

Explicititer

Numéro 27

décembre 1998

Le sentiment intellectuel

Éléments pour un dossier dans le prolongement du séminaire expérientiel de recherche du GREX (août 1998).

Présentation du thème

Ce numéro, vous allez le découvrir est baroque. Je n'ai pas dit bizarre, mais baroque, au sens de foisonnant, multiple, avec toutes sortes de détails et d'ornements qui pourront rendre difficile à certains la perception du fil directeur. Tout d'abord, il contient un dossier sur le travail accompli cet été sur « le sentiment intellectuel ». Concept important il y a un siècle dans la psychologie du fonctionnement intellectuel, et qui m'a paru suffisamment actuel et important pour y consacrer une bonne partie de mon travail de recherche de cet été et la volonté de le proposer à l'étude de tous les participants du séminaire expérientiel.

Je n'ai pas cherché à produire en introduction un article synthétique qui résumerait tout ce qui a été dit sur le sujet par le passé, cela nous laisserait peu d'espace pour l'avancement de notre propre réflexion et nous empêcherait de réactiver les concepts et les expériences à nouveaux frais. Dans cette introduction, je me contenterais donc de résumer la méthode de travail suivie durant trois jours, puis de donner quelques extraits et citations de Burloud, plus pour accroître la perplexité et examiner comment il traite ses propres exemples, que pour nous donner la référence d'une pensée aboutie. Suivent une multitudes d'exemples, certains notés lors du séminaire, d'autres faisant écho à l'ouverture de sens qu'introduit ce concept. Je ne sous estime pas le travail de lecture pour une appropriation minimale afin d'engager la discussion le 4 décembre, mais chacun fera ce qu'il peut ... Il s'agit de l'ouverture d'un chantier, pas d'une répétition générale.

Méthode de travail du séminaire d'été.

1/ Présentation sommaire du thème, avec un minimum d'informations historique et conceptuelle pour orienter le second temps, mais pas assez pour enfermer dans la référence à un auteur. Cela nous a laissé le champ libre, tout en nous proposant une première orientation.

2/ chacun, de manière solitaire a cherché dans son expérience personnelle des exemples et des contres

exemples de la chose dont on parlait, ce sur quoi on travaille, (on peut aussi induire éventuellement de façon collective une première expérience qui peut aider à donner un contenu, à rendre intuitif l'objet de travail, ceci dans l'hypothèse où il aurait été déterminé par une ou deux personnes seules et présenté au groupe qui n'y aurait pas pensé auparavant). Il note ses observations de manière aussi complète que possible. Puis, on fait une expérience commune en grand groupe qui sert de vécu de référence et dont on peut comprendre comment chacun l'a noté.

3/ Feed-back en grand groupe qui permet de découvrir la variété des expériences, les incompréhensions, les points de vue inclassables qui vont obliger à élaborer plus, les contributions sont notées au tableau de façon schématique de manière à rendre possible une première tentative de formalisation provisoire,

4/ Mise en forme des matériaux du feed-back, et présentation du travail à l'ensemble de manière à ce que cela donne à penser à tout le monde, et que cela que prépare l'étape suivante à un même niveau d'information générale,

5/ Division en sous-groupe, où chaque petit groupe est responsable de sa stratégie de recherche, de la définition de son objet et de ses méthodes, de son cadre interprétatif, on peut prévoir un éclatement, une source de variation importante, il est important de prévoir des temps de synthèse qui permettent au groupe de faire le point sur le résultat de sa démarche qu'il soit positif, constructif ou non.

6/ Différents temps de présentation au grand groupe, de façon à rendre perceptible les divergences, les congruences, les variétés de résultats et de méthodes de manière à ce que chacun soit décentré, bousculé, et revienne vers son travail un peu décalé, et un peu extériorisé par rapport à sa propre démarche, c'est une manière de fabriquer une prise de recul, une mise à distance de façon délibérée !

7/ Temps d'écriture construite : présentation de la démarche, de systématisation des avancées et des

difficultés, formalisation des cadres d'interprétation, des typologies, ceci afin de rendre possible la circulation de textes sur la base desquels on peut démarrer un nouveau cycle de travail, par réorientation, approfondissement.

Ce que Burloud écrivait (1927 et 1937)

p18 Les psychologues de Wurzburg ont eu des précurseurs. Dans ses *principes de Psychologie* James signale deux catégories de faits de conscience qui ne sont pas des images et qui sont pourtant d'ordre cognitif ; les sentiments de relation et les sentiments de tendance. Aussi sûrement, dit-il, qu'il existe des relations entre les objets, dans la nature des choses, aussi sûrement, et plus sûrement, il existe des sentiments par lesquels ces relations sont connues. Ils s'expriment par les conjonctions, les prépositions, les expressions adverbiales, les inflexions de la voix, les éléments musicaux du langage humain. Ce sont les parties transitives du cours de la pensée, les parties substantives étant représentées par les sensations et les images. Avant James, des philosophes avaient mentionné l'existence des sentiments de relation. James cite lui-même, parmi les français Destutt de Tracy, Laromiguière, Cardaillac, parmi les anglais Brown et Spencer. Pour Destutt de Tracy, le jugement est un mode de la sensibilité : c'est le pouvoir de sentir des rapports entre nos perceptions ; les rapports sont des sensations internes du cerveau. James a analysé avec plus de précision les sentiments de tendance. On connaît ses exemples. Supposons, dit-il, que trois personnes nous disent successivement : « attendez ! » « écoutez » ! « regardez ! » Il se produit, abstraction faite des différences entre les attitudes corporelles, trois attitudes différentes de la conscience, caractérisées chacune par le sentiment d'une certaine direction d'où l'excitation doit venir. Lorsque je veux dire quelque chose, il y a dans ma conscience, avant que je l'aie dite, une intention définie, qualitativement distincte de toutes les autres, une sorte de divination de ce qui va venir, une intuition anticipatrice qui accueille certains mots, rejette les autres et qui est vraiment l'intention de dire telle et telle chose. Un mot, une image éveillent des résonances proches ou lointaines, dont la conscience perçoit l'origine et la direction ; ou encore, ils s'entourent, comme dit James, d'un halo qui est le sentiment de leur signification, vague lueur qui deviendra, si l'attention s'y prête, la clarté d'une représentation, d'un jugement ou d'un ensemble de jugements.

L'originalité de cette conception, c'est qu'elle accorde aux relations et aux directions une existence psychique distincte . . . Les sentiments de rapport sont des transitions psychiques «qui ne peuvent être saisies qu'au vol » et dont « la fonction est de nous faire passer d'une série d'images à une autre. » Les sentiments de tendance sont comparés à des «échos mourants », à des «halos », à des «franges ». De toute façon, il s'agit d'états vagues et transitoires, qui constituent une sorte d'accompagnement, d'ailleurs nécessaire, de la pensée, mais non point la pensée elle-même. Les vrais matériaux de celle-ci, les notes de la mélodie, ce sont les images.

27 Il faut distinguer d'abord deux grandes catégories d'éléments psychiques, les éléments sensoriels et les éléments relationnels, deux grandes catégories de phénomènes cognitifs, les représentations et les notions. Selon certains psychologues, Michotte par exemple, il existerait une classe intermédiaire, celle des pensées non-relationnelles. Une fillette pense, sans le voir, au clocher de l'église de M. D'autres sujets à la découverte de l'Amérique, à l'Iliade, etc. Remarquons l'expression dont se servent ces sujets : penser à quelque chose, au lieu de penser quelque chose ; penser à au lieu de penser que ? Un état de ce genre est la conscience d'une direction : direction dans l'espace ou dans le temps symboliquement représenté, direction plus immatérielle encore vers une sphère conceptuelle ou vers un domaine d'idées. Mais une direction est un rapport et même un double rapport : le rapport du terme initial et actuel d'un processus avec son terme final et virtuel et celui de ce terme final avec les repères qui permettent de le situer dans l'espace, dans le temps ou dans un ordre conceptuel. Toutes les pensées sont donc en un certain sens relationnelles. Cependant, au point de vue fonctionnel, la distinction des relations et des directions conscientes présente, on le verra, une grande importance.

Reconnaître la spécificité du rapport en général comme fait de conscience ou élément psychique ne revient pas nécessairement à admettre l'existence d'une pensée sans image, mais seulement que le rapport peut être donné à la conscience immédiatement et pour lui-même, l'image qui l'accompagne ou le représente n'étant qu'un élément secondaire et dérivé. C'est en somme reconnaître qu'il existe des intuitions et des sentiments intellectuels. D'où vient que cette vérité se soit si longtemps dérobée à l'investigation des psychologues et qu'elle soit maintenant encore contestée ?

Une fausse assimilation des sentiments aux états affectifs a conduit à dénier aux premiers toute capacité d'information objective et à les enfermer dans le cercle étroit de cette subjectivité qu'on considère assez communément comme le domaine exclusif des émotions et des passions. Il y a, en gros, deux sortes de sentiments, les sentiments affectifs et les sentiments intellectuels.

32 / 33 Des pensées très complexes, des systèmes d'idées peuvent se présenter sous forme de sentiments intellectuels. « J'ai eu un instant présent à l'esprit, dit un sujet de Bühler, tout le développement du scepticisme en trois périodes » Le déploiement de ces impressions fournit une réponse à une objection possible. Rien ne prouve, pourrait-on dire, que toutes les pensées qui apparaissent à la conscience lorsqu'on analyse un sentiment intellectuel fussent déjà comprises dans l'état inanalysé du début. Mais il résulte de certaines expériences de Bühler qu'au cours de cette analyse nous reconnaissons comme éléments de cet état initial des pensées qu'on ne s'attendrait pas logiquement à y trouver et, au contraire, comme en ayant été absentes des pensées qui logiquement auraient dû en faire partie. Ces particularités ne s'expliquent pas si l'on refuse d'admettre que les éléments reconnus faisaient réellement partie de l'impression primitive.

33 On peut se demander enfin quel sens il faut donner ici à l'expression « faire partie ». Les remarques précédentes excluent l'hypothèse d'un contenu simplement virtuel ou possible et imposent au contraire celle d'un contenu actuel, mais subconscient ou latent. Mais cela ne revient-il pas à dire que le sentiment intellectuel est à la fois conscient et non conscient ? Nous répondrons qu'il faut distinguer en tout fait psychique son contenu et sa structure, celle-ci étant la manière dont nous pensons le contenu. 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 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. L'introspection porte sur des états qui ne sont pas conscients, mais qui viennent de l'être et qui sont encore présents, conservés par la mémoire immédiate. Le sentiment intellectuel est la manifestation à la conscience d'un contenu latent.

40 En réalité, la pensée se forme dans le cadre d'une attitude mentale, celle-ci dans le cadre d'une attitude motrice et l'attitude motrice à son tour dans le cadre d'un ajustement cérébral.

L'attitude de conscience est la conscience d'une direction. Pour reprendre un exemple déjà cité, la reconnaissance n'est, au premier moment, qu'un sentiment inanalysé. Je rencontre, en me promenant, une personne, et je la reconnais ? D'abord une impression globale qui fait corps avec la perception et ne sait où se prendre. Mais voici qu'un détail se détache avec un relief particulier, le costume par exemple ou la couleur des yeux. Voilà le point d'attache du souvenir. Par ce détail, je me sens dirigé vers quelque chose qui appartient à mon passé. Puis vient le sentiment ou la notion très vague, parfois teintée d'émotion, d'une certaine époque ou d'un certain milieu auquel se rapporte cette expérience antérieure : c'est comme la conscience d'une sphère ou d'une atmosphère dans laquelle, à un moment donné, j'ai vécu. Des souvenirs plus précis apparaissent ensuite : un geste ou un acte de la personne reconnue, un propos qu'elle m'a tenu ou que je lui ai tenu. Encore un effort, et je saurai son nom et son identité.

41 Il y a ici non pas une, mais plusieurs attitudes mentales successives. Chacune d'elles est une direction consciente vers l'au delà d'une impression, d'une notion ou d'une représentation actuelle, vers un possible qui est dans le prolongement d'un donné et qui est déterminé chronologiquement et subjectivement par ce rapport même.

Dans les cas les plus simples, comme la restauration ou la reconnaissance d'un souvenir, la direction qui fait le fond d'une attitude mentale est déterminée, d'une manière exclusivement ou principalement subjective, par un rapport de temps et de causalité psychique.

42 Mais cette relation fondamentale peut se préciser par des rapports objectifs. Une notion étant donnée, la conscience est alors dirigée vers une notion semblable, contraire, coordonnée, subordonnée ou sur ordonnée. D'autres fois elle est orientée vers les détails d'une représentation complexe, présente à l'esprit, ou vers le tout dont nous nous représentons une partie, vers la cause dont nous percevons l'effet ou vers les moyens dont nous percevons la fin. La donnée initiale est souvent un cadre à remplir, une esquisse à compléter selon certaines règles ou selon certains procédés. Toutes les méthodes, toutes les règles, tous les rapports peuvent, en raison de leur caractère également formel, s'incorporer à une attitude mentale ou à une intention et en déterminer objectivement, bien que toujours d'une manière extrinsèque, le contenu virtuel. L'attitude mentale devient par là une attitude proprement intellectuelle ou logique : elle est le sentiment ou l'idée d'un problème à résoudre à partir de certaines données, d'une méthode à appliquer ou d'une règle à observer dans un cas particulier ou simplement, comme dans les expériences de Watt, d'un rapport logique dont un terme, présenté comme inducteur, servira à découvrir l'autre.

64 « Nous avons refait bien des fois ces expériences [celles de Watt et de Messer], au Laboratoire de Psychologie de l'Université de Rennes, avec le même dispositif, les mêmes précautions, les mêmes mesures de temps, sur des sujets de culture analogue, et sans obtenir des résultats nouveaux.

65 Il ressort de nos expériences que les réactions sont de deux sortes, les unes verbales, les autres proprement intellectuelles ou logiques.

La consigne étant de trouver un terme sur ordonné, on a des réactions verbales quand le sujet connaît bien le genre de l'inducteur. Les mots tigre, sapin, lis évoquent respectivement de façon plus ou moins automatique les genres félin ou animal, conifère ou arbre, fleur ... Les temps de réaction sont généralement courts, et quand par hasard, ils s'allongent, c'est parce que deux mots de réaction se sont simultanément présentés, par exemple arbre et conifère pour sapin, ou encore parce que le sujet, avant de réagir, a fait quelque remarque, par exemple sur la convenance avec l'instruction ou avec l'inducteur de tel mot spontanément apparu. Lorsque la réponse est particulièrement rapide, il n'y a pas d'image, et là où l'image surgit, elle n'est qu'un parasite, sans influence sur l'évocation.

Les associations verbales sont encore de deux sortes certaines semblent purement mécaniques ; d'autres, qui pourraient être prises pour des réactions logiques, ne sont réellement que des réintégrations fondées sur des associations verbales antérieures. Pour nous en tenir à celles-ci la recherche s'opère en elles à l'intérieur d'une totalité réelle, dont seuls quelques éléments, l'inducteur et la consigne elle-même, sont actuellement donnés à la conscience. Souvent le sujet ébauche un jugement de la forme suivante : le tigre est un ... , les points de suspension représentant l'effort pour trouver le genre prochain de tigre. Il y a ici une intention verbale tendue entre des images verbales associées entre elles dans l'expérience antérieure du sujet. Mais elle ne diffère que

peu de celles que nous avons précédemment rencontrées, elle restaure un souvenir plutôt qu'elle n'engendre un jugement. Peu importe que ce souvenir ne soit ni daté, ni localisé, mais anonyme et en quelque sorte hors du temps ; nous n'avons affaire qu'à une direction mnémonique, non à une direction logique ; l'intention reste distincte de l'instruction, que le sujet n'utilise que pour préciser l'inducteur et former ainsi une sorte de constellation mentale. Il est fort possible, -on retrouvera plus loin cette question, - que cette constellation ait déjà un caractère organique. Il arrive également que le sujet ait conscience du rapport de l'inducteur et de l'induit, de l'inclusion du premier dans le second, cette « **conscience de sphère** » dont parlent les sujets de Messer et **qui est l'ébauche d'un jugement d'appartenance**. Mais cette ébauche de jugement n'est pas le produit d'une réaction logique.

66 Les réactions logiques se produisent lorsque le sujet doit « inventer » le genre de l'inducteur au lieu de se borner à faire une sélection parmi des associations antérieures. C'est le cas avec des mots tels que rideau, crayon, calorifère, statue, demeure, vêtement, livre qui, comme les quatre premiers, ne rentrent que difficilement dans une classification de concepts ou, comme les trois derniers, lui fournissent des cadres plutôt qu'ils ne s'y laissent eux-mêmes encadrer. La recherche est ici beaucoup plus longue, et l'image y joue un rôle capital ; le processus est invariable, et ce n'est pas une association. Au mot rideau un sujet réagit par écran ; il s'est représenté, devant une fenêtre, un rideau interceptant plus ou moins la lumière du jour. A demeure un autre réagit par abri ; il a vu un toit sous lequel des gens se réfugiaient. L'un et l'autre signalent une recherche active à l'intérieur de l'image ? Un effort pour voir le genre dans l'inducteur pris comme espèce . Ils s'orientent manifestement vers une qualité générique qui est un élément de l'image. Il s'agit ensuite de nommer cette qualité, ce qui est une opération toute différente et ne réussit pas toujours. Pour calorifère, l'un trouve : « appareil de chauffage » ; un autre pour crayon : « instrument servant à écrire », et pour livre : « assemblage de feuille de papier ». Mais ces périphrases indiquent clairement elles-mêmes la marche de la pensée, l'action ségrégative de l'intention. Cette intention qui est l'équivalent psychologique de la notion de genre ou, plus exactement, le schème du concept de genre, n'est qu'une attitude, puis un mouvement de l'imagination. IL n'y a pas d'intention logique, si l'on entend par là une pensée pure, affranchie de toute matière sensible. La conscience (sans mots et sans images) de la tâche ou celle de la sphère logique à laquelle appartient l'inducteur ne sont ici que la préparation d'un acte appliqué à une image et dirigé, non point métaphoriquement, mais réellement, vers un élément de représentation.

67 Quant à cet élément, il est quelque chose d'abstrait; non pas une abstraction logique représentée par un mot et qui ne pourrait être pensée que par une complexe opération intellectuelle, mais un abstrait réel, une qualité formelle directement perçue. Je puis voir réellement l'écran dans le rideau et ne voir que lui, ou en d'autres termes, imaginer un rideau qui ne soit

qu'écran et dont la couleur, la forme, la matière, les dimensions soient plus ou moins indéterminées.

Dans la recherche du terme subordonné (espèce), on a d'abord, au contraire, une image vague, et la réaction logique est un effort pour compléter et préciser l'image. Exemple : armoire - bibliothèque. « D'abord, dit le sujet, une image abstraite. J'ai vu un meuble plus haut que large, dont ni la figure, ni la couleur ne m'apparaissent clairement. Puis je me suis demandé (sans mots) ce que pouvait être cette armoire : j'ai vu alors un fronton, une porte vitrée, et, derrière les vitres, des rayons chargés de livres ». Autre exemple. Champ -pré. « J'ai vu une vaste étendue de terre sur laquelle, d'abord, je ne distinguais rien. Puis cette question (sans mots) : qu'y a-t-il dans un champ ? J'ai vu quelque chose qui ressemblait à de l'herbe, et j'ai dit : pré. »

Je veux me souvenir de ce que j'ai fait hier, à quatre heures de l'après-midi. En fixant mon attention sur ces mots ; hier, quatre heures, je fais surgir l'image d'une personne qui m'a rendu visite à ce moment : puis, en la portant de nouveau sur cette image, je m'efforce de retrouver ce qui s'est passé depuis l'arrivée de mon visiteur jusqu'à son départ, ses gestes, ses propos, les miens, dans l'ordre où ils se sont produits ou ont été échangés. Je pourrais, par une direction inverse de ma pensée, remonter vers les événements qui ont précédé cette visite. Autre exemple : je veux me représenter mentalement ce qui se trouve sur la cheminée de ma chambre à coucher, et, l'image d'une statuette se présentant spontanément à ma conscience, je cherche à droite, où je finis par voir une pendule, puis une photographie. Ici encore, j'aurais pu, par une autre vection de mon effort, apercevoir, à la gauche de la statuette, au-dessus ou au-dessous d'elle, d'autres objets, ou, en elle, des détails que je ne m'étais pas représentés au premier moment. Ce qu'en de tels faits la réflexion découvre de plus primitif est à la fois action et direction : *l'action y est saisie comme dirigée et la direction comme active.*

La direction est une propriété, non point des représentations, mais de l'attitude mentale, puis de l'acte par lesquels on passe d'une représentation à un autre, quelque chose de plus intérieur que l'image, d'immédiatement subjectif, un rapport qui domine les termes qu'il unit.

Par sa direction variable, ce rapport peut être temporel ou spatial, empirique ou logique (on cherche aussi le genre, ou l'espèce, ou la cause) ; mais, en tant que mode actif de la conscience, il est d'abord et essentiellement temporel, puisqu'il sert à lier, puisqu'il est lui-même la liaison active de deux états successifs. 54 L'expérience de l'intention est une expérience vécue. On ne prend adéquatement conscience de l'intention que dans l'attitude mentale qui la constitue et dans l'acte dont elle est la cause. plutôt que comme la conscience d'une Or il y a des directions spontanées de la conscience ; et, quelle qu'en soit l'origine, l'intention, prise en elle-même, apparaît comme une direction de la conscience direction. Ces nuances ne s'éclairent qu'à la lumière du sens intime, et quand on s'identifie par réflexion et par introspection à l'acte de la pensée.

Notes sur « amarante »

Compte rendu du travail fait tous assis autour d'une table ronde avec Pierre-André Dupuis ; Armelle Ballass ; Mireille Schnoek ; Maryse Maurel ; Pierre Vermersch. dans la séance du matin vendredi 28 juillet.

Déroulement

1 - Après avoir travaillé la veille sur la clarification théorique de trois axes de travail

- 1/ prendre les sentiments intellectuels comme objets de recherche, les définir, les décrire,
- 2/ prendre les sentiments intellectuel comme outils, dans leur fonction possible comme instruments,
- 3/ considérer le sentiment intellectuel comme un indicateur de ce que le sujet peut et ne peut pas connaître de son fonctionnement intellectuel,

Nous avons commencé à travailler sur des exemples improvisés, en particulier nous étions trois à rechercher le nom d'un membre du GREX sans y arriver et nous avons commencé autour de la table à échanger sur ce qui se passait pour chacun d'entre nous, et où pouvait se trouver éventuellement un aspect relevant des sentiments intellectuels.

2 - Puis sans y prendre garde nous avons bifurqué vers un autre exemple (que celui de rechercher un nom oublié), un petit problème improvisé, qui s'est développé et a retenu toute notre attention pendant un bon moment. Je le décrit ci-dessous.

J'ai demandé à Pierre-André de me donner un mot de huit lettres finissant en "ante".

Après avoir hésité, pour savoir si c'était une demande vraie ou un simulacre de demande, et m'avoir demandé confirmation de la tâche, il l'a accepté et en quelques secondes (quatre ou cinq) a donné une réponse : "amarante".

Dans la séquence suivante, je lui ais demandé comment il s'y était pris pour trouver cette réponse et un échange improvisé a suivi, alternant des discussions de l'ensemble du groupe, donc des arrêts du questionnement, puis des reprises ou la recherche d'informations nouvelles étaient transparentes en ce sens que tout le monde (y compris celui qui était interviewé) savait ce que l'on recherchait. Ce vas et vient ne s'est pas interrompu, même quand nous sommes passés à une phase dans laquelle l'activité dominante portait sur l'écriture et la formalisation de ce qui s'était passé.

Une fois ressaisie l'ensemble de la description issue de l'échange, nous avons essayé de systématiser le statut de chacun des temps décrit, et sa signification possible par rapport au sentiment intellectuel. Nous avons donc essayé de sortir de la paraphrase -qui consiste elle, à donner les résultats de sa recherche dans les termes descriptifs de ce qui a été obtenu et donc ne fait pas progresser en valeur

de sens-, en interprétant par rapport au sens de ce que l'on a obtenu.

L'entretien

1/ P-A commence par donner le résultat : "j'ai vu amarante, mais ça ne convient pas parce qu'il ne fait pas huit syllabes et c'est un nom propre"

- relance sur comment il est arrivé à ce résultat (il ne s'agit pas de la transcription d'un enregistrement, mais de notes prises au fur et à mesure, ce qui explique que l'on puisse transcrire ce qui a été fait : une relance, sans pouvoir donner toujours la formulation exacte de la relance).

2/ il décrit alors avec un geste quasi horizontal, déroulé de manière continue et lente sur quatre secondes, de la gauche vers la droite, devant lui, à environ trente centimètre de son corps, dessiné avec la main droite ; les doigts regroupés pour former un point, *qu'il a parcourut une ligne de tirets* (on saura plus tard qu'il s'agit pour lui des tirets qui apparaissent quand on forme un code informatique et qui signale de manière visible le code pourtant invisible, ce qui représente une jolie métaphore du rôle que peut jouer le sentiment intellectuel comme mode de connaissance indirect de certaines qualités du processus sub-expérientiel) ; *pendant que se déroule ce trait-tirets, il n'y a pas de mots ou d'images se rapportant à la tâche demandée, pas de commentaires*, on a donc un blanc de contenu, relatif à la tâche, au sens où il n'y a pas conscience réfléchie du travail intellectuel qui s'accomplit pourtant pendant ce temps là puisqu'il se terminera par une réponse. Par contre, il existe un support représentationnel sous la forme d'une image de trait à la fois visuelle et motrice comme la métaphore de ce qui se déroule et ce que l'on va découvrir un fond sur lequel se détache la ligne.

3/ relance : "et au moment où se déroule ce trait-tirets (reprise du geste de P-A) y a-t-il une autre couche...?" *"Le point de départ se détache sur une forme ronde (avec un arrondi de la main droite de la gauche au niveau de l'épaule vers l'avant), concave, rose clair,"*

Beaucoup plus tard en recherchant le sens direct ou symbolique de ces attributs, et même en lui suggérant qu'il peut inventer une réponse s'il n'en dispose pas immédiatement, on obtiendra les informations suivantes : la concavité est comme celle d'un oeil, la forme s'origine dans un geste de la main droite qui va du haut de la poitrine vers la hauteur du regard, (geste en partie contraint par le fait que le coude est posé sur la table, mais on apprendra que c'est connecté à un geste plus ample de même nature qui accompagne dans son enseignement les moments où il répond à des demandes d'explication, des moments où il sait qu'il connaît la

réponse, et où il sait qu'il va faire plaisir au gens en donnant de la clarté) ; et que c'est comme un rayon de lumière qui part du fond de l'œil et va vers le trait ; le rose comme couleur se rattache rapidement à la couleur du ciel couchant en Mayenne où il a passé les vacances, et est fortement associé à un sentiment de plaisir et de bien être ;

4/ relance : "je te propose d'éloigner de toi (avec un geste montrant la mise à distance par rapport aux yeux) ton évocation du moment où ce turet se déroulait tout en le conservant de manière à avoir une vue plus globale avec du recul, y a-t-il une autre couche qui t'apparaît qui veut être sous tend ou contient la précédente ?"

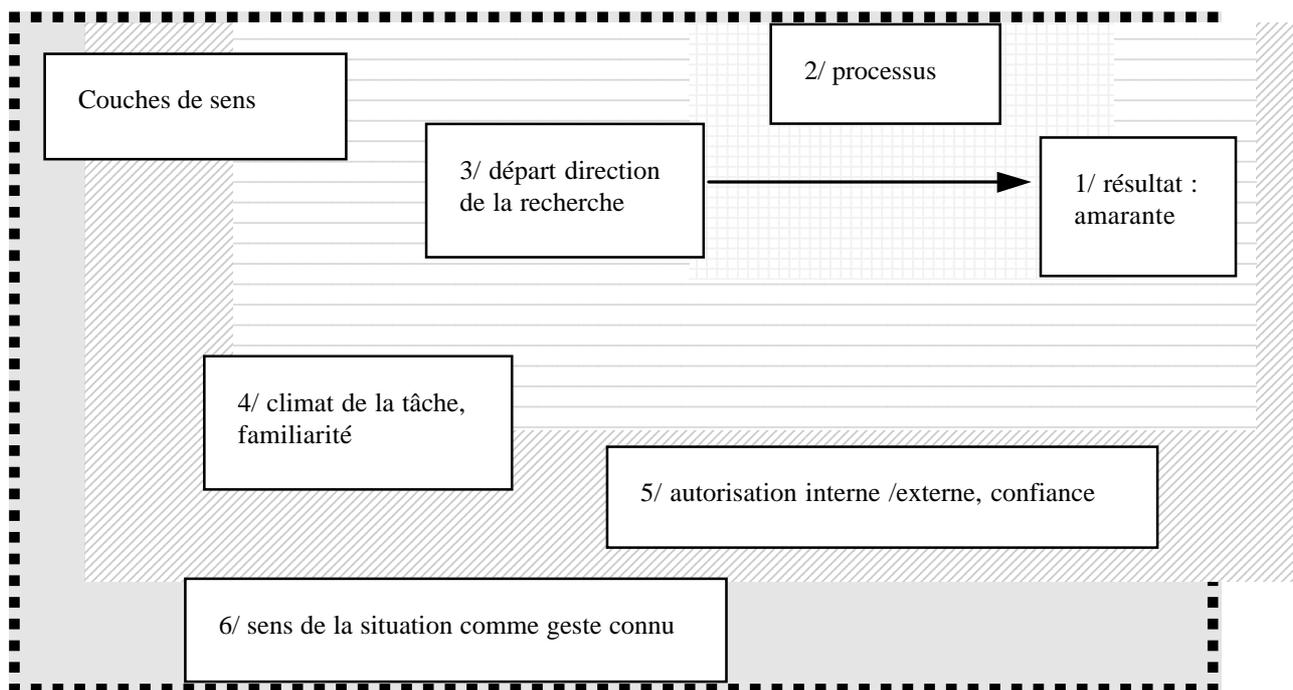
"C'est quelque chose de l'ordre : on en a déjà parlé ce matin ... un certain sentiment de familiarité ... mais je ne suis pas sûr que je ne reconstruis pas ? ... *dis quand même, cela n'a pas d'importance* ... " il y a aussi une ambivalence : je ne sais pas si je vais m'en tirer, mais ce n'est pas la mer à boire, je vais y arriver "

5/ relance : est-ce qu'il y a quelque chose qui précède le moment où le turet s'étire (je cherche comment il s'est orienté au tout début qui précède (organisation sous forme de turet qui se déroule pour pouvoir identifier, nommer

le sentiment intellectuel, en fait la réponse à cela sera donnée plus tard en faisant la relation avec une situation bien connue de lui de donner une réponse verbale suite à une demande d'explication quand il a le sentiment qu'il va savoir) : *il y a quelque chose qui est lié à toi (PV), je l'entend, à la parole qui a été dite quand tu en parlé ce matin ... hum, hum, peut-être c'est un fond de confiance en toi.*

6/ relance précédée par de nombreuses précautions verbales : je vais faire maintenant quelque chose de différent, un peu plus direct et peut-être même une question un peu fermée, si tu en es d'accord, tu as déjà décrit le turet sur son fond, et les couches que tu as aperçues qui les sous-tend, dans mon expérience, encore en dessous m'apparaît quelque chose de l'ordre du sens, est-ce que toi même tu repères quelque chose qui serait de l'ordre du sens ou de la signification ?

"non ce n'est pas une signification comme "cela peut servir à ça"; mais cela contient un geste, qui est contenu dans tous ce que l'on fait ici, un geste qui enveloppe, tout cela se détachant sur un fond de souvenir associé, les vagues de l'atlantique, qui viennent les unes après les autres, qui enveloppent, et il y a la digue et on peut se promener, ça n'empêche pas de se promener"



Commentaires et interprétations

J'ai envie de me donner le vocabulaire suivant : plutôt que sentiment de tendance et sentiment de rapport comme le propose James, ou aspects statiques et dynamiques, je proposerai de distinguer des **intuitions** pour tout ce qui concerne des évaluations, des jugements, des signaux ayant valeur indirecte de jugement (alerte, décalage, danger) et qui se situent dans la posture de réception de manière dominante que leur sens soient liés au passé, au juste présent ou à l'avenir et des **intentions** (ou pour reprendre le vocabulaire de Ricœur dans le premier tome du volontaire et l'involontaire : **le pragma**

qui désigne spécifiquement l'intentionnalité propre au faire, à l'action) tout ce qui s'inscrit dans l'orientation de faction, dans ce qui lui détermine une direction, une visée, une focalisation particulière, et qui est en même temps une force vers un terme encore inconnu mais pourtant visé activement.

Dans l'exemple que nous fournit cette recherche d'un mot avec deux contraintes (longueur de huit lettres qui ne peut être évaluée de manière sonore comme avec des syllabes, et terminaison phonétiques en "ante") ce qui apparaît clairement, c'est le temps où il y a un remplissement par une représentation annexe (c'est une

chose bien remarquée et signalée par , non directement liée du point de vue de sa sémantique avec une quelconque opération d'exécution de la tâche, ce temps là est plein d'une image, vide de la conscience des opérations de recherche, mais plein d'une tenue vers le but, d'une orientation vers la recherche de la réponse, d'un effort soutenu même s'il apparaît plaisant et relativement léger.

Ce temps là semble être typique de ce que l'on recherche comme sentiment intellectuel du type "intention, pragma",

- le critère concernant l'absence de conscience du contenu de l'activité intellectuelle qui est visé. A différencier de l'activité intellectuelle concomitante, à valeur plus ou moins fonctionnelle, donc plus ou moins nécessaire au sujet pour l'exécution de la tâche et sa réussite, ce critère est rempli il est celui qui permet de classer ce que l'on observe comme sentiment intellectuel. C'est son trait d'essence premier ?

- le critère de la direction, de l'effort, du caractère organisateur, orientant, semble rempli pour classer cet aspect comme un sentiment intellectuel du type intention-pragma. Pourtant cela me laisse avec un sentiment d'insatisfaction lié me semble t-il à l'absence d'une dénomination plus claire. Un peu comme si presque toutes les conditions sont remplies, mais cela ne se nomme pas, ne se nominalise pas, comme la conscience de rapport, ou de règle, ou de sphère. Dans cet exemple, peut-on dire intention de recherche, direction de recherche ce n'est pas le nom d'une classe et l'information que nous avons obtenu à ce sujet est un peu indirecte, en ce sens que la nominalisation vient de moi pas de P-A.

Par ailleurs, l'appréciation de "je vais y arriver", "je sais que je peux le faire" me semble relever d'un jugement intuitif, c'est-à-dire typiquement d'un jugement formulé sans la conscience des raisons ou des critères qui permettent de le formuler.

Il ne faut jamais oublier que cette intention ou ces intuitions ne sont que la partie patente, manifeste, d'un ensemble de prises d'informations antérieures, des expériences déjà faites, qui contribuent à alimenter et à définir les fonctionnements connexionnistes hypothétiques qui sous tendent le fonctionnement non conscientisable de la pensée. Il faut toujours penser la présence d'une micro genèse potentielle dont le sentiment intellectuel ne serait que le premier temps, le plus global, le moins analytique, toujours penser les rapports d'enveloppement et de développement.

Nous avons peut-être commencé à mettre en place une méthode de travail fonctionnelle : nous sommes autour d'une table, cinq personnes, en confiance les unes avec les autres, avec une alternance souple de théorisation, de discussion à bâton rompu, de saisie d'un exemple et de sa dimension expérientielle vraie, de passages où l'un d'entre nous questionne, mais il n'est pas forcément le seul à le faire, cela peut tourner facilement, le

questionnement peut se dérouler sous le regard des autres sans gênes ni entraves, le contact avec son revêcu est relativement immédiat et facile, tout cela fait une élaboration vivante, mature, responsable. La nécessité de ne pas rester dans les références générales, mais de solliciter une expérience spécifiée est implicitement admise par chacun. Mais ici c'était particulièrement facile, parce qu'on faisait référence à un objet d'étude facile à renouveler au moment même, quand il s'agissait d'une émotion particulière ce n'était pas si facile, quand on étudie des résolutions de problème il faut plus de préparation qui conditionne une distinction plus forte entre les temps d'expériences et les temps de discussion. Importance, encore, des temps de ressaisie par écrit : ne jamais rien laisser traîner de ce qui a été échangé qui n'aurait pas été noté par écrit et dont la formulation n'a pas été approuvée par tous ! ! !

Importance de la formalisation, du temps où l'on cherche à s'arracher à la fascination de la description, même correctement noté de la manière dont je viens de parler, pour essayer de formuler dans un langage autre que celui du langage de la tâche ce qui a été produit, le vieux problème déjà rencontré du dépassement de la paraphrase de ce qui a déjà été obtenu ! ! ! Nécessité de s'imposer un effort intime de changement de regard, de changement de niveau, de changement de conception, quel effort ! ! !

Idee basique que dans la recherche sur la description des vécus, sur la méthode psycho-phénoménologique il faut créer une discipline de travail de manière à compenser l'absence de discipline spontanée qu'incluent dans les sciences de la nature, les méthodes de mesure, les contraintes propre à l'utilisation d'appareils compliqués porteurs d'obligation pour ceux qui veulent s'en servir correctement, ou des contraintes provoquées par l'utilisation d'un langage formel qui contraint l'utilisateur.

En psycho-phénoménologie nous n'avons pas de contraintes externes qui contiennent la démarche spontanément ou de manière relativement indépendante du sujet, il faut inventer ces contraintes de méthodes, les clarifier, les exprimer, les enseigner, se les imposer. La rigueur méthodologique que nous recherchons doit être trouvée dans la conscience d'une discipline, d'un cadrage, d'une démarche délibérée que l'on s'impose alors que tout semblerait pousser vers la spontanéité, l'immédiateté d'une introspection soi disant "immédiatement disponible". Il semble indispensable pour aller dans ce sens là de fonctionner en petits groupes (cinq personnes au maximum, sinon cela fait beaucoup de temps morts dans la communication, cela risque de se fractionner et de ne pas mobiliser l'attention sur une seule chose à la fois) au sein d'un grand groupe composé de plusieurs petits groupes de manière à provoquer des variations de méthode et des sources de contrastes non prévues générées par la seule variétés de la composition des petits groupes et de l'absence d'uniformité dans la délimitation des objectifs et des moyens. Il s'agit de groupes de co-chercheurs, à égalité de statut et de parole, et même si l'un ou l'autre a plus d'expérience et d'autorité, il y a dans les principes de régulation du

groupe le fait que chaque expérience est ce qu'elle est et a autant de valeur que n'importe quelle autre !

Nous avons eu un bel exemple du fait que de maîtriser une technique d'entretien ne suffisait pas à produire une description de l'objet que l'on voulait étudier ; un bel exemple du "orienter sa visée de manière appropriée" pour pouvoir étudier quelque chose qui ne peut être saisi que dans le vécu ; les facettes, les couches, les domaines, les régions de description d'un vécu, l'espace de description potentiel détaillé dans ses orientations de

bases, et dans les postures qu'il faut adopter pour les reconnaître, les décrire, les viser ; éventuellement les compétences qu'il faut développer pour pouvoir les cerner spécifiquement (difficulté conceptuelle pour seulement les concevoir ; difficultés de stabilité, continuité, finesse de l'attention ; y a t il une compétence analogue à celle liée aux discriminations sensorielles qui s'éduquerait, qui pourrait s'affiner par la pratique.

Mise en gestes

Claude Marty

I Cadre de mon questionnement

Je viens de prendre conscience, après avoir jeté les premiers éléments de ce papier, qu'il était dans la ligne d'un de mes questionnements constants. A savoir qu'est-ce qui prouve que ..., qu'est-ce qui valide ...

Je pense que ce n'est pas forcément le souci de chacun d'entre nous et même pour ceux qui l'ont ce n'est pas un souci constant.

Pour être ouvert à ce qui va suivre il serait en particulier nécessaire de sortir de la position caricaturée par : "C'est le sujet qui sait ce qui est vrai et ce qui est vrai pour lui est effectivement son expérience subjective".

Cette position a son domaine d'application : il nous installe dans l'attention à l'expérience subjective et à la respecter. Mais elle est au fond assez contradictoire avec ce que nous ont appris les entretiens d'explicitation : nous nous trompons sans cesse sur ce que nous croyons être notre vérité, en creusant nous découvrons sans cesse les altérations que nous faisons subir à nos souvenirs. L'explicitation est une conquête toujours renouvelée vers l'horizon de l'expérience subjective. Nous avons à nous enthousiasmer de tout apport, de tout résultat et en même temps à nous en méfier, à ne lui attribuer qu'une signification temporaire, une place provisoire ; et éventuellement repartir pour un tour de questions, d'approfondissement.

II La question

Je voudrais secouer ici la croyance que nous pouvons avoir que l'expression VAKO est celle qui était dans l'expérience de référence. Et tant pis si j'enfonce pour certains des portes ouvertes, si je ne fais que redécouvrir. Nous cherchons dans l'entretien d'explicitation à faire mettre en mots une expérience de référence de façon aussi complète et aussi proche d'elle que possible. La mise en posture et en mouvement du corps est un soutien important pour cet objectif et nous avons tous constaté, avec émerveillement parfois, qu'elle ouvre une remémoration enrichie.

Or, si nous connaissons bien la distance entre le discours et le vécu que le discours cherche à dire, nous aurions peut-être tendance à penser que les gestes, les images, les sons sont toujours beaucoup plus proches de

l'expérience de référence que les mots, qu'ils ne sont jamais des commentaires, des explications.

Ce que je veux dire, souligner, c'est que les gestes, les images, etc. ne sont pas forcément ceux qui ont participé à l'expérience qu'on prétend réfléchir. Nous avons déjà distingué les gestes qui pourraient avoir eu lieu dans la situation décrite et ceux qui décrivent la situation, un objet de l'environnement etc. Le kinesthésique profond que je suis sais bien que, sans être italien, on peut s'expliquer par une longue suite de gestes ; et que cette explication convainc son auteur.

Une expérience personnelle

Je cherche à retrouver (en auto-explicitation) ce qui s'est passé pendant un blanc. J'avais d'abord écrit (en notes rapides, mais que je rédige complètement pour vous, tout en essayant de ne pas y ajouter quoi que ce soit)

"Avant le blanc je me suis dit : il faut que je dirige mon attention vers un contexte

ce blanc a été très rapide, je ne me souviens de rien de ce qui s'est passé pendant

je suis sorti de ce blanc en éprouvant des sentiments désagréables dans mon ventre j'ai accepté cette reconnexion".

Notons qu'à ce moment je ne sais pas à quoi je suis reconnecté !

Dans une deuxième écriture pour mettre en phrases complètes ce qui n'étaient que notes rapides j'ai aussi rajouté différentes remémorations qui me sont venues à la relecture. Par exemple, avant (ou en parallèle ?) d'éprouver le sentiment désagréable dans mon ventre j'ai eu une autre impression

"Ca s'est noué (ou c'est noué ?), pas douloureusement comme dans le ventre, mais comme si mes deux mains se joignaient et se nouaient devant moi; ce que je traduis

1 Réfléchir exprime ce que je veux dire ici, réfléchir une expérience n'est pas y réfléchir. Mais le risque de contamination par "réflexion" invite à inventer le verbe qui va avec réfléchissement : je lance donc un appel à proposer quelque terme moins laid que réfléchisse ou réfléchissement;

par j'ai trouvé, j'ai connecté".

C'est une description de l'existence à ce moment là d'un "sentiment intellectuel". Mais avec quelle distance ? Et à quel moment, dans l'expérience du blanc ou dans le moment de la première ou de la seconde écriture ? Aujourd'hui j'ai l'impression que j'ai vraiment éprouvé dans le blanc de référence le "je sais que j'ai trouvé", mais je ne suis pas sûr du tout qu'à ce moment ça avait la forme de mains nouées. Cette image (qui pour moi est totalement kinesthésique) m'a-t-elle simplement été nécessaire pour que j'exprime, que je m'exprime à moi-même d'abord, cette impression d'avoir trouvé, qui avait la particularité d'être une reconnexion entre des souvenirs différents (ce que je vais comprendre par la suite) et non pas, par exemple le simple resurgissement d'un mot ou d'une image. J'ai eu à faire une mise en image au-delà de la représentification de "je sais que j'ai trouvé", qui n'est pas plus la représentification que les mots entre guillemets. J'ai eu la sensation forte que cette image était "vraie". Mais peut-être seulement comme on éprouve un fort sentiment, d'adéquation, lorsqu'on a réussi à trouver le mot juste pour exprimer quelque chose.

Pour dire à l'autre il faut bien des mots, encore qu'on fait de temps en temps appel au dessin ou au déploiement de la posture et des gestes ; ce que je viens de souligner ne serait donc pas bien important. Sinon qu'il ne s'agissait pas d'exprimer à l'autre, mais à moi-même, que j'ai eu besoin avant de pouvoir décrire en mots, d'une expression sensorielle, qui n'est pas une représentation, mais est symbolique.

Deuxième expérience

Je ne fais peut-être que redécouvrir une des leçons de l'entretien d'explicitation. Mais allons plus loin avec la séquence suivante dans laquelle j'étais en entretien avec A.

En bref j'y suis invité à me replacer dans la posture du début de blanc (un ancrage de présence à moi-même et à ce que je suis en train de faire) et après un temps d'exploration de cette posture il me revient quelque chose qui se serait passé pendant le blanc. Et je montre une agitation de mes mains qui peu à peu se déplacent dans un plan devant moi sur le côté droit comme si je manipulais les pièces d'un espèce de puzzle. Sur le moment j'ai l'impression de décrire quelque chose qui était dans la situation de référence. Une verbalisation ultérieure en est : à partir de cette position de présence je peux partir dans tous les sens mais à l'intérieur du cadre de la tâche que je me suis donnée, j'agite les éléments concernés (des souvenirs de blancs variés et bien d'autres choses sans doute) comme dans un brainstorming interne, je les rapproche comme dans l'exploitation d'un temps de brainstorming, ou plutôt ces deux temps se mélangent, c'est une méthode de travail extraordinairement efficace, à la fois partout dans tous les sens et restant orientée, puis la connexion recherchée se manifeste. Je ne donne cette verbalisation que pour évoquer la richesse du contenu de ce que mes gestes me disent.

Ce qui me trouble c'est le sentiment que j'ai eu que ces gestes étaient dans la situation de référence. A la réflexion c'est absurde, j'ai aussi un souvenir de ne pas avoir bougé, gardant la posture de présence ; et il est simplement peu probable que j'ai eu le temps de les faire. Je me suis retranché alors dans : "ces gestes je les ai fait dans ma tête". Mais je n'en étais pas plus content et j'ai eu le sentiment (intellectuel !) que je n'avais fait que traduire (dans le moment de l'explicitation) ce qui se passait dans ma tête. Je n'ai pas fait tout de suite une mise en mots, mais j'ai fait une mise en gestes. Je suppose que sans cette mise en gestes je n'aurais pas fait de mise en mots.

Discussion

La mise en gestes ou en images, en sons, en danse, en musique, avec les sub-modalités propres à chacun est précieuse. Mais il ne faut pas la confondre avec la remémoration, la représentification. C'est vraiment une représentation au sens habituel du terme, une transcription de quelque chose qui s'est passé sur un certain mode dans un tout autre mode.

J'aimerais savoir si les images, les couleurs, que les visuels évoquent, les localisations dans la tête, dans le corps ou dans l'espace que des kinesthésiques à sub-modalités différentes associent à leurs expériences sont seulement des expressions de ce qui s'est passé ou bien était bien dans ce qui s'est passé. Le mode de mon mode gestuel a l'avantage de permettre de douter plus facilement de sa réalité dans l'expérience de référence; je propose une vérification subjective sous la forme "Recontracte le temps jusqu'à ce qu'il soit celui de la réalité". Mais cela vaudrait la peine de douter de l'existence initiale de sensations plus rapides, plus internes.

Lorsque l'objectif de l'entretien d'explicitation est de mettre à jour une expertise ou une remédiation, la question n'est pas vraiment pertinente. La validation du travail c'est, dans ces cas, que des personnes peuvent s'approprier l'expertise ou que l'élève améliore sa performance. Mais si son but est une recherche fondamentale sur des fonctionnements savoir ce qui était vraiment dans l'expérience est essentiel.

Une grande difficulté est que les signes de l'évocation, de la parole incarnée, de l'association ne permettent pas de déterminer le temps ; pendant ma mise en gestes je devais donner de forts signes d'évocation. Comment distinguer l'association ici et l'association avec le passé ? Les thérapeutes PNL diraient que l'association est toujours dans le présent, que le passé et le futur se vivent dans l'ici et le maintenant et qu'un travail de thérapeute est de modifier ce passé revécu, ce vécu présent et présentifié. A chaque fois qu'on revit quelque chose on le modifie et on modifie ce qui va se passer dans une situation analogue. Ainsi on peut supposer que la tâche de couleur associée à un certain état ou à une certaine action, pour se la décrire, va devenir partie intégrante d'une expérience ultérieure ; on va avoir alors une vérification fautive qu'elle était dans l'expérience initiale alors qu'elle revient dans l'expérience nouvelle comme reviendraient des mots qu'on s'était dits après coup.

J'en viens à poser la question : quand quelqu'un se souvient des mots sur le cahier d'un élève un an avant, a-t-on eu le réflexe et la possibilité de vérifier que les mots revus sont bien les bons ou qu'ils ont été inventés inconsciemment. Comme je le répète un thérapeute PNL peut faire reconstruire un souvenir très fort, de telle manière que cette reconstruction soit la nouvelle vérité du sujet ; dans une telle reconstruction des détails extrêmement précis vont naître ; sont-ils distinguables de vrais souvenirs ; le thérapeute ne s'en soucie pas, au

contraire il désire que le vécu de la situation thérapeutique se substituent à celui de la réalité.

Conclusion

Qui veut participer à ce travail critique des mises en gestes, images ou sons ? Je voulais retrouver le fameux blanc. J'ai noté : « J'ai comme conscience d'une stratégie, je me dis établit le calme en toi, prends le temps, de reformuler la consigne que je me suis donnée, d'abord, de resituer le contexte »

A propos d'un sentiment intellectuel... Notes prises à St-Eble 98

Marcelle COSTE-CLEMENT.

Mardi 26.08.98 (matin). A la recherche de « blancs »... Voici ce que j'écris.

Depuis une dizaine de jours, je cherche le nom du vin qui, il y a une trentaine d'années, m'a « sauvée d'une anémie ». C'est un Bordeaux. Son nom commence par P... et en écrivant ça, j'entends « Burzet »... puis « Bouscat »... c'est ça qui vient ! Et je sais que c'est ce que je recherchais. J'entendais ce nom, j'essayais de le voir écrit sur la bouteille... rien ne venait.

Il y a un moment, Pierre a dit : « on peut avoir l'intuition d'un mot »... et ce mot que je cherchais est devenu plus intéressant pour moi.

Mardi à 17 h. (J'ai très envie de revenir sur ce que j'ai vécu ce matin).

Depuis quinze jours exactement je cherche ce nom de vin. J'ai commencé à le chercher alors que nous buvions du Bordeaux en famille (une de mes sœurs, mon beau-frère et ma mère).

Je sais que ce nom commence par un P... Je me dis « P...P... ». Mon beau-frère a voulu m'aider en me disant « Château de ... » Non ça ne vas pas... ça ne sonne pas comme ça dans ma tête. Je vois la bouteille avec son étiquette, bouteille en verre foncé, verticale, avec une étiquette beige... « P » est écrit... mais rien ne vient... Je cherche un mot court... qui sonne...

Ce matin, j'ai écrit « P ». Je me suis dit « P » et aussitôt j'ai entendu « Burzet » et je l'ai écrit. C'est la première fois que je prenais un crayon et un papier. Voir ce grand « P » écrit noir sur blanc en bout de ligne a complété entendre ce « P » que je me disais en vain. Tout de suite, je me suis dit « Burzet » et je l'ai écrit pour voir... mais je sais que ce n'est pas tout à fait ce que je cherche... Burzet c'est un nom de patelin ardéchois... ça ne colle pas avec la musique que j'ai dans la tête... Je me dis « tiens, je me suis trompée... J'étais pourtant sûre du « P », et bien non, c'est « B ».

« Burzet »... non... et tout de suite « Bouscat »... c'est ça, j'en suis sûre. Ça sonne, sonore, pétard... et c'est même « domaine du Bouscat » et non pas « château »... Impression que tout c'est enchaîné très vite, une fois que le « P » est devenu « B ».

C'est par le son que j'ai changé les mots et que j'ai trouvé. Je me sens dans ma tête, tout se passe dans ma tête, je me parle dans ma tête, je m'entends dans ma tête (je sens mes oreilles qui fonctionnent... tension).

Quand j'ai trouvé « Bouscat », la tension se disperse et sort de ma tête. Impression de lumière... je suis contente de partout, je souris... je me souris...

Ce matin, Pierre m'a orientée en disant « avoir l'intuition d'un mot... avoir un mot sur la langue... ». Je me suis senti prendre une direction de recherche, être canalisée... et en même temps une ouverture (mais oui, tout le monde a ce problème là, à un moment ou un autre, alors que je me sentais plutôt nulle de ne pas trouver, de perdre la mémoire -à mon âge- !) car je savais que je finirais bien par trouver !

Après l'entretien visant l'explicitation du passage de « P » au mot « Burzet » :

Il y a eu un déclencheur externe : la consigne donnée par Pierre.

La qualité de l'attention portée à « P » a changé... plus intense. Pour la première fois depuis que je cherche ce mot, j'écris « P ». Je me sens reliée à ce « P » par un cône d'acier... liens forts entre mes yeux et la feuille, ce qui me permet de libérer un espace de ma tête où apparaît le mot « Burzet » de façon auditive et en douceur. Comme si l'image visuelle de « P » laissait la place pour le son qui est dans mon oreille gauche... la tension visuelle disparaît et alors l'oreille gauche est tendue, chaude, sensible... (deux mois plus tard, quand j'écris cela, je trouve la même tension dans mon oreille gauche).

M.C-C. 07.11.98.

TEMOiGNAGE

Odile EYNARD

Après avoir travaillé sur les situations où chacun pensait qu'il pouvait y avoir la présence du sentiment intellectuel, le groupe s'est imposé une tâche commune à réaliser : à partir de 2 mots, en fabriquer un et donner sa définition.

Nadine donne un exemple : tomate/dinosaure---- tomanosaure et c'est le blocage. Je sais que je n'y arriverai pas à temps. Des images, des mots, un mouvement s'imposent, s'incrument mais ne s'associent pas. Ils s'arrêtent furtivement, toujours à gauche du

côté tomate. Cela m'agace, je le dis tout haut, et puis je me dis que ce moment peut être intéressant à déplier. En fait, cela devient une certitude et je demande à être accompagnée en dépit du doute dans le groupe concernant la pertinence de ce choix de situation.

Je commence donc à décrire ce que j'ai fait pour trouver deux autres mots. Autant c'était irritant dans l'instant de ne rien trouver, autant tout d'un coup cela perd de son importance au profit de quelque chose qui est là, je le sens, qui va s'imposer peu à peu, un passage du noir profond à une lumière intense qui à la fois m'enveloppe et se situe plus haut devant moi.

Et puis, tout à coup... un sentiment puissant, je me sens happée et je descends par petites touches, en parfaite osmose avec Catherine. Je sais que c'est tout près maintenant, quelque chose qui grandit mêlé à une sensation de bien être.

Ce qui est toujours là, très fort, maintenant, au moment où, j'écris ces quelques lignes, c'est cette qualité de cheminement, de descente vers cette chose qui est là et ce sentiment d'être en parfaite harmonie avec Catherine, sur la même longueur d'onde.

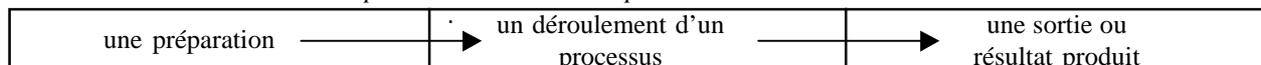
Par la suite, j'ai appris qu'elle avait évité d'utiliser des termes dont nous avions parlé dans le groupe et pourtant, à ce moment là, tout en continuant de "descendre", je savais que ce que j'étais en train de vivre, c'était justement cela, cette qualité qui touche à l'essence, qui se caractérise par quelque chose de pur, de cristallin, et que le "focusing" dont avait parlé Catherine devait être une technique facilitante pour parvenir à cet état, si difficile à quitter ensuite.

Synthèse d'un groupe de travail

**Claude, Marie, Christine, Sylvie, Agnès, Marcelle, Claudine
Saint Eble , Août 1998**

Ce groupe a travaillé à partir d'exemples, objets d'Ede. Il s'agit là de présenter les éléments de réflexion du derniers temps de réflexion dans ce groupe. Les discussions sur ce qui fut nommé "sentiment intellectuel" au début de la session nous ont amené à le désigner souvent par le terme flou de "chose".

1. Nous sommes tombés d'accord pour constater trois temps à la "chose":



2. Le 1er et le 3ème de ces temps, sont des moments d'affleurement à la conscience. Ce serait à ces deux moments là que le sentiment intellectuel se manifesterait. Ce que nous appelons "sentiment intellectuel" serait ce qui accompagne ces moments d'affleurement à la conscience. Nous lui préférons l'expression de "ressenti intellectuel".

3. Les différents Ede menés nous ont permis, sur les exemples traités, d'accéder à des éléments constitutifs du fonctionnement (ou déroulement) de la "chose".

Les différents exemples sont :

3.1 la successions des sentiments intellectuels repérés dans un protocole d'Ede avec Delphine, artiste. cf. annexe 1.

3.2. les "blancs" de Claude, cf. Annexe 2

3.3 Le sentiment d'Agnès , lors d'une visite d'une stagiaire, cf. Annexe 3

3.4 Le passage chez Christine du "je ne sais pas faire... ce n'est pas possible... " au "ça va marcher... je suis capable de le faire... " .

3.5 du "P" au "burzé" et au "busca" de Marcelle cf. Annexe ,5

3.6 l'explicitation pour Marie du sentiment de certitude, qu'elle ne s'est pas trompée de chemin en venant à Saint Eble, après un premier sentiment de s'être trompée.

5. Nous dégageons un certains nombre de constantes ou invariants des exemples traités dans nos sous-groupes et mis en commun

. **Une préparation** ou mise en place d'un état interne particulier.

Il s'agit là à la fois d'une rupture et d'un passage, d'un changement d'état qui s'opérerait en deux temps

L Un premier temps conscient : il comporterait une installation physique, corporelle ou beaucoup de dialogue interne.

Le degré d'attention augmenterait ainsi que le degré de certitude.

II. Un deuxième temps, pendant lequel cet état nouveau s'installerait grâce à la mise en oeuvre de techniques personnelles. Le sujet n'aurait plus conscience de ce qui se fait, un décrochement de la raison s'opère.

. **Le déroulement.**

Avec les Ede, nous n'avons pas accédé au processus lui-même (est-ce possible ?) mais à des manifestation, ou comportements qui l'accompagnent ou en font partie (?) et qui relèvent d'informations pré-réfléchies (cf. critères).

Ce mode de pensée se traduit dans son déroulement par des gestes, des images mentales, beaucoup de sensoriel (ex: de la couleur...).

Pendant cette phase, il n'y aurait pas de dialogue interne mais la création par certains, d'un espace spécifique qui permet à la "chose" de se dérouler.

Par exemple, l'un coupe des parties de son corps un autre, ne sent plus son corps, tout se passe dans sa tête, pour un autre encore, cela se passe dans ses mains en parallèle de ce qui se passe dans sa tête.

La formulation du discours en première personne disparaît ("je...") pour laisser place à un discours en 3ème personne ("ça me convient... c'est harmonieux... ça a marché... chez Delphine **ma main** descendait ..le corps prenait sa forme...').

Nous avons constaté dans notre groupe l'absence de co-existence de plusieurs "je" avec l'un qui serait pilote, seulement dans un exemples, deux "je" fonctionnent en alternance. (Il s'agit là d'un point de discussion par

rapport à des éléments livrés par un autre groupe.

. Il se traduit par un ressenti corporel, organique et certains gestes chez Claude, un dialogue interne chez Christine, des images mentales, du sensoriel.

. également la conscience d'une certitude.

. cet état s'accompagne d'une modification du degré d'attention, de certitude. cet état interne avec ses aspects physiques, organiques apparaît comme nécessaire au déroulement ultérieur de la "chose".

Claudine le 14/11/98.

Exemple d'Agnès²:

Claudine Martinez

le problème de Xavier où "comment ai-je fait pour comprendre ?"

L'entretien d'explicitation est conduit par Claude. Je suis observatrice et peut donc facilement prendre des notes. L'entretien fut enregistré au magnétophone et pourrait donc être plus précisément reconstitué.

Agnès est en visite avec un stagiaire avec une classe d'handicapés mentaux très perturbés.

Agnès "a le sentiment que cela ne va pas dès le début de sa visite".

"Ca ne va pas"

-Rapidement, plein de choses sont venues : le ton de sa voix, toujours pareil, sèche, dure, sans modulation.

- Il parle beaucoup, les enfants peu.

- Le bruit de ses pas : il marchait de long en large, attaquait par le talon, cela me donnait le tournis.

- Les enfants faisaient presque rien.

- A la récréation, j'étais seul avec le stagiaire. Je pensais pouvoir parler avec lui... or, il n'a pas arrêté de bouger! Après la récréation.

"J'ai une angoisse. Elle a démarré au plexus, est montée là (montre à droite de sa clavicule et de son sternum). Je m'assieds. Une petite table encombrée de matériel. J'ai froid, une fenêtre est ouverte. Je me serre contre le radiateur. C'est l'hiver, les arbres sont sans feuilles. J'étais mal. Il sortit chercher ses élèves.

"Quelque part, je sais qu'il y a encore autre chose à comprendre."

A propos de son angoisse.

"Une sensation extraordinaire que je rencontre dans les situations difficiles. Ca vient de loin, des pieds... Il faut que j'aïlle au-delà. C'est comme à l'accouchement... épuisée après des heures, je croyais que j'allais crever... Pas possible que je m'arrête là!...

A la fois certitude

A ce moment là, je me sens capable de soulever des montagnes...

Agnès entre très fort en évocation : "... j'évite la sensation pénible qui m'empêche d'aller au-delà. Je me pelotonne contre le radiateur, je ne me dis rien... je canalise cette énergie... je ne sens plus là... j'arrive à en

faire abstraction..."

Après un break :

"Cette énergie... je me recroqueville... je ne bouge pas. Je ne sens plus à partir de là (montre?) ... Je suis là en haut, dans ma tête... Et c'est là que j'ai parlé d'éponge. Il ne faut pas que je bouge, sinon, ça ne marche plus. J'ai les oreilles ouvertes. J'entends la voix d'un enseignant dans la classe, la même voix qu'avant, un truc comme ça (montre une horizontale), tout le temps comme celles des gamins. Il ne faut pas que je me dise des choses... j'ai mes oreilles comme ça (montre avec ses deux mains grandes ouvertes de chaque côté de ses oreilles). J'entends le silence des élèves et puis je vois (montre avec son doigt : mouvement en zigzag descendant). Je vois un truc au tableau, un questionnement. Il questionne les gamins. Je n'attends pas les réponses, je le vois à son attitude, j'ai la peau sensible de partout... je prends... je prends (fort) tout. (Elle cherche sa position de mains devant sa tête). Je ne me dis rien. Je laisse venir... ce que j'entends, ce que je vois... Une sensation dans la tête à la limite du mal de crâne. C'est serré... comme si des yeux... des oreilles ...comme s'il y avait un point au-milieu. Il faut que je sois là, pas ailleurs. (Agnès lâche ses mains qui lui cachaient le visage, son visage est concentré, ses yeux fermés.)

"Je suis là, et à un moment donné, je sais... parce que je sens sa peur.

Quelque chose de nouveau est apparu dans l'estomac... je sens sa peur... (elle ouvre les yeux)... à partir de là, ça y est, j'ai compris : il a peur des élèves.

J'ai senti, ça y est, un mot! Il se passe du temps... beaucoup de temps où je suis toute ouverte et concentrée sur ce... c'est marrant, je l'avais vu plus gros jusque là! En fait, il est plus petit. Avant : une espèce de masse serrée. Il faut par mon attention que j'atteigne le point du milieu. En même temps, il y a ce contraste : -une éponge, ouverture et en même temps, la densité au-milieu, ce point, je ne peux rien me dire... je ne peux pas

2 Reconstitué par Cl. Martinez à partir de mes notes d'observation, non revue par fauteur.

interpréter ce qui se passe... C'est comme si j'étais complètement plongée dans la situation...

C'est la condition pour moi, pour comprendre des situations très complexes. C'est comme un mal de tête... à la limite de la douleur.

La masse a une couleur: gris bleuté, le pont lui est bleu foncé. J'ai senti ça, j'ai compris, la sortie est brutale.

Lui reviennent des informations sur le contexte, en particulier, le détail d'une comptine de 4 lignes au tableau, à droite un mot ...

"En quelque sorte Xavier dit à un gamin qu'il est fou Il ne fallait pas que j'interprète ...j'ai lutté contre cette

envie de mettre des mots dessus. Ce qui revient, c'est les bruit ... c'est ça (*montre un zigzag vertical*)...

Aussi, l'influence du matériel : c'est du blanc brillant. Plein de matériel qui brille, mais c'est le silence aussi. L'important, c'est que je me dis rien à ce moment là...

Là-bas... (*montre de à droite*) il y a des tableaux accrochés, ils brillent, il y a des choses dessus... Il y a plein de matériel, blanc, brillant, c'est froid.

Aussi, un mot de lui, il parle à un gamin de sa colonne vertébrale, c'est-à-dire "t'es pas une larve, t'as une colonne vertébrale pour tenir debout".

L'activité d'une artiste.

Claudine Martinez

Lors d'un Ede mené avec Delph' à propos de la réalisation d'un dessin gravé sur une plaque de métal, des passages de description de son activité me semblent traduire le fonctionnement de "sentiments intellectuels". Il s'agit de moments où son activité de réalisation s'arrête, lui permet une prise de recul. Là, il se passe des choses. Je vous propose quelques exemples.

1 ER EXEMPLE

1.1 extrait intégral

I. "Je finis mon pied, après je relève mon crayon, enfin (vite) je relève mon ? je regarde un peu ce que j'ai fait au niveau de l'espace, j' m'arrête heu je me lève de ma chaise sûrement.. (ce jour là), je me suis levée, j'ai pris du recul, je regardais pour voir quel espace j'avais créé, enfin quelle surface j'occupais, heu et qu'est-ce qui me restait encore à faire pour qu'il soit terminé, jusqu' où je vais ? Donc là je regarde et **j'me dis c'est pas terminé**, heu je m' dis que, **je vois que le corps est là tout seul** au milieu il est tout seul ! et il est trop seul parce qu'il reste trop d'espace autour de lui donc il est au milieu et mon propos à moi, c'est de dire «l'espace, il donne sa forme au corps, et y'a cett'espèce de révolution dans l'air, quand le corps entre dans l'espace. Moi, je fais un mouvement, il y a, **Donc là il est tout seul et y'a rien qui s' passe autour de lui.** Il crée rien autour de lui. Y'a quelque chose qui se passe à l'intérieur et encore tu vois, c'est ... Voilà oui je le vois.

Cl: comment tu vois qu'il ne se passe rien autour ?

D: Ben, ... la surface est vide, je sens **qu'il y a un manque au niveau de la composition, y'a des vides, des déséquilibres / Ben, je sens un manque, / heu quelque chose à creuser davantage, à pousser plus loin, //**

un mouvement à souligner, heu ouais, c'est surtout des trajectoires du corps, à souligner à accentuer / j' me dis p't'être pas tout ça, mais j' me dis qu'il manque quelque chose./ Heu oui, c' que j' me dis, c'est qu'il est tout seul. Y'a rien qui s' passe autour de lui. / Là je reste reculée, je me dis qu'y-a rien qui se passe autour de lui, donc il faut que je crée un... un mouvement, une ... action autour de lui, ...pas une action par c' que c'est pas quelque chose qui se passe forcément, pas des images de il faut

qu' autour de lui, y' ait des choses qui bougent dans l' air // après, ben je me suis rassise, j'ai repris mon, mon appui, enfin mon outil pour appuyer, et heu et j'ai créer des trajectoires autour de lui / des lignes.

1.2. Découpage, réorganisation des différents moments:

1 Arrêt de son activité d'effectuation : "Je finis mon pied, après je relève mon crayon, enfin (vite) je relève mon ? je regarde un peu ce que j'ai fait au niveau de l'espace, j' m'arrête heu..."

2 Activité de transition permettant un passage vers... "je me lève de ma chaise sûrement./ (ce jour là), je me suis levée, j'ai pris du recul, je regardais pour voir quel espace j'avais créé, enfin quelle surface j'occupais, heu et qu'est-ce qui me restait encore à faire pour qu'il soit terminé, jusqu' où je vais ? Donc là je regarde et"

3 Expression du ressenti d'un "sentiment intellectuel" à trois moments:

(1)"**j'me dis c'est pas terminé**, heu / je m' dis que, **je vois que le corps est là tout seul** au milieu il est tout seul ! et **il est trop seul,**"...

(2) la surface est vide, je sens **qu'il y a un manque au niveau de la composition, y'a des vides, des déséquilibres / Ben, je sens un manque, / heu quelque chose à creuser davantage, à pousser plus loin, //**

(3) j' me dis p't'être pas tout ça, mais j' me dis qu'il manque quelque chose./ Heu oui, c' que j' me dis, c'est qu'il est tout seul. Y'a rien qui s' passe autour de lui.

4 Une phase de réflexion, de travail qui se fait : " parce qu'il reste trop d'espace autour de lui donc il est au milieu et mon propos à moi, c'est de dire «l'espace, il donne sa forme au corps, et y'a cett'espèce de révolution dans l'air, quand le corps entre dans l'espace. Moi, je fais un mouvement, il y a / **Donc là il est tout seul et y'a rien qui s' passe autour de lui.** Il crée rien autour de lui. Y'a quelque chose qui se passe à l'intérieur et encore tu vois, c'est ... Voilà oui je le vois .

...un mouvement à souligner, heu ouais, c'est surtout

des trajectoires du corps, à souligner à accentuer // Là je reste reculée/, je me dis qu'y-a rien qui se passe autour de lui"...

5 *Débouche sur une décision d'action* : ... **“donc il faut que** je crée un... un mouvement, une ... action autour de lui, ...pas une action par c'que c'est pas quelque chose qui se passe forcément, pas des images de **il faut qu'autour de lui, y'ait des choses qui bougent dans l'air //**

6 *Passage à l'action* : après, ben je me suis rassise, j'ai repris mon, mon appui, enfin mon outil pour appuyer, et heu et j'ai créer des trajectoires autour de lui / des lignes.

2EME EXEMPLE

Texte intégral

“...j'ai arrêté en bas, j'ai pris un peu de recul, pareil, donc je me re-recule pour voir heu, /je ne me lève pas, / non, non je je .. je me redresse, j'arrête d'appuyer, je regarde qu'est-ce que ça fait, qu'est-ce que ça change au niveau des déséquilibres / et donc là **pareil, ça manque**, parce que **y'a que d'un côté qu'il se passe quelque chose** et donc de l'autre côté, heu si je veux que ... si tu veux l'espace, il n'existe pas que d'un côté du personnage, y'a forcément ... tu vois, t'imagines un peu heu ... heu.. c'est ça ! C'est le personnage, le cocon qui est autour, il prend la forme du .. personnage, c'est comme si ... tu glisses dans une chaussette pour descendre... tu sais le truc des pompiers et ben là, quand tu es dedans, la chaussette et ben elle va se faire autour de toi, elle va prendre la forme... pourtant au début, elle est comme ça.. et donc heu là, **la chaussette, elle était que d'un côté!** Donc je le fais aussi de l'autre côté et je pars donc de l'autre côté de la tête

Découpage des différents moments :

1 *Changement de posture et changement d'activité intellectuelle* : ... j'ai arrêté en bas, j'ai pris un peu de recul, pareil, donc je me recule pour voir heu, /je ne me lève pas, / non, non je je .. je me redresse, j'arrête d'appuyer, je regarde qu'est-ce que ça fait, qu'est-ce que ça change au niveau des déséquilibres /

2 *Expression du sentiment intellectuel* :

- (1) “...et donc là **pareil, ça manque**, parce que **l'a que d'un côté qu'il se passe quelque chose** et donc de l'autre côté, heu si je veux que ... si tu veux l'espace, il n'existe pas que d'un côté du personnage,
- (2) **la chaussette, elle était que d'un côté!** *Formulation plus précise qui vient après une réflexion (ci-après).*

3 *Un travail mental se fait* : “...t'imagines un peu heu ... heu.. c'est ça ! C'est le personnage, le cocon qui est autour, il prend la forme du .. personnage, c'est comme si ... tu glisses dans une chaussette pour descendre... tu sais le truc des pompiers et ban là, quand tu es dedans,

la chaussette et ben elle va se faire autour de toi, elle va prendre la forme... pourtant au début, elle est comme ça..

4 *Passage à l'action*: “... et donc heu là, je le fais aussi de l'autre côté et je pars donc de l'autre côté de la tête...”

3EME EXEMPLE

Texte intégral

Pour expliciter “un vide comme nécessaire”

“...ben heu ...**j'ai le sentiment d'un équilibre! Quelque chose de.. qui tombe bien... y'a pas de faux plis**, y'a pas de disons que chaque chose prend place, sans bouffer l'autre. Si je fais encore, si j'arrête pas, que je continue à faire des lignes elles vont venir bouffer les jambes / ça je le vois! / Elles n'y sont pas encore, mais j'imagine, je dis «si je continue, là ça ... ça va bouffer!»/ Ca je me le dis et donc heu, **c'est le sentiment qu'il faut que j'arrête**, donc là / je les vois! / je vois qu'ça va pas! /

Cl: quand tu sens un équilibre, tu sens quelque chose dans toi, ou ?

D: non, ça fait ?? Heu disons heu **une harmonie**, ouais / (long silence) heu oui, c'est une c'est comme une ... après le moment où je respire j'ai enfin, **là je sens que ça va**, donc je respire heu ouais, une harmonie, c'est un moment calme, ouais / c'est le calme du moment où .. où ... voilà, je suis... ça va! pour celui là, en tout cas, je ... oui, voilà.... repos! Hop, pas longtemps hein! Juste le moment de .. de voir que bon, là **j'arrête là maintenant, cette partie là est bonne**, donc le repos heu **je sais que quelque chose est terminé !** Donc c'est un repos, **mais je sais qu'ailleurs je continue /: sur ce dessin là / je sais qu'il y a autre chose encore**, donc je ... là je porte mon regard ailleurs,/ et donc là, il remonte, il repasse au centre, à la fenêtre, au nœud de l'affaire / Je repasse au nœud, parce que je m'aperçois **que le nœud est justement pas assez ... y'a pas assez de choses qui se passent, on ne sent pas assez d'interactions de.../ ça me vient à mes yeux... pareil, par un vide, toujours par un vide.../** je vois qu'il se remplit / il est rempli partiellement, avec aération.

Traitement : découpage des différents temps:

1 Expression d'un “sentiment intellectuel” :

- (1) à propos d'un vide : “...ben heu ...**j'ai le sentiment d'un équilibre! Quelque chose de .. qui tombe bien... y'a pas de faux plis**,
 - (2) heu, c'est **le sentiment qu'il faut que j'arrête**,
 - (3) un équilibre =**une harmonie** = **là je sens que ça va** = c'est un moment de calme,
- L'expression du sentiment évolue avec les réflexions qu'elle se fait.
- (4) **Je sais que quelque chose est terminé !**

2 *Réflexions entre (1) et (2)* : “... chaque chose prend place, sans bouffer l'autre. Si je fais encore, si j'arrête pas, que je continue à faire des lignes elles vont venir bouffer les jambes / ça je le vois!/ Elles n'y sont pas

encore, mais j’imagine, je dis «si je continue, là ça ... ça va bouffer!»/ Ca je me le dis et donc là / je les vois! / je vois qu’ça va pas! /

Entre (2) et (3) : “...après le moment où je respire j’ai enfin, donc je respire heu ouais, une harmonie, ouais / c’est le calme du moment où .. où ... voilà, je suis... ça va! pour celui là, en tout cas, je ... oui, voilà.... repos! Hop, pas longtemps hein! Juste le moment de .. de voir que bon, là

Prise de décision entre (3) et (4) : “... **j’arrête là maintenant, cette partie là est bonne**, donc le repos heu ... donc c’est un repos,

3 Suite de l’action du dessin et de l’enchaînement des différents processus : “.. **mais je sais qu’ailleurs je continue /: sur ce dessin là / je sais qu’il y a autre chose encore**, donc je ... là je porte mon regard ailleurs./ et donc là, il remonte, il repasse au centre, à la fenêtre, au nœud de l’affaire / Je repasse au nœud, parce que je m’aperçois **que le nœud est justement pas assez ... y’a pas assez de choses qui se passent, on ne sent pas assez d’interactions de.../ ça me vient à mes yeux... pareil, par un vide, toujours par un vide.../** je vois qu’il se remplit / il est rempli partiellement, avec aération.

4EME EXEMPLE

“..pareil : **une notion d’équilibre de la composition**, c’est souvent ça! C’était une histoire d’équilibre, **de respiration**,... C’est comme **un rythme de musique**, il faut qu’il y ait des élans forts avec beaucoup de cuivres, et ...et du violon seul qui ... joue sa p’tite musique...
Cl: tu peux l’entendre ?

D: ouais... Au fond, c’est plus tumultueux, tu vois y’a une lutte entre cet espace qui vient se coller au corps, qui l’enserme et que le corps repousse en même temps, parce qu’il y a cette action là, y’a le corps... a une pression sur lui et en même temps, lui, par son action, tu vois, parce qu’il est là, et ben, y rejette aussi des choses, il rejette de l’énergie, donc y’a cet endroit ... C’est, c’est ces fils, où y’a ce tumulte et cette lutte, donc c’est quelque chose de beaucoup plus bruyant. Et hop après quand **C’est comme une bulle, tu vois, une atmosphère**, cette atmosphère où y’a la lutte et autour y’a le vide. (silence, pause après ce monologue enflammé, passionné)

SEME EXEMPLE

A propos de son critère de fin : comment sait-elle qu’elle a fini ?

“...Heu, ... là pareil, quand j’ai eu le temps un repos. Ouais, **un apaisement, une volonté de... l’envie de fumer une cigarette**, je crois, peut-être ? Non , tu vois celui-là... (monte la voix) celui-là j’ai terminé en deux fois. C’est-à-dire que j’ai fini la gravure sur la plaque et là **j’ai eu le sentiment que ça suffisait**, c’était bien (très calme) enfin, oui, bien! Ca me convenait! Ce qui fait qu’au niveau des différentes lignes qui s’étaient faites, je n’pouvais pas en faire plus sinon, heu... ce qui existait déjà en pâtirait, au niveau du sens et de .. et de la clarté/

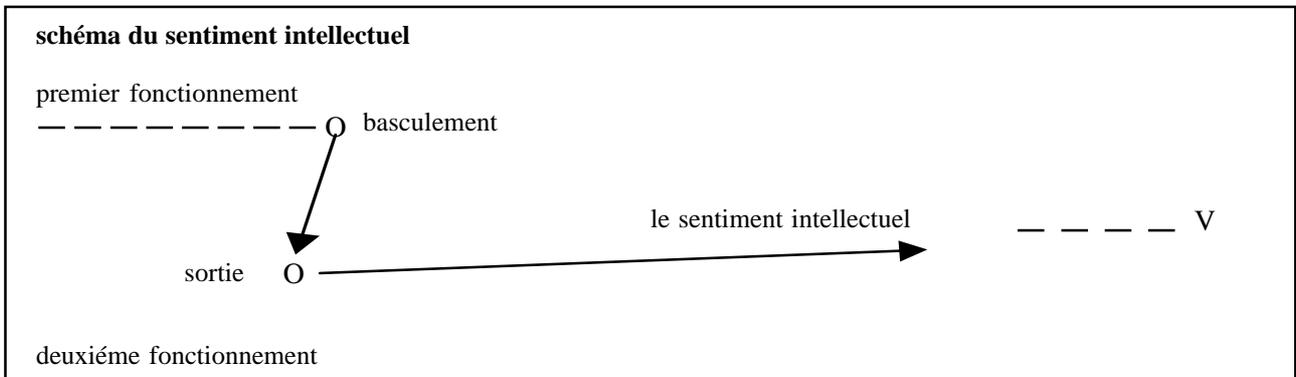
Ce type d’activité mentale au cours de la création relève-telle du sentiment intellectuel ou s’agit-il d’autre chose?

Claudine le 14/11/98

sur le «sentiment intellectuel»

St. Eble, 26-28 août 1998

Danielle Bonneton, Elisabeth Champseix, Alain Dauty, Renée Marti, Henri Roux de Bezieu Dans notre groupe de travail, il nous est apparu une structure de déroulement commune à trois situations sur quatre. La quatrième restant un point de discussion dans un processus non terminé. Voici un schéma qui nous paraît rendre compte de cette structure:



Commentaire

1.Premier fonctionnement : caractéristiques

Nous pouvons esquisser des traits de ce premier fonctionnement ou fonctionnement initial, à savoir qu’il est plutôt intellectuel, plutôt verbal, plutôt visuel ou

auditif, plutôt volontaire, plutôt conscient plutôt linéaire, plutôt dirigé. Dans ce fonctionnement, le sujet se donne une tâche qu’il se mat en quête de réaliser. Mais bien vite, celui ci se heurte à une sorte de barrage et c’est alors que naît un sentiment d’inadéquation.

2. Le basculement

En effet, le sujet se confronte à un sentiment d'inadéquation ou d'inefficacité. On repère dans le discours des phrases ou des expressions qui contiennent le mot "rien", comme par exemple : "rien ne vient", "ça n'a rien à voir", "ça ne marche pas", "ça peut pas fonctionner". Se traduit ici un sentiment d'inadéquation entre la tâche et les moyens pris pour accomplir celle-ci. Ce sentiment peut se traduire par un mouvement interne dont les personnes disent qu'il s'agit d'un décrochage, d'un basculement, d'une dépression, associé à un inconfort, à une douleur ou à un flottement. Dans la description de ce temps, on entend des mots tels que "pénible", "frustration", "énervement", "dépression", "douleur". La connotation douloureuse n'est peut-être pas une constante; on peut penser que le sentiment intellectuel semble pouvoir être recherché par l'individu, voire provoqué, si l'on se réfère à l'expérience de l'un d'entre nous, ou à des pratiques méditatives et de conscience altérée par exemple.

3. Un signal augure du "sentiment intellectuel"

C'est alors que vient le moment d'un décrochement et d'une sorte de "passage à vide", de "blanc", ou de "dépression" qui semble se manifester. Cette manifestation pourrait être l'objet d'un conflit interne, et le fait d'un processus d'accordage interne de différentes directions qui paraissent coexister à l'intérieur du sujet. Quelque chose se manifeste à moi, se signale à moi.

Ce signal peut être un contraste entre deux vitesses, comme : la coexistence d'un élan et d'un frein ou d'un autre rythme interne : par exemple, l'élan ressenti et la vitesse de mots, plus plats et non signifiants par rapport au sentiment que l'on désire exprimer. Perceptions sensorielles originées dans le corps, ce signal invite à un renoncement à tenir et invite à lâcher. Il reste à dégager des éléments sur le moment du signal, sa nature, sa fonction, sa temporalité : à quel moment intervient-il ? Est-il déjà présent en moi, à quel moment se manifeste-t-il ? A quel moment a-t-il de l'espace pour émerger ?

Le sujet à un moment quitte le registre de l'observation externe, du visuel. S'ensuit alors cette dépression, qui semble avoir pour fonction de lâcher prise afin de pouvoir reprendre, plus tard, une autre maîtrise, comme si en soi il y avait quelque chose ou quelqu'un (en faisant allusion aux différents mois

sollicités) qui sait que je sais et que en décrochant, j'accepte la complexité de cette situation. Il s'agirait donc plutôt d'une sorte de coexistence de différents niveaux et registres d'attention que d'une attention fractionnée. La fonction du lâcher prise semble bien être une fonction de régulation d'un système de contrôle à un autre.

4. La sortie : dégageant, saut qualitatif, recadrage...

A ce moment, il y a acceptation d'un autre fonctionnement qui semble plus ancré dans des registres kinesthésiques ("je me sens, je me ressens" diront les interviewés), plus intuitifs, plus multidirectionnels, plus associatifs (au sens d'associations libres) plus acceptés, moins commandés, parfois oniriques.

Le sujet se retrouve alors dans un état de nouvelles ressources où il se dit plus intuitif, plus présent, plus associé. Il est connecté avec différentes richesses sensorielles, encore une fois originées dans le corps et orientées semble-t-il. Ce nouveau fonctionnement aboutit à l'exécution de la tâche et l'on note que au moment de cette exécution, le langage visuel réapparaît.

Dans notre expérience des entretiens d'explicitation de St. Eble, nous avons observé que le sentiment intellectuel se dégage de l'adhésion mystique en ce sens que l'on peut l'entrevoir comme un processus à l'œuvre. Nous avons également constaté qu'il touche à la question identitaire.

5. Des lieux d'intervention ?

Ce schéma introduit un questionnement sur l'évolution possible, sur trois lieux possibles. On peut alors se demander comment on peut aider quelqu'un ou s'aider soi-même

- sur le lieu du basculement : à percevoir ce qui se passe comme signal. A le percevoir mieux et plus vite. A travailler sur le paradoxe du *provoqué* et de *l'accueillir*

- sur le lieu de la sortie : à mettre en place, mieux, plus vite, l'acceptation et la mise en oeuvre de la nouvelle politique.

- pendant le "sentiment intellectuel" : à faire qu'il n'y ait moins de douleur, (peut-être en percevant mieux l'utilité de ce temps); éventuellement à raccourcir ce temps, à s'orienter mieux et plus vite vers la sortie.

UNE SESSION D'INTROSPECTION GUIDÉE

Pierre Vermersch

Cet exemple est extrait d'un livre en préparation, il essaie de présenter le cycle de base de la pratique de l'entretien d'explicitation sous l'éclairage de ce qui en rend compte : l'activité réfléchissante. Il est donc écrit pour présenter quelques éléments d'information générale sur l'entretien d'explicitation, sur le contexte social, puis il détaille un exemple d'accès évocatif personnel extrait d'une séquence d'animation d'un stage EdE et qui me paraît bien rentrer dans le cadre du dossier sur le sentiment intellectuel.

Contexte et cadre social

L'un d'entre nous a mis au point une technique d'introspection guidée qui vise à rendre possible a posteriori la description détaillée d'une action déjà effectuée : l'entretien d'explicitation.

Cette technique utilisée en psychologie cognitive constitue une méthode de recueil de verbalisation originale visant des données introspectives détaillées et précises. Cependant, elle s'origine dans la pratique à l'image de tout notre travail. Ainsi, en situation de classe ou de formation, pour aider un élève à décrire après coup, comment il a réalisé un exercice, de manière à pouvoir restituer le déroulement détaillé de ses actions mentales (Comment fais-tu quand ? Par quoi as-tu commencé ?), de ses prises d'informations (A quoi reconnais-tu que ?) ou encore de ses critères d'achèvement de la tâche (Comment savais-tu que tu savais ? par exemple). Le but est d'aider l'élève à prendre conscience de ses gestes mentaux, du type de représentation ou de critères qu'il utilise de manière implicite, et pour l'enseignant de pouvoir à l'occasion élucider la nature et les causes d'erreurs ou de difficultés d'apprentissage de manière à apporter une aide appropriée et les rendre compréhensibles. Cette aide à l'explicitation est aussi utilisée dans la supervision des professionnels, dans les séances de debriefing après une mission, une intervention, une séance d'exercice sur simulateur, dans un but d'analyse et de perfectionnement des praticiens. Ce type d'échange peut durer quelques minutes dans le flot de la gestion d'une classe ou quelques heures comme dans une session de debriefing ou un entretien de recherche. Le caractère non trivial et technique de cette démarche qu'elle soit utilisée dans la recherche ou dans des activités professionnelles, est d'apporter une aide non inductive (il ne s'agit pas par les questions de souffler, de suggérer, le contenu des verbalisations) pour que la personne qui parle puisse accéder à son vécu, c'est-à-dire à un matériau qui est éminemment pré réfléchi, qui n'est donc pas encore conscientisé (au sens de la conscience réfléchie), mais seulement conscientisable. Or, la verbalisation spontanée de sa propre action est le plus souvent pauvre, généralisante, et ne permet pas de faire un véritable diagnostic sur les sources des erreurs et des difficultés rencontrées, pas plus que de comprendre dans le détail la réalisation d'une action mentale. En situation scolaire, ou de formation professionnelle on rencontre même la plupart du temps la réponse "je ne sais pas" à la question "comment est-ce que vous avez fait". La principale difficulté est d'éviter que la personne se mette en position d'activité réfléchie à partir de laquelle elle ne peut que verbaliser des informations qu'elle connaît déjà, et reste dans les limites de ce qu'elle croit sur comment elle fait. Pour découvrir des informations fondées sur ce qui s'est effectivement passé et à un niveau de précision suffisant pour élucider la cohérence du déroulement de l'action vécue, il est alors nécessaire de guider la personne vers une activité non plus réfléchie qui ne se rapporte qu'à ce qui est déjà connu, mais réfléchissante. C'est-à-dire, qui opère le réfléchissement du vécu pré réfléchi et donc vise quelque chose qui appartient déjà à la personne sur le mode de

l'avoir vécu, mais qui est une forme de vide pour la conscience réfléchie tant que la prise de conscience ne s'est pas opérée.

Ainsi avant même que la mise en mots du vécu soit possible (phase du remplissement expressif), il faut d'abord que le sujet accède à la présentification de son vécu passé, à son évocation sur le mode du rappel propre à ce que l'on a longtemps appelé la mémoire concrète (phase du remplissement intuitif portant sur l'accès à un moment spécifié du passé). Cela implique de viser son propre vécu passé sur le mode provisoire d'un non remplissement, donc quelque chose qui se présente d'abord à lui comme un vide, et que souvent il va chercher à combler prématurément en verbalisant les informations aisément accessibles (commentaires, jugements, généralités), ou à occulter par une dénégation (je ne me souviens pas, je ne sais pas, je ne peux pas savoir) sans rentrer dans l'expérience de laisser revenir les informations passées suivant le mode passif qui a aussi fait qu'au 19ème siècle on appelait cela la mémoire involontaire.

Explicitation et cycle de base de l'époché

Le guidage opéré par l'intervieweur avec le consentement de la personne interviewée va suivre exactement le cycle de base de l'époché, ce qui n'est pas étonnant puisque l'entretien d'explicitation est une des sources d'inspiration de la modélisation de l'activité réfléchissante.

a/ La suspension est assurée par de multiples aspects :

- le cadre social de l'échange, le temps pris pour cela, sont autant de manière d'interrompre l'accomplissement "naturel" des tâches d'exécution, pour passer à une activité qui consiste à se rapporter à des tâches déjà effectuées. Ce temps-là est donc pris pour "ne rien faire" en termes de productivité directe. Que ce soit dans l'entreprise ou à l'école, dans toutes les situations où l'on n'a jamais assez de temps pour tout "faire", suspendre cette poursuite directe de l'efficacité est un véritable arrêt qui ne va pas de soi.

- dans l'initialisation de l'échange, l'intervieweur va demander d'abord de "prendre le temps de laisser revenir le moment où la tâche était réalisée". Il ne demande donc pas une activité descriptive directe, avant d'opérer un quelconque remplissement expressif, il faut canaliser la personne vers les conditions qui vont rendre possible la relation vivante à la situation passée, dans l'explicitation, l'époché est d'abord là pour rendre possible l'évocation, et le remplissement intuitif auquel on aboutira sera la présentification revécue de la situation de référence passée.

b/ la redirection : ce faisant on est déjà passé dans le second temps de l'époché, la redirection de l'attention. Puisque, laisser revenir un moment spécifique du passé, c'est nécessairement tourner son attention vers son monde intérieur, porter son intérêt vers le contenu de ce qui est évoqué, en laissant à l'arrière plan dans le simplement co-remarquer ce que dit celui qui accompage.

c/ *l'accueillir* : mais vous observerez que la phrase contient une incitation, non pas à se rappeler (mode de la mémoire consciente explicite) qui est une activité volontaire directe, mais au contraire "à laisser revenir" qui est une consigne d'accueil qui contient la mobilisation du troisième temps de l'époché, une volonté de laisser advenir.

Les trois temps sont intimement liés et interdépendants accueillir en laissant revenir, suppose de tourner son attention vers son activité mentale, vers le contenu qui peut advenir, tout en restant dans cette suspension propre -dans cet exemple- à une activité qui consiste à s'intéresser principalement à un déjà vécu.

Le remplissage intuitif / expressif et le cycle de base

Cette circulation entre les trois facettes de l'époché complète, ainsi que l'écoute et le guidage, va se renouveler dès les premières verbalisations restituant le début d'un remplissage intuitif, qui vont avoir valeur de diagnostic pour savoir si la personne est dans un véritable remplissage intuitif de la situation passée (présentification de ce moment passé, sentiment de revécu, élément de sensorialité), ou s'il ne s'agit encore que d'un accès sur le mode signitif dont le mode de verbalisation témoigne immédiatement, ainsi :

- Si le débit des mots est rapide, ou la verbalisation, structurée par une préface et un plan narratif, ou encore si le "je" est absent de l'expression, tous ces indicateurs concourent à faire savoir que la posture d'accueil n'est pas en place, et le guidage va consister à ralentir l'expression de la personne et à lui demander "de vérifier si elle est bien en contact, si elle retrouve bien la situation passée".

- Le seul fait de lui demander d'évaluer pour elle-même la relation qu'elle entretient avec ce dont elle parle (la position de parole) crée un renforcement de la suspension (cela l'arrête dans son "élan de remplissage non intuitif"), sollicite la redirection de l'attention vers l'intérieur (pour évaluer le degré de vie de son contact avec la situation passée), et lui demande d'accueillir plus dans la mesure même où cette évaluation ne peut se faire que dans une posture relativement contemplative à la différence de l'évaluation perceptive relative à un objet externe.

Un exemple du tout début d'une introspection guidée dans le style de l'entretien d'explicitation.

Cet exemple porte sur le guidage qui conduit à un remplissage intuitif de la situation passée spécifique, qui n'est déterminé au début que par une place dans le temps (un moment du stage qui s'est déroulé deux mois auparavant) et qui est donc au départ vide de toute autre détermination. Ce qui sera étudié -dans le contexte où cela s'est passé- ce sera précisément le déroulement de cet acte d'accès à un passé spécifié. La description que je donne ci-dessous, n'est donc pas la transcription d'une verbalisation (dans ce temps initial, il n'y a pas encore d'entretien, et je ne dis quasiment rien : hochement de tête, approbation par grognement), mais la narration faite après coup de mon vécu. Mes notes entre crochets visent

à préciser la relation entre cette description et le cycle de l'acte réfléchissant

Contexte : dans le cadre d'un stage de formation à l'explicitation que je suis en train d'animer je propose d'étudier l'acte mental d'évocation ou comment on accède à un moment spécifique du passé sur le mode du "revécu". Je me prête à être guidé dans cet accès par un des stagiaires, avec la consigne de revenir à un moment spécifié de la session de formation précédente.

"Nous avons décidé de commencer, et je m'installe un peu mieux sur mon fauteuil avec ces petits gestes du corps quand il fait sa place avant d'être attentif, je sens que mon attente, mon attention se tourne vers l'autre, je suis habitué à la technique et je sais que c'est l'autre qui va guider la situation, la contenir et que je n'ai plus besoin de prendre en charge cette partie de mon activité habituelle. [première étape de la suspension, j'abandonne mes autres activités, dans le contexte, je suis en charge de l'animation d'un groupe et je demande à un des stagiaires de démarrer un travail d'explicitation sur moi devant l'ensemble du groupe, pour m'orienter vers cette écoute].

J'entends la personne qui m'accompagne, me propose de laisser revenir un moment du stage précédent, [qui donc m'oriente vers la redirection de l'attention et la posture d'accueil].

Je lâche ce que je suis en train de faire, je retire mon intérêt dirigé sur le groupe, mon orientation visuelle se modifie, mais j'écoute encore, et c'est comme si mon attention se tournait vers l'intérieur et que mon corps se tournait (sans bouger) vers la gauche en direction du passé, [la suspension de mon activité s'effectue, et le mouvement de redirection de l'attention qui est en même temps un retrait du monde s'effectue progressivement, accompagné d'une modification de la posture physique]. Il me vient immédiatement une esquisse, comme un orientation vers le passé d'il y a quelques semaines, j me rends compte que j'ai changé de direction, que j me suis orienté vers un champ du passé mais sans aucun contenu, quelques images visuelles du contexte apparaissent dans les franges mais sans relation, par bribes, [dans cette époque amorcée, un premier remplissage intuitif arrive qui est de l'ordre de ce que James nommait un sentiment de tendance, un sens de la direction vers le passé, mais sans contenu, noëse sans son noëme].

Je sens l'accompagnement de la présence l'autre qui m'invite à laisser revenir les impressions quelles qu'elles soient du moment passé qui est en ira de revenir, je sens que cela me permet de rester cent sur l'activité de laisser venir un moment passé de passé en particulier, [aide indirecte de mon accompagnateur à rester dans la suspension, et à ouvrir l'accueil à tout ce qui revient de ce moment passé].

Un début d'ébauche d'image comme un brouillard comme quelque chose d'impalpable contenant des esquisses de lieu, des morceaux de visages, commence à se former, je reste ouvert à ce qui advient, je reste orienté vers l'accueil, mon attention s'organise vers cet accueil, le reste de ma présence se détache contexte

présent, c'est le début d'une absorption, [poursuite de la suspension, plus centrée vers maintenir la passivité du remplissage, encore très morcelé et partiel].

Une situation se forme dans l'espace de ma représentation par morceau, impression d'être serré, apparition de couleurs, présence à mes côtés de C et M, [le contenu sensoriel du remplissage se développe, ce qui est très typique de ce mode de rappel].

Brusquement un voile se déchire, c'est au café pendant un repas, [le remplissage se précise dans certaines de ses déterminations, mais il n'est pas encore ressenti comme complet]

Ma pensée visualise divers lieux possibles, je m'assois à différents endroits en pensée (endroits où je me suis déjà assis à d'autres moments avec d'autres personnes) mais ce n'est pas les bons, sentiments confus d'inadéquation, j'essaie les situations comme on essaye un vêtement pour en déterminer l'adéquation, [on a là un mélange d'une activité réfléchie qui consiste ici à essayer divers environnements pour en inférer celui qui

est correct et une évaluation intuitive portant sur le sens de c'est adéquat ou pas sans que le critère soit conscientisé].

Une place se détache et vient occuper le premier plan, les autres éléments apparaissent, ce moment m'apparaît complètement présentifié, je peux décrire ce qui s'y passe ... “ [Le remplissage intuitif de cette scène passée s'est opéré, la verbalisation de ce qui s'y est fait et dit peut alors commencer dans des conditions permettant un véritable réfléchissement du vécu.]

Je ne donne pas la verbalisation qui décrit la suite de la description. Je n'ai donc donné ici que l'initialisation d'une session d'entretien d'explicitation qui commence par une présentification de la situation passée, la suite donnerait l'occasion de développer les autres étapes du remplissage expressif avec les qualités propres de sa suspension pour que l'expression se subordonne au réfléchissement du vécu et les étapes de validation.

Du sentiment intellectuel dans un polar !

Catherine Le Hir

Ne dit-on pas que quand on est intéressé par quelque chose on se met à en voir partout ? Juste après le séminaire j'ai lu un roman policier (Déjà Dead de Kathy Reichs) et il m'a semblé que l'héroïne était en prise avec le sentiment intellectuel . En voici quelques exemples :

Elle examine un cadavre

Quelque chose dans le sectionnement des articulations me dérangeait. Mais c'était vague, nébuleux.(... ..) Sur le chemin du retour, j'ai de nouveau eu l'espèce de pressentiment de la veille ; (... ..)

Une fois allongée au calme dans le noir, plus rien ni personne ne pouvait faire barrage. Comme des cellules prises de folie, l'idée a pris de l'ampleur, jusqu'à forcer les portes de ma conscience.

Cela n'a pas été une décision consciente.

Je n'étais pas sûre de ce que j'allais faire.

Je tentais d'échapper au sentiment de culpabilité (... ..) je me répétais que les enquêtes sur les meurtres ne relevaient pas de ma responsabilitéme reprochais d'être là que par manque d'autres invitations. Peine perdue.

L'impression d'avoir une tâche à accomplir ne me lâchait pas. Une sensation tenace d'avoir laissé passer un détail essentiel.

Mon regard reste cimenté à la cinquième image. Encore une fois mon ventre s'est noué. Je crois que j'ai trouvé quelque chose. Cela m'a pris une heure pour reprendre toute l'information. Toujours le puzzle de ma grand mère. Mélanger et engranger les données. Laisser le cerveau tourner et réorganiser le tout. C'était au niveau de la réorganisation que cela n'allait pas fort. Pause café ...

J'ai rapporté ma tasse dans mon bureau avec le journal de Montréal du jour. Bois et lis. Reprends toi. (... ..) De nouveau ce titillement subliminal... O.K, Brennan. Procède de manière systématique.

La sensation a commencé aujourd'hui. Tu as fait quoi ? Pas grand chose. Lu le journal. Emmené la voiture au garage. Pris le métro. Consulté les fichiers. Alsa, ce n'était pas suffisant. La voiture ? non. Le journal? Peu-être. Je l'ai feuilleté de nouveau. Les mêmes histoires, les mêmes éditoriaux. Les mêmes petites annonces. Stop. Les petites annonces. Où en avais-je vu des piles.

Une ébauche de référentiel de l'EDE avec critères d'évaluation et indicateurs de réussite

Armelle Balas

Je me suis amusée aujourd'hui à construire ce que pourrait être un "référentiel de compétences dans la technique de l'entretien d'explicitation. J'ai adopté la même présentation que pour les référentiels métiers que j'élabore dans une entreprise des environs de Chambéry, sauf que je ne suis pas allée interviewer un intervieweur pour qu'il me décrive son activité (sauf moi, de temps en temps). J'ai surtout repris les informations dans ton livre.

J'ai fait ça vite. C'est pour te donner l'idée générale de ce que j'imaginai quand tu proposais de définir des critères de "bel entretien"

Cela dit, je rencontre quelques difficultés quant à l'énoncé des critères proprement dits ; je trouve les indicateurs beaucoup plus faciles à énoncer. En plus, je me demande si c'est la peine de rentrer dans le détail et/ou (en même temps) si je suis assez rentrée dans la

fragmentation ("quand tu fais un bel entretien ... qu'est-ce que tu fais ?") En écrivant cela je me demande d'ailleurs si j'ai assez nommé les compétences en ce concerne les prises d'informations que l'expert en fait tout en questionnant. A suivre dans un groupe de travail qui s'intéresse cette question.

Informations préalables :

1) la compétence est l'activité que l'intervieweur ou peut mettre en oeuvre pour recueillir informations dans le cadre de l'entretien d'explicitation

2) les critères indiquent ce qu'il faut observer évaluer la maîtrise de la compétence

3) les indicateurs sont répartis en deux catégories (repérés par des tirets)

- du point de vue du questionnement

- du point de vue des réponses ils précisent ce qui "indique" que la compétence maîtrisée.

Compétences	Critères	Indicateur de réussite
Définir des objectifs pour l'entretien	Pertinence par rapport à soi et à l'interviewé	- Pourquoi dire «je veux m'informer de ...» ou «je souhaite que l'interviewé s'informe de ...» L'entretien se termine quand l'objectif est atteint L'entretien est mené vers ces objectifs - Les réponses apportent des informations nécessaires à ces objectifs
Définir les critères de fin de l'entretien	Précision	- «Je serai informé quand ...» «l'interviewé sera informé quand...» - L'entretien se termine à la suite de l'obtention des critères définis
Initialiser un échange	Clarté « Légèreté » Simplicité Présence des orientations principales de l'entretien	- Formulation directes et positives Pas d'injonction négatives Formulations courtes, simples et précises guidage vers un vécu - l'interviewé entre immédiatement dans le vif du sujet : une action singulière
Passer un contrat de communication	Présence Complétude	- Présence de «je te propose de ...» ou «Je souhaite, ...si vous en êtes d'accord» ou «Etes vous d'accord pour...» - Accord verbal et non-verbal de l'interviewé
Reproposer un contrat de communication en cas de doute quant à la volonté de l'interviewé de continuer	Présence Pertinence	- Même formulation au cours de l'entretien, en cas de sensation de résistance - Accord verbal et non-verbal de l'interviewé
Repérer les domaines de verbalisation	Exactitude	- L'entretien est orienté vers une action singulière réelle et passé - L'interviewé prend contact avec son vécu et décrit du procédural
Repérer les satellites de l'action	Exactitude	- L'entretien est orienté vers le recueil d'informations à propos de l'action passée de l'interviewé dans une situation passée - Les réponses concernent de plus en plus le procédural
Guider l'entretien vers une action singulière, tâche réelle et spécifiée	Précision Pertinence	- Les questions précisent «à ce moment-là, ce jour-là...» - Les réponses de l'interviewé portent sur une tâche passée, réelle et spécifiée

Guider l'interviewé vers la position de parole incarnée	Précision Pertinence	- Présence de relances sensoriellement codées - Décrochement de u regard - Ralentissement - Gestes mimes
S'informer sur la position de parole de l'interviewé	Choix des indicateurs	- Observation des mouvements oculaires - Prise en compte des indicateurs vreboux (je vois, je sens ...) - Reguidage vers la position de parole incarnée, en cas de décrochage ou régulation de l'entretien (position méta) - L'interviewé reste en contact avec son expérience passée
Accompagner vers l'évocation de la situation passée		- Présence de questions sur le quoi, où, quand, comment Absence de pourquoi - Décrochement du regard Ralentissement de la parole Gestes mimes
Accompagnement vers le pré-réfléchi de l'action	Vocabulaire	- Vocabulaire concret, factuel Absence de «pourquoi» Fragmentation de l'action Questions à propos des prises d'information - L'interviewé découvre des «choses» «ah, c'est marrant», «tiens je suis en train de me rendre compte ...» ou rires (?)
Se synchroniser	Accord	- Rythme et tonalité de la voix, gestes et posture, niveau langagier et vocabulaire sensoriel en accord avec ceux de l'interviewé - Confort de l'interviewé qui reste en contact avec son évocation Avancée dans la description plus fine
Ralentir le rythme de la parole de l'interviewé	Lenteur de la parole	- «Je vous propose de prendre le temps de ...» Proposition d'une tâche qui oblige à «se mettre» dans la situation passée Demande de précisions sur les sous-modalités - L'interviewé ralentit Il entre en contact avec son expérience passée Il soupire («hummm»)
Parler à l'interviewé de son vécu, sans le nommer		- Présence des trois éléments de la relance (relance en écho, relation à l'expérience présente de l'interviewé, question) - Fluidité de la réponse
Guider l'interviewé vers ses perceptions passées		- Question du type : qui, quoi quand, où, comment - Décrochage du regard Ralentissement de la parole Spécification du contexte Spécification des sous-modalités Réponses descriptives des perceptions (à ce moment-là, je vois, je sens, j'entends)

Guider l'interviewé sur ses aperceptions passées.		<ul style="list-style-type: none"> - Question du type : «et à ce moment-là, qu'est-ce que vous vous dites, qu'est-ce que vous faites,...» - Dcrochage du regard Ralentissement de la parole Spécification du contexte Spécification des sous-modalités Réponses descriptives des aperceptions passées (à ce moment-là, je me dis, je pense, je remarque que...)
Questionner à propos des faits	Précision Pertinence	<ul style="list-style-type: none"> - Les questions sont de l'ordre de : qui, quoi, quand, où, comment - Les répliques concernent le déroulement factuel de la situation Absence de théories, de jugement
Faire décrire l'action : questionner à propos des prises de l'exécution		<ul style="list-style-type: none"> - Les questions orientent vers une description chronologique (début, enchaînement, fin de l'action) - Les répliques contiennent des verbes d'action, la présence de «je»
Faire décrire l'action : questionner à propos des prises d'informations		<ul style="list-style-type: none"> - Les questions orientent vers «comment l'interviewé savait que...» - Les répliques contiennent des critères personnels, des indicateurs plus ou moins
Faire élucider les étapes		<ul style="list-style-type: none"> - Les questions font préciser le d'abord, ensuite, après. Elles font préciser un maillon logiquement manquant dans le déroulement de l'action - Les réponses apportent les étapes successives de l'ante début à la post-fin
Faire élucider les opérations		<ul style="list-style-type: none"> - Les questions font détailler les différentes étapes en les faisant décrire par le début, le déroulement, la fin de l'étape - Les réponses sont peut-être moins rapides Le regard décroche L'intervieweur peut se représenter et reformuler le déroulement de chaque étape
Faire élucider les sous-opérations		<ul style="list-style-type: none"> - Les questions font détailler les différents opérations en les faisant décrire par le début, le déroulement, la fin de chaque opération - Les réponses sont peut-être accompagnées par des commentaires qui montrent que l'interviewé découvre des «choses» Des «expertises» sont mise à jour
Relancer à partir du vocabulaire de l'interviewé		<ul style="list-style-type: none"> - Présence des mots de l'interviewé dans la relance - Fluidité des réponses Confort de l'interviewé (pas de « non, ce n'est pas ce que je veux dire ») Avancé dans le recueil des données
Relancer à partir des informations procédurales fournies par l'interviewé		<ul style="list-style-type: none"> - «Et quand tu fais ça ... pas quoi tu commences, comment tu fais ...» - Augmentation des informations sur le déroulement de l'action
Relancer à partir des informations procédurales repérées comme manquantes		<ul style="list-style-type: none"> - «Avant de faire ça ... « ou « juste après ... qu'est-ce que vous faites ?» -Apport des étapes, opérations ou sous-opérations manquantes

Relancer en écho		<ul style="list-style-type: none"> - Reprise des derniers mots de la dernière phrase Reprise de certains mots de la dernière phrase -Avancée dans la description de l'action, l'interviewé reprend là où il s'était interrompu ou complète la description en cours
Relancer à partir de dénégations		<ul style="list-style-type: none"> - La remance oriente vers le revers du négatif, c'est à dire le « positif » de négatif (quand tu ne sais pas répondre, qu'est-ce que tu sais déjà un peu ?») - L'interviewé apporte des informations «positives sur ses connaissances, ses actions, ses surprises d'informations
Relancer à partir des verbes non-spécifiés		<ul style="list-style-type: none"> - «Et quandtu fais ça...qu'est-ce que tufais ... comment tu fais ...par quoi tu commences ? - La description devient plus concrète, les étapes de cette activité (dans la situation réelle, singulière et spécifiée !) sont fournies
Relancer à partir de nominalisations		<ul style="list-style-type: none"> - Les questions visent à concrétiser ces nominalisations abstraites («Et quand tu es attentif, qu'est-ce que tu fais?») - L'expression prend un caractère descriptif concret (dans la situation réelle, singulière et spécifiée!)
Relancer à partir des termes sans index référentiels (on, ils,...)		<ul style="list-style-type: none"> - Les questions font préciser les implicites («c'est qui «ils» ?» ou «de de quoi parlez vous précisément ?») -L'expression implicite est remplacée apr une information précise qui renvoie à du concret, de l'identifiable
Relancer à partir des comparatifs, superlatifs		<ul style="list-style-type: none"> - Les questions font préciser les références - La comparaison devient explicitement compréhensible, l'objet de comparaison est bien celui de l'interviewé et non celui de l'intervieweur <u>pouvait imaginer</u>
Relancer à partir des gestes		<ul style="list-style-type: none"> - Question vise à faire mettre en mots ce que le geste cherche à exprimer (critères, activité physique ou mentale) La question est accompagnée par le geste exécuté en miroir - l'intervieweur formule avec des mots ce que représentait le getse (activités ou critères)
Contourner l'obstacle (déculpabiliser)		<ul style="list-style-type: none"> - Présence d'une affirmation qui souligne que ça n'a pas d'importance si l'information «recherchée» par l'interviewé ne revient pas - L'interviewé ne «s'obstine» pasà vouloir retrouver une information, il parle «en périphérie»
Se mettre en position «méta», réguler l'entretien : questionner l'interviewé sur sa position de parole actuelle		<ul style="list-style-type: none"> - Questions qui concernent le momentmême de l'entretien, le contenu ou la qualité de l'évocation - l'interviewé est en contact avec l'expérience de l'entretien et le contenu ou la qualité de son évocation ou le contenu de sa pensée
Conclure un entretien		<ul style="list-style-type: none"> - Les questions visent à faire formuler ce que l'interviewé à découvert dans l'entretien qu'il juge intéressant - Les réponses reprennent tout ou partie des éléments procéduraux mais éventuellement aussi des éléments concernant les valeurs, la mission ou l'identité que s'attribue l'interviewé dans son action.

Ceci est une éauche, une piste de travail, à discuter, à améliorer...

Essai pour cerner les contours du sentiment intellectuel

Jacqueline Iguenane, Catherine Le Hir, Nadine Faingold, Odile Eynard, Maurice Lamy.

Le sentiment intellectuel correspondrait au moment où au cours d'une activité survient un « blanc », un « trou », un espace » indéfini. On poursuit un but, on vise quelque chose tout en ignorant comment l'on va faire et ce que l'on vise. Cependant, le sentiment de savoir est présent, on sait que l'on va trouver une solution sans s'expliquer comment ni laquelle ; il y a absence de contenu. (Ce premier chapitre n'est peut-être pas à conserver, il sera certainement développé par Pierre, mais c'est une façon pour moi de commencer à rédiger)

I - Tâche et stratégie du groupe pour cerner le sentiment intellectuel :

Le groupe s'est assigné la tâche d'identifier les situations dans lesquelles il est possible de penser qu'il y a présence du sentiment intellectuel. Nous avons travaillé par contraste en identifiant les situations dans lesquelles il nous a semblé qu'il était présent.

Chacun des membres du groupe a donné une situation dans laquelle, pour lui, il n'avait pas de sentiment intellectuel et une situation où le sentiment intellectuel lui semblait présent. C'est à partir d'entretiens d'explicitation, conduits avec les 5 participants, que nous avons, en relevant les expressions communes, tenté d'identifier les invariants.

Ce travail nous a permis de réfléchir sur les contours du « sentiment intellectuel » que Pierre a également nommé « la chose ».

II - Présence ou absence du sentiment, intellectuel :

Situation avec absence de sentiment intellectuel

Ce sont des situations dans lesquelles, nous décidons de faire une activité et qu'aucune question ne se pose : début de l'activité- réponse immédiate, ce qui indiquerait que le contenu de l'action est présent. Par exemple : Je reçois des amis et je dois composer un repas, je sais, sans me poser de questions, ce que je vais faire et je sais que cela conviendra. Au travers des différentes situations exposées, les termes utilisés qui, selon nous, ont indiqué l'absence de sentiment intellectuel ont été : « cela se déroule tout seul, c'est un plan, je sais ce que je vais faire, j'ai immédiatement trouvé une solution ». Les images sont nettes et précises, il n'y a « pas d'ombre », pas de pensées « critiques », la sensation physique est une sensation d'assurance. Situations avec présence de sentiment intellectuel

Lorsqu'on entreprend une activité et qu'un doute nous

surprend quant à la réponse à apporter, tout en ayant l'impression qu'elle sera trouvée. Il y a absence de contenu, aucun mot ne peut désigner cet état. C'est peut être ainsi que naît le sentiment intellectuel. Au cours des différents entretiens d'explicitation, c'est en dépliant les moments où s'exprime le « doute », les « je ne sais pas », « je sais que c'est là mais je ne sais pas quoi » que nous avons relevé les expressions suivantes :

« Je ressens un déséquilibre intérieur, un frémissement cela bouge, ce n'est pas ajusté, c'est fulgurant impérieux, cela s'impose en moi, j'ai la certitude que c'est là, je sais qu'il y a quelque chose mais je ne sais pas quoi, c'est une aventure, c'est excitant etc. ». Il y a par exemple des pensées présentes qui s'éliminent sous la pression d'une autre « pensée non consciente ». Une sorte de bulle grise qui contient quelque chose, qui fait ressentir ce non ajusté, qui amène le « ça me brasse ». Selon nous, ces expressions pourraient identifier la présence du sentiment intellectuel

III - Les invariants repérés dans les situations explicitées

Nous avons, lors des cinq entretiens, estimé qu'il n'avait pas de sentiment intellectuel dans une activité où aucune question ne se pose, le contenu est présent même s'il n'est pas explicité (conscient). Par contre, il y a un sentiment intellectuel lorsque dans la situation présentée se sont exprimées les impressions suivantes :

- la certitude que c'est là, qu'il y a un contenu sans pouvoir dire lequel (ça me brasse etc.)
- l'apparition d'un déséquilibre intérieur, de sentiment non ajustés, d'un décalage (...) un état de suspension (c'est là quelque part, au-dessus, devant, etc.)
- sa présence est impérieuse, fulgurante (arrêt de la pensée, j'ai un trou etc.)

A la fin de ce premier travail il nous a semblé que le sentiment intellectuel, au moment où il survient et au cours de sa durée, n'était pas à considérer comme étant un « blanc » ou représentant un « vide » mais qu'au contraire, il était plein, volumineux, qu'il possédait une forme, une force créatrice, une qualité propre. Nous avons découvert son caractère itératif car si on ne l'écoute pas, il réapparaît subitement, peut devenir insistant voir encombrant. En conséquence, il est nécessaire « d'apprendre à s'écouter, à l'écouter »

L'échec scolaire (in)visible dans la salle de classe au quotidien ?

Danielle Bonneton

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Université de Genève

Ni dramatique, ni fantastique, l'échec peut prendre des formes plus insidieuses ou peu intelligibles au premier regard. Une approche ethnographique permet de révéler des figures des échecs les plus cachés, parce qu'ils s'inscrivent dans des gestes quotidiens, dans la banalité et dans l'opacité, dans des pratiques sociales et pédagogiques peu interrogées. Des interactions construisent des malentendus, des enfants s'opposent ou s'esquivent d'une réalité scolaire dont le sens leur échappe ou qui peut être menaçante. De qui est-ce l'échec ?

Ce titre est l'intitulé d'un atelier³ que nous proposons à des étudiants en sciences de l'éducation. C'est aussi à partir de cette question que s'est mené l'entretien de recherche que nous allons décrire. Il s'intéresse plus particulièrement à la relation pédagogique entre l'enseignant et l'enfant dans la régulation de la pratique et le traitement des différences. Le dialogue et le questionnement avec l'enseignante se veulent donc une occasion de travailler avec elle dans le registre du pré réfléchi, de la prise de conscience au sens piagétien (Piaget, 1974) et d'aller grâce à son éclairage dans une recherche d'intelligibilité; l'entretien d'explicitation (Faingold, 1993, Vermersch, 1994, Vermersch; Maurel, 1998) permet d'en savoir un peu plus sur les logiques qui sous-tendent ses actions. En ce sens l'explicitation est une démarche qui propose plus précisément des techniques d'aide à l'explicitation en favorisant pour la personne interviewée, l'accès à des éléments qui effleurent la conscience.

Nous cherchons dans l'entretien à faire explorer une situation particulière, dite spécifiée, dont on peut repérer différentes étapes et progressions dans l'affinement de l'analyse que l'enseignante est amenée à effectuer à propos de sa relation pédagogique avec l'enfant. Dans une perspective phénoménologique, c'est donc bien le vécu subjectif de l'enseignante qui est décrit en première personne et qui illustre de son point de vue les éléments qui pour elle ont fait sens dans cette situation et que nous commentons.

L'analyse qui suit, propose une lecture anthropologique des interactions et de la communication (Bateson, 1978; Watzlawick, 1972) de l'action et de ses logiques pour en dégager des éléments constitutifs. Cette perspective se fonde sur le constat d'une double invisibilité : celle des pratiques pédagogiques en général, comme l'a montré Huberman (1983), et celle de leur

logique interne. Le fonctionnement des pratiques, observé par différents chercheurs (Perrenoud, 1983, 1994c, Saint-Arnaud, 1992, Schön, 1994) montre, que s'il existe une part de planification nécessaire et consciente (Tochon, 1988), elles sont en situation, bricolées, en partie improvisées dans une logique qui leur est propre. La seconde invisibilité se situe au niveau de l'enseignant lui-même les pratiques pédagogiques fonctionnent enracinées dans un habitus, (Bourdieu, 1980, 1996; Perrenoud, 1994b, 1994c) dans des schèmes de pensées et d'action construits au gré de l'expérience. Selon Vermersch (1994), elles sont en partie opaques à celle-là même qui les met en oeuvre. L'enseignant est, dans le contexte de la classe, pris dans un faisceau de décisions et d'actions qu'il pilote donc en partie inconsciemment. Dans ces pratiques automatisées, dans la routine de l'action, des indices, relativement subtils cependant, guident l'action pédagogique et contribuent à construire des régulations qui ne peuvent d'emblée être toujours explicitées. Lorsqu'on questionne un professionnel sur le pourquoi de ses actes, il répond souvent qu'il ne sait pas, alors même qu'il y a de la pertinence à agir ainsi. C'est généralement dans l'après-coup et à certaines conditions, notamment sur la base d'un questionnement que l'enseignant peut avoir accès à des informations fines et à des éléments d'expertise qui ont fondé ses actions.

Nous tenterons d'effectuer une analyse du traitement des différences en actes et de pointer ce qui, dans ce traitement, peut orienter l'action pédagogique vers des dégagements ou peut, par des brouillages, faire basculer vers des impasses ou des incompréhensions. Nous nous plaçons dans une perspective positive qui cherche à montrer que les gestes professionnels les plus subtils, que les observations et les actions des enseignants, vont à la recherche d'une intégration des enfants, d'une réduction de la distance culturelle qui souvent séparent certains d'entre eux de l'école ou de la culture scolaire, les invitant ainsi à se mettre en projet d'apprendre.

I. La différenciation en actes : brouillages

Une relation d'aide détournée de sa finalisation : l'exemple de Juliette et de Martina

L'entretien se déroule avec Juliette, enseignante de deuxième année primaire. La situation qui est explorée est celle de l'observation et de l'intervention que fera cette titulaire, auprès de deux de ses élèves, dont Martina, alors que la classe est animée par une autre enseignante

³ Module : Relations, situations éducatives complexes, diversité des acteurs. Licence mention Enseignement.

qui propose des activités de mathématique. Martina et sa camarade sont dans un groupe dans lequel il s'agit de résoudre un problème additif. Juliette observe que les deux enfants ne semblent pas avoir compris la consigne et engage un dialogue avec elles.

1. Premier zoom : l'enseignante brosse un portrait de l'enfant

Dans une première analyse l'enseignante explique :

“Oui, disons que c'est une situation qui se répète quotidiennement pour cette élève. C'est une petite qui a énormément de difficulté à suivre une activité (...) lorsqu'elle a la parole, elle est très pertinente, elle dit beaucoup de choses, oui on sent qu'elle a beaucoup de choses à apporter aussi et à donner, mais qui une fois qu'elle est dans une situation plus passive où elle...même si elle sera active après, elle doit d'abord recevoir quelque chose et puis elle...si elle a pas un contact, je dirais presque physique et individualisé avec l'enseignant, c'est une petite qui n'arrive pas à capter...en tout cas, elle est en face de la classe, mais elle ne fixera pas mais si on parle, si cette personne s'adresse à un groupe dans son ensemble...”

Après avoir décrit les difficultés et les qualités de Martina et montré son besoin de contact qu'elle qualifie de *presque physique et individualisé*, Juliette dit encore comment l'enfant se disperse avec des objets autres que ceux qui sont donnés pour l'activité : *“Et puis, elle a toujours, elle va saisir les objets qu'elle a à disposition ou aller en chercher dans ses affaires, dans son sac, sous sa table. A ce moment là elle va les sortir: elle va fixer son attention sur ces objets qu'elle a dans les mains”*.

Une observation dans un autre registre montre encore l'enfant plus particulièrement en interaction avec ses pairs; la dimension de recherche de contact avec les autres est encore présente : *“Oui, voilà, et puis si elle travaille en groupe et qu'elle a...qu'elle a pas forcément la possibilité d'avoir ces objets en main, elle va...c'est une petite qui va chercher un contact physique avec d'autres enfants: elle va les toucher, les pincer ou elle se déplacera dans le groupe, elle ira déranger ou chercher comme ça distraire les autres, et puis après y a une altercation et puis dans cette altercation, et ben elle va dialoguer comme ça et puis finalement elle va m'appeler ou elle va appeler l'enseignante, parce qu'elle aura l'impression d'une injustice, enfin ou elle se sentira...c'est souvent ce scénario là”*.

Elle précise encore comme pour montrer des alternatives et des scénarios possibles : *“ou alors elle s'isole totalement ce qui est plus rare, mais si elle a été avertie une ou deux fois, si on l'a mise en garde, si on lui a déjà fait quelques remarques, alors elle va totalement s'isoler et puis rester avec ses objets ou rester avec son crayon et puis bouger sur sa chaise, s'asseoir, parfois même se coucher, enfin, elle est totalement en retrait”*.

L'enseignante donne déjà des indices de ce qui s'est joué dans la situation en apportant deux éléments l'enfant est sensible à une présence de l'enseignante ; dans ces conditions, elle travaille mieux, sinon, elle

semble pas concernée. Elle a peine à se représenter comme membre d'un groupe et elle s'y perd. En dehors des conditions d'interactions avec l'adulte, elle se en retrait : *“Mais c'est toujours à partir du moment elle fait partie du groupe où on n'est plus avec pour faire l'activité qu'elle se sent, enfin, elle arrive pas à se sentir concernée...”*

Ici déjà les concepts anthropologiques de présence, proxémie, d'espace et de structuration des interactions (Hall,1971) nous donnent une première lecture conditions minimum requises par un individu dans espace social pour apprendre. Des invariants anthropologiques fondamentaux pointent déjà comme besoin de sécurité, qui s'exprime dans la recherche la présence de l'adulte, comme condition premières pour aborder la construction de savoirs. Cette démarche d'apprentissage requiert on le sait des déstabilisations, confronte à des obstacles, à une forme d'incertitude, engage à une certaine posture face savoir où l'enfant est chercheur : chercheur de sens.

2. Resserrement sur une situation dite spécifiée

Lorsque l'enseignante est invitée à se centrer une situation particulière elle en choisit une où elle décrit en distanciation : *« (...) j'ai toujours (en tête) ce moment avec les mathématiques. (...) Parce que j'étais en dehors de la situation, j'arrive d'avantage à me souvenir. »*

Elle est en effet à ce moment observatrice de élèves, alors que la classe est gérée par l'a enseignante qui anime des situations mathématiques par groupes. Les faits montreront que Juliette trouvera au centre de la relation avec l'enfant.

Dialogue avec les enfants : Juliette s'approche et observe...

Martina et sa camarade ne sont pas impliquées d la tâche : l'enseignante s'approche et demande si elles ont compris la consigne : *“Alors là, Martina a regarde sa camarade et puis heu, elle s'est lancée dans une explication ...mais en fait ça ne collait pas du tout. (...) c'est une histoire de pirates, qui chargeaient le bateau (...) elle a su parler des pirates, ce qu'elle avait retenu de la motivation, (...) mais en fait la donnée du problème ben, elle l'avait pas du tout saisi, elle l'avait pas du tout restitué; elle n'a pas parlé du contenu et même de la question finale du problème quoi”*. Elle s'aperçoit donc que les enfants n'ont pas compris consigne et elle propose de la relire : *“Je l'ai relu puis j'ai attendu qu'il y ait une réaction”*.

Elle incite à faire

L'enseignante raconte encore après avoir demandé : *“Est-ce que maintenant, c'est plus clair pour vous est-ce que vous avez retenu quelque chose de plus ? Elles ont dit : “Ha, oui on doit faire un calcul”. Et c'était en fait une addition. Et ben j'ai dit : “Essayez de l'écrire ou essayez de le faire ce calcul”. Puis elles ont fait des dessins, pour représenter les bateaux, elles ont fait des dessins, ça n'avait toujours pas de rapport avec, elle avaient toujours pas compris le sens de la question.*

Après cette intervention structurante, l'enseignante se retrouve face au même constat. Elle reprend sa demande d'explicitation : *(..) J'ai validé la compréhension de chacun des mots de la consigne et*

puis alors ça on en a discuté là elles savaient expliquer, y a des choses qu'elles savaient expliquer, elles ont pas su, elles avaient toujours pas, après cette intervention“

Les enfants exécutent ce qu'ils se représentent être la tâche demandée

L'enseignante commente l'effet de son intervention : *“Et quand je les ai laissées, alors elles avaient l'impression d'avoir compris, et elles voulaient faire quelque chose, par rapport au début où elles étaient seules. Là elles ont pris leur crayon et puis sur la grande feuille qu'elles avaient, elles ont dessiné des avions, elles ont dessiné heu... des... des choses, commencé à compter, et mis des signes “plus” mais ça n'avait, ça n'avait aucun sens”*.

L'intervention a eu surtout un effet rassurant de par la présence de l'enseignante, mais la tâche semble restée vide de sens, du moins au premier degré car on peut noter que le fait d'écrire des “plus” a à voir avec la mathématique. L'enfant a donc bien repéré le champ didactique et y effectue quelque chose qu'un didacticien aurait probablement à commenter de son point de vue. A la question qui suggère que son intervention a eu un effet “structurant”, l'enseignante répond par un autre qualificatif : “rassurante”. Elle poursuit : *“Ouais rassurante peut-être pour elles; ça les a rassurées”*. Et lorsque l'on observe que les enfants n'avaient toujours pas compris et que l'on interroge par là même le sens de leurs actes, elle répond : *“Non mais moi j'ai eu l'impression qu'elles l'avaient fait pour moi”*.

On constate ici que l'enseignante relance les enfants sur la tâche et que celles-ci donnent une réponse affective ou conforme. Hypothèse à laquelle semble souscrire Juliette : comme les enfants voulaient faire plaisir à l'enseignante et qu'elles semblent motivées, elles vont faire “comme si”.

3. Second zoom : où l'échec se construit : ratages, brouillages

Les différentes centrations que propose la technique de l'explicitation permettent de se rapprocher encore du vécu subjectif de l'enseignante. D'aller dans l'après coup, y regarder de plus près. Que font en fait les enfants ?

“Bon alors elles avaient la feuille devant elles, une feuille pour les deux et... et elles disaient des oui, oui. Elles ont dit: “Ha oui oui”, puis elles ont tiré la feuille comme ça vers elles parce que toutes les deux, tout à coup, heu, réagissaient, elle avaient compris soit disant, elles voulaient montrer à l'autre, elles voulaient me montrer, enfin elles avaient compris toutes les deux en même temps : “Ha oui oui, mais il faut faire comme ça, et faut faire comme ci et le but de l'exercice, c'était aussi qu'il y ait de la collaboration entre les deux, mais ça elles l'ont pas...”

Elles n'ont pas saisi en effet ce qu'il y avait à faire dans cette tâche qui les incitait à collaborer pour résoudre un problème additif.

Le métier d'élève : entre conformisme et motivation à... faire pour faire

La seconde hypothèse est celle du conformisme scolaire où l'enfant comme acteur social exécute son métier d'élève comme l'ont décrit les sociologues (Sirota,

1993; Perrenoud, 1994a.) : la présence de l'enseignante est décodée par les enfants comme une incitation à devoir donner une réponse. Normativité, conformisme, hétéronomie se conjuguent dans une lecture implicite des règles du fonctionnement scolaire et une réponse adaptée : faire plaisir à l'enseignante, faire comme les autres, faire à tout prix quelque chose. Eloquence des conduites : *“Non, elles l'avaient entendu, elles savaient qu'il fallait le faire, mais à ce moment là, elles ont pris la feuille comme ça et puis elles se sont lancées tout de suite, elles ont écrit, elle ont pas, heu, ouais, entre le moment où elles ont fini de lire, à la limite, On n'avait pas fini la phase, pas fini la consigne, qu'elles se lançaient déjà dans une production écrite et heu, et chacune à un bout de la feuille, sans en discuter, ou sans exposer à l'autre ce qu'elles pensaient avoir compris ou ce qu'elles voulaient faire”*.

A un autre moment Juliette livrera d'autres éléments du comportement des enfants qui vont encore dans ce sens; elle remarque aussi la volonté des fillettes, qui se sentent observées, et qui de ce fait, réagissent : Et puis, oui oui, de passer d'une chose à l'autre, de ne pas écouter la fin de la phrase ou de réagir d'abord. Oui, moi je les ai senties vouloir faire quelque chose immédiatement pour montrer que oui elles avaient ...

...et effet “big brother” ?

On peut à ce stade émettre une seconde hypothèse, celle que les didacticiens des sciences expérimentales notamment nomment l'effet “big brother”. Ils observent en effet que, dans les retours réflexifs sur les séquences d'apprentissages, et plus particulièrement autour des erreurs, les élèves oscillent entre enthousiasme et réticence. La procédure de dialogue avec l'enfant peut être pour lui source d'un sentiment de piège dans la mesure où il se sent observé dans les détours somme toute assez intimes de son raisonnement. Il peut aussi de ce fait se sentir privé d'une marge de manœuvre, à l'abri de l'enseignant.

C'est donc sur un chemin de crête, entre sécurisation et recentration sur la tâche, qu'intervient l'enseignante montrant à quel point la relation d'aide est à interroger (Bassis, 1998). Cet exemple en exprime les limites, bien que, dans ce cas de figure, l'intervention de l'enseignante ne se situe pas directement dans un retour réflexif sur la tâche dans l'après coup, mais comme une régulation dans l'action en vue d'une finalisation. Nous supposons que l'effet induit peut fonctionner si l'on en croit encore les observations de Juliette : *“Parce que j'avais l'impression qu'elles, d'abord que elles ne, qu'elles n'écoutaient pas, lorsqu'on a relu la consigne ensemble, je les sentais pas attentives, enfin je sentais pas une attention différente de la première lecture qu'elles avaient eue. Elles me regardaient, j'étais près d'elles, elles me regardaient, (...) c'étaient des réactions un peu enchaînées comme ça qu'elles avaient par rapport à l'explication d'un mot ou bien, (...) elles ont jamais pris le temps de se poser et puis de... où on pouvait voir qu'elles étaient en train de réfléchir; elles avaient, c'était un peu, c'est un peu difficile à dire.”*

Des perceptions qui ont capté l'absence de sens

Lorsque l'on explore les registres sensoriels et que l'on questionne les savoirs d'expérience et d'action des enseignants, on s'aperçoit de la richesse des perceptions; tous les registres sont sollicités, on voit, on sent, on ressent, on réfléchit, on observe, on entend, on écoute. On peut aussi se dire, en creux, que l'on ne voit pas ou que l'on n'entend pas ; la sélectivité et la subjectivité étant de toute évidence constitutive des perceptions humaines. Et de ce point de vue on peut se dire que l'action pédagogique est avant tout une action humaine, intersubjective, et en partie inconsciente (Cifali, 1994, Imbert, 1996). C'est en demandant à quoi Juliette avait ressenti que dans cette situation c'était "à côté", que celle-ci répond en définissant ses sentiments, ses sensations, ses impressions, ses observations multiples détaillées dans l'explicitation précédente. On peut encore une fois constater que derrière des expressions spontanées telles que c'était "à côté" ou "ça sonne faux" s'articule un champ complexe de perceptions, qui iront dans l'exemple suivant, jusqu'à un degré relativement affiné.

4. Lorsque le pré réfléchi affleure

L'absence de sens : "c'est comme si y avait des paroles mais pas la musique"

L'absence de sens se repère ici parce que "ça sonne faux" dit Juliette, il y a des "absences". Comme quelque chose de l'ordre de l'insatisfaction, de l'ordre d'un rythme intérieur ou d'une impulsion connectée à un rapport au savoir qui ne se manifeste pas. Le sens est donc perçu dans ce qu'il a de spécifique pour chaque individu et l'on voit bien les compétences aiguës et subtiles de décodage autant que les défis auxquels se confronte l'enseignant en relation avec un grand nombre d'enfants. L'enseignante explicite : *"Voilà, ça n'avait plus de sens, je dirais que sur leur visage, comme ça, y avait pas du tout de satisfaction ou un sourire ou quelque chose, un changement d'attitude, c'était dans la continuité et puis c'était, ha, mais oui, ça sonnait faux. J'sais pas comment"*.

L'entretien d'explicitation invite à aller questionner ce qu'il y a derrière les dénégations. Et quand l'enseignante ne sait pas, que sait-elle encore ? Et tout à fait curieusement, en riant comme l'a fait Juliette, l'enseignante révèle des aspects qui étaient plus cachés; elle dira : *"Ben, j'sais pas, quand on les connaît, quand on a l'habitude, de voir leur visage quotidiennement, ben on arrive à percevoir des choses sur ce visage"*.

On constate à ce stade que jusque là, Juliette parle de deux enfants, mais à un second niveau, on s'aperçoit que c'est Martina qui a guidé plus particulièrement son observation et son intervention. Elle dit en effet *"quand on a l'habitude de voir leur visage", en parlant des deux enfants, puis passe à "on arrive à percevoir des choses sur ce visage"*. Elle invite donc à regarder l'enfant dans sa singularité et dans sa relation avec elle.

La lecture d'un regard comme indice de compréhension

A un moment précis, Juliette va lire dans les yeux de l'enfant des éléments quelle est amenée à expliciter.

Cette prise d'indice est décisive dans le diagnostic qui affleure, et qui jusque là était resté sous-jacent.

"Et puis surtout Martina, elle a un regard très très noir comme ça très très dur avec lequel elle dit beaucoup de choses et parfois elle est cernée et parfois, elle fronce, et puis elle avait cet, elle me regardait avec des yeux, les mêmes yeux que quand elle veut être, quand elle charme". "Et puis elle veut faire plaisir ou elle veut obtenir quelque chose. Et quand elle est comme ça, c'est jamais quelque chose qui la concerne vraiment elle-même, c'est..."

Est-ce un jeu ? Avec qui ? A cette question, la réponse de Juliette donne des éléments de compréhension sur le mode de relation à l'autre qu'entretient l'enfant, en l'occurrence ici avec l'enseignante. On peut aussi relever la dimension de la communication par le regard : *"Ouais, c'est pour l'autre, c'est aussi une petite qui s'attache énormément, qui est, alors dans ce regard là, c'est aussi, c'est un signe; j'en ai fait une lecture en tous cas"*.

L'entretien d'explicitation amène donc à explorer le vide tout relatif suscité par le questionnement. Cette non réponse dans un premier temps permet d'être habitée par la personne qui est invitée à aller explorer son expérience subjective dans des registres plus intimes. Et lorsque l'on suggère à Juliette, pour valider cette hypothèse, que le vide est plein de quelque chose, et qu'elle a habité la question, elle acquiesce.

4. Réflexivité, prise de conscience : l'explicitation comme structuration des savoirs professionnels

Comme partenaire de recherche, Juliette est invitée à réagir à la question de savoir si les savoirs professionnels méritent d'être explicités: elle recourt encore une fois à son expérience pour montrer en quoi l'explicitation favorise l'expression d'« un bout de plus » ; il s'agit ici de ce qui, qualitativement, est capté dans l'interaction: *"parfois justement quand c'est pas moi qui enseigne, ben je prends une feuille et je note, on avait vu ça hein, mais noter vraiment des choses; J'sais pas il pose son crayon, il lève la tête, puis en fait c'est ce genre de choses qui nous permettraient peut-être d'aller plus loin dans, mais sur le moment, ben on capte des choses"*.

Quelles sont ces choses, peut-on les nommer, les construire en savoirs élaborés ? Qu'apprend-on des enfants et peut-être de manière plus pertinente et plus formatrice, qu'apprend-on de soi ? Elle ajoute : *"mais finalement on n'est pas toujours aussi réceptive, moi j'étais braquée sur ce que je voulais, ce que j'espérais leur transmettre et peut-être pas suffisamment sur la réaction"*.

On peut aussi suggérer que ces savoirs professionnels méritent d'être partagés dans des conditions qui allient confiance et éthique. De ce point de vue l'analyse des pratiques peut être un outil formateur : *"Moi je trouve que c'est intéressant de voir ça avec un autre enseignant parce que c'est là où tu as justement l'occasion de voir ces choses là, puis c'est important. Bon, c'est clair qu'il faut avoir une relation de confiance avec l'autre sinon"*.

II. Echec scolaire : quelques pas de plus ?

Les techniques d'aide à l'explicitation suggèrent que le passage par une situation spécifiée s'avère riche de signification et que c'est de par sa singularité qu'elle s'éclaire : on peut distinguer dans l'entretien deux parties : celle où l'enseignante décrit des traits du comportement de l'enfant et celle du zoom sur une situation particulière. Lorsque l'on a tenté en effet de se focaliser un peu plus sur une situation, les informations deviennent plus riches et se complexifient au gré des registres conviés dans l'analyse : l'action ne se décline alors pas seulement dans les registres du faire, mais en émotions, et en sensorialité.

Que peut-on en dire en termes de constitution invisible de l'échec en interaction ? Il est important, dès lors que l'on échappe aux mécanismes d'attributions de l'échec à l'enfant (Rosenthal & Jacobson, 1971; Marc, 1991) que l'on replace la relation pédagogique dans une systémique de la situation, et dans une responsabilité assumée de l'enseignant comme faisant partie du problème (Hutmacher, 1993); on peut ainsi explorer de plus près ce que sont les interactions en classe dans leur complexité. Dans cet exemple, alors que l'enseignante était dans une disponibilité et une volonté d'aide, on constate comment le sens ne se construit pas ou échappe, comment l'enfant est dans une réponse affective ou normative, parce que "on est gentil", parce qu'il sent bien qu'on lui suggère de l'aide. Martina donne alors une réponse, comme on fait son métier d'élève. Elle ne comprend pas en fait, ne veut pas le montrer et le cache sous l'habillage des gestes scolaires en faisant semblant.

Faire comme si, faire semblant, ne pas oser dire, ne pas savoir, sont autant d'éléments qui se jouent dans l'école, dans la classe, autant d'apprentissages clandestins, ceux qui constituent le curriculum caché (Perrenoud, 1993). Il faudrait pouvoir à cet égard prendre le point de vue de l'enfant sur ses modes de socialisation et son rapport à l'école (Montandon, 1997) et sur ces aspects, pour l'entendre dans ses représentations, sa subjectivité, reconnaître ses affects et ses émotions, sa révolte ou sa souffrance comme le décrit Dolto, (1985), capter aussi son rapport au savoir et aux activités, et montrer en quoi ces éléments brouillent les intentions et les actes didactiques.

Bibliographie

Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, Ph. (1979) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*- Berne Lang.
 Bassis, O. (1998) *Se construire dans le savoir*, Paris ESF.
 Blanchard, F., Casagrande, E., McCulloch P. (1994) *Echec scolaire. Nouvelles perspectives systémiques*, Paris, ESF.
 Bourdieu, P. (1980) *Le sens pratique*, Paris, éd. Minuit.
 Bourdieu, P. (1994) *Raisons pratiques*, Paris, Seuil.
 Brossard, A. (1992) *La psychologie de regard*, Neuchâtel – Paris, Delachaux et Niestlé.
 Cafali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre jour psychanalytique*, Paris, PUF.
 Dolto, F. (1985) *La cause des enfants*, Paris, Laffont.
 Faingold, N. (193) *Décentration et prise de conscience. Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques*. Thèse de doctorat, Paris X, Nanterre.
 Hall, E. (1971) *La dimension cachée*, Paris, Seuil.
 Huberman, M. (1983) *Répertoires, recettes et de vie de classe : comment les enseignants utilisent les informations, éducation et recherche n°2*, pp. 157-177.

Imbert, F. (1996) *L'inconscient dans la classe*, Paris, ESF.
 Marc, P. (191) *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Peter Lang, Berne (2^{ème} éd.).
 Montandon, C. (1997) *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris, l'Harmattan.
 Morin, E. (190) *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
 Isambert-Jamati, V. (1985) Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français, in Plaisance, E.(éd), « *L'échec scolaire* » : *Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Ed. du CNRS, pp.155-163 (repris in Pierre Humbert, B. (éd), *L'échec à l'école : échec de l'école*, Paris, Delachaux & Niestlé, (1992)
 Piaget, J. (1974) *La prise de conscience*, Paris, PUF.
 Perrenoud, Ph. (1983) *La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage*, Education & Recherche, n°2, pp.198-212.
 Perrenoud, Ph. (1989a) *La triple fabrication de l'échec scolaire*, Psychologie Française, n°34-4, pp. 237-245.
 Perrenoud, Ph. (1991a) *Ambiguïtés et paradoxes de la communication*, Cousset, DelVal-IRD, pp. 9-33.
 Perrenoud, Ph (1991b) *Le soutien pédagogique, une réponse à l'échec scolaire ?*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
 Perrenoud, Ph. (1993) « Curriculum : le formel, le réel, le caché » in Houssaye J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, ESF, pp. 61-76.
 Perrenoud, Ph. (1994a) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
 Perrenoud, Ph. (1994b) *Compétences, habitus et savoir professionnels in European Journal of Teacher Education*, Vol. 17, n° 1/2.
 Perrenoud, Ph. (1994c) *La formation des enseignants entre la théorie et pratique*, Paris, L'harmattan.
 Perrenoud, Ph. (1995) *La pédagogie à l'école des différences, Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris, ESF.
 Perrenoud, Ph. (1996a) *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoir et compétences dans un métiers complexe*. Paris, ESF.
 Perrenoud, Ph. (1996b) L'analyse des pratiques pédagogiques pat-elle transformer les praticiens ? Texte d'une intervention dans le cadre de l'Université d'été « *L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites* », St Jean d'Angely, 28-août-1^{er} septembre 1995.
 Perrenoud, Ph. (1997) *Pédagogie différenciées : des intentions à l'action*, Paris, PUF.
 Perret-Clermont, A.N ; Schubauer-Leoni, M.L ; Trognon, A. (1992) *L'extorsion des réponses en situation asymétrique*, Verbum, Conversations Adultes-enfants 1-2 Nancy ; Presses universitaires de Nancy.
 Plaisance, E. (1985) *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris, éd. du CNRS
 Postic, M. de Ketele, J.M. (1988) *Observer les situations éducatives*, Paris, PUF.
 Rosenthal R.A, Jakobson, L. (1971) *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Casterman.
 Saint-Arnaud, Y. (1992) *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université.
 Schon, D. (1994) *Le praticien réflexif*, Paris, Les Editions Logiques.
 Sirota, R. (1993) *Le métier d'élève*, Revue française de pédagogie, Paris, INRP.
 Rey, B. (1996) *Les compétences transversales en question*. Paris, ESF.
 Tochon, F.V. (1991) *L'enseignement stratégique, Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*. Toulouse, Editions universitaires du sud.
 Vermersch, P. (1994) *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, PUF.
 Vermersch, P., Maurel, M. (1998) *Les pratiques de l'entretien d'explicitations*. Paris, PUF.
 Vellas, E. (1996) Donner du sens aux savoirs à l'école. Pas si simple ! In Groupe français d'éducation nouvelle. *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*. Lyon, Chroniques Sociales, pp. 12-26.
 Watzlawick, P., Helmick Beavin. J. & Jackson D.D. (1972) *Une logique de la communication*, Paris, Seuil.
 Wood, P. (1990) *Ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.

L'entretien d'explicitation en formation continue en EPS

Claudine Martinez

Préambule

Je vous présente un stage de deux jours avec des professeurs d'EPS, dans lequel l'entretien d'explicitation s'intègre à une formation spécifique. De ce fait, le sens de l'utilisation de l'outil est premier, avec le paradoxe que le sens est difficilement accessible à celui qui ne le connaît pas. Donc se pose le problème du "comment faire appréhender les effets possibles et l'intérêt de l'outil tout en approchant aussi celui-ci ?" Mon deuxième objectif de formation dans ces deux jours était de travailler à l'attitude que requiert l'utilisation de l'entretien d'explicitation. Sur un temps aussi court, il m'apparaît assez illusoire de proposer un début d'apprentissage technique de l'entretien d'explicitation quand la personne est dans une stratégie d'enseignement où l'entretien d'explicitation n'a pas de place, c'est-à-dire, que l'enseignant n'a pas besoin d'avoir le type d'écoute de l'entretien d'explicitation⁴.

Il s'agissait plus précisément d'un groupe géographique (un bassin de formation) de 24 professeurs d'Éducation Physique. La formation s'intitulait : « *permettre à l'élève de mieux apprendre en EPS au collège* ». La demande sur l'entretien d'explicitation est donc indirecte, uniquement par la demande personnalisée de l'intervenant. Cette opération était conçue pour faire suite à un premier stage de deux jours réalisé l'an dernier. Mais trois collègues seulement se sont réinscrits.

LE DÉROULEMENT

MATINÉE DE LA 1ÈRE JOURNÉE

Un tour de table a bien joué son rôle d'entrée dans le stage. Il a permis d'établir le contact entre les différents participants et de créer une certaine ambiance, avec des échanges intéressants. Il y avait des équipes complètes de collègues.

Celui-ci m'a permis de sentir des collègues beaucoup plus déterminés et demandeurs que je ne le pensais et m'a obligé à des objectifs plus ambitieux et un travail plus directement orienté sur le questionnement pédagogique de type explicitation. Un certain nombre d'entre eux avait déjà entendu parler de l'entretien d'explicitation ou lu sur le sujet et se positionnaient directement sur "apprentissage des élèves et entretien d'explicitation". Une petite demande fut formulée sur "les problèmes relationnels et l'entretien d'explicitation" (à propos de la violence).

Une intervention orale pour positionner et fonder l'objet de ce stage. Les axes de son contenu :

- un bout de mon itinéraire de professeur d'EPS flirtant avec l'entretien d'explicitation
- l'entretien d'explicitation comme outil au service d'une stratégie d'enseignement, en comment il se situe, les

4 J'ai développé cette idée lors d'une intervention dans un colloque EPS à Montpellier fin Janvier 98.

différentes formes qu'il peut revêtir dans la vie des séances d'EPS. J'ai pris appui pour cela sur des observations récentes, faites dans les séances de collègues avec lesquels je conduis un travail depuis deux ans.

- Son positionnement entre les techniques et la didactique de chaque activité sportive :

*Les tâches d'apprentissage sont-elles magiques ? Suffit-il d'y plonger les élèves pour qu'ils se transforment où bien l'enseignant peut-il encore s'investir pour optimiser ?

*Au-delà de la gestion des situations pédagogiques, quelle est la part et la spécificité de l'activité du professeur, quelle est celle des élèves ? Le questionnement pédagogique (version explicitation) se présente alors comme un maillon articulant les deux et permet à l'enseignant de s'appuyer sur ce qui se passe pour ses élèves.

- du point de vue épistémologique, la nécessité de suspendre le fonctionnement habituel de l'expert (en sport) qui ne peut s'empêcher d'identifier les écarts entre ce qu'il obtient de ses élèves et les comportements attendus correspondants à ses objectifs. Suspendre cette attitude première permet de laisser place à quoi, d'accéder à quoi ?

Un exercice collectif pour permettre à chacun de vivre la mise en évocation avec

un premier temps où j'ai proposé le mot "*chronomètre*" et quelques règles du jeu. À l'aide essentiellement du langage éricksonien et des sousmodalités sensorielles, j'ai procédé à une mise en évocation collective d'une expérience singulière que ce mot pouvait faire venir à chacun d'entre eux.

un deuxième temps, dans la foulée du précédent, où avec une collègue volontaire, j'ai procédé à un petit entretien d'explicitation devant le groupe sur ce qui venait de ce passer pour elle dans ce moment collectif (ce qui lui était venu, comment cela lui était venu, puis comment au fil des questions l'évocation s'était poursuivie). Je faisais donc venir le V1⁵ de cette personne, à l'aide d'un nouvel entretien (V2). V1 lui était singulier, mais renvoyait chaque stagiaire à son propre V1.

un troisième temps de feed-back sur ce qui venait de se faire.

Cette séquence permettait de commencer à présenter l'entretien d'explicitation.

L'APRÈS-MIDI DE LA PREMIÈRE JOURNÉE

Une séquence de travail toujours collective, en prenant comme support une petite séquence vidéo montrant des élèves en gymnastique lors d'une séance d'EPS. Il s'agissait plus précisément d'un élève au franchissement d'un obstacle type cheval.

Le travail avec les collègues fut centré sur le questionnement et l'exploitation des présupposés.

5 cf. Un article de Pierre dans un n° du journal précédent.

La consigne fut : *vous êtes l'enseignant de cette classe, voici une prestation d'élève, vous êtes à côté de lui, sur le terrain, quelle question lui poseriez-vous pour l'aider à s'améliorer ?*

Après avoir collecté toutes les questions possibles, écrites au tableau, chacun devait en reposer une et une seule. Laquelle sélectionnaient-ils ? A partir de là, nous avons fait émerger les hypothèses interprétatives qui sous-tendaient la plupart des questions posées.

Ce type de travail très contextualisé (un extrait d'une séance), singulier et précis (une réponse d'un élève au franchissement du cheval) a permis aux collègues de s'impliquer réellement et de se sentir professionnellement concerné. Il visait à les amener à un langage de description, à quitter momentanément celui de l'explicatif, à les sortir de l'urgence de la remédiation et surtout leur permettre d'identifier que l'élève vivait l'événement d'une façon singulière, personnelle, qu'il ne pouvait inventer.

Un exercice en groupe de trois (questionné A, questionneur B, observateur C) à partir d'une tâche matérialisée.

La tâche pour les A était la suivante : dessiner sur une feuille de papier un cube déplié avec les arêtes nécessaires pour qu'une fois découpé, ils puissent coller les arêtes et le transformer en volume. La tâche à effectuer pour A, se limitait au dessin.

Cette tâche était connue de tous, mais inhabituelle, du point de vue du contexte professionnel.

Le questionneur avait pour mission de faire restituer à A la façon dont il avait très précisément procéder. Je n'ai volontairement pas permis aux B et C d'observer les A dans la réalisation de leur tâche. Par contre, je leur ai donné quelques directives pour les aider dans leur questionnement.

Les observateurs C devaient observer les interactions entre A et B et noter comment A s'y était pris, pour ensuite lui renvoyer le film et vérifier auprès de A s'il était juste et avec quel degré de précision.

Le feed-back qui a suivi, a permis de faire en grand groupe quelques petits bouts d'explicitation, de pointer quelques caractéristiques de l'Ede, de poser un certains nombre de problèmes pour la suite.

La journée s'est terminée par le témoignage d'un collègue impliqué pour la deuxième année dans un collectif de pratiques réflexives utilisant l'Ede. Il a fait état de son évolution, de l'intérêt qu'il y trouve et des changements auxquels il se trouve confronté.

Recapitulatif du déroulement.

	1ère journée	2ème journée
Matin	<ul style="list-style-type: none"> - entrée : tour de la table - Intervention de l'intervenant - T.P. collectif («chronomètre») - Feed-back sur le T.P. 	<ul style="list-style-type: none"> - gymnase : activité badminton avec mini-entretiens (groupes de 4) - Bilan par groupes puis retour en grand groupe.
Ap. midi	<ul style="list-style-type: none"> - Questionnement sur des images vidéo - par 3 : entretien d'explicitation à partir du dessin d'un cube déplié. 2 à 3 tours, avec retour de l'observateur. - Feed-back en grand groupe 	<ul style="list-style-type: none"> - Travail sur les enregistrement du matin, avec discussion-débat - Conclusion, suite à donner.

MATINÉE DE LA 2EME JOURNÉE.

Une mise en situation physique de chacun avec mini-entretiens.

Le groupe s'est retrouvé au gymnase pour pratiquer une séance de badminton (activité très prisée actuellement en milieu scolaire). Les collègues aiment bien profiter de ce type de stage pour pratiquer eux-mêmes avec la convivialité que ce type de pratique entraîne. Ce fut donc un moment très contextualisé mais en même temps un réel temps de formation où les collègues se sont retrouvés acteurs autant au plan de la pratique physique (comme élève) qu'au plan de celle du questionnement (questionneur-questionné et donc professeur-élève). Ce temps a occupé les 3/4 de la matinée. Les collègues s'organisèrent en groupes de 4, deux jouaient l'un contre l'autre sur les terrains avec filet, selon les consignes des tâches proposées par l'animateur EPS. Les deux autres stagiaires les observaient, puis à l'arrêt (provoqué pour tous en même temps), ils les questionnaient sur un moment précis qu'ils essayaient de faire revenir (mise en évocation) et cherchaient à leur faire décrire le plus précisément possible. Ensuite les joueurs et observateurs changeaient de rôles. Deux tâches motrices ont ainsi été expérimentées avec plusieurs essais. Les collègues se sont donc essayés plusieurs fois, à l'observation en situation et au questionnement et ils ont aussi subi le questionnement d'un observateur. Un caméscope et un magnétophone circulaient pour opérer des prélèvements.

Un travail de retour réflexif

Un moment de travail par 4 permit à chaque groupe de faire le point sur ce qu'ils avaient expérimenté pendant la séance de badminton pour le présenter dans le grand groupe qui suivit, à propos des différents entretiens menés et de leurs effets.

L'APRÈS-MIDI DE LA DEUXIÈME JOURNÉE

Le travail s'est fait en grand groupe tout l'après-midi avec l'exploitation d'extraits décryptés des enregistrements au magnétophone et surtout avec des extraits des prélèvements vidéo montrant les collègues en situation de badminton et le questionnement qui suivait. Il y avait là, plus de matériaux que nous ne pouvions en exploiter dans l'après-midi.

Voilà, ce fut un régal, les collègues ont super bien accroché et fonctionné. Ce type de formule reste toutefois à creuser. Il ne s'agit plus d'un stage d'Ede mais d'un stage professionnel qui recourt de façon partielle à l'entretien d'explicitation. Peut-être en reparlerons-nous à St Eble l'été prochain. Je conserve les matériaux enregistrés.



CÉDRIC, le 5 octobre 1998

Par Catherine Lahmi

Ce protocole met en scène un enfant qui a 8 ans et demi qui présente de grosses difficultés en lecture. Il a très bien saisi la combinatoire; il connaît les lettres et leurs associations phonémiques; il reconnaît globalement quelques « mots outils », mais il ne passe pas à l'automatisme nécessaire à la compréhension d'un texte. Mon objectif global avec lui est de mettre à jour son fonctionnement afin de trouver un point d'accroche qui me fournisse une base de remédiation.

Lors de l'entretien précédent, j'avais cherché comment il se représentait les mots de la langue, si pour lui tous étaient « équivalents » du point de vue d'un canevas représentatif de base, ou s'il faisait des différences entre certaines catégories. Il avait alors parlé des mots pour lesquels il avait une image (les mots dits « pleins », comme arbre, table...) et ceux pour lesquels il avait déclaré, dans un premier temps, n'avoir aucune image (les articles, prépositions...). Puis il avait découvert qu'en fait il voyait quand même quelque chose pour les « petits mots », mais « c'étaient des lettres ». Il avait alors dessiné spontanément sa représentation de l'article « la » qui se trouve ci-dessus, image en mouvement et partant vers la gauche.

Ici je repars de ce morceau de séquence pour chercher davantage de renseignements sur ses représentations.

L'entretien a été pris en cours au magnétophone.

Q1 : Donc quand on te dit certains mots, comme chien etc., tu as une image qui vient, c'est ça que tu m'as dit ?

R2: Oui.

Q3 : Et dans des petits mots comme le, la les, il, elle, tu m'as dit que tu n'avais pas d'image ?

R4 : Euh...

Q5 : Enfin c'était une image différente en tous cas.

R6: Oui voilà différente des autres mots.

Q7 : Tu peux me dire en quoi c'est différent ?

R8: Qu'ils sont plus courts.

Q9: Plus courts... L'image qui te vient ...euh... par exemple le mot chien, qu'est-ce que c'est ?

R10 : C'est un chien qui aboie.

Q11 : Oui, et si je te dis lui ?

R12 : Lui ? Là je vois quelqu'un qui montre avec le doigt lui

Attends, je peux ?

Q13 : Oui vas-y.

R14 : Ce que je vois donc c'est un périmètre comme ça.

Q15 : Un quoi ?

R16 : Un carré comme ça.

Q17 : Oui.

R18 : Et là y a quelqu'un ...Et là ...Je vois quelqu'un qui dit lui.

Q19 : Ah d'accord oui, qui montre du doigt alors. Et l'autre jour tu m'avais parlé de la.

R20 : Ah oui la c'est comme ça...

Q21 : Et tu m'avais dit que ça partait dans quelle direction ?

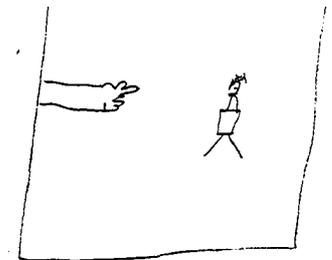
R22 : Comme ça.

Le questionneur a omis d'appuyer au début de l'entretien sur le bouton de l'appareil.

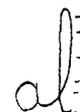
Retour rapide sur l'entretien précédent.

Ici, je ne recherche pas l'évocation.

C. prend une feuille pour dessiner.



C. écrit la à l'envers.



*Il montre sa gauche.
(Les petits traits à droite du mot sont destinés à montrer un mouvement)*

Q23 : Comme ça, d'accord, bon, est-ce tu peux prendre le temps de voir le mot maman ? De voir le mot hein, pas une maman. Pas une image qui est associée au mot maman, mais de voir le mot lui-même; est-ce que tu peux le mettre dans ta tête là, pour le regarder ?

R24 : Oui.

Q25 : Voilà, tu le vois

R26 : Oui.

Q27 : Voilà, prends le temps maintenant, est-ce que tu peux me dire si celui-là bouge ou pas ?

R28 : Euh ...non

Q29 : Il bouge pas, il s'en va pas comme la ?

R30 : Non.

Q31 : Et il se trouve où par rapport à toi ?... Plutôt loin, plutôt près... ?

R32 : Plutôt près.

Q33 : Tu peux me montrer où, c'est où près pour toi, avec ta main ?

R34 : C'est là.

Q35 : D'accord, il est juste en face ?

R36 : Oui.

Q37 : Il est écrit euh ...c'est plutôt gros, plutôt petit... ?

R38 : C'est comme ça.

Q39 : Et est-ce que c'est en noir et blanc ou en couleurs ?

R40 : ...Ah !....Mince !

Q41 : Qu'est-ce qui se passe ?

R42 : J'ai fait une faute.

Q43 : Quelle faute ?

R44 : La c'est l, a.

Q45 : Ben écris-le en-dessous alors... D'accord. Et quand tu le euh ...mets-le dans ta tête dans ce sens-là, pas comme ça mais comme ça, prends le temps de le regarder...

R46 : Oui.

Ici, je veux vérifier sur un mot « concret » qu'il connaît bien, si c'est aussi en mouvement.

C. regarde devant lui fixement.

Main placée à 30 cm environ devant les yeux..

C. montre ce qu'il a écrit sur la feuille.

Regardant ce qu'il a écrit, il prend conscience de quelque chose.

Il l'écrit à l'endroit.



C. regarde en face de lui.

Q47 : Oui d'accord ?...Est-ce qu'il est toujours en mouvement?

R48 : Oui.

Q49 : Et est-ce qu'il part euh... il part vers où ?

R50 : Pareil.

Q51 : Toujours pareil.

R52 : Oui.

Q53 : Est-ce que je peux te poser une question là-dessus ? Tu vas me dire ce que ...tu me réponds si tu veux.

R54 : Oui.

Q55 : D'accord ?

R56 : D'accord.

Q57 : Ce la, le petit mot là, si tu prends le temps de le regarder, et si tu essayes de le faire partir de l'autre côté...

R58 : De l'autre côté ?

Q59 : Est-ce que tu peux le faire partir de l'autre côté ?

R60 : ...Non, sinon ça se bloque.

Q61 : Ca se bloque ?

R62 : Oui.

Q63 : C'est comment ...tu vois si tu peux me répondre, c'est comment quand ça se bloque ?

R64 : Ben... c'est comme... t'as... t'as une grosse machine avec des... tu sais que tu mets quelque chose... tu sais qui broie... qui fait comme ça avec des... trucs...

Q65 : Comme des engrenages ?

R66 : Oui.

Q67 : Oui je vois ce que tu veux dire, enfin je crois.

R68 : Et si on fait quelque chose qui est pas bien, il peut se... voilà ça part dans la machine avec des tuyaux... et ça va exploser.

Q69 : Qu'est-ce que c'est qui part dans cette machine ?

R70 : Ce qui part ?

Comme je veux essayer de creuser cette question, je repasse un contrat.

C. regarde en face de lui.

C dessine en parlant.



Il fait des gestes mimes avec les mains, les doigts des 2 mains s'entrecroisent et descendent vers le bas. C. a du mal à verbaliser, je risque une interprétation pour l'aider.

Q71 : Oui

R72 : Ben c'est le a, ...c'est le la.

Q73 : C'est le *la*.

R74 : C'est le *la*, derrière.

Q75 : D'accord...

R76 : ...Quand y a des dessins, ils sont comme ça mes périmètres lettres comme ça, ils sont comme ça.

Q77 : C'est-à-dire ils sont plus

R78 : Voilà ils sont plus longs... Là y a la machine.

Q79 : Oui.

R80 : Alors qu'est-ce qu'on met ?...Ben là y a rien qui sépare, on met.

Q81 : Où ça y a rien qui sépare ?

R82 : Là, y a rien là.

Q83 : Entre le mot et la machine tu veux dire, y a rien ?

R84 : Oui y a rien... Alors si il part comme ça, *sifflement*, il continue son chemin pour aller à ma bouche et sortir...

Q85 : Oui d'accord.

R86 : Et s'il va par là, il va hop, hop, hop, comme ça, il va partir boum

Q87 : Où il s'est fait. C'est où qu'il s'est fait ?

R88 : Ben là, ...parce que dans mon cerveau, c'est comme une grange... des petits bonshommes... ils transportent des lettres qui va suffire au mot bonhomme, il porte le a, et là le petit bonhomme il porte le l. Et ces deux le machine elle va ta, ta, ta, un tas de trucs, et à la fin ça va faire ça.

Q89 : Oui d'accord et donc une fois qu'il est sorti de la machine, qu'est-ce qu'il fait ce petit mot, là ?

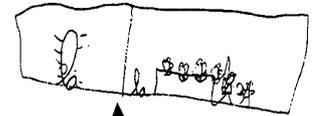
R90 : Et ben il part pour sortir de ma bouche.

Q91 : D'accord. Il sort de ta bouche, par où alors ?

R92 : Par là.

Q 93: Oui. Et alors que... est-ce que tu peuxm'expliquer le lien entre le fait qu'il sort de tabouche comme ça et le fait que tu le vois aller sur ta gauche ?

C. fait un autre dessin



C. dessine un trait pour montrer l'endroit en question.

Geste de la main vers la gauche.

Repart vers la droite

C. exprime dans quel ordre il forme la syllabe « la », à l'envers.

Geste de la main depuis la bouche vers l'avant.

Je cherche la congruence entre le geste mimique de la direction dans laquelle part le mot et le schéma dessiné.

R94 : Ben là... ça c'est ma bouche... là je fais un profil hein je sais pas...

Q95 : Vas-y, vas-y.

R96 : ...Là y a les cheveux, ...là c'est le cou, y a une poche là, et dans cette poche, là y a toutes les lettres stockées et là c'est où y a la machine.

Q97 : D'accord. Je peux mettre des choses pour me rappeler moi, parce que je le garde le dessin, je peux écrire des choses?

R98 : Oui

Q99 : Donc là tu m'as dit qu'y a les lettres ?

R100: Oui y a toutes les lettres.

Q101 : Et là c'est la machine ?

R102: Oui.

Q103 : D'accord.

R104: Et après là y a un tuyau ...qui va les mettre dans la bouche ...et hop, il lâche les a et toutes les lettres, piiiou...

Q105 : D'accord, et alors euh ...ce...quand tu m'as dit tout à l'heure que... il serait bloqué le la, si tu le faisais partir dans l'autre sens, c'est-à-dire qu'il retournerait où alors ?

R106: Ben il est comme ça... il se fait et quand au bout d'un moment il est là, mais d'abord là il part pas directement, comme les avions, il va doucement et tout d'un coup ben il part.

Q107 : D'accord.

R108: Mais là, regarde, il fait comme ça ...et comme je t'ai

Q109 : Oui.

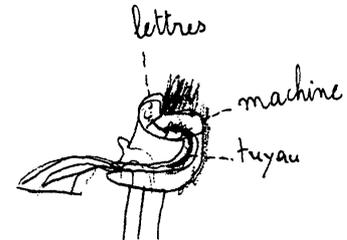
R110 : Alors qu'est-ce qui fait s'il va en arrière ? Il va revenir au point de départ.

Q111: D'accord. Bon là je comprends un peu mieux... Et... je réfléchis hein... C'est-à-dire que si tu le faisais partir... J'essaye de comprendre hein tu me dis si c'est ça... Si tu le faisais donc partir par là, il retournerait donc effectivement à son point de départ, c'est ça ? Puisque toi en fait, ta tête tu la vois tournée par là ?

R112 : Oui comme ça.

C. dessine une tête de profil.

C. veut dire qu'il ne sait pas bien dessiner



Vers sa gauche.

Q113 : C'est ça ?

R114: Oui de profil.

Q115 : D'accord donc il faut qu'il sorte de ce côté pour aller dans la bonne direction, sinon évidemment il va pas pouvoir sortir, ça y est j'ai compris.

R116: Et comme ça, ça me bloque.

C. montre le dessin de son profil avec un geste de la main vers la droite.

Q117 : Et ça te bloque d'accord. Alors qu'est-ce que ...on va chercher... Qu'est-ce qu'on pourrait faire avec tout ça ?

<i>le</i>	<i>la</i>	<i>un</i>	<i>une</i>	<i>les</i>	<i>des</i>	<i>l'</i>
<i>les</i>	<i>la</i>	<i>une</i>	<i>des</i>	<i>l'</i>	<i>le</i>	<i>un</i>
<i>l'</i>	<i>des</i>	<i>la</i>	<i>les</i>	<i>un</i>	<i>le</i>	<i>une</i>
<i>une</i>	<i>le</i>	<i>l'</i>	<i>les</i>	<i>un</i>	<i>des</i>	<i>la</i>

Commentaires

On peut découper cet entretien en plusieurs phases
La première partie, qui va de Q1 à R22, est un simple rappel de l'entretien précédent visant à le récapituler et à vérifier avec Cédric que nous parlons bien de la même chose.

A partir de Q23, j'introduis une demande destinée à établir un éventuel contraste avec la description qu'il vient de faire de sa représentation d'un « mot court ». Cette étape se poursuit jusqu'à R40, où Cédric s'aperçoit qu'il a écrit « la » à l'envers.

De Q43 à 8110, l'échange se déroule autour de « la » avec plusieurs sous-étapes :

Q43 à R52 : description de l'image mentale de « la » .

Q53 à R86: introduction d'une consigne visant à inverser la direction de « la » pour voir si cela change quelque chose pour Cédric.

Q87 à 8110 : Cédric parle de sa machine, ce qui va mettre à jour d'une part l'origine du mouvement vers la gauche, d'autre part une inversion dans l'ordre des lettres du mot traité.

- De Q 111 à la fin, je récapitule ce que Cédric m'a dit de façon à voir s'il est d'accord avec ce que j'ai compris. En résumé, on peut retirer de cet entretien les

informations suivantes :

alors que pour le mot MAMAN (substantif concret), il a une image du mot statique, pour « la »(mot grammatical), il voit des lettres en mouvement vers la gauche. En outre il semble régner un certain flou spatio-temporel concernant la structure syllabique de « la ». (V. R72, R88)

Cédric semble donc posséder une représentation personnelle de la construction de petits mots monosyllabiques mais il est possible que son système dynamique ne soit pas utilisé pour des mot polysyllabiques (comme c'est le cas pour maman qu est une image statique). Cette hypothèse reste à vérifier. L'inversion graphique dans « la » n'est sans doute pas due à un défaut de latéralisation mai toucherait directement l'aspect linéaire de la parole aux niveaux syllabique et phonémique.

Comme je sais par ailleurs que Cédric n'a pas de mal reconnaître les mots monosyllabiques, ma réflexion après cet entretien, s'oriente vers un entraînement systématique sur la structuration syllabique de la langue, en vérifiant si Cédric peut se servir de son out personnel c'est-à-dire sa « machine à fabriquer les syllabes » .

Une réponse sans question pour un exercice sans solution

Maryse Maurel

Claire me demande un entretien d'explicitation

Claire, les anciens du GREX la connaissent. Elle a accepté d'être mon sujet lorsque je cherchais à fragmenter l'activité mathématique. J'ai présenté au séminaire du GREX un protocole issu de ce travail le 16 janvier 1995 (Merci à mon ordinateur dont la mémoire est plus sûre que la mienne). En décembre 1995, Claire est en deuxième année de DEUG. Elle me téléphone un jour pour que je l'aide à expliciter deux épisodes qui ont été importants pour elle et qui se sont produits dans la même semaine : la résolution d'un casse-tête un soir avec des amis et la résolution d'un exercice d'informatique dans une séance de TD. Par téléphone, elle passe le contrat avec moi. Elle a envie de tirer de ces deux expériences des informations sur son fonctionnement et pense qu'un entretien d'explicitation l'aidera à aller plus loin qu'elle n'a pu le faire toute seule.

Elle me demande si je suis intéressée.

Je suis intéressée, bien sûr!

Si j'ai le temps.

Je le trouverai.

Elle pense que les deux situations se ressemblent, elle y a déjà beaucoup réfléchi, elle a trouvé des choses, mais elle n'arrive pas, toute seule, à aller assez loin dans l'élucidation des moments où elle a eu le déclic. Elle m'explique qu'elle aimerait savoir ce qui s'est passé juste au moment où, dans les deux cas, la solution lui est apparue comme un truc qui met les deux bouts ensemble, où la solution s'est imposée visuellement à elle. Elle me dit que jamais encore, elle n'avait vu la solution écrite dans sa tête comme elle l'a vue, ce jour-là, pour l'exercice d'informatique. Elle pense que si elle pouvait retrouver le déclic, savoir ce que c'est et savoir le maîtriser, elle pourrait l'utiliser dans son travail universitaire. Pour le jeu, elle voudrait savoir pourquoi le creux de l'anneau s'est imposé à elle comme élément essentiel de la résolution et pourquoi tout d'un coup elle a vu comment faire pour sortir le deuxième anneau. Elle me demande si c'est possible. Les questions qui l'intéressent derrière ces deux situations sont: qu'est-ce qui se passe quand je résous un exercice ? qu'est-ce qui fait que je trouve la solution d'un problème ? Je ne sais pas répondre, mais je suis d'accord pour essayer, et c'est elle qui me dira quand elle en saura assez. Je ne suis pas spécialiste en casse-tête et totalement incompétente en informatique (je n'ai donc aucun mal à adopter une position basse). Même si je me sens pas sûre de pouvoir l'aider, je suis intéressée. Si elle n'est pas satisfaite du résultat, nous pourrions faire un deuxième entretien. Nous prenons donc rendez-vous pour le 8 décembre 1995 à 14 heures dans mon bureau.

Le sentiment d'un sentiment

Nous avons passé la plus grande partie de l'entretien sur l'exercice d'informatique.

J'ai enregistré la séance avec le projet de travailler ce protocole. J'ai écouté deux ou trois fois les deux cassettes, sans les retranscrire. Ce que j'avais recueilli ce jour-là, je n'ai pas su l'interpréter. Quelque temps après, Claire m'a demandé des nouvelles. Je n'ai rien su lui dire de plus que ce que nous avions dit à la fin de l'entretien. Elle a oublié de m'en reparler. J'ai oublié de reprendre cet entretien.

MAIS,

en rentrant de Saint-Eble, après les journées expérientielles sur le sentiment intellectuel, le souvenir de cet entretien m'est revenu. Le souvenir seulement, sans les détails. Et, dans la voiture, en laissant revenir ce qui revenait comme ça revenait, j'ai su que j'avais déjà rencontré au moins un sentiment intellectuel, sans savoir le nommer, avant de venir à Saint-Eble. Et le lendemain, j'ai mis les cassettes dans le magnétophone à pédales et voici ce que j'y ai trouvé.

Le contrat et le problème de Claire

Au début de l'entretien, je rappelle à Claire que c'est elle qui saura reconnaître ce qu'elle cherche et ce qu'elle veut trouver. C'est donc elle qui choisira le moment à fragmenter. Elle choisit de commencer par l'exercice d'informatique parce que, dit-elle, elle sait ce qui a déclenché sa "vision". Je lui propose de m'emmener dans son évocation au moment qui l'intéresse et de prendre le temps de vérifier que ce qui a déclenché cette "vision" est bien ce qu'elle a trouvé en y réfléchissant toute seule. Claire a déjà fait l'expérience de l'évocation, de l'explicitation et de l'accès au pré réfléchi. Elle sait où elle va. Nous ferons le point ensemble sur les informations recueillies. Nous sommes donc dans une situation de co-recherche particulière : la question a été posée par Claire et nous ferons le point ensemble sur les informations obtenues.

Vous pouvez sauter le paragraphe qui suit. Si je ne le mets pas, vous me le demanderez. Si vous n'y comprenez rien, c'est que vous l'avez lu, tant pis pour vous, je vous avais prévenu(e)s.

Claire m'explique alors que l'exercice dont elle veut parler (exo 1) concernait une fonction récursive, qu'il y avait une liste, par exemple $L = ((a)bc)$, dont on cherchait la profondeur et qu'il fallait donner une condition de sortie. Si la liste est vide, la profondeur est 1. Deux fonctions sont définies, la première, car L, donne le premier élément de la liste, c'est-à-dire (a). La deuxième, cdr L donne la liste sans le premier élément, c'est-à-dire (bc). Je lui ai demandé ce que signifiaient *car* et *cdr* mais elle ne le savait pas. Qu'importe, je la suis et je renonce à comprendre. Je m'accorde à elle et je retiens les quelques mots indispensables pour les relances. Elle m'explique que c'est toujours le même raisonnement: on sait faire sur un truc plus petit (ici cdr L) et on explique comment on trouve le résultat quand on rajoute le premier élément, c'est-à-dire (a). Donc il fallait regarder si le premier élément était une liste car on connaissait la profondeur de (a). D'où le test. Et c'est là qu'elle bloquait. Il y avait des listes de listes de listes - sur une feuille, elle avait écrit $L(((a))((bc)))$ - et il fallait compter des parenthèses. Cet exercice, elle l'avait cherché toute seule quelques jours avant la séance dont elle va parler et elle n'avait pas résolu la question de savoir comment on pouvait descendre niveau par niveau dans ces listes. Puis elle n'y avait plus pensé jusqu'au moment qu'elle a choisi d'évoquer.

Récit et évocations de Claire

Claire est en ID, le professeur traite au tableau des exercices qu'elle a déjà faits, donc elle prépare un exercice pour la séance suivante (séance sur machine) tout en vérifiant de temps en temps sur le tableau que les exercices qu'elle a déjà faits sont justes. Agnès et elle sont dans le fond de la salle, près de la fenêtre. Elles font le même exercice, chacune écrit sa solution sur sa feuille, en disant tout doucement ce qu'elle est en train d'écrire au fur et à mesure qu'elle l'écrit. Agnès dit un truc et Claire pense à cet exercice non résolu (exo 1), elle se dit " a est, pour profondeur, 'e sais", elle écrit, et c'était bon.

C1 On faisait un autre exercice (exo 2) et je ne sais pas ce qu'Agnès m'a dit et j'ai compris. Je l'ai vu s'écrire, j'ai vu s'écrire la comparaison et après il suffit de mettre un test et c'est bon.

[Remarque après-coup : Je peux dire maintenant que la réplique ci-dessus résume pour Claire, en une phrase, le moment où elle a trouvé. C'est ce moment que nous avons fragmenté ensemble et dont je résume les étapes successives dans le paragraphe "document pour la discussion" à la fin de ce texte. Si vous manquez de temps, vous pouvez donc aller directement lire ce document].

Je respecte le contrat que nous avons passé et je lui rappelle que c'est elle qui choisit le moment à fragmenter.

C2 Ce qui me semblerait intéressant, c'est de regarder qu'est-ce qui a fait que quand dans un autre exercice (exo 2), c'était quasiment la même situation, on testait si le premier élément était une liste et on rappelait la fonction sur le premier élément, là dans un autre exercice (exo 2) j'ai vu que ça

marchait, qu'on avait le droit de le faire, qu'est-ce qui a fait que tout de suite aptes, j'ai trouvé la solution alors que je n'y avait pas pensé de toute la journée à cet exercice (*exo 1*).

L'entretien d'explicitation se déroule de façon classique, Claire décrit le contexte et nous entrons dans la résolution de l'exercice au moment elle travaille avec Agnès sur un exercice (*exo 2*) pour préparer la séance sur machine, elle ne sait plus lequel car ils sont tous pareils, les fonctions ont toujours la même tête, le nom, la déclaration des variables, le IF du test, une série de tests, la première c'est la condition de sortie, généralement la deuxième c'est SI le premier élément est une liste et SINON qu'est-ce qu'on fait. Elles en étaient là. Elles se disaient ce qu'elles écrivaient (très doucement pour ne pas gêner le professeur) et elles le faisaient en même temps en vérifiant par de petits coups d'œil qu'elles avaient écrit la même chose sur leur feuille respective.

C3 Et Agnès dit "on rappelle la fonction sur car L" et je dis "ça, on a le droit de le faire ?", Agnès dit "oui" et moi je ne le savais pas. Je lui ai dit "mais tu es sûre, tu es sûre" et elle me dit "oui" et elle m'a expliqué pourquoi. Et j'ai dit "ah mais c'est bon, pour l'autre exercice (*exo 1*), je sais".

M Je te propose de regarder ce qui se passe entre le moment où Agnès dit "car L" et le moment où tu dis "c'est bon".

Claire reste très longtemps sans parler, elle prend une feuille, elle écrit, elle retrouve avec beaucoup de précisions l'exercice du TD (*exo 2*) et ce qu'Agnès disait très doucement tout en écrivant.

C4 Agnès dit "on rappelle la fonction sur car L et j'entends car et je le lui montre avec la crayon et je lui dit "tu es sûre qu'on a le droit de le faire ?". Elle me dit "oui, oui puisque ... (*explications techniques d'Agnès, si vous êtes d'accord, passons à la suite*). Et c'est là que je me dis "alors dans mon exercice (*exo 1*) j'ai le droit aussi", c'est comme l'élément d'un puzzle qui me manque, un truc qui met les deux bouts ensemble, un déclic.

Je lui propose d'aller voir ce qui fait qu'à ce moment-là précisément elle a pensé à l'autre exercice (*exo 1*), qu'est-ce qui s'est passé entre le moment où Agnès dit "on rappelle la fonction sur car L" et le déclic. Elle est d'accord mais elle essaie d'interpréter ce qu'elle trouve au fur et à mesure qu'elle le trouve et je n'obtiens que ce qu'elle a déjà trouvé dans son introspection préalable. Nous repassons plusieurs fois le contrat pour aller chercher ce qui s'est passé entre les deux, je lui reparle de l'entretien "Claire et ses clés" où elle s'était laissée guidée pour retrouver ce qu'elle avait pensé en mettant la clé dans la serrure, alors qu'elle était sûre que c'était impossible à retrouver, je lui demande de lâcher et de se laisser guider en se contentant de décrire, et je lui propose de reporter à plus tard la discussion sur les informations recueillies. Elle accepte, elle retrouve les sensations de son corps sur la chaise (Pour moi aussi, la référence à "Claire et ses clés" a été une situation-ressource puisque je me suis rappelée que la modalité d'accès au souvenir de Claire était kinesthésique).

C5 J'entends Agnès qui dit "on rappelle la fonction sur car L" je regarde sur sa feuille ce qui m'a arrêté... Agnès continue à écrire, j'attends qu'elle ait fini, c'est un peu après qu'il faut se mettre (*pour l'évocation*), là quand je le vois (*le = ce qu'Agnès a écrit*), j'en suis encore au stade où je crois que ça marche pas ... je pense qu'elle s'est trompée... j'ai l'impression qu'elle s'est trompée. comme -je sais au fond de moi qu'Agnès se trompe rarement. je me dit elle n'a pas mis ça au hasard. Donc il y a quelque chose là qu'Agnès pense juste. !Que je ne connais as et que je pense qui est faux.

M Il y a les deux idées : je pense que c'est faux mais Agnès ne se trompe pas souvent donc il faut voir.

C6 C'est ça, je lui montre avec le crayon et je lui dis "pourquoi tu mets ça là, est ce que tu as le droit ?" et là elle m'explique pourquoi.

Je lui propose de détailler le point important.

C7 Le point important, c'est peut-être le moment où elle arrive à me convaincre, elle explique, à ce moment-là je suis convaincue et juste après je pense à l'autre exercice.

Je lui propose de retrouver le moment où elle a été convaincue.

C8 Ce qui m'a convaincue, c'est qu'elle m'a donné un exemple, elle a fait mouliner la fonction, elle l'a fait marcher à la main. M Décris-moi ce qu'elle a fait pour te donner un exemple. Claire décrit

l'exemple.

C9 Elle a écrit, elle a écrit en dessous (*de ce qu'elle était en train d'écrire avant la question de Claire*), elle a posé son stylo et elle a pris son crayon de papier, elle a écrit une liste.

Je lui propose de ralentir. Je ne retranscris ici que les réponses de Claire.

C10 Le premier élément est une liste, oui, donc on rappelle la fonction sur ça (*elle écrit en même temps et parle très lentement*) donc là c'est une liste, donc on revient ici, on repart, car L, mais L devient ce machin-là, ça va donner ça, c'est encore une liste, on repart, (*change (car L)ue*), car L ça va être 1, et pour 1 on sait faire parce que c'est le truc d'après, voilà, c'est comme ça qu'elle m'a expliqué. Moi j'ai compris que ça descendait de niveau à chaque fois, comme un amphi.

Je pense que Claire vient de reconstituer la solution mais que ce n'est pas celle d'Agnès.

Je lui demande de décrire ce qu'elle fait pendant qu'Agnès fait tourner la fonction à la main.

C 11 Je regarde ce qu'elle fait sur sa feuille, elle met un petit crochet, j'attends, deuxième petit crochet, j'attends, et au troisième petit crochet je sais ce qu'elle va dire ou écrire, juste avant qu'elle explique, directement, je passe à la ligne en dessous, quand on arrive à ça on sait faire puisqu'on l'a écrit en dessous,... et si c'est écrit comme ça on sait faire, après ça remonte tout seul, donc c'est correct, je me dis que la fonction va s'occuper du 1 écrit comme ça, je me dis là c'est bon, donc il arrive un moment où elle (*la fonction*) s'occupe du 1 écrit comme ça, seul, donc ça on sait faire, donc ça c'est juste.

Je ne suis pas sûre que Claire soit vraiment en évocation et je lui propose de retrouver ce qui s'est passé précisément ce jour-là quand Agnès a fait tourné la liste à la main, qu'elle a mis un premier petit crochet, qu'elle a fait tourné, qu'elle est revenue, qu'elle a mis un deuxième petit crochet, qu'elle est revenue là et juste au moment où elle met le troisième petit crochet.

C12 Je sais ce qui se passe, je le pense, donc ça va plus vite qu'elle de l'exprimer, en pensée je descends les échelons plus vite crue ce 'elle ne le fait en l'écrivant et quand j'arrive au 1, je lui dis "ah oui d'accord" (*et elle claque ses doigts*), Agnès dit "c'est bon ?" (*là elle est en évocation car elle a pris le ton et la voix d'Agnès*), là c'est quasiment automatique, je lui dit "ah mais dans le truc profondeur, c'est comme ça", je le dis tout fort, c'est presque instantané, dès que je suis convaincue que ça c'est bon, l'autre truc me vient à l'esprit et ça vient tout de suite, c'est instantané, et juste avant j'ai vu s'écrire ça dans ma tête un gros supérieur ou égal bien gras (*elle le dessine*) et après c'était écrit mais un peu-flou, je savais pas exactement mais j'avais l'idée, et c'est pour ça, j'ai pris vite un papier et je l'ai écrit à toute allure, et j'ai écrit, j'ai écrit, bizarrement je n'ai pas commencé par ça, j'ai commencé par profondeur, *car L*, il faut comparer avec profondeur du reste (*elle écrit*) il faut comparer avec ça et donc il faut faire un test, donc on met un IF et voilà et après même, ce qu'on fait dans ce cas-là, après, je l'ai même pas écrit, ça allait tout seul.

Je lui propose d'aller encore plus dans ce qui s'est passé entre le moment où Agnès dit "c'est bon" et le moment où elle a vu s'écrire le gros supérieur ou égal bien gras.

C13 Je l'ai vu s'écrire avant de dire "mais c'est ça".

Je lui demande de décrire ce qu'elle a vu s'écrire.

C14 C'est difficile à décrire, ce qui est sûr, ce qui est clair, c'est que je l'ai vu comme je l'ai dessiné, bien gras et après c'était mélangé, c'était, c'est bête ce que je vais dire, un mélange d'idées et d'écriture (*elle le dessine*).

Je lui propose de regarder ce qui s'est passé entre le moment où, pendant qu'Agnès faisait ses gestes avec ses petits crochets, elle était déjà descendue plus vite qu'elle par la pensée et avait dit "ça on sait faire" et le moment où elle a vu le supérieur ou égal bien gras s'écrire dans sa tête.

C15 Ce truc (*elle montre ce qu'elle a dessiné*) je sais pas d'où il sort, c'est pas l'exercice d'avant qui m'a fait...

M Mais juste avant que tu voies ce signe

C16 Comparer, c'est le mot comparer qui me vient à l'esprit (Agnès ne l'a pas dit), il suffit de les

comparer, comparer (un ton plus haut et très sec) puisqu'on sait faire.

M Et juste avant que tu penses comparer et juste après que tu sois descendue par la pensée plus vite qu'Agnès

C17 Il se passe que je suis convaincue que ça c'est bon, c'est assimilé, digéré, donc juste à ce moment-là, je pense à l'autre exercice et je dis "il suffit de les comparer, comparer puisqu'on sait le faire", c'est ça que je vois, c'est ça que je vois, avant, juste avant, c'est les petits bidules (les petits crochets) comme ça et quand il a ce 1 qui me vient, je me dis donc c'est bon, ça c'est intégré, je sais, je sais que c'est juste, je sais, c'est en moi, ça devient mien.

Je lui demande alors (mais comment pouvais-je anticiper la suite ?)

M Décris moi ce qui se passe quand tu sais que c'est devenu tien, comment tu sais que c'est devenu tien.

C18 Quand vous voyez un habit dans une vitrine (*j'essaie de l'arrêter pour la ramener sur le moment évoqué, je n'y arrive pas*), enfin moi ça me fait comme ça, je me dis "tiens, il m'irait bien" (*et elle fait le même claquement de doigts qu'en C12*), et tout de suite, si je l'achète pas tout de suite, je vais dire, mettons que c'est un pantalon, ah mon pantalon je vais l'acheter demain après-midi, je dis mon pantalon, c'est devenu le mien et quand j'y vais, je sais pas, je me le suis déjà approprié, là c'est pareil, c'est quelque chose qui est déjà rentré dans mon entourage, dans mon environnement, dans ce qui fait que je suis... je deviens folle (*les derniers mots sont inaudibles sur la cassette, mais je m'en souviens! elle s'arrête, profondément troublée*) non mais j'ai l'impression que je deviens folle (*elle est tellement troublée que je lui propose d'arrêter, de sortir, de prendre un thé, elle dit que ce n'est pas la peine et elle continue*).

C19 Ça me dérange pas parce que c'est avec vous et que vous êtes d'accord pour le faire mais n'importe qui qui m'entend, il dit celle-là... j'ai pensé à d'autres choses, quand je dis tu deviens folle, j'ai l'impression de parler de ça comme d'un truc qui m'est personnel, comme d'un truc qui a pu m'arriver dans la vie, d'événements particuliers.

Je lui explique que nous sommes dans sa pensée privée, qu'elle ne va pas raconter ça à n'importe qui, que nous pouvons nous arrêter et qu'elle peut continuer toute seule.

C20 Pendant un instant, j'ai eu l'impression que ce n'était plus d'informatique que je parlais, ça fait bizarre quand même, j'avais l'impression de me livrer tout entière à vous, je vous raconte ma vie quoi.

Je repasse le contrat et lui demande ce qu'elle a trouvée qu'elle ne savait pas : elle a trouvée la descente dans la liste et le fait que le signe supérieur ou égal lui est apparue juste après qu'elle se soit convaincue que ce qu'a expliqué Agnès était juste. Mais elle continue toute seule à expliciter le "ça m'appartient".

C21 Et quand je dis ça m'appartient, moi j'ai l'impression d'être construite de plein de petits bidules qui se raccrochent comme ça, à chaque fois là c'était un de plus, alors peut-être j'ai pensé à tous les bouts, je sais pas, peut-être que j'ai pensé à tous les autres petits trucs, c'est comme l'an dernier quand vous disiez qu'il fallait récolter tous les trucs bien chez les profs qu'on pouvait rencontrer, puis faire son miel, c'est ça, j'ai appris ça en cours d'informatique tel jour, c'est l'ensemble des choses que j'ai l'habitude de côtoyer, que je connais, dont je peux faire ce que je veux, et dont je dispose à tout moment, les gamins disent tout le temps "c'est à moi", c'est exactement cette notion, j'en suis sûre, ça m'appartient c'est comme de dire que c'est en moi, c'est bête de dire ça, pour prendre un exemple inverse, il y a des choses que j'ai vues l'an dernier, que j'ai apprises, mais qui ne sont pas en moi, je ne garde que ce qui m'intéresse et ce qui ne m'intéresse pas ou que je ne sais pas ou que je sais mal, c'est pas en moi. Ce que vous aviez fait l'an dernier, l'aide au changement, ça s'inscrit aussi là-dedans, je suis sûre que je vais réussir une interro quand tout ce qu'on va me demander, c'est des choses qui sont en moi, quand c'est pas en moi... , quand j'arrive à me convaincre, quand je suis sûre que ce qu'on va me demander c'est quelque chose que j'ai à disposition tout le temps et que je maîtrise bien, j'ai toujours la trouille, mais là j'arrive à la contenir... Je pensais à un autre truc, j'ai pensé à tout ce qui fait que je suis moi, mes idées, mes convictions, ma foi, tout et

c'est là que je me suis dit Claire tu déliras, c'est plus de la recherche, c'est plus des maths, c'est plus de l'informatique. Bon après j'ai exprimé ça en disant je suis folle, ça veut dire que je rattache des choses auxquelles un être normal ne les rattache pas.

Elle me demande si j'ai parfois des pensées aussi étranges. Je lui réponds.

A la fin de l'entretien, apaisée, elle y revient encore et dit :

C22 Les petits bouts. c'est ce qui me crée, c'est ça qui m'a troublée tout à l'heure, c'est ce qui me fait d'unique, il n'y a que moi qui ai cette combinaison, cet arrangement de tous ces petits bouts-là. et qui fait que je suis moi Claire.

Conclusion et questions de Claire

À la fin de l'entretien, Claire, à ma demande, a formulé les questions qui étaient restées sans réponse pour elle :

Comment passe-t-on de là (7 ?) à là (13 ?), c'est exactement comment savoir dans un exercice pourquoi faire une multiplication plutôt qu'une addition, c'est la même chose, mais comment je m'y prends pour savoir ? J'ai une petite case que je me suis appropriée (7 ?) qui me renvoie à l'exercice cherché quelques jours avant, alors que généralement, on a un exercice et il faut savoir prendre les petites cases là où il faut. Ici, l'exercice revient se coller là-dessus. Mais comment ça se renvoie ? C'est spontané ? Y a-t-il encore quelque chose à trouver, que nous n'avons pas trouvé ici ?

Depuis le 8 décembre 1995, Claire attend les réponses à ces (ses) questions. Je l'avais pourtant bien prévenue que, dans la recherche, on se pose souvent des questions dont les réponses ne viennent que fort longtemps après, quand elles viennent !

Document pour la discussion : synthèse des informations recueillies :

Je mets dans l'ordre: Ce que dit Claire <i>Mes commentaires</i> <i>Ce qui m'a arrêtée en 95</i>
(1). J'entends Agnès qui dit "on rappelle la fonction sur car L" . <i>Cette phrase est un signal d'alerte pour Claire, elle a une intuition.</i> <i>j'avais identifié un déclencheur.</i>
(2). Je regarde sur sa feuille ce qui m'a arrêtée. <i>L'intuition déclenche une action.</i>
(3). J'ai l'impression qu'elle s'est trompée, comme je sais au fond de moi qu'Agnès se trompe rarement, je me dis elle n'a pas mis ça au hasard. <i>L'intuition a indiqué une direction de travail sans but, Claire a une intention qui oriente la suite de son travail.</i>
(4). Donc il y a quelque chose là qu'Agnès pense juste, que je connais pas et que je pense qui est faux. <i>Claire cherche quelque chose qui est sans contenu, elle a conscience de cette absence de contenu et a l'intention de trouver.</i> <i>Je n'avais pas retenu ces informations comme pertinentes dans le déroulement de ta séquence.</i> <i>C'était des commentaires de Claire sur son action.</i>
(5). Je lui dis "pourquoi tu mets ça là, est-ce que tu as le droit ?". <i>L'intention pilote une action. Elle pose une question à Agnès.</i>
(6). Agnès m'a donné un exemple, elle a fait mouliner la fonction, elle l'a fait marcher à la main.
(7). Au troisième bidule (crochet), en pensée je descends les échelons plus vite que ce qu'elle ne le fait en l'écrivant. <i>Claire traite l'information donnée par Agnès.</i>

(8). Je vois les petits bidules comme ça et quand il y a ce 1 qui me vient, je me dis donc c'est bon.

Le jugement de Claire, "c'est bon",

(9). Je suis convaincue que ça c'est bon, c'est assimilé, c'est bon, ça c'est intégré, je sais, je sais que c'est juste.

déclenche chez elle l'évidence intellectuelle, un sentiment de certitude.

(10). Je sais, c'est en moi, ça devient mien, ça m'appartient, moi j'ai l'impression d'être construite de plein de petits bidules qui se raccrochent comme ça à chaque fois, là c'était un de plus, ça m'appartient, c'est comme de dire que c'est en moi.

Pendant l'évocation, à ma demande, elle explicite son état de certitude.

(11). Quand je suis sûre que ce qu'on va me demander c'est quelque chose que j'ai à disposition tout le temps et que je maîtrise bien, j'ai toujours la trouille, mais là j'arrive à la contenir.

Pendant l'évocation, Claire décrit comment elle utilise la certitude dans l'action, c'est une ressource pour elle.

(12). Les petits bouts, c'est ce qui me crée, c'est ce qui me fait d'unique, il n'y a que moi qui ai cette combinaison, cet arrangement de tous ces petits bouts-là, et qui fait que je suis moi Claire.

Le mouvement vers l'horizon de l'identité de Claire déclenche chez elle une émotion très forte lors de son évocation.

C'est ce passage qui m'a laissée perplexe en 95. Jie n'obtiens plus ici ce qui était mon but, à savoir une fragmentation de l'action, mais quelque chose que je n'ai pas pu nommer. Malgré la finesse de la fragmentation, nous n'avions "rien" trouvé. If n'y a plus d'action. If y a ce remplissement d'évidence très fort, que Claire décrit très bien et qui pour elfe, renvoie à ce qu'elle est.

(13). Comparer, c'est le mot comparer qui me vient à l'esprit, il suffit de les comparer, comparer puisqu'on sait faire.

(14). J'ai vu s'écrire dans ma tête un gros supérieur ou égal bien gras et après c'était un mélange d'idées et d'écriture, un peu flou, je savais pas exactement mais j'avais l'idée.

La certitude a permis le surgissement d'une intention d'action ("il suffit de les comparer", comme début de solution pour un exercice encore inconnu) et de la représentation mentale d'une écriture symbolique "3" qui traduit effectivement l'action de comparer. Des gestes mentaux sont esquissés.

(15). Là je me suis dit que je savais faire l'autre exercice .

Un nouveau jugement accompagne l'émergence de l'exercice non résolu qui va s'emboîter à cette solution toute prête.

(16). J'ai écrit la solution : j'ai pris vite un papier, j'ai commencé par profondeur, il faut comparer avec profondeur du reste. Donc il faut faire un test, donc on met un IF. Et voilà, et après, je l'ai même pas écrit, ça allait tout seul.

Claire effectue mentalement une action non visée a priori : tout dégringole instantanément, l'exercice 1 est résolu.

En 95, Cire et moi nous avons pour but de trouver toutes les étapes de cette résolution. ICme semble qu'if y a, dans cette séquence, des opérations mentales non conscientisables, tout ce qui concerne la mise en relation de la connaissance découverte avec l'exercice non résolu. Jie vous rappelle que la durée en temps réel de cette séquence est de l'ordre de quelques minutes en tout, et que le déroulement des étapes de (8) à (15) a été, d'après Claire, instantané, "fia vient tout de suite, c'est instantané" dit-elle en C12.

Ce que j'attends de vous le 4 décembre

J'attends donc de vous, le 4 décembre, que vous m'aidiez, dans le cadre du travail de recherche sur *le sentiment intellectuel*, à analyser la description de la séquence évoquée ici par Claire, à interpréter les phases que j'ai décrites et à trouver les mots justes pour en rendre compte. Y a-t-il vraiment du *sentiment intellectuel*, dans cette séquence (je pense que oui). Si oui, que pouvons-nous en dire ?

Voici ce que je propose pour lancer la discussion :

Il y a Claire qui est le sujet qui décrit un vécu signifiant pour elle.

Il y a la situation qu'elle décrit { Claire, Agnès, des exercices, une discipline - l'informatique - , un savoir en construction sur cette discipline }.

Dans la situation, il y a une intuition et une intention de recherche sans contenu. Il me semble que trois couches de sens enveloppent la situation :

i) la certitude de Claire sur ce morceau de savoir qu'Agnès lui donne et qu'elle s'approprie aussitôt,

ii) certitude qui rejoint la certitude sur ce qu'elle sait qu'elle sait (mais faut-il mettre deux couches ?

Là aussi il me semble que oui, car la deuxième certitude est d'une autre nature que la première, elle est présente chez Claire en continu, la première est fugitive mais elle contribue à l'organisation de la deuxième qui est permanente et mobilisable)

iii) et enveloppant le tout, la conscience qu'a Claire d'être unique et d'être faite de toutes ses expériences agrégées les unes aux autres. "Les petits bouts, c'est ce qui me crée, c'est ce qui me fait d'unique, il n'y a que moi qui ai cette combinaison, cet arrangement de tous ces petits bouts-là, et qui fait que je suis moi Claire".

21 / Husserl et la psychologie de son époque

La formation intellectuelle d'Husserl: Weierstrass, Brentano, Stumpf

Pierre Vermersch

Introduction

Voici la suite du feuilleton comme promis, le premier épisode étant paru dans le numéro précédent, avec le tableau synoptique de la période 1874-1913 en page 27 qui peut encore vous être utile dans cette série de textes. Je l'ai écrit dans un style un peu plus académique que le précédent, dans le sens où j'ai cherché à noter dans le détail toutes les dates qui servent de repères, ainsi que les références utilisées, dans la mesure où ce que j'avance dans un texte de format historique doit bien être référencé à des sources qui rendent compte de la manière dont est fondé ce que j'avance. Dans le cas des sources de seconde main (biographes par exemples) cela me conduit à répéter ce qui a été déjà établi par d'autres et je leur en laisse la responsabilité, tout utilisant ces informations dans une interprétation qui est la mienne. Dans le cas des sources directes, comme les extraits des correspondances, des journaux intimes, des textes publiés ou des manuscrits non publiés édités à titre posthume, ce que je cherche là encore c'est à les mettre en scènes de manière à avancer une interprétation nouvelle.

L'objectif cette fois est de préciser les relations entre Husserl et la psychologie de son époque. J'ai déjà mis en place le contexte institutionnel dans lequel cette question se posait dans le numéro précédent de ce journal, et je vous conseille la lecture (passionnante) de quelques ouvrages récents, pour compléter votre information (Ash and Woodward 1987; Ash 1995), (Kusch 1995), (Paicheler 1992), (Danziger 1987; Danziger 1990), (Richards 1992), (Rieber 1980).

Pour délimiter et comprendre les liens entre psychologie et phénoménologie à travers Husserl je vais faire le détour par la genèse de ses conceptions, et en particulier en creusant une question historique : quelle a été la formation intellectuelle d'Husserl ? Comment est-il passé des mathématiques à la philosophie ? Puis à partir de ces premières réponses, je vais aller vers d'autres questions, dont les réponses détaillées ne viendront -pour certaines- que dans les épisodes à venir : Quels contacts Husserl avait-il eu dans ses années de formation avec les psychologies et les philosophes spécialisées en psychologie ? En particulier, quels rôles ont joués les philosophes-psychologues qui l'ont formés et dirigés dans ses travaux : c'est-à-dire Brentano et Stumpf (lui-même élève de Brentano) ? Que savait Husserl de la psychologie scientifique de son époque (scientifique voulant dire conforme aux règles de la méthode expérimentale par exemple Wundt qui domine le paysage dans ses années de formation) ? Plus précisément a-t-il eu des contacts avec les chercheurs de l'école de Würzburg ? Comment s'est-il déterminé par rapport à ces travaux ? Mais aussi comment en est-il venu à la

méthode phénoménologique par exclusion des méthodes formelles et empiriques ? Y a-t-il eu amalgame entre anti-psychologisme et anti-psychologie (voire anti-psychologues !) ? Quelles relations Husserl entend-il entretenir avec la psychologie ? Quelles sont les ambiguïtés qui demeurent ?

On s'en souvient, l'objectif n'est pas de faire oeuvre d'historien pour l'histoire, mais d'éclairer par l'histoire les déterminations des choix méthodologiques qui président à l'étude de la subjectivité, de comprendre par la genèse et par les conditions historiques dans laquelle elle s'inscrit ce qui fait difficulté à se positionner par rapport à la phénoménologie, ce qui fait difficulté à reconnaître l'intérêt qu'il peut y avoir à exploiter, à comprendre, à s'approprier le gigantesque travail d'explicitation des structures de la subjectivité qui a été produit par Husserl et ce, malgré le fait que son oeuvre semble d'abord se présenter comme un pur travail de philosophe qui ne cesse d'exclure la psychologie et les psychologues. Une des thèses à laquelle j'aboutirai est que tout en respectant le point de vue des philosophes actuels et passés se référant à la phénoménologie, il est possible d'en faire une lecture différente dans laquelle Husserl apparaît comme un scientifique de l'étude de l'essence (des structures) de la subjectivité⁶, et dont de nombreux développements sont entièrement structuré par sa formation initiale de mathématicien, par sa passion pour les problèmes de fondement, plus que par la référence à une méthode ou à une doctrine philosophique qu'il aurait adopté.

En fait, et de plus en plus, je trouve que -sans vouloir faire de la récupération-, ce n'est pas un hasard si sous la plume d'Husserl le terme "explicitier" est sans cesse présent comme rendant compte du travail descriptif et catégoriel de sa démarche à vocation scientifique. Ce texte pourra paraître un détour important et difficile à certains, mais il s'inscrit clairement dans une démarche de fondation de la psycho-phénoménologie et dans la nécessité pour moi incontournable d'en expliciter l'origine qui se situe bien principalement dans le 19^{ème} siècle, et dont on peut dire qu'elle a sauté quasiment tout le 20^{ème} siècle avant de pouvoir rencontrer des conditions permettant de donner un sens à ce travail.

6 Je force un peu le parallèle avec la façon dont s'est présentée la PNL à ses débuts "comme l'étude de la structure de l'expérience subjective" Dilts, R., J. Grinder, et al. (1980). Neuro-Linguistic Programming The study of the structure of subjective experience. Capitola, Meta Publication...

La formation intellectuelle initiale d'Husserl : 1876 - 1887

1. Husserl est venu faire ses études supérieures à Leipzig en 1876 (17 ans) avec l'intention de devenir astronome⁷. Il y fait trois semestres (76-78) avec des enseignements de mathématiques, de physique et de philosophie.

Un détail est intéressant, c'est qu'il a l'occasion d'y suivre les cours de **Wundt** qui est déjà très célèbre (il a publié son grand traité en 1874, sait très bien se mettre en valeur et à une production écrite fleuve), sans que cela suscite beaucoup d'intérêt de sa part. C'est important dans la mesure où Wundt en tant que philosophe-psychologue (mais sa formation de base est celle d'un physiologiste) a une position dominante et représente l'essence même de la psychologie scientifique expérimentale sérieuse de son époque. Il a été considéré par certains (Boring 1929), (Frasse and Piaget 1963), comme le fondateur de la psychologie scientifique au sens de l'usage de la méthode expérimentale en psychologie. Donc, on est déjà sûr que Husserl a eu connaissance très tôt de ses travaux, quoiqu'il y faudrait plus de détails puisque ses biographes disent qu'il a suivi des cours de philosophie avec Wundt, ce qui laisse en suspend la nature exacte du contenu des cours : étaient-ce des cours de psychologie dispensés très normalement à cette époque dans le cadre de l'enseignement de la philosophie, ou des cours de philosophie auxquels Wundt devait être normalement astreint en tant que titulaire d'une chaire de philosophie. Plus tard, Husserl en fera la cible principale de son accusation de naturalisme de la part d'une psychologie soi disant scientifique qui est aveugle à l'essence de ses objets et qui mise tout sur le pouvoir de la méthode expérimentale en soi (cf. principalement dans (Husserl 1955; Husserl 1972) et en 1913). Et Wundt de son côté ne se privera pas de critiquer très vigoureusement la méthode phénoménologique jusqu'à chercher à la ridiculiser comme n'étant qu'une forme de paraphrase apportant autant d'information que a = vraiment a (cf. la note p 485 dans Husserl 1913).

2. En 1878, Husserl part à Berlin pour six semestres, il y recevra les cours des mathématiciens parmi les plus célèbres de l'époque: Kronecker (spécialiste de la théorie des nombres), Kummer, et surtout Weierstrass qui lui fera abandonner son projet d'études d'astronomie et l'intéressera aux problèmes de fondement des mathématiques. Husserl reconnaîtra qu'il lui a appris "le goût de l'effort scientifique". Les biographes ont montré que non seulement dans ce contexte Husserl a reçu une formation rigoureuse a dominante mathématique, mais il va développer un intérêt pour les questions de philosophie mathématiques et de là ses recherches personnelles vont le conduire vers des grandes

7 Dans cette partie je m'appuie essentiellement sur les informations issues du remarquable ouvrage Kockelmans, J. K. (1994). Edmund Husserl's phenomenology. West Lafayette, Purdue University Press., ainsi que de Dastur, F. (1995). Husserl : des mathématiques à l'histoire. Paris, PUF., Kelkel, L. and R. Schérer (1964). Husserl sa vie son oeuvre. Paris, PUF.

questions de philosophie tout court sous l'influence du philosophe Paulsen qui considérait que la philosophie devait, elle aussi "se rattacher à la science". Il exercera sur le jeune Husserl une influence que ce dernier jugera comme "profonde et durable" (cf. Kelkel op. cité).

3. En 1881 il part pour l'université de Vienne pour y compléter sa formation de mathématicien sous la direction de Königsberger, tout en continuant à développer son intérêt pour les questions de philosophie (en fait, sur cette évolution relative à ses intérêts philosophiques j'aimerais bien avoir plus d'informations, car ce virage me paraît assez crucial pour comprendre l'œuvre d'Husserl, patience...) Husserl soutiendra avec ce professeur une thèse doctorale en 1883, sur "Contributions à la théorie du calcul des variations". Immédiatement après sa soutenance Weierstrass le rappelle à Berlin pour un poste d'assistant en mathématique. Mais Weierstrass est déjà très âgé et malade et ne peut plus assurer ses cours (il s'en est fallu de peu que nous ne connaissions Husserl que pour son œuvre -hypothétique- de mathématicien berlinois).

4. Husserl revient donc à Vienne en 1884, ce qui marque un tournant dans sa vocation, puisque c'est à partir de là que l'on peut situer sa première conversions⁸, celle qui le conduit à envisager non plus une carrière de mathématicien, mais de philosophe, c'est le temps d'une rencontre décisive avec Brentano à la fois sur le plan intellectuel et personnel. Il nouera des relations très proches avec sa femme et lui, il sera reçu dans leur foyer, passera des vacances d'été avec eux et considérera Brentano comme un père (il est vrai que son père meurt l'année où il arrive à Vienne).

Mais avant de détailler cette nouvelle facette de sa biographie, c'est intéressant de voir comment semble s'être opéré ce premier tournant qui semble le conduire des mathématiques vers la philosophie.

D'une vocation scientifique initiale d'astronome, il a pris une première bifurcation, sous l'influence de Weierstrass et est devenu un mathématicien de haut niveau; simultanément, il est éveillé par ce professeur à des problèmes de fondation des mathématiques (cf. la belle synthèse de Dastur 1995 op. cité p 16-23). Cette question de fondation conduit à mettre au premier plan la notion de nombre, et rend nécessaire d'analyser le concept de nombre lui-même, "Weierstrass s'appuie sur une définition du nombre qui voit dans celui-ci le résultat d'une opération mentale, l'acte de numération, opération par laquelle nous sélectionnons dans le donné des choses qui ont un trait commun et que par l'imagination nous rendons homogènes. Nombrier consiste donc pour lui à déterminer une multitude de choses homogènes." (p 18).

8 Sa seconde conversion est religieuse puisqu'il se convertit en 1886 et rentre dans l'Église évangélique luthérienne sous l'influence d'un ami Gustav Albrecht qui lui a fait découvrir le Nouveau Testament. On peut se demander si sur ce point aussi l'influence de Brentano, qui s'est converti lui aussi au protestantisme après avoir quitté la religion catholique, n'a pas été très importante?

Plus tard Husserl dans son ouvrage sur “La philosophie de l’arithmétique” précisera que “c’est donc par l’analyse du concept de nombre que toute philosophie des mathématiques doit commencer” p 356. La bifurcation part d’une question mathématique, dont la réponse s’avère ne pas appartenir selon lui à cette discipline dans son sens purement technique, mais bien à la philosophie.

Ainsi les mathématiques l’on conduit à la philosophie.

Mais dans son époque la philosophie cherche une nouvelle position, une refondation, qu’elle espère réaliser en montrant en quoi elle-même peut prétendre à la scientificité et à la méthode.

Un des professeurs, le philosophe Paulsen le familiarise avec une position qu’il retrouvera affirmée par Brentano, d’une philosophie qui doit prétendre à la rigueur scientifique. Je suppose qu’une telle perspective

philosophique pouvait attirer un scientifique de formation, dans la mesure où elle respectait les bases et les valeurs de sa discipline d’origine.

Cependant, s’il vient vers la philosophie, c’est avec des questions liées aux mathématiques et s’il fera de la philosophie se sera dans le style très reconnaissable d’un scientifique converti à la philosophie et qui gardera, en les transformant, les exigences, voire les manières qui l’ont formé dans sa discipline d’origine. On va retrouver chez Husserl par exemple, ce style qui consiste à fixer des définitions, des distinctions, et de chercher à s’y tenir comme dans un texte de démonstration, mais de manière constante tout au long des années, au point de rendre illisible les textes plus tardifs pour qui n’a pas travaillé les textes contenant les distinctions et définitions préalables. C’est en particulier le rôle des trois tomes des “Recherches logiques” publiées en 1901 que le reste de son œuvre ne remettra globalement jamais en question.

Le premier schéma généalogique que l’on peut dégager provisoirement est donc :

Schéma 1

- ① 1/ vocation (1876, 17 ans, Leipzig) : **astronomie**
- ② 2/ formation (1878, 19 ans, Berlin) : **mathématiques** (1883, doctorat « Contribution à la théorie du calcul des variations ») 24 ans, Vienne)
- ③ 3/ problème : **fondation des mathématiques**, nombre ; complément de formation (Vienne, 1884-1886)
- ④ 4/ réponse : **philosophie**, étude sur la fondation du concept de nombre, (Habilitation, 1887, « Etudes logiques et psychologiques du concept de nombre », La Halle, 28 ans) (premier ouvrage, 1891, « philosophie de l’arithmétique : recherches psychologiques et logiques », La Halle, 32 ans)

Husserl revient donc à Vienne en 1884 où il suit -d’abord par curiosité- les cours de logique et philosophie de Brentano. Brentano deviendra celui dont la pensée l’a le plus influencé. Il est de 20 ans son aîné puisqu’il est né en 1838. Il a une formation philosophique aristotélicienne et scolastique et une formation théologique puisqu’il a été ordonné prêtre en 1864 à Graz où il rentre dans un couvent de dominicain. En 1866 et pour sept ans, il devient *Dozent* à l’université de Würzburg. Au passage, il est intéressant de noter que c’est dans cette période, à Würzburg⁹, que Stumpf de dix ans le cadet, et qui dirigera la thèse d’habilitation de Husserl à la demande de Brentano, devient son élève pour une première année (1866-1867), puis deux ans de plus de 1868 à 1870. On verra que Stumpf aussi a été très influencé par Brentano du point de vue de la méthodologie d’une psychologie descriptive basée sur des données en première personne à partir de l’expérience subjective. Les deux personnes qui auront guidé Husserl dans sa nouvelle vocation partagent les mêmes bases méthodologiques.

Brentano a une forte personnalité et crée un réseau de relation très puissant, comparable à l’école néo-kantienne

9 Attention il s’agit de l’université de Würzburg, mais pas encore de l’école d’introspection expérimentale de Würzburg qui ne débutera qu’en 1901, cf. les prochains épisodes et Vermersch, P. (1998). “L’introspection comme pratique (original en français de Introspection as practice 1998).” *Expliciter* (22): 1-19...

de Madbourg. Il est reconnu comme le leader intellectuel de l’aile libérale de l’église catholique dans son pays. Sa recherche d’une cohérence personnelle, va le conduire à se battre contre le dogme de l’infaillibilité pontificale dont il publiera en 1869 une réfutation. Quand ce dogme est accepté par l’église en 1872, alors même qu’il vient d’être promu professeur extraordinaire (le grade universitaire qui précède le plus élevé : professeur ordinaire), il décide de démissionner de son poste (en 1873) puisqu’il est payé comme prêtre et qu’il est en conflit intellectuel avec l’église, dans la même cohérence il quitte alors l’état sacerdotal. Mais quand plus tard il sera à Vienne et qu’il voudra se marier en 1886, il n’hésitera pas à changer de nationalité, à devenir saxon, au motif qu’à Vienne une catholique ne peut épouser un ancien prêtre. De même en 1915 il quittera sa retraite de Florence pour la Suisse pour la raison qu’il est pacifiste et ne veut pas demeurer dans un pays qui choisit de s’engager dans la guerre. Je donne ces anecdotes dans la mesure où elles me semblent bien souligner la cohérence de sa pensée et de ses actes, et la vigueur de ses engagements. Il est, n’oublions pas, un exemple pour Husserl.

Husserl se formera auprès de lui à la philosophie, à la logique, à la scolastique.

Mais là où la simplicité du schéma se complique, c’est que si Brentano est bien un philosophe, il est lui aussi convaincu que la philosophie doit devenir une science

pour redevenir une philosophie digne de ce nom (c'est la problématique centrale des philosophes de ce milieu de siècle) et que pour devenir une science, la solution est qu'elle se fonde sur un retour à l'expérience et donc sur une psychologie descriptive ! En fait, quand on dit que Husserl se forme en philosophie auprès de Brentano, il s'agit principalement d'une formation à la psychologie descriptive (toujours considérée comme partie de la philosophie, ne l'oublions pas). Brentano n'enseigne pas une psychologie expérimentale (comme chez Fechner ou Wundt), dont il respecte et reconnaît les résultats, mais à laquelle il reproche de trop mettre l'accent sur la méthode en soi au détriment de la question essentielle qui est celle du sens du psychisme. Cependant, il cherche comme tous les novateurs de son époque de sortir d'un point de vue seulement dogmatique, qui ne produit qu'une psychologie rationnelle basée sur de simples définitions conceptuelles (cf. Wolf, Kant, Herbart), pour proposer une psychologie dont la référence est l'expérience et qu'il appelle une "psychologie empirique"¹⁰ (Brentano 1944, 1874), terme que l'on retrouve dans le titre de son grand ouvrage de 1874 écrit pendant l'année qui suit son départ de Würzburg et où il n'a plus de poste.

Cette psychologie empirique en tant que psychologie descriptive se retrouvera bien sûr dans les premiers travaux d'Husserl en philosophie des mathématiques (Husserl 1891, 1972 op. cit.). Si cette psychologie empirique ne s'astreint pas à la méthode expérimentale, elle donne une autorité totale à l'expérience. Il lui suffit d'une expérience cruciale, il suffit de proposer au lecteur une expérience pour qu'il puisse se former son propre point de vue et se convaincre de la justesse des arguments et des descriptions (proposition que l'on retrouvera très souvent chez Husserl plus tard), le lecteur est invité à vérifier dans son propre vécu, et par ses propres analyses de ces vécus. Cette psychologie est donc fondée sur la mise en oeuvre de la perception interne (qu'il distingue de façon peu claire de l'introspection (Brentano 1944, 1874)) et postule la possibilité d'une analyse purement descriptive du phénomène de conscience. Et même la possibilité d'accéder à une analyse des origines des phénomènes psychiques étudiés, à la donnée originaire qui se donne directement au philosophe. C'est exactement le programme de recherche et la méthode mise en oeuvre par Husserl dans ses recherches sur l'origine du concept de nombre. C'est un programme qu'il ne cessera de poursuivre avec la généalogie de la logique et la revendication à la légitimité de la possibilité pour le phénoménologue d'accéder à l'originaire (cf. en particulier (Husserl 1962) et (Husserl 1991 1970)) ainsi que la présentation récente de (Salanskis 1998)).

On a coutume de se contenter de noter qu'Husserl tient de Brentano le concept d'intentionnalité, en fait l'influence est bien plus profonde :

¹⁰ Probablement à l'heure actuelle on la nommerai une "psychologie expérientielle" sur le modèle de la nouvelle section de la British Psychological Society de "Experiential psychology".

- D'une part, Brentano conçoit la philosophie comme une discipline qui doit devenir scientifique (ce sera le programme de refondation de la philosophie que poursuivra Husserl, par exemple dans l'article de 1911 (Husserl 1955)) ;

- D'autre part cette philosophie se développe et se fonde par une référence aux vécus eux-mêmes, auxquels on peut accéder en toute certitude et validité directement par la perception interne, et s'il y a bien référence à l'expérience, elle n'est là que comme expérience cruciale de fondement, pas pour alimenter une induction statistique ou le recueil d'une multiplicité de mesures dans le style de l'école de Wundt. Là encore ce sera une des lignes de conduites constantes qu'il conservera toute sa vie et même amplifiera dans sa dernière grande oeuvre (Husserl 1976) que de tourner le dos au naturalisme de la psychologie expérimentale et de critiquer ses prétentions de scientificité.

- Enfin, cette recherche de l'expérience originaire, cette base selon laquelle elle est accessible et valide va être un des fondements de la phénoménologie, même si la dimension transcendante lui apportera une évolution essentielle. Il n'est pas possible de comprendre l'oeuvre «Husserl sans revenir à son modèle : Brentano.

Cela nous conduit à corriger le premier schéma, que je reprends en simplifiant :

Schéma 2 :

- ⊗ astronomie
 - ⊗ mathématiques ⊗ fondations des mathématiques, nombre
 - ⊗ philosophie comme psychologie descriptive.
- l'origine** du concept de nombre.

5 . En octobre 1886, sur les conseils de Brentano", il rejoint Stumpf à l'université de la Halle qui y a été nommé en 1884 et où il est ainsi son premier étudiant (cf. Boring op. cit. p 363), et sous la direction duquel il réalise son habilitation en un an : "Etude logique et psychologique sur le concept de nombre".

Je l'ai déjà indiqué Stumpf a été lui-même le disciple (du point de vue religieux) et l'élève de Brentano¹¹, il a été en contact par ses différents postes avec Lotze (qui a aussi été son maître pour la préparation de ses diplômes), Müller, Weber, Fechner (à Göttingen et à Würzburg), Mach, Herring, la visite de James à Prague, etc. Autrement dit il a été en contact avec de nombreux chercheurs important de son époque et en particulier ceux qui sont à l'origine de la psychophysique (mesure de seuils sensoriels) et donc il ne peut qu'avoir une bonne

¹¹ N'oublions pas que cette délégation est motivée par le fait que depuis son mariage en 1880 en Saxe, la loi autrichienne lui interdit d'avoir un poste de professeur à l'université, et il n'a donc qu'un poste de chargé de cours, il ne peut plus lui même diriger les travaux des étudiants pour la préparation d'une thèse ou d'une habilitation.

connaissance des méthodes expérimentales et statistiques propre à ces approches. Cependant son originalité a été de développer de manière systématique une référence introspective à sa propre expérience dans l'élaboration de ses travaux de recherches en particulier dans le domaine de la perception du son. S'il a utilisé les appareils de laboratoire ce n'est jamais que pour préciser et contrôler les conditions exactes de l'expérience étudiée. La référence à l'évaluation et à la description introspective (le chercheur étant son propre sujet) reste la caution première. Dans une discussion critique avec un élève de Wundt sur une question d'acoustique (cf. Asch op. cit. p 40), dans laquelle ce dernier prendra fait et causes, l'argument de Stumpf est qu'un seul jugement fait par un observateur expert musicalement dans un contexte approprié tel qu'une salle de concert ou une église a plus de poids qu'un millier d'observation recueilli par un des observateurs non musicien et non exercé en ces domaines. A Wundt qui lui rétorque qu'il a recueilli 110.000 jugements avec ses observateurs, Stumpf répond que s'il en est ainsi la science peut se décider par un vote !! Le fondement de sa démarche sera "l'auto-observation" dans des conditions d'expériences (la détermination du vécu de référence dirais-je) précisément déterminées et objectivées. Stumpf créera la phénoménologie expérimentale, un style de psychologie fondé sur l'auto observation et qui sera reprise et transposée par Michotte. Par ailleurs Stumpf a une influence considérable sur la psychologie du 20^{ème} siècle à travers ses élèves : Wertheimer, Kofka, Köhler, Gelb, Lewin tous les promoteurs de la célèbre "Théorie de la forme".

Ces données peuvent nous donner des hypothèses sur ce que Husserl a pu apprendre à son contact, dans une méthodologie qui suit la même direction que Brentano, mais qui va un pas plus loin en se référant de manière plus systématique à des variations d'expérience. Cette influence s'est exercé pendant deux ans alors «Husserl était dans une position d'étudiant avancé ne travaillant pas sur les mêmes domaines de recherches et donc ayant une certaine indépendance. Puis à partir de la nomination en 87 de Husserl comme chargé de cours, il seront collègue jusqu'au départ de Stumpf pour Munich en 1889. Le premier grand travail indépendant d'Husserl publié en 1901 (Recherches logiques) lui sera dédié, et dans aucun de ses livres futurs il ne s'élèvera contre les recherches de Stumpf, tout en étant bien obligé de préciser par exemple que sous le titre de phénoménologie ils ne parlent pas de la même chose (cf. Husserl 1913 op. cit.). On sait encore que l'utilisation importante que fait Husserl du concept de fusion (Husserl 1998, 1966) s'origine dans les questions que Stumpf s'est posé dans le domaine de l'écoute des sons, où dans un accord musical composé de plusieurs sons ils sont à la fois distincts (on peut reconnaître chaque note séparément) et fondus ensemble (on reconnaît sans peine tel accord particulier, comme totalité il a une identité originale qui dépasse les notes qui le compose).

6 . En 1887 Husserl devient chargé de cours à cette université, puis il y est nommé professeur à titre personnel en 1894, et il y restera jusqu'en 1901, année

de sa difficile nomination comme professeur extraordinaire à l'université de Göttingen.

En 1891, il publiera son premier grand ouvrage "Philosophie de l'arithmétique recherches psychologiques et logiques" qui est selon ses propres termes "une élaboration élargie de sa thèse d'habilitation de 87", dont le second tome prévu ne sera jamais achevé. Cet ouvrage sera décisif à plusieurs titres :

- Il représente le point culminant de son parcours centré sur la question du fondement des mathématiques, puisque ensuite il s'orientera non plus sur des recherches relatives au nombre ou à l'arithmétique, mais de manière plus détachée encore de la philosophie des mathématiques, vers la logique pure, conçue non pas comme une technique formelle spécialisée, mais comme la couche fondatrice de toute activité intellectuelle rationnelle (relevant de la raison) qu'elle soit philosophique ou scientifique en général y compris les mathématiques.

- Il le fait apparaître aux yeux de la communauté universitaire. En particulier, il a analysé et discuté de façon assez dure (Philosophie de l'arithmétique op. cit. p 144-148) le travail d'un mathématicien / logicien : Frege, en poste à l'université d'Iéna, qui a publié en 1884 un livre sur "Les fondements de l'arithmétique" ! Frege lui retournera la critique en 1894 (Frege 1971) d'une manière virulente et fondée en faisant la recension de la "Philosophie de l'arithmétique". En particulier, il accusera à juste titre Husserl de psychologisme, c'est-à-dire je le rappelle- de vouloir fonder à tort les mathématiques sur les propriétés de l'activité psychologique du mathématicien. Conséquence (c'est moi qui l'interprète ainsi, tout semble montrer qu'il a été touché au vif par cette critique très radicale de son premier grand travail publié, qui plus est venant d'un logicien), Husserl ne publiera plus de textes importants avant 1901 (cf. le recueil des articles et recensions d'articles sur la logique dans (Husserl 1975)). Il va consacrer dix ans à préparer ses bases conceptuelle originales.

En 1901, le premier tome des Recherches logiques (Husserl 1959 1900) sera entièrement consacré à une critique serrée du psychologisme, donc à une réponse indirecte à Frege dont il a accepté les critiques et qu'il dépassera par une surenchère sur le même thème de l'anti-psychologisme. C'est d'ailleurs ce livre qui va le rendre célèbre dans un contexte intellectuel et une époque où tous les universitaires se situent pour ou contre le psychologisme. À tel point qu'il sera bien plus connu pour ces arguments anti-psychologistes que son aîné Frege qui avait pourtant donné le coup d'envoi au nom des mathématiciens (Kusch 1995).

- Enfin ce travail qui est accessible en français depuis 1972 démontre à quel point dans la pensée de Husserl il s'agit d'un travail de psychologie descriptive (au sens de Brentano, à qui d'ailleurs est dédié le livre) qui porte sur un point qui a une relation avec les mathématiques par l'intermédiaire du nombre. En fait il n'a pas besoin de dire que c'est de la philosophie puisqu'il est institutionnellement dans cette discipline générale, mais il doit spécifier à quelles spécialité de la philosophie il travaille et là c'est clairement la psychologie et de

manière nécessairement liée la logique. Puisqu'on va le voir dans la suite de ses publications mineures, tout ce qu'il a trait à la logique ramène à la psychologie des activités de pensée, et tout ce qui porte sur les opérations de pensée : jugement, raisonnement, représentation, etc., reconduit immédiatement à la logique au sens large du terme (du reste c'est le même mouvement croisé entre la logique et la psychologie que l'on retrouve chez un spécialiste des opérations intellectuelles comme J. Piaget).

Dans ces années passées à l'université de La Halle Husserl va produire un travail de fond, à la fois d'assimilation de bases philosophiques qui lui manquaient encore, et de fondation conceptuelle dont on peut voir les prémices dans les articles publiés, mais qui n'apparaîtront vraiment dans cet ouvrage fondamental de tout l'appareil conceptuel de la futur phénoménologie que sont les trois tomes des Recherches Logiques.

Les articles de cette période (cf. la traduction française de 1975) donnent de précieuses indications sur les rapports qu'il a avec les auteurs de l'époque, en particulier en psychologie. Ainsi dans la recension des "Ouvrages allemands de logique de l'année 1894" (Husserl 1975 op. cit. p 169-176) voit-on une longue analyse de la deuxième édition d'un livre de Wundt : Logique. Recherche sur les principes de la connaissance et sur les méthodes de l'investigation scientifique" deux tomes (1241 pages !). En fait dans son ouvrage de 1891 Husserl critiquait déjà les thèses de Wundt, mais dans cette recension de 1894, il connaît suffisamment bien l'œuvre de Wundt pour ne donner des commentaires pages à pages que sur les différences entre les deux éditions. Toutes ces indications montrent que Husserl connaît les travaux de psychologie expérimentale de Wundt, qu'il connaît et désapprouve la conception d'une psychologie réduite à une psychologie physiologique fondée sur une application laborieuse et très étroite de la méthode expérimentale. Husserl lui-même publie "Etudes psychologiques pour la logique élémentaire" (Husserl 1975, 1894) qui préfigure la troisième et la cinquième recherche logique.

Enfin on peut apprendre par son journal personnel et sa correspondance¹² qu'il a fait un cours sur la psychologie en 1891/1892 qui "l'a fait entrer dans les écrits de psychologie descriptives, m'y confronter avec ardeur". A cette occasion il a eu accès de façon partielle au grand traité de Psychologie de James¹³ "qui a suscité quelques éclaircis. Je voyais comment un homme audacieux et original ne se laissait lier par aucune tradition et cherchait à fixer et à décrire ce qu'il intuitionnait. Sans doute cette influence n'a-t-elle pas été sans importance pour moi, quoique j'aie pu lire et comprendre très peu de pages. Effectivement, décrire et rester fidèle, c'était tout à fait nécessaire" Husserl 1975, op. cit. p 401.

12 cf. la traduction de ces documents dans les annexes de Husserl, E. (1998). Introduction à la logique et à la théorie de la connaissance (1906-1907). Paris, Vrin...
13 James, W. (1901, 1890). The principles of psychology. London, MacMillan.

Conclusion provisoire de cet épisode

Ces années de formation sont pour moi extraordinairement éclairante pour la compréhension de la démarche intellectuelle d'Husserl. J'ai enfin là la possibilité de comprendre, au moins déjà factuellement, comment il est passé des mathématiques les plus difficiles et les plus techniques de son époque, à une question de fondement de ces mathématiques, fondement qui l'a conduit vers la philosophie des mathématiques, puis vers la couche qui fonde les mathématiques de son point de vue : la logique pure. On peut comprendre à la fois les inflexions du parcours et en même temps la continuité du projet.

Ce qui est essentiel pour cette compréhension, c'est que lorsqu'il se tourne vers la philosophie, il rencontre précisément la psychologie descriptive de Brentano, comme instrument d'une réhabilitation de la philosophie sur une base rigoureuse, autrement dit pour l'époque une base scientifique. Il y sera conforté dans le projet d'une philosophie scientifique, et il y apprendra les **bases méthodologiques** qui resteront prégnantes dans toutes ses analyses, mêmes quand il construira son mur de feu l'isolant de tout risque d'amalgame par rapport à la psychologie scientifique, en élaborant la position épistémologique de la phénoménologie eidétique et transcendantale qui crée une mise à distance insurpassable de la facticité et une suspension radicale d'intérêt pour la thèse du monde et son existence.

Essayon¹⁴ de formuler un premier résumé de ces bases méthodologiques issues de l'enseignement de Brentano, renforcée pendant plusieurs années par les recherches en première personne de Stumpf :

a) L'activité de recherche porte sur la description, la catégorisation des actes (par opposition à la psychologie des contenus, par exemple des sensations qui dominent chez Wundt, et qui se prêtent particulièrement bien à la mesure, à la quantification, et à la statistique, cf. les critiques de Stumpf) et Husserl introduira (ou systématisera à partir de Brentano, il faudrait plus d'information pour tirer au clair ce qu'Husserl a créé et ce qu'il a adapté de la pensée scolastique enseignée par Brentano et de la logique de son temps issue des travaux de Bolzano, Lotze, Meinong etc.) dans ce domaine une logique pure des principes de cette catégorisation : particuliers ou individus, type, genre, espèce, région ; tout, partie, fragment, moment, phase, caractères, noyau, couche, strate etc.

b) affirmation de la validité de l'accès en première personne (dans notre langage moderne), l'objectivité immanente peut être saisie en pleine validité, contrairement à l'objectivité transcendantale. C'est un thème que l'on retrouvera comme un fondement de la méthode phénoménologique et qui sera repris et développé par Husserl comme un noyau doctrinal central, lié au développement des types d'évidence et de la validation par l'évidence intuitive.

14 je considère ce résumé comme un essai dans la mesure où pour l'établir avec plus de force et de détails il faut évidemment revenir sur l'œuvre et la vie de Brentano ce que je n'ai pas encore fait par manque de document. Patience...

c) rôle primordial de la référence aux vécus, à l'expérience elle-même de l'observateur, qui peut se transmettre et être corroborée en demandant à l'interlocuteur, au lecteur de vérifier par lui-même la validité de la distinction. Ce principe est cohérent et complémentaire avec le précédent. Il a en même temps l'intérêt de souligner la nécessité pour chacun de réactiver, de créer les conditions d'une expérience complète, pleinement vécue, une véritable présentification avec un remplissement intuitif évalué par la personne elle-même comme satisfaisant les critères de plénitude de l'expérience (quand j'ai développé les "indexés de remplissement" (Vermersch 1996), je ne connaissais pas l'œuvre de Brentano !).

d) la référence à l'expérience vécue n'a pas besoin de se fonder sur une multiplication des exemples, un seul bien choisis est suffisant pour se convaincre de la validité d'une distinction. Brentano ne donnera jamais dans les pratiques expérimentales, le point d'appui d'une argumentation bien construite et d'une expérience cruciale sont de son point de vue largement suffisant (j'attends d'avoir accès à l'œuvre de Brentano lui-même pour entrer un peu plus loin dans les détails de ce point de vue). Là encore, ce sera une constante de la démarche de Husserl de se référer à un exemple judicieusement choisis, amené à une totale clarté (cf. Husserl 1913, § 63 et suivant), ou tout au moins à la clarification nécessitée par l'analyse que l'on poursuit. Le rapport à l'exemple est un des centres de la méthodologie de la phénoménologie, même quand il aura développé l'originalité de la méthode phénoménologique dans sa manière de ne point s'occuper de l'existence, de la position de réalité du contenu de l'exemple. Même alors, il faudra toujours à la fois avoir un singulier, un exemple individuel spécifié, et en même temps quelconque. En ce sens que ce n'est pas la valeur de fait qui est important dans un exemple, de fait au sens de la preuve d'une position d'existence, mais sa valeur exemplaire, ou typique, par rapport à ce que l'on cherche à étudier. Cependant, quelconque ne voudra pas dire n'importe quoi non plus, comme en géométrie à laquelle il ne cesse de se référer, le triangle dessiné n'a aucune importance dans ses déterminations contingentes matérielles propre à ce dessin là particulier, mais cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas des figures plus lisibles que d'autres, qu'il n'y a pas des figures carrément inappropriées pour l'étude de telle ou telle propriété, on a un bel exemple interne à la phénoménologie dans sa maturité dans le § 93 de (Husserl 1991-1970) où dès la première phrase "il ne faut pas oublier que l'établissement de l'exemplaire à varier relève déjà d'une méthode difficile") le problème est posé. C'est un point délicat de la méthodologie phénoménologique plus tardive que de clarifier exactement le statut du recours à l'exemple, puisqu'il n'est pas pris dans sa valeur de fait, il peut aussi bien selon Husserl être totalement imaginaire (pour autant que cette affirmation ait du sens !), il est donc à la fois quelconque et typique, mais en même temps il doit être amené à une pleine clarté pour valoir de support à l'exercice de sa description conduisant à la saisie des essences.

e) Il est possible et nécessaire d'aller à l'originare. Pour Brentano cet originare s'oppose au génétique qu'il assimile à une méthode par inférence à partir de données empiriques expérimentales portant sur l'histoire, le déroulement de la formation d'un concept. Pour lui (originare est la dimension même de l'expérience mais dans le double sens que développera Husserl de ce qui se donne directement dans l'expérience elle-même, de ce qui est intuitionné, qui est pleinement présentifié (même immédiatement réduite à l'essence, de toute manière fait et essence se donnent irrémédiablement ensembles).

- Est originare ce qui s'intuitionne à partir de ses vécus, et la réactivation consistera toujours à retrouver ou à trouver une originarité de référence.

- Mais aussi au sens de ce qui est à la racine, qui est à l'origine de l'acte complexe qui est intuitionné et qui est nécessairement présent au sein de chaque acte vécu, au sein de chaque réactivation que constitue un acte.

On est habitué avec la psychologie génétique de Piaget à penser l'origine d'un concept comme l'ontogenèse de ce concept, comme la généalogie des étapes par lesquelles passe l'enfant pour accéder par exemples au concept de nombre, à l'espace euclidien etc. Ici avec Brentano et Husserl il s'agit du postulat fortement affirmé (cf. l'introduction de Husserl 1990 op. cit.) de la possibilité de mettre à jour à partir de son propre vécu les couches qui le constitue à chaque moment cf. encore le magnifique texte de (Husserl 1962). Ainsi en amont de l'expression d'un jugement, d'une activité prédicative, il y a une activité antéprédicative, pré réfléchie, et même en amont de cette couche il existe une couche de passivité, de "synthèse passive" qui est encore plus originare, et peut être même encore plus proche de l'origine une dimension pré noétique qui n'est organisée par aucune intentionnalité.

"Nous ne pourrions pas comprendre ce surgissement historique déterminé d'opérations signifiantes dans des sujets historiques si nous ne les ré-accomplissions pas en nous, si nous ne revivions pas à notre tour cette émergence des opérations d'idéalisation à partir de l'expérience originare du monde de la vie, donc si nous ne pouvions accomplir en nous-même ce retour au monde de la vie, qui nous est ordinairement voilé par son vêtement d'idées, et à l'expérience originare que nous en avons. Par là, nous répétons toute l'histoire déjà accomplie des activités subjectives qui nous étaient précédemment cachées et qui sont maintenant devenues, dans leur réactivation, patentes, et comme telles intelligibles. Et par là, nous nous comprenons nous-même, non comme subjectivité se trouvant dans un monde achevé et clos, comme c'était le cas dans la simple réflexion psychologique, mais comme une subjectivité portant en soi et accomplissant toutes les opérations auxquelles ce monde doit son être-devenu comme autant d'opérations possibles. " p 57, Husserl 1990.

Notez, que cette longue citation n'appartient pas à la période que nous étudions dans cet article, mais elle me paraît tellement bien éclairer la constance du cheminement et de l'orientation de Husserl à partir de

sa rencontre avec Brentano que je ne résiste pas au plaisir de vous la faire partager dans sa clarté.

En même temps ce postulat de la possibilité d'un accès au radicalement originaire présent dans tout vécu donne un peu le vertige, et suscite le doute : est-ce vraiment possible de revenir sur le pré donné le plus originaire ? Est-ce que toutes les connaissances de la psychologie moderne ne vont pas vers une sérieuse remise en cause de ce principe ? Tout ce que l'on a mis à jour précisément par l'étude de la genèse de l'intelligence chez l'enfant ou ses détériorations chez l'accidenté ou le malade ne montre-t-il pas qu'il y a des couches et des étapes qui sont inaccessibles à l'introspection ? N'y aurait-il pas un présupposé propre à l'époque, sur les théories de la récapitulation ? Je n'en discuterai pas plus avant dans ce texte, mais la question mérite d'être élaborée. Ce qui est certain c'est que l'œuvre d'Husserl passe par cette constante recherche d'une généalogie de la logique, et plus généralement par l'élaboration d'une phénoménologie de la constitution, une phénoménologie génétique (au sens micro génétique, ou de genèse actuelle, et non au sens de l'ontogenèse).

f) A Stumpf et Brentano, Husserl a emprunté ou réélaboré de nombreux concepts. L'emprunt le plus célèbre est celui de l'intentionnalité au sens scolastique du terme quia connu l'extraordinaire succès que l'on sait, encore à l'heure actuelle. Mais il en est de même pour les notions de parties dépendantes et indépendantes. Je ne suis pas capable à l'heure actuelle de faire le tour de ces emprunts et de plus ils devraient être étendus à d'autres auteurs comme Bolzano, Meinong et d'autres, mais ce sera certainement très éclairant de disposer de cette information dans l'avenir.

×××

Par rapport au but principal que je m'étais donné, je peux peut dire maintenant avec certitude que Husserl connaît bien les travaux des philosophes psychologues de son époque (avec l'exception notable de l'absence totale de référence française, alors que les références de langue anglaise sont bien présentes même si c'est en nombre limitées) et que lui-même se situe alors sans ambiguïté du côté de la psychologie, à condition qu'on l'entende bien sur le versant brentanien du terme, d'une psychologie descriptive et empirique (expérientielle).

Ce travail m'amène à faire l'hypothèse que s'il va bien évoluer du point de vue de la position épistémologique qu'il va inventer et qui lui permettra de fonder la psychologie transcendantale, en revanche sa méthode de travail à partir des vécus, à partir des exemples, sa manière de les choisir, de les simplifier quand c'est utile, de procéder par strate à des descriptions reprises à la lumière de nouvelles distinctions, sa technique argumentative pour fonder des distinctions, tout cet ensemble ne va pas varier sensiblement tout au long de son oeuvre depuis son premier travail de l'habilitation de 1886 jusqu'aux ultimes travaux descriptifs comme ceux sur la synthèse passive. Et cette constance dans la méthode me semble venir fondamentalement de la formation qu'il a reçue de Brentano au sortir de ses études de

mathématicien, au moment où il découvre un tout nouvel univers et que son brillant initiateur va l'y introduire avec la passion et la rigueur intellectuelle qui le caractérise.

Les difficultés viendront du fait qu'accusé de psychologisme, il essaiera de se défendre de cette accusation en se désolidarisant de la psychologie. Alors que ses travaux de psychologie descriptive sont admirables et ce n'est que la manière dont ils formulent des conclusions relativement à la fondation du nombre, et par voie de conséquence -pour l'époque- pour les mathématiques, qu'il est discutable, comme il le reconnaîtra lui-même. Cet amalgame entre anti-psychologisme et anti-psychologie sera source de difficultés infinies dans l'avenir. Car pour fonder son point de vue que lui reste-t-il comme possibilité ? Il est conscient que ce dans quoi il s'engage ne relève pas de la méthodologie d'une discipline formelle comme les mathématiques, du fait que les essences des vécus s'ils peuvent être cerné de manière rigoureuse, sont par essence inexacts. Pour ne pas être accusé de psychologisme, il ne veut pas être amalgamé avec les psychologues qu'ils soient expérimentalistes à la manière de Wundt, et plus tard à la manière de l'école de Würzburg, ou expérientiel à la manière de Stumpf et de ses élèves, toute démarche naturaliste lui est alors interdite. Que lui reste-t-il comme possibilité méthodologique ? C'est de cette impasse qu'est née l'invention de la phénoménologie comme discipline philosophique. C'est de sa manière de résoudre cette difficulté que sont nées la dimension descriptive eidétique (par opposition à une psychologie descriptive intéressée par l'expérience comme fait), puis la réduction transcendantale qui exclue totalement la phénoménologie du champ des sciences naturelles, au de tout rapport avec le domaine factuel. Sauf que l'essence étant toujours donnée avec le fait, il faudra bien inversement toujours partir de faits, sous la forme "d'exemples quelconques" pour aller vers la description des essences. On ne fait pas du calva sans pommes à ma connaissance.

L'histoire montrera qu'il y a encore de nombreuses autres solutions. Ainsi Ricœur, après s'être essayé à une phénoménologie des vécus dans sa thèse sur Volontaire et l'involontaire (Ricœur 1950), choisira de travailler sur les textes et développera une phénoménologie comme interprétation des textes, comme une herméneutique. Mais on peut même ignorer délibérément ces problèmes si l'on a pas peur d'être accusé de psychologisme ou que l'accusation est passée de mode. Ainsi ni Sartre dans sa première période de psychologie phénoménologique, ni Merleau-Ponty ne s'embarrasseront du dispositif de guerre anti-psychologique (isme) husserlien.

(Dans le prochain épisode, la naissance de la phénoménologie transcendantale de 1901 à 1913, le durcissement des rapports avec la psychologie, le rejet de l'école de Würzburg, la pétition de 1913. Que reproche Husserl à la psychologie de son époque ? Que lui reprocherait-il de toute manière pour s'en distinguer sans l'ombre d'une confusion possible ?)

Bibliographie

- Ash, M.-G. -. (1995). Gestalt Psychology in German Culture, Cambridge University Press.
- Ash, M. G. and W. R. Woodward, Eds. (1987). Psychology in Twentieth-Century Thought and Society. Cambridge, Cambridge University Press.
- Boring, E. G. (1929). A History of Experimental Psychology. New York, Appleton-Century-Crofts.
- Brentano, F. (1944, 1874). Psychologie d'un point de vue empirique. Paris, Aubier.
- Danziger, K. (1987). Social context and investigative practice in early twentieth-century psychology. Psychologie in the twentieth-century thought and society. M. G. W. Ash, W R. Cambridge, Cambridge University Press: 13-34.
- Danziger, K. (1990). Constructing the subject historical origins of psychological research. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dastur, F. (1995). Husserl : des mathématiques à l'histoire. Paris, PUF.
- Dilts, R., J. Grinder, et al. (1980). Neuro-Linguistic Programming : The study of the structure of subjective experience. Capitola, Meta Publication.
- Fraisse, P. and J. Piaget (1963). Traité de psychologie expérimentale tome 1 Histoire et méthode. Paris, PUF.
- Frege, G. (1971). Ecrits logiques et philosophiques. Paris, Seuil.
- Husserl, E. (1955). La philosophie comme science rigoureuse. Paris, P.U.F.
- Husserl, E. (1959 1900). Recherches Logiques I Prolégomènes à la logique pure. Paris, PUF.
- Husserl, E. (1962). L'origine de la géométrie. Paris, P.U.F.
- Husserl, E. (1972). Philosophie de l'arithmétique. Paris, PUF.
- Husserl, E. (1975). Articles sur la logique. Paris, P.U.F.
- Husserl, E. (1975, 1894). "Etudes psychologiques pour la logique élémentaires." Philosophische Monatshefte(30): 159-191.
- Husserl, E. (1976). La crise des sciences européennes, Gallimard.
- Husserl, E. (1991,1970). Expérience et jugement. Paris, P.U.F.
- Husserl, E. (1998). Introduction à la logique et à la théorie de la connaissance (1906-1907). Paris, Vrin.
- Husserl, E. (1998, 1966). De la synthèse passive. Grenoble, Jérôme Millon.
- James, W. (1901, 1890). The principles of psychology. London, MacMillan.
- Kelkel, L. and R. Schérer (1964). Husserl sa vie son oeuvre. Paris, PUF.
- Kockelmans, J. K. (1994). Edmund Husserl's phenomenology. West Lafayette, Purdue University Press.
- Kusch, M. (1995). Psychologism a Case Study in the Sociology of Philosophical Knowledge. London, Routledge.
- Paicheler, G. (1992). L'invention de la psychologie moderne, L'Harmattan.
- Richards, G. (1992). Mental machinery : the origins and consequences of psychological ideas : 1600-1850. Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- Ricœur, P. (1950). Philosophie de la volonté I Le volontaire et l'involontaire. Paris, Aubier.
- Rieber, R. W., Ed. (1980). Wilhelm Wundt and the Making of a Scientific Psychology. New York, Plenum Press.
- Salanskis, J.-M. (1998). Husserl. Paris, Les Belles Lettres.
- Vermersch, P. (1996). "Problèmes de validation des analyses psycho-phénoménologiques." Expliciter (14): 1-12.
- Vermersch, P. (1998). "L'introspection comme pratique (original en français de Introspection as practice 1998)." Explicite (22): 1-19.
- Vermersch, P. (1998). "La fin du 19^{ème} siècle introspection expérimentale et phénoménologie." Expliciter(26) 21-27.

Programme du séminaire de recherche

Vendredi 4 décembre 1998

de 10 h à 17 h 30

Collège des Irlandais

5 rue des irlandais 75005 Paris

01 45 35 59 79

***RER Luxembourg ou Métro Cardinal-
Lemoine***

1. Réactions, échanges, sur les articles d'Expliciter.
2. Présentation de protocoles : Catherine Lahmy.
3. Dossier « Sentiment intellectuel » présentation d'exemple
4. Préparation du programme des deux journées de janvier 1999 (en particulier la partie pédagogie de l'EdE.

Agenda

vendredi 16 octobre 1998

vendredi 4 décembre 1998

vendredi 29 janvier 1999

vendredi 16 mars 1999

vendredi 4 juin 1999

Journée spéciale pédagogie de l'EdE

jeudi 28 janvier 1999

Sommaire

DOSSIER : Le sentiment intellectuel

1-4 Présentation du thème

5-8 Notes sur « amarante » *Pierre Vermersch*

8-10 Mise en geste *Claude Marty*

10 - A propos d'un sentiment intellectuel
Marcelle Coste-Clément

11 - Synthèse d'un groupe de travail *Claude,
Marie, Christine, Sylvie, Agnès, Marcelle,
Claudine*

12 - Exemple d'Agnès : le problème de Xa-
vier où « comment comprendre ? » *Claudine
Martinez*

13-15 L'activité d'une artiste. *Claudine
Martinez*

15-16 sur le « sentiment intellectuel »
*Danielle Bonneton, Elisaeth Champeix,
Alain Dauty, Renée Marti, Henri Roux de
Bezieu*

16-18 Une session d'introspection guidée
Pierre Vermersch

18 - Du sentiment intellectuel dans un polar!
Catherine Le Hir

19-23 Une ébauche de référentiel de l'EdE
avec critères d'évaluation et d'indicateurs de
réussite *Armelle Balas*

24 - Essai pour cerner les contours du senti-
ment intellectuel *Jacqueline Iguenane, Ca-
therine Le hir, Nadine Faingold, Odile
Eynard, Maurice Lamy*

25-29 L'échec scolaire (in)visible dans la salle
de classe au quotidien ? *Danielle Bonneton*

30-31 L'entretien d'explicitation en forma-
tion continu en EPS *Claudine Martinez*

32-39 Cédric par *Catherine Lahmi*

40-48 Une réponse sans question pour un
exercice sans solution *Maryse Maurel*.

49-56 21/ Husserl et la psychologie de son
époque : La formation intellectuelle d'Hus-
serl : Weirstrass, Brentano, Stumpf. *Pierre
Vermersch*.