

Expliciter 125

L'intention éveillante

Un enjeu épistémologique pour l'étude de la subjectivité

Pierre Vermersch

1- J'ai conçu l'entretien d'explicitation pour répondre à une motivation simple : enfin prendre en compte ce que le sujet pouvait dire de son propre vécu. Enfin apprendre à mobiliser l'introspection, contrairement à l'absurdité de la psychologie expérimentale à prétention pseudo scientifique à tout prix, même au prix d'ignorer totalement le sujet ce qui est un comble pour une psycho-logie. C'est pourquoi je préfère maintenant utiliser le terme de *psychagogie*, qui vient de Beaudoin, et qui désigne toutes les connaissances, les expériences, les pratiques qui *vont* vers la connaissance de la psyché, (ago, a le sens "d'aller vers", comme dans agoniste et par opposition antagoniste,).

2 - Pour ce faire, j'ai développé énormément de techniques de contrôle : maîtriser les effets perlocutoires des relances de B, créer les conditions du consentement, analyser en permanence ce que dit A pour faire fragmenter la description dès que c'est intéressant, surveiller la cohérence et la complétude du déroulement temporel ainsi décrit, entendre les jugements pour aller chercher les critères, repérer les énoncés négatifs pour s'informer de l'existant, contourner les commentaires, le contexte, pour revenir à la description de l'action, etc. La systématisation des techniques enseignées dans le stage de base est une volonté de conduire B, l'intervieweur, à savoir exactement ce qu'il fait, ce qu'il doit faire, et tout autant ce qu'il ne doit absolument pas faire, pour pouvoir aider A, l'interviewé, à expliciter la description de son vécu *passé*.

3 - Sauf que précisément, une condition cruciale à la possibilité de l'entretien d'explicitation échappe presque totalement au contrôle : c'est l'accès à la mémoire du vécu passé. Ce que j'ai nommé : mise en évocation.

a) Nous savons contrôler l'énonciation de ce qui pourra induire l'éveil du passé, par des suggestions à la fois pertinentes et pas trop précises, mais ce que nous provoquons alors est un acte de l'inconscient, un acte dont le déroulement est incontrôlable. Il est initié par une proposition, qui induit une visée en créant une cible. Mais il s'accomplit sans que ce soit le sujet qui l'exécute. Ça se réalise en lui, et sa seule participation volontaire est de ne pas empêcher cette réalisation et de se disposer pour en accueillir le résultat.

b) De plus, nous avons progressivement mieux pris en compte les réponses émergentes, c'est-à-dire les informations qui apparaissent spontanément à A sans qu'il ait fait quoi que ce soit pour les produire. Le déroulement de cette émergence est à nouveau indescriptible parce qu'il est encore, tout simplement, le produit d'une activité inconsciente. Mais nous savons poser des questions (Qui de toi a fait cette chose là ? par exemple) qui lance à nouveau une intention éveillante, et conduisent à retrouver un personnage du passé à l'origine du schème mobilisé dans le présent, permettant ainsi de comprendre l'organisation actuelle de l'action.

4 - Si l'on prend alors un peu de recul, on se rend compte que la technique de l'intention éveillante est la clef de l'exploration de la subjectivité. Car elle est la clef de l'accès à l'inconscient. Et la majeure partie de notre subjectivité est inconsciente.

5 - Inconsciente ?

Ce que l'évocation permet de décrire étonne souvent celui-là même qui l'a vécu et qui était persuadé qu'il ne se souvenait de rien ou très peu. Du coup, le terme d'inconscient doit être redéfini. Il n'est pas ce qui désigne le produit d'un refoulement (même si cette idée peut qualifier certains aspects de l'inconscient), mais plutôt "tout ce qui s'est mémorisé en moi sans que j'ai eu la volonté de le faire". On pourrait dire encore tout ce qui s'est enregistré en moi de façon passive, sans même que je sache que ces enregistrements permanents seront potentiellement accessibles.

6 - *L'inconscient désigne majoritairement ce qui l'a toujours été.* Ce qui s'est déposé en moi sans la participation de ma conscience.

7 - Car, il désigne la totalité de ce qui est enregistré en moi sans que "je" (= le concierge) le sache. (J'utilise cette appellation de « concierge » pour désigner la co-identité qui est consciente à chaque moment. N'y voyez rien de négatif. L'idée est simplement qu'à chaque instant, une partie de moi est éveillée, et qu'elle s'attribue facilement la croyance qu'elle sait tout de moi, à tort). Et quand il se tourne vers cet inconscient, le concierge a spontanément l'impression qu'il n'y a rien, qu'il n'y aura rien, ou que s'il y a quelque chose, il ne sait pas quoi. Même chez des pratiquants aguerris de l'entretien d'explicitation, on peut quelques fois encore entendre des énoncés selon lesquels "ils ne savent pas s'ils vont se souvenir". Bien sûr qu'ils ne le savent pas d'avance, comme s'ils avaient la capacité de savoir ce qui est déposé en eux de façon inconsciente ! Mais la pratique montre qu'il est presque toujours possible et pas très difficile de faire revenir à l'actualité ces enregistrements inconscients, à la grande surprise -renouvelée- du concierge.

8 - Mais alors comment accéder à toute cette source d'information, qui devient la clef de la description du vécu, autrement dit la clef d'une science de la subjectivité ? Tout simplement par la technique de l'intention éveillante. Cette technique maîtrise le paradoxe de mobiliser volontairement un processus inconscient.

9 - Comment comprendre les mécanismes qui sont à l'œuvre dans l'intention éveillante ?

a) Tout d'abord, dans mon esprit le terme "*intention*" est pris à un sens psychologique basique, c'est-à-dire d'avoir le projet de, d'avoir l'intention de, et non pas au sens très particulier ou Husserl et la phénoménologie utilise le mot intention (qui se rapporte à un objet, dans le schéma ego → noèse → noème, sans utilisation de l'idée de projet ou de but).

b) Ensuite, le terme "*éveil*", est utilisé pour désigner une activation passive, elle s'oppose à un faire volontaire, elle met en valeur qu'une réponse se déclenche à partir de l'inconscient et que le concierge n'y peut rien directement, sinon - comme je l'ai déjà dit et c'est important - ne pas créer les conditions pour l'empêcher.

10 - Le terme d'intention éveillante est donc paradoxal, il y a la *volonté* de susciter un éveil *involontaire*.

11 - Tout d'abord, l'éveil involontaire d'une information, d'une réponse, d'une idée en soi, est universellement attestée depuis toujours. Quelques fois, on sait la relier à un événement : tremper une madeleine dans son thé par exemple. D'autres fois, elle paraît surgir spontanément, sans déclencheur préalable, toute la gamme des vécus de sentiment intellectuel, d'intuition, sont de ce type.

12 - Mais ce qui est possible, c'est de provoquer cet éveil, en formulant une intention. C'est plus facile quand cette intention est formulée par une tierce personne, puisque la partie contrôle de l'activité est entièrement assurée par elle, et la personne qui écoute n'a plus qu'à laisser faire, à condition d'y consentir.

13 - Qu'est-ce qui se joue ? L'association.

Fondamentalement, toutes les activités d'éveil, spontanées ou provoquées sont le résultat du mécanisme d'association.

14 - C'est-à-dire qu'une information du présent *éveille* une information du passé.

15 - Cet *éveil* peut reposer sur la ressemblance ou le contraire, sur la co-présence (dans le passé elles étaient toutes deux présente), sur la causalité (dans le passé une information était le point de départ d'un résultat, il était cause ou effet). Toutes ces relations étant fonctionnelles de façon plus ou moins précise, car l'association n'est pas basée sur un raisonnement, mais sur une proximité.

Gouter une madeleine, peut évoquer un moment du passé où je faisais cette expérience. Et du coup, ce qui revient c'est la totalité du moment vécu passé, avec son contexte, ses états internes, ses actes, son personnage. La ressemblance entre le gout dans le présent et celui du passé, éveille ce passé.

16 - Mais ce qui est passionnant et qui va être très utile, c'est que le mot « madeleine » peut avoir le même effet que le gout. Et de façon générale, on n'est pas obligé de rendre présent un élément sensoriel pour déclencher un éveil ciblé. Dans le numéro précédent, quelques exemples ont été donné sur le fait qu'une induction ciblée comme « un événement récent avec des activités manuelles », éveillait ce qui s'était passé quelques semaines auparavant dans une activité de vannerie, ou qu'un moment récent où tu t'es senti compétent, éveillait des moments correspondants. Et dans ce numéro, on en trouvera encore d'autres exemples.

17 - Par le mécanisme de l'évocation, mobilisé par des mots, créant une dynamique d'intention, un éveil ciblé de l'inconscient est toujours possible. On peut viser n'importe quel moment du passé, à partir du moment où l'on trouve la formulation juste de l'intention. On peut explorer l'origine, l'organisation, de n'importe quelle réponse émergente spontanée. On a la clef pour explorer n'importe quel aspect de la subjectivité. On a la clef d'une méthodologie d'étude de tous les aspects de la subjectivité, y compris ceux qui sont majoritairement le produit de l'inconscient. C'est immense. C'est énorme.

18 - Cet éveil peut donc se faire par la sensorialité, par des mots, par des symboles, par des dessins, par des changements de posture, par des jeux de théâtre, par des objets, etc. ... Toute ma connaissance pratique de ce que j'ai appris depuis quarante ans en psychothérapie, en focusing, en pnl, et dans bien d'autres techniques psychagogiques mobilisent des formes d'intentions éveillantes. C'est la méthode universelle permettant l'accès au passé, à l'inconscient. Mais pour s'en servir il est inutile d'être dans un cadre thérapeutique ou de développement personnel, c'est une technique simple qui est disponible dès que l'on en a besoin pour la formation, le domaine professionnel, sportifs, et pour la recherche.

19 - Sauf que ce n'est pas si simple ... car il est très facile d'empêcher cet éveil. Le mécanisme involontaire de l'éveil ne se mobilise que si on le laisse faire, que si l'on y consent. Et nous retrouvons là le thème de nos travaux récents lors des dernières Universités d'été. Le point de départ a été d'actualiser la prise en compte de la dimension bicamérale de notre activité, et de se doter d'un langage pour désigner ce qui relève d'une dominante de contrôle, (lié au cerveau gauche) et d'une possibilité de contrôler ce contrôle (cerveau gauche aussi) pour laisser faire l'accueil, l'ouverture aux messages inconscients spontanés (cerveau droit).

20 - Ce qui est massivement lié à la possibilité de l'utilisation de l'intention éveillante dans la description du vécu, est la possibilité de contrôler le contrôle. Mais ça peut être contre intuitif, puisque ce contrôle peut sembler s'exprimer positivement, et avoir une valeur forte, comme la volonté d'y arriver, le souci de bien faire, le projet de réussir. Il ne se présente pas au premier regard comme une obsession de tout contrôler, mais plutôt comme une dimension positive du soin que l'on veut consacrer à ce que l'on fait. Du coup, des stratégies du contrôle du contrôle, peuvent apparaître au premier regard comme éminemment critiquable, comme si je me fichais du résultat, comme si j'abandonnais mon application soigneuse, comme si j'acceptais de faire n'importe quoi !

21 - Mais il faut comprendre comment fonctionne la machine à tirer dans les coins ! Dans le domaine de la subjectivité désigner directement le but visé est le meilleur moyen de ne pas l'atteindre. Il faut proposer un but qui lorsqu'il est visé engendre implicitement un résultat

complémentaire qui est le véritable but que l'on cherche à atteindre depuis le début. Lorsque B parle à A, il est fondamental que ses paroles dirigent l'attention de A vers lui-même et qu'il reste absorbé par son vécu passé. Dès que A fait attention au sens des paroles de B, dès qu'il les analyse et les commente, l'évocation, l'éveil du passé, est perdu, s'interrompt.

22 - Depuis ces dernières années dans tous les stages que j'anime, je pointe très souvent lors des feedbacks, les formes de contrôle qui apparaissent avec évidence dans le contenu des témoignages exprimés. Et j'aide les participants à découvrir comment ils peuvent développer, rendre présent, reconnaître les co-identités en eux qui savent déjà assurer le contrôle du contrôle. C'est souvent très touchant, et pour chaque personne ça a une portée qui dépasse largement l'objectif du stage. C'est touchant essentiellement parce que la personne découvre l'intérêt, la nécessité d'être bienveillant avec elle-même.

23 - Le contrôle du contrôle ne peut jamais être une violence exercée sur soi-même, mais toujours une façon mesurée, douce, bienveillante, négociée, de différer la tentation de contrôler, de modérer l'envie d'être sûr d'avance du résultat, ou la volonté de trouver une réponse et de faire un *effort* dans ce sens. En fait, le mot effort est le maître mot du contrôle : dès qu'il y a un effort, aucune intention éveillante ne peut plus s'opérer. Nous connaissons bien maintenant, à quel point l'éveil du passé, la mise en évocation, repose sur le fait que la personne ne fasse surtout aucun effort pour se souvenir ! Quel paradoxe, nous avons tous été éduqués à faire des efforts pour nous rappeler ! Et il nous faut réapprendre à faire confiance à l'éveil de la mémoire inconsciente du vécu, sans effort, sans vouloir y arriver à tout prix, même si l'intention d'éveiller le passé reste bien présente à l'arrière plan.

23 - Arriver à ce point de mon écriture, vous voyez peut-être l'importance stratégique de comprendre, de savoir utiliser, d'avoir fait l'expérience de la pratique de l'intention éveillante. Elle est la clef de l'exploration de la subjectivité, elle est la *seule* méthode possible pour accéder aisément à la mémoire du vécu, à son détail, à son intimité. Elle est la *seule* possibilité pour dépasser les limites de la description introspective de la production des réponses émergentes et en faire apparaître l'organisation, issue du passé.

24 - Bien des points seraient encore à développer, mais je choisis de faire un texte bref et structuré pour favoriser les questions lors du prochain séminaire.

Qu'en pensez-vous ?

Comment ça se raccorde à vos propres conceptions ?

A vos pratiques ?

Intention éveillante et ?

Claudine Martinez

Un moment lors du dernier atelier de pratique à Paris

Une envie d'essayer quelque chose

La conviction que c'est possible

1 - Une petite salle bien éclairée, nous sommes huit participants à cet atelier.

Un 3^{ème} exercice se met en place avec le dispositif utilisé à St Eble l'été dernier.

Un sous groupe de 4 s'organise pour un premier entretien bref ou V2, mené par un premier B.

Puis un 2^{ème} entretien ou V3, mené dans la foulée avec le même A, par un deuxième B, sur la mise en évocation du A dans l'entretien précédent, accompagné d'un C en observation.

2 → Je suis A. J'ai un projet.

J'ai pris conscience qu'à la dernière Université d'été, j'étais à côté de la plaque... du moins je n'étais pas exactement dans les clous proposés au début de l'Université par Pierre. Et donc m'est venue rapidement l'envie de m'essayer sur le sujet proposé.

Quel était-il ? Une intention éveillante, un vrai lâcher-prise du A. Que se passe-t-il intérieurement pour A ? Que lui vient-il ? Comment cela lui vient-il ? Que vit-il dans sa subjectivité quand il laisse toute la place au processus d'émergence et à la surprise qui va avec ?

3 → Je vous propose de vous donner les informations que nous avons récoltées lors du V3 mené par mon deuxième B sur ce qui s'est passé pour moi lors de ma mise en évocation après l'intention éveillante émise par mon premier B.

(C'est toujours un peu compliqué de mettre en mots ces différents étages d'entretien qui sont liés entre eux par du vécu commun ! Mais lisez doucement et laissez les choses se faire... Dans le V2, premier entretien, nous récupérons des informations qui intéressent le A sur un moment de vécu qu'il a choisi. Dans le V3, nous récupérons les actes de A déployés lors du déroulement de son V2. C'est ce qui nous intéresse ici.)

4 - En V2, Je suis installée à la droite de mon B, face à nous nos deux observateurs. Je m'installe dans un état de A suspendue à la voix de Cl. Mon contrôle du contrôle est très actif, car je me méfie de moi et veux vraiment jouer un vrai rôle de A sans aucune autre intervention de mon B interne (c'est-à-dire de mon contrôle).

5 - Je n'ai aucune idée de ce qu'elle va me demander.

- Toute mon attention va vers ma gauche, je suis totalement dans la réception de ses paroles que je laisse infuser en moi. Je connais la phrase magique qu'elle déroule calmement. "...laisse venir une activité pratique..."

6 - *Pratique*, ce mot sonne différemment à mon oreille, il me surprend, ce n'est pas celui-là que nous utilisons habituellement et il déclenche une première émergence. Je me retrouve dans mon activité de tricot en cours chez moi (un pull over commandé par ma petite fille de 5 ans). Cela part en moi, vers l'avant et le bas, une image assez floue s'affiche dans le gris de ma conscience.

7 - C'est une image plongeante sur la partie de la pièce de vie, où l'on voit de dos un fauteuil en cuir jaune avec sur son côté droit une console sur laquelle est posé un sac en tissu de coton vert et qui contient mon tricot. - --- Mais Cl. poursuit la formulation de son intention éveillante sur le même rythme, "une activité pratique réalisée récemment..."

8 - Le "*récemment*" déclenche aussitôt une deuxième émergence. Une nouvelle image visuelle s'affiche devant moi. Mon regard intérieur s'est porté en contre haut au niveau du 3^{ème} œil. C'est une image peu nette qui montre des petits pulls posés sur une table devant moi et un cahier. Elle renvoie à une scène très claire pour moi.

Et je dis de suite : "ce matin !"

9 - Puis un doute se manifeste sur le moment de cette activité. C'est un ressenti, quelque chose dans mon corps que je n'identifie pas, mais qui me fait m'arrêter (suspendre le temps). L'image qui traduit cette "activité pratique réalisée récemment" reste là, mais se fige. Mon attention n'est plus dessus. J'ai un temps de latence, un temps d'arrêt.

10 - Je ne fais toujours rien (volontairement).

Cela devient tout gris, plus rien et une suite survient en bas sur ma gauche. Je mets une main à côté du haut de ma cuisse gauche, comme si je voulais l'attraper, et je dis : "non, c'est hier soir". En fait, après les premiers mots sortis trop vite de "ce matin", je me suis retrouvée dans une visée à vide avec un lâcher prise par rapport à ce qui avait émergé juste avant (l'image des pulls et du cahier). Et c'est à nouveau une image visuelle qui est arrivée, en bas, sur ma gauche. Cette image inclut plus d'espace de la pièce de vie qui englobe la première image venue avec les mots "ce matin". Cela se passe chez ma fille. Ça ne peut pas être ce matin, entre mon levé et mon départ pour l'atelier, je n'ai pas eu le temps d'avoir des activités. *Cette idée là, je ne me la dis pas, mais elle est présente quelque part en moi.* La nouvelle image montre l'espace du divan avec mes deux jeunes qui sont en train de chercher un film à regarder dans cette soirée. Je les vois d'où je suis, installée au bout de la grande table occupée à prendre des informations (je note et je dessine un motif) sur deux pulls de ma petite fille afin d'en réaliser un, de retour chez moi. La première image est venue en haut devant moi, je croyais que c'était le matin, et puis j'ai remonté le temps et l'image la veille au soir est arrivée en bas sur ma gauche. Je constate comment le temporel s'installe dans mon espace intérieur. La veille, en bas à gauche et le matin devant en haut.

11 → Et là, je sais que c'est bien ça "l'activité pratique réalisée récemment".

Je n'ai vraiment rien cherché, rien dirigé.

Mon B2, poursuit ma mise en évocation de ce moment d'entretien, je suis donc en V3. Et là, l'image du V1 apparue en V2 avec mon premier B (activité chez ma fille de la veille) se développe devant moi. Je glisse dans la description de ce contenu. En fait, nous n'étions pas allées plus loin dans le premier entretien et donc je n'ai plus d'actes du V2 à décrire et repars donc en évocation de mon V1.

12 → Une remarque sur mon fonctionnement en V3.

La pièce où s'est déroulé l'atelier était petite, nous étions assez limitées pour changer de place. Nous sommes donc, dans notre groupe de 4, restées en carré (2 chaises face à deux chaises), mais dans le passage du premier au deuxième entretien, je me suis mise face à la place que j'occupais précédemment. Et donc mon nouveau B se trouvait à ma droite cette fois. Et quand B2 me met en évocation du début du premier entretien avec mon B1, quand je lui dis que je suis suspendue aux paroles de mon B1, que je les laisse infuser en moi, je mets ma main gauche en porte voix à mon oreille gauche! Et là, je suis étonnée car mon B2 qui me parle est à ma droite. Je suis donc bien en évocation de ce moment du premier entretien!

13 - Voilà le développement des effets de l'intention éveillante que mon premier B m'a lancé lors du premier entretien. Je suis assez contente d'avoir pu lâcher vraiment. Merci à mon contrôle du contrôle. J'ai progressé pour redevenir un vrai A !

Je suis également ravie d'avoir pu participer à cet atelier parisien qui me permet de m'entraîner et me nourrit. Merci aussi aux trois autres membres de ce sous-groupe d'entraînement.

L'intention éveillante

Un moment de l'atelier de pratique

Evelyne Rouet

1 - Nous sommes le matin de ce samedi 16 novembre 2019. Je viens d'interviewer Claire sur un moment où elle a fait un choix simple. Le sujet de l'intention éveillante vient d'être donné par Marine, confidentiellement aux B, juste avant de commencer l'entretien. C'est maintenant à Claire de m'interviewer sur le même sujet. Quand vient mon tour d'être A, il n'y a plus d'effet de surprise, je connais le sujet. Pour autant, je n'ai pas de moment qui me soit venu entre temps. Je n'y ai pas pensé. Je me retrouve un peu dans la même situation que ce mois d'août lors de l'université d'été à Ste Eble. Entre le moment où je connais le contenu de l'intention éveillante et le moment où elle m'est donnée, je n'ai pas la moindre idée de ce dont je vais parler. J'ai même ce sentiment de rien, de vide. Je crains de ne pas y arriver, que rien ne vienne ou quelque chose de pas intéressant.

2 - Mon expérience au cours de l'atelier de pratique : Ma curiosité est d'observer après coup ce qui s'est passé quand B m'a guidé ; d'explorer quelle était la part de B et quelle était la part de A dans l'acte de « laisser revenir », de repérer mes modalités de lâcher prise, ou de contrôle. Aussi je me propose de décrire ce qui s'est passé sous le mode de l'auto-explicitation, je n'ai pas d'enregistrement de cet entretien pour m'aider.

3 - Donc, quand vient mon tour d'être A, je n'ai pas la moindre idée de ce dont je vais parler. Je me dis « let's go ! » On verra bien. Je me dis : « laisse faire les mots que Claire va dire, ils vont agir d'eux-mêmes ». Alors je l'écoute :

- « Je te propose ... » pas de problème, je suis là pour cela...

- « Si tu es d'accord » Oui, je suis d'accord

- « De laisser revenir ... » Ah, ça, laisser revenir, curieuse de voir comment ça va revenir...

- « Un moment... oui

- " Où tu as fait un choix simple... » je sais, un choix simple !

4 - Je suis absorbée et je n'entends pas ce que dit Claire ensuite, comment elle finit de formuler l'intention éveillante.

5 - Ce qui m'intéresse de partager, c'est ce moment où l'intention éveillante m'est adressée et comment j'accède à un vécu.

6 - J'entends Claire me dire « laisser revenir » et je me dis que je veux bien « laisser revenir » Oui, tout est là dans « laisser revenir » et « ne pas aller chercher » mais je me sens préoccupée par la question de savoir comment faire. Je me dis que Claire peut me demander de « laisser revenir » mais en fait c'est moi qui dois opérer ce « laisser revenir ». J'ai de belles expériences à mon actif, mais je sais que ça n'est pas automatique.

7 - Alors que je me dis cela, je me rends compte que c'est mon mental qui parle, que je rentre dans un bavardage avec moi-même, que je ne m'y prends pas de la bonne façon. Je sais que je dois faire ce basculement, quelque chose de kinesthésique.

Ça n'a pas basculé, je le sens, je dois changer mon mode, ... aller sur un autre chemin...

8 - Alors, je me ramène au moment présent, et je me tourne vers la présence de Claire, là à côté de moi, je refais la chronologie : « je te propose, si tu es d'accord.... » Claire m'a « lancé » l'intention éveillante, la balle est dans mon camp. Je commence à sentir la nécessité de répondre, la nécessité d'avoir un moment, je ressens ce vide, rien ne vient.

9 - Alors je me dis que je n'y suis pas encore, je me dis « ne t'en fais pas » ; je me dis que tout est là dans l'art dans le « laisser revenir » ; inverser le mouvement « ne pas aller chercher » mais « laisser revenir ». Alors je laisse de côté la question qui m'est posée et je m'intéresse à ce que j'ai fait dans la semaine : « un choix simple, c'est tellement quotidien ! » Sauf que, rien ne m'apparaît ... enfin, si mais c'est comme un écran, ce n'est pas tout à fait la même sensation que « le petit blanc » dont j'ai déjà parlé, pas ce « petit blanc » qui me signale la présence d'un contenu ; c'est un écran qui est devant, là, qui m'empêche de voir, comme si tout avait été effacé, oui c'est ça, comme un tableau blanc effacé. Je reconnais la même sensation que cet été.

10 - J'éprouve une petite inquiétude, celle du silence radio, du coup, je me mets à parler : « un choix simple, c'est tellement quotidien ! » et de rajouter que « peut-être je peux m'arrêter sur ce que j'ai fait

la journée de mercredi, car je ne travaille pas ce jour-là ». Je perçois toujours mon tableau blanc qui s'interpose comme un mur.

11 - Et je me dis que je ne dois pas me confronter à ce mur, mais qu'il va me dire peut-être quelque chose, je l'accepte en quelque sorte non plus comme un obstacle mais comme un état.

12 - Et je me tais car je perçois un changement, ne pas brusquer, mon attention reste sur le tableau pour ne pas dissiper ce qui pourrait venir, attendre... et puis je me vois à mon bureau, devant mon ordinateur, j'attends...

13 - Là, j'ai failli me poser des questions, mais non, je me dis «ne rien faire ». Je m'écoute moi-même : « attendre », de ne pas chercher, je le sens que je ne cherche pas car je reste attentionnée à la couleur du bureau, à la position de l'ordinateur... je fais une commande de livre.

Le moment se donne : c'est le moment où j'ai fait le choix d'acheter un livre par Internet. Ne me revient que ça, il n'y a pas d'avant, il n'y a pas d'après. J'annonce ce moment et l'entretien commence.

14 - Quel parti tirer de cette expérience ?

Depuis cet été, il s'est passé pour moi des événements en relation avec la question du lâcher prise, la gestion du contrôle, la mise en place d'un « contrôle du contrôle » ; c'est pour cela que j'ai choisi ce moment à partager.

15 - Fin juillet, il y a eu le stage de formation à l'auto-explicitation où j'ai apprivoisé comment me guider moi-même pour accéder à l'évocation d'un vécu passé et en laisser revenir le contenu. J'ai établi des mises en relation : d'abord j'ai compris que ce que je croyais être inorganisé, brouillon, tout sauf une méthode de travail, était du lâcher prise à la Monsieur Jourdain.

16 - En effet, c'est sur mon vélo, au moment de l'endormissement ou au réveil, en épluchant mes légumes que les phrases se formaient, se forment toujours, spontanément, des idées qui jaillissent sans prévenir mais qui sonnent juste, et que parfois je vais noter tout de suite. Sauf que dans la précipitation, maintenant j'y prends garde, elles s'évaporeraient parfois, se liquéfiaient.

17 - Ensuite, au cours du stage d'auto-explicitation, j'apprends à me guider moi-même, plus finement et j'apprivoise mes modalités internes d'accès au lâcher prise et enfin je relie tout cela au cadre théorique que nous propose Pierre qui me faisait défaut.

18 - Fin août, il y a eu l'université d'été où Pierre nous a proposé de revenir sur la description de l'acte d'évocation. Il était question d'explorer comment se passe l'éveil du contenu de ce que A va décrire. Je suis interviewée sur « un moment qui t'a intéressé » et je me retrouve face à cet écran blanc comme je le décris plus haut. Un moment vient mais probablement que j'ai opéré un contrôle, notre sous-groupe a fait d'autres choix de travail c'est pourquoi il me faudra revenir sur cet entretien pour explorer cela.

19 - Mi-novembre, au cours du débat lors du séminaire, je prends conscience que j'ai probablement opéré un contrôle ne laissant pas advenir ce qui probablement se présentait spontanément.

20 - Ce détour hors de l'atelier de pratique était nécessaire pour moi, afin d'inscrire ce témoignage à mon cheminement, d'une nouvelle nature depuis quelques mois, et à faire des liens avec les autres expériences. Ainsi je peux en tirer quelques remarques sur le sujet :

21 - Si j'étais forte de mes acquis du mois de juillet, je pense avoir été déstabilisée en août entre le guidage d'un B qui se télescopait avec mes nouvelles façons de faire en autonomie... il y a peut-être quelque chose à explorer de ce côté-là.

22 - J'ai écrit ce texte en plusieurs fois, le laissant de côté quand j'avais la sensation d'avoir tout dit, puis revenant à mon clavier pour écrire encore des « choses » qui me revenaient alors que je faisais autre chose. Et chaque fois j'ai eu ce sentiment de compléter l'information, avec des faits qui se donnent « comme ça » et chaque fois avec la sensation d'une justesse. Il m'est arrivé de ne pas pouvoir écrire tout de suite, mais de ne pas m'en faire et d'être capable de faire en sorte que ça revienne au moment d'écrire.

23 - Ce qui m'intrigue, c'est que rien n'est venu de ce que Claire a pu faire, ou dire pendant ce moment. Elle s'est probablement adressée à moi pendant ce temps, je pense, mais ce qui est plus fort, c'est mon discours intérieur et mon guidage.

24 - Je remarque aussi que de l'intention « un choix simple » me vient un choix «simple » OK disons « basique » ; toutefois je me suis étonnée après coup de ce moment qui m'est revenu car le choix a été rapide, facile, comme si le mot « simple » avait participé de l'éveil spontané, sans contrôle.

25 - A chaque relecture, je repère toutes les questions que je peux encore me poser pour me guider à décrire davantage. Je peux encore décrire davantage, aller plus loin. Toutefois, je choisis d'en rester là pour le moment.

Deux exemples d'éveil par contraste

Frédéric Borde

Dans ce court texte, je voudrais illustrer l'idée, énoncée par Pierre, selon laquelle « fondamentalement, toutes les activités d'éveil, spontanées ou provoquées sont le résultat du mécanisme d'association » (Paragraphe 8 de son article dans ce numéro).

On connaît principalement quatre lois d'association : succession, contiguïté, ressemblance et contraste. Dans la technique de questionnement propre à l'entretien d'explicitation, il est possible d'estimer quelle loi sera « activée » par telle ou telle question, c'est la dimension de prévisibilité propre à l'explicitation, sans laquelle on ne pourrait parler de technique transmissible. « Qu'est-ce que tu fais ensuite ? » active sans doute l'association par succession, « Est-ce qu'il y a autre chose autour de toi ? » active certainement l'association par contiguïté. Les exemples contenus dans les articles de ce numéro (que j'ai donc pu consulter en avant-première, merci au rédacteur en chef) sont, dans l'article de Pierre (je donne les formules exactes enregistrées dans notre sous-groupe) : « Ce que je te propose, si ça te convient, c'est de prendre le temps, tranquillement, de laisser revenir un moment plus ou moins récent, où tu as fait quelque-chose avec tes mains », « Est-ce que tu peux laisser revenir un moment dans lequel... tu t'es senti... et tu sais... que tu as été particulièrement compétent », dans l'article de Claudine : « Laisse venir une activité pratique réalisée récemment » et dans l'article d'Evelyne : « Je te propose, si tu es d'accord, de laisser revenir un moment où tu as fait un choix simple ». Toutes ces formulations, qui ont en commun d'être des questions d'initialisation d'entretien, activent vraisemblablement l'association par ressemblance. Mais puis-je trouver un exemple de question activant l'association par contraste ?

L'enjeu lié à cette question est important, puisque l'accès au vécu passé dépend directement de notre capacité d'activer ces types d'associations. Il est donc souhaitable de pouvoir *toutes* les activer.

Afin d'aborder ce problème, je voudrais présenter deux exemples, issus de l'université d'été 2019, qui me semblent documenter l'association par contraste. Dans les deux cas, j'étais A, et Eric Maillard était B. Ces deux moments ont fait l'objet d'un V3.

Premier exemple : s'approcher du N3

Description

Dans ce moment d'entretien indirect (« mine de rien »), je suis en prise intuitive avec une phase de mon vécu de référence dans laquelle je suis attentif à un N3. Je suis en train de décrire le sentiment intellectuel que quelque-chose va venir (un vécu à décrire), mais les seules choses qui me viennent sont une localisation (ce N3 m'« envoie » un signal depuis un endroit précis) et la certitude qu'il va bien correspondre au thème de l'entretien. Eric reprend spontanément un entretien direct, car il a une idée de question (que j'ai mise en gras) :

212 - Frédéric : Y'a encore autre chose. Oui, cette autre chose, c'est, on pourrait dire, les propriétés noématiques. Là, tout ce que j'ai dit, c'est presque le niveau symbolique. Mais plus en termes phénoménologiques, comment ça se donne, y'a une direction, et la direction est solide, c'est vraiment...

213 - Eric : Elle pointe quoi, cette direction, elle désigne quoi ?

214 - F : Justement, elle désigne quelque-chose qui va correspondre à coup sûr.

215 - E : Et ça t'apparaît comment ça ?

216 - F : C'est ça que je cherche. C'est ça la question.

217 - E : **Eh bah rapproche-toi de ça. Prends le temps... si c'est un peu loin... ou si c'est un peu...**

218 - F : Attends, là ce que je retrouve, c'est plutôt que j'inhibe le fait d'aller chercher, j'inhibe le fait d'y aller.

219 - E : D'accord...

220 - F : Justement, quand tu me dis « rapproche-toi », ce qui me vient, c'est tout de suite « non, surtout pas ».

221 - E : D'accord.

222 - F : Mais c'est pas un « surtout pas » de maintenant, c'est que *ça a été* « surtout pas » (dans le V1)...

223 - E : D'accord.

Bout-à-bout du V3 sur ce passage

Tout en maintenant ma prise, je cherche à décrire plus finement ce N3. Alors Eric me propose de m'en « approcher ». A la fois, j'adhère à son initiative d'essayer de m'accompagner autrement, mais aussi et surtout, j'ai une réticence : mon contrôle réagit, « ça ne colle pas ». Mon contrôle du contrôle ne le laisse pas continuer son blocage et cherche à savoir « pourquoi ça ne colle pas ? ». Alors je ne fais rien, j'ouvre ma réceptivité à tout ce qui pourrait venir répondre (« pas bouger » est la maxime de mon contrôle du contrôle). Puis, tout en gardant les yeux ouverts, quelque-chose monte depuis mon ventre et vient substituer toute la configuration du V1 à celle du présent (il faut préciser que nous sommes assis autour de la même table, ce qui facilite) et je retrouve dans l'évidence que, déjà, à ce moment-là dans le V1, mon contrôle du contrôle inhibait ma tentation d'aller voir ce N3, de le viser directement. Et cela, je ne l'avais pas encore décrit, c'est une nouvelle information qui concerne ma disposition d'accueil de ce N3 lors du V1. Se sont déroulées 8 secondes entre « rapproche-toi » et ma réponse verbale suivante.

Analyse

La proposition d'Éric ne ressemble pas aux techniques de base, il cherche une autre voie que celle de l'évocation, et trouve une question de la famille des « déplacements » : il me propose de changer de point de vue vis-à-vis de ma cible et de m'en « rapprocher ». Mais sa proposition résonne fortement avec mon V1, puisqu'il s'agissait justement pour moi de conserver une distance prudente avec ce N3, pour le laisser émerger, de ne *surtout pas s'approcher*. C'est donc par contraste entre la configuration présente et la configuration passée qu'une nouvelle propriété du V1 se trouve éveillée. A partir de ce premier exemple, il m'apparaît que B n'avait pas l'intention d'éveiller par contraste, il proposait un déplacement et en attendait certainement un effet positif. S'il ne cherchait pas à activer une association, mais d'abord une décentration, il me semble toutefois qu'il en irait de même avec la ressemblance : le contraste se donne comme non-ressemblance, sur laquelle B ne peut pas anticiper avec une formulation de question particulière.

Second exemple : Rembobiner le V1

Description

Il s'agit d'un exemple tiré du même entretien indirect, avec une configuration similaire : je suis A et Eric propose de procéder différemment pour m'aider à déterminer de nouveaux traits de mon vécu de référence. Une certaine phase de mon vécu de référence est richement déterminée (que j'appelle « Schopenhauer » dans l'extrait d'entretien), mais nous constatons que la phase précédente manque. Or, pour l'instant, rien de nouveau ne se donne à moi :

132 – Eric : J'avais envie de te proposer quelque-chose, j'ai aucune idée de ce que je fais. D'accord ? Je te le dis, si ça ne te convient pas, tu me le dis.

133 - Frédéric : Ok.

134 - E : Est-ce que c'est possible pour toi de te positionner au moment du début de l'apparition de Schopenhauer... au tout début, quand ça vient... ok... et de faire comme si t'avais un magnéto à bandes... et tu le fais tout doucement... tout doucement (défiler la bande) en marche arrière... tout doucement, le plus doucement possible, tranquillement, tu ralentis le retour au maximum, en arrière (il baisse la voix)... et d'où il vient... peut-être... voilà...

135 - F : Attends, je refuse pas, hein... mais pour l'instant ça me parle pas, mais je vois (je veux bien aller voir) ce que ça fait, je laisse... il faut que je laisse complètement, là...

136 - E : Eh bah laisse... et puis si ça fait rien, c'est...

137 - F : (silence 9 secondes) : Voilà, c'est... y'a quelque-chose, c'est que mmh... y'a une... préoccupation de premier plan, qui est la thèse... et que si Schopenhauer vient, c'est que c'est ce à quoi je m'accroche en ce moment, par rapport à la thèse.

138 - E : Ok.

Bout-à-bout du V3 sur ce passage

Au point où nous en sommes de notre travail, il nous manque des informations sur ce qui a précédé l'apparition de « Schopenhauer ». Rien ne me vient, et même s'il m'apparaît possible d'aller voir, je ressens les prémisses de l'effroi de la visée à vide. Quand j'entends Eric proposer

quelque-chose, avec des précautions (« J'ai aucune idée de ce que je fais »), je suis content de recevoir de l'aide : il a de la ressource, la dynamique de travail peut continuer, je suis bien disposé, j'adhère à sa tentative. Après avoir pris ses précautions oratoires, il énonce sa proposition. En écoutant son énoncé, dès que j'entends « magnéto à bande », je me représente clairement l'objet (je passe très rapidement d'un souvenir très ancien, spécifié, à une représentation paradigmatique d'un magnétophone, très simplifié) et je comprends l'intention. Eric poursuit sa proposition en tâchant d'opérer un ralentissement par ses paroles, mais cela m'impatiente plutôt, parce que, si j'ai compris l'idée et que l'image du magnéto est très claire, elle n'est pourtant accompagnée d'aucun horizon pratique. Trouvant que le magnéto est un peu daté, je le remplace par un logiciel de traitement de son, Wavelab, dont l'interface graphique m'apparaît clairement. Mais je ne sais pas plus comment je vais pouvoir mettre « Schopenhauer » dedans et partir en arrière pour découvrir ce qui s'est passé avant son émergence.

Mon contrôle est tenté d'abandonner et de refuser la proposition, mais mon contrôle du contrôle choisit d'essayer quand même, pour voir. Je prévient donc Eric que je ne refuse pas, mais qu'« il faut que je laisse complètement ».

J'essaie à nouveau de « rembobiner Schopenhauer », avec le même sentiment d'absurdité que précédemment, mais aussi la tranquillité de quelqu'un qui fait simplement ce qu'on lui demande.

Cela ne donne rien. Ou plutôt, l'opération aboutit à un rien dans lequel mon contrôle du contrôle *sait* que quelque-chose pourrait émerger, puisque la cible existe (il y a nécessairement eu quelque-chose avant).

Et j'écoute ce rien durant 9 secondes. Je garde les yeux ouverts, et mon regard est défocalisé en direction de la table devant laquelle je suis assis, qui est comme un support de mon écoute. Alors émerge quelque-chose, précisément localisé sous le rebord de la table : une zone, qui pourrait être comme un petit nuage de fumée, mais qui n'est pas délimitée visuellement. C'est une zone, de quelques centimètres qui se délimite par une signification : sous la table (sur laquelle est posé « Schopenhauer »), il y a une préoccupation de premier plan, la thèse, et cette préoccupation a été le fond, l'horizon vide dans lequel « Schopenhauer » a émergé. Cette émergence, ce N3 est bien la réponse à notre question, mais en un double sens : chronologique (cette préoccupation a été éveillée, puis un objet a émergé sur son fond), mais aussi en termes de strates (dans ce moment de travail, je suis préoccupé par la thèse « avant tout »). Et cette dimension est directement figurée par le N3 qui émerge en désignant simplement un endroit : sous la table. L'inconscient a répondu en glissant d'une métaphore à l'autre.

Analyse

Cette fois encore, la proposition d'Eric s'apparente plus à un déplacement, par l'usage d'une métaphore (le mot grec « *metaphorá* » signifie littéralement « transport »). Mais il me semble que dans sa manière d'énoncer la proposition, il compte surtout sur la possibilité de ralentir fortement la régression vers le tout-juste-avant. Mais tout ce que j'essaye de faire se déroule uniquement dans l'espace imaginé. La réponse de l'inconscient passe elle-même de la chronologie à l'espace. C'est déjà un contraste. Mais plus encore, lorsque nous nous posons la question de ce qui a pu précéder « Schopenhauer », implicitement, je m'attendais à trouver un autre *objet*. Or, la réponse n'est pas de cet ordre : c'était un *fond de préoccupation* sur lequel s'est détaché un objet. On change de catégorie, c'est un second contraste. Lorsque, dans notre sous-groupe, nous avons cherché à comprendre ce qui, dans la proposition d'Eric, a pu fonctionner, j'ai pu dire avec évidence que consentir à ce jeu m'a permis, sans aucunement en avoir conscience, de défocaliser. Dans ma disposition précédente, j'étais bloqué, avec une attente inadéquate. Tout en conservant la même cible, Eric m'a permis de me positionner autrement, et de libérer la possibilité d'une émergence.

Conclusion

A partir de ces deux exemples, je perçois deux réponses possibles à ma question : « puis-je trouver un exemple de question activant l'association par contraste ? ».

La première, suite au premier exemple, me semble négative : B cherche à activer la ressemblance, et A trouve dans son vécu une non-ressemblance, qui fait contraste. B ne pouvait pas le savoir, par définition, et ne pouvait donc pas anticiper sur ce contraste. En conséquence, l'activation volontaire de l'association par contraste par nos questions resterait hors de contrôle, le contraste n'étant productif que par accident.

Mais le deuxième exemple me semble apporter une réponse différente, qui est, en fait, aussi valable pour le premier exemple : dans les deux cas, B a lui-même cherché un contraste dans sa manière de positionner A vis-à-vis de son V1, il a cherché à *procéder autrement*. En induisant ma défocalisation, il m'a fait quitter le contenu de mon attente, il a permis l'émergence d'une autre catégorie. J'en reste donc provisoirement, dans cette conclusion, au constat que l'association par contraste peut se jouer :

- 1) Au niveau du contenu de l'évocation : B, par définition, ne contrôle pas si le V1 est ressemblant ou non-ressemblant (contrasté) à la catégorie contenue dans sa question.
- 2) Au niveau de la relation de A à son V1 : B peut contrôler la focalisation de A en lui proposant un déplacement, ce qui produit un contraste de fait. A condition que A soit consentant pour changer de procédé, le déplacement est favorable à l'éveil d'un contraste dans le contenu.

*Assistante sur stage « Analyse de pratiques et explicitation »
animé par Nadine Faingold / 9 - 13 avril 2018
Compte-rendu de la semaine de stage
Florence Tardif Bourgoin*

Jour 1

Introduction du stage. Le moment du tour de table me permet de constater à la fois la diversité des participantes du point de vue de l'ancienneté dans la pratique de l'Ede mais également d'identifier un point commun professionnel, celui de la formation des adultes notamment en travail social. Nadine présente le programme de la semaine qui est centré sur le support de l'entretien d'explicitation en analyse des pratiques. Je retrouve des points abordés dans ce stage que j'avais suivi il y a 4 ans et à partir duquel j'avais construit mon dispositif de recherche. Mon regard est différent aujourd'hui car je souhaite m'inspirer du stage pour développer mes propres actions de formation dans la continuité des journées d'initiation que j'ai déjà pu proposer dans mon champ professionnel (tuteurs de stage, chargés d'insertion) ; je mesure avec plaisir le chemin parcouru.

↳ *Point théorique comme rappel du stage de base.* Nadine reprend les conditions nécessaires d'un accompagnement en Ede, la consigne de Pierre, le contrat de communication et les fils conducteurs possibles pour mener un entretien. Le schéma des couches de vécu tel que Nadine le modélise permet de saisir l'idée de réduction phénoménologique ou comment se centrer sur un aspect du vécu. Partant de la danse de l'explicitation vu en stage de base, Nadine reprend ensuite le schéma de l'action (prise d'information - identification et prise de décision -effectuation) qui permet de suivre la trame du questionnement (Qu'est-ce que tu observes ? A quoi repères-tu que ? Qu'est-ce tu fais ? Quand tu fais ça, comment tu t'y prends ?).

Ce point théorique est ensuite l'occasion d'échanger avec les participants sur l'importance du ralentissement qui permet d'aider l'autre à explorer de façon plus fine un moment de vécu. La qualité du ralentissement renvoie aussi aux buts qui auront été posés au préalable de l'entretien (recueillir des informations et de façon plus spécifique, par exemple, identifier des savoir-faire). Ce ralentissement devient la condition des prises de conscience (faire des découvertes sur du spécifique). Nadine fait référence à un article de Pierre sur les fonctions des questions qui me renvoie à la lecture du chapitre 3 sur les effets perlocutoires. Je repense au modèle « focaliser, élucider, réguler » que j'avais proposé en formation pour expliquer la nature des relances et des questions possibles en Ede.

↳ *Exercice à partir d'une consigne d'évocation sur un moment réussi de pratique professionnelle* en suivant le guide méthodologique de Nadine (un récit, un Ede : choix d'un moment, installation dans le contexte puis fil chronologique et fil de l'action). Je suis observatrice dans un sous-groupe. Je veille à la demande de Nadine à ce que les étapes soient bien identifiées et respectées en détachant l'Ede du récit préalable qui va permettre de le contextualiser. Je n'ose pour l'instant pas trop intervenir. La situation prise est celle d'un entretien téléphonique « réussi » avec un étudiant en difficulté sur un stage. Je partage à la fin avec le sous-groupe l'importance du récit qui a permis à B de s'assurer que le moment choisi à expliciter comportait des étapes sur lesquelles A a pu s'appuyer quand quelque chose lui revenait. Dans le debriefing, les participantes posent beaucoup de questions sur l'importance du récit et l'identification des étapes vis-à-vis du choix du moment à explorer. Si A est maître de ce choix, B peut orienter ses relances pour privilégier par exemple les prises d'information dans un moment où cela lui paraît opportun tout en prenant soin de revenir autant de fois que nécessaire au contrat de communication. Les échanges portent également sur la question du temps d'arrêt entre le récit et l'Ede et la nécessité pour B de lutter contre « la volonté de tout comprendre » à l'étape du récit qui doit rester concis. Je retrouve des questionnements rencontrés lors d'une journée d'initiation que j'avais animée avec des tuteurs (jusqu'où orienter le choix du moment quand l'Ede vise un objectif conjoint d'auto-évaluation et d'accompagnement).

Présentation des consignes associées au décryptage du sens.

↳ Nadine présente la suite du guide méthodologique qu'elle a conçu pour passer de l'Ede au décryptage du sens. Je note plusieurs formulations possibles, inspirées des niveaux logiques de Robert Dilts, susceptibles de m'aider dans ma future pratique d'animation de stages : Qu'est-ce qui est important ? Qu'est-ce qui se passe pour toi ? C'est quoi l'enjeu ? Qui es-tu ? C'est en suivant cette construction méthodologique que j'avais proposé mon dispositif de recherche pour la thèse mais en m'arrêtant à la question de l'instant le plus important, et de la relance « Et là, qu'est-ce qui est important » sans faire de maintien en prise ni de reprise de gestes. Nadine explique aux participantes la démarche qui m'a guidée dans mon parcours doctoral sous sa direction et me propose de présenter ma recherche le lendemain matin. Nadine fait ensuite dans les sous-groupes une démonstration associée aux questionnements spécifiques au décryptage (moment du moment, maintien en prise + accès au sens). Cette démonstration permet de comprendre le passage du modèle de l'action au modèle de l'émotion (Faingold N., *Expliciter* n° 26, 58, 92).

Jour 2

↳ Comme convenu la veille, je *présente succinctement le cadre de ma recherche doctorale* dont l'objet était d'accéder aux valeurs agies mobilisés par des professionnels coordinateurs en centre social dans leurs pratiques d'accompagnement de bénévoles. Je présente au groupe les consignes qui ont guidé les mises en évocation sur des moments réussis d'accompagnement auprès de quatre coordinatrices ainsi que le cadre d'analyse qui m'a servi de support (identification des prises d'information, prises de décision et valeurs agies) à partir des réponses à la question « qu'est-ce qui est important pour vous à ce moment-là ? ». En lien avec la journée de la veille, j'insiste sur l'importance des temps de récit et le choix par les coordinatrices elles-mêmes des moments qui ont fait l'objet d'une analyse à part entière dans la thèse en faisant apparaître des valeurs agies communes notamment autour de la connaissance des publics accueillis.

↳ *Point théorique Piaget/Husserl.* Nadine présente les références à Piaget et Husserl. C'est l'occasion pour moi de revisiter sa manière d'aborder la psychophénoménologie par rapport à la façon dont je m'y étais prise dans une journée d'initiation à l'Ede plusieurs mois avant. Je retrouve aussi les points d'appui théoriques que je viens de lire dans l'ouvrage de Pierre, à la fois sur le plan des étapes de la prise de conscience et de la description du vécu subjectif dans sa complexité (chapitre 2). Nadine prend le temps de revenir sur les objets de recherche de Pierre, la conscience, l'attention, la mémoire, et sur le propre des actes de conscience, en distinguant l'objet sur lequel se porte l'attention et l'acte même de porter attention. J'ai l'occasion d'intervenir pour expliquer comment je m'y suis prise en formation pour expliquer la référence à la psychophénoménologie qui guide la pratique de l'Ede en m'appuyant sur la référence à la mémoire concrète et l'image des traces passives que Pierre utilise dans plusieurs articles ; cela m'avait alors été utile pour aider les participants à s'exercer au ralentissement et assurer l'installation dans le contexte.

↳ *Exercice à partir d'une consigne d'évocation sur un moment agréable du week-end* en partant du document présentant le décryptage du sens (récit + Ede + décryptage du sens). Je suis observatrice dans un sous-groupe, chaque participante va pouvoir passer en A. Je m'autorise à intervenir davantage. Sur le premier tour, j'interviens plusieurs fois pour aider B à marquer un temps de pause entre le récit et l'Ede proprement dit et pour ensuite l'aider à formuler des relances permettant de revenir à l'action. B me demande à un moment de prendre le relais, ce que je vais faire tout en me sentant peu à l'aise avec cette place. Sur les tours suivants, je m'attache surtout à aider les B à déterminer la tranche temporelle puis en fin d'Ede à trouver les formulations adéquates pour aider au décryptage du sens. Dans le débriefing qui suit, la question de la temporalité revient au niveau de la distinction entre les trois temps (récit, Ede, décryptage du sens) qui engagent des postures d'écoute différentes. Les échanges portent également sur les relances adaptées quand il s'agit d'aider A à verbaliser sur des activités cognitives.

↳ *Exercice à partir d'une consigne relative à une situation comportant du geste.* Nadine introduit l'exercice à partir de l'exemple de Marie (*Expliciter* n° 96) qui retrouve une émotion et des situations de son enfance, associées au geste de feuilleter un livre. Cet exercice par trois (récit + Ede/reprise des gestes) me permet à nouveau d'être en observation tout en veillant au bon déroulement des étapes. Je suis très sensible à une situation d'évocation autour du geste qui entoure la prise d'une cerise dans un bocal. Ce moment fait sens mais je ne sais pas encore pourquoi. Je repère aussi les interventions de Nadine dans le sous-groupe où la reprise de gestes devient une véritable occasion de ralentissement et une qualité de verbalisation (des gestes métaphoriques qui ralentissent A et accompagnent le décryptage du sens).

Jour 3

↳ Nous commençons par *recontacter un moment de la journée de la veille*. Je repense au moment où j'ai pris le relais dans un sous-groupe et le moment de la « cerise ». L'évocation de ce moment a provoqué une émotion, un souvenir que je n'arrive pas à re-contextualiser mais qui résonne avec un moment d'enfance, un lien familial. Je ne m'attendais pas à vivre un tel moment en étant placée du côté de l'observation d'un stage ; je suis plutôt agréablement surprise par la qualité de cet éveil.

↳ *Nadine présente ensuite le dispositif inspiré du GEASE* sur lequel nous allons travailler aujourd'hui (cf *Expliciter* n°103 : « Un dispositif d'analyse de pratiques centré sur la question que se pose le narrateur »). Il s'agit de laisser revenir une situation professionnelle qui pose problème et à laquelle on aimerait apporter une solution, ou pour laquelle on aimerait avoir l'aide du groupe. Les étapes sont les suivantes : choix de la situation, présentation de la situation assortie d'une question posée par le narrateur, questions posées par le groupe au narrateur, hypothèses (déplacement du narrateur), retour du narrateur qui s'adresse au groupe, retour sur le vécu du groupe (lien avec les identités professionnelles). Après le tour de table, nous nous arrêtons sur une situation relative à un moment d'accompagnement en formation d'assistante sociale (en lien avec le retour d'une évaluation de stage) assorti d'une question : Dans quelle mesure mon intervention va-t-elle avoir un impact sur la suite de la formation ? Après les questions, le groupe propose à la narratrice de reformuler sa question initiale, celle -ci se précise : Comment accompagner l'étudiante pour atténuer peut-être l'impact de cette intervention pour la suite de la formation ? (Lui permettre de retrouver une réassurance notamment face à un jury qui va la considérer comme un future professionnelle?). La narratrice se déplace ensuite et le groupe va formuler des hypothèses autour de deux amorces clés : ce que je comprends de la situation, ce que je ferais dans cette situation. Puis la narratrice reprend sa place et renvoie au groupe ce qu'elle retient de la formulation des hypothèses (la responsabilité d'un accompagnement vers un diplôme d'Etat, la place de la subjectivité dans une référence pédagogique) ainsi que ce qu'elle prévoit de faire dans la continuité des hypothèses d'action qui lui ont été présentées.

↳ Nous évoquons rapidement la dernière phase de réflexion dite « méta » qui pourrait donner lieu ici à des échanges relatifs à la question de l'identité professionnelle (notamment du point de vue du formateur placé en responsabilité d'accompagner des étudiants dans la préparation d'un diplôme d'Etat). Nadine revient sur quelques spécificités du dispositif : le choix d'une situation spécifiée, la possibilité de laisser le narrateur partir en évocation dans la phase des questions, de lui laisser le choix de revenir uniquement sur les hypothèses qu'il souhaite partager avec le groupe (sans qu'il ait le sentiment d'avoir à se justifier). Tout au long de l'exercice autour de ce dispositif, je suis placée au même titre que les participantes dans la formulation des questions et les propositions d'hypothèses. Compte-tenu de la proximité que j'entretiens avec la situation présentée, je mesure la difficulté d'animer ce type de dispositif quand l'expérience donne des éléments supplémentaires de contexte qui peuvent soutenir la compréhension des situations mais qui peuvent aussi constituer des écueils en termes d'interprétation sur lesquels il convient d'être vigilant.

↳ *L'exercice suivant repose sur un ancrage de ressources d'inspiration PNL.* La consigne d'évocation est celle de laisser revenir un moment où l'on a bien su faire. Les étapes sont toujours les mêmes : récit + Ede centré sur prises d'information/prises de décision. La dernière question est un peu différente :

Qu'est-ce que tu as su faire ? L'accompagnement va se poursuivre au niveau des savoir-faire par la reprise des verbes d'action formulés par A. La question « Qu'est-ce que tu veux garder » permet ensuite de résumer en quelques mots/phrases les ressources, de telle sorte qu'elles puissent être transposables dans un autre contexte. Je suis positionnée dans un sous-groupe pour accompagner l'exercice. Je veille à la nature spécifiée du choix de moment et à sa qualité en termes de ressources/compétences susceptibles d'être valorisées. Ce dernier exercice me permet de faire du lien avec le dispositif des ateliers de professionnalisation que je reprends dans mes journées d'initiation et d'envisager sa transposition à un niveau plus individuel dans le cadre d'une formation à l'Ede qui permette aussi aux stagiaires d'identifier la phase de réflexion qui suit le réfléchissement. Cette phase de réflexion avait fait l'objet d'un dispositif particulier au niveau de la construction de mon recueil de données pour la thèse et j'ai pu noter que les stagiaires en formation à l'Ede étaient assez demandeurs de conseils quant à la formalisation de cette phase dans leurs pratiques d'accompagnement. Je suis donc particulièrement attentive aux différentes formulations que Nadine propose dans ce contexte pour être en mesure de pouvoir moi-même par la suite proposer ce type d'accompagnement.

Jour 4

↳ Nous poursuivons l'exercice de la veille. Je suis positionnée dans le même sous-groupe. Je veille plus particulièrement à écouter le récit pour garder la vigilance du spécifié et j'interviens pour aider B à accompagner A dans le choix d'un moment qui se détache. En tant qu'assistante, je mesure à ce quatrième jour la responsabilité qui m'incombe pour que les stagiaires s'exercent à suivre le cadre posé dans le respect des buts de l'Ede (accueil inconditionnel tout en veillant à la nature spécifiée du choix du moment ; guidage pas à pas sans interprétation ; reprise des mots...). Comme je ne suis pas formée à la PNL, je retiens de cet exercice pour ma future pratique de formatrice l'idée d'un cadre qui permet de formaliser, à travers la question « qu'est-ce que tu as su faire », la mise en mots des compétences dans l'optique d'une transférabilité. J'avais initié la formulation de cette question avec des étudiants en formation initiale dans le champ du travail social quelques mois plus tôt. Je note précieusement toutes les références que Nadine donne concernant les liens entre l'entretien d'explicitation et la PNL et notamment l'article sur un geste ressource (expliciter 96). Je suis attentive aux liens que Nadine formule entre les offres de stage qu'elle propose (par exemple sur l'exploration des parties de soi) et son parcours singulier (P.Vermersch/R.C.Schwartz).

↳ Nadine présente l'exercice suivant qui va porter sur *l'évocation d'une situation problème* et dont l'objectif va être de recourir à une situation réussie de même type pour permettre un ancrage de ressources. Dans ce dispositif, à l'inverse du précédent, A sollicite chez B une situation-problème et en fin de récit, pose la question « qu'est-ce que tu n'as pas su faire ». Ensuite A va se déplacer pour permettre à B et C de formuler une question de type « Y a-t-il ne serait-ce qu'une situation où tu as rencontré le problème et où tu as su quand même... ? ». Quand A revient, B lui propose cette consigne, s'ensuit un Ede puis un ancrage de ressources (Maintenant que tu regardes la situation-problème, qu'est-ce qui t'apparaît ? Est-ce que la ressource que tu as mobilisée pourrait t'aider à gérer la situation-problème si jamais elle se représentait de nouveau?). Nous mettons en pratique cet exercice et je suis à nouveau observatrice dans un sous-groupe. J'interviens peu car je ne suis pas familière du dispositif. Je note cependant l'intérêt de solliciter un récit sur une situation difficile pour mener ensuite l'Ede sur une situation-ressources qui permet d'aller chercher des compétences transférables. Je me dis que cela pourrait être intéressant de construire quelque chose d'approchant pour alimenter les dispositifs d'analyse des pratiques actuellement développés dans les EFTS.

↳ *Point théorique sur les étapes de la prise de conscience.* En prenant appui sur Piaget, Nadine présente le modèle des étapes de la prise de conscience qui permet de distinguer la phase de réfléchissement qui accompagne l'Ede (vécu immédiat, vécu représenté, vécu verbalisé), de la phase de réflexion qui suit lorsque le vécu devient un objet de connaissance (abstraction, généralisation, conceptualisation). Je retrouve dans ce modèle les deux phases de recueil de données que j'ai mobilisé pour la thèse et les expériences développées en formation initiale de travailleurs sociaux pour leur permettre de « mettre en mots » leurs compétences et d'apprendre à les valoriser quand ils sont placés en situation d'évaluation.

↳ Pour finir la journée, Nadine présente *le dispositif des ateliers de professionnalisation*. J'ai eu l'occasion de mettre en place ce dispositif à plusieurs reprises (en formation continue) ou de m'en inspirer pour accompagner des étudiants en formation initiale à identifier leurs compétences dans des situations significatives et positives vécues en stage. Dans quelques semaines, je vais avoir l'occasion de l'expérimenter dans une fédération de crèches parentales dans l'objectif d'aider les parents bénévoles à valoriser et transposer leurs compétences acquises en crèche dans d'autres contextes professionnels ou associatifs. A partir d'un moment de pratique vécu positivement et choisi par un volontaire, le guidage en Ede s'opère à partir de deux catégories de questions qui permettent d'identifier les prises d'information et les prises de décision. L'ensemble du groupe participe en remplissant une grille d'écoute qui permet de renseigner les « réponses » aux deux types de questions. La question « qu'est-ce que tu as su faire » est posée à la fin au narrateur. Un tour de table s'opère ensuite pour que chaque participant transmette à A ce qu'il a identifié en termes de savoir-faire (d'observation et d'intervention). Par résonance, et une fois que A a donné sa propre réponse, les participants au dispositif sont invités à évoquer des expériences de référence qui font écho à la situation présentée, en termes de compétences notamment.

Jour 5

↳ Nous commençons par expérimenter le dispositif des ateliers de professionnalisation. Après un tour de table où chaque participant peut s'exprimer sur une situation, Nadine oriente le choix pour favoriser l'adhésion du collectif (je reconnais cette vigilance quant au choix d'une situation qui puisse, dans un cadre collectif de questionnement, prendre autant de sens pour la personne qui évoque que pour les participants). Je participe comme les stagiaires à l'identification des savoir-faire à partir des deux colonnes habituellement présentes dans le dispositif. Nadine ajoute la colonne des « émotions » qui permettra de faire le lien avec le point théorique qui va suivre concernant les niveaux de DILTS.

↳ Point théorique sur les niveaux de DILTS et mise en pratique. Cette entrée théorique permet d'expliquer le lien entre la structure de questionnement en Ede et celle plus spécifique au décryptage du sens. Ainsi Nadine différencie le niveau des stratégies (Ede/modèle de l'action) et le niveau des identités (modèle de l'émotion, maintien en prise sur le moment du moment). Nous mettons ensuite en pratique à partir des sept questions de DILTS que nous allons symboliser matériellement au sol (Qu'est-ce que tu fais ? Comment tu t'y prends ? Qu'est-ce qui est important pour toi ? Qu'est-ce que tu crois par rapport à ça ? Qui es-tu quand tu fais ça ? A qui est tu relié ? Au nom de quoi?). Une fois réalisées ces sept étapes de questionnement avec un guidage qui permet aussi à A d'avancer concrètement à côté de B dans la salle, nous faisons le chemin à l'envers en reprenant les questions dans l'autre sens. Plusieurs volontaires se prêtent au jeu soit à partir d'une situation-ressource actuelle, soit à partir d'une idée de projet. Nadine me donne l'occasion d'accompagner une stagiaire et je retrouve le plaisir d'accueillir une nouvelle situation où se mêlent l'action et l'émotion. Nadine distribue dans la continuité le support de l'objectif opérationnel utilisé en PNL

↳ Nous partageons en fin de journée le bilan que nous tirons du stage. Cela me permet de dresser moi aussi les enseignements, les confirmations et les découvertes que j'ai pu faire. Ainsi la redécouverte de l'importance des gestes pour ralentir A m'a permis d'en constater les effets au niveau de la qualité de verbalisation. J'ai également, en tant qu'assistante dans les groupes, pu accéder à cette place de « garante du cadre posé » notamment sur le plan du respect des consignes (comme le fait de distinguer le récit de l'Ede par exemple) mais aussi au niveau de l'équilibre à trouver pour laisser les B s'entraîner tout en les guidant. Enfin, je termine le stage avec la conviction que je suis capable de développer mes propres stages en puisant dans les références et les outils que Nadine propose tout en apportant ma touche personnelle à partir des expériences de formation et de recherche que j'ai développées. Quelques jours après la fin du stage, j'ai utilisé la grille des niveaux de DILTS pour regarder de plus près en quoi mon souhait de développer des stages de base à l'Ede dans un environnement professionnel de formation en travail social venait répondre à des attentes autant professionnelles que personnelles. Il ne me reste plus qu'à mobiliser le support de l'objectif opérationnel pour concrétiser ce projet et voir comment je peux y associer des perspectives de formation relatives à l'accompagnement aux usages de l'Ede en recherche.

Explicitation du savoir-enseigner en formation générale des adultes

Marie Alexandre Ph. D.

Professeure en psychopédagogie de l'enseignement professionnel
Université du Québec à Rimouski, marie_alexandre@uqar.ca

Karine Cloutier

Agente de recherche et candidate à la maîtrise
Université du Québec à Rimouski, Karine.Cloutier01@uqar.ca

Dominique Amyot

Agente de recherche
Université du Québec à Rimouski, Dominique_Amyot@uqar.ca

Résumé

Au Québec, la formation générale des adultes se situe au cœur d'une redéfinition et d'une transformation sans précédent de son mode d'organisation induit par un changement de curriculum et de programmes. Cet article présente des résultats d'une étude sur le savoir-enseigner d'enseignants en formation générale des adultes. Prenant appui sur les actions associées aux activités clés du processus didactique, des entretiens d'explicitation ont été conduits auprès de quatre enseignantes expérimentées en situation de planification, d'intervention et d'évaluation. La démarche d'analyse du modèle de la sémiologie révèle l'exercice des quatre phases du processus didactique. Les résultats mettent en évidence des actions mentales, matérialisées et matérielles de prise d'information, d'exécution et de critères de fin au service de l'apprentissage du contenu par l'élève.

1. Problématique

1.1 Renouveau pédagogique en formation des adultes au Québec : redéfinition et transformation du mode d'organisation

Au Québec, depuis 1997, les acteurs du monde scolaire ont eu à composer avec des modifications du curriculum et des programmes d'études prenant place dans une importante réforme du système scolaire, amenant avec elle la nécessité de s'adapter à plusieurs changements.

Dans son Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014 (2014), le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) présente les principaux constats que suggèrent les points de vue des acteurs de la formation générale des adultes en regard du nouveau curriculum et des nouveaux programmes d'étude. Legendre (2005) associe ce contexte caractérisé par un enseignement individualisé ou modulaire au concept de classe multiprogramme qui confronte les acteurs du milieu à des défis de taille quant à l'implantation du nouveau curriculum puisque « ces contraintes rendent difficile l'application de la pédagogie différenciée » (CSE, 2014a, p. 77).

« Les nouveaux programmes d'études, l'approche par compétences, les domaines généraux de formation, les compétences polyvalentes ainsi que l'évaluation des apprentissages » (CSE, 2014b, p. 4) constituent, en formation générale des adultes, un important changement de culture. L'UNESCO (2017) souligne qu'enseigner requiert des connaissances approfondies, des qualifications spécialisées et des compétences pédagogiques (CSE, 2014a). Avec l'arrivée du renouveau pédagogique (Gouvernement du Québec, 2011), s'installe un changement de paradigme chez les enseignants de la formation générale des adultes (Masciotra et Medzo, 2009). L'élaboration et la mise en œuvre d'un nouveau programme de formation comportent davantage de prises de décisions et s'appuient sur la capacité à faire des choix éclairés (Legendre, 2004).

1.2 Savoir de la pratique enseignante

La pratique enseignante soutient un ensemble d'actions singulières situées dans le temps et l'espace ainsi qu'une mise en contexte d'apprentissages à effectuer (Deaudelin et al., 2005; Masciotra et Medzo, 2009). Pour Clanet et Talbot (2012), enseigner consiste à « mettre en place des situations qui devraient permettre aux élèves de construire des connaissances [...] et des compétences », p. 6). Deaudelin et ses collaborateurs (2005) mettent l'accent sur la présence d'élèves en classe. Or, Bru et Maurice (2001)

incluent ce qui se déroule en dehors de la classe que ce soit durant ou à l'extérieur du temps scolaire. D'après Wanlin (2009), l'acte de planification est une tâche complexe et multidimensionnelle qui exige de l'enseignant qu'il pense à une multitude d'éléments interconnectés (foyers) en fonction de multiples conditions interreliées. Ce processus cognitif consiste à trouver un compromis adapté aux spécificités de la classe afin d'œuvrer en faveur de l'apprentissage des élèves (dilemmes).

Cadre conceptuel

2.1 Vécu de l'action

La verbalisation des faits relatifs au vécu d'une situation singulière révèle l'inobservable des conduites, ce qui est implicite dans la réalisation de l'action (Vermersch, 2014). L'accès aux connaissances en acte¹ (Vermersch, 2014) repose sur l'évocation d'un moment spécifié d'une action vécue. La prise de conscience étant réputée possible, Forget et Paillé (2012) affirment qu'il s'agit de revisiter les actions qui ont constitué le vécu d'une pratique professionnelle de manière à le révéler par la parole et à en produire une conceptualisation. La granularité de la description de l'action effective présentée dans le tableau 1 dessous-ci est caractérisée par des actions à dominance matérielle, matérialisée et mentale (Vermersch, 2014)

Tableau 1

Caractéristiques de la description de l'action effective (Source : adapté de Vermersch, 2014)

Action matérielle	Action matérialisée	Action mentale
Action soumise aux contraintes propres des lois du monde matériel	Action non directement soumise aux lois du monde matériel	Action non soumise aux lois du monde matériel (entièrement intériorisée)
Traces d'effectuation directement observables (transformation de la matière, déplacement dans l'espace, etc.)	Observation de la qualité de la réalisation (lire, parler, dessiner etc.)	Aucune trace de réalisation directement observable (penser, décider etc.)

Ces actions élémentaires sont décrites par les fonctions qu'elles occupent dans le déroulement : prises d'information ou d'identification, réalisation et exécution permettant d'inférer les connaissances fonctionnelles et les buts effectifs.

Cette fragmentation comprend la décomposition d'une organisation d'ensemble en tâche. La tâche, devenue unité d'analyse, se décompose en actions qui à leur tour se fragmentent en opérations. La structure de l'action prend son ancrage dans le déroulement temporel. Chaque action s'inscrit dans un cycle élémentaire constitué de prise d'information et d'exécution. Cette dernière est suivie d'une autre prise d'information sur le résultat (Vermersch, 2014). La verbalisation par l'enseignant des faits relatifs au vécu permet l'explicitation des actions effectives déployées lors des quatre phases du processus didactique.

2.2 Activités clés et actions du processus didactique

Divers travaux liés au savoir didactique introduit par Shulman (1987) et largement repris par nombre de chercheurs, font ressortir, d'une part, que le savoir-enseigner est une activité cognitive hautement contextualisée tout en précisant, d'autre part, qu'il consiste à transformer un contenu afin qu'il soit appris par d'autres dans un environnement spécifique (Hashweh, 2005).

Le savoir-enseigner comprend les différents savoirs mobilisés par l'enseignant en lien avec le contenu à enseigner (Jameau, 2015). Selon Alexandre (2013a), le processus didactique s'apparente à la transformation d'un contenu pour qu'il soit appris par des élèves dans un certain environnement. Cette conversion d'un « contenu à enseigner » en des formes pédagogiquement efficaces et adaptées aux différents niveaux d'habiletés et au vécu des élèves est la véritable clé de voute de l'intégration des différents savoirs enseignants (Alexandre, 2017). Le processus didactique illustré dans la figure 2 ci-dessous comprend les phases d'interprétation, de représentation, de conception d'environnements d'apprentissage et d'adaptation aux caractéristiques des étudiants. Ces phases opérationnalisent des activités clés, elles-mêmes caractérisées par des actions. En plus des liens soutenus entre les activités

¹ Le concept de connaissance en acte est issu de la théorie de Piaget sur la prise de conscience. « Il peut y avoir réussite en acte sans pour autant qu'il y ait compréhension de ce qui permet la réussite. La prise de conscience –et donc la conceptualisation du déroulement de l'action, y compris les moyens permettant de réussir – est un travail cognitif de recréation d'une réalité existant sur un plan (...) vers un autre plan (...) » (Vermersch, 2014, p.168).

clés et les actions d'une même phase, de nombreux liens interphases sont repérés assurant ainsi la cohésion du processus didactique.

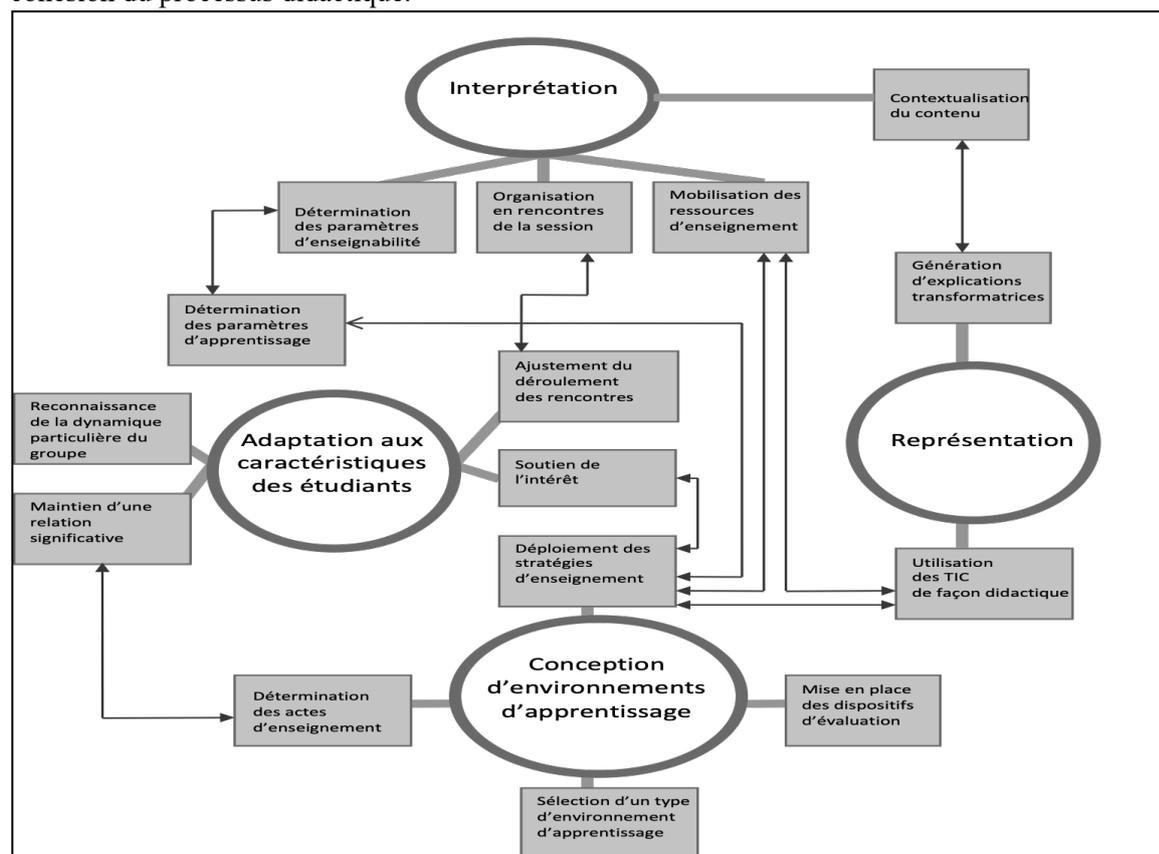


Figure 1 : Modélisation du processus didactique (Source : Alexandre, 2013a)

3. Méthodologie

Cette étude de cas de nature qualitative privilégie la singularité des actions, la complexité du phénomène dans son contexte réel et le point de vue des acteurs (Stake, 1995 ; Merriam, 1998 ; Yin, 2003). L'étude de cas « infère une démarche singulière dans laquelle la valeur scientifique des résultats est prise en compte dès la conception du plan de recherche » (Alexandre, 2013b, p.51), dans le cas présent des enseignants expérimentés de la formation générale des adultes en contexte d'implantation d'un nouveau curriculum.

Quatre enseignantes de la formation générale des adultes ont participé à cette étude. Ces personnes détiennent un poste permanent et cumulent au moins cinq années d'expérience dans une commission scolaire du Québec. La collecte de données comprend trois entretiens d'explicitation auprès de chaque participante : situation de planification, d'intervention et d'évaluation (n = 12 verbatims).

Les principales étapes du modèle de la sémiotique (Vermersch, 2012) selon les référents et les représentants constituent la démarche d'analyse. Le potentiel analytique du modèle de la sémiotique permet une meilleure compréhension du savoir-enseigner (Alexandre, 2018). Le précepte de sémiotique prend son origine à la fois dans la singularisation et l'association qui sont faites entre un « objet » et son « représentant » pour un sujet, l'objet étant ici, par le fait qu'il s'agit d'une chose à laquelle se référer, un référent (Vermersch, 2012). La reprise, qui s'articule autour du référent constitué du duo vécu de référence / représentant, permet d'analyser les constructions du sens (Vermersch, 2012). Les divers niveaux de reprises composant « l'intelligence organisatrice du modèle de la sémiotique » prennent assise sur une transformation de point de vue qui origine de la modification d'un référent en un autre représentant (Vermersch, 2012)

4. Résultats

L'analyse a conduit à l'extraction des actions associées aux activités clés de chacune des phases du processus didactique, mais aussi au repérage des traces de la structure de l'action. Les résultats obtenus de la démarche d'analyse du modèle de la sémiologie tendent à montrer les quatre phases du processus didactique exercé par Sonia, une enseignante de français lors d'une situation de planification dans un contexte de formation hybride. La présentation d'actions matérielles, matérialisées et mentales est mise en lien avec des prises d'information, des exécutions et des critères de fin.

4.1 Activités clés et actions de la phase d'interprétation

Les résultats observés révèlent que l'activité clé Détermination des paramètres d'enseignabilité est sollicitée. Sonia s'interroge sur la pertinence du contenu et identifie des notions clés. Par exemple, elle se questionne sur l'utilisation des subordonnées. Elle reprend seule son travail d'appropriation des guides d'apprentissage et apprécie ses capacités pour l'enseignement de ce contenu.

La présence de l'activité clé Contextualisation du contenu à enseigner se traduit par l'action de Recourir à différents niveaux de contenus. Sonia s'assure de la place du contenu à enseigner dans le programme de formation, et oscille entre l'utilisation de divers documents pédagogiques et le programme pour vérifier des éléments du contenu. Elle consulte le guide d'apprentissage, du matériel pédagogique à sa disposition ainsi que le document de la définition du domaine d'évaluation. Sur le plan de l'activité clé Mobilisation des ressources matérielles, l'analyse des données dévoile l'action de Choisir du matériel d'enseignement. Sonia applique une méthode de travail et choisit un texte informatif.

En premier, j'ai relu le texte (101-L461-462) (...) je regarde le schéma narratif (101-L464). Je lis quelques extraits (88-L413)

Les résultats montrent que l'action d'Attribuer une fonction spécifique au matériel d'enseignement se traduit par le choix d'un texte plus court en soutien à l'apprentissage. Sonia modifie des exercices existants en ajoutant des questions.

Sur le plan de la structure de l'action, les analyses effectuées font ressortir une action mentale de prise d'information alors que Sonia réfléchit et se parle à elle-même.

Je me place dans ma classe (16-L85-86) (...) alors je réfléchis (88-L409) (...) puis je me suis dit (101-L461)

Sonia effectue une séquence opératoire d'actions matérialisées de prise d'information en consultant le guide d'apprentissage : elle regarde des sujets abordés, survole ce qui se rapporte aux compétences à développer, regarde la présentation visuelle, le fonctionnement et les tâches à effectuer dans le cahier. Le critère de fin est la validation et la confirmation de ce qu'elle cherche.

4.2 Activités clés et actions de la phase de représentation

Lors de l'activité clé Utilisation didactique des TIC, l'action Sélectionner des applications technologiques est présente. Sonia conçoit ses cours sur la plateforme numérique d'apprentissage Moodle. Sur le plan de la structure de l'action, une action matérialisée d'exécution se traduit par la configuration de chacune des pages Moodle. Sonia utilise les outils de description du cours, dépose la description du cours, le programme et détaille le contenu. Elle ajoute les situations d'aide à l'apprentissage et la description des évaluations.

Sonia se rend sur la plateforme Moodle. Elle débute en déposant la présentation du cours et par la suite regarde ses sections. Elle effectue une action mentale de prise de l'information, alors qu'elle se demande comment elle va configurer les sections. L'enseignante effectue une action matérialisée d'exécution en transcrivant la présentation du cours sur une page de la plateforme numérique d'apprentissage (Moodle). Par la suite, Sonia complète les sections « Présentation et documents importants », ajoute une section « Notions et exercices » ainsi qu'un document sur une notion précise. Son critère de fin pour les dépôts sur Moodle porte sur la reconnaissance d'éléments qui reviennent souvent en classe. Sonia sait que le dépôt sur la plateforme numérique est en continu.

4.3 Activités clés et actions de la phase de conception d'environnements d'apprentissage

L'activité clé Sélection d'un environnement d'apprentissage s'opérationnalise par la préparation d'exercices et de situations d'aide à l'évaluation pour compléter le guide d'apprentissage. Sonia explore le matériel existant avant de créer un exercice de toutes pièces.

J'explore ce que j'ai déjà avant d'inventer (...) (151-L667-668) je vais dans ce que j'ai déjà (145-L683)

Lors de l'activité clé Déploiement de stratégies d'enseignement, Sonia guide et accompagne l'élève vers les exigences à rencontrer et ordonne sa séquence d'enseignement. Sur le plan de la dimension cognitive de l'action, Sonia effectue une action mentale de prise de décision alors qu'elle décide d'y aller progressivement.

Je me dis (...) ... je peux y aller en progression (88-L413-414)

Sur le plan de l'exécution, Sonia dit remettre le travail corrigé à l'élève, ce qui s'apparente à une action matérielle de la situation d'intervention. L'activité clé Mise en place du dispositif d'évaluation est présente dans l'action d'Utiliser un outil pour sanctionner l'apprentissage des contenus. Sonia effectue des actions matérialisées de prise d'information. Elle cherche des situations d'aide à l'évaluation, regarde comment le guide d'apprentissage tient compte des examens, se questionne sur la façon dont le guide prépare l'élève à l'examen. C'est le cas pour la notation d'une notion grammaticale prescrite. Elle regarde le travail de l'élève.

Est-ce que je compte les participes passés avec « avoir » (28-L152-153)

4.4 Activités clés et actions de la phase d'adaptation aux caractéristiques des élèves

Lors de l'activité clé Détermination des paramètres d'apprentissage, Sonia soutient et ajuste le déroulement de la rencontre avec l'élève. Elle compare le travail à réaliser aux exigences à rencontrer.

Je vois que l'élève a besoin d'autre chose (29-L179) (...) j'ai vu que c'était quand même difficile (96-L443-444)

Sonia effectue une action mentale de prise d'information alors qu'elle pense à l'élève. L'analyse des résultats de l'action Prendre en compte le cheminement et des réalisations de l'élève tend à montrer un premier cycle de prise d'information, d'exécution et de critère de fin constitué d'actions matérielles et matérialisées. La prise d'information s'effectue lorsque Sonia constate lors de la remise des fiches de lecture du roman que des éléments ne sont pas clairs. Elle évoque des actions matérielles de la situation d'intervention : placer le travail réalisé par l'élève de côté, retourner auprès de l'élève et par une action matérialisée : questionner l'élève.

Pour la suite du déroulement temporel, Sonia effectue des actions matérialisées en préparant et en choisissant un texte dans lequel l'élément recherché est plus facilement repérable. Elle enchaîne lors de la présence en classe avec une action matérielle en remettant le texte à l'élève et termine avec une action matérialisée lorsqu'elle incite l'élève à verbaliser avec elle.

Une deuxième action mentale de prise d'information a lieu alors que Sonia constate les difficultés. Elle dit penser différemment selon les élèves.

J'ai vu que c'était quand même difficile (96-L443-444). Je pense beaucoup à... l'élève (103-L476)

Sur le plan de l'exécution, Sonia effectue des actions matérialisées en préparant le texte pour l'élève, en révisant avec celui-ci des exercices déjà faits et en regardant le travail de l'élève. Son critère de fin porte sur le fait qu'elle prend appui sur ce que l'élève connaît déjà.

Je pars (rire) avec ce que les élèves connaissent déjà (154-L729-730)

5. Discussion

La présence d'activités clés associées aux quatre phases du processus didactique va dans le sens de travaux d'Alexandre (2013) et de Jameau (2015) concernant l'interdépendance des savoirs mobilisés dans le cadre de la pratique enseignante. Ce qui vient corroborer les propos de Wanlin (2009) et Legendre (2004) sur la complexité de l'acte de planification, la capacité à prendre des décisions et à effectuer des choix éclairés. Dans le sens émis par Bru et Maurice (2001), l'examen des données précise « ce qui se passe en dehors de la classe » dans la pratique enseignante. L'examen du tableau 2 présenté ci-dessous montre que dans le processus didactique exercé en situation de planification, les phases d'interprétation et de conception d'environnements d'apprentissage semblent occuper une plus grande place.

Tableau 2
Présence des activités clés des phases du processus didactique

Interprétation	Représentation	Conception d'environnements d'apprentissage	Adaptation aux caractéristiques des élèves
Détermination des paramètres d'enseignabilité	Utilisation didactique des TIC	Sélection d'un environnement d'apprentissage	Détermination des paramètres d'apprentissage
Contextualisation du contenu		Déploiement de stratégies d'enseignement	
Mobilisation des ressources matérielles		Mise en place du dispositif d'évaluation	

Les résultats permettent de préciser des foyers de préoccupation rapportés par Wanlin (2009) sur l'ajustement de la cadence d'enseignement aux capacités de l'élève. C'est le cas lors de la prise de décision d'y aller progressivement et lorsque Sonia pense à l'élève. De plus, le fait pour l'enseignante de prendre appui sur ce que l'élève connaît déjà correspond à la résolution du dilemme de gestion des différences individuelles identifié par Wanlin (2009).

L'analyse des données témoigne des actions effectives qui ont constitué le vécu d'une pratique professionnelle qui aboutit, selon Forget et Paillé (2012), à la production d'une conceptualisation. Comme Vermersch (2014) l'a démontré, l'explicitation révèle l'implicite dans la réalisation de l'action. L'analyse des entretiens d'explicitation suggère que l'exercice du processus didactique mobilise un ensemble systématisé d'actions mentales, matérialisées et matérielles en constante interaction avec l'environnement dans lequel elles se déploient. Ce réseau dynamique d'actions interdépendantes sous-tend et structure chacune des quatre phases du processus didactique. »

L'examen des données laisse présager la complexité de l'exercice du processus didactique en situation de planification. Considérant les travaux de Vermersch (2014), le cycle élémentaire du déroulement de l'action serait constitué de prise d'information, d'exécution suivie d'une autre prise d'information sur le résultat. Par exemple, lors de la phase d'adaptation aux caractéristiques des élèves, une seconde action mentale de prise d'information sur le résultat apparaît alors que Sonia constate les difficultés de l'élève. Elle effectue un enchaînement d'actions matérialisées avec notamment la préparation de texte, la révision avec l'élève d'exercices déjà réalisés et l'examen du travail de l'élève.

À l'instar de Vermersch (2014), la granularisation du déroulement des actions mise en application dans cette étude donne également accès aux critères de fin de l'action retenus par l'enseignante en situation de planification. La présente étude a extrait, dans trois phases du processus didactique, les critères de fin suivants: la validation et la confirmation de ce qu'elle cherche dans la phase d'interprétation, la reconnaissance d'éléments qui reviennent souvent en classe pour le dépôt sur Moodle lors de la phase de représentation, ainsi que la prise en compte de ce que l'élève sait déjà lors de la phase d'adaptation aux caractéristiques des élèves. Un lien peut être établi avec l'action mentale de prise d'information de « penser à l'élève ». Ce résultat rejoint les travaux d'Alexandre (2013a) sur des liens repérés entre les activités clés et les actions qui façonnent des zones d'interactions constituant un réseau dynamique.

Conclusion

Le modèle de la sémiologie permet la formalisation de la pensée enseignante à l'éducation des adultes. L'explicitation du processus de raisonnement de l'enseignant lors de la situation de planification conduit à une meilleure caractérisation des compétences et peut en faciliter le transfert tout en maintenant l'humain au cœur des processus décisionnels et opérationnels. Cet espace de déploiement descriptif permet de qualifier aussi finement que possible les éléments constitutifs de l'action, son développement dans le temps et l'espace et les aspects à prendre en compte. Ainsi la mise en mots des éléments implicites de l'action au service de la mise à jour des compétences confirme-t-elle la puissance interprétative de l'explicitation. L'investigation du savoir-enseigner en formation des adultes confirme l'existence d'une forme de raisonnement spécifique à l'enseignement.

Bibliographie

- Alexandre, M. (2018). Le modèle de la sémiose et le savoir-enseigner en formation à distance à l'université : Donner sens à l'explicitation. *Explicititer. (GREX2)*, 118, p. 40-51.
- Alexandre, M. (2017). Alexandre, M. (2013a). La description du savoir didactique d'enseignantes expérimentées en Techniques d'éducation à l'enfance en situation de planification, d'intervention et de réflexion : trois études de cas. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.
- Alexandre, M. (2013b). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56.
- Bru, M. et Maurice, J.-J. (2001). Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 97-109.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014a). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014b). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014. Sommaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault M., Richer, F. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 79-110.
- Forget, M-H. et Paillé, P. (2012). L'entretien de recherche centré sur le vécu. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo*. (1)1, En ligne. <http://surlejournalisme.com/rev>
- Gouvernement du Québec. (2011). *Programme de formation de base diversifiée*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: A reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 11(3), 273-292.
- Jameau, A. (2015). Les déterminants de l'action de deux professeurs des écoles dans le cas d'un enseignement par démarche d'investigation. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 2(1), 18-28.
- Legendre, R. (dir.). (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent: Vers un curriculum pour la vie*. Coll. Perspectives en éducation & formation. Bruxelles: De Boeck.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education"*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(10), 1-22.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. London: Sage Publications.
- UNESCO (2017). *Célébration du 20^e anniversaire de la Recommandation de l'UNESCO 1997 concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur. Journée mondiale des enseignants 2017. Enseigner en liberté. Autonomiser les enseignants*. Tenue à Paris le 5 octobre 2017.
- Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation*. France: ESF (8^e édition).
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Wanlin (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* 166, 89-128.
- Yin, R. (2003). *Applications of case study research*. (2^e). London : Sage Publications (1^{re} éd. 1993).

Autobiographie
Chapitre 6
Les années 70, installation dans la recherche,
découverte de la psychothérapie, changements de vie.
Pierre Vermersch

Je vais poursuivre ma biographie intellectuelle en continuant à l'organiser autour de trois pôles plus ou moins entrelacés : le pôle professionnel de la recherche au CNRS, le pôle de ma vie familiale, le pôle de ma vie intime.

Pour rédiger ce chapitre, j'ai fouillé mes archives, j'ai retrouvé tous mes rapports de recherche du CNRS qui année après année décrivent en détails mes activités de recherche, d'enseignement, mes publications, articles, rapports, mes conférences, colloques et autres séminaires ... Mais patatrac ! Au fur et à mesure que je me remettais dans le souvenir de ces activités professionnelles, dont j'ai souvent parlé, et tout en retrouvant au passage les souvenirs de mes débuts de vie conjugale et la naissance des enfants, je me rendais compte que l'essentiel de cette période, rapportée au futur -encore invisible - de la création de l'entretien d'explicitation, était ailleurs.

En effet, si je continue à me référer à mon but principal dans cette autobiographie, c'est-à-dire rendre compte de la construction des compétences qui m'ont permis de développer l'entretien d'explicitation, alors, ce qui domine ces dix années, ce n'est pas mon activité scientifique et son épanouissement, pas plus que les étapes de ma vie familiale du bonheur à la séparation, mais c'est surtout la découverte, la participation au monde de ce qu'il est convenu d'appeler la « psychothérapie », comme un nouvel item à la découverte de la *psychagogie* (discipline qui "va vers" -ago, agogie- la psyché, donc discipline qui vers soi). A la fois, comme client, puis formé, et enfin comme praticien en individuel ou en groupe et même superviseur.

Je n'ai pas l'intention de vous livrer les détails de mon intimité en décrivant le contenu de mes séances de psycho/thérapie ou ma participation à des groupes thérapeutiques mensuels. Non, bien sûr. Ce que je veux, c'est vous préparer à découvrir comment je me suis formé à gérer la dimension relationnelle, à utiliser la parole juste pour l'autre, à développer une écoute multi niveau, à me familiariser avec les blocages, les blancs, les refus, les émotions, les colères, pour savoir quand les encourager pour aider à dépasser les verrous qui empêchent la remémoration et donc la prise de conscience, ou au contraire les modérer pour ne pas tomber dans la répétition stérile.

Avec le travail dans les groupes de développement personnel -dont j'ai parlé dans les chapitres précédents-, j'avais appris l'observation de soi, l'accompagnement bienveillant, mais avec la psychothérapie j'ai appris encore bien d'autres aspects du monde intérieur, et je me suis préparé à m'en servir sans rester pour autant dans ce cadre psychothérapeutique. J'aurais pu facilement changer de métier, quitter la recherche pour la psychothérapie, mais ce n'était pas ce qui m'importait, aussi à un moment j'abandonnerais totalement ce cadre, pour transposer toutes ces compétences dans le recueil des données d'introspection descriptive grâce à l'entretien d'explicitation. Mais avant ça, l'ouverture créée par la formation de psychologue m'aura invité à poursuivre sans cesse des formations qui sont à la charnière entre psychothérapie et développement personnel, à explorer la PNL, l'illumination intensive, l'hypnose ericksonienne, le focusing, le procédé Avatar, le rêve éveillé dirigé, le rebirth, l'analyse des rêves, le lying, les diapasons, la circulation de l'énergie, le tai chi, la fasciathérapie, etc. Avant de concevoir l'entretien d'explicitation pour les besoins de la recherche et de l'application pour les praticiens, je vais capitaliser un ensemble de connaissances sur le travail sur soi dans tous ses aspects, ou plutôt et surtout, je vais acquérir des compétences pratiques, à la fois sur moi, mais aussi dans l'accompagnement des autres. Je n'ai pas fait que lire ! J'en ai fait l'expérience, je m'y suis formé, j'y ai formé les autres. Je me suis préparé à créer une forme de psychagogie.

La merveille est que toute cette préparation s'est faite sans aucun projet de son usage futur.

Revenons au programme initial de ce chapitre et abordons successivement les pôles professionnel, familial, intime, en respectant la chronologie.

1/ Ma vie professionnelle

Après un an et demi de participation à la vie du labo de psychologie du travail, j'avais donc fait suffisamment bonne impression sur le directeur et l'équipe pour qu'il me propose de monter un dossier pour un recrutement au CNRS, autrement dit de préparer un vrai concours sur la base d'un projet de recherche et d'un dossier de mes publications.

J'avais déjà publié un rapport de recherche sur la détérioration des performances chez les plongeurs en fonction de leur profondeur (en caisson hyperbare, pas dans l'eau), un article sur les algorithmes en pédagogie, un article co-signé avec Annie Weill sur l'enseignement programmé, et des rapports en cours d'écriture. Mais pour écrire un projet de recherche, il fallait que ce soit moi qui invente, qui imagine, qui propose un programme avec ses prolongements à long terme ... Tout était à penser, et je ne pouvais pas compter sur qui que ce soit d'autre pour m'inspirer, le labo n'était pas une source d'inspiration. Ce que faisait les autres chercheurs ne m'intéressait pas et nous n'avions aucune relation autres que d'aller déjeuner ensemble à l'occasion et de participer aux séminaires hebdomadaires. Je ne m'inscrivais donc pas dans une problématique préexistante, ni dans le prolongement d'une série de recherches dont je compléterais le but. Non, je devais créer une idée neuve de recherche. Je serais lu et relu très attentivement par Leplat, ça je le savais, mais lui ne me faisait aucune proposition.

Les aurais-je acceptés, d'ailleurs ?

En fait, quand je relis ce projet maintenant, je rigole doucement.

Il n'y a rien dans ce projet, sinon ce qui correspond à l'air du temps, l'étude de la résolution de problème, puisque nous sommes au tournant de l'invention de la psychologie cognitive, massivement étudiée par l'utilisation de petits problèmes proposés en laboratoire à des étudiants rémunérés pour ça. Je pourrais dire que ce projet de recherche est un texte pieux, un texte dévot, une grande prière à la science dans le style attendu par la commission du CNRS qui aura à l'évaluer. Tout est correct, tout est conforme à ce que l'on demande à un futur chercheur : un cadre théorique, un planning d'expérimentation, une esquisse des méthodes qui seront employées, l'invocation des procédés d'analyse des résultats.

Mais ça ne correspond à aucune intention réelle de ma part.

Je découvre pour la première fois, ce que j'apprendrais à faire pour le restant de ma vie, écrire pour la commission du CNRS, rédiger ce qu'elle attend, dans le style qu'elle attend, en étant le plus strictement possible dans la conformité. Tous les quatre ans par exemple, nous aurons à écrire un rapport de laboratoire pour demander le renouvellement de notre statut d'équipe associée, et tous les quatre ans nous écrirons soigneusement à quel point chaque chercheur est complémentaire dans l'équipe, à quel point notre co-présence est essentielle et décisive à l'unité du labo, même si nous ne nous sommes pas parlés depuis quatre ans, et en tous cas pas de nos recherches respectives, et que de fait nous n'avons jamais aucune collaboration entre nous (sauf pour moi avec Annie Weill avec qui je vais partager de nombreuses recherches sur les difficultés d'apprentissage du dessin technique). Mais nous sommes dans le même bureau, et elle travaille sur un sujet de recherche dont le contenu m'est très familier depuis toujours : le dessin industriel. Alors qu'elle en découvre difficilement le b,a, ba).

Tout au long de sa vie professionnelle un chercheur est évalué par une commission, et il est intelligent de donner à cette commission ce qu'elle attend et par ailleurs faire discrètement ce que l'on juge bon. Cela vaudra pour toute ma vie professionnelle.

Mais il ne faut pas non plus être injuste, puisqu'une bonne partie de l'évaluation repose sur les publications qui ont été acceptées par des lecteurs anonymes et garantissent que les recherches sont acceptées par la communauté scientifique, sans bienveillance a priori.

J'écris donc un projet de recherche, revu, corrigé par Leplat quant à sa forme. Et ... je suis recruté ! Mais l'époque est prodigue, il y a deux concours de recrutement par an, et souvent jusqu'à huit postes proposés par concours. Rapidement, il n'y aura plus qu'un seul concours par an, et le plus souvent un seul poste proposé, de temps en temps l'abondance fait que deux postes sont proposés.

J'ai donc eu beaucoup de chance, j'ai été classé huitième d'une session avec huit postes à pourvoir !

Je n'avais pas de thèse, juste un petit passé de contrat de recherche, et j'ai été recruté ! Miracle !

Mais peut-être suis-je un peu trop critique, voire même moqueur, sur ce premier projet de recherche.

Que contenait-il comme idées, méthodes, expériences ? Je reviens sur ce point parce que je viens de retrouver le document et que je le relis encore, un peu étonné à plusieurs titres. Il est effectivement peu convaincant et parfaitement conforme dans son organisation. Mais quant au contenu ?

Au départ il reflète bien quand même l'idéologie du laboratoire, issue du CERP (je vous rappelle que c'était le Centre de Recherche de la formation professionnelle des adultes l'AFPA du temps où cette

institution en avait un), en ce sens que l'ergonomie, la psychologie du travail, sont pensées largement en référence au contexte de la formation d'adultes et de leurs difficultés d'apprentissage. Le thème de la résolution de problème, dominant le paysage intellectuel de l'époque, est bien présent, mais modulé par sa mise en relation avec des questions de formation des adultes. La centration porte sur les opérations intellectuelles.

Dans ce cadre, l'hypothèse générale que je formule est que l'adulte face à un nouvel apprentissage, va passer par un processus de « déséquilibre transitoire », qu'il va donc être temporairement en difficulté, ce qui le conduira à son insu, à mettre en œuvre des outils intellectuels dont la cohérence n'appartient pas à l'étape terminale de la construction de l'intelligence (les opérations formelles dans le langage de Piaget) mais à celles qui précèdent et qui limitent fortement la pertinence et la complexité des raisonnements et des actes. Il y a donc une idée forte de « déséquilibre transitoire » initial, et en contrepartie l'hypothèse que l'apprentissage va se dérouler comme une micro genèse manifestant un processus de rééquilibration par étapes, et que pour mettre en évidence cela il faut que les données nous montrent l'utilisation successives de différents registres de fonctionnement cognitif, dont l'intelligibilité et la description sont fournis par la théorie opératoire de l'intelligence de Piaget.

Ces hypothèses seront toujours présentes et défendues lors de ma soutenance de thèse en 76, elles vont nourrir quinze années de ma vie de chercheur. J'en ai ensuite toujours conservé l'idée, mais me suis attaché plutôt à développer la problématique de l'accès à l'expérience vécue : introspection et aide à la l'explicitation.

Pour étudier cette microgenèse, il me fallait utiliser des tâches suffisamment longues pour que l'on puisse vraiment étudier les processus intellectuels. J'utilisais pour cela le concept de tâches algorithmiques, au sens d'actions finalisées et productives dont on peut définir les étapes de résolution et toutes leurs variantes a priori.

Je suis encore en train de travailler avec Annie Weill sur l'apprentissage des statistiques, aussi je propose un programme de travail inspiré de ce domaine et qui ne verra jamais le jour. La méthode proposée pour le recueil de données est principalement les traces écrites du raisonnement, suivit de celles d'un interview libre après coup. Je n'ai aucun souvenir d'avoir fait quoique ce soit de ce genre.

Entre le moment où je suis recruté au CNRS et la fin du contrat, je continue à réfléchir.

Je veux étudier le fonctionnement intellectuel, dans l'idée d'une régulation de l'action, ça c'est sûr. La résolution de problème me paraît la voie royale, mais ce faisant je ne fais que refléter mon époque où c'était le grand thème à la mode. Vouloir étudier la cognition, comme on dira plus tard, c'est ne pas se spécialiser dans l'étude de la mémoire, de la perception, c'est-à-dire une étude par fonction isolée. Ce qui m'attire c'est le domaine de l'intelligence dans sa mobilisation pour la réalisation de buts. Du point de vue méthodologique, je suis profondément révolté contre les pratiques expérimentales que l'on m'a fait mettre en œuvre à Aix, et ce que je peux constater dans toutes les publications sur l'étude de la résolution de problème.

Je veux opérer plusieurs *ruptures* par rapport aux pratiques de recherches de la psychologie expérimentale.

- Au lieu d'étudier «la » résolution d'un problème, je vais étudier, le *dépassement d'un problème* d'apprentissage sur plusieurs semaines, c'est tout l'intérêt du terrain de la formation des adultes, où il n'y a pas nécessairement un problème à résoudre, mais où chaque moment d'apprentissage est problématique et doit mobiliser des ressources intellectuelles.
- *Aller sur le terrain*. Au lieu de faire venir au labo, des étudiants payés pour ça, je vais étudier un problème que les gens ont vraiment, que je sois là ou pas, et qu'ils doivent résoudre quoi qu'il arrive pour réussir dans leur formation professionnelle qu'ils ont choisi eux-mêmes et qui conditionne leur avenir. Je veux étudier une situation qui a une *validité éthologique*, donc la moins artificielle possible, une situation sur laquelle je vais me greffer et donc rajouter ma présence et mes buts, mais qui existe de tout manière que je sois là ou pas. Que choisir comme support d'étude ? A ce moment, me revint en tête nos difficultés à régler les oscilloscopes cathodiques lors des travaux pratiques du certificat de neurophysiologie à Marseille. (Note. Un oscilloscope cathodique est un instrument de mesure de toutes les valeurs possibles d'une onde. Il est composé d'un petit écran sur lequel s'affiche la forme de l'onde, son amplitude, sa fréquence, et d'une batterie de boutons permettant d'opérer différents réglages, comme la centration en X et en Y du signal, l'atténuation / accentuation de sa visibilité, les gammes de

fréquences, en tous une dizaine de boutons qu'il faut régler avant de pouvoir utiliser l'appareil). Par le biais des relations professionnelles passées de Leplat et d'Annie Weill avec les centres de formation de l'AFPA, je prends rendez-vous au centre de Champs sur Marne (banlieue est de Paris) pour rencontrer des enseignants d'électronique. Deux enseignants sont disposés à m'accueillir, et me confirment que l'étape d'apprentissage de l'utilisation des oscilloscopes est toujours un moment délicat. Je vais donc aller recueillir des données sur le terrain et pas en labo, sur des adultes en formation d'électrotechniciens.

- La rupture suivante, est donc d'*introduire le temps long* dans mon recueil de données. Je n'aurais pas seulement des données relatives à la résolution d'un problème (régler l'oscilloscope), mais des données relatives à trois moments d'apprentissage successifs (sur des sujets distincts). Ce qui fait que je vais avoir des informations me permettant de reconstituer une microgenèse, s'il y en a une.
- *Introduire les enregistrements vidéos pour permettre l'étude du déroulement de l'action*. A cette époque, non seulement la résolution de problème est étudiée en labo, avec des personnes non concernées, mais de plus, aucun chercheur ou presque ne s'intéresse au déroulement de la résolution. Les chercheurs se contentent du résultat final (réussite/échec) et de la durée de résolution comme indicateur de la compétence (plus c'est long plus la personne est en difficulté et inversement). Je décide, de *prendre en compte le déroulement de l'action*, et pour cela j'obtiens du labo l'achat d'un matériel vidéo complet.

A ce moment, je ne mesure pas dans quoi je m'embarque pratiquement. Je n'anticipe pas le chargement de ma voiture au petit matin avec cinquante kilos de matériel (valise du magnétoscope à bande « portable », pas plus de 25 kg avec son couvercle blindé, trépied lourd, caméra dans sa valise de transport) à débarquer et à installer, puis à remballer. Mais de plus, aller sur le terrain, fait certes preuve d'une grande cohérence épistémologique, mais traverser la grande banlieue parisienne à l'heure de pointe (camions, embouteillages) pour arriver au centre de formation avant le début des cours est presque héroïque. De plus, j'ai dû adapter mes campagnes d'observations au calendrier des formations. Me voilà donc parti pour recueillir des données, sur plusieurs semaines. Ce qui se déroula facilement, avec une gentille complicité de la part des formateurs indirectement impliqués puisque j'étais installé dans le fond de leur salle de cours.

En fait ... je venais d'accomplir et de terminer la partie facile de ma recherche. Si, si ! Tout était bouclé, les données recueillies, un peu de fatigue d'avoir à courir la banlieue, mais c'était fait.

Et maintenant ...

Là aussi, je ne m'étais pas représenté dans quoi je m'étais engagé ! J'allais passer des semaines à transcrire les bandes vidéos. La vidéo, c'est bien, ça enregistre tout ce qui est visible et cadré, sans effort. Mais ensuite pour chaque heure enregistrée il y a un long, très long, très très long travail de transcription écrite. Ce qui veut dire, qu'il faut sans cesse s'arrêter, revenir en arrière, s'arrêter à nouveau, écrire, revenir en arrière pour vérifier, se recaler pour visionner la suite, s'arrêter, noter, revenir un petit peu en arrière, ok vous avez compris.

Mais de plus, c'était réalisé à l'époque avec un magnétoscope à commande mécanique. Non, là vous n'avez pas compris. Avec une commande mécanique dure, très résistante, à manipuler sans cesse. Total, très rapidement j'installais une clef anglaise sur la commande d'arrêt/retour/avance, pour faciliter le travail et m'éviter des ampoules. Ça vous fait rire ? Ben, j'y ai passé des mois, enfermé dans une petite pièce à transcrire les vidéos. Le côté positif, c'est que je n'étais pas un thésard préoccupé par le calendrier, je faisais mon travail, j'étais payé pour ça, et ça prendra le temps que ça prendra. Je n'ai que ça à faire. N'oubliez pas que je ne suis pas en thèse, je fais mon métier de chercheur. Si dépouiller et transcrire les vidéos prendra un an ou plus, pas de problème, il y a de quoi justifier mon temps dans le rapport d'activité annuel. Cool.

Mais ça c'était pénible et long, mais encore une étape facile, transcrire une vidéo n'était après tout qu'une activité artisanale patiente. J'aurais pu déléguer ce travail à un technicien, mais alors je ne serais jamais devenu intime avec mes données. Ce long travail de transcription, la mise au propre des premiers brouillons, les corrections d'après coup, les vérifications et les relectures, quand il me venait de nouvelles catégories descriptives, tout ça me conduisit à voir, revoir, les cassettes, à lire, réécrire, relire, ranger, annoter, les transcriptions.

Je découvris un métier auquel je ne m'étais pas formé : extraire, ou créer, découvrir, inventer (au sens d'inventer un trésor, quand on le découvre) du sens à partir d'une masse de données d'observation qualitatives. Je n'étais pas démuni puisque j'avais des idées théoriques fortes : déséquilibre transitoire, microgenèse, registres de fonctionnement cognitifs. J'allais avoir des données riches me permettant de saisir le déroulement de l'action, restait à en faire quelque chose, à savoir comment elles pouvaient donner du sens, rejoindre, étayer mes attentes théoriques ou les remettre en cause ?

Ce fut un temps de formation autonome extraordinaire, un temps lent de création progressive. Mon travail de mémoire de maîtrise, avec des données expérimentales, permettant de produire facilement des analyses statistiques, ne m'avait pas préparé à affronter le traitement des données qualitatives. De plus, il n'existait aucun outil informatique permettant de recenser facilement les *successions* d'actes et d'en découvrir des régularités facilement.

Mes transcriptions portaient fondamentalement sur la manifestation d'actes élémentaires (agir sur un bouton de l'appareil) et leurs effets, (voir si cela change quelque chose ou pas sur l'écran). Rapidement, il me fallut trouver une « stylistique » permettant de nuancer la production de chaque action élémentaire consistant à manipuler un des boutons de réglage : hésiter, seulement s'en approcher sans aller plus loin et donc sans rien faire, poser les doigts mais ne rien faire, le saisir et le tourner dans tous les sens, ou encore le saisir et lui donner directement et sans hésitation une position particulière. Chacune de ces variantes d'actions, permet d'inférer des actes mentaux différents, des types de schèmes mobilisés ayant des propriétés plus ou moins élaborées en terme opératoire piagétien.

Par exemple, si c'est à propos du bouton de cadrage en X (gauche/droite), quelqu'un qui en comprends la fonction, sait que quoi qu'il arrive il doit le positionner sur la valeur médiane pour être au centre de l'écran (le curseur en position verticale), alors que quelqu'un qui n'en comprend pas la finalité, va chercher à le tourner dans tous les sens pour voir si ça produit un effet (ce qui risque de ne pas en produire puisqu'il aurait fallu auparavant augmenter l'intensité sur une valeur moyenne pour apercevoir quelque chose à l'écran). Quelqu'un qui maîtrise l'appareil, va commencer par régler le cadrage en X et en Y (deux boutons superposés) pour se donner une chance d'apercevoir le signal au milieu de l'écran. Quelqu'un qui cherche un effet en tâtonnant va s'en servir les uns après les autres en déroulant les actions de la gauche vers la droite, du haut vers le bas, sans prendre en compte les différentes fonctions complémentaires. On a donc à travers la manière de toucher les boutons et l'ordre dans lequel ils sont pris en compte, la possibilité d'inférer assez précisément les propriétés opératoires des schèmes mobilisés. Et si l'on compare les procédés de réglage à trois moments successifs de l'apprentissage, on va voir apparaître les étapes d'une microgenèse. Pas seulement un apprentissage, ce qui va de soi, mais voir quels sont les outils cognitifs mobilisés à chaque étape. Tout ça représentât en gros, une bonne année de travail à analyser les données, à revenir en arrière, à systématiser, à vérifier si la systématisation était cohérente et vérifiée.

Je découvris, qu'à force de « tripoter » les données, de les lire, de les organiser, de revenir sur les vidéos pour apercevoir de nouveaux détails que je n'avais pas su voir au début (prendre en compte les hésitations, les gestes esquissés, par exemple), je pris conscience paradoxalement qu'au moment où j'avais recueilli mes données, je n'avais aucune idée précise de ce que j'avais enregistré. Que seul, ce long travail patient, souvent dans le brouillard complet, me fit découvrir le sens de ce que j'avais recueilli.

C'est une leçon qui me resta pour le reste de ma vie : une fois recueilli des données il faut réellement découvrir qu'est-ce qu'elles contiennent et cela prend du temps.

Cela demande beaucoup d'humilité pour accepter de ne pas être capable de surplomber ses données, de travailler pendant longtemps dans un tunnel. Tous les thésards que j'ai accompagnés depuis, ont rencontrés ce moment de désespoir devant la mise en forme des données d'observation qualitatives.

Ah bon ? Il n'y a pas de techniques d'analyse à apprendre et à appliquer à ce type de données ? Et dans les manuels ? Les consignes se ramènent à du bon sens, organisez vos données, apprenez-les par cœur à force de les lire, relire, mettre en tableau, trier, essayer d'en parler, suivre des pistes d'organisation. J'en ai vu plus d'un(e) se décourager ! Mais il est vrai que lorsqu'on est pris dans un échéancier un peu serré et contraignant (thèse ou contrat), il est difficile d'avoir la patience de traverser cette étape d'émergence du sens, or ce n'était pas mon cas puisque j'étais payé pour ça et que j'avais donc tout mon temps.

Patience infinie du travail sur les données qualitatives. C'est un aspect de la recherche qu'on ne peut pas anticiper tant il est couteux en temps, en incertitudes et en énergie (et du coup en stress !), sans pour

autant être immédiatement réconforté par ce que l'on a recueilli. C'est un vrai travail de création de sens.

Très rapidement ensuite, je me mis à multiplier les articles, les développements théoriques, les présentations dans des séminaires ou des colloques. Être un chercheur au CNRS, c'est obligatoirement publier des articles dans des revues à comité de lecture (reviewers anonymes) et pour une part internationales.

Le thème de la microgenèse et l'hypothèse des registres de fonctionnement cognitifs chez l'adulte, adaptée du modèle piagétien, avait du succès et j'étais approché par de nombreux chercheurs qui y trouvaient une voie d'intelligibilité nouvelle. Mais ce rapprochement entre Piaget, (c'est-à-dire ce que certains considéraient comme relevant de la psychologie de l'enfant, sans comprendre le sens de l'épistémologie génétique) et l'adulte ne faisait pas que des convaincus. Annie Weill avait évoqué elle-même cette hypothèse dans sa thèse soutenue en 69, et Bresson (un des grands pontes de l'époque) l'avait incité à la plus grande prudence (c'est l'expression qu'elle utilise dans ses souvenirs, mais on peut le traduire sans hésiter comme valant pour une véritable interdiction d'aller plus loin).

Dans mon cas, ce fut encore plus direct, la commission du CNRS mandata Pierre Gréco (très célèbre à l'époque, proche de Piaget) pour me remonter les bretelles sur le fait que ça n'avait pas beaucoup de sens de plaquer la cognition de l'enfant sur le fonctionnement adulte. Qu'il s'agissait d'une erreur épistémologique grossière.

On se retrouva pour en discuter lors d'un déjeuner dans un restaurant du quartier latin. De mon côté, je lui expliquai mon hypothèse avec les références à Piaget, montrant qu'il ne s'agissait pas de considérer l'adulte comme un enfant, mais plutôt de prendre en compte que l'intelligence se construisait en plusieurs étapes assez distinctes à la fois en termes de schèmes opératoire, et en termes de décalage suivant les domaines, et que lorsque l'adulte était en difficulté, il pouvait revenir à des schèmes beaucoup plus limités que ceux des opérations formelles hypothético-déductives, et juste - par exemple- agir pour obtenir un effet par la manipulation directe, dans un tâtonnement relevant plus de schèmes agis que de schèmes concret ou formels. Il me rigola au nez, et me raconta pour preuve que c'était aberrant, qu'à Genève cette année-là (lors du grand séminaire annuel des études d'épistémologie génétique) on leur avait par exemple demandé de dessiner la marche à quatre pattes, et qu'ils avaient obtenus des dessins dignes du cours préparatoire, puis, qu'en s'appliquant, les dessins s'étaient mieux organisés ... Tout ça, étant la preuve que l'adulte ... moi je le regardais, en approuvant : vous voyez bien, ... d'un coup il s'arrêta, me regarda, et me dit : ah oui ! ça marche. La discussion s'arrêta là et je n'eus plus aucun ennui avec la commission du CNRS. Étonnant. Je devais pourtant retrouver, non pas des critiques, mais des jugements négatifs non argumentés, à ma soutenance de thèse quelques années plus tard, de la part de ... Bresson méprisant mon cadre théorique, et Reuchlin considérant que ces hypothèses n'étaient pas crédibles, sans arguments plus détaillés.

Justement. Les années passaient, nous étions courant 75, et au sortir d'une réunion dans son bureau, mon directeur de labo J. Leplat, m'interpella : « Dite Vermersch, ce serait quand même bien que vous fassiez une thèse ». C'était typique de sa manière. Il n'y avait pas d'obligation, la commission n'avait formulé aucune demande à ce sujet, mais pour lui je n'étais pas dans la norme, et c'était correct de faire ce travail académique bien formaté. Et c'est ainsi qu'il devint mon directeur de thèse, soutenue conjointement sous l'égide de l'EPHE (Ecole pratique des hautes études) et Paris 5. En réalité, c'était juste une invitation à faire une pause dans les projets de recherche pour réunir mes articles publiés ou proposés, faire une introduction théorique, et développer une grande conclusion pour aboutir à un pavé de 500 pages. Je ne fis pas une thèse au sens classique, je me contentais de mettre en forme des textes déjà publiés dans des revues pour aboutir au format classique d'une thèse. Elle fut soutenue en juin 76, quelques jours avant la naissance de notre petite fille Émilie, notre premier enfant. Une thèse et un bébé dans le même mois ! Cette soutenance n'eut aucune incidence sur ma carrière puisque j'étais passé au grade de chargé de recherche en 75, mais elle me donna l'occasion de faire un travail de synthèse et de me faire connaître.

Rétrospectivement, l'étude de l'apprentissage du réglage d'un oscilloscope a peu d'intérêt en soi, en revanche il va ouvrir plein de contacts, de possibilités, d'applications. Il va être une bonne publicité, une bonne carte de visite officielle, il va me faire connaître. D'une part, par le fait que je publiais rapidement de nombreux articles à la fois empiriques et théoriques, plus dans la foulée le résumé de thèse publié

classiquement dans le Bulletin de psychologie me rendit populaire. D'autre part, dans mon travail il y avait une idée forte qui touchait beaucoup les praticiens et chercheurs du monde pédagogique : la possibilité d'analyser les erreurs pour en faire apparaître l'intelligibilité. C'est-à-dire, arrêter de faire simplement le constat des erreurs, pour distinguer les différentes causes possibles. En particulier, ne pas tout ramener à l'analyse des connaissances des règles de la matière, pour passer quand c'est nécessaire à la prise en compte du fonctionnement cognitif mobilisé par l'apprenant, quel que soit son niveau, quel que soit le domaine enseigné. Avec la théorie des registres de fonctionnement cognitif j'ouvrais une compréhension des multiples cohérences possibles du fonctionnement cognitif, et les critères pour les repérer à la suite de Piaget. Enfin, troisième point à souligner, la fréquentation de mes voisins (l'INRDP) m'avaient fait participer à de nombreux séminaires où j'avais pu rencontrer des enseignants motivés par la recherche pédagogique, en particulier toute l'équipe d'enseignants d'histoire, géographie du Lycée expérimental de Sèvres, avec qui je travaillerais régulièrement dans leur cadre, et conduirait même un projet de recherche partagé sur le thème du repérage dans l'espace.

De nombreux facteurs étaient réunis pour me faire connaître et apprécier du monde pédagogique, et cela ne cessera de s'amplifier dans le futur et sera un des socles de la propagation de l'entretien d'explicitation quand il s'ajoutera aux outils de recueil de données, comme aux pratiques pédagogiques dans la classe. En fait, c'est vraiment un point important de mon parcours, ma façon de penser la théorie, de recueillir des données était très bien accueilli par le monde des praticiens qui avaient envie de se former à de la psychologie, à condition qu'elle soit applicable à leurs préoccupations. Or la majeure partie de la recherche universitaire sérieuse était totalement hermétique pour les praticiens, et sans m'en rendre compte j'avais vraiment ouvert une fenêtre d'intelligibilité qui leur était accessible. C'est ce public qui va me porter, m'accompagner, alors que les chercheurs universitaires ou CNRS ne me rejoindront que bien plus tard.

Chaque fois que je vais créer des collaborations de recherche ce sera avec des praticiens, ou avec des chercheurs impliqués dans un thème pédagogique, comme tous le programme de recherche auquel j'ai participé sur l'apprentissage du dessin technique dans les années à venir.

C'est un point qui me paraît fondamental, toutes les connaissances dans le domaine de la psychologie doivent naturellement trouver leurs sens dans les situations concrètes de travail, de formation, d'entraînement, et ce sera encore plus vrai quand je me tournerais vers la subjectivité telle qu'on peut l'appréhender en première et en seconde personne pour enfin avoir le point de vue du sujet (de l'élève, de l'athlète, du professionnel, du soignant ...) sur la manière dont il fait ce qu'il a fait.

2/ Ma vie familiale

Je me suis donc marié en 71 à Blois (lieu de travail de ma future épouse), installé dans un petit pavillon en bois dans la banlieue parisienne, et au travail tous les dimanches à l'agrandir. Pour cela commencer par creuser de nouvelles fondations, monter des murs, couler un plancher, faire la toiture, aménager les sols, passer l'électricité, la plomberie, le chauffage central avec sa chaudière à gaz. Je suis pris tous les samedis par mes activités de développement personnel, et je dois donc jongler entre les fins d'après-midi du vendredi pour aller passer mes commandes à livrer le lendemain matin, et le chantier. Cela dura trois ans, avant de faire communiquer les nouveaux locaux adossés aux anciens et profiter de la nouvelle cuisine et d'une vraie salle de bain, sans compter les toilettes qui n'étaient plus au fond du jardin. J'étais épuisé par ce chantier, réalisé presque seul. Un dimanche matin, je me retrouvais seul dans la rue, à piocher le macadam, pour creuser une tranchée pour atteindre l'égout principal deux mètres plus bas et raccorder la fosse septique que j'avais installé dans le jardin. Heureusement, deux autres chercheurs CNRS arrivèrent et nous avons passé la journée dans la tranchée !

Je n'aimais pas la peinture et les finitions, je ne savais pas faire, aussi j'embauchais à la fin deux personnes qui firent le nécessaire. Ce qui provoqua les conditions d'une rencontre cruciale et totalement imprévue ...

En 75, nous décidâmes de passer à l'étape suivante, le cocon était prêt, Emilie arriva en juin 76. Puis Vincent deux ans plus tard en août 78. L'emploi du temps devenait extraordinairement compliqué pour gérer tout ça. La maison était terminée, mais je commençai la construction d'un atelier au fond du jardin adossé à la propriété du voisin, je montais les murs, fis la toiture, mais ne termina jamais ... En fait, je m'épuisais, je ne me sentais pas bien, et je ne savais pas pourquoi. J'étais heureux de voir mes enfants, la vie de famille se déroulait bien, la question n'était pas là, mais j'avais un malaise plus profond.

Puis la situation familiale se dégrada, et Gisèle souhaite retourner vivre dans son terroir d'origine en Haute-Loire, avec les enfants ... Déchirement, séparation, en septembre 81 je me retrouvais seul à vivre à Paris intra-muros, et à prendre le train régulièrement pour aller en Haute-Loire. J'y reviendrais.

(3 provisoire) / Ma vie intime.

En écrivant ce titre, je m'arrête, surpris ! Séparer un sous-chapitre intitulé "vie intime", de ma vie familiale, de mes engagements professionnels ! C'est étonnant. Dans toutes les autobiographies ou biographies que j'ai consulté ces dernières semaines pour me repérer dans ce genre nouveau pour moi, je n'ai jamais vu un tel découpage, une telle séparation. L'intime est ... juste intimement lié à chaque engagement dans la vie, à chaque état d'âme qui s'y produit, qui adviennent à l'occasion de tel ou tel événement, tel ou tel engagement ou recul. Pourquoi en faire un chapitre distinct ? Qu'est-ce que je veux dire ? Qu'est-ce que je veux exprimer par cette distinction ?

J'arrête mon écriture directement thématique et j'essaie de répondre par écrit à cette ... originalité qui me surprend moi-même.

En tâtonnant sous forme de notes et de brouillons au fil des jours, je me rends progressivement compte que je ne mélange pas mes états d'âmes, tout à fait intimes, émotions, réactions, tendances fortes, en réponse aux événements de ma vie, qu'elles soient envisagées sous l'angle professionnel aussi bien que personnel, ou porté par des désirs, des envies, des attentes. Bref, je ne mélange pas cette intimité de mes états d'âme avec la volonté d'accomplir un travail sur moi-même. Les premiers adviennent, colorent ma vie, et dans ce livre à visée « intellectuelle » je ne les développerais pas beaucoup, car je ne suis pas un artiste, un romancier, ou un poète qui nourrit ses œuvres de ses émotions, les seconds expriment ma volonté, mon projet, ma pratique, du travail sur soi, de l'observation de soi, qui relève de ce que j'appelle ma « vie intime ». Peut-être, devrais-je en changer l'appellation. Il y a de l'intime dans les deux cas, le premier advient, le second est voulu, recherché, cultivé. Je vais le renommer, "mon travail intérieur ». J'aurais pu être un sportif passionné de telle ou telle pratique, et j'aurais alors divisé mon texte en trois point de vue : le professionnel, le familial, et par exemple l'escalade. Parce que tout un chapitre de ma vie serait consacré à cette pratique. Ben pour moi, mon sport ... c'est le travail intérieur ...

Je reprends donc ce sous-chapitre en le renommant :

3/ Mon travail intérieur

Dans ce moment de ma vie, d'une part je continuais à participer assidument aux groupes de développement personnel hebdomadaire, avec un engagement profond dans des efforts journaliers de présence à moi-même, d'observation de moments vécus, et la pratique quotidienne de la méditation. Ce fil conducteur se poursuivait sans faille.

Mais d'autre part, à partir des années 75/76 je ne me sentais pas bien, je me sentais comme ligoté, enfermé, serré dans ... dans quoi ? Des ressentis me reviennent d'un voyage en voiture vers Orléans pour aller voir des amis, et j'avais l'image de tout mon torse étroitement ficelé, sans pour autant comprendre le sens de cette impression. Vu de maintenant, je crois qu'il y avait plusieurs choses, mais surtout, je n'arrêtais pas d'être un "bon garçon", de faire tout ce qu'il fallait, soigneusement, correctement, tenir mes engagements, être un bon professionnel de la recherche, être un bon conjoint, un bricoleur sérieux qui bâtit sa maison, puis un papa qui assure. Mais dans toute cette agitation qui étais-je ? qu'est-ce que je voulais vraiment ? C'était quoi cette vie dans laquelle je m'étais lancé ? Quelque chose n'allait pas et devenait insupportable intérieurement.

Les choses se déroulèrent en plusieurs temps.

0/ Un malaise croissant

Progressivement je pris conscience de mon malaise intérieur. Je n'avais personne avec qui en parler. Je pris rendez-vous avec mon responsable de groupe. Mais le message en retour était clair, le travail intérieur dans lequel j'étais engagé n'était pas fait pour accueillir de telles questions, elles devaient lui rester extérieures. J'en discutais pendant mes vacances d'été dans le Luberon avec un ami des groupes qui ressentait aussi un besoin d'aide. Je m'orientais finalement vers l'idée de trouver une aide extérieure. Pas de la psychanalyse qui me paraissait tourner en rond (pour le peu que j'en connaissais par mes lectures !). Mais certainement de la psychothérapie. Mais avec qui ? Où ? Je ne connaissais personne qui était engagé dans une telle démarche, et n'avais pas envie de rechercher sur l'annuaire au hasard. J'étais coincé entre un besoin d'aide et une difficulté à concevoir comment en trouver.

1/ Une rencontre imprévue, l'entrée en psychothérapie.

Le peintre en bâtiment, Gérard, qui s'était occupé des finitions des murs intérieurs, était devenu une connaissance, et nous eûmes l'occasion de l'inviter à déjeuner un dimanche avec sa copine et son énorme chien. Et en discutant avec lui, je découvris qu'il était aussi psychothérapeute. Et de fil en aiguille, il me proposa d'essayer son aide, et je convins de prendre des séances avec lui ... dès la semaine à venir ...

Une fois de plus la vie m'envoyait une aide imprévue au bon moment.

J'ajoutais donc à l'organisation de ma semaine une fin d'après-midi hebdomadaire pour une séance de psychothérapie, dans une des salles d'une grande cave près de la place de la République. J'allais avoir largement l'occasion de fréquenter ce lieu. Une grande salle centrale pouvant servir à accueillir des conférences, mais aussi des séances de groupe, et quatre petites salles tout autour permettant à plusieurs psychothérapeutes de travailler en même temps.

Est-ce que ça m'a aidé ? Curieusement, je ne sais pas répondre. Je n'y allais pas parce que j'avais un problème précis, mais parce que je ne me sentais pas très bien. Mais ce qui me revient ce ne sont pas directement des souvenirs de mieux être, mais plutôt de m'être engagé dans une jungle passionnante. Je reviendrais longuement plus loin sur ce thème, qui me paraît très important.

Je découvrais un monde de possible. Une ouverture à l'expression de nouveaux horizons du monde intérieur. C'était comme le pschitt d'un bouchon de champagne quand il s'ouvre ! Faut dire aussi, que dès les premières séances (rassurez-vous, je ne vais pas vous raconter le contenu de mes séances de psychothérapie) je plongeais tout droit dans d'incroyables images précises de personnages, de situations, de vies, ne pouvant pas appartenir à ma vie actuelle. Spontanément, se déclenchaient physiquement, des revécus de naissance, à de multiples reprises, avec des scénarios, des positions différentes, alors que je ne savais même pas encore que les techniques de rebirth existaient (je ne les découvrirais que plus tard en groupe, puis en stage de formation). Peu de choses par rapport à mon enfance, à ma famille, à mes parents. Quand je me laisse revenir dans ces débuts de psychothérapie, j'ai l'impression que ce qui domine c'est la découverte d'un monde intérieur que j'ignorais, et qui m'était très facile d'accès. Je sus plus tard, que mon psychothérapeute eu beaucoup de frais de supervision ... pour savoir comment gérer ce client ! Mais aussi, il était dans le tout début de sa professionnalisation. J'avais ouvert d'autres dimensions de moi. En un sens, j'étais devenu accro à cette expérience d'exploration.

2/ Intégrer en plus une thérapie de groupe et ses conséquences.

Très rapidement, au bout de quelques semaines de rendez-vous réguliers, Gérard qui avec ses trois autres collègues voulait lancer un groupe de thérapie, me suggéra fortement d'y participer. Soulignant l'intérêt de pouvoir travailler beaucoup plus largement sur les rapports familiaux en particulier par la possibilité de travailler aussi bien avec des hommes qu'avec des femmes. Le format se déroulait sur un week-end par mois, plus la possibilité de participer à un groupe de plusieurs jours à Pâques et en été. Je me laissais convaincre.

Mais j'étais déjà pris le samedi dans mes réunions de groupe l'après-midi et la classe de danse, les « mouvements », le matin. J'essayai de négocier avec les psychothérapeutes de n'arriver que l'après-midi, de façon à pouvoir continuer à suivre "les mouvements" dont la pratique supposait de connaître et d'apprendre par cœur des chorégraphies complexes qui demandaient plusieurs séances de travail. Mais le groupe de psychothérapeutes restât intraitable : ou bien être là depuis le début ou bien ne pas venir du tout, je dus choisir ... Pourquoi ai-je choisi de m'engager dans ce groupe de psychothérapie et d'en accepter les contraintes et bientôt les conséquences ? Je ne sais pas répondre, j'hésite entre reconnaître que c'était une réponse stupide de ma part d'accepter ces contraintes qui entraînaient le fait de m'absenter régulièrement d'une activité qui était importante pour moi ? Ou, si c'était intelligemment prémonitoire et une façon de se désengager. Je suis très troublé rétrospectivement d'avoir fait ce choix, beaucoup plus troublé maintenant que ce que mes souvenirs m'indiquent de mon attitude du moment. A cette époque, je me souviens d'avoir ressenti de la contrariété, mais pas de vrai conflit interne.

Je m'engageais donc dans la participation régulière au groupe de psychothérapie.

Mais au bout de quelques mois, une première conséquence tomba. Je participais régulièrement le samedi matin à une classe de mouvement de deux heures, classe particulière, qualifiée de classe "des jeunes", où effectivement il n'y avait que des gens jeunes, et on nous demandait de gros efforts, beaucoup de mémorisation, des difficultés nombreuses et stimulantes. Bref, au bout de la troisième absence, je me fis éjecter de la classe, et l'on me proposa de rejoindre une classe de vieux un soir de la semaine, où, intérieurement fâché, je me refusais d'aller, sans le dire à personne. Mais bien sûr l'information remonta aux responsables. De plus, cela aurait été très compliqué de m'absenter de la maison un soir de plus en semaine.

Est-ce que ça en valait la peine ? J'étais fasciné par tout ce que je découvrais des propositions d'exercices, d'animation, de travail de feedback en grand groupe. Chaque nouveau week-end était différent, ouvrait des possibilités inédites. C'était à la fois anecdotique et passionnant ! Je rentrais de ces journées, secoué, un peu étranger à ce qui m'entourait, mon épouse avait du mal à absorber ces états. Le retour à la maison, supposait un gros effort de retour à la réalité.

Rétrospectivement, je vois bien que je découvrais la force, la magie, les infinies possibilités qu'ouvraient les exercices par deux, à la fois en présence des psychothérapeutes et en dehors de leur guidance directe, je découvrais l'alchimie qui pouvait se déployer dans un groupe qui partage ses expériences intimes, ses cris, ses pleurs, ses blocages, ses difficultés, ses émotions. Je découvrais la magie des débriefings de groupe durant des demi-journées, voire des journées entières, avec les interactions qui se créaient entre les participants. En écrivant ces lignes, j'ai bien conscience que si je n'avais pas fait ce pas, je n'aurais jamais connu cette gamme d'expérience à la fois guidée par des propositions et totalement ouverte à l'aventure intérieure, bien au-delà de ce que j'avais pu explorer jusque là. Quand je me relis, j'ai l'impression de raconter la découverte d'un parc d'attraction passionnant, pas d'un travail thérapeutique sérieux. Jusque là, j'avais travaillé sérieusement sur moi-même, avec discipline et conviction, et là j'ouvrais à d'autres possibles, sur un mode largement imprévisible aux buts mal définis.

Mais bien d'autres étapes se déploieront.

3/ Le vedanta et l'inconscient pose le problème !

En 79 paru un livre qui posait enfin les bonnes questions. C'était le livre d'Arnaud Desjardins, *Le Vedanta et l'inconscient*. Cet auteur avait fréquenté les groupes, avant de rencontrer un maître indien enseignant la tradition millénaire du Vedanta et de l'enseigner à son tour en France. Le message de ce livre était clair, vous ne pouvez vraiment vous engager dans un travail spirituel que si vous n'avez pas d'abord fait le ménage des traumatismes émotionnels, c'est-à-dire, si vous vous êtes dégagés de l'enfance ou de plus loin, si vos réactions ne sont plus la source dominante de vos réponses à la vie. Sinon vous vous engagez dans la spiritualité avec toutes vos névroses et ce n'est pas la bonne manière. C'était la première fois que je lisais un livre posant directement la question de la relation entre développement personnel dans un cadre de recherche spirituelle et travail psychothérapeutique. C'était une bombe, une source de questionnement de ma démarche d'ensemble. Le complément de ce livre était de proposer un travail psychothérapeutique particulier, le *lying*, que j'aurais l'occasion d'explorer quelques années plus tard avec Denise Desjardins, puis avec un psychothérapeute parisien.

Mais surtout, en discutant avec des ami(e)s des groupes, la question vive que nous adressions aux responsables des groupes, était de savoir s'il ne fallait pas nécessairement que chacun fasse un travail psychothérapeutique. Pouvait-on simplement se contenter de méditer, de s'observer, sans prendre en compte aussi les difficultés personnelles ?

Petit à petit, mes questions, mes interventions, se modifièrent pour faire intervenir discrètement cette dimension. Résultat, un beau jour, je fus convoqué, et on me demanda de me mettre en retrait des groupes pour ne pas troubler les autres. Bien entendu, respectueusement et sans discuter, j'obéis et dès la semaine suivante j'interrompais ma participation aux réunions, aux méditations, le tout sans avoir eu l'occasion de prévenir mes coéquipiers. Je ne voulais pas être une source de problèmes pour les autres.

Mais ...

Mais, je n'eus plus jamais aucunes nouvelles, je n'eus plus jamais aucun contact, aucune des personnes que je connaissais dans les groupes parisiens ne me téléphona.

Ce fût incroyablement difficile à accepter, et même maintenant je ne comprends pas pourquoi je n'ai pas été recontacté, suivi, que ce soit quelques mois plus tard, ou l'année suivante ... Le silence total, me fis comprendre que tous les gens que je connaissais dans les groupes avaient reçus eux-mêmes une consigne de ne pas me contacter. Je continuais à méditer comme je le faisais régulièrement, seul, à la maison. J'espérais un coup de fil, un signe, mais non. Mes amis du sud avaient choisi pour leur part de rejoindre A. Desjardins, mais cela ne me tentait pas.

En même temps, la place était dégagée pour le monde de la psychothérapie. Pour de nombreuses années d'exploration personnelle, pour l'assimilation pratique de toutes les techniques relationnelles, de l'écoute, des relances.

Rétrospectivement, c'est assez incroyable. J'étais engagé dans une vie conforme, avec petit pavillon de banlieue, un bon travail, une famille, un engagement personnel de longue durée dans le travail spirituel, et ma vie bascule, je me retrouve seul à Paris et papa à distance, la séparation va conduire au divorce,

mon engagement spirituel s'interrompt totalement dans ma relation à cette école. La seule constante est mon travail de chercheur, qui rencontre le succès, l'intérêt, le partage, et s'installe dans une grande continuité. Et un champ d'exploration nouveau s'ouvre, rapidement d'autres activités professionnelles se rajoutent le week-end ou en soirée.

Comment comprendre ma trajectoire ? Étais-je particulièrement idiot, insensible, ou au contraire étais-je en train d'obéir à ma vocation et à me libérer de contraintes qui ne me convenaient pas ? En fait, des contraintes additionnelles arrivèrent parce qu'il n'était pas question d'être totalement absent aux enfants, et j'allais passer le reste de ma vie à faire le va et vient entre Paris et Langeac. Puis à acheter une maison là-bas pour pouvoir recevoir les enfants quand j'y séjournais.

A suivre ... l'invention de l'entretien d'explicitation est encore loin dans le temps, pour le moment et dans les années à venir, je vais me contenter d'accumuler de nouvelles compétences expérientielles, sans savoir qu'elles vont me permettre de créer avec beaucoup d'aisance une nouvelle technique d'entretien

...

S é m i n a i r e

Vendredi 31 janvier 2020 :
à l'Espace Aurore,
23 rue des Terres au Curé, 75013,
M° Olympiades.
De 10h00 à 17h30.

Samedi 1^{er} Février 2020 :
Journée de pratique,
Journée de pratique au CISP Ravel, 6,
Avenue Maurice Ravel, 75012 Paris, M°
Bel-air, M° Porte de Vincennes
9h30 à 16h30.
S'inscrire auprès de Marine Bonduelle
: marinebonduelle@free.fr

S o m m a i r e n° 125

L'intention éveillante :

1-4 L'intention éveillante. Un enjeu épistémologique pour l'étude de la subjectivité. Pierre Vermersch.

5-6 Intention éveillante et ? Claudine Martine.

7-8 L'intention éveillante. Un moment de l'atelier de pratique. Evelyne Rouet.

9 – 12 Deux exemples d'éveil par contraste. Frédéric Borde.

13- 17 Assistante sur le stage « Analyse de pratiques et explicitation ». Animé par Nadine Faingold / 9 - 13 avril 2018. Compte-rendu de la semaine de stage. Florence Tardif Bourgoïn.

18 - 24 Explicitation du savoir-enseigner en formation générale des adultes. Marie Alexandre Ph. D. Karine Cloutier. Dominique Amyot.

25 - 35 Autobiographie. Chapitre 6. Les années 70, installation dans la recherche, découverte de la psychothérapie, changements de vie. Pierre Vermersch.

A g e n d a 2 0 2 0

27 mars : séminaire
28 mars : atelier de pratique
(Dépôt des articles au plus tard le 7 mars)

12 juin : séminaire
13 juin : journée pédagogique

Université d'été
du vendredi 21 août, 9h00
au mardi 25 août, 14h00 : .

27 novembre : séminaire et
28 novembre : atelier de pratique

Le dossier

"Ateliers de professionnalisation"

coordonné par Nadine Faingold,
Est téléchargeable sur le site du Grex2 dans l'onglet "Dossiers".

Il rassemble des textes d'Anne Millot, Armelle Le Cun, Florence Bourgoïn et Gérald Alayrangues, et documente la mise en œuvre de ce dispositif dans le champ des soins infirmiers, de l'éducation et du travail social.

...

E x p l i c i t e r

Journal du GREX 2

Groupe de Recherche sur l'Explicitation 2
Association loi de 1901

9 rue Saint Amand
75015 Paris 01 43 79 47 05

www.grex2.com

Directeur de la publication P. Vermersch
N° d'ISSN 1621-8256