

# *Expliciter* 130

---

## **L'expérience de l'écoute**

Deuxième partie : **COMMENT DEVENIR ET FORMER DES ÉCOUTANTS  
QUI ÉCOUTENT ?**

### **Trois expériences autour du sablier**

**Jean-Pierre Ancillotti, Anick Maille-Decorte, Patrice Decorte, Luc Midoux**

avec les contributions de Marc Boudin, Benjamin Boudot, Jean-Bernard Carrière,  
Aleksandra Kosinska, Dominique Luer-Perez, Frédérique Pelucchi, Marc Risso  
(Groupe de recherche de l'Association Métamorphoses à Vallauris - 06220)  
et les participants au stage du mois de mars 2021

Notre premier article dans *Expliciter* 129 avait rendu compte de l'expérience de l'écoute en s'intéressant à ce qu'évoquait « l'écoute, écouter » et en précisant les conditions de l'écoute : de l'ouïe à l'audition et de l'audition à l'écoute. Était aussi apparue l'interaction écouté-écoutant, qui a soulevé la question comment « *bien écouter* » ? qui est l'objet du présent article.

« Des écoutants qui écoutent » pourrait paraître une tautologie, or ce n'est pas qu'une lapalissade ! Devenir et former un de ces écoutants qui écoutent, relève d'une véritable éthique, aussi bien professionnelle que personnelle.

Fidèles à notre méthode qui est soucieuse de partir de situations concrètes, nous avons pratiqué quelques expériences d'écoute qui nous ont montré, si besoin était, que « bien écouter » est plus complexe qu'il n'y paraît de prime abord.

L'écoute fait entrer en jeu plusieurs composantes : l'écouté l'est-il toujours comme il le souhaite ? L'écoutant entend-il toujours exactement tout ce que dit l'écouté, même en dehors des mots ?

Comment peut-on s'assurer de la satisfaction de l'écouté ? de l'exacte réception de ses propos ? de la parfaite attention de l'écoutant, sans omissions, ajouts ou interprétations ?

Pour notre part, nous avons trouvé bénéfique d'adjoindre à l'expérience la présence d'un tiers observateur, contribuant à une bonne écoute, à partir, d'une part de sa propre écoute de l'écouté et du retour de celui-ci sur l'écoute de l'écoutant, d'autre part de sa « supervision » de

l'écouter, de son exacte restitution des propos de l'écouter et de la prise en compte de tout ce qui doit faire partie de l'écoute, comme le non-verbal et le paraverbal.

Nous proposons ici plusieurs séries d'expériences autour du sablier, précieux outil, s'il en est, pour prendre conscience de tous les phénomènes à l'œuvre dans la communication.

À l'origine, l'utilisation d'un sablier matérialisant une durée trois minutes a été proposée en thérapie constructive par Jean-Pierre Ancillotti et Catherine Coudray, dans des situations où la demande ou la plainte de couples concernait leur "manque de communication", "il/elle ne m'écoute pas"... Précisément, après l'accord des présents pour faire une expérience de communication, le premier locuteur était tiré au sort. Le sablier était alors renversé et il ou elle disposait de trois minutes de libre parole, l'autre personne devant garder le silence, avant de pouvoir parler librement à son tour trois minutes. Le fait de prendre la parole pendant trois minutes **à tour de rôle sans être interrompu**, ayant eu des effets bénéfiques sur la qualité de l'écoute entre ces personnes, et ceci vérifié à nombreuses reprises, nous avons eu la volonté **d'intégrer cette expérience dans nos formations**. C'est ce que nous vous proposons de découvrir dans la suite de cet article.

Après avoir relaté le contenu de ces expériences, nous avons, pour des raisons méthodologiques, procédé en deux temps :

- l'analyse incontournable des nombreuses difficultés qui font obstacle à une bonne écoute,
- et le déploiement de ressources de l'entretien d'explicitation qui permettent d'accéder à une bonne écoute et à cet art humain de bien écouter. N'en n'avons-nous pas plus que jamais besoin, tant sur le plan privé que sur le plan professionnel ?

Cette étude comportera **trois expériences autour d'un sablier de trois minutes (voir l'Annexe pour le dispositif en formation)**.

Avant de les relater, précisons qu'elles ont fait chaque fois, avec l'accord des participants, l'objet d'un **enregistrement** qui demeure le support et le témoin neutre et objectif, qui est là, consultable à volonté et que ne peuvent contester ni la mémoire ou l'attention défaillantes, ni même ce que l'écouter et l'écouter croient avoir dit ou entendu, en toute bonne foi.

### **Première expérience du sablier « en aveugle » : l'écoute ordinaire : difficultés et obstacles.**

*(Effectuée au cours d'un stage de formation à l'Entretien d'explicitation en 2021).*

Qu'entendons-nous par « en aveugle » ?

Dans un groupe composé de 4 participants, seuls l'observateur et le formateur-superviseur connaissent les consignes. L'écouter A et l'écouter B qui vont parler tour à tour ignorent ces consignes qui leur seront précisées au fur et à mesure. Le premier locuteur est tiré au sort.

1 – L’observatrice propose au 1<sup>er</sup> locuteur A, s’il en est d’accord, de prendre le temps de choisir un thème, et lui dit qu’il dispose de trois minutes de parole libre sur ce thème, sans être interrompu par B.

*Ce locuteur A choisi alors d’évoquer « un moment de [s]on enfance pendant les vacances d’été à Saint-Cyr–les-Lecques, dans une caravane ». « C’était juste exceptionnel : plein de copains, des copines, des jeux, c’est pour moi un souvenir qui vraiment évoque la joie, la jeunesse, les bons moments, en famille, avec les amis, le beau temps, la mer. J’ai beaucoup de souvenirs, des choses des fois même des petites ». Suit une longue évocation de la plage « vraiment très belle avec un sable fin, et surtout on a pied très loin. » (...) « les odeurs, les odeurs de pin, de chichis, de beignets », « la bonne bouffe, » (...) il n’y a que des émotions positives et je ne dirais pas que c’est un point d’ancrage quand je vais mal, pas du tout, mais quand même, je me sens bien après y avoir repensé. »*

2 – L’observatrice s’excuse d’interrompre le locuteur : « *Le temps est écoulé* », et s’adresse à B : « **Si tu es d’accord, tu disposes de 3 minutes pour garder le silence, pour élaborer des questions en lien avec le thème, sans être interrompu par A** »

**B** commence : « *J’aime bien ton souvenir, c’est un jugement, mais que tu as partagé, que tu as transmis.(...) Ce qui m’intéresserait c’est pourquoi tu as pensé à ça comme thème, tu parlais de point d’ancrage et on était c’est vrai beaucoup dans l’évocation. » (...)* « *Je me trompe peut-être ou pas, je pense que ce souvenir reste, est un souvenir refuge ; si tu as envie de te sentir bien, sans te sentir mal au préalable ou pour réparer quelque chose, tu y repenses sans modération. J’ai moi-même un souvenir comme ça, mais c’est pas spécialement un thème que j’aurais utilisé. Quel était le déclencheur qui t’a fait vouloir nous partager cela ? » (...)* « *Ensuite, j’ai pas retenu où c’était ce camping, j’ai juste retenu que c’était une déconnexion, que des moments de plaisir, donc ça me parle c’est bien. » (...)* « *Il y aurait aussi peut-être d’autres choses que tu pourrais explorer dans ce souvenir qui serait encore plus positif, pour le renforcer, ou peut-être que tu ne veux pas aller chercher, pour le garder intact, des petites choses éventuellement négatives qui auraient clairsemé ce souvenir, et que tu ne veux pas garder parce que au moins tu as ce souvenir intact positif. »*

3 – L’observatrice interrompt alors B et s’adresse à A : « **Si tu es d’accord, tu disposes de 3 minutes pour garder le silence, pour élaborer des questions en lien avec le thème, sans être interrompu par B** » .

**Le 1<sup>er</sup> locuteur A reprend la parole** et commence en disant : « *En même temps que je t’écoutais je me suis rendu compte que l’écoute, elle est pas simple, elle est pas simple » (...)* « *il y a des petites choses que tu te rappelais pas, par exemple le lieu où c’était et pourtant je l’ai dit plusieurs fois. » « En fait c’est pas simple d’écouter quelqu’un, d’être pleinement présent pour enregistrer toutes les informations. »* “**A**” ajoute : « *Celui qui parle raconte une histoire fluide, simple, mais quand on est en face c’est pas toujours facile de vivre, de revivre une situation au travers de quelqu’un qui l’explique, qui la récite en fait, donc qui la partage. L’histoire est transformée en fait, elle peut pas être vécue à l’identique forcément, elle doit être très différente dans ta tête » (...)* « *et je serais même curieux de te poser des questions comment tu voyais le camping, comment tu imaginais la plage, les beignets, où je les achetais... » ; « c’est vrai que ce serait marrant de te poser la question pour savoir comment toi tu as imaginé tous ces petits détails que moi je connais ».* « *Je pense que sur une même histoire ce sont finalement deux tableaux complètement différents. » (...)* « *et je me dis que c’est quand même très*

*complexe la communication. Même quand on y prête écoute comme tu l'as fait, m'écouter, ce n'est pas facile. C'est même impossible. »*

#### **4 – L'Observatrice interrompt alors A, le remercie pour son retour et redonne la parole à B avec les mêmes consignes.**

B marque d'abord sa surprise : *« Je suis d'autant plus surpris que tu m'as indiqué le lieu à plusieurs reprises. Alors est-ce que c'était un lieu que je ne connais pas, et qui a passé le filtre de ma compréhension ou alors qu'il n'avait pas d'intérêt et je ne l'ai pas retenu ; j'ai dû me concentrer, c'était un travail très actif pour moi d'être à l'écoute de ce que tu me disais, parce que j'étais vierge de toutes informations, de tout vécu ». (...)* *« Comment je vois ton souvenir ? Je le vois avec mon vécu, selon mon expérience, mon passé. » (...)* *« la première chose qui me vient à l'esprit quand tu me dis ce que toi tu as vécu, ce sont, euh, des références miroir avec ce que moi j'ai vécu ; ça me fait penser à ce dont on parlait, du « savoir écran » [référence à la formation en cours - NDA], clair et net, quand on fait une sorte de rapprochement. »* B évoque alors le camping à côté de chez lui : *« C'est pas un souvenir agréable pour moi, j'ai zappé ». (...)* *« Tu me parles de longues plages donc la plage de Vendée avec ces histoires de marée haute marée basse c'est ça que je vois, voilà, la longueur. »*

### **CONCLUSIONS**

Cette expérience d'écoute « en aveugle », donc naturelle, pour ainsi dire, et telle qu'elle peut se présenter dans la vie courante lorsque nous participons à un échange ordinaire, s'est avérée très riche d'enseignements, qui ont été confirmés par les autres groupes de stagiaires.

Dans ce premier temps, nous évoquerons **les difficultés inhérentes à l'écoute que l'expérience fait apparaître.**

1 – Tout d'abord se dégage **une prise de conscience, parfois une « surprise »**, de la difficulté et de la complexité de l'écoute et de la communication, qui se manifeste plus particulièrement au retour de chaque participant. **“A”** en conclut à la difficulté, voire à l'impossibilité, de l'écouter. De même **B souligne une nécessaire concentration : être à l'écoute est un travail très actif.**

**Quels éléments ont permis** de prendre conscience de **cette difficulté** de l'écoute ?

2 – **Les omissions**, donc une sorte de déperdition de l'écoute. C'est ce que note A, d'emblée, dans son 1<sup>er</sup> retour après les propos de B : *« Pourtant, je l'ai dit plusieurs fois »*. B, quant à lui, dans sa 1<sup>ère</sup> prise de parole après A, constate simplement : *« J'ai pas retenu où était ce camping »*, mais surtout y revient dans son 2<sup>ème</sup> retour après le retour de A et, dans sa surprise (répétée) cherche une explication, mettant ainsi en évidence des éléments qui interviennent dans une écoute « incomplète » :

a) **la « sélection d'information »** : *« J'ai juste retenu que c'était une déconnexion, des moments de plaisir »* (premier retour). Mais au 2<sup>ème</sup> retour, une prise de conscience et une auto-information sur son oubli et sur la qualité de son écoute font découvrir une autre raison à cette omission.

b) **un “savoir-écran”, ici un souvenir écran** : ramener l'inconnu à du connu quand quelque chose *« passe le filtre de la compréhension »*, devant un lieu inconnu par exemple. L'illustration en est donnée par l'évocation de la *« longue plage »* du Midi du locuteur A : elle est retranscrite par B en *« la plage de Vendée avec ses marées hautes et ses marées basses,*

*voilà pour la longueur* ». Il y a là une sorte de « traduction » des propos de l'écouté, afin de se retrouver en « pays de connaissance » forcément autre... que celui de l'autre.

Dès lors, en creusant plus avant, apparaissent aussi des obstacles à l'écoute plus ou moins conscients chez l'écoutant.

3) **Les biais affectifs et cognitifs** : ainsi, le lieu évoqué dans l'« omission » et considéré comme « sans intérêt » (B 2<sup>ème</sup> retour), s'avère se rattacher au camping qui « n'est pas un souvenir agréable... j'ai zappé ». Dès lors, le camping ne devient-il pas un élément inaudible de l'écoute ?

- l'écoutant B d'ailleurs, répondant à une question de l'écouté « *comment tu voyais... ? quel tableau tu t'es fait de mon histoire ?* » constate, avec réalisme : « *comment je vois ton souvenir ? je le vois avec mon vécu (...) selon mon expérience, mon passé* ». L'écoute engage ici la cohérence de l'être. B parle de références-miroir, de savoir-écran qui lui font opérer une « sorte de rapprochement » qui n'est pas forcément l'exacte teneur de l'écoute.

- l'effet de résonance que peut susciter le discours de l'écouté, pour être une forme d'empathie chez l'écoutant, n'en risque pas moins d'être une dérive qui peut lui faire suppléer ses propres ressentis à ceux de l'écouté.

Ainsi, dans la reformulation des propos de l'écouté, différente de la reprise de ses termes ou de la récapitulation exacte, il semble s'opérer un glissement affectif : « *le point d'ancrage* » de l'écouté A devient « *souvenir-ressource* » chez B, d'autant plus que s'y ajoutent une interprétation personnelle : « *pour réparer quelque chose* » et un jugement « *tu y penses sans modération* » ; autant d'éléments qui, d'approximation en ajout, modifient le témoignage de l'écouté, tout comme la première notation du retour de B : « *j'aime bien ton souvenir, c'est un jugement, mais que tu as partagé* », alors que A est resté essentiellement dans l'évocation (sensations, odeurs, plaisirs) et dans le constat prudent « *je ne dirais pas que c'est un point d'ancrage* ». "A", lui, exprime clairement les difficultés de l'écoute après le 1<sup>er</sup> retour de B : « *Je me dis que ce n'est pas toujours facile de vivre, de revivre une situation au travers de quelqu'un qui l'explique (...) L'histoire est transformée en fait, elle ne peut pas être vécue à l'identique, forcément, elle doit être différente dans ta tête* » (...) « *sur une même histoire, finalement, ce sont deux tableaux complètement différents* ».

Dès lors, il n'est pas étonnant que chez les deux locuteurs, dans le temps même de l'écoute, s'élaborent des questions qu'ils auront envie de poser à celui qui est écouté. Nous reviendrons sur le questionnement dans la 2<sup>ème</sup> expérience, mais voyons dans un premier temps l'obstacle que peut constituer un certain type de questions.

4) **Le questionnement inadéquat ou inopportun dans le contexte** peut en effet être un piège qui nuit à la bonne qualité de l'écoute. Remarquons d'abord que si l'observateur rappelle aux intervenants le libre droit de questionner, c'est dans le cadre respectueux d'écouter l'autre sans l'interrompre pendant ses 3 minutes de parole. On devrait se souvenir plus souvent de cela dans nos échanges et dans les situations de communication. Le temps donné ainsi à l'élaboration de la question est précieux. Pour autant, toutes les questions ont-elles la même pertinence ?

### **Les « pourquoi ? »**

L'entretien d'explicitation nous rappelle que les « *pourquoi ?* » ne sont pas toujours productifs. Ainsi, demander « *pourquoi tu as pensé à ça comme thème ?* » ou « *quel était le déclencheur ?* », c'est déporter « en amont » l'intérêt du discours de l'écouté, le **décentrer de l'évocation** de ses sensations et de ses souvenirs, et perdre de la présence et de la disponibilité à la teneur exacte du propos.

5) Enfin, voisine du questionnement, la **suggestion** voire **l'induction** d'une autre démarche, oriente l'écoté sur des non-dits et sur une direction qu'il n'a pas choisie : « *il y a peut-être d'autres choses que tu pourrais explorer* » (...) « *des petites choses éventuellement négatives qui auraient clairsemé ce souvenir* ». S'ensuit un autre scénario supposé et justifié par B : « *Et tu ne veux pas garder parce qu'au moins tu as ce souvenir intact positif.* » Dans cette induction négative de B nous pouvons voir la projection de ce savoir-écran : « *camping=désagréable* ». Cela vient donc induire les propositions de B et « polluer » l'écoute.

En conclusion, on se rend compte par l'expérience de tous les dangers qui menacent une bonne écoute, une écoute scrupuleuse : omissions, ajouts, approximations, traductions, reformulations, peuvent engendrer des biais qui altèrent la qualité et la justesse de l'écoute, plus ou moins consciemment et malgré la courtoisie de l'échange.

### **Deuxième expérience du sablier en conscience (et connaissance des consignes)**

#### **Les ressources de l'explicitation : écouter s'apprend.**

Dans ce 2<sup>ème</sup> tour de l'expérience, les participants sont les mêmes, ainsi que le formateur-superviseur ; les trois personnes qui ont déjà participé au premier tour « en aveugle » s'installent à des places différentes. Elles ont échangé leurs rôles, l'observatrice devenant B, le locuteur A étant désormais observateur, et le locuteur B occupe la position A. Ces participants ont pris conscience du déroulement de l'expérience, et du fait que l'enjeu est la qualité de l'écoute.

#### **En ce second tour, l'observateur possède donc les consignes et est responsable du sablier de trois minutes.**

1) L'observateur propose alors à A : « *Si tu en es d'accord, je te propose de prendre le temps de choisir un thème... Très bien, je te remercie, tu disposes de trois minutes de parole libre sur ce thème, sans être interrompu par B.* »

A (l'ancien B) dit : « *Je vais parler des gens qui n'écoutent pas et partent sur leurs ressentis, je vois cela chez les patients ou bien quand je parle d'une expérience avec le désir d'être écoté à propos de cette expérience. Le retour n'y est pas, l'écoute n'y est pas non plus.* » Il enchaîne sur les échanges avec son père, longuement analysés : « *Ce manque d'écoute est ancré, c'est à la base un manque d'écoute de mon père qui a le chic pour couper la parole (...) il n'est pas à l'écoute il a cette façon de faire qui me déplaît, (...) je peux pas juger dans sa façon de s'exprimer mais je juge sa façon de faire. Quand il est pas d'accord, c'est son point de vue qu'il va énoncer et qu'il va appuyer et on peut discuter, ça j'ai réussi à instaurer ça dernièrement, je lui ai dit : est-ce que ça t'intéresse, c'est mon point de vue ? Donc là il s'est mis à écouter. J'ai réussi à ouvrir cette porte, ... Ça avance petit à petit, sauf que il a le dernier mot et hop ! Il repart : "Oui mais je pense ça en fait" ... ».*

2) L'observateur remercie A et donne la parole à B, pour trois minutes sur ce même thème : « *Tu peux garder le silence ou élaborer des questions* ».

B (l'ancienne observatrice) remercie A pour ce partage et le questionne avec courtoisie : « *J'ai des questions, tu répondras ou pas, ça c'est à toi de voir.* » (...) » « *dans quelle situation ça arrive ?* [NB. De ne pas être écouté] *c'est peut-être quand tu te sens frustré, quand les autres parlent et que toi du coup .... Il me faudrait un exemple plus précis pour que je comprenne...* ». B souligne : « *Et après tu as fait le lien avec ton père* » Elle note qu'avec ce dernier, « *la communication est difficile* », et reprend les termes de A : « *Il veut avoir le dernier mot* ». B rend compte de la tentative de A pour faire « évoluer » la situation « *...ça bouge, ça évolue donc peut-être en effet une évolution possible euh...* ». Puis : « *J'ai une autre question qui me vient, c'est de savoir comment toi tu te sens dans cette relation là avec ton père, et même au-delà de ça comment tu te sens avec ces frustrations dans le détail, qu'est-ce qu'il se passe de ton côté, à ce moment-là quand tu es face à ces personnes qui parlent* ». Après un silence, B termine en disant : « *L'écoute c'est pas évident, et on apprend depuis tout petit dans la relation avec nos parents, avec les autres, l'école, et ça se poursuit, une reproduction de ce qu'on a appris et c'est difficile d'apprendre à écouter ; c'est pas évident d'apprendre ce qui est difficile à faire pour quelqu'un* ».

**3) L'observateur l'arrête, les trois minutes étant écoulées, et redonne la parole à A :** A remercie deux fois, en particulier pour toutes les questions. « *Il est difficile de tout retenir, toutes ces questions, et de pouvoir y répondre. Je vais essayer sans en oublier une.* » A reprend l'exemple de la relation avec son père. « (silence...) *Il est juste de dire qu'il est possible que c'est difficile pour moi de comprendre comment ça se fait que les autres ne peuvent pas ouvrir leur écoute à partir du moment où j'ai eu un modèle qui lui n'ouvrirait pas son écoute.* » Il cherche les raisons, voire les excuses : « *C'est quelqu'un qui travaillait beaucoup et qui n'avait pas le temps à l'écoute ; c'est aussi ce que je reproduis beaucoup et que je pensais être le bon modèle.* » A commente : « *Il est pas facile cet exercice !* » A revient sur sa frustration (notons que le terme "frustré" avait été employé par B, or ce terme n'a pas été introduit par A, et pourtant il l'emploie ici) : « *Je l'accepte de temps en temps quand je remarque que la personne est en décalage avec l'écoute ; je force pas l'autre à écouter ... sauf avec les enfants (rires) mes enfants ; il est fréquent que je dise : « Il y a quelque chose d'important il faut que je te dise que tu écoutes ce que j'ai à te dire ... avec d'autres personnes, peut-être aussi maintenant avec mon père, avant avec mon ex-femme. » et A évoque celle-ci : « Sa technique était pas mal, parce qu'elle m'écoutait, puis après m'avoir laissé parler pendant une heure, j'attendais un répondant, J'attendais une réponse, ... que j'avais pas ! elle disait : "OK merci, tu as dit ce que tu avais à me dire c'est bien". J'avais quand même un mur, j'attendais un échange », « avoir envie d'être écouté, c'est aussi avoir envie d'échanger », ajoute-t-il.*

#### **4) L'observateur l'arrête et redonne la parole à B.**

B reprend son dernier mot « *l'échange* » :

« *Oui, l'écoute va avec l'échange et pour toi c'est important, c'est pas seulement d'être écouté, c'est aussi d'être entendu pour ce que tu as à dire, pour ce que tu as envie de dire. Après, l'autre est en capacité de le recevoir, d'y répondre ou pas.* »

« *Ton besoin d'être écouté et cette envie de dire, est-ce que c'est avec une personne en particulier, à deux, à toi-même aussi, avec tes enfants, ?* » B note ce besoin plusieurs fois : « *On a besoin d'être écouté si on veut écouter les autres aussi, il y a les deux niveaux. J'ai une autre question : à quel moment tu sais que tu es écouté, et à quel moment tu sais que tu n'es pas écouté ? ... Voilà j'aurais aimé savoir un peu plus en détail ce que ça voulait dire pour toi. Et*

*une autre question, qu'est-ce que toi par rapport aux éléments qu'on a pu voir [dans la formation en cours], à l'expérience que tu vis, qu'est-ce que tu pourrais choisir comme outil ou du moins y réfléchir pour signifier à l'autre que tu as envie d'être écouté, pour dire que tu as envie de dire des choses ? Comment tu pourrais le formuler, quel mot tu pourrais utiliser, voilà, c'est à la fois une question et une invitation à réfléchir à ça, pour que tu puisses dire ce que tu as envie de dire à ... quand tu le choisis. Après, l'autre, est-ce qu'il est disponible à ce moment-là, c'est toujours un point d'interrogation ; en tout cas toi, déjà à ton niveau, qu'est-ce que tu peux faire pour occuper cette place-là, avec tes mots ? c'est quelque chose d'intéressant que tu as amené, ça laisse à réfléchir. Cette place de vouloir dire, pour chacun, ça veut dire beaucoup, d'écouter, ça signifie beaucoup de choses. »*

## **CONCLUSIONS**

Dans ce deuxième temps de parole, plus directement ciblé sur **le problème de la qualité de l'écoute**, dont les participants ont pris conscience comme écoutés et comme écoutants, au point que le premier locuteur du deuxième tour l'a choisi librement comme thème, apparaissent des éléments nouveaux qui sont directement en corrélation avec l'écoute et à prendre en considération dans celle-ci ; ils peuvent alors devenir des adjuvants ou des obstacles à l'écoute, selon ce que nous en faisons ! En devenir conscient peut apporter un éclairage neuf.

### **I – Des éléments ambivalents :**

1) **Les liens d'attachement** : Ils ont ressurgi chez plusieurs participants, dans la figure du père ou de la mère et dans la manière dont ils ont donné dès le départ une coloration particulière à la communication et à l'écoute... ou à la non-écoute.

C'est ainsi qu'une écoutante dit à l'écouté qui vient de parler des « *gens qui n'écoutent pas* », puis de son père : « *Et après, tu as fait le lien avec ton père* ». Elle reprend alors les propres termes de l'écouté : « *Il veut avoir le dernier mot* », répercutant ainsi à cet écouté cette auto-information et l'occasion de devenir son propre écoutant.

En effet, les liens d'attachement peuvent agir sur nous à notre insu quand ils induisent un « *modèle* » d'écoute ou de non-écoute avec nos propres enfants ou avec les autres, quand ils génèrent une peur du jugement ou une peur de ne pas être écouté, une « *timidité* », un « *manque de confiance en soi* », une « *dévalorisation* », voire une « *colère* », comme en ont témoigné plusieurs participants à cette expérience du sablier.

2) **Les ressentis**, qui peuvent être une richesse de la sensibilité, sont aussi à même de devenir des inhibiteurs de l'écoute, s'ils se suppléent, par un effet de résonance ou par égocentrisme, à ce que dit l'autre. C'est ainsi qu'un des participants associe ne pas écouter et partir sur ses ressentis. Les ressentis peuvent alors générer un jugement que l'on s'autorise plus ou moins : « *je peux pas juger dans sa façon de s'exprimer, je juge sa façon de faire* », jugement qui, malgré le distinguo subtil, précédé de « *j'adore mon père* », reste une fermeture à la communication.

3) **Une intersubjectivité qui pour certains n'en est pas une** entre écouté et écoutant, malgré une écoute « *polie* ». Notifier simplement : « *OK, merci, tu as dit ce que tu avais à me dire, c'est bien* », laisse devant un « *mur* » comme le dit A, ce qui ne veut pas forcément dire qu'il

n'a pas été écouté. Par ailleurs d'autres participants ont insisté sur la violence qu'il y a à ne pas avoir l'impression d'être écouté : « *ça peut mettre en colère* », « *biaisier la relation avec l'autre* », « *créer des tensions parce qu'on ne se sent pas compris, peut-être pas valorisé, pas entendu (...) ça peut faire effet boule de neige sur une communication mal vécue* ».

Comment transformer ces éléments de manière constructive ?

## **II) Pistes pour devenir un bon écoutant :**

Déjà présentes dans la première partie de l'expérience, elles se confirment ici de manière beaucoup plus précise et d'autant mieux que les participants ont pris conscience que leur écoute pouvait être imparfaite et qu'elle était chose « *complexe* » et « *difficile* ». C'est ce que dit un participant, lors de ce 2<sup>ème</sup> tour : « *il est pas facile, cet exercice...* » et il ponctue d'un temps de silence. Il s'agit donc d'abord d'en finir avec cette fausse évidence : nous savons écouter, bien sûr ! puisque nous avons l'ouïe.

**1) L'écoute est un apprentissage** : C'est ce que dit une participante : s'entraîner à bien écouter s'apprend « *depuis tout petit dans la relation avec nos parents, avec les autres, l'école, et ça se poursuit* », « *c'est une reproduction de ce qu'on a appris* ». Il faut apporter à ce mot de re/production tout son sens premier : non pas une production à l'identique, une copie comme l'entend A, qui parle de « *modèle* », mais une « *production* » que l'on a repensée, intégrée, éventuellement « *dépolluée* » et nettoyée pour en faire une création véritable.

Mais nul doute, continue la même participante, qu'il « *est difficile d'apprendre à écouter le modèle qu'on a du mal à écouter ; c'est pas évident d'apprendre ce qui est difficile à faire pour quelqu'un.* » Face à cette difficulté, il faut tenter comme dit A « *d'ouvrir une porte* » à quoi répond « *une évolution possible* » évoquée par B. Outre des « *postures* » à cultiver, nous avons des « *outils* » que nous donne l'entretien d'explicitation. Nous pensons au contrat de communication, au quadrille de l'explicitation, aux relances ericksoniennes ...

**2) Une posture incontournable : la disponibilité** : Elle a été reconnue par de nombreux participants comme une des qualités premières du bon écoutant : « *être pleinement présent* », « *être disponible* ». Ainsi, une participante explique « *que la qualité d'écoute peut être affectée par l'état de fatigue ou de disponibilité* ». Elle ajoute qu'on ne doit pas hésiter à « *notifier* » : « *Je suis désolée, j'arrive pas à t'écouter, je suis hyper fatiguée et je suis préoccupée* ». Le déclarer à l'interlocuteur « *enlève la pression du devoir d'écouter* ». Car, contrairement à ce que l'on pourrait penser « *le fait de l'exprimer a été bien accueilli par l'autre* » qui ne s'est pas senti rejeté comme il aurait pu l'être dans une écoute distraite et donc médiocre : « *c'est pas grave, on en reparlera une autre fois* ». La participante ajoute : « *On a toujours peur de décevoir l'autre* », « *j'ai toujours l'impression qu'il faut toujours être prêt à écouter l'autre d'abord, faire passer l'autre avant soi. En fait, non ; je remarque qu'avec le temps, s'écouter soi aussi, c'est valoriser l'autre parce qu'avec lui on est en présence, enfin, on est juste dans ce qu'on partage.* »

Un bon écoutant doit donc savoir libérer son écoute de la peur et de la culpabilité, voire d'une empathie compassionnelle qui lui ôterait ouverture et disponibilité. Il est donc en droit – ou devoir – de se demander : « *puis-je tout écouter ? suis-je confortable ?* » Cette éthique, qui demande du courage, est particulièrement indispensable au thérapeute mais aussi à tout bon écoutant qui souhaite qu'il se passe, qu'il « *passse* » quelque chose dans l'échange. Seule une attitude d'ouverture permet alors de voir les possibles pour l'écouté... et pour l'écoutant, car toute écoute est « *à deux niveaux* » comme le dit une participante.

Mais la bonne volonté ne suffisant pas à faire « un bon écoutant », il doit aussi se servir des outils précieux de la communication.

**3) L'art du questionnement** : Nous avons déjà évoqué le questionnement comme pouvant être fermé et improductif ; les « *pourquoi ?* » par exemple peuvent induire chez l'écouté une justification de sa parole ou la recherche d'une explication plus ou moins impossible. Mais, bien mené, le questionnement peut devenir une véritable maïeutique, qui, **en privilégiant le « comment ? »**, offre à l'écouté des voies d'accès à l'accouchement de sa parole. Nous devrions, dans tout bon questionnement, intégrer ce temps d'élaboration que nous laissent les trois minutes du sablier et dont nous avons expérimenté la ressource qu'elles représentent. En effet, cela laisse à l'écouté l'occasion de s'exprimer pleinement sans interruption (voire intrusion), et à l'écoutant l'occasion de laisser « s'expanser » la parole de l'autre, d'y réfléchir et de mûrir des questions ouvertes et pertinentes qui sont à la base de l'entretien d'explicitation. « *Écouter, c'est commencer par se taire* », c'est être attentif à ce que dit l'autre, dans son verbal, son non-verbal, ses hésitations, ses silences. C'est plus particulièrement même être attentif à ce qui nous surprend ou nous déroute, ou encore à ce que nous ne sommes pas sûrs de bien entendre – comprendre. « *C'est la différence qui crée l'information* » comme dit Gregory Bateson.

**De la qualité et de l'acuité de mon écoute va donc dépendre la pertinence de mes questions**, celles qui feront que l'écouté se sentira écouté. Car dans l'échange la question pertinente aide l'écoutant à s'informer auprès de l'écouté tout en apportant à celui-ci une interrogation-réflexion qui peut le conduire à l'auto-information. C'est donc un outil précieux qui peut prendre plusieurs formes :

**a) la récapitulation** (sans reformulation) avec les termes mêmes de l'écouté s'enquiert auprès de celui-ci de l'exacte prise en considération de son discours, qu'il entend donc lui-même, peut-être autrement, en devenant son propre écoutant.

**b) la demande de précision** sur un terme employé par l'écouté le clarifie non seulement pour l'écoutant mais aussi pour l'écouté. « *Quand tu dis...* », « *peux-tu préciser, c'est quoi/comment, pour toi ?* ». La précision peut porter sur un lieu, sur un moment : « *à quel moment tu as su que... ?* » ou encore : « *quels sont les moments-clés pour toi... ?* », sur une représentation vague et incertaine : « *comment vois-tu... ?* » ; « *quel tableau te fais-tu de mon histoire ?* » demande un participant.

**c) la fragmentation** est un autre procédé qui aide à résoudre un problème qui peut, en bloc, paraître « *une montagne* » ! « *Peux-tu revenir sur un moment qui t'a semblé très long et qu'on aurait à fragmenter : à quel moment tu te sens mal à l'aise ?* » demande une écoutante.

**d) la différenciation** clarifie aussi une situation trop « compacte » et qui peut devenir « illisible » : « *Est-ce que ce besoin d'être écouté et cette envie de dire, c'est avec une personne en particulier, à deux, à toi-même, à tes enfants ?* »

Cette richesse de l'entretien d'explicitation se retrouve particulièrement dans la thérapie constructive. La question « travaille » l'écouté et peut, avec son accord, se transformer en une « tâche », parfois minimaliste, proposée à celui qui consulte.

**4) La gestion des silences** enfin, est des plus délicates. À quel moment faut-il interrompre un silence ? Faut-il inconditionnellement le respecter, avec le risque d'une rupture dans la communication ? Dans la conversation courante, même si l'on dit qu'« un ange passe », le silence crée souvent une impression de vide, d'attente, voire de malaise. Et pourtant, dit une participante écoutée : « *Il est intéressant de voir ce qui se joue dans les silences* ». « *C'est*

*agréable, en fait, d'avoir un petit moment de vide qui nous donne des informations sur nous, qui ne sacrifie pas à l'obligation de toujours combler le vide, toujours être efficace... productif* » ; et elle s'interroge sur la pression de la société, de l'éducation, du travail, de l'environnement.

Le contexte expérimental du sablier préserve en quelque sorte l'écoutant d'avoir à résoudre ce problème. Mais dans un autre contexte d'écoute, comment faire devant 6 ou 9 secondes qui peuvent paraître plus longues à l'écoutant qu'à l'écouté qui en a « besoin » et pour qui elles « jouent un rôle indéniable » ? On peut alors risquer une question de relance par la simple reprise, plus ou moins évasive, des derniers mots de l'écouté pour l'assurer que notre intérêt d'écoutant est toujours présent ; « Oui, tu disais que... » C'est ainsi que dans notre expérience du sablier, une écoutante reprend le dernier mot de l'écouté : « échange », et enchaîne « *Oui, l'écoute va avec l'échange* ».

### **En conclusion**

Un des critères de la bonne écoute est de faire émerger une **intersubjectivité** entre écouté et écoutant, et quelle plus belle réponse à une parole que celle de l'écouté qui dit à son écoutant : « *merci beaucoup, merci pour toutes tes questions* » ou encore « *c'est quelque chose d'intéressant que tu as amené et qui laisse à réfléchir* ». Ici, « laisser », plus encore que « donner », évoque un espace ouvert à la liberté de chacun et où chacun « trouve la place de sa parole », et au contact de l'autre devient à la fois écouté-écoutant et écoutant-écouté, pour le plus grand profit, la progression et le bien-être des deux.

Notons que lors de cette expérience du sablier, réalisée le dernier jour de la formation, les stagiaires ont fait part du fait qu'étant contraints de garder le silence pendant l'écoute du locuteur, ils ont constaté une différence de leur position, dans le sens d'une progression, entre les premiers exercices du début de leur formation et cette expérience.

### **Troisième expérience « minimaliste » du sablier : qui fait le moins... suggère le plus.**

Cette expérience en 4 temps, préalable à toutes les autres qui viennent d'être analysées, a réuni un écouté, un écoutant et un observateur, intimes et amis de longue date, autour de la consigne suivante :

**L'écouté parle ; l'écoutant rend compte de ce qu'il a écouté ; l'écouté donne son avis sur le compte-rendu de l'écoutant ; l'observateur intervient à partir de sa propre écoute sur ce double compte-rendu.**

Il s'agit donc ici du tout premier stade de l'écoute : l'écoute attentive du discours de l'écouté et la capacité d'en restituer fidèlement le contenu.

**L'écoutée A** parle du dernier livre qu'elle a lu, *La Supplication* de Svetlana Alexievitch sur Tchernobyl, « *afin d'aider un étudiant dans son travail* ». Livre « *dérangeant* » parce que, « *parlant de Tchernobyl, il évoque en fait une période qu'on traverse un peu aujourd'hui avec des approximations, des rumeurs, des peurs, enfin il y a tous les ingrédients que nous avons actuellement* ». Tentée de « *laisser tomber* » « *j'ai persévéré parce que j'avais envie de rendre ce service ; et en rendant ce service, ça m'a rendu service.* » (...) « *mais mon problème n'est pas là* » ;

« je voudrais faire sentir à ces jeunes gens, qui ne lisent plus, l'importance de la lecture pour leur enrichissement personnel. Question : ai-je fait entrevoir cette chose-là ? (...) » ; « la deuxième question que je me suis posée plusieurs fois dans ma vie, à partir du proverbe chinois "donne un poisson à un homme, tu le nourris un jour, apprends lui à pêcher, tu le nourris toute sa vie", c'est : est-ce que ce travail, que j'ai mâché à mes élèves peut leur servir à eux dans l'existence, par-delà le profit immédiat ? Est-ce que je rends le vrai, le bon service ? »

### **Compte-rendu de l'écouter B :**

« « Tu nous a parlé du dernier livre que tu as lu ; ce livre t'a frappée et tu l'aurais volontiers laissé tomber mais comme c'était un service que tu avais envie de rendre, tu t'es mise au travail de façon acharnée, assidue, à partir de deux heures du matin. Alors finalement, ce service que tu as rendu t'a rendu service à toi-même puisque tu as trouvé beaucoup de points communs dans la situation décrite après cette explosion de Tchernobyl avec la situation actuelle (...) ; à partir de là, à partir de ce travail, tu t'interroges, tu voudrais que ce ne soit pas seulement scolaire mais que ça développe chez l'étudiant l'intérêt de la lecture. (...) Et la deuxième question que tu te poses sur ce travail mâché que tu as accompli tout au long de ta carrière, c'est s'il ne sert aux gens que pour l'instant, que dans un objectif restreint. Donc la question fondamentale c'est : est-ce qu'en faisant ça tu te rends le bon service, ou bien est-ce que tu ne ferais pas mieux de dormir jusqu'à sept heures du matin. »

### **Avis de A sur le compte-rendu de B :**

« Je proteste énergiquement contre la dernière question ; Tu as dit « est-ce que tu t'es rendu service en te levant à deux heures du matin, est-ce que tu n'aurais pas mieux fait de rester au lit... » : je n'ai jamais parlé de ça, et ce n'est pas une blague, c'est très très important, je ne pose pas du tout la question par rapport à moi, est-ce que je me suis rendu service ; nous avons dans le contrat, est-ce que je me suis sentie bien écoutée : oui, dans la majorité de ce que tu as dit, je me suis sentie parfaitement écoutée et parfaitement comprise, y compris dans les deux demandes que j'ai formulées ; (...) mais après, je pense que c'est toi qui te posais cette question sur ma pratique ; mais moi je ne me la pose pas ; pour moi, c'est une nécessité, c'est fondamental dans ma personnalité de répondre à une demande ; et si ça m'est utile ou non ne m'intéresse pas. »

### **Les remarques de l'observateur C :**

« J'ai observé que l'écouter a regardé l'écouter 10% du temps, se privant je pense notamment de voir les moments où elle était dans un récit et les moments où c'était vraiment du revécu, parce qu'il y avait un aller-retour comme ça entre le cognitif et le vécu ; tu t'es privé d'informations ; cela souligne la difficulté d'articuler la prise de notes avec l'observation de l'écouter ; il faudrait arriver à au moins du 50/50.

La deuxième chose, c'est que quand on connaît la personne, il y a dans le compte-rendu des éléments qui sont apportés par l'écouter qui n'étaient pas dans les propos de l'écouter : tout ça peut être du savoir-écran dans la mesure où c'est apporté par le vécu commun ou le savoir qu'on a sur la personne qu'on connaît, ce qui crée des difficultés : ne pas se gargariser et mettre de côté. Il faut s'en tenir à ce qu'a dit la personne, il y a une différence entre récapitulation et reformulation. »

## **CONCLUSIONS :**

Outre les retours formulés par les participants et l'observateur, il faudrait ajouter d'autres éléments qui apparaissent à l'écoute de l'enregistrement et que la seule retranscription écrite ne fait pas apparaître ici. Ils sont une autre source d'information et en particulier de précieuse auto-information pour les participants eux-mêmes : ton et débit de la voix, hésitations, silences. On voit l'intérêt que l'enregistrement peut présenter dans un entretien thérapeutique en particulier.

Par exemple ici, l'écoutée A, qui est très passionnée et a vécu ce moment de communication et d'écoute comme « *satisfaisant* » et « *agréable* », s'est trouvée, à l'écoute de l'enregistrement, agressive, moins dans la voix que dans les termes : « *très très important* », « *c'est toi qui* » très frontal, alors qu'elle a senti la bienveillance de l'écoutant B.

Quels sont ces éléments révélés par plusieurs écoutes de l'enregistrement ?

**1) Le rôle du contexte d'écoute :** il apparaît nettement ici où les intervenants se connaissent intimement ou amicalement. Peuvent alors émerger :

a) le risque de « biais affectifs » ou de savoir-écran ; ainsi, l'écoutant B s'est plus intéressé à ce qui lui paraissait de l'« intérêt » de l'écoutée qu'à ce qui l'intéressait elle-même.

b) Le « choc » des cohérences vient pointer la difficulté à écouter avec neutralité quelqu'un que l'on connaît bien : ainsi, dans cette expérience, écoutée et écoutant, plus naturels, ont laissé plus librement parler leur cohérence : l'écoutée a recherché l'intimité à travers le regard de l'écoutant occupé à tout noter scrupuleusement. L'écoutant a manifesté ce même souci de complicité par un humour qui a consisté à « charger » l'acharnement de l'écoutée au travail...et qui n'a pas été perçu par l'observateur et a été rejeté par l'écoutée : « *ce n'est pas une blague* ». Écouter les mots « énactés » aurait pu mettre les uns et les autres sur la voie de leur cohérence respective.

c) Mais l'expérience suggère aussi : l'écouté peut-il demander à n'importe qui d'être son écoutant ?

- Dans la vie courante, pouvons-nous aborder les mêmes sujets avec tout le monde ? N'y a-t-il pas une clairvoyance, voire une courtoisie, de l'écouté à choisir un écoutant motivé par son propos ?

- Dans le cadre thérapeutique, la relation de confiance entre le consultant et le thérapeute n'est-elle pas primordiale ? Mais la relation préexistante de nature affective, amicale ou autre, n'est-elle pas un frein, voire un obstacle pour une bonne écoute ?

- Se rattachant au contexte d'écoute se pose donc aussi la question de son objectif : celui-ci en effet influence à la fois l'écoute, les filtres qu'on a comme écoutant, et le questionnement qui ne sera pas le même s'il s'agit d'un objectif d'aide, de recherche, de compréhension, de résolution d'un problème, ou d'un partage amical informel.

## **2) La nécessité d'une démarche d'explicitation au cours de l'accompagnement :**

a) En effet, toute situation d'écoute continue de « travailler » « l'écouté » et l'« écoutant ».

Ainsi, c'est après coup seulement que l'écoutée A a constaté qu'il n'avait pas été répondu à ses questions finales, ce dont elle a reparlé avec l'écoutant qui lui a rappelé la **consigne** de cet exercice d'écoute : « *écouter celui qui parle et rendre compte exactement de ce qui a été dit* ». Il a ajouté d'ailleurs « *tu avais répondu à ta question par le proverbe chinois* », ce qui montre deux choses :

Débordant donc la consigne, il apparaît que l'écouté peut souhaiter un « écoutant » qui soit un « répondant » et que toute situation de bonne écoute s'inscrit dans **un contexte d'échange**, c'est-à-dire d'**action réciproque**.

- L'écouté a parfois besoin d'entendre ses propres mots repris par l'écoutant, et de devenir ainsi son propre écoutant, avec une ressource qu'il ne voyait pas.

- La pertinence de la consigne est fondamentale dans tout exercice sur l'écoute. À la lueur de nos trois expériences, nous voyons donc ce qu'une consigne « parfaite » sur l'écoute devrait intégrer. Mais il reste évident que pour des raisons méthodologiques, il vaut mieux chaque fois « cibler » un aspect de l'écoute pour l'approfondir. Ici, la consigne prenait en compte un point majeur, le retour de l'écoutée, mais nous remarquons que celui-ci ne dispense pas du questionnement de l'entretien d'explicitation.

b) L'entretien d'explicitation, en effet, permet à l'écoutant de s'assurer au plus près qu'il a bien compris les mots de l'écouté en les reprenant exactement, en lui demandant des précisions, en récapitulant.

c) Il permet aussi à l'écoutant, même s'il semble dans la neutralité d'une « position basse », de manifester sa présence, son intérêt, voire son empathie bienveillante, et encore sa capacité de s'adapter à la manière dont l'écouté souhaite être écouté, au cas par cas, aussi bien à son besoin de silence qu'à son désir de voir intervenir l'écoutant. Par l'entretien d'explicitation, l'écoutant donne alors des repères à l'écouté pour qu'il sache qu'il est bien entendu, et ce qu'il formule à cet effet l'éclaire en même temps que l'écouté.

3) **Aspect holistique (global) de toute écoute**, ce que Daniel Stern appelle « *un monde dans un grain de sable* ».

Faut-il aller jusqu'à dire, pour reprendre les mots d'Orwell cités par Etienne Klein, que « *les mots n'ont pas plus de rapport avec la réalité que les pièces d'un jeu d'échec avec les individus* » ?, et qu'en conséquence, une restitution même « rigoureuse » de ces mots « *n'implique pas nécessairement qu'elle vise juste* » ? (Etienne Klein, *Matière à contredire*, p.51).

Il apparaît donc que l'écoute rigoureuse et fidèle du seul verbal - qui est en soi déjà difficile - n'est que la condition première et minimaliste d'une bonne écoute.

**L'entretien d'explicitation permet que l'écoute, base de la communication, devienne « une rencontre interactive »** qui rend possible « l'émergence d'une conscience intersubjective » (D. Stern) où écoutant et écouté deviennent conscients de ce que dit l'autre.

Nous avons pu le voir dans la deuxième expérience. Ce « **moment de rencontre** », majeur pour Stern, mérite d'être approfondi dans ses trois temps :

- premier temps : « le moment présent normal », « le maintenant subjectif » dont on ne peut « savoir exactement ce qu'il se révélera » : c'est par exemple le cas quand l'écouté commence en disant « *je vais parler des gens qui n'écoutent pas* ».

- deuxième temps : « le moment urgent », temps très court, « moment présent qui surgit soudain et qui est chargé de conséquences imminentes ». C'est quand l'écouté dit « *même avec mon père* », moment qu'a parfaitement saisi au vol l'écoutant quand il note « *et après, tu as fait le lien avec ton père* ».

- troisième temps : « le moment de rencontre », pendant lequel les deux parties réussissent une « rencontre intersubjective », où, « à cet instant, les deux deviennent conscients de ce que dit l'autre » : leur but est alors de « résoudre le besoin de résolution créé dans le moment urgent ». C'est ce qui se passe quand le questionnement de l'écoutant fait émerger la perspective d'« une évolution possible » à partir des mots de l'écouté et de sa demande implicite, présente dans le moment urgent et qu'il faut prendre en compte dit Stern. Ce « moment de rencontre » est bien perçu par l'écouté, puisqu'il remercie pour les questions, et qu'il sent que sa tâche sera de tenter d'y répondre et d'en chercher les outils.

Pour conclure, toutes ces fructueuses expériences d'écoute nous révèlent bien le champ immense vers lequel doit se déployer toute l'attention du bon écoutant et, en conséquence, tous les exercices qu'il doit inlassablement pratiquer pour affiner sa perception globale de l'écouté. Car l'essentiel se présente parfois comme un « *Kairos* » - c'est à dire une occasion à saisir – de quelques secondes : un silence, une hésitation, un soupir, un « euh », un bafouillage, une association d'idées... Aussi intégrons-nous ces exercices pour une bonne écoute dans nos cursus de formation.

L'entretien d'explicitation est alors l'outil idéal pour faire surgir ce que François Jullien appelle « *ce point obscur d'où tout a basculé* » et pour faire avec l'écouté ou faire faire à l'écouté la lumière sur ce point nodal et accompagner son dépliement et son déploiement, ce qui est le sens même du mot **explicitation**.

## QUELQUES RÉFÉRENCES

Jean-Pierre Ancillotti, *Technique, éthique et relation, Expliciter* 24, 1998, 4-6. (<http://metamorphoses.fr/2017/11/26/technique-ethique-relation/> )

Jean-Pierre Ancillotti et Catherine Coudray, « Liens d'attachement et dialogue constructif », in *Thérapie constructive par le dialogue et par l'action*, Ed. Les Paradigmes, Nice, 2006, 65-79.

Jean-Pierre Ancillotti et Catherine Coudray, *Le temps relationnel, Journal of Interdisciplinary Methodologies and Issues in Science (JIMIS), 2019, L'ère du temps, Actes du colloque interdisciplinaire, The Time Era, Université de Nice, 7 juin 2018, accessible par le lien*

<https://hal-upec-upem.archives-ouvertes.fr/hal-02116693/document>

Michel Bitbol, *La sphère d'intersubjectivité durant l'entretien micro-phénoménologique*, Chroniques phénoménologiques, 2018, 11, 66-71.

François Jullien, *Ce point obscur d'où tout a basculé*, Ed. de l'Observatoire, Paris, 2021.

Daniel Kahneman, *Système 1, système 2 – Les deux vitesses de la pensée*, Flammarion, 2016.

Etienne Klein, *Matière à contredire*, Ed. de l'Observatoire, Paris, 2018.

Stern Daniel, *Le moment présent en psychothérapie - Un monde dans un grain de sable*, Odile Jacob, Paris, 2003.

Vermersch Pierre, *Explicitation et phénoménologie*, PUF, Paris, 2012.

[www.metamorphoses.fr](http://www.metamorphoses.fr)

## ANNEXE

**« L'Expérience de l'Écoute » AVEC LE SABLIER**, mars 2021.

**Constitution de deux groupes de trois personnes (tirage au sort). Accord pour enregistrer ?**

**Les sujets sortent, restent les deux observateurs et les deux formateurs pour ce 1<sup>er</sup> tour (dit « en aveugle »).**

**Présentation de l'expérience.**

Présumé : chacun sait écouter... mais...

Or, la recherche a mis à jour les « *biais cognitifs* » (cf. le livre de Daniel Kahnemann, « *Système 1, système 2* » 2012, Flammarion), et l'explicitation nous a montré l'influence des savoir-écrans, des présumés, des implicites, etc. À Métamorphoses, depuis 2018, nous menons une recherche sur ce qu'est écouter, comment mieux écouter. Les premiers résultats ont été publiés dans le numéro 129 de la revue *Expliciter* du Groupe de Recherche sur l'Explicitation, disponible sur le site [www.grex2.com](http://www.grex2.com) .

Dans ce cadre et pour votre formation à l'Entretien d'explicitation et au Dialogue constructif, nous proposons l'expérience suivante, qui va se pratiquer avec **un sablier matérialisant trois minutes de temps**. En tant qu'observateur, vous allez diriger cette expérience.

## 2) DÉROULEMENT

**1.-** En groupe de 3, chacun va occuper successivement trois positions, étant à tour de rôle Écouté - Écoutant - Observateur (supervision de chaque groupe par Jean-Pierre et Luc).

L'observateur (vous) est le maître du temps, donc c'est lui-elle qui indiquera que le temps écoulé et maniera le sablier. Il y aura 3 temps :

**2.- TEMPS N°1** = Tirage au sort par l'observateur de la personne qui commence l'expérience (enregistrement) en s'adressant à « l'écouté » : « *Je te propose, si tu es d'accord, de prendre le temps de choisir un thème. Fais-moi signe quand tu l'auras en tête.*

*(Quand la 1<sup>ère</sup> personne, "l'Écouté", aura fait signe : ) « Très bien, je te remercie, maintenant tu disposes de 3 minutes de temps de parole libre sur ce thème, sans être interrompu-e. Tu as la parole »* (L'OBSERVATEUR RETOURNE LE SABLIER).

**3.- TEMPS N°2** = Quand les trois minutes sont écoulées, l'observateur se tourne vers la 2<sup>e</sup> personne (l'écoutant qui va devenir l'écouté » : « *Si tu veux, tu disposes de trois minutes sur ce même thème, tu peux garder le silence ou élaborer des questions, comme tu veux... sans être interrompu-e. C'est ton tour* ». Sablier retourné par l'observateur, la 2e personne peut prendre la parole sur ce thème, garder le silence ou poser des questions, sans être interrompu-e.

**3.- TEMPS N°3** = **Sablier retourné par l'observateur**, la 1<sup>ère</sup> personne peut reprendre la parole sur le thème ou garder le silence, répondre ou pas à d'éventuelles questions qui auraient été posées.

**4.-TEMPS N°4** = **Sablier retourné par l'observateur**, la 2e personne peut reprendre la parole sur le thème ou garder le silence.

5) L'observateur fait part de ses observations au groupe de 3.

6) Puis chacun-e fait part de son ressenti, par exemple, s'est-il ou s'est-elle senti-e écouté-e, et comment...

7) Congratulations et remerciements - Retour en grand groupe : le point (1) est indiqué à tous les participants.

### 3) SUITE DE L'EXPÉRIENCE

8) Si vous êtes d'accord, vous allez faire les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> tour en changeant de rôles (et de places), avec les mêmes indications. (N.B. Ils ne sont plus des sujets « naïfs »).

9) Retour en grand groupe et bilan.

## **Quand ma pratique de sophrologue se colore de mes formations avec Pierre...**

*Agnès Thabuy*

Lorsque j'ai fait part à Frédéric de mon incapacité à écrire dans le n°127 d'Expliciter en hommage à Pierre, il m'a très gentiment répondu qu'il comprenait qu'un tel hommage ne soit pas chose évidente. Le temps a passé, et l'impossibilité à mettre des mots sur ce que Pierre m'a apporté depuis 1991, date de ma première rencontre avec l'entretien d'explicitation et avec lui, et sur le vide que sa disparition laissait en moi, a progressivement évolué vers une envie, celle de témoigner en allant débusquer les traces de tout ce que j'avais pu découvrir à travers mes formations avec lui au fil des ans. Un hommage-témoignage à travers un exemple, un exemple de praticienne, mais, pour une fois, pas avec des élèves mais avec des adultes-enseignants dans un cadre relativement nouveau et jamais exploré pour moi.

Il y a de cela quelques années, j'ai suivi une formation sur quatre ans de Sophrologue Caycédienne : à l'école de Sophrologie Caycédienne de Rouen pour le premier cycle (sous la direction de Catherine Chatelain rencontrée dans le cadre du GREX), et à Andorre avec Natalia Caycedo (fille du fondateur Alfonso Caycedo de la Sophrologie qui porte son nom) pour les deux cycles suivants.

J'ai été attirée par cette approche pour un ensemble de raisons dont trois se détachent nettement : la recherche de l'autonomie du sophronisant par rapport au sophrologue ; l'importance donnée au corps dans la démarche ; et le rôle-clé de la phénoménologie de Husserl comme soubassement théorique.

Très vite, j'ai souhaité utiliser mes compétences toutes neuves dans ce qui restait une semi-activité professionnelle : récemment retraitée de l'Éducation nationale, j'avais été sollicitée pour former et accompagner des enseignants de l'Université Catholique de Paris dans leur parcours de formation spécialisée. Je retrouvais là ce que j'avais fait pendant longtemps à l'Université de Cergy-Pontoise... Et je retrouvais des enseignants stressés qui, pour beaucoup, paniquaient à l'approche de la certification et, pour un certain nombre d'entre eux, en appréhendaient les épreuves dans un état second proche de la sidération.

J'ai proposé de mettre en place des séances de Sophrologie en petits groupes à raison de six séances d'une heure après les cours : les conditions de la formation ne me permettaient pas de faire plus. J'ai construit une progression telle que chacun devait pouvoir trouver en lui, à l'issue des six séances, les ressources nécessaires pour se préparer le plus sereinement possible à cette certification tant redoutée.

Je vais dans ce qui suit m'appuyer sur le travail que j'ai mené avec l'un des groupes que j'ai accompagnés ; il s'agit pour moi d'aller y voir de plus près dans ma pratique, au-delà des apports propres à la formation du Sophrologue Caycédien, d'aller mettre des mots sur ce que

mon intuition m'a amenée à faire et, plus précisément, de pointer à travers un exemple tout ce qui a été coloré par mes formations avec Pierre.

Mais, tout d'abord, quelques points de repère.

### **Focus sur la Sophrologie Caycédienne**

Elle se définit comme une « *science de la conscience qui permet l'harmonisation du corps et de l'esprit* ». Plus précisément, c'est « *une discipline qui aide chacun à développer une conscience sereine au moyen d'un entraînement personnel fondé sur des techniques de relaxation et d'activation du corps et de l'esprit* ».

Elle vise deux grands buts, non exclusifs l'un de l'autre : « *construire une nouvelle conscience de soi, un mieux-être, un calme émotionnel chez la personne* » - et « *lui permettre d'optimiser ses capacités et son efficacité au quotidien en visant son autonomie* ».

Le procédé-clé de la méthodologie de la Sophrologie Caycédienne est ce que Caycedo a nommé « vivance ». Ce terme est un néologisme dérivé du mot espagnol « vivencia » qui signifie expérience. Caycedo définit la vivance comme un acte de conscience de la vie en train de se vivre, comme l'expérience interne des phénomènes qui s'éprouvent à l'intérieur de l'être pendant la pratique des techniques sophrologiques.

### **Le rôle du sophrologue**

Sa première fonction est d'élaborer un « protocole », c'est-à-dire une progression pour l'ensemble des séances en fonction du but visé et le déroulé de chacune des séances en fonction des étapes envisagées.

Au cours de la séance, qui s'effectue les yeux fermés, le sophrologue pratique en même temps que le ou les sophronisant(s) qu'il accompagne : il fait les mêmes techniques, qu'il « vit » en même temps qu'il les exécute. Et il accompagne ce qu'il fait et ce qu'il vit de paroles, ce que Caycedo a appelé « Terpnos Logos » : ce terme, emprunté à l'Antiquité Grecque (Platon) désigne l'action verbale du sophrologue qui fixe l'attention du sophronisant (en particulier sur son vécu corporel) et le guide vers le niveau de conscience recherché. Ces paroles, prononcées d'un ton neutre et monocorde, décrivent, à la première personne du pluriel (puisque sophrologue et sophronisant(s) vivent la séance en même temps), les différents gestes, postures, objets d'attention ... au fur et à mesure de son déroulé de façon à ce que le sophronisant n'ait ni effort de mémoire à faire, ni effort de volonté en cherchant à se caler sur ce que fait le sophrologue.

Comme tout sophrologue débutant, j'ai fait l'expérience au début de ma pratique de la difficulté à ajuster mon Terpnos Logos sur le « bon » tempo, celui qui permet aux sophronisants de lâcher prise et de seulement être attentifs à ce qu'ils vivent, tout en vivant moi aussi la séance ; il y a un juste équilibre à trouver entre vivre suffisamment la séance pour que ce vécu s'incarne dans mon accompagnement verbal et éviter d'être trop absorbée par ma propre vivance au risque de laisser des silences trop longs et de provoquer un décrochage des sophronisants.

## **Un premier objet d'attention pour moi : les effets perlocutoires**

Au-delà de la question du tempo, celle du choix des mots s'est posée à moi très rapidement. Sachant qu'il n'y a pas de feed-back direct puisque les personnes concernées sont silencieuses, quand je dis ce que je dis avec ce ton-là, ces pauses-là, ces mots-là, quels effets je provoque ? Et là, puisqu'il s'agissait d'accompagner un groupe, quels effets sur chacun ? Dans un accompagnement individuel, il est possible de s'ajuster à la respiration du sophronisant, de percevoir des micro manifestations de la manière dont il vit les choses au fur et à mesure de la séance, mais avec un groupe ? J'ai appris à repérer la qualité du silence qui s'installe, mais quels effets perlocutoires ont les mots que je formule chez chacun ?

Pour avoir à plusieurs reprises fait l'expérience en tant que sophronisante de formulations qui m'ont dérangée (« nous allons essayer de nous souvenir » par exemple), voire qui ont provoqué une perturbation physique (le mot « chaleur » qui déclenche une montée de température très désagréable), j'ai porté une attention particulière à mon Terpnos Logos en veillant à être la moins inductrice possible, sans être jamais sûre des effets chez chacun.

À l'issue de chaque séance, le sophrologue propose un temps d'écriture (la « phénodescription ») où chacun décrit ce qui lui revient de son vécu tout au long de la séance. Ce temps d'écriture se poursuit par un partage, celui qui le souhaite lit ce qu'il a écrit : le rôle du sophrologue est alors d'aider le lecteur à repérer ce qui a été le plus positif pour lui dans ce vécu et à envisager comment il pourrait utiliser ce positif dans sa vie quotidienne. Lors d'une séance en groupe, il se produit des phénomènes d'écho chez les différents pratiquants : ce que l'un a dit de son vécu permet à l'autre de découvrir certains aspects du sien qui ne s'étaient pas donnés dans un premier temps, ou d'en voir d'autres aspects autrement.

Il m'est arrivé d'inférer certains effets de mes mots à travers des phénodescriptions, j'ai parfois questionné rapidement la personne pour avoir davantage de précisions, mais le cadre du partage des phénodescriptions n'est pas propice à un questionnement plus poussé. C'est plutôt par l'écoute et la transcription d'enregistrements<sup>1</sup> de mes séances que j'ai modifié progressivement certaines formulations ; et par l'attention que je porte aux mots que j'utilise tout au long de chaque séance que je veille à rester le plus neutre possible.

## **Mon travail avec mon groupe d'enseignants**

### **Le protocole**

Compte tenu du but que je visais à l'issue des six séances, j'ai construit un protocole en deux grandes phases. Les trois premières séances devaient permettre à chaque sophronisant de vivre positivement la rencontre avec soi-même et d'apprendre à se relaxer. Le déroulé de ces trois séances peut se résumer ainsi :

---

<sup>1</sup> En Sophrologie Caycédienne, toutes les séances sont enregistrées par la totalité des participants, sophrologue et sophronisants, ce qui permet à chacun de ces derniers de s'entraîner entre chaque séance et de refaire à l'envie celle qui a eu le plus de résonance chez lui.

- *Première séance* - En position assise sur une chaise, apprendre à se couper du monde, à se centrer sur soi et à détendre les différentes parties du corps : c'est la première technique-clé qui débute toute séance de Sophrologie.
- *Deuxième séance* - Reprise de la première technique-clé dans la même posture et découverte de la deuxième technique-clé en position debout : apprendre, en utilisant la respiration, à libérer les tensions physiques et mentales dans les différentes parties du corps.
- *Troisième séance* – Reprise de la première technique-clé en position debout cette fois et de la deuxième technique-clé également en position debout. Puis, découverte, en position assise, d'une troisième technique-clé qui consiste, toujours avec la respiration, à mobiliser une image positive pour soi (image d'un lieu, d'une personne, d'un objet...) pour en diffuser le positif en soi.

Les trois séances suivantes entraînent vraiment dans le vif du sujet. J'ai construit ces trois séances en ayant à l'esprit la fertilisation croisée : il me semblait essentiel de faire appel à un ego compétent dans une situation ressource passée pour le mobiliser dans la situation future de la certification. J'ai proposé la progression suivante :

- *Quatrième séance* – Reprise des trois techniques-clés dans les mêmes postures qu'en troisième séance. Et découverte de la futurisation, c'est-à-dire de la capacité à se projeter mentalement dans une situation future positive. La futurisation se pratique dans une posture particulière, la posture « isocay », posture assise sur la moitié du siège, buste en équilibre et sans tension. Cette posture est dynamique et particulièrement adaptée à la projection dans le futur.
- *Cinquième séance* – Reprise des trois techniques-clés dans les mêmes postures que les deux séances précédentes. Et découverte de la « sophromnésie », c'est-à-dire de la capacité à faire appel à son passé pour en explorer un moment positif. Cette technique se pratique dans une posture spécifique, assis au bord de la chaise et en appui sur la pointe des pieds.
- *Sixième séance* – Reprise des trois techniques-clés dans les mêmes postures. Puis temps de sophromnésie en faisant appel à une situation passée particulière, suivie d'un retour au présent, puis d'un temps de futurisation, une projection dans le moment de la certification.

### **Focus sur la sixième séance**

Outre la mobilisation d'un ego compétent dans une situation appréhendée comme difficile , j'ai eu à l'esprit, en construisant cette dernière séance, la puissance du sens corporel dont ma rencontre avec le Focusing m'avait permis de faire l'expérience.

En Sophrologie Caycédienne, le corps est très présent et sa pratique régulière commence par la construction d'un « moi corporel ». Il m'a semblé pourtant que l'expérience que j'avais du Focusing pouvait enrichir mon accompagnement en Sophrologie. Ce que je souhaitais proposer dans cette sixième séance à travers la sophromnésie, c'était bien sûr l'activation d'un ego

particulier, mais également m'appuyer sur l'inscription corporelle d'une capacité particulière associée à une situation positive passée.

Au début de cette sixième séance, j'ai demandé à chaque participant de se connecter avec le jour J de la certification, au tout début de la séance avec leurs élèves devant leur jury de quatre personnes (tous avaient, au préalable, identifié ce moment comme le plus stressant), et de discerner ce dont il aurait besoin à ce moment-là. Après quelques instants de silence, chacun a pu dire ce qui lui semblait le plus important pour lui : prendre la parole sans bafouiller, avoir les idées claires, résister à la panique, avoir l'esprit tranquille, résister à l'envie de fuir...

En présentant la séance, j'ai décrit, comme je le fais toujours, les différentes techniques qui allaient se succéder. J'ai annoncé que je proposerai un temps de sophromnésie qui porterait sur une situation du passé où la capacité dont chacun aurait besoin le jour J avait été présente. Je n'ai rien précisé d'autre sur ce temps de sophromnésie, j'ai juste enchaîné sur ce qui allait suivre, un retour dans le présent, puis un temps de futurisation le jour de la certification. Et j'ai commencé la séance.

### **Mon accompagnement lors de cette sixième séance**

Je ne vais pas, dans ce qui suit, m'arrêter sur mon accompagnement lors des trois techniques-clés qui ont initialisé la séance, je les ai accompagnées de façon traditionnelle, telle que j'ai appris à le faire lors de ma formation. Je vais en revanche déplier chacune des étapes suivantes, et je commenterai mon verbatim avec le regard qui est le mien aujourd'hui puisque l'accompagnement de ce groupe remonte à trois ans.

- Le temps de sophromnésie

*« Pour continuer notre séance, nous allons faire appel à notre passé... »*

Je souhaite introduire une transition avec la phase précédente et annoncer ce qui va suivre, un retour dans le passé.

*« Pour cela, nous allons nous avancer sur notre siège et nous mettre dans la position sur la pointe des pieds, le poing droit sur le bas ventre et la main gauche par-dessus. Nous faisons une grande inspiration, rétention, tension douce de tout le corps... expiration, relax ... relax ... Nous prenons le temps de vérifier que la posture est confortable, sans tension... »*

J'accompagne, tout en le faisant moi aussi, le changement de posture en décrivant celle qui convient pour ce moment de la séance ; comme le niveau de vigilance induit par le temps précédent est très bas, je propose, en lien avec la respiration, une rapide contraction des muscles suivie d'une détente : chacun est maintenant dans un niveau de conscience plus élevé.

*« Nous pensons à la capacité dont nous aurons besoin bientôt et avec cette capacité bien présente à l'esprit, nous faisons appel à une situation de notre passé, un passé récent, ou un peu plus lointain, ou même beaucoup plus lointain... »*

Je reprends la formulation que j'ai utilisée pour annoncer ce temps de sophronésie en précisant le champ du passé qui va être la cible de l'intention éveillante que je vais lancer juste après. L'expression que j'utilise « faire appel à » est une expression très fréquemment utilisée en Sophrologie ; elle me questionne depuis le début de ma formation de sophrologue quant à son effet perlocutoire puisqu'elle induit un acte volontaire de recherche en mémoire et me semble en contradiction avec ce qui est recherché ici, un éveil de la passivité ; je n'ai pourtant pas, à cette période-là de ma pratique, trouvé un enchaînement dans mes formulations qui me convienne et je me surprends à chaque fois, comme ce jour-là, à utiliser ces mots qui heurtent mon oreille en même temps que je les énonce.

*« Et nous prenons le temps de laisser venir un moment de notre passé où cette capacité était bien présente en nous... quelques instants pour laisser venir le moment de notre passé qui nous convient... »*

Je lance donc l'intention éveillante en adaptant la phrase magique à ce contexte particulier. Je n'ai aucun moyen de savoir combien de temps est nécessaire à chaque participant pour contacter le moment qui lui convient. Je ne peux que laisser du temps entre mes formulations et répéter lentement ma consigne avec un langage vide de contenu.

Je cible volontairement sur un moment de ce passé, avec l'idée que ce terme induit plutôt du spécifié avec un empan temporel restreint et que l'évocation en sera d'autant plus intense. Dans mon expérience de sophronisante, j'ai évoqué, parce que c'est ce qui s'est donné à moi en réponse au Terpnos Logos du sophrologue qui guidait la séance, parfois une situation de mon passé qui s'est répétée souvent, parfois une situation spécifiée d'un empan temporel large mais jamais un moment d'une situation singulière. Et j'ai souvent eu le sentiment d'un manque, celui de ne pas avoir les conditions pour accéder pleinement, d'une manière incarnée, à ce qui se présentait.

En proposant de laisser revenir un moment du passé, je vise l'éveil d'un ressouvenir ; mais l'évocation de ce qui se présente pour chacun est quelque peu freinée par mon accompagnement au passé : j'ai clairement en tête qu'il est important de discerner les trois temps de la séance (passé, présent et futur) et que ces trois temps sont marqués par une posture, l'emploi des mots passé/présent/futur mais aussi par l'utilisation du temps spécifique des verbes. C'est pourquoi mes verbes sont à l'imparfait. Encore aujourd'hui, je n'ai pas trouvé comment faire autrement.

*« Et lorsque ce moment se donne à nous, nous prenons le temps de retrouver l'environnement qui était le nôtre à ce moment-là... ce qu'il y avait autour de nous, des personnes, des objets, ou tout autre chose... de retrouver comment nous étions à ce moment-là... ce que nous faisons... peut-être retrouver des détails de ce moment-là... des impressions... des couleurs de ce moment... la lumière de ce moment... des bruits... ou tout autre chose... »*

Je souhaite aider chaque sophronisant à déplier ce moment passé... mais je n'ai rien pour m'indiquer quelle direction prendre pour chacun... Je ne peux que proposer des catégories descriptives, l'environnement, la posture et l'action de chacun, la sensorialité de ce moment, en dosant le tempo de mon Terpnos Logos sur ma propre vivance.

*« Et nous prenons le temps de percevoir en nous cette capacité qui était bien présente à ce moment-là, de percevoir comment elle se manifestait pour nous à ce moment-là... de percevoir la manière dont elle s'incarnait en nous à ce moment-là, peut-être la manière dont elle s'incarnait dans notre corps... peut-être même était-elle localisée... peut-être avait-elle une couleur... une forme... une épaisseur... peut-être une température particulière... ou tout autre chose... quelques instants pour découvrir comment cette capacité se manifestait en nous à ce moment-là, tout ce qu'elle nous apportait... et nous restons quelques instants dans ce moment passé avec cette capacité bien présente en nous... »*

Ce que je fais là est beaucoup plus étoffé et précis que ce que j'ai appris à faire lors de ma formation de sophrologue : j'ai pleinement conscience, lorsque je formule ces mots, d'être à ce moment-là celle qui accompagne la description d'un sens corporel. Avec la différence, là encore, que je n'ai aucun retour possible des sophronisants et que je ne peux utiliser que des catégories descriptives pour aider chacun à vivre le plus intensément possible l'inscription corporelle de la capacité ressource.

- L'exploration du présent

*« Nous allons maintenant laisser le passé dans le passé et revenir à ici et maintenant... et, pour cela, nous allons nous reculer sur notre siège pour retrouver notre posture assise habituelle, confortable... »*

J'accompagne le changement de temporalité qui se traduit par un changement de posture.

*« Pendant quelques instants, nous prenons le temps de percevoir les traces de cette capacité que nous venons d'activer et qui est encore bien présente en nous aujourd'hui... le temps de percevoir comment elle s'incarne en nous aujourd'hui... »*

Notre corps garde la mémoire de ce que nous vivons et qui nous affecte. Je cherche donc à ce que chacun retrouve corporellement dans l'ici et maintenant la présence de la capacité ressource. Mon rythme de parole est lent, ponctué de silences. Il s'agit juste d'orienter et de maintenir quelques instants l'attention de chaque sophronisant sur son ressenti corporel.

- Le temps de futurisation

*« Pour continuer notre séance, nous allons maintenant aller dans le futur et, pour cela, nous allons à nouveau nous avancer sur notre siège et nous mettre dans la posture en avant, avec les avant-bras posés sur les genoux, posture de distension, posture agréable, confortable... Nous allons maintenant poser les mains sur les genoux, faire une grande inspiration, rétention, tension douce de tout le corps, expiration, relax... Le buste vient se placer en équilibre à la verticale... Nous prenons le temps de trouver la manière d'être confortable dans cette posture, sans tension... Et lorsque nous sommes bien installés dans cette posture tonique, dynamique, nous allons faire appel au futur et nous allons nous projeter dans le jour de la certification, jour plus ou moins lointain... »*

À nouveau, j'accompagne le changement de temporalité par un changement de posture, en veillant à ce que celle-ci, pas toujours facile à adopter, ne provoque pas de crispation qui nuirait à la qualité de ce temps de futurisation. Je nomme clairement le moment visé, celui de la certification en faisant le pari que ce moment tant redouté est maintenant possible à imaginer.

*« Et nous allons prendre le temps maintenant de nous installer dans ce jour et dans ce lieu... Et nous prenons le temps d'installer ce qui sera autour de nous de manière à ce que ce soit le plus confortable pour nous... Peut-être pouvons-nous commencer à percevoir ce qui sera autour de nous, comment seront les lieux... peut-être voir les personnes qui seront présentes... Prenons le temps de faire en sorte que ce soit confortable pour nous... »*

Je m'appuie sur ce que je connais d'une certification pour en poser le cadre incontournable : la présence des élèves et du jury dans la salle de classe de chaque sophronisant. Mais je sais également que chacun a la possibilité d'aménager les lieux, en particulier la place qu'il occupera par rapport aux élèves et aux quatre personnes du jury et je cherche à ce moment-là à ce que chacun laisse émerger la configuration qui lui conviendra le mieux.

*« ... et nous commençons à sentir cette capacité bien présente, celle qui est importante pour nous et qui est là en nous, à percevoir comment elle se manifeste pour nous à ce moment-là, ce qu'elle nous apporte... peut-être même pouvons-nous sentir la manière dont elle s'incarne dans notre corps, peut-être sa forme, peut-être sa couleur, sa température... ou tout autre chose... Nous prenons quelques instants pour explorer ce moment futur, avec cette capacité bien présente en nous... Et tranquillement, nous pouvons commencer à percevoir ce que nous ferons à ce moment-là... comment nous le ferons... peut-être ce que nous dirons à ce moment-là... Nous prenons le temps de découvrir tout ce qui se passera pour nous à ce moment-là... »*

Et je reviens, là encore, sur l'inscription corporelle de la capacité ressource en reprenant les mêmes mots que ceux utilisés lors de la phase de sophromnésie. Je fais l'hypothèse que la perception de cette capacité et de ses qualités sensorielles permet à chacun d'envisager comment vivre positivement ce moment si problématique.

- Le temps de pause finale

Il s'agit de terminer cette exploration du temps et de revenir au présent pour inviter chaque participant à un temps de pause d'intégration de tout ce qui vient d'être vécu dans les 40 minutes qui viennent de s'écouler. Je vais donc proposer un nouveau changement de posture qui va inaugurer un temps de présence à soi.

*« Nous allons maintenant laisser le futur dans le futur et revenir à ici et maintenant. Pour cela, nous allons nous remettre au fond du siège, les pieds bien posés sur le sol... et nous allons simplement accueillir ce qui se présente à nous... les sensations, les perceptions... peut-être des sentiments, peut-être du bien-être... nous sommes juste dans l'accueil de ce qui se présente à nous, sans jugement, sans a priori... comme un simple constat... »*

Et je clos la séance :

« *Et nous allons maintenant nous apprêter à terminer notre séance...* »

### **Les effets de la séance**

Je vais m'appuyer sur les notes assez succinctes (car ce qui primait à mes yeux était l'accueil inconditionnel du vécu de chacun) que j'ai prises lors du partage des phénodescriptions et sur la mémoire que j'ai de ce moment très fort émotionnellement.

Ce qui a émergé de tous les retours, c'est la puissance de la capacité ressource avec la découverte de son inscription corporelle : certains ont parlé de couleur, mais aussi de goût et même d'odeur, de douceur, de localisation précise dans le corps, tant dans le moment du passé que dans le présent et surtout le futur. Et, associées à ce sens corporel, une sérénité, une tranquillité, une force également, l'impression d'une ouverture des possibles. J'ai retrouvé les mots d'une participante que j'avais notés : « *J'ai découvert que j'étais capable de lâcher prise, et que ce lâcher-prise ouvrait la porte à une énergie incroyable qui me rendait invincible ; j'ai senti que j'étais vivante et que je le resterai quoi qu'il arrive* ».

### **Les effets à plus long terme**

Avant de nous séparer, j'ai demandé aux dix participants de me faire un retour par mail sur le vécu a posteriori de leur certification, ce que tous ont fait.

En s'aidant de l'enregistrement, huit d'entre eux ont dit avoir refait cette dernière séance à plusieurs reprises dans le laps de temps séparant la fin de leur formation et leur examen, les deux derniers ne m'ont rien précisé sur ce point. Mais les dix participants ont été unanimes quant aux effets du travail que nous avons mené ensemble (ce qui ne veut pas dire que tous ont validé leur diplôme, puisqu'une personne a été ajournée) : l'activation de la capacité ressource recherchée par chacun a été réelle, et si un certain stress était tout de même au rendez-vous pour certains, il restait raisonnable, bien loin de l'effet handicapant tant redouté.

### **Retour au point de départ de cet article**

Pour la Sophrologie Caycédienne, l'intuition est « *l'acte de connaissance qui permet l'accès à la réalité sans intervention ni de l'intellect ni de la rationalisation* ».

Pourquoi revenir à cette question de l'intuition ? C'est une capacité-clé en Sophrologie Caycédienne, qui est à développer et à entretenir chez tout praticien (j'en ai d'ailleurs fait l'objet de mon mémoire de fin de formation).

Mais c'est aussi une capacité qui a été centrale dans toute ma vie professionnelle d'enseignante et de formatrice. Et j'ai eu maintes fois le sentiment que cette qualité d'intuition, ce plaisir à bricoler quelque chose d'inédit pour répondre aux besoins d'une situation singulière, avait trouvé largement son carburant dans les apports de Pierre, dans les différentes approches appréhendées par son intermédiaire direct ou indirect, et surtout par sa manière si particulière, à la fois ouverte, généreuse et attentive de me mettre en mouvement...

## Juliette, une histoire de confiance

*Anne Philippon*

Au moment où je termine mon parcours d'habilitation à animer des formations au C2ATAE, je reviens sur mon premier entretien qui date de décembre 2015. C'est à l'occasion de l'écriture d'un article qui relate cet entretien, que j'ai pu le reconsidérer avec un regard nouveau : un moment clé dans mon parcours, celui qui m'a permis de construire la confiance nécessaire à tout novice pour oser se lancer. Cette question de la confiance, ce pari sur l'avenir, qui signifie selon Michela Marzano<sup>2</sup> « qu'on remet quelque chose de précieux à quelqu'un, en se fiant à lui et en s'abandonnant ainsi à sa bienveillance et à sa bonne foi » est en effet au cœur de cet entretien.

Confiance entre A et B, nécessaire pour que A s'abandonne à B, se laisse conduire sur le chemin de sa mémoire, nécessaire pour que le B novice soit persuadé que A est le mieux placé pour trouver lui-même son chemin, confiance entre A et B qui se construit et se consolide du fait même de cet entretien, mais aussi confiance en soi, nécessaire pour que B ose se lancer, nécessaire pour que A accepte de chercher son chemin, et qui là aussi, se construit, se renforce, du fait même de cet entretien.

Ce retour sur cet entretien prend aussi un sens particulier pour moi, au moment où je suis moi-même confrontée à devoir faire un retour sur le premier entretien d'un de mes stagiaires : comment, en tant que formatrice, accompagner au mieux le débutant en EdE, comment soutenir sa confiance, plus particulièrement son sentiment d'efficacité personnelle, pour lui permettre de poursuivre son apprentissage ? L'analyse de ce qui s'est passé pour moi me paraît être source de réflexion.

### **Mon chemin vers l'EdE**

Retracer rapidement mon parcours jusqu'à ma rencontre avec l'EdE me paraît utile, pour mieux comprendre les conditions de mon premier entretien.

Enseignante, je travaillais à ce moment-là depuis 4 ans au Microlycée de Sénart<sup>3</sup>, établissement expérimental qui accueille des élèves souhaitant reprendre le chemin de l'école pour passer leur baccalauréat après un arrêt plus ou moins long de scolarité. C'est dans ce contexte que j'ai appris à mener des entretiens dans le cadre du tutorat, pratique institutionnalisée : chaque élève est tutoré par un adulte<sup>4</sup> qu'il rencontre chaque semaine pour faire le point sur sa scolarité. Ce lien est un point d'appui qui favorise le raccrochage scolaire. D'autre part, pour la classe RALY<sup>5</sup> (Retour au Lycée), un ou deux entretiens longs sont

---

<sup>2</sup> Michela Marzano, « Qu'est ce que la Confiance ? », Etudes (Revue de Culture Contemporaine), janvier 2010, tome 412/1

<sup>3</sup> Le Microlycée de Sénart est un établissement qui accueille des élèves volontaires, après une interruption de scolarité, pour préparer un baccalauréat L, ES ou STMG. <http://mls77.fr/>

<sup>4</sup> Ce tutorat est nommé référence, le tuteur est le référent d'un référé.

<sup>5</sup> La classe RALY est une spécificité du Microlycée de Sénart. Elle accueille des élèves sortant de troisième ou de seconde, déscolarisés au moins pendant 6 mois, pour une année durant laquelle l'objectif est de leur redonner confiance en eux, et un niveau scolaire suffisant pour renouer avec l'école et préparer un baccalauréat général ou

proposés aux élèves, afin de les accompagner sur un travail réflexif autour de leurs compétences extra-scolaires. Ces entretiens sont enregistrés afin que A (l'élève) et B (l'enseignant) puisse le réécouter et en extraire les moments clés qui abordent ces compétences. Un autre entretien permet de confronter les regards et d'élaborer un livret de compétences.

Afin de me doter d'outils plus efficaces, j'ai souhaité me former à l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch. Dès la première journée de stage, j'ai été enthousiasmée par tout ce champ de possibles qui s'ouvrait à moi grâce à cette technique. La proposition des formatrices<sup>6</sup> de s'entraîner entre deux week-ends de stage m'a incitée à me lancer. C'est donc leur confiance dans mes capacités à m'emparer de ces outils nouveaux qui m'a permis d'oser tenter cette expérience.

De plus, au Microlycée, le contexte était très favorable : en plus de l'habitude de la pratique de l'entretien entre élèves et enseignants, le fait de disposer d'un temps long si nécessaire<sup>7</sup> et la connaissance personnelle de chaque élève sont des éléments facilitants.

### **Juliette, en chemin vers la confiance**

Juliette, le A de ce premier entretien, est une jeune fille de 20 ans, qui a repris sa scolarité après un décrochage lié en grande partie à un sentiment de harcèlement et à une faible estime d'elle-même.

Mon premier souvenir avec cette élève remonte à la journée d'intégration, une semaine après son arrivée au Microlycée. Nous étions tous réunis au domaine de Chamarande pour un pique-nique. Juliette faisait partie du petit groupe d'élèves qui avait souhaité visiter l'exposition d'art contemporain qui s'y trouvait. Nous discutons en nous y rendant. Je lui dis que j'avais déjà remarqué en classe sa curiosité et que je n'étais pas étonnée qu'elle s'intéresse à cette exposition. A ce moment-là, elle me regarde très sérieusement et prononce cette phrase qui m'a presque sidérée : « Mais vous savez, moi, je ne suis pas intelligente ! ». Je me souviens lui avoir répondu « c'est peut-être ce qu'on t'a fait croire... » et, depuis ce jour-là, j'ai toujours essayé de lui démontrer le contraire. Efforts vains, comme le démontrera l'entretien qui suit. Durant sa première année au Microlycée de Sénart, elle a cependant progressivement repris confiance et s'est confrontée aux évaluations, même si elle était capable de s'énerver et d'abandonner quand les réponses n'arrivaient pas très vite. C'est une élève qui se montrait dynamique, qualifiée d'élève sérieuse.

En décembre 2015, au moment de cet entretien, elle est en classe de 1ère. Elle a déjà passé un an au Microlycée, en classe RALY. J'ai une relation de confiance avec elle, mais je n'ai encore jamais fait d'entretien avec elle.

C'est à l'occasion d'un blocage en mathématiques lors d'une évaluation, que je lui propose un entretien. Je la croise en effet un jour, très énervée, elle m'explique qu'elle vient de rater une évaluation de mathématiques, en ne réussissant pas un exercice qu'elle savait pourtant faire. J'y vois l'occasion de mettre en pratique mes toutes nouvelles acquisitions tout en

---

technologique.

<sup>6</sup> Agnès Thabuy et Béatrice Lorence

<sup>7</sup> L'emploi du temps des enseignants est particulier, présent toute la journée dans l'établissement, à la fois pour des cours mais aussi pour accueillir les élèves et les accompagner individuellement, éventuellement sous la forme d'entretien, selon les besoins.

permettant à Juliette de mieux se comprendre et de trouver en elle-même les ressources pour dépasser ses obstacles. Je lui fais donc cette proposition, en lui précisant bien mon double objectif.

Nous prenons rendez-vous pour le lendemain midi.

### L'entretien de Juliette : entre doute et confiance

Mon intention est donc d'utiliser mes connaissances récentes des outils de l'EdE pour accompagner Juliette dans cet entretien. Je débute donc par la mise en place du contrat. J'étais à la fois animée par un grand désir d'expérimenter, d'accompagner cette jeune fille, et un peu inquiète car à ce moment-là, je sais que je suis novice et j'ai en tête la puissance de ces outils mais aussi les limites à ne pas franchir.

*A1 Anne : Donc, Juliette, je t'explique un peu avant qu'on commence ce qu'on va faire, si t'en es d'accord bien sûr, je t'enregistre pour moi pouvoir le réécouter, toi aussi ça peut te servir. Eventuellement, mais ça je t'en parlerai une fois qu'on aura fini, mais si t'en es toujours d'accord, l'utiliser pour expliquer à des collègues en formation comment les choses se passent dans la tête d'un élève quand on a l'impression qu'il n'y arrive pas ou qu'il bloque.*

*Donc tu m'as dit que euh dans une épreuve de je sais plus de..*

*J1 Juliette : de maths*

*A2 Anne : de maths, tu savais faire, chez toi tu savais faire, et que devant l'épreuve, tu ne savais pas. Donc j'aimerais, si tu en es d'accord, que l'on prenne le temps, toi, tu prends le temps, de laisser revenir ce moment-là, et tu y repenses et quand t'es prête, tu me le dis, et là on commence l'entretien... le moment où t'as bloqué*

*J2 Juliette : bah... je trouve que c'est bon... j'ai bloqué au moment où, où ce que je faisais, j'arrivais pas à comprendre pourquoi c'était faux, alors que je savais très bien que c'était pas faux, et enfin ce que je faisais, je savais très bien que j'avais la bonne technique, c'était pas faux, et à ce moment-là quand je comprenais pas pourquoi, j'ai commencé à me bloquer et ...*

*A3 Anne : ça veut dire quoi ce geste (je reprends son geste du bras)*

*J3 Juliette : ça veut dire, bah, euh j'avais envie de laisser tomber quoi, je me suis dit c'est bon, j'y arrive pas, et ça m'a vite saoulé*

Dès que j'ai posé les éléments du contrat (A2), elle démarre très vite. Son rythme de parole est très rapide, et j'ai l'impression qu'il faut que je focalise sur le moment clé du blocage puisque mon objectif est de lui permettre de comprendre le processus cognitif qui l'a conduit à ne pas réussir l'exercice qu'elle pensait maîtriser. Je tente de lui faire expliciter son geste (A3). Là, je ne lui ai pas laissé le temps de s'installer dans le contexte. C'est, je pense, une erreur de débutante de ne pas savoir choisir devant tous les possibles, celui sur lequel relancer. À ce moment-là pourtant, j'ai le sentiment que l'exercice sur lequel elle a bloqué est identifié. Je me sens confiante, j'ai l'impression de réussir à mobiliser ces outils nouveaux, A ne semble pas

s'étonner des questions que je lui pose, ce qui me rassure. En effet, débutant, c'est une question que je me posais : « comment réagit un A qui ne connaît pas l'EdE à des questions inhabituelles ? »

Mes relances suivantes sont cependant maladroitement et je constate qu'elle n'est pas en évocation. Je m'en rends compte, ce qui me déstabilise un peu, mais j'essaie de revenir sur le moment où elle est dans la salle et qu'elle arrive à l'exercice qui lui a posé problème.

*J19 Juliette : après j'avais lu mon énoncé, j'ai lu tout ce qu'il fallait faire, et j'ai commencé à faire une première fois et puis je vois ça m'a pas enfin*

*A 20 Anne : tu as commencé à faire, c'est comment quand tu commences à faire ?*

*Juliette : euh c'était j'ai cherché dans ma tête enfin, c'était, quoi, la technique, qu'est-ce qu'il fallait que j'applique*

*A 21 Anne : t'as cherché dans ta tête, c'est comment quand tu cherches dans ta tête ?*

*Juliette : bah*

*A 22 Anne : qu'est-ce-que tu fais ?*

*Juliette : c'est, je me rappelle visuellement, le truc, parce que j'ai compris, y avait plutôt, c'est plutôt visuel moi, et que si je le vois dans ma tête, ça passe, enfin j'arrive à le, à l'écrire ensuite et donc je savais que c'était, c'est, enfin, fallait faire ça et*

*A 23 Anne : alors qu'est-ce-que tu vois ? Tu dis je savais qu'il fallait faire ça. Qu'est-ce que tu vois ?*

*Juliette : bah je savais qu'il fallait, pour faire la méthode des taux de variations, fallait que je fasse  $AD$  moins  $AB$  divisé par  $AB$  et euh*

*A 24 Anne : ça tu le vois écrit dans ta tête ? comment ça se passe ?*

*Juliette : oui je le vois écrit sur ma feuille de cours, c'est rentré*

À ce moment-là de l'entretien, d'elle-même, elle déroule les différentes étapes de son action face à cet exercice. J'interviens à ce moment-là (A 20) pour essayer de fragmenter en m'arrêtant sur le verbe "commencer". La difficulté, surtout pour une débutante en EdE, c'est de savoir sur quoi rebondir. Ici j'ai fait l'hypothèse (qui se révélera très secondaire finalement) d'une démarche qui a conduit à une erreur, et qu'il faut donc identifier. Donc je tente de creuser sur le moment qui me semble pouvoir être celui où se trouve l'erreur. J'ai l'impression de m'en rapprocher, d'être proche de permettre à Juliette d'identifier le blocage.

Cependant, j'ai du mal ensuite à rester centrée et je pars dans plusieurs directions (*relances non retranscrites*), ce qui semble la perdre. Et enfin je lui demande si elle se souvient (A 30), ce qui ne lui permet pas de rester dans l'évocation. Je propose donc de revenir au moment où elle lit la consigne, pour s'y arrêter et laisser venir.

*A 33 Anne : en tout cas tu lis la consigne et là te vient l'image du taux de variation ? Ou quelque chose d'autre te vient à ce moment ?*

*J33 Juliette : non c'était oui c'était un ou deux mots qui me font bim et puis*

*A 34 Anne : un ou deux mots qui me font bim*

*Juliette : oui ça fait tac dans ma tête*

Enfin (A 33), ce choix du moment précédent, en m'appuyant exactement sur ce qu'elle a dit sans interpréter (elle a lu la consigne et a vu l'image du taux de variation sur sa feuille de cours), s'avère être le bon. Le questionnement " quelque chose d'autre te vient à ce moment ? " puis le fait de reprendre les mots et les gestes la conduit à décrire précisément, de façon très imagée, ce qui se passe dans son cerveau : à cet instant, les mots de A « bim », « tac » résonnent fort en moi, j'éprouve un sentiment très agréable d'être en train d'accompagner une découverte importante, de faire émerger une prise de conscience des processus en œuvre au moment de sa compréhension de l'exercice. C'est un très beau moment pour moi, pour elle aussi je pense, le fait de partager cela renforce nos liens de confiance.

*A 35 Anne : c'est quoi tac dans ta tête essaie de .... resitue-toi dans le moment*

*J 35 Juliette : j'ai l'impression que ça fait genre un mot, puis après ma vue part enfin je cherche et bim et j'ai la vue qui atterrit sur ce qu'il faut faire, chépa si c'est*

*A 36 Anne : y a un mot qui t'a fait ça, regarde (je reproduis le geste)*

*J 36 Juliette : oui ça part ça part et après et bim*

*A 37 Anne : ça part et bim ça vient*

*J 37 Juliette : ça part dans mon cerveau ça part c'est comme si t'es dans un endroit puis après ça arrive dans ma feuille de cours où j'ai une petite image moi*

*A 38 Anne : oui t'as l'image*

*J 38 Juliette : de ce qui*

*A 39 Anne : et l'image elle vient*

*J 39 Juliette : oui*

*A 40 Anne : et qu'est-ce qui part dans ton cerveau ? comment c'est quand ça part dans ton cerveau ?*

*J 40 Juliette : je sais pas, je comprends, peut-être, c'est peut-être quand je comprends*

*A 41 Anne : qu'est-ce qui se passe pour toi à ce moment-là quand tu comprends ?*

*J 41 Juliette : bah*

*A 42 Anne : ça te fait quoi ?*

*J 42 Juliette : soit si je connais la réponse, je vais trouver directement, et si je connais pas la réponse, je vais essayer de chercher mais, automatiquement je vais, directement, je vais être stoppée, je vais avoir plus de mal*

*A 43 Anne : quand ça vient pas directement ça stoppe*

*J 43 Juliette : oui*

*A 44 Anne : ce bing là*

*J 44 Juliette : oui ça se fait pas quoi et je suis et je suis souvent oui stoppée*

*A 45 Anne : c'est quand le bing se fait pas*

*J 45 Juliette : oui je pense quand j'ai pas direct l'info*

*A 46 Anne : oui*

*J 46 Juliette : quand je comprends pas direct bah ça se fait pas oui*

*A 47 Anne : ça se fait pas donc là qu'est-ce qui se passe ? Tu te sens, qu'est-ce que tu ressens à ce moment-là, est-ce que t'as des images, des odeurs, des bruits, t'entends quelque chose ?*

*J 47 Juliette : euh non je vais essayer puis après je... suis... je je souvent ça m'est arrivé enfin*

À ce moment de l'entretien, nous sommes parvenues à cibler le moment précis où elle bloque. Cependant, je ne relance pas sur le moment spécifié, elle n'est plus en évocation. À partir de là, je reste centrée sur ses paroles, je sens que nous touchons l'essentiel, que cela n'était pas du tout ce à quoi je m'attendais. De A37 à A42, le plaisir de la découverte du processus est bien là, le basculement se fait à partir de J42, lorsqu'elle aborde le moment où cela bloque. Evidemment, ce moment est associé à des émotions négatives, mais moi je suis emportée par l'enthousiasme de ce que nous sommes en train de découvrir, sans me rendre compte que je relance sur l'émotion... Je ne suis plus dans un entretien d'explicitation, mais c'est l'utilisation des outils de l'EdE, il me semble, qui ont permis de faire émerger ce qui est au cœur du blocage de Juliette.

*A 48 Anne : comme ça*

*J 48 Juliette : bah je suis... ça me stresse en fait ça me...*

À partir de là, elle évoque son stress, son mal-être. En moi tout s'agite, je découvre tout ce qui la traverse de négatif, je ne sais plus quoi faire, comment à la fois faire émerger le blocage (notre contrat de départ) et rester dans un cadre éthique et déontologique. J'alterne entre la reprise des mots (pour me laisser le temps de réfléchir) en A49, A52, la tentative de replacer dans le contexte (positif) A51, avant de poser la question très délicate en A53 où, il me semble, je fais le choix d'aller dans cette direction du moment où elle se sent mal et de creuser en relançant avec « comment c'est quand... ». À partir de là, c'est comme si en moi, quelque chose

avait cédé, je ne suis pas du tout là où je pensais être, sur le terrain cognitif, mais au cœur des émotions qui traversent Juliette, qui l'empêchent de réussir. A partir de là, j'ai accepté d'aller sur ce terrain, de l'accompagner pour laisser venir ce qui doit émerger. La confiance est, là encore, essentielle. Juliette a confiance en moi, j'ai l'impression d'être vraiment à son écoute, j'ai l'impression qu'elle me fait confiance pour être le contenant de ses émotions si fortes qu'elle est en train d'exprimer et de découvrir.

*A 49 Anne : ça te stresse*

*Juliette : ça me stresse je sais que j'y arrive pas parce que cet exercice là encore je le savais mais l'exercice qu'était juste après je savais très bien que j'avais des difficultés en cours pour comprendre celui-là, alors que l'autre j'avais eu une très bonne note, j'avais eu un 20 sur 20 en cours donc euh*

*A 50 Anne : sur les taux de variations*

*J 50 Juliette : oui donc euh*

*A 51 Anne : là t'es sur un exercice que tu sais faire et tu sais que tu sais le faire*

*J 51 Juliette : oui je sais le faire et là quand j'y arrive pas c'est là où je, ça m'énerve, je me sens mal*

*A 52 Anne : tu te sens mal*

*J 52 Juliette : oui*

*A 53 Anne : comment c'est quand tu te sens mal ?*

*J 53 Juliette : bah j'ai envie de laisser tomber euh je me dis ça m'énerve contre moi-même je me dis pourquoi j'y arrive quand je suis en cours et euh que ou après en fait après je me dis que en fait c'est juste que j'avais eu de la chance avant et que je ne sais pas*

*A 54 Anne : d'accord, tu te dis "j'avais eu de la chance avant"*

*J 54 Juliette : sûrement*

*A 55 Anne : et en fait je sais pas*

*J 55 Juliette : oui*

*A 56 Anne : et qu'est-ce que tu fais quand tu te dis ça*

*J 56 Juliette : bah je laisse tomber et je passe au suivant*

*A 57 Anne : d'accord*

*J 57 Juliette : et c'est là, c'est vrai que c'est dommage mais je laisse tomber, j'ai pas réussi c'est comme ça*

*A 58 Anne : j'ai pas su, et quand t'as été chez toi donc après t'es en colère et c'est pour ça quand je t'ai vue t'étais en colère et tu m'as dit euh je savais le faire et j'ai pas su.*

*J 58 Juliette : oui parce que après j'en ai parlé avec Amélie qui est dans ma classe et elle m'a dit "mais non en fait il fallait faire les trucs en deux temps" et je savais très bien que le prof il nous l'avait dit en cours et qu'il fallait juste faire le truc en deux temps au lieu de faire tout d'un coup et ça m'a énervée de, de ne pas avoir pensé à faire ça*

*A 59 Anne : oui*

*J 59 Juliette : c'est de pas avoir pensé à faire ce truc là ça m'a ça m'a énervée et après là j'étais pas bien c'était pire que quand j'étais en cours, parce que en cours ça pouvait, enfin, quand j'étais devant l'énoncé je me suis dit j'arrivais pas à comprendre pourquoi ça me donnait un résultat faux et limite ça me rendait folle oui je me disais c'est ça*

*A 60 Anne : comment c'est quand ça te rend folle comme ça ?*

*J 60 Juliette : bah rendre folle c'est façon de parler, mais ça m'énervé quoi, je me dis pourquoi ? pourquoi j'y arrive pas ? alors que je sais c'est le bon truc et j'arrive pas à le chercher en fait je me mets des barrières d'un coup et j'arrive pas à chercher pourquoi*

*A 61 Anne : tu te mets des barrières*

*J 61 Juliette : oui direct*

*A 62 Anne : direct. Et c'est comment quand tu te mets des barrières ?*

*J 62 Juliette : bah j'ai plus envie de réfléchir et je laisse tomber et je me dis bah bon j'ai plus envie de revoir le truc et limite je réessaye même pas la forme parce que je me dis c'est bon ça me saoule*

*A 64 Anne : c'est comment quand ça te saoule ?*

*J 64 Juliette : je laisse tomber*

*A 65 Anne : ah ah ah (rire)*

*J 65 Juliette : quand ça me saoule je laisse tomber*

*A 67 Anne : et tu te dis quelque chose, t'entends quelque chose dans ta tête dans ces cas-là quand tu laisses tomber ?*

*J 67 Juliette : bah euh je me dis que je savais que je pouvais le faire, mais pour une raison, des fois, c'est, voilà, c'est juste une petite erreur d'attention, pour une raison, je me dis j'y arrive pas quoi et là je me dis, j'ai l'impression de me sentir bête à ce moment-là*

*A 68 Anne : oui*

À partir de J67, elle parvient à formuler enfin la croyance limitante qui la bloque « j'ai l'impression de me sentir bête ».

*J 68 Juliette : à ce moment-là j'ai l'impression de pas, de me sentir bête et limite j'ai l'impression que ça bah quand je réfléchis à la fin je me dis si ça se trouve ça a une influence par la suite parce que je sais j'ai l'impression de plus rien réussir quoi après*

*A 69 Anne : donc t'as l'impression que tu peux plus rien réussir*

*J 69 Juliette : oui*

*A 70 Anne : et c'est comment quand t'as cette impression là*

*J 70 Juliette : bah après j'ai plus confiance en moi donc au début je me dis allez j'ai confiance en moi j'essaye, et déjà c'est difficile pour me dire ça alors en plus quand j'arrive à me le dire et que je tombe sur un truc où j'arrive pas bah tout ça ça part et j'ai*

*A 71 Anne : là tout ça ça part c'est comment quand ça part*

*J 71 Juliette : oui j'ai plus de motivation j'ai plus envie de réfléchir j'ai pas envie de me prendre la tête à réussir*

*A 72 Anne : et comment tu te sens ? tu sens quelque chose quand dans ton corps par exemple dans ces cas-là essaie de te rappeler quand ça t'est arrivé ça ce moment-là quand t'as tout laissé tomber comme ça*

*J 72 Juliette : peut-être un coup de chaud d'un coup où je ça me ça me, d'un coup ça me monte, j'ai chaud d'un coup je me dis ça me rend mal quoi je me*

*A 73 Anne : t'es mal physiquement*

*J 73 Juliette : en fait je sais pas si c'est ça*

*A 74 Anne : tu serres les poings et ça qu'est-ce qui monte c'est comment quand ça monte ?*

*J 74 Juliette : quand ça monte quand l'énervement il monte que je me, que je me dis euh oui que je me dis je suis vraiment bête quoi je me dis*

*A 75 Anne : tu t'entends te dire ça*

*J 75 Juliette : oui, enfin*

*A 76 Anne : t'entends une voix*

*J 76 Juliette : quand je me dis ça j'entends, non j'entends pas une voix, mais moi-même je me dis je me dis que je suis bête*

*A 77 Anne : c'est comment quand tu te dis je suis bête*

*J 77 Juliette : dans ma tête*

*A 78 Anne : c'est un son, c'est une image ?*

*J 78 Juliette : non c'est un son c'est c'est moi c'est difficile à expliquer sinon c'est moi qui me dis ça*

*A 79 Anne : mais tu l'entends, tu entends ces mots-là*

*J 79 Juliette : je veux dire je l'entends, c'est difficile de dire si je l'entends parce que c'est moi qui, me c'est moi qui veux me le dire mais je me dis pas oh non c'est juste que là euh j'y arrivais pas c'est pas grave ça peut arriver à tout le monde ! non non je me dis non je suis bête de pas je suis vraiment bête de pas je suis même peut-être dure avec moi je suis vraiment bête de pas avoir pensé à ça, de pas réussir*

Cette partie de l'entretien est le moment pour moi le plus difficile et le plus délicat. Tout se bouscule dans ma tête. Je suis en tension entre ce que j'entends de la souffrance qu'elle évoque quand elle dit " je me dis que je suis bête", l'impression d'être au cœur de sa problématique, et le risque de creuser sur son émotion douloureuse, de déroger à mon éthique et de sortir du cadre. Ce qui est sûr, c'est que mon hypothèse de départ qui m'a conduite à cet entretien, est à ce moment-là dépassée. Je prends conscience que ce n'est pas une simple erreur qui a conduit Juliette à cet échec, mais bien quelque chose de profond, en lien avec son image d'elle-même qui la bloque. C'est ce qui me pousse à poursuivre dans cette direction, tout en mesurant les risques. C'est aussi la confiance que m'accorde Juliette et la connaissance que j'ai d'elle qui me permettent de creuser sur ce moment-là : depuis plus d'un an, j'essaye de l'aider à reprendre confiance en elle, je constate que son blocage est toujours là ! Il me semble que le moment est venu d'affronter ce qui l'empêche d'avancer, même si c'est difficile. Mon attention à ce moment-là se porte sur ses réactions, son rythme de parole, sa respiration, même la couleur de ses joues. Avec plus d'expérience, j'aurais renouvelé le contrat avec elle, pour être sûre de son accord à poursuivre dans cette direction.

J'observe aussi qu'elle revient sur cette expression, "ça me saoule", qu'elle avait utilisée en tout début d'entretien pour expliciter son geste, c'est pourquoi je rebondis sur ce mot, pensant qu'elle pourrait creuser ce qui se cache derrière. J'utilise ici quelques outils de l'EdE : A 53 et A62 "c'est comment quand ?" et surtout je l'aide à retrouver la sensorialité associée à la situation (A 72 "tu sens quelque chose dans ton corps"). Ici, je relance sur du négatif, j'en ai conscience... Pourtant, je continue, peut-être parce que je sens que Juliette a besoin que cela sorte, et que le fait que j'accueille ses paroles la soulage. C'est mon expérience avec cette élève, et mon expérience des entretiens qui me soutiennent ici, ce qui ne m'empêche pas de douter du bien fondé de mes relances.

En effet, l'entendre ainsi répéter "je me dis que je suis bête" tout au long de l'entretien (elle le dira en tout 22 fois) est difficile pour moi, et me fait craindre d'avoir dépassé mes compétences, d'avoir conduit l'entretien dans une direction qui n'était pas la bonne. Dans la suite de l'entretien (non retranscrite ici), je vais donc chercher à évoquer avec elle des situations où elle a réussi, réfléchir à des stratégies pour éviter les blocages, mais sa conclusion montre que cela n'est pas efficace :

*A 197 Anne : est-ce que tu retiens quelque chose là de ce qu'on a dit pour t'aider ? L'idée c'est quand même de dire comment je peux progresser comment je peux éviter d'être bloquée, est-ce que là tout de suite comme ça y a quelque chose que tu retiens ?*

*Juliette : c'est qu'il faut que je prenne confiance en moi je pense et comment faut avoir confiance en moi euh à ce que je connais mais j'ai encore du mal même si on essaie de me le faire rentrer dans la tête, j'ai du mal...*

Je sors donc de cet entretien assez déçue avec l'impression d'avoir joué à l'apprenti sorcier, utilisant les outils récemment découverts de l'EdE sans en mesurer la puissance et les effets possibles. Je termine en proposant à Juliette de se revoir pour parler des moments de réussite, et, même si j'en crains les effets, conformément à notre contrat, je lui confie l'enregistrement de l'entretien pour qu'elle puisse le réécouter.

Les vacances de Noël se profilent, et nous nous retrouvons en janvier.

J'observe à ce moment-là avec étonnement un changement chez elle, elle rayonne, même physiquement, elle est différente, elle soigne sa tenue, se maquille. Je lui propose, comme convenu, un nouveau rendez-vous pour un entretien qu'elle accepte volontiers. J'ai bien l'intention cette fois d'aborder le positif.

### **Les effets de l'entretien**

Ce deuxième entretien, je l'avais donc pensé comment un moment où Juliette pourrait évoquer une réussite, parce que le premier entretien avait été centré sur des difficultés et un échec. Mais cela ne s'est pas déroulé du tout comme je le pensais ! Sa réussite, c'est d'avoir pu, à partir de l'écoute de l'entretien, mobiliser ses ressources pour réagir face à ce qu'elle a identifié comme son blocage.

Je commence donc par lui demander ce qui s'est passé pour elle depuis le premier entretien :

*Ça fait pas beaucoup de temps, mais j'en ai marre de me dire que je suis capable de rien, j'en ai marre de tout ça, j'ai l'impression de ne pas avancer, j'ai l'impression de toujours reculer. Là, j'ai toutes les conditions qui sont bonnes et je veux me dire j'ai réussi quelque chose, je suis fière et j'ai pas réussi parce que j'avais de la chance, je l'ai réussi parce que je connaissais mon cours, ça j'ai vraiment envie de me le dire, parce que je me le dis toujours pas, et puis de voir les profs qui me félicitent. Peut-être c'est petits points par petits points, mais j'ai envie d'avancer.*

*J'ai envie d'arrêter de me dire que je suis bête, j'ai envie d'avancer.*

Cette réponse n'était pas du tout ce à quoi je m'attendais, et j'en suis ravie ! S'entendre dire " je me dis que je suis bête", m'entendre redire ses mots, lui a permis de prendre conscience du fait qu'elle s'auto-handicapait, et que cette stratégie était vouée à l'échec. Elle a pu ainsi se décider à changer, à dépasser ses peurs pour franchir ce mur devant lequel elle se trouvait ! Alors que, depuis plus d'un an, j'essayais de permettre à Juliette de retrouver confiance en elle, par des expériences de réussite, par un cadre qui lui permettait d'oser affronter la déstabilisation de nouveaux apprentissages, c'est finalement un entretien dans lequel je l'ai laissée exprimer sa souffrance que le déclic s'est fait ! C'est une prise de conscience très importante pour moi, qui me conduit, par la suite, à faire confiance à A, me dire qu'il faut le laisser choisir y compris

d'exprimer des émotions douloureuses. Tout en restant vigilante à ne pas relancer sur l'émotion, l'accueillir quand elle vient, rester en empathie sans être en sympathie, ne pas se laisser envahir par l'émotion de l'autre, mais lui offrir cet espace d'écoute qui peut lui permettre d'avancer.

Pour mieux comprendre, voici quelques extraits de cette partie de l'entretien où je lui demande de revenir sur ce qui s'est passé pour elle au moment où elle a écouté l'entretien :

*B 42 Anne : Ça se déroule dans ta tête comme une vidéo. Et il y a un moment fort là qui te revient ?*

*Juliette : je sais pas, oui c'est surtout, je pense, le truc dont je me rappelle le plus c'est quand on parlait de la confiance, je sais plus ce que tu me disais mais quand c'étaient tes mots (elle appuie sur "TES")*

*[...] B 52 Anne : tu entendais mes paroles, tu t'es remémoré la scène et là tu t'es dit, il y a un nœud ?*

*Juliette : Oui*

*B 53 Anne : et ce nœud là il t'apparaît comment ? le mot nœud là, c'est le mot qui te vient, c'est une image, une sensation ?*

*Juliette : Je ne sais pas, c'est quelque chose qui me fait mal, c'est comme si on a une boule au ventre, ça te stresse et tu sais que, plus tu auras cette boule au ventre, moins tu avanceras et moi j'ai l'impression d'avoir cette boule au ventre*

*B 54 Anne : A ce moment-là, quand tu écoutais, tu la sentais cette boule ?*

*Juliette : oui je sentais vraiment le problème, enfin je me disais, les mots, je sentais vraiment le problème, oui je sentais qu'il y avait un problème, quelle que soit la forme que cela pouvait prendre, c'était pesant quoi, je me disais il y a un problème et là c'est pesant*

*[...] B 62 Anne : et là, tu en as marre, ça veut dire quoi à ce moment-là ?*

*Juliette : ben que c'est ... un mur, soit je passe à travers, soit je resterai toujours devant et je serais toujours devant*

*B 64 Anne : tu l'as vu ce mur ?*

*Juliette : oui, enfin un mur entre guillemet, je me suis dit, il faut que j'avance, il faut que je fasse quelque chose, je ne peux pas rester immobile, et ne pas bouger, il faut que je fasse quelque chose, il faut que j'avance, je pense que c'est ça le mot, avancer, au lieu de reculer ou de stagner*

*Cet entretien, je pense que ça m'a mis le pied à l'étrier pour avancer*

C'est une grande leçon pour moi ! Laisser l'interviewé choisir son moment, mais aussi son sujet finalement, parce que personne d'autre que lui ne sait mieux ce qui lui convient ! Il

faut, en tant qu'intervieweur, être capable d'accueillir l'émotion, et ne surtout pas penser à la place de l'autre. C'est une évidence, mais le vivre de cette manière a été très marquant pour moi, comme le dit Juliette, c'est comme un tampon encreur qui a laissé une trace indélébile ! Et j'ai pu constater, par la suite, qu'en effet, cet entretien lui a bien mis « le pied à l'étrier pour avancer ! »

## Épilogue

Un an après ce premier entretien, Juliette est en terminale. J'ai quitté le Microlycée mais j'ai suivi son évolution. Notre lien de confiance est solide, elle me donne régulièrement de ses nouvelles. De l'avis de tous ses profs, elle est en progrès constants. Je lui propose de m'accompagner au colloque de l'IREA "faire travailler les élèves" afin de témoigner de ce qui s'est passé pour elle, comment une prise de conscience de ses blocages, dans le cadre d'un entretien, lui a permis de se mettre vraiment à travailler. L'objectif est double pour moi : la placer en position de témoin, devant un public de professionnels, fait partie du processus qui va lui permettre de consolider sa confiance en elle. D'autre part, j'ai à cœur de faire passer ce message que « faire travailler les élèves », c'est avant tout les mettre dans des conditions de réussite qui leur permettront d'oser entrer dans les apprentissages, et que les entretiens, qui donnent un espace d'écoute des élèves, qui leur donnent la possibilité de trouver en eux-mêmes leurs ressources, sont une pratique essentielle. C'est un pari, je sais qu'elle est en mesure de le réussir. Dans le but de préparer ce colloque, je lui propose un entretien pour un bilan "un an après".

Je résume ici (en conservant ses mots) ce dernier entretien réalisé avec Juliette, qui témoigne de son avancée.

*Moi je m'énervais, j'étais mal, j'étais déçue de moi, je n'avais pas confiance, je me sentais bête. Je restais bloquée.*

*Les entretiens, ça m'a obligée à réfléchir, à comprendre que les choses n'allaient pas venir à moi toutes seules. Et le plus beau truc qui arrive, c'est quand tu apprends, tu vas en cours et tu réussis à faire quelque chose, là tu es super contente. C'est comme un cercle vertueux, une boucle et quand tu es dedans, tu continues.*

*Si on m'avait dit "tu dois faire ça, apprendre ça et ça", franchement, je ne suis pas sûre que ça serait rentré et là, le fait qu'on ait des entretiens, je les réécoute, ça t'oblige à essayer de trouver vraiment le problème.*

*J'ai eu un contrôle hier en maths, je suis tombée sur la même situation, et quand j'ai vu que j'y arrivais pas, je me suis dit c'est pas grave, je respire, te prends pas la tête pour ça parce qu'après tous les autres exercices, je ne vais pas savoir les faire, je vais m'énerver.*

*Tu ne penses pas à te calmer, à te dire, je m'arrête une minute, je souffle, avant je restais dans ma boucle à m'énerver. Ça m'a appris ça, maintenant, quand il m'arrive ça je me dis bon, je me calme, ça va aller, je me pose 2 minutes. J'ai déjà eu ce problème-là, soit je m'énerve, soit je me calme. J'ai une autre option, me calmer, me détendre. C'est dans cette situation-là que tu vois que les entretiens, cela sert à quelque chose, même tous les jours, ça me sert à quelque chose. Ce sera toujours dans un petit coin de ma tête, j'ai*

*dit ces choses-là, on en a parlé. Quand je m'en rappelle, ça me fait énormément de bien, et les écouter, même après le lycée, je pense que ça peut m'aider. Une petite voix intérieure, si tu veux te respecter toi-même, si tu veux être fière de toi, il faut faire ce que tu as dit toi-même.*

*Avant, une erreur, j'aurais refait la même chose, maintenant, quand j'ai fait une erreur, je ne vais pas la refaire.*

*J'ai toujours peur, mais j'arrête de me dire que je suis bête, si j'arrêtais pas de me le dire, je n'avancerais pas.*

*Qu'est-ce qu'on a fait pendant les entretiens ? Réfléchir, chercher ce qui ne va pas, CREUSER, comprendre les problèmes, persévérer à chercher le problème, le décortiquer, comprendre ce qui ne va pas, réfléchir aux solutions. Là, quand tu es fière de toi, c'est la joie.*

*Le 1er entretien, c'était la première étape, j'étais obligée de dire que j'étais nulle, après tu pars sur une autre phase.*

Lors du colloque, elle se retrouve donc devant une assemblée d'enseignants qui l'écoutent témoigner à propos de ces entretiens et lui posent des questions. Intimidée, elle fait cependant preuve d'assurance et s'exprime aisément. Marc Douaire, organisateur du colloque, en témoigne dans un message qu'il m'envoie le lendemain : « *Merci de bien vouloir transmettre nos remerciements à Juliette qui a parfaitement tenu sa place d'intervenante ; j'ai été très sensible à la confiance de votre relation à toutes deux* ». Je sais que cette expérience contribue aussi à renforcer sa confiance, et j'en suis très heureuse. Je la retrouve ensuite en juin au moment des résultats du bac : elle obtient une mention assez bien ! Depuis, elle a poursuivi son chemin, après un BTS, elle a fait le choix de travailler. Aujourd'hui, elle considère ne pas avoir réalisé ce qu'elle voulait comme études et se lance un nouveau défi : « je vais intégrer une licence de géographie en septembre, pour avoir enfin un diplôme dont je serai fière » !

L'EdE a permis, je pense, d'accéder à des éléments essentiels pour Juliette, lui permettant de faire émerger sa croyance limitante qui la bloquait. Elle décrit également de façon très imagée ses connexions neuronales, sans disposer de connaissances scientifiques sur ce sujet, et met à jour son incapacité à prendre le temps de la réflexion. La petite musique qu'elle se joue à ce moment-là, liée à une estime de soi basse et fragile, à son histoire scolaire douloureuse, est tellement puissante qu'elle la conduit à cesser tout effort, à tout "laisser tomber". Et il lui a suffi de mettre en mots pour réagir et dépasser cet obstacle. Ce sera aussi pour moi une ligne à suivre, dans l'accompagnement de mes élèves.

Quant à moi, cet entretien a été un acte fondateur. Le retour de mes formatrices a souligné les éléments positifs, la réussite d'avoir permis à Juliette d'avancer, sans s'appesantir sur les erreurs et les maladroites. Ainsi, j'ai poursuivi avec confiance mon travail d'apprentissage de l'EdE. Grâce à Juliette, j'ai découvert l'importance de laisser s'exprimer l'interviewé, y compris sur des terrains douloureux. Elle m'a appris à accueillir la parole qui se libère et à la refléter sans jugement. Si cet entretien l'a fait avancer et lui a donné la possibilité d'exploiter ses compétences, il m'a aussi permis de poursuivre avec confiance dans cette voie.

## La guerre espagnole

*Jocelyne LeBlanc*

Nous sommes le jeudi 18 mars 2021 et c'est le 92<sup>e</sup> anniversaire de naissance de ma mère. Au Québec comme pratiquement partout dans le monde, le confinement est de mise. Exceptionnellement, je suis allée passer la journée avec elle.

Alors que nous sommes attablées, après le repas du midi, nous discutons de tout et de rien. Voici le récit d'un court moment que je qualifie de magique. Vous y reconnaîtrez une petite touche de cette technique qui nous est si chère...

Je suis assise à la table avec maman, chacune à notre bout, je fais dos à la porte patio de son salon.

Nous parlons de la pandémie actuelle et je fais un lien avec la grippe espagnole. Maman reprend mes propos en disant la *guerre espagnole*. Je soulève son erreur en disant que c'est la grippe et non la guerre. Elle ajoute immédiatement que c'était aussi la guerre !

On échange un peu là-dessus et je mentionne qu'elle avait vécu cette guerre-là.

Elle me reprend à son tour et dit qu'elle n'était pas encore née, mais qu'elle avait vécu la seconde et qu'elle se souvient du moment où elle avait appris la fin de cette guerre. Pour vous situer, ce moment d'évocation nous ramène en pleine campagne acadienne du Nouveau-Brunswick, province voisine du Québec.

- *Ma tante Agnès était venue chez nous pour nous l'annoncer.*
- *C'est qui ta tante Agnès?*
- *C'était la femme à mon oncle Wilfred.*
- *Ah oui, le frère de ta mère*
- *Oui!*
- *Ta tante était venue vous dire que la guerre était finie?*
- *Oui, on était dehors quand elle nous l'a annoncé.*
- *Tu te souviens que vous étiez dehors?*
- *Oui, c'était le printemps.*
- *Comment tu sais que c'était le printemps?*
- *Il faisait doux. (Je note à ce moment que son regard change, il semble s'être tourné vers l'intérieur.)*
- *Est-ce qu'il y avait encore de la neige?*
- *Non!*
- *À quoi tu sais qu'il faisait doux?*

- *J'étais habillée léger.*
- *Qui était dehors avec ta tante ?*
- *Moi et maman*
- *Ah, vous étiez juste les deux ?*
- *Oui. Je me souviens, elle était là (à sa gauche) et moi et maman on était là (à sa droite).*
- *Vous étiez sorties par quelle porte de la maison pour aller dehors ?*
- *Ah, la maison était pas comme en dernier, il y avait une porte. On était en arrière de la maison.*
- *Donc, c'est le printemps, il fait doux et vous êtes toutes les trois dehors.*
- *Oui,*
- *Et ça t'a fait quoi d'apprendre que c'était la fin de la guerre ?*
- *C'était comme un soulagement. J'avais quand même 15 -16 ans, j'étais assez vieille pour comprendre.*

À ce moment, je vérifie la date de la fin de cette guerre sur mon téléphone. L'Allemagne nazie a signé le décret le 8 mai 1945.

Le visage de maman s'éclaire. Non seulement, elle a recontacté un moment de sa vie, jamais mis en mots fort probablement, mais cet instant à la fin de ce court entretien, vaut de l'or. Elle est radieuse et tellement heureuse de réaliser qu'elle a encore une si bonne mémoire.

Moi, je suis touchée, car j'ai fait un entretien d'explicitation informel, tout en douceur, sans pression ni intention aucune. Tout cela s'est donné.

J'aurais aimé l'enregistrer...

*Rédigé de mémoire le lendemain même, à Blainville*

*Petite note* : la facilité avec laquelle ma mère est entrée dans ce moment d'évocation repose sans aucun doute sur la relation étroite que nous avons depuis longtemps, mais particulièrement depuis la dernière année. En effet, en 2020, j'ai écrit le livre portant sur sa vie à partir des souvenirs qu'elle avait écrits au fil des ans. Pendant des mois, nous nous sommes parlées tous les jours par le moyen de Skype afin de revoir tous ces écrits, de les enrichir et de les réécrire de manière cohérente et intéressante. Nous avons vécu et partagé de nombreux moments de peine, mais aussi de rires.

Comme vous pouvez le déduire, ce moment vécu à la fin de la guerre n'apparaît pas dans son livre.

## Continuons le débat

*Maryse Maurel*

### *Introduction*

Nous venons d'ouvrir un débat sur la recherche au GREX2.

Cet article est une contribution au débat.

Pour ce numéro, je voulais reprendre l'histoire du GREX là où je l'avais laissée en 2008, dans *Expliciter* 75<sup>8</sup>. Ce projet demande un temps très long de relectures et de réflexion ; il est aussi trop ambitieux en ce temps de crise sanitaire qui me vide de mon énergie. Alors, en utilisant ce que j'ai commencé à préparer et à rassembler, je me contente de livrer à votre réflexion quelques éléments et trois questions dont nous pourrions discuter au prochain séminaire, le 11 juin 2021.

Pierre a dit et répété qu'il n'avait pas de programme de recherche. Affirmation à reprendre et à moduler. Pierre n'avait pas de programme au sens institutionnel du terme, mais un chemin à construire. Il avait écrit en janvier 2011 dans *Expliciter* 88<sup>9</sup>, p. 27 : « Toute conduite a une logique d'engendrement qui lui est propre et qu'il s'agit de découvrir ». Je me propose donc de faire sur son parcours de recherche le travail qu'il nous a appris à faire pour un vécu : trouver l'intelligibilité de sa conduite et la logique d'engendrement de son travail de recherche.

J'envisageais d'aborder ce parcours en suivant les deux moteurs affichés par Pierre dans *Expliciter* 103 de juin 2014<sup>10</sup>, comme je l'avais relevé dans un article précédent : « Dans ma démarche, c'est toujours l'ouverture et le besoin qui ont primés. »

Il s'agirait donc, à chaque avancée dans l'évolution de l'élaboration de la psychophénoménologie, de trouver ce qui manquait et que cet apport vient compléter, et de faire émerger comment se font les enchaînements.

Aujourd'hui, je me contente de chercher à mettre en évidence, de façon non exhaustive, des thèmes qui nous manquent pour compléter la théorie de l'explicitation, et qui pourraient donc être choisis pour les prochaines universités d'été.

---

<sup>8</sup> Maurel M., (2008), Repères chronologiques pour une histoire du GREX. L'arbre (inachevé) du GREX, *Expliciter* 75, pp. 1-30. Sur le site du GREX <https://www.grex2.com/>

<sup>9</sup> Vermersch P., (2011), Sens historique de la démarche d'explicitation, *Expliciter* 88, pp. 23-55, Sur le site du GREX <https://www.grex2.com/>

<sup>10</sup> Maurel M., (2021), Une université d'été. Un pont. Une suite de vécus. Le rôle de Pierre. De la recherche ?, *Expliciter* 128, p. 24. Sur le site du GREX <https://www.grex2.com/>

## *L'exploration des trois pôles*

En reprenant le schéma de la flèche intentionnelle (ou modèle de la conscience)

ego → acte → contenu

je pense que nous pourrions donner une forme à tout ce qui se trouve dans *Explicititer* (sans exclure d'autres formes possibles) et classer les travaux de recherche de Pierre et du GREX depuis sa création selon le pôle exploré.

### 1/ Contenu

Le contenu est ce qui est visé dans un entretien d'explicitation dont le but est de décrire un vécu. La première phase du travail affiché de Pierre est la phase d'élaboration et de mise au point des techniques de l'entretien d'explicitation.

Au début, bien avant la création du GREX, Pierre a basculé du recueil d'information par analyse de vidéos et inférences aux recueils de verbalisations d'entretien. Il a raconté maintes fois cette histoire des observations par vidéo et de leurs insuffisances, et Claudine Martinez rapporte que, vers la fin des années 80, à l'occasion d'une université d'été, Pierre lui avait demandé de venir observer ce qu'il faisait en entretien. Je fais l'hypothèse qu'il n'avait pas pris conscience tout de suite de l'originalité de sa façon de questionner, en tout cas sûrement il ne savait pas encore décrire, pour transmettre, tout ce qu'il faisait dans ses entretiens. Avec les compétences qu'il avait acquises dans ses formations de psychologue, il avait mis au point des relances qui permettaient d'obtenir des réponses intéressantes, inattendues, étonnantes ou surprenantes, chez le sujet. Il fallait les relever, les expliciter, les nommer. C'est ainsi qu'a été écrite la première version du livre *L'entretien d'explicitation* publié en 1994.

### 2/ Acte

En même temps que Pierre déplaçait son intérêt de l'explicitation-outil-de-recherche vers l'explicitation-objet-de-recherche, il se plongeait dans Husserl, et lisait les travaux des psychologues tenant d'une introspection expérimentale, École de Würzburg, Titchener, Binet, Burloud. Ce faisant, il prit conscience très tôt que, si leur méthodologie et leurs plans d'expérience étaient scientifiquement très bien construits, il manquait quelque chose d'important dans leurs travaux : ils ne décrivaient pas leurs méthodologies d'accès au fonctionnement cognitif, ils ne décrivaient pas les actes de l'introspection. Pierre dit que seul Titchener a entrevu le problème<sup>11</sup>.

*Mais pour opérer une telle description il est non seulement nécessaire de pratiquer l'introspection (il faut bien se référer à un vécu) mais de plus, il est nécessaire de viser l'acte lui-même comme expérience subjective. Autrement dit, procéder à l'introspection de l'acte*

---

<sup>11</sup> Vermersch P., (1997), L'introspection comme pratique, *Explicititer* 22, p. 11-12. Sur le site du GREX <https://www.grex2.com/>

*d'introspection, ce qui n'a jamais été fait par les psychologues mettant en œuvre l'introspection. Seul Titchener (1912 b) a posé la question de la description de la pratique de l'introspection sans donner des réponses satisfaisantes : p. 500 " Experimental introspection, we have said, is a procedure that can be formulated ; the introspecting psychologist can tell what he does and how he does it."*

[...]

*Je n'ai pas recensé dans toute la littérature se rapportant à l'introspection une position plus lucide et claire que celle exprimée par Titchener. Pourtant ce qu'il n'a pas vu dans cet article c'est qu'il n'exploitait que des informations de seconde main, dans tout ce qu'il cite c'est le discours en troisième personne des expérimentateurs qui est pris en compte, il n'y a aucune référence à des descriptions en première personne de la pratique de l'introspection. Ce qui a manqué c'est la prise de conscience de ce qu'il fallait faire pour mener à bien une étude en première personne de l'acte d'introspection, c'est-à-dire utiliser à titre d'instrument ce que l'on souhaitait étudier, en mettant en œuvre une étape supplémentaire, que les philosophes nomment une "surréflexion" (Misrahi 1997).*

Et pour apporter une réponse à cette question, Pierre propose le dispositif (V1, V2, V3), qu'il avait déjà esquissé précédemment (au moins dans Expliciter 14, p. 5).

C'est la naissance de la psycho-phénoménologie annoncée dans les Expliciter 13 et 14. Et c'est avec la création de (V1, V2, V3) que nous avons eu les moyens d'accéder à ces actes en première personne et de recueillir des données empiriques d'entretien sur les actes introspectifs.

### 3/ Ego

Dés 2010, l'accent est mis sur le pôle égoïque, à travers une grande variété de dénomination, co-identités, témoin, dissociés, agentivité, déplacements et psycho-géographie, ego, personnage, lieu de conscience, et j'en oublie peut-être.

### *Les thèmes des universités d'été*

Beaucoup de thèmes ont été abordés dans nos universités d'été. Vous en avez la liste, jusqu'en 2016, dans la présentation du dossier *Comptes rendus et articles sur les universités d'été du GREX*. Pour compléter cette liste, je rappelle les thèmes des dernières années :

Université d'été 2017. La pratique de l'auto-explicitation.

Université d'été 2018. Régulation de l'action et hypothèse bicamérale.

Université d'été 2019. Description, mise en évidence, compréhension de l'intention éveillante dans la mise en évocation d'un vécu passé.

Université d'été 2019. Reprise du thème de l'intention éveillante.

Certains de ces thèmes étaient trop difficiles pour être traités correctement la première fois qu'ils ont été abordés. Ce fut le cas de *L'évocation de l'évocation* en 1995, nous n'étions

pas suffisamment outillés pour explorer ce thème gigantesque. Ce fut également le cas du *sentiment intellectuel* en 1998. Il y a un acte étudié une seule fois, mais sans grand succès me semble-t-il, c'est l'acte de verbalisation. En 2000, nous avons travaillé sur le thème *Verbalisation d'explicitation et verbalisation de récit*. Comme traces de ce travail, j'ai trouvé l'éditorial de Pierre dans *Expliciter* 36 d'octobre 2000 et l'article de Mireille de janvier 2001, sous le titre *Des récits et des hommes : expérientiel de Saint Eble août 2000*<sup>12</sup>. L'intérêt de Pierre pour la mise en mot est clairement exprimé au début de l'article *Activité réfléchissante et création de sens*<sup>13</sup> :

*J'ai travaillé sur la création de sens, autrement dit "le sens se faisant", un peu par hasard me semble-t-il, je lisais Richir et tout particulièrement ses exemples sur le sens se faisant (l'expression vient de lui), sur le fond de mes préoccupations méthodologiques relatives à la pratique de l'introspection descriptive ou auto explicitation. En particulier sur la question de la mise en mots, à partir du renversement sémantique, et la difficulté de bien comprendre et pratiquer "de laisser l'expérience s'exprimer dans ses propres mots". Sur ce, m'est venu un exemple de sens-graine, d'amorce de sens, incomplète au regard du critère de la mise en mots, imparfaite du point de vue de la conscience réflexive, qui a l'impression de ne pas savoir quel est le sens de ce qui se donne de manière esquissée, en amorce. Après quelques temps d'hésitation, j'ai pensé que c'était un bel exemple à saisir pour une pratique phénoménologique tournée vers les difficultés de la mise en mots. J'ai donc explicité le sens de cette graine, je l'ai fait en explicitant par écrit le chemin de pensée que je suivais pour y arriver. (Expliciter 60, 61, 62). Je faisais à la fois une explicitation du sens, comme résultat, et indirectement une explicitation du chemin, par le fait qu'une trace écrite demeurait, témoignant des étapes du processus suivi.*

### *Le fil conducteur du sentiment intellectuel*

Il reste à chercher pourquoi Pierre est revenu sans cesse sur le sentiment intellectuel.

Dans son livre *La Pensée d'après les recherches expérimentales de Watt, de Messer et de Bühler*<sup>14</sup>, Burloud propose d'utiliser l'expression « sentiment intellectuel » pour

*des phénomènes inanalysables ou du moins inanalysés, sans contenu sensoriel ou verbal apparent, qui ne rentrent dans aucun des cadres de la classification traditionnelle des états psychiques et pour lesquels il faut même créer un nom nouveau. Messer adopte celui d'« attitude de conscience », dont Marbe et Watt s'étaient déjà servis. Il serait préférable, pour des raisons qui apparaîtront bientôt, de les appeler des sentiments intellectuels.*

<sup>12</sup> Snoeckx M., (2001), *Des récits et des hommes : expérientiel de Saint Eble août 2000*, *Expliciter* 38, pp. 16-22. Sur le site du GREX <https://www.grex2.com/>

<sup>13</sup> Vermerspp.ch P., (2008), *Activité réfléchissante et création de sens*, *Expliciter* 75, p. 31. Sur le site du GREX <https://www.grex2.com/>

<sup>14</sup> Burloud A., (1927), *La Pensée d'après les recherches expérimentales de Watt, de Messer et de Bühler*, Librairie Félix Alcan. Ch. II, p.72. Les premiers chapitres de cet ouvrage sont sur le site du GREX <https://www.grex2.com/>

Ces phénomènes sont signalés dans les travaux des psychologues de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, au moment du débat sur la pensée sans image, en même temps que la découverte de l'importance de l'activité cognitive infra-consciente. Sur ce sujet, je reprends un long passage de l'article *Détacher l'explicitation de l'entretien*<sup>15</sup> :

*Cette absence de contrôle direct et détaillé du niveau computationnel a produit un choc étourdissant quand les psychologues du début du siècle en ont pris conscience pour la première fois avec les travaux de l'école de Würzburg (1901).*

*Le choc a été violent parce que ces chercheurs se basaient sur un horizon théorique philosophique séculaire où précisément la pensée était réputée être contrôlée, et même par le biais des images ! Le choc a été si violent que cet aspect des résultats a été occulté pendant un siècle, le seul point qui a été retenu, c'est que ces chercheurs n'ont pu tomber d'accord sur l'interprétation de leurs données avec le psychologue américain E. Titchener : les uns défendant l'idée que l'on avait mis en évidence une pensée sans image (sans corrélat intuitif au moment où l'activité mentale se déroule), les autres défendant l'idée qu'il y a toujours un corrélat sensoriel d'un ordre ou d'un autre. Cette dispute, renvoyant à un problème de critère et de cadre interprétatif, a masqué la mise en évidence que, quel que soit ce cadre, on a des temps où ni le contenu, ni l'acte mental ne font l'objet d'un remplissage clair, alors que cependant une réponse appropriée est produite au-delà de ce temps de silence. La découverte fondamentale de l'école de Würzburg est que ce n'est pas le cas : la pensée organisée est largement produite de manière « inconsciente » (au sens de sans contrôle direct d'un certain nombre d'étapes cependant effectuées, en effet elles s'imposent logiquement comme des transitions qui doivent nécessairement combler le trou entre la consigne et la réponse) et cependant contrôlée dans ses buts, dans ses produits, dans ses projets et cohérente a posteriori.*

*Avec l'activité réfléchissante, on fait un pas de plus, dans le sens d'une recherche délibérée du non contrôle orienté de l'activité cognitive. (Relisez la phrase SVP)*

*Dans la mesure où elle se donne pour but de suspendre, d'écouter, de laisser arriver, cette activité est organisée par une intention (projet) initialement et délibérément vide de contenu (le remplissage n'a pas encore eu lieu et il est recherché sur le mode du se-donner de lui-même), ou encore par une intention qui n'est plus définie que par l'orientation de sa structure.*

*Et cela met en évidence que cependant il y a production de sens, formation d'un remplissage, production d'une expression organisée, apparence de création de réponses nouvelles qui n'appartenaient pas à mon répertoire connu de moi.*

*À la fois cela vient de moi, c'est moi qui le produis, en même temps je ne suis pas directement « responsable » de ce que cela produit. Dans le sens où le remplissage me*

---

<sup>15</sup> Vermersch P., (1998), *Détacher l'explicitation de l'entretien*, *Expliciter* 25, pp. 7-8. Sur le site du GREX <https://www.grex2.com/>

*déborde et me fait découvrir des choses, que je contenais en puissance puisqu'elles viennent de moi, mais que je ne connaissais pas de moi.*

Dans ce texte Pierre parle de contrôle et de régulation sans les questionner spécifiquement, sans en proposer la description. On voit aussi apparaître dans ce texte la notion de transition comme temps de production d'une réponse dans l'inconscient.

À cette heure, je ne peux faire que des hypothèses sur l'intérêt suivi de Pierre pour le sentiment intellectuel. Dès le début de ses recherches sur l'introspection, il y a la volonté d'élucidation de l'organisation de l'action, et la nécessité de prendre en compte cette activité infra-consciente. Le pré-réfléchi ne suffira pas pour élucider l'organisation de l'action, il faudra se donner les moyens de décrypter les signaux envoyés par l'inconscient, les « sentiments de tendance », les « sentiments intellectuels », proches, me semble-t-il, de ce qui a été formalisé par Pierre sous le symbole N3, à propos des niveaux de description<sup>16</sup>.

En ouvrant le CR et la présentation du dossier sur le sentiment intellectuel, dans *Expliciter* 27, suite au travail fait à l'université d'été 1998, Pierre cite un long texte de Burloud<sup>17</sup>.

*James a analysé avec plus de précision les sentiments de tendance. On connaît ses exemples. Supposons, dit-il, que trois personnes nous disent successivement : « attendez ! » « écoutez » ! « regardez ! » Il se produit, abstraction faite des différences entre les attitudes corporelles, trois attitudes différentes de la conscience, caractérisées chacune par le sentiment d'une certaine direction d'où l'excitation doit venir. Lorsque je veux dire quelque chose, il y a dans ma conscience, avant que je l'aie dite, une intention définie, qualitativement distincte de toutes les autres, une sorte de divination de ce qui va venir, une intuition anticipatrice qui accueille certains mots, rejette les autres et qui est vraiment l'intention de dire telle et telle chose. Un mot, une image éveillent des résonances proches ou lointaines, dont la conscience perçoit l'origine et la direction ; ou encore, ils s'entourent, comme dit James, d'un halo qui est le sentiment de leur signification, vague leur qui deviendra, si l'attention s'y prête, la clarté d'une représentation, d'un jugement ou d'un ensemble de jugements.*

En nous questionnant sur l'intérêt de Pierre pour le thème du sentiment intellectuel, nous allons retrouver le modèle de la passivité et le modèle organismique, la part infra-consciente de l'activité cognitive, les messages de l'inconscient, les schèmes qui organisent la conduite, la recherche de la logique d'engendrement d'une conduite. Cela me paraît être un fil directeur intéressant à suivre.

## *Conclusion en forme de questions*

---

<sup>16</sup> Vermersch P., (2014), Description et niveaux de description, *Expliciter* 104, pp. 51 – 55.

<sup>17</sup> Vermersch P., (1998), Présentation du thème, *Expliciter* 27, p. 2. Sur le site du GREX <https://www.grex2.com/>

Après ces remarques pêle-mêle et encore incomplètes, je vous propose de réfléchir ensemble pendant le prochain séminaire aux questions suivantes

1/ Quels sont les actes de l'évocation sur lesquels il serait pertinent de revenir ?

2/ Pourquoi l'intérêt précoce et constant de Pierre pour le thème du sentiment intellectuel ?

3/ Quelle est la place du contrôle du contrôle dans nos pratiques et dans la théorie de l'explicitation ? Pourquoi ne pas nous y être intéressés plus tôt ? Avons-nous terminé le travail sur ce thème ?

Tout ce que je propose dans ce texte est soumis à vos critiques et à la discussion.

## La notion de sentiment intellectuel

selon Alfred Binet – extrait de *Qu'est-ce qu'une émotion ? qu'est-ce qu'un acte intellectuel ?*  
In L'année psychologique, 1910, Vol. 17, p.18-19

C'est surtout en Allemagne qu'on a parlé de tendances. Ainsi, prenons le cas d'un maniaque qui se répand en propos incohérents ; l'ancienne psychologie, pour expliquer cette logorrhée, aurait parlé simplement d'une accélération dans l'association des idées ; plus récemment, Paulhan aurait dit que ce qui manque au maniaque, ce sont les associations *systématiques*, c'est-à-dire dirigées vers un but intelligent (...). Ach a imaginé d'appliquer à cet état le mot de tendance. Il est d'avis que ce qui manque au maniaque consiste dans une direction particulière des associations d'idées, et que cette direction est elle-même une tendance ; il appelle cela *die determinirenden Tendenzen*<sup>18</sup>. Le mot est heureux, car les psychologues les plus profonds voient dans la vie de l'esprit une expression de tendances vers les intérêts vitaux de l'individu et de l'espèce ; mais il n'y a encore là qu'une vue philosophique, car on ne nous dit pas quelle est la nature des tendances, ce en quoi elles consistent, sous quelle forme elles existent pour l'esprit. (...)

On a également employé l'expression de « sentiments intellectuels » pour rendre compte, non pas de la direction d'une pensée, mais des opérations de censure qui peuvent intervenir pour en changer la direction.

Les sentiments intellectuels sont devenus très abondants dans les analyses de la psychologie contemporaine. Juger par exemple une chose vraisemblable ou permise a paru consister dans un sentiment intellectuel, voisin des émotions. Et cette expression, à tout prendre, est assez heureuse ; car par là on rend compte que beaucoup d'actes intellectuels ne sont pas des actes logiques, raisonnés ; ce sont des actions spontanées. On peut juger que quelqu'un a une conduite déraisonnable, sans motiver son jugement ; on a un sentiment de désapprobation comme on a, par exemple, un sentiment de répulsion physique ou de dégoût. A ce point de vue, la comparaison entre les actes intellectuels et les sentiments paraît légitime et, par conséquent, elle doit être acceptée.

Seulement, cette explication est loin d'être suffisante, et elle a été du reste rejetée par bien des auteurs. On a reconnu que l'acte intellectuel à décrire peut, suivant les cas, contenir un sentiment, ou être complètement indifférent. Marbe, Mayer, Orth ont fait cette remarque à plusieurs reprises. Et dans leurs travaux on trouve les exemples suivants : l'incertitude, l'effort, l'incapacité, l'ignorance, l'assentiment, la conviction qu'une chose est fausse ou qu'elle est vraie, la surprise, l'étonnement, la curiosité, l'attention, le sentiment de la familiarité, et autres états analogues, peuvent être, selon les cas, accompagnés d'états affectifs, ou n'être que des états purement indifférents. (...) Nous disons couramment que nous avons le sentiment de la certitude, ou de notre curiosité, ou de notre doute ; mais le terme sentiment n'est pas pris ici dans le sens d'état affectif, d'émotion, ni de sensation de plaisir ou de peine, les deux sens principaux où on l'emploie couramment ; il signifie conscience vague, perception mal définie aboutissant à la constatation d'un fait plutôt qu'à son analyse : et, en effet, il s'agit ici de faits de conscience qui ne sont pas analysés, mais dont l'existence nous paraît indéniable et s'impose à nous avec une force inouïe. Il a semblé que l'expression de sentiment convenait assez bien pour exprimer cette situation.

---

<sup>18</sup> Tendance déterminante.

## Pratiquer l'entretien d'explicitation à distance : petit ABC

*Jocelyne LeBlanc, Anne Philippon, Ivan Magrin-Chagnolleau,  
Marie-Hélène Lachaud, Magali Boutrais*

### INTRODUCTION

Le 28 novembre 2020, nous avons participé à un premier atelier de pratique des techniques d'explicitation à distance, c'est-à-dire à travers une plateforme de visioconférence, animé par Marine Bonduelle. À la suite de trois heures de pratique, plusieurs d'entre nous ont eu envie de réfléchir à l'impact d'un dispositif de visioconférence sur la manière de mener l'entretien d'explicitation. Nous avons donc formé un groupe de travail, et cet article est le fruit de notre réflexion. Deux d'entre nous ont participé aussi au 2<sup>e</sup> atelier de pratique du 30 janvier 2021. Nous souhaitons, à travers cet article, aborder les questions suivantes : comment mener un entretien d'explicitation à distance et que devons-nous mettre en place pour qu'il soit le plus harmonieux et efficace possible ? Nous vous partageons donc notre courte mais éclairante expérience qui se divise ainsi dans cet article : 1) l'installation technique ; 2) quelques moments d'expérimentation ; 3) un tableau récapitulatif de ce qui est commun et différent entre le présentiel et le distanciel ; 4) quelques constats.

Dès le départ, nous avons toutes et tous été plus ou moins déstabilisés par la pratique des entretiens à distance, mais il semble possible de trouver là une belle occasion d'innover et de nous laisser surprendre par ce que permet la visioconférence. La meilleure stratégie n'est peut-être pas de chercher à faire à tout prix exactement de la même façon en visioconférence qu'en présentiel, mais plutôt de trouver comment exploiter au mieux cette condition dans le cadre d'un entretien d'explicitation, voire d'inventer de nouvelles choses.

Rappelons également que dans le cas des ateliers de pratique du Grex2, les A<sup>19</sup> sont souvent expert.e.s, ce qui n'est que rarement le cas dans une situation professionnelle (éducative, de recherche, etc.). Dans ce cas-là, les A sont plutôt novices. La principale différence entre les deux est la capacité du A expert à entrer plus facilement en évocation et à y retourner. Inversement, le A novice éprouvera fort probablement une difficulté réelle à entrer en évocation et une grande facilité à en sortir.

### L'INSTALLATION TECHNIQUE OU *LES PETITS COUSSINS DE MARINE*

Lors de la journée de pratique du 30 janvier dernier, Marine a partagé qu'en tant que formatrice elle apportait toujours des petits coussins pour ses participant.e.s, car les chaises sont

---

<sup>19</sup> Dans la suite de l'article, nous appellerons **A** la personne interrogée, **B** la personne qui mène l'entretien, et **C**, la personne qui observe éventuellement l'entretien, dans le cas notamment d'un atelier de pratique.

toujours trop dures. Nous avons trouvé que cette expression s'appliquait bien à la section technique de la pratique à distance, et que c'était une jolie métaphore. Les *petits coussins* auxquels il faut penser pour le volet technique sont nombreux dans une pratique à distance contrairement à celle en présentiel. Tout comme un EDE<sup>20</sup> « normal » (c'est-à-dire en présence physique) demande une logistique et une installation particulières, celui fait à distance, exige, lui aussi, des manières de faire spécifiques. Ainsi, la disposition des deux chaises à 45 degrés pour A et pour B lorsque l'on est dans le même espace physique, et qui est notre principal souci, devient en distanciel, une panoplie de détails techniques à prendre en compte.

Voici donc certains points à considérer et à intégrer dans cette nouvelle pratique à distance de l'entretien. Les points suivants, une fois abordés et réglés, permettront de se consacrer entièrement à l'EDE et de ne plus être soucieux ou inquiet d'un mauvais fonctionnement ou autre. Cela demande du temps, mais nous avons constaté qu'il est nécessaire de le prendre !

a) Avant l'entretien ou l'ante-début

- Le réseau internet : Joindre le A afin de vérifier la connexion internet. Si celle-ci n'est pas bonne, il est possible que l'entretien ne puisse se faire.
- Un endroit calme : S'assurer que notre A sera dans un endroit calme où les distractions extérieures seront réduites au maximum (enfants, animaux, bruits ambiants, etc.) et si besoin, dans lequel la confidentialité pourra être garantie. L'idée de s'installer dans un endroit familier pourra favoriser la concentration si la personne est habituée à y travailler par exemple. Il faut s'assurer que la personne ne sera pas dérangée pour toute la durée de l'entretien (contrat entre A et B sur la durée approximative nécessaire).
- Le silence : Tout comme en présentiel, il est aussi important de désactiver tout autre appareil et d'éteindre tout autre écran. Autrement dit, il importe d'éliminer toute source d'interruption possible lors de l'entretien.

*L'ordinateur et ses ajustements :*

- La caméra : Penser à éviter d'installer la caméra à contre-jour, afin de pouvoir bien distinguer les traits du visage.

En visio, le regard n'est pas toujours évident à bien saisir selon que l'on regarde directement ou non la caméra. On s'assurera donc que la caméra est au plus près de la fenêtre d'interaction à l'écran afin de créer la plus grande proximité de regard entre A et B. Par exemple, une caméra placée sur le côté de l'écran de l'ordinateur amènera un point focal décalé entre celle-ci et la fenêtre du dispositif de visioconférence.

- Le cadrage : Prévoir le cadrage de l'entretien. Pour B, il est nécessaire de voir les mains et le haut du corps de A, et bien sûr le visage, ainsi qu'éventuellement une partie des

---

<sup>20</sup> EDE = Entretien **D**'Explicitation

jambes. Pour A, il est probablement important d'avoir le moins de distraction visuelle dans l'espace du B, mais aussi de voir à peu près la même chose que ce que B voit de A, afin de pouvoir mettre en œuvre *a minima* un accord postural. Dans tous les cas, le mode plein écran est recommandé, c'est-à-dire que A ne voit que B à son écran et vice-versa.

Il est avantageux de régler ces dimensions techniques lors d'une visio précédente afin de pouvoir tester le dispositif et ses modalités, micros, casques, écrans, etc. Ainsi, le jour de l'entretien, le risque que ces éléments viennent interférer avec le bon déroulé est amoindri.

#### b) Durant l'entretien

- Réglage de l'affichage à l'écran : Lors d'un atelier de pratique ou d'une situation avec observateur(s) ou observatrice(s), nous recommandons d'éteindre les caméras pour les C et de régler l'affichage pour que seuls apparaissent à l'écran le A et le B. A peut même faire disparaître son image de l'écran en la faisant glisser sur le côté. Ainsi, A n'est pas perturbé.e. B peut faire de même de son côté.
- L'utilisation du *Chat*<sup>21</sup> : En présence d'un C, le *Chat* est un moyen facile et discret à utiliser entre B et C durant l'entretien afin de communiquer si nécessaire. Moins invasive que l'intervention en présentiel, cette manœuvre est cependant susceptible de déconcentrer B comme on a pu s'en rendre compte lors de l'entretien de A par Jocelyne analysé plus loin. Il est possible de l'activer entre B et C seulement et de s'entendre au préalable sur cette manière de faire.
- Établir également un contrat entre B et C : B souhaite que C utilise le *Chat* ou bien préfère éviter toute perturbation ? Si oui, de quelle manière ? B et C peuvent convenir d'un signe visuel pour indiquer une demande d'aide de C (en particulier pour un.e B novice, ou dans le cas d'un relais éventuel pris par C pour devenir B, si l'occasion se présente).
- L'enregistrement : L'utilisation d'un outil de visioconférence facilite l'enregistrement audio et/ou vidéo de l'entretien à des fins de recherche, vu qu'il suffit d'appuyer sur un bouton pour démarrer cet enregistrement, dont la possibilité est offerte par à peu près tous les outils de visioconférence. Comme dans le cas d'un entretien en présence, il est bien sûr requis de demander l'autorisation verbale d'enregistrer cet entretien, en expliquant le pourquoi de cet enregistrement, et en rappelant l'anonymisation de tout résultat qui serait inféré à partir de l'entretien. Il peut d'ailleurs être souhaitable de redemander cette autorisation une fois l'enregistrement démarré, afin que cette autorisation verbale soit également enregistrée.
- Le casque d'écoute : Il y a plusieurs possibilités pour entendre l'autre à travers un dispositif de visioconférence : un casque englobant, des écouteurs moins immersifs, ou

---

<sup>21</sup> Le *Chat* est un outil de conversation par écrit inclus dans les modalités de l'outil numérique.

bien des haut-parleurs. Un casque immersif peut mettre certain.e.s A dans une situation d'inconfort. Il semble préférable de demander à A sa préférence. La même question se pose au niveau de B. Il s'agit dans ce cas de favoriser la meilleure compréhension possible par B de ce qui est dit par A. Dans les deux cas, on prêtera particulièrement attention au risque d'écho quand on utilise des haut-parleurs d'un côté et d'un autre, en privilégiant autant que possible l'usage de casques. Pour B, une possibilité est par exemple de mettre un seul côté du casque, afin d'avoir un retour direct de sa propre voix. Pour A, cela n'est pas forcément nécessaire.

- Le micro : Il est important de s'assurer de très bien s'entendre et de se comprendre de part et d'autre du dispositif. En présence, cette compréhension est implicite et n'a pas besoin d'être discutée, mais en visioconférence, ceci doit être testé en amont de l'entretien pour éviter l'interruption et la sortie d'évocation qu'une difficulté de compréhension pourrait susciter au cours de l'entretien.

## QUELQUES MOMENTS D'EXPÉRIMENTATION SELON LES POSTURES

### En tant que A

- On a entendu, lors de notre journée de pratique du 30 janvier, une A être complètement rassurée par cette pratique à distance. Dans le même souffle, elle disait être "un peu plus rassurée" pour sa prochaine formation à distance à venir.
- Observations des perceptions sensorielles du côté de Marie-Hélène

*Ce qui me revient de ma première pratique de l'EDE à distance avec le groupe de pair.e.s lyonnais en juillet 2020 en tant que A : la voix de Marine m'aide à élucider, elle me guide mais mon corps ne sent pas sa présence. C'est comme si mes capteurs sensoriels étaient ouverts mais qu'ils ne percevaient rien. Au moment où j'ai partagé cela, il m'est revenu que j'avais perçu la même chose quand j'ai animé les premières formations à distance, au mois de mai 2020. Cette sensation m'a déstabilisée, j'ai essayé d'y remédier et il me semble qu'aujourd'hui, c'est plus facile. Je serais curieuse de savoir comment j'ai fait, ce que j'ai modifié dans ma pratique d'animation à distance pour me sentir plus connectée aux participant.e.s.*

*Au cours de la pratique à distance du 28 novembre, j'ai découvert en tant que A ce que je peux décrire comme étant dissociée. Il me revient la joie associée à cette découverte, je (mon observatrice) me revois observer MH qui explicite devant l'écran de l'ordinateur. Mon observatrice se trouve au-dessus de moi, sur la droite. De là, je peux me voir, je suis assise face à mon bureau, la lampe éclaire mon visage, je parle, j'ai les yeux fermés, je suis calme.*

### En tant que B

- Observation des perceptions sensorielles du côté de Marie-Hélène (suite)

*Au cours de la pratique de juillet, en tant que B, j'ai noté : "je me charge de mon corps, je me sens reliée à A quand je le questionne, je vois qu'il part en évocation, ses yeux sont fermés, son débit de parole est ralenti". Au moment du débriefing, A constate qu'il est en auto-explicitation ("comme si je m'étais chargé de mon corps et j'avais ta voix, je lâche moins prise sur le contenu, les questions de l'EDE"). J'ai noté qu'il n'a pas fait de différence avec le présentiel. Ce même jour, j'ai découvert que je ralentis le débit de A en maintenant les mains à plat sur mon bureau. Je perçois la pression de mes mains à plat sur la surface de mon bureau, elle est lisse, c'est un peu chaud. Ce geste m'ancre, me met en contact avec A (comment ?). Il me revient aussi que mes pieds sont à plat sur le sol. Ces deux gestes m'aident à rester connectée, à voir les images de ce que décrit A, j'entends sa voix, je ferme les yeux et les ouvre de temps en temps. Comme en présentiel, je découvre aussi que j'ai plus de difficulté à mémoriser les mots de A et à visualiser le film de ses actions si je ne ferme pas les yeux.*

*À la fin d'une autre pratique au mois de janvier, j'étais B et me suis sentie connectée à A mais cette fois, je faisais les mêmes gestes qu'elle, bien qu'elle fermait les yeux. Je la regarde, je sens le contact de mes pieds à plat sur le sol, je regarde l'écran et quand je ne vois plus le film de A qui fait ce qu'elle décrit, je ferme les yeux et là, je vois ce qu'il manque, je vois si c'est clair ou pas.*

- L'accord postural du côté de Jocelyne

*Tout récemment, lorsque j'ai pratiqué en tant que B, j'ai repris le geste de A qui se faisait de son côté droit et où elle le mentionnait aussi verbalement : ça se passe de mon côté droit, comme ça. Je me suis donc appliqué à reprendre le geste du même côté qu'elle, soit celui de mon côté droit. J'ai alors vu à l'écran que mon geste était reflété du côté gauche pour elle. Un peu plus tard dans l'entretien et jusqu'à la toute fin, j'ai expérimenté de faire plutôt l'effet miroir. Son côté droit devenait le gauche pour moi et vice versa. Après l'entretien, je lui ai posé la question : Comment as-tu vécu le fait que je fasse le geste à l'opposé du tien ? Elle m'a répondu qu'elle avait dû interpréter et comprendre que je faisais bien le geste du côté droit, mais que l'ordinateur le lui transmettait à l'opposé. Elle disait qu'une fois cela décodé et compris, elle n'avait plus été dérangée.*

- Une belle surprise du côté de Jocelyne

*Lors de notre pratique de fin novembre, je me souviens que j'avais peur que mon A ne me sente pas assez présente. Afin d'éviter cette situation, j'avais tendance à me pencher vers l'écran afin de lui faire comprendre, par mon non-verbal, que j'étais bien présente à elle. Je n'ai jamais pensé pratiquer l'accord postural à ce moment. Je ne voyais que le vide entre nous deux créé par la distance virtuelle. Et pourtant, à ma grande surprise, dans le feed back après l'entretien, j'avais été étonnée par le fait que j'avais réellement senti une « bulle » entre nous deux. Par « bulle », j'entends le sentiment que je pouvais bien saisir ce qu'elle me disait, ce qu'elle ne disait pas, et surtout, que toute mon attention était dirigée vers elle (même si un C était aussi présent !). Dans la pratique du 30 janvier, j'ai à nouveau revécu ce sentiment de « bulle ». Je planifie de faire un entretien de cet entretien afin d'en comprendre la teneur. C'est à suivre !*

- Un manque de sensations du côté d'Anne

*En novembre puis en janvier, j'ai fait l'expérience d'être B à distance. Au-delà de ma difficulté à accompagner un A expert (ce dont je n'ai pas l'habitude), j'ai l'impression que je n'ai pas réussi à retrouver les sensations que j'éprouve lorsque j'accompagne A en présentiel. Il me semble que toute mon attention est portée sur le visuel et l'auditif que j'analyse intellectuellement, alors qu'en présentiel, je me laisse davantage porter par la dimension kinesthésique, plus intuitive. Lorsque A est près de moi, je ressens une énergie qui nous relie, comme des fils tissés et animés et qui me permettent, je crois, d'accompagner A dans son évocation. À distance, je n'ai pas retrouvé cette sensation, j'ai l'impression d'avoir été davantage guidée par ma réflexion.*

### **En tant que C du côté d'Anne et Jocelyne**

Anne : Ce samedi matin du 30 janvier 2021, nous sommes 4 dans le sous-groupe et je suis le C de Jocelyne qui est B. Jocelyne et moi avons ce projet d'écriture d'un article sur l'EDE à distance. C'est donc avec l'intention de tester le rôle d'un C qui accompagne B à distance que je débute l'écoute de cet EDE. A souhaite comprendre ce qui lui a permis dans un moment spécifié, d'écrire facilement, alors que d'habitude elle a du mal à s'y mettre. En tant que C, je me sens très libre puisque je n'ai pas la responsabilité de l'accompagnement de A, je suis "invisible" pour A. Dans cette exploration, les deux C ont convenu d'essayer l'utilisation du *Chat* pour communiquer avec B.

Jocelyne : Pour vous situer dans le temps, cet entretien a duré 20 minutes précisément. Il a été suivi par un échange entre A et moi (B) alors que les deux C sont demeurées invisibles tant au niveau sonore que visuel. Toutefois, elles entendaient et voyaient tout. À la 31<sup>e</sup> minute, elles se sont jointes à nous en réactivant leur micro et leur caméra afin d'échanger à 4 sur cet entretien. Cet échange post-EDE a duré 30 minutes. En résumé, l'entretien, l'échange sur l'entretien entre A et B et l'échange entre A, B et les deux C, tout cela a duré 1 heure.

L'EDE débute :

(A4) A : *Je suis assise à mon bureau, j'avais pas mal de choses à faire et puis cet article à écrire, ... j'étais d'humeur assez fraîche, j'étais guillerette en fait, je voyais bien que je pouvais rassembler tous les éléments, des kilos et des kilos de documents ; de vidéo etc; et puis à la place, j'avais mon bloc, mon crayon , et puis j'ai ... tout de suite j'ai , je suis partie sans technique, voilà, sans technique d'écriture.*

(B5) Jocelyne (B) : *D'accord.*

(A5) A : *et j'ai écrit l'intro, en me disant tant pis, j'ai dû faire 3-4 paragraphes, des textes courts en tout cas.*

Anne : Dès la fin de A4, je relève l'expression "je suis partie sans technique" et j'ai la sensation que c'est le moment à creuser. Je décide donc, assez spontanément, de partager cette sensation à Jocelyne et j'écris sur le *Chat* pendant A5, je formule mon hypothèse :

10:59:42 De Anne à Jocelyne (Message direct) : tout de suite je suis partie sans technique : peut-être le moment clé à creuser.

Et tout en écoutant je poursuis cette fois avec une proposition de relance :

10:59:59 De Anne à Jocelyne (Message direct) : c'est comment « sans technique » ?

Anne : À ce moment-là, c'est comme si j'étais B, je ne me pose pas la question de ce que B peut faire de cela, je ne m'interroge pas sur la perturbation que cela peut engendrer, alors que Jocelyne est au début de l'EDE, et qu'elle accompagne A dans l'évocation.

Jocelyne : Je n'ai jamais vu ses messages apparaître sur mon écran. J'étais tellement concentrée à suivre A que cette petite fenêtre du *Chat* n'a pas attiré mon attention. Ni à 10 : 59 : 42, ni à 10 : 59 : 59.

Anne : L'EDE se poursuit et je n'interviens plus. Je me dis que j'ai testé l'utilisation du *Chat* et je constate que B n'a pas besoin de C. Cinq minutes plus tard dans l'entretien, A développe un long récit du moment du séminaire sur lequel elle devait écrire. J'analyse qu'elle est souvent en commentaires et qu'elle explique le contenu du séminaire. Par 3 fois, j'ai l'impression que Jocelyne veut la faire revenir sur le moment d'écriture, elle dit "d'accord" mais ne parvient pas à poursuivre, car A poursuit son récit.

C'est à ce moment-là que je partage sur le *Chat* avec B :

11 : 07 : 18 De Anne à Jocelyne (Message direct) : il faudrait peut-être la recentrer sur le moment d'écriture : "et tout ça, ce que tu as ressenti, ça s'est donné à toi comment au moment où tu écris ?"

Jocelyne : Au tout début de l'entretien, le second C a envoyé un *Chat* pour vérifier si ça fonctionnait bien, ce système de communication fermé entre chacun des C et moi, en B. Je lui avais alors répondu immédiatement : oui. Je n'ai plus porté attention au *Chat* par la suite. Le *Chat* de 11 : 07 : 18 est le premier que j'ai aperçu. Je me souviens de le voir et d'être surprise. Comme il apparaissait dans une petite fenêtre où on ne pouvait lire seulement que : *Il faudrait peut-être la recentrer sur le moment d'écriture*, je tentais d'en comprendre le sens tout en écoutant mon A. C'était difficile, car je tentais de relier cette suggestion au fil de l'entretien qui continuait de se dérouler. J'ai laissé tomber pour finalement me concentrer sur A. A me décrivait alors la journée de la conférence et je me demandais comment la ramener, et ce, même si ce qu'elle disait m'aidait à mieux comprendre la chronologie et la teneur de ce qu'elle avait vécu. Je continuais malgré tout à me questionner sur cette proposition d'Anne (11 : 07 : 18). C'est à ce moment que j'ai cliqué sur la fenêtre et que j'ai pu voir l'entièreté de la phrase. Tout ça s'est déroulé rapidement, pas plus de deux minutes entre le moment où je le vois et le moment où je clique sur la fenêtre. Dans ce laps de temps, l'entretien s'était donc poursuivi et la

suggestion n'était plus à propos. Il y a donc eu ici un enjeu lié à la non-connaissance de cet outil de visioconférence. Par la suite, la prise de conscience du A en lien avec cette écriture qui s'était faite facilement a été très belle. Je n'ai plus vu aucun des *Chats* de mes deux C apparaître. Il y en a eu trois autres.

### **Ce que cela nous apprend du rôle de C dans un EDE à distance**

Il est difficile pour B d'accompagner A et, en même temps, d'avoir son attention sur le *Chat*. C devrait intervenir seulement si B est en difficulté. C'est pourquoi nous proposons que C et B conviennent *a priori* d'un signe visuel qui permettrait à C d'intervenir à la demande de B. Toutefois, cette possibilité de soutenir le B sans que A ne soit témoin de rien est vraiment intéressante, en particulier lorsque B est novice.

### **Du côté des sous-groupes et la gestion du temps**

Lors des pratiques à distance avec plusieurs personnes, l'organisation des sous-groupes fonctionne bien, mais l'expérience nous conduit à évoquer un point de vigilance autour de la gestion du temps. En effet, à la fin du temps imparti, le basculement du sous-groupe au groupe entier se fait manuellement par l'hôte de la visioconférence. Si la durée prévue pour les temps de pratique n'a pas été respectée, il peut être brutal de se retrouver dans le groupe entier. Cette situation nous est arrivée alors qu'un.e B, yeux fermés et en pleine évocation, s'est retrouvé.e de retour parmi tous sans même en être conscient.e. Marine, l'animatrice, avait alors réagi prestement pour informer, par *Chat*, les participant.e.s de l'autre groupe de prendre une pause de quelques minutes.

Il est important de bien mentionner la durée du temps de pratique avant de partir en sous-groupes, et aussi de le noter dans les sous-groupes ! A, avec les yeux fermés et dans sa « bulle », peut ne pas se rendre compte de son retour dans la « salle virtuelle principale », et cela peut être un choc.

D'autre part, se retrouver écouté.e par le groupe entier lorsque ce n'est pas dans le contrat de départ pose un problème éthique. Pour éviter cela, B doit veiller impérativement à mettre fin à l'entretien avant le temps imparti, le C peut aussi y veiller et intervenir dans le *Chat* pour alerter B, et cela doit faire l'objet du contrat de départ. On pourrait aussi imaginer que l'animateur.trice attende que les sous-groupes signalent sur le *Chat* qu'ils sont prêts à revenir en grand groupe.

**PRATIQUER L'EXPLICITATION EN VISIO OU EN PRÉSENCE :  
TABLEAU RÉCAPITULATIF DE CE QUI EST COMMUN  
ET DE CE QUI EST DIFFÉRENT**

**(à partir des ateliers de pratique)**

<b>EN VISIO</b>	<b>EN PRÉSENCE</b>
<b>MATÉRIEL</b>	
Ordinateur Outil de visioconférence Connexion Internet adaptée à la visio Casques d'écoute avec micro intégré	Chaises Coussins (ceux de Marine !)
Enregistreur numérique : son, image et <i>Chat</i> de l'outil de visioconférence utilisé	Enregistreur numérique
<b>ESPACE</b>	
<b>Lieu favorable à la concentration</b> <b>Éteindre téléphone et autres sources de distraction</b>	
Cadrage de la caméra de l'ordinateur : B voit les mains et le haut du corps de A et place sa caméra face à son regard C éteint sa caméra : seuls A et B apparaissent à l'écran B affiche A en mode plein écran	Placement des chaises Accord postural
<b>Lors d'un atelier de pratique, établir un contrat entre B et C</b> B est-il d'accord pour que C prenne le relais en tant que B ?	
B souhaite-t-il que C utilise le <i>Chat</i> pour faire quelques suggestions de relances/questions ou bien préfère-t-il éviter toute perturbation ?	Comment B souhaite-t-il communiquer son besoin de soutien au C ? Par une tape sur l'épaule, un regard ?
<b>TEMPS SUPPLÉMENTAIRE À PRÉVOIR</b>	

Essai technique en amont de l'entretien Durée de connexion : à noter pour les participants avant la répartition en sous-groupes (horaire du retour en grand groupe)	Ne s'applique pas
<b>RELATION HUMAINE</b>	
Moins d'accès aux détails du non verbal : mimiques du visage Perception sensorielle réduite Les échanges informels entre deux personnes ne peuvent se faire que par le <i>Chat</i>	Les échanges informels ont lieu et servent bien souvent à détendre l'atmosphère Souplesse du moment de fin des entretiens en sous-groupes

## CONCLUSION

Voici en guise de conclusion quelques constats tirés des ateliers de pratique. Selon les personnes, la visioconférence est plus ou moins gênante pour l'entretien et cela varie en fonction des modalités sensorielles dominantes de chaque individu (auditive, visuelle, kinesthésique...). Pour certain.e.s le son de la parole suffit, A ferme les yeux, B est absorbé.e par les paroles de A, il n'y a pas de différence entre le présentiel et la distance. Pour d'autres, la présence des corps et la sensation d'énergie qui s'en dégage peut manquer lors de la visioconférence. L'accord postural n'est pas le même et la reprise de gestes peut être perturbée.

En présence comme à distance, il apparaît qu'un accord entre B et C est nécessaire : Qu'est-ce que C observe et/ou note ? C peut-il à un moment de l'entretien prendre le relais de B ?

La connaissance de la plateforme de visioconférence n'était pas égale pour tous. Nous avons mis en commun nos connaissances et habiletés à chaque instant de ces moments de pratique. L'idéal est de prendre le temps de se familiariser avec les fonctions de la plateforme avant l'entretien.

Dans les ateliers de pratique du GREX2, nous explorons, nous essayons, nous expérimentons, que ce soit en présence ou à distance. Nous avons encore des choses à apprendre sur les techniques d'aide à l'explicitation.

La pandémie de Coronavirus a entraîné l'utilisation d'outils de visioconférence, ce qui a donné une dimension internationale (intercontinentale !) aux ateliers de pratique du samedi et aux séminaires du vendredi. Vive les levers tôt pour ceux et celles du Québec ! Avant d'y être contraint.e.s par cette pandémie, nous n'avions pas envisagé de « rapprocher ainsi les continents ». Malgré certaines limites pour les entretiens, nous nous adaptons et apprenons de nouvelles manières de faire. D'autres expériences restent à partager, sans doute, et de nouvelles explorations nous attendent...

## Publication

Nadine Faingold (2020) – Editions L'Harmattan

*Les entretiens de décryptage - De l'explicitation à l'émergence du sens*

Ce livre reprend et complète les nombreux articles que j'ai écrits sur l'explicitation et le décryptage du sens. Chaque page s'enracine dans mon expérience de l'accompagnement professionnel, comme en témoignent les nombreux exemples d'entretiens que j'ai menés en formation et en recherche. J'espère ainsi pouvoir partager ce qui m'a animée au fil des années : concevoir des dispositifs d'aide à la prise de conscience des ressources, des enjeux et des valeurs qui sont au cœur de la pratique en acte.

### CHAPITRE 1. ACCOMPAGNER LES PRISES DE CONSCIENCE

- 1.1. Identifier les graines de sens
- 1.2. Une posture d'accompagnement
- 1.3. L'instant maïeutique

### CHAPITRE 2. EXPLICITATION DE L'ACTION, DÉCRYPTAGE DU SENS DE L'ÉMOTION

- 2.1. Action - Émotion : deux niveaux expérientiels
- 2.2. Accompagner une situation problème
- 2.3. Accompagner une situation ressource

### CHAPITRE 3. LE MOMENT ET LE GESTE COMME VOIE D'ACCÈS AU SENS

- 3.1. Guide méthodologique : entretiens d'explicitation, entretiens de décryptage
- 3.2. De moment en moment : approche biographique
- 3.3. Le geste, mouvement incarné du sens

### CHAPITRE 4. ÉTAYER LA PROFESSIONALISATION

- 4.1. Savoir-faire et identité professionnelle
- 4.2. Les ateliers de professionnalisation
- 4.3. L'entretien de professionnalisation

### CHAPITRE 5. DÉCRYPTER LES ENJEUX IDENTITAIRES

- 5.1. Qui es-tu quand tu... ?
- 5.2. Coexistence d'instances identitaires
- 5.3. Multiplicité intérieure

### CHAPITRE 6. PARTIES DE SOI ET DYNAMIQUE INTÉRIEURE

- 6.1. Self et parties de soi
- 6.2. Cartographie émotionnelle
- 6.3. Décryptage émotionnel et messages structurants

### CHAPITRE 7. METTRE AU JOUR LES RESSOURCES

- 7.1. La notion d'ancrage – association et dés-association
- 7.2. Contre-exemple et recadrage
- 7.3. Position interdite et phrase-ressource

## S é m i n a i r e

→ Vendredi 11 juin 2021 :

**Séminaire** : 10h00-17h30

Distanciel : un lien Zoom sera diffusé jeudi  
10 juin

→ Samedi 12 juin 2021 :

**Rencontre des formateurs en distanciel** :

10h00 -17h00

Distanciel : un lien Zoom sera diffusé  
jeudi 10 juin

**S'inscrire auprès de Marine Bonduelle**

: [marinebonduelle@free.fr](mailto:marinebonduelle@free.fr)

## S o m m a i r e n° 130

1-17 « L'expérience de l'écoute » Jean-  
Pierre Ancillotti, Anick Maille-Decorte,  
Patrice Decorte, Luc Midoux.

18-26 « Quand ma pratique de sophrologue se  
colore de mes formations avec Pierre... »  
Agnès Thabuy.

27-40 « Juliette, une histoire de confiance »  
Anne Philippon.

41-42 « La guerre espagnole »  
Jocelyne LeBlanc.

43-49 « Continuons le débat »  
Maryse Maurel.

50 « La notion de sentiment intellectuel » selon  
Alfred Binet.

51- 60 « Pratiquer l'entretien d'explicitation à  
distance : petit ABC »  
Jocelyne LeBlanc, Anne Philippon, Ivan Magrin-  
Chagnolleau, Marie-Hélène Lachaud, Magali  
Boutrais.

61 « Publication » Nadine Faingold.

## A g e n d a 2 0 2 1

**Prochaine remise des articles pour  
le n° 131**

Police Times New Roman, taille 12

**Vendredi 22 octobre 2021**

Vendredi 26 novembre : séminaire

Samedi 27 novembre : journée de  
pratique

=====

**Université d'été**

du dimanche 22 août, 9h00

au jeudi 26 août, 14h00.

...

## 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](http://www.grex2.com)

Mise en page : Claire Danet  
Directeur de la publication GREX 2

N° d'ISSN 1621-8256