

Expliciter

Journal du Groupe de Recherche sur l'Explicitation n°42

Psychophénoménologie de la réduction

Pierre Vermersch,
pvermers@es-conseil.fr
CNRS, GREX
(version 4)

Plan

- 1- Réduction de, réduction à.
 - 2 – Orientation noématique. Quoi.
 - 2.1 Réduction épistémologique.
 - 2.2 Réduction méthodologique.
 - 2.3 Réduction programmatique.
 - 3- Orientation égoïque : Qui ? La dimension professionnelle du processus de réduction.
 - 4- Orientation noétique : la réduction comme acte d'inhibition.
 - 4.1 Réduction comme processus d'inhibition rétroactive.
 - 4.2 Réduction comme inhibition pro active.
- Bibliographie.

Vouloir décrire le processus de réduction, c'est bien sûr se référer à celui qui a initié ce thème et amplifié son importance : Husserl. Cet article n'existerait pas sans cette référence et les questions qui se sont imposées à nous tout au long des tentatives de compréhension liées à la découverte de son œuvre, et tout spécialement de ce qui semblait s'imposer comme la porte d'entrée : la réduction¹. Pourtant, en même temps qu'elle reconnaît cette filiation d'intérêt, cette recherche se situe en rupture avec le strict point de vue interne ou historique propre à une herméneutique des textes de Husserl se rapportant à ce thème. Une telle tentative sera donc doublement suspecte, aux phénoménologues philosophes pour pratiquer une lecture différente de la leur, aux non-philosophes, et ici nous pense à nos collègues psychologues, pour s'intéresser à

¹ Vermersch, P. (1996a). "Ascension directe à la réduction : carnets de voyages." *Expliciter*(16): 4-15.

un thème qui au premier abord est absent de la psychologie et semble donc n'appartenir qu'à la philosophie. Ce qui rend la situation nouvelle, c'est l'intérêt que porte à la phénoménologie², un psychologue venant de la psychologie cognitive du travail, et plus encore un psychologue qui s'intéresse au développement des méthodologies en première et seconde personne³, ce qui, aujourd'hui, est loin d'être la situation la plus courante.

² Vermersch, P. (1997). "Questions de méthode : la référence à l'expérience subjective." *Alter*(5): 121-136., Vermersch, P. (1999b). "Pour une psychologie phénoménologique." *Psychologie Française* 44(1): 7-19., Vermersch, P. (2000a). "Conscience directe et conscience réfléchie." *Intellectica* 2(31): 269-311.

³ Vermersch, P. (2000b). "Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche." *Expliciter*(35): 19-35.

1- Réduction de, réduction à.

Le terme de réduction a l'inconvénient connu de tous les termes qui désignent à la fois un processus et le résultat qui en découle. En tant que processus, la réduction désigne le fait de diminuer quelque chose, de le simplifier, d'en retrancher une partie, de le reconduire à plus élémentaire. Un tel processus contient donc toujours la référence à un état, un objet, un tout qui sera réduit, c'est par rapport à cet état initial que le processus de changement s'opère et que le résultat comme réduction réalisée prend son sens. Ainsi, chez Husserl, la réduction phénoménologique est-elle repérée par rapport à un état initial, une attitude qualifiée d'attitude naturelle. Le terme de réduction aura donc toujours à être qualifié pour savoir de quelle réduction il est question. En lui-même, il n'est pas plus informatif que le terme de "pourcentage" si l'on ne donne pas la base de référence sur laquelle le calcul de pourcentage est effectué. Chez Husserl, on trouve de fait de multiples qualifications : réduction phénoménologique, phénoménique, eidétique, transcendantale, nous y reviendrons plus loin (cf. l'énumération de Carlos Lobo⁴).

On voit que la manière de qualifier peut se référer soit à ce qui constitue l'état initial (**ce qui** est réduit), soit à ce qui est visé comme état final (**ce à quoi** aboutit la réduction). Par exemple, la réduction « phénoménologique », est qualifiée ainsi à partir du résultat visé : le domaine phénoménologique, c'est-à-dire ce qui apparaît au sujet, selon lui. Ce qui est réduit, et qui n'est donc pas ici explicitement nommé, est une attitude qui est la base du vécu « habituel », dans lequel la personne ne tourne pas son attention vers l'acte par lequel elle vise et atteint ce qui se donne à elle, mais seulement vers ce qui est donné. Ici, la réduction est qualifiée par rapport à ce à quoi elle aboutit : l'apparaître. Explorons rapidement une variété d'expressions se rapportant à une forme ou une autre de réduction : une « réduction à l'essentiel » va dans la même sorte de détermination. Comme dans un résumé, cela désigne le résultat

de la réduction, et même une propriété de ce résultat. La « réduction d'une fraction », comme la « réduction d'une sauce », ou la « réduction des dépenses », pointent vers ce qui est réduit, alors que « la réduction au plus grand commun dénominateur » désigne le résultat. Cependant, on peut toujours entendre chacune de ces expressions comme désignant le processus de réduction, puisqu'ici le vocabulaire ne distingue jamais entre processus et état final ou initial.

On aura donc toujours plusieurs termes à documenter pour comprendre la nature de la réduction dont on parle : l'état initial, le processus, l'état final, mais aussi l'identité de celui qui opère la réduction. La réduction transcendantale, par exemple, décrite à travers cette grille simplifiée, réduit l'état initial que constitue la « croyance à la thèse du monde », et aboutit comme état final à ouvrir le domaine transcendantal. Le processus est qualifié d'inhibition de croyance, de mise entre parenthèses, de suspension⁵. L'identité de celui qui opère cette réduction est le plus souvent celle d'un ego professionnel constitué par un apprentissage, un engagement à long terme, une communauté et une culture. Remarquons ici que l'on peut toujours reprendre une « attitude naturelle », même par rapport à ce qui a déjà été réduit, c'est, par exemple, « l'attitude naturelle » des professionnels.

Nous retrouvons la structure méthodologique de base propre à la description phénoménologique telle que la propose explicitement Husserl⁶, et telle qu'il la met en œuvre effectivement dans d'innombrables exemples : une direction de regard noématique quand on considère l'état initial et l'état final, une direction de regard noétique pour rendre compte du processus et des actes mis en œuvre, et enfin une orientation de la visée égoïque pour répondre à la question : qui réduit ? Les différents points de vue ainsi distingués sont cependant toujours simultanément présents, puisque aucun ne peut exister sans

⁴ Lobo, C. (2000). Le phénoménologue et ses exemples. Paris, Kimé.

⁵ Husserl, E. (1972). Philosophie première deuxième partie : Théorie de la réduction phénoménologique. Paris, PUF.

⁶ par exemple § 92 des Idées 1, Husserl, E. (1950). Idées directrices pour une phénoménologie. Paris, Gallimard.

les autres. Mais, la pratique de la description phénoménologique nous a montré qu'une direction de visée est la plupart du temps dominante et colore toute la description, générant une forte limitation du champ de ce qui est saisi. Aussi, le conseil de Husserl est de changer de visée, de changer de thème, en partant successivement d'une visée à dominante noématique, puis en un autre temps d'une dominante d'intérêt tournée vers la dimension noétique, ou encore égoïque. Le fait de privilégier une de ces visées masque provisoirement les autres puisque toute concentration de l'attention se fait momentanément au détriment des autres focalisations possibles, mais cela favorise la mise en évidence d'une partie des propriétés que l'on souhaite mettre à jour.

2 – Orientation noématique. Quoi.

A partir de Husserl, la tentation serait de se restreindre aux usages de la réduction qu'il a explicitement thématiques. Peut-être n'est-il pas inutile de passer par une variation d'exemples qui puisse nous aider à apercevoir le champ d'application du processus de réduction, donc de partir d'une variété de contenus et de pratiques (orientation noématique, tournée vers les contenus) pour préparer la description du processus. Un des domaines qui nous concernent très directement est celui de la recherche scientifique. Dans ce cadre, le terme de réduction est familier, mais il est utilisé en référence à des cas de figures assez différents. On pourrait penser à ce point que l'on risque le contre-sens à vouloir mettre en parallèle le sens de la réduction tel qu'on le trouve dans le domaine scientifique et celui issu de la philosophie phénoménologique, mais outre que Husserl a toujours prétendu élever la philosophie au degré d'une science, nous voudrions aussi montrer en puisant dans des exemples du fondateur qu'il a lui-même pratiqué les différentes formes de réductions scientifiques que nous allons résumer. Nous proposons d'en distinguer trois, sans prétendre à l'exhaustivité.

2.1 Réduction épistémologique.

Un des usages les plus classiques du terme de réduction dans le domaine scientifique est celui qui, se basant sur une distinction en niveaux d'analyse, pré-

tend rabattre un niveau n au niveau $n-1$, alors que d'autres, inversement, essaient de montrer que le niveau n est irréductible au niveau $n-1$. Cet usage du terme de « réduction » est si courant dans le domaine scientifique qu'il n'est pas qualifié, le terme de réduction valant de façon générique pour le fait de ramener un niveau à un autre. Ceux qui réfutent cette réduction qualifieront de réductionniste ceux qui la proposent, eux-mêmes devenant aux yeux de la philosophie des sciences, un courant anti-réductionniste. On pourrait qualifier cette réduction de « réduction épistémologique » puisqu'elle constitue toujours une position relativement à la structuration du champ des connaissances et au découpage en objets d'études, découpages réifiés en appellation de sous-disciplines scientifiques. On a, chez J-P Changeux⁷, l'exemple d'une tentative de réduction neuronale, qui vise à réduire l'explication du comportement (totalité à réduire) aux mécanismes neuronaux (résultat de la réduction) en faisant l'impasse sur le niveau psychologique, aussi bien en tant que comportement que comme subjectivité. Inversement, il ne manque pas de discussions pour prétendre que la description phénoménologique est irréductible à toute description en troisième personne⁸. On trouve cette notion de réduction scientifique dans toutes les disciplines comme question générale de l'autonomie de ces disciplines par rapport à celles qui les encadrent en termes de niveaux d'analyse. Épistémologiquement, le débat du « réductionnisme » est toujours possible dès que deux disciplines ont une frontière commune.

La phénoménologie de Husserl, en tant que discipline ayant pour champ d'étude le domaine transcendantal établit aussi un niveau d'analyse original, produit par la réduction transcendantale. Irréductible à tout autre point de vue, puisque le transcendantal au sens de Husserl ne peut être réduit ni à un point de vue empirique qui le reconduirait à une psychologie, ni à un point de vue déductif comme le serait une discipline purement formelle comme les

⁷ Changeux, J. (1983). *L'homme neuronal*. Paris, Fayard.

⁸ Flanagan, O. (1992). *Consciousness reconsidered*. Cambridge, Bradford Book MIT Press.

mathématiques. De fait la phénoménologie transcendantale désigne une position épistémologique originale, inexpugnable, dévoilant un domaine sans compromis. C'est la fonction épistémologique de la réduction transcendantale que de ne pouvoir être réduite à rien, et tout particulièrement avec les disciplines qui sont à sa frontière, comme la neurophysiologie, ou plus encore celle qui semble de l'aveu même de l'auteur, « parallèle⁹ » comme l'est la psychologie, serait-elle même une psychophénoménologie.

2.2 Réduction méthodologique.

Un autre emploi, très courant dans la méthodologie de recherche en sciences humaines, porte sur la réduction des données empiriques. **Ce qui** est réduit c'est la richesse de tous les indicateurs que comporte la conduite étudiée, **ce à quoi** c'est réduit c'est un ou deux indicateurs ou mesures censés valoir comme résumé synthétique valide ou représentatif de toute la diversité singulière. La possibilité d'effectuer un traitement statistique repose sur l'utilisation de données de structures simples et, si possible, ayant une mesure quantifiable sur une échelle de mesure intéressante¹⁰. Ce faisant, pour atteindre cet objectif méthodologique, le chercheur est conduit à opérer une réduction sur la richesse des données qu'il pourrait recueillir, richesse dont il ne saurait que faire. La réduction vise alors à ne retenir que des indicateurs de la conduite simples et mesurables : par exemple le fait qu'il y ait au final réussite ou échec en référence à un critère défini, ou bien le temps de réalisation de la tâche comme indicateur global du processus mis en oeuvre, des propositions de réponses cotées sur une échelle pré-définie en cinq ou dix points plutôt qu'une expression libre etc. On peut évoquer le psychologue qui veut étudier la mise en oeuvre des outils intellectuels dans une situation de résolution de problème et qui choisit de n'utiliser que le temps de résolution et le résultat pour caractériser la performance exé-

tée. Mais, des exemples semblables sont présent aussi bien en économie qu'en linguistique ou en sociologie. **Ce qui** est réduit c'est la richesse du singulier étudié, toute la diversité des nuances de réponses, des étapes d'élaboration de la solution, **ce à quoi** cette performance est réduite ce sont des indicateurs simples, voire simplistes. Le **processus** est celui du choix d'une mesure par rapport à ce qui est mesuré. Ce genre de choix réducteur est accompli chaque jour pour chaque expérimentation, chaque enquête, chaque étude de terrain, chaque exemplification.

Une bonne partie des discussions critiques relatives à une recherche empirique va porter sur la pertinence de la mesure des variables dépendantes relativement à l'objet de recherche visé. Si, par exemple, le traitement des données sur la résolution de problème ignore les étapes intermédiaires, le déroulement de l'élaboration de la solution, la question se posera de savoir si l'on atteint réellement l'objet d'étude : l'adaptation intellectuelle.

Cependant notre présentation est ici teintée de critique négative, d'accusation larvée d'appauvrissement au détriment de la richesse des données. Une forme de réduction plus qualitative a eu à juste titre un succès immense, réduction que dans le cadre de cet article nous pourrions nommer « réduction structurale », même si elle n'a jamais été nommée ainsi. Mais on nous accordera que toute analyse structurale est une réduction de son objet initial. En effet, tout le mouvement structuraliste s'est opéré sur la base d'une réduction du contenu au profit de la forme, de la structure. Ne sont retenues des données que leurs structures, que ce soit les structures de parenté de Lévi-Strauss, les structures opératoires de l'intelligence de Piaget, ou encore bien avant, la formulation par Husserl de la « réduction eidétique » qui pose la mise entre parenthèses du contingent au profit des seules essences (pour autant que structure et essence puissent être assimilées !).

2.3 Réduction programmatique.

Toujours dans le domaine scientifique, une autre réduction est à l'oeuvre, celle qui participe à la délimitation d'un objet de recherche. Dans tout programme de recherche il est nécessaire de fractionner les re-

⁹ Derrida, J. (1967). *La voix et le phénomène*. Paris, P.U.F. (surtout son introduction).

¹⁰ Reuchlin, M. (1962). *Les méthodes quantitatives en psychologie*. Paris, PUF.

cherches suivant des objets se prêtant pratiquement à l'investigation. Ce faisant, un aspect est détaché du tout auquel il appartient. En conséquence, des variables qui peuvent avoir une influence sont mises hors-jeu. C'est ainsi que la linguistique étudie des énoncés en dehors de l'interlocution, ou que les psychologues expérimentaux ont exclu l'interaction sociale de l'étude de la résolution de problème. Dans tous les cas, la question se pose de savoir si le découpage n'est pas invalidant, s'il n'a pas été effectué de telle façon qu'il scinde une unité fonctionnelle qui ne peut être mise en évidence que par un découpage différent de l'objet de recherche. En physiologie nerveuse par exemple, on a commencé par étudier la conduction nerveuse par des stimulations électriques. Le cadrage de l'étude était celui de l'arc réflexe, ce qui limitait l'étude à une stimulation quelle qu'elle soit et à la possibilité de recueillir le signal physiologique le long du nerf. On s'est aperçu tardivement que cette manière de procéder occultait les processus physiologiques, par exemple qu'elle ne distinguait pas le sens de propagation du courant nerveux et, de ce fait, qu'elle ne permettait pas d'apercevoir les effets d'inhibition post et pré synaptiques, etc. Il a fallu, pour découvrir ces phénomènes, recourir à des stimulations fonctionnelles, par exemple à un bout de scotch qui tire les poils de la peau d'un chat, et génère alors une excitation physiologiquement valide et pertinente permettant de découvrir les propriétés de la conduction nerveuses. Dans le domaine de la mémoire, les recherches, depuis Ebbinghaus¹¹, portent sur les résultats de listes à apprendre. Il a fallu récemment recadrer ces recherches pour s'apercevoir que ce dispositif ne permettait que d'étudier la mémoire liée à un apprentissage volontaire, alors que de nombreux mécanismes de mémoire sont implicites et sont mis en jeu dans des situations où personne ne demande pas au sujet d'apprendre et où l'on évalue son apprentissage de manière camouflée et indirecte sans lui demander de restituer quoi que ce soit. Dans le domaine de l'étude expérimentale de l'attention visuelle, on a mis en

évidence les traits élémentaires qui se détachent¹². Mais on l'a fait uniquement dans des situations où le sujet ne perçoit qu'un écran. On peut alors supposer que ces recherches vont ignorer, par construction, tous les traits élémentaires qui ont une forte saillance dans notre monde habituel, comme peut-être un défaut de verticalité ou d'horizontalité. C'est le propre de toute recherche scientifique que d'opérer ces choix réductifs, dans la mesure où, d'une part on ne peut étudier tout à la fois et que d'autre part un des pré-supposés dominants est que la mise en évidence de ce que l'on veut étudier se fera d'autant mieux que l'on aura simplifié la situation, que l'on se sera ramené à une forme épurée, schématisée de l'interaction des variables. Alors qu'une alternative sensée, propre aux disciplines empiriques de terrain comme la psychologie du travail, de l'éducation, de l'étude des activités sportives est de préférer une situation complexe mais dont la relation au sujet est stabilisée, a du sens pour lui, à une expérimentation plongeant le sujet dans une situation simplifiée, mais arbitraire et dénuée de sens et de motivation authentique pour celui qui se prête à l'expérimentation. Aussi de nombreuses discussions scientifiques portent non pas sur les résultats obtenus, mais visent, en amont de ces résultats, l'adéquation de ces cadrages de recherche réductifs.

Husserl n'a cessé de pratiquer ce genre de réduction scientifique inhérente à toute démarche de recherche. Par exemple, lorsqu'il veut mettre en évidence les propriétés de l'attention¹³, il commence par reconnaître la complexité propre à tout vécu, dans le sens d'une multiplicité de noèses entrelacées (pendant que je perçois, une pensée me traverse l'esprit, et en même temps un souvenir d'une situation comparable etc.), pour tout de suite proposer par méthode une simplification : prenons par hypothèse une seule noèse, et la plus simple possible une noèse de perception visuelle, soit la visée d'un seul objet avec une stabilité noématique pendant un temps donné. Donc, il met en

¹¹ Ebbinghaus, H. (1964). *Memory*, Dover Publications.

¹² Treisman, A. (1998). The perception of features and objects. *Visual Attention*. R. D. Wright. Oxford, Oxford University Press: 26-55.

¹³ Husserl (1950), op. cit. § 92.

scène un vécu simplifié, et dont tous les aspects ont été rendus constants pendant un temps délimité. Quand tout est constant, apparaît une variation encore possible qui consiste en mutations de la direction de visée, en modifications de ce qui est préféré comme saisie primaire. Cet exemple simplifié imaginaire permet à Husserl de faire apparaître l'originalité de l'attention, comme ce qui peut varier dans la structure de l'intentionnalité quand tout le reste a été fixé. C'est une variation du toutes choses égales par ailleurs. Certes le procédé n'est pas empirique (il ne renvoie pas à des données observables). Il est seulement imaginaire. Mais dans l'esprit, il s'agit bien d'une réduction scientifique, d'un procédé pour mettre en évidence de façon claire un phénomène. Le procédé, dans son style, est ici plus mathématique que physique, il envisage l'étude d'une variation par le passage aux limites. Une analyse détaillée de ce paragraphe¹⁴ pourrait encore montrer comment Husserl exploite ce procédé pour mettre en évidence la constance du noyau noématique quand les conditions de donations varient, etc.

Un autre exemple, parmi tout ceux disponibles est celui du programme de recherche sur l'établissement d'une généalogie de la logique transcendantale¹⁵ depuis le degré le plus « passif » de l'affection jusqu'au degré le plus élevé de la généralisation présente dans les sciences. Le programme est particulièrement ambitieux puisqu'il prétend bien établir les étapes et la continuité du passage d'une étape à l'autre depuis l'expérience jusqu'au jugement. Pour le réaliser, en particulier dans les tout premiers degrés, les plus originaires, Husserl va d'abord se limiter à nouveau à la seule perception visuelle comme situation exemplaire. Ce qu'il justifie par son caractère fondamentalement transférable à tous les autres types de noèses :

¹⁴ cf. l'essai d'analyse de ce paragraphe dans Vermersch, P. (1998). "Husserl et l'attention : analyse du paragraphe 92 des Idées directrices." *Expliciter*(24): 7-24.

¹⁵ Husserl, E. (1991). *Expérience et jugement*. Paris, P.U.F., Husserl, E. (1998). *De la synthèse passive*. Grenoble, Jérôme Millon., Husserl, E. (1957). *Logique formelle et logique transcendantale*. Paris, PUF.

« Il s'agit là de structures qu'on peut trouver de la même façon dans tous les autres domaines de la conscience ».

Il va préciser ensuite, dès l'introduction :

« Nous formons la fiction d'un sujet qui se comporte en pur sujet de contemplation, et qui n'est pas incité à une activité pratique par l'étant dont il est mondainement affecté »,

plus avant :

« nous ferons ici abstraction du fait que le percevoir est toujours percevoir d'objets du monde, et d'abord de notre univers de vie. Car cela implique qu'il y a un étant objectif qui est tel qu'il n'est pas seulement perceptible par moi, mais aussi par d'autres, les hommes qui vivent autour de moi ».

Enfin, encore plus radicalement, il élimine toute l'histoire du sujet pour mieux mettre en évidence le point de départ qu'il imagine :

« Prenons le champ de prédonation passive dans son originalité, laquelle ne peut être posée ici qu'abstraitement, c'est-à-dire en faisant abstraction de toutes les qualités de familiarité, de fiabilité selon lesquelles tout ce qui nous affecte est d'avance déjà là pour nous sur le fondement d'expériences antérieures. »

Toute réduction scientifique est possible à partir du moment où elle est explicitée et justifiée. Cependant, si l'on compare cette réduction par abstraction à la réduction scientifique opérée par les psychologues pour étudier la segmentation du champ visuel en traits élémentaires¹⁶, on s'aperçoit que la réduction husserlienne est probablement trop poussée. Elle va rendre difficile la possibilité de comprendre sur quelle base le champ de pré-donation se segmente en unités qui vont s'en détacher et même être, selon ses mots, *« plus ou moins proches du Je »*, ou avoir une force affective plus ou moins grande. Mais ce n'est pas le lieu de discuter de l'intérêt ou de la validité des résultats des analyses

¹⁶ Treisman.

phénoménologiques husserliennes¹⁷, elles se prêtent aux mêmes contestations et mises en doute que tout résultat de recherche. Paradoxalement, le critère d'évidence et même d'évidence apodictique se prête, lui-aussi, à une évaluation inter subjective, et dans le cas de conclusions prenant sens dans le domaine empirique, à une confrontation avec des données issues de l'observation, de l'enquête et de l'expérimentation.

Le concept de réduction génialement mis en exergue par Husserl s'avère donc attirer l'attention sur une dimension méthodologique essentielle à tout programme de recherche. A la fois : 1/ au plan épistémologique sur la définition du niveau d'analyse et le rejet des autres niveaux mitoyens, 2/ sur la délimitation des objets visés dans leur opérationnalisation, et enfin 3/ dans le choix des indicateurs et des mesures que l'on va retenir pour documenter ces objets. Nous avons essayé de montrer le sens de ces différentes réductions à la fois dans les sciences contemporaines empiriques et dans la manière dont Husserl les a mises en œuvre toutes trois, dans son propre programme de recherche, plus en tant que scientifique que comme philosophe, même s'il a espéré définir et pratiquer la philosophie comme une science rigoureuse.

Cependant cette première analyse s'est contentée d'explorer la réduction en référence aux objets réduits, ou à ce à quoi ils étaient réduits, il nous reste à envisager deux autres dimensions : d'une part la dimension égoïque répondant à la question : Qui réduit ?, et la dimension noétique : En quoi consiste le fait de réduire ? Quel type d'acte est-ce là ?

3- Orientation égoïque : Qui ? La dimension professionnelle du processus de réduction.

Nous avons développé quelques facettes des réductions scientifiques, à la fois parce qu'elles sont déterminantes pour la construction de nouvelles connaissances, et parce qu'il est intéressant de montrer

¹⁷ Vermersch P. (2001), Comparaison des programmes de recherche sur l'attention de la phénoménologie et des sciences cognitives. (à paraître)

que Husserl, en tant que scientifique, a pratiqué lui aussi ce type de réduction. Il était réellement engagé dans un programme de recherche, dans l'élaboration de nouvelles données. Ses résultats furent-ils formulés en termes de description d'essence, ils n'en sont pas moins des résultats dont on peut toujours se demander s'ils sont réfutables, s'ils sont aussi évidents que leur auteur le prétend, même s'il ne s'agit pas d'évaluation empirique.

Mais précisément, ces réductions scientifiques sont des réductions opérées par des scientifiques, par des personnes engagées à long terme dans des programmes de recherche ayant une histoire, une filiation. Ce sont des personnes qui se sont longuement formées, qui ont effectué un apprentissage par la pratique en réalisant leur thèse. Ce sont encore des personnes qui sont payées pour faire ce qu'elles font et le font chaque jour en un lieu et des circonstances particulières. Le point sur lequel nous souhaitons insister est que, pour comprendre ce en quoi consiste la pratique de la réduction *x*, il faut la resituer dans l'activité d'un sujet qui l'accomplit régulièrement dans le cadre d'une activité effective et finalisée¹⁸. Ce sera, en particulier, décisif pour en éclairer la motivation et la genèse.

Dès lors que l'on introduit cette dimension de professionnalisation, on peut explorer différents exemples pour faire apparaître le lien entre pratique de la réduction et mise à jour d'un ego spécifique, ou d'une co-identité (un des pôles identitaires qu'une personne peut actualiser dans des circonstances particulières)¹⁹.

Prenons l'exemple du peintre, et pour simplifier l'activité du peintre figuratif. Ce qu'il fait, il le fait à travers l'activité la plus familière, la plus naturelle, la plus habituelle à tous, son regard, le spectacle perceptif. Pour peindre il a dû apprendre à voir autrement ce qui est pourtant déjà là :

¹⁸ Donc soit une activité professionnelle, soit une activité de pratiquant régulièrement impliqué à long terme dans son exercice et donc dans une démarche que nous pourrions qualifier de quasi-professionnelle (sport, musique, modèles réduits ou jeux de société etc.)

¹⁹ Husserl Philosophie première deuxième partie : Théorie de la réduction phénoménologique. et en particulier les § 41, 43 par exemple.

il a dû apprendre à se déprendre de la connaissance des formes pour découvrir comment elles lui apparaissent et savoir traduire sur le papier cet apparaître. Dans le domaine de la couleur, c'est tout aussi difficile, l'ombre par exemple est banalement plus sombre, tout ce qui est connu comme blanc est tout simplement blanc et pourtant il lui faut apprendre à voir la couleur de l'ombre, la couleur reflétée par l'objet, la couleur du blanc. Il semble que le peintre soit orfèvre en matière de réduction phénoménologique ! Pourtant, dans cette discussion, nous avons rencontré le mathématicien qui, immédiatement, a prétendu qu'il n'y avait pas d'activité ni de métier qui impose une réduction aussi profonde que la sienne. En effet disait-il : quelle que soit la richesse de la réalité, du vécu, de l'objet visé, le mathématicien le réduira à des variables, à une description qui en conservera l'essence légale tout en le dépouillant de tout accident. Sur ce, le psychologue vient dire : vous n'y êtes pas ! Il n'y a pas de profession où la réduction soit à ce point anti-naturelle, et s'exprimant spontanément à la première personne, d'ajouter : je suis moi-même sujet, j'ai moi-même une affectivité, une histoire, une sensibilité et pourtant j'écoute l'autre en mettant à l'écart, en contenant ma subjectivité. C'est bien autre chose que l'activité sans implication personnelle du peintre ou du mathématicien. Au moment même où mon patient m'insulte, me menace, me déclare son désir ou son amour, je n'entends pas des insultes, des menaces, des déclarations comme m'étant personnellement adressées, je vois à travers elles les signes de la projection d'une identité dont m'affuble le patient. Et je vais répondre non pas à ce qui est patent, mais à ce qui est latent, au moment même où peut être suis-je cependant en tant que sujet atteint par ce qu'il manifeste. Y a-t-il une profession plus exigeante en termes de rupture avec l'attitude naturelle ?

Chaque profession aura ses arguments pour montrer ce qu'elle est amenée à mettre en suspens de ce qui se donne habituellement sur un autre mode, et chaque professionnel peut montrer comment il a appris à agir en fonction de la vision du

micro-monde²⁰ auquel il appartient. Micro-monde caractérisé par une réduction apprise et immédiatement disponible comme position professionnelle attachée à la réalisation de certains actes.

Quoique nous ne sachions pas encore en quoi consiste le processus de réduction comme accomplissement d'acte, nous pouvons alors souligner plusieurs points.

Le premier est que l'accomplissement des réductions est possible. La réduction constitue un possible de l'homme. Pour se manifester, ce possible n'a pas besoin d'être engendré par l'effet d'une causalité directe. Une téléologie conduisant à une conduite émergente sur la seule base d'une causalité circulaire selon le modèle de l'équilibration majorante de Piaget²¹ est une hypothèse génétique tout à fait plausible. Donc le processus de réduction est possible. Comme en témoigne l'observation, il appartient à l'espace des possibles cognitifs de tout sujet. Il n'est pas qu'un concept théorique, mais une réalité incarnée sur des modes très variés bien plus large que la seule pratique scientifique ou philosophique, même si nommer cela « réduction » n'est pas habituel.

Le second est que, dans le cadre professionnel en tant que médecin, peintre, mathématicien, jardinier, psychologue, ou philosophe phénoménologue, la réduction spécifique à ce métier est apprise à travers et grâce à une *transmission sociale*. C'est-à-dire que ce n'est pas le sujet qui l'a inventée, qui l'a créée, mais il l'a reçue d'autres que lui, vivants ou morts. Cette transmission sociale doit être comprise non pas, à nouveau, selon le modèle d'une causalité directe selon lequel A engendre B, mais celui d'une causalité indirecte selon laquelle A crée les conditions pour que B puisse advenir, sans pouvoir être la cause directe, sans pouvoir agir en tant que tel sur l'émergence de B. La

²⁰ Cf. les réalités multiples de Schutz : Schutz, A. and L. Luckmann (1973). The structures of the life-world. volume I. Evanston, Northwestern University Press, Schutz, A. L., T. (1989,1983). The structures of the life-world, II. Evanston, Northwestern University Press.

²¹ Piaget, J. (1975). L'équilibration des structures cognitives problème central du développement. Paris, P.U.F.

transmission sociale d'une réduction est produite par le fait qu'un autre que moi a créé les conditions, par ses exemples, ses écrits, ses propositions d'expérience, pour qu'un autre que lui se les approprie, les réactive, à la fois en les imitant et en les dépassant. On retrouve ici le modèle général de l'aide au changement dans le domaine personnel : dans la mesure où le changement est produit par le sujet lui-même, on ne peut qu'aider à ce que cela advienne, créer des situations facilitantes, indiquer la possibilité d'un but. C'est ce sur quoi repose par exemple la distinction entre enseigner et apprendre : le premier est le fait de l'enseignant mais ne produit pas le second selon une causalité directe, puisque apprendre reste toujours le fait du sujet qui l'accomplit. De même, la réduction déjà opérée par un professionnel qualifié ne peut pas se transmettre directement à celui qui n'a pas encore opéré le geste correspondant, par contre il peut créer des conditions où, par exemple, la seule possibilité d'adaptation est d'accomplir le geste de réduction. Le paradoxe est que la réduction est à la fois dépendante d'une transmission sociale (donc aussi d'une communauté de personnes qui la pratiquent déjà, d'une micro-culture sédimentée), et qu'elle doit cependant faire l'objet d'une appropriation personnelle, d'une « réactivation » intime, pour être découverte et devenir un acte professionnel. Peut-être pourrait-on même renverser la proposition et dire que toute professionnalisation repose sur une réduction spécifique qui a été intériorisée, assimilée, signe de la construction stable d'une nouvelle co-identité, celle correspondant au rôle professionnel.

Enfin comme on peut le constater, il n'est pas possible de penser la réduction comme professionnalisation sans introduire un modèle théorique des co-identités apparaissant à des moments différents chez un même sujet.

Mais l'importance que nous attribuons à la transmission sociale n'est elle pas battue en brèche par l'exemple de Husserl lui-même ? Comment en est-il arrivé à conceptualiser la réduction et plus encore cette réduction si extrême qu'est la réduction transcendantale ? Il nous semble qu'il

répond à ces questions à travers les deux tomes de ses leçons de 1923-24²² intitulées Philosophie Première. La notion de philosophie première renvoie en philosophie à un projet de fondation ou de refondation. Husserl a cherché cette fondation depuis le début de sa formation universitaire, puisque son travail de recherche de thèse était déjà inspiré par les débats sur le fondement du nombre. Dans les leçons tardives que nous citons, il montre comment sa démarche a été inspirée par l'exemple de Descartes et en particulier la découverte d'un fondement indubitable établi par le cogito. Mais il se démarque de Descartes en précisant que son objectif n'est pas la levée du doute, mais que la démarche de mise en doute de toute transcendance conduit à un point absolument assuré. Arrivé à ce point de certitude absolue, il peut opérer un retournement et découvrir toute la vie transcendantale, il insiste bien sur le fait de la « découverte »²³ de cette vie et de tout l'espace de description et d'étude qui est ainsi ouvert. De plus, ayant suivi tout ce cheminement de doute en suivant Descartes, il se rend compte qu'il est possible maintenant d'aboutir au même résultat beaucoup plus directement par la réduction psychologique²⁴, par le fait de réduire tout vécu à sa phénoménalité telle qu'elle se donne dans la présence vivante. Le point que nous voulons mettre en valeur ici, est que Husserl, dans son apparte-

²² Husserl, E. (1970). Philosophie première 1ère partie : Histoire critique des idées. Paris, PUF, Husserl Philosophie première deuxième partie : Théorie de la réduction phénoménologique.

²³ Husserl (1972) op. cit., cf. en particulier la leçon 38, p 110-111 : « D'autre part, il fallait d'abord découvrir la subjectivité transcendantale ; chacun doit la découvrir pour soi-même, et tout d'abord il doit découvrir la sienne au moins une fois en sa vie. »

²⁴ Husserl, (1972), op. cit., leçon 46 : « Or voici que l'idée suivante s'impose à nous tout naturellement, révélant un chemin nouveau et apparemment plus simple vers la subjectivité transcendantale. Au lieu de commencer avec cette longue et pénible critique de l'expérience du monde mettant en évidence la possibilité de la non-existence du monde, ne suffirait-il pas de mettre en jeu directement l'épochè qu'opère à l'égard des différents actes singuliers le spectateur de soi-même, le spectateur désintéressé ? »

nance à la communauté des philosophes, dans sa relation exemplaire à l'œuvre de Descartes et la réactivation de cette démarche cartésienne pour son propre compte, s'inscrit à la fois dans une transmission sociale dont il a bénéficié et dans une réactivation personnelle qui la dépasse. Ainsi, sur le modèle d'une causalité indirecte, l'œuvre de Descartes n'est pas la cause de la thématization de la réduction transcendantale chez Husserl, mais elle en constitue une condition favorisante, voire essentielle grâce à la possibilité de sa réactivation et de son dépassement.

4- Orientation noétique : la réduction comme acte d'inhibition.

Nous avons vu en direction de l'objet **ce qui** était réduit ou **à quoi cela** était réduit. Ensuite, en nous orientant vers la dimension égoïque²⁵, nous avons montré que les réductions étaient dépendantes de l'accession ou de la création d'une nouvelle co-identité professionnelle ou quasi professionnelle. Il nous reste à examiner s'il nous est possible de décrire le processus de la réduction, ses étapes d'effectuation, les instruments cognitifs qu'il mobilise, la présence éventuelle d'une structure d'effectuation invariante. Pour réaliser ce projet, il nous semble nécessaire de trianguler plusieurs approches, d'une part d'examiner les témoignages issus des textes qui peuvent documenter le processus, d'autre part de nous reporter à des témoignages d'effectuation y compris les nôtres, enfin de tenter de mettre à jour certains aspects en enquêtant sur les méthodes utilisées pour former ceux qui n'ont pas encore accompli telle ou telle réduction. Cette dernière approche est particulièrement intéressante pour faire ressortir la micro-genèse de la compétence correspondante, et en particulier approcher le décalage pouvant exister entre comprendre le processus de la réduction et comprendre comment il peut être appris et exercé, ce qui est très différent. Le premier point de vue n'impliquant pas nécessairement le second, dans la mesure où le second demande plus que de

simplement comprendre, mais aussi de savoir faire, et donc d'apprendre à faire, et donc de savoir former à cette effectuation. Dans cette analyse de l'acte de réduction, nous distinguerons deux formes principales : la première comme réduction a posteriori, prenant appui sur ce qui doit être réduit et qui est déjà là, la seconde comme réduction a priori, basée sur la suspension du mode de saisie et laissant le résultat ouvert et potentiellement créatif.

4.1 Réduction comme processus d'inhibition rétroactive.

Si l'on commence par suivre la description produite par Husserl²⁶ la réduction en tant qu'acte se présente essentiellement comme « une inhibition »²⁷, inhibition d'une croyance pour ce qui concerne la réduction transcendantale. Cette inhibition est active²⁸, elle constitue un acte à part entière²⁹. Dans un langage différent, cette inhibition sera décrite par l'auteur comme « mise en suspens », « mise entre parenthèses ». Dans cette modélisation, le point fondamental est que l'inhibition ne peut se déclencher qu'à partir de la reconnaissance de ce qui doit être inhibé. En conséquence ce qui sera inhibé ne pourra pas l'être dans sa manifestation spontanée initiale, il ne pourra l'être qu'après

²⁶ Husserl (1972) op. cit. qui est consacré à la réduction.

²⁷ Il existe d'innombrables reformulations de cet acte dans les leçons de Husserl, par exemple op. cit. p 119 : « Et c'est précisément ce que j'aperçois lorsque je mets hors jeu la croyance à l'expérience, c'est-à-dire la croyance au monde, lorsque je l'inhibe ; ou disons plutôt que je dois l'inhiber si je veux ... ».

²⁸ Dans toute régulation, on peut avoir deux modes d'inhibition, le premier relativement passif est celui d'arrêt de l'accélération ou de l'excitation, le second est celui de l'activation d'une force opposée. C'est la différence entre lever le pied de l'accélérateur ou ne pas accélérer par opposition au fait d'appuyer sur le frein.

²⁹ On peut encore noter que l'inhibition en tant que processus actif est une acquisition relativement tardive du point de vue ontogénétique. Son acquisition progressive est capitale pour la mise en œuvre des conduites complexes, qui toutes sont basées sur la capacité à différer les réponses immédiates, cf. par exemple : Houdé, O. (1995). Rationalité développement et inhibition. Paris, PUF.

²⁵ Il ne s'agit pas d'une réduction égoïque (d'une réduction de l'ego présent), mais de la dimension égoïque de la réduction quelle qu'elle soit.

coup, une fois déjà présent³⁰. De plus, il ne le sera qu'à condition d'être identifié et que l'on procède volontairement à une inhibition qui, elle, n'a rien de spontanée.

Par exemple, dans l'attitude naturelle, l'objet, le monde, se donne spontanément comme existant et certain. Connaissant ma croyance spontanée à l'existence de ce monde, j'identifie sa mise en œuvre actuelle et la mets de côté, la mets « entre parenthèses », sans donc la détruire (puisqu'elle est une composante intéressante du vécu étudié), mais en supprimant ses effets épistémiques par le fait que je l'ai reconnue, donc que je n'y suis plus identifié, et que je peux continuer à agir en faisant comme si je l'éliminais, découvrant ainsi un nouveau domaine d'investigation. Dans cet exemple, l'inhibition paraît être celle de la croyance, mais elle est tout autant le fait de m'abstenir des effets induits par cette croyance dans mes descriptions, dans mes analyses. Pour l'opérer, il me faut avoir fait le pas décisif d'identifier la présence de cette croyance. A la fois dans sa dimension conceptuelle (je comprends que cette croyance est présente dans tous mes actes, à tout moment, qu'elle constitue le sol organisateur de mon rapport au monde), mais aussi dans sa dimension pratique dans les modifications d'actes qu'engage le fait de suspendre une telle croyance.

On voit qu'il y a des difficultés sérieuses à l'effectuer réellement, et pas seulement à avoir la pensée d'un accomplissement possible ! Ni simplement à avoir les mots décrivant cette effectuation sans pour autant l'effectuer³¹.

La description s'oriente vers ce qui est réduit, et du coup l'acte est lui-même décrit comme inhibition de ce qui est déjà ap-

paru spontanément. C'est le moment où la réduction au transcendantal est étudiée comme réduction d'une croyance, réduction d'un certain rapport à la transcendance, ou encore réduction de l'attitude naturelle. La visée thématique se déplace chez Husserl de l'état final (le résultat de la réduction), vers l'état initial reconnu comme devant faire l'objet d'un acte produisant la réduction. Cet acte est essentiellement privatif, il est suspension, mise entre parenthèses, inhibition. Dans tous les cas, son accomplissement suppose que ce qui doit être inhibé soit reconnu apparaissant, et à cette condition il est supposé une liberté de le suspendre. Dans ce cas, quelle que soit la nature de ce qui est inhibé (croyance, objet, propriétés particulières) ce qui est inhibé, a statut d'objet au sens large, de contenu, pour l'acte d'inhibition.

On a donc deux limites de faisabilité. La première est la capacité à inhiber x, il est difficile d'imaginer que je peux à ma guise inhiber, suspendre, ou mettre entre parenthèses tout³². La preuve en est la difficulté à former professionnellement ce type d'inhibition dans de nombreux métiers, et la nécessité dans les métiers de relations de donner l'occasion aux opérateurs d'analyser leurs pratiques pour qu'ils apprennent à mettre en œuvre de telles suspensions dans des situations qui les sollicitent fortement dans le sens d'un passage à l'acte basé sur des réactions personnelles. La seconde limitation est que l'inhibition ne fonctionne comme décision personnelle que sur la connaissance et la reconnaissance au moment même de ce qui peut et doit être inhibé. Or là encore, le fait d'avoir la connaissance intellectuelle de ce qu'il faut suspendre ne donne pas la compétence à l'identifier en situation. Ce que l'on appelle la formation à l'attitude d'écoute³³, dans l'apprentissage des tech-

³⁰ Husserl (1972) op. cit. p 119 : « *Comme l'aperception objective naturelle précède toujours, j'ai à pratiquer la réduction à chaque pas en tâtonnant et à l'occasion de chaque je fais ... ou ..., j'ai à effectuer, à titre de procédé méthodique subsidiaire, la mise entre parenthèses en pensée qui met hors jeu la croyance objective.* »

³¹ cf. Piguët, J.-C. (1975). La connaissance de l'individuel et la logique du réalisme. Neuchâtel, A la Baconnière, Vermersch, P. (1996b). "Avez-vous lu Piguët?" Expliciter(13): 12-16, Vermersch "Questions de méthode : la référence à l'expérience subjective."

³² Il y a ici un risque permanent de confusion entre le fait que je suis toujours libre de penser la possibilité de l'inhibition, mais que l'effectuer est autre chose que de le penser, même si c'est une effectuation en pensée. La pensée de la possibilité de réalisation de ce calcul compliqué, n'est pas la pensée effectuant ce calcul.

³³ Artaud, J. (1991). L'écoute attitudes et techniques. Lyon, Chronique sociale, Porter, E.

niques d'entretien, repose sur la découverte, en situation réelle ou lors de simulations pédagogiques expérimentelles, de ce que la personne met en œuvre pour ne pas entendre l'autre (lui apporter des conseils, lui raconter sa propre histoire, comparer avec ce que l'on fait soi-même). Mais, en allant plus loin, il se peut très bien que nous observions un apprenant qui n'a même pas l'idée, la connaissance intellectuelle de ce qu'il devrait suspendre dans son rapport à l'autre³⁴.

Cependant reste la différence entre un acte signitif, conceptuel, et un acte expérimentiel. Il semble que la réduction comme inhibition rétro active ne recouvre pas tout à fait les mêmes actes suivant le degré d'implication personnelle. En effet, il y a une différence entre effectuer une réduction scientifique dans le cadre d'une épistémologie basée sur un point de vue en troisième personne qui a déjà opéré par défaut l'impasse sur la dimension subjective, et ici on peut penser à la majorité des programmes de recherches basés sur la méthode expérimentale et un programme de recherche psycho-phénoménologique en première et seconde personne basé sur la description des vécus. Ne pas prendre en compte la dynamique spontanée de l'attention, dans le cadre du couplage avec le monde, comme le font par exemples les recherches expérimentales sur l'attention, pour lui substituer au titre du contrôle des

variables expérimentales la seule vision d'un écran et une pré orientation de l'attention qui supprime la détermination des priorités, c'est simplement ne pas s'en occuper. Dans le cadre d'un habitus professionnel bien sédimenté cette réduction par défaut ne donne d'état d'âme à leurs auteurs, sauf lors de la rédaction des introductions à des ouvrages synthétiques où il est devenu de bon ton de s'excuser du manque de pertinence écologique des tâches étudiées. Dans ce cas, il ne s'agit pas là d'une vraie inhibition active, mais une manière de négliger. Procéder de cette façon, ne m'engage pas en tant que personne, ne suspend pas ma vision du monde. En revanche, suspendre mon identification naïve spontanée à mes actes pour les saisir dans le réfléchissement comme le nécessite toute recherche en première personne, suspendre une croyance qui était invisible et colorait cependant toute ma vision du monde, engage une implication et une transformation personnelle pour accéder à ce micro-monde que définit la pratique de recherche psycho-phénoménologique.

On peut donc observer que tout en parlant d'inhibition rétroactive, on a ici deux processus très différents. Le premier est passif, sauf pour celui qui l'a initié. Si l'on reprends l'exemple d'Ebbinghaus dans la l'étude du rappel, le fait de réduire la richesse des phénomènes mnémiques, d'une part à l'apprentissage de matériau pauvres comme sont les listes de mots, d'autre part au décompte du nombre de réponses exactes est une suspension de l'attitude habituelle de son époque. Alors que la liste de ses successeurs se sont contentés de reprendre cette réduction sans même la questionner, l'opérant par défaut. Jusqu'à de nouveaux chercheurs prenant conscience qu'il faut suspendre cette manière de procéder qui occulte toute une série de conduites de mémoire. La seconde réduction rétro active est active en revanche, elle l'est d'autant plus que dans l'étude des vécus le chercheur est directement impliqué, de même que dans tous les métiers comme nous l'avons vu dans la partie précédente.

Maintenant, si l'on observe les métiers où l'on forme des étudiants à opérer des réductions comme on le fait dans les métiers de la relation, on peut constater que la

(1950). Introduction to therapeutic counselling. Boston, Houghton Mifflin.

³⁴ Peirce, C. (1984). Textes anticartésiens. Paris, Aubier. cf. par exemple : p196 « *Notre point de départ ne peut être le doute complet. Nous devons commencer avec tous les préjugés qui sont réellement les nôtres quand nous abordons l'étude de la philosophie. Ces préjugés ne peuvent être dissipés par une formule, car ce sont de ces choses dont il ne nous viendrait pas à l'esprit qu'elles puissent être mises en question. Dès lors ce scepticisme initial est purement illusoire, c'est une simple comédie qu'on se joue à soi-même, et non un doute réel : et aucun de ceux qui suivent la méthode cartésienne ne se tiendra jamais pour satisfait avant qu'il n'ait formellement recouvré toutes ces croyances qu'il avait, pour la forme, abandonnées. ... On peut, il est vrai, trouver dans le cours de ses recherches des raisons de douter de ce qu'on avait commencé par croire : mais dans ce cas on doute parce qu'on a une raison positive de le faire, et non à cause de la maxime cartésienne* ».

simple injonction directe à inhiber une attitude habituelle, à suspendre des préventions, à mettre de côté ses peurs ou ses désirs, est largement inefficace. Une telle formation à opérer telle ou telle réduction, est obtenue de façon plus efficace par une stratégie de recadrage. Par exemple, au lieu de demander à des étudiants en anthropologie d'être attentifs à ne pas regarder les choses comme d'habitude, de ne pas rester prisonnier de leurs filtres culturels, on peut leur faire faire l'expérience d'accomplir quelque chose de familier comme assister à un match de football avec la consigne simple de ne pas regarder le ballon³⁵. Le fait de proposer un nouveau but, antagoniste de la mise en œuvre des actes spontanés, produit une inhibition de la vision habituelle, produit une réduction, sans centrer l'étudiant sur ce qu'il doit inhiber, mais plus positivement sur ce qu'il doit viser. La grande différence est que la stratégie d'aide au changement (la réduction est une forme de changement puisqu'elle me demande de modifier mon rapport au monde, et donc de me modifier moi-même), au lieu de se focaliser sur l'aspect à éviter, ce qui dans un premier temps le renforce, se focalise sur une visée positive, quelque chose à faire de facilement compréhensible qui peut devenir facilement un nouveau but, sans que l'on ait besoin pour ce faire d'avoir à comprendre les changements que sa poursuite va produire. Dans le même style de stratégie par recadrage, on peut citer la formation d'un peintre à qui l'on demande de regarder la forme de l'espace entre les branches de l'arbre et non la forme des branches, ce qui le fait accéder à une autre perception des formes. Dans les formations de psychothérapeutes, on peut encore évoquer la consigne positive : « Quel est le sens de ce que l'autre vous manifeste ? Que veut-il exprimer en se manifestant de la manière où il le fait ? », plutôt que de se contenter de dire : abstenez-vous de répondre comme si vous étiez personnellement concerné. Dans les faits quelqu'un qui me crie sa colère, ou qui m'expose son désespoir, me touche, me fait résonner dans ma propre histoire, appelle en moi celui qui voudrait consoler,

³⁵ Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris, Seuil.

rassurer ou se défendre. C'est inévitable et peu souhaitable que cela disparaisse. Par contre, le professionnel peut avoir appris à cet endroit à se demander à qui cette personne exprime ce qu'elle exprime ? Que demande-t-elle en le manifestant ? Etc. Et l'attention à ces questions techniques contient la réponse au premier degré, qu'elle aide à suspendre parce que la visée professionnelle prend ce qui se passe au second degré. Dans cette proposition de formation à la réduction par une stratégie indirecte, comparable à ce que le bouddhisme appelle « les moyens habiles », on reconnaît à nouveau le primat de la transmission sociale comme condition nécessaire pour l'appropriation d'une réduction, que ce soit pour comprendre ce qui est à réduire, savoir opérer la réduction correspondante, s'exercer sous contrôle de manière à découvrir comment cependant elle n'est pas toujours mise en œuvre.

Ce premier modèle de l'acte d'inhibition repose donc entièrement sur l'après coup, sur le fait de connaître ce qui doit être suspendu, d'avoir appris à le reconnaître dans son propre vécu au moment même où l'on en a besoin, au moment même où c'est pertinent de l'accomplir effectivement. Cette conception de la réduction est fertile, car son accomplissement ouvre à de nouveaux espaces de recherche, comme le montre Husserl à propos de la découverte de la subjectivité transcendantale et plus largement à propos de la subjectivité comme apparaître. À côté des orientations de recherche, cette réduction propre à chaque métiers, à chaque hobby, ouvre à de nouveaux micro-mondes pour chaque sujet qui à son tour l'accomplit et se l'approprie dans sa vie. Ce qui est troublant, c'est que si toute réduction était sur ce modèle de l'après coup, on comprendrait mal comment quoi que ce soit de nouveau pourrait émerger. Le fait d'être basée sur une reconnaissance déjà effectuée ferme toute création de nouvelles reconnaissances que d'autres avant moi ont déjà fait. Il n'y a pas dans ce modèle de lieu de création ou d'innovation au-delà du déjà connu. Or si le modèle de l'inhibition semble sous jacent à toute conception de la réduction, peut-être y a-t-il une grande différence entre la réduction s'appuyant sur ce qui doit être réduit (pré-

dominance de l'orientation noématique, car c'est l'objet reconnu qui est le déclencheur de l'inhibition a posteriori), et la réduction s'appuyant sur l'acte même de saisie, ce qui serait une orientation noétique de l'inhibition, une inhibition d'acte plutôt qu'une inhibition d'objet, et qui pourrait se situer a priori et non plus a posteriori.

4.2 Réduction comme inhibition pro active.

Si toute réduction est acte d'inhibition, comment sortir de la limitation qui s'origine dans le fait que toute inhibition s'appuie sur ce qui est inhibé et donc ne peut se limiter qu'à ce qui est déjà connu car reconnu ? Comment concevoir une inhibition qui ouvre à du non connu, à une dimension de création, à un résultat qui est visé sans savoir en quoi il va consister ?

Il ne nous semble pas avoir repéré cette réduction pro active dans l'œuvre de Husserl, en revanche elle est clairement présente chez un philosophe comme Piguet (1975, op. cit.), même si c'est sous une autre appellation. En effet, chez cet auteur, la perspective de s'approcher du singulier, de promouvoir une science du singulier, le conduit à décrire très clairement un renversement de la saisie qui fait passer de la structure habituelle :

pensée → langage → vécu,

qui montre que le vécu est déjà filtré par les catégories linguistique et mentales, à la structure supposant une réduction de la mise en langage :

vécu → langage → pensée,

dans laquelle il y a accueil du vécu avant toute chose.

Cette modification, Piguet la nomme : le « renversement sémantique », c'est-à-dire le fait que le langage se subordonne à ce que la chose me dit, que le langage se plie, s'ouvre, à l'écoute de ce que dit la chose telle que je la vis, dans son propre langage. Il y a ici inhibition de l'acte de nommer, pour écouter, entendre, reconnaître ce que me dit la chose vers quoi je tourne mon attention. Il y a donc place pour l'invention, la découverte, le surgissement des mots qui résonnent, s'adaptent à ce qui est vécu au lieu d'être prédéterminé par le corset des catégories prédéfinies. La réduction ne porte plus sur la chose visée, mais sur l'acte qui la vise,

qui l'accueille au lieu de la saisir. L'inhibition porte sur la manière de saisir l'expérience, non pas comme un mouvement-vers, mais comme un laisser-venir, moins comme une main ou une pince que comme une ouverture accueillante. Ce qui est intéressant, c'est le fait que l'inhibition portant sur l'acte soit à la fois un mouvement pro actif, une forme de contrôle puisqu'il engage une activité volontaire, et une possibilité de laisser émerger du nouveau, du non-déjà catégorisé. Cependant l'œuvre de Piguet n'engage pas clairement une pratique qui instrumente la mise en œuvre de sa proposition de renversement sémantique, le schéma présenté pourrait être une idée intéressante mais tout simplement inapplicable. L'auteur lui-même, dans sa propre pratique professionnelle, au-delà de sa position de philosophe, a travaillé sur la musique. Et cette idée d'être à l'écoute de la chose pour la saisir dans son langage propre est d'autant plus lumineuse qu'elle s'adresse à une chose dont le langage n'est pas déjà verbal, et ne se laisse pas si aisément cerner par un discours. Mais, encore une fois, si l'on voit ce qu'il faudrait faire selon le modèle de l'auteur, il n'est pas évident de savoir comment l'accomplir. On pourrait même être tenté de ne pas essayer, au motif que c'est irréalisable, puisque la seule hypothèse d'échapper aux verbalisations spontanées et plus profondément aux catégories conceptuelles qui organisent déjà notre vision du monde peut paraître insensée.

En fait, nous disposons de nombreux témoignages de mises en œuvre pratique, de formation à des techniques visant à opérer cette suspension du mode de saisie habituel, organisé d'abord par le fait même de saisir plutôt que d'accueillir. Nous n'avons pas le projet, ici, de présenter l'ensemble des formes de mises en œuvre existantes ou toutes celles que nous avons pratiquées. Nous en choisissons deux comme exemplaires.

La première, est celle présentée par le philosophe et psychothérapeute E. Gendlin³⁶. Elle nous semble la plus

³⁶ Gendlin, E. (1997). Experiencing and the Creation of Meaning. Evanston, Northwestern University Press, Gendlin, E. T. (1984). Focusing : Au centre de soi. Québec, Le Jour éditeur, Gendlin,

compréhensible pour nous puisque, d'une part, son fondement théorique est clairement explicité et exprimé dans le langage académique de la phénoménologie, et que, d'autre part, elle est clairement instrumentée par la technique du « focusing », dont les étapes de réalisation pratique sont complètement formalisées. Son œuvre mobilise une forme délibérée de renversement sémantique, mais il n'utilise pas ce terme lui-même. Il a su expliciter comment le sens émerge de la confusion, au point de concevoir la confusion, le trouble, l'incertitude comme le symptôme d'un sens disponible plutôt que d'en voir une dimension privative ou négative. Sa technique de « focusing » donne une conduite à suivre sur le plan pratique pour accéder au sens d'une situation qui ne m'apparaît pas comme ayant un sens pour moi. Le principe est de se tourner vers l'écoute du sens corporel sur un mode non-linguistique, simplement de s'ouvrir à ce que je ressens dans mon corps : une contraction, une légèreté, un mouvement d'énergie, etc. Ce premier temps repose donc sur une inhibition de la saisie habituelle. Au lieu de me demander ce qui m'arrive, ce qui fait que cela ne va pas, je me tais, et écoute le corps, accueille ce qu'il manifeste dans son mode propre. Nous avons ici une réduction basée non pas sur un « ne pas faire », mais sur une proposition simple d'acte non langagier à accomplir : « écouter le corps », « sentir le corps ». A cette étape, le sens de ce qui se passe n'est toujours pas présent, ni au sens de verbalement exprimé, ni en pensée puisque je ne sais pas y répondre, ni dans la sensation qui en tant que telle n'exprime que sa propre manifestation. On a bien là la mise en œuvre pratique d'un renversement sémantique, d'une réduction pro active et donc créative. Le second temps est la recherche de l'expression verbale qui résonne avec la sensation. Cela suppose de prendre le temps d'accueillir les différentes expressions qui surgissent et d'en mesurer la

E. T. (1996). Focusing-Oriented Psychotherapy. A Manual of the Experiential Method. New York, The Guilford Press, Levin, D. M., Ed. (1997). Language beyond post modernism : saying and thinking in Gendlin's philosophy. Evanston, Northwestern University Press.

justesse³⁷, c'est-à-dire d'écouter si le sens corporel fait écho au mot qui est exprimé. Le sens corporel est donc dans ce cas à la fois à la *racine du sens*, puisque sa recherche se fait à partir de lui, et il est *le critère* puisque l'adéquation du sens de l'expression est appréciée en fonction de la qualité de la réponse corporelle.

Si l'on se cantonnait à cette exemple de pratique, on pourrait être tenté de généraliser immédiatement la formulation selon laquelle toute inhibition pro active, basée sur la suspension d'un mode de saisie au profit d'un mode d'accueil est obligatoirement non loquace, autrement dit qu'elle implique nécessairement une suspension de l'expression verbale initiale. Mais l'exemple suivant de pratique de suspension est basé, paradoxalement, non plus sur la suspension de la mise en mots, mais au contraire sur l'encouragement à la verbalisation spontanée jusqu'à épuisement de la mise en mots habituelle.

Ainsi la technique thérapeutique dite « d'illumination intensive »³⁸ est fondée sur une structure de travail répétitive, où la personne est invitée, de manière identique, à répondre à la même question onze heures par jour³⁹, avec simplement quel-

³⁷ Il nous semble qu'il est intéressant de souligner que le critère mis en œuvre dans cette démarche n'est plus celui de l'évidence, ou de la vérité, mais de l'adéquation, de la justesse. Comme l'accord d'un instrument de musique suivant la gamme tempérée est l'affaire d'une appréciation, puisque toute définition objective est inadéquate.

³⁸ cf. Panafieu, J. d. (1979). L'illumination intensive. Paris, Retz. Noyes, L. (1998). The enlightenment Intensive : dyad communication as a tool for self-realization. New York, Frog Ltd., Love, J. (2000). The quantum gods : the origin and nature of matter and consciousness. New York, iUniverse.

³⁹ La session de travail de base est organisée autour d'un binôme de personnes au sein d'un grand groupe. Un des membres du binôme commence en posant la question à l'autre : « Dis-moi qui tu es ? ». Le second membre fait l'expérience de la réponse qui vient en lui (mode d'accueil) à l'écoute de cette question, puis exprime à haute voix cette expérience, quelle qu'elle soit. Cette cellule élémentaire de travail dure cinq minutes. Celui qui a posé la question ne commente pas, ne dit rien, reste seulement attentif à l'autre. Au bout de ces cinq minutes, les personnes se remercient et les rôles s'inversent, cela quatre fois, composant donc au total une

ques variantes que nous n'aborderons pas ici. La structure répétitive a, entre autres effets, celui d'épuiser les réponses les plus mentales, les plus sociales, les plus aisément disponibles. Au bout de quelques heures, voire de quelques jours, les réponses habituelles sont épuisées, et beaucoup de participants passent alors par une étape de découragement, de silence. Ils n'ont plus rien à dire en réponse à cette question. De cette seconde étape peuvent naître alors des réponses, des émotions, des paroles, des visions qui jaillissent comme fraîches, nouvelles, profondément vraies pour la personne. La suspension du mode de saisie habituel a été obtenue par usure, par épuisement de la capacité à répondre immédiatement des réponses toutes faites. D'autres questions que « Dis moi qui tu es » peuvent ensuite être explorées, manifestant le fait que la méthode de travail est transférable à toute question que l'on souhaite véritablement investir. Techniquement, on voit que l'inhibition des réponses habituelles n'est pas directement demandée, elle est induite par le dispositif. A la fois par son côté contraint : la personne accepte de rester là, de poursuivre l'exercice même quand il semble avoir momentanément perdu tout sens pour elle, et même pire. Mais aussi grâce à la simplicité du but qu'il propose : faire l'expérience de ce qui advient en réponse à la question posée et l'exprimer à haute voix. Dans le principe, on est toujours dans la recherche de la mise en œuvre effective d'une inhibition, mais au lieu d'être induite par une consigne directe d'attention au sens corporel comme le propose le focusing de E. Gendlin, qui simultanément place la parole en un second temps (renversement sémantique de J-C Piguet), la parole est encouragée jusqu'à épuisement, lassitude, ennui, dessèchement, ce qui ouvre à un autre acte dont témoigne une expression verbale neuve en accord avec l'expérience. En fait, si l'on y regarde bien, la consigne invite dès le départ au renversement sémantique, puisqu'elle indique très clairement : de faire l'expérience de la réponse qui vient à l'écoute de la question posée

session de 40 minutes (8x5), à l'issue de laquelle une pause est prise, avant de reprendre le même exercice avec une personne différente.

et, dans un second temps seulement, d'exprimer cette réponse verbalement et à haute voix. Simplement, la seule consigne du renversement sémantique est de fait impuissante dans la plupart des cas à opérer la suspension des cadres de réponse habituels. Au début, ce n'est généralement pas une expérience qui vient en réponse à la question, c'est une activité signitive, des mots prêts à penser, des sédimentations de réponses sociales. Ce que nous cherchons à souligner c'est que l'accomplissement d'une réduction peut rencontrer beaucoup plus de difficultés que la seule compréhension signitive de ce qu'elle est, ne le laisse croire. Il n'est pas suffisant d'avoir la compréhension d'une réduction pour l'accomplir effectivement comme acte personnel dans son vécu. Et il est tout aussi insuffisant, d'avoir une compréhension théorique de ce qui fait obstacle !

On pourrait trouver, dans les pratiques thérapeutiques et spirituelles de très nombreux exemples de variantes de dispositifs habilement conçus pour aider les personnes à dépasser les impossibilités de fait à opérer des réductions dont la compréhension est facile d'accès. Dans tous les domaines, les praticiens sont allés plus loin dans l'invention des procédés efficaces que ce dont peut rendre compte actuellement la recherche. Aussi n'est-il pas étrange qu'en ce qui concerne la description des vécus, les praticiens de la spiritualité, comme plus récemment ceux du conseil, du coaching, de la psychothérapie, de la remédiation, proposent au sein de leurs pratiques des dispositifs dont on peut s'inspirer et dont on peut apprendre beaucoup.

Pourtant, la multiplication de tels exemples nous détournerait de l'objectif d'inclure les réductions dans l'activité scientifique, en particulier pour les méthodologies qui sont fondées sur la prise en compte des points de vue en première et seconde personne. Car il reste à savoir comment intégrer à la recherche cette réduction pro active, comment l'instrumenter pour qu'elle prenne place comme méthodologie transférable d'un chercheur à un autre, rigoureuse au sens où des critères publics explicites permettraient d'en apprécier la qualité de mise en œuvre, suffisamment formalisée pour qu'il soit possible d'en dé-

river un programme de formation pour de nouveaux chercheurs.

En fait, de tels essais existent déjà et sont actuellement à l'épreuve.

On peut toujours concevoir les dispositifs suivant deux points de vue. Soit on se place dans un point de vue en seconde personne soit radicalement en première personne⁴⁰. Dans le cas de recherches conduites par le recueil de données en seconde personne, le chercheur n'est informé du vécu de l'autre que par ce qu'il va en exprimer. L'accès au vécu va s'opérer par le recueil de données de verbalisation auprès d'un informateur qui a fait une expérience et se prête à tenter de la décrire dans le détail. Dans ce cas, l'expert est celui qui guide l'autre dans sa verbalisation, la réduction est opérée par le sujet, mais sans qu'il l'ait lui-même thématisée comme étant une réduction. Le guidage expert conduit le sujet dans l'accomplissement d'une réduction, sans le former conceptuellement à comprendre ce que, de fait, il opère. C'est ce que nous faisons dans plusieurs aspects de la mise en œuvre des techniques d'aide à l'explicitation⁴¹. L'« entretien d'explicitation » est une méthodologie en seconde personne, elle opère le recueil de verbalisations de l'expérience d'un autre que moi. La réduction pro active est ici mise en œuvre en deux temps caractérisé par le fait que le sujet seul, sans médiation, arrêterait sa verbalisation, voire ne la commencerais même pas convaincu qu'il serait qu'il n'a rien à dire de son vécu. La technique de l'entretien d'explicitation guide la personne dans un mode de rappel du vécu basé sur le fait d'accueillir ce qui revient du passé, plutôt que de cher-

cher à s'en rappeler par une saisie directe. Ce faisant nous guidons l'autre vers la réactivation des remplissements qui sont à un niveau zéro d'activation⁴². Pour cela, deux réductions sont à induire, d'une part aider la personne à suspendre la croyance selon laquelle si rien ne lui revient spontanément en mémoire alors elle ne se souvient de rien, alors que ce qui est encore accessible est encore simplement non réfléchi. Bien entendu, il ne faut pas le lui dire tel quel puisque cela attirerait son attention sur ce que l'on cherche à éviter. D'autre part, on la guide dans une réduction pro active, en l'accompagnant dans le fait de viser à vide une place temporelle passée, spécifique, dont elle sait qu'il fait partie de sa vie, mais dont elle ne retrouve tout d'abord aucune mémoire. Viser à vide signifie d'avoir l'intention d'accéder à ce moment passé alors qu'il n'est pas encore éveillé dans sa vivacité passée, et accomplir le geste intérieur d'accueil de tout ce qui peut revenir de ce moment là. Il s'agit donc d'une authentique réduction pro active portant sur l'acte de rappel. Ce qui est suspendu, c'est le geste de saisir les éléments de ma mémoire, comme nous savons le faire pour toutes les informations pré conscientes⁴³ immédiatement disponibles dès que nous nous tournons vers elles. Le second temps où l'aide et le guidage sont importants sont les moments où à nouveau, non pas au titre de la mémoire défaillante, mais au motif du déficit d'expression, la personne est convaincue qu'elle n'a plus rien à dire, alors que la suspension de cette croyance et le fait de l'aider à modifier la direction de son attention en la faisant fragmenter ce qu'elle a déjà exprimé, en lui faisant parcourir différentes strates co présentes, en la guidant pour qu'elle se déplace en pensée dans les déroulement temporels, lui permet d'exprimer une foule de détails de son

⁴⁰ Le point de vue « radicalement en première personne » est celui où le chercheur prend pour objet d'étude ses propres vécus, cf. Vermersch "Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche."

⁴¹ Vermersch, P. (1991). "Questionner l'action : l'entretien d'explicitation." Psychologie Française 3(35): 227-235, Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation. Paris, ESF, Vermersch, P. (1996c). "L'explicitation de l'action." Cahiers de Linguistique Sociale(28/29): 113-120, Vermersch, P. and M. Maurel, Eds. (1997). Pratiques de l'entretien d'explicitation. Paris, ESF.

⁴² Husserl De la synthèse passive. En particulier, tous les développements concernant le modèle de la mémoire et le statut des rétentions vides ou de degrés zéro d'activation, qui peuvent toujours être réactivée, cf. par exemple les paragraphes 35 à 38.

⁴³ Le pré conscient est tout ce qui réflexivement conscientisable qui n'est momentanément pas conscientisé, à la différence du pré réfléchi qui désigne ce qui n'a encore jamais fait l'objet d'une conscience réfléchie.

vécu passé. Ce n'est pas le lieu de développer le détail de cette technique, mais toute sa justification repose sur la mise en œuvre délibérée des conditions permettant de guider un autre dans l'accomplissement de la réduction proactive.

Le second cas est celui des pratiques de recherche « radicalement en première personne » dans lesquelles il n'y a pas de médiation comme celle d'une technique d'entretien. Or, il est important et intéressant de pouvoir décrire notre propre expérience, ne serait-ce que parce que c'est elle qui nous guide dans le questionnement de l'autre, dans l'invention de la réalité de l'autre, comme point de départ de l'idée de ce qu'il y a à décrire du vécu. Il est clair que, dans le travail de description de son propre vécu, on se heurte à de nombreuses difficultés, dont l'une des plus aiguës est la croyance que je n'ai plus rien à dire, que je ne sais même pas quoi dire de plus que ce qui vient comme un premier compte-rendu descriptif. Il serait simple, à cet endroit, de transposer ce que nous venons d'écrire à propos de l'entretien d'explicitation, en disant qu'au fond c'est exactement le même procédé, à condition de savoir s'occuper de soi aussi bien que comme on a appris à le faire pour l'autre. Mais c'est sous-estimer la difficulté à tenir deux rôles, sinon simultanément, du moins en alternance de polarité, celui qui guide l'exploration prenant le pas pour relancer, celui qui explicite venant au devant de la scène pour produire la description. L'expérience de ces dernières années montre qu'il y faut une structure et un médium. La structure est celle d'un groupe de co-chercheurs dont chacun prend la responsabilité de sa propre description, mais avec une mise en commun qui produit une décentration salutaire, et évite de généraliser sa propre expérience prématurément. Le médium qui s'est imposé est celui de l'écriture et même de l'écriture réitérée, permettant d'aller plus loin dans la description, en pratiquant la réduction proactive, en cultivant le renversement sémantique à l'égard de son propre vécu. Plus précisément⁴⁴, il est toujours possible de

se poser des questions à soi-même, et d'accueillir les réponses sur le mode du renversement sémantique et de l'accueil du sens corporel.

De ce fait, la pratique de la réduction n'apparaît pas seulement comme la condition d'accès à un nouveau domaine comme l'est la conversion réflexive ou la réduction au phénoménologique, mais aussi comme outil privilégié de la découverte et de la mise en mots des vécus et de leur catégorisation.

Bibliographie.

Les travaux de Eugene Gendlin sont accessibles sur le site www.focusing.org, les articles référencés Vermersch sont accessibles et téléchargeables sur le site internet du grex.

- Artaud, J. (1991). L'écoute attitudes et techniques. Lyon, Chronique sociale.
- Changeux, J. (1983). L'homme neuronal. Paris, Fayard.
- Derrida, J. (1967). La voix et le phénomène. Paris, P.U.F.
- Ebbinghaus, H. (1964). Memory, Dover Publications.
- Flanagan, O. (1992). Consciousness reconsidered. Cambridge, Bradford Book MIT Press.
- Gendlin, E. (1997). Experiencing and the Creation of Meaning. Evanston, Northwestern University Press.
- Gendlin, E. T. (1984). Focusing : Au centre de soi. Québec, Le Jour éditeur.
- Gendlin, E. T. (1996). Focusing-Oriented Psychotherapy. A Manual of the Experiential Method. New York, The Guilford Press.
- Houdé, O. (1995). Rationalité développement et inhibition. Paris, PUF.
- Husserl, E. (1950). Idées directrices pour une phénoménologie. Paris, Gallimard.
- Husserl, E. (1957). Logique formelle et logique transcendantale. Paris, PUF.
- Husserl, E. (1970). Philosophie première 1ère partie : Histoire critique des idées. Paris, PUF.
- Husserl, E. (1972). Philosophie première deuxième partie : Théorie de la réduction phénoménologique. Paris, PUF.
- Husserl, E. (1991). Expérience et jugement. Paris, P.U.F.
- Husserl, E. (1998). De la synthèse passive. Grenoble, Jérôme Millon.
- Levin, D. M., Ed. (1997). Language beyond post modernism : saying and thinking in Gendlin's

⁴⁴ Vermersch, P. (1999a). "Phénoménologie de l'attention selon Husserl : 2/ la dynamique de l'éveil de l'attention." *Explicit*(29): 1-20,

Vermersch "Conscience directe et conscience réfléchie.", Vermersch "Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche."

- philosophy. Evanston, Northwestern University Press.
- Lobo, C. (2000). *Le phénoménologue et ses exemples*. Paris, Kimé.
- Love, J. (2000). *The quantum gods : the origin and nature of matter and consciousness*. New York, iUniverse.
- Noyes, L. (1998). *The enlightenment Intensive : dyad communication as a tool for self-realization*. New York, Frog Ltd.
- Panafieu, J. d. (1979). *L'illumination intensive*. Paris, Retz.
- Peirce, C. (1984). *Textes anticartésiens*. Paris, Aubier.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives problème central du développement*. Paris, P.U.F.
- Piguet, J.-C. (1975). *La connaissance de l'individuel et la logique du réalisme*. Neuchatel, A la Baconnière.
- Porter, E. (1950). *Introduction to therapeutic counselling*. Boston, Houghton Mifflin.
- Reuchlin, M. (1962). *Les méthodes quantitatives en psychologie*. Paris, PUF.
- Schutz, A. and L. Luckmann (1973). *The structures of the life-world. volume I*. Evanston, Northwestern University Press.
- Schutz, A. L., T. (1989,1983). *The structures of the life-world, II*. Evanston, Northwestern University Press.
- Treisman, A. (1998). *The perception of features and objects. Visual Attention*. R. D. Wright. Oxford, Oxford University Press: 26-55.
- Vermersch, P. (1991). "Questionner l'action : l'entretien d'explicitation." *Psychologie Française* 3(35): 227-235.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.
- Vermersch, P. (1996a). "Ascension directe à la réduction : carnets de voyages." *Expliciter*(16): 4-15.
- Vermersch, P. (1996b). "Avez-vous lu Piguet?" *Expliciter*(13): 12-16.
- Vermersch, P. (1996c). "L'explicitation de l'action." *Cahiers de Linguistique Sociale*(28/29): 113-120.
- Vermersch, P. (1997). "Questions de méthode : la référence à l'expérience subjective." *Alter*(5): 121-136.
- Vermersch, P. (1998). "Husserl et l'attention : analyse du paragraphe 92 des *Idées directrices*." *Expliciter*(24): 7-24.
- Vermersch, P. (1999a). "Phénoménologie de l'attention selon Husserl : 2/ la dynamique de l'éveil de l'attention." *Expliciter*(29): 1-20.
- Vermersch, P. (1999b). "Pour une psychologie phénoménologique." *Psychologie Française* 44(1): 7-19.
- Vermersch, P. (2000a). "Conscience directe et conscience réfléchie." *Intellectica* 2(31): 269-311.
- Vermersch, P. (2000b). "Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche." *Expliciter*(35): 19-35.
- Vermersch, P. and M. Maurel, Eds. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.
- Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris, Seuil.



SENSORIALITE / SUSPENSION PRO-ACTIVE / VALEUR

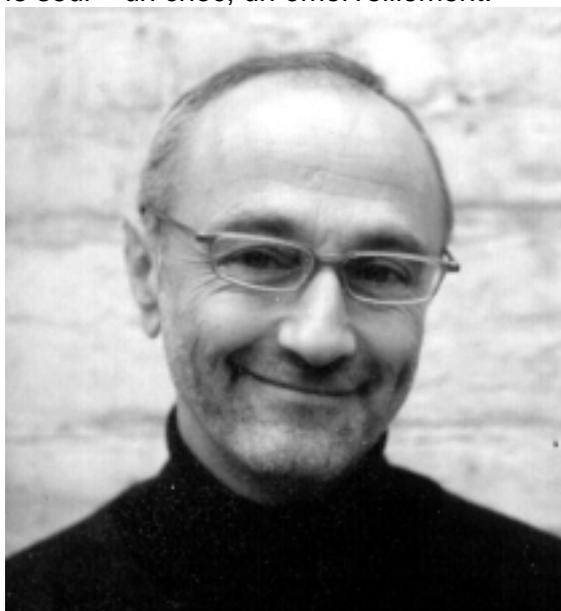
***Ou : Comment m'estimer, à l'aune de ce qui me va, pour être moi-même ?
« Le moi vit dans ce qu'il prend pour thème ».***

Jacques Gaillard

Un séminaire où Pierre Vermersch me fait « tilter » en présentant la réduction, chez Husserl.

Lors d'un séminaire du GREX, en Juin, Pierre nous a présenté le concept de réduction, tel qu'il l'a extrait de sa lecture patiente d'Husserl.

Ce fut pour moi – et je ne pense pas être le seul – un choc, un émerveillement.



J'ai en outre, immédiatement reconnu, sous ce concept à la sonorité peu attractive, ce qu'un « remplissement expérientiel », lié à ma formation en technique FM Alexander, mais aussi en improvisation dansée, m'avait, ces dernières années, permis de goûter.

Une nouvelle fois, Pierre m'a invité à réaliser ce mouvement de pensée merveilleux qui, embrassant une multitude d'expériences, les organise, subitement, en une évidence, une compréhension : « c'était donc ça ! ».

Ce dénominateur commun qui ordonnait, dans l'ombre, tant et tant d'expériences, ce sésame de l'aisance corporelle qu'il m'avait été donné d'approcher pour ma formation en technique FM Alexander. En effet est-ce une autre façon de le dire ? – un des grands principes de cette technique – dont l'objet est de développer, à

partir de la sensorialité, un meilleur rapport à soi-même – consiste à INHIBER (!?...) ses habitudes, inhiber étant à entendre comme refus de se laisser aller à la compulsivité de ce qui s'impose à soi. Un refus bienveillant, une suspension ?...

Je vous suggère, à fin d'illustration si vous le voulez, cette petite expérience.

Vous êtes assis, sur une chaise spartiate, dans un fauteuil moelleux, peu importe.

Maintenant : je vous propose de vous lever, mais vous ne vous levez pas. Si vous êtes capable de rester avec cette intention, sans focaliser sur vous-même, en accueillant ce qui va apparaître pour vous lever comme vous ne vous êtes jamais levé, et que vous le découvriez, dans la réalisation de l'acte lui-même, alors, vous aurez réalisé ce que FM Alexander appelle une INHIBITION. Cela ne ressemble-t-il pas, en outre, singulièrement, à une SUSPENSION PRO ACTIVE, et à une REDUCTION ?

La reconnaissance, puis l'intégration fonctionnelle de ce principe m'a ouvert la voie d'une aisance corporelle remarquable ; les effets du geste mental d'inhibition sont immenses : aisance, fluidité des gestes, précision du mouvement, perception d'un soi plein et global agissant en pleine conscience du déroulement de ses actes, mais aussi, un sentiment d'une évidence, d'un plein accord à soi-même et au monde.

Si je reprends le schéma présenté par Pierre, la réduction comporterait trois dimensions et soulèverait trois ordres de questions :

- Une orientation NOEMATIQUE : de quoi la réduction est-elle la réduction ?

- Une visée NOETIQUE : Comment s'opère la réduction ?

- Une orientation EGOIQUE : Qui l'opère et quels en sont les effets sur sa propre identité ?

Qu'est-ce que j'apprends de la réduction en l'apprenant ?

Serait-il abusif de considérer que, dans cet exemple, fort banal :

- L'objet de la réduction serait la façon que j'ai de me lever (réduire mes habitudes motrices). Qu'est-ce que je fais quand, habituellement, je me lève ? Qu'est-ce que je fais, de différent, quand j'ai réduit l'habitude ?

- La visée noétique serait la façon dont je m'y prends pour mettre en œuvre le processus, lui-même. Qu'est-ce que je fais pour réduire l'habitude ?

- L'orientation égoïque serait d'identifier le moi qui opère à ce moment-là, englobant celui qui est impliqué dans l'objet de la réduction – ici, se lever – et d'identifier ce que j'apprends en cueillant ce qui m'apparaît, de nouveau, par la mise en jeu du processus de suspension pro-active lui-même, mais aussi, par la transformation de ma façon de me lever.

Ce qu'il m'intéresse de tenter de regarder un peu mieux aujourd'hui, est d'abord la façon dont je m'y prends pour réaliser le processus de suspension pro-active ; ensuite, d'envisager les effets sur ma propre identité, qu'il est difficile de détacher des valeurs. J'en ai ébauché un déploiement dans l'article « Du sens des sensations »(1), en particulier dans l'exemple concernant la natation ainsi qu'une explicitation phénoménologique à partir de ma propre expérience de l'apprentissage du jonglage(2). Pour autant, je ne sais toujours pas, aujourd'hui, de quoi est faite cette suspension. (la dimension noétique). C'est pourquoi, je me suis rendu à la salle de danse du centre IUFM de Lille, bien décidé à mettre sinon de la clarté, du moins de la matière expérientielle, dans ce moment singulièrement opaque à la conscience. De quoi est faite, en ma propre expérience, une suspension pro-active ?

Puis-je la décrire, donner au jour de la conscience, différentes strates de ce moment qui, pour l'instant, échappe à ma saisie. J'en connais, certes, bien les effets, mais puis-je distinguer ce qui relèverait de ce que m'accorde la mise en jeu du processus, assez bien repéré, de ce qui le constitue, en lui-même ? (Puis-je différencier, expérientiellement la visée noétique de la dimension noématique de la réduction ?).

Où il est question d'état initial :

Il est 13h30, je viens de déjeuner, je me sens lourd, la conscience embrumée, les pieds pesants.

Je ne sais pas exactement, alors, si je viens danser, improviser, préparer une prochaine performance ou bien, précisément, sonder, par l'expérience, ce moment opaque de la suspension qui, parfois, peut précéder l'action. Une chose est sûre : ce manque de clarté m'afflige d'un poids supplémentaire. Ma tentation est alors grande de chercher à « me faire du bien », fuir cet état qui invite, dans un sentiment de torpeur, à un mol abandon, en puisant dans quelque technique d'intervention sur – contre ? – soi.

Combien de temps cela a-t-il pris ? Une poignée de secondes, quelques minutes ? Difficile à dire. Toujours est-il que je me vois très clairement **CHOISIR** de diriger ma conscience vers un **refus de me transformer**, en l'occurrence, appliquer à moi-même des techniques pour m'« énergétiser ». Je me vois choisir « simplement » de rester dans l'état où je me trouvais, en **OUVRANT MA CONSCIENCE, EN ACCEPTANT CE QUE J'EPROUVAIS DE MOI, ALORS, SANS ATTENTE PARTICULIERE, MAIS AVEC L'INTENTION DE RESTER VIGILANT A CE QUI POUVAIT M'APPARAITRE.**

Cette décision procède, me semble-t-il, d'une suspension qui réduit l'habitude, puissante, quand on se sent mal, soit de se focaliser sur soi, soit de chercher à s'en extraire en appliquant à soi-même des moyens supposés efficaces.

Acte puissamment impliquant puisqu'il nécessite de refuser (suspendre ?) d'accorder de la valeur à ce que l'on pense juste de faire. Dit autrement : attendre de voir, ce qui suppose aussi, ce n'est pas si évident, d'accepter que rien ne se passe. Se détacher du besoin de satisfaire une réussite rapide et assurée n'est pas facile. La suspension pro-active – si c'en est bien une – me semble, de ce fait, susciter immédiatement un contact aux valeurs : accepter de ne pas savoir, c'est-à-dire, lâcher ses repères habituels, en reconnaître d'autres, plus efficaces, même s'ils sont peu conformes à ce à quoi on accorde, habituellement, crédit et... valeur....

Où il est question d'allègement, de conscience ouverte et de mouvement :

Les conséquences, **quasi instantanées**, de cette décision se font alors sentir. Au

moment de l'expérience, je me trouve au sol. J'éprouve clairement une transformation de mes contacts au sol, qui gagnent en douceur, un peu comme si la zone de différenciation entre mon corps et l'extérieur se faisait plus discrète. Je me sens m'alléger, éprouver par le support de ma colonne vertébrale et de ma musculature de soutien, cette direction qui me porte à partir du haut (???...).

Je sens la flexibilité de mes muscles, qui, libérant les articulations, m'accorde une extrême disponibilité de mouvement. Je me sens : mobile, prêt à aller dans toutes les directions, improviser, en m'ouvrant à l'imprévu. Dit autrement : j'ai envie de bouger, de jouer de mon mouvement, de m'expandre dans un espace qu'à ce moment, je goûte pleinement de mes sens. J'éprouve, alors, m'enveloppant, un espace vaste et accueillant et je me sens vaste en lui. En retrouvant un contact au monde et le goût qui s'en dégage, je retrouve énergie et envie.

Ma pensée, également, est large ; je sens ma conscience, ouverte, prête à accueillir l'imprévisible de la danse et à en piloter, a posteriori, les traces. Est-ce un miracle : j'ai perdu la pesanteur de mon corps et l'inertie mentale, dont j'avais à subir les effets, quelques minutes auparavant ?

Où la suspension pro-active m'apparaît bien insaisissable :

Récapitulons : je suis arrivé dans le studio de danse, je me suis senti fatigué, j'ai reconnu cet état, je n'ai pas cherché à m'en extraire pour autant, et j'ai attendu de voir ce qui allait se passer. J'avais déjà, mais de manière non explicitée fait cette expérience de retrouver de l'énergie, lors de certaines répétitions laborieuses, en, curieusement, ne « faisant rien ». Car, quand j'arrête de m'appuyer sur ce qui, spontanément, inscrit en ma chair, s'impose comme une évidence et/ou que je cesse d'aller chercher d'hypothétiques solutions, sensoriellement bien identifiables, ce qui m'apparaît, immédiatement, est une absence, un vide : RIEN.

Il est curieux de constater comme la suspension de ce que l'on sait faire nous projette, immédiatement, dans quelque chose qui, en un premier constat, est inappréhensible. Comme si l'on éprouvait davantage la perte de ce qui existait, au point d'oblitérer, faute d'écoute attentive,

ce qui émerge et qui pourrait s'imposer à sa conscience.

Peut-être cela exprime-t-il cette tendance où nous nous intéresserions davantage à ce que nous perdons, plutôt que de nous tourner vers ce qui nous apparaît de nous, de nouveau, c'est-à-dire de différent. Pourtant, ce vide, ce rien est porteur potentiellement, de toutes les richesses permises par ce fait-même que j'abandonne, temporairement, les traces de ce qui s'est toujours imposé à moi. Le rien porte une altérité, sans doute est-ce une des raisons pour laquelle nous y prêtons peu attention. Ce « RIEN » est, dans l'expérience que j'évoque, constitué de gestes mentaux, sensoriellement peu repérables, ceux de la suspension pro-active, mais aussi de leurs conséquences noématiques : un allègement, c'est-à-dire moins de sensation, une dilution de sa conscience corporelle.

Si la suspension procède bien d'une réduction des habitudes – qui seraient, ici, de faire l'effort de se re-dynamiser – et d'une attitude d'accueil, tourné vers le devenir, de ce que je ne connais pas, alors, ce que j'ai réalisé à cette occasion y ressemble à s'y méprendre. Mais curieusement, à ce moment-là, je n'en étais qu'à me préparer, me mettre dans un état énergétique et motivationnel suffisant pour entreprendre une expérience de « grande envergure ». Ce qui m'apparaît drôle, maintenant, c'est de m'être mis au cœur de l'expérience, à mon insu et d'avoir reconnu ce que je cherchais par le processus d'auto explicitation et d'écriture, après. Pour autant, le fait de le mettre en bouche et de le conceptualiser par les mots, ne m'a pas conduit à être plus clair quant à la chronologie de ce qui m'est apparu et de l'intrication de ses différentes strates. J'y trouve, en vrac, des données sensorielles – allègement, expansion, mobilité, flexibilité... –, attentionnelles – ouverture, disponibilité –, des données concernant la direction de l'attention tournée vers une intention – ce que je veux sans chercher à l'obtenir –, concernant mon organisation spatiale – un rapport élargi à l'espace –, une autre présence à moi-même où je me saisis dans un moi amplifié et, paradoxalement plus diffus, où curieusement tout ce qui m'apparaît, d'étranger, est vécu pleinement constitutif de moi-même.

Je me sens alors, ample, avec des limites corporelles plus poreuses, mais dans une perception, paradoxale, très pleine de moi-même.

Tout cela est en vrac, difficilement dissociable, amalgamant très probablement le processus lui-même et les effets de celui-ci...

Ma question est celle-ci : puis-je, dans cet exemple, identifier les données qui ne relèveraient que de la suspension pro-active et rendre compte d'une micro-temporalité qui, à partir de ce processus, déclencheraient des effets mieux repérés, quant à eux ?

Si, maintenant, je me mets en position d'auto-explicitation du tout début, que m'apparaît-il ?

Je suis au sol, au contact rêche et un peu sec d'une moquette bleue, les jambes repliées sur le côté, la gauche reposant sur la droite, en appui sur la main droite. Je me vois là, et là, bien évidemment, je bute sur la globalité, le chaos, de ce qui m'apparaît, un écheveau tramé en épaisseur de tout ce que j'ai évoqué tout à l'heure.

Pourtant, une chose m'apparaît, dans toute l'opacité de cette masse, c'est qu'il m'a fallu : **décider**, c'est l'acte qui m'apparaît premier, initial. Plus exactement, cela commence au moment où j'ai reconnu, nommé mon état et que, ce faisant, j'ai décidé de **l'accepter, sans chercher à me transformer**. (Sans doute ai-je appliqué involontairement à moi-même un « truc » que j'avais empiriquement repéré de façon non consciente). Ce mouvement de ma volonté m'apparaît maintenant très clairement premier, initiant la suite, les effets sensoriels d'allègement, de mon contact au sol, en particulier.

Je perçois ce temps où se fertilise le processus, je l'appréhende comme une zone blanche, profondément dynamique, ligne de partage temporel entre ce que j'éprouve avant et ce que j'éprouve, après.

Où l'expérience me délivre les premiers linéaments du geste, suspensif pro-actif :

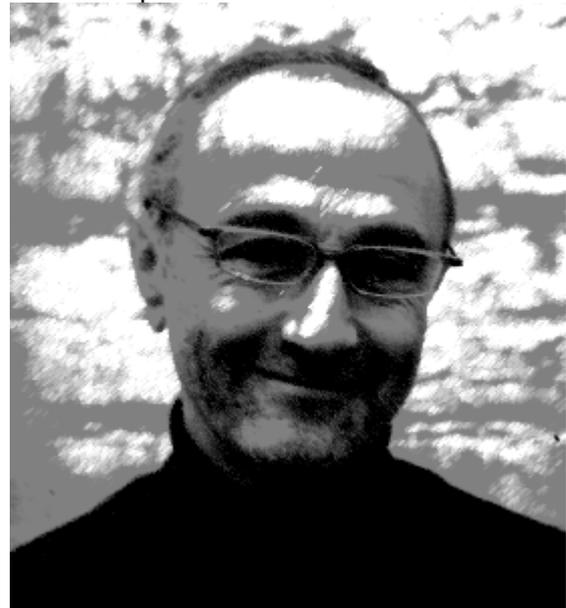
La question qui s'impose maintenant est celle-ci : de quoi est faite cette décision ? Il est clair qu'elle n'a pas le **goût** de ce que je perçois habituellement quand je dis : décider.

Il y a une volonté certes, mais c'est une **direction de l'attention qui se focalise sans se resserrer**. Le vécu sensoriel est, alors, très clair : une légèreté mentale, une expansion des tempes et de la boîte crâniennes, une détente du front et l'apparition, comme démesurée, de la partie occipitale du crâne qui engage, presque immédiatement, une dilatation de l'articulation maxillo-crânienne et des muscles hauts du cou.

Là où ma volonté s'associe généralement à des sensations de tensions – un effort – j'éprouve, paradoxalement, une aisance !!! Décider, vouloir sur fond sensoriel de facilité !

Le premier temps de la suspension pro-active consiste, me semble-t-il, dans la clarification d'une intention, CE QUE JE VEUX (ici me re-dynamiser, m'éveiller... etc.), mais il s'agit d'une intention à « double détente » où, simultanément, **il me faut rester clair quant à la façon dont je m'y prends pour réaliser ce que je veux**. Je m'accorde l'aisance sensorielle initiale – qui m'apparaît à peine décalée temporellement, juste après la clarification de l'intention –, si je reste en accueil de ce qui m'apparaît comme possiblement efficace.

Vouloir sans savoir, s'y tenir et cueillir l'imprévu qui ouvre des accès insoupçonnés à ce qui est voulu.



Après ce premier acte essentiel, j'éprouve surtout une vigilance, une sensibilité à repérer, même sous des formes habilement déguisées, l'habitude d'aller chercher, de

me manipuler, à reconnaître les petits gestes, les menus détails qui invitent au connu, à m'y fondre ; je me vois également les refuser, les repousser, plus exactement, les **absorber dans un nouveau geste suspensif qui les réduit**. Il y faut une extrême vigilance et suffisamment de courage pour ne pas m'abandonner à ces **voies toutes faites que ma mémoire me trace spontanément**. C'est un moment que je sens très fragile dans le processus : en effet, quand je refuse, par un **effort**, de repousser, ce que j'identifie comme une habitude, alors, immédiatement, je perds ma relation d'accueil à ce qui peut émerger. La réponse sensorielle est immédiate : j'éprouve un rétrécissement au niveau de la boîte crânienne. Il faut, au contraire, y répondre, par une volonté englobante qui permet de la dissoudre.

Ce paradoxe d'une volonté puissante, appliquée à un objet précis, associée à une quiétude mentale repérable sensoriellement me paraît être la clef de voûte du processus.

VOULOIR DANS L'ACCEPTATION SENSORIELLE DE CE QUE JE VAUX, ICI ET MAINTENANT, EN ME DELIVRANT DES EFFETS INHIBITEURS DE CE QUE J'AIMERAIS VALOIR.

La suspension pro-active fait éclore de l'insoupçonné, de nouvelles dimensions de soi, que notre activité involontaire garde enserrées dans les traces pré-programmées de nos habitudes. Cet insoupçonné est toujours curieux, étonnant. La tentation est alors forte de focaliser son attention dessus, pour en capter la teneur, s'en saisir, la re-tenir.

Il faut encore là – et cela procède me semble-t-il, toujours du processus de suspension pro-active – conserver toute sa vigilance pour absorber cette tentation et rester dans une attitude d'accueil de ce qui apparaît, même si cela est complètement étonnant. Je le dirais ainsi : rester curieux, sans fascination. Pas si simple, quand, souvent, cela est très étonnant, car inattendu.



Où il est question de valeurs et d'inhibition :

Suspendre ses habitudes, celles que l'on applique « naturellement » – comme quoi l'habitude devient une « seconde nature » – pour agir dans des situations connues, mais aussi pour tenter de répondre à ce que l'on ne connaît pas, est beaucoup plus impliquant qu'il n'y paraît, à première vue.

Il me faut, en effet, comme me **déraciner** de l'évidence, tenter cette sorte de fragilité, où je m'expose, sans mes projections habituelles, dans un contact au monde qui paraît m'absorber. J'y sens une forme de courage et d'innocence.

Il me faut me délivrer des moyens que j'applique a priori à moi-même pour chercher la voie conduisant à ce que j'aimerais valoir : une réussite rapide, une perfection. Un être mieux que soi.

C'est pourquoi la suspension pro-active m'apparaît comme un acte de réunification, de reconnaissance de soi, une façon d'être touché par le monde en le touchant par le plein engagement attentif de soi. De soi et de personne d'autre que **soi**. Un soi qui s'amplifie par le fait même d'accepter de s'ouvrir, c'est-à-dire de se diluer pour reconnaître, par une cueillette attentive, ce qui le prolonge. Un soi vigilant, qui ne contrôle pas d'autres soi, mais, plus exactement, un soi sensible et attentif se remplissant de ce qui bourgeonne de lui-même, encore inconnu.

Je sais ce que je veux.

Je le veux.

Je ne sais pas encore.

J'attends de voir.

Ceci revient à suspendre la connaissance, les savoirs que je suppose, a priori, efficaces, et d'arrêter d'aller chercher des solutions.

Ceci implique aussi de se détacher de l'issue, d'accepter de ne pas réussir, du moins, tout de suite. (le spectre de la perfection vacille...).

Evidemment, on le pressent, ce soi là, n'est pas le soi d'autrui. Plus exactement, n'est pas celui que l'on construit pour répondre au système de valeur d'autrui...

Ce qui m'apparaît comme efficace n'est délivré que par ma propre activité de remplissement : je me trouve à la fois, acteur et juge !!

Ce qui me va pour m'améliorer dans une tâche ou pour en résoudre de nouvelles n'est la propriété de personne d'autre que moi-même.

A l'inverse l'application à moi-même de solutions jugées par d'autres efficaces, immédiatement, me coupe de la suspension pro-active. La réponse sensorielle est immédiate : ça se tend. Un effort sera à réaliser ; le travail peut alors commencer.

(...)

Apprendre à partir d'une suspension pro-active invite à se délivrer de tout ce que l'on peut mettre en œuvre pour satisfaire des sollicitations, des solutions, qui me sont extérieures. On pressent les conséquences de ces considérations sur l'acte éducatif...

Car, plus important encore : non seulement, la suspension pro-active en sollicitant un plein contact à moi-même m'apprend à devenir autonome quant aux moyens qui me sont possiblement efficaces, mais aussi, elle permet de dégager, par le goût, le **SENS DE CE QUI ME VA, QUI ME PLAÎT**.

Ce qui, culturellement, par rapport à certains modèles sociaux et/ou familiaux, peut, parfois, introduire à certains décalages...

Suspendre ce à quoi j'accorde, a priori de la valeur pour agir, invite à se débarrasser des vieux schémas enkystés ; ceux-ci peuvent m'apparaître, par une écoute sensible et attentive ; j'ai le choix, égale-

ment, de les réduire, par un geste clairvoyant de suspension.

D'une certaine façon, la suspension m'invite à inhiber ce qui m'inhibe, mais aussi à mettre à distance les vecteurs humains par lesquels j'ai introduit contre ma propre nature, ou plus exactement sans reconnaître ce qui me va, les valeurs d'autrui. J'éprouve, en l'écrivant, tout le poids de ce que j'exprime.

Où il est question de valeurs et de soi :

Vu ainsi, la tension, l'effort, la crispation, le stress... peuvent être interprétés comme des réponses excellemment adaptées m'informant de ce fait que je suis en train d'agir, de vivre, en tentant de répondre au système de valeur d'autrui et que cela n'est absolument pas bon **pour moi**. La tension sensorielle est une **BONNE REPONSE** à un mauvais rapport à moi-même. (Réaliser quelque chose à l'aune des valeurs d'autrui n'est pas la voie idéale pour être en accord à soi-même...).

Je suis, pédagogue et parent. Sans doute aurais-je préféré ne pas avoir, comme aujourd'hui ; à écrire cela, qu'il me faut pourtant bien accepter comme une évidence. Apprendre à suspendre mes habitudes pour agir, celles par lesquelles je me reconnais en mon identité, invite à me libérer, aussi, de ceux, proches ou lointains, qui, par elles, se sont inscrits en moi. (« Un moi absent de soi-même »). La présence à soi m'apparaît se développer au fur et à mesure de l'abandon de recherche de solutions, qui ne sont pas filtrées par mon propre système de valeur.

Certains moi, en moi, me sont étrangers ; la suspension pro-active est une invitation, me semble-t-il, à identifier, à travers ce qui me va, l'étendue de ce qui m'est étranger. Ce que j'éprouve, c'est que la suspension pro-active et le sentiment de plénitude que sa mise en œuvre permet de développer peu à peu, participe à la construction d'un moi plus uni, plus centré, me libérant de ceux construits par les demandes implicites d'autrui.

Curieusement, j'éprouve ce moi uni, poreux, malléable, ouvert aux expériences, sans que pour autant, il y ait perte, ni de continuité, ni d'identité, ni de sens. Est-ce cela : être soi ?

Où se pose la question de l'effort dans l'apprentissage :

Peut-il y avoir apprentissage sans effort ? L'expérience sensorielle, partagée par la plupart d'entre-nous, nous inclinerait à répondre par la négative. Peut-être n'est-il pas sans intérêt de déplacer la question, en se demandant à quoi s'applique l'effort d'apprentissage ? Je me limiterai, en guise de réponse, à cette interrogation : est-il préférable,

- De nier ce que l'on est capable de faire, en cherchant à réussir rapidement, dans un besoin de perfection, en appliquant contre soi des solutions a priori efficaces ?
- Ou de conserver le cap de ce que l'on veut, en découvrant petit à petit, sur la base de ce que l'on sait faire, les moyens de l'efficacité, tout en acceptant de ne pas être parfait, tout de suite ?

Ni l'une, ni l'autre des possibilités n'est évidente ; les deux appellent à un effort. Simplement, dans le premier cas, l'effort résulte d'un désaccord à soi-même prolongé par le contrôle infini des interférences que celui-ci génère ; c'est « dur » et il y faudra beaucoup de travail ; dans le second cas, l'effort s'applique à conserver une double clarté : conserver l'intention, tout en cueillant les ébauches de solution qui m'apparaissent, quant bien même celles-ci sont modestes.

Il y faut une vigilance, une attention et une patience ; il s'agit, aussi, d'un effort, se vivant, paradoxalement, sur fond sensoriel d'aisance. (ce qui est tout à fait normal, puisque je me trouve, alors, en accord à moi-même : mon corps m'informe que tout est OK, même si **JE** ne réussis pas, encore. L'échec n'est pas le problème, c'est la crainte de ne pas réussir qui fait problème).

Mais, alors, est-ce encore : un travail ?

Où il est question, après relecture de mes notes prises lors de l'exposé de Pierre, de clarification :

Si je passe, au crible de l'exposé éminemment clarificateur de Pierre, ce que je retire de ces expériences (l'expérience elle-même ; l'explicitation première et celles développées par l'écriture), que puis-je dire ?

- D'abord, que les effets de la suspension pro-active ; empiriquement déjà repérés, sont clairs : d'un état de lourdeur, je passe

à une légèreté corporelle et une dynamisation mentale. L'objet : état de vigilance à un état initial, je peux en décrire la réduction.

- Ensuite, il me semble éprouver assez clairement ce que j'apprends de la réduction en la pratiquant : une amplification et une congruence du moi, une unification d'un moi qui, au lieu d'en surveiller d'autres, se dilate et s'ouvre, sans se perdre, dans l'acceptation de tous les possibles.

- Enfin, quant à la visée noétique elle-même, dont le souci de clarification était, il faut le rappeler, à l'origine de l'expérience, je ne peux qu'évoquer les quelque bribes bien élémentaires de ce que j'ai pu en expliciter : clarifier l'intention – ce que je veux – ; diriger mon attention sur ce que je veux tout en gardant une attitude d'accueil ; conserver une extrême vigilance qui absorbe sans les refuser les gestes de contrôle et/ou de recherche ; garder une attention ouverte et curieuse, sans focaliser, sur ce qui apparaît de nouveau.

Je suis conscient que cela reste très élémentaire.

Je reprends mon souffle, avant une prochaine exploration. (Le monde extraordinaire est vraiment à la portée de soi...).

- (1) Du sens des sensations. Expliciter n°35. Pages 1 à 6. Mai 2000.
- (2) Du sens des sensations. Expliciter n°35. Pages 11 à 13. Mai 2000.



L'analyse de pratique en formation initiale ?

Claudine Martinez

Pourquoi parler d'analyse de pratique en formation initiale ?

L'analyse de pratique concerne en général des professionnels, qu'ils soient enseignants ou formateurs. Affirmer l'utilisation de l'analyse de pratique comme moyen de formation pour des étudiants peut interroger.

L'origine tient globalement à deux choses. Dans l'ancien cursus d'études des enseignants d'EPS avant l'intégration universitaire, les pratiques physiques y figuraient en bonne place et la pratique d'enseignement y était aussi intégrée. La deuxième chose tient à ma propre expérience de la formation en STAPS et des constats que j'ai pu voir se répéter pendant plus de 20 ans.

Former de futurs intervenants, enseignants, animateurs ou entraîneurs c'est viser des pratiques efficaces pour eux-ci. J'aurais envie de comparer une pratique à un iceberg. C'est une totalité, mais seule une petite partie est perceptible, celle de l'exécution dans les conditions matérielles du moment. Cette partie correspond à « une mise à l'extérieur » de l'individu, une production. Par contre la partie immergée, non directement accessible est constitutive de l'individu. Elle renvoie à des représentations, des croyances... qui participent d'une certaine identité de l'acteur et qui sont profondément ancrées dans son vécu antérieur. Ces différentes facettes sont très étroitement imbriquées, même concaténées entre elles. La pratique incarne donc, dans des conditions données, à un moment précis, ces données internes au sujet et qui lui restent, pour l'essentiel inconnues.

Donc, sans avoir jamais pratiqué (l'acte d'enseignement de l'EPS par exemple) les pratiques enseignantes de chacun sont déjà là, de par les éléments internes qui les déterminent. Ce n'est pas le fait du hasard, que les pratiques des enseignants novices sont toujours fondamentalement les mêmes !

Il n'est donc pas concevable de former à des pratiques par des discours, des exposés magistraux aussi intéressants soient-ils !

Pour une autre épistémologie de l'action.

Le modèle dominant à l'œuvre dans nos formations et qui n'est jamais questionné -il s'impose- est, ce que Schön⁴⁵ nomme le « modèle de la science appliquée ». Il consiste dans un premier temps à faire apprendre des connaissances fondamentales pour ensuite procéder à des applications, c à d à suivre les prescriptions de ces connaissances pour faire quelque chose. Schön développe dans son ouvrage l'idée que ce modèle convient bien à certains métiers, à certaines tâches. Dans ce cas, il parle de techniciens. Mais pour des métiers comme ceux de l'enseignement, de la formation et bien d'autres, il s'avère impertinent, les pratiques sont trop complexes, mouvantes, singulières... Le technicien fait alors place au professionnel, et le modèle de la science appliquée, à celui de la Science-Action. L'action devient première et la connaissance prend sa source dans la réflexion sur cette action. Toutefois, comme cette pratique est « opaque, chaotique non compréhensible immédiatement »⁴⁶, un travail est à faire. D'abord de mise en mots, d'identification (accéder aux données pré-réfléchies par les techniques d'aide à l'explicitation), qui peuvent produire des prises de conscience ou/et ensuite un travail de formulation du ou des problèmes à considérer, travail qualifié de « problématique »⁴⁷ (problem-setting) par

⁴⁵ Schön, 1983, traduit en français en 1994 au Québec : le praticien réflexif.

⁴⁶ Nous retrouvons ce point de vue plus développé avec P. Vermersch.

⁴⁷ Cette démarche de problématique est reprise par le Québécois Yves Saint Arnaud : Connaître par l'action, 1992, éd. PUF de Montréal.

D. Schön.

Dans cette optique, l'expertise quelle qu'elle soit, d'un enseignant, d'un conseiller pédagogique, d'un formateur.... se développent en action, en situation. On peut donc concevoir des modules de formation où l'action et la réflexion sur celle-ci (à condition que l'action soit réfléchie au plan de la pensée) se nourrissent l'un, l'autre⁴⁸. J'aime bien reprendre cette formule de G. Vergnaud, « au début n'est pas le verbe, encore moins la théorie. Au début est l'action, ou encore mieux l'action adaptative d'un être dans un environnement.... C'est par l'action que commence la pensée... »⁴⁹.

Comment l'analyse de pratique peut-elle être possible en formation initiale ?

D'abord de quelle pratique peut-il s'agir puisque les étudiants ne sont pas encore en action pour enseigner ? Opter pour cette voie de formation implique de créer les conditions pour que les étudiants aient une pratique d'enseignement qui soit réelle, authentique et possible. Il s'agit de lui permettre d'actualiser sa pratique de débutant, puis de la faire évoluer. C'est possible. Encore faut-il y mettre les moyens et avoir des formateurs qui sachent conduire, guider une telle démarche.

Cela passe par la mise en place d'un dispositif de formation. Je ne peux ici, que m'appuyer sur mes propres expériences qui furent possibles à une époque donnée en STAPS, et qui sont forcément contextualisées et datées.

Exemples de dispositifs.

J'ai eu l'occasion de mettre en place différents dispositifs en Deug, Licence, Maîtrise. En voici succinctement, deux qui concernent la 2ème année du Deug.

Le premier visait la formation d'intervenants en STAPS, du point de vue de l'acte d'intervention avec un groupe d'enfants confronté à une pratique sportive d'une heure.

La meilleure organisation fut la suivante : un formateur pour 14 étudiants (7 binôme).

mes). Deux stages d'une semaine dans une école l'un au début, l'autre à la fin de la formation, avec une période d'environ 12 semaines entre les deux où chaque binôme poursuivait une fois par semaine, chacun avec une classe. Les stages rassemblaient tout le groupe avec le formateur. Pendant les deux stages, les étudiants animaient de deux à trois séances par jour. Ils étaient filmés deux fois dans la semaine, enregistraient plusieurs fois leurs communications verbales au magnétophone, observaient et assistaient leur partenaire, faisaient en binôme un entretien d'explicitation deux fois dans la semaine avec le formateur, avaient des séquences de travail en groupe, de visionnement de séquences vidéo... Les critères de réussite⁵⁰ étant connus des étudiants, l'auto-évaluation était intégrée.

Le deuxième visait plus spécifiquement une formation à la didactique de la natation. Il concernait des étudiants optionnaires en natation de première et deuxième année. Pour les Deug2, ils le vécurent en parallèle du précédent dispositif, dans la même école, qui par chance disposait d'installations sportives intra-muros (gymnase et piscine).

Les étudiants étaient organisés par quatre avec un petit groupe d'enfants (4 à 6) en natation, une fois par semaine. Ils étaient en fait deux binômes associés. L'un de première année, l'autre de deuxième année. Pendant une période de 8 à 10 semaines, les 2ème années étaient directement impliqués, en se relayant autant pour enseigner, que pour s'observer. Le binôme de première année, restaient alors sur des tâches d'observation pendant cette première période, puis passaient ensuite, à l'enseignement de ce même groupe d'enfants sous la direction du binôme de Deug2. Si la durée le permettait les D2 reprenaient les enfants dans une troisième période alors que les premières années étaient libérés. Ils avaient tous des tâches d'écriture (d'observation, de bilan de séance), des séquences de travail dans le petit groupe de 4 et dans le groupe de Deug (premières années ensemble et

⁴⁸ Cf. Le cursus universitaire des enseignants primaires mis en œuvre par Ph. Perrenoud et son équipe à Genève.

⁴⁹ Cf. in Des savoirs théoriques et savoirs d'action, dirigé par J.M. Barbier, *au fond de l'action, la conceptualisation*.

⁵⁰ L'évaluation est en soi un problème de formation important et épineux qui mériterait un article à lui seul.

deuxièmes années également). Il est certain que le formateur a dû jongler avec les horaires, les salles de travail, les réservations de vidéo etc... Mais ce fut possible pendant un temps.

Globalement, la mise en place d'un tel dispositif de formation suppose la création d'un réseau, d'un calendrier et de contrats.

Un réseau :

Ce fut soit un réseau d'écoles primaires, soit un réseau d'établissements du secondaire avec des collègues acceptant la tâche de Conseiller Pédagogique. Cela suppose des démarches fonctionnelles, eu égard à ce qui existe, avec les différents partenaires aux différents étages de la hiérarchie : IDEN, CPD, CPC en primaire, IPR dans le secondaire avec les collectifs d'établissement, les enseignants et leur chef d'établissement.

Sans m'arrêter sur ce point, ce dispositif, loin de vouloir substituer les étudiants aux enseignants pour enseigner l'E.P. crée les conditions d'une formation continue pour ceux-ci, si toutefois leurs responsables peuvent s'en saisir.

Un calendrier :

Une programmation claire et précise des dates ou périodes d'intervention des étudiants dans les classes, réalisée en coordination avec les personnes concernées (directeurs et professeurs d'école), pour respecter les différentes contraintes de tous : à l'école primaire par exemple, les créneaux, bibliothèque, langue, informatique..., à l'université les possibles dans le calendrier universitaires, ainsi que les contraintes personnelles des étudiants.

Des contrats :

Contrat avec les partenaires : établir les conditions de ce partenariat avec les droits et devoirs de chacun.

Contrat avec les étudiants : laissons de côté le contrat général du diplôme. Là, il s'agit du contrat de formation entre le ou les formateurs impliqués et les étudiants. Il précise les conditions de la pratique et les obligations des étudiants, les différentes tâches qu'ils devront accomplir (écriture de leurs bilans de séance, l'observation de leur partenaire, l'enregistrement de certains moments en vidéo ou au magnétophone, ...), les exigences à respecter dans leurs séances, les critères de réussite pour obtenir leur module etc...

Un dispositif de formation

L'alternance fonctionnelle entre une pratique et un travail de retour réflexif⁵¹ sur celle-ci, constitue la structure de l'édifice. Toutefois, il faut être réaliste et créer les conditions pour que la pratique soit satisfaisante et acceptable autant pour les élèves que pour ces enseignants novices en formation. Les expériences menées me permettent de proposer quelques principes de fonctionnement généraux qui doivent bien sûr, s'adapter aux contextes et aux personnes concernées.

Comme pour les élèves, pour pouvoir évoluer, nos étudiants doivent être placés dans une situation de déséquilibre acceptable, ce que Linda Allal⁵² appelait « l'écart optimal ». La situation d'enseignement brute, dans les conditions réelles, telle que l'enseignant en poste doit l'assumer peut être trop difficile pour l'étudiant et irréaliste pour les élèves.

Si la situation dépasse les possibilités de l'étudiant, celui-ci se met dans un état émotionnel intense qui ne lui permet plus de coder de l'information⁵³. Il faut donc pouvoir doser, sachant que tous les étudiants ne fonctionnent pas de façon identique.

Des conditions pour le sécuriser

- Travailler en binôme. Un contrat peut lier les deux acteurs pour que, celui qui est en retrait (observation) puisse intervenir sur le terrain pour aider l'acteur principal. Cela peut aller d'une aide à installer le matériel, à celle de prendre le fonctionnement d'un sous-groupe de la classe ou de prendre, le temps d'une situation pédagogique, toute la classe, permettant à l'acteur principal de prendre un peu de recul, de se ressaisir.

- Le formateur peut évaluer les difficultés de l'intervenant en situation et l'aider aussi directement, en lui proposant par exemple une solution immédiate etc...

- Il peut travailler avec un groupe réduit, demi-classe par exemple, ce qui contraint

⁵¹ Je parle de travail de retour réflexif, car ces étudiants ne sont pas volontaires, ces tâches leur sont imposées.

⁵² Linda Allal, *Stratégie d'évaluation formative : Conception psychopédagogique et modalités d'application* in L'évaluation formative dans un enseignement différencié. Allal, Cardinet, Perrenoud, 1983, Peter Lang, Genève.

⁵³ Cf. Travaux d'Henri Wallon sur l'émotion.

son partenaire à prendre l'autre demi-classe en parallèle.

- Les étudiants ne sont pas à l'aise de la même façon sur toutes les activités physiques et sportives. Donc lui proposer une activité qui lui soit bien connue, peut le mettre à l'aise.

- Aucun jugement de valeur ne peut avoir place dans le cadre d'un tel travail.

Des conditions pour le déstabiliser

Si une trop grande émotion est néfaste, il en est de même d'une trop grande sûreté de soi-même. Un étudiant très sûr de lui, ne se remet pas en cause. Chaque problème ou difficulté sur le terrain relèvera toujours pour lui, d'une cause qui lui reste extérieure (la maîtresse, le temps, la fatigue ou l'énerverment des enfants, les conditions matérielles etc...). S'il se trouve en situation facile, de son point de vue, avec des réalisations qui le satisfont, il ne « bougera pas ». Le formateur peut alors jouer sur certains paramètres pour lui rendre les choses moins faciles.

- Il peut utiliser les paramètres du paragraphe précédent en les faisant jouer dans l'autre sens. Prendre la classe entière au lieu de la demi-classe etc...

- Le formateur peut lui confier une classe dont l'âge des enfants va le déstabiliser, comme par exemple un C.P. (cours préparatoire), ce qui l'oblige à les observer davantage, à s'adapter à leurs caractéristiques.

- Lui proposer une activité inhabituelle pour lui, des jeux comme la thèque (ceci étant relatif au contexte et à l'époque).

Des conditions pour lui permettre de capter plus d'informations nouvelles.

Il est des situations qui favorisent la prise d'informations pour l'étudiant, d'autres à l'inverse trop complexes où il ne voit rien.

- Ainsi reprendre la même activité physique, voire la « même » séance avec deux classes de suite.

- Disposer les enfants pour les voir faire la même chose dans le même sens.

- etc.

Le travail de retour réflexif

Il peut prendre des formes très différentes qui se coordonnent entre elles. Elles s'organisent sur deux axes. Un retour d'observateur extérieur sur ce que fut cette pratique. Un retour sur son vécu subjectif, tel qu'il fut pour lui.

Des retours d'observateurs extérieurs

L'observateur extérieur peut être lui-même ou ses partenaires (binôme, formateur...).

Les observations faites par son binôme lors de sa séance, relèvent de sa seule sensibilité, mais il se sent concerné parce que son binôme est un pair impliqué, comme lui et donc ses pré-occupations sont très proches des siennes. Elles peuvent être en plus, liées à ses propres buts et objectifs qu'il poursuivait lors de cette séance et qu'il lui avait donnés à priori. Buts sur ce qu'il veut essayer de faire et ce qu'il souhaite des élèves.

Les enregistrements vidéo lui permettent de revenir (seul, en binôme ou en groupe) sur des séquences (les siennes ou celles d'autres). Il peut repasser plusieurs fois, au ralenti (quand il regarde seul ou avec son binôme). Dans une position un peu plus décentrée, il peut voir des aspects, des éléments importants qu'il n'avait pas enregistrés. Par exemples, il intervient pour proposer l'exercice suivant, alors que tous les enfants n'ont pas réalisé leur tour dans le précédent; il voit les petits événements qui ont précédé un conflit, le fait que quelques enfants soient accrochés aux espaliers avant la fin de sa séance, pourquoi les groupes de deux constitués ont abouti à une situation impossible, pourquoi après avoir passé 20mn à faire ses équipes, ce fut la débandade etc... Des maillons du puzzle, qui du fait de son inexpérience n'avaient pas de sens à ce moment là pour lui, réapparaissent sous ses yeux alors qu'il en connaît maintenant les conséquences (la non-réussite de tel gamin, la dispute au milieu du match, les filles qui sont progressivement sorties de la situation etc...). La seule observation en différé, avec un autre regard, lui permet d'entrer en possession des différents éléments qui lui permettent de reconstituer les événements et donc de les comprendre dans leur déroulement logique.

Il en est de même avec les enregistrements de ses propres verbalisations au magnétophone⁵⁴, bien que les effets soient différents. Entendre sa propre voix avec telle intonation, les formulations qu'il utilise etc... est un retour très impliquant, parfois même brutal. Cela doit se faire

⁵⁴ Il s'agit d'un petit magnétophone que l'étudiant fixe sur sa poitrine. Il le met en marche en début de séance et n'y touche plus jusqu'à la fin.

dans un premier temps de façon intime. C'est lui et lui seul qui s'écoute. Comme en vidéo aussi, des aspects de ses actes qui ne sont pas venus jusqu'à sa conscience dans l'action, lui sont brutalement révélés.

Des retours sur son propre vécu.

Deux formes ont été utilisées, des entretiens d'explicitation et l'écriture personnelle.

L'écriture a un rôle très important puisqu'elle fixe les choses. L'accent était mis sur les bilans et non sur les préparations de séances. Elle permet à l'étudiant à la fois d'opérer sa propre synthèse à la fin du travail réflexif relatif à une séance et avant la réalisation de la séance suivante, mais aussi de structurer sa pratique. L'écriture était guidée dans sa structure mais non dans son contenu. Je m'explique. Si la liberté complète est laissée à l'étudiant qui débute dans ce genre de travail, il est perdu, ne sait dans quel sens aller. Lui proposer un cadre souple et large de départ, c'est lui faciliter les choses, par exemple, à propos de 2 ou 3 moments bien réussis et 2 ou 3 moments difficiles, pour lui bien sûr, trois temps d'écriture : décrire, analyser, faire de nouvelles propositions. Ce cadre évolue au cours de la période de formation en fonction de leur faculté à repérer et à différencier de plus en plus finement ce qui se passe. Il est possible d'introduire des axes fonctionnels comme : qu'as-tu fait et que s'est-il passé ensuite au niveau de tes élèves ou vice-versa que s'est-il passé au niveau des élèves et qu'as-tu fait ?⁵⁵ Les bilans écrits après chaque séance permettent plus tard autant à l'étudiant qu'au formateur de repérer les changements, l'évolution et pour l'étudiant de retravailler sur l'ensemble à la fin de la formation.

J'ai introduit des entretiens d'explicitation dès que je fut un minimum, capable d'en mener(vers 1990). Les effets m'ont toujours étonnée, car lors de mes débuts, je n'en étais guère satisfaite, mais je n'ai ja-

⁵⁵ Derrière ces questions ce sont les processus de prise de connaissance (les élèves en action) et de prise de conscience du jeune enseignant qui sont activés. Cf. *la prise de conscience et Réussir et comprendre*, 1974, PUF, Paris, dans lesquels Piaget décrit le processus global de construction des savoirs à partir de l'action.

mais eu de difficulté avec les étudiants, car ils étaient toujours ravis et lorsque je voulais les interrompre pour manque de temps, ils demandaient à les maintenir. Pouvoir dire leur pratique telle qu'elle s'est déroulée, sans jugement de valeur était pour eux quelque chose d'unique et de totalement nouveau. Tout le travail se faisant en binôme d'étudiants, je prenais un temps avec chaque binôme environ deux fois dans la semaine, lors des stages. Comment est-ce que je procédais ? Nous nous installions la plupart du temps dans une petite salle de matériel assis par terre et je menais un entretien d'environ une demi-heure, trois quarts d'heure avec les deux partenaires, passant de l'un à l'autre suivant la dynamique du moment. J'avais choisi de ne faire que de l'explicitation, c'est-à-dire de leur permettre de s'auto informer, de vivre l'expérience d'accéder à des données pré-réfléchies⁵⁶. L'objet de l'entretien était toujours choisi par l'étudiant et je restais uniquement dans mon rôle de médiateur, d'interviewer.

Avec et dans le groupe

Le groupe a une certaine importance. Il sécurise l'étudiant en lui permettant de constater qu'ils ont les mêmes difficultés, le même fonctionnement. Il lui permet de s'enrichir des procédures, solutions des autres, aux problèmes rencontrés. Comment faire des équipes de mêmes niveau, avec un chiffre impair d'élèves, comment s'y prendre avec les élèves, dits perturbateurs, quand ils se désintéressent et se « dissipent » etc... Les problèmes des débutants concernent surtout la gestion de la classe et l'affectivité des élèves. Ils craignent les conflits, les pleurs... Les aspects disciplinaires sur les contenus se réduisent globalement à ce qu'ils vont leur faire faire, autrement dit, comment vont-ils remplir leur séance ?

L'étude de cas, d'événements, ce qui renvoie à ce que l'on nomme habituellement analyse de pratique, sont introduits d'abord par des études brèves, puis de plus en plus approfondies. Mais les étudiants sont d'abord à la recherche de solutions immédiates et si les études vont

⁵⁶ Pré-réfléchies : Cf. le glossaire, chap. 10 de *Pratiques de l'explicitation*, dirigé par Vermersch, Maurel, ESF, 1997

au-delà d'un certain degré d'approfondissement, ils décrochent. Toutes ces formes de travail sont complémentaires.⁵⁷ Elles sont plus ou moins impliquantes. L'analyse de pratique a de multiple possible au niveau des mise en œuvre. J'ai préféré utiliser l'expression de « travail de retour réflexif », car dans ce que je présente, il s'agit d'un ensemble assez complexe. Il serait intéressant de réfléchir et travailler pour repérer des coordinations de certains de ces moyens plus intéressantes que d'autres en fonction de niveaux et de conditions de pratiques. Par exemple, chez les débutants, les phases de travail d'analyse en grand groupe doivent rester peu fréquentes. Les prises de conscience qui s'opèrent du fait des retours très personnalisés (vidéo, magnétophone, explicitation,) suffisent pour leur permettre d'essayer de faire autrement, de chercher d'autres solutions⁵⁸. Ce type de dispositif de formation est hélas peut fréquent dans nos universités. Il est considéré comme de la « pré-professionnalisation » et de ce fait marginalisé.

Retour sur la démarche

Il est important de laisser les jeunes s'habituer, s'éduquer à ce type de travail. La démarche leur est le plus souvent inhabituelle dans le contexte des études supérieures actuelles. Mais il faut aussi savoir opérer des ruptures car le temps est compté et tout ce qu'ils peuvent gagner là, dans ce contexte relativement protégé, leur épargnera des déboires ultérieurs quand ils seront seuls avec leurs élèves et qu'ils enchaîneront leurs séances d'une classe à l'autre ou tout au long de leurs journées.

En quoi cette démarche leur est-elle inhabituelle ?

⁵⁷ Un travail de recherche a été mené par l'INRP sur le rôle de la vidéo en formation initiale d'enseignants. Nadine Faingold, membre du Grex a travaillé dans sa thèse les rapports entre les effets de la vidéo et les effets de l'entretien d'explicitation.

⁵⁸ Cf. l'étude de cas mené sur un étudiant : Histoire d'un changement dans la pratique d'intervention d'un étudiant en STAPS, colloque d'Antibes, 1998, recherches en EPS sur l'intervention. Paru dans un dossier de la revue EPS et disponible sur le site du Grex

D'abord du point de vue du rapport au savoir.

Les étudiants sont conditionnés à recevoir des savoirs, produits par d'autres (des savants), donc déjà mis en boîte et distribué par leurs enseignants, qui ont dû mener de longues études pour en arriver là. Un critère important de leur activité d'apprenant est le degré de fatigue de leur poignet à prendre des notes ! Là, tout s'inverse. Les rôles d'enseignant et d'étudiants changent de contenu. Ces derniers se trouvent subitement mis sur la sellette, ils ne sont plus perdus dans un amphithéâtre au milieu des autres. Leurs pratiques, leurs dires, leurs écrits deviennent objets de travail et constituent le cœur de l'enseignement. Ils passent d'une attitude de réception passive à une implication personnelle quasi permanente. Il leur est demandé de faire, de penser, d'écrire sans faire référence à des auteurs, mais d'être eux-mêmes l'auteur !

Se dégager du point d'arrivée pour se centrer sur le point de départ

Cela signifie, qu'il leur faut là encore se défaire du fonctionnement habituel auquel ils ont été conditionnés toute leur scolarité. Ne plus s'organiser par rapport aux comportements finaux attendus, aux référentiels de compétences ou autres objectifs de formation pour ne considérer que ce qui est, là, maintenant tel que cela se présente ou prend forme. Ils doivent apprendre un nouveau regard pour passer de ce qui « n'est pas » à ce qui est réellement. Le fonctionnement normatif auquel ils sont habitués les focalise sur les écarts entre ce qui se passe (action directe ou observation de l'autre) et ce qu'il faudrait qu'il se passe. Leur bilan et leurs observations de départ ne sont que des négations et des jugements de valeurs autant pour leurs élèves que pour leurs propres actions. « Il n'a pas fait ceci.... Il n'a pas fait comme ça... je n'ai....pas... bien... satisfaisant... » et inversement. Les faire passer à des affirmations, c'est leur permettre de regarder ce qui est réellement.

Pouvoir travailler avec un autre modèle que le modèle « applicationniste »

Tourner son attention sur les points de départ : comment j'enseigne, j'observe, j'écris ma pratique etc... en faire des objets de travail, c'est s'inscrire dans un nouveau modèle de construction des sa-

voirs⁵⁹ (Cf. le paragraphe une autre épistémologie de l'action). Faire évoluer ses pratiques, c'est obligatoirement partir de celles-ci. Le travail de retour réflexif oblige l'étudiant à une suspension. S'arrêter pour considérer ce qui vient d'être fait. Donc regarder en arrière pour aller de l'avant.

Il serait tout aussi important de s'arrêter sur les compétences nécessaires au formateur pour guider ce type de démarche. Cela fera partie d'un autre article à venir.⁶⁰

Des compétences nouvelles

Une attitude, des savoir-faire, Nadine dirait une nouvelle identité, Pierre un nouveau « moi »... pour aller vers le praticien réflexif, un enseignant réellement acteur, capable de s'adapter aux conditions qui lui sont faites, de repérer les élèves en difficulté et pouvoir les faire réussir, améliorer sans cesse son expertise. Il sait celui-là que l'incertitude est une constante de son travail, que l'hétérogénéité des groupes d'élèves aussi... et bien d'autres choses encore.

Inscrire une telle démarche de formation dès la première année de Deug pour ceux qui se destinent à être intervenant⁶¹ permettrait de sortir du problème des enseignants débutants qui ont la tête pleine de connaissance mais ne savent pas le B, A, BA de leur métier. La mise en place des IUFM a-t-elle changé les problèmes. Quel est le statut des stages, quel est l'accompagnement des stagiaires ?

Les enjeux sont d'importance. Encore faut-il y mettre les moyens et disposer de formateurs compétents.

Dans les coulisses de l'écriture.

J'ai constaté avec surprise combien je suis rentrée dans cette écriture à un moment donné. Là, je réfléchissais, oui..., des moments de lenteurs..., pour ajuster, utili-

ser des mots plus justes et...et puis , il fut des moments, comme ce mercredi matin, alors qu'il faut que je m'occupe d'autre chose, où je me suis mise à taper, je ne voyais plus mes doigts, j'étais dans les pensées qui me venaient, qui m'envahissaient, un moi ancien surgissait, avec la passion de ces moments là, avec les attentes de ce que le dispositif pouvait produire....J'étais là dans une écriture vraiment incarnée... à suivre.

Aux amies et amis lecteurs du Grex : Je vous livre cet article qui vient tout juste d'émerger, même si les idées sont anciennes. Il n'est donc pas fini. Je me demande s'il n'y a pas deux articles mêlés. Le résultat est assez différent de ce que j'avais prévu. Dans l'écriture, je me suis retrouvée immergée dans ma pratique de formateur, des choses sont venues donnant de la chair aux idées premières. Cette matière sur les mises en œuvre n'alourdit-elle pas ? Ne noie-t-elle pas l'idée centrale de départ, à savoir que ce type de démarche est essentiel à la formation des enseignants et divers intervenants, qu'il faut donc créer des dispositifs pour que les deux temps de cette démarche puissent fonctionner et donc faire exister une pratique réelle et faisable pour les étudiants ? Merci de vos retours. Claudine.



⁵⁹ Sur ce point, je me suis beaucoup appuyée sur les travaux de Piaget puis de Vermersch. Cf. mon travail de thèse, Microgénése de la compétence pédagogique, 1993, Université de Montpellier1, non publiée.

⁶⁰ J'ai promis à Armelle une réponse à sa question lors du séminaire d'octobre !

⁶¹ Le terme d'intervenant remplace en STAPS celui d'enseignant, car différentes filières conduisent les étudiants vers l'enseignement mais aussi vers l'entraînement et autres métiers d'intervention.

Tu est Je, ou comment un procédé d'écriture autorise ...

Mireille Snoeckx

Il me semble que ce n'est pas aussi simple que cela. Lorsque le groupe est réuni, que le responsable du groupe offre la parole « à qui veut la prendre » comme dans le dispositif Géase, par exemple, ou que chacun s'est inscrit pour une présentation, ou que celui qui va proposer un moment de pratique a rédigé un texte au préalable, la question est : *qu'est-ce qui fait que quelqu'un parle ?* Elle se prolonge par d'autres, toutes aussi mystérieuses : *de quoi parle-t-il ?* De ce qui est vraiment important pour lui ? De ce qu'il estime pouvoir intéresser les membres du groupe ? De quelque chose qu'il a déjà plus ou moins commencé à repérer, à réfléchir ? *À qui parle-t-il ?* À l'animateur ? Aux personnes présentes ? À une communauté professionnelle ? À lui-même ? *Et, surtout qui parle ? Qui est-il quand il parle ?*

Toutes ces questions ont émergé progressivement au cours de la réflexion ; elles ne se sont pas imposées d'emblée ; elles se sont constituées au fur et à mesure, notamment lors d'un projet d'autoanalyse.

Une souffrance singulière

Depuis 1996, comme chargée d'enseignement à l'université, j'ai éprouvé *des états d'âme d'évaluatrice*. C'était nouveau pour moi. L'évaluation m'a toujours paru partie intégrante de l'enseignement et, si j'ai exploré régulièrement les dimensions de cette tâche, c'était avant tout pour mieux la comprendre, être plus opérationnelle, devenir plus fiable avec moi-même, donner à cette dimension son statut de formation et d'apprentissage. Et ne voilà-t-il pas que, dans mon nouveau job, je rencontre des états d'âme au moment d'évaluer les travaux des étudiants ... J'ai de la peine à m'y mettre, je suis dans un perfectionnisme qui frise l'idiotisme, bref, il semble que je m'y prends mal, que je ne sais pas y faire, que je perds du temps, ... Et je souffre de cette situation.

À chaque retour de la période d'examens, je vais revivre la même histoire, les mêmes émotions, la même souffrance. Avec une sorte d'impuissance que je mettais sur le compte de la fin de l'année universitaire... J'attendrais 1999 pour arriver à

écrire clairement cette difficulté, dans une lettre à un ami formateur, avec quelque chose comme de la pudeur, de l'ironie. "Ajoute à cela l'ordinaire de la formation et notamment la fin du module !!! avec la correction de travaux de synthèse avec portfolio et tu peux imaginer que j'use mes yeux sur les mots, je ne sais s'ils sont les mêmes. Les heures qui filent dans le bleu de l'été ressemblent à des heures de douce conscience professionnelle, avec des échappées vers l'appel des vacances, l'angoisse de ne pas réussir à terminer dans les délais, l'obligation de la concertation entre nous qui visibilise nos fragilités . " Lettre à E. 4 juillet 1999.

Ce retour insistant de la souffrance, et surtout ce qu'elle semble provoquer dans les tâches à effectuer, m'oblige à m'arrêter sur ce qui se passe quand j'évalue des travaux par écrit. Mais je suis dans l'impossibilité d'écrire, de commencer même. Je ne sais par où commencer. Toutes mes tentatives échouent. Je peux parler de cette souffrance, de cette difficulté dans ma correspondance, un leitmotiv en 1997, 1998, 1999, une répétition qui insiste, mais je n'arrive pas à commencer une démarche d'analyse, ni même à en parler.

Confrontée à cette souffrance, mais aussi à un paradoxe, je sais que je fais mon travail d'évaluation au mieux de ma conscience professionnelle, il me semble nécessaire de m'intéresser de plus près à ce qui se joue dans ces moments d'évaluation, d'effectuer une analyse plus fine de ma pratique, au moins pour mieux la vivre !

Le remplissement

Je laisse l'idée d'y travailler courir en moi. Chaque fois que je tente un début d'écriture, l'acte d'écrire me paraît incontournable pour tenter d'y voir un peu clair, je ne peux continuer. J'ai l'impression que le sujet est trop vaste, que je ne sais par quel bout l'empoigner. Le temps me manque. Signe d'impuissance ? Signe que je ne suis pas prête ?

Le séminaire de St Eble sur l'explicitation des récits me donne des ailes. Je com-

mence une rubrique sur St Eble. J'achète le dernier ouvrage d'un membre de l'équipe de Genève sur les récits. Et là, je suis suffoquée de constater que la théorisation des récits, à mon sens, et dans ce livre, n'a pas beaucoup avancé. Par contre, un récit plus particulièrement me bouleverse, celui de Jeanne-Marie Rugira⁶². Ce n'est pas seulement son contenu qui me bouleverse, mais la stratégie de détour, le chemin de traverse que son auteure est obligée d'emprunter pour parler l'innommable. Comme le **Je** n'est pas disponible pour nommer l'expérience, pour dire le récit, **elle s'adresse en tu à ce Je**. Elle va même jusqu'à se prénommer autrement pour que ce Je puisse à nouveau émerger et raconter. D'ailleurs, J. Gaillard⁶³ ne parle-t-il pas **sa** pratique, en **il, l'enseignant** ? Ce procédé grammatical, est, en réalité, bien plus qu'un procédé littéraire. Il s'agit, à mon sens, d'une stratégie pour contourner les résistances. Cela me conforte dans mon désir d'analyser ma pratique d'évaluation. Si cette stratégie de "substitution grammaticale" a permis d'écrire l'innommable, elle peut sans aucun doute me permettre d'écrire ce que d'aucuns appellent, quelquefois, *l'ina-vouable* de l'enseignement et de la formation.

J'ai pu écrire le texte *"Etats d'âme d'une évaluatrice"* en *Tu*. C'est le début d'une entreprise d'autoanalyse. En effet, je vais prolonger ce premier texte et explorer ma pratique d'évaluation en me donnant une méthode de travail, notamment en « laissant revenir » des portraits d'étudiants qui composeront l'accueil des données sous la forme d'un triptyque.

A la rencontre de la multiplicité des moi(s)
Que se passe-t-il lors de cette première écriture en *Tu*, une écriture qui va engager la réflexion et me permettre de continuer l'analyse? S'agit-il seulement d'une ruse, d'une « substitution grammaticale » ? En

⁶² Jeanne-Marie Rugira, (2000), Pouvoirs procréateurs de l'histoire de vie : entre la crise et l'écrit, in Josso Ch. (Dir), *La formation au cœur des récits de vie. Expériences et savoirs universitaires*, L'Harmattan.

⁶³ Gaillard J., (2000), Sensations et pédagogie ; vers une conception enactive de l'enseignement, *Expliciter* n°36, 12-46, plus particulièrement au point 8, L'histoire de l'enseignant.

effet, ce procédé a fonctionné pour moi. Tout se passe comme si "cette substitution grammaticale" détournait l'attention de la personne de quelque chose de potentiellement dangereux ou du moins de quelque chose de brouillé et qui pose problème, et permettait l'engagement dans le processus de mise en mots. Tout se passe comme si le moi se fissurait et se fragmentait en de multiples moi(s). Lorsque le Je effectue une activité de réfléchissement, il semble qu'il advient un nouveau moi, qu'un autre moi surplombe, un moi qui contient ce qui se passait dans le souvenir, qui contient le tout. Plusieurs lectures me seront nécessaires pour explorer les effets de l'écriture en *Tu*, pour approcher ces multiples moi (s), lectures associées aux réflexions en séminaire et au questionnement de certains d'entre vous. C'est donc à une exploration pas à pas que je vous invite, avec la difficulté de présenter cette multiplicité des moi (s), dans les distorsions de la temporalité. À cet instant, sur la page, c'est le « moi rassembleur » qui écrit.

Un saut dans le temps passé est ainsi nécessaire pour prendre le texte à l'instant de l'écriture en *Tu* :

"Cela fait plusieurs fois que tu veux parler de l'évaluation. Et tu ne le fais pas. Sans doute parce que tu ne sais par où commencer, du moins, tu ne sais par quel bout prendre la réflexion. Dans le fond tu ne sais même pas si tu peux parler de la même manière de l'évaluation pour tous les séminaires que tu fais. C'est peut-être cela qui arrête l'écriture."

Le moi qui parle apparaît comme une sorte de moi témoin qui pose tranquillement le problème, présente la difficulté, propose une hypothèse, comprend. En tout cas, c'est ainsi, qu'il résonne pour moi au moment de l'écriture. Le moi qui écoute se sent rassuré, éprouve une sorte de confiance, se laisse bercer par la musique des mots de quelqu'un, qu'il identifie comme une sorte de consolatrice.

« Est-ce qu'une réflexion sur l'évaluation que tu as mise en place pour le séminaire d'éthique est du même ordre que l'évaluation du module Transversal » Relations et situations éducatives complexes, diversité des acteurs »? Mise à part que l'une est de ta complète responsabilité et que l'autre a été élaborée en équipe et assumée

de même, il te semble qu'il y a comme une posture qui t'apparaît comme identique. Il y a déjà ça, cette difficulté, à cerner l'expérience lorsque tu prononces évaluation» »

Le moi témoin pose tranquillement les jalons, en focalisant : « lorsque tu prononces évaluation ». Il s'engage dans une distanciation, indique la visée, le **prendre pour thème**. Ce mot emmène le moi écoutant vers les zones tumultueuses des enjeux de la certification, là, où il se sent fragile, misérable.

"Et puis, et puis, tu ne peux être tout à fait tranquille avec ce discours dominant qui insiste pour souligner que l'évaluation certificative est un frein à l'apprentissage. Or, tu es en formation initiale. L'institution te mandate pour attester que cet étudiant, cette étudiante ont bien appris quelque chose du programme. Pire, qu'ils ont acquis des compétences. Tu n'es bien sûr pas assez naïve pour imaginer qu'il n'y a pas des jeux de réussite dans les stratégies des étudiants et que tout ce que tu pourrais dire sur l'évaluation est toujours à modéliser à partir de cette donnée-là. Et pourtant, tu penses qu'en formation professionnelle, surtout lorsqu'il s'agit de l'humain, l'acte d'évaluation certificatif est nécessaire. "

La répétition « *Et puis, et puis* », n'est pas qu'une insistance. Elle ouvre un espace de visibilité, en changeant de point de vue, en introduisant un collectif, une communauté et ses contradictions. Dans le moi qui écoute, pointe le professionnel, peut-être celui qui se donne une mission, ou, du moins, qui l'accepte.

Le moi qui parle, le moi accompagnateur, celui qui contient le souvenu, entreprend alors comme une lente descente dans l'expérience, *"Ça te bouffe une énergie incroyable, avec des lectures et des relectures des travaux, jusqu'au moment où il te semble que tu as laissé je ne sais quoi derrière toi, que les contenus, les objectifs te sont devenus plus familiers et que tu peux être au plus près des textes."*, comme s'il y avait une sédimentation nécessaire pour que surgisse un moment spécifié : *"Sur les quatre travaux d'une étudiante, il y en a un problématique. Tu es surprise, sans l'être. Tu la revois pendant le groupe de base, sérieuse, attentive, mais absente. Comment peux-tu dire*

qu'il y a comme une absence ? À ce je ne sais quoi pendant les travaux de groupe, au cours desquels, tu remarques comme une dissonance dans ses prises de parole. Tu revois aussi son poster de l'intervention sur la gestion de classe. Les questions des autres étudiants ne la mobilisaient pas. Elle répondait du dehors, comme si ce n'était pas elle qui avait réalisé l'activité. "

Il y a comme un dialogue qui s'est instauré et, de moments spécifiés en moments spécifiés, ce que j'appellerai plus tard le premier portrait d'un triptyque, souligne mes croyances et mes valeurs.

« Tu laisses le texte de juillet. Tu lui demandes sur quel thème elle souhaite travailler pour le second travail. Tu l'invites à repartir de ses observations en classe. De nouveau, tu aperçois le trou noir. Tu lui laisses du temps pour retrouver une situation. Elle a à peine cerné une situation en classe qu'elle s'attache tout de suite à trouver des éléments rationnels pour son travail. Tu n'arrives pas à une présentification. Elle est venue pour réussir et tu pourrais croire que c'est ce qui fait que toute son attention est tournée vers cette intention, que c'est cela qui fait obstacle. C'est un élément important sans aucun doute, mais, par son évidence, il masque la difficulté que tu repères, celle d'être en contact avec soi-même. Tu n'as ni les moyens, ni le temps, ni le contrat pour travailler cela maintenant. Tu peux juste l'accompagner là où elle en est, c'est-à-dire dans le travail de réussite. Tu mets alors l'accent sur la confiance, sur elle, sur ce qui est important pour elle à ce moment-là. Ça te coûte. Qu'est-ce qui fait que ça te coûte ? L'idée fugitive qu'elle n'apprend pas réellement, que c'est une connaissance de surface, qu'elle ne s'ajoute rien ou si peu. Mais qu'est ce que c'est que cette exigence ? »

Celle d'être en contact avec soi-même. J'y attache une importance extrême. Cela me paraît vital dans ce métier, mais cela me paraît vital aussi pour vivre tout simplement. Ce qui me coûte tant, c'est la personne tronquée, celle qui ne peut être toute entière dans ce qu'elle fait, imagine, rêve, conçoit. Et pourtant, le moi professionnel, le moi raisonnable, le moi qui estime la situation, accepte de « l'accompagner là où elle en est, c'est-à-

dire dans le travail de réussite ». Ce n'est déjà pas si mal, mais « ça te coûte ». Quel est le moi à qui ça coûte tant ? Le moi qui se donne une mission ?

« L'important c'est qu'elle puisse observer autrement. C'est ce qu'elle semble faire. Elle est entrée dans l'action, fait des propositions. Tu les écoutes. Tu vois le temps filer. Tu la laisses explorer des arguments. Tu les renvoies toujours à ce qui s'est passé. À comment les enfants, l'enseignante s'y sont pris. Elle reste sur la généralisation. Il y a par moments un élément précis qui surgit, mais c'est « un élève », comme si, pendant ces cinq semaines, la classe n'avait été qu'un vague collectif d'individus anonymes. Elle te semble calme, déterminée maintenant. Tu lui demandes alors si elle est plus au clair avec les contenus du travail. Elle te quitte. Tu restes dans un sentiment trouble, entre une sorte de lâcheté, celle d'avoir renoncé à aborder la difficulté de formation et en même temps l'impression que c'était la seule voie possible à ce moment-là.

Le travail reçu est structuré. Il tient compte des objectifs. La description de la situation est dans la ligne de l'entretien. Tu relis les extraits de son journal de formation dans le portfolio. L'écriture est en extériorité. Tu découvres que tu lui as conseillé de continuer à écrire son journal de formation dans les commentaires qui accompagnent la fiche certificative de juillet... Tu te sens un peu triste. Le travail est, bien entendu, acquis et tu prends du temps pour écrire un commentaire qui entre en discussion sur les arguments développés et met en perspective le module sur les didactiques de l'année à venir. Créer des liens. »

De nouveau, le moi qui écoute et qui reste là, silencieux, donne à voir une certaine confusion des sentiments. Ce n'est pas le professionnel qui se sent « un peu triste ». Il fait son travail, prend du temps pour rédiger. Alors qui est triste ? Quel est ce moi qui écoute, ce moi qui ne pouvait s'exprimer ? S'il était dans l'impuissance de parler, c'est qu'il avait peur, qu'il se sentait en danger. De quoi avait-il peur ? De dire la réalité ? la vérité ? Quelle est la menace ?

Si je laisse revenir le moi qui écoute, ce n'est pas un moi enfant qui est là. Et pourtant, il y a une part d'enfance dans ce moi-là, ne serait-ce que dans

l'impuissance du dire. Non, c'est encore un autre moi, quelque chose comme un moi usurpateur, un moi qui n'aurait pas dû être là, un moi qui transgresse, un moi qui n'est pas en règle, un sans-papiers,. C'est peut-être aussi un moi orphelin qui désire être adopté et qui ne veut l'être que tout entier.

Retour vers le futur

Vais-je me perdre dans la multiplicité des moi (s) ? Je ne les ai pas comptés. Entre le moi qui parle, le moi témoin, le moi expliciteur, le moi silencieux, le moi mission, le moi professionnel, le moi évaluateur, il y a bien encore d'autres moi(s) au creux de chaque phrase. Ce qui m'apparaît, curieusement, ce n'est pas une scission, un éclatement du Je, une perte du Je, mais quelque chose comme un élargissement du Je. Comme si l'approche des moi(s) avait donné comme une densité au Je. Les moi(s) ne sont pas des éléments cristallisés et séparés, mais plutôt des moi(s) entrelacés.

Pour revenir aux effets de l'écriture en *Tu*, plusieurs modes de compréhension sont possibles. Et ils ne s'excluent pas. L'un d'entre eux relèverait de la phénoménologie. Ce qui se donne facilement, selon Husserl, c'est ce que le Je vise. C'est de là qu'il observe le monde, les objets, les autres. Pour se viser soi-même, pour se prendre pour thème⁶⁴, il est nécessaire de

⁶⁴ Je ne résiste pas au plaisir de vous en donner un extrait qui me paraît significatif : "Le rayon ne se sépare pas du moi, mais est lui-même et demeure rayon-du-moi (Ichstrahl). "l'objet" est atteint; il est le point de mire, simplement posé en relation au moi (et par le moi lui-même) ; mais lui-même n'est nullement "subjectif". Une prise de position qui comporte en soi le rayon du moi est de ce fait un acte du moi lui-même : c'est le moi qui agit ou pâtit, qui est libre ou conditionné. Le moi, pourrait-on dire encore, "vit dans de tels actes. Ce mot "vivre" ne désigne nullement l'être de "contenus" quelconques emportés dans un flux de contenus; il désigne une multiplicité de modes accessibles à la description et qui concernent la façon dont le moi, engagé dans certains vécus intentionnels qui comportent le mode général du cogito, vit au sein de ces actes comme "l'être libre" (freie Wesen) qu'il est. L'expression : "en tant qu'être libre" ne signifie rien d'autre que des modes de vivre tel que : sortir-de-soi-librement, ou revenir-en-soi-librement, agir spontanément,

faire exister "un autre moi" ayant des propriétés différentes. Le subterfuge serait en quelque sorte une façon de créer les conditions nécessaires pour prendre distance, une façon qu'aurait le Je pour s'apparaître, pour se voir comme existant. Si je me réfère à Husserl, et plus particulièrement au paragraphe 92, il me semble qu'il s'agit sans doute du fonctionnement même de la conscience.

De même, parler de soi comme à un autre proche, un *Tu* en l'occurrence, permet de projeter Soi et son expérience à l'extérieur de la prison du Je, de visibiliser l'expérience au travers d'un récit, de pouvoir se reconnaître. En effet, la constitution de soi s'effectue en interrelation avec autrui. "Nous avons déjà compris que les autres sont présents et absents d'une autre façon que les choses, qu'ils s'adressent à moi, qu'ils sont pour eux-mêmes sujets d'expériences, qu'un seule et même monde nous est commun sans qu'il soit multiplié autant de fois qu'il y a de consciences, enfin qu'ensemble nous avons part à des objets culturels qui sont là pour chacun des membres de la même communauté, comme des objets de prédicats spirituels."⁶⁵

Autant je constitue autrui comme un autrui, c'est-à-dire comme une personne ayant des caractéristiques propres, que je lui reconnais, que je lui attribue, autant autrui par les regards qu'ils portent sur moi, me constitue comme ego. Ces attributions, (fille de..., appartenant à...venant de telles cultures, de tel lieu...) les places assignées au moi par les différentes catégories d'autrui, fonctionnent comme des étiquetages qui configurent à la fois ce que les autres pensent de moi et ce que

éprouver quelque chose de la part des objets, pâtir, etc. Tous les processus qui se déroulent dans le flux du vécu en dehors du rayon du moi ou du cogito prennent un caractère essentiellement différent : ils sont situés en dehors de l'actualité du moi et pourtant, comme nous l'avons déjà indiqué plus haut, ils comportent une appartenance au moi, dans la mesure où il est le champ de potentialité offert aux actes libres du moi." Husserl E, ((1950), *Idées directrices pour une phénoménologie*, Paris Tel Gallimard, pp.321-322

⁶⁵ Ricoeur P., (1986), *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique, II*, Ed. Du Seuil, Paris, p.290

j'accepte, comprends de ce que les autres disent de moi. Ces attributions vont peu à peu constituer en quelque sorte des constellations plus ou moins cohérentes, plus ou moins en interrelations, et ces constellations dessinent l'image que les autres perçoivent et que la personne s'impute à elle-même, et qui lui fait dire Je. Les interactionnistes américains, notamment, Erikson, Laing entre autres, définissent ces constellations, comme des identités sociales, des identités pour autrui, considérées comme un processus de socialisation des personnes. Le Je construit une, des images de soi, en fonction d'autrui, voire en conformité avec les milieux dans lequel il se trouve. Cette image, puisque, pour la plupart des personnes, il y a une permanence d'un Je relativement stable pour lui-même, donc une certaine image de lui-même, peut être en harmonie ou en dissonance avec ce qui serait la signification profonde de la personne. Jung indiquerait qu'il s'agit des contenus collectifs, partagés par la communauté et qui, s'ils restent ignorés "fabriquent" des images erronées, indifférenciées de la personne ; « Si ces contenus collectifs demeurent inconscients, l'individu, empêtré dans leurs mille liens, qui le rattachent aux autres individus chez qui ils sont également inconscients, demeure inconsciemment confondu avec eux ; en d'autres termes, il n'est pas différencié d'eux, il ne s'est pas différencié, il n'est pas « individué ». »⁶⁶ Tout s'effectue, comme si la prise de conscience de soi, passerait d'une indifférenciation à une différenciation progressive, une *individuation* selon Jung et que cette *individuation* ne se réaliserait que dans un travail sur soi comme un autre : "Toutes les fausses interprétations de l'être proviennent de l'aveuglement naïf pour les horizons qui déterminent le sens de l'être et pour les problèmes correspondants de l'élucidation de l'élucidation de l'intentionnalité explicite. Ces horizons dégagés et saisis, il en résulte une phénoménologie universelle, explicitation concrète et évidente de l'ego par lui-même. Plus exactement, c'est en premier lieu une explicitation de soi-même, au sens strict du terme, qui montre de façon

⁶⁶ Jung G. (1964), *Dialectique du Moi et de l'inconscient*, Folio essais, Gallimard, p.230

systématique comment l'ego se constitue lui-même comme existence en soi de son essence propre; c'est, en deuxième lieu, une explicitation de soi-même, au sens large du terme, qui montre comment l'ego constitue en lui les "autres", l'"objectivité" et, en général, tout ce qui pour l'ego - que ce soit dans le moi ou dans le non-moi - possède une valeur existentielle.⁶⁷

Retour sur soi

Ainsi, j'ai écrit. J'ai écrit, sans doute d'abord parce que je suis intriguée : ici, en analyse de pratique, des personnes parlent parce que le formateur leur donne la parole, leur dit de parler; Là, dans le séminaire d'éthique, les étudiants entrent dans la situation et se mettent à la tâche parce que je le leur propose. Quelque part, ces situations de formation apparaissent comme normales, évidentes. Elles fonctionnent, et tout est pour le mieux. Cela ne manque pas de m'intriguer à chaque fois. En même temps, dans mon expérience au quotidien, je rencontre aussi des résistances, des difficultés, non seulement en séminaire, mais aussi dans mes travaux personnels. Ces résistances et ces difficultés ne sont pas nécessairement visibles aux observateurs, mais je les remarque. Il y a donc comme une curiosité intellectuelle à comprendre. Mais cela ne suffit pas. Ce qui a été à l'origine de la prise de conscience, c'est cette souffrance dans l'évaluation des travaux des étudiants, expérience nouvelle et dans laquelle je ne me reconnaissais pas. Cette souffrance incompréhensible m'affectait, dans le sens fort du terme. Il me semblait qu'elle m'empêchait de vivre. C'est ainsi que les tentatives d'écriture, qu'écrire, a été une question de survie intellectuelle et existentielle. J'ai écrit d'abord pour comprendre. Mais, cela aurait pu rester dans la mémoire de l'ordinateur, comme d'autres écritures régulières, comme celle du journal. Et pourtant, je vous en ai d'abord parlé, puis je me suis engagée à vous écrire. Je n'ai pas que restitué le cheminement, j'ai, en quelque sorte, avec vous comme interlocuteurs, reconfiguré mon expérience, mis en extériorité la souffrance, tout en la gardant comme signe. Cette reconfiguration au travers de récits notamment, cette reconfi-

⁶⁷ Husserl E., *Méditations cartésiennes*, Vrin, Paris, p.72

guration qui se produit en texte a un effet instituant : "Le texte est le lieu même où l'auteur advient."⁶⁸

Ainsi, je parle de moi, Montaigne ne disait-il pas, dans son essai autobiographique "Nous allons d'un même pas, mon livre et moi". Et cette écriture, les différentes formes qu'elle a prises, triptyque, autoanalyse, ont contribué à des transformations de ma pratique, certes, mais aussi de moi-même. En effet, lors de l'évaluation de cette année, je n'ai pas été dans la souffrance. Je n'ai pas modifié ma façon de faire. J'effectue toujours des lectures et des relectures des travaux, mais cette technique ne m'apparaît plus comme "de l'idiotisme", mais au contraire comme un niveau d'expertise qui me permet d'être "au plus près des textes", de contribuer à ce que je considère comme essentiel dans ce travail d'évaluation. Le temps ainsi n'est plus vécu sur le registre de la culpabilité, mais dans la densité, la nécessité. Cela ne veut en aucun cas dire, que je me sente dans la certitude, mais il me semble que j'ai remis à leur place les différents temps de l'évaluation. Je ne m'y prends pas différemment du point de vue technique, je m'y prends plus sereinement du point de vue de moi-même.

Ce passage du Je en Tu, a autorisé la prise de conscience. Dans le brouillage et la confusion qui était l'état de souffrance, il me fallait une sorte de courage : en observant ce que je fais comme je le fais, qu'est-ce que j'allais trouver, qui allais-je apercevoir ? Vais-je me reconnaître ?

Cela ne va pas sans prise de risques. Si je ne me reconnais pas, si ce que je fais est en dissonance avec moi-même, qu'est-ce que je fais là ? Qu'est-ce que je vais faire de ce que je trouverai ? Je suis loin d'avoir terminé le travail. Raconter sa pratique n'est peut-être pas ni aussi facile, ni aussi simple que ça, Cet acte mobilise des processus de pensée, des émotions, différentes catégories de moi(s). Il y a nécessité "d'aller voir de plus près" ce qui se joue au moment de la prise de parole. C'est une pratique en soi. C'est un art d'exister.

Mireille Snoeckx, 9 novembre 2001.

⁶⁸ Ricoeur P., (1986), *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique, II*, Ed. Du Seuil, Paris, p.142

DE MOMENT EN MOMENT, LE DECRYPTAGE DU SENS

Nadine Faingold

Maître de conférences à l'IUFM de Versailles

Une recherche menée à l'IUFM de l'Académie de Versailles et portant sur la construction de l'identité professionnelle des conseillers pédagogiques, a permis d'élaborer une approche méthodologique utilisant l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) pour explorer des moments de pratique professionnelle choisis comme signifiants par les sujets et tenter d'en décrypter le sens, en relation avec leur vécu d'élève ou plus généralement d'apprenant. Les verbalisations recueillies visent la mise en évidence des logiques subjectives internes qui peuvent rendre compte de la manière dont un professionnel incarne dans sa pratique ce qui fait sens pour lui en termes identitaires. A travers l'émergence de mots-clé et de messages structurants dévoilant le sens subjectif de l'action, nous cherchons à penser la genèse et l'incarnation des enjeux qui sous-tendent l'identité professionnelle.

L'approche que nous avons développée dans ces entretiens de décryptage (Faingold, 1998) part de l'explicitation de l'action évoquée pour favoriser l'émergence du sens. Il s'agit pour l'intervieweur d'ouvrir un espace protégé de parole en première personne et de travail sur soi qui permette au sujet de prendre conscience des liens de signifiante entre des moments discontinus de son parcours.

Chaque entretien a été mené en plusieurs temps :

1- Un temps de recueil d'information sur le vécu d'apprenant et le parcours scolaire et professionnel de la personne. Le but est ici d'effectuer un premier repérage de moments signifiants dans l'histoire du sujet par rapport à son devenir professionnel. Il s'agit le plus souvent d'épisodes

fortement marqués émotionnellement, en positif ou en négatif.

2- Un temps d'entretien d'explicitation et de décryptage sur un ou plusieurs moments spécifiés de pratique professionnelle à partir de la consigne suivante : « Je te propose d'évoquer un moment de ta pratique qui soit vraiment représentatif pour toi de ton identité de conseiller pédagogique. »

3. Un temps d'approfondissement des moments déjà évoqués, qu'il s'agisse de moments du parcours ou de moments de pratique en tant que conseiller pédagogique.

Explorer des moments

La technique d'entretien adoptée pour accéder au sens des moments explorés a été la suivante :

Laisser dans un premier temps le sujet raconter un épisode sur le mode narratif, et poser la question : « dans tout cela quel est pour toi le moment important ? ». *Le choix du moment par le sujet lui-même est un élément décisif : ce choix est porteur d'un sens dont le sujet détient seul la clé.* Il permet, dans un premier temps au moins, d'éviter d'éventuelles orientations par le chercheur sur des voies qui l'intéressent lui, mais qui ne sont pas nécessairement celles qui ont le plus de sens pour l'interviewé. Une fois le moment repéré par le sujet, il s'agit d'effectuer un « zoom » pour l'explorer en explicitation selon la technique mise au point par P. Vermersch, à savoir :

/ Faire appel à la mémoire concrète pour installer le sujet dans une position de parole particulière, la position de parole incarnée (Vermersch, 1994), afin de permettre le redéploiement et la mise en mots

de ce qui s'est joué dans le moment choisi. Cette posture spécifique se reconnaît au fait que le sujet ne regarde plus l'interlocuteur, que son débit de parole se ralentit, que des gestes ponctuent et souvent précèdent les verbalisations. Vu de l'extérieur, la position de parole incarnée ressemble beaucoup à un état hypnotique. La qualité particulière des verbalisations obtenues en position de parole incarnée est une condition essentielle de l'approche du décryptage, parce qu'elles se situent en deçà des rationalisations et qu'elles permettent d'accéder à des matériaux qui n'ont pas encore fait l'objet d'une prise de conscience.

/ Faire expliciter l'action du sujet afin d'obtenir une description fine des opérations de prise d'information, de traitement et d'exécution mises en œuvre dans ce moment.

/ Repérer les sorties d'évocation quand le sujet revient à un mode de verbalisation de type commentaire, rationalisation, adresse à l'intervieweur, et prendre le temps de réinstaller dans le contexte, de vérifier que la personne est en contact avec son expérience, et de relancer sur l'action.

/ A partir de l'explicitation de l'action, passer à un entretien de décryptage du sens sous-jacent à ce moment, en vérifiant que le sujet reste relié à son vécu. Il s'agit alors d'accompagner patiemment la mise en mots du sens à partir de la reprise de gestes signifiants, et en introduisant des questions du type : « Et quand tu fais cela, qu'est-ce que tu cherches ? », « et quand tu... qu'est-ce qui est important pour toi ? », « et quand tu... est-ce que peut-être tu te dis quelque chose ? », etc. Le rappel du contexte de l'action, la reprise des gestes et le maintien du sujet en position de parole incarnée sont ici déterminants. A défaut, le risque est grand de retomber dans des commentaires sur le moment évoqué.



Accompagner une approche en première personne :

A la recherche du "je" incarné

Dans cette recherche j'ai choisi de parler d'approche " en première personne", non pas au sens radical de l'expression telle que l'emploie Pierre Vermersch (2000) pour désigner une description par le chercheur lui-même de son vécu (écriture phénoménologique), mais au sens épistémologique, pour désigner le fait que dans la conduite d'entretien, l'accompagnement vise une qualité particulière de l'expression du vécu subjectif. La spécificité des entretiens d'explicitation et de décryptage est en effet de guider l'autre dans cette position de parole spécifique qu'est la position de parole incarnée, où le sujet est tourné vers lui-même plus que vers l'autre. Expliciter, ce n'est ni expliquer, ni raconter, c'est d'abord entrer en contact avec soi-même et accueillir son univers intérieur, puis chercher ensuite les mots pour le dire. La qualité des verbalisations obtenues quand le sujet parle non plus sur le mode du commentaire (au sujet de son vécu), mais sur le mode de la prise de conscience (à partir de son vécu actualisé) est le signe de ce renversement sémantique qui permet au sens d'émerger quand sont mises entre parenthèses les modalités habituelles de saisie de soi (Vermersch, 2001).

Il me paraît important de distinguer notre méthodologie d'autres techniques d'entretien où le travail de recherche s'effectue principalement en aval du recueil d'information. Il me semble que ce que je cherche à développer, c'est un approfondissement des techniques d'explicitation par le travail de décryptage, l'essentiel du travail méthodologique se situant en amont de l'entretien, au plan de la technique de questionnement, et portant sur les conditions d'aide à la prise de conscience.

Guy Jobert, dans l'avant propos des Actes du Colloque de Tours sur les Histoires de vie (1989) dit qu'il s'agit pour le chercheur de « faire émerger le sens crypté dans l'épaisseur du discours biographique ». Nous reprendrions volontiers cette expression, non plus au plan du traitement des données, mais au plan de l'accompagnement en cours d'entretien, dans le sens : « aider le sujet à faire émerger le sens crypté dans son vécu ». Le rôle du chercheur au moment du recueil d'information est donc de guider le sujet vers une expression en première personne qui soit un "je" au plus près du vécu de l'expérience, au plus loin des reconstructions et des rationalisations. Le sujet parle-t-il à distance de son vécu, ou en étant relié à son expérience ? L'intervieweur a un ici un rôle décisif en tant qu'il rend possible la représentification dans toute sa richesse sensorielle, corporelle et émotionnelle, de vécus qui n'ont jamais encore été mis en mots. Dans le cadre de notre recherche, l'approche en première personne implique pour le chercheur de suspendre hypothèses et interprétations pour donner la parole au sujet, en posant que c'est lui et lui seul qui est détenteur du sens. Dans cette démarche, le chercheur tend à s'effacer complètement, sa médiation n'étant qu'une mise en miroir qui renvoie constamment l'autre à lui-même.

L'explicitation et le décryptage ne sont pas donc de l'ordre du récit, mais de l'émergence du sens à partir de la mise en mots d'éléments préréfléchis du vécu. Si, comme le formule Vincent de Gaulejac (1987) « l'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet », notre hypothèse est que ce travail sur soi qui consiste à devenir sujet de sa vie passe

dans un premier temps par un certain nombre de prises de conscience rendues possibles par un accompagnement qui permet à la personne de sortir du mode narratif en l'aidant à recontacter des aspects préréfléchis de son vécu auxquels il n'aurait pas spontanément accès. La notion de préréfléchi (Vermersch, 1997) désigne l'ensemble des entités psychiques précédant la prise de conscience. Quand il y a accès au préréfléchi, il s'agit pour le sujet de mettre en mots, de façon souvent très laborieuse, des éléments qui n'ont jamais encore été verbalisés... Cela donne des énoncés tâtonnants, maladroits, coupés de longs silences que l'intervieweur doit accompagner. Ce travail n'a pas pour but premier la communication à autrui. En explicitation de l'action ou comme en décryptage du sens, il s'agit pour la personne de trouver le mot subjectivement juste, celui qui pour lui colle le mieux à son expérience propre. Le sujet qui explicite ou qui décrypte ne raconte pas, il accède, il opère des prises de conscience grâce à un guidage spécifique... Il est difficile de faire comprendre la notion d'émergence des mots-clé ou des messages structurants à partir du contact retrouvé avec un vécu passé. Comme nous le verrons dans l'exemple développé ci-dessous "Nicole ou la métaphore vive", ce qu'il y a de plus spécifique à l'entretien de décryptage est le travail de mise en mots à partir de la reprise des gestes de la personne. Le sujet commence par exprimer son vécu corporellement, il ne dispose pas encore des mots pour le dire. Le travail consiste pour l'intervieweur à reprendre patiemment le geste qui a été fait inconsciemment, en le questionnant de manière large (par exemple « qu'est-ce qui se passe pour toi là ? »). (...) On peut ainsi voir le sujet guidé par son ressenti gestuel, chercher l'expression juste qui rendra compte exactement du vécu qui s'exprime à travers son « inscription corporelle » (Varela, Thompson, Rosch, 1993). Dans notre recherche sur l'identité professionnelle, c'est le message sous-jacent à un moment choisi de pratique qu'il convient de mettre en mots. Le travail de recherche de la juste expression est souvent long, et ce sont des formules condensées et très simples sur lesquelles

le sujet s'arrête, quand il perçoit intérieurement l'adéquation exacte entre l'expérience évoquée et les mots qui en disent pour lui le sens...



VERS UNE ANAMNESE DES VECUS DE REFERENCE

Dans notre recherche, il s'est opéré au fil des entretiens un aller et retour entre les moments signifiants du parcours personnel scolaire et professionnel, et les moments de pratique choisis, confortant l'hypothèse qu'entre ces moments il y a des liens, rendus lisibles par la récurrence des mêmes mots, des mêmes expressions et/ou des mêmes gestes. Ce qui a fait l'objet d'une anamnèse, c'est surtout la mise en évidence de ces liens entre les ponctuations du parcours ou "vécus de référence" et les différents moments de pratique professionnelle évoqués. Il devient possible de dresser une cartographie en réseau de différentes lignes de signification qui semblent étayer la dynamique identitaire. Dans les moments du passé se sont forgées des décisions et enracinées des valeurs qui sont comme la source vive qui s'actualise dans les pratiques. Ceci tend à valider l'hypothèse d'une cohérence psychologique interne à la construction identitaire de chacun. A travers la mise en mots de la signification subjective des moments-clé, on peut ainsi faire émerger les croyances et les valeurs qui donnent sens aux stratégies du sujet sur la base d'une cristallisation identitaire,

c'est à dire d'une identification à des *messages structurants* relevant de son histoire.

NICOLE OU LA METAPHORE VIVE

L'ACCOMPAGNEMENT : DE L'ATELIER DE SERRURERIE A L'ACCUEIL DES STAGIAIRES

En retraçant son parcours, Nicole évoque un moment de son enfance : "Je me revois très bien, dans la serrurerie de mon père, parce que j'ai travaillé dans la serrurerie de mon père : il m'apprenait à forger, à faire des balcons... Un *accompagnement* au plus près. Il me montrait comment faire un balcon et après je faisais, je taraudais, je coupais, je soudais à l'arc. Il y avait mon oncle aussi. Cette manière de montrer, d'aider... J'ai fait des balcons, j'ai coupé des morceaux de ferraille pour que les autres puissent les souder. J'ai travaillé dans une équipe, et ces gens qui savaient, qui me montraient, qui m'aidaient à comprendre et à faire, quelque part ça a été fort pour moi. Un moment qui me revient, c'est la première fois que j'ai fait ma soudure à l'arc. J'avais mon masque et mon oncle me disait : « Attention! Là, non, regarde, ce n'est pas bien soudé. » Donc je reprenais. Et je me revois bien devant ma machine. Et la fierté de mon père quand il présentait sa fille à ses clients... Là c'était une équipe aussi, on travaillait tous ensemble pour réaliser quelque chose. Chacun à sa place et chacun pouvait apporter quelque chose. Quand j'ai été maître d'accueil, je crois que pour moi c'était normal, c'était important que je puisse ouvrir ma classe à des jeunes, ou à des débutants, pour qu'ils puissent là aussi regarder... Quand je les accueillais, c'était toujours une volonté de partager avec l'autre. Un peu de compagnonnage, un peu de l'artisanat... C'était important qu'ils puissent prendre la dimension de ce métier-là et que moi je puisse leur apporter ce que je savais faire. En montrant, en accompagnant, en essayant d'expliquer. Ce qu'on m'avait apporté quand j'étais dans la serrurerie. Je pensais que c'était, pas une obligation mais presque, que d'accueillir des jeunes. C'était normal, cet accompagnement. »

Evocation d'un moment de pratique professionnelle

Nadine - Je te proposerais bien en repartant de ce terme accompagnement, d'évoquer un moment dans ton expérience de conseillère pédagogique, un moment où tu as eu le sentiment d'être dans ton identité de conseillère pédagogique, avec cette notion d'accompagnement.

Nicole - Ce que m'évoque le terme « accompagnement »... Un moment où des gens étaient venus me dire, le projet d'école, ça ne va pas, il faudrait qu'on retravaille ensemble... J'ai proposé à des collègues de se réunir pour voir ce qu'on pouvait faire ensemble, et on s'est rencontrés et on a travaillé sur le projet d'école. Et ça a abouti à des documents qui ont servi pour la circonscription. Pour moi, c'est de l'accompagnement : un travail en continu, où les gens font part de leurs problèmes dans la pratique. On essaye petit à petit de réfléchir ensemble pour améliorer. Moi je vois bien mon rôle là. On construisait ensemble : on travaillait sur les livrets d'évaluation, on se posait la question : comment aider les équipes à remplir ces livrets, à bâtir des progressions. C'était un groupe d'une douzaine de personnes, avec des directeurs mais aussi des enseignants. Ce jour là, le groupe s'était réparti en trois, quelques enseignants pour chaque cycle. Moi je circule, j'essaie d'organiser le travail... On était partis d'une compétence et ils devaient décliner tous les objectifs d'apprentissage qu'on pouvait mettre sous cette compétence... J'étais en train de travailler avec le groupe du cycle 3, je regarde, je lève la tête et je vois un groupe du cycle 1 qui discutait intensément, avec des échanges importants entre collègues, sur des situations à mettre en oeuvre. Donc ils n'étaient pas d'accord entre eux, et là, les collègues ont discuté ensemble, ont échangé. J'ai pensé : « là il y a des choses qui se disent, c'est comme ça que ça peut passer » ... Le ton monte un peu et ça me fait lever la tête. **Je sens que les échanges sont forts, je sens qu'elles s'écoutent.** Il y en a une qui a tendance à prendre la parole, les autres lui disent « Mais non ! », elles arrivent à faire aussi passer leur message à elles et j'entends la première qui dit "ah tiens, oui, c'est vrai, je n'y avais pas pensé ". **Je vois donc qu'il y a de l'écoute et qu'il y a vraiment des échanges, des prises de conscience.** Pour moi c'est important, c'est là que les choses vont avancer. Et là je rentre dans le jeu, et je dis : "Vous vous souvenez la dernière fois, on avait dit ça, et là, la difficulté dont vous parlez, ça correspond à ce qu'on avait dit"...

Premier geste métaphorique : le pont entre la théorie et la pratique

... Et là ça me permet moi de faire **ce pont** (*geste*) entre ce qu'on avait dit sur de la théorie la dernière fois sur les compétences et ce qui se dit là sur des situations pédagogiques... **On voyait le pont.** (*geste*)

A ce moment, en même temps qu'elle prononce le mot « pont », Nicole fait un geste de la main droite dessinant avec l'index un pont. Je reprends ce geste en le questionnant, mon hypothèse étant que les gestes sont indicateurs d'éléments pré-réfléchis importants pour la personne. Tout se passe comme si l'inconscient s'exprimait corporellement dans le geste, à l'insu même du sujet : sous le geste il y a un sens crypté. Il s'agit pour l'intervieweur de permettre à ce sens d'émerger et de se mettre en mots, sachant qu'il n'y a jamais eu encore de verbalisation de ce qui s'est inscrit symboliquement dans le corps et vient s'exprimer dans le mouvement du geste.

7. Nadine - Qu'est-ce qui est important là dans « faire le pont » (*geste repris et accentué*), là reste là avec ça, juste au moment où tu dis, « vous vous souvenez », où tu intervien...

8. Nicole - C'est d'essayer de me raccrocher à ce qui se dit là, et ce qui a été analysé de la compétence au plan théorique, de le retrouver dans la pratique...

9. N - Reste avec ça et prends le temps de le mettre en mots là. **Tu es en train de faire le pont...** (*reprise du geste*)... Continue avec « faire le pont ». Qu'est-ce qui est important juste là ?

10. Nicole - **Qu'eux fassent ce passage là, eux.** « Qu'ils puissent analyser : « ce que je fais dans ma classe c'est ça ». La difficulté c'est de lier cette théorie et cette pratique

11. N Donc qu'est-ce qui est important là ?

Second geste métaphorique : le petit caillou pour franchir le gué

12. Nicole - Mon rôle, c'est de pointer là. **Si le gué est trop difficile à passer, je mets le petit caillou . Il y a le passage là** (*geste alternatif d'une rive à l'autre*), **moi j'amène mon petit caillou là** (*geste pouce et index joints avec un mouvement vers l'avant mimant l'action de poser le caillou au centre*), **et ça peut leur permettre de mettre le pied pour franchir.** Oui, je crois que ça me plaît bien ça. Et... c'est dans ces échanges là, que je trouve que mes interventions sont les plus pertinentes.

13. N - (*Reprise du geste*) Qu'est-ce qui se passe pour toi là quand tu pointes ?

14. Nicole - Ce savoir que je mets là, c'est le mien. **Je mets ce caillou là** (*geste*). Alors que dans quelque chose de plus formel je vais essayer de transmettre des savoirs savants que je n'ai pas nécessairement intégré, là, quand je mets ce caillou là, c'est un savoir que j'ai intégré, que je possède. Et quand je suis dans

l'échange avec les autres j'arrive beaucoup mieux à le transmettre...

15. N - Et qu'est-ce qu'il y a des deux côtés ?
(reprise du geste : au milieu le caillou qui est pointé et de chaque côté, les deux rives)

16. Nicole - Là, il y a **cette pratique de l'enseignant, là il y a ce savoir théorique** qui nous aide quand même , enfin qui est quand même **sur une autre rive** pour les enseignants, **ils ont du mal à faire le lien entre les deux, et moi peut-être, ce petit caillou au milieu**, c'est que j'ai commencé à le faire, ce lien.

17. N - Et là ça pourrait être quoi le petit caillou, tu aurais un exemple que tu as utilisé ce jour là ?

18. Nicole - C'était sur l'espace, pour pouvoir se situer dans un espace donné il fallait...

19. N - C'était quelque chose de ta pratique ?

20. Nicole - Oui, que j'avais fait quand j'étais dans ma classe de petits. Et après j'ai extrapolé, j'ai dit : « et on pourrait faire ça et ça », mais j'avais dépassé ce que je faisais dans ma classe de petits. Parce qu'au niveau théorique, j'y avais déjà réfléchi. Et **ce petit caillou que j'ai posé, il était justement je crois, justement entre les deux... entre théorie et pratique** et en même temps qu'il était entre les deux, il pouvait être **un support... Un support pour qu'ils puissent passer de l'un à l'autre, franchir le gué...** Et ça, je ne le fais bien que quand je suis dans ces moments où il y a des échanges et où les gens sont en train de discuter entre eux

21. N - Et qu'est-ce qu'il y a d'important pour toi dans le fait que ce soit dans ces moments d'échange ?

Troisième geste métaphorique : l'émergence

22. Nicole. **parce que ce sont eux qui font émerger les choses...**

Et moi j'arrive pour stabiliser, juste, **ça a émergé** (*geste symbolisant l'émergence : geste de la main droite qui s'ouvre avec un mouvement de bas en haut* , et là, c'est là, je prends (*geste*), je dis : « vous voyez que vous l'avez là, c'est justement ça dont il s'agit ». C'est cette prise de conscience. C'est là. Je suis simplement... une aide à re- penser autrement. C'est simplement un tout petit pas à faire, une toute petite façon différente de voir les choses. Et je crois que mon rôle c'est de dire, ça vous savez faire, maintenant essayez de vous déplacer un tout petit peu pour le voir autrement...

23. N - Et qui tu es quand tu leur dis ça, de se déplacer un petit peu ?

24. Nicole - Je suis dans ce rôle de conseillère pédagogique, parce que ils sont dans l'attente qu'on fasse émerger quelque chose. Et je crois que quand ils sont ensemble ça vient tout seul, ça émerge et je l'attrape, quoi, je l'attrape : « vous l'avez là ! maintenant essayons de le voir autrement. On va l'éclairer différemment. On a ça, vous l'avez en vous... Maintenant

comment on pourrait le voir autrement ? »... Et là je suis bien. Quand je fais des animations comme ça je suis bien. Et chaque fois dans ce suivi là, dans cet accompagnement, j'ai pu faire des ponts avec ce qui avait eu lieu : « vous voyez la dernière fois... » Donc ce suivi, il permet en même temps de faire émerger, mais aussi de créer des liens.

Evocation d'un moment d'enfance

31. N - Bien...

Maintenant je vais revenir un peu à l'entretien précédent. Ecoute, moi ça me ferait très plaisir, si tu en es d'accord, **que tu reviennes à ta première soudure à l'arc...** Donc, est-ce que tu en serais d'accord ?

32. Nicole - Oui...

33. N - Alors vraiment prends ton temps, et je te propose d'évoquer ce moment dont tu as parlé...

34. Nicole - Alors, je revois bien l'atelier, je revois bien....

35. N - Prend bien le temps de revoir tous ces éléments...

36. Nicole - Je suis fond de l'atelier... sous la véranda... Il s'agissait d'un balcon... Il fallait tauder, et couper les éléments du balcon... Donc on avait mesuré, on avait coupé tous les éléments... Sur la machine, je me vois bien en train de mesurer, de couper... Je suis assez manuelle, donc c'était facile, j'étais fière de couper ça et puis après il me dit "bon bah maintenant on y va, on fait le balcon !" Alors c'est mon oncle qui me montre, il prend le masque à souder, il prend le chalumeau avec la pointe, et il me montre comment on soude. Donc il en fait un devant moi...

37. N - Et quand il te montre qu'est-ce que tu fais ?

38. Nicole - Je suis à côté, il est là, j'ai mon masque aussi pour protéger les yeux et il me dit "attention tu vois il ne faut pas qu'il y ait de boules parce que sinon ce n'est pas très bien soudé, et puis après il prend son petit marteau et puis il enlève tout ce qui dépasse et il dit : "et là, tu vois si ta soudure est bien faite."

39. N - Et toi, qu'est-ce qui se passe pendant ce temps là quand il te montre ça ?

40. Nicole - J'écoute, je regarde... ça n'a pas l'air difficile... Et puis après il me dit "à toi" et donc je me vois bien faire... et là je revois ma soudure avec plein de boules qui... enfin c'est pas bien fait... Il me dit "Non, regarde", et quand il passe évidemment, comme ça n'a pas pris, il reste très très peu de soudure.

41. N - Et qu'est-ce qui se passe pour toi à ce moment là ?

42. Nicole - bah j'ai vu que j'avais pas bien fait... Il m'a montré l'erreur, il m'a dit "tu vois, c'est là, tu vois que ce n'est pas bien, ta boule est trop grosse et tu n'as pas suffisamment

appliqué, et puis tu en as mis trop là", donc il a repassé, il a enlevé tout ce que j'avais fait parce que ce n'était pas bon, alors je n'étais pas contente, c'était pas bien parce que je n'avais pas réussi, mais bon... et puis donc je regarde bien et puis je refais une deuxième fois, il est toujours derrière moi.

43. N - Comment tu fais quand tu fais la seconde fois ?

44. Nicole - J'essaye d'appliquer ce qu'il m'avait dit, "attention, ne reste pas trop longtemps", d'appliquer ça pratiquement, et puis il me disait "mais oui c'est bien, voilà, c'est bon", et cette fois là je pense que j'ai mieux réussi ...

45. N - Et qu'est-ce qui se passe ensuite ?

46. Nicole - J'avais à peu près réussi, quoi, donc maintenant il fallait que je me fasse la main, il fallait que ce soit moi qui me prenne en charge. Il m'avait montré, ça tenait, maintenant c'était à moi de bien faire. J'étais contente parce que j'avais tout mon balcon à faire... Alors quand même j'étais un peu anxieuse parce que mon père m'avait dit "attention c'est important, il faut être sûr, parce que après les gens vont monter dessus, c'est des éléments de sécurité ça, il faut que ça tienne... Donc quelque part, une responsabilité. Parce que si la soudure ne tenait pas, le balcon pouvait se casser la figure, et si le balcon se cassait la figure, ça pouvait être des gens. Donc il y avait quand même cette responsabilité dans mon travail bien fait et consciencieux parce que derrière il pouvait y avoir du danger... et puis que on me demandait du travail bien fait. Et après je me souviens, je suis allée voir mon oncle, je suis allée voir mon père, j'ai dit "viens voir si c'est bien fait, que ça ne risque rien".

47. N - Et qu'est-ce qu'ils ont fait à ce moment ?

48. Nicole - Ils ont regardé, ça tenait... Ils ont dit "Bon, c'est pas joli, parce que c'était pas des soudures les plus belles qu'on ait vues, mais ça tient ! Donc c'est bon." Donc quelque part j'étais contente parce que je crois que j'avais... fallait que ça tienne, fallait que ce soit sûr. Ça, je l'avais tenu. Bon, il me manquait de la maîtrise, mais...

49. N - Et qu'est-ce qui se passe pour toi juste dans ce moment où ils te disent...

50. Nicole - J'étais fière... 51. N - Oui

52. Nicole - Et je pense que mon père était très fier aussi... J'avais fait mon premier balcon... Et, c'est que mon père m'a fait confiance parce que bah, j'étais pas serrurier, hein, il m'a fait confiance, il pensait que... et puis mon oncle m'a accompagnée, il m'a montré, il m'a dit quand ça n'allait pas, je... Et donc là encore, quelque chose de l'ordre de la confiance : que je pouvais le faire et qu'il suffisait que j'y mette du mien parce qu'on ne pouvait pas le faire à ma place, mais on m'a montré et donc quand à la fin j'ai fini mon balcon, et aussi je savais que

ça allait, parce que on m'avait dit "allez, vas-y, tu y arrives, et puis ne t'inquiète pas, si vraiment il y a un problème, je reviendrai derrière toi... quand même au niveau de la sécurité, je savais que là j'étais épaulée.

53. Tu étais épaulée. Donc pour toi ça représentait quoi cette parole là ? De toute façon...

54. Nicole - Bon, qu'on me faisait confiance, parce qu'on me permettait de faire... mais que quelque part je travaillais avec un filet. Qu'on me permettait aussi de faire des erreurs parce qu'on pouvait les rattraper. Et quelque part la confiance qu'on m'a donnée, ça m'a donné envie de me dépasser aussi. Je voulais bien faire. Donc je n'ai pas pensé "de toute façon il y a le filet derrière". Non il fallait que je montre que je savais. Mais quelque part c'était sécurisant : je n'avais pas une pression très forte... On m'avait donné l'occasion de pouvoir montrer que je savais faire, et puis quelque chose de... (*réapparition du geste de la main droite qui s'ouvre avec un mouvement de bas en haut : le geste de l'émergence*)

55. N - Quelque chose de... (*reprise du geste*) c'est quoi ça ?

56. Nicole - (silence) Quelque chose **qui a surgi, qui n'existait pas... ça se voit, ça se palpe, ça se regarde, c'est tangible...**

57. N - **Qu'est-ce qui est important** là, dans le fait que ça n'existait pas et que maintenant c'est tangible... ?

METTRE SA PETITE PIERRE : où vont se trouver condensées les significations croisées des trois gestes de l'émergence, du pont et du petit caillou

58. Nicole - (silence) **le fait d'avoir fait quelque chose.** Ce petit balcon va aller sur une maison et ça va être dans un environnement et il y a un petit bout de moi quelque part... Comme j'étais très fière quand mon père disait... On prenait un autoroute pour aller en vacances... L'autoroute du sud... et mon père a fait un pont qui enjambe l'autoroute (*geste*), une de ces barrières du pont ont été faites par mon père. Et quand mon père me disait "Tiens, celui là c'est nous qui l'avons fait", pour moi, c'était "Tiens ça, c'est mon père là". Dans l'environnement. Dans le paysage il y avait quelque chose fait par mon père. Ils avaient mis leur petite pierre là quelque part... Et chaque fois que je passais, chaque fois que je passe encore, je sais qu'il y a un truc qui est fait par mon père.

59. N - Oui, c'est extraordinaire.

60. Nicole - Oui... Et donc là, j'avais fait un petit quelque chose, et c'est vrai que c'est tangible... Dans le boulot de conseiller pédagogique, ce n'est pas toujours tangible...

61. N - Je vais juste te demander de t'arrêter et puis simplement d'entendre ce que tu viens de dire parce que, sur ce pont, et le fait que ton père a mis sa pierre, si tu repenses à ce que tu disais tout à l'heure, sur... (*geste*)

62. Nicole - (émotion) Oui...
63. N - **C'est le même geste, quoi...**
64. Nicole - Oui... (émotion) (silence) ...bleu ciel.
65. N - Qu'est-ce qui était bleu ciel ?
66. Nicole - Les grilles du pont. Je les vois bien...C'était une **fierté** pour moi !!! C'était un gros ouvrage... (silence) **C'est vrai que j'aime bien mettre ma petite pierre...** (rires) Oui...
67. N - Et la métaphore de la pierre ? parce que là c'est un pont, cette pierre qui est mise dans l'environnement... La pierre, c'est... ?
68. Nicole - Au niveau conseiller pédagogique, on n'a pas les moyens de voir les effets de notre action... Alors j'espère poser une petite pierre, mais cette petite pierre visualise pour moi quelque chose de concret...
69. N - Si tu restes juste sur cette expression "je pose une petite pierre" ...
70. Nicole - **C'est quelque chose sur lequel on peut se reposer, on peut prendre pied...**
71. N - Oui, prendre pied sur une petite pierre.
72. Nicole - Quand on est en montagne quand on a un ruisseau à passer, qu'est-ce que tu cherches ? Quelque chose qui **émerge** là pour essayer de poser ton pied. Si tu l'as pas, tu dis "je ne passe pas"...
73. N - ça fait partie de ton vécu, les ruisseaux dans la montagne ?
74. Nicole - Ah oui complètement. Tout l'été je marche et quand on a une petite rivière à passer, tu cherches le meilleur passage et là où tu vois une petite... une plaque de pierre à l'air là un peu sèche, tu dis "tiens, je vais pouvoir passer là". Donc tu te mets là, ça te permet de te poser, et de faire le pas pour aller de l'autre côté, d'avancer. Donc si je suis une petite pierre comme ça... ça peut être un petit support ou un petit tremplin...
75. N - ça fait partie de ton vécu depuis longtemps ? Les ruisseaux dans la montagne ? ça faisait partie de ton enfance ?
76. Nicole - De mon enfance ? ... **Mon père m'a appris aussi à nager... La première fois où il m'a lâchée... C'était entre deux rochers.... Il était juste au milieu...**
77. N Juste au milieu pour te donner la main ?
- DONNER L'IMPULSION QUI PERMETTRA D'ATTEINDRE L'AUTRE RIVE**
78. Nicole - Non pas donner la main. J'étais là, il était au milieu, et puis **il m'a fait passer de l'autre côté...Il m'a donné l'élan.** J'ai fait mes trois petites brasses et hop ! Et comme **il m'a impulsée**, ça m'a permis de faire les trois autres brasses pour arriver à l'autre rocher... Et j'ai appris à nager.
79. N – Tu as vraiment là des expériences qui se relient les unes aux autres.....

80. Nicole - Oui... Et je pense qu'avec mes enfants c'est la même chose, enfin je crois que j'ai fait comme ça, **donner des impulsions...** Mais c'est vrai que j'ai quand même **l'autre rive à atteindre.**
81. N - Tu parles de quoi là ?
82. L - C'est à dire que quand j'ai **les deux côtés d'une rive**, je suis là, c'est que j'ai bien **mon objectif en face** et donc j'ai quelque chose à atteindre. Donc si je suis dans ma pratique là et que je veuille évoluer aussi, je sais que je vais faire le pont et puis ça va me permettre d'avancer. Donc j'ai cet objectif là aussi. Et puis je pense que tout le monde peut évoluer. Quelle que soit la marche d'escalier où on est... n'importe qui est capable de... ça c'est très fort en moi. **Je crois en l'autre.** Et je crois aux gens sur mon parcours. Parce que dans mon expérience, j'ai eu des gens qui sur mon parcours, peut-être sans s'en rendre compte, ils m'ont aidé. Peut-être que justement ils étaient **la petite pierre qui m'ont permis de poser le pied...** Ces moments de rencontre, ça peut être un mot... Même des mots pas gentils, hein... **Je crois en l'autre comme pouvant évoluer et puis pouvant m'aider. Et l'accompagnement... L'accompagnement c'est pas tout le temps donner la main. C'est pouvoir lâcher la main à un moment donné. Peut-être mettre encore un caillou là, et puis après on y va tout seul...**

EN GUISE DE CONCLUSION

"Le corps exprime du sens qui n'est pas encore réfléchi pour le sujet" (Vermersch, 1993).

La conduite de cet entretien de décryptage a consisté pour moi à recueillir les gestes de Nicole, les reprenant à mesure qu'il apparaissaient, créant ainsi les conditions pour que progressivement puisse émerger leur sens. Des formulations successives ont exprimé au fil de l'entretien son vécu de l'accompagnement, comme autant de messages structurant son implication professionnelle. Ce qui pour Nicole se dit métaphoriquement à travers le mouvement gestuel, ce sont des valeurs ancrées dans son histoire et transmues en mission.

Références bibliographiques

Faingold N. (1998) De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle. Actes du 2ème Colloque International « Recherche(s) et Formation des ensei-

gnants », IUFM Grenoble, Février 1998. Publié dans *Expliciter* n°26 (Septembre 1998)

DE Gaulejac V. (1987). *La névrose de classe*. Paris : Hommes et Groupes Editeurs.

Pineau G. et Jobert G. (1989). *Histoires de vie*. Paris : L'Harmattan.

Varela F., Thompson E. et Rosch E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.

Vermersch P. (1993). Questionner à partir des gestes de l'interviewé. *Bulletin du GREX*, Novembre 1993.

Vermersch P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.

Vermersch P. (1997). Glossaire de l'explicitation, in Vermersch et Maurel, *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris : ESF.

Vermersch P. (2000). Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche. *Expliciter* n° 35. Mai 2000.

Vermersch (2001). *Psycho-phénoménologie de la réduction*. *Expliciter*, 42, 1-

Programme du séminaire

Lundi 10 décembre 2001

de 10h à 17 h 30

→ **Mairie du XVII**

16 rue des Batignolles

(salle en sous-sol)

Métro Place de Clichy, bus 66

Depuis la Gare de Lyon rejoindre la gare du Nord par le RER D, idem depuis Orly avec RER B, puis correspondance métro à la Chapelle, direction Porte Dauphine, Place de Clichy

1 / Echanges et discussions à partir des articles de ce numéro.

2 / Programme des séminaires à venir.

3 / Présentation de protocole.

4 / *De moment en moment : le décryptage du sens*. **Nadine Faingold**

5 / *Éléments d'un modèle de la mémoire chez Husserl*. Lecture de « *De la synthèse passive* ». **Pierre Vermersch**

Sommaire du n° 42

1-19 Psycho-phénoménologie de la réduction. Pierre Vermersch.

20-26 Sensorialité / Suspension proactive / Valeur. Jacques Gaillard.

27-33 L'analyse de pratique en formation initiale. Claudine Martinez.

34-39 Tu est Je, ou comment un procédé d'écriture autorise .. Mireille Snoeckx.

40-47 De moment en moment, le décryptage du sens. Nadine Faingold.

48 Agenda, programme.

Expliciter

Est le journal de l'association loi de 1901 GREX
Groupe de recherche sur l'explicitation
38 rue Nollet Paris 75017, 01 44 90 97 87
courriel : grex@grex-fr.net, site www.grex-fr.net
Directeur de la publication P. Vermersch
N° d'ISSN 1621-8256
Prix au numéro : 41 FF ,
Abonnement (cinq numéros) 185 FF de mai à mai.

Agenda 2001-2002

Séminaire expérientiel de Saint Eble
Août 2002

(ce dernier est réservé aux membres actifs,
il est nécessaire de s'inscrire auprès de Catherine
Le Hir avant le 1 août).

Lundi 15 octobre 2001

lundi 10 décembre 2001

Journée pédagogique mardi 11.12.2001

lundi 28 janvier 2002

lundi 25 mars 2002

lundi 27 mai 2002
