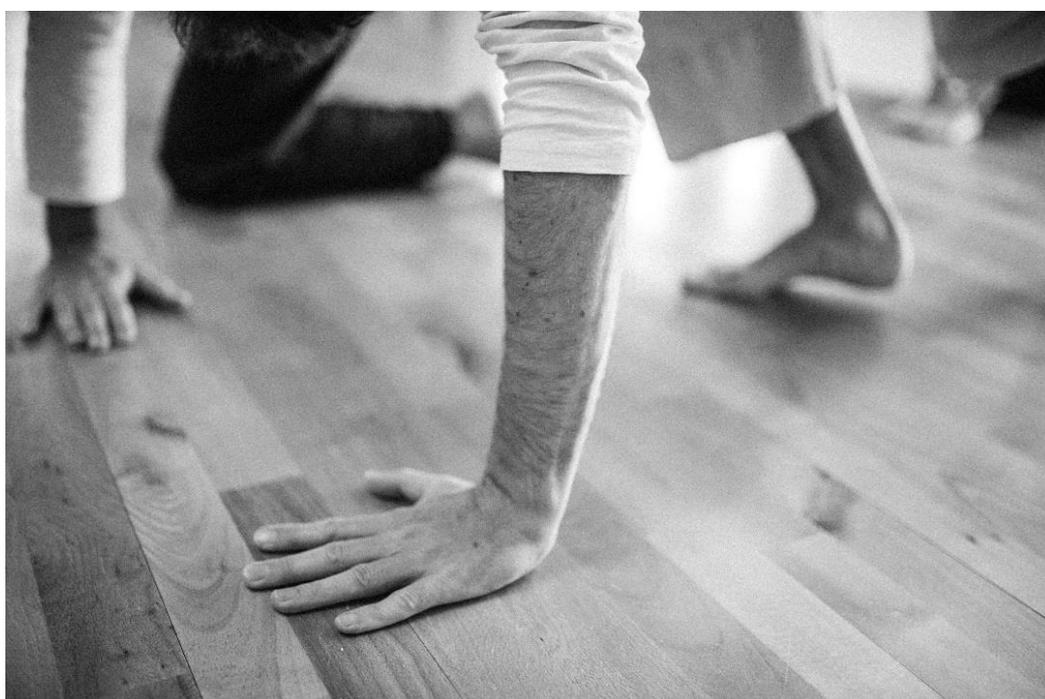


Expliciter 132

Concepts de Psycho-phénoménologie appliqués à un moment de recherche en danse

Catherine Kych

Frédéric Borde



Crédit photo : Sarah Chauliaquet

Introduction

Catherine :

Lors d'une de mes pratiques de danse de type « labo »¹, mon attention est retenue par un petit évènement : l'arrivée de l'intuition que quelque chose pourrait se donner si je continue à faire ce que je fais. Je connais ce pressentiment et ce que je fais ensuite, quand j'en ai le courage : ne pas lâcher prise, même si rien n'est encore saisissable ; rester intentionnellement ouverte et orientée vers ce quelque chose, que je ne conçois pas consciemment, mais qui a apparemment un début d'existence « quelque part ». Ça m'apparaît comme rationnellement impossible et pourtant je vois bien que c'est ce que je fais. Je n'ai pas vraiment les mots pour parler de ces

¹ On pourrait aussi dire de type « recherche » : ce sont des moments de danse avec des visées de recherche plus ou moins déterminées, seule ou à plusieurs.

moments-là : ils sortent du cadre de ce que je suis capable de dire. En plus ces moments ne m'apparaissent presque pas à moi-même. Ils sont difficilement saisissables et à la limite d'être transparents pour moi-même ; on pourrait dire qu'ils sont furtifs dans ma propre expérience. Alors je demande à Frédéric s'il serait d'accord de m'accompagner à décrire l'un de ces moments vécus récemment.

L'entretien se passe par téléphone une semaine après le moment de danse que je souhaite décrire.

À la fin de l'entretien, Frédéric fait le parallèle entre certains des gestes que je viens de décrire et des concepts de psycho-phénoménologie. Nous trouvons riche ce face-à-face (ou ce côté à côté !) entre danse et explicitation, entre description et théorie, et décidons de le poser sur papier.

Nous ne présentons pas la technique de cet entretien en publiant sa transcription in extenso. Nous faisons le choix d'extraire différents passages de mes propos (sélection opérée par moi) et de les réagencer pour en rendre la lecture un peu plus digeste et permettre la mise en dialogue avec certains concepts de la psycho-phénoménologie qui semblent leur correspondre.

Voici donc l'entretien sans les relances de B et sans certains passages redondants dans les verbalisations de A :

- 1 Samedi dernier [6 novembre], je suis venue au studio [de danse] avec l'idée que ça
2 pourrait être un endroit pour intégrer, digérer des éléments de danse, des mouvements
3 traversés au cours des deux dernières semaines. Digérer, c'est repasser des éléments...
4 laisser revenir des éléments et voir comment ils s'articulent avec des choses qui sont plus
5 anciennes.
- 6 C'est un projet vraiment vague, ça ne me donne aucune piste sur ce qu'il faudrait
7 que je fasse, mais je suis en tout cas dans une disposition de recherche, je suis en
8 mouvement physiquement et en solo.
- 9
- 10 Ça fait un bon bout de temps, plusieurs dizaines de minutes peut-être, que je ne sais
11 pas trop où je vais et que ce que je fais n'a pas trop de sens. C'est désagréable : il y a
12 quelque chose de l'angoisse du vide. Je suis tentée de faire taire cette sensation-là en
13 changeant d'activité, en arrêtant de faire ce que je fais, en allant boire, en allant aux
14 toilettes, en regardant ce que font les autres, en me donnant un projet précis à moi-même...
15 Je sens la tentation de quitter ce malaise, de ne pas rester là. Je suis un peu à un moment
16 critique...
- 17 Mais je continue parce qu'il y a un : « Ah, là, il ne faut pas que je lâche, parce qu'il
18 y a quelque chose qui va arriver ». Je me dis à moi-même (pas avec des mots) que j'ai la
19 certitude, là, comme ça, vers là où je suis en train d'aller, que si je ne m'arrête pas parce
20 que c'est désagréable, il va y avoir quelque chose. J'ai le pressentiment que là, il commence
21 à se donner quelque chose et ça me donne de l'espoir !
- 22 Il y a un truc qui a commencé à se mettre en mouvement, quelque chose qui
23 appartiendrait à mon attention, mais pas à mon attention consciente. C'est-à-dire que
24 consciemment, je sens qu'il y a quelque chose qui commence à être capté et je ne sais pas
25 par quoi.
- 26 C'est une petite chose à l'arrière-plan qui commence à s'activer, à s'orienter vers. Il
27 y a une petite tension vers, un petit serrement dans le thorax. Ça se donne vers l'avant, mais
28 comme un avant de l'avenir, pas un avant de l'espace réel.

29 Ce n'est pas une sensation de globalité comme si tout de moi s'orientait vers quelque
30 chose, c'est plutôt comme une sensation de grain de sable dans une chaussure. Ce n'est pas
31 très fort comme sensation. C'est assez petit, et en même temps, je sens sa présence.

32 C'est vraiment une sensation d'arrière-fond. Je n'arrive pas à y avoir accès. Je n'y ai
33 pas accès. Tel que ça se présente, c'est comme si c'est derrière moi. Je ne l'ai pas encore
34 sous les yeux. C'est à l'arrière-plan. Si je me retournais, il ne serait pas là non plus. C'est
35 derrière ma capacité à voir.

36

37 Et du coup il y a de la curiosité. Il y a comme un appel vers. Il y a de l'enthousiasme.
38 Il y a la promesse d'une découverte, d'une compréhension. Ce sont plutôt des valences
39 positives. Et je nourris alors l'espoir qu'en continuant à bouger tel que je suis en train de le
40 faire d'une manière non-orientée, il y a des éléments qui vont revenir – probablement des
41 éléments qui ont commencé à se sédimenter. Il va y avoir des récurrences et à force, c'est
42 un certain seuil de récurrence qui va me permettre que ça arrive à ma conscience.

43 Peut-être parce que je me rapproche du seuil, il y a des sensations de
44 « Aaaaaahhhhaaaahhaaaaa... Il y aurait comme quelque chose ! » et la croyance que si je
45 continue, ça va permettre que ça se dessine, ça c'est devant moi. Mais c'est l'avenir.

46 Je crois vraiment que c'est une histoire de seuil, d'accumulation de récurrences. Je
47 commence à tiquer sur quelque chose.

48 Ce « je crois que... », c'est comme une alerte sur le fait que quelque chose pourrait
49 bientôt se donner et ça crée la motivation pour continuer. Il y a donc un avenir à ce que je
50 suis en train de faire (ça, c'est l'espace vers l'avant, ce projet finalement de poursuivre). Je
51 n'ai pas encore accès à ce qui pourrait se constituer comme objet pour moi et comme je
52 n'ai pas accès à cet objet, je le vis comme à mon arrière-plan, à l'arrière de moi. Presque
53 comme quelque chose qui est en train de frémir et pourrait bientôt bouillir... si je laisse la
54 casserole sur le feu ! L'arrière, c'est comme une manière de dire que je ne l'ai pas sous les
55 yeux, que ce n'est pas un objet dont je peux me saisir, mais pour autant il n'y a pas rien.
56 C'est une question de capacité à m'en saisir... il y a quelque chose qui est déjà, même si je
57 ne sais pas quoi.

58 Je commence à entendre, à pressentir qu'il y a eu des choses qui sont apparues
59 plusieurs fois que je pourrais commencer à reconnaître si elles revenaient encore.

Note de reprise :

L'expression "choses qui sont revenues" est une manière de dire qu'il y a eu plusieurs occurrences durant le quart d'heure précédent qui peuvent se recouper, avec un dénominateur commun. Comme des pièces de puzzle, comme des photos composant un panorama si on les met bout-à-bout.

C'est parce qu'il y a des choses qui se répètent que ça commence à dessiner quelque-chose, encore actuellement inaccessible pour moi.

La première chose : ça se donne comme une tension vers l'avant, comme un avenir, comme une motivation. Presque simultanément il y a un rebond, et ça crée la profondeur vers l'arrière, vers ce qui s'est déjà inscrit, j'ai besoin de m'appuyer sur quelque-chose, c'est ce qui me permet de mettre en place cette écoute flottante. Pour me donner le plus de chance que ça se remplisse bien au final. Mon activité c'est d'être là, d'habiter cet espace-là. Le fait de rester entre

cet arrière et cet avant, malgré l'inconfort, permet que quelque-chose se constitue finalement.

60

61 Quelque chose s'est déjà donné, mais ça n'arrive pas jusqu'au seuil de la
62 conscience. Il faut en remettre quelques couches. Je sais que si je continue à faire
63 le même genre de choses que je suis en train de faire, ça va repasser assez de
64 couches pour qu'après ça apparaisse.

65 Pour continuer, je maintiens mon attention ouverte, je continue à ne pas savoir
66 ce que je suis en train de faire, mais en continuant à le faire jusqu'à ce qu'il y ait un
67 objet qui se clarifie pour moi. C'est une petite lutte de poursuivre à ce moment-là,
68 parce que la sensation de malaise n'est pas loin. Je me retiens de partir carrément
69 ailleurs, attentionnellement ou physiquement, ou de me donner autre chose à vivre
70 que ça et je poursuis en gardant quelque chose d'assez ouvert globalement. En terme
71 corporel, je laisse mon corps faire, je ne suis pas trop interventionniste, je récolte
72 les informations au passage, mais je ne me fais pas faire trop de choses de manière
73 volontaire. Je laisse mon corps poursuivre ce qu'il fait mais je sens que j'oriente
74 mon oreille et j'augmente le niveau de vigilance, comme si j'essayais de ne lâcher
75 aucune information pour augmenter les chances que j'ai que se crée l'objet que
76 j'espère.

77 Dans "accroître la vigilance", il y a le fait de ne pas partir ailleurs, par exemple
78 de ne pas m'échapper, parce qu'il y a encore l'émotion, un peu d'angoisse du vide.
79 Donc "rester vigilante", c'est que je ne vais pas ailleurs en pensée, je suis vraiment
80 à ce que je suis en train de faire.

81 Et "orienter l'oreille", c'est comme si ce qui est à l'arrière de moi, ça pilote
82 un peu là où il faudrait écouter. Il y a une question d'orientation. Et c'est très bizarre,
83 parce que je ne sais pas ce que j'écoute, mais je sens qu'il y a quelque chose qui
84 s'oriente quand même. Et c'est aussi ça qui me demande de la vigilance. De ne pas
85 me laisser emporter par autre chose. Parce qu'entre temps il pourrait y avoir autre
86 chose. A ce moment-là je suis vigilante de ne pas me laisser happer par autre chose,
87 même si cette autre chose était liée à la danse et pas à des préoccupations extérieures
88 comme ma journée du lendemain ou mes courses à faire en rentrant. Il pourrait y
89 avoir sur le chemin un autre élément qui attise ma curiosité et je fais exprès de ne
90 prendre aucun autre nouvel élément.

91 C'est une expérience qui m'étonne quand je la vis sur le moment : sentir que
92 quelque chose dans mon attention peut s'orienter d'une manière quand même assez
93 diffuse – ce n'est pas très focal, mais ça s'oriente – sans que moi-même
94 consciemment je sache quoi. Mais par contre je sens assez clairement que ça
95 s'oriente et que je fais des efforts de vigilance pour le permettre. Il y a comme une
96 tête chercheuse qui s'est mise en route.

97 Ça dure encore. Il me faut encore plusieurs couches pour que l'intuition
98 devienne tout d'un coup saisissable et se donne dans un mot, un concept. Là je ne
99 sais plus quel était mon « Euréka ! ». C'est assez bizarre !... Je crois qu'en fait
100 l'évènement marquant n'est pas ce qui s'est donné finalement (ça m'a plutôt
101 confirmé qu'il s'est bien passé ce que je pensais qui allait se passer), mais c'est le

102 moment où m'arrive la certitude que quelque-chose peut se donner alors que je n'ai
 103 encore accès à rien, puis ce que je fais pour permettre qu'effectivement se constitue
 104 ce qui m'était apparu comme une promesse.

Note de reprise :

En relisant l'entretien, me revient maintenant la sensation de soulagement au moment du Eurêka. Je peux enfin relâcher l'extrême vigilance et la lutte pour rester face au vide : quelque chose s'est clos et stabilisé, son accès est maintenant facile.

Frédéric :

À mesure que, lors de notre entretien, j'entendais Catherine décrire son expérience me venaient les concepts de la psycho-phénoménologie susceptibles de la saisir. Tout juste après l'entretien, toujours au téléphone, je lui ai soumis cette grille de lecture pour m'assurer qu'elle y retrouvait bien le sens de son vécu. A partir de sa confirmation, j'ai pensé que cet entretien présentait une belle opportunité pour un article qui tâcherait d'analyser son expérience tout en proposant un rappel des concepts, pour les lecteurs et lectrices d'Expliciter qui voudraient s'y familiariser. J'ai choisi de procéder de la manière suivante : je groupe les énoncés de Catherine qui me paraissent correspondre à un concept, puis j'expose le concept en question, en me référant de préférence aux textes sources de Pierre. Alors je relève les adéquations et les inadéquations.

1) L'effroi de la visée à vide

11 « C'est désagréable : il y a quelque chose de l'angoisse du vide ».

67 « C'est une petite lutte de poursuivre à ce moment-là, parce que la sensation de malaise n'est pas loin ».

Les énoncés de Catherine retrouvent quasiment la formulation d'un caractère de la visée à vide que Pierre a nommé « l'effroi ». Il a écrit sur ce thème, pour la première fois, dans un article de 2005 intitulé « Éléments pour une méthode de « dessin de vécu » en psycho-phénoménologie »². Voici comment il l'énonçait :

Entrer dans le travail psycho-phénoménologique : surmonter l'effroi !

Pour moi, et ce de façon renouvelée depuis que je pratique le "dessin de vécu", le premier temps correspond toujours à une forme de résistance, liée à l'impression que je ne vais pas y arriver, que c'est trop difficile, que je ne sais vraiment pas si c'est possible et réalisable. Une part de moi n'est jamais vraiment confiante dans le succès de l'entreprise. J'ai nommé cette étape, dont je ne mesure pas le degré de généralité, "l'effroi initial". Je suis simplement entraîné à continuer malgré tout à entreprendre quelque chose que je me

² P. Vermersch, *Éléments pour une méthode de « dessin de vécu » en psycho-phénoménologie*, Expliciter n° 62, novembre 2005, p. 47-57.

rappelle avoir déjà réalisé. Peut-être suis-je le seul à vivre cette étape. Mais j'entends chez d'autres qu'ils ont peur de ne pas y arriver, qu'ils savent qu'ils en sont incapables, qu'ils pensent que je suis le seul à savoir aller aussi loin dans les détails et qu'il est donc normal qu'ils n'y parviennent pas. D'autres affirment qu'ils n'ont pas eu le temps de poursuivre la description mais, finalement, il s'avère qu'ils n'auront jamais le temps. Et ainsi de suite, des symptômes qui pointent tous vers une difficulté initiale, liée à la prise de décision de s'engager dans une activité dont je ne suis pas sûr d'être capable de la mener à bien, ou des difficultés rencontrées après les premières notations pour aller plus loin que la description des aspects les plus évidents. Difficultés qui apparaissent quand j'ai l'impression que je serais bien incapable de décrire quoi que ce soit de plus, et d'ailleurs je ne me souviens même pas de ce que j'ai vécu, et en plus je ne vois vraiment pas ce que je peux dire encore, et puis ça suffit comme ça, etc. ... C'est en pensant à tous ces signes de résistances et de difficultés que je voudrais témoigner du fait que je rencontre toujours ces étapes d'effroi - ou quel que soit le mot qui vous conviendra mieux pour les désigner - ces étapes de recul devant le travail à entreprendre.

Il me semble que c'est constitutif du type d'effort que je vais me demander et du caractère constitutivement incertain de toute visée à vide.

Par la suite, l'expression est entrée dans le vocabulaire courant au GREX, car elle permettait de nommer un sentiment éprouvé par beaucoup de celles et ceux qui s'essayaient à l'auto-explicitation (que l'expression *Dessin de vécu* désigne ici).

Mais est-ce bien l'angoisse rencontrée par Catherine dans ce moment ? Pierre, dans cet extrait, se réfère à la visée dans le cadre de l'évocation, quand le souvenir ne se donne pas. Pouvons-nous retrouver la configuration d'une visée à vide dans l'expérience de Catherine ?

2) La visée à vide

37 « Et du coup il y a de la curiosité. Il y a comme un appel vers. Il y a de l'enthousiasme. Il y a la promesse d'une découverte, d'une compréhension. Ce sont plutôt des valences positives. »

65 « Pour continuer, je maintiens mon attention ouverte, je continue à ne pas savoir ce que je suis en train de faire, mais en continuant à le faire jusqu'à ce qu'il y ait un objet qui se clarifie pour moi ».

73 « Je laisse mon corps poursuivre ce qu'il fait mais je sens que j'oriente mon oreille et j'augmente le niveau de vigilance, comme si j'essayais de ne lâcher aucune information pour augmenter les chances que j'ai que se crée l'objet que j'espère ».

81 « Et "orienter l'oreille", c'est comme si ce qui est à l'arrière de moi, ça pilote un peu là où il faudrait écouter. Il y a une question d'orientation. Et c'est très bizarre, parce que je ne sais *pas* ce que j'écoute, mais je sens qu'il y a quelque chose qui s'oriente quand même ».

D'abord, il n'est pas douteux que Catherine décrit une visée, puisqu'elle est en attente qu'un objet se clarifie pour elle. Mais justement, l'objet n'est pas encore donné, il n'est pas encore accessible. Elle peut cependant "orienter l'oreille", c'est-à-dire suivre une certaine direction. Elle se trouve exactement dans le cas d'une visée à vide, telle que Pierre la définissait dans *Explicitation et Phénoménologie* :

La sollicitation d'un acte de visée particulière se confond avec le fait de nommer un contenu et engage la personne non seulement à orienter son activité mentale vers ce contenu (*déplacement* de la direction de la visée) mais aussi à *saisir* ce qui est ainsi désigné.

La visée à vide :

Cependant, on peut vouloir viser un contenu, et en particulier un moment passé, alors que la mémoire ne nous en donne encore rien, sinon le fait indiscutable que j'ai forcément vécu ce moment-là. Par exemple, demander à quelqu'un de laisser revenir le vécu du dernier dimanche matin vers 11 h est basé sur le fait que vous avez forcément vécu ce dimanche matin. Ce qui ne veut pas dire que vous êtes en train de retrouver immédiatement quoi que ce soit relié à ce moment. Le fait de savoir que, nécessairement, vous avez mémorisé passivement des éléments de vécus de ce moment est une aide morale éventuelle, mais pas une aide technique directe. De ce fait, la saisie ne peut s'opérer tant qu'il n'y a pas de remplissement (tant que rien ne se donne à la conscience). Plutôt qu'une saisie, il faut alors solliciter le fait de *maintenir en prise la direction* de la visée, sachant que par le fait d'avoir lancé une *intention éveillante* en direction de cette cible passée, tôt ou tard des éléments de ce passé vont se redonner.³

Catherine semble bien être dans cette situation de vouloir viser un contenu sans pouvoir opérer de saisie, car il n'y a pas de remplissement. Elle maintient pourtant en prise la direction de sa visée. Il faut remarquer toutefois que Pierre décrit cette visée dans le contexte du souvenir, vers lequel je peux maintenir la direction de ma visée, car *je sais* que j'ai vécu ce moment-là, c'est une « aide morale » qui peut compenser l'effroi, puisque je peux m'appuyer sur la certitude que ma cible existe bien dans l'horizon de mon vécu passé. Dans l'exemple de Catherine, s'il ne s'agit pas d'un acte d'évocation, mais bien plutôt de la genèse d'un sens qui semble devoir aboutir à un mot, un concept, elle mentionne bien une valence positive, une « promesse ». Qu'est-ce qui, dans ce contexte, peut donner une direction et une telle confiance à sa visée ?

3) L'idée graine

17 « Ah, là, il ne faut pas que je lâche, parce qu'il y a quelque chose qui va arriver »

26 « C'est une petite chose à l'arrière-plan qui commence à s'activer, à s'orienter vers. »

27 « Ça se donne vers l'avant, mais comme un avant de l'avenir, pas un avant de l'espace réel. »

30 « Ce n'est pas très fort comme sensation. C'est assez petit, et en même temps, je sens sa présence. »

48 « C'est comme une alerte sur le fait que quelque chose pourrait bientôt se donner et ça crée la motivation pour continuer. Il y a donc un avenir à ce que je suis en train de faire (ça, c'est l'espace vers l'avant, ce projet finalement de poursuivre). Je n'ai pas encore accès à ce qui pourrait se constituer comme objet pour moi et comme je n'ai pas accès à cet objet, je le vis comme à mon arrière-plan, à l'arrière de moi. Presque comme quelque chose qui est en train de frémir et pourrait bientôt bouillir... si je laisse la casserole sur le feu ! »

Catherine décrit qu'elle sent la présence d'un objet en devenir, auquel elle n'accède pas, mais qui présente une direction ainsi qu'une motivation pour continuer. Ce frémissement, qui n'a pas encore de forme déterminée mais qui présente une direction d'avenir, rappelle le

³ P. Vermersch, *Explicitation et phénoménologie*, PUF, 2012, p. 306.

concept d'idée graine, que Pierre avait formulé dans un article de 2005 intitulé « Présentation commentée de la phénoménologie du "sens se faisant" à partir des travaux de Marc Richir ». Il commentait un extrait de *L'expérience du penser*, dans lequel Richir posait la question suivante :

Que se passe-t-il donc quand nous faisons un sens, par exemple quand nous cherchons à dire quelque chose qui ne s'est pas déjà figé en état-de-chose ou en état-de-fait, mais quelque chose à la recherche de quoi nous partons, parce que nous ne le possédons pas déjà, et que nous ne comprendrons qu'en le disant, en le déployant « dans le temps » - situation qui n'est pas propre, loin s'en faut, à la philosophie, mais que nous rencontrons tous dès lors que ce qui est à dire est encore relativement inconnu, difficile à dire, et complexe ? (...) Nous sommes en réalité dans une situation paradoxale puisque, d'une part, nous avons déjà une « idée » du « quelque chose », c'est-à-dire du sens, à dire, et que, d'autre part, cette « idée », nous cherchons encore à la dire, au gré de tâtonnements, d'hésitations, de corrections (« ce n'est pas ce que je voulais dire »), de retours en arrière et d'anticipations en avant, sans que nous soyons absolument maîtres de cette recherche qui peut échouer, entraînant dans cet échec l'évanouissement de « l'idée ».⁴

Richir pose ici un thème qui rejoint, dans le contexte de l'explicitation, le problème de la verbalisation : comment le souvenir qui revient à A trouve-t-il une voie dans les mots qui devront véhiculer son sens. Mais du fait qu'il ne parle pas d'une situation d'évocation, Richir est plus proche de l'expérience de Catherine : il y a déjà quelque-chose, mais ce qui *est* déjà demande à se déployer dans un avenir. Mais aussi, dans ce déploiement, Richir mentionne la possibilité de « retours en arrière et d'anticipations en avant », deux directions possibles du temps, le passé de l'advenue du sens, qui sert de référence, et la direction d'avenir de la formulation juste. Dans sa première note de reprise, Catherine mentionne bien cet « entre-deux » : « La première chose : ça se donne comme une tension vers l'avant, comme un avenir, comme une motivation. Presque simultanément il y a un rebond, et ça crée la profondeur vers l'arrière, vers ce qui s'est déjà inscrit, j'ai besoin de m'appuyer sur quelque-chose, c'est ce qui me permet de mettre en place cette écoute flottante. Pour me donner le plus de chance que ça se remplisse bien au final. Mon activité c'est d'être là, d'habiter cet espace-là. Le fait de rester entre cet arrière et cet avant, malgré l'inconfort, permet que quelque-chose se constitue finalement. »

C'est pour nommer ces deux directions du sens que Pierre a proposé de distinguer l'horizon de passé, la graine de sens, et l'horizon de futur, le fruit de sens :

Le point important est donc que l'idée qui me vient à l'esprit, est à la fois présente et incomplète, qu'elle ne deviendra idée pleine que par le fait que nous nous attachions à l'exprimer. Il y a un paradoxe, que l'on retrouve sans cesse avec les phénomènes émergents, qui vient du fait que nous en parlons depuis la position omnisciente de l'observateur (puisque'il connaît déjà l'ante début, le début et la fin, il n'a pas la surprise vraie de celui qui vit l'émergence). De cette position, non vue, nous nommons du même terme, en nous plaçant à l'extérieur de l'expérience, "idée" pour ce qui vient de m'apparaître, et "idée" pour ce qui m'apparaîtra quand je l'aurai pleinement développée dans l'expression. Ce qui justifie cette identification entre les deux "idées" c'est bien sûr la continuité du noyau de sens, c'est toujours le même thème, le même objet, la même visée. Mais l'une est la graine (l'idée-

⁴ M. Richir, *L'expérience du penser*, J. Millon, 1996, p. 34 in P. Vermersch, « Présentation commentée de la phénoménologie du "sens se faisant" à partir des travaux de Marc Richir », *Expliciter* n° 60, mai 2005, p. 42-47.

graine), l'autre le fruit (l'idée-fruit). Il faut donc qualifier sans cesse le terme "idée" pour préciser s'il s'agit de l'idée-graine ou de l'idée fruit.

Ce qui introduit immédiatement la dimension temporelle, l'avenir de la graine est le fruit, la graine existe comme présent et comme avenir. Comme l'auteur va le dire : « Elle surgit donc avec un horizon de futur, qui est le futur de la parole, mais ce futur ne peut s'accomplir tout seul, puisqu'il nous requiert, demande que nous déployions la parole. »⁵

Cette temporalisation de la genèse depuis la graine vers le fruit semble bien rendre compte de cette direction d'avenir dont parle Catherine. Mais lorsque Richir évoque un aller-retour entre l'essai de verbalisation et le retour au sens initial (ce qu'il appelle un *revirement*), pour vérifier la justesse des mots, il faut remarquer que Catherine ne cherche pas à verbaliser : « En terme corporel, je laisse mon corps faire, je ne suis pas trop interventionniste, je récolte les informations au passage, mais je ne me fais pas faire trop de choses de manière volontaire. Je laisse mon corps poursuivre ce qu'il fait mais je sens que j'oriente mon oreille et j'augmente le niveau de vigilance, comme si j'essayais de ne lâcher aucune information pour augmenter les chances que j'ai que se crée l'objet que j'espère. » La graine de Catherine est donc suffisamment déterminée pour lui donner une direction d'avenir, mais au lieu de chercher à préciser son sens en déployant la parole, elle semble chercher son amplification en continuant son mouvement, tout en intensifiant son écoute et sa vigilance. Nous pouvons comprendre qu'à partir du moment où elle remarque cette graine de sens, Catherine maintient sa visée à vide pour laisser se poursuivre la genèse. Notons d'abord ce « remarquer » qui nous renvoie au thème du sentiment intellectuel.

4) Le sentiment intellectuel

22 « Il y a un truc qui a commencé à se mettre en mouvement, quelque chose qui appartiendrait à mon attention, mais *pas* à mon attention consciente. C'est-à-dire que consciemment, je sens qu'il y a quelque chose qui commence à être capté et je ne sais pas par quoi. C'est une petite chose à l'arrière-plan qui commence à s'activer, à s'orienter vers. »

32 « C'est vraiment une sensation d'arrière-fond. Je n'arrive pas à y avoir accès. Je n'y ai pas accès. Tel que ça se présente, c'est comme si c'est derrière moi. Je ne l'ai pas encore sous les yeux. C'est à l'arrière-plan. Si je me retournais, il ne serait pas là non plus. C'est derrière ma capacité à *voir*. »

Durant nos discussions qui ont succédé à l'entretien, Catherine a rapproché cette idée de quelque-chose « derrière ma capacité à *voir* » de ce sentiment caractéristique du mot sur le bout de la langue : je sais que je connais le mot, ou le nom, il est sur le point de se donner mais je n'ai encore aucune prise sur lui. Il se peut aussi qu'il présente une direction vers un champ sémantique, par exemple, mais il échappe à ma saisie. En 1998, Pierre avait trouvé une expression désignant cette expérience dans les textes de Burloud : le sentiment intellectuel. À la suite de l'université d'été de cette année-là, il avait proposé, dans le n° 27 d'Expliciter, des extraits pour le définir :

Une pensée peut être directe ou indirecte : elle est directe quand je pense quelque chose dont j'ai actuellement conscience, indirecte quand je pense à quelque chose qui n'est

⁵ P. Vermersch, Ibid., p. 44.

pas actuellement donné à ma conscience, mais qui est déterminé par la direction de ma pensée. L'attitude mentale ou l'intention est la conscience d'un contenu virtuel ou possible. Entre le virtuellement conscient et l'actuellement conscient, il y a place pour un contenu actuellement présent à l'esprit, mais non conscient. Le mot que je cherche et que j'ai, comme on dit, au bout de la langue, n'est pas actuellement conscient, il est cependant présent à mon esprit. (...) Le sentiment intellectuel est la manifestation à la conscience d'un contenu latent.⁶

Catherine a donc le sentiment intellectuel qu'il y a une idée graine, avec une direction d'avenir, et ce sentiment change le cours de son action, ou plutôt change son rapport à la visée à vide, qu'elle va maintenir de façon intensifiée. Ce changement peut être appréhendé en mobilisant la notion de contrôle de contrôle.

5) Contrôle/contrôle du contrôle

Contrôle :

11 « C'est désagréable : il y a quelque chose de l'angoisse du vide. Je suis tentée de faire taire cette sensation-là en changeant d'activité, en arrêtant de faire ce que je fais, en allant boire, en allant aux toilettes, en regardant ce que font les autres, en me donnant un projet précis à moi-même... Je sens la tentation de quitter ce malaise, de ne pas rester là. Je suis un peu à un moment critique... »

Contrôle du contrôle :

65 « Pour continuer, je maintiens mon attention ouverte, je continue à ne pas savoir ce que je suis en train de faire, mais en continuant à le faire jusqu'à ce qu'il y ait un objet qui se clarifie pour moi.

17 « Mais je continue parce qu'il y a un : « Ah, là, il ne faut pas que je lâche, parce qu'il y a quelque chose qui va arriver ». Je me dis à moi-même (pas avec des mots) que j'ai la certitude, là, comme ça, vers là où je suis en train d'aller, que si je ne m'arrête pas parce que c'est désagréable, il va y avoir quelque chose. J'ai le pressentiment que là, il commence à se donner quelque chose et ça me donne de l'espoir ! »

Ce samedi-là, Catherine arrive au studio sans un objectif très déterminé, qui ne l'amène pas à vraiment organiser son travail, mais plutôt dans quelque-chose de « vasouilleux » (elle n'a pas repris ce qualificatif dans les extraits sélectionnés, mais c'est un mot qu'elle a dit). Elle est néanmoins dans une disposition de recherche, qui peut s'interpréter comme une longue visée à vide accompagnée de son malaise, son angoisse caractéristique. Arrive un moment critique : cette « angoisse du vide » suscite plus fortement la tentation de cesser cette recherche et de faire autre chose. C'est une intervention du contrôle, cette métacognition, qui permet au sujet de réguler son activité. Vis-à-vis de cette régulation bien connue, Pierre avait proposé un second niveau de régulation consistant à retenir, inhiber ce contrôle :

⁶ A. Burloud cité in P. Vermersch, « Le sentiment intellectuel, éléments pour un dossier dans le prolongement du séminaire expérientiel de recherche du GREX (août 1998), *Expliciter* n° 27, décembre 1998, p.3.

Dans l'auto-explicitation, si la personne veut bien faire, s'applique, fait des efforts, elle développe alors de façon majoritaire un fonctionnement contrôlé (cerveau gauche)⁷ ce qui empêche le fonctionnement de lâcher prise nécessité par l'accueil du résultat d'une intention éveillante, et l'accès à l'évocation du vécu passé. A ce moment, le cerveau gauche devient un obstacle. A moins, que la personne ait développé une fonction supplémentaire : le contrôle du contrôle. C'est-à-dire le contrôle que le cerveau gauche peut s'appliquer à lui-même. Il y a une modération, un accompagnement de la fonction de contrôle pour qu'elle ne soit pas un obstacle.⁸

Catherine remarque que quelque-chose s'annonce et considère que sa tentation d'arrêter et de faire autre chose sera un obstacle à la possibilité que ce qui s'annonce dans une direction, saisie par un pressentiment, puisse continuer sa genèse. Elle semble bien se lancer une intention, non-verbale, *après* avoir remarqué l'idée graine, pour continuer, en intensifiant son écoute et sa vigilance. Il s'agit ici de ce que nous pouvons appeler une *intention de contrôle de contrôle*. Le fait qu'elle soit non-verbale ne change rien à son statut d'intention, et même nous pouvons supposer que ce fait de ne pas être verbalisée conserve à l'intention une grande légèreté, ou fugacité qui ne peut que renforcer son efficacité. Il faut remarquer que Catherine distingue deux traits propres à cette attitude, l'écoute et la vigilance.

Pour définir l'écoute, elle parle d'une orientation de l'oreille : « sentir que quelque chose dans mon attention peut s'orienter d'une manière quand même assez diffuse – ce n'est pas très focal, mais ça s'oriente – sans que moi-même consciemment je sache quoi. » Il s'agit de maintenir l'attention *ouverte*, c'est-à-dire non focalisée vers une cible. Cette écoute caractérise proprement la visée à vide.

Et cette disposition de l'écoute s'accompagne de vigilance : « A ce moment-là je suis vigilante de ne pas me laisser happer par autre chose, même si cette autre chose était liée à la danse et pas à des préoccupations extérieures comme ma journée du lendemain ou mes courses à faire en rentrant. Il pourrait y avoir sur le chemin un autre élément qui attise ma curiosité et je fais exprès de ne prendre aucun autre nouvel élément. » Cette vigilance semble bien caractériser en propre le contrôle du contrôle, qui assure que rien d'autre, ni acte ni objet, ne vienne occuper l'attention, ne vienne perturber la visée à vide.

Conclusions

Frédéric :

La suite logique de cet essai d'application du vocabulaire de la psycho-phénoménologie à l'expérience de Catherine est de remettre l'ensemble en ordre chronologique :

Ce samedi-là, au studio,

- 1) Depuis plusieurs dizaines de minutes, Catherine, tout en dansant, est dans une visée à vide : elle cherche sans trop savoir quoi et cela s'accompagne d'un « effroi », d'une angoisse du vide. Son contrôle l'incite à s'arrêter pour faire autre chose.

⁷ Pierre avait associé cette notion de contrôle du contrôle au modèle bicaméral, mais cette association ne nous apparaît pas nécessaire.

⁸ P. Vermersch, « Compte-rendu de l'Université d'été du GREX 2018. Régulation de l'action et hypothèse bicamérale », *Expliciter* n° 120, novembre 2018, p. 2.

- 2) Un sentiment intellectuel lui fait remarquer l'apparition d'une idée graine, qui porte une direction d'avenir pour se développer.
- 3) Son contrôle du contrôle l'incite à maintenir sa visée à vide, en augmentant son écoute et sa vigilance.
- 4) Elle habite cet espace-là, entre l'arrière et l'avant.
- 5) Moment du « Eurêka » : quelque chose se donne (au moment de l'entretien, Catherine n'identifie toujours pas la nature (mot ou autre) de ce qui se donne).

Mais avant de lui laisser le dernier mot, pour évaluer cette application, il faut remarquer qu'un groupe d'énoncés n'a pas encore été pris en compte :

41 « Il va y avoir des récurrences et à force, c'est un certain seuil de récurrence qui va me permettre que ça arrive à ma conscience. »

62 « Il faut en remettre quelques couches. Je sais que si je continue à faire le même genre de choses que je suis en train de faire, ça va repasser assez de couches pour qu'après ça apparaisse. »

Note de reprise « L'expression "choses qui sont revenues" est une manière de dire qu'il y a eu plusieurs occurrences durant le quart d'heure précédent qui peuvent se recouper, avec un dénominateur commun. Comme des pièces de puzzle, comme des photos composant un panorama si on les met bout-à-bout.

C'est parce qu'il y a des choses qui se répètent que ça commence à dessiner quelque-chose, encore actuellement inaccessible pour moi. »

Catherine « croit » que le développement à venir de la graine est en rapport avec la répétition du même « genre de choses ». Elle sent que cette direction qui se détache est l'effet d'une sédimentation. Il me semble, pour ma part, qu'il se trouve ici un lien entre la rétention et la passivité, qui amènerait à reprendre ces références à la phénoménologie de Husserl et exposer un concept que Pierre n'a pas, à ma connaissance, mobilisé : l'intention passive. Je ne le ferai pas dans le cadre de cet article.

Catherine :

Nous voici un mois et demi après la proposition de Frédéric. Nous avons transcrit, sélectionné, discuté, fait des reprises, écrit, ...

Le processus d'explicitation m'a aidée à stabiliser et rendre accessibles certains des gestes que je faisais, comme celui d'habiter l'espace entre l'avant de ce qui ne s'est pas encore donné et pourrait se donner, et l'arrière de ce qui est déjà là et dans lequel je peux me déposer. Ces derniers jours, dans différentes situations où un mot m'échappait, j'ai reconvoqué volontairement cet « habiter l'espace-entre », en observant que sinon la tension vers l'avant - vers l'atteinte de mon but - pouvait me couper partiellement, voire entièrement, des ressources « à l'arrière » dont j'avais besoin pour l'atteindre. Et effectivement j'ai eu la sensation de pouvoir plus facilement me repérer dans mon expérience et réguler les puissants courants souterrains à l'œuvre dans la situation - envie de retrouver le mot, agacement puis crainte de ne pas y arriver, tentation de laisser tomber, négociations intérieures pour rester encore un

peu dans l'espace-entre - pour au final avoir la gratification de voir effectivement les mots perdus réapparaître comme par magie.

Au cours de l'écriture de l'article, le regard et la grille d'analyse de Frédéric sur les processus que je décrivais et la manière dont je les mettais en mots ont été un soutien pour moi.

Expliciter ce moment-là de danse m'a demandé de faire le pari qu'allait se donner quelque chose, alors que je le vivais comme radicalement au-delà de mes capacités de réfléchissement. Un petit saut dans le vide, quoi ! ... J'ai donc avancé à tâtons dans mon expérience, sans carte. J'ai écouté ce qui (me) revenait quand Frédéric lançait une question, un peu comme un aveugle écouterait ce qui revient du son qu'il a émis, quand il cherche à s'écholocaliser. Voir un bout d'horizon ou relier quelques éléments entre eux était déjà une petite victoire : je n'ai jamais eu la sensation d'avoir une vision d'ensemble.

Alors entendre Frédéric me dire, à la fin de l'entretien, que des cartes existent et qu'elles ont même l'air de plutôt bien coller avec là où je suis - ou en tout cas ce que j'en décris – a été réconfortant pour moi. J'ai eu la sensation d'être moins seule et ça m'a donné le courage de rester dans cet endroit⁹ où je n'avais encore rencontré personne et que je n'avais d'ailleurs moi-même pas encore exploré avant cet entretien. Si d'autres que moi avaient déjà arpenté et cartographié ce type de terrain, c'est que cela devait être faisable. On pourrait dire que la rencontre avec ces cartes préexistantes a eu un effet, sur moi, d'autorisation et de soulagement.

Enfin les rencontrer à proximité de mon propre vécu, déplié dans mes propres mots, a aussi permis de donner du corps à certains de ses concepts. Cela leur a donné l'occasion de se remplir en partie de mes souvenirs.



⁹ = Le réfléchissement du vécu de l'intuition que quelque chose pourrait se donner si je continue et celui de rester intentionnellement ouverte et orientée vers ce quelque chose, que je ne conçois pas consciemment, mais qui a apparemment un début d'existence « quelque part ».

Le déplacement, un concept fondamental de l'explicitation ?

Éric Maillard, psychologue, membre du GREX2

Avant-propos

Ce billet se donne pour objectif de rendre compte de questions saillantes, et peut-être un peu laissées en suspens, qui ont traversé le GREX et en particulier Pierre Vermersch à partir des années 2010. Il ne prétend pas circonscrire l'ensemble des questions que soulève le thème du déplacement dans la pratique et la théorie de l'explicitation mais juste à partager avec vous quelques-unes des observations, problématiques et perspectives soulevées par ce concept.

Ce texte est une ébauche d'un travail qui devra être développé plus tard. Il tend, non seulement à rendre hommage au travail si essentiel de Pierre Vermersch dans sa détermination à théoriser les subjectivités, mais aussi à dresser des pistes de recherches futures en vue de poursuivre son élan, maintenir notre créativité et peut être faire évoluer nos formations

Ce texte présentera en même temps des éléments de ma propre expérience du déplacement et quelques hypothèses.

Position du problème

Même si les termes de témoin, de co-identité, et d'autres peut-être, avaient déjà été entendus au sein du GREX avant 2010, c'est surtout à partir de ces années que de nouvelles questions deviennent saillantes et inaugurent un tournant dans l'évolution de la pratique de l'entretien d'explicitation. C'est dans ces années que je découvre l'explicitation.

Avant de poursuivre mon questionnement, une précision terminologique me semble nécessaire. Je considérerai comme équivalents les termes de dissociation, de scission, de décentration et de déplacement car ils décrivent tous une variation du pôle égoïque comprise comme la possibilité de multiplier les sources d'agentivité. Si on constate dans les écrits de Pierre Vermersch une évolution dans le choix des termes, du vocable, qui décrivent les expériences en cours sur la « dissociation », ils partagent tous le même but, à savoir dépasser les limites du descriptible et augmenter le recueil de détails de l'action vécue vers une compréhension toujours plus fine de l'agir dans toutes ses dimensions et sa complexité.

D'abord un petit retour en arrière. Quand je laisse résonner le mot déplacement en lien avec mes expériences vécues de l'explicitation, deux éléments me reviennent. D'abord, vivre l'évocation lors de ma formation de base et entendre qu'il existe des positions de parole distinctes : positions de parole incarnée et positions de parole dissociée.

Ces deux retours m'interrogent sur la manière dont le déplacement semble présent chez Pierre Vermersch dès le départ comme un implicite de sa pratique. Cette observation m'amène déjà à penser l'évocation comme un déplacement. Mais de quel type de déplacement s'agit-il ? On pourrait considérer qu'en acceptant la proposition de l'accompagnant (B) de « laisser revenir un moment », l'accompagné (A) se déplace temporellement d'un ici et maintenant dans la relation qu'il entretient avec B vers un vécu passé. L'évocation produirait donc déjà une scission d'un actuel qui laisse émerger un passé. Dans le moment de l'entretien, les deux polarités égoïques co-existent chez A. Le premier déplacement au fondement de l'explicitation

est d'abord un déplacement temporel. On notera, par exemple, comment la temporalité semble la dimension fondamentale à laquelle Pierre Vermersch s'attache. Le langage technique utilisé par l'explicitation témoigne de la dominance de la temporalité dans la technique de base. La consigne de démarrage « je te propose, si tu en es d'accord, de prendre le temps de laisser revenir, ce moment où tu as fait X ... et quand tu y es je te propose de me faire signe » invite déjà à une modification du rapport au temps « prendre le temps » et suggère le retour d'un « moment où », visant l'autre temps de l'action. Nous savons que pour laisser revenir ce temps, il va être essentiel de recontextualiser et voici l'espace apparaître comme un moyen de faciliter l'évocation. D'abord le temps et ensuite la localisation, le contexte, la spatialisation de l'action « ce moment où ... » ; l'action est donc déterminée temporellement mais aussi spatialement. Le moment spécifié correspond donc à un acte qui se situe dans un temps et dans un lieu unique et singulier.

Dans cette perspective, on peut aussi noter comment, dès les apprentissages de base, l'apport du ralentissement, s'autoriser à ralentir l'autre, soi-même, est un ressort technique de premier plan. On agit encore sur la temporalité pour déplacer A vers une possibilité de description plus détaillée. Si décrire en vue de reconstituer et élucider le déroulement effectif de l'action vécue est le but de l'entretien d'explicitation il se comprend, ici, comme la description du déroulement temporel dans la succession et l'enchevêtrement des opérations, actions effectuées par A dans le V1. Il s'agit là encore de temporalité et agir sur le temps est un moyen de favoriser l'évocation.

D'ailleurs, dès le stage de base, Pierre Vermersch avait amené la distinction qui lui venait de la PNL entre position de parole associée (en vision subjective) et position de parole dissociée (le fait de se percevoir de l'extérieur, du dehors).

Dans la pratique de l'explicitation à l'époque, l'accompagné A reste sur sa chaise, fermant ou non les yeux, avec pour seul mouvement éventuel la présence ou non de gestes qui incarnent plus ou moins l'action revécue en évocation.

Éternel insatisfait, Pierre Vermersch savait ne jamais se contenter et s'interrogeait en permanence sur le moyen d'en savoir plus encore et encore. A cette période, il nous parlait de ces autres techniques acquises dans d'autres temps, dans d'autres buts (ce dont il rend compte dans son autobiographie intellectuelle).

Au fil du temps, nous explorons, expérimentons différentes formes de techniques de déplacements physiques dans la perspective de dépasser les limites rencontrées par A et de permettre de produire de nouvelles informations. Mais c'est là que les questions commencent... et que les données manquent. Beaucoup d'expériences ont été faites mais peu ont été traitées, exploitées.

Mon hypothèse est qu'après avoir conceptualisé et pratiqué (ou l'inverse) le déplacement temporel et invitant à dépasser les limites du descriptible, Pierre Vermersch (encouragé par un groupe de stagiaires, co-chercheurs, explorateurs tout autant motivés) s'interroge, à cette période, sur le potentiel de description et de dépassement par la spatialisation. Après avoir exploré le temps, Pierre Vermersch s'intéresse à l'espace comme moyen d'augmenter les descriptions. Ainsi voit-on poindre une nouvelle approche : la psychogéographie (Dilts). Peut-être que la question de la temporalité peut aussi s'entendre comme la manière d'occuper un espace ?

Je ne vais pas détailler ici l'ensemble des exercices proposés par Pierre Vermersch pour nous apprendre à nous déplacer dans le sens : « changer de point de vue ». Ce travail a été fait, en partie, par Maryse Maurel¹⁰. On pourrait accepter de distinguer deux types de déplacements :

¹⁰ Maurel. M., « Université d'été St Eble 2016, L'organisation de la conduite de l'activité, l'atteindre et la rendre intelligible », *Explicititer* n°112, novembre 2016, pp. 1-27.

le déplacement immobile et le déplacement mobile. Par déplacement immobile, je fais référence, par exemple, aux propositions de changer de lieu de conscience, de placer un dissocié dans un lieu qui pourrait nous renseigner sur ce qu'on cherche à savoir, mais A reste globalement sur sa chaise. Puis par déplacement mobile, je fais référence à cette proposition que B fait à A quand il rencontre un obstacle qui lui semble indépassable pour continuer à décrire (je ne sais pas, il n'y a rien, j'en sais assez, etc.). Bien sûr nous pouvons entendre ces verbalisations comme des dénégations et nous savons nous en occuper mais avec le déplacement physique la proposition est différente et fait suite aux limites rencontrées par les relances « classiques ». C'est pour cette raison que je parlerai d'explicitation augmentée. Nous augmentons les techniques de base de techniques de décentration et de déplacement immobiles et physiques.

Concentrons-nous sur les déplacements physiques.

Rafale d'hypothèses :

- La décentration posséderait des traits communs avec l'évocation : c'est un processus naturel que chacun peut éprouver de manière plus ou moins spontanée mais Pierre Vermersch l'a technicisé pour pouvoir provoquer ce processus intentionnellement
- Le déplacement fonctionnerait comme l'évocation : il nécessite une suspension, un lâcher prise, une délibération intime, une appropriation/interprétation de la consigne, une acceptation de ne pas savoir tout de suite puisque le savoir est à rechercher, de traverser une phase d'incertitude voire un effroi, de laisser venir une émergence...
- Le déplacement fonctionnerait sur la base d'un modèle de l'optique (la visée, le ciblage), d'un schème installé très tôt qui nous permette de saisir que lorsque l'on bouge physiquement nous ne percevons pas la même chose en fonction de notre position dans l'espace (ex : la marche). Ce schème d'orientation étant une composante fondamentale de tout schème, il nous permet de savoir nous situer.
- Le déplacement opèrerait une traversée d'un déséquilibre transitoire rencontré par A dont B attend une rééquilibration. (lien avec la théorie des registres de fonctionnement chez Pierre Vermersch ?)
- Le déplacement par le mouvement qu'il engendre possède des propriétés qui facilitent ou stimulent les caractéristiques associatives de la mémoire concrète.
- Les déplacements rendent visibles et observables la multiplicité des pôles d'agentivité au cours de l'explicitation d'une action vécue. Découvrir comment se spatialisent les pôles égoïques nous informe de la subjectivité comme dynamique permanente.
- Ces tissus de polarités distinctes forment un système complexe d'interrelation où se répartissent des rôles et fonctions spécifiques plus ou moins congruentes qui participent au même but finalisé de l'action. Ce complexe forme une constellation

agissante sur laquelle nous pourrions tenter un rapprochement par extension avec la théorie de la cognition distribuée¹¹.

- Nous irions donc vers un enrichissement des modèles cognitifs existant car après l'identification des processus mobilisés nous pourrions penser la cognition en termes d'usages cognitifs dans la manière dont chacun mobilise ces processus.
- Le déplacement et les changements de point de vue posent une des questions que nous avons déjà abordées de la localisation de la conscience. Comment rendre compte d'une possibilité de situer plusieurs points de vue comme autant de facettes d'une même action ? Est-ce que la notion de cognition déplacée a un sens ?
- Comment comprendre qu'en cours d'entretien il soit possible de proposer à A de distinguer une partie de soi pour lui attribuer une tâche impossible à réaliser dans son point de vue actuel incarné ?
- Ces polarités subjectives émergentes peuvent s'instrumentaliser en fonction du but recherché pour leur fixer une mission. Comment penser l'agentivité de A qui produit un outil cognitif (mais pas que) qu'il peut construire, modifier, augmenter et mobiliser à la demande ?
- Quelle place laisser dans ces recherches pratiques et théoriques sur l'efficacité du déplacement physique à la dimension cognitive de l'imagination ? Est-ce un biais qui nuit à la fidélité, l'authenticité de l'information recueillie ou est-ce une manière de contourner un obstacle par la création d'un moyen étrange et transitoire mais que l'étrangeté de ce moyen ne transforme pas l'information elle-même.
- Si l'on cherche à comprendre ce que fait A quand il se met en mouvement physiquement dans l'espace, peut être pouvons-nous considérer que le mouvement lui permette d'ouvrir un champ d'investigation de soi, d'élargir son champ de conscience qui autorise un nouveau remplissement ? Il offrirait une défocalisation comme condition de dépassement (sortir de soi pour mieux y revenir ou y revenir autrement et percevoir et décrire différemment) sur le modèle de la passivité.
- Le déplacement correspond-il à une forme d'élaboration en acte qui échappe à la conscience du sujet lui-même mais dont il perçoit la finalité au moment où il décide de s'arrêter car il a trouvé sa place ? Quelle est la nature de ce savoir quand il sait que c'est là et pas ailleurs qu'il faut être pour pouvoir répondre au but fixé d'en savoir plus ?
- Comment comprendre que par le moyen du déplacement physique, B puisse proposer à A de faire ce qui lui convient pour remplir sa tâche cognitive ?

¹¹ Cf. les travaux fondateurs de Edwin Hutchins qui définissait la cognition distribuée comme une manière de penser la cognition humaine en tant que résultant d'une interaction entre les humains et les artefacts sur lesquels le sujet pouvait déposer, décharger, distribuer des fonctions cognitives (comme une puissance de calcul déposée par l'usage d'une calculatrice par exemple). Par extension, la proposition est de penser la cognition comme un système de distribution non pas externalisé dans des artefacts, mais plutôt intériorisé dans des polarités fonctionnelles internes.

- Quelles conséquences pour l'accompagnement de B ?

Conclusion

Comme souligné lors de l'avant-propos, ce court texte ne vise pas questionner de manière exhaustive la complexité de la psychogéographie dans ses relations avec l'explicitation (telle qu'enseignée par Pierre Vermersch) et de l'évolution de ses techniques. Il s'agissait de réactualiser le thème du déplacement au sein de notre groupe, de poser des questions qui me semblent importantes, comme pistes de recherche à venir, et moyen de poursuivre l'élaboration théorique de l'explicitation, des subjectivités et de propriétés de la conscience.

Cette note fait apparaître tout le travail qui reste à faire sur ce thème. Je poursuivrai la rédaction de ce texte de manière plus documentée à un autre moment.

Éléments bibliographiques

Vermersch, P., « *Note préparatoire sur le thème des co-identités* », *Explicititer* n°90, juin 2011, pp. 13-18.

Vermersch, P., « *Notes sur les propriétés des « positions dissociées » dans la pratique de l'entretien d'explicitation* », *Explicititer* n°92, décembre 2011, pp. 52-58.

Vermersch, P., « *Notes sur la compréhension des dissociés* », *Explicititer* n°93, janvier 2012, pp.35-38.

Borde, Frédéric., « *Emplois du terme « dissociation » dans le champ de la psychologie – 1* », *Explicititer* n°94, mars 2012, pp. 60-63.

Vermersch, P., « *Analyse inférentielle de l'échec de la mise en place d'une dissociée* », *Explicititer* n° 95, juin 2012, pp. 31-38.

Vermersch, P., « *Autour d'un changement de consigne « déplacez votre lieu de conscience » ...* », *Explicititer* n° 96, novembre 2012, pp.28-42.

Vermersch, P., « *La conscience est elle ronde ? où sommes nous encore coincés dans une vision du monde où la conscience est plate ?* », *Explicititer* n°97, janvier 2013, pp. 1-11.

Vermersch, P., « *En attendant l'université d'été 2014 ...* », *Explicititer* n°103, juin 2014, pp. 52-55.

Vermersch, P., « *La prise en compte des modes d'adressage dans l'entretien d'explicitation augmenté : je, JE, il, elle, ça : l'agentivité au centre de l'autoréférence* », *Explicititer* n°108, novembre 2015, pp. 28-31.

Vermersch, P., « *L'entretien d'explicitation comme dépassements de limites !* », *Explicititer* n°109, janvier 2016, pp. 20-25.

Vermersch, P., « *Scission et structure intentionnelle. Mieux comprendre le concept de dissocié.* », *Explicititer* n°110, mars 2016. pp. 34-42.

Foucault, M., « *Des espaces autres* », in *Dits et écrits 1954-1988, tome 1 : 1954-1975*, Gallimard, 2001.

Du côté de chez Jung

Le Je, le Moi, le Soi

Une dynamique à approcher

Jung s'est donc engagé dans une recherche de la compréhension de la psyché, se réclamant d'un point de vue phénoménologique et, dans son exploration de l'inconscient, il affirme que « *le psychologue moderne a conscience qu'il ne peut réaliser rien de plus qu'une description, formulée à l'aide de symboles scientifiques* ». Et, avec le concept de la dissociabilité de la psyché, il met ainsi en évidence la présence d'une multiplicité de figures, en soulignant qu'il existe un Je, un Moi, un Soi, et nous propose ainsi une représentation de la psyché, non pas comme un monolithe mais plutôt comme une arborescence singulière. C'est dans son ouvrage *Les racines de la conscience* qu'il aborde ce « *thème très mystérieux de l'inconscient comme conscience multiple* ». (1971 pour la traduction française)

Jung, précise : « *J'entends par Moi, un complexe de représentations formant pour moi-même, le centre du champ conscienciel, et me paraissant posséder un haut degré de continuité et d'identité avec lui-même... Mais le moi n'étant que le centre du champ conscienciel ne se confond pas avec la totalité de la psyché ; ce n'est qu'un complexe parmi beaucoup d'autres. Il y a donc lieu de distinguer entre le moi et le Soi, le moi n'étant que le sujet de ma conscience, alors que le Soi est le sujet de la totalité de la psyché, y compris l'inconscient.* » (types psychologiques, p.456). Rien n'est simple n'est-ce pas et tout ainsi se complique !

Le Soi est donc considéré comme l'ensemble complexe de la personnalité englobant le conscient et l'inconscient. Cette proposition met surtout en évidence l'importance de *la fonction agissante* qu'est l'inconscient : « Une couche, pour ainsi dire superficielle de l'inconscient est sans aucun doute personnelle. Nous l'appelons *inconscient personnel*. Mais celui-ci repose sur une autre couche plus profonde qui ne provient pas d'expériences ou d'acquisitions personnelles, mais qui est innée. Cette couche plus profonde est celle que l'on désigne du nom d'*inconscient collectif*. J'ai choisi le terme « collectif » parce que cet inconscient n'est pas de nature individuelle mais *universelle* : par opposition à la psyché personnelle, il a des contenus et des comportements qui sont *-cum grano salis-* les mêmes partout et chez tous les individus. En d'autres termes, il est identique à lui-même dans tous les hommes et constitue un fondement psychique universel de nature supra personnelle présent en chacun. »

Jung précise aussi : « *Cette ressemblance, pour ce qui est de la forme, est inévitable : en effet, lorsque l'inconscient a quelque chose à exprimer, tout se passe comme si, dans « le magasin à accessoires » qui est en chacun, il puisait l'objet, le personnage, le décor ou l'habit à la fois le plus proche et le plus apte à énoncer, à figurer en image pertinente ce qu'il s'agit précisément de formuler. Ainsi donc le transpersonnel peut se trouver manifesté à travers des matériaux personnels, porteurs d'une signification qui les dépasse.* » p.26, opus cité. Pour Jung, la voie de la sagesse, c'est la « *réalisation de son Soi* », un processus qu'il appelle aussi la voie de l'individuation, c'est-à-dire la réalisation de soi-même...

« *L'individuation n'a d'autre but que de libérer le Soi, d'une part des fausses enveloppes de la persona* » et d'autres déclinaisons comme le Moi, l'Ombre ou l'Ego.

- La persona est un masque social qui s'adapte aux différents milieux et se conforme aux attentes réelles ou postures sociales des différentes catégories dans lesquelles vit l'individu.
- L'ombre est un concept moins familier, une part secrète de la personne, souvent des références avec l'enfance
- Le Moi est la partie consciente du psychisme et fonde son implication et ses conduites dans son passé qu'elle identifie comme le creuset de ses capacités ou de ses compétences.
- L'Ego, c'est la continuité de nos souvenirs, de nos images, dans laquelle la personne se reconnaît.

Si j'effectue un arrêt sur image par rapport à moi-même...

- Ego, ce serait la petite Mireille de l'enfance, celle qui était considérée comme un message de gentillesse, de gaîté et d'aide tranquille et discrète, toujours ouverte aux autres et dans un souci de l'accueil et de la présence, avec tous les souvenirs qui reviennent en vagues. Celle qui apparaît lorsque j'écris à propos de moi dans mon enfance dans une auto socio biographie en chantier.
- Le Moi, c'est cette partie lucide sur mes qualités, mes défauts, mes faiblesses et mes ressources, mais aussi mes perspectives.
- La persona, l'image que les autres ont de moi et auxquelles j'adhère et qui me permettent de naviguer dans différents milieux qu'ils soient professionnels ou personnels.
- Et l'ombre alors ? Quelle est la part secrète qui m'anime et que peut-être je ne suis pas en mesure de reconnaître ?
- Et le Soi, ce serait cette multiculture des différentes instances qui me constituent ?

Un Soi qui continue à m'intriguer avec ses facettes qui sont encore à découvrir, le concept de Soi qui va être repris bien sûr par la psychologie et dans d'autres champs scientifiques dans la perspective d'un bien-être et d'une construction de soi-même, comme :

- Antonio R. Damasio (un neurologue) : Le sentiment même de soi, corps, émotions, conscience, 1999
- Jean-Claude Kaufmann (sociologue et directeur au CNRS) dans son ouvrage L'invention de soi, une théorie de l'identité, 2004

Un domaine autour de la quête de la compréhension mais aussi de la construction de Soi... Mettant en lumière ce concept Jungien sans faire référence aux travaux du psychanalyste suisse et celui de Freud, le précurseur du terme.

Mireille Snoeckx, 23 décembre 2021

Bibliographie à lire, relire et à explorer :

G.Jung, Essai d'exploration de l'inconscient, Folio, essais Denoël, 1964

C.G.Jung, Dialectique du Moi et de l'inconscient, Folio, essais Denoël, 1964

C.G.Jung, Les racines de la conscience, Buchet/Chastel, 1971

Antonio R.Damasio, Le sentiment même de Soi, Corps, Emotions, Conscience, Editions Odile Jacob, Sciences, 1999

Jean-Claude Kaufmann, L'invention de soi, une théorie de l'identité, Armand Colin, 2004

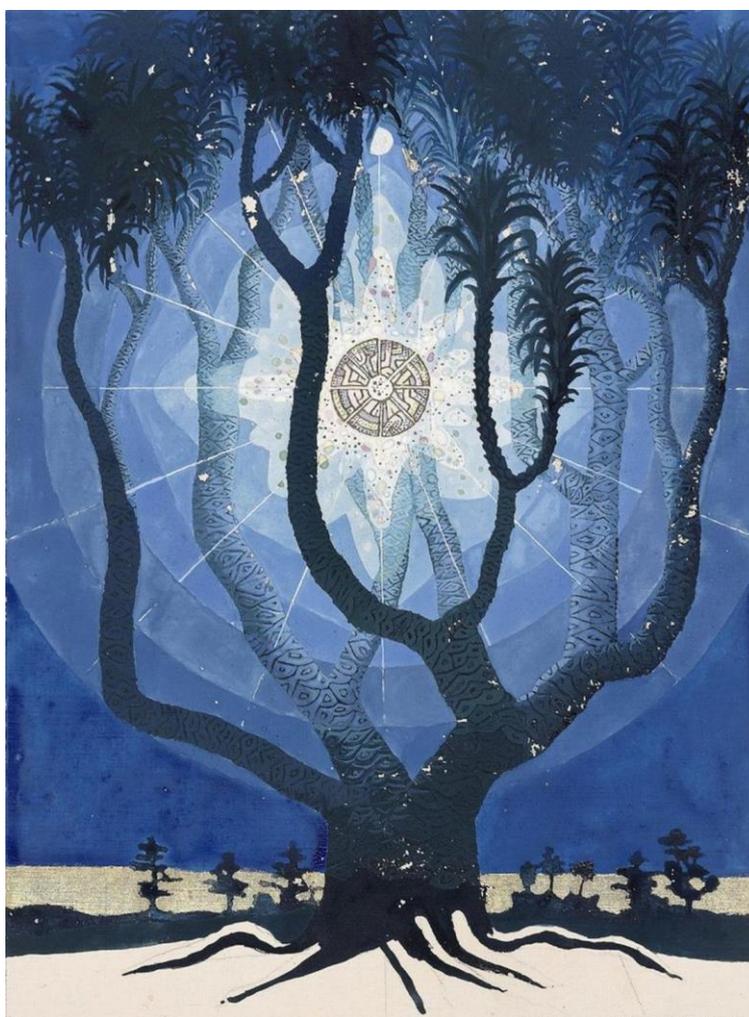


Illustration tirée du Livre Rouge de C. G. Jung

“Compte rendu” d'une assistante à un stage de base

Stéphanie WACHTEL

Préambule :

Ceci n'est pas un “compte rendu” à proprement parler puisque je ne vais pas “rendre compte” de ce stage en listant les étapes de manière exhaustive ou en détaillant chaque activité.

J'ai plutôt choisi d'extraire de chacune des journées des “moments-clés” pour moi, des moments qui m'ont révélé des éléments inattendus, surprenants ou questionnants. Ce que je partage ici est donc constitué à la fois de mes observations (en tant que personne “extérieure” à l'action), de mes prises de décision et de mes actions (en tant qu'assistante à “l'intérieur” de sous-groupes en activité) et de mes réflexions en temps réel à ces instants-là mais aussi *a posteriori* avec l'idée de me projeter (“si je devais être la formatrice, là, qu'est-ce que je ferais ? Quelle décision prendrais-je ?”)

Je profite de ce préambule pour remercier encore une fois chaleureusement Fabien Capelli de m'avoir offert l'opportunité d'assister au stage de base qu'il a animé au début du mois de juin 2021. Ce fut en effet l'occasion pour moi de nombreux apprentissages qui se poursuivent d'ailleurs encore aujourd'hui.

Jour 1 :

Premier tour de “présentation” : Fabien propose aux 17 participants de partager leurs envies, leurs attentes par rapport au stage, professionnelles ou personnelles peut-être mais il ajoute qu'au travers de leurs propos, on ne doit pas pouvoir deviner leur profession. Presque tous jouent le jeu, on n'a en général au mieux qu'une idée du domaine dans lequel ils travaillent.

En début d'après-midi, des discussions informelles laissent entendre que les participants ont bien apprécié cette entrée en matière, que certains ont même emmené cet “interdit” avec eux pendant la pause-déjeuner. Fabien rebondit en se souvenant d'un précédent stage lors de la dernière journée duquel les participants lui avaient demandé, impatients, s'ils pouvaient enfin se dire ce qu'ils faisaient !... Tout le monde rit mais certains insistent sur le côté positif pour eux de cette suggestion : la “libération” d'une éventuelle catégorisation immédiate basée sur leur classe socio-professionnelle, ou du moins la “libération” de la crainte de cette catégorisation.

Ces échanges initient une réflexion d'une autre dimension en moi : j'avais déjà identifié l'accueil en stage comme étant une étape déterminante, mais jusqu'à présent, les groupes auxquels j'avais été confrontée étaient bien plus réduits en nombre et relativement homogènes en termes de professions représentées. Les présentations, dans ces groupes, s'étaient donc déroulées sans “contrainte” : leurs envies et attentes pouvaient être contextualisées dans leurs professions et c'était souvent naturellement le cas. J'y avais bien perçu un certain enjeu, une

sorte de “placement” instantané des gens les uns par rapport aux autres, mais les différences étant limitées, cela ne me paraissait pas avoir un impact important. Alors que là, à ce moment-là, les personnes que je regarde vivent une expérience nouvelle et certaines expriment combien elles l'apprécient, combien cette “précaution” les soulage du regard parfois pesant qu'elles ont pu percevoir en d'autres occasions. Je prends alors conscience qu'une grande diversité de profils nécessite une attention particulière, je me le note et me promets de le garder en tête, y compris pour des groupes plus “homogènes”, quitte à l'adapter.

Jour 2 :

À compter de cette deuxième journée, Fabien nous (nous étions en fait **deux** assistantes) invite à nous rapprocher des sous-groupes pendant les exercices et à intervenir si nous le jugeons pertinent.

Je suis impatiente de tenter l'expérience, à condition que les stagiaires se sentent confortables avec ma présence évidemment. Je demande donc systématiquement leur accord à chaque membre du groupe avant de me joindre à eux et tous acceptent. Dans un sous-groupe, j'essaie de toujours procéder de la même manière : je les écoute, je me fais discrète, j'évite d'intervenir mais lors du débrief, je veille à faire exprimer comment l'interviewé s'est senti accompagné, ce que l'intervieweur a réussi à faire pour cela et ensuite, avec tout ce que je peux de tact et de délicatesse, j'essaie de proposer des pistes pour rebondir sur les moments où on pouvait peut-être recueillir davantage d'éléments, des formulations qui auraient peut-être pu permettre de ralentir l'interviewé ou de l'ancrer dans son vécu ou de le faire recontacter du sensoriel... Je vis ces moments en me sentant bien : ce n'est pas encore toujours facile pour moi, mais je sens que j'arrive à faire des choix sur ce que je vais dire, comment je vais le dire et surtout, je perçois que les participants accueillent mes propos sans difficulté, sans heurt. Ils se “battent” parfois avec leur compréhension de la technique et/ou leurs croyances comme c'est le cas dans tout nouvel apprentissage, mais je ne les sens aucunement se raidir ou se crispier en échangeant avec moi.

En fin de journée, Fabien propose l'exercice de la “danse de l'explicitation” en binômes et avec un angle que je ne connaissais pas : au lieu de chercher à analyser les verbalisations de A grâce à la grille des satellites de l'action, Fabien propose de s'en servir pour étudier les effets perlocutoires des questions de B. La consigne pour B est de respecter 3 moments qu'il énonce à peu près ainsi :

1. l'intention : je vise une case mais je ne le dis pas
2. je trouve une question qui me permet d'aller sur cette case
3. j'évalue : est-ce que j'ai atteint la cible ou pas ?

Il précise que toutes les questions vides de contenu permettent d'aller sur la case « action » et invite les stagiaires à tester d'autres types de questions dans le but de travailler les effets perlocutoires. Il indique de plus que, si la case visée n'est pas atteinte, il s'agit d'essayer avec une autre question et que, si ce n'est toujours pas atteint avec cette seconde question, il vaut mieux laisser tomber. Enfin, il donne l'objectif de « passer » par toutes les cases.

Cette utilisation à « visée active » (si je peux l'appeler ainsi) m'a paru très intéressante : plutôt que d'analyser « après coup » ce que l'on a recueilli comme verbalisation, on devait viser une catégorie de contenu et anticiper une question permettant de l'obtenir. Ainsi, au lieu de « remonter » dans la chronologie (une réponse appartenant à une certaine case ayant été

obtenue, il fallait, si on voulait étudier comment on l'avait « provoquée », remonter dans le temps pour retrouver la question qui avait été posée) on pouvait regarder « devant ». Je voyais là une belle opportunité de commencer à faire ressentir à B la posture de « guide » qu'il devait adopter.

J'ai à nouveau demandé à un groupe si je pouvais les accompagner et cela m'a donné l'occasion d'y observer le déroulement de cet exercice qui n'a pas du tout marché comme prévu : l'intervieweuse semblait en telle surcharge cognitive qu'elle n'arrivait plus du tout à gérer quoi que ce soit. Elle a donc assez rapidement interrompu son essai et a rendu compte des difficultés qu'elle avait identifiées : elle devait garder les yeux ouverts pour guider A sur les cases alors qu'elle ressentait besoin de les fermer pour bien l'écouter et se concentrer, elle n'arrivait pas à lire les intitulés des cases et, en même temps, à écouter A ou bien à réfléchir à sa relance pour atteindre la case, bref, il y avait trop de choses pour elle à ce moment-là. Malgré sa volonté de réussir, sa seconde tentative s'est soldée par le même échec et j'ai pris note qu'il me fallait prendre connaissance des retours des autres sous-groupes pour, éventuellement, revenir sur cet exercice que j'avais estimé intéressant proposé sous cette forme.

Les autres sous-groupes firent tous état d'obstacles de nature similaire et j'en ai déduit qu'il me fallait revenir plus en détail sur cet exercice pour mieux en évaluer les enjeux, les difficultés et essayer de savoir s'il fallait peut-être le proposer un peu plus tard dans la formation si on voulait garder cette forme. Il me semblait en effet qu'un peu plus de pratique pouvait peut-être rendre aux stagiaires un peu de disponibilité mentale.

Plus tard, à froid, me sont venus trois éléments :

1. Il est important pour B de repérer très tôt quel type de contenu il est en train de recueillir. En effet, se laisser « embarquer » dans des généralités, des commentaires ou des jugements est une des difficultés principales quand on débute en entretien d'explicitation. Il est donc risqué de repousser la présentation de cette grille à plus tard.
2. Les relances de B, même si une certaine case est visée, dépendent de ce que dit A. Il convient donc d'être d'abord capable de reconnaître quel est le type de contenu verbalisé par A pour pouvoir, ensuite, élaborer une relance adaptée qui, le cas échéant, fasse « changer » A de case. Les participants dans le rôle de B ont donc bien deux choses à effectuer quasi-simultanément : l'analyse du contenu des verbalisations de A ET l'anticipation de leur relance s'ils veulent « amener » A vers la case qu'ils auront choisie.
3. Chercher à amener A dans les cases « contexte » ou « commentaires / jugements » est contre-productif puisque, dans la réalité d'un entretien d'explicitation, c'est chercher à l'en sortir qui préoccupe l'intervieweur.

Toutes ces raisons m'amènent à la conclusion que, sous cette forme, cet exercice est effectivement trop difficile à ce stade de l'apprentissage de la technique. Pourtant, commencer à faire réfléchir les stagiaires sur les questions qu'ils posent et leur incidence (les effets perlocutoires) me paraissait tout à fait pertinent alors je suis un peu frustrée... le lendemain, Fabien propose de revenir sur cet exercice d'une autre manière et j'y trouve une idée pour pouvoir atteindre cet objectif, en deux temps.

Jour 3 :

Après un exercice « rituel » d'évocation d'un moment de la veille et des questions sur « comment on s'y est pris avec nous-mêmes » pour laisser ce moment revenir, Fabien revient sur l'exercice de la « danse de l'explicitation » et en rappelle l'intention pédagogique : travailler

l'intention stratégique. Il précise qu'intuitivement, les gens donnent souvent le contexte, s'évaluent ou se jugent continuellement, et que la question, finalement, c'est comment on les ramène à l'action pour, ensuite, se « promener sur l'axe horizontal ».

Il propose alors aux stagiaires de reproduire la croix et, en dix minutes, de rédiger, pour chacune des cases, des questions sur lesquelles ils font le pari qu'elles vont amener A dans cette case. Il divise ensuite le groupe en trois sous-groupes (de 5 ou 6) dans chacun desquels l'exercice se poursuit ainsi :

- une personne lit une question (sans dire quelle case est visée)
- chacun prend le temps de « goûter » la question et dit ensuite sur quelle case elle l'emène
- si ça correspond (majoritairement) à ce que l'auteur de la question visait, quelqu'un d'autre prend la suite, mais s'il y a 2-3 personnes qui sont emmenées ailleurs, le groupe s'arrête sur la question et prend le temps de discuter, d'échanger.

Il reprecise que l'objectif est vraiment de travailler les effets perlocutoires, c'est-à-dire « ce que je fais à l'autre avec mes mots, où ça l'emène... »

Après avoir demandé l'autorisation à un sous-groupe, je le rejoins au cours de cette seconde partie d'exercice et ai alors l'occasion d'y observer des échanges fructueux : les membres de ce sous-groupe prennent le temps de « goûter » chaque question pour se sentir « emmenés sur une case », ils semblent contents de pouvoir se rassurer lorsque leurs collègues « arrivent » sur la case qu'ils avaient ciblée et sont intéressés par les différentes interprétations de certaines questions qui « envoient » les « receveurs » sur d'autres cases. Cette phase semble donc pouvoir permettre aux participants à la fois de s'auto-évaluer, mais aussi de compléter de manière « concrète » leur panel de questions en y ajoutant des variantes interprétées différemment selon les personnes.

J'en viens donc à retenir cette dernière version de l'exercice qui est, à mon avis, pertinente pour atteindre les objectifs cités ci-dessus.

Pour toute la suite de la journée, après en avoir demandé l'autorisation, je m'intègre dans un sous-groupe pour chaque exercice en ayant envisagé cette fois-ci, si c'était nécessaire, de proposer discrètement des relances directement à B, voire de « prendre le relais » si B était en trop grande difficulté. La fragmentation est un des objectifs d'apprentissage de l'après-midi et l'activité proposée est de « laisser revenir un moment d'une activité plutôt manuelle que tu aimes faire ». Dans le sous-groupe qui m'accueille, le problème de la spécification d'un moment se pose immédiatement sans que les stagiaires ne le repèrent. Lors du premier tour, A propose le thème du jardinage et B commence immédiatement à dire la « phrase magique » ce qui m'incite à intervenir sur le champ pour essayer de les faire préciser l'activité et un moment de cette activité. A restreint au bouturage de plantes et je décide de les laisser faire lorsqu'elles enchaînent et entament l'entretien pour trois raisons : A semble avoir en tête un moment spécifié, j'y vois la possibilité de fragmenter des gestes techniques spécifiques et je ne veux pas que ma présence soit perçue comme contraignante ou « surveillante », je veux laisser la primauté à l'expérience, je ne veux pas les « couper » tout le temps. Les autres tours de ce groupe se heurtent à la même difficulté. Avec autant de délicatesse que possible, je prends parfois « le relais » pour tenter de ramener A vers des perceptions évoquées qui n'ont pas été saisies par B ou pour fragmenter, déplier le moment lorsque A est en train de « repartir » plus loin par manque de maintien en prise par B. Lors du débriefing, il est évident que la plupart des difficultés rencontrées par les B pour faire fragmenter l'action des A découlent d'un empan trop grand :

l'activité manuelle choisie était une activité “habituelle” pour A, une activité réalisée régulièrement, de manière récurrente et B ne faisait pas spécifier une fois parmi ces nombreuses fois, ce qui l'empêchait ensuite d'aider A à recontacter son vécu spécifié.

Lors du débriefing en grand groupe, Fabien relève cette difficulté, rencontrée dans tous les sous-groupes et illustre à l'aide d'un exemple comment, lors du contrat d'attelage, on peut réduire l'empan du moment avant de proposer le contrat de communication.

Pour terminer cette journée, un entretien sur tâche cognitive est proposé, à partir du tableau de nombres à mémoriser. Au vu du temps qui reste, Fabien propose de constituer des binômes et un seul entretien dans chaque binôme. Je me joins à nouveau à un sous-groupe et j'y suis témoin d'une prise de conscience touchante : persuadée de n'avoir pas réussi à mémoriser le tableau, A est très émue de tout retrouver grâce au guidage délicat et bienveillant de B.

Lors du retour en grand groupe, la question de l'objectif de l'entretien dans cet exercice est soulevée : dans un autre binôme, B ayant rencontré une forme de résistance de A a fini par se demander si l'objectif était, pour B, de comprendre comment A procède (ce qui nécessite, selon elle, de recueillir un contenu “intelligible” pour elle, et donc, lorsque ce contenu n'est pas clair, d'amener A à l'expliquer pour lui permettre de se représenter la procédure utilisée), ou alors si l'objectif était d'amener A à se questionner sur la pertinence de sa procédure ou encore autre chose... Grâce à quelques questions précises, Fabien amène le binôme à réaliser qu'il y avait eu incompréhension (ou désaccord) sur le moment à explorer et, par voie de conséquence, sur l'objectif à poursuivre. J'ai noté qu'en fin de jour 3, malgré les répétitions par Fabien des trois objectifs possibles d'un entretien d'explicitation, cet exercice a fait réémerger la question et je me demande dans quelle mesure cela pourrait être la conséquence du type d'exercice proposé. En effet, c'était la première fois qu'ils avaient à mener un entretien sur tâche, tâche qu'ils avaient eux-mêmes réalisée : il y avait probablement télescopage entre ce qu'ils avaient conscience d'avoir fait eux-mêmes et ce qu'ils imaginaient que l'autre pouvait avoir fait.

J'en arrive à me dire que, sur ce type d'exercices-là, l'écueil principal n'est évidemment plus la spécification du moment, mais une éventuelle projection de son propre fonctionnement cognitif pour réaliser la tâche. Cette mise en “parallèle” des deux activités de l'après-midi soulève pour moi plusieurs questions : dans quel ordre donner les activités ? Comment évaluer le degré de difficulté d'une activité par rapport à une autre ? Faut-il attirer l'attention des stagiaires sur ce qui semble être l'écueil principal en amont des entretiens ou pas ?

En ce qui me concerne, j'essaierai, lors de la mise en activité des stagiaires, d'attirer leur attention autant sur les outils de la fragmentation que sur la condition nécessaire à sa mise en oeuvre : le choix d'un moment spécifié. De plus, autant que possible, je chercherai à ne pas devoir proposer un stage de base sur quatre journées consécutives. Il me semble en effet avoir repéré, déjà à ce stade, des difficultés liées au manque de temps pour s'appropriier les nombreuses connaissances et compétences, d'autant qu'une certaine remise en question, voire un abandon d'une partie de son fonctionnement jusque-là est parfois nécessaire pour y parvenir. Je crois que certaines de ces difficultés peuvent hypothéquer l'acquisition des connaissances et compétences des jours suivants et je ferai donc ce qui est en mon pouvoir pour espacer dans le temps ces apprentissages. Me revient à l'esprit le format du stage de base que j'ai moi-même suivi (3 week-ends espacés d'un mois à chaque fois) ... et il m'apparaît comme particulièrement “confortable” si l'on en a la possibilité !

Jour 4 :

Comme les matins précédents, Fabien propose un moment de “revisite”. Cette fois-ci, la consigne est de se « promener dans la semaine » et de s'arrêter sur un moment dont Fabien ouvre la qualification en disant « intéressant, apprenant, mettez le mot qui vous convient... ». Il mène ensuite un débriefing visant à s'informer sur comment les stagiaires s'y sont pris pour choisir ce moment.

Lors de cet échange avec les participants, je note qu'en ce qui me concerne, j'ai encore du mal à identifier ce qu'il convient de faire émerger dans ces débriefings de moments de “revisite”. Outre la question de ce que chacun fait avec lui-même pour laisser revenir un moment, me viennent aussi pêle-mêle plusieurs autres directions qui me paraissent intéressantes : comment quelque chose émerge-t-il (par quelle voie cela se manifeste-t-il) ? mais aussi qu'est-ce qui revient ? Et, une fois le moment trouvé, que fait le stagiaire avec lui-même pour le re-visiter ? Vers quoi son attention se dirige-t-elle ?

Je réalise alors qu'une fois encore, c'est une question de progression que je me pose : il y a quelque chose de l'ordre de l'auto-évocation qui me semble en jeu ici et je ne suis pas encore au clair sur l'ordre dans lequel proposer les exercices, ni sur quoi faire porter la mise en commun en priorité afin d'essayer de faciliter au maximum l'acquisition progressive des notions et compétences par les stagiaires.

L'exercice suivant proposé par Fabien est un entretien sur la tâche d'élaboration de la définition du mot “fruit”, à nouveau en binôme pour que ceux qui avaient été A la veille puissent interviewer et vice-versa. Ici, l'action est à nouveau bien spécifiée et la difficulté réside dans la fragmentation d'une action mentale qui dure pourtant suffisamment longtemps pour qu'il faille choisir un/des moment(s) sur le(s)quel(s) s'arrêter, notamment pour poser des questions sensorielles. Dans le binôme qui m'accepte comme observatrice / assistante, je perçois un décalage entre B qui cherche à faire élucider encore davantage quelque chose pendant que A semble être sur autre chose, comme si elle avait déjà dépassé ce moment-là ou comme si ce qu'il y avait d'intéressant à élucider n'était pas là. A avait évoqué des images de fruits qui lui étaient venues au cours de l'élaboration de la définition de ce concept (et j'en avais pris note mentalement) mais ce que j'observe à ce moment-là, c'est B qui reste comme “accrochée” au concept lui-même et A qui semble faire des efforts pour trouver des réponses aux questions de A. Repensant aux petits “relais” que j'ai pris la veille et aux retours positifs des stagiaires du sous-groupe dans lequel j'ai tenté cela, je me permets d'essayer de “débloquer” l'entretien en glissant la proposition à A de laisser revenir le moment où elle a vu les fruits. A recontacte assez rapidement ce moment et peut dire quel est le premier fruit qu'elle a vu, puis le second... comme B n'intervient pas mais ne me regarde pas non plus, je ne peux donc pas lui proposer de reprendre la main d'un regard, mais dans l'objectif de fragmenter, il faut arrêter A sur le premier fruit alors je continue à questionner doucement et les images décrites par A se précisent.

Comme la veille, je suis très attentive au ressenti de B tout autant qu'à celui de A. Le décalage qui s'était créé avait généré un inconfort ressenti, selon moi, à la fois par A et par B. C'est la raison pour laquelle j'ai décidé d'intervenir en faisant l'hypothèse que ma proposition pouvait soulager B de la sensation de piétiner dans cet entretien, de ne pas parvenir à accompagner A dans la fragmentation de son action mentale en initiant un arrêt sur un autre moment et en aidant A à recontacter son vécu. Je pensais que cela pouvait également soulager A qui semblait chercher presque activement à répondre aux questions de B. Mais je reste précautionneuse, pleine de doutes sur la pertinence de mon intervention : peut-être est-il plus

formateur pour les stagiaires de continuer à faire comme ils peuvent plutôt que d'assister à une reprise en main par quelqu'un d'autre ?

Les retours sont cependant positifs, mes interventions semblent avoir été aidantes et je finis par identifier que ce qui est récurrent dans ces retours, c'est l'apport de l'observateur. En les écoutant, j'entends la charge cognitive qu'ils ont à affronter lorsqu'ils sont intervieweurs et leur difficulté à écouter A à la fois pour reprendre ses mots mais aussi pour repérer dans quelle "case" de la marelle des satellites de l'action ces propos se situent, puis lister les différentes relances possibles, en choisir une et penser à sa formulation. Il me paraît alors évident que le rôle d'observateur offre plusieurs avantages puisque l'observateur peut :

- faire un retour sur l'entretien, retour qui peut être plus objectif ou du moins plus factuel que lorsqu'un "couple" interviewé-intervieweur essaie de débriefer sur l'entretien qu'ils viennent d'avoir ;
- se sentir déchargé des préoccupations de B et donc apte à se concentrer sur l'analyse des réponses de A et des relances de B, sans avoir à anticiper, à faire des choix ou à prendre des décisions.

N'étant pas acteur, C peut ne faire qu'écouter ce qui peut lui permettre de mieux entendre, ou d'entendre davantage.

Je me note donc mentalement de favoriser le travail en trinôme autant que faire se peut, en fonction de l'effectif du groupe, du temps dont on dispose, etc.

À mon sens, cette expérience illustre bien la complexité de la formation à l'entretien d'explicitation : la formation en tant que telle est déjà une activité complexe, mais celle-ci en particulier présente des spécificités qui la rendent encore plus... "sensible", dans tous les sens du terme je crois ! En tous cas, elle fut pour moi très riche d'enseignements et la raison principale de ce texte est le partage, dans l'espoir qu'il pourrait susciter des retours ou des réactions qui continueraient à alimenter ma réflexion sur ce sujet.

Ede « en » groupe, « au sein d'un groupe » ou « avec » un groupe : quelques réflexions à partir de mon vécu

Claudine Martinez

Ce qui suit ne visait pas à faire un article mais à participer à une discussion en visio au sein d'un petit groupe. Isabelle Danet avait initié ce groupe dans le but de discuter d'un stage de formation à l'Ede¹² avec un groupe. Ce groupe a changé de but dès la première visio devant l'urgence posée par le problème de renouvellement du dossier du C2ATAE.

Pour préparer cette réunion, je m'étais demandée comment procéder ? Et j'étais arrivée à la décision de partir de mes propres expériences vécues. Je m'étais appuyée sur un tableau produit par Joëlle. J'évaluais ce texte comme un essai qui demandait à être approfondi, mais qui visait surtout à déclencher la discussion dans le groupe. Je pense qu'il peut jouer cette fonction aujourd'hui au sein du séminaire, puisque le groupe de départ n'a pas repris.

Mes expériences d'Ede en groupe ou avec un groupe

D'abord me viennent deux types d'expériences professionnelles où j'ai utilisé l'Ede en groupe. En tant qu'enseignante.

1. Je me revois en fin de cours de natation avec un groupe d'étudiants de Licence : un débriefing de fin de séance.

Nous sommes au bord du bassin, un autre groupe travaille encore dans les 3 lignes de gauche du bassin avec un collègue. C'est donc assez bruyant. Je propose aux étudiants un moment particulier de la séance et sollicite leurs questions, les difficultés rencontrées. Le dialogue s'engage avec l'un d'eux au milieu du groupe. Et là, sans sourciller je le mets en évocation du moment repéré et lui fais décrire ce qu'il a vécu...

Cette pratique m'est venue, quand la première fois que je l'ai essayé, j'ai été surprise par le fonctionnement du groupe. Ils avaient tous vécu le même exercice et quand j'ai mis le 1^{er} étudiant en évocation, le silence qui s'est installé m'a fortement impressionnée. Au fur et à mesure que je faisais dérouler le vécu de celui-ci, les autres étaient absorbés par leur propre vécu.

Donc j'en ai déduit que mettre un étudiant en évocation d'un moment que tous ont vécu, a du sens pour le faire dérouler au milieu de tout le groupe.

Là, je suis dans une situation d'enseignement visant une aide à l'apprentissage. C'est un retour d'expérience. L'objectif dominant pour les étudiants est d'opérer un réfléchissement, donc des prises de conscience, s'approprier leur vécu (démarche réflexive) et pour moi, de m'informer de leurs difficultés ou réussites.

¹² J'utilise Ede pour désigner « l'entretien d'explicitation » tout au long de cet article.

2. Cette fois je suis en cours en salle, avec un groupe qui prépare le CAPEPS¹³. Ils doivent rendre compte de leur vécu de stage en établissement scolaire pour un dossier à présenter au concours.

Il leur faut décrire des situations pédagogiques, faire des profils de classe etc...

Laissés à leur seule expérience, nous connaissons la pauvreté de leurs retours sur leur propre vécu !

Là, ils fonctionnent par écrit et moi, j'anime tout le groupe avec un Ede collectif, donc en structure sur un moment spécifié de leur stage que eux choisissent. Je pose le contrat de départ, puis les mets en recherche du moment spécifié. Ensuite je les mets en évocation de ce moment, en m'appuyant surtout sur leur sensorialité du moment, voire un détail de cette fois-là. Puis je fais dérouler leur vécu en suivant essentiellement le fil chronologique.

Dans ce type d'expérience, je suis très attentive à observer leur rythme d'écriture, l'expression de leur visage (absorbés ou pas) ...

Puis je peux affiner ensuite avec leurs remarques ou leurs questions ou travailler avec le groupe à partir de l'écrit de l'un deux ou encore les mettre par 3 pour échanger leurs écrits afin de les enrichir etc...

Ici, l'objectif premier est de leur permettre d'avancer dans la réalisation de leur dossier à présenter au CAPEPS. L'objectif de formation est de leur faire opérer un réfléchissement de leurs propres actions ou prises d'informations (Cf. Piaget 1974 : prise de conscience de son action propre et prise de connaissance de son « objet »). Ils ont tous le même objectif de réalisation avec les mêmes contraintes. Ils ont chacun leur vécu de stage mais ont en commun la classe de situation, à savoir d'avoir exercé avec des classes. Pour moi, je reste à un certain niveau de granularité de la description, ne pouvant être en lien avec chacun d'eux. Je ne peux dans ce cas utiliser tous les outils de l'explicitation. C'est donc une situation de questionnement collectif à viser dominante d'accompagnement.

3. J'ai un cas plus particulier : des Ede avec un binôme d'étudiants. Lors de stages d'une semaine en école primaire avec un groupe de 12/14 étudiants. Ils travaillaient en binômes pour pouvoir s'épauler, s'observer. Je leur imposais un Ede en fin de journée. Les deux étudiants du même binôme étaient présents pour la durée de l'ensemble de l'Ede. Globalement, je faisais 2 Ede d'1/2h (x 7 groupes de 2). Je commençais avec l'un d'eux. L'autre écoutait, observait mais ne devait pas intervenir. L'interviewé évoquait un « moment fort » pour lui, d'une séance de la journée, que l'autre avait vécu comme aide ou observateur. Il pouvait arriver que je passe de l'un à l'autre. Ce que l'observateur avait vécu pouvait venir éclairer le premier, puisqu'ils avaient vécu les mêmes situations soit en observateur, soit en acteur.

Je suis là, en situation de formation, toujours avec la démarche réflexive, en leur permettant de s'approprier des moments de vécus soit pour les adopter, soit pour les ajuster... C'est une situation d'équipe dans un but d'auto-information, de prise de conscience. Et moi, comme formatrice, j'apprends beaucoup d'eux, n'imaginant même pas des fois, comment ils peuvent vivre ces moments d'enseignement, ce qui les préoccupe, leur pose problème etc.... J'ai été très surprise de l'intérêt qu'ils portaient à ces séquences d'Ede. En fait, à aucun moment, on ne leur permet de parler en

¹³ CAPEPS : Concours d'Aptitude Professionnelle en Éducation Physique et Sportive.

première personne de leur pratique. Du coup, ils en étaient friands !

4. Autre cas. Je suis sur le terrain, par exemple sur un stade en athlétisme, les étudiants travaillent sur des ateliers de façon autonome. Ils savent ce qu'ils ont à faire. Je circule de l'un à l'autre. Je questionne l'étudiant qui vient de faire un essai (javelot, triple saut...) pour lui faire dérouler ce qu'il vient de faire et comment il l'a vécu puis je lui demande comment il va aborder l'essai suivant. Des étudiants sont autour et savent que je vais faire la même chose avec eux. Ils voient ma démarche se dérouler et ce qu'elle produit avec les effets sur les essais suivants.

Je suis dans une démarche d'enseignement, de formation avec une visée d'apprentissage. Elle s'appuie sur le réfléchissement de l'action avant de refaire. Au-delà de l'amélioration de leurs performances, de leur pratique, je vise le futur enseignant. Je suis dans une suite de relations duelles au sein d'un petit groupe et qui vise la formation du groupe. Il y a donc 2 niveaux, le niveau immédiat de leurs progrès en athlétisme et le niveau à plus long terme du futur enseignant dans sa relation avec ses élèves et l'objet enseigné (développement professionnel).

5. Plus classiquement, nous pouvons parler des bouts d'Ede que nous faisons lors de débriefing dans les stages de formation à l'Ede ou même d'Ede de démonstration devant le groupe. Cette pratique peut être au service d'objectifs différents : pour la personne directement interviewée, lui faire vivre un objectif technique à partir du contenu évoqué (être en évocation, fragmenter davantage, aller sur une autre couche de vécu...) ou retrouver un moment d'un exercice en groupe. Pour le groupe, leur montrer comment s'y prendre, donc au niveau de l'exercice de la technique elle-même et de ses effets. Deux sources d'intérêts différents.

Nous sommes toujours dans une démarche de formation de type réflexif. Elle suppose d'avoir la confiance du groupe (donc le climat à créer), d'être soi-même bien posé et calme. Il m'est arrivée de ne pas le faire soit parce que je ne sentais pas le groupe prêt ou parce que je manquais d'assurance.

6. Lors des formations à l'explicitation ou lors de conférence, je fais souvent un Ede collectif sur un moment spécifié. Dans ce cas, je mets les personnes en évocation en les guidant en structure avec le contexte, les registres sensoriels et les sous modalités sensorielles, puis le fil chronologique... Puis, je poursuis en fonction de ce qui se passe. Dans une conférence sur l'explicitation, je fais un tel Ede collectif, puis je demande un volontaire pour aller plus loin. Nous retrouvons la démarche expérientielle. L'expérience avant la mise en mots et la phase de rationalisation ou d'explication (Cf. Faire et Comprendre. Piaget 1974).

Là, nous sommes dans la démarche expérientielle, de faire découvrir par l'action, ce que les personnes ne connaissent pas ou ne peuvent imaginer car cela ne renvoie à rien de connu pour eux. Pour l'animateur cela renvoie aux mêmes compétences que le cas précédent. Je me suis surprise en mettant 60 enseignants et inspecteurs en évocation lors d'une ½ journée d'information, une autre fois dans un colloque avec des chercheurs. C'est donc un questionnement collectif avec une visée de découverte, d'exploration.

Il faudrait creuser encore pour identifier les compétences de ce type de pratique en groupe.

7. L'auto-explicitation en groupe. Le groupe joue alors le rôle de contenant, de sécurisation. Ils partagent la même expérience (auto-explicitation) avec chacun leur vécu. Les écrits peuvent ensuite être exploités pour faire venir plus d'information dans un travail d'Ede de petits groupes ou bien aussi l'animateur conduit un Ede avec l'un d'eux à partir des données du texte écrit... Nous restons dans une situation de formation à visée développement professionnel. L'auto-explicitation peut ainsi introduire toute une séquence de travail dans une formation de base.

L'objectif de l'animateur peut être varié : soit cette séquence permet d'avoir un vécu commun à exploiter par la suite, soit elle permet que certaines personnes partent en évocation alors qu'elles n'y parvenaient pas lors d'Ede directs. Elle permet aussi dans une formation de base de montrer l'importance du guidage du B.

Quelles compétences, quelles conditions réunir ?

Il faut, bien sûr, maîtriser les compétences classiques nécessaires à la conduite d'un Ede, autrement dit les fondamentaux. Mais le fait qu'ils soient en groupe, quelles compétences supplémentaires cela suppose-t-il ? Qu'est-ce que j'ai dû faire, que je ne fais pas dans un Ede classique individuel ?

- D'abord, cela suppose de passer un contrat avec tout le groupe sur ce qu'il va se passer avec un but collectif.

En quoi ce contrat est-il différent de celui passé avec un interviewé seul ? Cela n'empêche pas ensuite le contrat individuel passé avec la personne interviewée devant le groupe.

Faire parler quelqu'un de sa pratique d'un vécu singulier, est quelque chose de très délicat. Nous touchons à l'intimité de la personne et donc parler devant d'autres, des pairs ne va pas de soi. Il faut donc bien rester sur ce qui a été convenu et ne pas hésiter à repasser le contrat, sachant qu'il faut être plus vigilant sur les réponses que A fait par rapport à ce contrat et aussi bien observer son non verbal (y a-t-il cohérence entre les deux niveaux ?). Dans le cas de la natation ou d'une autre discipline, ce sont mes connaissances de la didactique de celle-ci qui me guident. Je reste bien dans le cadre de la discipline et des obstacles qu'elle pose aux pratiquants.

- Il faut que les membres du groupe aient un intérêt à ce qui va suivre. Soit sur le contenu qui renvoie à leur propre vécu et leur permet de ré-explore ce vécu, soit sur la méthode employée, l'Ede (par exemple, les effets perlocutoires) et là, ils sont plus en observation de l'interviewer

- Il faut que l'interviewer déploie une double vigilance : celle avec le A interviewé et une vigilance à l'égard des membres qui sont présents, sans perdre de vue le contrat fait avec le groupe (le but visé).

- Une fois l'Ede terminé devant le groupe, un travail s'engage avec tous les membres sur ce qu'ils ont vécu ou observé en lien avec le but posé au départ.

- Cela suppose aussi pour l'interviewer de disposer d'une analyse fine de la tâche ou de la situation explorée et également un canevas très serré du questionnement à opérer en structure, quand il questionne tout le groupe en même temps.

- Il faut aussi une vigilance au vocabulaire utilisé. Par exemple si l'on prend les registres sensoriels, il faut s'arranger pour que tous les participants soient concernés, quel que soit leur registre sensoriel dominant.

Quelques suggestions pour former à l'explicitation en groupe

. Travail en petits groupes

- Soit pour mener un bout d'Ede avec par ex, 3 personnes. Groupe de 5 : 3A, 1B, 1C
- Soit pour mener un Ede avec un sujet A et 3 observateurs au minimum avec un contenu qui les concerne tous. Faire plusieurs temps : 1. L'Ede avec un premier A, 2. Les observateurs écrivent comment ils ont vécu cet Ede du point de vue de leur expérience personnelle. N'ont-ils fait qu'observer ou sont-ils partis en évocation de leur propre vécu ou ?? Le tout suivi d'échanges dans le groupe.
- Faire animer à tour de rôle un débriefing après un exercice.

Il ne s'agit là que de quelques pistes possibles. Ce petit article se veut être un déclencheur pour discuter de ce thème. J'incite ceux ou celles qui ont conduit de telles formations à enrichir la discussion.

Expliciter au sein d'un groupe ou une équipe

Joëlle CROZIER

Le tableau qui suit est celui évoqué dans l'article publié par Claudine Martinez dans ce même numéro. Il a constitué la base de ma réflexion afin d'animer les stages « l'Explicitation au sein d'un groupe ou une équipe ». Il résume les cas de questionnement en groupe que j'ai trouvés à partir de ma propre expérience.

Pour chaque cas, sont détaillées des situations de groupe avec finalité, buts, objet de questionnement possibles ainsi que la spécificité de chacune des situations du point de vue de l'Explicitation.

La première colonne est issue des exemples de situations de questionnement que j'ai rencontrées. Cela va d'un questionnement en situation duelle devant tout un groupe, au questionnement d'un groupe entier quelle que soit sa taille.

La deuxième colonne passe en revue des situations professionnelles dans lesquelles un tel questionnement d'Explicitation a sa place.

Définir la finalité du questionnement (troisième colonne) dans chaque situation permet au questionneur de gouverner son intervention et d'éventuellement tricoter l'Explicitation avec d'autres outils. Cela va lui permettre de définir le contrat d'attelage de départ avec le groupe.

Avoir clairement en tête le but du questionnement (quatrième colonne) c'est savoir ce que l'on cherche à élucider pour fragmenter le (ou les) bon(s) moment(s). C'est également ce qui aide à déterminer l'arrêt du questionnement.

L'objet du questionnement (cinquième colonne) est relié au but poursuivi. Le contrat d'attelage est également en lien avec cet objet.

Des spécificités de chaque situation découlent certains points de vigilance, et aussi des savoir-faire à acquérir pour mener à bien un tel questionnement. Par exemple questionner une équipe qui a un vécu commun de réalisation de tâche collective, c'est profiter de ce vécu collectif pour accompagner l'ensemble des protagonistes en évocation d'un même moment simplement en questionnant l'un d'entre eux. Questionner une personne devant un groupe d'apprentissage ou d'analyse de pratique c'est donner suffisamment de sens au questionnement pour que le groupe tire profit de celui-ci mais aussi ne perturbe pas l'évocation de la personne questionnée.

Expliciter au sein d'un groupe ou une équipe. Tableau synthèse. Joëlle CROZIER

| CAS POSSIBLES | SITUATIONS | FINALITES | BUTS | OBJET | SPECIFICITE |
|-----------------------------|------------------------------------|--|---|---|---|
| 1 personne devant un groupe | Formation Enseignement | Répondre à une question posée | *Informer l' interviewé, l' interviewer, le groupe | Une situation singulière en lien avec la question posée | *Questionnement « à la volée » * Simple(s) relance(s) |
| | Formation Enseignement | Aider à l' apprentissage | *Apprendre à s' informer mutuellement | La réalisation d' une tâche ou d' un exercice | *Une même tâche réalisée par chacun *Une ou plusieurs personnes questionnées par séance |
| Une équipe | Analyse de pratique | Développement professionnel | Informé l' interviewé, le groupe | Le vécu, l' activité de la personne | *Des situations différentes vécues par chaque membre du groupe *Une personne par séance *Le temps de questionnement est marqué, prévu |
| | Débriefing après action collective | *Donner de l' intelligibilité à l' action collective *chercher des moyens concrets de progrès *conceptualiser les bonnes pratiques | *Exprimer la réalité vécue de chaque point de vue subjectif * Informer l' interviewé, l' équipe *Apprendre à s' informer mutuellement | Le fonctionnement de l' équipe incarné dans les actions individuelles | *Une action collective *Un vécu collectif *Des vécus individuels et subjectifs |
| | Formation Accompagnement | *Aider à l' apprentissage *Eventuellement produire un document (dossier VAE, retour de stage...) | *Débuter calmement une séance *Faire le lien avec une séance précédente *Informé l' interviewé et éventuellement le formateur | L' activité, le vécu de chacun | *Tout le monde est accompagné en même temps *Tout le monde ne peut parler en même temps *Utilisation partielle des outils de l' EdE |

S é m i n a i r e

→ Vendredi 21 janvier 2022 :

Séminaire : 10h00-17h30

Distanciel : un lien Zoom sera diffusé jeudi
20 janvier

→ Samedi 22 janvier 2022 :

Journée de pratique : 10h00 -13h00

Distanciel : un lien Zoom sera diffusé jeudi
20 janvier

S'inscrire auprès de Marine Bonduelle
: marinebonduelle@free.fr

S o m m a i r e n ° 132

1-13 « Concepts de Psycho-
phénoménologie appliqués à un moment de
recherche en danse » Catherine Kych,
Frédéric Borde.

14-18 « Le déplacement, un concept
fondamental de l'explicitation ? »
Éric Maillard.

19-21 « Du côté de chez Jung. Le Je, le
Moi, le Soi. Une dynamique à approcher »
Mireille Snoeckx.

22-28 « "Compte rendu" d'une
assistante à un stage de base »
Stéphanie Wachtel.

29-33 « Ede « en » groupe, « au sein
d'un groupe » ou « avec » un groupe :
quelques réflexions à partir de mon vécu »
Claudine Martinez.

34- 35 « Expliciter au sein d'un
groupe ou une équipe »
Joëlle Crozier.

A g e n d a 2 0 2 2

**Prochaine remise des articles pour
le n° 133**

Police Times New Roman, taille 12

Vendredi 11 mars 2022

Vendredi 8 avril : séminaire

Samedi 9 avril : journée de pratique

=====

Université d'été

du lundi 22 août, 9h00

au vendredi 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

Mise en page : Claire Danet

Directeur de la publication : Frédéric Borde

N° d'ISSN 1621-8256