurel, M., & Vermersch, P. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Maurice, J. J. (1996). Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action. *Revue française de pédagogie, 114(1)*, 85-96.
- Maurice, J. J. (2006). L'expérience de l'enseignant : une réflexivité limitée. *Formations et pratiques d'enseignement en questions, 3*, 53-67.

- Mucchielli, A. (Éd.). (2011). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Mutta, M. (2007). *Un processus cognitif peut en cacher un autre : étude de cas sur l'aisance rédactionnelle des scripteurs finnophones et francophones* (Thèse de doctorat inédite). Université de Turku.
- Nisbett, R.- E., & Wilson, T. (1977). Telling more than we can know : verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84(3), 231-259.
- Olivier de Sardan, J.- P. (1998). Émique. *L'Homme*, 38(147), 151-166.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Perraudau, M. (2002). L'entretien de type critique : un dispositif pour comprendre l'élève et l'aider à se comprendre. *Recherches et éducations*, 1(2). Repéré à <http://rechercheseducations.revues.org>
- Peschard, I. (2004). *La réalité sans représentation, la théorie de l'énaction et sa légitimité épistémologique* (Thèse de doctorat inédite). École Polytechnique, Paris.
- Petitmengin, C. (2006). L'énaction comme expérience vécue. *Intellectica*, 43(1), 85-92.
- Préfontaine, C., & Fortier, G. (1997). Utilisation de la verbalisation dans des situations de recherche sur la production écrite. Dans J.- Y. Boyer, & L. Savoie-Zajc (Éds), *Didactique du français, méthodes de recherche* (pp. 219-228). Montréal : Éditions Logiques.
- Rix, G. (2007). Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. Dans M.- J. Avenier, & C. Schmitt (Éds), *La construction de savoirs pour l'action* (pp. 87-105). Paris : L'Harmattan.
- Rix, G., & Biache, M. J. (2004). Enregistrement en perspective subjective située et entretien en re-situ subjectif. Une méthodologie de la constitution de l'expérience. *Intellectica*, 38, 363-396.
- Sebbah, F. D. (2004). L'usage de la méthode phénoménologique dans le paradigme de l'énaction. *Intellectica*, 2(39), 169-188.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. Dans J.- M. Barbier, Y. Clot, F. Dubet, O. Galatanu, M. Legrand, J. Leplat, M. Maillebois, J.- L. Petit, L. Quéré, J. Theureau, L. Thévenot, & P. Vermersch (Éds), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 171-211). Paris : Presses universitaires de France.



- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action". *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.
- van Someren, M., Barnard, Y., & Sandberg, J. (1994). *The think aloud method. Practical guide to modelling cognitive processes*. London : Academic Press.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Venazio, D. (2009). *Sciences cognitives et phénoménologie. La conscience incarnée*. Paris : Société des Écrivains.
- Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 30, 248-252.
- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation* (5<sup>e</sup> éd.). Issy-Les-Moulineaux : ESF.
- Vermersch, P. (2010). Les points de vue en première, seconde et troisième personne dans les trois étapes d'une recherche : conception, réalisation, analyse. *Expliciter*, 85, 19-32. Repéré à <http://www.expliciter.fr>
- Vermersch, P. (2011). Description et vécu. *Expliciter*, 89. Repéré à <http://www.expliciter.fr>.
- Vygotski, L. (1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. *Société française*, 50, 35-47. (Ouvrage original publié en 1925).

**Marie-Hélène Forget** est candidate au doctorat de l'Université de Sherbrooke et a également été invitée pour une année à titre de Visiting Scholar à l'Université Simon Fraser (C.-B.). Elle prépare une thèse en didactique du français qui portera sur l'apprentissage de la conduite de justification à l'écrit chez des élèves plurilingues. Elle s'intéresse aux approches actionnelles ainsi qu'aux méthodologies qualitatives permettant, par la verbalisation, l'accès à l'action privée et au vécu qui s'y rattache chez les jeunes apprenants.