

## *Éléments d'une approche psychophénoménologique du temps imaginé*

Francis Lesourd

Centre interuniversitaire EXPERICE Paris 8 - Paris 13

Dans un précédent article (Lesourd F., 2006b), j'ai proposé la notion de position de parole imaginative à titre heuristique. Dans celui-ci j'en poursuis la caractérisation, en revenant sur différents travaux relevant d'une approche psychophénoménologiques du temps. Je propose ensuite un protocole pour documenter certains de mes questionnements et ouvrir de nouvelles pistes. C'est dans la troisième partie que ces entretiens sont analysés au regard des questionnements théoriques introductifs.

### **I. Positions de parole et temporalités**

#### **1. Les positions de parole et leurs entretiens.**

Il est sans doute utile, pour le lecteur possédant une connaissance partielle de certaines notions utilisées en entretien d'explicitation, de faire quelques rappels terminologiques. Ainsi, la notion de « position de parole » désigne globalement le rapport que le sujet entretient avec ce dont il parle.

Dès le début des recherches utilisant l'entretien d'explicitation, P. Vermersch a distingué deux positions de parole.

- La position de parole formelle est définie comme « abstraite, ou encore distante ». Le sujet « n'est pas présent en pensée à la situa-

tion de référence » ; il « va s'exprimer plutôt à partir de son savoir que de son expérience. Il n'est pas en relation avec les affects qui pouvaient être attachés au vécu de la situation passée, et peut facilement traiter cette situation comme un cas particulier d'un cas général, ou ne s'intéresser qu'à sa structure abstraite, indépendamment de ce qu'elle a pu avoir de singulier pour lui en tant que personne. Cette position de parole est donc facilement explicative, distanciée du référent, entraînant un discours plutôt général et abstrait, n'impliquant pas le sujet et détachée du vécu et d'une situation particulière, en ce sens elle sera plus ou moins décontextualisée » (1994, pp.56-57).

- En position de parole incarnée, au contraire, « le sujet, au moment où il parle de la situation passée, est présent en pensée au vécu de cette situation. En conséquence, il en parle en tant que situation singulière, il restitue les vécus attachés à cette situation et reste relié au caractère concret de son vécu. De ce fait, les dimensions sensorielles et affectives sont présentes (...) au moment où il s'exprime le sujet est en évocation du vécu de la situation. Cela se traduit dans le langage spontané, par l'impression de revivre cette situation, de la retrouver, d'entrer en contact avec elle, etc. (...) C'est un moment où la situation passée est

*plus présente pour le sujet que la situation actuelle d'interlocution* » (1994, p.57)

Dans une note de bas de page, Vermersch ajoute : « *une théorie complète des positions de parole devrait distinguer aussi bien la position incarnée que je vais valoriser, mais aussi une position abstraite, une position correspondant à l'imaginaire, mais peut-être aussi une position qui relève de l'hallucination ou du délire* » (1994, note 1 p.56). J'ai ébauché pour ma part les caractérisations d'une position de parole imaginante (« correspondant à l'imaginaire ») à partir d'un questionnement portant sur le statut, en EdE, des empan temporels plus longs que des vécus (Lesourd F., 2006b). Avant de mettre au travail le terme « imaginante », je reviendrai brièvement sur mon précédent argumentaire en me référant aux deux types d'empan temporel suivants.

- Une période de vie. Lorsque je parle spontanément de telle période de ma vie, je n'en recherche pas la structure abstraite, pas plus que je ne me rapporte à une classe de périodes dont elle serait un cas particulier ; je me réfère bien à un temps spécifié - quoique d'empan temporel large - dont le ressouvenir m'affecte. Cependant, je ne peux présentifier cette période de vie à la manière d'une situation précise (d'un vécu) avec toute la sensorialité et la concrétude qui lui était associée. Lorsque je parle de telle période de ma vie, je ne suis donc ni dans une position de parole formelle ni dans une position de parole incarnée. Il me faut considérer une position de parole qui ne se réduit pas aux deux précédentes. J'ai proposé de la nommer « imaginante » pour souligner la construction de l'expérience qu'elle suppose et en suggérant que, à l'instar du travail du romancier ou de l'autobiographe, cette position de parole pouvait aboutir à une description à la fois fictive et « juste ». Différentes pratiques sont directement concernées par un tel alliage, une telle alliance du fictif et du véridique, en particulier celles qui explorent l'articulation des histoires de vie et de l'EdE en analyse de pratiques d'enseignants (Faingold N., 2001) ou à propos des tournants existentiels (Lesourd F., 2002, 2005 ; Cartier J.-P., 2004).

- De quelques heures à quelques jours. Envisageons maintenant le cas où l'explicitation porte sur certains moments d'activité professionnelle, par exemple des situations où je me situe en tant que formateur. Chacun des ces moment ou situations s'inscrivent - pragmatiquement et non abstraitement - dans le cadre temporel en-

globant d'une (ou plusieurs) journée(s) de formation. Lorsque je parle, au cours d'un entretien, d'une journée de formation, je ne peux certes pas présentifier cette journée à la manière d'une situation précise ; mon attention ne vise plus, pour un temps, le moment présent avec son cortège de sensorialités. Mais cela ne signifie pas que je parle de cette journée sur le mode du commentaire, en position de parole formelle. Bien souvent, je ne recherche pas la structure abstraite de cette journée, je ne me rapporte pas à une classe de journées de formation dont celle-ci serait un cas particulier ; il s'agit bien de cette journée-là qui a sa saveur, son allure, et qui n'est pas semblable à la journée qui l'a précédée avec le même groupe de stagiaires ou d'étudiants. Je me réfère bien à un temps spécifié dans le ressouvenir duquel je suis impliqué. Je me rapporte à la trace spécifique de la totalité temporelle<sup>1</sup> que cette journée a constitué pour moi. Au moment où j'en parle, je suis, comme dans le cas précédent, dans une position de parole qui n'est ni formelle ni incarnée. Pour autant qu'elles prennent en compte des empan temporels tels que celui de la demi journée, de la journée, de quelques jours, la plupart des techniques d'entretien, y compris l'entretien d'explicitation, semblent directement en prise avec l'alliage-alliance du fictif et du véridique qui caractérise la manière dont le sujet appréhende ces empan temporels. Partant, ne peut-on considérer que, en EdE, nous travaillons le plus souvent avec des sujets qui oscillent entre positions de parole incarnée (présentification de moments), imaginante (construction de la journée) et formelle (commentaires divers) ?

## 2. Pourquoi pas « narrative » ?

Mais pourquoi nommer « imaginante » cette troisième position de parole ? Le terme « narrative » ne lui conviendrait-il pas mieux ? L'approche narrativiste, francophone ou anglophone, a en effet acquis une place prépondérante en matière d'étude des grands empan temporels du temps vécu. Pour Ricœur, « *le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé sur un mode narratif* » (1983, p.85). Ce point de vue qui pose le temps propre comme une construction ou une création nar-

<sup>1</sup> C'est ce type de totalité temporelle qui nous apparaît lorsque, par exemple, nous tournons notre attention vers « hier » et non vers les différents moments qui le composent.

native, est devenu central dans les approches biographiques.

Le Grand Robert définit la narration comme « exposé détaillé d'une suite de faits, dans une forme littéraire » (sens 1). Les dérivés mentionnés (récit, exposé, exposition, relation) supposent un discours c'est-à-dire une « expression verbale de la pensée ». La narration se caractérise donc d'un déploiement verbal : c'est la « partie du discours qui suit la proposition et précède la confirmation » (sens 2), un « exercice scolaire, qui consiste à développer, de manière vivante et pittoresque, un sujet donné » (sens 3), un « récit fait oralement » (sens 4), un « discours (oral ou écrit) caractérisé par la clôture et par la temporalité du signifié (opposé à description) » (sens 5). Quant au récit, c'est une « relation orale ou écrite (d'événements vrais ou imaginaires) ». En somme : sans mots, pas de narration<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Il existe bien entendu des perspectives de recherches spécifiques qui élargissent considérablement la notion de narration. A.J. Greimas distingue « deux niveaux de représentation et d'analyse : un niveau apparent de la narration, où les diverses manifestations de celle-ci sont soumises aux exigences spécifiques des substances linguistiques à travers lesquelles elle s'exprime, et un niveau immanent, constituant une sorte de tronc structurel commun, où la narrativité se trouve située et organisée antérieurement à sa manifestation. Un niveau sémiotique commun est donc distinct du niveau linguistique et lui est logiquement antérieur, quel que soit le langage choisi pour la manifestation » (1983, p.158). Selon L. Marin, « pour l'œil du spectateur parcourant les représentés du tableau, il y aura bien récit, assumption de moments passés et futurs qui se posent, selon l'avant et l'après, par rapport à l'instant central de la représentation, mais ce faisant, il ne fera qu'énoncer, dans les formes temporelles du récit, les articulations grammaticales et syntaxiques du modèle qu'est le tableau narratif » (1997, p.70). Aussi justifiées que soient ces acceptions de la narration, elles semblent difficiles à utiliser précisément hors de leurs contextes (sauf à estimer avoir déjà articulé les questionnements de la narratologie ou de l'histoire de l'art à ceux, par exemple, d'une approche psychophénoménologique du temps). Par ailleurs, une utilisation cette fois décontextualisée de ces acceptions de la narration risquerait d'induire une certaine confusion : que mon récit et mon dessin, par exemple, soient également dits narratifs ne favorise pas la différenciation des niveaux de fonctionnement desquels ils relèvent et, partant, réduit la possibilité de questionner les résonances entre ces niveaux. Il me semble donc plus judicieux, en termes de stratégie

## 2.1. Critique du « tout narratif »

Si la narration s'appuie sur le langage verbal, plusieurs arguments mettent en doute le monopole de celui-ci dans la donation d'une consistance et d'un sens au temps long. Au plan anthropologique, le cheminement personnel peut être par exemple dansé ou dessiné (Galvani P., 1998). A la suite de D. Stern (1993), des psychanalystes mettent aujourd'hui au travail, sans confondre les niveaux de fonctionnement verbal et non verbal, des précurseurs de la narrativité chez le nourrisson, opérant en l'absence de possibilité de produire un discours (Golse B. et Missonnier S., 2006). Des psychologues comme D. McAdams (1993) considèrent également que l'histoire d'une personne se construit sur la base d'images voire même de tonalités affectives qui renvoient, elles aussi, à une préhistoire personnelle sans paroles. Issues des premières relations du nourrisson à ses proches, ces tonalités fournissent tout au long des vies singulières des patterns de temporalisation de l'existence. On peut ainsi considérer que d'autres miroirs que celui du récit peuvent être tendus aux temps personnels, que différents niveaux de représentation se tissent fréquemment pour donner forme au temps et, ce, dans des combinaisons où le langage verbal, s'il est rarement absent, n'a peut-être pas toujours la place principale. Si donc, du point de vue narratif, l'histoire de sa propre vie prend le statut de construction ou de création, c'est-à-dire de produit d'un imaginaire individuel et collectif, le narratif ne constituerait que la modalité verbale d'un tel imaginaire. Une telle perspective de recherche a l'avantage de visibiliser d'autres modalités, non verbales, que le sujet utilise pour se temporaliser. Elle suggère de ne pas réduire l'appréhension des empanns temporels vécus de moyenne ou de grande taille au récit que le sujet peut en faire.

## 2.2. Psychophénoménologie de l'appréhension des vastes empanns temporels

L'approche psychophénoménologique apparaît ici tout particulièrement capable de générer de nouveaux questionnements des modes d'appréhension des empanns temporels de moyenne ou de grande taille. Je rappellerai quelques uns de ses apports récents.

### Représentations sensorielles, signifiants in-

de recherche, de m'appuyer sur l'acception courante de la narration comme verbale.

### ternes du temps...

A partir de mon propre vécu auto-explicité, j'ai proposé de considérer des « représentations sensorielles du temps » : des unités sensibles qui se composent, par exemple, d'un sentiment d'avoir du temps devant soi et d'éléments non temporels tels que des perceptions de matériaux alentour, de la lumière et de l'espace environnants. Ces différents éléments se nouent pour faire émerger en moi l'appréhension d'un vaste empan temporel (Lesourd F., 2005). De telles représentations sensorielles du temps m'ont semblé pouvoir être rapprochés des signifiants internes qui, dans le processus de prise de conscience, peuvent correspondre à « une étape intermédiaire, avant la mise en mot pour la communication sociale » (Vermersch P., 1993). De façon plus extensive, les signifiants internes renvoient certes à ce par quoi le sujet se représente son environnement ou sa propre action avant la mise en mots mais renvoient également à un mode de représentation qui peut ne jamais déboucher sur la verbalisation ou bien qui s'opère parallèlement à celle-ci. Par exemple, dans une recherche de Vermersch (1996), le mode de représentation d'une pianiste n'était pas verbal mais visuel<sup>3</sup> ; dans d'autre cas, ce mode de représentation peut être auditif, kinesthésique ou adopter des formes mixtes.

Peut-on alors parler de signifiants internes (visuels, auditifs, kinesthésiques) que se donnerait le sujet des différents empan temporels qu'il appréhende ? Se représenter du temps suppose-t-il au contraire d'emblée une capacité de « mise en intrigue » (Ricœur) ? On peut envisager un moyen termes entre ces deux orientations en utilisant le modèle de la prise de conscience (Piaget J., 1974a, 1974b ; Vermersch P., 1994). La création par le sujet de signifiants internes d'un vaste empan temporel, par exemple, se prolongerait en une thématization de cet empan (alors narrativement appréhendé) voire

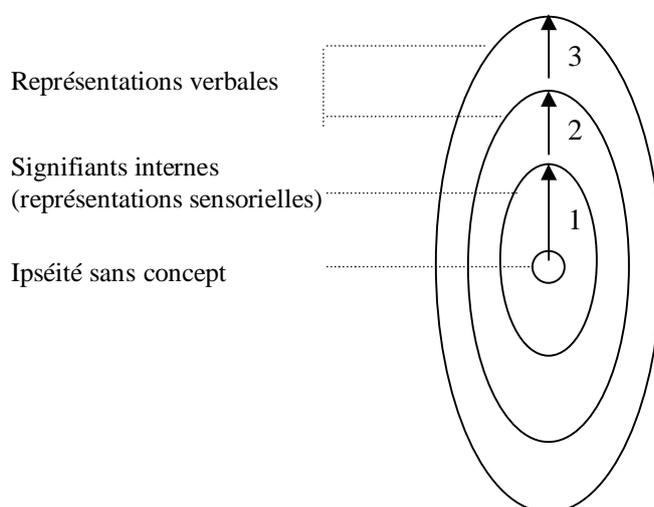
en une réflexion sur celui-ci (cette réflexion constituant notamment l'objectif des histoires de vie), de sorte que toute narration d'empan temporel vécu comporterait, dans son anté-début, une première mise en forme via les signifiants internes.

### ...et ipséité sans concept

On peut également considérer que ce prolongement des signifiants internes en une verbalisation n'a rien d'incontournable. A ce propos, je rappellerai l'hypothèse de Vermersch concernant deux processus à l'œuvre dans la mise en mots, « l'un rapide et donnant une sémantique mais pas de mise en mots, l'autre plus lent, très en retard sur le premier et caractérisé par la production d'une mise en mots » (Vermersch, 2005b, p.45). A souligner qu'il s'agit là de deux processus co-présents et non, comme précédemment, de deux étapes d'un même processus. Le premier processus, qui m'intéresse tout particulièrement, constituerait « un mode d'appréhension original (...) produisant des impressions ayant précisément « une ipséité sans concept » » (p.46). Précisons le sens de cette expression. Témoignant de son expérience d'une « idée-graine » avant la verbalisation de celle-ci, Vermersch note que « dans son mode propre, non loquace, elle est pleine, complète, elle a son ipséité (elle se détache sans ambiguïté, elle a une identité sans pour autant être un concept (cf. Richir 1992, p. 118) » (p.32). En somme, une ipséité sans concept peut être caractérisée par sa non-ambiguïté, sa singularité, sa capacité de fournir une sémantique en l'absence de verbalisation.

3 « La pianiste x se représente l'image visuelle de son clavier et de chaque touche sur laquelle elle appuiera, elle voit ses mains le faire au fur et à mesure qu'elle s' imagine jouer son morceau avec l'indication précise du ou des doigts qui jouent ; elle met en œuvre se faisant des signifiants internes de type "image visuelle", mais non pas image visuelle des signes musicaux en laquelle est écrite la partition, ni l'image visuelle du nom des notes qu'elle pourrait solfier en même temps. » (Vermersch P., 1996, p.7).

Je considérerai que la notion d'ipséité sans concept peut s'associer à celles de représentation sensorielle ou de signifiant interne pour penser les modes d'appréhension d'un empan temporel particulier tel qu'une période de vie. Cependant, bien qu'elle partage avec ces représentations et ces signifiants la capacité de donner sens sans médiation verbale, l'ipséité sans concept me semble s'en distinguer et s'y articuler en tant qu'elle unifie représentations sensorielles ou signifiants internes ; elle leur donne leur tenir-ensemble ; elle constitue leur principe organisateur, leur dénominateur sémantique commun. Dans mon expérience, les représentations temporelles sont constituées par différents éprouvés et perceptions que j'ai décrits comme « noués » ; la notion d'ipséité sans concept m'apparaît pouvoir désigner ce qui noue ou unifie<sup>4</sup>.



*Figure 1. Structure générique des représentations d'empans temporels*

Dans le modèle ébauché dans la figure, inspiré de celui de la prise de conscience, l'ipséité d'un empan temporel est, comme l'action, une première fois créée sur le plan du représenté, à travers l'opération du réfléchissement, sous forme de signifiants internes qu'elle maintient reliés (1). Les signifiants internes de cet empan temporel sont ensuite verbalisés, en l'occurrence thématifiés (2). Dans un troisième temps, ils sont éventuellement réfléchis (3). Ce processus, pris dans son ensemble, constitue une sémiogenèse.

<sup>4</sup> Cette « unification » m'apparaît ainsi comme l'équivalent sensible de la subsumption c'est-à-dire de l'action de subsumer et son résultat. Subsumer, par exemple un individu dans une espèce c'est le penser comme compris dans un ensemble qui le relie aux autres individus.

De ce point de vue, les signifiants internes ou les représentations sensorielles du temps, constellant « autour » de l'ipséité sans concepts de tel ou tel empan temporel, sont, avec cette dernière, utilisés pour appréhender non verbalement cet empan. Et cette appréhension relève d'une saisie non loquace ou d'un rapport antéprédicatif au temps. Ainsi, compte tenu des précédents apports, expérimentiels et psychophénoménologiques, l'appréhension de vastes empan temporels apparaît de moins en moins réductible à une narrativité.

### 3. Pourquoi « imaginante » ?

Plusieurs éléments permettent de donner consistance à ce choix terminologique.

#### 3.1. Evocation et chronogenèse.

Les deux processus dont parlait Vermersch (l'un donnant rapidement une sémantique sans mise en mots, l'autre débouchant plus lentement sur une mise en mots) renvoient respectivement à « deux manières de mettre en œuvre le rappel évocatif (...) Dans le premier cas, l'évocation serait source d'information alors que, dans le second cas, elle serait source d'inspiration » (Vermersch, 2005b, p. 44). Evoquer une ipséité sans concept, ce ne serait donc plus s'informer sur un vécu passé mais laisser l'inspiration se déployer depuis la source de cette ipséité. L'hypothèse dérivée est que nous appréhendons davantage les empan temporels de grande taille (une période de vie) ou de taille moyenne (une demi-journée) à travers l'inspiration qu'à travers les informations que nous recueillons sur eux. En d'autres termes : rapportée à ces empan, l'évocation est une construction du temps, une chronogenèse.

#### 3.2. Appréhension holistique du temps et fonction créatrice de l'imagination

En outre, « un objet temporel (un morceau de musique, un temps de vécu plus long qu'un moment spécifié, l'exécution d'une séquence gestuelle), ne peut s'appréhender d'un seul tenant, sauf à les schématiser, à les condenser, ce qui est la voie de représentation par abstraction, mais pourtant il semble que l'on puisse s'en donner une intuition plus ou moins holistique. Comment se donne cette intuition figurée ? Les distinctions entre imagination, imaginaire, imaginal (Wunenburger 1991; Wunenburger 1997; Wunenburger 2002; Wu-

nenburger 2003; Fleury 2006), mais aussi entre signe, allégorie, symbole (Durand 1964) semblent pouvoir éclairer un peu ce débat » (Vermersch P., 2006). Associé au terme d'« inspiration », celui d'« holistique » est éclairant : il conduit à envisager un rapport au temps permettant au sujet d'appréhender d'un seul tenant mais, aussi bien, de donner forme à un empan temporel plus grand qu'un vécu. En ce sens, l'évocation rejoint la fonction non pas recombinante mais créatrice de l'imagination. Wunenburger rappelle que l'imagination est « le lieu d'une double activité : l'une de jeu avec des images déjà formées, l'autre de transformation d'images plus informantes qu'informées (...) Dans ce dernier cas, l'imagination schématisante accède au rang d'un processus autopoïétique » (2006, p.158). Le terme « schématisante » renvoie ici, au sens de Kant, au « schème », défini « comme une sorte de représentation sensible, visualisable, mais réduite à l'état d'esquisse encore bien indéterminée, dont l'usage permet précisément de mener un concept vers des exemplifications perceptives et, inversement, des perceptions particulières vers un référentiel catégoriel unique » (p.157). En tant que schématisante, l'imagination se situe bien, de ce point de vue, entre sensibilité et abstraction – ce qui accroît la pertinence de nommer « imaginante » une position de parole dont l'activité, à la fois, se donne sur un mode sensoriel et désigne des objets méta empiriques comme les empan temporels dont il a été question.

#### 4. Position de parole imaginante et EdE

Commentant le travail accompli lors du dernier séminaire d'été du GREX autour des vastes empan temporels, Vermersch résume comme suit le point de départ de ce chantier de recherche émergent : « l'idée était de revenir sur la délimitation de la situation spécifiée (la taille, la durée, l'empan temporel que pouvait viser un entretien d'explicitation). Donc, si l'on conservait l'idée d'une référence nécessaire au passé (plutôt que l'avenir ou l'imaginaire) et à la dimension autobiographique (l'entretien d'explicitation se rapporte toujours à quelque chose qui a été vécu par le sujet qui en parle), le projet était de relâcher cette exigence et d'explorer les modes d'accès à une situation passée qui pouvait aussi bien relever de la période de vie, d'un séjour, d'un stage entier, d'une demi-journée, c'est-à-dire des empan temporels qui dans tous les cas débordent lar-

gement la notion de moment spécifié » (2006, p.32).

Cette réflexion renvoie aux situations d'entretiens où l'on vise par exemple une période de vie (qui fait office de v1) depuis le temps v2 de l'entretien : l'empan temporel visé fait bien, en l'occurrence, entièrement partie du passé. Ce sera ici le cas de figure A. On peut cependant envisager un autre objet de recherche, le temps imaginé et anticipé, qui correspondra au cas de figure B, et dont la prise en compte me semble possible en EdE.

Prenons l'exemple où j'entre (v2) en évocation de telle situation de formation spécifiée, en vue d'explicitier ce qui a suscité une décision pédagogique que j'ai opérée à ce moment-là. Classiquement, je vais centrer mon attention, dans cette situation, sur quelques moments significatifs et fugaces (v1), rappelés dans toute leur sensorialité, à travers quoi je vais éventuellement parvenir à un niveau de détail d'où émergeront des éléments de réponse à ma question de départ (pourquoi cette décision pédagogique). A partir de cette situation courante en EdE, je soulignerai que certains éléments ayant suscité ma décision pédagogique apparaissent à la fois temporels et imaginés. Cette décision, que je souhaite explicitier, semble en effet difficilement dissociable de la représentation globale que, en v1, je me suis donné de la demi-journée de formation qui était alors en cours. En v1, cette représentation a unifié plus ou moins clairement des éléments chronologiques (heures de début et de fin), séquentiels (dans quel ordre aborder les contenus), rythmiques (alternances des explications et des débats), cinétiques (à quel vitesse aller), etc. Je peux aussi avoir anticipé, plus ou moins clairement, des « scénarios » alternatifs en fonction de la réception du cours par les étudiants. Ma représentation, en v1, de la demi-journée comporte donc comme une arborescence de temps virtuels. Aussi imaginaire et anticipatoire soit-elle, cette représentation de temps m'a cependant été fort utile sinon indispensable en v1 : dans le moment spécifié visé, je m'y suis référé par éclairs attentionnels pour guider mon action. C'est la référence à cette représentation qui m'a permis d'appréhender, le plus souvent sans mise en mots, dans quelle mesure j'allais ou non trop vite, dans quelle mesure je rythmais correctement la « respiration » des explications et du débat, si j'avais ou non sauté une séquence du contenu, ou encore qui suggérait que je devais regarder ma montre. Sans possi-

bilité de se référer à une telle représentation de l'empan temporel de la demi-journée, il me semble improbable qu'une décision pédagogique ait pu s'y opérer puisque, alors, il aurait manqué à cette décision une image consistante du temps d'où émerger comme situé et signifiant. En somme, la demi-journée représentée a constitué un *cadre temporel* (Lesourd F., Vermersch P., 2002) pour guider mon action tout au long de la demi-journée vécue. De manière plus générale, mon action est guidée aussi bien par ce que je perçois dans l'espace, par ce que je ressens intérieurement et par les cadrages temporels plus ou moins vastes<sup>5</sup> qui la contiennent, la contraignent et l'orientent. D'où l'intérêt d'explorer, en EdE, les actions et les vécus d'empans temporels courts en relation avec les représentations d'empans temporels larges.

Revenons sur le caractère imaginaire de ces représentations temporelles en v1. Chacune d'elles est constituée à la fois de passé (ce qui s'est déroulé depuis le début du cours), de présent (ici et maintenant) et de futur (ce que j'anticipe qu'il va se produire). A partir de différents éléments passés, présents et futurs, il me semble – en première analyse – que je crée une sorte de pattern temporel à quoi je me réfère - un peu comme, lors d'une randonnée où le terrain se fait touffu, on lève les yeux pour appréhender le paysage plus globalement afin de trouver un passage plus facile. Mais les limites de la métaphore apparaissent vite : le tout temporel de la demi-journée est, en général, beaucoup moins stable qu'un paysage – sauf si je fais un cours magistral. Le plus souvent, en fonction des réactions des étudiants ou des idées qui me viennent, je redessine ce tout temporel, je re-synthétise les moments passés, présents et futurs qui le composent. Loin de se réduire, en termes de satellites de l'action, à l'accès à un savoir procédural, cette opération me semble à maints égards proche du dessin libre où la forme qui s'inscrit sur le support n'est pas représentée d'abord mais est perçue

<sup>5</sup> Au-delà de l'empan temporel de la demi-journée, ma décision pédagogique a pu également être affectée par ma représentation du bloc temporel formé par les deux ou trois jours pendant lesquels je sais devoir rencontrer les stagiaires – c'est en fonction de cette représentation globale des deux ou trois jours que je peux, par exemple, décider de remettre au lendemain l'exploration de certaines questions.

au fur et à mesure qu'elle apparaît. Au moment même où, en cours d'action, je me réfère au cadrage temporel de la demi-journée, je donne une forme (gestalt) à ce cadrage temporel à la fois trouvé et créé.<sup>6</sup>

En somme, si l'on cherche à comprendre non plus comment l'on appréhende après-coup, en v2, un empan temporel passé v1 (cas de figure A) mais comment l'on appréhende après-coup, en v2, les empan temporels qu'on se donnait en v1, en cours d'action (cas de figure B), la référence au passé « plutôt que l'avenir ou l'imaginaire » devient moins cruciale.

### 5. Dispositif

Le dispositif que j'ai choisi reprend les trois temps classiques de l'EdE : v1 (vécu visé), v2 (vécu d'évocation de v1) et v3 (vécu d'évocation de v2). Ce dispositif tenant compte, en outre, des cas de figure A et B, il se décline en six temps : v1a, v2a, v3a, v1b, v2b, v3b (il comporte encore un septième temps qui sera présenté plus bas). Sur cette base, les entretiens sont organisés comme suit.

#### Cas de figure A :

- Entretien 1. Evocation (en v2a) de l'ipsité d'une demi-journée de formation (v1a).
- Entretien 2. Evocation (en v3a) du déroulement (en v2a) de l'évocation de l'ipsité de la demi-journée de formation (v1a) ; feed-back de l'interviewé sur les questions posées par l'intervieweur.
- commentaire théoriques et méthodologiques prolongeant l'entretien 2.

#### Cas de figure B :

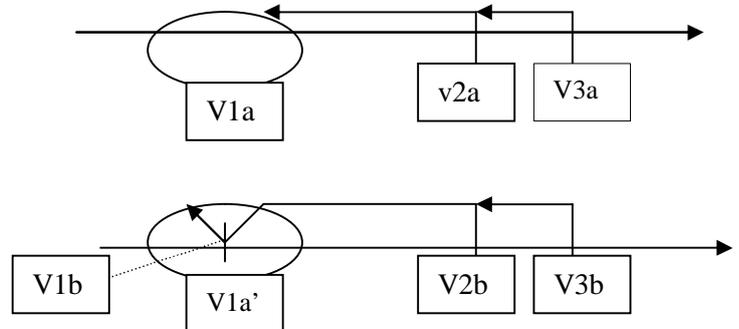
- Entretien 3. Evocation (en v2b) d'un moment spécifié (v1b) de cette demi-journée, en recherchant tout particulièrement la manière dont à ce moment v1b je me suis référé à l'ipsité de la demi-journée (v1a').

La comparaison des données fournies par les entretiens 1 et 3 visera à dégager les similitudes et différences entre l'appréhension *après-coup* de l'ipsité de la demi-journée v1a et l'appréhension *sur le moment* de l'ipsité de la

même demi-journée - identifiée v1a' pour marquer la différence de point de vue de l'observateur. Cette différence de point de vue est essentielle : après-coup, v1a correspond à un objet temporel passé ; sur le moment, v1a' correspond à un objet temporel mélangé de passé, de présent et de futur.

- Entretien 4. Evocation (en v3b) du déroulement (en v2b) de l'évocation de l'ipsité de la demi-journée de formation (v1a') tel que j'ai effectué cet acte dans la situation spécifiée v1b ; feed-back de l'interviewé sur les questions posées par l'intervieweur.

- commentaire théoriques et méthodologiques prolongeant l'entretien 4.



**Figure 2. Les deux cas de figure distingués dans la présente recherche**

La différence entre les deux cas de figure apparaît dans le mouvement attentionnel qui, dans le premier cas, se porte directement sur l'empan temporel choisi (v1a) et qui, dans le second cas, se porte indirectement, en passant par un vécu spécifié v1b, sur cet empan alors identifié comme v1a'.

## II. Protocoles

Afin de réaliser ces entretiens, j'ai procédé en saisissant des questions et relances analogues à celles utilisées en entretien d'explicitation duel sur le clavier de mon ordinateur, en y répondant de la même façon, et en m'interdisant toute correction rétroactive autre qu'orthographique.

### 1. Cas de figure A

Entretien 1. Viser (v2a) l'ipsité d'une demi-journée de formation (v1a).

<sup>6</sup> Il est probable qu'un tel processus de « dessin d'une forme temporelle » puisse être éclairé par les travaux récents du GREX sur le « sens se faisant » dans la mesure où elle semble supposer de nombreux revirements attentionnels (Vermersch P., 2005a, 2005b ; Lesourd F., 2006a).

AQ1. As-tu choisi la demi-journée ?

AR1. Oui, c'est la dernière demi-journée de formation avec une promotion d'éducateurs de jeunes enfants qui va bientôt passer le diplôme. C'est donc le dernier cours de psycho que je leur donne.

AQ2. OK. Alors, je te propose, si tu en es d'accord, de laisser revenir ce qui fait tenir ensemble tout ce qui s'est passé dans cette demi-journée.

AR2. OK.

AQ3. Stop ! (au bout de deux à trois secondes). Veux-tu décrire ce qui t'es venu.

AR3. Une image du groupe d'étudiants face à moi, la sensation de la présence d'autres à droite et à gauche. Une luminosité blanche, qui rend les visages et les bras nus très blancs. Puis, curieusement, un assombrissement, comme si la nuit était très vite tombée, c'est la même salle de cours mais il fait nuit et il n'y a plus personne. Et moi, je ne suis plus à la même place mais sur le pas de la porte, regardant cette salle sombre.

AQ4. Ces deux images représentent cette demi-journée et elles se succèdent ?

AR4. Oui aux deux questions.

AQ5. Serais-tu d'accord de laisser revenir ce qui fait tenir ensemble ces deux images de cette demi-journée ?

AR5. Oui... Alors il y a, j'ai une expression du visage du genre « on n'est pas tout puissant », parce qu'ils sont angoissés par l'examen et il y a forcément un côté loterie parce qu'il y a l'arbitraire des correcteurs et des jurys mais on a fait ce qu'on a pu, eux, moi et les collègues de l'équipe. Cette expression, je ne la vois pas, j'ai le souvenir... musculaire. Les muscles de mon visage qui bougent d'une certaine façon pour arriver à cette expression. Et la deuxième image, le noir, c'est la fin. Plus de cours, ne plus se rencontrer, les dés sont jetés... Il y a une sensation de descente, comme si j'étais sur un toboggan, en haut mon expression et ces peaux très blanches, en bas la nuit et, entre deux, une bosse sur le toboggan qui fait un cahot, comme quand on s'endort et qu'on se réveille en sursaut et on met un temps à savoir ou on est - il y a une impression « ah oui, c'est vrai » quand je découvre la pièce sombre et vide.

AQ6. Ce mouvement d'ensemble descendant avec cahot, il décrit assez justement cette demi-journée ?

AR6. Oui, c'est pas mal mais je sens que c'est

mon expression et la blancheur, blafarde, qui, dans la demi-journée est vraiment dans la demi-journée. Je veux dire que le reste, la pièce dans la nuit et le cahot, c'est juste aussi et c'est assez fort mais c'est ce qu'on anticipait, ce sont les appréhensions du futur que j'ai ressenties ambiantes à ce moment-là. Ca en fait partie de ce point de vue... (un temps assez long, un peu plus d'une minute) Et puis, non, je sens que ce toboggan, il est artificiel. Tout le reste, c'est ça, mais justement l'impression globale, il y a du discontinu dedans. C'est plus juste comme ça. On garde tout sauf le toboggan censé en faire une unité bien reliée.

AQ7. D'accord. Alors il y a les deux images qui sont venues l'une après l'autre et entre-deux il n'y a rien et c'est ça qui est juste ?

AR7. Oui.

AQ8. Je te propose maintenant, si tu en es d'accord, d'explorer ce rien.

AR8. Allons-y. Mais je me demande si je vais trouver quoi que ce soit. (une dizaine de secondes). J'ai l'impression d'une foule de gens qui discutent. Il y a une épaisseur invraisemblable de discussions. Trop pour comprendre quoi que ce soit... Ca éteint mon éveil comme on ferme la lumière (un peu moins d'une minute) tout ça est très vain, comme mille personnes qui réviseraient en même temps et à voix haute leurs tables de multiplication. C'est très puissamment soporifique, ça m'endort... En évoquant ça, j'étais parti loin !

AQ9. Oui

AR9. C'est très bien relié à cette demi-journée, avec la tendance chez les étudiants à chercher de l'info et encore de l'info et presque à l'apprendre par cœur, et moi qui voulait bien leur donner encore de l'info, c'est mon boulot dans ce cadre-là, mais c'est la fin, il est temps pour tout le monde de changer d'état d'esprit et pas de réciter.

Entretien 2. Viser (v3a) mon évocation en v2a d'un tout temporel v1a ; retour sur les questions. (fait immédiatement après l'entretien précédent)

AQ'1. Serais-tu d'accord de décrire les différentes étapes de cet entretien telles que tu les as vécues ?

AR'1. Oui. D'abord les deux premières images, la blancheur puis la nuit me sont venues très vite. En pensant à cette demi-journée, c'est la blancheur qui revient, elle m'a presque tiré vers elle, une luminosité avec une grande force d'attraction de l'attention. Puis j'ai été surpris,

presque stupéfait de l'image à la pièce noire. Ensuite, la souvenir musculaire de mon expression, la surprise de la pièce sombre, ça complète mais ta question sur l'unité, je ne suis pas sûr que ce soit une bonne question, ça m'a fait inventer le toboggan pour faire un ensemble pour donner une bonne réponse puisque c'est ce que tu demandais. Par contre, ta question « est-ce que ça décrit assez justement ? », c'est une bonne question. Les considérations sur les appréhensions du futur à ce moment-là, c'est intéressant mais secondaire. « Est-ce que c'est juste ? » A un moment, je n'y arrivais pas à répondre à cette question, c'est quand il y a eu un long temps de silence de ma part, puis presque de la révolte en disant que les deux images n'étaient pas liées et que c'était ça qui était juste.

AQ'2. OK, j'entends et j'en tiens compte. Si tu en es d'accord, on pourrait revenir sur ce temps de silence, le moment où tu n'arrivais pas à répondre à ma question.

AR'2. J'avais une impression de surfait dans ma description et je ne savais pas à quoi ça tenait. C'était difficile de s'en détacher car, ce toboggan, il collait très bien à la théorie : extraire une représentation unifiée mais non verbale, un ensemble bien articulé de signifiants internes qui rendent compte de la façon dont je me représente un temps. C'était parfait !

AQ'3. Et ensuite, que s'est-il passé ?

AR'3. J'étais dans cette impression de surfait que je n'arrivais pas à référer à quoi que ce soit, alors je suis simplement resté dessus, en prise avec, en patientant.

AQ'4. Que se passait-il d'autre pour toi à ce moment-là où tu patientais ?

AR'4. L'impression que c'est très ennuyeux parce que je me sentais renoncer à une belle confirmation expérientielle de la théorie, cette impression s'est estompée, j'étais juste dans « endurer ».

AQ'5. Quelles sont les composantes de cette expérience d'endurer ?

AR'5. D'un côté, il y a quelque chose de déprimant, comme d'avoir fait des efforts pour rien, et quelque chose d'autre qui continue.

AQ'6. Serais-tu d'accord pour décrire ce quelque chose qui continue ?

AR'6. Oui, c'est très petit, très neutre et ça sait juste dire « attend ». Je dis que c'est très petit parce que... à un moment, je n'avais plus de pensées, juste des impressions de courants et de mouvements avec de temps en temps la question « vrai ? » qui pulse vers ce que j'ai

évoqué avant, et c'était toujours là, un atome de pensée à l'écoute, en train de tenir, même plus tenir d'ailleurs, juste en train d'écouter.

AQ'7. Et ensuite ?

AR'7. Ensuite, le flash de compréhension soulageante que mon expérience c'était deux choses séparées, un point c'est tout, et que la théorie devait s'aligner dessus et non l'inverse. Et aussi, quasiment en même temps, je ne sais pas, quelque chose de gourmand parce que ça va être l'occasion de théoriser quelque chose d'inattendu ! Ce côté gourmand s'estompe quand tu me fais le coup de « quand il n'y a rien qu'est-ce qu'il y a ». Il y a donc d'abord une difficulté à me remettre juste dans ce rien, j'y parviens en me remettant dans la deuxième scène, la pièce sombre, et en remontant en arrière, et je me retrouve avec cette impression de multiplicité embrouillée de conversations, impression dont la teneur est assez étrange, ce qui ne me gêne pas, mais dont je ne vois pas comment elle est reliée à tout ça. J'ai à nouveau l'impression déprimante que ça ne sert à rien, que cette recherche est rococo et je laisse juste ces sentiments me traverser, aidé du petit machin qui reste stable et à l'écoute, et j'arrive à ce mouvement de s'endormir comme on éteint la lumière. A ce moment-là, j'ai trois pensées compactes que je mets en mots maintenant. Un : s'endormir = fermer la lumière, alors dans l'entre-deux scènes il y a, en plus petit, le même mouvement (trop de discours, je dors) que dans l'ensemble des deux scènes (de la lumière blanche à l'obscurité). Deux : trop de discours = c'est vain de vouloir tout mémoriser, c'est bien lié à ce que j'ai ressenti des étudiants. Trois : je connais bien chez moi, la difficulté à ne pas m'endormir quand ce qui se dit ne m'intéresse pas. Tout ça rassure la partie de moi qui tient à sa théorie (finalement, peut-être que ça ne colle pas si peu ?). Et puis, après, je fais un commentaire du genre : c'est bien relié à la demi-journée, là c'est juste.

#### Commentaires sur les entretiens 1 et 2.

a. Le « STOP » (AQ3) sert à arrêter la narration. L'hypothèse sous-jacente est que les signifiants internes de l'empan temporel visé émergent en premier. Une fois qu'ils ont émergé, il s'agit de favoriser leur description. On notera que le mouvement attentionnel proposé est inverse de celui de la fragmentation. Celle-ci a plutôt un caractère « descendant » : l'attention, à partir d'une localisation temporelle spécifiée, se porte vers des unités d'action

de plus en plus petites, les « parties » d'une situation visée. A l'inverse, porter son attention vers ce qui relie des unités d'action en un tout temporel a un caractère « montant ». C'est cette invitation à la reliance qui sous-tend ma question AQ5 : « serais-tu d'accord de laisser revenir ce qui fait tenir ensemble ces deux images de cette demi-journée ? ». Visiblement, cette question a exercé une contrainte dont j'ai eu des difficultés à me défaire. Il aurait mieux valu demander, par exemple : « est-il plus juste de dire que ces deux images sont reliées ou qu'elles sont séparés ? » et ensuite, si la réponse va du côté de la reliance, de poser la question AQ5.

b. La question AQ6 cherche à faire vérifier par A si ce qu'il a fait émerger décrit de manière assez juste, selon lui, l'empan temporel visé. Cette « justesse » me semble l'équivalent, à l'échelle d'empans temporels vastes, de l'index de présentification à l'échelle d'un vécu. En effet, la sensation d'artificiel, de surfait, d'inventé témoignent d'un manque de contact avec l'ipséité de l'empan temporel de même que ces mots peuvent témoigner, relativement à un vécu visé, d'un manque de contact ou de présence à ce vécu. Ce qui est juste ici, ce sont la première image, la seconde *et* la discontinuité entre elles, et non le toboggan inventé pour combler cette discontinuité.

c. Ce n'est qu'une fois que la discontinuité a été reconnue comme juste qu'on peut l'explorer. Cette exploration mène, de manière pour moi inattendue sur le moment, à un fonctionnement que je suis tenté de nommer « holochronique » : à l'instar d'un hologramme dont chacun des fragments contient l'image du tout, le temps très fugace conversations-sommeil résume pour ainsi dire l'ensemble de la séquence scène1-discontinuité-scène2<sup>7</sup>.

d. Qu'en est-il des deux autres index, de remplissement et de singularité ?

Quant à l'index de remplissement, il ne faut pas oublier qu'on cherche ce par quoi A se donne une représentation d'un empan temporel et non la description de tout ce qui s'est passé à ce moment-là, c'est-à-dire des parties de cet empan ou des parties d'un moment de cet empan. On cherche de l'abstrait sensible. Il aurait

sans doute été pertinent d'explorer davantage le bruissement des conversations et l'assoupissement associé à travers, par exemple, différentes sous-modalités auditives, visuelles, cénesthésiques, etc.

Quant à la singularité de cet empan temporel, je l'ai vécue comme établie : ce que j'ai évoqué correspond pour moi à une unité d'expérience que constitue cette dernière demi-journée de cours. Cette unité d'expérience ne renvoie pas, par exemple, à l'avant-dernier temps de cours avec les mêmes étudiants, qui avait eu lieu la semaine précédente. Cet avant-dernier temps ne résonne pas avec ou ne s'emboîte pas dans la représentation du dernier temps de cours.

e. Ces deux entretiens me semblent en outre illustrer la difficulté d'une recherche utilisant l'auto-explicitation où le sujet est à la fois le chercheur qui produit des hypothèses à quoi il s'attache, l'intervieweur B et l'interviewé A. Il est d'autant plus important dans ce cadre de rester vigilant à la manière dont on peut méconnaître que A adapte ses réponses à ce que B demande.

### Cas de figure B

Entretien 3. Viser un moment spécifié de cette demi-journée (v1b) en recherchant tout particulièrement la manière dont à ce moment je me référais à l'ipséité de la demi-journée (v1a').

BQ1. Nous sommes d'accord sur le fait de reprendre la même demi-journée ?

BR1. Oui.

BQ2. Alors, je te propose de laisser revenir un moment de cette demi-journée.

BR2. OK (une demi minute de silence). C'est un moment, dans la salle, toujours avec cette intense blancheur. J'ai fait les topos sur les points sur quoi ils m'avaient demandé de revenir, et quelqu'un me demande (je vois dans quelle direction mais j'ai un doute sur qui) de reparler de la notion freudienne d'étayage. J'ai une première impression de lassitude car j'en ai parlé plusieurs fois depuis le début de la formation. Je suis debout et en balayant la salle du regard je vois qu'une grande majorité de têtes opinent, y compris celle d'une étudiante qui n'a pas de difficulté avec les notions freudiennes. Est-ce moi qui ne sait pas faire passer cette notion ? Puis je ressens que les étudiants me demandent plus de la réassurance (étayage = soutien) que du savoir et je me sens

<sup>7</sup> On pourrait également rapprocher ce fonctionnement de la mise en abyme : « procédé ou structure par lesquels, dans une œuvre, un élément renvoie à la totalité, par sa nature (tableau dans le tableau, récit dans le récit...) » (Grand Robert).

m'orienter vers un discours qui pourrait contribuer à les tranquilliser pour le cours laps de temps qui reste avant l'examen. Ça fait une priorité qui m'incite à consacrer le temps qu'il faut, ce matin, pour répondre à cette question. Quelque chose en moi voudrait aller vite mais cette réorientation me ralentit au contraire. Alors que ce ralentissement se fait, j'entrevois de leur demander d'abord comment ils comprennent la notion et ensuite les valoriser en reprenant leurs mots dans une phrase synthétique.

BQ3. OK. Il y a plusieurs unités temporelles dans ce que tu dis. Un : depuis le début de la demi-journée jusqu'à maintenant, tu as déjà fait les topos demandés. Deux : depuis le début de la formation à maintenant (tu as déjà parlé d'étayage). Trois : depuis maintenant jusqu'à l'examen (les rassurer). Quatre : depuis maintenant jusqu'à la fin du temps de cours (prendre le temps pour répondre aux mieux à la demande). C'est ça ?

BR3. Oui. Il y a aussi le ralentissement, mais c'est peut-être autre chose.

BQ4. Oui, on y reviendra certainement si tu veux. Mais, pour l'instant, es-tu d'accord de décrire comment tu as perçu l'unité qui va du début de la matinée à « maintenant » ?

BR4. (quelques secondes) C'est l'impression d'être tranquille : j'ai répondu à ce qui avait été demandé. C'est une succession de... d'objets complets. J'ai l'image de troncs bruns qui sortent de l'eau et qui servaient à amarrer les bateaux dans les vieux ports bretons.

BQ5. Je te propose de laisser venir tout ce qui s'est passé pour toi au moment où tu as ressenti cette impression de succession d'objets complets ou de troncs.

BR5. (une bonne minute) Il y a une valence positive : tous ces objets ont été bien amenés ; je suis satisfait. Quant à l'impression, il y a juste comme des centres flous, si je veux rester dans mon impression sans trop inventer d'images, il y en a plusieurs, c'est l'impression de « plusieurs », une poignée, moins de dix, plutôt cinq ou six, ils ne se succèdent pas strictement dans mon impression, ils sont un peu épars entre maintenant et le début du cours mais il y a comme une épaisseur de matière qui marque le début du cours. Il y a aussi... (30 secondes) l'impression que c'était prévu et que maintenant c'est fait, c'est clos. C'est difficile de décrire comment j'ai appréhendé ça : c'était prévu, maintenant c'est fait.

BQ6. Et quand c'est difficile de décrire,

qu'est-ce qui te vient ?

BR6. Comme une tension qui vient d'avant le temps de cours, parce que j'ai dû préparer des phrases courtes et parlantes, des phrases de révisions sur les points demandés. Et maintenant il n'y a plus cette tension-là. Et puis il y a eu, au début du cours, une sorte de mobilisation chez moi, ouvrir grandes toutes les écoutilles parce que, même si j'ai préparé du texte, j'improvise beaucoup et comme je pense assez peu en mots, c'est toujours en partie de l'improvisation, je n'ai jamais deux ou trois phrases d'avance dans la tête, alors c'est mobilisant, comme de dévaler un sentier de forêt en pente, mais en même temps c'est une impression de sport. Oui, c'est un mouvement où la tension est là avant, brun sombre, puis il y a un moment de mobilisation d'énergies touffues, un buisson d'actes et de perceptions, dans les jaunes blanc brillant, et ça s'éclaircit au fur et à mesure puis une détente.

BQ7. Qu'est-ce qui te donne le signal de la détente ?

BR7. C'est l'impression que tous les points à traiter, je les sens plus lourds, comme repus et le fait que les étudiants, ils ont aussi un... ils me confirment, verbalement ou non, que ce temps des topos prévus est fini. C'est beaucoup leurs postures.

BQ8. A quoi perçois-tu dans leurs postures qu'ils te confirment la fin de ce temps ?

BR8. Il y a comme... c'est comme quelqu'un qui bondit d'abord, au ralenti, puis qui se reçoit bien, le corps amortit bien le recontact avec le sol et s'ancre dans le sol pour bondir à nouveau. Comme dire... Ce sont leurs épaules qui s'abaissent, j'ai une impression que les corps dans le groupe sont moins tirés vers le haut, ils ont plus de poids.

BQ9. C'est ce qui marque la fin de cette unité de temps ?

BR9. Oui. L'atterrissage pour eux comme pour moi. Nos « courbes de saut » sont à peu près synchronisées. Mais, d'accord, c'est la fin de ce temps-là mais ça repart aussitôt pour un nouveau saut avec cette question sur l'étayage.

BQ10. Alors on peut peut-être passer à la deuxième unité de temps de la demi-journée ?

BR10. Oui. Elle se fait au moment où je réalise qu'ils me demandent de les rassurer.

BQ11. Si tu en es d'accord, je te propose de t'arrêter sur ce moment.

BR11. Oui. C'est une sorte de gravité enfantine, sans rien de péjoratif, que je sens, et c'est collectif, quand ils me demande de revenir sur

l'étayage. Donc, on n'est plus dans la même chose, ça me fait ralentir mon rythme explicatif. Inverser la vapeur, partir d'eux. Et il leur faut quelque chose d'autre à emporter, maintenant, autre chose que des informations, ils en ont besoin pour après... Le moment où j'ai senti ça... Je suis debout et je viens d'achever de balayer la salle du regard, je sens mon cou qui tourne, ma tête revient de la gauche, vers la fenêtre au centre de la salle devant moi. C'est que il faut que je m'occupe d'eux pas seulement de leur apprentissage et que ça va dans le temps jusqu'à l'examen, avec un petit coup d'œil qui me dit que j'ai pour ça une petite heure.

BQ12. Es-tu d'accord de te centrer sur ce petit coup d'œil qui te dit que tu as une petite heure ?

BR12. Oui. C'est comme... (une minute ou deux) C'est un coup de sonde vers la première partie de la matinée, OK il y a eu assez de choses apportées, et un deuxième coup de sonde vers la deuxième partie de la matinée, comme un espace dégagé, pas encombré d'objet à y mettre mais il faut quelque chose d'un autre ordre, qui va rassurer.

BQ13. Qu'est-ce qu'il y a d'autre en plus de cet espace dégagé et du quelque chose d'autre ?

BR13. C'est moins tendu que la première partie mais... Ce n'est pas la même facette de moi qui est à mobiliser, pas être efficace mais être juste. La direction c'est de leur raconter une histoire mais c'est une pensée de maintenant, ça. En tout cas, il y a quelque chose à faire, je sens la direction et quand je l'aurais fait, le cours sera fini même s'il reste chronologiquement du temps. Ce n'est pas une courbe de saut, où on agit soi-même : on reste juste à regarder et tout d'un coup, la grenouille qui était cachée dans les herbes saute et on est content. « Ca » saute. Et après ce sera fini.

BQ14. Alors il y a deux sauts. Le premier, dans la première partie de la matinée, qui correspond à la courbe de préparation, d'activité et de détente des étudiants et de toi. Le second, qui est anticipé au moment que tu es en train d'évoquer et qui n'est pas effectué par toi, mais par « ça ». C'est bien reformulé ?

BR14. Oui, c'est ça.

BQ15. J'ai envie de te proposer une autre façon de travailler. C'est, dans ton évocation, de parler depuis cette autre facette de toi que tu sentais à mobiliser, depuis – tu me diras si je me trompe - ce qui donne de la place au « ça ».

BR15. Oui, la formulation est assez juste. Par ailleurs, moi je suis d'accord mais il faut de-

mander à l'autre facette.

BQ16. Certes. Alors je m'adresse à cette autre facette maintenant. Bonjour.

BR16. Bonjour.

BQ17. Es-tu d'accord pour continuer la travail commencé avec Francis ?

BR17. Je suis d'accord pour essayer.

BQ18. Merci. Alors je te proposes de laisser revenir le moment où tu as senti que c'était à toi de prendre le relais.

BR18. J'ai commencé à gagner en consistance quand... Francis, le Francis habituel, a senti que les étudiants avaient besoin de quelque chose qui soit... autre qu'un souci de s'organiser (une minute). C'est difficile d'évoquer ce moment sans que le Francis habituel me coupe la parole, pour ainsi dire, et que ce soit son évocation à lui... Je suis apparu par un retrait... je ne suis pas en train de regarder depuis les yeux mais depuis plus en arrière, ça fait une distance plus grande entre moi et les étudiants et aussi une plus grande lenteur... et aussi je les aime bien. J'apparais avec des échos... lents et... empathiques et une détente du ventre aussi.

BQ19. OK. Je te propose, si tu en es d'accord, de décrire, au moment où tu apparais, ta perception de l'unité de temps qui reste jusqu'à la fin du cours.

BR19. Eh bien, c'est juste un temps où Francis va m'aider à être là.

BQ20. Et comment le perçois-tu, ce temps-là, à ce moment-là ?

BR20. J'ai une impression de délimitation réelle mais pas rigide, on peut finir un peu plus tôt ou un peu plus tard, peu importe. Et surtout, dedans, il y a des points d'espérance. C'est le bon terme. Plusieurs mais pas du tout une infinité.

BQ21. Que perçois-tu d'autre au moment où tu perçois ces points d'espérance ?

BR21. La qualité du regard et de l'attente des étudiants. Francis parlait tout à l'heure de quelque chose d'enfantin, moi j'y sens de l'espérance, elle est déjà en eux mais il doit y être répondu non sous forme de réponse mais par une autre espérance qui, parce qu'elle est en écho, est une reconnaissance.

BQ22. Revenons, si tu en es d'accord, à ta perception des points d'espérance...

BR22. Ma perception... Je ne sais pas... Il y a une demande, maintenant, il va y avoir des mots ensuite et pendant ce temps-là, ce sera une attente, et il y aura tout d'un coup l'occasion, plusieurs occasions, de faire par

exemple une remarque a priori banale comme « bien dit ! » ou bien... de raconter une anecdote si possible drôle concernant le jeu chez l'enfant qui leur permettra, puisqu'il en saisisse les éclairages psy, d'avoir un sentiment de maturité professionnelle. Et ces petites choses ne font effet que si je les dis en étant... convaincu, ou plutôt sur un fond d'espérance, sur le fond de la... posture existentielle de l'espérance. Ce n'est pas facile de décrire comment j'ai perçu à ce moment-là des potentialités de manifestation d'une posture existentielle !

BQ23. En quoi ces potentialités ou ces points d'espérance, tels que tu les ressens à ce moment évoqué, sont-ils différents, par exemple, de simples idées que tu aurais projeté de transmettre ?

BR23. Les points d'espérance sont... vibrants et attracteurs, je glisse vers eux. Et il y a un sentiment de consentir à sa vulnérabilité, c'est dans la poitrine et le ventre, il y a une certaine gravité... Les simples idées ont, disons, une moins grande vitesse intrinsèque et leur écho temporel est souvent plus petit, c'est dans la tête, les épaules et les bras.

BQ24. OK. Je te propose maintenant, si tu en es d'accord, d'explorer non plus la première ou la deuxième partie de cette demi-journée mais la perception globale que tu as eu, à ce moment-là, de cette demi-journée.

BR24. Il y a un mouvement du tronc, du cou et de la tête qui part de la gauche et, là, c'est associé à la partie passée, et qui va vers la droite et, là, c'est associé à la partie future, non, ce n'est pas ça, le mouvement vers la droite c'est pour vérifier que beaucoup d'étudiants dans le groupe veulent reparler d'étayage. Ce qui se passe ensuite c'est que mon regard revient au centre et que j'ai un revirement attentionnel vers le passé (les topos étaient bons) puis un vers le futur (ce que je pressens qu'il faut faire) et il y a le ralentissement.

BQ25. Et qu'est-ce qui se passe pour toi au moment où ça commence juste à ralentir ?

BR25. C'est le rythme des explications, très rapide et pulsant, régulier malgré les improvisations qui s'estompent pour faire place à... on passe du jazz-rock à Wagner, le Wagner lent, pas la walkyrie. Et le moment où ça bascule ? Un coup de gong, qui correspond au moment où j'ai eu tout à coup le sentiment d'une demande d'espérance, avec quelques phrasés de jazz-rock qui s'estompent et un accord wagnérien naissant. C'est le mieux que je puisse dire

pour l'instant.

Entretien 4. Viser (v3b) mon évocation en v2b d'un tout temporel v1a' via une situation spécifiée v1b; retour sur les questions. (fait immédiatement après l'entretien précédent)

BQ'1. Serais-tu d'accord de me décrire les différentes étapes de cet entretien telles que tu les as vécues ?

BR'1. OK. D'abord, je n'ai pas eu trop de mal à évoquer la situation qui a marqué le basculement de la première à la deuxième unité de temps du cours. Ensuite, je me suis senti un peu inconfortable avec la description de ma perception de la première unité de temps parce que j'avais tendance à inventer des images, comme par exemple les troncs pour les topos dont j'étais satisfait dans ce temps qui venait juste de s'écouler, or, mon éprouvé, ce n'était pas des troncs ! Par contre j'étais assez content de ma description de la courbe de préparation, de restitution/improvisation des topos et de détente finale. Je dois avoir des a priori limitants à propos de ce qu'est une bonne description du temps, il faudra y revenir. Bref, après, tu as posé des questions, je ne me rappelle plus lesquelles qui m'ont aidé à repérer que les courbes de temps des étudiants et la mienne étaient synchronisées et que je l'avais repéré à leur posture et à mes propres sensations.

BQ'2. Et la deuxième partie ?

BR'2. C'était beaucoup plus difficile. J'ai eu beaucoup de mal à décrire le petit coup d'œil ou le petit coup de sonde vers la deuxième partie de la matinée. Et il y a ce drôle de moment où la place d'où je parle se décale, où il y a ce « saut » qui est attendu mais que ce n'est pas à moi d'opérer, qui doit s'opérer en moi. D'où ta proposition de travail de décrire depuis une autre co-identité.

BQ'3. Comment s'est effectuée la passation ?

BR'3. Facilement. L'autre est estompé, en fond, et quand il est appelé, je m'estompe et je rejoins le fond sur quoi l'autre se détache. Il y a eu aussi, à ce moment-là, un changement de centre de gravité quasiment, je n'étais pas présent à mon corps de la même façon. Il y a pourtant eu un moment où l'autre avait du mal à ce que son évocation ne soit pas parasitée par la mienne, comme si j'avais déjà installé les pitons et le matériel d'alpinisme et donc la voie d'entrée dans la situation puisque je venais juste d'y faire un tour. Là, il a fallu que je m'estompe davantage. Par ailleurs, ce que je remarque, c'est que ta question pour différen-

cier la perception des points d'espérance par rapport à de simples idées a beaucoup favorisé une réponse plus précise. Ce n'est pas une question facile parce qu'elle ouvre trop à du « en général » : il n'y avait pas de simples idées dans la situation visée mais ça fait office de sous-modalités en attendant de trouver mieux. Par ailleurs encore, la question portant sur l'unité perçue de la demi-journée m'a demandé de lâcher la crainte d'être dans du trop métaphorique : les allusions musicales que j'ai utilisées m'ont semblé vraiment adéquate, alors tant pis. C'est comme si j'exigeais de moi-même d'avoir sous la main des mots qui ne renverraient qu'à du temporel.

#### Commentaires sur les entretiens 3 et 4.

f. Une première reformulation (BQ3) a pour fonction de rappeler à l'interviewé les différentes unités temporelles qu'il semble avoir mentionné, et à vérifier auprès de lui la justesse de cette reformulation. Après quoi (BQ4), j'ai pu lui demander comment il a perçu la première unité temporelle, qui appartient au passé. Le terme « perçu » est sans doute impropre au plan théorique car il s'agit d'aperception ; le terme « appréhension » est sans doute meilleur mais, en situation d'entretien, le double sens d'« appréhender » m'a semblé pouvoir induire quelque inquiétude et j'ai donc évité de l'employer.

g. La question BQ12 (« es-tu d'accord de te centrer sur ce petit coup d'œil qui te dit que tu as une petite heure ? ») est une mauvaise question : « te centrer » n'oriente pas assez clairement vers la description de l'acte de jeter le coup d'œil et j'ai donc répondu en termes de contenu attentionnel apparaissant via le coup d'œil. Il aurait été préférable de demander : « es-tu d'accord de décrire comment tu as fait (comment tu fais) pour jeter ce coup d'œil ? ».

h. BQ15 ouvre à une manière tout à fait nouvelle pour moi de mener une auto-explicitation : proposer de décrire la situation évoquée à travers une autre co-identité<sup>8</sup> quand cela sem-

<sup>8</sup> Une co-identité est « un des pôles identitaires qu'une personne peut actualiser dans des circonstances particulières » (Vermersch P., 2001, p.7). Ces circonstances peuvent être notamment professionnelles : ce ne sont pas les mêmes pôles identitaires que l'on actualise lorsque l'on est, par exemple, peintre et psychothérapeute et que l'on passe d'une de ces activités à l'autre. Vermersch propose de considérer que « toute professionnalisation repose sur une réduction spécifique qui a été intériori-

ble pouvoir apporter plus facilement les informations recherchées. Cette manière de procéder est une transposition sur la scène intérieure de différentes approches thérapeutiques ou de développement personnel tels que, notamment, le dialogue intérieur<sup>9</sup>. Cette approche m'apparaît ici pertinente dans la mesure où la co-identité invitée a pu avancer davantage dans la description que la co-identité de départ. La question se pose malgré tout de l'éventuel caractère d'évitement de cette manière de travailler : n'aurait-il pas mieux valu accompagner la co-identité de départ dans sa traversée de l'effroi plutôt que passer le relais à une facette pour qui cette traversée semble moins problématique ? En quoi l'évocation diffère-t-elle, comme acte et comme contenu, suivant les différentes co-identités qui peuvent l'effectuer ? On peut envisager, pour répondre à cette question, de comparer les différentes évocations d'un même vécu par x co-identités d'une même personne. On peut également explorer les prévalences successives et les co-présences de différentes co-identités s'opposant ou collaborant au cours de l'évocation (cf. BR'3 : l'un s'estompe pour que

sée, assimilée, signe de la construction stable d'une nouvelle co-identité, celle correspondant au rôle professionnel » (2001, p.9). Il note également que, dans certains cas, « il est possible d'apercevoir dans le souvenir un moi passé, à condition que le contraste avec le moi actuel soit suffisamment grand, je suis alors par exemple face à un conflit intérieur, une contradiction, m'apportant la preuve que tel engagement a été pris par moi, mais dans une autre co-identité » (Vermersch P., 2002, p.26). A un niveau plus général, la question des co-identités apparaît fondamentale en psychophénoménologie dans la mesure où « la structure tripartite de l'intentionnalité rend nécessaire d'en prendre en compte les trois termes : noèse, noème, ego » (Vermersch P., 2002, p.25). J'emploie pour ma part le terme co-identité pour désigner différents pôles identitaires entre lesquels s'opèrent des déplacements qui m'apparaissent très fréquents, quoiqu'en général peu conscientisés, dans l'ensemble de la vie quotidienne, professionnelle ou non.

<sup>9</sup> Stone H, Stone S., 1997. Cette approche vise la conscientisation des différentes co-identités et de leurs interactions dans la vie du patient. Les auteurs utilisent le terme voisin de subpersonnalité qui désigne un « état semi autonome et semi-permanent de la personnalité capable d'agir comme une personne » (Vigne J., 1996, p. 187). On retrouve des notions équivalentes, quoique abordées suivant des pratiques différentes, chez Jung, en Analyse Transactionnelle, en psychodrame analytique, etc.

l'autre apparaisse).

i. BQ23, la question sur les différences ressenties entre « points d'espérance » et « simples idées » a été commentée par l'interviewé comme risquant d'induire une position de parole formelle et faisant néanmoins office de sous-modalités temporelle. L'utilisation de sous-modalités conduit d'une part à s'interroger sur les critères permettant de les définir et, d'autre part, m'incite à questionner les critères visant à distinguer ce qui serait discours abstrait sur le temps de ce qui renverrait aux premiers niveaux de symbolisation de celui-ci.

Quant au premier point, certains indicateurs du temps vécu apparaissent évidents (vitesse, durée, accélération, tempo, etc.) et peuvent générer autant de sous-modalités utilisables (lent/rapide, court/long, qui ralentit/qui accélère, régulier/irrégulier, etc.). Mais d'autres vécus temporels, par exemple la « courbe » décrivant la première moitié de la demi-journée, ne semblent apparaître qu'habillés d'images visuelles (« c'est un mouvement où la tension est là avant, brun sombre, puis il y a un moment de mobilisation d'énergies touffues, un buisson d'actes et de perceptions, dans les jaunes blanc brillant, et ça s'éclaircit au fur et à mesure puis une détente » - BR6) ou motrices (« c'est comme quelqu'un qui bondit d'abord, au ralenti, puis qui se reçoit bien, le corps amortit bien le recontact avec le sol et s'ancre dans le sol pour bondir à nouveau » - BR8). De même, l'ipséité de la demi-journée, aussi justement décrite qu'elle m'apparaisse, constitue un métissage d'image acoustique complexe et de références musicales : « un coup de gong, qui correspond au moment où j'ai eu tout à coup le sentiment d'une demande d'espérance, avec quelques phrasés de jazz-rock qui s'estompent et un accord wagnérien naissant » (BR25). Ce caractère métaphorique a suscité chez moi quelque ambivalence au cours de l'entretien. D'une part, aux topos transmis représentés comme des troncs d'arbre (BR4) dont l'alignement spatial représente la succession temporelle, j'ai préféré, dans un second temps, la représentation de « centres flous, si je veux rester dans mon impression sans trop inventer d'images » (BR5). Mais d'autre part, j'estime un peu plus loin « avoir des a priori limitants à propos de ce qu'est une bonne description du temps » (BR'1). Dans ces moments, il est possible que j'aie produit non pas des représentations formelles, abstraites

mais ce que j'étais en train de chercher : de l'abstrait sensible qui constitue pour A une représentation d'un empan temporel global.

j. Dans cet entretien correspondant au cas de figure B, je ne relève pas de difficulté tenant à un manque de présence à l'ipséité de l'empan temporel ou à un manque de « justesse » de la description émergente alors que c'était le cas dans le cas de figure A où, à certains moments, ma représentation m'a semblé « artificielle ».

La singularité de cet empan temporel est également, pour moi, indubitable. Comme dans le cas de figure A, la demi-journée correspond pour moi à une unité d'expérience qui ne peut être confondue avec celle d'une autre demi-journée.

k. Il me semble également retrouver, dans le cas de figure B comme dans le A, un fonctionnement « holochronique », où un temps très fugace résumerait l'ensemble de la demi-journée : les phrasés de jazz-rock qui s'estompent pour faire place à un accord wagnérien naissant (BR25).

### III. Analyses

Cette partie s'appuie sur la comparaison des représentations de la demi-journée de formation, l'une nommée v1a lorsqu'elle est entièrement passée, visée après-coup en v2a, l'autre nommée v1a' lorsqu'elle est en train d'être vécue au moment passé v1b évoqué en v2b. La comparaison s'applique donc aux représentations de la même demi-journée suivant qu'elle soit un objet temporel passé (cas de figure A) ou un objet temporel mixte de passé, de présent et de futur (cas de figure B). Dans un premier temps, la comparaison porte sur les modes non verbaux d'appréhension des empan temporels ; dans un second temps, elle alimente le débat sur une position de parole imaginante. Dans un troisième temps je reviendrai sur la fonction pragmatique du temps imaginé.

#### 1.1. Signifiants internes, représentations sensorielles, et ipséité sans concepts dans l'appréhension de vastes empan temporels

- Dans le cas de figure A (entretien 1), les représentations sensorielles de la demi-journée sont d'abord organisées en deux temps.

D'une part « une luminosité blanche, qui rend les visages et les bras nus très blancs » (AR3), luminosité dotée d'une « grande force d'attraction » (AR'1), associée à des percep-

tions moins fortes : « une image du groupe d'étudiants face à moi, la sensation de la présence d'autres à droite et à gauche » (AR3). S'y ajoute le « souvenir musculaire » d'avoir montré « une expression du visage du genre « on n'est pas tout puissant » » (AR5).

D'autre part, « un assombrissement, comme si la nuit était très vite tombée, c'est la même salle de cours mais il fait nuit et il n'y a plus personne » (AR3). Cet assombrissement est reçu avec surprise, presque avec stupéfaction (AR'1).

Une fois reconnue la discontinuité entre ces deux blocs de représentation (AR6), son exploration génère des représentations qui sont a priori autres : « l'impression d'une foule de gens qui discutent. Il y a une épaisseur invraisemblable de discussions. Trop pour comprendre quoi que ce soit... Ca éteint mon éveil comme on ferme la lumière (...) tout ça est très vain » (AR8). On a là un même mouvement « descendant » exprimé avec des signifiants internes différents : le passage de la blancheur à l'obscurité et celui de l'éveil au sommeil – associé au fait de « changer d'état d'esprit » (AR9).

En termes de justesse, ce mouvement m'apparaît très proche de l'ipséité de la demi-journée visée, à partir de quoi se déploient, comme des ondes concentriques, les signifiants internes non verbaux (visuels, auditifs, kinesthésiques) et les commentaires à plus grande distance du vécu.

- Dans le cas de figure B (entretien 2), l'évocation d'un moment spécifique s'opère à travers différents revécus sensoriels visuels (la blancheur à nouveau) et kinesthésiques. On retrouve, avec la demande de revenir sur la notion d'étayage, une « impression de lassitude car j'en ai parlé plusieurs fois depuis le début de la formation » (BR2) qui semble proche du mouvement d'endormissement repéré en A. Puis, avec une nouvelle compréhension de ce qui m'est demandé, émerge un micro-projet pédagogique pour le temps de cours qui reste, micro-projet éprouvé comme une réorientation : « quelque chose en moi voudrait aller vite mais cette réorientation me ralentit au contraire » (BR2).

L'exploration du passé de la demi-journée produit d'abord une description quelque peu spatialisée : les topos effectués sont décrits comme « une succession de... d'objets complets. J'ai l'image de troncs bruns qui sortent de l'eau et qui servaient à amarrer les bateaux

dans les vieux ports bretons » (BR4) ou « comme des centres flous (...) il y en a plusieurs, c'est l'impression de « plusieurs », une poignée, moins de dix, plutôt cinq ou six, ils ne se succèdent pas strictement dans mon impression, ils sont un peu épars entre maintenant et le début du cours mais il y a comme une épaisseur de matière qui marque le début du cours » (BR5). La description se temporalise autour d'un sentiment d'achèvement : « il y a une valence positive : tous ces objets ont été bien amenés ; je suis satisfait. L'impression que c'était prévu et que maintenant c'est fait, c'est clos » (BR5). Ou encore : « c'est un mouvement où la tension est là avant, brun sombre, puis il y a un moment de mobilisation d'énergies touffues, un buisson d'actes et de perceptions, dans les jaunes blanc brillant, et ça s'éclaircit au fur et à mesure puis une détente » (BR6). Ce mouvement est encore rapproché d'une « courbe de saut » (BR9) ; « c'est comme quelqu'un qui bondit d'abord, au ralenti, puis qui se reçoit bien, le corps amortit bien le recontact avec le sol et s'ancre dans le sol pour bondir à nouveau » (BR8).

La deuxième partie de la demi-journée est, elle aussi, d'abord appréhendée sur un mode spatialisé, « comme un espace dégagé, pas encombré d'objet à y mettre mais il faut quelque chose d'un autre ordre, qui va rassurer » (BR12). Un nouveau « saut » est envisagé mais non associé à ma propre action : ce qui est visé est que « ça » saute (BR13). Après déplacement de la parole jusqu'à une co-identité, la description se spatialise à nouveau : « j'ai une impression de délimitation réelle mais pas rigide [du temps qui reste] (...) Et surtout, dedans, il y a des points d'espérance. C'est le bon terme. Plusieurs mais pas du tout une infinité » (BR20). On notera que, mise à part leur différence de nature, ces points présentent certaines analogies avec les topos théoriques (plusieurs, non localisés). La description acquiert ensuite davantage de mouvement : « les points d'espérance sont... vibrants et attracteurs, je glisse vers eux » (BR23). Elle comprend aussi une différenciation heuristique : « les simples idées ont, disons, une moins grande vitesse intrinsèque et leur écho temporel est souvent plus petit, c'est dans la tête, les épaules et les bras » ; les points d'espérance, par contre, résonnent « dans la poitrine et le ventre, il y a une certaine gravité (...) un sentiment de consentir à sa vulnérabilité ». Si l'on suit la comparaison, ces « points d'espérance » se-

raient dotées d'une plus grande vitesse intrinsèque et d'un écho temporel plus vaste que les « simples idées ».

L'appréhension de l'unité de la demi-journée est exprimée de deux manières. On trouve d'abord une description en termes de dynamique attentionnelle : « j'ai un revirement attentionnel vers le passé (les topos étaient bons) puis un vers le futur (ce que je pressens qu'il faut faire) et il y a le ralentissement » (BR24). Sont visés ici des actes mentaux (noèse) permettant de se donner une représentation holistique de la demi-journée (noème). Cette représentation apparaît suivant une modalité auditive/musicale : « un coup de gong, qui correspond au moment où j'ai eu tout à coup le sentiment d'une demande d'espérance, avec quelques phrasés de jazz-rock qui s'estompent et un accord wagnérien naissant » (BR25).

On peut, comme en A, considérer que, autour d'un « centre » constitué par l'ipséité sans concept de l'empan temporel visé, différents signifiants internes (visuels, kinesthésiques, auditifs) constellent, relativement proches du centre ; les différents commentaires se situant, quant à eux, sur une orbite plus éloignée. L'expression la plus juste, musicale, de l'ipséité en question contient pour ainsi dire toutes les autres formulations : les phrasés de jazz-rock qui s'estompent condensent le mouvement d'exposition des topos théoriques qui vient de s'achever et les accords wagnériens naissants sont, pour moi, de parfaits signifiants internes de l'espérance.

- Quelles **analogies et différences** relever entre ces deux appréhensions A et B d'un même empan temporel ?

Tout d'abord, l'un et l'autre cas témoignent d'un rapport holistique au temps, permettant au sujet d'appréhender d'un seul tenant un empan temporel plus grand qu'un vécu. Ce rapport au temps apparaît bien non loquace, antéprédicatif, dans la mesure où ce que l'évocation fait émerger du moment visé n'est pas un discours (le discours n'apparaît qu'à l'occasion de la première mise en mots au cours des entretiens) mais un ensemble de signifiants internes, de représentations sensorielles du temps. L'émergence d'un tel ensemble découle, pour reprendre une formulation de Vermersch, d'un mode d'appréhension « *caractérisé par sa rapidité et son aspect fugitif, capable de recontacter son produit mais difficile à stabiliser* » (2005b, p. 46).

En outre, la comparaison permet de retrouver,

dans la représentation en B de la première partie de la demi-journée, le même mouvement « descendant » exprimé en A : au passage de la blancheur, de l'éveil à l'obscurité, au sommeil en A correspond la courbe de saut en B, avec le corps qui s'alourdit en retrouvant le sol (BR8). La lassitude, sœur du sommeil, se retrouve également dans les deux cas (AR8, BR2). A noter que cette « descente » n'est pas dotée d'une valence fixe ; elle peut aussi bien d'associer à l'écrasement (la lassitude) qu'à l'ancrage au sol (BR8)<sup>10</sup>. En A et en B, l'appréhension de l'empan temporel visé s'exprime par des courbes dynamiques similaires.

Une différence notable apparaît cependant entre les deux cas de figure : si, en A, le mouvement de descente semble déboucher sur une occasion de « changer d'état d'esprit » (AR9), cette potentialité reste extrêmement vague. Elle est au contraire actualisée en B de par l'appréhension d'un second « saut » associé à l'espérance. Ce n'est donc qu'en B que, succédant à la « descente », l'anticipation d'un changement « d'état d'esprit » en cours d'émergence, qui concerne aussi bien les étudiants que moi, accède à la description. La courbe de l'empan temporel visé telle qu'elle est appréhendée en B complète et prolonge donc la courbe du même empan telle qu'elle est appréhendée en A. Ou : mon appréhension après-coup, en A, de l'empan de la demi-journée n'a pas retenu une part importante de ce qui est apparu en évoquant cet empan depuis une situation passée spécifiée, en B.

Par ailleurs, en vB2, l'introduction d'une variation du lieu d'où je parle (passage de parole à la co-identité prévalente à ce moment-là) constitue une des voies possibles pour décrire le complément de ma représentation de l'empan temporel visé sans laisser de côté la réduction égoïque associée. Cependant on peut aussi faire l'hypothèse que c'est la seconde co-identité qui s'est montrée capable d'une remémoration correcte de cela et que, partant, l'évocation en A, si elle avait été faite depuis cette co-identité aurait peut-être permis de contacter cette mémoire. Ces suppositions sont bien évidemment à documenter ; elles suggèrent que la prise en compte des co-identités,

<sup>10</sup> On pourrait encore interpréter cette descente comme le passage, dans la terminologie de Gilbert Durand (1969), d'un régime diurne à un régime nocturne de l'imaginaire.

c'est-à-dire du lieu d'où part le rayon attentionnel, pourrait s'avérer crucial dans la poursuite de l'exploration de l'acte d'évocation.

### 1.2. *Imagination et chronogenèse*

Revenons, en A, à cette « impression d'une foule de gens qui discutent. Il y a une épaisseur invraisemblable de discussions. Trop pour comprendre quoi que ce soit... Ca éteint mon éveil comme on ferme la lumière (...) tout ça est très vain » (AR8) quoique ouvrant sur un changement d'état d'esprit (AR9). La formulation est certes métaphorique mais si elle est pour une part inventée ou « créée » elle se doit d'être en même temps juste c'est-à-dire en partie « trouvée » : c'est cette justesse, cette qualité d'être également « trouvée », qui manquait à l'image du toboggan laquelle faisait l'impasse sur la discontinuité interne de cet empan temporel. Il y a bien là quelque chose comme de l'inspiration qui, à condition de rester adéquate à la « durée-graine » permet de donner forme à un empan temporel plus grand qu'un vécu.

Il en est de même en B, lors du « coup de gong, qui correspond au moment où j'ai eu tout à coup le sentiment d'une demande d'espérance, avec quelques phrasés de jazz-rock qui s'estompent et un accord wagnérien naissant » (BR25). La métaphore musicale, trouvée-créée, reste fidèle à la teneur de la durée-graine tout en l'exprimant pour la première fois sur le plan du représenté.

Ces métaphores, sans doute abstraites au sens où elles ne renvoient pas au vécu d'un moment spécifié, ne désignent cependant pas la classe des demi-journées de cours ; elles rendent compte selon deux points de vue différents, A et B, d'un empan temporel singulier. Ces métaphores se donnent, de plus, sur le mode sensoriel des signifiants internes qu'elles organisent. Mi-abstraites mi-sensibles, mi-trouvée mi-créées, ces métaphores m'apparaissent exprimer au plus près le mode non verbal d'appréhension que nous utilisons pour former ces objets méta empiriques que constituent les empan temporels plus vastes qu'un vécu. En ce sens, il semble fondé de considérer l'évocation sur son versant d'inspiration comme une chronogenèse.

### 1.3. *Pragmatique du temps imaginé*

En quoi, cependant, cette chronogenèse a-t-elle ou non été utilisée pour guider mon action lors de cette demi-journée ? Il nous faut nous re-

porter à B, à l'entretien 3.

Après avoir saisi la demande de réassurance des étudiants, « je me sens m'orienter vers un discours qui pourrait contribuer à les tranquilliser pour le cours laps de temps qui reste avant l'examen (...) Quelque chose en moi voudrait aller vite mais cette réorientation me ralentit au contraire. Alors que ce ralentissement se fait, j'entrevois de leur demander d'abord comment ils comprennent la notion et ensuite les valoriser en reprenant leurs mots dans une phrase synthétique » (BR2). La représentation de la demi-journée est ici en train de se reconstruire. Cette reconstruction s'appuie sur des revirements attentionnels : « un coup de sonde vers la première partie de la matinée, OK il y a eu assez de choses apportées, et un deuxième coup de sonde vers la deuxième partie de la matinée, comme un espace dégagé, pas encombré d'objet à y mettre mais il faut quelque chose d'un autre ordre, qui va rassurer » (BR12). Enfin, elle s'organise autour de l'espérance.

On peut parler ici aussi bien de reconstruction de mon appréhension de la demi-journée, de reconstruction d'un *pattern* ou d'un cadrage temporel provisoire ou encore d'un mouvement de redessiner le tout temporel de cette demi-journée. Pendant le temps de cours qui reste, ce nouveau pattern ou dessin ou cadrage me sert de référence pour guider mes actes pédagogiques. Ceux-ci adoptent un rythme plus lent. Mon mode de présence devient à la fois plus distant et plus empathique (BR18). Je m'oriente vers un autre type de discours (BR2) : « pas être efficace mais être juste » (BR13). Le contenu verbal des interventions est envisagé (valorisations directes ou indirectes) mais « ces petites choses ne font effet que si je les dis (...) sur un fond d'espérance, sur le fond de la... posture existentielle de l'espérance » (BR22). On touche là la spécificité du mode d'action pédagogique en train de se constituer : « l'espérance, elle est déjà en eux mais il doit y être répondu non sous forme de réponse mais par une autre espérance qui, parce qu'elle est en écho, est une reconnaissance » (BR21). Il ne s'agit plus de transmettre mais de reconnaître. Rappelons que les « points d'espérance » ont un « écho temporel » plus grand que celui des simples idées (BR23). Ainsi la reconnaissance résonne avec de l'existentiel, à l'échelle de l'existence, comme si le paysage temporel s'était soudain agrandi. Le cadrage temporel de la fin de la

demi-journée de formation se spécifie de résonner à vaste échelle temporelle et c'est là-dessus que je me guide pour agir pédagogiquement (mais il me semble que en retour ces actions donnent consistance au cadrage ou bien entretiennent mon accès au cadrage vaste). A noter que ce nouveau mode d'action pédagogique a ses corrélats sensoriels : « je ne suis pas en train de regarder depuis les yeux mais depuis plus en arrière (...) une détente du ventre aussi » (BR18).

### Perspectives

Quatre chantiers de recherche en psychophénoménologie, en eux-mêmes indépendants, se rencontrent à l'occasion de ce travail.

1. Celui de l'appréhension des emplans temporels. J'en ai rappelé les principaux apports, dont certains ont été ici prolongés. D'autres notions ont été proposées, comme celle d'un fonctionnement holochronique (commentaires c, k). Parmi les commentaires, certains (a, b, f, g, h, i) ont porté, en référence aux feed-back dans les entretiens 2 et 4, sur les questions posées au cours des entretiens 1 et 3 pour évaluer leurs effets. D'autres commentaires encore aborde des points méthodologiques différents, par exemple celui sur les sous modalités temporelles (i) ou bien constatent que le mouvement attentionnel proposé par certaines questions, mouvement de reliance des éléments temporels en emplans qui les englobent, est inverse du mouvement attentionnel de la fragmentation (a), comme si l'on utilisait dans un cas un microscope et dans l'autre un microscope. Ce caractère inverse m'a conduit à questionner dans quelle mesure on pouvait retrouver pour les *totalités* méta empiriques évoquées l'équivalent des index (singularité, présentification, remplissement) utilisés pour valider les *vécus* évoqués (b, d, j). C'est là un point parmi d'autres qu'il faudrait documenter davantage.

2. Celui des co-identités (commentaire h) que je n'avais pas prévu de traiter dans cet article quoique la question m'intéresse depuis longtemps. C'est le processus de recherche qui m'a conduit à proposer le déplacement de la parole dont il a été question. Cette procédure, qui re-questionne les modalités de la réduction egoïque dans le cadre de l'entretien d'explicitation, rejoint la réflexion de Vermersch soulignant que « tout rayon attentionnel a deux extrémités, et que si, à l'une d'elles, il y a bien ce qui est visé (...), il y a à l'autre l'ego qui vise »

(2005b, p.43)

3. Celui de l'imaginaire et d'une position de parole qui en relève. A ce sujet, les lectures suggérées par Vermersch (Wunenburger, Fleury, Durand) sont incontournables, notamment pour continuer d'affiner la distinction entre imaginaire et narrativité.

4. Celui de l'auto-explicitation comme méthodologie de recherche en première personne (e, i). En l'occurrence, lorsqu'un chercheur est le créateur d'hypothèses auxquelles, nécessairement, il s'attache, lorsqu'il est celui qui décide des dispositifs par quoi ces hypothèses vont produire des données dans leur rencontre d'un terrain, lorsqu'il est également l'acteur principal de cette production en tant qu'intervieweur, qu'il est en outre le terrain lui-même ainsi que celui qui décide de la validité des données recueillies, le risque d'auto-validation subreptice du processus global est beaucoup plus marqué que lorsque la recherche recourt à des entretiens duels. Cette dérive possible de l'auto-explicitation comme méthodologie de recherche, plutôt que de déboucher sur une disqualification comme l'introspection naguère (Vermersch, 1998), peut être analysée à travers la communication des travaux, la ré-expérimentation des dispositifs et à l'aide de ressources théoriques à déterminer. Ainsi, au-delà d'une attention particulière ici portée à la thématique du temps, la notion de position de parole imaginative, dans sa double acception créatrice et leurrante, remet au travail les questionnements épistémologiques et méthodologiques relatifs aux conditions de validité des recherches en première personne.

### Bibliographie

- Cartier Jean-Pierre (2004), « Un dispositif d'entretiens de recherche pour appréhender les transitions », in *Expliciter* n°56, pp.1-17.
- Durand Gilbert (1964), *L'imagination symbolique*, Paris, PUF
- Durand Gilbert (1969), *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Bordas
- Faingold Nadine (2001), « De moment en moment, le décryptage du sens », in *Expliciter*, n°42.
- Fleury Cynthia (2006), éd., *Imagination, imaginaire, imaginal*, Paris, PUF
- Galvani Pascal (1998), « Biographie et formation spirituelle amérindiennes », in Pineau G. (éd.), *Accompagnement et histoire de vie*, Paris, L'Harmattan.
- Golse Bernard et Missonnier Sylvain, 2006,

*Récit, attachement et psychanalyse. Pour une clinique de la narrativité*, Ramonville St-Agne, Erès

Greimas Algirdas Julien, *Du sens*, Paris, Le Seuil, 1983

Lesourd Francis, Vermersch Pierre (2002), « Des fenêtres attentionnelles temporelles. Discussion avec Pierre Vermersch », in *Expliciter* n° 46.

Lesourd Francis (2005), « Explorations psychanalytiques et psycho phénoménologiques de la notion d'enveloppe temporelle en formation d'adultes », in *Expliciter* n° 60

Lesourd Francis (2006a), « Contribution à l'étude des actes mentaux menant à l'émergence du sens », in *Expliciter* n°63.

Lesourd Francis (2006b), « Niveaux de mémoire et positions de parole », in *Expliciter* n°65

Marin Louis, *Détruire la peinture*, Paris, Flammarion, 1997

McAdams Dan (1993), *The stories we live by, Personal Myths and the Making of the Self*, New York, Guilford Press.

Piaget Jean (1974a), *La prise de conscience*, Paris, PUF.

Piaget Jean (1974b), *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.

Richir Marc (1992), *Méditation phénoménologique*, Grenoble, Million

Ricœur Paul, *Temps et récit, Tome 1* (1983), Paris, Seuil.

Stern Daniel (1993), « L'enveloppe prénarrative », in *Journal de la psychanalyse de l'enfant : Naissance de la pensée, processus de pensée*, Paris, Bayard

Stone Hal, Stone Sidra (1997), *Le dialogue intérieur*, Gap, Le souffle d'or

Vermersch Pierre, (1993), « Pensée privée et représentation dans l'action », in Weill A., Rabardel P., Dubois D., (eds), *Représentations pour l'action*, Octares, Toulouse.

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

Vermersch (1996), « Pour une psychophénoménologie 2/ Problèmes de validation », in *Expliciter* n° 14

Vermersch Pierre (1998), « L'introspection comme pratique », in *Expliciter*, n°22.

Vermersch Pierre (2001), « Psychophénoménologie de la réduction », in *Expliciter* 42

Vermersch Pierre (2002), « L'attention entre phénoménologie et sciences expérimentales, éléments de rapprochement », in *Expliciter* 44.

Vermersch Pierre (2005a), « Présentation

commentée de la phénoménologie du "sens se faisant" à partir des travaux de Marc Richir », in *Expliciter* n° 60.

Vermersch Pierre (2005b), « Approche psycho-phénoménologique d'un « sens se faisant ». II. Analyse du processus en référence à Marc Richir », in *Expliciter* n° 61

Vermersch Pierre (2006), « Vécus et couches des vécus », in *Expliciter* 66

Vigne Jacques, *Méditation et psychologie*, Albin Michel, 1996

Wunenburger Jean-Jacques (1991), *L'imagination*, Paris, PUF

Wunenburger Jean-Jacques (1997), *Philosophie des images*, Paris, PUF

Wunenburger Jean-Jacques (2002), *La vie des images*, Grenoble, PUG

Wunenburger Jean-Jacques (2003), *L'imaginaire*, Paris, PUF

Wunenburger Jean-Jacques (2006), « La créativité imaginative, le paradigme autopoïétique », in C. Fleury, *Imagination, imaginaire, imaginal*, Paris, PUF.



# *Petites histoires d'auto explicitation*

Maryse Maurel

« C'est très difficile de prononcer la pensée ». Yves Klein, exposition *Corps, couleurs, immatériel*, Beaubourg 5 octobre 2006-5 février 2007. J'ai visité cette exposition le jeudi soir du stage avec Jacques et Mireille. Nous y avons rencontré un exemple magnifique de réduction avec les anthropométries de Klein. Klein demande à son modèle de s'enduire de peinture et de se coller contre une toile. Par ce procédé, la vision naturelle et spontanée d'un corps humain est suspendue, elle est remplacée par la vision des traces que les saillances de ce corps impriment sur la toile. Il nous fait regarder les corps autrement.

Mais là n'est pas mon propos.

Cela fait six mois maintenant que l'intention est en moi d'écrire quelque chose à propos de mes tentatives d'auto explicitation, que j'y pense très souvent, que cette intention me travaille et que je n'arrive pas écrire ce que je voudrais écrire. Mais est-ce que je sais seulement ce que je veux écrire ? C'est comme si je croyais que ce que je veux écrire est déjà là, prêt à être tapé et qu'il me suffirait de taper sur le clavier pour produire un texte visible et lisible. Je sais par expérience que les choses ne se passent pas comme cela, que c'est l'écriture qui me permet d'organiser mes idées, d'en faire émerger d'autres et que ce travail m'étonne et me surprend chaque fois. À condition d'avoir les mots pour commencer à le dire. Alors je vais me contenter d'écrire ce qui va venir. Je vais me laisser faire dans le prolongement de ce stage merveilleux que Pierre nous a offert en décembre 2006. En forme de témoignage.

Ce texte est une reconstruction après coup. Je n'ai pas tenu de journal, j'ai pris très peu de notes, mal écrites, inorganisées. Durant ces six mois, je n'ai pu que jeter quelques phrases sur des bouts de papier, quelques autres sur mon ordinateur, mais presque tout est encore dans ma tête.

Mon but aujourd'hui est d'identifier les moments importants, pour moi, qui rendent compte des étapes structurantes de mon évolution pendant ces six mois. Poser un texte pour

dépasser les obstacles, utiliser Expliciter comme point d'appui, et peut-être partager quelques expériences avec vous.

*L'appel de juin*

En juin, Pierre nous envoie un petit courriel :

« Bonjour à tous,

dans mes articles récents ("Sens se faisant", "Esquisse d'une méthode de dessin de vécu", "Rétention, passivité, intention éveillante"), je reviens sans cesse sur le "se demander" comme base de la méthode d'auto explicitation, et sur la nécessité d'en avoir fermement l'intention, d'avoir une visée à vide certes mais volontaire, et de dépasser l'étape de "l'effroi".

Il est possible que cette façon de décrire les choses reflète en partie ma propre psychologie, le témoignage que vient de m'envoyer Béatrice Cahour (joint plus bas) montre que ces phases de l'expérience ne sont pas modulées de la même manière pour elle et pour moi. Aussi, je me tourne vers vous pour solliciter un témoignage (quelques paragraphes, voire une page ou deux tout au plus) sur votre expérience de la visée à vide, par exemple dans un moment de visée de remémoration : quel rôle joue pour vous le caractère décidé, volontaire dans la mise en oeuvre effective de cette visée ? Dans sa réussite ? Avez-vous l'expérience de l'effroi ? (N'oubliez pas que cet "effroi" peut se déguiser sous l'apparence d'un "je n'ai pas envie"). Pourriez-vous décrire comment se manifeste cet effroi pour vous ? Comment il vous influence ? Comment vous le dépassez ou pas ? Reste-t-il présent, même dépassé ? »

Ce courriel est arrivé pendant les journées de travail du groupe CESAME, en juin, chez moi, à Montagnac. Je n'ai pas pu répondre tout de suite, mais je peux dire qu'il a déclenché pour moi une intention éveillante. Il y avait quelque temps déjà que je voulais travailler sérieusement une auto explicitation. Voilà le bon prétexte. Dès que mes amis seront partis, je m'installerai et je répondrai. Ce que je fis. Je me suis installée. Mais de réponse point.

*Le « premier » essai*

Mes notes de juin 2006

« Depuis dimanche, le message de Pierre me

turlupine. Lundi, mardi, pas le temps de m'en occuper, je relis les messages de départ et je survole les témoignages déjà envoyés.

Mercredi. Je suis installée. Sur quoi m'exercer ? Ça vient très vite.

Je choisis ce que je veux évoquer et retrouver, quelque chose qui me trotte dans la tête depuis plusieurs jours et qui ne revient pas, le titre d'un poème dont nous avons parlé dans la voiture, avec Catherine et Jean-Philippe, dimanche en allant de Montagnac aux Arcs, Catherine a dit « Tu fais Google », le soir, j'ai ouvert Google, mais je ne savais plus ce que je voulais y chercher, juste avant « Tu fais Google », rien, le trou noir. Je sais que, accompagnée par un B, je pourrais le retrouver. Je décide de le chercher en auto explicitation, ce qui me donnera des éléments pour répondre à Pierre.

L'ordinateur est allumé, je m'installe.

La position de lâcher prise m'est facile et familière quand je suis accompagnée, mais je n'arrive pas à la tenir longtemps en auto explicitation (c'est ce que je crois à ce moment-là). Peu importe. Je vais bien voir. C'est l'heure de la sieste, tout est calme. À l'extérieur, la chaleur est épaisse, à l'intérieur, il fait frais, je suis bien, allons-y. Je déclenche ma visée à vide (je n'ai rien noté de plus).

D'abord l'impression de ne trouver que du reconstruit, je sais que je ne suis pas en évocation. Je sais quel jour, dans quelles circonstances, avec qui, mais quoi, je ne sais plus et c'est ce que je cherche. Qu'est-ce que je ressens ? Une immense lassitude, je n'ai pas envie de m'y coller, de me poser des questions, de me guider. À quoi bon ? En arrière-fond, je sais que je suis capable de le faire (comment je le sais ? Je n'explore pas.), Mais je n'ai furieusement pas envie de le faire. Je me secoue, ce n'est quand même pas la mer à boire, vas-y, laisse venir. Nous sommes dans la voiture de Jean-Philippe, après la visite du Musée, je conduis, Jean-Philippe est à côté de moi et Catherine derrière, nous sommes entre Quinson et Montmeyan, juste après le grand virage, dans la ligne droite, j'entends Catherine qui dit « Tu fais Google », et juste avant, rien. Ce que je cherche est ténu, insaisissable.

Je sais que ça vient quand je lâche tout en entretien, quand je me laisse guider par mon B.

Fatigant, les bras me tombent, c'est ce qui me vient pour dire cette incapacité à y aller.

Je reviens à la sortie du musée, je refais la route, je vois le tuyau après avoir pris un peu

trop vite le virage de la montée après le pont sur le Verdon. C'est de là que part la randonnée pour Saint Maxime, faite avec Catherine il y a un an, la chaleur, je m'é gare sur le chemin, je retrouve l'ombre fraîche des chênes devant la chapelle, l'émeraude profonde du Verdon vu d'en haut, la descente dans des bois coupés, non, reviens dans la voiture dimanche dernier. Je reprends le déroulement chronologique, toujours le noir au même endroit. »

Ce texte, je l'ai écrit le premier jour où j'ai fait mon exercice d'auto explicitation. Je suis revenue plusieurs fois. Toujours le noir au même endroit, toujours la même grosse fatigue et les bras qui tombent. Je n'ai rien écrit de plus que le premier jour. J'ai seulement noté que je sais que j'en suis capable, comme une incantation. Mais aucun souvenir expérientiel n'est venu pour opérer le remplissement intuitif de cette certitude, en tout cas, je n'ai rien noté.

Chaque fois que je me trouve dans l'intention de répondre à Pierre, chaque fois que je me remets devant l'ordinateur pour le faire, je retombe dans la même ornière et il ne me vient même pas à l'idée de décrire la grosse fatigue, ce qui est la demande de Pierre dans son courriel. Aujourd'hui, je le vois. Je ne le voyais pas en juin. Je nommais fatigue ce que j'éprouvais, pour moi ce n'était pas de l'effroi. Je prends un crayon et du papier. Ce n'est pas mieux.

Résultat : mon auto explicitation a échoué par rapport au but que je me suis fixé, je n'ai rien à envoyer. Je râle, mais c'est ainsi, ce que j'ai trouvé est sans intérêt. Je ne peux pas envoyer un témoignage aussi peu documenté.

**Ce que je peux dire de plus après le stage**  
Quand Pierre passe virtuellement au tableau, le deuxième jour du stage, j'identifie immédiatement la cause de mon impuissance et de mon échec de juin, je me suis lancé un défi de mémoire. Je me suis coincée toute seule dans ce défi de mémoire, j'ai voulu à tout prix retrouver quelque chose que je n'ai pas retrouvé et je n'en suis pas sortie. J'ai créé toutes les conditions du blocage.

Au lieu de décrire mon état de grosse fatigue et de porter mon attention sur ce que j'éprouvais, au lieu de regarder ce qui se passait quand je laissais venir et de m'intéresser à ce qui advenait alors, j'en sortais, j'abandonnais, je me laissais submergée par la grosse fatigue, et les bras qui tombaient. Et je ne suis pas allée voir ce qui se cachait sous la couche de la grosse fatigue et des bras qui tombent. J'ai insisté sur le contenu, j'ai laissé de côté l'exploration de

la visée à vide et du processus. J'ai oublié la réduction.

Aujourd'hui, je me dis que j'aurais pu envoyer le petit paragraphe *Mes notes de juin*, c'était déjà un témoignage tout à fait acceptable comme réponse à la question de Pierre. Le fait de l'avoir posé m'aurait certainement permis d'aller plus loin, de dépasser mon blocage.

#### *L'été*

Pendant l'été, je repense souvent à l'appel de juin, je refais quelques tentatives, avec l'ordinateur, avec du papier et un crayon. Je décris bien la grosse fatigue, mais je ne vais pas voir ce qui se cache dessous ; de plus, je reste sur la même situation, je retrouve beaucoup de choses, mais pas ce que je voulais retrouver. Je suis toujours dans le défi de mémoire.

Je m'installe, je pense à ce poème dont je ne retrouve rien, ma visée est complètement vide, la grosse fatigue me tombe sur les épaules, les bras me tombent, il y a du noir dans ma tête, je suis comme paralysée, je ne peux rien faire.

Désespérée, je demande par courriel à Catherine si elle se souvient. Non, elle a oublié. Je décide de laisser tomber cette situation. D'en choisir une autre. Mais je ne le fais pas. Je ne trouve rien d'intéressant à décrire ! Comme si retrouver un titre de poème était une affaire vitale et passionnante ! Je ne suis pas encore décentrée du contenu. Comme ce qui se passait à Saint Eble, au début, quand nous avons essayé de saisir et de décrire les actes de l'attention ou de l'évocation.

#### *Ce que je peux dire de plus après le stage*

Je ne me suis pas créé un cadre de travail pour moi, je ne me suis pas donné un temps pour faire ce travail, je n'avais pas encore éduqué mon B interne. Il était trop exigeant, trop insistant, sans aucune bienveillance à mon égard. À ce propos, une histoire ancienne qui me revient, en association avec l'exercice du B muet : j'étais toute jeune enseignante au lycée de Corbeil, dans les années 70. J'avais une classe de terminale math-techno, rares étaient les parents d'élèves qui venaient voir les professeurs. Un jour, j'avais rendez-vous avec une mère d'élève. Elle m'a dit « vous comprenez, moi, mon fils, je ne peux pas l'aider, je ne suis pas instruite, alors le soir, quand il fait ses devoirs, je m'assied dans sa chambre et je tricote, sans lui parler pour ne pas le distraire, cela ne sert à rien mais il m'a dit que c'était important pour lui que je sois là. Alors, je continue à tricoter à ses côtés. » Je dirais aujourd'hui que

cette maman matérialisait un cadre de travail pour son fils. Et pour ceux qui ont fait le stage, nous avons expérimenté la puissance du dispositif B muet.

Je retiens donc l'importance de se donner un cadre et un temps de travail, et d'installer quelque chose, quelqu'un, qui représentera la présence de l'autre.

#### *Avant Saint Eble*

L'été avance, Saint Eble se profile, je commence à m'y préparer, et revient lancinante la question de Pierre.

Je refais une tentative quand passent les versions successives. Tant pis, je renonce et j'accepte de me distinguer et de faire l'originale en n'envoyant rien pour l'ultime version V7. Je l'imprime, je la lis ; depuis juin, j'avais à peine survolé les messages successifs pour ne pas me laisser influencer par les différents témoignages. Et j'emporte à Saint Eble la dernière version de l'effroi et mes petits papiers griffonnés.

À Saint Eble, nous n'en parlons pas. L'effroi reste coincé entre deux pages à la fin de mon cahier de saint Eble.

#### *Retour de saint Eble*

Un bruit court, le stage d'auto explicitation est déjà complet. J'avais manifesté mon intention d'y participer le jour même où Pierre en avait parlé en séminaire l'an dernier. Grosse angoisse pendant le trajet de retour dans la voiture quand j'y pense, suis-je vraiment inscrite ? Je le vérifie dès mon retour auprès de Pierre, c'est OK. Cela me donne un élan, je refais une ou deux tentatives avant le séminaire d'octobre pour avoir des matériaux expérimentiels bien à moi, pour témoigner oralement à défaut de l'avoir fait par écrit. Chou blanc, retour à la case de juin. La grosse fatigue est toujours en embuscade sous les poutres, prête à fondre sur moi dès que je pense auto explicitation.

#### *Séminaire du 2 octobre*

La version 7 de l'effroi est parue dans *Expliciter* n° 66 d'octobre sous le titre *Effroi, confiance et résistance dans la visée à vide ? Qu'avons-nous appris ?* Je suis contente, je relis attentivement le tout, nous allons en discuter au séminaire et j'attends ce moment avec impatience et curiosité.

Et là, boum, prise(s) de conscience fulgurante(s).

D'abord, Pierre présente le document et nous redit que l'effroi peut se camoufler derrière des « je n'ai pas le temps », « je suis fatiguée », « je n'ai pas envie ». c'était déjà dans l'appel

de juin, une petite phrase entre parenthèses vers la fin du courriel « (N'oubliez pas que cet "effroi" peut se déguiser sous l'apparence d'un "je n'ai pas envie") ». Je n'en avais fait aucun cas. Donc, premier acquis, ma grosse fatigue entre sous ce que Pierre désigne par « effroi ». Bon, il ne fallait pas prendre le mot au pied de la lettre. Et puis, comme cela a été dit par plusieurs d'entre vous au séminaire « Pourquoi une auto explicitation devrait-elle être parfaite ? » ou « Plus tu prends de précautions pour bien faire, plus tu crées les conditions du blocage » ou encore « C'est comme si le fait de nommer l'auto explicitation bloquait le processus ». Je me sens concernée par ces remarques. Et là, bingo, mais c'est bien sûr, des auto explicitations j'en fais sans arrêt. Cette évidence m'éclate à la figure. Depuis quand ? Je ne sais pas, mais depuis si longtemps que j'ai oublié, j'ai commencé dès que j'ai utilisé couramment, au quotidien, l'entretien d'explicitation n'importe où, avec n'importe qui, sur n'importe quel sujet. Quand j'ai eu maintes et maintes fois vérifié la puissance de l'entretien d'explicitation pour les autres, je m'en suis fait pour moi chaque fois que j'en ai eu besoin, comme ça, sans même y prêter attention. Et mieux encore, dans ce que je suis en train d'écrire avec Catherine sur notre histoire professionnelle, j'ai donné des exemples d'auto explicitations, la voiture perdue, les lunettes. Je recopie ici un texte que j'avais écrit, il y a deux ou trois ans, et que j'ai repris au début du mois de septembre, que j'ai retravaillé avec Catherine et qu'elle m'a demandé de compléter pour mettre mieux en évidence les techniques utilisées, ce qui n'est pas encore fait.

« Je vais prendre un exemple personnel et naïf pour éclairer ce propos, sans le détailler autant que l'exigerait l'explicitation : il s'agit de la dernière fois où j'ai cherché mes lunettes parce que je ne savais plus où je les avais mises. Le fait que je ne me souvienne plus de l'endroit où j'ai posé mes lunettes ne signifie pas nécessairement que je souffre de troubles de la mémoire ; certes j'ai vécu ce moment puisque, avant, j'avais mes lunettes et que, maintenant, je ne les ai plus ; le moment où je les ai posées a donc existé ; mais, au moment où je les ai posées, j'étais préoccupée par l'écriture de ce texte, ou par autre chose, je suivais le fil de mes pensées et je n'étais pas présente à ce moment d'action ; je l'ai vécu, mais je ne l'ai pas mémorisé ; au moment où je cherche mes lunettes, je ne sais pas encore que je sais où

elle se trouvent, je ne sais pas que je le sais. Il me faut donc, pour avoir une chance de retrouver mes lunettes, soit passer la maison au peigne fin, soit retrouver le déroulement de mes actions passées entre un moment où j'avais encore mes lunettes et le moment où je me suis aperçue que je ne les avais plus. L'endroit où j'ai posé mes lunettes est une connaissance pré réfléchie que seul un travail spécifique me permettra de porter au niveau de ma conscience réfléchie.

Je saisis un moment où je suis sûre d'avoir mes lunettes sur le nez, je suis assise devant l'ordinateur et je tape ce texte. Oui, et après. Après le téléphone sonne, je décroche. Oui et après. C'est ma fille, je vais m'installer sur la radassière, au soleil, parce que je sais que ce sera long et que je veux être confortablement installée pour ce moment agréable. Oui et après. Après, je vais préparer le repas, je vaque à diverses occupations, je déjeune, et quand je reviens devant l'ordinateur, après le repas, je n'ai plus mes lunettes. Bon, es-tu d'accord pour revenir sur la radassière ? Oui, j'y suis. Comment tu es pendant que tu parles à ta fille ? Je suis bien, à demi allongée, le haut du corps dans les coussins, les jambes repliées, je sens les rayons du soleil sur mon bras gauche et je pose mes lunettes à côté de moi. Et en effet, je retrouve bien mes lunettes sur la radassière.

Je viens de faire une auto explicitation et de dialoguer avec moi-même comme je le ferais avec quelqu'un. Je peux dire que j'ai déclenché, pour moi, un effet de madeleine proustienne à la demande, en utilisant l'accès par le sensoriel et la mise en contexte (où je suis, qu'est-ce que je ressens, qu'est-ce que je vois, qu'est-ce que j'entends). Si je n'avais pas retrouvé les lunettes sur la radassière, j'aurais continué à explorer les autres moments d'action jusqu'au retour devant l'ordinateur. C'est plus efficace que de chercher, dans toute la maison, surtout sans lunettes ! Mais notez bien que si l'information n'a pas été perçue par le sujet, elle ne pourra pas être retrouvée. Si vous allez visiter une exposition de peinture, il se peut que vous n'ayez pas vu le détail d'un tableau particulier. Si vous ne l'avez pas vu pendant la visite, vous ne pourrez pas le retrouver. Mais un détail peut-être vu et oublié, dans ce cas, vous avez des chances de le retrouver, avec un questionneur ayant une bonne technique d'accompagnement ou tout seul si vous pratiquez l'auto explicitation. »

*Scripta manent*, heureusement, si je ne l'avais pas écrit, dans un état de conscience directe non réfléchi certainement, je ne l'aurais pas cru, je ne me serais pas crue. Et pourtant j'avais bien écrit « Je viens de faire une auto explicitation et de dialoguer avec moi-même comme je le ferais avec quelqu'un » et « tout seul si vous pratiquez l'auto explicitation ». Je l'avais écrit, mais ce n'est pas pour autant que j'avais opéré le réfléchissement de la connaissance que cet écrit m'apportait. Curieuse cette histoire quand même. Il faudra que j'y revienne.

Donc, prise de conscience : j'ai déjà fait des auto explicitations réussies.

J'ai déjà fait des auto explicitations, j'en ai même fait souvent, sur des choses banales du quotidien, poussée par la nécessité, parce que c'était moins fatigant que de chercher. Moins fatigant, bizarre, bizarre, et la grosse fatigue alors, d'où vient-elle ? J'identifie ma croyance limitante : une vraie auto explicitation, c'est pour le GREX, pour en parler en séminaire, pour écrire dessus, pour faire marcher les outils de la psycho phénoménologie. C'est du sérieux. Le reste, c'est du pipi de sansonnet, ce n'est que bagatelles. Un truc que je fais comme ça, spontanément, sans mise en scène, ça ne peut pas être sérieux. C'est un peu comme si je parlais d'un ersatz d'auto explicitation pour ménagère de plus de cinquante ans. Alors que décrire une auto explicitation pour en faire un papier dans *Explicititer*, c'est une autre affaire ! Et puis ces auto explicitations du quotidien, je les fais en marchant, je les fais en faisant autre chose. Pas devant l'ordinateur. Je n'ai aucune intention d'en garder trace et de les retravailler. Je ne vise que le contenu, je ne me demande pas comment je m'y prends pour le faire, et si je suis bien mon flux, quelles sont mes co-identités présentes et quels revirements j'ai fait. Je me contente de regarder le film sans me préoccuper de traquer les techniques du metteur en scène. Le seul enjeu de ces auto explicitations est de retrouver ce que j'ai perdu ou ce que j'ai oublié. Quand je ne retrouve pas tout de suite, je ne me lance aucun défi, c'est bon, laisse-le de côté, laisse-le travailler à bas bruit, ça reviendra quand ça reviendra. Et je sais que ça reviendra, comme lorsque j'ai un mot au bout de la langue. Je sais qu'il ne faut pas que je cherche à tout prix à le retrouver, que je dois me laisser faire. Cela revient toujours au bout d'un temps plus ou moins long. C'est drôlement utile pour moi ce que je viens

de trouver et cela pourrait peut-être servir de situation ressource. Oui, mais c'est encore bien fatigant de penser à tout cela.

Dans le train du retour du séminaire, suivant le conseil de Nadine, je me propose de chercher ce qui se cache derrière la grosse fatigue. C'est le sentiment que je dois faire quelque chose que je trouve très difficile et pour laquelle je ne me sens pas prête, qu'il faudra relire et travailler beaucoup de numéros d'*Explicititer* car je ne maîtrise pas tous les mots de la psycho phénoménologie pour décrire mes vécus, que je manque de méthode pour diriger mon attention et mon travail. Cela, ce n'est pas une croyance limitante, c'est de la lucidité, il me faudra donc beaucoup lire, travailler, réfléchir, en ai-je vraiment envie ? Suis-je prête à y passer tout le temps nécessaire ? S'ajoute à cela la difficulté de l'écriture directe à l'ordinateur, indispensable vu le désordre dans mes petites notes manuscrites. Et puis ce que j'en ai déjà entrevu, ce que je subodore après plusieurs lectures du dessin d'un vécu de Pierre et des textes de Francis et de Frédéric, est d'une telle complexité. Il me faudra beaucoup de travail, de persévérance, de patience pour le décrire. Non je ne suis pas à la hauteur, c'est trop fort pour moi. Et pourtant, en écrivant cela, j'avais une petite voix par derrière qui me disait, quand tu veux vraiment, tu y arrives, tu peux au moins essayer au lieu de baisser les bras avant même d'avoir commencé. Néanmoins, le nombre quasi infini et la complexité des couches, des temporalités, des catégories de l'auto explicitation m'effraie. Effraie, tu as bien dit effraie, effraie, effroi, tiens, cela me rappelle quelque chose.

Je ne vais pas au-delà de ces remarques plutôt rationalisantes.

#### *Retour du séminaire d'Octobre*

Je refais une tentative pour un article dans *Explicititer* de décembre. Non pas pour décrire, dessiner un vécu, seulement pour évoquer mes notes de juin, raconter ma prise de conscience du séminaire et développer un peu ce que j'ai dit oralement. J'essaie encore de me mettre en auto explicitation, forte de mes situations ressources trouvées. La grosse fatigue revient.

Quand je m'installe donc de nouveau pour une auto explicitation, tout ce qui s'est passé, tout ce que j'ai engrangé, tout ce que je croyais avoir compris et noté à mon retour du séminaire, tout cela ne sert à rien. Ou bien je suis en pilote automatique et je m'auto explicite dans la quotidien, sans penser à l'écrire, ou bien je

m'installe et la grosse fatigue me retombe dessus.

#### Ce que je peux dire de plus après le stage

Je ne me suis pas autorisée à sortir du cadre où je me suis coincée toute seule, la croyance limitante est toujours active. Mon auto-recadrage conceptuel, déclaratif, n'a pas eu d'effet, je suis restée au niveau des mots et des intentions, et je suis retombée dans l'ornière. Je garde mon échec pour moi et je ne téléphone même pas à Pierre pour lui dire que je n'ai pas écrit ce que j'avais promis d'écrire (c'est-à-dire ce que j'avais dit au séminaire, il aurait suffi de le retrouver et de le mettre en forme, je ne l'écris pas parce que je pense que c'est pauvre, peu intéressant).

Dans mes notes du 2 octobre, je retrouve une intervention de Pierre : « en auto explicitation je laisse venir et émerger, et je crée les catégories nécessaires à la description. Il faut constituer une réalité que personne n'a décrite ».

Tiens cela me fait penser à l'utilisation du langage et de l'écriture symbolique dans une classe de mathématiques. Il me paraît important de proposer aux élèves de travailler sur un problème de mathématique, en classe, et d'en parler ensuite. Mais en parler comment ? Si je leur permets d'en parler tout simplement avec les mots qui viennent comme ils viennent - là, il faut avouer qu'avoir un outil comme l'entretien d'explicitation, cela aide pas mal - alors je les autorise à dissocier le temps du travail mathématique du temps de la rédaction du produit de ce travail. Laisser faire le travail de la pensée, trouver les mots pour le dire ensuite, vérifier que tout le monde est d'accord sur les résultats trouvés, et seulement dans un troisième temps aborder le travail de rédaction dans le langage mathématique conventionnel et partagé par les pratiquants de mathématiques. Le discours mathématique ne sort pas de la tête des enfants, tout armé et cuirassé comme Athéna de la cuisse de Zeus ! Parmi les élèves qui ont accepté ce mode de travail, plusieurs m'ont dit qu'ils n'avaient pas (plus) peur en classe de mathématiques. Peur, effroi ?

Il faudra que j'approfondisse cette comparaison ; elle pourrait être une ressource pour mes auto explicitations. Pour le moment, je retiens que le dessin d'un vécu ne pourra jamais sortir de ma tête, tout armé et cuirassé comme Athéna de la cuisse de Zeus. La métaphore me suffit pour le moment.

#### *Avant le stage*

Je me mets en attente, je sais que la médiation

du stage va opérer, c'est une bonne croyance, elle a une base expérientielle, peut-être est-ce déjà une intention éveillante, je pense au stage, je l'organise matériellement, je réserve ma chambre d'hôtel, je prends mon billet de train, j'en parle autour de moi, je n'essaie pas de remplir le mot « stage d'auto explicitation », ni intuitivement, ni conceptuellement, je laisse filer et ce qui vient, ce sont des images de retour en grand groupe, des visages, finalement des esquisses de remplissement que je ne stimule pas. Je sais juste que dans le cadre du stage, ma grosse fatigue se dégonflera comme une baudruche, je sais qu'il y a de la croyance limitante dans l'air. Et puis, comme pour le mot sur le bout de la langue, je laisse de côté, je sais que cela travaille et que cela reviendra à un moment inattendu pour moi. Je pense juste que ce sera un peu la même chose. Je mets tout de côté, le remplissement du stage, la grosse fatigue, mes papiers épars, mon petit bout de fichier.

Je me prépare à accueillir l'inattendu.

Comme dans le temps de préparation d'un cours, quand je me prépare à improviser.

#### *Le stage*

Je n'ai pas l'intention d'entrer dans les détails du stage aujourd'hui. Mon but est seulement de pointer quelques effets du stage pour moi et de poser ici quelques remarques. Sans être exhaustive. Et un peu vrac. Je veux retenir :

Nous pouvions apporter notre ordinateur dans le stage, cela m'a permis de m'autoriser à taper directement sur le clavier mes auto explicitations successives, et sans peine. Il ne me reste plus qu'à conserver et entretenir cette nouvelle compétence.

Il y a eu des découvertes et il y a eu du réfléchissement sur des choses que je savais, mais que je ne savais pas que je savais, en tout cas dont je ne me servais pas (comme pour mes auto explicitations du quotidien). J'ai trouvé des points de jonction avec d'autres domaines de mes activités. Des ressources que je ne prends pas la peine de nommer. Comme si j'avais dans ma boîte à outils conceptuels des outils complètement transparents, donc impossibles à localiser, à nommer, à recenser et à utiliser.

Se fixer un temps un cadre, un temps limité, c'est fondamental. C'est comme pour le travail que je fais avec Catherine, depuis septembre, nous nous fixons une date limite avec laquelle je suis d'accord, et je la respecte, enfin presque. Souvent je termine dans l'urgence, mais

c'est productif. L'an dernier, nous ne le faisons pas et le travail n'avancait pas. Pour la description d'un vécu c'est la même chose, c'est moi qui me fixe le cadre, et ça marche maintenant que j'ai travaillé les croyances limitantes qui m'ont bloquée tout l'été. Une intention éveillante ne me suffit pas.

Je retiens donc l'importance du cadre du stage, un vrai stage, et du rôle de Pierre clairement installé comme animateur. Rien à voir avec les situations de co-recherche de Saint Eble.

J'ai rencontré des co-identités, des déjà-connées et des encore-inconnues, et j'ai fait du travail sur moi, ce qui n'était pas le but du stage, quoique ; pour apprendre à quelqu'un à faire quelque chose, il faut bien l'aider à lever les obstacles.

Pendant le stage, j'ai travaillé sur une seule situation mais sur plusieurs facettes de cette situation. En reprenant mes notes, il apparaît que j'ai peut-être fait une expérience de sens se faisant à partir d'un geste associé à une idée graine. C'est à reprendre et à retravailler. Le stage m'a permis de me créer des situations de référence. Il y en a une ou (plusieurs) dans ce que j'ai produit pendant le stage, et je n'ai pas fini de l'explorer. Dans cette situation, il y a une enveloppe de confiance liée au stage, à Pierre, au GREX, et à vous tous. Il y a un ancrage de confiance dont j'ai cherché à déplier le sens. Ce que j'y ai trouvé est trop chargé d'émotion et trop intime pour que je puisse le décrire ici mais cela me permet de lire autrement les descriptions de vécus de Pierre et la citation de Richir du numéro 47, *Expliciter* décembre 2002.

Donc, je relis des articles dans *Expliciter*, leur goût nouveau vient de tous les remplissements expérimentiels déclenchés par leur lecture. Est-ce que j'ai fait une expérience de sens se faisant pendant le stage ? Je ne sais pas. Il reste à bien le vérifier. Mais peut-être.

J'ai passé beaucoup de temps à relire les articles sur le sens se faisant et la citation de Richir qui ont maintenant changé de saveur, je lis tout cela autrement, je m'arrête pour faire des remplissements intuitifs de certaines phrases comme « quelque chose à la recherche de quoi nous partons, parce que nous ne le possédons pas déjà, et que nous ne comprendrons qu'en le disant, en le déployant dans le temps ». Ou « cette idée requiert précisément de nous d'être dite, déployée, pour que nous sachions ce qu'elle est », et toute la description « du double mouvement de va et vient du passé dans le fu-

tur et du futur dans le passé ». Pour ne pas citer tout l'extrait, je retiendrai encore que, dans le mouvement du sens se faisant, la pensée va pour ainsi dire « plus vite » qu'elle-même en anticipant son futur, et « plus lentement » qu'elle-même, en se surveillant. Maintenant, ça me parle.

Et j'ai trouvé que la situation d'auto explicitation possède un énorme avantage : elle me laisse tout le temps dont j'ai besoin pour trouver le mot juste, pour vérifier sa congruence avec ce qu'il doit décrire. Mais pendant les vérifications, d'autres idées apparaissent. Cet avantage est donc assorti d'une grosse difficulté : comment trier dans le flux, il y a trop de choses, je ne peux pas tout saisir, quels sont mes critères pour saisir ou laisser filer ? Et dans quel ordre de priorité ? Quand une idée passe, je ne peux pas, je ne sais pas, évaluer sa pertinence par rapport au but que je poursuis.

J'ai rencontré la difficulté de décrire des temporalités qui s'enchevêtrent dans le vécu à décrire, plus la difficulté matérielle de noter la succession des vagues successives de l'auto explicitation, ce qui a donné du sens à la méthodologie exposée par Pierre dans le numéro 62, *Expliciter* novembre 2005. Je lis cet article autrement que la première fois. Chaque fois que Pierre parle de méthodologie, c'est la même chose, j'ai toujours quelques années de retard.

Plusieurs buts peuvent être assignés à la description d'un vécu : retrouver le contenu. Sur ce point, pas de problème. Le décrire, ça va encore, si j'évite de me fabriquer un défi de mémoire. Il me reste à apprendre à décrire mon activité noétique, à décrire un sens se faisant, à débusquer les co-identités à l'œuvre, mais je ne vais pas citer tout ce qui est dans le numéro 62 ? D'autant plus que j'ai une réelle difficulté à intégrer toutes ces catégories et que je ne sais pas toujours vers quoi diriger mon attention. C'est difficile. Et c'est sans fin, je l'ai expérimenté aussi. Et puis, comme je l'ai déjà dit, j'aime mieux regarder le film que traquer la technique du metteur en scène. Et je n'ai pas encore réussi à répondre à la question : qui regarde le film et qui pourrait regarder le travail du metteur en scène ? Il faudra bien que je la trouve celle-là. Dans l'apostille du *Nom de la rose*, et dans le paragraphe de cette apostille *Raconter le processus* Umberto Eco écrit « Certes l'auteur ne doit pas interpréter [pour ne pas gêner le cheminement du texte]. Mais il peut raconter pourquoi et comment il a écrit.

Les essais de poétique ne servent pas toujours à comprendre l'œuvre qui les a inspirés, mais ils servent à comprendre comment on résout ce problème technique qu'est la production d'une œuvre ». Il faut que je trouve la co-identité qui me permettra de résoudre et de décrire ce problème technique qu'est la production de la description d'un vécu. Mais il reste toujours la question : dans la description de la production de la description d'un vécu, qu'est-ce qui m'intéresse, qu'est-ce qui est pertinent ? Pour qui ? Pour moi ? Pour vous ?

Se demander, cela je savais déjà le faire, mais j'ai appris à me demander gentiment, à être plus douce avec moi-même et c'est bon. Mon B interne est encore trop directif, il faut que je lui demande de faire preuve envers moi d'un peu plus de bienveillance. Sa formation n'est pas terminée. Il est encore trop exigeant. Il ne respecte pas assez mon flux, mon rythme, ma vitesse de mise en mots et d'écriture.

Il faut donc se construire un B interne comme Eco construit son lecteur dans les cent premières pages de son roman *Le nom de la rose*. Dans le paragraphe *Construire le lecteur* de son apostille, il explique « ... que l'on croit s'adresser à un public qui est là, devant la porte, prêt à payer, ou que l'on se propose d'écrire pour un lecteur à venir, écrire, c'est construire, à travers le texte, son propre modèle de lecteur. Que signifie penser à un lecteur capable de surmonter l'écueil pénitentiel des cent premières pages. Cela veut exactement dire écrire cent pages dans le but de construire un lecteur adéquat pour celles qui suivront. ... [L'écrivain] veut révéler à son public ce que celui-ci devrait vouloir, même s'il ne le sait pas. Il veut révéler le lecteur à lui-même. ».

Pour nous, la construction du B interne ; pour Eco, la construction du lecteur (une différence, car le lecteur est une autre personne qu'Umberto Eco) ; dans le groupe CESAME de Nice, la construction d'un autrui intériorisé pour l'étudiant en mathématique. J'ai envie de noter cela même si je ne sais qu'en faire maintenant.

Et je retiens que le stage m'a permis de bien vérifier et de déplier un peu la congruence de mon travail dans le GREX avec celui du groupe de Nice et avec ma vie personnelle. Et c'est bon.

*Après le stage*

Le chemin à parcourir m'apparaît bien plus long et escarpé après le stage que celui que je

ne voyais pas avant le stage, je me suis mise au travail, un peu, car j'ai un autre fer au feu, et il y a eu les fêtes. Mais le GREX est un contenant merveilleux.

Au moment de m'arrêter, provisoirement je l'espère, s'impose à moi l'idée que j'avais besoin du cadre que vous formez pour poser ce texte, pour entreprendre ce travail et que, cette première couche, il me fallait la déposer là, dans un Expliciter comme une autorisation pour moi de continuer et d'aller plus loin avec vous, au sein du GREX.

Et la dernière image qui me vient pour illustrer ces petites histoires d'auto explicitation, c'est l'image des captifs de Michel-Ange, dans la galerie de l'Académie à Florence. Je retrouve la force de mon émotion le jour où je les ai vus pour la première fois. Ils sont encore dans leur bloc de marbre, ils ne sont pas finis, ils émergent seulement, et même si le travail qu'il faudrait encore faire pour les libérer de leur bloc est immense, ce qui peut s'en voir est beau, puissant et fascinant.



# *Présence attentive et éprouvé sensoriel lors d'une activité corporelle.*

## *L'intérêt de l'approche psychophénoménologique*

**Jacques Gaillard**  
**Professeur de technique FM Alexander**  
**Formateur à l'IUFM Nord - Pas - de - Calais**  
**Membre du GREX**

L'expérience subjective est une trame qui accompagne en permanence le « vivre » de chacun. Bien qu'extrêmement familière celle-ci, faute d'une écoute de soi suffisante, nous est néanmoins pas ou peu connue. La description phénoménologie en fait apparaître différentes couches, plus ou moins accessibles à la conscience. Parmi celles-ci, l'éprouvé corporel est le plus saillant, celui qui se donne le plus immédiatement. D'autres, l'activité de l'attention en particulier, sont plus discrètes ; elles modulent néanmoins de façon dynamique mon « être au monde » dans sa dimension sensorielle.

Je présenterai une tentative de clarification des relations extrêmement puissantes, quoique non-conscientes, de l'attention avec l'éprouvé sensoriel. Mon intention est double :

- Montrer l'intérêt d'une recherche en « première personne » (1), développée actuellement au sein du GREX (2) par Pierre Vermersch ; en induire sa nécessité, si l'on veut pénétrer l'expérience subjective, la documenter et faire apparaître de nouveaux objets de recherches, de nouvelles catégories descriptives.

- Donner des éléments de description de la dynamique de l'attention dont les mouvements, *faute d'une sensibilité suffisante à soi-même* se déploient sans que nous en ayons conscience. Je chercherai à donner corps, en détramant ma propre expérience, à certains concepts clé de la phénoménologie : la réduction permise par *l'épochè*, constituée d'une phase de *suspension*

puis de modulation de l'activité attentionnelle (3). Je poserai quelques repères signalant l'importance des mouvements de l'attention en relation à la qualité de mise en jeu du corps et du faisceau sensoriel qui s'en dégage, se développant selon un axe de plus ou moins grande aisance. Le cours de l'activité pourrait ainsi se moduler, à partir d'informations prises sur l'éprouvé corporel, en visant la modalité attentionnelle.

Je le ferai à partir de constats empiriques qui ont jalonné mes formations corporelles, en particulier dans la pratique d'une technique somatique (4), la technique FM Alexander (5). J'évoquerai les concepts d' " usage de soi " et d' " inhibition des habitudes " de cette technique et les rapprocherai de ceux d'épochè et de réduction de la phénoménologie husserlienne, dans une visée résolument pragmatique.

Les données que je présenterai proviennent d'une recherche psycho-phénoménologique radicalement en " première personne ". L'investigation se fait selon une méthodologie auto-réflexive qui me pose simultanément comme objet de recherche et chercheur s'appliquant à lui-même une méthodologie d'investigation. Cette auto-investigation est grandement facilitée, c'est important de le rappeler, par les catégories descriptives, fournies par la psycho-phénoménologie. Elle requiert également une technique dont l'apprentissage ne peut pas faire l'économie d'une formation expérientielle

en présence d'un médiateur, puisqu'elle exige la capacité à mettre en oeuvre de façon volontaire les actes de l'épochè : suspension, redirection de l'attention et émergence intuitive. Ces actes mentaux ne sont pas spontanés ; les mettre en oeuvre de façon naïve, fait vivre à celui qui s'y livre cette impression désespérante d'un vide qui, de facto, valide cet artefact que la subjectivité est un objet d'étude inaccessible.

Très schématiquement, cette méthodologie de recherche suppose une formation permettant de dégager, sans se dissocier, un moi " surplombant ", lequel permet de décrire réflexivement (6) ce qui a été vécu lors d'un moment passé. Il me faut apprendre à me tourner vers moi sans me dissocier, à moduler le touché attentionnel que j'ai d'être à moi-même, réduisant mes habitudes d' " aller contre moi ". Un second geste mental est nécessaire, celui par lequel j'apprends à laisser les mots se former à partir de l'expérience et des images que réflexivement, j'en constitue. Je renvoie ici au concept de " renversement sémantique " développé par PIGUET et présenté par Pierre Vermersch dans la revue *Expliciter* (7). Enfin, j'apprends à développer des critères de validation internes, garants de la validité des données recueillies afin de les différencier de celles qui pourraient provenir du rêve ou de l'imagination. Je renvoie le lecteur à deux de mes articles dans lesquels je clarifie, en en faisant une auto-explicitation les actes de la description de ceux de l'imagination, lesquels sont sans équivoques (8).

### **Les données de l'expérience :**

Des nombreuses transformations qui ont jalonné l'histoire de mes pratiques corporelles, je ne retiendrai pour cette communication, que deux expériences saillantes. Je les ai choisies parce qu'elles expriment, à travers un paradoxe, une « fissure de sens » qui ne s'est élargie en compréhension qu'avec les catégories descriptives et la modélisation psycho-phénoménologique. Ceux-ci se présentent également comme deux exemples singuliers se prêtant parfaitement bien à l'objet de ma communication.

J'ai longtemps été un pratiquant de différents sports, tonique et dur avec lui-même. Rugbyman, j'ai pu vivre non seulement les chocs avec autrui, *mais aussi ceux avec moi-même*, vivant les gestes de ce sport dans une crispation quasi tétanique. Las de cette violence, je

me tourne alors vers la danse contemporaine, en plein essor en France dans les années 1970. Espérant y trouver une forme de pratique plus douce, plus attentive au corps. Je fus surpris de constater que j'y développais de nouvelles pathologies corporelles, certes différentes de celles liées à la pratique sportive, mais tout aussi mutilantes : névralgies chroniques et tendinites. Ceci est mon premier paradoxe : *il ne suffit pas de vouloir être doux avec soi-même pour que le corps s'adoucisse...* A l'inverse, je peux me découvrir extrêmement efficace sur fond sensoriel très ténu, comme si je ne produisais aucun effort ; les expériences de « Flow » (9), sorte d'état de « grâce », décrites par les artistes et les sportifs lors de leurs meilleures prestations en témoignent.

Ayant (enfin) trouvé des cours de danse lors desquels je ne développais pas de pathologies, mais qui m'apportaient du plaisir, je me renseigne auprès des professeurs qui me dirigent vers les techniques auxquelles ils s'étaient formés, les techniques somatiques. Parmi celles-ci, la pratique de la technique FM Alexander fut un creuset extraordinaire d'expériences empiriques très étonnantes. Je retiendrai en particulier ce second paradoxe : *je découvre que moins je cherche à me concentrer, moins je cherche à bien faire et à être juste...et plus je suis efficace*, l'action se déroulant sur fond sensoriel d'extrême aisance.

De ces paradoxes, un constat simple peut se dégager : quelque chose opère, venant de moi, dont je n'ai pas conscience et qui modifie, contre toute attente, mon éprouvé corporel. Une question émerge : qu'est-ce que je m'adresse non-consciemment, au point de modifier paradoxalement mon degré d'efficacité et le faisceau sensoriel qui accompagne mon activité ?

La modélisation, les catégories descriptives et l'auto-explicitation psycho-phénoménologiques vont offrir des leviers d'action sur lesquels m'appuyer pour décrire les mouvements internes de la pensée. Dégageant de possibles liens de sens entre ceux-ci et la mise en jeu du corps.

### **Le modèle husserlien de la conscience :**

Le modèle husserlien de la conscience tel qu'il a été clarifié par Pierre Vermersch (10), offre de possibles leviers de compréhension de ces paradoxes. Très schématiquement, la conscience apparaît comme un entrelacs de trois types d'activité, dont les effets apparaissent

extrêmement interdépendants :

\* Une activité egoïque concernant les mouvements identitaires, le " qui " s'exprime. S'y jouent les questions de la valeur, de l'importance des priorités, du choix de ce qui, pour chacun compte. S'en dégagent des lignes de force orientant choix et émergences intentionnelles. Elle oriente également puissamment les mouvements de l'attention ; mais elle est tellement constitutive de soi, qu' elle se trouve dans la modalité de conscience habituelle, par un effet d'aveuglement, hors de sa portée.

\* Une activité noétique se déployant dans les mouvements de l'attention, en continuité avec l'intention. S'y joue essentiellement deux types d'acte : d'une part des actes de saisie (ce qui est pris pour thème, pour objet, ouvrant des " fenêtres attentionnelles "), d'autre part des gestes de modulation affectant la saisie de façon plus ou moins ferme. Je m'arrêterai plus particulièrement sur cette caractéristique de l'activité de l'attention au cours de laquelle se déclinent, selon une gamme très large, des variations dans sa modulation lors de la mise en jeu du corps. Je développerai le geste de " toucher attentionnel " en lien avec les bouffées sensorielles qui l'accompagnent. Probablement responsable, par l'exercice d'une présence attentive, de la facilité et de l'aisance avec lesquelles le corps est impliqué dans l'action.

\* Une activité noématique recueillant, rassemblant, catégorisant...les données issues de l'activité egoïque et noétique. Je m'intéresserai exclusivement à la dimension somatique et sensorielle de cette activité.

### Un moment singulier paradoxal :

Si je tourne mon attention réflexivement vers un moment précis et singulier (11) lors duquel j'ai pu vivre ce paradoxe, que m'apparaît-il ? Le cas, en quelques mots : je suis en train de participer à un cours de danse, travaillant à la recherche de mon axe vertical. Vous me trouvez au moment précis où, après de longues minutes de manipulation de mon corps, je me sens très tendu, comme ligoté, vivant une sorte d'étouffement dans un espace contraint à l'intérieur de moi-même. C'est alors que Gilles, également professeur de technique Alexander s'approche de moi, pose ses mains, l'une entre mes omoplates, l'autre sur mon sternum. Sans que je fasse quoi que ce soit (selon les capacités de conscience dont je disposais à l'époque), je sens mon corps se détendre

et s'expandre, m'accordant une sorte d'aisance lumineuse tout en se plaçant, *sans mon intervention*, sur la verticale ! Voici le moment. « Quelque chose au niveau de la nuque et de mes épaules lâche, tombe vers le bas et rebondit vers le haut .Une masse de chair qui se serait densifiée en une boule élastique en touchant le sol. La balle remonte ma colonne en une spirale ouverte vers le haut, diffusant au-delà de ma boîte crânienne....Je me sens alors suspendu par la tête, les pieds délicatement déposés au sol. C'est une impression très ouatée, ondulante, le squelette flottant dans le bain de mes muscles détendus. Je me sens très centré, parfaitement sur mon axe, mais aussi très ouvert à l'espace..... Les articulations des chevilles, des genoux et des hanches laissent flotter mon buste au-dessus de l'appui moelleux de mes pieds au sol. Ma tête est libre, disponible à toutes les directions de mouvements. Je la sens animée de petites bascules ; elles se propagent dans ma colonne vertébrale, la berçant d'une onde savoureuse. Tout cela dégage un sentiment de grand bien-être, mais tellement curieux.... » Voilà. Il s'agit bien d'un cas de « flow », d'aisance paradoxale, (eu égard le mode habituel d'être attentif à soi, évidemment).

### Auto-explicitation micro-temporelle des mouvements de l'attention :

Si je prends comme objet de l'auto-explicitation le moment très précis, avant que mon corps ne se transforme et ne m'accorde une détente, où Gilles vient poser ses mains sur moi, que m'apparaît-il ? Si je tourne *avec rigueur, mais sans volontarisme*, mon attention vers *ce moment* et que je vise plus particulièrement les couches attentionnelles du vécu, qu'est-ce qui en émerge ? Le cadre limité de cette communication ne me permet pas de présenter la description très fine de la micro-temporalité de ce moment. J'en soulignerai les éléments saillants permettant d'étayer mon propos. Juste avant que Gilles ne pose ses mains sur moi, mon attention est alors focalisée sur deux objets : la recherche du geste juste et mon propre corps. Une intense activité de contrôle, visant et scrutant à l'intérieur de moi m'apparaît, anticipant ce qu'il pourrait/devrait y avoir. Une part de moi se détache, selon deux mouvements : spatialement, un « juge-observateur » est placé dans la partie frontale de mon crâne, débordant légèrement devant moi ; micro-temporellement, *il inter-*

*vient avant que le corps n'ait agit*, avant le début de l'activité (dans l'exemple, être vertical). Je me sens là extrêmement dissocié. La présence et le touché de Gilles (qui est un touché expert invitant à la suspension) modifient, sans que j'en ai conscience dans le vif de l'action, les mouvements de mon attention. *Cela commence par une sorte d'effacement, une dilution de la présence encombrante du double qui m'observe*. Je le vois glisser et réapparaître beaucoup plus discrètement, spatialement à l'arrière de mon crâne, débordant légèrement l'occiput, et chronologiquement, *après l'activité du corps*. Je me sens alors dans une extrême continuité à moi-même, parfaitement uni et congruent. Dans ce cas, je sens cette part de moi comme un témoin (12), délivrant par une présence attentive, mais discrète, des informations sur les conditions du déroulement de l'activité à partir de l'éprouvé sensoriel. C'est un soutien sensible et vigilant, résultat de la réduction du mouvement dissociatif d'aller contre moi.

La description micro-temporelle de ce moment fait également apparaître un élément fondamental : *la réorganisation de mon corps sur la verticale et l'allègement sensoriel qui l'accompagne suivent les changements de mes modalités attentionnelles*. Ce qui m'arrive dans l'éprouvé corporel provient de ce que je me fais dans le rapport à moi-même. Suivant la réduction, un remplissement s'opère, laissant apparaître la libre organisation de mon corps se déployant dans un éprouvé d'ouverture et de légèreté.

Notons bien que l'origine de la transformation n'est pas le corps en soi, mais *le rapport au corps*. Pour gagner en aisance, il me faut apprendre à modifier mon touché attentionnel, en développant une écoute qui passe par l'apprentissage du positionnement d'un témoin discret, sensible et vigilant. Une suspension des modalités de contrôle que je mets habituellement en jeu avant l'agir.

### **Inhibition et suspension :**

Ce mauvais rapport à soi-même, FM Alexander le nomme sous le concept d'« end-gaining », que je traduirai par « projection dans le résultat ». Se former dans et par cette technique, c'est apprendre selon la formule d'Alexander à « inhiber » toute forme de projection et/ou de contrôle. Le déploiement psycho-phénoménologique et la finesse de ses catégories, permettent d'appréhender par la des-

cription, les actes noétiques installant la façon habituelle et très répandue d'être dans un mauvais rapport à soi-même : prévoir, anticiper, contrôler, se « concentrer », se corriger, s'observer, se positionner...etc. Inhiber cette « habitude » ressemble, à s'y méprendre, à opérer une suspension de ses mouvements attentionnels. Le corps alors libéré du joug du contrôle, s'adapte à la demande et se détend !

### **Suspendre son activité attentionnelle à partir de l'éprouvé corporel :**

Mes expériences singulières, mais aussi les multiples retours en « seconde personne » des personnes avec qui je travaille en Alexander, me font accréditer cette thèse que le corps n'est qu'un agent fidèle, m'informant de la plus ou moins bonne relation que j'entretiens, par mon attention, avec lui. C'est pourquoi, lui être plus sensible c'est apprendre à être attentif à la façon dont je suis en relation à moi. Permettant, sur la base de l'écoute de ce qui m'en parvient, d'opérer des suspensions de l'activité de l'attention dont l'enjeu est toujours de déplacer spatialement et micro-temporellement la part détachée de moi vers l'arrière. L'extrayant de son implication directe dans l'agir pour la mettre dans une position surplombante qui est écoute, assurant la continuité de mon engagement dans le monde ainsi que celle de mes actes vers la conscience.

### **Réfléchissement dans l'action et régulation de l'activité :**

Si j'apprends à positionner ce petit témoin discret et à être présent de façon sensible à ce qui me parvient de lui, peut-être alors pourrais-je opérer à partir d'un réfléchissement dans le cours de l'action, des suspensions de mon attention, modulant l'aisance avec laquelle j'agis. La technique FM Alexander, c'est avant tout des mains qui touchent, qui contiennent et accompagnent. J'ai appris, au travers du contact des mains de mes professeurs à m'arrêter chaque fois que je sentais des tensions apparaître, à rediriger mon attention selon une modalité en écoute, à suspendre mon activité d'auto-manipulation, d'auto-observation timorée, laissant le remplissement corporel s'opérer. J'ai appris à faire fondre le « juge-contrôleur », à positionner vers l'arrière ce petit témoin accompagnateur fidèle de ma façon d'être présent. Ce faisant, j'ai développé une présence attentive extrêmement fine à la dimension sensorielle de mon activité, me faisant

gagner en qualité de conscience.

Cet exemple valide, me semble-t-il, l'intérêt des recherches psycho-phénoménologiques « en première personne ». De façon inductive, les descriptions apportent de nouvelles catégories, de nouvelles orientations, d'autres objets de recherche. Sa méthodologie est exigeante car elle oblige le chercheur à faire de sa propre incarnation l'objet de ses recherches et à construire les gestes techniques de l'accès à sa propre subjectivité, condition sine qua non pour que ce type de recherche puisse faire sens.

Enfin, il est légitime de penser qu'une meilleure compréhension de l'activité mentale et sa régulation telles qu'elles se donnent subjectivement, ouvre à des champs d'application extrêmement nombreux, dans tous les domaines où se trouvent engagés pratique, apprentissage, enseignement et formation (13). En effet, si gagner en conscience facilite pratique et apprentissage, professeurs et formateurs de toute nature gagneraient probablement à intégrer la dimension auto-réflexive à leurs pratiques. Visant l'optimisation de leurs interventions, certes, mais surtout permettant à celui qui apprend de devenir autonome dans la régulation et la conduite de lui-même.

### Bibliographie

- 1/ P. Vermersch, « Définitions, intérêt, limites du point de vue en première personne comme méthode de recherche », *Revue Expliciter* n°35, 2000, pp 19-35
- 2/ GREX (Groupe de recherche en explicitation) [www.expliciter.net](http://www.expliciter.net)
- 3/ N. Depraz, « L'épochè phénoménologique comme éthique de la prise de parole », *Revue Expliciter* n°61, 2005, pp. 1-7
- 4/ N. Depraz, F. Varela, P. Vermersch « La réduction à l'épreuve de l'expérience », *Etudes phénoménologiques*, pp165-184
- 5/ Les techniques somatiques, [www.reseau proteus.net](http://www.reseau.proteus.net)
- 6/ F.M. Alexander, ( 2000 ) *The Use of the self. Contredanse. Maison du Spectacle La Bellone. 46, rue de Flandres. 1000 Bruxelles*
- 7/ P. Vermersch, (1994). *L'entretien d'explicitation. Paris : E.S.F.*
- 8/ P. Vermersch, « Avez-vous lu Piguet », *Revue Expliciter* n° 43, 2001
- 9/ J. Gaillard, « Dessine-moi une valence. Approche psycho-phénoménologique de l'écoute de soi », *Revue Expliciter* n°58, 2005, pp. 27-30
- 10/ J. Gaillard, « Quand évoquer et décrire son

vécu n'est pas l'imaginer », *Revue Expliciter* n°59, 2005, pp. 23-25

11/ M. Csikszentmihalyi, (1990). *Flow: The Psychology of optimal experience. New-York: Harper Collins.*

12/ P. Vermersch, « Psycho-phénoménologie de la réduction », *Revue Expliciter* n°42, 2001, pp. 1-19

13/ P. Vermersch, « Approche du singulier », *Revue Expliciter* n°30, 1999, pp. 12-20

14/ P. Vermersch, « Vécus et couches des vécus », *Revue Expliciter* n° 66, 2006, pp. 32-40

15/ J. Gaillard. (2004). *Expérience sensorielle et apprentissage. Approche psycho-phénoménologique . L'Harmattan.*



# *Permettre à l'autre de se révéler ses propres actes*

## *Vers une approche pédagogique de type psycho-phénoménologique*

Claudine Martinez. Grex

Impliquée dans le travail de recherche sur l'explicitation au sein du Grex<sup>11</sup>, je me suis appropriée les techniques d'aide à l'explicitation et celles-ci m'ont permis d'approcher un nouvel univers. Puis-je parler d'une approche pédagogique de type psycho-phénoménologique ?

En présentant des événements qui datent déjà, à savoir de 1994, lors de mon activité d'enseignante à l'UFR-STAPS de Montpellier, je veux témoigner du passage, de l'ouverture que la posture et les questionnements d'explicitation m'ont offert. Ils ont marqué par exemple, l'identification de deux postures contradictoires dans l'apprentissage. L'une, empêche les processus d'adaptation que je pourrais qualifier de naturels. Elle se traduit par des progrès difficiles, laborieux, des efforts physiques intenses. L'autre laisse complètement la place au processus d'adaptation et se traduit par des progrès très rapides et en souplesse. Cette découverte s'est passée avec deux étudiants, Benjamin et Stéphane, en Licence Education et Motricité dans une séquence particulière de natation.

### Les événements du terrain

La séquence déclencheur,

Lors d'un moment de travail autonome, Benjamin et Stéphane viennent me solliciter pour

apprendre à mieux nager le papillon-dauphin. D'un niveau de natation correct, ils sont en fait débutants dans cette nage. Ils nagent en force et s'épuisent très rapidement. A la fin de cette séquence d'environ 30mn, la différence de résultat entre Stéphane et Benjamin est époustouflante. Benjamin est capable d'enchaîner la coordination motrice juste, en apnée sur environ 20m, alors que Stéphane n'a pas franchi l'un des premiers caps qui consiste à onduler de tout le corps à partir de l'action de la tête. Il continue à se plier en deux au niveau de la taille, s'ouvrant et se refermant comme une boîte de conserve! Il n'avance quasiment pas, le tout dans un effort physique intense. Mes propositions de travail ont été les mêmes pour tous les deux. Leur motivation à réussir et leur implication étaient de même niveau. Benjamin réussissait très vite chacune des étapes proposées, revenant souvent vers moi chercher les consignes suivantes. Je lui faisais verbaliser ce qu'il venait de faire et il accédait très facilement à la description des ses actions et des perceptions associées. Stéphane persistait dans la répétition de la même expérience, sans pouvoir accéder à ses perceptions et sans rien changer d'un essai au suivant, malgré mes tentatives pour l'aider.

Cette séquence m'a rendu perplexe et curieuse. En athlétisme au saut à la perche

Or peu de temps après, je retrouvais leur groupe d'étudiants en athlétisme au saut à la perche. Je dois dire que j'avais accepté cet enseignement sur la demande du groupe qui était option gymnastique, mais pour ce qui me concerne, je n'avais jamais tenu une perche de

<sup>11</sup> Le Grex, groupe de recherche sur l'explicitation, est une association loi 1901, animé par Pierre Vermersch, chercheur au CNRS. Il se réunit en séminaires d'une journée sur Paris, à raison de 5 par an et en travail de recherche expérimental de 3 jours et demi fin Août à St Eble en Auvergne. Une revue "Explicititer" est disponible sur le site : [www.expliciter.net](http://www.expliciter.net)

ma vie. J'ai donc dû chercher un peu d'aide pour me mettre en route et je retrouve donc Benjamin et Stéphane dans cet apprentissage. Ma façon de les accompagner fut plus radicale qu'en natation, n'ayant jamais pratiqué. Je les mettais en situation et après chacun de leurs essais, je les faisais expliciter ce qu'il venait de vivre dans cette expérience motrice et sur cette base, ils décidaient ce qu'ils devaient ajuster. C'est ainsi que le fonctionnement de ces deux étudiants m'est apparu clairement.

En cinq séances, Benjamin réussit 2,76m. Il fait monter le fil à 3,07m. Il touche au premier essai : *"Je suis arrivé un peu vite sur le fil"* Les choses sont allées trop vite, ne lui ont pas permis de contrôler ce qui se passait au passage au-dessus du fil. Il fait l'hypothèse qu'il est arrivé trop vite à cause de la nature de la perche et de ses réactions : *"j'ai senti que celle-là accentue les effets produits sur elle"*. Il se propose donc de refaire le même saut (même conditions) mais en essayant de monter la perche un peu moins rapidement afin d'avoir plus de temps pour s'organiser à la verticale pour passer le fil. Effectivement, il passe beaucoup mieux l'essai suivant à 3,07m. Il passe plus haut, se dégage parfaitement et après avoir été bien à la verticale, la perche redescend très axée du même côté. *"C'est beaucoup mieux" dit Benjamin juste après. "J'ai vu la fin de mon saut... j'ai vu le bras, la perche, le fil et le sol".....dit-il plus doucement, le regard vers le bas. "Ca m'aide de voir cela... cela me permet de prendre appui sur la perche... Je vois plus tôt et donc j'ai le temps d'exercer une action de poussée plus longtemps.... Voir ces différentes informations me permet de jeter la perche avant le moment critique pour qu'elle ne touche pas le fil."*

Stéphane, lui ne fonctionnait pas du tout pareil dans les premières séances. Quand je lui demandais son projet, j'obtenais quelque chose comme *"il faut que je tiens la perche comme ceci, puis que je la plante..... et une fois en l'air que....."*. En fait, chaque fois, il avait une image technique en tête avec une explication mécanique souvent juste. Mais dans l'action, il cherchait à reproduire cette image si bien qu'après il évaluait ce qu'il avait fait par rapport à ce qu'il voulait faire, ce qu'il fallait qu'il fasse! En conséquence, il ne prenait pas d'information sur lui et la situation pendant le déroulement de l'action. Je me suis aperçue que son fonctionnement était le même partout, aussi bien en natation qu'en athlétisme mais

aussi en stage pédagogique sur le terrain avec ses élèves. Il était toujours guidé, non par ce qui allait survenir, se donner à lui comme pour Benjamin, mais par un modèle qu'il cherchait à reproduire : *"il faut...."*.

Le changement de Stéphane

Un jour à la fin d'une séance de natation, Stéphane s'approche de moi, très fébrile et veut me parler. Je suis occupée avec d'autres étudiants et doit partir vite (pour un cours dans un autre lieu!). Je lui propose alors d'écrire ce qu'il a à me dire, de déposer ce mot dans mon casier pour que nous en parlions la fois suivante.

Dans son mot, Stéphane me fait part de son étonnement par rapport à ce qu'il est en train de vivre. Il améliore subitement toutes ses performances aussi bien en natation qu'à la perche mais aussi sur le terrain en stage. Il venait de battre dans la séance son record de natation, à l'intérieur même d'un entraînement. Même chose à la perche où il réussissait la moyenne du CAPEPS soit 2,76m et son conseiller pédagogique l'avait félicité de ses progrès en pédagogie avec les élèves.

Toujours centré sur les résultats, Stéphane n'avait pas repéré mon activité d'accompagnement avec lui. A partir du moment où j'ai identifié son fonctionnement qui l'empêchait de prendre les informations sur lui, ses actions et leurs effets, je n'ai eu de cesse, de l'interpeller, pour lui demander son projet d'action et chaque fois essayer de le centrer sur ce qui allait se passer, de focaliser son attention sur ses perceptions dans l'action. Petit à petit, il est devenu capable de me dire après coup ce qu'il avait perçu, ce qu'il avait effectivement fait (procédural de l'action) et de lâcher l'évaluation de l'écart entre ce qu'il voulait faire et ce qu'il avait fait. Ses processus d'adaptation étaient ré-activés et donc les progrès en ont découlé à sa grande surprise, car cela marquait un écart important avec son fonctionnement antérieur. En situation d'enseignant, il ne déroulait plus sa séance telle qu'il l'avait prévue, mais il arrivait à pouvoir regarder les élèves dans ce qu'ils faisaient, écouter etc... sans ramener systématiquement à ses prévisions.

Les traces qui m'ont permis ces données

Liant toujours recherche et terrain,

- Je travaillais très souvent avec un magnétophone attaché sur ma poitrine. Cela me permettait d'enregistrer les séquences d'explicitation en situation d'enseignement d'où les extraits des verbalisations avec Benjamin. Il faut dire que les étudiants étaient habitués à être

questionnés sur leur pratique personnelle, à la posture de l'interviewé en explicitation à savoir le lâcher prise nécessaire pour se laisser guider et accéder à leur mémoire du vécu etc... L'efficacité était fonction du mode d'activité de l'étudiant comme nous le voyons avec ces deux étudiants.

- Les étudiants mettaient par écrit, le récit de leurs réalisations, après les séances. Ecritures auxquelles je réagissais par des annotations pour les amener petit à petit à sortir du général, des jugements de valeur pour devenir plus précis avec un langage descriptif.<sup>12</sup>

- Je disposais également de mes propres notes post-séances.

#### Deux modèles d'activité du sujet ou postures de rapport à soi, aux autres et au monde.

L'observation en simultané de Benjamin et de Stéphane m'a révélé de par le contraste saisissant, leur mode de fonctionnement dans l'apprentissage. J'ai affûté mes observations par la suite et peux formaliser ces deux modes de la façon suivante :

Un mode "reproduction" ou "apprentissage copie".

Le sujet agit en référence à une représentation qu'il s'est construite. Il peut s'agir d'un modèle technique, d'un principe bio-mécanique, d'une norme intégrée... Cela se traduit schématiquement par "il faut... faire ceci... il faut faire comme cela...". Le sujet est ensuite focalisé sur le résultat qu'il s'est donné comme but et il est enfermé par l'évaluation de l'écart entre ce qu'il veut faire et ce qu'il a effectivement fait. Son attention est mobilisée sur ce qu'il cherche à faire, donc focalisée par sa représentation. De ce fait, elle est coupée de ce qui se passe réellement, de son ressenti, de ses perceptions, des interactions entre lui et le monde, entre lui et les autres. Ses actions sont dictées par sa pensée rationnelle, raisonnée. C'est ainsi qu'il peut nager en étant dans l'eau, mais sans se servir de l'eau. Il fait des mouvements tels qu'il se les représente. De plus il est dans un paradigme d'effort, de contraintes nécessaires, de crispations, de tensions. Il faut soumettre ce corps, le dominer, le maîtriser. Il est aussi, toujours pressé, je dirais "speed". Nous sommes là dans un modèle dualiste où la pensée est coupée du corps. Le sujet est dissocié, dans une attitude volontariste. Il ne peut entrer en contact avec lui-même, dans ce qu'il est, dans ce qui se

<sup>12</sup> Cf Dire sa pratique, in n°10 de la revue *Explicit* appelée alors *GreX*.

passé ici et maintenant.

#### Un mode adaptatif ou énatif<sup>13</sup>

Le sujet a certes, un projet d'action, mais quand il agit, il est disponible à ce qui se donne à lui dans l'action. Il est présent à ce qui se fait, à ce qui se passe. Il est dans une posture d'accueil de ce qui vient, de ce qui lui apparaît. Il est dans un "laisser venir" sans inquiétude de l'incertitude de ce qu'il va découvrir. Chaque tentative est une expérience nouvelle, singulière. Il est guidé par le vivre de l'expérience en cours. Le temps n'est pas compté. La temporalité de l'action est vécue dans son déroulement, selon le rythme de l'action, de l'événement. Il est bien dans les interactions de ce qu'il vit, de lui aux autres et au monde. Son activité perceptive fait le lien entre son corps agissant et sa conscience de ce qui se fait, devenant ainsi pensée. Il peut prendre appui sur ce qui se fait, se manifeste à lui et ajuster, réguler ses actions. Le moment présent est rempli de sa présence attentive et accueillante. Il s'habite complètement.

Nous sommes là dans une dynamique d'émergence, d'énaction, d'ajustement ou encore d'adaptation si je me réfère à Jean Piaget. Corps et pensée sont unifiées, constituent une totalité. Nous ne sommes plus dans le modèle dualiste, mais dans un modèle moniste.

#### Ma propre subjectivité

Ne serait-il pas intéressant de m'interroger à présent sur l'émetteur ? Qui est-il ? D'où parle-t'il ? Où en est-il de l'approche psycho-phénoménologique ?

Le contenu de cet exposé n'est pas dissociable de la personne qui le conçoit, au moment où elle le conçoit et également par rapport à ce qu'elle était au moment des événements dont elle parle, soit 12 ans plus tôt!

Elle était dans une trajectoire de recherche pédagogique et didactique (plus précisément de la natation mais aussi de la formation)<sup>14</sup>, dans une dynamique militante, basée sur l'interactionisme et le constructivisme piagétien. Elle s'était construite en croisant des données théoriques et méthodologiques avec ses actions d'intervention et d'observation sur le terrain.

<sup>13</sup> En référence aux travaux de Francisco J. Varela par exemple : *Connaître les sciences cognitives*. Seuil. 1989

<sup>14</sup> Cf. ma thèse soutenue en janvier 1993 à l'UFR-STAPS de Montpellier : *Microgénèse de la compétence pédagogique*.

Elle utilisait les modèles ainsi élaborés sur l'activité du sujet en situation, des modèles didactiques du sujet épistémique comme "comment se construit" la flottaison en natation<sup>15</sup>, la nage de crawl, du dauphin, le virage culbute etc.....ou encore, les prestations d'un novice en enseignement sur le terrain dans des conditions données. Ses modèles s'affinaient, se complexifiaient au fur et à mesure de ses expériences.

Avec l'explicitation elle va chercher comment les étudiants vivent réellement la situation proposée, leur difficulté ou "échec" (mot qui renvoie à un certain modèle d'enseignement-apprentissage !). Systématiquement elle découvrait leurs obstacles, ce qui les limitait dans leur apprentissage. Cela l'emmenait au-delà de ses modèles structuraux, au-delà du sujet épistémique. Et pourtant quand elle découvrait un nouvel obstacle pour un étudiant donné dans une situation particulière, cet obstacle devenait un nouveau possible pour d'autres. Par exemple, la découverte de la croyance d'Yvon : "qu'après avoir expiré le sujet doit reprendre au plus vite une inspiration". En lui faisant vivre la possibilité de rester 10 secondes en apnée après une expiration normale, son problème de virage culbute dans son parcours en crawl fut réglé et la croyance défaite.

Avec les techniques d'aide à l'explicitation, elle a pénétré dans un nouvel espace, un nouvel univers. Les personnes qui verbalisent sur leur vécu d'action, sont dans une position de parole incarnée, c'est-à-dire authentique. Elles se révèlent à elles-mêmes le vécu de leurs actes, leurs prises d'information dans l'action. Dire sa pratique singulière, c'est laisser l'autre pénétrer dans son intimité. Cela s'accompagnait d'un contrat toujours renégocié et l'amenait à encore plus de respect des personnes. Elle était toujours très impressionnée de ce qui se passait et de ce que cela permettait. Comme nous disons souvent au Grex, cela paraît magique!

Pour ce qui la concerne, disposer des savoirs et des pouvoirs de ces techniques avait déjà changé la personne qu'elle était. Elle avait gagné en congruence entre les options plutôt théoriques qui étaient les siennes, ses pratiques et sa propre posture. Par exemple : donner plus d'importance au contenu intuitif qu'au contenu signifiant, c'est-à-d privilégier le vécu sur la théorie....Partir vraiment de ce que vit le sujet dans

sa subjectivité et pas seulement de son point de départ théorique, modélisé...qui lui, reste extérieur au sujet auquel elle s'adresse et le positionne comme objet. Pénétrer dans ce nouvel espace lui a ouvert des possibles non imaginables, l'a doucement entraînée dans un autre rapport à elle-même, un autre rapport au monde et pour ce qui est présent ici, un autre rapport au savoir donc à l'action.

Faire en étant pleinement présente à ce qui est là de suite... Etre dans une posture d'accueil qui lui fait suspendre tout ce qui l'habite jusque là... Etc...

Au moment des événements relatés, elle n'était pas encore, croit-elle du moins, dans l'approche psycho-phénoménologique. Alors qu'une option forte depuis toujours était de partir du sujet : "à partir de... et au dépens de..." comme disait Robert Mérand<sup>16</sup>.

Aujourd'hui, porter son regard sur celle qu'elle était dans ses enseignements lui fait mesurer qu'un bout de chemin s'est fait depuis. Mais, elle n'arrive pas encore à l'identifier complètement. Y-a t'il vraiment rupture entre un structuralisme constructiviste à la Piaget avec sa théorie de l'équilibration (écrits d'après 1974) et la psycho-phénoménologie de Pierre Vermersch ? Comment se re positionne l'intervenante ? Avec l'explicitation, elle n'amène rien du point de vue des contenus vécus par le sujet, juste les techniques d'explicitation qu'elle utilise....Elle ne projette rien, sa posture d'accueil et d'écoute de l'autre, lui permet de tourner son attention vers ce qui lui apparaît, ce qui lui est donné....et non ce qu'elle pourrait se représenter. Ses données didactiques lui permettent seulement la mise en situation pour faire apparaître les problèmes d'adaptation qui une fois dépassés, se traduisent par un progrès.

#### En conclusion

L'explicitation apparaissait au départ comme un ensemble de simples techniques. Certes, leur pouvoir était extraordinaire, puisqu'elles lui permettaient de faire des choses inédites, d'accéder au vécu fin subjectif de la personne en action. Mais à terme, c'est la posture du pédagogue qui est modifiée. Modifiée pour les apprenants qui sont vraiment accompagnés et modifiée pour l'enseignante elle-même dans son identité professionnelle et personnelle.

#### Bibliographie

Gaillard, J. 2004. Expérience sensorielle et

<sup>15</sup> Cf. Digne, Dingue D'eau. 1977. R. Catteau, C Martinez, R. Refuggi. Armand Colin

<sup>16</sup> Responsable des stages Maurice Baquet à Sète auquel elle a participé pendant longtemps.

apprentissage. Approche psycho-phénoménologique. L'Harmattan.  
 Martinez Cotin, C. 1993 Microgénése de la compétence pédagogique. Thèse en STAPS. Montpellier 1.  
 Martinez, C. 1994. "Mettre en mots sa pratique sportive", Pratiques de l'explicitation, Vermersch Maurel. ESF: 45-66.  
 Piaget, J. 1974. La prise de conscience. PUF.  
 Piaget, J. 1974. Réussir et comprendre. PUF.  
 Pigué, C. 1975. La connaissance de l'individuel. Neuchâtel. La Baconnière.  
 Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. 1993. L'inscription corporelle de l'esprit. Seuil.  
 Vermersch, P. 1994. L'entretien d'explicitation. Paris. ESF  
 Vermersch, P. "La prise en compte de la dynamique attentionnelle: éléments théoriques". *Explicitation*(43): 27-39

Vermersch, P. 2000. "Approche du singulier". L'analyse de la singularité de l'action. J-M. Barbier. Paris. PUF: 239-256.  
 Vermersch, P. 2000. "Conscience directe et conscience réfléchie". *Intellectica* 2 (31) 269-311.  
 Vermersch, P. 2005. "Prendre en compte la phénoménalité. Propositions pour une psychophénoménologie". *Revue d'intelligence artificielle* 19 (1-2): 57-75.  
 Watzlawick, P. 1980. Le langage du changement. Seuil  
 Watzlawick, P. 1993. L'art du changement. L'esprit du temps. PUF.



# Aider à apprendre : métacognition et explicitation

Armelle Balas-Chanel<sup>17</sup>

La formation des adultes, et notamment des adultes de faible niveau de qualification, a développé depuis les années 1980-1990 des méthodes dites de « remédiation cognitive », qui s'appuient sur l'hypothèse que les capacités cognitives peuvent s'améliorer par leur entraînement et/ou par la réflexion sur l'acte d'« apprendre ». Ces méthodes insistent sur la nécessaire prise de conscience des stratégies mises en œuvre lors d'un apprentissage. Par ailleurs, la formation des enseignants a instauré depuis quelques années des temps d'analyse de la pratique visant à aider les professeurs stagiaires, mais aussi les enseignants chevronnés, à prendre du recul vis-à-vis de leur pratique pour l'améliorer voire pour dépasser leurs difficultés. Il s'agit, pour l'enseignant, de prendre conscience de ce qu'il a fait, et de la manière dont il l'a fait (dans le contexte singulier du moment, en fonction des buts qui étaient les siens et des connaissances qu'il a mobilisées) pour comprendre « comment il en est arrivé là » et envisager comment « il aurait pu jouer sa partition autrement ». Il devient alors praticien réflexif et engage un processus de métacognition.

Ces méthodes et cette posture réflexive proposées aux adultes et aux praticiens sont-elles envisageables dans le cadre de l'aide à l'apprentissage des enfants et, particulièrement, des jeunes élèves en grande difficulté d'apprentissage ? La métacognition peut-elle aider ces derniers à apprendre ? En quoi peut consister l'analyse de la pratique apprenante ?

Pour répondre à ces questions, nous définirons dans une première partie, à l'aide du modèle systémique de Jean BERBAUM, en quoi consiste apprendre, quelles sont les fonctions de l'apprenant et comment ce modèle peut favoriser l'aide à l'apprentissage. Nous distinguerons, en seconde partie, la métacognition implicite de la métacognition explicite pour étudier ce sur quoi porte la prise de conscience dans la métacognition explicite et quels peuvent en être les freins. Nous évoquerons les techniques d'explicitation, en troisième partie, que peuvent utiliser les enseignants pour faciliter « l'analyse de la pratique apprenant » des élèves en difficulté d'apprentissage.

## I. L'acte d'« apprendre », ce grand inconnu

L'acte d'« apprendre » est omniprésent dans l'activité quotidienne des élèves, et pourtant, transparent, il est rarement objet d'enseignement. L'attention des élèves est plus guidée vers les contenus disciplinaires et les règles à respecter pour réussir que vers leurs pratiques effectives et singulières d'apprenants. Tout se passe comme s'il suffisait de *faire pour apprendre à faire*, comme s'il suffisait d'*apprendre pour apprendre à apprendre*.

En réalité, l'alchimie de l'apprentissage ne se réalise que dans la rencontre de différents éléments, dont le principal est l'apprenant. Le modèle systémique<sup>18</sup> de l'apprendre proposé par Jean Berbaum (1991) fournit les outils conceptuels qui permettent de comprendre ce qui constitue l'apprentissage, et détermine les invariants de l'activité de l'apprenant quand il apprend. Grâce au recueil et à l'analyse de témoignages de personnes à propos de leur manière d'apprendre, Berbaum a clarifié non seulement ce qu'est apprendre et pourquoi on apprend mais aussi comment « fonctionne » l'apprentissage. Il a formalisé un modèle systémique, c'est-à-dire un modèle qui considère « l'apprendre » comme un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisé en fonction d'un but et doté d'une capacité de régulation<sup>19</sup>. Il a ainsi pu décrire de manière structurelle et fonctionnelle le « système apprendre ».

<sup>17</sup> Article paru dans *Apprendre et comprendre, place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, pp 125-145 dans la collection RETZ - FNAME ([armelle.balas@wanadoo.fr](mailto:armelle.balas@wanadoo.fr)).

<sup>18</sup> Berbaum, Jean, *Développer la capacité d'apprendre*, Paris, ESF, 1991.

<sup>19</sup> ROSNAY (de), J (1975). *Le macrocosme. Vers une vision globale*. Point, Seuil.

## 1.1 Un modèle pour comprendre.

### 1.1.1. Les éléments structurels de l'apprendre.

Un apprentissage peut avoir pour finalité d'interagir avec l'environnement (par exemple apprendre à se repérer dans une ville pour trouver son chemin), de s'adapter à une situation nouvelle (comprendre, par exemple, le fonctionnement d'un nouvel appareil multimédia), etc. Il peut aussi avoir pour but d'être reconnu par son entourage familial, scolaire ou professionnel. Il peut encore correspondre au désir de « grandir », d'évoluer, de changer.

Quand il y a apprentissage, il y a nécessairement *un apprenant*, acteur essentiel de l'apprentissage. Cet apprenant se trouve en interaction avec un *objet* d'apprentissage, scolaire ou non (lecture, expression artistique, calcul, conduite automobile, etc.), et il évolue dans des *situations* dans lesquelles s'organise l'apprentissage. Ces différents éléments structurels (apprenant, objet, situations) interagissent nécessairement dans un *environnement* particulier (voir le schéma 1).

Environnement

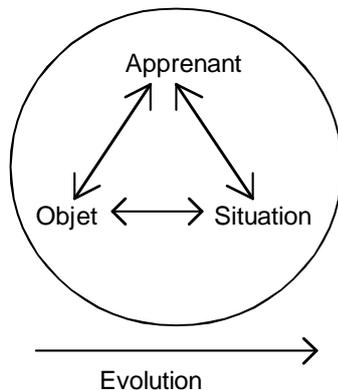


Schéma 1 : Le modèle structurel de l'apprentissage

Dans un apprentissage donné, chacun de ces éléments peut être caractérisé :

- *L'objet* peut être décrit par la nature de son contenu, par la manière dont il est présenté, par son degré d'organisation et par les critères qui permettront d'évaluer sa réussite. Par exemple, la musculature d'un animal peut être présentée par la dissection de l'animal, par des planches dessinées. L'apprentissage visé peut être de savoir soigner les muscles ou de savoir les nommer.
- *L'apprenant* peut être caractérisé d'un point de vue psychologique (sa pensée, ses sentiments, sa volonté) mais aussi par son histoire et ses projets, qui déterminent ses connaissances et ses attitudes, et par son comportement social et mental. Entre un enfant curieux, physiquement actif, entouré d'amis, qui aime la compétition et un enfant rêveur, solitaire et imaginaire, les styles et les stratégies d'apprentissage<sup>20</sup> pourront être sensiblement différents.
- *Les situations* peuvent être analysées aussi bien dans leur dimension temporelle et spatiale (les périodes, les durées, le rythme de l'apprentissage et l'espace dans lequel il s'inscrit) que psychologiques et sociales (seul ou avec d'autres, dans une ambiance de confiance ou de tension...). Produire un texte poétique à deux ou trois ou le produire seul, pour le plaisir ou pour réussir un concours d'entrée dans une école artistique, constituent des apprentissages différents.
- *L'environnement* de l'apprentissage enfin, peut se caractériser d'un point de vue social, familial, culturel et institutionnel. L'enfant dont les parents pratiquent peu l'activité d'écriture se distinguera sans doute dans ses apprentissages de l'enfant encouragé par son environnement familial à lire et à écrire dans toutes les situations quotidiennes qui se présentent ; lui-même se différenciera d'un enfant du Sahel, récemment arrivé en France. De même, l'enfant en difficulté d'apprentissage sollicité par le maître E qui l'accompagne ne vit pas le même type d'apprentissage que ses camarades, restés au sein du groupe que constitue la classe.

### 1.1.2. Les fonctions de l'apprenant.

<sup>20</sup> ASTOLFI, J-P (1996), Styles d'apprentissage et modes de pensée. In La Pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui, sous la direction de J HOUSSAYNE. ESF (pp. 301-314)

Comme dans tout système, chaque élément de l'apprendre contribue à l'atteinte du but du système. Les didacticiens étudient à la manière de présenter l'objet d'apprentissage, Jean BERBAUM a plus spécifiquement étudié les fonctions de l'apprenant (voir le schéma n°2).

Pour qu'un apprentissage, quel qu'il soit, se réalise, il est nécessaire que l'apprenant manifeste, sans en être forcément conscient, un minimum de confiance en soi (« Je suis capable de... ») ainsi qu'une certaine curiosité et un intérêt pour l'objet d'apprentissage (« Je m'intéresse à... »). Il faut également qu'il ait une certaine foi dans l'action d'apprendre (« Je ne peux pas savoir faire sans apprendre un minimum. ») et de la confiance face au changement (« Ça vaut le coup de changer mes représentations ou mon comportement ! »). Sans ces attitudes positives, l'apprentissage ne peut pas avoir lieu, ou sera plus difficile.

Selon Berbaum, c'est le fait d'avoir un projet plus ou moins explicite qui déclenche tout apprentissage (réussir un exercice, faire plaisir à Papa, confectionner un objet...). Pour réaliser ce projet, l'apprenant se donnera des situations d'apprentissage adaptées à cet objectif (ou s'adaptera à celles qui lui sont proposées). Dans ces situations, il traitera de l'information et prendra de la distance pour évaluer si l'objectif est atteint ou pour estimer si la situation choisie lui apporte encore quelque chose. Toutes ces fonctions peuvent être réalisées sans que l'apprenant n'y prête attention. Si vous lisez ce texte, c'est que vous avez choisi de le faire, dans un but plus ou moins explicite qui vous appartient ; spontanément, vous revenez en arrière si une phrase reste obscure pour vous ; vous avez peut-être décidé de surligner certains points qui vous intéressent, pour cela il vous a fallu « saisir » (lire) l'information écrite et la « traiter » mentalement (liens avec des questions que vous vous posez, des écrits connus de vous ou des situations pédagogiques vécues) pour « élaborer une réponse » (sélectionner les mots et les surligner. Tous ces actes mentaux, vous les faites probablement sans y prêter attention, de manière pré-réfléchie, c'est à dire que vous êtes attentif au texte (l'objet), mais pas à votre activité cognitive (fonction de traitement de l'information). Peut-être avez-vous commencé à mémoriser certains points. Parce que vous avez un style d'apprentissage qui vous est propre, à tout moment de ce traitement de l'information, vous adoptez une stratégie particulière (par exemple réflexive ou impulsive, visuelle ou auditive...) <sup>21</sup> et vous vous situez à un degré d'élaboration particulier (recueil des données par la simple lecture de cet article, mise en relation avec d'autres textes, d'autres connaissances ou des expériences personnelles antérieures ; élaboration de sens pour votre pratique d'enseignant ou de formateur, si vous l'êtes...). Enfin, vous utilisez des voies d'accès à la connaissance : un pôle physique (ici, la vue, sauf si quelqu'un vous lit le texte ; auquel cas, il s'agit de l'ouïe), un canal sensoriel (auditif, si vous vous entendez lire, visuel si vous vous faites des images) et un niveau de conscience (ici, vous avez probablement conscience du contenu probablement, mais avec quelle conscience de vos stratégies pour comprendre et pour mémoriser ?).

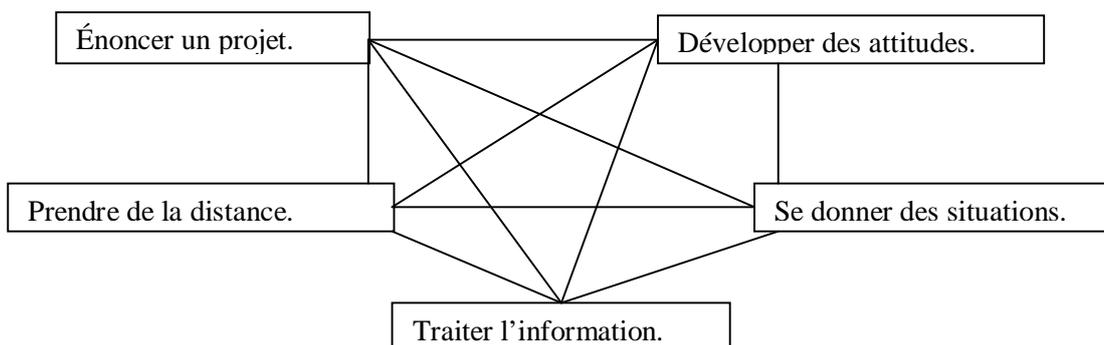


Schéma 2 : Le modèle fonctionnel de l'apprentissage, les fonctions de l'apprenant

En « exploitant » ainsi cette situation de lecture, si les informations fournies sont nouvelles, vous allez sans doute élaborer une représentation nouvelle et compléter vos connaissances anciennes. Peut-être adopterez-vous ensuite un comportement nouveau dans vos pratiques pédagogiques, si ces connaissances vous permettent de le faire et si vous y trouvez un intérêt.

<sup>21</sup> Voir Philippe Meirieu, Les stratégies d'apprentissage, *Cahiers Pédagogiques*, n° 254-255, 1987, p. 13.

La cinquième fonction que souligne le modèle de J. Berbaum et qui contribue à l'acte d'« apprendre » est la *prise de distance*. L'apprenant peut prendre de la distance par rapport à ce qu'il a produit ; son attention est alors tournée vers le résultat atteint (« Ai-je réussi ? Qu'ai-je appris ? »). Mais il peut aussi évaluer sa stratégie pour atteindre ce résultat ; son attention est alors tournée vers sa manière de produire (« Comment ai-je fait pour résoudre le problème ? Comment faut-il faire pour résoudre ce type de problème ? »). Il peut enfin évaluer sa stratégie pour apprendre ; son attention est alors tournée vers sa manière d'apprendre (« Comment ai-je fait pour réussir - ou non - à apprendre ? Comment ai-je fait pour comprendre ce texte et en mémoriser des éléments ? Qu'est ce que je garde de ma manière d'apprendre ? Qu'est-ce que je pourrais faire d'autre pour apprendre mieux, plus efficacement ? »). Il met alors en relation l'objectif visé et l'objectif atteint en lien avec les démarches adoptées pour l'atteindre. Cette mise en relation permet d'évaluer l'efficacité des stratégies adoptées et de procéder à leurs améliorations successives.

### **1.2. Les différents usages de ce modèle**

Ce modèle structurel et fonctionnel peut être une base de réflexion pour l'enseignant qui, en préparant son cours, cherche à adapter les situations pédagogiques à l'objet d'apprentissage et aux apprenants dont il a la responsabilité. Il peut aussi lui permettre d'anticiper son intervention auprès d'un élève en difficulté : qui est cet élève ? Quelles sont ses difficultés ? Quelles sont ses habitudes mentales ? Où en est-il dans l'apprentissage visé ? Quel est cet « objet » à apprendre (objectifs, critères d'évaluation, etc.) ?

Il fournit également à l'enseignant une grille pour analyser la manière dont s'est déroulé l'apprentissage d'un élève et la manière dont ce dernier apprend. L'enseignant peut en effet utiliser ce modèle pour chercher à comprendre les difficultés des élèves qui n'ont pas réussi un apprentissage. Dans ce cas, l'enseignant adopte une posture « en troisième personne »<sup>22</sup> pour analyser l'apprentissage réalisé : il observe et analyse les actions des élèves en parallèle avec leurs productions.

Ce modèle peut également être une grille de lecture pour l'élève lui-même, à condition que celui-ci sache que réussir à apprendre ne dépend pas d'un gène particulier ou d'une fatalité mais des stratégies adoptées pour un apprentissage et un apprenant donnés. Car, si on peut penser avec Berbaum que tout apprenant réalise les fonctions décrites plus haut, on peut se demander ce qu'il sait de sa manière d'apprendre : généralement, il en est peu ou pas conscient. L'élève peut n'être conscient que du résultat obtenu ; peut-être met-il ce résultat en relation avec le but visé, pour l'évaluer (le fait-il toujours ?). Mais prête-t-il attention à la démarche qu'il a adoptée pour obtenir ce résultat ? Adopte-t-il une posture réflexive par rapport à sa manière d'apprendre ? Aidé par l'enseignant, l'élève peut lui-même décrire son apprentissage, notamment toute son activité mentale. L'analyse se fait alors à la « première personne ». Cette posture nécessite souvent un médiateur qui favorise, en l'accompagnant, ce retour réflexif, et ainsi, la prise de conscience de sa manière d'apprendre.

## **II. L'acte d'« apprendre à apprendre » : la métacognition trop souvent implicite**

### **2.1 Agir, apprendre, apprendre à apprendre : action, cognition, métacognition implicite et explicite**

Lors d'un apprentissage, l'élève peut agir (faire des longueurs dans la piscine), apprendre (comprendre en quoi tel geste est plus efficace et savoir le réaliser) et apprendre à apprendre (apprendre comment il comprend et intègre tel geste et n'intègre pas tel autre, et en tirer des conclusions pour réaliser d'autres apprentissages).

Parallèlement à ce que fait l'apprenant, que vise l'accompagnateur (enseignant, parent, maître E, répétiteur) quand il l'aide à apprendre ? Cherche-t-il à le faire agir, c'est-à-dire à favoriser la réussite de l'exercice proposé ? Cherche-t-il à le faire apprendre, et ainsi à favoriser le développement de sa capacité à refaire des exercices de même type ? Ou bien cherche-t-il à le conduire à apprendre à apprendre, et favoriser le développement de sa capacité à refaire ce qui lui convient pour apprendre tel ou tel objet d'apprentissage ? Ces questions mettent l'accent sur la distinction entre action, cognition, métacognition implicite, métacognition explicite<sup>23</sup> :

<sup>22</sup> VERMERSCH, P. et MAUREL, M. (1998) Pratiques de l'explicitation Ch. 10 Glossaire de l'explicitation, (« point de vue » : p. 245) ESF.

<sup>23</sup> Balas-Chanel, Armelle, « La prise de conscience de sa manière d'apprendre », thèse téléchargeable sur le site

- l'action est un processus de comportements qui produisent un effet ;
- la cognition correspond aux connaissances sur lesquelles reposent l'action et l'ensemble des actes ; elle est processus de connaissance ;
- la métacognition implicite correspond à la gestion (contrôle et régulation) non consciente de l'action et de la cognition ;
- la métacognition explicite correspond à la gestion réfléchie de l'action et de la cognition.

*Agir*, c'est « faire », le but étant d'atteindre un résultat. Pour agir, la personne mobilise l'action et la cognition, qui peut être implicite. *Apprendre*, c'est « savoir refaire », le but étant l'acquisition de lois et de règles associées à l'objet d'apprentissage. Pour apprendre, la personne mobilise l'action, la cognition et la métacognition (qui peut être implicite). Car même la régulation de sa manière d'apprendre peut être pré-réfléchie<sup>24</sup>. *Apprendre à apprendre*, c'est savoir « apprendre à nouveau », le but étant l'acquisition de stratégies d'apprentissage efficaces. Pour apprendre à apprendre, la personne mobilise l'action, la cognition et la métacognition explicite. Prenons un exemple. Lors d'une conférence, j'ai rencontré un problème dans l'usage du vidéo-projecteur. Plusieurs collègues et moi-même avons cherché des solutions pour faire fonctionner l'appareil. En effectuant cette recherche, nous avons déjà commencé à apprendre ; et si nous avons résolu le problème, à ce moment-là, nous aurions appris (par l'action) à le faire fonctionner. Un collègue nous a quittés avant que nous n'ayons trouvé la solution. Cette dernière nous a été donnée par un technicien joint au téléphone. Grâce à cette aide, nous avons *appris pour agir* (acquisition de connaissances, avant l'action). Quand le collègue est revenu et nous a demandé comment il aurait fallu faire, il ne cherchait plus à agir (le problème était résolu), mais il voulait apprendre. Quant à moi, qui ai rencontré plusieurs fois le même problème auparavant, je me suis demandé comment j'avais pu faire pour ne pas réussir à mémoriser la manière de dépasser ce problème récurrent mais, surtout, ce qu'il faudrait que je fasse pour mémoriser cette procédure ! J'étais alors en train d'*apprendre à mieux apprendre*. Pourtant, lors de cette recherche de solutions, j'ai réalisé des actions physiques (manipulations des branchements et de l'ordre de mise en route) et mentales (rappel de situations similaires en mémoire, raisonnement...). J'ai également contrôlé et régulé mon activité cognitive (constat que telle piste n'est pas porteuse de solution, changement de « direction » dans la recherche, décision de faire appel à une personne compétente...). Mais je l'ai fait sans y prêter véritablement attention (métacognition implicite). C'est quand j'ai décidé de réfléchir à la manière dont je n'avais pas appris et à la manière dont je pourrais mémoriser cette procédure que j'ai réfléchi explicitement à ma manière d'apprendre ; ma métacognition est alors devenue explicite. La démarche peut se résumer ainsi.

Agir	Résoudre un problème ☞ Résultat	Action + cognition implicite
Apprendre	Savoir refaire. ☞ Lois, règles de l'objet	Action + cognition + métacognition implicite
Apprendre à apprendre	Savoir « ré-apprendre » ☞ Stratégies efficaces	Action + cognition + métacognition explicite

De même que nous savons qu'un sujet peut avoir appris sans intention de le faire (apprentissage incident), on peut faire l'hypothèse qu'il peut également apprendre à apprendre sans en avoir eu l'intention : le simple fait d'avoir appris quelque chose permet en effet de construire des connaissances implicites, transférables à d'autres apprentissages. J'ai pu constater, lors d'entretiens de recherche, que la métacognition des sujets pouvait être de « qualité » différente.

Les uns ont une métacognition élaborée de bric et de broc, sans conscience réfléchie. Apprenant depuis sa plus tendre enfance, le sujet a acquis des habitudes pour apprendre, plus ou moins cohérentes, plus ou moins structurées, sous l'influence de modèles familiaux ou scolaires, et sous la « pression » de l'environnement. Il a également développé, sans s'en rendre compte, un état d'esprit qui lui donne, ou non, le goût d'apprendre et qui pèse lourdement sur sa motivation et sa pugnacité à réussir. De plus, il a acquis des connaissances implicites à propos de lui-même, des différentes tâches

---

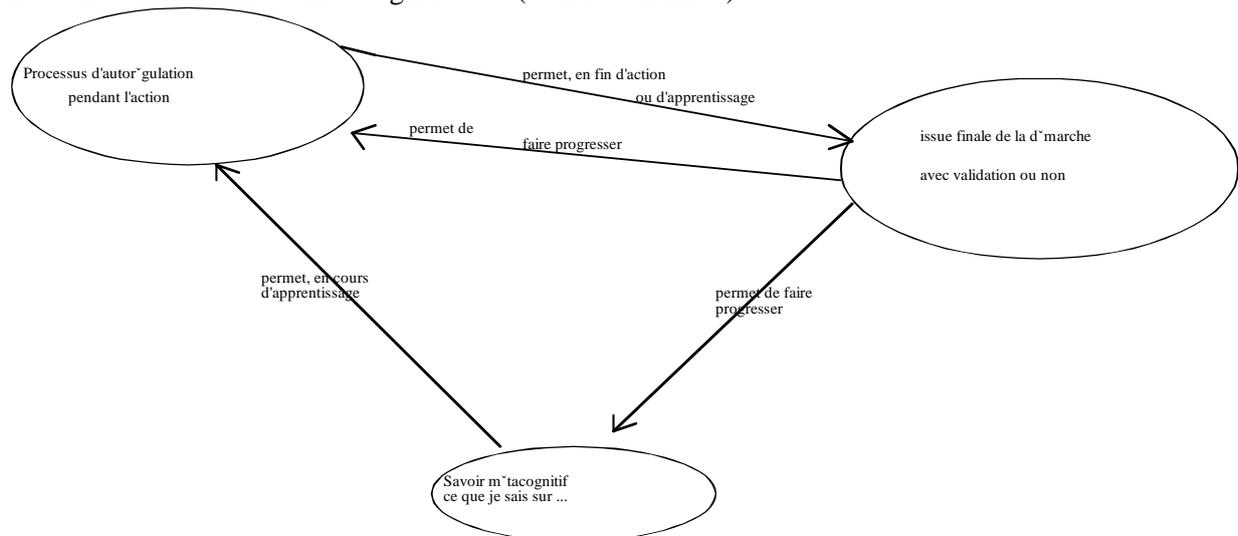
[www.expliciter.net](http://www.expliciter.net), 1998.

<sup>24</sup> Pierre Vermersch, *Conscience directe et conscience réfléchie*, Paris, Intellectica, 2001.

à accomplir, des moyens dont il peut disposer, de ses stratégies personnelles ou des stratégies possibles, et il s'appuie plus ou moins explicitement sur ces connaissances pour mener à son terme l'apprentissage en cours. Ces connaissances sont loin d'être exhaustives, et elles peuvent être de nature scientifique, rationnelle ou, au contraire, complètement « magique ».

D'autres apprenants ont une métacognition « clé en main », c'est-à-dire qu'ils s'appuient sur des méthodes d'apprentissage déjà élaborées, souvent issues de recherches menées dans les années 1980 autour de la « re-médiation » et qui visent le développement des capacités cognitives (par exemple la Gestion mentale, les ateliers de raisonnement logique, le PEI, <sup>25</sup> ...).

D'autres enfin élaborent une métacognition « sur mesure », et prennent appui sur leurs connaissances métacognitives pour contrôler et réguler chaque apprentissage, éventuellement de manière implicite, mais en se donnant le temps de prendre conscience ensuite des stratégies adoptées pour construire de nouvelles connaissances métacognitives<sup>26</sup>. (Voir le schéma 3)



**Schéma 3<sup>27</sup> : Le développement de la capacité à contrôler et réguler ses stratégies cognitives**

Ainsi, l'activité métacognitive, qui consiste à gérer l'activité d'apprentissage par un contrôle et une régulation constants, est tout aussi omniprésente dans l'activité des élèves que l'acte d'« apprendre ». Mais elle est la plupart du temps implicite et désorganisée, donc rarement efficace : les compétences requises pour conduire cette activité métacognitive sont rarement abordées et travaillées dans le cadre scolaire. Ici, tout se passe comme s'il suffisait d'apprendre pour apprendre à apprendre. Or, la métacognition est d'autant plus efficace qu'elle est consciente. Apprendre à apprendre, c'est apprendre à gérer sa métacognition de manière explicite ; c'est réussir et comprendre « l'apprendre » et non plus seulement l'action.

## 2.2. La prise de conscience.

### 2.2.1. Les contenus de la prise de conscience en métacognition.

Le passage de la métacognition implicite à la métacognition explicite nécessite tout d'abord la prise de conscience de l'existence même des activités mentales, difficilement observables mais essentielles dans l'acte d'apprentissage : par exemple, la découverte de son propre dialogue intérieur ou de ses représentations visuelles plus ou moins nettes et précises.

Ce n'est qu'après cette première étape que le sujet peut commencer à observer sa manière d'apprendre

<sup>25</sup> Sorel, M., *Questions de pratique. L'éducabilité cognitive : une nouvelle compréhension des conduites d'apprentissage*, Paris, Rapport d'étude pédagogique, 1991.

<sup>26</sup> Pinard, P., *La conscience psychologique*, Québec, Presses de l'université du Québec, 1989.

<sup>27</sup> Schéma élaboré à parti de l'ouvrage d'A. Pinard, op. cit., dans BALAS-CHANEL, A (1998) . La prise de sa manière d'apprendre, de la métacognition implicite à la métacognition explicite, thèse, p. 47.

("Comment je fais ?"). Il peut alors expliciter les connaissances métacognitives jusqu'alors implicites sur lesquelles sa manière d'apprendre se fonde (« Qu'est-ce que je sais, qui fait que j'apprends ainsi ? »). En explicitant ses connaissances métacognitives, il peut les nuancer, les faire évoluer, les modifier, voire en mesurer le caractère rationnel (« Est-ce vrai que les maths ne sont "pas pour moi" ? »)

L'entraînement à ce type de centration sur sa manière d'apprendre peut favoriser une attitude métacognitive de la part du sujet, qui devient ainsi capable d'être attentif alternativement au contenu de l'apprentissage et à sa démarche pour apprendre. Il devient alors capable d'avoir des « bulles métacognitives » durant son apprentissage, ce qui lui permet de contrôler et de réguler explicitement ce dernier chaque fois que nécessaire. Ces « bulles » sont d'autant plus fréquentes que le sujet est sensibilisé aux différents niveaux de conscience (pré-conscient/conscient) et aux différents contenus de la conscience et de l'attention (contenu de l'apprentissage/démarche d'apprentissage).

La prise de conscience ne joue pas le même rôle, et elle est de qualité différente, selon qu'elle se déroule *après*, *pendant* ou *avant* l'apprentissage. Si elle fait suite à l'apprentissage, elle sert à contrôler *a posteriori* la pertinence de la démarche adoptée, au regard de la qualité des résultats atteints et des efforts fournis. Cette prise de conscience nécessite un retour en arrière pour expliciter l'activité mise en œuvre pour apprendre. Le travail réflexif demande ici à l'apprenant des compétences pour évoquer et décrire *a posteriori* son activité passée. Il peut alors, à l'aide de différents critères (parmi lesquels les résultats, le temps passé et les efforts fournis), évaluer la réussite de son apprentissage et chercher à pérenniser sa stratégie si celle-ci s'avère efficace ou chercher à l'améliorer si elle ne l'est pas.

Durant l'apprentissage, la prise de conscience sert à gérer intentionnellement l'activité en cours pour apprendre. Ici, elle suppose de la part du sujet une forme de vigilance tournée vers sa manière d'être et d'apprendre, alors qu'il cherche surtout à atteindre un certain résultat. Il s'agit, pour l'apprenant, de « naviguer entre deux eaux » et d'être attentif à la fois au contenu de l'apprentissage et à la démarche à adopter. Ce travail de gestion « à vue » requiert de l'apprenant des compétences pour évaluer la progression de sa démarche d'apprentissage en plus de l'évaluation du résultat de cet apprentissage. (buts de l'apprentissage, sous-buts, résultats intermédiaires, difficultés possibles, autres moyens disponibles ou autres stratégies possibles).

Quand elle précède l'apprentissage, la « prise de conscience »<sup>28</sup> a pour objectif de l'anticiper, de l'organiser, de le programmer pour le meilleur résultat possible en fonction des efforts à fournir. Elle demande à l'apprenant de savoir anticiper son activité. Elle est abstraite, dans la mesure où le sujet ne sait rien du contenu de l'apprentissage à venir et ne peut faire que des hypothèses quant à la manière dont il peut l'organiser. Va-t-il rencontrer des difficultés ? S'intéressera-t-il à ce qu'il doit apprendre ? Le contexte sera-t-il facilitateur ? Pour répondre à ces questions, le sujet ne peut que prendre pour référence ses expériences antérieures qui ne sont pas exactement comparables à l'apprentissage à venir. On le voit, si la première prise de conscience repose sur des aptitudes à décrire et à rendre compte, la seconde demande de savoir prendre des informations à propos du déroulement de l'apprentissage et de posséder des solutions de rechange en cas de difficulté ; la dernière exige des compétences de raisonnement hypothético-déductif.

### **2.2.2. Les freins à la métacognition.**

Quand on cherche à favoriser la métacognition explicite des élèves, il faut savoir qu'il existe des freins à la prise de conscience de sa manière d'apprendre.

Le premier frein vient du fait que le sujet ne peut pas être attentif à ce dont il ignore l'existence : l'acte d'apprendre. Dans la mesure où un certain nombre d'activités mentales ou de manières d'être sont pré-réfléchies, l'apprenant a du mal à se tourner vers ce qu'il ne connaît qu'en acte, mais il peut en devenir conscient en raison d'une difficulté survenant durant l'apprentissage, qui l'oblige à changer de niveau de conscience. C'est pourquoi, les sujets ne rencontrant pas de difficulté pour apprendre n'ont pas l'occasion, si aucune formation ne les y incite, de centrer leur attention sur l'acte d'apprentissage. La médiation peut donc les aider à centrer leur attention sur leur manière d'apprendre.

La seconde difficulté tient à la nature de l'explicitation de ses propres stratégies, en particulier quand elles sont mentales. Connaître ses propres gestes mentaux requiert en effet une gymnastique de l'esprit à laquelle on est peu habitué. Certains sujets ne font pas la différence entre ce qu'ils « doivent faire »,

<sup>28</sup> Peut-on parler encore de prise de conscience, quand l'action n'a pas encore eu lieu ? Ne vaut-il pas mieux parler d'anticipation ?

c'est-à-dire les consignes qui leur sont données, et ce qu'ils font réellement. Ils ne distinguent pas la tâche donnée de leurs stratégies personnelles. D'autres ne distinguent pas le contenu de l'apprentissage de leur démarche pour apprendre. Ils continuent à raisonner à propos du problème à résoudre sans réussir à porter leur attention sur la structure de leur manière d'apprendre.

Une autre difficulté que peut rencontrer l'enseignant ou le formateur qui veut favoriser la prise de conscience vient du fait qu'interrogés sur leur manière d'apprendre, les apprenants décrivent des généralités et non ce qu'ils ont fait dans un cas précis. Car si la similitude des actions est possible pour des gestes très automatisés, les stratégies mises en œuvre pour apprendre peuvent différer d'un apprentissage à l'autre en fonction des objectifs, de la situation ou du contexte. Cette difficulté peut être contournée en guidant le sujet vers la description fine d'un apprentissage spécifique<sup>29</sup> (moment unique parmi tous les autres moments qui lui ressemblent).

Une difficulté particulière peut tenir à l'état d'esprit de l'apprenant. Par exemple, savoir qu'un apprentissage peut réussir avec de bonnes stratégies, mais ne pas accepter qu'on puisse soi-même réussir dans une discipline dans laquelle on se croit « incapable ». On le voit, la prise de conscience ne s'arrête pas à l'explicitation. Si cette dernière permet au sujet de prendre conscience - au sens d'accéder consciemment à une information -, il reste une étape très subjective qui consiste à accepter ce qu'on s'est révélé. Autrement dit, le sujet doit s'approprier les connaissances qu'il a mises à jour pour en faire un objet de travail personnel. Cela suppose de sa part une volonté de changement et une forme de confiance qui ne sont pas évidentes. Cela signifie qu'il ne suffit pas de prendre conscience de sa manière d'apprendre pour apprendre à apprendre. Il reste à décider de faire autrement et... de le faire.

En conclusion, prendre conscience de sa propre manière d'apprendre, ce n'est pas *comprendre les mathématiques, l'orthographe ou la lecture*, mais *comprendre son propre fonctionnement pour apprendre les mathématiques, l'orthographe ou la lecture*. En se décentrant de l'action en cours (le calcul, l'écriture, la lecture) pour se centrer sur l'apprentissage, le sujet passe de la métacognition implicite, ou « en acte », à la métacognition explicite et réfléchie. Cela signifie que le sujet porte son attention vers ses stratégies cognitives mais également vers son état d'esprit et ses caractéristiques mentales ou psychologiques. Par ailleurs, en se référant au modèle structurel de Berbaum, il peut aussi s'interroger sur ce qui caractérise l'apprentissage en cours : les buts visés, la tâche prescrite, les moyens dont il dispose pour apprendre, les critères de réussite associés, les stratégies possibles, le temps dont il dispose, les étapes intermédiaires de l'apprentissage, etc.

### **III. Les techniques d'explicitation pour « l'analyse de la pratique apprenante » ou l'entretien métacognitif**

Pour poursuivre le parallèle avec l'analyse de la pratique professionnelle, amorcé en début de cette contribution, l'analyse de la pratique apprenante veut permettre à l'apprenant de prendre conscience de sa manière d'apprendre, pour apprendre à apprendre. Ce qui est à mettre à jour, c'est sa pratique personnelle, réelle, passée et singulière. La pratique apprenante est l'ensemble des actes réalisés par l'apprenant pour « apprendre », quel que soit le résultat atteint ; c'est ce qui a été réellement réalisé. C'est aussi le point de vue, à la première personne, de l'apprenant. Autrement dit, si l'apprenant a appris comme il l'a fait, c'est « parce que c'est lui », face à un objet d'apprentissage singulier, à un moment spécifié. Ce qui est recherché, dans l'analyse de la pratique en général, et donc dans l'analyse de la pratique apprenante, c'est que le sujet décrive de manière objective son vécu subjectif ; c'est qu'il prenne ainsi connaissance, « avec une neutralité bienveillante », de ce qu'il a fait pour apprendre et de la manière dont il l'a fait, quel qu'en soit le résultat. Il ne s'agit pas de dire ce qu'il aurait « dû » faire, ni ce qu'il fait en général, ni même d'« expliquer » comment ça s'est passé. Il s'agit de prendre le temps de revivre le moment de l'apprentissage afin de décrire plus spécifiquement ce qu'il a fait « à ce moment-là », et d'en prendre ainsi pleinement conscience.

Mais pour expliciter sa manière d'apprendre, l'apprenant a besoin d'un « médiateur ». Les techniques d'explicitation utilisées par le maître E vont permettre, d'une part, à l'apprenant de prendre conscience de ses stratégies et, d'autre part, à l'enseignant de s'informer de la pratique apprenante de l'élève et de comprendre ainsi ses difficultés singulières. Il pourra d'autant mieux répondre ensuite aux besoins de

<sup>29</sup> VERMERSCH, P. et MAUREL, M. (1998) Pratiques de l'explicitation Ch. 10 Glossaire de l'explicitation, (« spécifié » : p. 255) ESF.

l'élève, d'un point de vue pédagogique.

À ce titre, Pierre Vermersch (1994) repère trois buts aux entretiens d'explicitation en général : aider l'intervieweur à s'informer (analyse d'erreurs, expertise, recherche), aider l'interviewé à s'auto-informer (retour réflexif sur la démarche suivie pour une tâche, qui permet de construire l'expérience de l'apprenant), lui apprendre à s'auto-informer (moyen d'apprendre à apprendre dans la mesure où il apprend à décrire sa manière de faire et ainsi à en prendre conscience). Le maître E, en utilisant les techniques d'explicitation lors de l'analyse de la pratique apprenante, peut espérer atteindre ces trois objectifs.

### 3.1. Des techniques contre-intuitives

Favoriser l'analyse de la « pratique apprenante » requiert des conditions propres à permettre le retour réflexif ainsi que des techniques d'écoute et de questionnement développées par Vermersch : il s'agit de favoriser l'évocation de la situation d'apprentissage et la description de son déroulement.



Pour décrire sa manière d'apprendre (au sens large : comprendre, mémoriser, résoudre, créer...), il importe que l'apprenant soit « au plus près » de ce moment passé, c'est-à-dire qu'il cherche à ce que la description soit faite « comme s'il y était ». Cela rejoint l'une des quatre règles énoncées par Py et Ginet (1995<sup>30</sup>) pour favoriser le souvenir d'un événement : « Se remettre mentalement dans le contexte à la fois environnemental et émotionnel présent au moment de l'événement. » Pour ce faire, le praticien guide l'interviewé vers l'évocation<sup>31</sup> de ce moment précis, en particulier en faisant spécifier

<sup>30</sup> Py, J. et Ginet, M., « L'entretien cognitif ; un bilan de douze années de recherche appliquée », *Psychologie Française*, n° 40-3, 1995, p. 255-280.

<sup>31</sup> « Être en évocation, c'est faire exister mentalement une situation qui n'est pas présente ; c'est remplacer la perception par la représentation. Subjectivement, c'est être plus présent à la situation passée qu'à la situation

certaines éléments du contexte. Cette position, Vermersch la nomme « position de parole incarnée » (PPI) pour différencier cette évocation d'un événement passé, retrouvé sensoriellement (incarné : je revois, j'entends comme si j'y étais...) de l'évocation de connaissances, par exemple évoquer une règle de grammaire (représentation conceptuelle).

L'intervieweur, qui ignore le déroulement de l'action du point de vue de l'apprenant, va l'aider à mettre en mots son expérience en l'invitant à décrire le déroulement de son action. Les questions de l'entretien d'explicitation visent en effet à recueillir la description fine de l'action. Celle-ci peut être décrite par la succession de ses étapes, qui correspondent aux buts intermédiaires, implicites durant l'action dans le déroulement de l'action. Elles-mêmes sont descriptibles en actions élémentaires, puis en opérations physiques ou mentales. Enfin, les opérations cognitives peuvent être fragmentées en sous-opérations - prises d'information et identification (« J'ai vu que c'était faux » ; « Comment tu l'as vu ? ») - ou des sous-opérations de prises de décision et d'exécution (« J'ai décidé de faire autrement » ; « Comment as-tu fait autrement ? »).

C'est souvent dès le niveau des opérations que l'action est implicite. En plus de cette fragmentation chronologique de l'action, l'apprenant sera guidé vers le dépliement synchronique de l'action, c'est à dire la description de ce qui se déroule, ce qui se joue dans le même temps, chaque fois qu'il sera incité à préciser ce qu'il sait ou les buts qu'il poursuit quand il fait ce qu'il fait, voire comment il évalue ce qu'il a fait et quels sont ses critères pour évaluer (« Comment tu sais que c'est juste ? ou faux ? »).

Une fois le déroulement de l'action décrit, l'apprentissage spécifié est devenu objet de connaissance et le travail peut s'orienter vers la réflexion pour comprendre « comment l'élève a fait pour échouer ou réussir » et même pour comprendre jusqu'où il a réellement progressé et à partir de quand il n'a plus su avancer.

### 3.2. Les techniques d'explicitation<sup>32</sup> pour l'aide à l'analyse de la pratique apprenante.

Favoriser l'explicitation, c'est donc proposer cette pratique réflexive dans un cadre particulier. L'enseignant est là pour accompagner la mise en mots ; il ne sait pas comment l'élève a fait et ne porte pas de jugement sur la manière dont l'élève a procédé. Il sait qu'il ne peut s'informer de la manière d'apprendre de l'élève qu'en lui permettant de s'informer lui-même de ses actions physiques et mentales. Il a d'abord besoin d'entendre l'élève pour pouvoir l'aider ensuite, le cas échéant.

Favoriser l'explicitation, c'est donc écouter et « relancer » c'est-à-dire poser les questions qui vont permettre la position de parole incarnée et la description de l'action à la première personne.

Dans les limites de cette contribution, nous ne pouvons revenir en détail sur les techniques d'explicitation, par ailleurs largement décrites sur le site [www.expliciter.net](http://www.expliciter.net), mais le tableau ci-dessous récapitule l'essentiel.

Enseignant	Apprenant	Techniques
Propose l'explicitation	Laisse revenir	Mettre en place les conditions de l'explicitation : Cadre défini, explicite, négocié. Contrat de communication : « Est-ce que tu es d'accord pour... ? »
Guide vers l'évocation	Évoque	Partir de ce qui revient : « Qu'est-ce qui te revient ? » Questionner le contexte (moment, emplacement, objets) Respecter les étapes de la prise de conscience (évoquer avant de décrire)

présente. C'est une activité où le sujet peut retrouver les images, les sons, les sensations de l'expérience passée. » (P. Vermersch, in *Les Cahiers de Beaumont*, n°52 bis-53, avril 1991, p. 63-70).

<sup>32</sup> VERMERSCH, P (1994). L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue. ESF

Écoute ce que dit réellement l'élève (et rien d'autre)	Décrit son action réelle passée et singulière	Repérer les contenus de verbalisation qui sont à approfondir par l'explicitation : vécu + action de l'élève
Relance pour favoriser l'explicitation du déroulement de l'action	Décrit son action réelle passée et singulière	Ne relancer que sur l'action passée, réelle et singulière avant de questionner les savoirs et les buts associés à l'action réelle : demander « Qu'est-ce que tu as fait ? Comment tu l'as fait ? » avant de demander : « Et quand tu fais cela, comment tu sais qu'il faut le faire ? » ou avant : « Et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu vises ? » S'appuyer sur les propos de l'élève (sans induire) S'appuyer sur les caractéristiques de l'action : temps, espace, fragmentation, satellites.

Toutes ces techniques sont contre-intuitives, c'est-à-dire que le praticien cherche spontanément à accéder aux causes de la difficulté d'apprentissage (« Pourquoi tu as fait ça ? »). Pourtant, si l'élève savait pourquoi il se trompe, il ne se tromperait pas ! C'est la raison pour laquelle lui poser cette question ne produirait aucun résultat tangible ni fiable. Une autre difficulté vient du fait que l'enseignant ou le formateur fait spontanément des hypothèses sur les causes de la difficulté de l'élève, avant même de savoir comment il l'a fait. Il oriente donc ses questions vers des moments particuliers qui ne sont peut-être pas les plus problématiques. Par ailleurs, une croyance naturelle forte consiste à penser qu'il n'est pas possible d'accéder à des activités cognitives et de les décrire finement. Or, le vocabulaire de l'explicitation est un vocabulaire qui s'origine dans les propos de l'interviewé, et questionne concrètement l'action, même mentale, de l'apprenant. Enfin, il est souvent difficile à l'enseignant de « lâcher » le contenu de l'apprentissage pour se tourner vers l'activité cognitive de l'élève.

Pour accompagner l'élève dans l'explicitation de sa manière d'apprendre, l'enseignant doit donc apprendre à questionner l'action de l'élève, et attendre la description en « je », à écouter ce que lui dit l'élève, sans projeter ses propres représentations ou sa propre manière d'apprendre et, enfin, à ne pas juger ou chercher à « corriger » celle de l'élève, pour pouvoir l'entendre jusqu'au bout. Il doit apprendre également à relancer, en particulier à poser des questions ouvertes qui n'induisent rien et vont jusqu'à la description concrète de l'apprentissage réel, des questions qui partent du contenu, du « matériau » apporté par l'élève. Renoncer à apporter immédiatement ses propres réponses ou ses propres commentaires sur la manière d'apprendre de l'élève, c'est chercher à « abattre l'arbre qui cache la forêt », c'est-à-dire prendre en compte la vraie difficulté de l'élève que ce dernier est seul à pouvoir nous livrer (ce qu'il fait de faux, ce qu'il ne sait pas ou ce qu'il sait de faux, ce qu'il croit ...). Enfin, favoriser l'explicitation des stratégies d'apprentissage d'autrui, c'est adopter une posture d'accompagnement, qui postule que seul l'apprenant est « compétent » pour savoir ce qu'il a fait, même s'il ne le sait qu'en acte. L'enseignant, pour sa part, n'est compétent que dans l'écoute, dans le questionnement et dans la discipline qu'il enseigne. Cette posture « d'humilité » s'accompagne du ton particulier que prend le questionnement, et ne peut être comprise par l'élève que si elle est nommée (« Je vais te poser des questions, parce qu'il n'y a que toi qui sais comment tu as fait dans ta tête ! »). Cet accompagnement peut être réalisé en tête à tête : on peut alors parler d'un « entretien métacognitif ». Il peut aussi être pratiqué en groupe<sup>33</sup> : chaque élève évoque et décrit comment il a

<sup>33</sup> Balas-Chanel, A., « Une aide à l'apprentissage : le PADéCA », *Cahiers pédagogiques*, n° 311, 1993, p. 58-60 ; (1996) Mieux apprendre par la prise de conscience de sa démarche : témoignages. Nancy. CRDP de Lorraine, Collection Clé à Venir, n° 12.

Balas-Chanel A., Boudant M.-J., Gineste C., « Compte rendu d'une expérience : un PADéCA avec des élèves en grande difficulté », *Cahiers de Beaumont*, numéro spécial, 1993, p. 113-118.

réalisé l'apprentissage dont il est question. Comme dans des séances d'analyse de la pratique professionnelle, le regard croisé des participants peut enrichir la compréhension d'une réussite ou d'une difficulté. Par ailleurs, l'écoute des différentes stratégies mises en œuvre par les participants à ce genre d'analyse de la pratique apprenante permet de relativiser l'idée qu'il n'y a qu'une seule bonne méthode pour réussir. Enfin, les élèves en difficulté peuvent essayer les stratégies de leurs camarades, pour évaluer en quoi elles leur conviennent ou non.

Quelle que soit l'organisation pratique (entretien métacognitif ou analyse de la pratique apprenante), l'important est que celle-ci favorise le retour réflexif de l'apprenant par une écoute bienveillante et un questionnement pertinent.

#### **Bibliographie succincte.**

BALAS-CHANEL, A. (1998), *La prise de conscience de sa manière d'apprendre. De la métacognition implicite à la métacognition explicite*. Thèse téléchargeable sur le site [www.expliciter.net](http://www.expliciter.net).

BALAS-CHANEL, A. (1996) Une aide à l'apprentissage : le PADéCA, in *Cahiers pédagogiques*, n° 311, 1993, p. 58-60.

BALAS-CHANEL, A. (1996) Mieux apprendre par la prise de conscience de sa démarche : témoignages. CRDP de Lorraine. Nancy., In *Clé à Venir*, n° 12.

BALAS-CHANEL, A., BOUDANT, M.-J., GINESTE C. (1993). Compte rendu d'une expérience : un PADéCA avec des élèves en grande difficulté, In *Cahiers de Beaumont*, numéro spécial, p. 113-118.

BERBAUM, J. (1990) Un programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage. In *Recherche et formation*. N°7 INRP, Paris.

BERBAUM, J., (1991) *Développer la capacité d'apprendre*, Collection ESF.

VERMERSCH, P (1991). L'entretien d'explicitation. In *Les Cahiers de Beaumont*, n° 52 bis- 53, pp 63-70.

VERMERSCH, P (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Collection ESF

VERMERSCH, P. et MAUREL, M, (1998) *Pratiques de l'explicitation*, Collection ESF.



