

Explicititer

Numéro 33

Janvier 2000

*Husserl et l'attention*¹

3/ les différentes fonctions de l'attention,

Pierre Vermersch

CNRS, GREX

1- Introduction : l'intérêt pour le thème de l'attention

Ce texte vise à clore le cycle de lectures portant sur les écrits d'Husserl se rapportant à l'attention. Logiquement il aurait dû être le premier, car il s'appuie sur le texte le plus ancien qui développe une analyse de l'attention et présente la conception de base de l'attention. Même s'il est de fait précédé de quelques annotations relatives aux effets dus aux changements de visée dans la « Philosophie de l'arithmétique » 1891 (Husserl 1972). Pourquoi s'intéresser à l'attention, et encore plus aux conceptions de l'attention chez Husserl ? Les innombrables travaux contemporains sur l'attention en psychologie expérimentale, (Camus 1996), (Pashler 1998), (Pashler 1998), en neuro sciences (Bloch 1966), (Coquery 1994), (Parasuraman 1998), ne rendent-ils pas obsolètes les travaux non empiriques (qui ne sont pas basés sur un recueil de données factuelles) du début du siècle ?

1.1 Délimitation de mon intérêt pour la phénoménologie d'Husserl : la psycho phénoménologie.

Je rappelle –par précaution– que je ne m'intéresse pas à la phénoménologie, pour l'histoire de la philosophie, ni même comme intérêt philosophique, et surtout pas telle qu'Husserl la positionne épistémologiquement comme « science descriptive eidétique » sans aucun contact avec les sciences naturelles.

Mon interprétation, est que sa position doctrinale, est en même temps tactique. Son enjeu est d'être totalement à l'abri de toute accusation de psychologisme, pour cela il a choisi une position extrémiste, visant à le distinguer soigneusement de la psychologie pour qu'il n'y ait aucun amalgame entre psychologie et psychologisme et pour cela il s'est créé une position originale, quasiment intenable car extrême, pour laquelle la réduction transcendantale² a alors pour fonction de la couper totalement de toute référence empirique³ et de définir son propre terrain à l'écart et indépendamment des sciences formelles comme les mathématiques et des sciences empiriques. Ce n'est qu'une facette des effets de la réduction transcendantale, puisque le mur de feu qu'elle institue vis-à-vis de toute empirie se contourne par la nécessité de revenir vers le monde, puisque même les analyses relevant de la phénoménologie la plus pure (sous réduction transcendantale absolue) parlent du monde, des essences de ce monde, appartiennent à ce monde.

En revanche, et contre la volonté expresse de Husserl, je m'inspire de la démarche pragmatique de la phénoménologie pour travailler sur les vécus réels. J'utilise et développe sa manière de décrire les vécus, d'en faire apparaître les invariants, les différences essentielles, cela dans la perspective d'une science empirique particulière qui est celle de la psycho phénoménologie, ou psychologie de la subjectivité. A ce titre, je me situe au sein de la psychologie ou des sciences cognitives dans une sous-discipline qui vise à recueillir, analyser, valider des données issues du point de vue en première personne (donc, soit des données strictement issues de ma propre expérience, puisque en tant que tel il n'y a que moi qui puisse être en première personne, tout ce qui se passe pour les autres étant en seconde personne pour moi, soit cependant des données venant de personnes participant en tant que co-chercheurs à l'élaboration des invariants, position intermédiaire entre la première personne au sens strict et la seconde personne⁴), et des données en seconde personne produites par le témoignage, l'expression du vécu, d'autres personnes que moi. Dans le cas des données en première personne, j'ai la possibilité de comparer mon vécu, le souvenir de mon vécu, à la verbalisation que j'en fais pour déterminer si ce que j'exprime est fidèle à mon expérience, dans le cas des données en seconde personne, je n'ai pas le même accès direct (direct ne veut pas dire immédiat ou facile ou encore simple!)

1.2 La psycho phénoménologie est basée sur ce qui est accessible à la conscience réfléchie: le conscientisable

Dans une discipline qui se base sur des données en première et seconde personne et qui donc met au centre de ses préoccupations la **connaissance** de l'expérience vécue, ce qui est privilégié c'est précisément ce qui ne peut être documenté que par la description fournie par celui qui vit l'expérience. Cela n'épuise pas ce qui peut être dit de cette expérience, ni le fait de recueillir des observables comportementaux, des traces soit comportementales, soit issues d'enregistreurs permettant d'avoir accès à des indicateurs physiologiques et neurophysiologiques permettent de décrire d'autres propriétés sub personnelles. Mais le sens qu'elles ont pour le sujet, ou ce à quoi elles correspondent dans le vécu, exigent que soit connu le point de vue du sujet pour qu'on puisse établir une correspondance entre ces deux ensembles de données, condition pour développer une science complète d'un objet à double face, à la fois public et privé. Cet entrecroisement nécessaire a été souvent implicitement évacué par le fait que le sens pour le sujet est introduit involontairement par la projection de son vécu par le chercheur sur le résultat de ses données en troisième personne cf. (Dumas 1924) et (Guillaume 1942; Guillaume 1948).

On voit que l'élaboration d'une psycho phénoménologie est tout entière subordonnée à la capacité

qu'à un sujet de prendre conscience des éléments qui composent son vécu, d'où la question cruciale de la détermination des limites du conscientisable. Ce qui n'est pas conscientisé (qui n'a pas fait l'objet d'une conscience réfléchie) peut-il l'être? A quelles conditions? Jusqu'à quelle granularité de segmentations? Ce qui n'est pas spontanément conscientisé quand on se retourne vers son propre vécu, ou que l'on sollicite un autre que soi pour le faire, peut-il le devenir alors qu'il se donne comme non-présent dans un premier temps? Y a-t-il des pratiques qui déplacent la limite initiale? Des médiations inter-subjectives qui permettent de dépasser ces premières limitations? Des formations qui rendent le sujet expert dans la conscientisation de son propre vécu? On a un lien puissant entre psycho phénoménologie et conscience.

1.3 La psycho phénoménologie est épistémologiquement construite sur une autoréférence: dialectique instrument de connaissance/objet de connaissance.

En fait il faudrait même dire que ce lien (entre conscience et psycho phénoménologie) est constitutif de la discipline, la conséquence fondamentale est la nécessaire autoréférence de cette discipline à ses propres résultats, dans la mesure où chacun de ses objets d'étude est en même temps l'outil permettant de l'étudier.

1/ Ainsi, déjà à la base, la conscience telle qu'elle est accessible dans le vécu (objet d'étude), ne l'est que pour autant que j'en prenne conscience (instrument pour viser l'objet d'étude). Mais pour cela je dois tourner mon attention dans la bonne direction. 2/ Pour comprendre ce que c'est que de tourner son attention vers la conscience, je dois faire l'expérience de tourner mon attention et faire attention à la manière dont je m'y prends pour faire attention (relisez doucement). De nouveau, il y a auto référence: l'attention est à la fois l'instrument et l'objet suivant le point de vue où l'on se place. L'attention, comme instrument ne me demande rien d'autre qu'un savoir-faire pré réfléchi. Si l'éducation a pu m'aider à exercer, à développer mon attention sélective ou à la soutenir, la mettre en œuvre ne me demande pas de connaissances réfléchies (je n'ai pas besoin de connaître les propriétés de l'attention pour qu'elle soit mise en œuvre), en revanche, le perfectionnement de l'instrument, sa meilleure adéquation, la compréhension de ses fonctionnalités passent par le fait de faire spécialement attention à la visée attentive. 3/ Cependant pour pouvoir étudier ces vécus il faut que je les présentifie, que je les rende à nouveau présent à ma conscience, alors qu'ils ne sont plus présents tels qu'ils l'étaient par le simple fait d'être vécu, il faut les évoquer, les rendre accessibles d'une manière intuitive, authentique,⁵ dans une véritable évocation qui leur redonne leur poids de vécu. Pour cela, il me faut

donc mieux comprendre comment la présentification évocative est possible, quels sont ses paramètres, ses difficultés, ses différentes manifestations chez les différentes personnes. Et pour ce faire, je dois présentifier des moments où je présentifie, retrouvant ainsi la rétro référence fondamentale: pour étudier comme objet de recherche l'évocation qui présentifie un vécu passé, je dois évoquer un vécu passé (instrument) et le décrire. On pourrait reprendre la mise en évidence de l'auto référence à propos de chaque moment méthodologique: suspension, mise en mots et saisie descriptive, jugement sur la qualité de l'authenticité ou l'adéquation entre le ressouvenir de mon vécu passé et les mots que j'emploie pour les décrire etc. ...

Cependant tous ces points ont une importance inégale, l'évocation par exemple n'est qu'une condition à remplir pour que le vécu soit accessible de manière authentique à la saisie attentive qui en permet la description. Il me semble que l'outil cognitif central de la démarche de la psychologie de la subjectivité est la manière dont l'attention se tourne vers un point, puis vers un autre, car la saisie réflexive ou réfléchissante n'est rien sans l'activité exploratoire de ce qui est donné suivant la multiplicité des données intriquées, stratifiées, à accès conditionnel⁶. Pas plus que l'objet ne se donne en détail au dessinateur dans une seule perception, le vécu ne se donne à la perception immanente dans une seule saisie. Cette saisie doit être paradoxalement guidée par une ouverture au possible, par une qualité d'accueil qui autorise l'avènement de la réduction au sens de la conversion réflexive. En même temps, la sédimentation des activités de recherche sur sa propre expérience est présente, s'est capitalisée, elle guide par le savoir de la multiplicité des directions de visées suivant les thèmes de description, les différentes parties, les différents moments dépendants que l'on sait cerner. Saisir l'attention, mieux en comprendre les propriétés du point de vue du vécu comme de manière complémentaire du point de vue de l'objectivation est une direction de recherche prioritaire pour le développement de la psychophénoménologie.

1.4 Du point de vue des domaines d'application.

J'aborde ce point un peu en détail du fait de l'actualité de mon travail de recherche, même si cela mobilise plus d'informations que celles issues directement de la psychophénoménologie. L'excuse et le lien, est que de travailler sur l'attention de manière expérientielle depuis deux ans, en approfondissant la lecture des textes husserliens rend tout simplement ouvert et sensible à la présence des gestes attentionnels dans l'analyse de l'activité de travail (ce pourrait être aussi bien une activité d'apprentissage, de formation, d'analyse de pratique, d'entraînement etc.).

Dans les recherches ergonomiques auxquelles je collabore dans le domaine de la conduite en salle de commande de grosses installations industrielles, le focus des analyses a porté d'abord, à juste titre, sur le repérage des écarts à la conduite prescrite, et toujours de façon légitime, sur une référence dominante au processus technique pour comprendre le sens de ce qui se passait, ses conséquences en cas d'accident ou d'incident. Il me semble que l'introduction du thème de l'attention peut faire apparaître d'autres faits, d'autres significations pertinentes pour l'intelligibilité de l'activité de conduite.

En fait nous nous retrouvons ici dans le grand mouvement intellectuel de dissociation de la structure par rapport au contenu. Mouvement que l'on retrouve de diverses manières aussi bien dans la théorie opératoire de l'intelligence de Piaget, dans tout le mouvement structuraliste, dans les dissociations opérées par la PNL.

Par exemple, pouvoir analyser l'activité d'un sujet non pas en se rapportant au contenu de ce qu'il fait : corriger son orthographe, mais en le rapportant aux traductions sensorielles qu'il en fait : par exemple visualiser le signifiant ou le référent, écrire le mot pour en reconnaître la forme, se répéter le mot intérieurement. En connaissant la modalité sensorielle dans laquelle se déroule son activité (mais pas seulement, ce n'est pas la même efficacité de visualiser le signifiant ou le référent non linguistique, le second me sera de peu d'aide pour l'orthographe) j'ai déjà une idée sur les propriétés fonctionnelles de l'action en cours.

Le thème de l'attention permet de faire une lecture en structure encore plus dépouillée, puisqu'il ne s'agit même plus de se rapporter à l'inscription sensorielle, mais aux mouvements de la conscience, à ce qu'elle vise, qu'elle remarque plus ou moins. Le point central de l'intérêt du thème de l'attention est de ne pas faire partir dans des généralités, mais au contraire d'introduire une nouvelle fragmentation du cours d'action qui reste opérationnelle. C'est à la fois 1/un découpage en structure très précis et incarné et 2/ très généralisable, au sens précisément d'adaptable à tout moment de l'action, à toute tâche, et simultanément cela ne fait pas perdre la relation au détail de l'action, cela ne nous projette pas dans une abstraction généralisante dont on ne saurait plus ce à quoi elle réfère dans l'action elle-même!

Cette prise en compte de l'attention, ou du découpage de l'action par les mouvements ou les variations de l'attention nécessite de distinguer des types d'attention, et d'évaluer les exigences cognitives qu'elles impliquent.

Par exemple, toute lecture d'information imprévue (valeur numérique d'un enregistreur, n° de téléphone à lire sur une liste, prise de connaissance de l'instruction suivante, recherche d'un feuillet dans un classeur à partir de l'index) demande de s'arrêter un minimum de temps et de focaliser son attention sur un point spatialement délimité, puisque cela né-

cessite visuellement une saisie fovéale pour la lire, il en est de même pour effectuer un mouvement fin, précis. Dans les deux cas, on mobilise pendant un laps de temps une **focalisation de l'attention**. Ce type **d'attention focalisée**, implique un rétrécissement du champ de conscience à ce qui est spécifiquement traité à ce moment. Quelle que soit l'importance objective de ce qui est traité, le prix à payer cognitivement est le rétrécissement momentané du champ de conscience à un point de lecture, à un champ spatial très étroit. Et corrélativement, l'inhibition, l'occultation des autres informations pourtant co-présentes. La focalisation de l'attention semble en effet entraîner une limitation générale au traitement précis d'une seule information en même temps. C'est un temps provisoire de silence cognitif par rapport aux autres préoccupations en cours, par rapport à des buts co-occurents simultanés. Il est possible au mieux, de passer rapidement d'une focalisation à l'autre, mais pas de les traiter simultanément de façon précise.

En contrepoint à cette saisie fovéale, sur le modèle de la perception visuelle, il y a une saisie plus mobile, qui est le propre des opérations d'identification ou de détection, par exemple la simple reconnaissance de la présence / absence d'une information attendue, ou la reconnaissance d'une valeur reconnaissable par un indice ou un symbole, ne demandant pas de lecture fovéale. Ce type de prise d'information peut s'accompagner d'une mobilité spatiale comme dans l'activité du garçon de café.

Le champ de distinctions pertinentes pour qualifier l'attention est complexe et ce qui suit n'est encore qu'indicatif. Si l'on prend le critère temporel, l'attention peut être dite soutenue quand elle doit s'appliquer de manière continue à une même tâche, mais même soutenue elle peut être sélective suivant plusieurs modes : la visée fovéale que nous venons de voir, ou l'autre cas de la saisie périphérique simplement identifiante, mais l'attention peut encore être soutenue à vide comme la célèbre attention flottante du psychothérapeute, qui reste intensément présent à ce qui se passe sans viser une information en particulier, plus appliqué à une activité attentive d'accueil que de saisie. On peut choisir un critère spatial, et distinguer entre une attention mobile qui doit couvrir de nombreux lieux distincts d'où l'information peut provenir, comme le garçon de café, et une attention ciblée sur une seule localisation comme un écran radar. La distinction entre attention focalisée et attention non focalisée fait plutôt jouer le critère du type d'activités intellectuelles : l'attention sera nécessairement focalisée pour toute activité fovéale, précise, devant discriminer une information nouvelle dans un fond bruyant. Enfin, il me semble que l'attention focalisée est essentiellement une attention voulue, décidée (en fait la décision ne porte pas sur l'attention, mais sur le but de l'action à accomplir, et ce n'est que par voie de conséquence que pour accomplir cette action la seule manière de

le faire est de focaliser son attention), à la différence d'une attention captive, kidnappée par une saillance ou par un spectacle qui nous absorbe.

Si l'on suit une activité de conduite par le contenu technique de ce qui s'opère, on va naturellement segmenter les activités en suivant les cohérences techniques qui sont extrinsèques à l'activité. C'est-à-dire que par exemple, tout ce qui appartient au même thème technique va être considéré comme relevant d'une même opération. On risque alors d'objectiver comme continuités thématiques, là où il y a des discontinuités, voire des ruptures cognitives. Par exemple, une instruction demande de déterminer si une valeur est au-dessus ou au-dessous d'une valeur donnée. On pourrait décrire cela comme: lecture de l'instruction, documentation de la réponse, choix de la sortie. On a trois micro-opérations, mais elles se rapportent à la même chose, et elles semblent bien constituer légitimement une même opération. On peut aussi la regarder différemment, à la lumière des exigences attentionnelles : d'abord il y a une focalisation attentionnelle pour lire l'instruction, il faut la lire, la saisir fovéalement et la parcourir ; puis il faut documenter la réponse, ce qui signifie qu'il faut quitter des yeux la feuille, rompre cette focalisation, il faut alors marcher, il faut aller à travers une grande pièce vers le lieu où l'information est affichée, cela en sachant où l'on doit aller (mais ça cela fait partie de la compétence exercée journallement par les opérateurs), mais en gardant le doigt sur le point dans la page où l'on est en train de lire, au risque -si le doigt glissait- de ne plus savoir où il en est ; puis opérer une nouvelle focalisation attentionnelle, d'abord éventuellement pour choisir dans tout le panneau d'instrument quel est l'indicateur ou l'enregistreur qu'il faut lire, puis se focaliser plus étroitement pour lire la valeur affichée, quitter cette focalisation en conservant l'information en mémoire de travail pour pouvoir l'intégrer à la lecture de l'instruction ; refocaliser l'attention sur la lecture de l'instruction en lisant les sorties proposées du test.

Peut-être aurez-vous l'impression que cette analyse exagère les difficultés, que tout cela est bien simple, que cette **lecture-partition** (type de lecture qui doit déclencher une action adéquate à ce qui est lu comme une partition pour le pianiste, ou une recette pour le cuisinier) n'est pas très difficile. Cependant rappelez-vous que cela se situe en situation accidentelle (simulée, cependant), avec des effets attendus potentiellement graves, et qu'en même temps, il faut assurer la continuité de la conduite, alors qu'elle est sans cesse morcelée par les micro-tâches exigées. Rajoutez à cela, le téléphone qui sonne, des questions posées par d'autres agents, ou même des ordres, ou des demandes de discussion de conclusions, *le tableau des exigences attentionnelles s'alourdit de minutes en minutes*.

Ce n'est pas que les agents ne soient pas capables de l'assurer, mais là où l'on peut repérer un cumul d'exigences attentionnelles, des conflits de focalisa-

tions, des interruptions de saisies focales, on peut aussi repérer de nombreuses zones de fragilisation de la continuité de l'action (un point de comparaison possible, avec la différence qu'il n'y rentre pas en jeu une compétence professionnelle, ce sont les effets induits par le fait de répondre au téléphone tout en conduisant une voiture, ce n'est pas impossible, mais cela sature vite les ressources attentionnelles qui doivent alors gérer « la pénurie » ; dans le domaine strictement professionnel il semble que la comparaison avec certaines phases de pilotage aérien reproduit tout à fait ce genre de saturation, par la multiplicité des enchaînements et ruptures des focalisations attentives et d'accroissement des « ouverts »⁷).

A partir du moment où l'on introduit, la distinction entre attention focalisée et attention non focalisée, ou bien l'identification des ruptures de focalisation de l'attention imposées par la structure de l'activité de conduite (comme le passage d'une consigne à une autre avec obligation de revenir exactement à la première à l'endroit qui avait été quitté, ou bien l'interruption provoquée par un ordre, une demande d'information ou tout simplement une communication téléphonique dont l'amorce avait été initiée quelques minutes auparavant) on se met à segmenter l'analyse de la conduite suivant d'autres filtres. On trouve incidemment un moyen simple de se décentrer de la centration spontanée sur la technique en changeant de but, (je rappelle, le texte du n° 23 «Esquisse de la formalisation d'une pratique d'analyse de la conduite d'un processus industriel complexe», dans lequel je soulignais qu'un des moyens classiques d'opérer une réduction –d'arrêter de voir la réalité de la manière spontanée habituelle– est de se donner un but dont la visée oblige d'interrompre, pour l'atteindre, les habitus).

Par exemple, nous avons, avec Jacques Theureau, commencé à décortiquer des protocoles avec ces nouveaux filtres de lecture et il s'est avéré que ces ruptures de focalisation attentionnelle coïncidaient avec des erreurs de lectures, des sauts intempestifs d'instructions dans la consigne, des confusions entre des lignes qui se ressemblaient etc.

La seule prise en compte des directions d'attention, de leur continuité, de leurs ruptures, des points de raccrochage permet ainsi de faire surgir des faits qui avaient généralement déjà été aperçus mais dont la cause semblaient incompréhensibles ou relever du simple hasard sans structure récurrente. On se rend compte, dès ces premiers essais d'analyse fondée sur la structure attentionnelle que l'on peut suivre utilement dans ces situations une **ergonomie de l'attention**, qui met en valeur les effets des types d'exigences attentionnelles, des charges attentionnelles induites par des interruptions de focalisation.

Dans le domaine de l'ergonomie et de l'étude en général des activités de travail, je crois que le modèle des modes de l'attention et de la structure du champ attentionnel développé voilà un siècle par Husserl peut inspirer de nouvelles observations et

renouveler l'analyse des protocoles recueillis. En effet, chaque agent, a en même temps des aspects de son travail qu'il prend pour thème, vers lesquels se tourne son intérêt et dans le même temps de nombreuses informations qu'il remarque, qu'il remarque de façon secondaire, ou simultanément qu'il co-remarque, ou que sont présentes dans son horizon interne et externe en arrière plan. Comment cette structure feuilletée peut être questionnée, comment s'opèrent les glissements d'un mode du remarquer à un autre, comment et sous quelle forme est conservée une vision d'ensemble ?

Relances et guidage des directions d'attention

A côté de ce domaine d'application de l'ergonomie de la conduite d'installation industrielle que l'actualité de mon travail de recherche me conduit à valoriser, l'attention au thème de l'attention m'a conduit, nous a conduit (les participants au GREX), à porter un nouveau regard sur la formulation des relances et de manière plus générale sur ce que nous faisons à l'autre du point de vue de la modification de ses directions d'attention dans l'interaction propre à la situation de médiation, que ce soit dans un entretien proprement dit ou dans le contexte d'une aide à l'explicitation plus ponctuelle.

Nous nous sommes rendus compte aussi à quel point le thème de l'attention modifiait le style de nos relances dans l'entretien d'explicitation, passant de questions sensoriellement fondées, privilégiant tel ou tel accès sensoriels, à des questions indépendantes de la modalité sensorielle mobilisée, des questions qui portent non pas sur ce qui est vu, senti, entendu mais des questions visant le niveau d'unification supérieure sûr «A quoi est-ce que vous êtes attentif à ce moment-là ?» ne préjugant pas du mode d'accès. Ou bien : « A quoi d'autres encore êtes-vous attentif ? Là encore, ce qui est remarquable et que j'avoue ne découvrir qu'après coup, est le fait que l'élargissement des questions ne s'accompagne pas d'une perte de précision de la visée, mais presque le contraire. Tourner l'attention de la personne vers ce à quoi elle fait attention, **la conduit à faire attention précisément à ce qu'elle faisait**, quel qu'en soit le contenu, quelles qu'en soient les modalités. Il y a un effet d'accroissement de la focalisation et de diminution de toutes les interférences qui sont apportées par un excès de précision dans la question. Là, la question devient structurellement précise et non précise en contenu et son effet est remarquable.

Nous avons aussi commencé à conceptualiser et à travailler expérimentalement sur l'effet des relances comme des modifications des directions d'attention chez celui à qui nous nous adressons, comme des modifications de ce qui est amené plus en lumière qui était présent mais pas encore pleinement remarquées ou même pris pour thème.

2- Le texte d'Husserl et son interprétation

Ce langage, que j'ai maintenant tendance à utiliser, provient d'un texte qui n'a été traduit que très récemment en français puisqu'il date de 1995 (Husserl 1995 1908). L'origine de ce texte se situe dans des leçons faites en 1907-1908, il s'agit donc à l'origine d'un texte manuscrit pour préparer un cours et non de la rédaction d'un ouvrage en tant que tel.

Le thème de l'attention apparaît dans le cadre des «Leçons sur la signification» et dès le début, l'attention est présente comme instrument pour pouvoir penser la différence entre l'attention portée au signifiant (saisit dans un remarquer primaire) par différence avec l'attention portée au sens, qui est lui l'objet de l'intérêt, l'objet du thème de l'activité. Le thème de l'attention n'est donc pas central au livre.

De fait, quoique connaissant la nécessité d'une phénoménologie de l'attention, Husserl ne produira jamais un texte complet sur ce sujet, mais aura besoin régulièrement d'en développer des fragments pour cerner l'objet d'étude principal. Ici dans «Les leçons sur la signification», il a besoin de montrer comment sont entrelacées l'attention au son du mot, et l'attention au sens, et pour cela il identifie et met en évidence deux sens fondamentalement distincts du terme «attention». Dans *Ideen I*, le fameux paragraphe 92 (Vermersch 1998) a pour but d'étudier l'effet des mutations attentionnelles sur l'objet visé, tant du point de vue noétique que noématique. Mais la vraie motivation est de mettre au point un des éléments essentiels de la méthode phénoménologique, le fait que ces mutations ne modifient pas les objets au point qu'elles les transforment et les rendent méconnaissables, il y aura toujours par exemple un noyau de sens noématique invariant. Ce qui permet de vérifier que la méthode phénoménologique peut bien atteindre ses objets sans les déformer par le seul fait de les viser. Dans le paragraphe 17 d'*Expérience et Jugement* (Vermersch 1999), l'attention est là pour montrer comment il y a éveil du Je, passage du champ de pré réflexion à la saisie attentive. L'attention est alors mobilisée pour montrer comment s'établit le passage essentiel entre ce qui est encore non saisi, et ce qui va arriver à la conscience. Mais le grand programme de recherche pressenti par Husserl sur l'attention et à chaque fois signalé comme nécessaire (voir le paragraphe 92 des *Ideen I*, où les notes de son journal intime reproduit dans la traduction récente des leçons de 1907 sur «La théorie de la connaissance» (Husserl 1998) ne sera pas réalisé.

Dans ce qui suit, les grands titres de paragraphes sont de l'éditeur, ils indiquent deux parties : la première traite du problème général de la clarification des fonctions de l'attention, la seconde en applique les résultats à la différence entre faire attention au signifiant (son, ou forme graphique) qui est alors simplement remarqué et faire attention au signifié, dans lequel le signifié est pris pour thème de l'atten-

tion, ce vers quoi notre intérêt est tourné. Chacun de ces termes ayant un sens technique propre à la phénoménologie et qui s'éclairciront par la suite. J'ai rajouté des numéros aux paragraphes typographiques pour pouvoir les citer commodément, mais j'ai découpé ces paragraphes typographiques pour pouvoir commenter des phrases, ainsi chaque à la ligne qui n'est pas numéroté est le produit de mon découpage et non celui de l'auteur. Vous trouverez à la fin le texte complet, non morcelé, ce qui vous permet si vous le souhaitez de commencer par lire l'auteur directement, sans mes commentaires.

Mes commentaires sont en italiques et en retrait à droite.

Chapitre I : Conscience de son de mot et conscience de signification

§ 4 Caractérisation phénoménologique du genre particulier de connexion entre les consciences de son de mot et de signification

a) Les fonctions de l'attention : le remarquer primaire et le viser thématique.

1- Séparons, pour les rendre claires, deux sortes de fonctions électives que l'on a coutume de confondre l'une avec l'autre sous le titre d'attention.

Deux idées sont ici importantes : 1/L'annonce d'une distinction entre deux fonctions différentes de l'attention qui est le but central que vise l'auteur, distinction qui n'est selon lui généralement pas faite, 2/ le fait que l'attention sous quelques formes que ce soit est une «fonction élective», elle «privilège», la réflexion sur l'attention est toujours organisée sur sa fonction sélective, autrement dit elle se présente dès l'abord comme la fonction modulatrice de la conscience.

Constatons tout d'abord en général que le titre d'attention concerne, quand on parle normalement, la conscience au sens intentionnel, au sens donc où une objectivité est consciente. Faire attention, c'est faire attention à des choses quelconques ; et si nous faisons attention à des pensées, à des vécus psychiques, à des data phénoménologiques, à des espèces, etc., ils deviennent alors précisément objectifs. Si nous opposons le faire attention au simple remarquer, il en va alors, pour le remarquer, de la même façon.

Toujours dans les préambules, mais en même temps tout à fait essentiel à la conception que Husserl a de l'attention, qu'elle soit « un intérêt » ou « un remarquer », l'attention se confond avec la conscience au sens de l'intentionnalité, on pourrait même dire « intentionnaliser » à la place de conscientiser, dans le sens où une chose qui s'ob-

jective pour un sujet est nécessairement consciente (tout au moins de manière pré réfléchie), est nécessairement l'objet d'un acte. On retrouvera toujours ce point hautement revendiqué par Husserl : on ne peut comprendre l'attention qu'en prenant en compte le fait que dans son essence elle est liée à l'intentionnalité, puisqu'elle n'est que la modulation de la conscience cf. le § 92, qui a précisément pour titre « Les mutations attentionnelles » (voir dans *Expliciter* n°24, Husserl et l'attention). Ou peut-être serait-il plus juste de dire qu'il s'agit de la dimension mobile, puisque à partir d'elle on peut parler des différentes directions de visées, une chose ne peut devenir consciente que si l'attention se tourne vers elle, la saisit, la choisit, la recherche ; mais précisément cette conscience, cette attention peut être plus ou moins claire, vague obscure, saisie dans un champ plus ou moins étroit, large, diffus. En fait, Husserl a vu dès le début de manière géniale que le thème de l'attention permettait d'envisager le domaine de la conscience de manière fonctionnelle et dynamique et que de ce fait cette dimension était la principale instrumentation de la méthode phénoménologique.

Une objectivité peut être consciente de différentes manières ; ces différentes manières peuvent concerner différents genres d'« actes » (c'est-à-dire précisément de vécus à l'essence desquels il appartient d'être « dirigés » sur de l'objectif) ; mais à cela s'entrecroise une différence qui est désignée, précisément, par les différents modes du remarquer et du faire attention.

Husserl comme il le fait et le fera souvent, installe toutes les variétés possibles avant de les limiter, comme s'il voulait à chaque fois montrer qu'il n'ignore pas la complexité à laquelle il s'attaque. Attention, le mot acte est ici un faux ami, il est pris dans le sens technique propre à sa phénoménologie, c'est-à-dire comme strictement synonyme d'intentionnel, d'objectivant. Les « genres d'actes » concernent les variétés comme perception, imagination, souvenir, mais aussi jugement, position, à cela s'entrecroise, c'est-à-dire interagit comme une classification à double entrée (à ne pas confondre avec entrelacer qui désigne deux choses qui se donnent simultanément et ne peuvent être distinguées qu'en les séparant par la pensée qui analyse (la préscission de Peirce) les différents modes (primaire, secondaire, d'arrière plan ou bien le remarquer et le faire attention sont-ils les modes ?).

Si nous maintenons l'appartenance du vécu intentionnel à son genre, l'acte reste ordinairement le même ; que ce soit, par exemple, une perception, et même une perception du même contenu, c'est-à-dire du même sens : les mêmes objets apparaissant en cela comme présents eux-mêmes, avec les mêmes déterminations, à partir des mêmes côtés, etc.

J'avoue ne pas bien voir ce qu'apportent ces précisions, sinon qu'elles balancent avec le paragraphe suivant, comme le constant s'oppose au mutant, au mouvement, dont il va être question, puisque l'attention sera saisie essentiellement à travers ses mouvements, mais ici ce qui est envisagé c'est que c'est le genre de la noèse qui reste constant (l'acte reste le même) alors que précisément dans ce qui suit c'est la dimension noématique, le découpage en objet, la délimitation d'un nouvel objet qui est en cause ... je sèche !

Puis il peut se faire qu'un mouvement se produise, qui se tourne, en le privilégiant, vers cet objet-ci, par opposition à d'autres objets perçus en même temps ou conscients de quelque autre façon.

Ce paragraphe a ceci de curieux qu'il ne contient pas de sujet, le précédent faisait encore référence à un « nous » de convenance remplaçant le « je » de l'auteur, mais là on a perdu totalement l'origine du mouvement qui advient ? qui se tourne ? La forme passive au moment où Husserl introduit pour le première fois cette chose essentielle à l'attention qu'est la sélectivité par la mobilité et qui traverse chaque instant de son œuvre, le « si l'on se tourne vers » qui fait sans cesse référence dans ses descriptions à la fonction de la visée attentive spécifique dans la méthode phénoménologique est ici introduit en occultant totalement ce qui la cause, qui la détermine, qui la module ! Certes l'attention sera (cf. §92 ou même de manière peut être plus contemporaine du texte que nous commentons « L'idée de la phénoménologie ») toujours par essence un acte du Je, il y aura toujours à un bout l'objet et à l'autre bout du « rayon » le Je.

Mais ici, il n'y a personne !!! ... il peut se faire qu'un mouvement se produise ... Et ce mouvement qui n'a pas de sujet va être décliné dans des variantes pour faire apparaître des distinctions dans les degrés hiérarchisés de l'attention, ici dans le mode du remarquer. Une autre interprétation est d'imaginer qu'Husserl ne préjuge pas de l'origine du mouvement, dans l'interaction entre le sujet et le champ de prédonation (cf. § 17 d'Expérience et Jugement), l'auteur a toujours envisagé une autonomie des pré objets dans le champ, dont il dit qu'ils attirent l'attention, qu'ils la sollicitent, envisageant une interaction forte entre une dynamique quasi autonome du champ perceptif et les intérêts du « Je ». Il n'y a pas de discussion sur le caractère volontaire ou involontaire du mouvement de l'attention, et la formulation passive ouvre la possibilité à toute interprétation, ou plutôt n'en fermerait aucune.

« Ou conscient de quelque autre façon », c'est-à-dire pendant que je perçois une chose, je peux me remémorer autre chose, éprouver simultanément une émotion, etc. le mouvement qui privilégie ne se situe pas nécessairement en opposition à des objets conscients dans le même genre d'acte, il peut aussi privilégier du mémoriser sur du perçu,

de l'imaginé sur du mémorisé, de l'évaluer sur du ressenti etc.

Mais il peut se faire aussi que ce mouvement qui se tourne d'une manière primaire en privilégiant, vaille pour un autre objet, tandis que l'objet dont on parle est certes perçu, mais n'est pas l'objet vers lequel le mouvement se tourne d'une manière primaire. Il devient encore remarqué, mais seulement d'une manière accessoire, secondaire.

On voit donc apparaître un second degré du remarquer, avec un caractère accessoire, secondaire au double sens de moins important et de ce qui reste après que l'on soit passé à autre chose. On peut imaginer que ces distinctions qualitatives puissent être multipliées suivant la complexité du champ et la nature de l'activité qui s'y accomplit. Notons encore que le moteur de l'analyse est toujours d'imaginer un mouvement, un changement, l'analyse de l'attention se situe toujours chez Husserl dans cette perspective d'un mouvement. En même temps cela fait que le mouvement lui-même n'est jamais thématisé.

Et on devra bien concéder encore un troisième niveau ; pendant que le premier objet, ou un groupe unitaire, se détache d'une manière primaire, la faveur du remarquer n'est accordée aux autres que d'une manière secondaire (il faut déjà prendre en compte la différence entre l'unité du groupe et l'appréhension singulière qui peut privilégier un membre) ; mais alors il reste encore un arrière-fond objectif, d'où ce qui est conscient d'une manière primaire et secondaire est en quelque sorte extrait, ou dont il se détache. Cet arrière-fond ne manque pas tout à fait, lui non plus, d'être remarqué ; mais il est remarqué sur un autre mode, sur celui précisément de l'arrière-fond.

Voilà le troisième degré distingué par Husserl qui ne l'envisage ici que relativement au domaine objectif. Husserl en récapitulant les deux distinctions précédentes y introduit aussi plusieurs enrichissements de détail, puisque c'est « un objet ou un groupe unitaire », nuance qui pointe vers la constitution de formes, de gestalt, et d'autre part il y a « un objet saisi dans le remarquer primaire auquel s'oppose la possibilité d'une pluralité d'objet » saisi de manière secondaire, c'est au sein de cette pluralité que devra probablement être située la notion de co-remarquer, enfin toujours soucieux d'ontologie formelle il distingue la possibilité que ce ne soit pas un objet par opposition à un autre, mais une partie par opposition à un groupe unitaire. Et l'indication d'une spécificité de la conscience d'arrière plan qui deviendra conscience d'horizon plus tard, cependant ici il n'est pas du tout analysé en quoi une telle conscience d'arrière plan est spécifique ?

Ces différences, qui deviennent ici aperçues comme

différences des manières dont les objets sont conscients, dont ils ressortent, dont ils apparaissent, pour le mouvement qui se tourne vers eux, en y étant privilégiés ou négligés, se constituent naturellement dans des différences concernant la conscience elle-même, les phénomènes d'actes eux-mêmes ; sans que nous puissions nous prêter ici à une recherche pour savoir si les différences phénoménologiques concernées concernent de la même manière tous les genres d'actes ou bien si elles reviennent par exemple aux actes émotionnels seulement en vertu des actes intellectuels (à savoir : « objectivants ») qui les fondent. Manifestement, avec le déplacement de cette fonction élective, c'est-à-dire avec le changement de caractérisation de la conscience concernée, il y a aussi à aller de pair, normalement, des différences de contenu. La perception reçoit par exemple, lors de la fixation, de nouvelles différences ; l'objet se détermine là où plus tôt il était indéterminé ; il est vu plus nettement, et présenté naturellement avec d'autres contenus de sensation et conscient avec d'autres composantes d'appréhension et éventuellement d'autres fonctions de prise de position. L'analyse montre toutefois que ces différences, qui, en règle générale, vont de pair avec les différences d'attention suivent leur cours indépendamment d'elles, s'entrecroisent avec elles.

Il y a là, en quelques phrases, mais de manière seulement esquissée, tout le développement du § 92 des Ideen I qui reprendra de manière plus systématique (point de vue noématique, noétique, egoïque les conséquences des variations) les différents effets des mutations attentionnelles. L'auteur développe un peu pour lui-même le thème de l'attention : il attire notre attention sur le fait que sa présentation (ces différences ici aperçues) se focalise sur le versant des objets, sur le versant noématique dira-t-il plus tard, alors qu'il s'agit bien de garder en tête qu'il s'agit de différences « concernant la conscience elle-même), et les phénomènes d'actes (les aspects noétiques). Au passage, il nous livre une hypothèse sur le fait que pour les actes émotionnels cela pourrait être autrement, sauf s'ils sont fondés par les actes intellectuels ?! Ce qui suit est curieux : Husserl souligne que ces mouvements de variations du préféré génère des effets sur la perception de l'objet : « plus déterminé », « plus net », « liés à d'autres contenus de sensation », « la liaison avec d'autres appréhension », « d'autres fonctions de prises de position », mais qu'il y a indépendance entre les variations de l'attention et les variations de la donation, tout au plus vont elles de pair, ou s'entrecroisent elles avec (sont en interaction je pense ?). Je ne suis pas sûr de comprendre cette liaison indépendante ?!

Ce qui a été principalement établi c'est la distinction entre différents degrés dans la préférence, ou dans la manière dont un objet (au sens large, mais nécessairement une totalité, une gestalt unitaire) est fixé, ou a un effet de saillance. Ici Husserl en distingue trois :

- le remarquer primaire qui correspond, perceptivement par exemple, à ce qui est au centre de mon attention, qui est ce qui est actuellement fixé,

- le remarquer secondaire qui est repéré d'une part comme ce qui a perdu la préférence, qui vient de la perdre, qui est encore perçu mais avec moins de force que ce qui est tenu dans le moment présent, à ce niveau peut intervenir le co-remarquer, les objets qui se détachent ne serait-ce qu'un peu et en même temps et donc nécessairement de manière secondaire, puisque le remarquer primaire est unitaire (il correspond me semble-t-il sans qu'Husserl le thématise à ce que je nommerai pour ma part une centration, ou un point d'attention focalisée, c'est-à-dire encore le temps et la tenue qu'il faut pour effectuer la lecture d'une valeur affichée ou d'un mot porteur d'information).

- l'arrière-plan qui est remarqué dans un mode particulier et à partir duquel se détache tous les objets potentiels, dans d'autres textes Husserl parlera plus volontiers de structure d'horizon à la fois horizon interne quand on rentre dans l'explicitation de l'objet (*Expérience et Jugement*) et horizon externe pour tout ce qui l'entoure. A noter, qu'il semble que Schütz ait donné en plus une typologie des glissements à l'intérieur du champ d'attention, puisque dans son livre sur le principe de relevance (Schutz 1970) il en analyse diverses variétés.

On a donc là le début d'un modèle de structuration du champ de l'attention possible, auquel s'ajoute plus tard une proposition de modélisation des composantes qui font qu'un des objets se détache du champ qui est alors conçu comme champ de prédonation.

2- p42

Or on doit bien prendre en compte, comme un des points fondamentaux de la doctrine de l'attention que l'on a constamment oublié de voir, que le fait de se tourner vers l'objet ne signifie pas le fait de se tourner vers les contenus de la conscience, soit que par là soient visées les sensations présentatrices qui logent réellement dans la conscience de perception, soit que par là soient visés les contenus sensibles imaginés, par lesquels se représentent les objets imaginés, et qui ne logent pas réellement dans la conscience imaginaire elle-même. Le fait de se tourner vers les contenus présupposerait des actes perceptifs, corollairement représentatifs, qui se dirigent sur ces contenus.

Rappel de la différence entre viser l'objet, et viser le contenu de ce qui est perçu, le noème, le premier est visé par mon regard, le second par la perception immanente, par l'aperception ; le premier

s'inscrit dans l'attitude naturelle, dans mon rapport spontané au monde, le second suppose une conversion réflexive, une première réduction pour pouvoir ne serait-ce que distinguer entre l'objet perçu et le perçu ! Le fait de se tourner vers les contenus de la conscience n'est pas le même acte que se tourner vers l'objet ! Il faut donc des actes différents, mais cela a pour conséquence en même temps que ces actes ne se rapportent pas aux mêmes contenus, que ces contenus deviennent autre, phénoménologiquement autre.

Mais il y a aussi à prendre en compte ce qui suit : phénoménologiquement, la conscience de perception devient autre si nous faisons attention de façon primaire au perçu, au lieu de le remarquer seulement de façon secondaire. Ce fait phénoménologique de devenir autre affecte spécialement aussi les sensations qui y sont entretissées, les contenus vécus de couleurs, etc. Ces différences phénoménologiques de l'attention, en tant que différences réelles de la conscience, ne sont pas des différences de l'attention portée aux contenus vécus de couleurs, aux sensations, etc. ; mais elles constituent les différences de l'attention portée à l'objet coloré apparaissant par opposition à d'autres objets.

3- Nous avons simplement parlé, jusqu'ici, des différences de privilège dans le mouvement qui se tourne vers des objets intentionnels, qu'ils soient perçus, imaginés, pensés ou quoi que ce soit. Nous allons maintenant accomplir une division. Nous allons, *en premier lieu*, établir une séparation entre le **remarquer** qui distingue et qui éventuellement est primaire et **l'attention** dans un sens quelque peu autre et très important, et, *en second lieu*, entre le fait **d'être-tourné-vers-un-objet** (1) et le fait **d'être-occupé-par-lui**, de l'avoir en vue, **d'être-tourné-vers-lui-comme-thème**, de la viser-en-ce-sens. C'est aussi **d'intérêt** qu'ici l'on peut parler. (les gras sont de moi)

Je dois avouer que la formulation de sa division m'a laissé un peu confus. Le texte laisse attendre, me semble-t-il que la division concerne le « en premier lieu » ceci et « en second lieu » cela, alors qu'à la suite du « en premier lieu » on a une division entre le « remarquer » et « l'attention ». Mon hypothèse de lecture me conduit à penser qu'on a un redoublement de la division formulé en deux manières différentes : la première fois simplement dans une opposition entre remarquer et faire attention, la seconde fois entre le remarquer comme le fait d'être tourné vers un objet par opposition à faire attention au sens d'être occupé par cet objet, de le prendre pour thème, de le viser, d'y porter intérêt.

Husserl juge bon d'introduire des exemples pour illustrer sa division, car la seule distinction entre être tourné vers un objet et être occupé par lui ne paraît pas très convaincante. Voici ses exemples

qui viennent dans les paragraphes suivants de son texte.

4- Nous considérons un paysage. Le regard glisse constamment d'objet en objet. Ce qui est à chaque fois « spécialement » perçu, ce qui est en règle générale fixé, a un certain privilège dans le fait de remarquer. Ce qui a-été-fixé-à-l'instant, n'a pas disparu pour la conscience ; il est encore représenté, peut-être encore perçu actuellement, mais il est dépourvu de ce privilège, à savoir celui du remarqué primaire. (Naturellement, il ne s'agit pas de la fixation en tant que telle. On sait bien que ce qui n'est pas fixé peut aussi être pris en compte d'une manière primaire.) Ce qui est remarqué de façon secondaire peut toujours avoir encore un privilège par rapport à quelque chose d'autre qui est co-perçu, par opposition à l'«arrière-fond» sur lequel tout ce qui est privilégié se détache. C'est là la première série de différences.

Il commence donc par un rappel des distinctions déjà établies dans la hiérarchie des «remarquer» en y rajoutant au passage, quelques points de détails. Ainsi, il distingue «ce qui est fixé» de ce qui «remarqué de manière primaire» en suggérant que l'on peut remarquer de façon primaire quelque chose qui n'est pas strictement au focus de la perception, qui n'est pas fixé au sens le plus ordinaire (je prends ici «fixer» au sens trivial de s'arrêter perceptivement sur un point, et non pas au sens technique qu'utilise Husserl par ailleurs qui équivaut à «déterminons une définition», «fixons un sens précis»). De plus il introduit ici le statut du «co», dans co-perçu, qui a le même rang que le remarqué secondaire, et qui n'est ni de l'arrière-fond, ni du remarquer primaire. Pour opérer cette distinction supplémentaire du co-perçu ou du co-remarquer il faut avoir implicitement introduit une segmentation en objets, en unités, en unité d'une pluralité de choses, par rapport auquel le «co» pourrait prendre sens. Cependant, cela ne résout pas le fait qu'il puisse y avoir une hiérarchie de privilèges dans le remarquer secondaire, et même une hiérarchie plus ou moins multiple puisque le co-remarquer introduit une suggestion d'analyse en nombre indéfini de niveaux et de types de relation entre co-remarquer, ce qui peut s'avérer tout à fait utile à l'application à l'analyse de l'activité. Husserl va maintenant introduire la distinction suivante : la considération intéressée.

5- Supposons maintenant que la considération du paysage soit une considération intéressée. Pendant que nous vivons dans cette considération, il survient toutes sortes d'incidents sans relation avec elle ; il y a quelqu'un qui parle, les mots sont appréhendés et remarqués, l'impression et la rayure des vêtements se fait remarquer du regard, etc.
Brève récapitulation de la présence d'un remarquer primaire :quelqu'un qui parle, les mots sont appré-

hendés, d'un remarquer secondaire : l'impression et la rayure des vêtements ... ce ne sont que des «incidents» relativement à la considération intéressée, même si le fait de dire qu'ils ont été remarqués veut bien dire qu'ils ont été perçus.

Mais ce n'est pas à tout cela que va l'intérêt ; ce n'est pas à tout cela que va un tel fait de se tourner, et, le faisant passer pour ainsi dire à l'état de thème dans la perception et les autres sortes d'actes. L'«intérêt» signifie ici une préférence particulière. *On est bien toujours dans la propriété fondamentale de l'attention : sa sélectivité, ou comme le dit Husserl dans la traduction française, sa fonction élective, le fait de privilégier ; et là l'auteur veut introduire un mode particulier du préférer, fondamentalement différent de la hiérarchie des remarquer, qui sont aussi une hiérarchie des préférer.*

Nous ne percevons pas seulement les objets du paysage ; nous «vivons» dans ces perceptions.

Comme le soulignera l'exemple développé un peu plus loin, Husserl pousse la différence entre le remarquer et le faire attention sur le plan de l'engagement dans la situation, de l'implication dans ce qui est pris pour thème, cela se traduit par la notion introduite par des guillemets du «vivre». Vivre est alors synonyme «d'être intéressé», pas seulement de poser ses yeux sur des parties du spectacle, de toute façon à moins de fermer les yeux il y a toujours quelque chose qui se présente au regard, mais l'observer, viser tel ou tel aspect qui nous motive, nous engage. Le propos va être étendu dans la phrase suivante aux autres genre d'actes : le souvenir, l'imagination etc. Et va encore être développé dans deux exemples qui visent à convaincre de la pertinence de la notion du «vivre».

De même, nous pouvons vivre dans le souvenir, vivre dans l'imagination, vivre dans la pensée, dans l'examen théorique, etc.

Il peut par exemple flotter devant nous, dans l'imagination, un paysage. Nous nous déplaçons en lui, tout en le considérant; nous suivons les événements qui se jouent dans l'imagination. Entre-temps, une réalité actuelle vient à s'imposer, une voiture vient à passer, un oiseau chante, etc. Nous le remarquons; mais nous ne nous en occupons pas en un sens particulier; nous n'y faisons pas attention en un sens spécial, quoique pendant un certain laps de temps cela soit remarqué d'une façon primaire. (Ou bien, engagés dans une série de pensées théoriques difficiles, nous appréhendons quelques phrases d'une conversation qui est tenue à côté de nous. Son sens est appréhendé de façon primaire; mais nous continuons à vivre dans le cercle de nos pensées, ce n'est que vers lui que nous sommes spécialement tournés.)
Dans ces deux exemples, vivre dans l'imagination et vivre dans l'activité théorique, Husserl ne fait plus seulement jouer l'opposition de deux modes

attentionnels au sein d'un même genre d'acte comme de percevoir le paysage tout en regardant d'autres choses en passant comme le vêtement ou autre, il fait jouer maintenant l'opposition entre deux genres d'actes : d'un côté je vis dans l'imagination, tout en remarquant du perceptif visuel, ou bien je porte intérêt, je vis, je prends pour thème une recherche théorique tout en remarquant et même de façon primaire de l'auditif. Chaque fois qu'il effectue une reprise, il y rajoute des détails ou une variation qui élargit les propriétés de ce qu'il étudie.

Tous les ingrédients sont prêts, il va pouvoir conclure sur ce qu'il vise depuis le début, démontrer un sens particulier et nouveau du être-attentif.

6- Il y a donc là quelque chose de nouveau à venir au jour. Un être-attentif en un sens particulier.

Et voici un nouvel exemple, qui n'ajoute rien aux précédents sinon la variation dans le contexte et la mise en œuvre d'une direction de l'attention chez l'autre (exactement ce que nous faisons avec les relances dans l'entretien d'explicitation).

Si le maître dit : « soyez attentifs à l'objet », il vise alors cette attention. Il ne vise pas le fait d'être tourné de façon primaire au sens du remarquer primaire, mais le fait-de-vivre-dans-le-fait-d'être-tourné-vers-les-choses, ou bien, mieux encore, le fait de les faire-passer-à-l'état-de-thème.

Husserl va procéder dans son argumentation à l'inverse de ce qu'il a fait jusqu'à présent. D'abord il a progressé en installant la hiérarchie des préférences des différents remarquer, puis il a montré qu'il y avait une attention radicalement différente et nouvelle. Maintenant, il va revenir sur le fait que le remarquer même primaire, que le fait de tourner son regard vers les choses (regard aussi bien visuel que cognitif au sens large) n'était pas suffisant pour produire du faire attention au second sens, il y faut la visée d'un thème, il faut vivre non pas seulement dans le fait de regarder, mais dans le fait de prendre pour intérêt quelque chose de particulier.

C'est intéressant pratiquement, car cela recoupe bien les difficultés qu'il y a à former des stagiaires à l'observation. On leur dit regardez bien, écoutez attentivement, ils ouvrent leurs yeux et leurs oreilles et au final quand on leur demande ce qu'ils ont observé ... ben pas grand-chose. Pourquoi ? Parce que le remarquer, même primaire, ne dispense pas de viser thématiquement ce que signifie ce qui est vu et entendu, et pour cela les yeux et les oreilles n'y suffisent pas, il y faut une catégorisation cognitive qui voit et qui écoute non pas au premier degré, mais comme indiquant des niveaux de sens. A noter encore que la présence du maître, ici introduite, fait bien ressortir que le prendre pour

thème ne vient pas de ce qui est visé, mais du projet de celui qui fait attention avec un intérêt particulier qu'il porte lui-même ou que la médiation sociale et éducative l'invite à découvrir et à réactiver.

Pour cela, il ne suffit pas de diriger le regard sur les choses, de les remarquer en les privilégiant, et serait-ce même de les remarquer de façon primaire. Elles doivent être le thème de l'occupation, du fait du mouvement qui tourne l'intérêt, de la visée qui privilégie. Le changement du remarquer qui privilégie n'est pas un changement dans le remarquer thématique dans lequel vit l'intérêt. Et la différence ne se trouve manifestement pas dans le simple état empirico-objectif où certains groupes de choses sont en fait privilégiés, où le remarquer primaire, quoiqu'à l'occasion, il puisse être parfois tourné autrement, revient toujours à nouveau aux mêmes choses. Le revenir-toujours-à-nouveau à une mélodie troublante, à une rengaine qui nous poursuit, ne fait pas encore passer celle-ci à l'état de thème.

Très husserlien, cette note de détail qu'il rajoute : prendre pour thème, revenir vers l'intérêt, n'a rien à voir avec la persistance d'une scie musicale, ou d'une pensée qui m'obsède. Ce fait-là possible désigné comme état « empirico-objectif » est distinct de la constance de l'intérêt.

Ce n'est nullement de faits psychologiques que je veux parler, mais de différences phénoménologiques.

Note finale, que l'on retrouvera à la fin du paragraphe suivant : ces analyses ressemblent beaucoup à ce que pourrait dire un psychologue, toute la suite des exemples et des distinctions générées pourraient être le fait d'un chercheur attentif au fonctionnement cognitif, Husserl le voit bien et rejette d'avance toute interprétation empirique, quoiqu'on voit bien que cette interprétation est possible et très proche de ce qu'il fait. Il suffit de ne pas s'accrocher à la rupture de la réduction transcendante pour prendre cette analyse des types d'attention, et des invariants qui structurent les formes d'attention possibles pour se retrouver en psychophénoménologie, ce que ne veut surtout pas Husserl.

Arrivé là, je me demande pourquoi il n'y aurait pas une différence de thème ou d'intérêt sur le modèle du remarquer ? un intérêt primaire, secondaire, co-occurent, voire des intérêts d'arrière plan dans l'horizon interne ou externe ? Pour le moment le modèle des activités attentionnelles d'Husserl ne semble pas prévoir une structure feuilletée, co-occurrence du prendre pour thème sur le modèle du remarquer. Mais ici, pour l'étude de la signification, il n'a besoin que de l'opposition entre remarquer et faire attention au sens de prendre pour thème.

b) Application de la distinction à la conscience verbale

Je vous laisse apprécier sans trop de commentaire, le transfert de l'analyse précédente au domaine particulier des relations entre signifiant et signifié, et des deux modes de l'attention impliqués dans la prise en compte des deux.

Faisons maintenant usage de ces distinctions pour éclaircir la conscience verbale normale. Dans celle-ci, les deux fonctions sont entrelacées l'une à l'autre de manière intéressante. Le son de mot apparaît ; il est, de telle ou telle manière représenté, objectif. Mais il n'est pas visé. A lui, nous sommes attentifs et nous ne sommes pas attentifs, selon le sens que nous donnons au mot attention. Nous sommes attentifs : une fonction élective, celle du remarquer primaire, distingue le son de mot.

A noter au passage qu'il s'agit là d'un bel exemple de ce que signifie «entrelacé», données simultanément et ne pouvant être dissociées que par le pouvoir de l'analyse.

Nous lisons par exemple. Nous voyons le livre, entouré de toutes sortes de choses.

Positionnement d'un remarquer primaire, et d'un remarquer secondaire: le livre est entouré de toutes sortes de choses, il n'est pas tout seul, il y a toujours présentes toutes les strates hiérarchisées du champ de conscience.

Ce vers quoi nous sommes tourné, c'est le mot. La perception de mot a la distinction qui forme le caractère d'une perception qui remarque d'une façon primaire, mais elle n'a pas celle d'une perception thématique. Le signe d'impression n'est pas l'objet de l'intérêt. Il n'est pas notre thème. A la conscience de son de mot est entrelacée la conscience de signification, celle qui donne sens. C'est ici qu'est notre thème.

Voilà, l'objectif de l'analyse est atteint : la perception du signifiant est de l'ordre du remarquer primaire, celle du signifié d'une perception thématique. La suite va amplifier ce résultat et le généraliser à tout ce qui s'accomplit verbalement, jusqu'à lui prêter une tendance à renvoyer qui appartient à son essence phénoménologique. Pour moi, pauvre psychologue, je dirais que ce n'est pas étonnant puisque c'est le résultat de tout l'apprentissage du langage, de toute la pression éducative à assimiler la mise en correspondance entre signifiant et signifié. Cette tendance n'a rien d'originale, elle est tout entière construite, voire conditionnée sur la base des capacités linguistiques innées.

Avec la conscience de son de mot, ce n'est pas seulement la conscience de signification qui est donnée ensemble; mais cette dernière est, dans le fonctionnement normal du mot, et donc manifestement dans le cas de toute pensée et de toute connaissance qui s'accomplit verbalement, le support d'une distinction thématique. C'est du signifié que, dans ce sens spécifique, nous nous occupons ; c'est vers

lui que, en le visant, nous sommes tournés. La conscience de son de mot a manifestement pour fonction, non pas de retenir le remarquer primaire qui est accompli en elle, mais de le conduire à la conscience de signification qui est stimulée en même temps.

Mais pas seulement cela. En portant en soi une tendance à renvoyer qui appartient à son essence phénoménologique, le devoir qui renvoie au signifié et trouve en lui son terme, attribuée à celui-ci aussi en partage la dignité de thème, de ce qui est visé au sens spécifique, corollairement de ce vers quoi la visée se tourne. Le mot renvoie, d'une façon qui se fait sentir, à la chose ; nous devons vivre dans la conscience de signification, et par là, en y étant attentifs, nous en occuper. Ce devoir, la fonction du renvoi, est quelque chose qui se trouve là phénoménologiquement. C'est au mot qu'est accrochée, mais naturellement pas dans l'apparition sensible, la tendance à conduire notre attention vers l'objectivité signifiée. Il repousse de lui-même l'intérêt et l'entraîne vers le signifié. En soi, il a le caractère de l'irrélevance ; et c'est dans la conscience de signification par laquelle la flèche qui montre donne de part en part à signifier, que nous trouvons un terme et jetons le regard sur ce qui est le relevant en tant que tel.

C'est bien le mot en tant que signifiant qui est irrelevant, qui n'est pas la chose pertinente, objet principal de l'intérêt, ce qui est relevant c'est le signifié, la conscience de signification.

Cela ressort nettement si nous nous mettons à fixer précisément un regard attentif sur le son de mot. Nous vivons là la résistance au détournement de notre thème vers quelque chose d'étranger, et nous vivons le devoir qui continue à montrer, le fait d'être poussés vers les objectivités auxquelles nous devons être renvoyés à partir du son de mot dans le milieu du signifier.

Husserl suggère une expérience comparative, une variation : si nous prenons pour thème le son du mot, au lieu d'en faire juste un remarquer primaire, nous rencontrons là une difficulté, une résistance à la tendance à aller tout de suite à la signification. Prenons par exemple comme but, de repérer –pour l'imiter– la mélodie de l'énonciation du mot telle qu'une personne l'accomplit devant nous, son rythme, son timbre, l'intensité, la hauteur, pour ce faire, il faut suspendre l'intérêt pour la signification qui se donne, voire s'impose d'abord. C'est un exemple, qui fait bien reconnaître la modification de la modalité attentive, qui change de thème : passant de celui de la signification à celui de la «mélodie» de ce qui est dit, alors que jusqu'à présent cette ligne mélodique n'était que remarquer d'une manière secondaire. C'est aussi là, une expérience qu'il est facile de faire soi-même pour vérifier par l'examen de sa propre expérience si l'analyse proposée a du sens pour vous, pas seulement en pensant ce qui est dit, mais en l'expérimentant à nouveaux frais.

Il me semble donc qu'il ne s'agit pas ici de faits simplement psychologiques : il ne se trouve pas ici de fait, avant de devenir-obligés-d'aller- de-l'un-vers-l'autre, qui pourrait exister sans une quelconque conscience de cela ; mais il s'agit de moments immanents dans le vécu du mot fonctionnant normalement, du mot dans la fonction verbale consistant à se représenter et à penser. IL existe ici précisément une unité phénoménologique particulière entre conscience de son de mot et conscience de signification. C'est sur elle que se fondent ensuite des possibilités essentielles de modification, comme par exemple ces possibilités qui consistent à retourner l'intérêt, à résister à la tendance qui conduit au thème de la signification, ce qui fait que le mot, avec un caractère phénoménologique d'ensemble devenu autre, perd sa signification normale. Il appartient à celle-ci que le mot et la chose ne soient pas seulement représentés en général en même temps, chacun à sa manière, par sa fonction de représentation, mais que avec le mot, la chose soit visée, que la prise en considération primaire du mot passe, et passe, en cela, dans le remplissement d'une tendance, d'un devoir, à l'état du viser thématique de la chose, et cela, dans le milieu de la conscience de signification. Le mot se tient donc là comme ce qui montre en signifiant; c'est de lui que rayonne une flèche de visée qui montre, et qui trouve son terme dans la chose signifiée : l'intention verbale se remplit. Cette intention verbale est une tendance ; et le mouvement par lequel elle se remplit est un analogon de celui des autres tendances, par exemple des tendances de la volonté. La tendance verbale est remplie quand le mot exerce précisément sa fonction normale.

Conclusions

Ce texte d'Husserl n'apporte pas à lui seul tous les éclaircissements que l'on souhaiterait avoir sur la phénoménologie de l'attention. Il esquisse une hiérarchie de la structure du champ de conscience qui sera développé par Gurwitsch cf. (Gurwitsch 1957; Gurwitsch 1966) et par Schutz (Schutz 1970). La distinction entre les deux fonctions électives de l'attention : le remarquer et le prendre pour thème a beaucoup d'intérêt, et ne semble pas avoir été reprise dans les recherches empiriques sur l'attention.

A suivre les différents apports d'Husserl sur l'attention, depuis deux ans, il me semble qu'à côté des instruments de conceptualisation qu'il propose, ce qui m'a beaucoup apporté c'est la nécessité de penser l'attention dans ma manière de me rapporter à la structure de l'expérience subjective, nécessité de lui donner une place, d'en saisir les incidences dans la manière de regarder l'activité, de la découper suivant des principes qui se détachent du contenu de cette activité, en suivant l'organisation des actes découpés par la succession des modulations attentionnelles.

Annexe : le texte de Husserl sans commentaires.

§4 p 40 Caractérisation phénoménologique du genre particulier de connexion entre les consciences de son de mot et de signification.

a) les fonctions de l'attention : le remarquer primaire et le viser thématique.

§1 Séparons, pour les rendre claires, deux sortes de fonctions électives que l'on a coutume de confondre l'une avec l'autre sous le titre d'attention. Constatons tout d'abord en général que le titre d'attention concerne, quand on parle normalement, la conscience au sens intentionnel, au sens donc où une objectivité est consciente. Faire attention, c'est faire attention à des choses quelconques ; et si nous faisons attention à des pensées, à des vécus psychiques, à des data phénoménologiques, à des espèces, etc., ils deviennent alors précisément objectifs. Si nous opposons le faire attention au simple remarquer, il en va alors, pour le remarquer, de la même façon. Une objectivité peut être consciente de différentes manières ; ces différentes manières peuvent concerner différents genres d' « actes » (c'est-à-dire précisément de vécus à l'essence desquels il appartient d'être « dirigés » sur de l'objectif) ; mais à cela s'entrecroise une différence qui est désignée, précisément, par les différents modes du remarquer et du faire attention. Si nous maintenons l'appartenance du vécu intentionnel à son genre, l'acte reste ordinairement le même ; que ce soit, par exemple, une perception, et même une perception du même contenu, c'est-à-dire du même sens : les mêmes objets apparaissant en cela comme présents eux-mêmes, avec les mêmes déterminations, à partir des mêmes côtés, etc. Puis il peut se faire qu'un mouvement se produise, qui se tourne, en le privilégiant, vers cet objet-ci, par opposition à d'autres objets perçus en même temps ou conscients de quelque autre façon. Mais il peut se faire aussi que ce mouvement qui se tourne d'une manière primaire en privilégiant, vaille pour un autre objet, tandis que l'objet dont on parle est certes perçu, mais n'est pas l'objet vers lequel le mouvement se tourne d'une manière primaire. Il devient encore remarqué, mais seulement d'une manière accessoire, secondaire. Et on devra bien concéder encore un troisième niveau ; pendant que le premier objet, ou un groupe unitaire, se détache d'une manière primaire, la faveur du remarquer n'est accordée aux autres que d'une manière secondaire (il faut déjà prendre en compte la différence entre l'unité du groupe et l'appréhension singulière qui peut privilégier un membre) ; mais alors il reste encore un arrière-fond objectif, d'où ce qui est conscient d'une

manière primaire et secondaire est en quelque sorte extrait, ou dont il se détache. Cet arrière-fond ne manque pas tout à fait, lui non plus, d'être remarqué ; mais il est remarqué sur un autre mode, sur celui précisément de l'arrière-fond. Ces différences, qui deviennent ici aperçues comme différences des manières dont les objets sont conscients, dont ils ressortent, dont ils apparaissent, pour le mouvement qui se tourne vers eux, en y étant privilégiés ou négligés, se constituent naturellement dans des différences concernant la conscience elle-même, les phénomènes d'actes eux-mêmes ; sans que nous puissions nous prêter ici à une recherche pour savoir si les différences phénoménologiques concernées concernent de la même manière tous les genres d'actes ou bien si elles reviennent par exemple aux actes émotionnels seulement en vertu des actes intellectuels (à savoir : « objectivants ») qui les fondent. Manifestement, avec le déplacement de cette fonction élective, c'est-à-dire avec le changement de caractérisation de la conscience concernée, il y a aussi à aller de pair, normalement, des différences de contenu. La perception reçoit par exemple, lors de la fixation, de nouvelles différences ; l'objet se détermine là où plus tôt il était indéterminé ; il est vu plus nettement, et présenté naturellement avec d'autres contenus de sensation et conscient avec d'autres composantes d'appréhension et éventuellement d'autres fonctions de prise de position. L'analyse montre toutefois que ces différences, qui, en règle générale, vont de pair avec les différences d'attention suivent leur cours indépendamment d'elles, s'entrecroisent avec elles.

§ 2 p 42 Or on doit bien prendre en compte, comme un des points fondamentaux de la doctrine de l'attention que l'on a constamment oublié de voir, que le fait de se tourner vers l'objet ne signifie pas le fait de se tourner vers les contenus de la conscience, soit que par là soient visées les sensations présentatrices qui logent réellement dans la conscience de perception, soit que par là soient visés les contenus sensibles imaginés, par lesquels se représentent les objets imaginés, et qui ne logent pas réellement dans la conscience imaginaire elle-même. Le fait de se tourner vers les contenus présupposerait des actes perceptifs, corollairement représentatifs, qui se dirigent sur ces contenus. Mais il y a aussi à prendre en compte ce qui suit : phénoménologiquement, la conscience de perception devient autre si nous faisons attention de façon primaire au perçu, au lieu de le remarquer seulement de façon secondaire. Ce fait phénoménologique de devenir autre affecte spécialement aussi les sensations qui y sont entretissées, les contenus vécus de couleurs, etc. Ces différences phénoménologiques de l'attention, en tant que différences réelles de la conscience, ne sont pas des différences de l'attention portée aux contenus vécus de couleurs, aux sensation, etc. ; mais elles constituent les différences de l'attention portée à l'objet coloré apparaissant par opposition à d'autres objets.

§ 3 Nous avons simplement parlé, jusqu'ici, des

différences de privilège dans le mouvement qui se tourne vers des objets intentionnels, qu'ils soient perçus, imaginés, pensés ou quoi que ce soit. Nous allons maintenant accomplir une division. Nous allons, *en premier lieu*, établir une séparation entre le remarquer qui distingue et qui éventuellement est primaire et l'attention dans un sens quelque peu autre et très important, et, *en second lieu*, entre le fait d'être-tourné-vers-un-objet (1) et le fait d'être-occupé-par-lui, de l'avoir en vue, d'être-tourné-vers-lui-comme-thème, de la viser-en-ce-sens. C'est aussi d'intérêt qu'ici l'on peut parler.

§ 4 Nous considérons un paysage. Le regard glisse constamment d'objet en objet. Ce qui est à chaque fois « spécialement » perçu, ce qui est en règle générale fixé, a un certain privilège dans le fait de remarquer. Ce qui a-été-fixé-à-l'instant, n'a pas disparu pour la conscience ; il est encore représenté, peut-être encore perçu actuellement, mais il est dépourvu de ce privilège, à savoir celui du remarqué primaire. (Naturellement, il ne s'agit pas de la fixation en tant que telle. On sait bien que ce qui n'est pas fixé peut aussi être pris en compte d'une manière primaire.) Ce qui est remarqué de façon secondaire peut toujours avoir encore un privilège par rapport à quelque chose d'autre qui est co-perçu, par opposition à l'« arrière-fond » sur lequel tout ce qui est privilégié se détache. C'est là la première série de différences.

§ 5 Supposons maintenant que la considération du paysage soit une considération intéressée. Pendant que nous vivons dans cette considération, il survient toutes sortes d'incidents sans relation avec elle ; il y a quelqu'un qui parle, les mots sont appréhendés et remarqués, l'impression et la rayure des vêtements se fait remarquer du regard, etc. Mais ce n'est pas à tout cela que va l'intérêt ; ce n'est pas à tout cela que va un tel fait de se tourner, et, le faisant passer pour ainsi dire à l'état de thème dans la perception et les autres sortes d'actes. L'« intérêt » signifie ici une préférence particulière. Nous ne percevons pas seulement les objets du paysage ; nous « vivons » dans ces perceptions. De même, nous pouvons vivre dans le souvenir, vivre dans l'imagination, vivre dans la pensée, dans l'examen théorique, etc. Il peut par exemple flotter devant nous, dans l'imagination, un paysage. Nous nous déplaçons en lui, tout en le considérant ; nous suivons les événements qui se jouent dans l'imagination ? Entre-temps, une réalité actuelle vient à s'imposer, une voiture vient à passer, un oiseau chante, etc. Nous le remarquons ; mais nous ne nous en occupons pas en un sens particulier ; nous n'y faisons pas attention en un sens spécial, quoique pendant un certain laps de temps cela soit remarqué d'une façon primaire. (Ou bien, engagés dans une série de pensées théoriques difficiles, nous appréhendons quelques phrases d'une conversation qui est tenue à côté de nous. Son sens est appréhendé de façon primaire ; mais nous continuons à vivre dans le cercle de nos pensées, ce n'est que vers lui qui nous sommes spécialement tournés.)

§ 6 Il y a donc là quelque chose de nouveau à venir au jour. Un être-attentif en un sens particulier. Si le maître dit : « soyez attentifs à l'objet », il vise alors cette attention. Il ne vise pas le fait d'être tourné de façon primaire au sens du remarquer primaire, mais le fait-de-vivre-dans-le-fait-d'être-tourné-vers-les-choses, ou bien, mieux encore, le fait de les faire-passer-à-l'état-de-thème. Pour cela, il ne suffit pas de diriger le regard sur les choses, de les remarquer en les privilégiant, et serait-ce même de les remarquer de façon primaire. Elles doivent être le thème de l'occupation, du fait du mouvement qui tourne l'intérêt, de la visée qui privilégie. Le changement du remarquer qui privilégie n'est pas un changement dans le remarquer thématique dans lequel vit l'intérêt. Et la différence ne se trouve manifestement pas dans le simple état empirico-objectif où certains groupes de choses sont en fait privilégiés, où le remarquer primaire, quoiqu'à l'occasion il puisse être parfois tourné autrement, revient toujours à nouveau aux mêmes choses. Le revenir-toujours-à-nouveau à une mélodie troublante, à une rengaine qui nous poursuit, ne fait pas encore passer celle-ci à l'état de thème. Ce n'est nullement de faits psychologiques que je veux parler, mais de différences phénoménologiques.

Bibliographie

Bloch, V. (1966). Les niveaux de vigilance. Traité de psychologie expérimentale. III Psychophysiologie du comportement. P. Fraisse and J. Piaget. Paris, P.U.F.: 79-121.

Camus, J.-F. (1996). La psychologie cognitive de l'attention. Paris, Armand Colin.

Coquery, J.-M. (1994). Processus attentionnels. Traité de psychologie expérimentale 1. M. Richelle, J. Requin and M. Robert. Paris, P.U.F.: 219-282.

Dumas, G. (1924). Traité de psychologie. Paris, Alcan.

Guillaume, P. (1942). Introduction à la psychologie. Paris, Vrin J.

Guillaume, P. (1948). Manuel de psychologie. Paris, PUF.

Gurwitsch, A. (1957). Théorie du champ de conscience. Paris, Desclée de Brouwer.

Gurwitsch, A. (1966). Studies in Phenomenology and Psychology. Evanston, Northwestern University Press.

Husserl, E. (1972). Philosophie de l'arithmétique. Paris, PUF.

Husserl, E. (1995 1908). Sur la théorie de la signification. Paris, VRIN.

Husserl, E. (1998). Introduction à la logique et à la théorie de la connaissance (1906-1907). Paris, Vrin.

Parasuraman, I., Ed. (1998). The attentive brain. Cambridge, MIT Press, Bradford Book.

Pashler, H., Ed. (1998). Attention. Hove, Psychology Press Ltd.

Pashler, H. E. (1998). The psychology of attention. Cambridge, MIT Press, Bradford Book.

Schutz, A. (1970). Reflections on the Problem of Relevance. New Haven, Yale University Press.

Vermersch, P. (1998). "Husserl et l'attention : analyse du paragraphe 92 des Idées directrices." Explicitier(24): 7-24.

Vermersch, P. (1999). "Etude phénoménologique d'un vécu émotionnel : Husserl et la méthode des exemples." Explicitier(31): 3-23.

Vermersch, P. (1999). "Phénoménologie de l'attention selon Husserl : 2/ la dynamique de l'éveil de l'attention." Explicitier(29): 1-20.

Vermersch, P. (2000). "Quelles sont les limites du conscientisable ?" Explicitier(33). (à paraître).

NOTES

¹ extrait de Husserl E. (1908, 1995) Sur la théorie de la signification, Vrin, Paris. §4 p 40 Caractérisation phénoménologique du genre particulier de connexion entre les consciences de son de mot et de signification.

² Mise en suspens de toute croyance relative à l'existence du monde, et corrélativement mise en suspens pour toute prise en compte des propriétés de la réalité transcendante (extérieure au sujet), ceci pour atteindre une position phénoménologiquement pure, c'est-à-dire portant attention uniquement à ce qui est donné dans l'apparition du phénomène pour la conscience, position qui par principe se refuse à tout énoncé sur la réalité transcendante, qui est donc coupé de toute référence aux sciences empiriques au risque de perdre la position **pure**. Un des effets de cet arguments est de dénier a priori toute pertinence à un argument qui se référerait à la réalité empirique, ce qui permet à la limite de rejeter toute donnée psychologique ou neurologique et de se situer ailleurs dans une citadelle à la fois imprenable logiquement, mais totalement fermée sur sa position.

³ Cependant elle se heurtera toujours à la limitation originaire qu'il faut toujours viser un exemple pour analyser les essences, quitte à ne le considérer que comme « exemple quelconque » dont la délimitation contingente n'est pas du tout prise en compte ? Mais peut-on en rester indemne ? (cf. (Vermersch 1999)).

⁴ Le point de vue en première personne est pour moi strictement limité à mon point de vue, et ceci est vrai pour chacun des chercheurs dans ce domaine. De plus, il est délimité par ce dont je suis capable d'opérer le réfléchissement. Enfin, il n'est pas seulement caractérisé par ma position de témoin vis à vis de mon propre vécu, ce qui est vrai de chacun, mais de plus par mon expertise en tant que chercheur dans ce domaine, c'est-à-dire que j'ai les cadres de référence pour catégoriser mon expérience. Savoir se rapporter à sa propre expérience ne suffit pas pour en faire une connaissance scientifique. Il y faut aussi une formation à la recherche, une connaissance des cadres théoriques, une formation pratique à l'analyse des données à des fins de connaissance scientifique. Si ce n'était pas le cas, tous ceux qui ont fait une psychothérapie ou une psychanalyse serait des scien-

tifiques de la vie subjective, de même, tous les méditants seraient devenus des scientifiques. Or dans ces deux cas on a des connaisseurs, des «expérimentateurs», mais pas des scientifiques. L'idée de co-chercheurs est de rassembler des personnes qui savent de manière experte accéder à leur propre expérience en ayant de plus une motivation et une compétence de chercheur, pour faire l'expérience, pour la décrire, pour l'analyser. En revanche, le point de vue en seconde personne est celui où l'on recueille des données subjectives auprès d'une personne qui n'est pas impliquée dans l'élaboration de la recherche. De ce fait, les compétences liées à la recherche sont portées par celui qui écoute, qui recueille les verbalisations, et qui les mettra en forme dans le cadre d'une analyse des données. Le point de vue en seconde personne est bien un recueil de données subjectives, mais les compétences sont distribuées entre celui qui apporte son témoignage et celui qui les élabore dans une perspective de recherche scientifique (qui n'est pas le seul jeu de société existant).

⁵ Cf. Husserl et la stratégie de l'exemple sur l'intuition et l'authenticité (Vermersch 1999).

⁶ cf. l'article sur *Les limites du conscientisable* (Vermersch 2000)

⁷ Un ouvert, est une action qui ne s'achève pas d'être accomplie. Par exemple, Si je vous appelle au téléphone pour avoir un renseignement et que vous n'êtes pas là, je laisse un message sur le répondeur et je raccroche. J'ai créé un ouvert, dans le sens où l'action n'est pas achevée, il y a une attente, une mise en mémoire, et de plus j'ai créé ce faisant que je pouvais être dérangé par votre réponse à un moment qui ne me convient pas nécessairement et qui va s'imposer à moi. Par contre, si je vous demande votre nom, et que vous répondez, j'ai initialisé une action : demander le nom, et je l'ai terminé : j'ai la réponse que j'ai noté. L'action n'est pas restée ouverte, elle s'est refermée en s'accomplissant. Quand vous superposez plusieurs couches d'ouverts, vous créez une charge cognitive plus ou moins importante suivant votre capacité à gérer la gêne de ne pas avoir les réponses attendues, et suivant la manière dont le retour, ou la fermeture de l'ouvert va tomber dans votre cours d'activité.

& 77.- La Réflexion comme Propriété fondamentale de la Sphère du Vécu. Etudes sur la Réflexion.

P. 247-248

«Tout moi vit ses propres vécus ; toutes sortes d'éléments réels et intentionnels sont inclus dans ces vécus. Il les vit ; cela ne veut pas dire : il les tient « sous son regard », eux et ce qui y est inclus, et les saisit sous le mode de l'expérience immanente ou d'une autre intuition ou représentation immanentes. Tout vécu qui ne tombe pas sous le regard peut, en vertu d'une possibilité idéale, être à son tour « regardé » ; une réflexion du moi se dirige sur lui, il devient un objet *pour* le moi. Il en est de même des regards possibles que le moi peut diriger sur les composantes du vécu et sur les intentionalités (sur *ce dont* ils sont éventuellement la conscience). Les opérations réflexives sont à leur tour des vécus et peuvent comme telles servir de substrats pour de nouvelles réflexions, et ainsi à l'infini, selon une généralité fondée dans le principe.

Le vécu, réellement vécu à un certain moment, se donne, à l'instant où il tombe nouvellement sous le regard de la réflexion, *comme véritablement vécu, comme existant « maintenant »* ; ce n'est pas tout ; il se donne aussi comme quelque chose qui *vient justement* d'exister et, dans la mesure où il était non regardé, il se donne précisément comme tel, comme ayant existé sans être réfléchi. Dans le cadre de l'attitude naturelle il nous paraît aller de soi, sans d'ailleurs que nous ayons arrêté notre pensée sur ce point, que les vécus n'existent pas seulement quand nous sommes tournés vers eux et que nous les saisissons dans une expérience immanente ; nous croyons qu'ils existaient réellement, qu'ils étaient réellement vécus par nous, si au moment de la réflexion immanente nous en avons « encore conscience » à l'intérieur de la *ré-tention* (du souvenir « primaire ») comme « venant justement » d'exister.

Husserl Ideen I

Comment j'ai poussé la porte ?

Par Jean- louis GOUJU

Groupe d'étude en didactique et intervention sur les Activités physiques et sportives.
Département STAPS de l'UFR de sciences de l'éducation et sciences sociales de
l'Université Paris XII Val de Marne, Créteil.

La contribution de François CAUVIN dans le dernier numéro d' « *Expliciter* » a révélé suffisamment de points communs sur le trajet de recherche pour que je me décide à décrire la trajectoire qui m'amène aujourd'hui à participer aux travaux du GREX. Il ne s'agit pas d'un carnet de recherche mais plutôt d'une description de ce qu'il y a de subjectivité, de rencontres et parfois d'intuition sur le parcours d'un doctorant. La nécessité de condenser m'amène à simplifier certains aspects théoriques avec ce que cela peut contenir de mutilation abusive, de « tout-droits » un peu rapides et idéalisés ; les puristes me pardonneront de faire une description subjective d'un parcours subjectif. Je n'ai pas non plus souligné les endroits où je me rapproche du GREX, je vous laisse ce soin de lectrices et lecteurs ...

Mon point de départ est professionnel. Enseignant d'éducation physique et sportive, j'ai été souvent confronté à l'échec de mes élèves ou étudiants. N'obtenant pas de leur part les transformations souhaitées, j'ai bien évidemment consulté tout ce que je pouvais, à la recherche du « quoi faire et comment faire pour que ça marche », en privilégiant le côté didactique, c'est à dire en prenant le problème du côté des contenus d'enseignement ou d'apprentissage.... Je n'y ai bien souvent rencontré que l'alternative du prescriptif comportemental ou bien du cognitif en termes de connaissances et savoirs à acquérir, surtout dans les spécialités sportives de l'athlétisme qui sont mon domaine privilégié de recherche.

Avec cette sensation désagréable que ce que je rencontrais sur le terrain était infiniment plus complexe ... Tout se passait comme si il existait une face cachée de l'action de l'élève sur laquelle je n'avais pas de prise et qui était plus forte que mes situations ou mes consignes au moment même de l'action de cet élève.

Les premières pistes suivies furent les apports de MIGNE¹ et de GIORDAN² qui confirmaient l'existence d'un « déjà- là » chez l'élève. Ces préalables constituant le noyau central de l'apprentissage. Ce déjà- là s'exprime ici en termes de représentations ou de conceptions. Comment aller les chercher, comment les utiliser ?

Quelques impressions de réussite professionnelle sur cette voie m'amènent alors à me diriger vers un DEA de didactique des disciplines au sein d'un groupe de didactique des Activités physiques et sportives affichant comme thème privilégié « le lien représentation -action ».

« *OK mais pour aller sur cette voie, il faudrait que tu te situes à un niveau supérieur de mobilisation d'un cadre théorique au sein duquel figurent en bonne place les représentations* » me dit D BOUTHIER, responsable de cette option de DEA.

Mon DEA pourrait alors s'intituler « A la recherche des représentations »! ! Comme disent certains, il y en a vraiment partout. Bien vite, je me dirige vers les représentations dans l'action. Et là aussi, il est difficile de se frayer un chemin. La psychologie cognitive répond bien vite par l'intermédiaire de J. F. LE NY ; « Circulez, il n'y a rien à voir. Les représentations que vous cherchez sont des représentations occultes et on ne peut travailler dessus car elles n'existent qu'en mémoire à court terme » (Je caricature..)

S'ouvre alors la voie des représentations fonctionnelles vues par la psychologie du travail. Et là, énormément de découvertes ; les travaux de PAILHOUS sur l'expertise des chauffeurs de taxis parisiens³, les images opératives d'OCHANINE, les synthèses de LEPLAT, de WEIL FASSINA et TEIGER, ⁴et un certain Pierre VERMERSCH qui souhaitait .. en 1981⁵ se colleter les difficultés sémantiques des termes de représentations et d'images.. et en 1993 qui inscrivait cela dans la pensée privée⁶..... Ces travaux confirmaient tous la construction des représentations par l'expérience du sujet, et surtout leur caractère subjectif... bref des modèles internes totalement dédiés à l'action, et totalement subjectifs ?

C'était par là qu'il devait y avoir quelque chose ! Passage en thèse.

Retour immédiat sur la nécessité de placer les représentations au sein d'un cadre théorique... Avec une indication, celle d'une proposition de titre de thèse qui est ; *analyse des structures de l'action sportive* ; soit quelque chose de plus large que les représentations et qui correspondait au souhait du respect de la complexité de l'action. La première étape de ce travail fut le retour assez classique au départ

vers la psychologie soviétique (VYGOTSKI, LEONTIEV, GALPERINE..). Avec plusieurs aspects très forts.

Le premier est celui d'une action comme structure d'un système plus vaste, l'activité. D'où trois plans pour rendre compte de l'acte.

-L'activité qui naît d'un motif d'agir au travers d'une situation porteuse de significations sociales, culturelles, symboliques ou imaginaires, partagées par une collectivité. Par exemple, aller au restaurant, ou faire la classe, monter à la capitale.

-L'action, au sein de cette activité, naît de la composante personnelle et concrète de cette situation pour un sujet singulier. Elle se compose de ce qui est nécessairement conscient pour atteindre le but. De quoi suis je forcément conscient pour aller au restaurant "X" tel jour à telle heure ?

-Enfin, un troisième plan qui se compose de toutes les opérations qui ne sont pas nécessairement conscientes, de par l'expérience et la compétence du sujet. Tout ce que vous faites par expérience pour aller à ce restaurant sans vous en apercevoir (avant qu'un « Grex-ien » vous permette de le dire)... Je disposais bien ici de la profondeur que je souhaitais pour décrire l'action et je disposais surtout des prémices d'un modèle ou la part du caché et de l'intime est prise en compte.

Le second aspect est ici. Ce système est en fait comme un iceberg. Il y a ce que l'on peut en voir (ou ce que le sujet peut en dire ou en manifester) et qui est donc public. Et il y a ce qui appartient « en privé » au sujet qui est psychique, latent. Avec l'idée que la simple vidéo d'un comportement (partie publique) ne permet pas de préciser ce qui est du domaine de l'action ou bien des opérations (partie privée). Si je filme votre comportement, je ne peux pas dire vraiment quelle est la part de ce qui est conscient et de ce qui est réalisé en dehors de cette conscience...

Le troisième aspect est le rapport sens / signification qui rend compte d'une fonctionnalité plus subjective qu'objective. Le sens des actions est orienté par les significations de l'activité. S'asseoir une heure dans une classe ne possède pas le même sens si l'on est bon ou mauvais à l'école, en clair selon les significations partagées et construite par le groupe auquel cet élève appartient subjectivement.

Le dernier aspect est encore plus déterminant puisqu'il inscrit les conceptualisations des sujets en rapport étroit avec les représentations au sein de la partie privée. Pour paraphraser, dans la partie privée, il y a du concept et des représentations, les deux étant liés. Avec des implications telles que la formation des concepts scientifiques de VYGOTSKY. Là où l'on ne dispose pas du concept nécessaire à l'atteinte d'un but, par exemple quand on ne comprend pas ce qu'il faudrait faire, la médiation de l'enseignant nous permet de réussir quand même, d'atteindre cette fameuse zone prochaine de développement, par étayage (BRUNER). La suite est alors affaire de développement. Et à la fin, ce qui était une action devient une opération, échappe progressivement à la conscience, se fossilise.

Et là apparemment c'aurait dû devenir simple. Une bonne théorie, bien puissante et bien élégante, des travaux antérieurs, des développements dans le secteur qui me concerne... Il suffit alors d'aller voir comment les chercheurs ont travaillé avec cela. « On prend la ficelle et on tire dessus ». Le problème, c'est que l'on s'aperçoit bien vite que la ficelle se divise, se ramifie, en rejoignant d'autres qui viennent d'ailleurs. On découvre des limites, des questions, des travaux qui renvoient à d'autres théories. J'écris ici avec « on » et pas « je » pour me dédouaner de la naïveté d'un tel propos...

C'est par exemple là que je discute avec François CAUVIN qui cherche apparemment la même chose et qui s'appuie sur la théorie des champs conceptuels de VERGNAUD. Pfff ! c'est quoi tout ça? Est-ce plus intéressant pour répondre à mes questions? Je lis et je me retrouve sur les inversions de rapport apprentissage/ développement entre PIAGET et VYGOTSKY, sur des schèmes d'action qui ressemblent furieusement à ma partie privée.. Ou aller ? PIAGET n'est pas VYGOTSKY ! !

Je laisse un peu cette question en suspens en poursuivant mes revues de travaux, mais déjà, je ne suis plus du tout sur la recherche des représentations fonctionnelles mais plus sur les contenus de ces parties privées. Quels contenus, peut-on les décliner sur les trois plans du modèle soviétique ?

Sur les conseils de mon directeur de thèse, D. BOUTHIER, j'entreprends de chercher du côté des propositions de PINSKY et THEUREAU⁷. Les travaux basés sur la théorie du cours de l'action m'ont intéressé dans un premier temps en ce qu'ils « fournissaient » à la fois un contenu à cette partie privée et un protocole d'accès « réputé valide » sur le plan universitaire.

Du point de vue du contenu, c'est assez attirant. Une relation triadique entre un objet, un représentamen et un interprétant. Cette théorie s'appuie massivement sur les travaux de PEIRCE. La sémiotique pragmatique de PEIRCE⁸ propose une conception triadique du signe. « *L'homme pense par signes.* » Cette structure qui compose le signe est une relation intime et indissociable entre un objet, qui est la dynamique déclenchant une relation au monde, un représentamen qui est « tout ce à quoi l'analyse s'applique quand on veut découvrir ce qu'est le signe », et un interprétant qui est « tout ce qui sert au sujet pour interpréter le représentamen. »

C'est là que je me suis réellement posé la question des fondements des représentations, en tentant de répondre à la question de l'existence de cette triade sur les trois plans de mon modèle en construction.. Ce serait quoi cette triade sur le plan de l'activité, de l'action, des opérations ?

Comme je peinais dans cette entreprise, je commençai à lire PEIRCE ou plutôt ce qui en est dit ou rapporté puisque cet auteur est mort en 1914. Pour ceux qui ne connaissent pas, dites vous que c'est mon HUSSERL à moi ! ! Par contre, si je n'ai

toujours pas approché vraiment cet auteur, cela m'a fait bouger sur les concepts.

A force de vouloir lire les représentations à l'aide de définitions des représentations, j'ai fini par me dire que quelque chose ne collait pas. C'est VARELA qui m'a permis d'assembler un peu mieux ce puzzle. La théorie de l'énaction de F VARELA⁹ envisage un sujet et un monde qui se codéterminent, qui se font mutuellement exister. VARELA écrit: " *C'est précisément cette insistance sur la spécification mutuelle qui nous permet de négocier une voie moyenne entre le Scylla de la cognition envisagée comme reconstitution d'un monde extérieur prédonné (réalisme) et le Charybde de la cognition conçue comme projection d'un monde intérieur prédonné (idéisme). Ces extrêmes prennent tous deux la notion de représentation pour notion centrale : dans le premier cas, la représentation est utilisée pour reconstituer ce qui est extérieur, dans le second, elle est utilisée pour projeter ce qui est intérieur. Notre intention est de contourner entièrement cette géographie logique de « l'intérieur contre l'extérieur » en étudiant la cognition non comme reconstitution ou projection, mais comme action incarnée »*

La cognition y est alors proposée action incarnée ou énaction. « *Par le mot incarné, nous voulons souligner deux points; tout d'abord, la cognition dépend des types d'expérience qui découlent du fait d'avoir un corps doté de diverses capacités sensori-motrices, en second lieu, ces capacités sensori-motrices s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte biologique, psychologique et culturel plus large*" (page 234).

Le représentamen est alors ce qui fait signe pour le sujet, c'est le monde énacté qui surgit, qui se codétermine avec lui. C'est le monde tel qu'il émerge de l'action que le sujet y mène. Il n'est plus nécessaire de se doter de représentations au sens symbolique du terme puisque l'on agit directement au monde de notre action. Le synonyme de représentamen devient alors référent. Et ce référent n'est pas le monde réel mais le monde énacté.

Cela transforme considérablement les interprétations des différents travaux. Je prendrai exemple sur les travaux de PAILHOUS (1970) au sujet de l'expertise des chauffeurs de taxi. Les conclusions en étaient une représentation comme déformation fonctionnelle de la réalité. Concrètement, les experts possèdent une représentation qui n'est pas la réalité et cette déformation est un facteur de leur expertise (ils dessinent des cartes de Paris d'autant plus tordues qu'ils sont reconnus comme experts). Si nous appuyons sur les propositions et conceptions de PEIRCE et VARELA, les représentations fonctionnelles ne sont pas une déformation, elles sont le monde de l'action du sujet, elles sont directement son référent fonctionnel. Ce qui est décrit comme le monde réel et objectif est plutôt un autre monde énacté, celui des géographes de l'IGN ! Que des représentations mentales existent sous forme d'images construites est possible, mais elles ne sont pas premières dans l'organisation

de l'action. Ce qui est premier est bien le monde tel qu'il surgit par mon action et pour mon action. Je n'analyse pas les représentations de ce qui se passe, je vis. Impossible de se regarder faire du vélo !

La même démarche s'est effectuée pour les interprétants de PEIRCE.

En première approche, on pourrait admettre facilement que ce qui permet d'interpréter un représentamen (le monde énacté) est du domaine de la connaissance. Mais là aussi, je revenais immédiatement à mes premières insatisfactions des notions de connaissances. Ce qui nous permet d'interpréter et d'agir ne peut se réduire à de la connaissance.

PASTRE¹⁰ offre effectivement une première sortie de ce problème en soulignant que l'interprétation d'un sujet est le fait des concepts pragmatiques. C'est à dire de concepts que le sujet se construit pour lui tout seul, subjectivement. Cela me permet d'envisager de distinguer des *connaissances* qui sont du registre privé et des *savoirs* qui sont du registre public. Cela permet notamment de se rapprocher des « connaissances en acte » ! C'est déjà bien énorme en Education physique ou nos programmes ont amplement demandé aux professeurs d'évaluer les connaissances des élèves leur permettant de conduire leur action! Y compris en les appelant procédurales, les connaissances effectivement mobilisées par un sujet lui appartiennent intimement et restent bien souvent secrètes pour lui même (VERMERSCH). Ce qui est « rendu » à l'enseignant lors de l'évaluation n'est qu'un pâle savoir qui ne dévoile en rien l'intimité des procédures effectives de l'action, surtout si on lui demande par QCM (ne riez pas, c'est véridique).

Il y a encore un « rubicon » à franchir et c'est H ECO¹¹ qui s'attaque à la question de la découverte des concepts nouveaux qui me l'a fait franchir. Le chemin n'est plus celui de la psychologie mais de la sémiotique, H ECO ne prend pas le chemin de VYGOTSKY mais s'appuie volontiers sur la phénoménologie de MERLEAU PONTY « Ce n'est pas la chose que j'appréhende, mais mon expérience orientée de la chose, ma façon de vivre la chose ».

Quand on découvre le nouveau (concept), on ne peut l'appréhender qu'avec son expérience (conceptuelle). Et je trouve que le terme d'expérience conceptuelle est bien moins réducteur que celui de connaissance. Il traduit bien qu'une connaissance, une idée n'existe jamais seule et isolée. Elle survient toujours au milieu d'un cortège hétéroclite de sentiments, de perceptions, de réminiscences diverses. La connaissance est ainsi entourée de ces mille petits riens qui font l'expérience d'un concept. ECO parle ici d'un type cognitif pour souligner que cet ensemble autour d'un concept est une façon de catégoriser le monde pour le reconnaître. Il rend bien compte de l'impossibilité de la prise de conscience d'un concept, de sa compréhension, en dehors de l'unité d'expérience ou il se trouve subjectivement pour nous..

(Figurez vous que j'ai beaucoup pensé à cela en nous entendant parler des clés d'appréhension de HUSSERL)

J'aurais pu « passer » par VERGNAUD pour en arriver là, peut être... mais c'est plutôt un exposé des options de Wilhem DILTEY qui, bien après leur écoute, m'ont amené là, pas trop loin de l'herméneutique et de la phénoménologie.

Muni de tout ce trajet, voilà où j'en suis d'une tentative de modélisation de la partie privée du système que constituent les trois plans Activité-actions –opérations.

-Sur le plan de l'activité une relation entre le motif d'agir, un référent symbolique social et culturel et ce qui est partagé de l'expérience par une collectivité.

-Sur le plan des actions, une relation entre un but conscient, un référent fonctionnel et une expérience conceptuelle

-Sur le plan des opérations, une relation entre des moyens d'agir, un référentiel sensible et de l'expérience en acte (corporelle).

Chacun de ces plans émerge d'une composante particulière de la situation (sociale, singulière ou locale) et la conscience est l'une des relations qui définit chacun de ces plans. C'est donc tout le système qui est émergeant et pas seulement l'action ou les opérations. J'ai pu constater les convergences avec les notions de schèmes, je suis seulement un peu mieux avec ce système car il me permet de distinguer des plans assez nettement là où je ne constate à mon niveau que des emboîtements de schèmes comme des poupées gigognes. Or, il me semble qu'il y a des ruptures de nature entre les plans, et que je peux mieux les souligner ainsi.

Vous pouvez constater que, pour accepter cette proposition, il faut se débarrasser de quelques fantômes ou oripeaux, notamment l'idée d'une « planification » de l'action qui n'est plus première et qui laisse place à une « organisation » de l'action qui surgit, qui émerge, de l'engagement présent et de l'expérience passée dans une situation d'interaction.. Ces idées sont suffisamment concordantes avec les théories de la cognition située et de l'action située (SUCHMAN, 1987)¹² pour que l'on se débarrasse aussi de la notion d'intention au profit d'une exploration plus fine de la conscience dans l'action. SUCHMAN, et avec elle les ethnométhodologistes, placent les circonstances locales, la situation, comme premières, ils opèrent eux aussi un renversement qui leur permet de dire que ce ne sont pas des connaissances portées par un sujet qui sont instanciées dans une situation mais une situation qui fait émerger des connaissances, de l'expérience.

Voilà en quelques mots bien naïfs quelles sont mes confitures. Elles me permettent surtout de respecter mon engagement initial vis à vis de la complexité de l'action.

De bien souligner

- que les trois plans de ce modèle sont en permanence compactés, aplatis au sein d'un seul acte.

- que le fait que le sujet (son expérience) se co-détermine avec le monde tel qu'il surgit à ce moment là est une voie intéressante pour saisir cette autonomie de l'élève malgré lui...et donc cette impuissance du prof à « piloter » un élève forcément autonome...

- que l'expérience n'est peut être pas que du vécu direct et concret mais qu'elle peut se partager par d'autres moyens, par du symbole et de la culture (jusqu'à l'habitus).

Bien évidemment je ne parle pas ici de l'autre face du système, la face publique. Cette face publique est là aussi très intéressante ; les comportements et les verbalisations en font partie autant que les attitudes. Elle est surtout la porte qui mène vers ce qui, de ce système, tombe en quelque sorte dans le domaine public, ce qui est formalisé par la société. L'activité tant que partie privée débouche ainsi sur les pratiques sociales, alors que les opérations ou les habiletés débouchent sur les techniques quand elles sont formalisées...

Ce détour est surtout intéressant pour mieux saisir l'intérêt de l'accès à cette partie privée du système. En effet, ce qui est formalisé d'une action par la société est bien souvent totalement étranger aux actions concrètes d'un sujet singulier. On ne formalise bien souvent que ce que l'on voit, attitude descriptive, ou bien on formalise l'action d'un point de vue biomécanique, ou physiologique par exemple, attitude dite scientifique. Jusque là, ce serait relativement inoffensif si l'on ne prenait cette formalisation comme contenu de l'enseignement...

Donc, si l'on arrive à recueillir un peu de cette partie privée, on risque de mieux comprendre ce que l'élève vit, quelles sont ses actions, on risque alors de bouleverser bien des postulats sur « ce qui s'enseigne »... Placer l'élève au centre devient alors autre chose qu'un leitmotiv de candidat attentionné lors des concours d'accès aux différents grades de prof... Il est par exemple urgent de mieux approcher ce qui constitue le monde énoncé ou l'expérience conceptuelle subjective d'un élève... Je pense que cela finirait d'évacuer le mythe de la tabula rasa chez beaucoup de profs.

Bref, vous l'avez deviné, l'heure était venue de se poser la question du tabouret pour accéder aux confitures. J'avais découvert les protocoles d'auto-confrontation proposés par THEUREAU, je fis donc le tour

de ces protocoles avec notamment des revues de questions canadiennes intéressantes proposées par TRUDEL et TOCHON¹³. Le rappel stimulé de TRUDEL, l'objectivation clinique de MARTIN, la réflexion partagée de BARIBEAU...

Les entretiens d'analyse guidée de TEIGER, la méthode des sosies de CLOT...

Je vous avoue que je n'ai pas essayé les méthodologies comme on essaye des voitures. Simplement, lors de mon DEA, j'ai eu à procéder à une analyse de contenu de quelqu'un qui s'essayait à l'EdE. D'où la lecture d'articles et ouvrages de Pierre VERMERSCH (1994, 1997). J'avais alors logé tout cela dans un coin de ma conscience, avec la mention « sympa mais ne s'occupe pas explicitement des représentations ». Il a donc fallu que je dépasse la centration sur les représentations pour retourner vers une pensée privée singulière et subjective... Tout cela est suivi de la rencontre de Claudine MARTINEZ lors d'un congrès, qui a accepté de venir à Créteil pour nous parler d'EdE.

Si j'étais resté dans une certaine logique, j'aurais dû investir du côté des protocoles d'auto confrontation dans la mesure de mes références aux théories du signe et de tous les emprunts que j'ai pu faire de ce côté là. Mais je ressens une forme de décalage avec ces protocoles, un peu comme s'ils étaient trop macroscopiques pour ce que je recherche dans le temps et l'espace. Un peu aussi en raison du moindre sentiment de découverte du subjectif et de l'intimité du sujet.

Vous ne serez pas étonné après cet exposé si je vous dit que j'ai trouvé dans l'entretien d'explicitation le plus de cohérence subjective avec ce que je recherche. Même si je n'en suis qu'au départ de la formation et même si certains aspects restent à explorer. Par exemple, ce qui était du domaine de l'action, et donc conscient, passe ensuite hors de la conscience sur le plan des opérations.... L'EdE travaille sur du post conscient qui devient le pré réfléchi ou préconscient.... Cela m'interroge sur les étapes du réfléchissement Piagétien notamment, mais surtout sur la relation aux différentes catégories de PEIRCE, priméité, secondéité et tiercéité....Le pré-réfléchi est-il le phénomène immanent saisi dans sa seule présence (priméité), est-il ce qui subsiste de la conscience ? Si tel est le cas, l'EdE ressemble alors vraiment à un outil de reconstitution de l'ontogenèse du phénomène...

A suivre, ... après formation.

¹ MIGNE J. (1970). Pédagogie et représentations., in *Education permanente*, réédité 1994, 119, pp 11-31.

² GIORDAN A. (1989) Les conceptions au cœur de la didactique, in *Méthodologie et didactique de l'Education physique et sportive ss dir G BUI XUAN*, Paris, AFRAPS, pp13-39.

³ PAILHOUS J.(1970) La représentation de l'espace urbain, Paris, PUF.

⁴ WEILL- FASSINA A.;RABARDEL P. DUBOIS D. (1993). Représentations pour l'action, Toulouse, Octarès

⁵ VERMERSCH P. (1981) Image opérative ou représentation fonctionnelle? A propos de quelques difficultés sémantiques, in *L'image opérative*, Actes du séminaire de 1981 et recueil d'articles, , Paris, Centre d'Education Permanente, Département d'ergonomie et d'écologie humaine, pp 44-61.

⁶ VERMERSCH P. (1993) Pensée privée et représentation dans l'action, in *Représentations pour l'action ss dir WEILL FASSINA A. , RABARDEL P. , DUBOIS D. , Toulouse, Octarès, pp 209- 237*

⁷ THEUREAU J. (1992) Le cours d'action, analyse sémio-logique, essai d'une anthropologie cognitive située, Berne, Peter Lang.

⁸ PEIRCE C. S. (1978). *Ecrits sur le signe*, (Traduit par DELEDALLE G.) Paris, Seuil.

⁹ VARELA F, THOMPSON E, ROSCH E (1993) *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris. Seuil.

¹⁰ PASTRE P. (1997) Didactique professionnelle et développement, in *Psychologie française*, 42,1, Grenoble, PUG, pp 89-100.

¹¹ ECO U. (1997) *Kant et l'ornithorynque*, Paris, Grasset.

¹² SUCHMAN (1987) *Plans and situated actions*, Cambridge, Cambridge University Press.

¹³ TOCHON F.V. (1996) Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation in *Revue des sciences de l'éducation*. Numéro thématique ss dir TRUDEL et TOCHON 22,3.Montréal.pp 467-503

Itinéraire de recherche

François Cauvin

Au dernier séminaire du GREX (3/12/1999), lors de la discussion sur les travaux en cours qui viendront enrichir les futures réunions du groupe, JL Gouju nous annonce qu'il écrit et décrit son itinéraire de recherche afin de (nous faire) comprendre ce qui peut amener un chercheur à pousser la porte du GREX. Lors de son intervention, il souligna le croisement récurrent de nos itinéraires respectifs, aussi me suis-je décidé à faire écho à son travail et de croiser nos regards.

LES ORIGINES AFFECTIVES D'UNE RECHERCHE

Au-delà d'une histoire de vie qui, par définition, remonte à notre naissance¹ (voir bien avant), je pense que mon besoin de pratiquer la recherche dans le but de devenir un formateur compétent (prenant en compte la personne dans sa totalité), prend son origine dans ma propre formation d'enseignant d'EPS.

En effet je fus rapidement écœuré par les pratiques d'un certain nombre de formateurs. Pour illustrer brièvement mon propos je peux faire part de l'enseignant d'athlétisme qui, en plein hiver, bien au chaud dans sa voiture, supervisait notre pratique : un appel de phare nous nous mettions à courir et deux appels nous devions nous arrêter. Je peux encore relater les moments où nous pouvions lire sur tous les panneaux et les portes d'entrée de l'JEREPS qu'un tel ne devait pas être élu directeur parce que c'était un communiste, je pourrais enfin développer les différents moments où les enseignants nous ont montré les limites de leurs connaissances et de leur réflexion. Bref, j'en passe et des meilleurs. A la fin de ma formation, excédé, je n'ai pas passé le CAPEPS et je suis parti enseigner en tant que maître-auxiliaire, sans pour autant me résoudre à abandonner les études. Je me suis inscrit en Sciences de l'Éducation où j'ai suivi, presque par hasard, les cours de Gérard Vergnaud. Je pense que je n'ai pas besoin d'insister sur les effets et le changement que peuvent entraîner un tel écart dans la qualité de l'enseignement.

CAPITALISATION ET METHODES

A l'époque Vergnaud recherchait des étudiants intéressés par l'analyse des actes de médiation des

enseignants. La médiation, en effet, est un cadre théorique en devenir² qui peut prendre appui sur des travaux plus ou moins anciens comme par exemple les expérimentations principes de Bruner (1983) qui permirent d'établir les **fonctions** de la tutelle. Vergnaud voudrait aller plus loin en analysant précisément les **actes** que posent les enseignants pour faire passer différents contenus. Or ces actes prennent appui sur des connaissances en acte qu'il nous faut étudier.

J'ai donc commencé ma recherche en m'appuyant sur deux principes directeurs : capitalisation critique et investigations empiriques poussées. Vergnaud (1999) nous dit qu'« il faut capitaliser sur le passé » en puisant dans les œuvres les plus fécondes de la psychologie car « une communauté scientifique n'a pas atteint la maturité si elle ignore les apports du passé, ou si elle brûle ce qu'elle a adoré ». Ainsi, dans le cadre de la médiation, de l'analyse des pratiques en situation, et des problèmes méthodologiques qui en découlent, les travaux de Vygotski et de Piaget s'imposent. Vygotski a, en effet, mis l'accent sur le rôle des médiations symboliques (et particulièrement du langage mais pas seulement) et des médiations humaines dans le développement des fonctions psychiques supérieures. Il a fondé une véritable psychologie marxiste (Vygotski, 1999) s'appuyant sur une conception socio-historique et sémiotique de la conscience (Clot, 1999). Piaget de son côté a fondé (peut-être en partie à la suite de l'œuvre méconnue de Revault d'Allonnes³ comme le soutiennent Vergnaud et Récopé) un concept clé pour la psychologie, celui de schème qui permet d'identifier des organisations invariantes de la conduite pour des classes de situations données. Ainsi le concept de schème a permis depuis longtemps aux psychologues de prendre en compte le caractère situé de l'action et de la cognition. Or si on ne capitalise pas on passe à côté d'une telle richesse, on reconstruit sans cesse, à l'identique, un paradigme que l'on peut alors appeler cognition ou action située...

S'appuyer à la fois sur Vygotski et Piaget ne doit pas nous faire oublier les divergences qui opposaient ces deux auteurs et sur lesquelles malheureusement ils ne purent jamais débattre (voir mon article dans *Expliciter* 32). Mais, comme nous le précise Vergnaud (1999) qui a choisi de montrer les convergences et

les complémentarités, Vygotski comme Piaget avaient mis en évidence le rôle et la complexité de la prise de conscience dans le développement des compétences. « Conscience-avant, conscience-après : Vygotski entend par cette distinction qu'il faut bien avoir conscience de la structure du réel pour agir et réussir, mais que cela n'épuise pas le problème de la conscience, puisqu'on peut faire retour sur les raisons de la réussite et prendre conscience alors des relations entre les propriétés des objets et les propriétés des actions sur les objets. C'est quasiment du Piaget, bien avant que celui-ci ne développe ses réflexions sur réussir et comprendre et sur l'abstraction réfléchissante. » Ainsi pour Vygotski et Piaget « la sélection et l'utilisation de l'information en situation repose sur des conceptualisations qui ne peuvent pas toujours dire leur nom. » (Vergnaud, 1999).

Je commençai donc mon travail d'identification de ces connaissances en acte qui guident l'activité humaine en faisant feu de tout bois comme le préconise Searle (1995). Je mis d'autant plus d'ardeur à entreprendre ce travail que le thème de la médiation concernait de près la question de la formation. Puisque je n'étais pas satisfait de la formation que j'avais reçue, le mieux était de tout faire pour l'améliorer. Pour naïve que soit cette conception elle n'en constitue pas moins un moteur puissant de mon activité qui me permet d'abattre un travail considérable. Cependant je me suis rapidement rendu compte que le passage de l'analyse de pratique à la mise en place de dispositif de formation s'effectuait trop rapidement, imposant des modèles par trop prescriptifs et confortant notamment le décalage entre la théorie et la pratique, dont se plaignent continuellement les praticiens. S'il est évident que j'inscris mon travail à l'intérieur de la didactique et plus particulièrement de la didactique professionnelle qui est définie par Pastré (1999) comme étant « l'analyse du travail en vue de la formation », je ne me penche pas pour l'instant de façon sérieuse sur les situations didactiques à mettre en place pour développer les compétences nécessaires à « l'enseignement scolaire » tel que le décrit en partie Durand (1996) car avant de vouloir imposer quoique ce soit il me semble qu'il faudrait identifier les connaissances qui guident l'action des enseignants, mettre en évidence celles qui sont limitantes, mais aussi et surtout celles qui leur permettent de faire passer des contenus. Il ne faudrait pas oublier que l'enseignant, ayant à s'adapter à des situations multiples d'enseignement/apprentissage, est forcément un médiateur et qu'il serait bon d'identifier les compétences qu'il met en oeuvre pour remplir ce rôle de médiateur. Il faudrait aussi comprendre l'activité et l'expérience de ces praticiens afin que la recherche élabore des connaissances qui soient réellement prises en compte sur le terrain.

Ainsi, après bien des réticences (il m'était difficile d'aller embêter les enseignants pendant leurs cours) et moult difficultés techniques (difficulté à entendre l'enseignant et à recueillir les propos des

différents interactants, impossibilité de suivre l'évolution de tous les élèves, oubli de recharger la batterie de la caméra ou de brancher le micro sans fil...) j'ai recueilli un grand nombre de données qu'il m'a fallu décrypter (une vingtaine de séances à ce jour, vingt cinq bloc-notes, et à peu près une heure de décryptage pour cinq minutes de film). Malgré tout je restais insatisfait face, à la fois, aux multiples interprétations auxquelles donnaient lieu certaines situations et à l'impossibilité d'analyser les moments fréquents d'observation silencieuse.

Déjà sensibilisé, à travers les ingénieuses expériences de Piaget, à la possibilité d'articuler observations et entretiens, je me mis à lire l'ensemble de la littérature psychologique ayant trait aux entretiens. Ce ne fut pas une entreprise très difficile ni très convaincante. Il n'existe qu'un nombre restreint de publications sur ce thème qui se réfèrent les unes aux autres⁴. Le problème étant de savoir si le sujet peut nous délivrer des informations sur son fonctionnement cognitif (bien sûr que non, nous répond aussitôt Pierre) et s'il est capable d'énoncer ce qu'il fait dans l'action. Et là je me trouvais face à un paradoxe jusqu'à ce que, de bibliographie en bibliographie, je découvre l'entretien d'explicitation. Gérard Vergnaud nous enseigne que les compétences sont composées de connaissances en acte dont la plupart sont implicites, aussi s'appuyer sur les dires des sujets paraît peu pertinent. Mais dans le même temps il nous met en garde contre les tentations d'un behaviorisme⁵ toujours renaissant et qui, pour moi, signifiait qu'il fallait dépasser les simples observations. Ainsi, des techniques d'entretiens qui favorisent la prise de conscience des connaissances en acte ne pouvaient que m'aider à lever le paradoxe devant lequel je me trouvais.

UNE NOUVELLE ORIENTATION EN STAPS ?

J'entrepris la formation de base à l'EDE l'année où je suis revenu dans le giron des STAPS. Je fis alors la connaissance de JL Gouju qui allait faire un stage où on pratiquait l'EDE ! Je me suis dit que les STAPS avaient bien changées. Malheureusement ce constat ne résista pas à la première discussion que j'eus avec JL Gouju. Il était en effet dans un laboratoire où on pratiquait l'EDE sans que personne n'y soit formé. Tout en faisant part à JL Gouju de mon enthousiasme à l'égard du stage que je venais de suivre, je le mis en garde contre de telles pratiques « sauvages » en insistant sur la nécessité d'être formé à de telles techniques. J'ai revu cet étudiant l'année d'après au colloque de didactique des APS. Nous avons reparlé de sa méthodologie. Il m'a dit alors qu'il n'était pas encore fixé et qu'il était plutôt sur la méthode de Theureau à l'instar des travaux entrepris par M Durand à Montpellier. Je me suis dit, un peu trop rapidement, que le pur produit STAPS qu'il représentait était obligé de s'orienter vers les techniques dominantes de ce domaine⁶. Or cette année je retrouve JL Gouju

(et toute l'équipe avec laquelle il travaille) au séminaire du GREX et je m'aperçois que nous avons des préoccupations similaires. Je me dis que ce doit être cela un paradigme, qu'à un moment la force des idées infléchit dans un sens précis la réflexion d'un certain nombre de chercheurs venus d'horizons différents. Nous somme ainsi un certain nombre d'étudiants et de chercheurs dans un champ scientifique précis à utiliser et expérimenter les techniques formalisées par P.Vermersch et à entamer une réflexion psychophénoménologique qui, pour le moins, a été peu exploitée dans un champ scientifique en devenir qui s'est préoccupé avant tout de prouver que ses recherches répondaient aux critères de scientificités établis par la science dominante.

LA FORMATION D'UN GROUPE DE RECHERCHE

L'élaboration de multiples projets, la rencontre de différentes personnes et autres épreuves (au sens fort du terme) constituent autant d'histoires qui se mêlent, se tissent, et se séparent. Les tentatives de formation de groupes de recherche et mon intégration dans l'un d'entre eux sont constitutives de ces histoires à géométrie variable qui nourrissent notre pensée⁷.

Depuis le début de mes études universitaires, j'ai participé à la formation de plusieurs groupes de recherche (groupe de didactique générale de M. Roger, groupe médiation avec G. Vergnaud). Ces entreprises ont rapidement périclité, notamment parce que les enseignants, formateurs, et autres chercheurs sont des gens très occupés. Je le vois encore aujourd'hui où, avec G. Vergnaud, à la suite d'un colloque à Suresnes, nous essayons de former une communauté scientifique. A travers ces entreprises difficiles et ces échecs je voudrais souligner à ma façon que le GREX, lieu d'écoute, d'échange, d'élaboration et de critiques constructives est un bien inestimable dont la force évidente ne doit pas masquer les faiblesses potentielles. La cohésion du groupe demande un investissement important de chacun. Ayant enfin trouvé ma place dans ce groupe, après m'être demandé, entre autre, s'il était nécessaire de se poser autant de questions sur la façon de poser des questions, je tenterai, à travers mes préoccupations, de participer à la vie du groupe en développant et en formalisant ma méthodologie de recherche. J'essaie de coupler des entretiens d'enseignants avec la vidéo voire avec des entretiens d'élèves et également des analyses de la linguistique pragmatique d'une part et d'autre part de développer une théorie psychologique permettant d'analyser mais aussi de questionner la pertinence des entretiens effectués et in fine de s'attaquer au problème crucial de la validation qui a déjà fait l'objet de développements importants⁸.

Ainsi, l'itinéraire de J.L. Gouju, ou du moins les facettes de cet itinéraire réfractées par le cours de nos interactions paraît beaucoup plus lisse et linéaire

que le mien. Si les différences proviennent, en partie, de nos personnalités, je pense que la qualité des médiations que nous avons reçues a une importance cruciale. Il semble que J.L. Gouju, dans le cadre des STAPS, ait été mieux conseillé que je le fus, ce qui est probablement le cas, tant, contrairement à ce que je pensais, la qualité des intervenants dans notre domaine est certaine...

Notes

¹ «Les structures et les séquences de mon expérience d'enfant sont imbriquées en moi» (G. Bateson, 1984, p.23)

² Bien que la question de la médiation soit très à la mode actuellement peut d'ouvrages lui sont consacrés. Nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage coordonné par Carré et Weil-Barais : « Médiation et tutelle dans l'enseignement scientifique »(1998), au numéro 9 de la revue *Educations sur les médiations éducatives*(1996), au chapitre sur la médiation didactique dans « Au-delà des didactiques le didactique » coordonné par Raisky et Caillot (1996) et sur un ensemble de travaux de recherche effectués sous la direction de Vergnaud et publié dans un livre à paraître.

³ Revault d'Allonnes (L'attention. Dans G. Dumas, traité de psychologie, 1923.) est un auteur sur lequel s'appuie Vygotski pour développer sa conception de l'attention (The Development of Higher Forms of Attention. In Wertsch, The concept of activity, 1979).

⁴ Pour une revue critique voir l'article de J.P. Caverni « La verbalisation comme source d'observables pour l'étude du fonctionnement cognitif » dans *psychologie cognitive modèles et méthodes*, Caverni et al, 1988.

⁵ Sur le béhaviorisme et notamment sur la distinction entre le béhaviorisme méthodologique et le béhaviorisme logique on peut se référer à l'ouvrage de Searle (1995) « La redécouverte de l'esprit » et plus particulièrement à la page 60. Mais Searle traite bien d'autres questions qui nous intéressent au premier chef comme la distinction entre le sens épistémologique de la distinction subjectif/objectif, et son sens ontologique. Cet auteur nous dit par exemple que « l'ontologie du mental est essentiellement une ontologie à la première personne ».

⁶ A nous de faire en sorte que l'utilisation et la notoriété des différentes techniques d'investigation soient équilibrées.

⁷ « Notre pensée procède par histoires » (G. Bateson, 1984, p.23).

⁸ Voir par exemple le numéro 14 d'Expliciter et le numéro 3 de la collection protocole « A la recherche de la solution perdue » par Maurel et Ancillotti ou encore le numéro 2 de la même collection ; collection qui au passage avait un intérêt certain...

Mémoriser la grille de chiffres

Entretien avec Bénédicte — 15 Décembre 1998

Sylvie GARDRAT

Restitution

1. S : Voilà, c'est parti, c'est quand tu le souhaites. Tu me...On y va. Vas-y. alors raconte moi, ce que tu, ce que tu as.
 2. B : Alors, j'ai retenu donc dans l'ordre comme on lit une page : donc 11, 7, 8, 4, 21, 6, 9 15 et 2.
 3. S : Voilà, alors...[9 secondes de silence]
 4. B : Comment je m'y suis pris ?
 5. S : Euh, oui, on va....Alors oui, si tu, si tu, non... si tu es d'accord je vais te poser encore une ou deux questions.
 6. B : Hm...
 7. S : Est-ce que tu dirais, quel est le chiffre qui est dans le coin inférieur droit ?
 8. B : le 2 ?
 9. S : Oui. Maintenant, au milieu il y avait quel chiffre ?
 10. B : 21
 11. S : En haut à droite ?
 12. B : Le 8.
 13. S : Au bas à gauche ?
 14. B : Au bas à gauche, c'était le 9.
 15. S : Et en haut à gauche ?
 16. B : Euh..11.
 17. S : D'accord. Je te remercie.
18. Entretien.
19. S : Alors Bénédicte, je te propose si tu es d'accord de revenir au moment où tu as commencé à mémoriser cette grille de chiffres.
 20. B : Hm, Hm
 21. S : Et tu me fais signe quand tu y es, prends ton temps, tout le temps dont tu as besoin.
 22. B : D'accord. C'est bon.
 23. S : Tu y es ? Bien alors donc tu... tu peux...Qu'est-ce qui te revient là, tu étais placée comment ? Est-ce que tu peux te revoir en train de ...?
 24. B : Je me suis détournée, enfin, dans le sens de ma feuille quoi...Dans le prolongement de ma feuille...
 25. S : Oui, Tu t'es détournée. Ton corps était dans quelle position ?
 26. B : Je devais avoir les pieds croisés je crois...
 27. S : Tu devais avoir les pieds croisés, ouais.
 28. B: Je les ai décroisés au cours de l'entre, enfin de la mémorisation.
 29. S :Oui..
 30. B: J'ai essayé de me pencher, enfin de me concentrer sur la feuille...
 31. S: Donc te concentrer c'était te pencher sur la feuille?
 32. B: Oui. Pas avoir d'autres distractions, ne voir que la feuille.
 33. S: Tu dis je ne, tu ne voulais voir que la feuille...
 34. B: Voilà
 35. S: Voilà c'est ça. Comment donc quand tu ne voyais que la feuille?
 36. B: Eh bien. Je sais que bon j'avais l'objectif de mémoriser, donc j'ai essayé de tout de suite faire des associations.
 37. S: Oui
 38. B: Donc les associations en fait enfin, j'ai regardé ma feuille mais en fait euh..... J'ai d'abord regardé la première ligne.
 39. S: Tu as d'abord regardé ta première ligne;
 40. B: Oui..
 41. S: Donc euh si tu dis, quand tu dis «j'ai regardé ma première ligne, j'ai regardé ma feuille», comment tu la vois cette première ligne?
 42. B: Eh bien je vois qu'elle, je vois pas les deux autres en dessous...
 43. S: Oui
 44. B: Et d'ailleurs après j'ai fait attention en me disant, mais j'ai pas que la première ligne à retenir.

45. S: Oui. Et si on revient au moment où donc tu ne voyais que la première ligne, qu'est ce qui te vient de la manière la plus immédiate là?....
46. B: Bien je vois qu'il y a 7 et 8; les chiffres qui se suivent.
47. S: Ils sont comment, tu les vois comment? Tu pourrais les décrire comment ces 7 et 8?
48. B: [4 secondes de silence) D'abord liés...
49. S: Comment?
50. B: Liés. Les deux enfin se suivent...Ils se suivent, ils sont liés. Le 7 euh peut-être qu'il m'est plus familier parce que c'est un chiffre qui m'intéresse.
51. S: Oui. Il était où ce 7?
52. B: Il était au milieu.
53. S: Il était au milieu; quand tu dis au milieu?
54. B: C'est à dire que le 11 je le vois mal, enfin.... Le huit je le vois très clairement.
55. S: Très clairement...Et quand tu dis le 11 je le vois mal, il est comment quand c'est mal ?
56. B: Ben c'est à dire que je ne pourrais pas dire quel chiffre c'est euh.. ; parce que je suis tellement concentrée sur mon 7 et mon 8. Je suis pas capable de... Je le vois flou..
57. S: Ca veut dire qu'il est flou. Voilà, il est pas net.
58. B: Voilà
59. S: Hm. Donc le 11 n'est pas net.
60. B: Hm, Hm
61. S: Il est flou.
62. B: Il a deux chiffres en plus, puis il est long, enfin...Donc il est..;
63. S: Ouais
64. B: C'est pour pouvoir retenir le 7 et le 8.
65. S: Donc c'est le 7 et le 8. Donc tu m'as parlé du 7. Là le 7, il est...
66. B: Il était au centre, mais au centre, parce qu'il y a une partie qui est floue et l'autre qui est très nette le 8 là euh...Je vois bien le cadre.
67. S: Ouais. Tu vois bien le cadre. Quand tu vois dans le cadre. Est-ce que tu peux me parler un petit peu plus précisément de ce cadre là. Tu dis euh...Tu vois le 8 et le cadre.
68. B: Oui. Je vois le...En fait ce que je vois le 7 dans le cadre, le 8 dans le cadre et par contre le 11 je le vois pas dans le cadre.
69. S: D'accord, d'accord..... Donc tu les vois encadrés ces deux chiffres et tu les vois nets.
70. B: Voilà. Oui.
71. S: Oui... [3 secondes de silence] Donc tu les vois bien. Tu es là devant, tu ne vois que ça...
72. B: Oui
73. S: Et tu ne vois donc que ces deux chiffres là devant..
74. B: Oui.
75. S: Ensuite qu'est ce qui te vient?
76. B: Ensuite justement j'ai regardé le chiffre de gauche. Je crois. Et euh...C'est là je vois comme il y a deux chiffres donc je vais essayer de chercher les autres avec 2 chiffres, par exemple le 11 il y a le 1 et le 1, je cherche dans la grille euh...les chiffres qui ont la même chose. Enfin le même, qui ont deux chiffres aussi.
77. S: Voilà. Donc dans ce cas-là, comment ça se passe quand tu cherches? Tu dis je cherche dans la grille? Est-ce que c'est avec ton regard, est-ce que c'est avec ta voix? Est-ce que c'est avec tes mains? Comment ça se passe?
78. B: Avec euh mon regard et ma main suit mon regard en fait...
79. S: Ta main suit ton regard...
80. B: Donc en fait euh.. Je me suis rendue compte que ça faisait...Comment dire euh....que
81. S: Que ça faisait? (Petit rire)
82. B: Une colonne, puis après ça faisait une colonne là vers le milieu là....les 21 et 15 qui étaient en colonne et le 11 qui était sur la gauche....
83. S: Oui. Donc tu voyais une colonne.. Est-ce que tu pourrais la décrire plus précisément cette colonne..
84. B: Ah oui. Je dirais qu'elle était beaucoup plus floue que la ligne que j'avais vue du 7 et du 8...
85. S: Oui.
86. B: Et que d'ailleurs je la retiens pas sur le moment. Je veux dire euh, je vois que c'est une colonne, mais après je me suis dit il faut que je cherche une autre stratégie parce que ça va pas marcher. Ca va pas être suffisant...
87. S: Tu t'es dit ça. Ah oui. Donc ta colonne elle est floue d'abord...
88. B: Voilà.
89. S: Voilà. Hm, hm...
90. B: Je dirais que c'est surtout enfin oui, les cadres, sur le noir, le bord noir il est flou. Enfin il est flou.

91. S: Donc tu vois les cadres?
92. B: Ouais . Mais je dirais que j'ai presque du mal à voir les chiffres.
93. S: Que tu as du mal à voir les chiffres. Donc tu reviens un moment là si tu veux bien le recontacter ce moment. Tu vois la col...les cadres ...
94. B: Ouais
95. S: De cette colonne.
96. B: Ouais.
97. S: Qui forment une colonne.
98. B: Hm;
99. S: Et au milieu tu as du mal à voir les chiffres...
100. B: Je vois qu'il y a deux chiffres quoi mais je ne les retiens pas.
101. S: D'accord... Et tu te dis de toute façon, euh... Tu te dis quelque chose...Tu m'as dit tout à l'heure...
102. B: ça sera pas suffisant pour retenir ces chiffres là quoi...
103. S: D'accord. Donc tu en es là, voilà...Après... Donc ça c'était parce que tu disais 'j'ai cherché euh...j'ai cherché donc euh, un autre euh, d'autres chiffres qui avaient deux'...
104. B: D'autres nombres qui avaient deux chiffres.
105. S: Oui, c'est ça voilà...
106. B: Donc après je me suis rendue compte que cela ne serait pas suffisant non plus...
107. S: A quoi tu savais que cela ne serait pas suffisant?
108. B: Parce que je les voyais flous.
109. S: Parce que tu les voyais flous...Oui.
110. B: Donc euh...J'ai essayé de chercher des liens affectifs quoi.
111. S: D'accord
112. B: Avec ces chiffres...
113. S: T'as cherché... Alors si on te remet au moment où tu te dis ça ne sera pas suffisant: 'je les vois flous', où tu les vois flous effectivement. Est-ce que c'est quelque chose que tu te dis? Non, tu te dis 'ça sera pas suffisant' mais moi j'ai envie de dire 'c'est parce que tu les voyais flous'.
114. B: Oui, parce que je les voyais flous.
115. S: Tu t'en rends compte parce que tu les voyais flous.
116. B: Oui, donc euh après ce que j'ai fait....(la voix de B se ralentit)
117. S: Prends le temps de revenir au moment que tu... au moment où c'est flou euh...
118. B: J'ai regardé la grille du coup, l'ensemble...
119. S: T'as regardé l'ensemble...
120. B: Ouais. [3 secondes de silence]. Mais ça m'a pas beaucoup aidée. (Petit rire)
121. S: ça t'a pas beaucoup aidée...
122. B: Donc euh.... Qu'est-ce que j'ai fait?
123. S: Donc tu as regardé cet ensemble..
124. B: Ouais...
125. S: Et donc à ce moment là qu'est-ce que tu faisais d'autre?
126. B: J'ai dû faire des gestes..
127. S: Tu as dû faire des gestes. Hm...
128. B: En essayant de m'arrêter sur les chiffres.
129. S: En essayant de t'arrêter sur les chiffres....Et quand tu t'arrêtais sur les chiffres c'était comment?
130. B: C'était clair, mais je dirais moins clair que le 7 et le 8...[3 secondes de silence] Parce que je m'arrêtais sur une seule case...
131. S: Oui, tu t'arrêtais sur une seule case ...[3 secondes de silence]
132. B: Et c'est là que j'ai essayé de faire des liens avec quelque chose de plus affectif, enfin de plus...euh, enfin que les deux chiffres me renvoient à un autre que je connaissais déjà, comme les dates d'anniversaire, quelque chose comme ça.
133. S: Ah, oui. Hm, hm.. Donc à ce moment là plus précisément...Quand tu faisais des liens, tu essayais de voir des liens, qu'est-ce qui s'est, qu'est-ce qui s'est passé? Qu'est-ce que tu as fait?
134. B: J'ai paniqué parce que ça n'allait pas assez vite. (rythme de voix très rapide)
135. S: Comment?
136. B: J'étais un peu paniquée parce que ça n'allait pas assez vite..
137. S: Quand tu disais 'ça n'allait pas assez vite'. Ca se passait comment? Tu, tu...[3 secondes de silence]. C'était quelque chose que tu entendais dans ta tête? Tu
138. B: Eh bien, je te voyais toi.
139. S: Tu me voyais moi. Ah, ah...
140. B: Enfin je veux dire que je savais que tu étais là.
141. S: Comment tu savais que j'étais là? . ?a se traduisait comment le 'je savais que tu étais là'? [5 secondes de silence].
142. B: Eh bien j'étais concentrée, je pense que tu as du bouger, je ne sais pas.
143. S: Tu penses que j'ai du bouger...
144. B: Ah, oui. ?a m'a rappelé que tu étais là...Ou, euh, du coup je me suis dit '.....ma grille'.

145. S: Ouais..
146. B: Pis, ça m'a troublée aussi parce que du coup j'ai été obligée de me re-concentrer.
147. S: Donc tu as senti, enfin quelque chose.
148. B: Un regard, ou je ne sais pas...Une attention portée sur moi. Enfin...
149. S: Est-ce que tu pourrais, si tu en es d'accord hein..
150. B: hm..
151. S: La qualifier cette attention. Parce que tu sentais que à côté donc, de ta grille sur laquelle tu étais concentrée, il y avait quelque chose... Quelque chose à côté tu me dis qui t'a, qui t'a...dérangée.
152. B: Qui m'a perturbée.
153. S: Qui t'a perturbée.
154. B: Oui;
155. S: Prends le temps de recontacter ce moment (voix très douce et basse); [3 secondes de silence]
156. B: C'est pareil, c'est du flou.
157. S: C'est du flou, oui...
158. B: (voix lente) Je vois, je dirais, je vois une....comment dire euh... Une couleur marron là enfin...
159. S: Tu vois une couleur marron..
160. B: Donc euh... Tu vois, marron, mais tu vois ça ressemble à ton pull, enfin je veux dire mais pourtant c'est....
161. S: Pour toi c'est une impression de marron..
162. B: Oui
163. S: D'accord. Sur ta..
164. B: Sur ma droite
165. S: Sur ta droite..
166. B: Ouais, voilà. [5 secondes de silence] C'est tout enfin euh...
167. S: Tout d'un coup donc tu as ce sen... cette impression de couleur marron sur ta droite, et à ce moment là qu'est-ce qui se passe pour toi?
168. B: Ben, euh, j'essaie de ne plus voir cette couleur marron..
169. S: D'accord..
170. B: Donc c'est pour ça j'ai du mettre les mains en visière, enfin sur euh.. sur ma tête... (murmures indistincts pendant 5 secondes) Pis j'ai essayé de revoir la page blanche...
171. S: Tu as essayé de revoir la page blanche. (voix très lente et basse) Et comment tu as fait quand tu as essayé de revoir la page blanche?
172. B: J'ai du bouger puis me re, me reconcentrer, enfin euh...mettre mes mains, me protéger quoi, enfin;
173. S: Te protéger, ouais.
174. B: Et donc euh...Enfin, je suis repartie sur des chiffres..
175. S: Tu es repartie sur des chiffres. Alors quand tu es repartie sur des chiffres tu repartie comment sur les chiffres?
176. B: Je suis repartie au 11.
177. S: Tu es repartie au 11. Est-ce que tu peux voir où était ce 11?
178. B: En haut à gauche.
179. S: A gauche; tu es repartie au 11. Voilà.
180. B: le 7 et le 8 bon, je les ai revus avec plaisir parce que, bon parce que je les avais bien intériorisés.
181. S: Ouais
182. B: Et puis après, j'ai... Je sais plus dans quel ordre je suis allée...
183. S: Ca ne fait rien. Tu me dis ce qui te vient ensuite à propos de cette grille..
184. B: Après je me rappelle du 21.au milieu..
185. S: Après tu te rappelles du 21 au milieu.
186. B: Et je sais que c'est deux ans de moins que mon âge. Donc euh j'ai fait une association en me disant bon, ben le 21 c'est réglé...D'ailleurs je crois que je le voyais plus net...Du coup... Après, pour euh... Je suis passée au 9.
187. S: Tu es passée au 9..
188. B: Ouais. Alors, en bas à gauche...
189. S: En bas à gauche.
190. B: La j'ai pensé à une petite chanson, 9 et 9, je sais plus, enfin dans mon panier neuf, je ne sais plus pourquoi, quelque chose comme ça.
191. S: Hm, hm.
192. B: Donc euh, je me suis dit ça. Et pis c'est là que j'ai eu une crainte. C'est que bon, j'avais appris des chiffres séparément, mais je les voyais pas en fait...Euh. Je me suis dit mais si, si j'ai plus ma feuille qu'est-ce que vais voir?
193. S: Alors du t'es dit ça à ce moment là?
194. B: Voilà.
195. S: Alors, c'était comment quand tu les voyais séparément? Est-ce que tu es d'accord pour qu'on.. prendre le temps de revenir là, sur ce moment où tu les voyais séparément?
196. B: Hm...Séparément, mais en fait, ce qui faudrait que je dise plutôt.. c'est que je voyais ma colonne, euh, enfin la ligne euh, la première ligne..

197. S: Hm, hm..;
198. B: Je voyais le chiffre du milieu, enfin le 21, et je voyais le cadre du 9;
199. S: Tu voyais le cadre du 9.
200. B: Voilà. Le cadre euh, c'est pas...Enfin Je voyais pas vraiment un cadre, mais je voyais là où j'étais quoi.. au 9. Je veux dire euh.. Je sais pas si je voyais les cadres.... [3 secondes de silence] Si, je devais voir les cadres. Oui, je voyais le cadre...
201. S: Oui, tu voyais le cadre..
202. B: Voilà...Mais en fait ça faisait, oui, ça faisait une ligne, un cadre et un cadre.
203. S: D'accord
204. B: Et je me suis dit mais je ne me rappelle plus de ce qu'il y a dans ces cadres et dans cette ligne. Donc c'est là, je me suis dit il faut que je m'y prenne autrement.
205. S: Oui
206. B: Donc, euh, et c'est là que j'ai voulu fermer les yeux.
207. S: Oui.
208. B: Pour euh, parce que je voulais voir dans ma tête les cadres et avec les chiffres à l'intérieur. (Pendant ces 2 dernières répliques, j'accompagne avec des «hm».) Donc c'est là que je me suis rendue compte que je n'étais pas capable.... Enfin que je voyais bien la grille, mais les chiffres à l'intérieur, enfin à part le 7 et le 8....C'était....Je ne savais plus dans quel ordre c'était, ou euh...
209. S: Et quand tu voyais bien la grille tu voyais quoi précisément?
210. B: Le cadre noir. Enfin...oui, le, le oui, le cadre noir...
211. S: Oui. Tout vide tu voyais...
212. B: Euh, tout vide oui...Oui, enfin, oui, c'est à dire euh, je devais le voir sombre, hein je veux dire je devais voir euh...
213. S: C'était sombre, c'était clair?
214. B: C'était sombre le fond quoi et euh..
215. S: Le fond du cadre était sombre et...;
216. B: Voilà et puis par contre les bordures étaient clairement noires. Je veux dire bien noires quoi.
217. S: D'accord.
218. B: Bien nettes. C'était pas flou.
219. S: Bien nettes et le cadre était sombre...
220. B: Flou quoi... Enfin l'intérieur ça m'a ressemblé. Ce que j'associe au flou c'est à dire au sombre.
221. S: Sombre. 222. B: Oui.
223. S: Sombre avec une couleur particulière ou...une brillance particulière ou...
224. B: Non, du mat.
225. S: Du mat, oui...Du mat... Sombre, mat...Est-ce qu'il te revient encore autre chose à propos de ce flou? [7 secondes de silence]
226. B: Non.
227. S: Non. Le fond était sombre et mat, le bord était bien..
228. B: Bien précis, enfin bien noir..
229. S: Bien noir. Hm, hm
230. B: Donc du coup j'ai re-regardé ma feuille.. Et puis euh, le 7 et 8 là je pense que j'ai fermé les yeux et je les ai bien vus euh... Là du coup c'est, c'est... Est-ce que c'est apparu blanc? [4 secondes de silence] Oui, c'est possible que ce soit apparu blanc mais pas très clair encore. Je veux dire euh...Le 7 et le 8 je voyais bien...Enfin..
231. S: Tu le voyais bien.
232. B: Mais euh.. Disons je voyais blanc, enfin des choses blanches qui apparaissaient sur ma grille, alors que le reste c'était tout, tout sombre.
233. S: Tout sombre. Donc ce qui était blanc...
234. B: Voilà, c'est ce que je me rappelais le mieux. Enfin ce dont je me rappelais.
235. S: Et alors c'était comment quand c'était blanc? C'était blanc...
236. B: C'était blanc mais flou. Enfin je veux je ne voyais pas encore le 7 ou le 8. C'était..
237. S: Ce qui te revient surtout c'est du blanc.
238. B: Oui, c'est le fond.
239. S: C'est le fond.
240. B: Oui.
241. S: D'accord, dans ce que tu voyais.
242. B: Voilà.
243. S: Dans ce que tu voyais et que tu savais que tu..
244. B: Que je pou... Enfin là c'était ça ce que je re, enfin ce dont je me rappelle le mieux.
245. S: D'accord. Et qui était donc le 7 et le 8.
246. B: Voilà.
247. S: Oui. Et ensuite qu'est-ce qui te vient à propos de ça? Donc tu voyais ça..
248. B: Voilà.
249. S: Ces deux cases qui sont vraiment blanches.
250. B: Voilà. Et euh...après j'ai rouvert les yeux, et j'ai regardé ma grille.. (vois très lente et douce) Qu'est-ce que j'ai fait après? [8 secondes de silence] Je me suis rappelé du 11. [5 secondes de silence]. J'ai du vouloir saisir un autre chiffre dans ma mémoire. Ça devait être celui du 15. Là enfin celui du milieu, c'est 21 d'ailleurs.

251. S: Si tu veux bien qu'on s'arrête là deux minutes;
252. B: Hm, hm.
253. S: Tu t'es rappelé du 11.
254. B: Ouais
255. S: Il était où le 11?
256. B: Le 11 était en haut à gauche.
257. S: D'accord, Ouais.[4 secondes de silence] Après le 11 qu'est-ce que tu as fait?
258. B: J'ai voulu, avant de fermer les yeux encore pour mémoriser le 11
259. S: Ah oui...
260. B: J'ai voulu en mémoriser un supplémentaire;
261. S: Et comment tu as fait à ce moment là?
262. B: Donc j'ai regardé de nouveau;
263. S: Un supplémentaire..
264. B: Donc c'était, c'était euh leuuu 21.
265. S: le 21. Et le 21 il était où par rapport au 11 ou?
266. B: Il était en dessous, enfin dans la grille, dans le carré du milieu.
267. S: Hm, hm..
268. B: Donc euh... [4 secondes de silence]
269. S: Donc là tu avais les yeux ouverts et tu regardais sur.
270. B: Voilà je regardais ma grille.
271. S: Tu voyais comment sur ta grille à ce moment là?
272. B: Clair
273. S: Clair.. Hm, hm
274. B: Après, [4 secondes de silence] Je me demande si j'ai pas regardé la place du bas à droite.
275. S: Ouais..
276. B: Et d'ailleurs, euh, il restait le 2 enfin c'est le 2 maintenant je m'en rappelle, mais ça m'a demandé un effort de mémoire.
277. S: Ah, oui. Comment tu as fait à ce moment là?
278. B: Ben je l'ai associé avec.. Parce que c'était 8, 6, 2 c'était des chiffres pairs.(j'accompagne avec des hm) Donc euh, je sais que j'avais fait une association aussi.
279. S: A ce moment là?
280. B: Non avant..
281. S: Avant...
282. B: Ouais.
283. S: Tu veux bien revenir au moment où tu as fait cette association là?
284. B: Hm, hm. C'était au début;
285. S: Au début, oui.
286. B: Euh, en essayant je me suis dit bon, 7, 8 c'est logique. Ça va dans la suite. Et j'ai essayé de faire d'autres associations classiques comme ça à retenir. Je me suis rendu compte tout de suite qu'il y avait les chiffres 8, 6, 2. Je me suis dit ça c'est des chiffres euh..faciles, enfin je me suis pas dit pairs parce que j'arrivais plus à trouver le mot. Mais c'était des chiffres pairs donc euh.. (j'accompagne cette réplique avec des hm).
287. S: Tu t'es dit c'est des chiffres faciles.
288. B: Faciles à retenir..
289. S: A retenir.. Et donc tu les voyais comment quand tu les voyais faciles à retenir?
290. B: Clairs. Je voyais bien le fond blanc.
291. S: Tu voyais bien le fond blanc.
292. B: Ouais.
293. S: Et donc 8, 6, 2.. Est-ce que tu tu vois la manière dont ton regard ou bien tes mains ou quelque chose peut s'associer à ça?
294. B: Oui, j'ai du faire le geste avec la main.. En signe de suivre, enfin ça allait en dégrad.. C'est maintenant que je me rends compte que c'était du plus grand chiffre au plus petit..
295. S: Oui;
296. B: 8, 6, 2. Et je suis revenue sur le 9, je veux dire là je reprends au début, mais après le 8 j'ai du revenir au 9, c'est là que j'ai du faire mon association avec mon panier de neuf là je ne sais plus quoi.
297. S: Oui. Donc tu es revenue au 9. Qui était où lui par contre?
298. B: Sur la gauche là en bas à droite, à gauche.
299. S: Oui, d'accord. Donc à ce moment là tu as vu cette 8, 6, 2 nets...
300. B: Voilà. La colonne, voilà.
301. S: oui.
302. B: Le 9 aussi.
303. S: Comment se fait... Comment, comment, qu'est-ce qui s'est passé? Tu dis «je suis allée au 9», est-ce que , est-ce que tu sais ce qui a fait que tu es allée vers le 9? Euh, plutôt que vers autre chose dans la même ligne?
304. B: Peut-être la chanson? 8, 6, 2. Enfin 9 je ne sais pas, une chanson ça doit être euh...9 et 9, enfin c'était un rythme quoi...Donc le 8, 6, 2 ça m'a fait rappeler un rythme.
305. S: D'accord..
306. B: ?a m'a renvoyée sur le ...euh, 9.

307. S: D'accord...[4 secondes de silence].
Donc là tu es sur le 9...
308. B: Hm, hm,
309. S:Après nous avoir euh dit 2, ça c'était clair et là le 9...Tu le vois comment à ce moment là?
310. B: Clair.
311. S: Clair?
312. B: Mais hm... C'est un chiffre impair et je vais, je me sens mal à l'aise par rapport à ce chiffre là... Je veux dire euh.. Je me... Enfin, je me demande si cela va être suffisant là le 9, mon panier neuf là.... Si enfin.... Je sais pas C'est un chiffre pair, enfin impair et ça me.... A chaque fois je les retiens moins bien que les chiffres pairs. Enfin j'ai peur de pas le retenir quoi.
313. S: Est-ce que c'est ça ce que tu te dis à ce moment là? Qu'est-ce qui se passe?
314. B: Non, mais euh...
315. S: Qu'est-ce qui se passe quand tu vois ce 9 donc?
316. B: Ben j'essaie de voir les autres chiffres impairs. Enfin les autres qui sont....qui lui ressemblent. (La voix de Bénédicte est très basse à peine audible) Et puis euh.. ça me rappelle le 21...
317. S: ?a te rappelle le 21..(Ma voix devient très basse également, peu audible)
318. B: Et puis euh..[5 secondes de silence].Le 11.
319. S: Le 11. Tu dis le 11.
320. B: Ouais..
321. S: Tu le vois comment ce 11?
322. B: Plus clair.
323. S: plus clair?
324. B: Hm.. [3 secondes de silence]
325. S: Mais tu le vois.. Est-ce que tu le vois tout seul ou séparé dans un ensemble. Clair? Tu dis qu'il est clair. Mais est-ce qu'il est seul ou dans un ensemble ou...
326. B: Il est plus clair que le reste. (Le ton de la voix redevient décidé, son volume est plus fort)
327. S: Hm, hm...[3 secondes de silence] Et tu le vois tout seul..
328. B: Ouais.. [3 secondes de silence] Je le vois tout seul mais je vois quand même qu'il y a quelque chose autour.
329. S: Ah, ah. Oui?
330. B: Parce que c'est pas comme le 7 et le 8 où je voyais vraiment pas le dessous, je voyais juste encore quelque chose de flou.. Sur la gauche..
331. S: Oui. Oui.
332. B: Mais euh, pour le 11 je vois la grille enfin, je vois que tout est flou enfin il n'y a plus de grille mais je vois bien mon carré euh...11;
333. S: Tu vois bien ton carré...
334. B: Mais là c'est flou...
335. S: Là c'est flou.. Il y a quelque chose où c'est flou?
336. B: Quoique le 9, il est peut-être plus clair...Si je me rappelle.. Oui, j'ai dû, enfin les derniers que j'avais vus, ça me revenait mieux en mémoire Donc euh..
337. S: Il étaient plus clairs, c'est à dire plus....
338. B: Plus tranchés quoi par rapport à...Le contraste...
339. S: Oui.
340. B: Je vois plus le, le.. l'encadrement du 9..
341. S: Oui...
342. B: Par rapport au 11.
343. S: Donc tu vois le 11 et donc tout l'encadrement du 9.
344. B: Voilà. Mais le reste c'est flou.
345. S: Et le reste c'est flou. Tu sais qu'il existe mais c'est flou.
346. B: voilà, c'est ça.
347. S: Oui...[6 secondes de silence]. Oui. Ensuite...
348. B: Ensuite, c'est là ...(mot incompréhensible: le débit de la voix de Bénédicte est rapide et saccadé) Je me suis dit bon faut que je pense à ma mémoire photographique...Enfin..
349. S: Donc tu t'es dit.. Quand 'tu t'es dit' ça se passe comment? Quand tu t'es dit là à ce moment là...Est-ce que tu entendais ta voix? Est-ce tu voyais quelque chose d'écrit? est-ce que c'était ..comment tu te disais?
350. B: Je me suis rappelé, chez moi quand j'étais élève, enfin...quand j'apprenais, comment je faisais.
351. S: Oui..
352. B: Je me suis rappelé que je fermais souvent les yeux.
353. S: Que tu fermais souvent les yeux..
354. B: Que je marchais...j'aurais presque eu envie de marcher, là, mais j'ai pas...Je l'ai pas fait et euh...Donc du coup je me suis focalisée là-dessus, enfin sur donc... J'ai fermé mes yeux et je vais retenir (?), enfin ça va aller mieux.. Donc euh du coup c'est..
355. S: Tout ça c'est des choses que... Quand tu te rappelais ce qui se passait quand t'étais enfant.;

356. B: Hm; hm.
357. S: C'était comment? C'était sous quelle forme, ce ce souvenir? Est-ce que c'était quelque chose que tu entendais? Quelque chose que tu voyais?
358. B: Je vois.
359. S: Tu vois..
360. B: J'entends rarement.
361. S: tu entends rarement...Tu vois donc euh.. (interruption inopinée d'environ 10 secondes par quelqu'un qui entre dans la salle)
362. B: Non. J'entends , j'entends, je crois pas que j'entende des fois... Je veux dire euh.. C'est vraiment, enfin...
363. S: Donc là si tu prends le temps de revenir à ce moment là.
364. B: Oui...
365. S: Donc tu prends le temps de revenir..
366. B: Ben je revois ma chambre.
367. S: Oui...
368. B: Je revois ma chambre qui est bleue. Je revois le bureau. Et en fait je ne me vois pas devant le bureau parce que je suis en train, enfin... Je me revois euh.. comment dire, devant ma fenêtre en train de marcher quoi; d'apprendre.
369. S: D'accord, hm, hm. Devant ta fenêtre en train de marcher. Donc ça c'était une image que tu avais...
370. B: Voilà, hm. 371. S: Au moment où
372. B: Où je me suis dit comment je faisais pour apprendre. Enfin quand j'étais en situation d'apprentissage quoi.
373. S: Et ce 'je me suis dit'.....
374. B: Oui.
375. S: C'était sous forme d'image...Me dis-tu ...
376. B: Oui.. Enfin...
377. S: C'était toi qui prononçais les paroles? Est-ce que c'était une voix que tu entendais?
378. B: Non, ça a été un flash quoi, ça a été une image qui m'est revenue quoi. Mais sur le moment...Enfin quand..
379. S: Sur le moment tu as eu cette image. Et en fait tu n'as rien entendu de particulier, c'était cette image.
380. B: Voilà, hm, hm.
381. S: D'accord, donc tu as cette image.. [4 secondes de silence]
382. B: Du coup j'ai envie de me lever pour marcher et faire pareil. Apprendre en marchant.
383. S: Et ça se, ça se traduit comment cette envie de se lever et d'avoir envie de...
384. B: j'ai dû bouger....
385. S: Hm, hm.
386. B: Et puis j'ai dû te voir aussi, enfin me rappeler que tu étais là.
387. S: Oui..
388. B: Et que bon ben, je ne sais pas , j'ai pas osé.
389. S: Hm.
390. B: Donc je me suis pas levée. C'est là que je suis intervenue quand même pour te demander si je pouvais fermer les yeux.
391. S: Oui (sourire dans ma voix)
392. B: (rire dans la voix de Bénédicte). Ça fait déjà une chose à te demander, je me suis dit «est-ce que j'ai le droit d'intervenir ?» Par exemple moi dans mon dans mes instructions je ne savais plus si tu m'avais dit avant, enfin si je pouvais te parler pendant que j'étais en train d'apprendre.. Donc euh c'est pour ça que je me suis dit bon j'ose lui demander au moins pour fermer les yeux parce que de toute façon je n'y arriverai pas sans cela. Et puis après je me suis dit oh, pour marcher ça devrait aller sans. Quoi je veux dire euh... j'ai pas besoin de marcher pour apprendre là ça devrait être suffisant de fermer les yeux. C'est tout;
393. S: Donc tu m'as demandé hein effectivement, tu m'as dit je vais avoir besoin de fermer les yeux..
394. B: Voilà.
395. S: Hm, hm. Pour te remettre dans la situation où euh tu apprenais.
396. B: Où je... Pas dans la situation où j'apprenais mais de voir ma grille.
397. S: Hm, hm.
398. B: En fermant les yeux là je la vois sur les paupières en fait...
399. S: tu la vois, sur tes paupières. Alors elle est comment cette grille sur tes paupières?
400. B: Ben, c'est comme tout à l'heure, quoi je vois le cadre euh...
401. S: Le cadre.
402. B: Noir et le reste est flou. Et j'après j'ai du rouvrir mes yeux et c'est là que j'ai vu mon 7 et mon 8, puis je crois que j'ai refermé mes yeux parce que j'avais vu (?) clairement, le 7 et le 8, enfin pas encore très net mais blanc quoi, enfin c'était clairement blanc. Et c'est après que j'ai fait mes [7 secondes de silence pendant lequel je murmure un «après»]. Oui, j'ai essayé de voir d'autres euh... Je reviens au 9 là. Je ne sais pas pourquoi...

403. S: Oui.
404. B: J'ai du, j'ai du l'associer enfin le cadre 9 ça me....enfin le blanc aussi mm, quand je fermais les yeux me revenait aussi.
405. S: Oui, d'accord, voilà...
406. B: Puis après le 11 là.
407. S: Hm. Le 11 là....Tu le voyais comment ce 11 à ce moment-là?
408. B: Ben j'ai pas du fermer les yeux, là j'avais les yeux ouverts..
409. S: Oui.
410. B: J'ai regardé...
411. S: Tu as regardé...
412. B: J'ai cherché à voir un autre chiffre supplémentaire...qui était celui du milieu.. (j'accompagne avec des hm) J'ai du me rappeler le 21 là, deux ans de moins que mon âge.. Et là j'ai essayé de fermer les yeux et de me rappeler de tout...Mais je me suis rendue compte que cela n'était pas suffisant...Fallait que je re-regarde ma grille...
413. S: Comment tu savais que c'était pas suffisant?
414. B: Parce que c'était flou?
415. S: Parce que c'était flou, hm, hm..
416. B: Parce que je voyaismême mon 7 et mon 8 qui étaient clairs avant; mon 9 qui était clair aussi, là du coup ils sont devenus euh.....tout était flou, enfin j'avais ma grille de base là de départ, sans avoir mes chiffres.
417. S: Est-ce que cette grille de base tu la voyais floue quand tu as fermé les yeux?
418. B: Je la voyais euh floue enfin là, le cadre noir.
419. S: Oui.
420. B: Mais comme la première fois quand j'ai voulu enfin, après je me suis dit bon, ben je vais revoir ma grille dans ma tête...
421. S: Hm.
422. B: Euh, en fait c'était comme quand je voyais ma grille mais sans les chiffres. Comme au tout début quand j'ai voulu saisir la grille je me suis dit bon..
423. S: C'était une grille, c'était un cadre, c'était....
424. B: Une grille. C'est toujours la grille que je vois enfin la grille, le cadre. Ah oui, la grille quoi, la grille noire.
425. S: La grille noire..
426. B: Avec le fond sombre..
427. S: Avec le fond sombre.. Est-ce qu'il y a autre chose dans cette grille? Le cadre?
428. B: Hm, hm. Et puis l'intérieur.
429. S: Et puis l'intérieur. D'accord. Tu vois l'intérieur.
430. B: Voilà. Je voyais tout ce qui encadre sauf les chiffres.
431. S: Tu vois tout ce qui encadre sauf les chiffres...
432. B: Voilà.
433. S: D'accord. Puis euh...Donc à ce moment là, tu ... prends le temps de revenir... tu as les yeux fermés, tu vois cette grille avec les encadrements noirs (pendant ce temps Bénédicte fait des hm d'approbation) et à l'intérieur plus...
434. B: Enfin je veux dire euh... quand je suis revenue là pour euh... je me suis dit mince, c'est pas encore suffisant parce que je ne me rappelais plus.... Enfin je voyais plus , dans ma grille rien n'apparaissait.
435. S: Rien n'apparaissait.
436. B: Du coup je me suis dit je me re-concentre. Première ligne je la savais, puis je me suis rendue compte aussi que le reste, enfin il y avait les autres chiffres que j'avais un peu délaissés quoi.
437. S: Oui. Et alors tu dis je me re-concentre.. ça s'est passé comment à ce moment là?
438. B: J'ai dû remettre mes mains encore comme ça, enfin ou les re...enfin bouger les mains..
439. S: (relance inaudible sauf)... comment?
440. B: Fixes je pense..
441. S: Fixes?
442. B: Mais ils ont du faire un survol
443. S: Ils ont fait un survol. Tu avais les yeux ouverts ...
444. B: Oui.
445. S: Et tu faisais un survol
446. B: Oui, pas fixe. J'ai survolé, j'ai bougé les yeux. J'ai même bougé les (?)
447. S: Bougé les yeux et quand tu dis survol, tu fais aussi un mouvement circulaire.
448. B: Oui, mm.
449. S: Alors, mm.
450. B: Alors j'ai fait. Je pense que je suis allée 7, 8 , je me suis dit ceux-là je les connais, qu'est-ce que j'ai fait.....[7 secondes de silence] Celui-là je...
451. S: Celui-là , oui....
452. B: (petit rire) Je vois le 2, je vois le 8 et c'est encore en faisant une association que je me rappelle du 6. Parce que je ne me rappelle plus euh...
453. S: Tu vois le 2, tu vois le 8

454. B: En faisant une association, 8, 6, 2.
Donc voilà.
455. S: Oui.
456. B: Après euh...Le 15 en bas je sais pas c'est pareil, quinze ans je me suis dit, qu'est-ce que je pourrais y mettre comme chiffre, qu'est-ce que je pourrais associer à ce chiffre là; Je me suis dit enfin j'ai dit quinze ans, mais bon..
457. S: T'as dit quinze ans.
458. B: Voilà.
459. S: Donc le quinze tu as dit quinze ans.
460. B: Voilà, ça m'a suffi. Enfin...
461. S: Tu le voyais comment ce quinze? Par rapport au reste ou tout seul, ou...[9 secondes de silence]
462. B: Le fond ne devait pas être aussi clair, net que... bien blanc.
463. S: Bien blanc.
464. B: Ouais. Je l'ai pas associé avec la fable ça serait plutôt jaune...(petit rire)
465. S: Ouais. Donc il était bien blanc et tu le vois donc là....
466. B: Non il n'était pas blanc hein, il était pas aussi net que les autres parce que je sais que quinze ans ça me suffisait pas, je me suis dit est-ce que ça va être suffisant pour que je le retienne....Parce que j'aurais bien aimé avoir un chiffre comme 21, où là deux ans de moins que mon âge ça va. Mais quinze ans.... je me suis dit, ptt..., je me suis dit, ça, ça je l'associais à rien quoi. Enfin... Du coup je suis passée au chiffre au dessus du 9 dont je me rappelle plus...
467. S: C'est pas grave...[5 secondes de silence]
468. B: 21; (voix lente et très basse)
469. S: Tu avais dit (voix lente et très basse) Tes quinze ans, là. Si tu prends le temps de revenir à tes quinze ans...
470. B: Ouais..
471. S: Est-ce qu'il y a autre chose qui te revient après les quinze ans? Si tu retrouves ...(?) reprends ta situation comme tu le fais? [13 secondes de silence]
472. B: J'ai..... mon regard a circulé enfin.... a balayé vers la gauche là, celui que je savais pas non plus...Donc euh...Mais il est resté sur le 15 parce que je ... c'était pas suffisant.
473. S: Hm, hm. C'était pas suffisant... (voix très douce)
474. B: Oui. J'ai réfléchi pour savoir à quoi je pouvais l'associer encore....
475. S: Oui.
476. B: Puis je me suis dit, bon ça va aller. Enfin..
477. S: puis tu t'es dit ça va aller.
478. B: ça va être suffisant quand même. Donc du coup je suis passée au chiffre euh au dessus...
479. S: Au dessus de quoi?
480. B: Au dessus du 9.
481. S: Au dessus du 9.
482. B: Puis euh... Là.... Je me rappelle plus des chiffres.
483. S: Tu ne te rappelles plus des chiffres. ?a ne fait rien C'est pas grave.. Tu, tu, est-ce qu'autre chose te revient donc à propos de.... De comment tu as continué ensuite?
484. B: J'ai refermé les yeux.
485. S: Tu as refermé les yeux... (voix douce en écho)
486. B: Je pense et j'ai essayé de revoir ma grille. Je l'ai fait plusieurs fois, regarder ma grille, fermer les yeux, regarder ma grille, fermer les yeux jusqu'à temps que tous les chiffres dans ma grille intérieure apparaissent.
487. S: D'accord.
488. B: Je vais peut-être arriver à trouver mon chiffre là. Donc le 11, le 7 et le 8... 21... 6... 9..... 15... 2 et celui-là... Non, je ne vais pas arriver à le retrouver....
489. S: C'est pas grave du tout. Est-ce que tu..... Tu reviens au moment où tu la voyais même si tu n'es pas satisfaite de ce que tu vois en ce moment ...Tu la voyais cette grille, euhet comment est-ce que tu as su que tu la savais correctement à ce moment-là? Que tu pouvais t'arrêter?
490. B: Parce que je voyais à peu près tous mes chiffres euh....clairement, enfin je veux dire euh...blanc, mes cases étaient complètes quoi.
491. S: Donc tu voyais tes cases complètes..
492. B: Oui.
493. S: En même temps est-ce que tu faisais quelque chose de particulier? Quand tu savais ça?
494. B: Je sais pas j'ai du bouger les mains peut-être euh...
495. S: Peut-être...[5 secondes de silence] Je vois que tu fermes les yeux aussi...
496. B: Oui...[6 secondes de silence] Je sais plus ce que j'ai fait...[6 secondes de silence]
497. S: Ouais. C'est tout, c'est à dire que tu as bougé les mains...

498. B: Ben je voyais en fait sur le ... en bougeant les mains dans ma tête , je voyais, je regardais enfin... en fait ma main suivait le regard que j'avais sur ma grille interne quoi...

499. S: Ta grille interne c'était la grille que tu avais quand tu fermes tes yeux, tu la voyais...

500. B: Voilà, voilà. Donc j'ai visualisé 11, 7, 8, 6 et puis 2 après 15 en bas 9...

501. S: Ouais.

502. B: Donc le 21 au milieu;

503. S: Oui.

504. B: Et puis le chiffre sur la gauche. Qui là en fait, il m'apparaît pour l'instant une case noire.

505. S: Qui t'apparaît pour l'instant une petite case noire...

506. B: Voilà. Enfin tout est blanc autrement mais là c'est noir.

507. S: Est-ce que tu souhaites qu'on s'arrête maintenant?

508. B: Hm, hm..

509. S: C'est tout à fait possible.. Ou est-ce que tu souhaites qu'on revienne peut-être à , bon là y a un trou dans ta restitution, il y en avait pas tout à l'heure (Bénédicte accompagne avec des hm). Est -ce que tu souhaites qu'on explore encore un petit peu pour voir si tu peux le retrouver ce dernier chiffre, ou tu.... on arrête maintenant; c'est comme tu le souhaites. Il y a aussi des contraintes de temps, il y a tout....

510. B: Ouais

511. S: Qui rentre en jeu...

512. B: Ouais.

513. S: Tu as des contraintes de temps.

514. B: Ouais.

515. S: Bon bien on va arrêter là... hein..

516. B: Ouais (petit rire)

J'arrête le magnétophone, et hors enregistrement Bénédicte me fait part de son insatisfaction face à cette restitution incomplète, je lui propose de la rencontrer à nouveau plus tard si elle le souhaite pour reprendre ce moment, mais finalement elle décide qu'elle souhaite y revenir maintenant.. Nous reprenons l'enregistrement....

517. S: Voilà, bien, alors tu...Hors magnétophone on en a reparlé toutes les deux, je te propose de, puisque tu en es d'accord, de te remettre au moment euh.. où tu étais en train de mémoriser cette grille....

518. B: hm, hm.

519. S: Et euh, peut-être est-ce que quand tu seras prête tu me diras..

520. B: Hm, hm.

521. S: Ce qui te vient en premier là.

522. B: Je reviens au 15.

523. S: Tu reviens au 15.

524. B: Ce 15 me vient, je l'associe à quinze ans. Et j'essaie dans ma vie de voir ce que j'ai vécu à quinze ans pour me rappeler ce chiffre...

525. S: Oui.. Comment ça se passe? (voix murmurée)

526. B: Et euh, ça me rappelle plutôt un mauvais souvenir donc euh j'essaie de...de l'élim..., enfin de passer à autre chose mais euh..

527. S: Comment tu fais quand tu essaies de passer à autre chose?

528. B: Je fais un geste de, de débarras, de débarrasser.(petit rire)

529. S: Tu fais un geste de débarrasser...

530. B: Ce chiffre. De ce souvenir plutôt que du chiffre..... (passage murmuré incompréhensible)

531. S: D'accord, c'est un mauvais souvenir..

532. B: Voilà. Voilà. Du coup j'essaie de passer à autre chose...

533. S: Hm. Et alors ce chiffre (?), cet autre chose c'est.... Quand tu dis autre chose c'est..

534. B: C'est un autre chiffre.

535. S: C'est un autre chiffre.

536. B: Voilà. Et c'est cette case noire là maintenant que je vois, que je n'arrive pas à voir réapparaître.

537. S: Elle est où cette case noire?

538. B: Elle est...

539. S: Où tu la vois?

540. B: Ben je la vois bien, je veux dire euh...Ma grille je vois, je vois tout l'angle et tout ça, et c'est rigolo mais la case du milieu je la vois jamais..... enfin, elle me vient qu'après quoi.

541. S: Elle te vient qu'après.

542. B: Y-a...Et là je suis en train de réfléchir parce qu'il y a deux gros chiffres de partis de la grille, c'est pour ça que ça me vient qu'après. (voix basse)

543. S: Oui, oui..;

544. B: Alors euh...

545. S: Tu vois ce 21 là...

546. B: Voilà.. 547. S: Au milieu...

548. B: Ouais. Mais je le vois mal.

549. S: Tu le vois mal. Alors ce chiffre là....Si tu le vois mal c'est qu'il est...

550. B: Je dirais il serait plus en dessous, enfin je veux dire comme si je voyais plusieurs niv euh..(sans doute Bénédicte accompagne-t-elle son idée avec un geste horizontal de la main)

551. S: Couches? Plusieurs couches?
552. B: Voilà et que le... tout le cadre dont je me retiens.. que j'ai à peu près retenu, euh, le sens, enfin que j'ai mémorisé, m'apparaît en ...plus élevé et..
553. S: Plus élevé..
554. B: Et le 21 apparaîtrait plus bas quoi.
555. S: Apparaîtrait plus bas
556. B: Voilà, comme s'il y avait un étage en dessous...
557. S: Il t'apparaîtrait un étage en dessous...
Oui.
558. B: Plus profond, voilà c'est ça..... Et alors le cadre euh...
559. S: Donc tu vois ce 21. Qu'est-ce qui te vient ensuite?
560. B: [6 secondes de silence «murmuré»] Je ne me souviens plus comment j'ai fait pour me...
J'ai du refermer les yeux...
561. S: Hm, hm...
562. B: Faire 11, 7, 8...
563. S: 11, 7, 8 [7 secondes de silence]
564. B: C'est un 4.. Non. Si c'est le 4 là, c'est le 4.. Parce que je l'ai associé avec les chiffres pairs.
565. S: Alors si tu veux bien qu'on reprenne à partir de.. Tu dis c'est le 4.
566. B: Oui. Parce que je me suis vraiment..
567. S: Comment tu sais que c'est le 4?
568. B: Parce que je me suis dit, oh là, je vais encore redescendre dans le sens euh.. 8, 6, 2..
569. S: Oui.
570. B: Et c'est tout d'un coup là hop, ça me fait tilt! En disant mais euh, 6, 2 là c'était des chiffres pairs. Euh, et le 4 aussi. Enfin là c'était un chiffre pair aussi.
571. S: Oui. C'était le 4. Donc c'est au moment, c'est à quel moment que ça t'est revenu ça? Ce chiffre pair?
572. B: En reprenant ma grille quoi...
573. S: Donc c'était plutôt vers la fin? Plutôt vers le milieu? Plutôt vers le début de ton, de ta mémorisation?
574. B: A la fin.
575. S: A la fin....Donc c'est quand tu as refermé les yeux.. une fois. Oui.
576. B: Voilà, hm, hm.. Et après je les ai rouverts.
577. S: Tu les as rouverts. Oui. Et là qu'est-ce que tu as vu quand tu as rouvert les yeux?
578. B: [9 secondes de silence] C'est à dire que maintenant je le vois le 4.
579. S: Maintenant tu vois bien le 4. Le tout est de savoir ...euh, ce 4 là il est là, tu le vois..;
580. B: Hm, hm.
581. S: Euh... C'est au moment où tu l'as vu...Euh, au moment où tu as mémorisé ce 4..
582. B: Hm, hm.
583. S: C'est ça qui nous préoccupe.
584. B: Ben Je, je vois le 6 là..
585. S: Tu vois le 6..
586. B: Voilà. Et je fais un lien entre les deux...hop ça me fait sauter en fait.
587. S: Et quand tu fais un lien tu fais comment? A ce moment là. Qu'est-ce que tu fais? Qu'est-ce que tu as fait?
588. B: En fait visuellement je saute euh..
589. S: Visuellement tu sautes...
590. B: Enfin je veux dire euh...
591. S: Tu sautes..
592. B: Voilà par dessus le 21 du milieu
593. S: par dessus le 21..
594. B: D'ailleurs je ne vois plus d'ailleurs la case là.
595. S: Tu ne vois plus la case. Tu passes par dessus tu la vois pas...
596. B: Voilà, oui. Et j'arrive sur mon 4.
597. S: Et tu arrives sur ton 4.
598. B: Ah, là j'ai fait donc ma colonne là. Enfin le 6, 8, 6, 2 hop et je suis retombée sur mon 4 en me disant bon ça va ça.. Euh, c'est pareil, je l'ai associé au 6, 8, 2.
599. S: Tu l'as associé au 6, 8, 2..
600. B: Enfin 8, 6, 2. Donc voilà..
601. S: Au 8, 6, 2..
602. B: Voilà.
603. S: Et donc tu as sauté tu me dis entre le 6 ..
604. B: Pour arriver au 4..
605. S: Pour arriver au 4.
606. B: J'ai sauté le 21 là qui était un chiffre impair.
607. S: Ouais. Un chiffre impair.
608. B: Donc voilà.
609. S: Donc tu as vu le 4.
610. B: Voilà.
611. S: Est-ce que tu donc, je te propose de revenir au moment où tu as vérifié que tu savais tout.
612. B: Hm, hm.
613. S: A la fin. Comment tu savais que tu savais tout? Ce dernier moment?
614. B: J'ai vu toute ma grille. Ce.. à l'intérieur.
615. S: A l'intérieur...Donc ça veut dire que tu étais...
616. B: J'étais capable de la restituer et que..
617. S: De la restituer comment? Ça se passait comment?
618. B: Ben fallait que je la restitue dans un ordre...
619. S: Dans un ordre, vas-y... Alors cet ordre c'était tu, d'abord tu..
620. B: Comme une page fermée..
621. S: Ton corps était comment?
622. B: Alors euh..
623. S: En dernier, juste là..
624. B: J'avais les yeux fermés..
625. S: Tu avais les yeux fermés..
626. B: Euh...[4 secondes de silence] . Je me suis dit bon allez, ça va je laisse tomber, enfin euh. ça va aller, à ce moment là c'est pas dramatique si je le sais pas
627. S: Ouais.

628. B: Et je me suis dit euh... J'ai refermé les yeux rapidement..
629. S: Oui.
630. B: ça allait bien. Je... ça allait, 4..
631. S: Oui.
632. B: Oui, j'étais en confiance quoi..
633. S: Tu étais en confiance et tu voyais quoi à ce moment là sur ta grille les yeux fermés ?
634. B: A peu près tous mes chiffres rapidement là, je voyais... enfin toutes mes cases étaient pleines..
635. S: Tu les voyais, voilà, elles étaient toutes pleines..
636. B: C'était pas blanc hein..
637. S: C'était pas blanc..
638. B: [4 secondes de silence]. Mais euh, c'était plus clair que tout à l'heure quand j'avais ma grille vide.
639. S: Oui.
640. B: Pis bon si j'avais eu besoin d'appuyer sur mes touches en fait, ça se serait éclairci, enfin j'aurais..... le blanc serait apparu, mais c'était quand même... Je fais le geste là de...
641. S: Oui...C'est ça....
642. B: Surélever..
643. S: Oui.
644. B: Mais c'est vrai que ça fait comme ... hop! Là j'appuie sur le bouton ça fait 11 , il m'apparaît, après toc! Enfin...
645. S: Tu appuies sur tes... Tu pouvais appuyer sur des boutons
646. B: Voilà et ça allait apparaître euh.
647. S: Et est-ce que tu le faisais vraiment ou est-ce que tu avais l'impression simplement?
648. B: C'est maintenant après coup que je m'en rends compte que ça... ça faisait comme ça..
649. S: Que ça faisait comment? C'était comment comme ça donc?
650. B: Que quand je pensais à...enfin que je regardais ma grille et je me disais est-ce que j'ai retenu ce chiffre là, ça me.. il remonte enfin.. la case blanche revient (J'accompagne avec des 'oui'), voilà, et donc le 4 m'est apparu là bien, le 6 là... Je me suis dit bon, c'est bon ça va. Tout va remonter quoi, tous mes chiffres vont remonter dans ma case.
651. S: Dans ce cas là tu étais sûre que tu les.... Que tu les voyais bien remonter à chaque fois que tu passais sur une case.
652. B: Voilà, oui.
653. S: Et c'est juste... C'était donc ta vision que ça pouvait remonter ..
654. B: Voilà que je me suis dit bon ça va aller..
655. S: ?a pouvait , tu étais sûre.
656. B: Voilà.
657. S: Parce que tu savais que ça pouvait.
658. B: Oui.
659. S: Mais tu ne le faisais pas expressément? Tu n'entendais rien de particulier...Tu ne te disais rien de particulier.
660. B: Non. Je me suis dit bon j'ai mis suffisamment de temps, il faut que je ... maintenant ça va aller..
661. S: ça va aller, parce que tu savais que ça pouvait en appuyant sur...
662. B: Voilà, que.. que si je fermais mes yeux, que si j'avais le moindre trouble je pourrais refermer mes yeux et euh ça reviendrait.
663. S: Donc tu savais aussi que quand tu allais me le redire.. il suffirait de fermer les yeux.;
664. B: Voilà.. Si vraiment j'avais un gros problème.;
665. S: Oui..
666. B: J'arriverais à..., ça reviendrait.
667. S: ça reviendrait.
668. B: Mais d'ailleurs quand même je me suis dit bon, il faudrait pas que tu sois obligée de fermer les yeux quand tu ... ras, donc j'ai regardé du coup encore ma feuille blanche pour bien voir les chiffres blancs, enfin sur un fond blanc, pour ne pas avoir à fermer les yeux, parce que comme dans ma grille intérieure c'était plus foncé..
669. S: Oui..
670. B: Et que pour m'en rappeler j'aurais donc eu besoin de fermer les yeux, je me suis dit il faut que je voie ma grille blanche sans avoir à fermer les yeux.
671. S: Ta grille intérieure était plus foncée que la grille réelle.
672. B: Sur la table, voilà. D'accord, donc j'ai regardé à nouveau ma grille et du y passer un temps assez important à voir vraiment ma grille blanche.
673. S: Blanche.
674. B: Voilà.
675. S: Elle était blanche là. Et la dernière vision que tu as.....
676. B: J'ai donc, j'ai fait une première comme ça, après j'ai refermé mes yeux et j'ai toujours sombre..
677. S: Toujours sombre..
678. B: Voilà; et puis j'ai rouvert mes yeux, re-fixé encore cette page blanche en essayant de me rappeler bien avec le fond blanc et puis ben là, je sais plus j'ai dû là j'ai du faire deux ou trois fois ça encore et puis après je me suis dit bon ça suffit maintenant... J'ai eu besoin de faire plusieurs fois parce que comme c'était pas de la même couleur dans ma tête et extérieurement...fallait au moins un minimum pour que je . J'aurais été obligée de fermer mes yeux si j'avais eu un problème avec euh, en te restituant les chiffres, et comme je ne voulais pas fermer les yeux j'ai fait un effort pour euh continuer à ne pas fermer les yeux (J'accompagne avec des hm)
679. S: Pour ne pas fermer tes yeux..

680. B: Voilà. [4 secondes de silence] (Rire de Bénédicte qui dit une phrase incompréhensible)
681. S: Donc je te remercie, parce que je suppose que ça conclut l'entretien.

Comment Bénédicte s'y prend pour apprendre cette grille:

Ce qui est important pour mémoriser c'est de faire des liens entre les nombres, soit:

des liens spatiaux (nombres contigus, lignes, colonnes)

des liens mathématiques: nombres qui se suivent, pairs, impairs, à deux chiffres etc..

des liens avec les éléments signifiants de sa vie des rythmes : une comptine avec des chiffres

Il faut donc ne pas apprendre les nombres séparément; voir la grille entière dans sa tête pour pouvoir la restituer dans l'ordre.

Il faut que les nombres ne soient pas flous, et que les contours soient nets et le fond clair dans la grille que l'on voit dans sa tête → l'important est que à chaque fois qu'on regarde un nombre dans sa tête il soit de plus en plus net et sur un fond de plus en plus clair. Il faut aussi qu'il n'y ait pas de différence de profondeur entre ce nombre et les autres

Pour ce faire il faut regarder la grille sur la table, puis fermer les yeux et regarder la grille dans sa tête et voir ce qui est sombre(donc pas appris) , flou, clair (bien su), en un mot «faire marcher sa mémoire photographique». Le faire autant de fois que cela sera nécessaire pour que tout soit «clair»

L'idéal est aussi de pouvoir marcher en apprenant.

On peut aussi faire le mouvement de monter et suivre avec son doigt les chiffres que le regard voit sur sa grille interne, ça aide.

Comment Bénédicte sait qu'elle sait cette grille:

Elle peut restituer la grille dans l'ordre.

Elle voit la grille claire dans son ensemble avec toutes les cases pleines sur fond clair;

Elle est en confiance.. Elle sait qu'il lui suffit d'appuyer sur un bouton (virtuel) pour que le chiffre qu'elle veut voir remonte dans la case blanche (qui convient)

Elle sait que la grille interne qu'elle voit dans sa tête est aussi nette et a un fond aussi clair que la grille devant elle: à ce moment elle sait qu'elle pourra la restituer sans avoir besoin de fermer les yeux.

Ce qui manque comme information après cet entretien:

J'ai été gênée pour reconstituer l'ordre exact de la mémorisation des chiffres et pour cause:

En 285, je me contente de «au début» lorsque Bénédicte parle de sa mémorisation du 8, 6, 2 et ensuite du 9. Je n'ai pas fait préciser: «au début de quoi? A quel moment précisément? Avant

ou après quoi?» Si bien que je ne puis qu'inférer l'ordre global de mémorisation des nombres en recoupant mes informations, mais elle ne le dit pas explicitement.

Même chose en 573, je demande «au début, au milieu, à la fin de la mémorisation?» Mais pas exactement où...



Structure du déroulement de l'entretien de

Bénédicte:

Répliques 1 17: récitation - tests

17- 516: première partie de l'entretien; mais Bénédicte a «perdu» le 4 en route.

517 - 681: seconde partie de l'entretien où Bénédicte retrouve son 4 et précise ses procédures de vérification : comment elle est sûre qu'elle est prête à restituer.

Détail des phases de l'explicitation:

18 - 36: phase de concentration

36 à 191: 1° phase de mémorisation du 7 - 8 - 11- 21 et 9 avec oubli (dans la chronologie) de la phase d'apprentissage du 8 - 6 - 2 qui sera explicitée plus tard

36 - 75: *j'ai essayé de faire des associations - j'ai regardé ma première ligne - je vois les chiffres 7 et 8, les chiffres qui se suivent.*

76 - 109: *ensuite j'ai regardé le chiffre de gauche (11) - je vois qu'il a deux chiffres. Donc je vais essayer de chercher les autres avec 2 chiffres - je cherche dans la grille - je me suis rendue compte que ça faisait une colonne (21 et 15) mais je ne la retiens pas sur le moment.*

110 - 173: *j'ai essayé de chercher des liens affectifs - j'ai regardé la grille du coup, l'ensemble. J'ai paniqué parce que ça n'allait pas assez vite, je te voyais toi - j'ai dû mettre les mains en visière - j'ai essayé de revoir la page blanche.*

174 - 186: *je suis repartie au 11 - je me rappelle du 21 au milieu, et je sais que c'est 2 ans de moins que mon âge, donc j'ai fait une association en me disant c'est réglé*

186 - 191: *après je suis passée au 9. Là j'ai pensé à une petite chanson: dans mon panier neuf (à relier avec ce qui sera dit en 296 et suivantes)*

192 à 230: 1° phase de vérification de ce qui est su.

J'ai eu une crainte - *j'avais appris les chiffres séparément, mais je les voyais pas en fait: je voulais voir dans ma tête les cadres avec les chiffres à l'intérieur - je voyais bien la grille, mais les chiffres à l'intérieur, à part le 7. et le 8.... - le cadre noir - l'intérieur ça m'a fait penser à ce que j'associe au flou, c'est à dire au sombre, mat.*

230 - 347: 2° phase de mémorisation, (compre-

nant le flash-back sur les procédures de mémorisation des chiffres 8 - 6 - 2)

230 - 273: j'ai re-regardé ma feuille - je me suis rappelé le 7 et le 8, je me suis rappelé du 11 - j'ai dû vouloir saisir un autre chiffre, là enfin celui du milieu, le 21 d'ailleurs. Il était en dessous enfin dans la grille, dans le carré du milieu.

274 - 295: **flash-back au moment où Bénédicte a mémorisé le 8, le 6 et le 2** *J'ai regardé la place en bas à droite, il restait le 2- je l'ai associé - c'était au début (donc je pense avant la mémorisation du 9¹) - c'était le 8, 6, 2 - c'était des chiffres pairs. 7, 8 c'est logique, ça va dans la suite - j'ai essayé de faire d'autres associations classiques à retenir, je me suis dit, ça c'est des chiffres pairs.- J'ai dû faire un geste de la main en signe de suivre, ça allait en dégradé (plus grand chiffre au plus petit)*

296 - 311: après le 8 je suis revenue au 9 - je vois 8, 6, 2, nets, le 9 aussi - la chanson 8, 6, 2, enfin 9, c'était un rythme, 8, 6, 2 ça m'a fait rappeler un rythme, ça m'a renvoyée sur le 9

312 - 347: le 9 c'est un chiffre impair - je me sens mal à l'aise par rapport à ce chiffre là, je retiens moins bien les chiffres impairs - j'ai peur de ne pas le retenir - j'essaie de voir d'autres chiffres impairs - je vois le 11, ça me rappelle le 21 et l'encadrement du 9 et le reste c'est flou

348 - 435: 2° vérification

348 - 397: je me suis dit «pense à ta mémoire photographique», quand j'étais élève, quand j'apprenais, comment je faisais: je fermais souvent les yeux, je marchais - c'était sous forme d'images; → je t'ai demandé si je pouvais fermer les yeux;

398 - 435: en fermant les yeux, je vois sur mes paupières le 7 et le 8, le 9 et puis le 11, j'ai dû me rappeler le 21, mais je me suis rendue compte que c'était pas suffisant, fallait que je regarde ma grille. (car)Je voyais (dans ma tête) tout ce qui encadre les chiffres avec les encadrements noirs et le fond sombre.

436 - 516: 3° phase de mémorisation - mémorisation du 15 - impossible de se rappeler du chiffre au dessus du 9

436 - 483: *je me re-concentre - j'ai dû bouger les mains - mes yeux ont dû faire un survol - je vois le 7 et le 8, je vois le 2, c'est encore en faisant une association que je me rappelle le 6 - après le 15 en bas, il n'était pas aussi net que les autres parce que 15 ans ça ne me suffisait pas - je suis passée au chiffre au dessus du 9 dont je ne me rappelle pas - j'ai réfléchi pour savoir à quoi je pouvais l'associer (le 15) encore - puis je me suis dit, ça va aller..*

484 - 516: *dernière vérification de ce qui est su et arrêté provisoire. J'ai essayé de revoir ma grille, je l'ai fait plusieurs fois: regarder ma grille, fermer les yeux, jusqu'à temps que tous les chiffres dans ma grille intérieure apparaissent - en bougeant ma*

main suivant le regard que j'avais sur ma grille intérieure.

11 - 7 - 8 - 6 - 2 - 15- 9 et 21 au milieu; Et puis le chiffre sur la gauche - il m'apparaît pour l'instant une case noire.

517 - 681: reprise de l'entretien avec contrat, et nouvelle tentative pour retrouver le chiffre manquant à partir du 15 + vérification de «comment Bénédicte sait qu'elle sait restituer la grille»

517 - 563: 15 ans, ça me rappelle plutôt un mauvais souvenir, donc j'essaie de passer à autre chose: un autre chiffre.

C'est cette case noire là maintenant - je vois tout l'angle, mais la case du milieu (dans la dernière colonne à gauche) elle me vient qu'après - il y a deux gros chiffres qui sont partis de la grille, c'est pour ça que ça me vient qu'après - le 21 je le vois mal: il serait plus en dessous du cadre que j'ai mémorisé, comme si il y avait plusieurs couches.

J'ai dû refermer les yeux, faire: 11, 7, 8....

564 - 610: *Bénédicte retrouve le 4*

c'est le 4, parce que je l'ai associé avec les chiffres pairs, et tout d'un coup, là ça fait tilt en disant 8,6,2, ça c'était des chiffres pairs et le 4 aussi; ça m'est revenu à la fin - je vois le 6 et je fais visuellement un saut par dessus le 21 du milieu et j'arrive sur mon 4

611 - 681: *nouveau contrat sur la vérification de «comment tu as vérifié?»*

J'ai vu toute ma grille à l'intérieur (de ma tête) - j'étais capable de la restituer dans un ordre - j'étais en confiance - toutes mes cases étaient pleines: quand je regardais ma grille et je me disais est-ce que j'ai retenu ce chiffre-là, il (le chiffre) remonte comme si il suffisait d'appuyer sur des boutons, la case blanche revient. Tous mes chiffres vont remonter dans ma case.

J'ai du passer du temps à voir ma feuille blanche (dans ma tête), j'ai eu besoin de refixer cette page blanche en essayant de me rappeler avec le fond blanc jusqu'à ce que *la grille intérieure ait le fond aussi blanc que la grille sur la table. C'était nécessaire pour ne pas avoir besoin de fermer les yeux en la restituant.*

✍ ✍ ✍

¹ Note de la rédactrice

Irène ERRERA-HOECHSTETTER

Janvier 2000

ATELIER D'ÉCRITURE, METHODE DU SOSIE, EDE : UNE COMPARAISON

La contribution de l'atelier d'écriture
à la connaissance des pratiques professionnelles

Je conçois et anime des ateliers d'écriture professionnelle pour publics de tous niveaux depuis 1995, après m'être formée à ALEPH-Ecriture. Je me suis formée à l'EDE en 1994-1995. J'ai expérimenté la méthode du sosie - définie ci-dessous -, au Conservatoire national des arts et métiers, à Paris, en 1998-1999, dans des travaux pratiques relatifs à la formalisation de l'expérience professionnelle.

La question que je me pose depuis quelque temps est la suivante : quelle contribution spécifique le dispositif de formation de l'atelier d'écriture - l'écriture au sein d'un groupe et le travail sur les écrits produits - apporte-t-il à la connaissance des pratiques professionnelles ?

A cette question principale, j'en ajoute deux autres : comment utiliser par écrit des techniques d'entretien oral, comme la méthode du sosie, l'EDE, dont j'ai l'expérience ? Comment faire analyser par écrit et en groupe la relation de chacun au travail, aux collègues, à l'autorité ? Comment expliciter, faire expliciter par écrit et en groupe, ce qu'on fait, comment on le fait, avec qui, dans quel contexte, avec quels résultats, quels effets, etc. ?

Pour commencer à résoudre la question principale, j'ai donc réalisé le tableau ci-dessous, dans lequel je compare l'atelier d'écriture, la méthode du sosie et l'entretien d'explicitation.

Le tableau comparatif montre une différence radicale entre la parole exprimée en atelier d'écriture, et la parole exprimée dans la méthode du sosie et dans l'EDE. Dans l'atelier d'écriture, chacun écrit au sein d'un groupe, à la suite d'une proposition faite oralement par l'animateur/trice. Le texte, écrit

en situation de monologue, est lu, écouté, commenté, repris, récrit etc. Il appartient à l'auteur et à lui seul. Il est définitif quand l'auteur en décide ainsi.

Dans la méthode du sosie, le psychologue ou l'ergonome conduit l'entretien. Dans l'EDE, l'inter-viewer guide l'interviewé/e de façon experte. Le discours oral est fixé sur le papier, sans retouches. Il est définitif du moment qu'il est dit. C'est un texte non écrit.

En conclusion, je m'en tiendrai, ici, à trois points.

1/ Verbalisation écrite ou orale

Que produit le fait d'écrire en temps limité, sans délai ni échange oral préalable, à la suite d'une proposition formulée oralement par l'animateur/trice ?

Voici un début de réponse à cette question. Le matériau produit pendant une séance d'atelier d'écriture (3 heures, par exemple) présente au moins 5 caractéristiques :

- il est abondant et multiple (chaque texte peut contenir de nombreuses évocations, par exemple),
- il est produit en un temps parfois très bref (3 minutes, par exemple),
- il est produit au sein d'un groupe,
- il est immédiatement utilisable pour le travail en groupe,
- lu, il entraîne des prises de conscience dans le groupe, des déplacements de représentations.

2/ Prise de conscience

Comment analyser et caractériser la prise de conscience qui a lieu dans le processus d'écriture ?

Quelle est la relation entre la proposition d'écriture et le texte écrit à la suite ?

3/ Connaissance des pratiques professionnelles ?

Quelles sont les caractéristiques de l'information écrite sur le travail, en comparaison de l'information dite ?

(A suivre...)

sciences et SINGULIeRS

Claude Marty

Un étrange préjugé se perpétue depuis Aristote au moins : il n'y aurait de science que du général. Cela pourrait vouloir dire : «on ne commence à posséder une science bien constituée dans un domaine que lorsqu'on peut avancer quelques énoncés un peu généraux», ce serait juste une question de définition de la limite entre connaissance ordinaire et connaissance déjà poussée ; donc sans grande portée. En réalité l'emploi qu'en fait Aristote et surtout ses suiveurs médiévaux c'est : «une connaissance qui n'est pas déduite d'un principe général n'a pas de valeur» ! Qui plus est, ce principe général doit s'imposer de façon évidente, à la manière des principes de la logique (qui ne sont d'ailleurs pas véritablement évidents), c'est-à-dire que je dois le tirer de moi-même, de mon propre esprit ; autrement dit, dans la pratique de bon nombre de philosophes, Descartes inclus, la science se doit de se déduire a priori ! C'est juste le contraire de ce qu'on peut observer dans l'histoire des sciences bien constituées, des sciences dures. Les auteurs de l'aventure de la science moderne ont œuvré en pratique dans l'esprit : «partons des faits» (ce qui, pour être juste, est en réalité aussi le cas d'Aristote). On peut gloser sur ce qu'est un fait mais, en tout cas, un fait est toujours singulier, une observation porte sur quelque chose qui se produit, qui est inscrit dans un moment et dans un lieu, qui est «incarné». Quand on dit qu'on se base sur les faits, cela veut dire que sans études singulières il n'y a rien de scientifique, on est dans la métaphysique, la métascience, au mieux dans le rêve. Tout test d'une théorie ne peut être que singulier, disons qu'un test peut comporter un certain nombre de cas, mais

qui sont chacun singulier. On pourrait bien rétorquer à l'obscurantisme aristotélicien (auquel Aristote n'est heureusement pas réductible) : «Il n'y a de science que du singulier».

Pour faire de la psychologie scientifique, il faut donc des études SINGULIÈRES, c'est-à-dire des observations de cas. Il faut multiplier en psychologie les études de cas, les nouvelles observations, et particulièrement dans notre domaine, les études de la et/ou en subjectivité.

1) On pourrait objecter qu'il n'y a déjà que trop d'observations de la subjectivité sur lesquelles réfléchir. Dans les siècles des siècles nos ancêtres, sur eux et sur les autres, nous-mêmes tous les jours de la vie, avons fait d'innombrables observations ; qui ont été mises en forme, parfois même théorisées avant d'être seulement thématiques (je pense par exemple aux sympathies et antipathies spontanées qui sont des «théories» sur nos semblables fondées sur nos premières observations ; des théories qui sont inconscientes et sans doute câblées, ou pré câblées comme pour l'accueil de l'empreinte ou de la langue maternelle ; cf. chez Bateson, les théories incarnées dans une espèce ou même un phylum).

2) On pourrait objecter qu'on a juste besoin d'étudier ce qui a trait à de nouvelles circonstances, de nouveaux environnements.

3) Mais même les anciens cas demandent à être ré observés, car nous avons :

- des idées d'approche actualisées,
- des grilles, des méthodes d'observation, d'investigation, de questionnement nouvelles, puissantes, constituant un ensemble cohérent

- des pistes de contrôle des observations, de validation du discours, même intérieur, originales
- des thèmes, des questions inédits.

Un seul cas bien étudié et voilà une riche moisson de réflexions devant soi. Pensons à l'apport pour Broca de chaque victime, unique la plupart du temps, d'un certain type de blessure.

C'est dans ce cadre que j'aimerais considérer «L'étude psycho-phénoménologique d'un vécu émotionnel» de Pierre et par Pierre. Elle apporte des résultats de niveaux différents. Par exemple des premiers résultats sur ce que peut contenir un vécu émotionnel (la sidération, des relations pensée-émotion) qui sont des pistes de recherche à suivre. Mais il y a bien plus que cet aspect particulier et j'y trouve :

A) Un apport considérable et définitif

Une ancienne pétition de principe était : «On ne peut pas étudier l'émotion : quand on se tourne vers elle, elle disparaît».

Or Pierre décrit un contre-exemple : au minimum quelqu'un, Pierre en l'occurrence, a été capable de réactiver une certaine émotion, de la disséquer, d'en découvrir des aspects insoupçonnés, etc.

1) Un seul cygne noir suffit, en toute logique, à invalider l'énoncé « tous les cygnes sont blancs ». Il a suffi de très peu d'observations pour convaincre la communauté compétente de la nécessité de dépasser la relativité restreinte (un ancien résultat : l'avance du périhélie de Mercure avait un résidu par rapport aux théories du moment ; un rayon lumineux est dévié deux fois plus que ne le prédit la relativité restreinte et, je crois, le décalage des photons vers le rouge par un champ gravitationnel aussi).

2) Mais un contre-exemple n'a certes jamais chassé une théorie à lui seul.

Si la communauté concernée est très sérieuse, après avoir examiné la solidité d'un contre-exemple elle le stocke comme une information à remettre sur le tapis de temps en temps. Elle sera éventuellement retestée avec de meilleurs instruments. On recherchera les hypothèses complémentaires (un peu ad

hoc, eh oui !) à la théorie en vigueur qui l'expliqueraient et, si possible, seraient susceptibles de nouveaux tests (ce qui supprime le ad hoc).

Pour l'instant je ne connais guère d'autre hypothèse ad hoc dans ce cas que : «Pierre est un être exceptionnel (ce que nous croyons et savons tous !), qu'il peut donc avancer des résultats, mais que sa méthode ne peut être utilisée ailleurs et que ces résultats ne sont pas validables et ne peuvent fournir que des idées intéressantes (un coup de chapeau à l'adversaire ne coûte rien, au moins quand on est un peu sûr de soi comme dans les disciplines évoluées ; est-ce le cas ?)».

En ce sens l'apport de l'article n'est définitif que lorsqu'on lui ajoute les exemples d'autres personnes capables de performances du même type, sinon de la même profondeur. (A nous de le faire).

3) En réalité un contre-exemple, même unique, déclenche vraiment un changement de paradigme quand il s'appuie sur une théorie qu'il conforte.

La théorie en question est qu'on peut réactiver n'importe quel vécu intérieur. Aux conditions de l'entretien d'explicitation, de la réassociation corporelle, sensorielle, émotionnelle justement. Et que cela permet de «dilater le temps», c'est-à-dire, pour l'objet de ces études, de fournir des précisions incroyables. On est bien dans le cadre d'une théorie générale. Mais est-elle suffisamment explicitée (!) dans l'article.

B) Une description de la méthode expérimentale à mettre en œuvre

Nous connaissons au GREX les éléments principaux de cette méthode qui sont généraux pour nous et sur lesquels il faudrait insister pour un autre public. Mais dans l'article P.V. monnaie la méthode pour ce qui est de l'étude de l'émotion. Ainsi :

- il propose la saisie au vol d'un vécu encore frais plutôt qu'un certain volontarisme

- il fait aussi une remarque qui déborde justement le cas traité : le choix d'émotions plutôt positives permettrait une tenue plus facile de l'émotion, une minimisation des résistances (sauf pour les maso qui ne sont pas une minorité négligeable !). Un tel choix

ne s'oppose pas à la saisie en vol :

on peut avoir beaucoup d'occasions de saisir au vol, surtout maintenant que le cheminement est indiqué ; mieux vaut peut-être alors s'arrêter sur un cas d'émotions a priori positives (sauf pour les maso ; et en n'oubliant pas qu'on découvre parfois l'envers de la pièce)

on peut (se) proposer de revivre un type d'émotion déterminée mais en (se) donnant des consignes d'une grande légèreté, ouvrant largement l'espace existentiel ; cf. le compte-rendu du séminaire de pratique phénoménologique du 22/10/99 à propos de la joie.

La possibilité de particulariser une méthode me semble un signe important de maturité d'un domaine scientifique

L'article de Pierre participe donc à mon sens d'une **rupture épistémologique** quant aux travaux sur l'émotion. Il ne sera peut-être pas la meilleure référence ultérieurement car un écrit plus complet le suivra peut-être. Mais il date l'apparition publique d'une hérésie. Qui triomphera, nous le savons en toute sûreté.

N.-B. : 1) on peut se demander s'il y avait une théorie préexistante digne de ce nom ; on n'en est pas à Einstein contre Newton mais plutôt à Galilée contre les péripatéticiens scolastiques

2) Husserl apporte-t-il quelque chose d'autre que :

- son influence sur Pierre et là, merci Husserl !

- un bel habit pour certains milieux

Rappel

J'ai proposé de constituer un **dictionnaire** de nos jargons, pas tant pour une vulgarisation, que pour une communication plus fiable et plus précise. Je me suis offert pour centraliser. Je n'ai encore rien reçu.

J'ai commencé à vouloir traiter l'article intuition, intuitif, intuitionner. Mais j'en ai déjà plusieurs pages manuscrites sans avoir ouvert un dictionnaire. Vous heurteriez-vous aux mêmes difficultés ?

Claude

Extrait de Husserl *Ideen I*

& 70.- Rôle de la Perception dans la méthode de clarification des Essences. La Position privilégiée de l'Imagination libre.

P. 224-225

La colère peut se dissiper du fait de la réflexion, ou se modifier rapidement dans son contenu. Elle n'est même pas toujours prête comme la perception à apparaître à tout moment au gré de dispositifs expérimentaux convenables. L'étudier réflexivement en respectant son caractère originaire, c'est étudier une colère en train de se dissiper ; ce qui certes n'est pas absolument dénué d'importance, mais n'est peut être pas ce qui devait être étudié. La perception externe par contre, qui est tellement plus accessible, ne se « dissipe » pas du fait de la réflexion ; nous pouvons en étudier l'essence générale, ainsi que l'essence des composantes et corrélats éidétiques qui s'y rattachent qui s'y rattachent de façon générale, et demeurer dans le cadre du donné originaire sans avoir à faire d'efforts particuliers pour en instaurer la clarté. Dira-t-on que les perceptions ont elles aussi leur différence de clarté, si l'on se réfère au cas où la perception se fait dans l'obscurité, le brouillard, etc. ? Nous ne voulons pas nous engager ici dans des considérations détaillées pour établir si ces différences sont complètement comparables à (p. 225) celles dont on a parlé plus haut. Il suffit que normalement la perception ne soit pas plongée dans le brouillard et qu'à chaque instant nous disposions d'une perception claire, telle qu'elle est exigée.

A-t-il vraiment essayé de uiser la colère ? Ou comme c'est le cas la plupart du temps a-t-il juste pensé à la colère ? Pierre Vermersch

Programme du séminaire du 21 janvier 2000

de 10 h à 17 h 30
Collège des Irlandais
5 rue des Irlandais 75005 Paris
tel : 01 45 35 59 79
RER Luxembourg métro Cardinal
Lemoine

- 1/ Discussions des articles de ce numéro d'*Expliciter*
- 2/ Programme des séminaires
- 3/ Réflexion commune sur le protocole de la grille de chiffre proposée dans ce numéro par Sylvie Gardrat. Ce qui suppose que nous l'ayons tous lu attentivement auparavant.
- 4/ L'apport du travail d'écriture par Irène Errera.
- 5/Première présentation du travail expérientiel fait à Saint Eble. Compte rendu des groupes de travail.

Husserl

Philosophie de l'arithmétique p 371

« Les nombres sont des créations dans la mesure où ils constituent des résultats des activités que nous exerçons sur des contenus concrets, mais ce que produisent ces activités, ce ne sont pas de nouveaux contenus absolus que nous pourrions alors retrouver n'importe où dans l'espace ou dans le monde extérieur ; ce sont des concepts particuliers de relation qui ne peuvent toujours être que fabriqué, mais absolument pas trouvés d'avance, quelque part, tout prêts.

Le fait pour des objets d'être ensemble dans l'espace, ce n'est pas encore l'unification collective dans notre représentation, unification qui est essentielle pour le nombre. **Cette unification n'est accomplie que par nous au moyen de cet acte psychique, consistant à s'intéresser et à remarquer, qui détache d'une manière unitaire».**

AGENDA

Séminaires de recherche

vendredi 8 octobre 1999

vendredi 3 décembre 1999

vendredi 21 janvier 2000

vendredi 24 mars 2000

vendredi 19 mai 2000

Journées pédagogie explicitation

jeudi 2 décembre 1999

jeudi 18 mai 2000

(deux journées réservées aux membres certifiés)

Expliciter

est le journal de l'Association loi de 1901 à but non lucratif **GREX**
Groupe de recherche sur l'explicitation.
Adresse : 38 rue NOLLET, Paris, 75017,
téléphone au : 33 01 44 90 97 87, fax : au 33 01 44 70 90 78
par mail grex@grex.net

Directeur de la publication : Pierre Vermersch
n° ISSN en cours, prix au numéro : 40 FF,
abonnement pour cinq numéros 180 FF

Les séminaires de recherche sont accessibles aux membres actifs à jour de leur cotisation et aux invités qui les accompagnent.
Les informations sur l'Association, sur les stages de formation à l'entretien d'explicitation et autres qu'elle anime, les textes et documents qu'elle diffuse sont aussi accessible sur le site internet de l'association : www.grex.net

Sommaire

1 - 17 Husserl et l'attention : 3/ Les différentes fonctions de l'attention. Pierre Vermersch Paris, CNRS.

17 - 21 Comment j'ai poussé la porte ... du GREX. Jean-Louis Gouju. Groupe d'étude en didactique et intervention dans les APS, UFR STAPS, Paris XII, Val de Marne, Créteil.

22 - 24 Itinéraire de recherche (pour tenir compagnie à J-L Gouju). François Cauvin, Paris VIII.

25 - 39 Mémorisation de la grille de chiffre. Transcription complète d'un entretien avec Benedicte. Sylvie Gardrat. Poitiers.

40 - 44 Atelier d'écriture, méthode du sosie, entretien d'explicitation : une comparaison. La contribution de l'atelier d'écriture à la connaissance des pratiques professionnelles. Irène Errera, Paris.

45 - 47 sciences et SINGULieRS. Claude Marty. Paris, Grenoble.