

Expliciter n° 73 Février 2008

Les pratiques Éducatives à la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans les services de milieu ouvert

Nadine Faingold

Analyse de l'activité des éducateurs

Nadine Faingold, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Cergy-Pontoise.
Membre du Centre de Recherche sur la Formation (CRF-CNAM)

En réponse à un appel d'offre du département Réseau Etudes et Développement du Centre National de Formation de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, cette recherche a été menée pendant deux ans dans deux régions :

- Lorraine-Champagne-Ardennes (coordination Anne Flye Sainte Marie, chercheurs impliqués : Pierre-André Dupuis et Gaëlle Espinosa). Laboratoire : LISEC
- Ile de France (Coordination Nadine Faingold, chercheurs impliqués : Sylvie Debris, Véronique Gérard, Jacqueline Iguenane, Francis Lesourd, Alain Mouchet, Nicole Peyret, Christine Vinckel, Richard Wittorski). Laboratoire : CRF (CNAM) et GREX

L'étude a été caractérisée par son articulation en deux phases :

Une première phase de recueil de données par des entretiens d'explicitation auprès d'éducateurs expérimentés, permettant d'accéder à une analyse fine de leur activité dans le cadre de leur pratique en milieu ouvert (*deux à trois entretiens d'une heure et demie par éducateur impliqué*).

Une seconde phase de travail en groupe d'analyse réflexive des pratiques à partir des données recueillies en explicitation, pour favoriser la mise au jour d'invariants, et la formulation par les professionnels eux-mêmes d'énoncés traduisant des savoirs professionnels partagés.

Ces deux phases de l'étude correspondent aux deux processus distincts mis en évidence par Piaget dans sa théorie des étapes de la prise de conscience (1974) et formalisés par Pierre Vermersch dans son ouvrage sur l'entretien d'explicitation (1994) :

- un processus de réfléchissement qui permet au sujet de recontacter son vécu subjectif, d'en déployer les aspects implicites, et d'en effectuer une première mise en mots descriptive
- un processus de réflexion, c'est à dire un travail de retour plus distancé sur les éléments déjà conscientisés, donnant accès à une conceptualisation

Modalités de l'étude en Région Lorraine-Champagne-Ardenne

Plusieurs étapes ont ponctué la démarche de recherche en Lorraine :

Février 2006 : Une liste de quatre éducateurs volontaires est communiquée par la Direction Régionale de la PJJ. Premiers contacts téléphoniques avec chacune de ces personnes pour un rappel de la finalité et des modalités de l'étude et prise de rendez-vous pour le premier entretien.

Avril à mai 2006 : Conduite de deux entretiens d'une heure et demie - deux heures (espacés dans le temps, afin de permettre à l'éducateur, avant le deuxième entretien, une lecture de la transcription du premier entretien) Chacun de ces entretiens a été intégralement transcrit, et la transcription communiquée à la personne interrogée.

Pour chaque entretien, réalisation d'une fiche monographique et d'une grille d'analyse de contenu (celle-ci ayant été élaborée conjointement avec l'équipe francilienne), et réalisation pour chaque professionnel interrogé d'un recueil d'extraits significatifs des entretiens, organisé autour de thèmes clefs.

Les professionnels concernés par l'étude reçoivent chacun les quatre recueils pour lecture avant la phase suivante.

Le 30 novembre 2006, à Nancy : Entretien collectif réunissant trois éducateurs, organisé autour des thématiques suivantes : l'identification de ce qui constitue le cœur du métier d'éducateur en milieu ouvert (en termes de principes et de priorités d'action, de postures, de modalités d'intervention...) et le repérage des gestes incontournables dans ce métier : ce qu'il faut savoir faire, ce qu'il est important de transmettre aux jeunes professionnels.

Rédaction d'un document de synthèse des pistes dégagées au cours de l'entretien collectif

Le 29 mars 2007, à Metz : Rencontre des professionnels ayant participé à la rencontre de novembre. A l'aide d'un protocole d'entretien inspiré des "niveaux logiques" de Robert Dilts, chaque éducateur est amené à s'exprimer sur ce qui a changé pour l'éducateur au fil de son expérience, les ressources et points d'appui qu'il mobilise dans sa pratique, les dimensions importantes pour lui au cœur de ses interventions, son identité vécue comme éducateur en milieu ouvert et le sens de sa mission.

Les deux professionnels sont également invités à s'exprimer sur les transformations qu'ils identifient dans leur métier d'éducateur en milieu ouvert et sur les limites vécues à leur intervention éducative.

Le 5 juin 2007, à Nancy : Entretien collectif mené auprès de trois formateurs du Pôle Territorial de Formation de la Région Lorraine-Champagne-Ardenne autour des thèmes déjà abordés avec les éducateurs, le cœur du métier d'éducateur en milieu ouvert et les gestes professionnels incontournables.

Rédaction d'un document de synthèse des échanges du 5 juin

Modalités de l'étude en Région Ile de France

Dans la région Ile de France, la première phase a permis de recueillir une trentaine d'entretiens d'explicitation auprès d'éducateurs ayant exercé au moins cinq ans en milieu ouvert. La seconde phase a été animée à partir de février 2007 par Sylvie Debris et Richard Wittorski avec un groupe de dix éducateurs.

Entre les deux phases de l'étude clairement identifiées au plan théorique et méthodologique, il a été nécessaire dans la région Ile de France, de ménager une phase de transition assez longue qui a eu valeur pédagogique pour permettre aux éducateurs engagés dans l'étude de se saisir des outils conceptuels utilisés, de devenir co-chercheurs à part entière, et de se constituer en groupe de professionnalisation, préfiguration d'une dynamique possible en formation.

En s'inspirant du dispositif de l'étude et en s'appuyant sur l'expérience de deux stages de formation à l'explicitation des pratiques menés au PTF de Lyon à destination de tuteurs et de référents, un stage de formation de formateurs s'est tenu à Vaucresson, qui a permis de réinvestir de nombreux acquis de l'étude et d'explorer différentes modalités possibles de formation des éducateurs à la pratique réflexive.

Après un bref rappel du déroulement de la première phase, je souhaite rendre compte ici des apports méthodologiques de la phase intermédiaire que j'ai animée en Ile de France entre mai 2006 et janvier 2007, et donner ensuite d'une part des exemples de présentation des entretiens, d'autre part des exemples d'explicitation de moments de pratique professionnelle recueillis lors du stage de Vaucresson en mai 2007, au terme de l'étude.

1. La description de l'activité réelle : les entretiens d'explicitation individuels

Première phase de recueil de données sur l'analyse de l'activité des éducateurs en milieu ouvert - Septembre 2005- avril 2006

Les premières réunions de recherche ont consisté à étudier trois entretiens exploratoires menés par Nadine Faingold et à décider des consignes de passation des entretiens d'explicitation :

CONSIGNES

Dans un premier temps, si vous le voulez bien, je vais vous demander de retracer brièvement votre parcours.

Et maintenant, j'aimerais que vous me disiez ce qui vous vient à l'esprit quand je vous dis « pratique éducative en milieu ouvert ».

D'accord. Maintenant, je vais vous demander d'évoquer trois situations que vous noterez pour mémoire par un mot ou un titre... Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de prendre le temps de laisser venir trois situations qui, pour vous, sont représentatives de votre pratique éducative en milieu ouvert, dans un registre positif.

(ces trois situations seront successivement explorées au cours de deux ou trois entretiens d'explicitation)

La première consigne est informative et contribue à la mise en place de la relation, la seconde donne accès à des représentations, la troisième introduit les vécus de référence qui vont pouvoir donner lieu à explicitation par l'approfondissement de la description de l'activité dans certains moments signifiants.

Chaque entretien est donné à transcrire, renvoyé à l'éducateur pour validation, avec possibilité de supprimer certains passages qu'il ne souhaite pas faire circuler, puis anonymé, avant de pouvoir dans la seconde phase être mis en circulation au niveau des groupe réflexifs comprenant des chercheurs et des professionnels.

2. La phase intermédiaire de constitution d'un groupe de co-chercheurs

Mai 2006 – Janvier 2007

En avril 2006, plutôt que de mener des entretiens réflexifs individuels, il a été décidé passer rapidement à une confrontation des points de vue et de mettre en place une phase intermédiaire afin de créer les conditions d'un travail de recherche associant les éducateurs et les chercheurs à partir d'outils conceptuels et méthodologiques partagés.

Les réunions, animées par Nadine Faingold, ont été organisées suivant la progressivité suivante :

Mai 2006 : trois réunions réunissant chacune trois ou quatre éducateurs

Octobre 2006 : deux réunions réunissant à chaque fois cinq éducateurs

Décembre 2006 : deux réunions réunissant cinq éducateurs (compositions des groupes différentes)

Les chercheurs ayant participé à la première phase en menant les entretiens d'explicitation, étaient présents à tour de rôle dans ces différentes réunions, en privilégiant leur présence auprès des éducateurs qu'ils avaient interviewés.

Janvier 2007 : une réunion réunissant l'ensemble des dix éducateurs et deux chercheurs, Sylvie Debris et Nadine Faingold, qui assisteront également à toutes les réunions de la seconde phase, animées par Richard Wittorski à partir de Février 2007.

Cette phase intermédiaire a rempli à la fois une fonction pédagogique en proposant une présentation approfondie de la méthode de recueil des données utilisée, et une fonction de constitution du groupe d'analyse réflexive sur la base de temps d'échanges à partir d'extraits des entretiens de la première phase.

Pour les éducateurs, les objectifs de la phase de transition ont donc été :

- Apprendre à se connaître.
- Comprendre la méthodologie de l'entretien d'explicitation
- Evoquer des situations par analogie et par résonance à partir de mots clé
- Comprendre le processus de réduction

- Amorcer le travail d'analyse réflexive.

Pendant cette phase intermédiaire, les chercheurs sélectionnent, à partir des différentes transcriptions des entretiens, des passages susceptibles de produire des énoncés de savoirs d'action. Sont retenus dix extraits qui seront envoyés à l'ensemble du groupe (un extrait par éducateur participant à l'étude). Différentes manières de traiter les entretiens recueillis sont expérimentées par les chercheurs entre mai et septembre 2006. Comme dans la région Lorraine – Champagne Ardenne, un double traitement des entretiens est effectué :

- à la fois une analyse détaillée du contenu de chaque entretien : quatre exemples de ce type de traitement par différents chercheurs (Sylvie Debris, Francis Lesourd, Nicole Peyret, Nadine Faingold) sont présentés dans le rapport d'étape en Septembre 2006.

- puis une lecture transversale des thématiques abordées permettant un classement par mots-clé. Il s'agit, en conservant la richesse des exemples, de construire en quelque sorte une « matrice des savoirs d'expérience » qui permette à partir de mots clés et de différentes entrées possibles (situation, savoir-faire...) de classer les données recueillies en les référant à des catégories. Ce qui pourrait donner lieu à terme à un fichier thématique d'exemples de pratiques éducatives en milieu ouvert.

2.1. Constitution d'un groupe de co-chercheurs

Apprendre à se connaître

L'idée de commencer les réunions de la phase intermédiaire en petits groupes puis de modifier la composition des groupes et d'augmenter progressivement le nombre des participants avait pour but de permettre une meilleure connaissance des uns et des autres, y compris l'ensemble des chercheurs, mais aussi une familiarisation croissante avec les pratiques des éducateurs du groupe à travers la lecture d'extraits des entretiens. Dix extraits d'entretiens (un par éducateur poursuivant la recherche) ont donc circulé de réunion en réunion jusqu'à ce que tous les aient finalement lus. A partir d'octobre, à chaque réunion un extrait d'entretien a été travaillé et a servi de point de départ pour les échanges. L'anonymat des extraits d'entretiens a finalement été levé à partir des réunions de décembre tant il paraissait important que chacun sache finalement qui avait formulé tel ou tel moment de pratique, et que l'éducateur concerné par le travail sur un entretien puisse apporter des compléments d'information et des réponses aux questions qui se posaient. L'anonymat était levé à l'intérieur du groupe mais la clause de confidentialité, non seulement maintenue mais clairement réitérée, comme dans tout groupe d'analyse de pratique. La liberté des échanges en a été grandement facilitée dans le cadre du travail en grand groupe (dix éducateurs) de janvier à juillet 2007

2.2. Comprendre la méthodologie de l'explicitation et ce à quoi elle permet d'accéder

Réunions du mois de mai 2006

Afin que les aspects méthodologiques soient partagés par les professionnels et par les chercheurs, Nadine Faingold rappelle l'objectif du travail de recherche qui est de caractériser les « savoir-agir de la relation éducative », pour qu'ils deviennent plus visibles et soient mieux transmis : il est souligné que la question du réinvestissement des acquis de la recherche dans la formation des éducateurs est un enjeu important de l'étude. Elle reprend la présentation de la spécificité de l'entretien d'explicitation qui vise la mise en mots des aspects pré-réfléchis des pratiques éducatives par une exploration systématique de moments singuliers significatifs de la professionnalité des éducateurs de la PJJ en milieu ouvert. Le but de ces réunions « intermédiaires » du mois de mai 2006 est de solliciter des praticiens leur réaction aux premiers entretiens, ce qui fait écho, les analogies et les différences selon les pratiques des participants.

Nadine Faingold présente ensuite un modèle simplifié de lecture des entretiens permettant une première analyse de l'activité.

L'activité d'un professionnel expérimenté peut se décomposer en :

Premier axe : celui des prises d'information et de leur traitement

Prise d'information – IDENTIFICATIONSchémes d'identification :Correspondant à une évaluation diagnostiQue***Second axe : celui des modes d'intervention*****PRISE DE DECISION – EFFECTUATION****SCHEMES D'INTERVENTION****CORRESPONDANT A UNE REPOSE ADAPTEE**

Des exemples sont donnés, illustrant le fait que dans la complexité de l'activité réelle s'articulent constamment des prises d'information et des prises de décision.

Exemple 1

Il écoute et il dit rien parce que... Il écoute, c'est une écoute.

Comment savez-vous qu'il écoute ?

Parce que son regard... dans ces cas-là, son regard devient plus fixe et je suis vachement accrochée à son regard, et en général au regard des jeunes parce que quand ils écoutent, le regard est assez fixe et ils regardent plus... Oui, en général, A il me regarde, il regarde la personne, l'interlocuteur quand il écoute. Et quand ça l'énerve ou quand ça lui plaît pas ou quand ça le barbe, son regard a tendance à aller à droite à gauche. Là, A. a un regard plus fixe.

Et que se passe-t-il ?

Quand je sens que son regard va changer, je lui redonne la parole. « Qu'est-ce que tu en penses ? Pourquoi t'es pas d'accord ? » Je vois tout de suite quand ça change, pour pas qu'il ait le temps de s'ennuyer ou de quitter son attention.

Exemple 2 :

C'était un gamin qui avait 14 ans, j'étais avec un collègue qui était assistant social, il était comme ça, sur la chaise, il avait un tee-shirt avec des boutons... On lui pose des questions...silence... troisième question... silence, et là on garde le silence, on tient le silence, on a tenu longtemps ...

J'ai dû regarder encore mon collègue et je me suis dit, je vais craquer, et c'est là...ce tee-shirt était frangé de boutons, et j'ai dû me dire, il a un tee-shirt à boutons, bouton, radio... et puis voilà, je pense, quelque chose comme ça, bouton, radio, son, parler, entendre.

Il avait son tee-shirt à boutons (*prise d'information*), je me suis levée, je me suis approchée de lui et j'ai dit : je cherche le bouton « son » là... (*intervention*). Et là il a tourné la tête, il m'a regardé, il a esquissé un sourire (*prise d'information- évaluation de la pertinence de l'intervention*) et puis il s'est fermé, et j'ai dit : c'est dommage, parce que quand j'aurai trouvé le bouton « son », je suis sûre que tu gagnes à être connu toi... on ne va pas prolonger, on va se revoir.

Exemple 3 :

Donc je vois arriver Romain, je vois tout de suite comment il est, qu'il est assez fermé, ses épaules étaient rentrées, aucun... rien... Je lui dis : assieds-toi. Le surveillant ferme la porte à clé, et donc il s'assoit, je me présente, je dis qui je suis.

Comment tu fais ?

Je dis voilà, je suis éducatrice, et j'interviens auprès de toi dans le cadre d'un jugement -il avait un sursis avec mise à l'épreuve- je suis là pour te rencontrer, te connaître, et pour essayer de voir... Je sais que c'est difficile, tu es incarcéré, et le travail que je te propose c'est d'essayer de réfléchir à ta sortie, parce que tu ne resteras pas en prison, et d'essayer de voir un petit peu comment on peut construire ensemble cette sortie -à l'époque il avait 16 ans- tu as ton avenir à construire. Donc voilà... Je me retrouve avec un jeune qui ne me regarde pas. Donc je continue comme ça à parler, et à un moment donné je m'arrête parce que je vois que ça... Le gamin il est comme ça, je n'ai pas vu sa tête, ses yeux, rien du tout. (*prise d'information*) Et puis je m'arrête, je reste un moment silencieuse, et comme rien ne se produit, je lui dis : « tu sais ça me fait drôle de te parler, tu ne me regardes pas, j'ai l'impression... c'est comme si je parlais à un mur, et ça je ne peux pas ». Et du coup il relève la tête et je vois de magnifiques yeux bleus, vraiment superbes. Alors je dis : « en plus, c'est quand même bien

dommage Romain avec des supers yeux bleus comme ça, de ne pas me les montrer» (*intervention*). Et du coup je vois un sourire comme ça qui émerge, et voilà. Et là il y a quelque chose qui s'est passé avec lui. (*prise d'information- évaluation de la pertinence de l'intervention*) Après je ne sais plus... Il y a eu quand même un début d'échange, de paroles qui ont été dites.

A un schème d'identification peuvent correspondre plusieurs schèmes d'intervention. . Face à un jeune à l'attitude « fermée », il est donc intéressant de recenser différents exemples de modes d'intervention possibles permettant d'atteindre le but : rendre possible une communication. Par ailleurs, un même schème d'intervention peut être opérant dans différentes situations. On peut supposer que l'ajustement d'un mode d'intervention (« choisi » dans l'éventail des modes d'intervention possible) à l'évaluation diagnostique d'une situation dans sa complexité relève de la professionnalité même du corps des éducateurs.

La répétition des mêmes séquences peut laisser supposer qu'il s'agit de schèmes d'action pouvant être énoncés soit sous forme de savoirs d'action singuliers propres à un éducateur, soit sous forme de savoirs professionnels s'il s'avère qu'ils sont partagés par les praticiens participant au travail réflexif.

A partir de cette grille d'écoute (qui est la même que celle qui préside pour les chercheurs à la lecture des entretiens), il s'agit d'effectuer une **réduction**, c'est à dire d'apprendre à laisser de côté, mettre entre parenthèses, faire abstraction des histoires singulières, de ce qui les rend d'abord émouvantes et de ce qui nous accroche le plus spontanément, pour faire émerger les schèmes d'action et leur arrière-plan décisionnel.

2.3. Evoquer des situations par analogie et par résonance à partir de mots clé

Réunions du mois de mai 2006

Après ce point théorique et méthodologique, lecture est faite au groupe d'une liste de mots-clés résultant d'une première analyse des entretiens recueillis. Les éducateurs présents sont invités à écouter et à fonctionner par « résonance » analogique en repérant les mots-clé qui attirent leur attention parce qu'ils évoquent de manière prégnante une ou plusieurs situations importantes pour eux dans leur professionnalité.

Les mots clé qui ont le plus fait « résonance » lors des réunions du mois de mai ont été :

Première réunion : accompagnement voyage, accompagnement transport, résister à la pression, faire du lien entre le jeune et sa famille

Seconde réunion : visite au domicile, visite en prison, premier entretien, lien jeune-famille

Troisième réunion : toute-puissance, conduite d'entretien, premier entretien, stratégie en cours d'entretien, lien jeune –famille, effet de surprise, clôture d'une mesure

L'idée était de revenir en explicitation sur des exemples de savoirs d'action. En fait, le travail a donné lieu dans chaque réunion à de nouveaux temps d'explicitation assez longs, dont la transcription demandera finalement un traitement similaire à celui des autres entretiens.

L'intérêt a été :

- d'une part de faire partager la spécificité de l'approche de l'explicitation en donnant à voir et à entendre dans un cadre collectif le type de questionnement proposé
- d'autre part de faire comprendre le sens d'une écoute particulière opérant la réduction du contenu pour entendre les savoirs d'action sous-jacents et les compétences mises en œuvre.
- enfin de permettre un échange entre professionnels en présence de l'éducateur qui devant le groupe a pu longuement expliciter un moment de pratique.

2.4. Comprendre l'importance du processus de réduction

Réunions d'octobre et de décembre 2006

. le concept de réduction

Comme le fait remarquer P. Vermersch, le terme de **réduction** issu de la phénoménologie husserlienne, désigne à la fois un processus et le résultat qui en découle. « En tant que processus, la réduction désigne le fait de diminuer quelque-chose, de le simplifier, d'en retrancher une partie, de le reconduire à plus élémentaire. Un tel processus contient donc toujours la référence à un tout qui sera réduit, c'est par rapport à cet état initial que le processus de changement s'opère et que le résultat comme réduction réalisée prend son sens. Ainsi, chez Husserl, la réduction phénoménologique est repérée par rapport à un état initial, une *attitude qualifiée d'attitude naturelle* »... Ce qui est réduit est donc « une attitude qui est la base du vécu *habituel*, dans lequel la personne ne tourne pas son attention vers l'acte par lequel elle vise et atteint ce qui se donne à elle, mais seulement vers ce qui est donné » (Vermersch,

2001, p.2).

En ce qui concerne notre étude, le processus de réduction va consister à détourner son attention de ce dont parlent d'abord les éducateurs dans les « études de cas » : ce qui concerne les jeunes et de leur famille pour la focaliser vers ce que fait l'éducateur dans son activité professionnelle. Le résultat visé dans un premier temps par ce processus de réduction est la mise en évidence et la mise en mots de savoirs d'action.

Pour opérer cette réduction, c'est à dire pour orienter notre attention vers les savoirs cachés dans l'agir professionnel, il va donc falloir que nous nous détachions de ce qui habituellement attire d'abord notre attention dans les histoires racontées, et quand je dis « nous » ce sont les éducateurs et nous, les chercheurs. Car nous avons une fascination à découvrir l'extraordinaire complexité et la densité humaine de chacune des prises en charge, de chacun des suivis de mesure, qui font que, dans un premier temps, nous sommes surtout accrochés par cela : l'histoire des jeunes, l'histoire de leur famille, leur devenir.

Et au niveau des éducateurs, c'est ce qui vient en premier lieu quand ils échangent sur leur métier. C'est-à-dire qu'il y a d'abord dans les verbalisations spontanées sur les pratiques un récit, souvent passionnant, toujours émotionnellement fort, et il va falloir ensuite sortir de cette première écoute du récit pour nous tourner vers l'activité de l'éducateur et en dégager des savoirs d'expérience. Ce cheminement retrace très précisément l'évolution qu'il a fallu suivre dans les entretiens pour passer de premiers récits orientés sur le vécu d'autrui à un retournement réflexif menant les professionnels à décrire leur manière de faire dans la situation évoquée. Autrement dit, il a fallu passer de récits en troisième personne documentant le parcours des jeunes et des familles à des descriptions en première personne explicitant l'activité effective des professionnels.

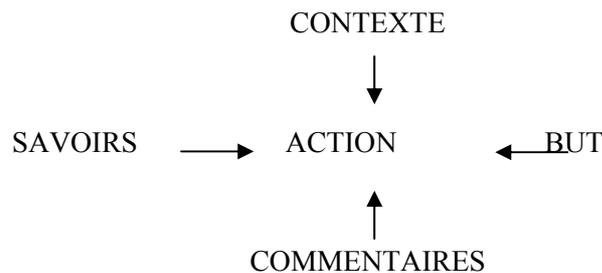
En entretien d'explicitation, le professionnel va donc avoir à être accompagné, guidé, pour orienter son attention non plus sur le jeune mais sur lui-même, sur ce qu'il fait lui, dans la situation singulière qu'il évoque, et pour faire émerger son activité dans toute sa complexité, la manière dont il perçoit la situation et la manière dont il intervient en conséquence.

Il y a en fait plusieurs réductions à opérer par rapport à un récit de pratique, plusieurs mouvements de ré-orientation de l'attention à mettre en place pour aboutir au résultat attendu de la réduction : la mise en évidence des savoirs d'action des professionnels.

Par rapport à un récit de pratique,

Première réduction :

- laisser de côté les informations satellites de l'action pour orienter son attention vers ce qui est dit de l'action



Seconde réduction :

- Repérer les verbalisations portant spécifiquement sur l'action : les verbes d'action
- Mais aussi les assertions en troisième personne qui expriment le résultat d'un traitement de l'information contextuelle.
- Enfin, les formulations laissant entendre de l'implicite : « j'ai senti que », « j'ai fait ça à l'intuition » etc.

Une fois cette réduction opérée, la mise en place d'un entretien d'explicitation visera à

- obtenir une parole en première personne : « Et quand il... , toi, qu'est-ce que tu fais ? »
- faire émerger les savoir-faire par relance sur les verbes d'action (« fragmentation de l'action » selon l'expression de P. Vermersch)
- faire retrouver les prises d'information qui ont donné lieu à une assertion sur autrui

(« Il voulait nous manipuler » - « A quoi as-tu su qu'il voulait vous manipuler ? »)

Du récit spontané à l'explicitation d'un moment de pratique on passe donc à une orientation de l'attention du sujet de l'extérieur vers l'intérieur, de la périphérie vers le centre, de ce qui est perçu d'autrui vers l'activité de perception et de régulation du professionnel, d'une verbalisation en troisième personne à une description du vécu en première personne, en parole subjective.

On peut distinguer

- le processus de réduction quand il s'opère dans l'écoute ou la lecture d'un récit spontané de pratique : il s'agit d'entendre l'implicite, ce qui manque comme information sur les savoirs d'action mobilisés dans la situation décrite.

- et le processus de réduction guidé par le questionnement de l'intervieweur en entretien d'explicitation, qui permet d'obtenir une lisibilité plus grande des prises d'information et des manières d'intervenir, pour donner lieu ensuite au déploiement descriptif de la complexité de l'activité.

L'un des moyens de s'approprier ce processus de réduction est d'apprendre à mener un entretien d'explicitation.

Quand il s'agit de déceler dans un récit les savoirs d'action, un autre moyen pédagogique pour comprendre rapidement le processus et le résultat de la réduction est de travailler au surlignage avec des feutres de couleur en lisant des récits de pratique et/ou des entretiens transcrits

On peut surligner :

- dans un premier temps les informations satellites de l'action (contexte, but, savoirs de référence, commentaires)

- puis en se centrant sur le cœur de l'activité : les prises d'information et leur traitement d'une part, les prises de décision et les modes d'intervention qui en résultent d'autre part.

Les réunions intermédiaires d'octobre et de décembre ont donc été un travail de relecture des extraits. Il a été distribué des feutres fluo de couleur aux personnes présentes et nous avons relu et surligné. Par souci de simplification, pour le surlignage, nous n'avons retenu comme énoncés visés par la réduction que trois couleurs pour les buts (en jaune), les prises d'information (en vert) et les modes d'intervention (en orange).

Ce repérage a donné lieu à des échanges assez denses. Par exemple, où mettre tout ce qui relève du travail mental ? Cela fait partie intégrante des savoirs d'expérience et cela se joue à tous les niveaux. En effet, je prends de l'information, j'identifie, j'évalue, je fais un diagnostic sur la situation telle qu'elle se présente, sur le jeune ou la situation de la famille, je me dis un certain nombre de choses, je convoque mon expérience, je prends une décision et ainsi de suite. Donc à chaque fois un travail mental important qui est d'autant plus intéressant qu'on en trouve parfois des descriptions fines dans certains entretiens d'explicitation.

Ce travail a vraiment contribué à donner un matériau et un mode de travail commun entre éducateurs et chercheurs. Il y a eu des temps de discussions ardues et de partage sur ce qu'il convenait de surligner de telle ou telle couleur et où les éducateurs ont véritablement acquis un statut de co-chercheurs. Le but étant d'instaurer un travail partagé pour que se mettent en place sur des bases méthodologiques communes le travail avec Richard Wittorski, à partir de février.

2.5. Amorcer le travail d'analyse réflexive

Réunion du 9 janvier 2007.

A la fin de la phase intermédiaire, le travail d'analyse réflexive a été amorcé à partir de la lecture d'extraits d'entretiens et d'extraits des réunions précédentes. Cette réunion a permis de mieux cerner la dynamique réduction / résonance avec la nécessité pour l'animateur de la séance de freiner et de canaliser le « rebondissement » à partir de presque chaque phrase d'un extrait, chaque participant ayant immédiatement à l'esprit plusieurs exemples, par analogie avec ce qui venait d'être lu. Nadine Faingold a résumé ce « tournant de la recherche » lors d'un séminaire CNAM-PJJ début février 2007, à la veille du début de la seconde phase de formalisation des savoirs professionnels :

« A partir du moment où l'on a fait émerger un certain type de mots-clé correspondant à des savoirs diagnostics ou à des modes d'intervention experts,, cela rebondit immédiatement. C'est d'ailleurs ce que nous avons favorisé au cours de cette phase intermédiaire. Quand j'évoque un jeune dans la toute puissance, plusieurs exemples viennent immédiatement : moi aussi, je me suis trouvé face à ce type de situation et voilà comment j'ai géré. Et nous repartons dans une histoire. Il y a donc un travail constant qui consiste à aller dans les histoires et d'en faire émerger des points communs, des invariants, et en même temps le danger serait d'en rester à l'abstraction sans redonner à chaque fois des exemples

singuliers. C'est-à-dire qu'il y a un travail de description des pratiques, un travail de mise en évidence de savoirs d'expérience que l'on peut inférer de ces pratiques, et autant que possible dans ces réunions où praticiens et chercheurs essaient de les extraire. Puis un travail de résonance qui fait qu'il y a un écho, des exemplifications multiples qui viennent. Nous sommes constamment dans ce double mouvement, et j'espère que nous arriverons à garder les deux...Prendre les exemples comme point de départ, faire émerger les savoirs d'expérience et puis, par résonance, trouver d'autres exemples...

...Pour terminer, je trouve ce dispositif extrêmement intéressant car les éducateurs qui travaillent avec nous ont envie de venir parce que ça les réinstalle dans leur identité professionnelle d'éducateur et que cela a une tout autre fonction que les analyses de pratique où nous sommes tout le temps sur ce qui ne va pas et sur les problèmes. Là, nous sommes vraiment sur ce qu'ils savent faire et les valeurs qui les portent. Je crois que c'est une autre modalité de partage des pratiques à partir de l'analyse de l'activité. »

3. D'un dispositif de recherche à une dynamique de formation

Une réflexion spécifique sur l'articulation entre l'avancée de la recherche concernant l'analyse de l'activité des éducateurs et la problématique de la formation à la pratique réflexive a été rendue possible par l'existence de deux stages à statut expérimental animés par Nadine Faingold à Lyon en 2005, et 2006, c'est-à-dire pendant la première phase et la phase intermédiaire de l'étude. Ces deux stages qui se sont tenus au P.T.F. de Lyon

Suite à ces deux actions de formation qui s'adressaient à des formateurs-terrain, référents et tuteurs professionnels, une journée de bilan et réflexion sur l'articulation entre recherche et formation s'est tenue à Lyon dans le cadre de l'étude en mars 2007 .

Trois points forts ont été soulignés :

- l'intérêt de travailler sur des situations positives
- le sentiment de travailler sur le registre de l'identité professionnelle en travaillant sur les compétences en acte
- l'intérêt de groupes d'analyse de l'activité regroupant des éducateurs expérimentés et des éducateurs débutant dans le métier, fonctionnant à la fois comme des groupes de formation à la pratique réflexive et comme des ateliers de professionnalisation

4. Formation de formateurs à l'explicitation des pratiques

Le bilan des stages de Lyon a été repris et commenté lors d'un stage de formation de formateurs à l'explicitation des pratiques qui s'est tenu à Vaucresson.

Cette action de formation de formateurs a permis de mettre en place un dispositif ménageant un second temps de retour réflexif sur les pratiques explicitées, réitérant ainsi à petite échelle le dispositif de l'étude qui met bien en évidence l'intérêt de distinguer le temps du réfléchissement des pratiques et celui de la réflexion sur des matériaux ayant fait l'objet d'une première prise de conscience. En ce sens, le dispositif de l'étude peut effectivement être considéré comme la préfiguration de dispositifs de formation possibles.

Par ailleurs, ce stage a donné lieu à enregistrement et à transcription de trois entretiens portant sur des moments de pratique professionnelle en milieu ouvert. Ces trois descriptions de pratiques montrent bien la dynamique de réduction et de résonance qui peut s'opérer dans un groupe à partir d'un savoir professionnel, en l'occurrence identifié comme : « savoir déceler le véritable enjeu du travail éducatif ».

L'appropriation par des formateurs de la technique de l'entretien d'explicitation les rend aptes à animer des groupes d'analyse de l'activité travaillant sur les savoirs professionnels en construction, et à mieux accompagner individuellement les stagiaires dans les temps d'écriture réflexive sur les pratiques.

5. Remarques sur l'articulation recherche / formation

Afin de mieux cerner la professionnalité spécifique des éducateurs de la PJJ en milieu ouvert, le choix a été fait dans notre étude, de confier à des chercheurs formés à la méthodologie de l'entretien d'explicitation le premier recueil de données. Malgré une présentation de la démarche de l'explicitation préalable à chaque premier entretien avec un éducateur, il a fallu que les participants à l'étude fassent l'expérience de la position d'évocation et de la fragmentation de l'action pour comprendre expérimentalement l'enjeu de l'accès à des prises de conscience concernant leur pratique professionnelle. Le temps d'appropriation de la démarche de l'explicitation a en fait été assez long, les praticiens étant spontanément plus sur un registre de récit impliqué que sur un registre d'analyse fine

de l'activité. Il a fallu attendre la présentation méthodologique de la phase intermédiaire pour que tous soient vraiment au clair sur la technique de questionnement et sur les processus en jeu dans les différents temps réflexifs de l'étude.

En comparant les données recueillies de façon systématique en entretiens de recherche avec les données recueillies lors du stage de Vaucresson, nous avons remarqué que le fait pour des professionnels d'être eux-mêmes formés à l'entretien d'explicitation rend beaucoup plus rapide la mise en évocation et l'approfondissement de la description de l'activité effective.

Un autre point qui a pu parfois freiner le recueil de données pertinentes pour l'étude est que pour certains professionnels l'absence de lieux d'analyse de pratiques professionnelles a entraîné dans un premier temps (et malgré la consigne) une propension à évoquer des situations problème dont l'analyse n'était pas pertinente eu égard aux objectifs de la recherche.

En conclusion de la dynamique évocation –description – réduction – appropriation - résonance

Au terme de la première phase de l'étude, ce qui est apparu clairement, c'est l'importance pour des professionnels qui ont un rôle de formation d'opérer pour eux-mêmes un travail de réfléchissement des pratiques : c'est en se réappropriant la richesse de l'expérience acquise par un travail de mise au jour et de description de leur activité réelle qu'ils pourront le mieux accompagner ensuite des éducateurs débutants dans une pratique réflexive.

Passer d'un modèle théorie-pratique à une formation professionnelle fondée sur l'alternance pratique – réfléchissement - analyse réflexive – retour à la pratique, c'est peut-être en finir avec les pièges du terme transmission. Paradoxalement, c'est le retour sur soi qui permet de comprendre l'autre : c'est l'apprentissage de la posture réflexive qui rend possible la transmission.. Pour le praticien expérimenté, la condition pour communiquer son savoir-faire est d'abord d'en prendre conscience pour lui-même et de le décrire dans sa complexité. Du côté du débutant, la condition pour que le savoir-faire de son tuteur prenne sens est qu'il puisse faire le lien par analogie avec son propre vécu d'éducateur novice. L'expérience ne se transmet pas directement, mais par mise en résonance avec l'expérience d'autrui.

Nadine Faingold, 1^{er} octobre 2007



Paul et la géométrie

Armelle Hémet.

Ce très bel exemple d'aide au changement de croyance et d'ancrage de ressource m'a été rapporté par Armelle Hémet, professeur d'école et maître formateur à l'IUFM de l'académie de Versailles (Université de Cergy-Pontoise), suite à un stage de niveau 2 où étaient spécifiquement travaillées des situations de formation inspirées des démarches de la PNL concernant la recherche de situations ressource, et du travail relaté dans mon chapitre « Contre-exemple et recadrage en analyse de pratique » (VERMERSCH et MAUREL, Pratiques de l'EdE, voir sur le site à la rubrique « auteurs »). J'avoue mon émotion, à chaque lecture que j'en fais... (N. Faingold).

Contexte : je suis en classe avec mes 27 CM2 . Les élèves ont à reproduire une figure géométrique complexe. Tout est calme. Je circule dans la classe. Arrivée à la hauteur d'un élève (que j'appellerai Paul), il repousse violemment ses feuilles et dit :

« De toute façon, ça ne sert à rien, j'suis nul. »

Je m'arrête à sa hauteur et je lui réponds : « tu sais bien que les élèves nuls ça n'existe pas. »

Il me regarde de travers pas du tout convaincu . A ce moment là, je lui dis :

« Et quand tu dis que tu es nul, qu'est-ce qui te revient ?

Comme une photo dans la tête...(silence). J'étais en CE2, en géométrie, comme maintenant , et je n'y arrivais pas. Alors, madame X est passée et m'a dit : « mon pauvre Paul, tu es vraiment nul en géométrie. »

Je décide alors d'aller chercher une chaise, de m'asseoir à côté de lui et je dis aux autres élèves que j'ai besoin de passer quelques minutes avec Paul sans être dérangée.

Moi : « Paul tu te souviens de ce que nous avons fait en mathématiques mardi ?

Paul :- Oh oui maîtresse, c'était le problème des astronautes. »(son visage s'éclaire. Il est très fort en résolution de problèmes.)

M : - Si tu le veux bien Paul, tu voudrais m'expliquer comment tu t'y prends ?

P : - Oui. C'est trop facile. Je lis le problème plusieurs fois et je comprends.

M : - Attends, attends, si tu veux bien je voudrais que tu reprennes au moment où je démarre la séance de mathématiques. Je suis placée où à ce moment là ?

P : (il se détend physiquement, s'adosse à sa chaise et se met en évocation , son regard quitte le mien.)
– Tu es devant le tableau et tu nous parles. Tout le monde t'écoute , de toute façon maîtresse, on n'a pas le droit de ne pas t'écouter. (sourire en coin.)

M : - Et toi que fais-tu à ce moment là ?

P : - Et bien j'attends ce que tu vas dire et quand tu dis qu'on va travailler sur un problème d'astronautes alors je suis tout content car j'adore les problèmes et en plus je suis fort. Après tu nous demandes de rappeler les consignes de travail, tu écris au tableau toutes les étapes et les distributeurs nous donnent le problème.

M : - Tu viens de recevoir le problème. Comment es-tu installé à ce moment-là ?

P : - J'ai les mains coincées sous mes jambes et...

M : - Tu veux bien te remettre dans la même position que je comprenne bien ?

Paul se remet dans la position et dit :

P : « En fait je mets les mains sous mes jambes pour m'obliger à lire le problème en entier sans commencer à faire des calculs ou des dessins. Alors je lis le problème une fois comme ça..

M : - Tu lis le problème une fois comme ça et après que se passe-t-il ?

P : « Après, je prends mon surligneur et je relis le problème et je surligne tout ce qui me paraît important.

M :

Tu veux bien m'expliquer comment tu t'y prends quand tu surlignes ce qui est important ?

P : Je lis le texte et dans ma tête je vois ce qui est important.

M : Et quand tu vois ce qui est important qu'est-ce que tu vois ?

P : Je vois des images....

M : Tu vois des images.. ;;

P : Je vois les astronautes , je vois les boîtes avec leurs repas et je vois les jours où ils voyagent et je surligne tous les renseignements qui parlent de ces images.

M : Tu surlignes tous les renseignements qui parlent de ces images et que fais-tu à ce moment-là ?

P : Je relis bien la question et je commence à faire mes calculs et ça marche.

M : Si tu veux bien , Paul , on va s'arrêter là pour le problème.

P : D'accord.

M : Si tu avais à résumer ce qui est le plus important pour toi quand tu dois résoudre un problème, qu'est-ce que tu dirais ?

P : Et bien je dirais : lire, voir les images et surligner.

M : Tu peux me remontrer rapidement ?

(Il a fait les gestes suivants : pour lire « mettre les mains sous ses jambes » pour voir les images « regarder en l'air en fronçant les sourcils » et pour surligner il a fait le geste correspondant.)

M : Toujours si tu es d'accord, j'aimerais bien que le Paul des résolutions de problèmes parle au Paul de la géométrie. Qu'est-ce que tu pourrais lui dire pour l'aider ?

P : Je ne comprends pas maîtresse.

M : Viens avec moi. »

Il se lève et nous allons au fond de la classe. Je reformule ma question.

M : « Tu vois là-bas le Paul de la géométrie. Il a des difficultés. Qu'est-ce que tu pourrais lui dire pour l'aider ? »

Silence...

P : Et bien peut-être qu'il devrait essayer de lire ; de voir des images et de surligner ce qui est important comme si c'était un problème à résoudre. Merci maîtresse.

M : Merci à toi Paul . Tu verras que d'ici la fin de l'année non seulement tu aimeras la géométrie mais en plus tu vas devenir très fort. »

La discussion a été transcrite à partir de notes prises le soir même de l'entretien. Pour la petite histoire, fin juin , en récréation, Paul vient me voir et me dit : « Tu te souviens maîtresse de ce que tu m'avais dit en début d'année ?

M : non.

P : Et bien tu m'avais dit que je deviendrais fort en géométrie et que j'aimerais ça et bien ça y est. Je suis devenu fort et j'aime ça. »

Armelle Hémet octobre 2003



1 Renée Marti et Claude Marti à Saint Eble

*Les croyances les plus saugrenues, et leur croire,
ont souvent, à l'origine
une dimension argumentative solide, à explorer.*

Claude Marti

Résumé :

Distinguer l'origine, l'établissement d'une croyance et ses occurrences instantanées, ses mises en œuvre.

Certains moments de l'établissement d'une croyance sont présents en arrière-fond dans ses mises en œuvres.

Ne pas négliger ou même mépriser

les moments d'argumentation dans l'établissement d'une croyance (malgré leurs faiblesses fréquentes)

et leur présence dans la mise en œuvre.

Je crois important de rappeler la multitude des dimensions des croyances et du croire. L'abord phénoménologique par l'outil de l'explicitation ne peut révéler que certains aspects ; il ne faudrait pas que l'arbre, même s'il est le plus beau et le plus gros, cache la forêt.

Évoquons d'abord l'extension temporelle que peut avoir une croyance dont les racines couvrent parfois toute une vie depuis la plus tendre enfance. Pour maintenir le contact avec cette extension, la distinction entre l'établissement et la mise en œuvre d'une croyance a l'évidence d'une nécessité. Or l'explicitation a une vocation plutôt tournée vers le moment et donc vers le temps limité de la mise en œuvre ; ce serait caricatural de l'y réduire, mais la pente existe.

Le travail de cet été a montré que dans un petit épisode il y a déjà multiplicité : en un temps court, le sujet fait appel à plusieurs croyances. Explorer en plus l'extension temporelle d'une seule de ces croyances (à supposer qu'il soit possible de l'isoler) aurait demandé un travail considérable qui ne pouvait être entrepris. Mais quand on a vu la violence avec laquelle une croyance peut faire irruption, il semble nécessaire de remonter jusqu'à l'établissement de la croyance à travers ses expressions et ses mises en œuvres successives ; une hypothèse, juste une hypothèse, est qu'on ne peut comprendre le moment où cette violence se manifeste que par la présence de l'un des moments précédents.

L'établissement d'une croyance a des dimensions affectives, sociales et rationnelles

Toutefois un des risques dans la démarche précédente est de mettre un accent inconsidéré sur des affects qui ont traversé l'histoire d'une croyance. D'autres chercheurs pourraient, eux, se perdre dans les prégnances sociales.

Il m'appert qu'une autre dimension, celle de l'argumentation rationnelle, a un grand risque d'être sous-estimée ; d'autant que le sens commun est, de nos jours, en Occident, au scepticisme quant à la raison. Pour lui redonner une place, je vous propose la lecture de « L'art de (se) persuader » de Raymond Boudon. Celui-ci n'est que moyennement connu : il n'appartient pas au cœur de l'intelligentsia parisienne furieusement post-moderniste ; peut-être parce qu'il a un style simple, une phrase classiquement construite, un plan clair qui soutiennent une pensée claire (ce qui ne veut pas dire qu'elle ne soit pas riche ; sa lecture demande tout de même un effort d'attention !). Le titre complet de l'ouvrage est « L'art de (se) persuader soi-même des idées douteuses, fragiles ou fausses » ; une question au cœur de décennies de mes réflexions. La thèse de R. Boudon est que dans l'établissement d'une croyance il y a une grande part d'argumentation ; que cette argumentation est la plupart du temps solide, méthodique et même souvent scientifique. Il débout les tenants des seules explications psychologiques ou sociologiques qui font le plus souvent appel à des causes hypothétiques, inobservables, voire chimériques. Un de ses exemples est la fameuse mentalité prélogique de Lévy-Bruhl ; on sait que Durkheim, en détaillant les arguments de la soi-disant « mentalité primitive », l'a critiquée efficacement, parfois avec mordant :

« il faut se garder de prêter au sujet social une capacité illimitée de tomber dans l'illusion. Le chat sait bien, dit Durkheim, qu'une pelote de ficelle qui ne réagit pas quand il la griffe ne saurait être une

souris ; or, ironise Durkheim, bien des anthropologues confèrent sans la moindre hésitation au sujet social une capacité d'auto-illusion supérieure à celle du chat »¹.

Si on croit à cette thèse, il est important de rechercher l'argumentation rationnelle dans le cheminement souvent long, de l'établissement d'une croyance.

Présence des temps de l'établissement dans ceux de sa mise en œuvre

De plus je fais l'hypothèse que ce qui s'est passé dans l'établissement de la croyance, ce qui y a été important revient en arrière-plan pendant les mises en œuvre. Et donc que l'argumentation, dans la mesure où elle a eu sa place dans l'établissement, est présente lors de la mise en œuvre d'une croyance ; en tout cas que le sujet sait, en arrière-plan, dans ces moments de mise en œuvre que la croyance en question a été argumentée, qu'elle n'est pas seulement basée sur des émotions ou une quelconque autorité.

Mon expérience personnelle correspond bien à cette thèse ; un peu d'auto-explicitation m'a montré qu'une croyance n'a de force pour moi que si, en arrière-fond, il y a une présence suffisante de l'argumentation, au moins le savoir que j'ai effectué cette argumentation ; ce qui me donne le sentiment, nécessaire pour moi, que c'est une croyance raisonnable, que je suis raisonnable ! C'est mon idiosyncrasie, mais la thèse de R. Boudon me permet de supposer que je ne suis pas seul à vouloir, naïvement, être raisonnable.

Évidemment

- 1) Chez ceux pour qui l'argumentation est mineure, les dimensions affectives, personnelles et collectives l'ont emporté dans l'établissement et ce sont elles qui doivent former le arrière-plan principal lors de la mise en œuvre. Mais si on en croit R. Boudon, il y a plus de gens à argumenter avec eux-mêmes qu'on ne le pense de nos jours.
- 2) Il n'y a pas qu'un arrière-plan, qu'un satellite. Il est clair pour moi (encore par auto-explicitation) que la dimension affective est considérable . Ce n'est pas une raison pour négliger le reste.
- 3) Beaucoup de croyances, souvent les plus importantes, en tout cas les plus général sont inconscientes, sauf à les mettre à jour par une explicitation fouillée. Celles-ci sont certainement moins pétries de rationalité : leur établissement a des racines archaïques.

La fausse innocence de certains présumés

Mais il faut expliquer les failles de certaines argumentations. Raymond Boudon fait appel à ce qu'il dénomme l'effet Simmel. Georg Simmel (1858-1918) sociologue berlinois, fût un universitaire marginal, sa fortune personnelle ne l'ayant sans doute pas incité à beaucoup de courbettes ; sa « *Philosophie de l'argent* » (1900) n'a été traduite en français qu'en 1987² ; Raymond Boudon y lit l'importance des aspects implicites, des *a priori* dans un raisonnement :

« Toute démarche mentale, même la plus simple, comporte en effet des aspects implicites, des a priori ». (les a priori dont il est question n'ont rien à voir avec des « préjugés » ou des « prénotions » ; ils représentent un cadre ou des formes de la pensée). Le sujet social ne perçoit pas ces a priori, sinon de façon métaconsciente Ils sont situés à l'horizon de son argumentation. Parce qu'ils sont banals, il les traite comme allant de soi. »³

Que veut dire métaconscient? Dans la mesure où c'est non conscient ces cadres peuvent apparaître aussi hypothétiques (dans l'acception péjorative) que les explications sociologiques et/ou psychologiques (sauf à les mettre à jour, à les expliciter). Néanmoins je crois que l'effet Simmel est souvent important, sinon toujours présent. En tout cas, la question de l'observabilité, de la détection de ces cadres se pose. Préjugés ou prénotions sont d'ailleurs, à mon avis, tout aussi importants à détecter⁴. On voit

¹ Raymond Boudon, « L'art de (se) persuader soi-même des idées douteuses, fragiles ou fausses », Fayard, Points Essais 1990, p I-II

² Georg Simmel, « Philosophie de l'argent », PUF Quadrige, 1987

³ Raymond Boudon, op. cit. p II

⁴ Ce travail de détection des « pré » est celui de l'axiomatisation en mathématiques depuis Euclide, repris

bien qu'il s'agit d'objets pour l'EdE, même si on peut les considérer comme des satellites, parfois lointains, mais qui ne laissent pas de circunnaviguer autour d'un croire.

Raymond Boudon a de nombreux exemples d'effets Simmel, d'arguments faussés par des cadres apparemment innocents, mais aux conséquences redoutables. Ceux tirés des rencontres du sens commun avec les probabilités sont bien connus dans le milieu professionnel. Mais la critique des positions de Kuhn, et Feyerabend m'ont bien réjoui ; je me suis toujours senti mal à l'aise avec leurs conclusions d'un relativisme, forcé pour le dernier (tout a la même valeur, magie ou science), sans avoir su détecter les faiblesses de leurs brillantes argumentations⁵.

Conclusion

Une argumentation qui repose sur des présupposés et des cadres est très souvent à l'œuvre dans une croyance. Celle-là et ceux-ci ont été présents lors de l'établissement de cette croyance. Je crois qu'ils restent présents dans ses applications. L'EdE peut permettre d'éclairer cette présence, sa prégnance et ses modes.

Compte-rendu de la 3^{ème} journée d'échanges et d'études de l'Antenne Suisse Explicitation, Samedi 10 novembre 2007, Martigny, Suisse

La 3^{ème} journée d'échanges et d'études d'Antenne Suisse Explicitation a été organisée à Martigny, dans le canton du Valais au Nord des Alpes, région plus accessible pour nos membres tessinois (région italophone de la Suisse).

La préparation et l'organisation de la journée ont été assurées par les membres du comité. Nous étions 16 à y participer pour poursuivre un travail autour du rôle de B annoncé en ces termes:

Les relances, qu'est-ce que l'interviewer prend en compte lorsqu'il questionne ?

Le texte de Pierre Vermersch *exemple d'utilisation du schéma d'analyse des effets des relances* (Expliciter n°55, 2002) a été choisi comme document de référence et envoyé aux participants avant notre rencontre.

Reprenant une pratique bien connue au sein du GREX, nous avons proposé aux personnes présentes de réfléchir à notre thème de travail en s'appuyant sur de l'expérientiel. 2 entretiens successifs ont été menés dans des petits groupes de 4 personnes :

- Un 1^{er} entretien autour d'une consigne « simple » : A vise et explicite une situation plutôt récente et réussie.
- Un 2^{ème} entretien sur ce 1^{er} entretien : B devient A. Les autres membres du groupe ont pour tâche de mettre à jour comment il s'y est pris pour questionner A (quels indices B a-t-il pris? Quels étaient ses buts ? Vers quoi a-t-il orienté l'attention de A ?).

Après ces 2 entretiens et un bref travail d'écriture, chaque sous-groupe a procédé à une petite synthèse de son travail avant de la présenter au grand groupe.

La journée s'est terminée par la présentation de l'article de Pierre afin d'articuler la journée avec des concepts développés en psychophénoménologie : effets perlocutoires, attention, actes, états.

Karin Leresche Boulliane

au XX^{ème} s. par Frege, Russel et Bourbaki, etc. ; la relativité et surtout la mécanique quantique l'ont rendu indispensable en physique.

⁵ Raymond Boudon (op. cit. pp 350-351) détecte chez Kuhn, Feyerabend les a priori suivants qui ne sont qu'une mouture affinée de la confusion entre mots et choses :

[n'existe que ce qui est défini ou définissable]*

[deux entités ne sont distinctes que lorsqu'on peut dire en quoi elles se distinguent]*

[de deux choses, l'une ne peut être dite supérieure à l'autre, que si l'on peut expliquer en quoi]*

Ainsi la science (et la magie d'ailleurs), ayant résisté jusqu'ici aux tentatives de définition, ne peut être supérieure à rien. Il en est de même de la pensée logique (non réduite au squelette des syllogismes).

Un entretien d'explicitation dans le contexte d'une création

Frédéric Borde

Contexte

Durant l'année scolaire 2007-2008, j'ai eu le plaisir de participer au projet artistique de la Compagnie Sylvain Groud, compagnie chorégraphique basée en Normandie. Il s'agissait d'un partenariat entre la compagnie et le CHU de Rouen, dans le cadre d'une convention ministérielle intitulée « Culture à l'hôpital ». Ce partenariat a pris la forme d'une résidence de un an, durant laquelle la compagnie a proposé des spectacles, des ateliers et des improvisations dans les services qui ont souhaité nous accueillir. Au terme de cette période d'immersion, nous avons écrit un spectacle chorégraphique/théâtral sur ce sujet.

Durant cette résidence, ma position a été celle d'un interlocuteur permanent pouvant assurer une continuité entre les activités de la compagnie au CHU, la rotation des intervenants étant importante. Mais surtout, ma fonction a été de proposer des entretiens d'explicitation au personnel soignant en vue de documenter la pièce. Ma participation active aux différents ateliers m'a permis de prendre contact avec les services et de rencontrer suffisamment de volontaires.

Dans quelques cas, il a été possible de mener plusieurs entretiens avec la même personne, mais la plupart du temps, il s'agissait d'un entretien unique d'à peu près une heure. Après discussion avec le chorégraphe, je proposais à mes sujets de me décrire « des vécus professionnels dans lesquels le corps tient une place importante ». Toutefois, il s'agissait moins de documenter les vécus du corps « physique » que ceux de la « chair », c'est-à-dire du corps subjectif, selon l'expression phénoménologique.

En abordant cette « campagne » d'entretiens, je me suis proposé d'interviewer aussi bien les soignants, les malades que les visiteurs. J'ai pourtant dû renoncer aux deux dernières catégories de sujet pour des raisons déontologiques, puisque, déjà avec certains soignants, il était difficile de faire entendre que je n'étais pas dans une démarche thérapeutique ou psychologique.

La singularité de cet entretien

L'entretien présenté ici est le second et dernier de la série avec Franck. Son expérience de l'hôpital a consisté, dix ans auparavant, à visiter bénévolement des personnes atteintes du VIH, dans le cadre de l'association AIDE. Rencontré à l'occasion d'un atelier, c'est lui qui est venu me proposer sa contribution. Eu égard à son statut de non-soignant, je lui ai proposé, lors du premier entretien, une simple interview, sans mise en évocation, afin d'évaluer la durée de ses vécus dans ces circonstances. Cet entretien a largement confirmé mes « attentes », avec l'évidence que Franck trouvait beaucoup d'intérêt et de questions dans ses souvenirs, jusqu'ici « laissés de côté », et qu'il le vivait bien. Toutefois, avant de répondre à sa demande pour un EdE, je lui ai demandé un temps de réflexion. De cette manière, je voulais aussi lui laisser un temps de retentissement, afin d'observer si ce sujet pouvait être sereinement approfondi. Trois mois après, il a réitéré sa demande, formulant avant tout une curiosité pour l'« évocation », particularité de l'entretien qui alimentait les conversations parmi les participants de l'atelier devenus entre temps mes « sujets ».

Pour ma part, je juge que cette demande, faite par lui, apporte une singularité à cet entretien. Dans les autres cas, j'étais toujours « demandeur », rencontrant parfois de légères réticences. L'effet induit sur la qualité des entretiens me paraît flagrant : il m'a souvent été difficile de

cadrer A, de le maintenir en évocation, de l'interrompre dans ses digressions. Cette fois, donc, je me suis trouvé dans la position de négociier vraiment le contrat.

Le contrat

Le jour convenu, avant que l'enregistrement ne démarre, nous avons discuté longuement du contrat, car Franck énonçait une demande double : il désirait avant tout vivre pleinement l'expérience particulière à la position de A, mais il proposait maintenant que l'entretien porte sur une problématique professionnelle/personnelle qu'il rencontrait. Pour ma part, je pouvais accepter la première demande, mais je devais refuser la seconde, au profit d'un thème entrant dans la catégorie intéressant ma fonction. Nous avons alors convenu de revenir sur son expérience de bénévole. Vis-à-vis de cette expérience, il a émis le désir de mettre au clair sa motivation de l'époque, dans laquelle « quelque chose » le dépassait. Nous sommes donc partis sur l'entretien porteurs de deux buts hiérarchisés : faire en priorité l'expérience de l'EdE, but par rapport auquel je lui ai demandé la permission de le cadrer avec l'insistance nécessaire, et secondairement élucider, but par rapport auquel je lui ai demandé la permission de suspendre l'entretien si je le jugeais préférable ; clauses toutes deux expliquées, entendues et acceptées. Notre temps d'entretien est limité à une heure, calée sur l'horaire d'un train.

Le déroulement de l'entretien

En démarrant cet entretien, je n'avais pas conscience que le premier but énoncé, s'il était important que A l'ai accepté, ne pouvait être poursuivi que par moi, et qu'à l'inverse, il fallait donner toute latitude à A pour explorer cette vaste expérience, seul apte à reconnaître les bonnes directions. Je crois pouvoir dire que, sur la question de l'« accord d'attelage », j'ai entamé le sillon dans la croyance que la responsabilité de nos buts étaient symétriquement partagée.

Porté par une grande motivation, Franck choisit très rapidement une situation spécifique :

1. B - Je te propose de revenir à une situation qui te semble correspondre à ce que tu viens d'énoncer...
2. A - Une ? Bon, on va commencer par une... (*silence*) je livre les choses en vrac... en fait, par rapport à ça, c'est... enfin j'ai des images qui me traversent, donc... je me vois arriver dans un service... je pense au regard... au regard que je pouvais avoir... au regard qui essayait de scruter tout... m'imprégner de tout... l'état du sol, l'état des murs, je crois que... si je creuse un peu je serais même en capacité de... de retrouver ça...
3. B - Oui, je te propose de vraiment... revenir à ce moment-là, et me dire où tu es à ce moment-là...
4. A - Alors là je suis dans la salle d'accueil, dans... enfin oui, une salle d'attente...
5. B - Hum...
6. A - ... avec des murs blancs, salis...
7. B - Peut-être que tu es debout, assis...
8. A - ... debout...
9. B - Tu es debout...
10. A - ... oui... je suis debout et euh... c'est un regard qui part vers l'extérieur, vers la porte... d'entrée, qui peut être la porte de sortie...
11. B - Hum...
12. A - ... et le regard qui part vers... le couloir qui dessert les chambres...
13. B - Hum...
14. A - ... où je sens les odeurs... les odeurs de clope... froides, tabac froid, odeurs de médicaments, de... substances chimiques... j'y vois beaucoup de choses sales, détériorées... et là je commence à voir des visages...

15. B - Hum...
16. A - ... et particulièrement un visage d'un homme, enfin, d'un jeune homme... complètement décharné...
17. B - Tu es déjà avec un... tu es déjà passé à un moment où tu es avec quelqu'un ?
18. A - Non, non... c'est-à-dire que je suis pas en relation directe, simplement je suis dans l'observation, et je vois les gens passer... y'a beaucoup de... y'a une espèce d'effervescence dans ce service... où je vois les gens sortir de leurs chambres... venir griller une clope sur le...
19. B - D'accord, mais tu es toujours au même endroit ?
20. A - Toujours, oui... et j'ai vraiment le regard happé vers ce jeune type...
21. B - Hum...

Ce début d'entretien est très satisfaisant pour moi, l'éthos de Franck confirme vraiment qu'il contacte ce vécu, mais, dès ma relance 17, je rencontre une difficulté qui va subsister durant tout l'entretien. Il s'agit d'une difficulté « structurelle » propre aux situations évoquées : il ne s'agit pas de tâches distribuées dans des séquences et des objets clairement découpés, mais de relations, d'échanges de regards et surtout des impressions qui en découlent. Il va donc être difficile de fragmenter à partir des éléments objectifs, de reconstituer une chronologie, puisque la teneur principale de ces vécus sera subjective. J'opte tout de même pour une focalisation sur la forme temporelle de son vis-à-vis principal :

(...)

27. B - Hum... je te propose de revenir juste avant, c'est-à-dire le moment où il est pas encore là...
28. A - Hum...
29. B - Peut-être le moment juste avant qu'il arrive...
30. A - C'est un moment de rencontre... enfin c'est un moment qui précède la rencontre... un moment inconscient qui précède la rencontre mais... en sentant que la rencontre va avoir lieu...
31. B - Hum... tu es là... tu sens que la rencontre va avoir lieu...
32. A - Je suis là pour ça.
33. B - D'accord...
34. A - Et je sens... c'est une rencontre, j'allais dire... une rencontre d'amour, enfin c'est quelque chose où tu as le cœur qui bat la chamade... où tout le corps est en tension... Voilà.
35. B - Hum... tu es dans cet état-là juste avant de voir ce jeune homme ?
36. A - Oui, mais cet état-là n'est pas destiné pour lui nécessairement, il est là...
37. B - Il est là, d'accord... et donc, juste après... le moment où il arrive...
38. A - Ben, c'est un choc...
39. B - Tu peux me décrire ce moment où il arrive... où tu le vois arriver ?
40. A - Oui, je le vois arriver... alors je le vois arriver, il sort de sa chambre... il est en chaise roulante...
41. B - Tu le vois sortir de sa chambre ?
42. A - Oui, je le vois très bien... il est jeune et vieux...
43. B - Hum... il est jeune et vieux...
44. A - Oui... il a... on sent qu'il est... c'est des... j'allais dire des scories de jeunesse... des cheveux blonds... un œil, un regard assez vif... et un corps vieux, décharné...
45. B - Hum...
46. A - ... abîmé, blessé, humilié, enfin voilà... un physique qui ressemble... oui... un physique qui va vers la mort... assurément...
47. B - Hum... tu le revois sortir de sa chambre ?
48. A - Oui.

49. B – Je te propose de me décrire ce que tu vois...
 50. A – Je vois une énergie... stoppée par le manque de force...
 51. B – Hum... mais, le déroulement... qu'est-ce que tu vois ?
 52. A – Je vois quelqu'un qui est dans une chaise roulante qui sort de sa chambre, qui...
 53. B – Oui... je te propose de rester là... de me décrire en détail ce qui se passe... qu'est-ce que tu vois d'abord... peut-être que tu vois une porte s'ouvrir... peut-être pas...

Dans ce dernier échange apparaît une tension dans l'attelage. En prononçant le mot « déroulement », je rappelle A à son devoir, et le ton sur lequel il me répond signifie clairement « voici une réponse bête à une question bête ». C'est que j'entends, dans les verbalisations de Franck, une tendance à mêler des interprétations à sa description, ce qui m'alerte sur sa position de parole. À cet endroit, il semble opportun de demander l'assentiment de A pour se livrer à une description plus simplement objective, mais je me contente de lui « proposer » cette attitude, avec une variation en guise d'amorce. Franck va s'exécuter pour rapidement revenir à son fonctionnement précédent :

54. A – Non non, je vois pas de porte... y'a une sortie directe... comme une entrée...
 55. B – D'accord...
 56. A – Quelque chose de très Vlan !.. comme ça... saisissant...
 57. B – Il sort rapidement ?
 58. A – Oui ! Il sort rapidement mais... c'est... c'est vraiment l'énergie stoppée, quoi... on a l'impression qu'il met... que tout le corps est en énergie... et qu'il a pas la force de... et que visuellement, on... on sent qu'il n'est pas en capacité de répondre à cette énergie...
 59. B – Hum...
 60. A – Je sens... je vois dans son visage beaucoup de violence... énormément de violence... une révolte, une agressivité...

Cette série d'interprétations, qui ne m'apparaît pas comme la simple description que j'attends, dénote une divergence d'intérêt. Je décide d'aller momentanément dans son sens, en l'amenant sur son vécu émotionnel :

61. B – Hum... et quand tu vois ce visage de révolte, d'agressivité, qu'est-ce que ça te fait ?
 62. A – J'ai une fascination... c'est-à-dire que je suis... complètement en appel... je me sens en appel, là...
 63. B – Quand tu te sens en appel, qu'est-ce que c'est pour toi ?
 64. A – Ben quand je me sens en appel, c'est... le corps tendu vers... c'est-à-dire... comment dire... comme une rencontre essentielle... une rencontre sur laquelle on ne peut pas passer... quelque chose de... comme si je venais pour « ça »... pas pour lui, mais pour « ça »...
 65. B – Hum...
 66. A – Mais pas du tout dans... avec le sentiment, enfin... avec la motivation d'être voyeur... c'est-à-dire... de faire... c'est fort, tant pis je le dis... d'aller vers une fusion avec « ça »... « ça » étant tout ce qu'il donne à voir à ce moment-là...
 67. B – D'accord... et quand tu es attiré par une fusion, qu'est-ce que c'est pour toi... qu'est-ce que tu fais quand tu es attiré par une fusion comme ça...
 68. A – Eh bien j'ai le corps... dans le corps en tous cas... je le sens dans le corps, une grande disponibilité...
 69. B – Oui...
 70. A – Une capacité de... d'être en contact avec l'autre... avec la peau de l'autre, avec... après, tout ça est plus ou moins retenu, censuré, mais... en tous les cas c'est...

71. B - Je te propose de faire attention à rester à ce moment-là... qu'est-ce que c'est pour toi à ce moment-là, d'être tendu vers lui pour une fusion...
72. A - (*silence*) C'est un peu l'idée de manquer d'air...
73. B - De manquer d'air...
74. A - Oui, de... de perdre pied...
75. B - Hum... quand tu perds pied, qu'est-ce qui se passe pour toi ?
76. A - Eh ben... y'a plus de maîtrise...
77. B - A ce moment-là, au moment où tu perds pied, qu'est-ce que c'est pour toi à ce moment-là...
78. A - Ce que je ressens ?
79. B - Oui... comment tu sais que tu perds pied ?
80. A - Parce que je... parce que dans ce moment-là je ne raisonne plus... je ne suis plus du tout dans la pensée... et c'est le corps, la chair, la peau qui... qui vibrent...
81. B - Hum... quand la chair vibre, qu'est-ce que c'est ?
82. A - C'est quelque chose qui se déchire, en fait... de l'ordre du déchirement, quoi, c'est... quelque chose qui se déchire, qui s'ouvre, qui... qui s'offre, qui... comme une grande liberté du corps...

Lorsque, en 70, j'entends A dire « après, tout ça est plus ou moins retenu, censuré », je ne peux pas penser qu'il est plongé dans V₁. C'est une nouvelle occasion de contrat manquée, puisque je me contente de lui demander « de faire attention à rester à ce moment-là ». C'est une erreur, car ma formulation demande une double activité à A, alors que sa capacité d'adhérence au moment spécifié dépend des conditions que je dois créer. Pourtant, Franck obtempère : il prend le temps. Il y a donc bien, de sa part, une conscience de sa responsabilité quant au premier but de l'entretien. Par ailleurs, je suis très satisfait des éléments verbalisés en ce qu'ils conviennent au but général de toute ma démarche d'entretien : recueillir les vécus charnels à l'hôpital. Pour autant, je n'abandonne pas l'intention d'ancrer sa description dans un déroulement chronologique :

(...)

95. B - Hum... d'accord, donc, tu le vois sortir de sa chambre... tu es fasciné... tu es tendu vers lui pour une fusion...
96. A - Hum...
97. B - ... ensuite vous avez un échange de regard...
98. A - Hum...
99. B - ... tu vois son regard... les yeux verts, agressifs...
100. A - Hum... agressifs, violents, mais en même temps séducteurs, enfin...
101. B - Oui ?
102. A - ... moi j'y vois une terrible détresse... un terrible renoncement... une douleur permanente... révolte... j'y vois tout ça en même temps... et moi dans ce cas-là je suis tout à fait conscient de ce que je donne à voir... tout à fait conscient...
103. B - Et qu'est-ce que tu donnes à voir ?
104. A - Bah... je donne à voir une image... d'homme bien portant... plutôt beau, plutôt séduisant... et je sais très bien ce sur quoi ça agit sur lui, enfin... et en même temps j'ai la volonté de pas jouer avec ça... et en même temps je peux pas nier ça... et je sais que je donne à voir aussi beaucoup de curiosité... beaucoup de... d'envie d'échange, enfin... voilà... et je sais que je donne aussi à voir la peur... le fait d'être saisi... et je m'interdis de montrer ça...
105. B - Et comment tu sais que tu le donnes à voir ?
106. A - Parce que je le sens... je le sens à l'intérieur de moi...
107. B - Et comment tu sais que le fait de le sentir à l'intérieur de toi équivaut à le donner à voir ?

108. A - Mais parce que tout le corps est... (*long silence, A retrouve vivement l'émotion*)
pffffou !
109. B - Oui... qu'est-ce qui se passe pour toi, là ?
110. A - Bah, je revis les choses (*il rit*)... je sens la force que je symbolise à ce moment-là...
la puissance... la santé... la beauté... la vie !
111. B - Hum... et qu'est-ce que ça te fait de sentir ça, à ce moment-là ?
112. A - Ben je me sens (*il rit*)... je me sens comme un cadeau... je me sens être un ca-
deau...
113. B - Hum...
114. A - ... je me sens être un don... je me sens être une image, une intention, une... un
sentiment... je me sens être léger... des bulles de champagne...

Dans cette séquence d'échanges, il m'apparaît que ma récapitulation (95-99) ne porte pas les fruits escomptés, puisque Franck préfère rester sur un fonctionnement interprétatif. Il s'agit aussi d'explicitation, mais sa position de parole me semble douteuse. Pourtant, lorsqu'en 107, je le questionne sur son ressenti, sa réaction dénote un contact très puissant avec son V₁. Son rire m'assure de sa capacité à recevoir ces émotions en toute sérénité. Je vais donc continuer à l'accompagner de la même manière, et l'amener à compléter la chronologie, qu'il continue d'émailler de métaphores interprétatives. C'est un commentaire de Franck qui va apporter la transition :

(...)

143. B - D'accord, après l'échange de regards, il ne te regarde plus...
144. A - Non !
145. B - Et il se dirige vers un groupe.
146. A - Oui !
147. B - D'accord. Et toi, qu'est-ce que tu fais ?
148. A - Eh bien moi je suis, à ce moment-là, entre deux... c'est-à-dire entre la protection et
l'attirance... et j'ai un regard... fébrile... c'est-à-dire un regard... qui observe l'autre et
qui... en même temps ne veut pas être trop... trop incisif, voilà, c'est... j'oscille entre
ces deux... ces deux types de regard, entre quelque chose d'ouvert et de fermé... mais
ça ressemble beaucoup à une rencontre... pas amoureuse, mais en tous les cas de... sé-
duction... quand tu vas approcher l'autre sans savoir si tu peux... enfin c'est de cet or-
dre-là, quoi...
149. B - Hum... d'accord...
150. A - Ce qui est bouleversant dans ce que je dis là, c'est que... en même temps que je te
dis tout ça, je pense à l'« après »... comment on a poursuivi... et je sais que je l'ai ap-
proché ce type-là, et je ne m'en souviens pas - du - tout... comme si... j'avais effacé
l'« après »...
151. B - Ce jour-là, une fois qu'il a rejoint le groupe...
152. A - C'était la première étape...
153. B - Et puis ça s'est arrêté là...
154. A - Et puis ça s'est arrêté là, ce jour-là.
155. B - Ce jour-là... d'accord...
156. A - Et après y'a eu d'autres visites... mais d'autres visites où je sais que j'ai tenu un
rôle important... mais je ne m'en souviens pas...
157. B - Hum...
158. A - Enfin... « je ne m'en souviens pas »... ou j'ai tout verrouillé...
159. B - Tu as un autre souvenir avec lui, tout de même ?
160. A - (*silence*) Oui mais...
161. B - Comment tu sais que tu l'as approché ?

162. A – Je l’ai approché parce que je lui ai donné un pull...
 163. B – Hum...
 164. A – Un pull qui m’appartenait... un pull qui me plaisait beaucoup...
 165. B – Hum...

La dernière partie de cet échange est un tournant abrupt dans l’entretien. En 150, j’entends surtout que Franck « sait » qu’il a approché cet homme, mais « ne s’en souvient plus » : j’en fait immédiatement notre prochaine destination, car cet objet présente un profil idéal pour l’EdE. Je m’assure seulement que la première séquence est terminée, et je la laisse tomber d’un simple « d’accord » (155), alors que l’embarquement vers un nouveau V₁ demandait sans doute de marquer le pas, de vérifier les dispositions de A... mais non, je suis déjà en train d’interroger Franck sur son *souvenir vide*. Et dès que mentionné, la transmission de ce pull devient pour moi le but principal de mon accompagnement : si à l’issue de cet entretien, Franck repart avec un souvenir précis de ce moment, mon but sera d’autant pleinement atteint. Je focalise d’abord A par induction :

(...)

171. B – Tu l’as vu souvent... beaucoup de fois ?
 172. A – Oui oui... pas beaucoup de fois... j’ai dû le voir cinq fois...
 173. B – Cinq fois... sur un temps...
 174. A – ... un temps assez court en définitive, je crois que c’est une période de deux mois...
 175. B – D’accord... donc, tu estimes que tu l’as vu sur une période de deux mois... cinq fois...
 176. A – Hum...
 177. B – ... la première fois, c’est le jour que tu m’as décrit...
 178. A – Hum...
 179. B – Et puis la dernière fois c’était son agonie...
 180. A – Oui !
 181. B – ... il resterait trois fois, parmi lesquelles il y a le jour où tu lui as donné le pull...
 182. A – Oui... et je me souviens pas... le moment où je lui ai donné, je me souviens pas...
 183. B – Hum... comment tu sais que tu lui as donné ?
 184. A – Je me souviens parce que j’étais marqué par le comportement des autres... c’est-à-dire des gens qui venaient avec moi dans ce service... qui étaient volontaires comme moi et qui disaient que j’étais complètement à côté... que je ne pouvais pas faire ça...
 185. B – Hum...
 186. A – ... que là je dépassais complètement mon rôle et que j’allais me brûler les ailes, enfin... que j’allais m’abîmer et cetera...
 187. B – Hum... ils t’ont dit ça le jour où tu l’as fait ?
 188. A – Oui !
 189. B – Voilà... donc voilà un élément important pour le jour où tu l’as fait...

Le fil conducteur auquel je me suis attaché amène Franck à retrouver une scène importante, une scène de conversation. Comme précédemment, je vais l’inciter à décrire les traits les plus objectifs de ce moment pour contre balancer sa tendance à privilégier le pôle subjectif, risquant de sortir de l’évocation :

191. B – Tu retrouves ce moment où ces gens te disent ça ?
 192. A – Oui oui, très bien, je vois très bien qui c’est...
 193. B – Oui, d’accord, tu es où à ce moment-là...
 194. A – On est dans le service je crois, j’arrive avec un pull... dans un sac en plastique.
 195. B – Hum...

196. A - ... et là y'a Julie... qui... je la vois très bien me dire « mais attention »... « fais attention à toi »... et je me souviens très bien que Julie, qui était devenue une amie très proche, sentait que je ne l'écoutais pas... et elle est allée chercher Stéphane, un autre mec... qui m'impressionnait beaucoup, qui m'impressionne toujours autant d'ailleurs... qui a une espèce d'autorité sur moi, pour me faire entendre... pour me faire comprendre que je me mettais en danger... pensant que lui allait avoir un peu plus d'autorité sur moi...
197. B - D'accord...
198. A - ... mais, ce qui était jouissif à ce moment-là, c'était de transgresser ça... pour moi... je sentais une jouissance d'aller au-delà de ce qu'il fallait faire ou ne pas faire... en tous les cas je fonctionnais vachement à l'instinct... mais j'avais envie de lui offrir ce pull... je voulais lui offrir ce pull... je voulais qu'il y ait une partie de moi qui l'accompagne... je voulais qu'il y ait une partie de moi qui recouvre ce corps-là...
199. Hum... je te propose de vraiment revenir à un moment qui s'est passé, ce jour-là... donc, visiblement tu retrouves bien le moment où tu as discuté avec Stéphane et...
200. A - ... et Julie...
201. B - ... et Julie... je te propose de revenir au moment où Julie te dit... que tu ne dois pas faire ça... tu retrouves ce moment ?
202. A - Hum...
203. B - Qu'est-ce que tu vois ?
204. A - (*silence*) Eh bien, je vois quelqu'un qui est... je vois quelqu'un qui essaye de me protéger... qui essaye de me protéger de moi-même...
205. B - Mais c'est une femme ?
206. A - C'est une femme...
207. B - Elle est peut-être grande, petite...
208. A - Elle est grande...
209. B - Oui...
210. A - Elle est blonde...
211. B - Oui...
212. A - Elle a les cheveux au carré...
213. B - Oui...
214. A - Elle a de très beaux yeux bleus... de très beaux yeux... généreux, ouverts sur l'autre... je vois son sourire, un petit sourire...
215. B - Hum... peut-être que tu retrouves sa voix ?
216. A - Oui oui... je vois très bien... une voix douce...
217. B - Et à ce moment-là, elle est devant toi ?
218. A - Oui... on est au même niveau... elle est aussi grande que moi...

Cette focalisation permet à Franck de retrouver si bien cette scène qu'il résume les paroles entendues en discours direct :

219. B - Qu'est-ce qu'elle te dit ?
220. A - Elle me dit que ça va pas, que je peux pas faire ça, que... que je vais m'abîmer, que là je dépasse le... le cadre de mon intervention, que je... suis volontaire, que... « souviens-toi de la formation, de l'accompagnement, de l'empathie... » qu'on est comme un hélicoptère, on ne guide pas, on le prend pas par la main mais on est au-dessus et on ... on évite qu'il aille dans le ravin et que c'est ça le rôle de volontaire... on est dans l'empathie mais on peut pas être dans l'accompagnement, et que moi, je tends la main, là... je prends la main au lieu d'être au-dessus, de l'écouter... d'écouter l'autre et... d'être plus là pour entendre que pour orienter, pour conseiller, et cetera... et que je suis en train de me planter et que je peux pas faire ça... également elle me dit que je risque de mettre l'autre mal, en instituant un rapport comme ça... de proximité...

221. B - Hum... et lorsqu'elle te dit tout ça, qu'est-ce que tu fais toi ?
222. A - Je me souviens que j'avais un sourire... que j'entendais pas, que c'étaient des mots... de formation, voilà... moi je vivais les choses comme ça avec mes tripes et que je sentais que c'était important pour moi que de faire ça et que ça allait être important pour lui... voilà...
223. B - Hum...
224. A - J'étais dans la subversion...
225. B - Hum... mais quand tu es dans la subversion à ce moment-là, qu'est-ce que c'est ?
226. A - J'ai une espèce d'arrogance...
227. B - Oui...
228. A - Une espèce de sourire... le front haut, quoi...
229. B - Hum...
230. A - J'entends rien... je... je me ferme, sans agressivité, mais... je souris... convaincu du bien-fondé de ma démarche... rien ne peut m'arrêter...

J'accompagne ensuite Franck dans l'explicitation de ce sentiment subversif, et je recueille de la documentation très intéressante :

231. B - Hum... mais quand tu es convaincu du bien-fondé de ta démarche, qu'est-ce que c'est pour toi d'être convaincu du bien-fondé de ta démarche à ce moment-là ?
232. A - C'est... (*silence*) les pieds dans le sol...
233. B - Hum...
234. A - Un ancrage comme ça dans...
235. B - Hum...
236. A - ... ancrage dans mes convictions...
237. B - Et les pieds dans le sol, ce sont tes pieds ?
238. A - Oui !
239. B - Tu as les pieds dans le sol à ce moment-là ?
240. A - Ah oui oui !
241. B - Quand tu as les pieds dans le sol, qu'est-ce que c'est ?
242. A - Le corps est lourd...
243. B - Oui...
244. A - Je me sens... je me sens... je me sens... fort !.. déterminé... on peut pas me déséquilibrer...
245. B - Hum...
246. A - On peut pas me faire vaciller... quelque chose de très grand, de...
247. B - Hum...
248. A - Pas de « grandi », hein... de très grand, de très... imposant...
249. B - Hum...
250. A - Les épaules larges... quelque chose de très...
251. B - Hum...
252. A - Quelque chose de très fier... une posture très fière, comme ça... et en même temps une espèce de... une espèce de jubilation à être aussi convaincu... face aux autres... en face, qui sont en questionnement par rapport à mon acte...
253. B - Hum...

L'utilisation par Franck de l'expression « les pieds dans le sol », provenant du vocabulaire de la danse, indique peut-être une assimilation de mon thème général par fréquentation de l'atelier. Quoiqu'il en soit, sa description remplit parfaitement mes critères. Mais puisque, pour moi, ce moment d'entrevue n'est que l'amorce de la rencontre avec Cyril « ce jour-là », je décide unilatéralement, en 255, de faire un lot de cette conversation pour passer à

la suite. Il s'agit encore d'une opportunité manquée pour passer un contrat avec A, qui aurait pu vouloir rester à cet endroit. D'ailleurs, Franck semble un peu dérouté pour focaliser sur l' « après », je lui propose donc, en 257, la fin de ce moment comme « point de *gestalt* » :

254. A - Et de sentir que dans le corps... que dans la pensée... je ne peux pas être perturbé, je ne peux pas être déstabilisé... et que même Stéphane, qui a une espèce d'ascendant sur moi, à ce moment-là, ne l'a pas... et je le vois, lui, avec sa bouche épaisse qui essaye d'expliquer avec ses mots... son côté très protecteur... que je peux pas, je vais m'abîmer... en n'y mettant absolument pas d'affects, en essayant d'être dans le... dans un discours tout à fait rationnel... et ça me fait sourire... comme si y'avait une décision de prise et que rien ne ferait changer...
255. B - Hum, d'accord... donc Stéphane te parle... tu es ce que tu viens de me décrire, et... juste après, qu'est-ce qui se passe ?
256. A - Ben juste après euh...
257. B - Comment se termine cette discussion avec eux ?
258. A - (*silence*) Ben avec... une espèce de fuite... c'est-à-dire que voilà... « vous ne m'avez pas convaincu »... du coup je m'échappe, quoi, voilà... rupture du dialogue... pas d'agressivité...
259. B - Peut-être qu'ils continuent de te parler et que toi, tu pars... ou peut-être qu'il a fini...
260. A - Non, il a fini, et il s'épuise dans son discours... le discours s'épuise de lui-même... c'est-à-dire que je... en même temps je ne dis rien, moi... je l'écoute... je ne dis rien, je ne réponds pas, je n'établis pas de dialogue, donc c'est... quelque chose qui est fermé et que... voilà... et ça se termine chez lui par un sourire tendre... en ayant conscience, je pense, que rien ne changerait... et je pars en donnant l'impression que je ne vais pas le faire...
261. B - Comment tu fais pour donner l'impression que tu ne vas pas le faire ?
262. A - Du coup je deviens beaucoup plus aérien, moins terrien, donc sans doute plus vulnérable d'aspect... et j'esquisse un sourire de compréhension...
263. B - Quand tu es plus aérien et moins terrien, qu'est-ce que tu fais ?
264. A - Qu'est-ce que je ressens, qu'est-ce que je fais ?
265. B - tu esquisse un sourire de compréhension... peut-être que tu fais autre chose...
266. A - Je bouge, je me déplace... comme si j'allais me mettre en action pour aller vers quelque chose... ce que j'ai sans doute fait... le corps marche normalement, léger... mais avec... en moi une force incroyable, sachant que je vais aller jusqu'au bout... de ma décision...
267. B - Donc à ce moment-là tu pars...
268. A - Et là je ne sais plus... parce que je ne sais plus ce que j'ai...

La difficulté qu'éprouve Franck à enchaîner sur la suite me laisse imaginer qu'il se trouve à la frontière entre un moment « peuplé », auquel il avait peut-être repensé après, et le moment qui suit, dans lequel il se trouve dans une transition, peut-être un trajet, « non peuplé », difficile à déterminer. J'entame donc une récapitulation axée sur les éléments objectifs pour éveiller son souvenir visuel/spatial :

269. B - D'accord... alors tu es face à Stéphane...
270. A - Oui !
271. B - Il te parle...
272. A - Oui !
273. B - Et puis il a terminé, il te regarde avec un sourire... que tu as qualifié de...
274. A - Tendre !

275. B - ... tendre... et tu passes d'un état que tu as qualifié de terrien à un état plus aérien... et là tu bouges...
276. A - Hum !
277. B - Et qu'est-ce que tu vois quand tu pars ?
278. A - (*silence*) Ben je vois le lieu vers lequel je me dirige...
279. B - Oui... je te propose de me décrire ce lieu...
280. A - C'est le couloir...
281. B - C'est le couloir, oui... donc tu avances...
282. A - Oui, j'avance.
283. B - Peut-être que tu as le sac avec le pull dedans...
284. A - Oui !
- Mon pull est là, tout va pour le mieux. Ma proposition de décrire cette situation plonge Franck dans un long silence, durant lequel il semble vraiment recontacter ce moment. Par contraste avec son comportement précédent, j'ai de nouveau l'impression qu'il retrouve ce vécu pour la première fois.
285. B - D'accord, tu avances... je te propose de me décrire ton avancée...
286. A - (*long silence*)
287. B - Quand tu es en train d'avancer, qu'est-ce que tu es à ce moment-là... peut-être que tu...
288. A - A ce moment-là... j'ai quand même intégré ce qu'il m'a dit...
289. B - Oui ?
290. A - Sans doute y'a un moment de doute, je pense...
- Cette modalisation en doute m'amène à le focaliser, usant trois fois du mot « moment » comme autant de rivets au V₁ :
291. B - Je te propose vraiment de revenir sur ce moment-là, pour retrouver ce qu'il y a, dans ce moment-là... de prendre le temps de retrouver ce que tu es au moment où tu pars...
292. A - (*long silence*)
293. B - Oui... qu'est-ce qui se passe pour toi, là ?
294. A - Ben, c'est bizarre, je ressens parfaitement comment j'étais... j'arrive pas à... à dire les choses...
295. B - Peut-être que, à ce moment-là, les deux personnes avec qui tu viens de parler, sont derrière toi...
296. A - Oui... me regardent partir...
297. B - Oui, comment ils sont derrière toi... ils te regardent partir... et puis... peut-être qu'ils sont encore autre chose pour toi à ce moment-là...
298. A - Oui... ils sont surtout des gens aimants, quoi... des gens... des gens protecteurs...
299. B - Hum...
300. A - J'allais dire... un peu... un père et une mère, voilà... c'est ce que je ressens à ce moment-là... avec... c'est l'idée de savoir si je vais aller jusqu'au bout ou pas, quoi...
301. B - Hum...
302. A - ... et comment je vais réagir ensuite... et comment il va falloir gérer cette suite...
303. B - Hum... comment tu sais ça ?
304. A - Je le ressens à leur regard, quoi...
305. B - Oui ?
306. A - A leur douceur, à leur... à leur immense tendresse... des gens fabuleux...
307. B - Mais comment tu sais qu'à ce moment-là, tu es dans le doute... pas le doute, mais la... disons...
308. A - Ben je sens que je vais... que je vais au-delà de ce qu'on m'a dit... je vais au-delà, sans doute, de la raison... au-delà de la sécurité... et que je franchis un pas vers... que je franchis un pas vers la douleur...
309. B - Hum...

310. A – Que je franchis un pas de plus vers l’horreur... vers la blessure possible... la mort...
311. B – Hum...
312. A – ... la douleur...
313. B – La douleur de qui ?
314. A – La mienne !
315. B – La tienne...
316. A – La mienne... plus que de la sienne, d’ailleurs... plus que de celle de Cyril, en l’occurrence, mais... plus la mienne, l’impression d’aller vers cette douleur-là, vers cette déchirure-là, vers cette... cette espèce d’abîme, quoi... d’aller vers une espèce d’abîme, vers un... d’aller toucher des choses profondes, et... probablement d’aller chercher des blessures, de rouvrir des choses, de... de manquer de souffle, de... la mort... d’aller un peu plus près de la mort...
317. B – Hum...
318. A – C’est ça, c’est ça... c’est cette idée-là, quoi... c’est d’aller vers un passage... comme un... de s’éloigner du quai, de s’éloigner de la rive...
319. B – Hum... et quand tu ressens ça, ça te...
320. A – Ben c’est... en même temps y’a une espèce de... y’a... y’a une excitation, une peur et en même temps une attirance terrible...
321. B – Hum... donc tu les sens derrière toi... tu es dans cet état que tu viens de décrire...
322. A – Oui, c’est un état, alors... un peu suspendu pour le coup, quoi... t’as l’impression d’être un peu flottant...
323. B – Hum...
324. A – Un peu flottant, oui... l’impression d’aller vers un rendez-vous... important ...
- Dans ce long silence d’évocation, cette transition a finalement trouvé une forte détermination, très ambivalente. Il est cette fois certain que l’habitude de Franck de mentionner des éprouvés corporels ne se réduit pas à une inscription dans mon thème général : il part de ce qu’il recontacte pour l’explicitier à l’aide de métaphores et d’images très parlantes. Pourtant, ce que j’entends en 302 éveille mon doute : A n’est-il pas encore en train de conjecturer en V₂. Aussi, je le questionne à l’aide d’une relance que l’on utilise généralement pour focaliser sur la prise d’information de A dans le déroulement d’une tâche en V₁. À la relecture, le choix de cette relance me paraît étrange. La relance 303 me donne à penser qu’à ce moment de l’entretien, je demandais à A de me décrire l’ « acte du doute », comme si à ce niveau de fragmentation je pouvais obtenir une granularité de finesse « noétique ». Quant à la formulation de 307, elle semble questionner A sur sa prise d’information en V₂. Je me souviens qu’à cet endroit de l’entretien, je cherchais une alternative à la focalisation utilisée jusqu’ici pour amener A à déplacer sa description vers le pôle objectif : maladresse. Heureusement, A ne se laisse pas perturber, et explicite, librement et diversement, le contenu très captivant de son V₁. En 319, je le rejoins dans son intérêt et l’invite même à évoquer plus profondément son impression.
- En 321, je propose une récapitulation en deux points pour amorcer la progression chronologique, mais A me coupe la parole pour continuer à expliciter son état en V₁. Je l’accompagne en retrait/présence (hum) quand sa mention du rendez-vous à venir en 324 me permet de l’amener à la suite de son récit, mon but restant de lui faire retrouver le moment où il donnera le pull, convaincu par ce qui précède que A peut retrouver finement le V₁ de cette journée :
325. B – Hum... tu revois l’endroit où tu vas ?
326. A – Oui, je me dirige vers une salle...
327. B – Hum...
328. A – ... une salle qui est à proximité de sa chambre, à lui...
329. B – Hum... donc tu vas dans cette salle ?
330. A – Oui...

331. B – Tu retrouves le moment où tu entres dans cette salle ?

332. A – Oui... y'a des gens... des gens qui mangent des gâteaux, je me souviens... et lui arrive...

Je cours vers mon but : mon accompagnement montre une tendance nettement elliptique, je prends la décision, sans m'enquérir du désir de A, de court-circuiter la suite du parcours dans le couloir pour arriver à sa destination.

Cela semble bien lui convenir, et il semble un peu étonné de retrouver ces gens en train de manger des gâteaux. Je ne cherche pas à fragmenter cette arrivée car, tout de suite, A évoque la saillance de ce moment : l'arrivée de Cyril. Par contre, cette arrivée me semble importante à fragmenter, et puisque l'« arrivée » de quelqu'un est en soi le début de sa présence, questionner sa prise d'information sur cette arrivée donnera forcément le début de cette nouvelle séquence :

334. Il arrive dans cette salle...

335. B – D'accord, tu retrouves le moment où il arrive ?

336. A – Oui...

337. B – Comment tu sais qu'il arrive ?

338. A – Parce que je le vois, parce que je le sens...

339. B – Tu le vois, tu le sens... tu veux dire à l'odeur ?

340. A – Non ! Je « sens » qu'il arrive... je « sens » qu'il est là, à proximité, avec... avec une peur qu'il ne vienne pas... et sachant que je n'irai pas dans sa chambre...

La formulation de A en 338 demande vérification, puisqu'il mentionne deux modalités, dont l'une, « je le sens », est équivoque, d'autant que l'olfaction avait déjà été mentionnée. Sa réponse, en 340, m'apprend que sa description n'est pas chronologique, puisque ce qu'il sent, c'est l'imminence de l'arrivée de Cyril, qu'il ne peut donc pas « voir » simultanément. Pourtant, plutôt que de ramener A dans les rails de la chronologie, j'accepte maintenant cette confusion comme caractéristique de son « style de A », très porté sur son vécu subjectif, intuitif et émotionnel, et je l'accompagne ensuite dans l'explicitation de ce thème :

341. B – Comment tu sais que tu n'iras pas dans sa chambre ?

342. A – Parce que, je sais que je ne... c'est toujours cette espèce d'autoprotection, probablement... cette volonté d'aller à proximité-proximité... mais en sachant que je ne franchirai pas un certain seuil... un certain cap... je le sais depuis le départ, ça... comme si y'avait... la conscience que... que là je me brûlerais... que je m'abîmerais trop... que je pourrais pas... faire machine arrière et que je serais complètement absorbé...

343. B – Hum... donc à ce moment-là, tu sens qu'il arrive...

344. A – Hum !

345. B – Et qu'est-ce que c'est pour toi de sentir qu'il arrive, à ce moment-là ?

346. A – Ben c'est... oui, là aussi, une très grande excitation, quoi... la fébrilité... le cœur qui bat, le... tu ne vois que lui, tu ne vois plus les autres, tu n'es plus en conversation avec les autres... tu n'es plus dans l'apparence, tu ne fais pas semblant d'être en écoute, tu... voilà tu es dans une espèce de réalité, d'authenticité... mais qui, pour le coup, te fige... tu ne composes avec rien, tu es là... prêt à tout, et en même temps tu ne fais rien, quoi... tu es en disponibilité...

347. B – Et là, à ce moment-là, tu le vois ?

348. A – Oui je le vois... il est à proximité... très près...

Je ressens fortement cette confusion chronologique entre le moment du « sentir » et celui du « voir » comme un obstacle à la progression. Je cherche donc, par la suite, à ancrer toujours plus A dans la description objective chronologique, qu'il va interrompre tout à coup pour observer un long silence :

(...)

366. A - Comme si il était... comme si y'avait quelque chose de domestiqué... y'a plus cette agressivité, y'a plus de... quelque chose de calme, qui observe... il est assis, je suis debout... moi je suis très mal à l'aise...

367. B - Hum...

368. A - ... ses mains... des mains très longues, très maigres, très... (*silence*)

369. B - Oui, qu'est-ce qui se passe pour toi, là ?

370. A - Hum je pense euh... (*long silence*) là je me dis que je comprends pas... je comprends pas pourquoi je... pourquoi je suis allé jusque là, quoi (*il rit*)... je comprends pas, voilà... je comprends pas pourquoi je suis allé jusque là et pourquoi je suis pas allé au-delà... c'est-à-dire de l'accompagner vraiment et de rentrer dans une relation... humaine... c'est-à-dire... on n'a jamais vraiment parlé tous les deux, on n'a jamais échangé, on n'a... on n'a jamais franchi un cap... au-delà de cette fascination, comme ça, mais sans... sans communication, tu vois, c'est heu... comme si c'était deux êtres qui pouvaient pas s'atteindre... qui pouvaient pas se toucher...

371. B - Hum... je te propose de revenir au moment où vous êtes face à face... c'est ça, vous êtes face à face ?

372. A - Oui.

373. B - Et après... il arrive ?

374. A - Hum !

375. B - ... vous vous observez...

376. A - Hum !

377. B - ... et puis ensuite... juste après ?

378. A - (*silence*) Je crois qu'il compose avec... ceux qui sont là, autour... il discute, je crois, il échange...

379. B - Avec les autres...

380. A - Oui !

Suite à son second et long silence, je comprends qu'il s'était plongé dans une réflexion. Il parle maintenant de cette séquence au passé, comme si sa *gestalt* était complète. Plutôt que de lui demander s'il souhaite interrompre l'entretien pour réfléchir sur ce qu'il vient de retrouver, ou revenir sur cette scène, ou bien encore choisir un autre moment, je me sens privé de ma quête de la « transmission du pull ». C'est par le moyen d'une « proposition qu'on ne refuse pas »⁶, et sans doute pour la fois la plus brutale de cet entretien, que je plaque Franck dans sa fuite pour le remettre au charbon. Bille en tête, je bricole une récapitulation chronologique à partir d'éléments évoqués, sans me soucier de formuler en écho. Les « hum » de A signalent, en 374 et 376, qu'il se sent tout de même autorisé à participer.

J'accompagne A dans la description chronologique de sa relation à Cyril, à l'affût de toutes opportunités de transmission d'un pull-over :

381. B - Comment il passe de ce moment où il te regarde au moment où il communique avec les autres... peut-être qu'il se déplace...

382. A - Non...

383. B - Peut-être que les autres viennent...

384. A - Non ! Ils sont autour, c'est une petite pièce, c'est pas très grand... simplement la parole, comme ça, qui circule...

385. B - Hum...

386. A - Et...

387. B - Tu retrouves le moment où il passe de la relation avec toi à la relation avec d'autres ?

⁶ Expression mafieuse désignant l'intimidation faite aux personnes rackettées.

388. A – Oui... ce que je vois surtout, c'est la grande honnêteté... c'est-à-dire que... ce que je garde de cet instant, c'est sa façon de me regarder, de me scruter, de m'observer, de me... oui, de me déshabiller... de façon très directe... devant moi et devant les autres... et de passer ensuite de ce moment de... comment dire... de moment où il « prend »... où il prend des choses... au moment où il échange ensuite avec les autres... c'est-à-dire que... il passe de ce moment-là très fort, très intense... à un échange, tout aussi intense, mais sur des banalités, quoi... banalités du quotidien... de ce qu'ils sont en train de manger... y'a pas de fuite, il triche pas, il est... voilà... il échappe à ça, quoi... chose absolument pas réalisable... c'est-à-dire que... pour moi c'est pas possible de se comporter comme ça...
389. B – Hum... et qu'est-ce que ça te fait quand il fait ça ?
390. A – Ben c'est déroutant quoi... je me sens dérouté et... et moi j'essaye d'accompagner ça... c'est-à-dire après d'échanger avec les autres, mais, pas du tout en honnêteté... là je compose... j'ai un peu un rôle social et cetera, quoi... artificiel...
391. B – Alors, juste... au moment où tu commences à composer, qu'est-ce que tu fais ?
392. A – Je me déplace dans la salle...
393. B – Oui...
394. A – ... je vais vers les gens... je propose des gâteaux... voilà, je...
395. B – Peut-être que tu as encore le pull à la main ?
396. A – Je ne sais plus... où il est le pull... je ne sais pas si je lui ai donné à ce moment-là... je ne sais pas si je l'ai donné à quelqu'un pour que la personne le lui donne... je ne sais pas... je ne sais pas où est ce pull...
397. B – Donc, tu es avec les autres... tu leur propose des gâteaux...
398. A – Hum...
399. B – Et lui, il est où, à ce moment-là ?
400. A – il est derrière... il est là... il est en sociabilité, je dirais...
401. B – Hum... d'accord... et ensuite...
402. A – Après... plus rien, je le vois plus... il a peut-être quitté l'endroit... et moi je continue avec les autres...
403. B – À quel moment tu remarques qu'il n'est plus là ?
404. A – Entre deux conversations je pense... je tourne la tête... il a disparu... discrètement, sans bruit...
405. B – D'accord... donc ce jour-là... c'est la fin de votre rencontre...
406. A – Oui, pour cette journée-là, oui...
407. B – D'accord...

Et lorsqu'en 396, il me révèle que ce pull ne figure plus dans son V₁, je place mes espoirs dans la suite du récit, en vain, puisque n'a suivi que le constat, après coup, de son départ.

Toutefois, A prouve qu'il partage mon intérêt, puisqu'il me gratifie, en toute autonomie, d'un épilogue prouvant que le pull a bien été transmis. Mais lorsque l'horloge m'incite à sortir A des couloirs de l'hôpital pour le ramener à côté de moi, le mystère de cette offrande reste entier :

408. A – Après je l'ai vu une autre fois... avec le pull... il portait le pull... mais je le vois très loin... je le vois de très loin... je dois être occupé ailleurs... je dois aller voir quelqu'un d'autre... un autre patient... je dois aller dans une autre chambre, il est très loin... je le vois très loin dans le couloir, il y a deux couloirs... desservis par... l'entrée dessert deux couloirs... c'est le lieu où on est allé, tu te souviens ?
409. B – Hum...
410. Et moi je suis dans le couloir de droite et euh... et je le vois tout au bout, avec ce pull vert, sur lui... et une écharpe jaune autour du cou... encore plus maigre que d'habitude... et

je le vois se déplacer très vite et j'imagine qu'il se déplaçait pas aussi vite, mais je le vois se déplacer très vite... comme si il m'échappait... comme si je ne pouvais plus l'atteindre... comme si son image était partie, très loin... comme si je l'avais mise à distance, j'en sais rien... y'a quelque chose comme ça... et je vois le pull... je distingue très bien le pull...

411. B - Hum... je te propose de revenir avec moi...

412. A - Pfffff.

Franck est très impressionné par le voyage qu'il vient de faire, et pendant le quart d'heure qui nous reste, il compare ce qu'il vient de retrouver avec d'autres exemples de visites ultérieures.

La prise de conscience dans l'après-coup

Franck se souvient que cette personne, Cyril, était devenu le symbole de sa propre révolte contre le SIDA. Mais ce qu'il réalise maintenant, c'est que ce moment correspond à l'époque durant laquelle il se croyait séropositif, sans oser passer les examens. Lorsque, au bout de dix ans, il s'est décidé pour un test qui s'est révélé négatif, Franck a continué son bénévolat, mais cette fois selon les modalités prescrites, d'une manière qu'il juge appropriée et dont il est très fier. Sa prise de conscience apparaît par le contraste entre la « source du don » qu'il faisait à cette époque, « état d'être » qu'il avait oublié, et la « source du don » qui a suivi sa délivrance, qui est encore son « état d'être » présent.

Conclusion

Au fil de mon commentaire, le thème de l'« accord d'attelage » s'est imposé comme fil conducteur. La transcription fait apparaître un style trop unilatéral dans mon accompagnement, je n'use jamais de cette formule, pourtant classique parmi les classiques : « si vous en êtes d'accord ». Je ne pense pas non plus à proposer des pauses qui permettraient de partager la prise de décision quant aux orientations dans l'entretien, quant aux choix des vécus à évoquer.

Malgré cela, dans le cas de cet entretien, les contrats passés préalablement, la forte motivation de Franck et, sans doute, l'amitié qui s'était installée entre nous ont permis de remplir chacun des buts. Il demeure le plus accompli de tous les entretiens réalisés durant cette résidence.

Quant au contenu de cet entretien, je le trouve passionnant. Il est un exemple parfait de l'inadéquation entre les ressources et les buts déclarés d'une personne. On peut clairement observer que la motivation de Franck, centrée sur sa relation personnelle à la pathologie, l'amène à subvertir le cadre déontologique de sa pratique, pour finalement se mettre en danger et mettre en danger la personne visitée. Il documente le point de bascule entre la « distance thérapeutique » et l'horizon du *burn out*, cette maladie des professionnels de la relation très fréquente dans le contexte du soin. D'après cet exemple, on voit que cette bascule se situe au niveau du « savoir » relatif à la situation : les ressources d'ordre personnel prennent l'ascendant sur les ressources professionnelles au point de les balayer, et la prise de décision néglige, méprise le conflit de rationalité au profit d'une projection affective. C'est l'ouverture à tous les dangers pour les deux protagonistes, dont aucune règle n'encadre plus les investissements.

La profondeur de cette problématique, c'est que le soignant est nécessairement amené à faire appel à ses ressources personnelles, et que cet aspect quotidien de son travail n'est pas pris en compte, encadré, accompagné. C'est sans doute pourquoi cette difficulté de partage entre les domaines personnels et professionnel est le thème qui est ressorti dans la grande majorité de mes entretiens, et c'est pourquoi nous avons décidé, avec Sylvain, d'en faire le sujet principal de notre pièce.

Et les autres pendant ce temps-la...

Lucie Champion

L'expérience d'une prise de conscience émergente

Je reviens du stage de Pierre sur l'auto-explicitation. Des phrases résonnent en moi comme : "Apprendre des choses de moi-même que je ne connais pas mais auxquelles j'ai accès". Je suis dans l'énergie de ce stage, dans cette envie de poursuivre l'écriture. J'ai réveillé des couches déposées au fil des vécus. Je déroule ma semaine dans ma tête et pense à mon expérience de lundi, séminaire du GREX. Une sensation de remplissement se fait, j'ai envie d'en savoir plus. Qui y a-t-il d'autres encore.... Je choisis de faire de cette première participation au GREX l'intention éveillante de mon écriture d'auto-explicitation.

Penser une activité par son orientation, son mode de visé particulier⁷

Je laisse revenir à moi le début du séminaire. Après l'introduction de Pierre, nous débutons par le texte d'Agnès. Je me surprends à écrire nous. Je me sens dans le groupe. C'est important pour moi ce "nous" qui vient au fil de l'écriture. Qu'est-ce qui me revient de ce moment-là. Le silence, le calme, une atmosphère concentrée, paisible. Et qu'est-ce qui revient encore... Je pense à la structure du champ attentionnel. Mon focus est sur l'interaction non verbale entre Pierre et Agnès. Et encore, et encore... Les autres couches sont accessibles, si je me laisse porter. Me revient l'image de la dimension organique de la couche, de la sédimentation évoquée lors du stage d'auto-explicitation qui a suivi. Je reviens à lundi matin. Nous sommes tous assis, les tables disposées en rectangle dans la pièce. La lumière extérieure est douce. Entre les participants je perçois des échanges de sourire, la joie de se retrouver. Chacun organise son espace de travail tranquillement et comme à la fin d'une introduction musicale à laquelle personne ne prête attention mais que tout le monde entend, nous commençons.

L'ante-début

Nous commençons, est-ce bien là le début ? Suis-je suffisamment vigilante à la complétude temporelle. Non, je reprends. Le sensoriel revécu en début de séminaire était précédé par l'état interne dans lequel j'ai cheminé sur ma route vers l'avenue Reille. Qu'est-ce qui me revient de ce moment là ?

Je quitte mon hôtel, 10 mn de marche en passant par le parc Montsouris, je m'en réjouis. Je vais retrouver des visages connus, des personnes avec qui j'ai partagé des expériences engageantes notamment pendant les stages de Nadine. Je recontacte ce moment-là. Je suis dans le parc, les canards se frayent un chemin dans la glace, les gens marchent à vive allure... moi, je ralentis la marche, je m'arrête. Une information corporelle fait sens, une sorte de frisson qui n'a rien à voir avec le froid. Qu'est ce qui me revient de ce moment là, avec cet indicateur d'état interne ? Séminaire du GREX, groupe de recherche à l'explicitation, groupe, explicitation ça va, mais recherche ?

Quelle légitimité ai-je dans ce groupe. Le doute m'envahit. Je sais intellectuellement que le chercheur et le praticien agissent en interaction. En fait, j'ai la préoccupation du praticien qui a l'expérience mais pas les mots pour le dire. Je connais la majorité des membres du groupe, ils m'ont toujours très bien accueillie. Mais ils ont commencé leur cheminement vers la phénoménologie depuis 5, 10, 15 ans. Mon niveau d'expertise est bien en deçà. Mais je sens que je touche une croyance. Je me souviens du travail fait avec Nadine pendant le stage sur " croyances et identité ". Attention à ne pas prélever dans le réel ce qui confirme cette croyance. Je serai vigilante à l'approche interprétative. Attention aussi à ne pas consolider une "position rebelle" pour maintenir cette croyance.

J'arrive, je monte les escaliers, je rencontre sur le palier, Pierre, Nadine, Joëlle... qui m'accueillent chaleureusement. Tout va bien.

⁷ Expliciter n°30 "concevoir une activité par son orientation, c'est dans le cadre du renversement sémantique essayer de tourner son attention vers l'objet d'étude, vers son propre vécu par exemple, dans une manière où l'on se place à l'écoute de ce qu'il est, de ce qu'il exprime dans sa réalité propre"

Que font les autres pendant ce temps-là ?⁸

L'article d'Agnès sur " Former les maîtres E à se centrer sur le sujet apprenant " a éveillé en moi beaucoup d'intérêt, en lien notamment avec ma réalité professionnelle. J'avais très envie de rencontrer l'auteure pour éclairer certains passages. En fait, je suis attentive au sujet car je forme des formateurs intervenant pour la grande majorité auprès d'un public en difficulté. Ce sont des apprenants ayant un ancrage négatif par rapport à l'école, des blocages cognitifs et un Sentiment d'Efficacité Personnelle très faible. Ils ont besoin du groupe pour apprendre, pour se socialiser, pour dépasser les conflits socio-cognitifs dans des formats pédagogiques de plus en plus individualisés sur demande des financeurs (Conseil Régional, Fongecif, Assedic). L'individualisation permet de prendre en compte les préacquis, d'adapter des parcours de formation, de répondre à un niveau de professionnalisation et de certification spécifique... La remédiation des difficultés cognitives pour ces personnes en reconversion professionnelle passe par une prise en compte quotidienne des difficultés affectivo-émotionnelles et sociales.

Dans ces formations majoritairement individualisées, chacun travaille à son rythme, sur un sujet particulier dans un collectif de 10 à 15 personnes. Le formateur gère au mieux son temps et son énergie entre tous les stagiaires. Comment être dans une démarche de métacognition, d'approche réflexive sur apprendre à apprendre en s'appuyant sur l'expérience de l'autre, de ses pairs ?

L'accompagnement de l'apprenant dans sa singularité est au cœur même de l'enjeu de la fonction du formateur. Pendant que je remédie, régule avec un, "que font les autres pendant ce temps-là". Cette phrase, je l'entends si souvent dans les groupes d'analyse de pratique.

En novembre, lors du séminaire de lancement du nouveau programme régional de professionnalisation (2007-2010) Basse Normandie (être formateur aujourd'hui, enjeux et perspective), la question centrale était bien celle de l'accompagnement. "On n'est jamais dans des situations stabilisées et standardisées Une difficulté tient au fait que nous sommes dans des métiers de l'humain, comme on dit, des métiers du social, de l'interaction, et que dans ces métiers, on est exposé à l'extrême variabilité et singularité des situations dans lesquelles on se trouve. Variabilité qui tient simplement au fait que l'on est sans arrêt en face de personnes toutes différentes et que le cours même de l'action remodèle constamment la situation présente."⁹

Etre formateur aujourd'hui, il s'agit bien d'un questionnement identitaire sur la prise en compte de l'autre dans sa singularité et dans une dimension sociale.

"Faire expliciter devant les autres. L'interaction entre le formateur et l'apprenant s'inscrit comme un étayage sous le regard des autres." Il est souvent difficile de faire un retour réflexif pour tout le monde, faute de temps. "Que font les autres pendant ce temps là" ?

L'article d'Agnès m'a donc interpellée. Je suis là, je l'écoute, elle répond aux questions, commente des remarques...

Je suis là aujourd'hui devant ma feuille. Qu'est-ce qui me revient de ce moment là ? Défilent devant moi différents instants de la matinée, je laisse passer, les moments sont intenses mais je ne ressens pas en moi cette vibration qui me donne envie de m'arrêter là, ou qui m'arrête spontanément sur une image. Je prends mon temps, je sais que je peux avoir accès à ma mémoire passive, si j'ai un contrat de communication bienveillant avec moi-même.

J'écris, je laisse défiler le flux de l'écriture. La 1^{ère} écriture relate ce qui me revient spontanément. J'entends une phrase qui fait une résonance corporelle. Que font les autres pendant ce temps-là ? Ce moment me convient pour une fragmentation. Je prends le temps de m'y arrêter. Ce qui me revient de ce moment là : le regard attentif d'Agnès, assise à côté de Pierre légèrement en retrait, l'atmosphère est détendue, la luminosité de la pièce est celle d'un matin ensoleillé d'hiver. Un échange se fait avec des personnes à ma gauche, Maryse ou Mireille, un échange autour de l'explicitation avec de l'explicitation, le ton devient plus fort, le rythme s'accélère, Agnès reprend la phrase écrite dans son article. Quand on fait expliciter un élève devant les autres, que font ces autres pendant ce temps-là ?

Les autres, les autres, je regarde spontanément les autres. Je suis les autres, nous sommes les autres. Certains se penchent vers l'avant, se calent dans leur chaise, des doigts se lèvent pour prendre la parole, d'autres reprennent l'article d'explicitation et notent. L'échange continue, se clarifie entre Agnès et

⁸ Expliciter n°72 "Quand on fait expliciter un élève devant les autres, que font ces autres pendant ce temps-là ?"

⁹ Intervention de Guy Jobert Professeur titulaire de la Chaire de Formation des Adultes du CNAM Directeur de la Revue Education Permanente.

Mireille. Je n'écoute plus l'autre comme un objet extérieur, mais j'écoute sa singularité par rapport à ma singularité.

Revenons à ce moment où je regarde les autres et prends conscience que je suis aussi les autres. Qu'est ce qui se passe pour moi à ce moment-là. Qu'est-ce qui me revient ? Je regarde Agnès beaucoup plus attentivement. Je me penche vers la revue. Cette phrase, je l'avais surlignée sur mon exemplaire. Je me dis que moi aussi j'avais eu ce questionnement-là mais que je n'aurais pas osé l'exprimer, cela me paraissait une évidence. Je ne me souviens plus exactement de la question, cela m'importe peu. Je réalise que Mireille questionne pour elle, pour Agnès et pour moi aussi, pour nous.

Je pense à l'article de Pierre sur les effets perlocutoires sur soi (et sur l'autre) de la question que je ne pose pas. Cette question posée à Agnès, tiens, je voulais dire la même chose mais je ne l'aurais pas présentée sous cet angle là. Je prends la mesure que mes commentaires sur cet article sont partagés, une sorte d'auto-évaluation de ma compréhension du sujet. Je me sens en confiance. J'ai confiance.

Je suis en écriture d'auto-explicitation. Je me suis interrompue pour relire l'article de Pierre sur l'approche des effets perlocutoires¹⁰, les effets sur moi et sur les autres. J'ai envie d'interroger cette dimension. Je sais que je peux revenir là où je m'étais arrêtée. C'est quelque chose qui m'a marquée pendant le stage. Cette possibilité de réitération permanente. Le fait de revenir quand je veux au flux de l'écriture me permet de lâcher prise sur le flux de l'évocation. Je n'ai plus cette préoccupation qui m'a déstabilisée en début de stage, comment gérer le synchrone des couches du vécu ?

Je me remets en évocation du moment où Agnès a prononcé cette phrase. Je recontacte la sensation corporelle ressentie à ce moment là. Que fais-je, que faisons-nous ? Les regards deviennent plus attentifs, les corps se penchent en avant. Je sens que le flux de l'écriture prend le pas sur l'évocation. Les co-remarqués sont là, je prends mon temps. A quoi étais-je attentive, et encore...

Ca y est, j'y suis bien. Je change de focus attentionnel, je regardais expliciter, je regarde Agnès, la réaction des autres. Je peux aller en expansion sur les effets perlocutoires sur l'autre (qui est moi) de la question posée (que j'aurais pu poser). Bien que silencieuse, je montre de l'intérêt, Agnès le remarque. Valences relationnelles : tiens, elle s'adresse à moi au même titre qu'elle s'adresse aux autres

Visée attentionnelle : j'ai lâché la prise de notes pour me concentrer sur l'échange

Actes cognitifs : je mobilise mes activités cognitives vers réflexion, transposition, je m'informe, je m'autorise à laisser émerger l'évident, je m'auto-évalue...

Croyances : le fait que cette question m'était apparue évidente, qu'elle était au cœur de mes préoccupations à moi aussi, me fait croire que j'ai compris l'auteur, que mon questionnement est pertinent.

En fait je suis extrêmement active et des couches de vécu se superposent dans ma mémoire passive. Quelque chose se passe au niveau de croyances et de l'identité.

Je peux identifier ce que j'ai fait et comment je l'ai mis en œuvre. Je me questionne sur ce que j'aurais ou pas répondu. Je fais l'expérience de la présence et du regard de l'autre. Je constate que ce qui est évident pour moi l'est aussi ou ne l'est pas pour l'autre. J'apprends à me confronter aux évidences. J'apprends à accueillir ce qui vient, à accueillir l'enthousiasme, la fébrilité, l'étonnement, les représentations de l'autre. Je construis mon propre processus didactique, j'identifie mes ressources. Je prends conscience de la perception interne de ma subjectivité. Je prends conscience de mes co-identités et de celles de l'autre.

Je suis dans la consolidation de l'estime de soi. Qu'est ce que moi je veux en tant que formateur, en tant que personne, sur quelles croyances je m'appuie et au nom de quel rôle sociétal ? Comment j'évolue sous le regard des autres les autres ? Je ne suis Je que grâce à l'autre.

" Si je suis capable de dire Je, c'est que l'on m'a dit Tu. Cette capacité m'est venue profondément des liens que j'ai tissés avec les autres et finalement, tout le rôle de la société, donc tout le rôle de l'éducation, c'est de permettre à chaque petit homme de devenir un homme capable de choisir, de dire Je, grâce à tout ce qu'il tisse avec les autres."¹¹

Retour réflexif sur l'expérience de la présence de l'autre

Travailler en présence de l'autre même si je suis seul face à mon apprentissage.

Pendant le stage d'auto-explicitation, Pierre nous a demandé d'écrire en co-présence. "Juste écrire avec quelqu'un à côté de vous, quelqu'un qui ne dit rien, qui écrit comme vous, vous savez juste qu'il est là." Quel est le point d'appui de l'autre qui facilite l'écriture ?

¹⁰ Expliciter n°71

¹¹ André de Peretti " Né pour choisir " dans "réinventer le métier d'apprendre" Hélène Trocmé-Fabvre

Cette autre expérience de la présence de l'autre, de la présence "passive" de l'autre me semble bien refléter mes interrogations et j'ai envie d'aller plus loin.

Alors je me propose de laisser venir ce moment où j'écris selon la consigne de Pierre et où je sens la présence de l'autre à mes côtés. Je prends mon temps.

Je me souviens des consignes de Pierre, de l'intérêt pour l'expérience, du transfert que je pourrai en faire en tant que formatrice. Je suis installée au fond de la pièce, mon cahier devant moi sur la table, une page blanche, ma 1^{ère} auto explicitation, je suis enthousiaste de tenter l'expérience, tout le monde est dispersé dans la salle, mais plus ou moins deux par deux, chacun a entendu la même consigne et va vivre une expérience intérieure singulière. Je me concentre "qu'est ce qui me revient du trajet d'hier"¹², je ferme les yeux pour mieux être en évocation.

Je lis ce que je viens d'écrire, chacun est dispersé dans la salle plus ou moins deux par deux. Ce détail me renvoie à l'importance de la structure temporelle. Ce n'est pas la 1^{ère} écriture. C'est la 2^{ème} écriture d'auto-explicitation. J'ai repris la même place, la même personne est venue s'asseoir à côté de moi mais c'est bien la 2^{ème} écriture, nous sommes beaucoup plus dispersés aujourd'hui qu'hier. Les binômes sont moins marqués. La consigne était celle fois-ci "reprenre votre première écriture et décrire de nouveau en changeant de couche de vécu, en étant plus attentif à la temporalité".

Qu'est ce qui s'est passé alors. Avant de me concentrer, j'échange quelques sourires complices avec mes collègues. Pendant les restitutions de vécu de chacun avec Pierre, nous avons appris, nous avons échangé, nous avons eu une activité cognitive dense. Nous avons une représentation de ce que l'autre a à travailler, ce qui crée une dynamique de groupe. Je ferme les yeux, me répète la consigne de Pierre, le flux de l'écriture tarde à venir. Il m'est difficile de me concentrer. Je sens la présence de l'autre à mes côtés, très concentrée et je reviens très naturellement vers ma feuille.

Et peut être y-a-il autre chose encore. Attention au défi de mémoire. Autre chose encore ? Cette relance me convient bien. Peut-être y a t-il quelque chose, peut-être pas, cette liberté favorise l'accès à des couches endormies.

Je reprends la consigne que je me suis donnée : m'arrêter sur le niveau de détails de la fragmentation, sur l'expansion. A ma 1^{ère} écriture, je ne m'étais pas autorisée à déployer le questionnement, étant donné l'étroitesse du fragment retenu. L'image de l'échange avec Pierre me revient. J'avais le sentiment de faire la fragmentation de la fragmentation de la fragmentation sur un temps de 2mn. J'ai compris, c'est comme si je faisais une randonnée sur un GR avec une carte de France et une série de loupes de plus en plus puissantes pour voir le détail du chemin. "Il ne faut pas changer de loupe, il faut changer de carte", me précise Pierre. Cela me fait sourire, Je souris, le flux de l'écriture arrive, moins rapide que le flux de l'évocation mais je sais que je peux y revenir.

J'écris en détaillant les couches de sensorialité, prise d'informations, activités cognitives, corporelles, états internes, je m'emballe, j'écris en superposé pour ne rien oublier, je sais que je peux y revenir mais... je sors de l'évocation.

Alors je lève le regard et vois "l'autre" à côté de moi, concentrée, en dialogue intérieur ou en évocation, mais elle est là, elle a l'énergie, la bienveillance et l'attention de mon "B". C'est comme un ancrage qui me permet de me remettre en évocation. Je recontacte alors l'état interne par le corporel, par les réactions du corps qui vit l'expérience.

Quand je regarde "l'autre", c'est comme si une co-identité de moi (confondue avec une co-identité de l'autre) me dit "prends ton temps, reviens au moment où... (le fragment retenu), à quoi étais-tu attentive à ce moment-là". J'écris, je regarde "l'autre" concentrée sur son écriture et entends "peut-être il y a t-il autre chose..." je décris, j'écris l'émotion du moment.

Je lève à nouveau mon regard vers la salle, chacun vit l'écriture d'un moment singulier et je sens corporellement le bonheur de ce partage, le bonheur d'une appartenance à un groupe qui vise les mêmes finalités, a des préoccupations communes et cela me donne de l'énergie pour continuer. L'autre m'entend, je l'entends dans sa difficulté d'écriture, et ce dans le plus grand des silences.

Je ressens encore cette énergie pendant que je suis en V2, en écriture sur le vécu de l'auto-explicitation V1. L'ancrage est bien présent, la richesse de ce qui s'est passé pendant le stage me donne l'énergie d'aujourd'hui.

Je sens que l'écoute, la présence, la posture bienveillante de l'autre favorise mon authenticité dans l'effectuation d'une nouvelle tâche. La concentration de l'autre favorise ma propre concentration.

¹² le thème était le trajet pour venir au stage

J'apprends à écrire, à apprendre, à oser, à me lancer sous le regard de l'autre.

Je suis seule devant ma feuille mais je sens la présence du groupe qui partage quelque chose de moi, avec moi. Cela me contient dans mon projet d'écriture.

"Un des freins à la mise en mots spontanées de l'expérience est lié au pré-réfléchi lui-même : du fait de n'être pas présent à soi pendant l'action et de ne pas être spontanément tourné vers soi. Faire l'expérience de sa propre pensée nécessite confiance et concentration"¹³

Maintenant, quelle généralisation en terme d'orientation de cette expérience singulière ?

Prise de conscience émergente :

« émergence de quelque chose qui touche le sujet, qui le mobilise, alimente le pôle des métaconnaissances sur soi en tant que sujet apprenant »¹⁴

Cette prise de conscience a été facilitée par ce travail d'écriture en auto-explicitation. Mon rapport à l'écriture a changé dans la mesure où j'ai vécu une formation expérientielle sur le sujet et en même temps, j'ai acquis une méthodologie de travail.

J'ai ressenti l'approche pédagogique utilisée pendant le stage par Pierre comme une "déséquilibration bienveillante pour une rééquilibration majorante". Les outils proposés sont vécus, incarnés, dans un espace de liberté.

Certains exercices avec une consigne volontairement "floue et complexe", aboutissent à un blocage, à un vide. Et quand je suis devant ma feuille, sans inspiration, avec rien dans la visée à vide, avec un grand blanc devant moi, qu'est ce qui vient à ce moment-là ? Et le déploiement de ce moment là permet d'accéder à une autre couche, à un autre horizon insoupçonné.

Je mesure l'efficacité de ce rendez-vous avec soi pendant un temps prédéterminé pour cette activité d'écriture. Ce contrat, je le fais avec moi comme je le ferai pour l'entretien d'explicitation d'un autre. Cela montre le respect et la considération que je me porte, je planifie un temps pour moi, pour explorer quelque chose de moi.

Mon écriture a été facilitée aussi par la prise de conscience du mouvement dans lequel s'inscrit cette mise en mots. L'expérience se déplie à partir de la mobilité, pas d'un point fixe. Il s'agit d'une introspection autour de marqueurs mobiles. Les points de vue qui émergent sont ceux des co-identités présentes à un moment donné. Je peux y revenir, cette réitération, cette liberté lève l'obstacle du "et si j'oubliais quelque chose d'important".

Ce travail d'écriture se fait dans un mouvement singulier/universel : "Mettre l'expérience singulière en concept pour partager du côté de l'universel et cueillir l'universel dans le singulier". En explicitant l'expérience avec une intention de généralisation, je suis au cœur de ce mouvement.

Je mesure combien il ne s'agit pas de dire seulement aux stagiaires en apprentissage ou aux candidats à la Validation des Acquis d'Expérience : décrivez comment vous pratiquez à partir d'un moment singulier (même s'ils ont l'habitude de l'entretien d'explicitation). Cela suppose la mise en œuvre d'un accompagnement créant les conditions favorisant l'écriture. Le passage à l'écriture, seul, est d'autant plus difficile que les enjeux sont importants. Un échange sur la singularité des expériences de l'autre face à la difficulté d'écrire montre combien le phénomène est partagé.

L'expérience pédagogique de la présence de l'autre a été efficace, je me propose de l'introduire dans les regroupements pour créer une énergie porteuse, un ancrage. Quand je suis ensuite seul devant ma feuille, l'expérience de la présence de l'autre est oubliée sur le champ attentionnel, mais elle est là et c'est ce qui me permet de continuer.

Expérience, explicitation du vécu, échange sur la singularité et l'universel, remédiation, principe de généralisation... Dans le modèle structurel de l'apprentissage (aider à apprendre, métacognition et explicitation), je mesure combien les éléments (apprenant, objet, situations) interagissent dans un environnement donné.

"Quand je conscientise une expérience, une réalité émerge, qui était là, juste avant, mais n'existait pas sous le même regard."

Quand je revis ma journée de séminaire au GREX, je suis touchée par la confiance et l'ouverture de chacun qui nourrit la confiance et l'ouverture l'autre. Je vous remercie pour le bonheur émotionnel et cognitif que vous m'avez apporté.

¹³ Armelle Balas Expliciter n°60

¹⁴ Agnes Thabuy Expliciter n°72

Se former à l'EdE et l'appliquer au terrain de la recherche en contexte de langue italienne: expériences et questions.

Luca Bausch et Alberto Cattaneo

Alberto Cattaneo et Luca Bausch fréquentent le parcours de formation de formateurs en explicitation avec la supervision de Vittoria Cesari Lusso.

Ils sont chercheurs auprès de l'Institut Fédéral des hautes études en Formation Professionnelle (IFFP) à Lugano (Suisse) et sont les premiers à s'engager dans le parcours de certification en langue italienne.

Ce qui nous a conduits à l'Entretien d'explicitation

Les réflexions suivantes sont issues de deux types d'intérêt que nous partageons: d'un côté le parcours de formation qui devrait, telle est notre intention, nous conduire à l'obtention de la certification de formateur en Entretien d'explicitation (EdE) et de l'autre, nos activités professionnelles quotidiennes de chercheurs et de formateurs dans le domaine de la formation professionnelle¹⁵. Ces activités concernent, entre autres, l'analyse de pratiques professionnelles des formateurs (enseignants d'écoles professionnelles et formateurs en entreprise) mais aussi des apprenants. L'exigence que nous avons, en tant qu'apprentis, d'exercer l'EdE, se croise avec les problématiques que la compétence que nous sommes en train de développer nous aide à mettre en évidence petit à petit. Les considérations suivantes découlent donc de notre expérience et n'ont aucune prétention de généralisation.

L'Institut Fédéral des hautes études en Formation Professionnelle (IFFP) (<http://www.iffp-suisse.ch>) a comme tâche de former les enseignants des écoles professionnelles et les formateurs dans les domaines de la didactique et de la pédagogie et de promouvoir des projets de recherche et de développement dans ces mêmes domaines. Parmi ces projets, la révision complète des parcours de formation de base (voir note 1) de toutes les professions reconnues en Suisse nous a mis face à deux types d'analyse, à savoir l'analyse des profils de formateurs et celle des profils de compétences visés par les différents parcours de formation professionnelle de base.

Ces tâches nous ont permis de nous confronter à différents instruments et techniques de récolte de données tels que l'interview semi-structurée, l'observation non-participante, la narration focalisée (Kendall et al. 1990), l'auto-analyse d'enregistrements vidéo, les focus-groups, les questionnaires.

Le modèle CoRe, développé au sein de l'IFFP (Bausch & Ghisla, 2007), représente dans ce sens un exemple paradigmatique de nos approches à l'élaboration de plan de formation. Partant de l'idée que seule la connaissance du quotidien d'un champ professionnel tel qu'il est, permet d'identifier un profil de compétence cohérent et adapté aux besoins d'un professionnel compétent, CoRe prévoit que l'on

¹⁵ La formation professionnelle de base, qui en Suisse intéresse environ le 65 % des choix scolaires post-obligatoires, est organisée selon un système dit d'apprentissage (ou système « dual »). Le/la jeune en formation est assumé/e par une entreprise – qui doit, à son tour, disposer de formateurs reconnus – avec un contrat de travail régulier, ce qui en fait un/e collaborateur/trice à tous les effets. Les responsabilités de la formation sont réglées du point de vue juridique et sont partagées entre l'entreprise, l'école (publique) et le cours inter-entreprises (CiE) dont la compétence appartient aux organisations faïtières. La formation est distribuée entre l'école et l'entreprise en raison, moyennement, d'un jour et demi par semaine de formation scolaire et trois jours et demi sur la place de travail. La quantité de CiE varie beaucoup entre les professions mais se situe entre 10 et 30 jours sur l'ensemble du parcours de formation qui peut s'étendre sur 3 ou 4 ans (2 ans pour un certificat de niveau inférieur).

Cette structure organisationnelle nous permet d'entrer en contact avec des formateurs très différents entre eux suite à leurs expériences professionnelles, leur culture et leur propre formation et dont l'activité professionnelle a lieu dans des contextes très différents: au poste de travail, dans des contextes formalisés à l'intérieur des entreprises elles-mêmes, en laboratoire, à l'école.

identifie, en impliquant bien entendu des professionnels actifs sur le terrain, les situations typiques du champ professionnel en question et, par conséquent, les ressources qu'il est nécessaire de mobiliser pour les maîtriser.



2 Alberto Cattaneo, IFPP à Lugano Suisse, Luca Bausch.

Jusqu'à présent nous avons mené ce travail d'identification de situations et de ressources, à l'aide des instruments évoqués plus haut dont nous connaissons les utilisations possibles et dont nous apprenions à connaître les limites. Nous nous rendons de plus en plus compte qu'ils nous permettaient, dans la plupart des cas, d'obtenir une *reconstruction* de structures et de dispositifs formalisés ; en d'autres mots, les sujets questionnés à propos de « comment apprennent-ils » plutôt que de « quelles compétences sont-elles nécessaires pour leur profession » sont amenés à relire à posteriori leur expérience en lui appliquant, presque « naturellement », une sorte d'abstraction de la réalité vécue. La dimension de l'interprétation ainsi que la médiation culturelle à travers laquelle on tend à restructurer le vécu semblent empêcher, en quelques sortes, d'aller au-delà de théorisations et de modélisations de (et sur) l'expérience qui – par définition – devrait se situer à leur opposé.

Tout en reconnaissant la valeur de ce genre de données, quelque chose nous manquait afin de rendre l'action des sujets plus *im-médiate*, quelque chose en mesure de leur permettre de parler de l'action – et non de sa reconstitution – ainsi que de nous mettre en relation avec leurs pratiques telles qu'ils les agissent dans une situation bien déterminée. Si les techniques utilisées jusque-là ouvraient des pistes dans la direction de la distinction de « best practices » telles que les sujets se le représentent (« ce que le professionnel devrait faire »), elles nous empêchaient d'accéder à l'action telle qu'elle est, ne nous permettant pas, par exemple, d'en savoir plus sur « comment » les ressources sont mobilisées dans une certaine situation.

La prise en charge de la part des chercheurs et la manipulation en direction de degrés d'abstraction encore plus élevés de données qui, à leur source déjà, représentent des « représentations idéales », nous semblait priver davantage les sujets de la centralité qui leur appartient en tant qu'acteurs des situations prises en considération. D'autre part nous nous rendions compte que le fait d'accorder davantage de considération aux apprenants – exigence que nous ressentions de toute façon – nous aurait amenés à une valeur ajoutée bien plus grande si nous avions pu travailler sur les descriptions de pratiques plutôt que sur des représentations de celles-ci.

C'est ainsi que nous avons pensé que l'EdE pouvait représenter un instrument particulièrement adé-

quat à nos exigences en raisons des caractéristiques suivantes :

- il nous permet de donner une suite cohérente à l'idée – sous-jacente à toutes les analyses évoquées – du primat de l'action par rapport aux théorisations dont elle peut être l'objet;
- grâce à la position de parole incarnée, il nous offre un instrument et un dispositif d'accès à l'action en tant que telle, sinon non-médiatisé, du moins plus immédiat que toutes les narrations « spontanées » ;
- il nous permet de récolter des données autrement inaccessibles telles que les processus cognitifs à défaut desquels toutes inférences sur les compétences effectivement mobilisées dans l'action restent aléatoires.

Quelle utilisation a-t-on fait de l'Entretien d'explicitation jusqu'à présent

Nous aimerions présenter ici brièvement deux expériences par rapport auxquelles nous avons cru entrevoir un potentiel d'application cohérente – cohérence que nous mettons volontiers en discussion – de l'EdE en tant que technique de récolte de données. De ces expériences, quelques questions ont surgi, questions à propos desquelles nous aimerions ouvrir le débat.

La première expérience, concernant la formation des formateurs, consiste en un projet que nous pouvons qualifier de « recherche-action » dans le cadre d'une école supérieure post-diplôme, école qui a transposé une partie du curriculum d'étude à distance selon un modèle de « blended learning ». Le monitoring permanent du projet visait, entre autres, à récolter des données sur les compétences mises en œuvre par les enseignants. Parmi les différentes techniques employées¹⁶ (questionnaires soumis aux enseignants ainsi qu'aux élèves, narrations, interviews semi-structurées, focus-group), nous avons fait recours à l'EdE lors d'entretiens où nous demandions aux enseignants de décrire des moments particulièrement significatifs – dans le bien ou dans le mal – de leurs pratiques d'enseignement en utilisant des instruments TIC¹⁷ avec l'attente de pouvoir en tirer, après les analyses opportunes, des indications et des critères de « bonnes pratiques » concernant l'intégration didactique de la formation à distance et applicables à d'autres contextes. En d'autres mots, si les représentations sur l'action nous étaient accessibles par d'autres instruments de récolte de données, nous étions intéressés à les enrichir par des descriptions « micro » d'actions spécifiques.

En ce qui concerne le deuxième cas qui porte sur la formation des apprentis en entreprise, il s'agit, plus que d'une expérience, d'une esquisse de projet centrée sur les dynamiques d'apprentissage en entreprise : ici aussi il est question d'intégrer des techniques différentes de récolte de données où l'EdE assumerait, dans nos intentions, un double rôle d'(1) approfondissement concernant les processus cognitifs intervenant et de (2) validation par rapport à des données provenant d'autres sources telles que l'observation hétéro- et autodirigée (l'autoconfrontation croisée telle que la présentent Clot & Faïta, 2001, par exemple). Plus en détail, partant de l'idée que les apprentissages informels sont plus difficiles à reconnaître que les apprentissages formels, nous sommes intéressés par le double potentiel que l'EdE semble incarner : permettre à la personne interviewée de prendre conscience de ses propres stratégies d'apprentissage (potentiel formateur) et aux chercheurs de s'informer sur ces mêmes apprentissages (potentiel de récolte de données spécifiques).

Difficultés rencontrées et questions

Lors de nos pratiques en tant qu'apprentis de l'EdE nous nous sommes confrontés à une série de difficultés dont l'analyse nous a permis de formuler le questionnement suivant que nous soumettons ici volontiers comme objet de discussion.

Il s'agit, aujourd'hui en phase d'analyse comme lors de la mise en place des dispositifs de recherche, d'affronter la question de l'ontologie de l'EdE : si nous considérons comme acquis une utilisation de l'EdE « clinique »¹⁸ et de consultation (en formation par exemple), nous nous posons la question à savoir comment l'employer pour la récolte de données dans des contextes de recherche sans, en quelque sorte, le « dénaturer ». Nous n'avons pas (encore), eu l'occasion de consulter les travaux parus à ce sujet, sinon de façon très superficielle il nous semble toutefois intéressant de soumettre « nos » questionnements à une plus vaste discussion car ils pourraient être partagés par d'autres « débutants » tels

¹⁶ Pour une description détaillée du projet, voir Cattaneo (2007).

¹⁷ Technologies de la Communication et de l'Information.

¹⁸ A propos du sens du concept « clinique », voir Cesari Lusso (2007).

que nous le sommes.

En retravaillant nos questions, nous nous sommes rendu compte qu'elles pouvaient être placées sur un *continuum* qui voit à l'un de ses pôles les questions intrinsèques à l'EdE en tant que technique d'entretien et à l'autre la valeur ajoutée potentielle qu'il peut apporter à la recherche. Nous présentons ici quelques réflexions à propos des difficultés rencontrées suivies des questions qu'elles ont induites.

- La négociation du contrat, au début ou pendant l'entretien, ainsi que la définition du thème de celle-ci nous ont posé quelques difficultés. Les deux nous semblent liées au dilemme de concilier des objectifs qui peuvent être divergents : ceux de A et ceux qui sont propres au B-chercheur. Il nous est arrivé, par exemple, que A veuille parler d'un moment qu'il qualifiait de « peur » pour en comprendre les causes mettant ainsi B dans la situation de devoir décider si privilégier les désirs de A, quitte à renoncer à ses buts en récoltant des données qu'il jugeait « inutiles », ou si poursuivre les intérêts de la recherche contrevenant au principe qui accorde à l'interviewé une position centrale par rapports aux contenus de l'entretien.
 - Est-il possible de concilier les intérêts divergents de A et B dans un contexte de recherche ?
- Dans notre expérience de formation à l'EdE nous avons, jusque-là, exercé l'entretien en fonction de A en essayant de l'aider à expliciter ses propres pratiques, et encore, les pratiques qu'il jugeait intéressantes. Pour notre recherche nous nécessitions, par contre, de données auxquelles seul A pouvait nous donner accès mais que nous, en tant que chercheurs, nous choisissions en fonction des analyses que nous désirions mener. B, même s'il ne se pose pas en tant qu'expert des contenus, investit sur A un intérêt qui pourrait – et dans notre expérience le cas s'est effectivement produit – aller au-delà de son rôle d'expert du cadre et de la technique de l'entretien.
 - Par rapport à un contexte « clinique », les enjeux de A et B sont, dans la recherche, différents : faut-il nécessairement les faire converger ou bien une utilisation de l'EdE demeure-t-elle censée même au cas où cela ne serait pas possible ?
- Dans la première des expériences évoquées plus haut, l'un des chercheurs qui menait personnellement l'entretien assumait, en même temps, le rôle de responsable du monitoring du projet : tout en ayant explicité à plusieurs reprises que toute évaluation des pratiques d'enseignement était exclue du projet, le risque demeurait que A attribue à B un rôle d'évaluateur, d'autant plus que ce dernier agissait en collaboration avec la direction de l'établissement scolaire. L'EdE n'est là, pas directement concerné en tant que technique mais la question s'impose à propos du rapport de confiance qui doit s'établir entre A et B par rapport à la disponibilité de A de se laisser guider ainsi qu'à propos des représentations que les deux interlocuteurs (mais, dirait-on, plutôt A) se font des rôles respectifs, dans le contexte de l'entretien mais aussi en dehors de celui-ci¹⁹.
 - Comment se poser en tant que B face à des défenses identitaires évidentes et à des mécanismes de « désirabilité » (dans le sens de réponse aux attentes mais aussi d'affirmation de son propre rôle) de la part de A ?
- Une série de difficultés ultérieures fait référence aux « techniques » caractéristiques de l'EdE : dans plusieurs cas, par exemple, nous nous sommes rendus compte qu'il n'est pas évident de faire passer des messages tels que « laisser revenir le moment » ; de la même façon, il nous a souvent paru problématique de convaincre nos interlocuteurs à « prendre leur temps » et, surtout, d'expliquer le concept de « parole incarnée », cette dernière formulation, que nous avons volontairement évitée, nous paraissant trop difficile à comprendre – et donc source potentielle de malentendus – en l'absence d'une connaissance minimale de l'EdE.
 - Est-il nécessaire, utile, possible, ou non – en plus des indications normalement objet de la négociation (façon de formuler les questions, ...) – d'expliquer les caractéristiques fondamentales de l'EdE (les concepts « de parole incarnée », le sens technique de « décrire » et ses différences par rapport à la narration, ...) ?

¹⁹ La question concernant les rapports entre les rôles de A et de B en dehors du contexte de l'entretien s'est posée à plusieurs reprises lors du séminaire de base conduit par Mme V. Cesari Lusso auquel nous avons participé en tant qu'assistants : l'une des questions était de savoir s'il ne valait pas mieux – dans un contexte de formation ou de développement professionnel – renoncer à l'EdE au cas où la hiérarchie agirait comme élément perturbant sur le rapport de confiance entre les interlocuteurs.

- D'un point de vue plus strictement lié à la méthodologie de la recherche, nous nous sommes posé deux sortes de questions : une première concernant la cohérence entre les différentes typologies de données et le dispositif de recherche et une deuxième sur la qualité des données issues d'explicitation et en particulier sur la valeur ajoutée qu'elle peuvent apporter à la recherche.
 - Quelles sont les interactions possibles entre des techniques de récolte si différentes ? Et encore, comment intégrer des données fondamentalement constituées de représentations (issues de narrations par exemple) avec les descriptions auxquelles nous donne accès l'EdE ? Comment intégrer et confronter théories subjectives, implications identitaires, ... et explicitations de pratiques manuelles ou cognitives ?
 - Quel rôle (et valeur) attribuer à ces données par rapport à d'autres récoltées à l'aide d'instruments plus quantitatifs (données de systèmes informatiques telles que la fréquence d'accès à une plateforme d'apprentissage, informations issues de questionnaires, ...) ? Dans quelle mesure peut-on penser ces dernières comme (1) complémentaires à l'EdE en tant qu'instrument apte à l'approfondissement et (2) en tant qu'instrument de validation de données autrement récoltées ?
- Dans le cas spécifique de l'élaboration de *curricula* de formation, et en particulier dans la définition des profils de compétences correspondant, nous nous sommes confrontés au problème incontournable de la généralisation des situations professionnelles et des compétences nécessaires à leur maîtrise :
 - Dans quelle mesure les données issues d'un travail d'explicitation peuvent-elles être généralisées ? Où doit-on poser les limites à cette généralisation afin de ne pas glisser du « réel de l'action » au domaine du « prescrit » ?

Bibliographie essentielle

- Bausch, L. & Ghisla, G. (2007). *CoRe – Kompetenzen-Ressourcen: Entwurf eines Modells der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung: Aufgezeigt am konkreten Fall der Berufsbildung von Pharma-Assistentinnen und Pharma-Assistenten*. Lugano: IUFFP.
- Cattaneo, A. (2007). Monitoring innovative school projects: an answer to the need of developing competencies. Paper presented at the New learning 2.0? Emerging digital territories. Developing continuities. New divides. EDEN 2007 Annual Conference, 13-16 June 2007, Naples.
- Cesari Lusso, V (2007). *La dimensione "clinica" della formazione continua degli adulti*. Working paper.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2001). Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, I-146, 17-25.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. In: K. & M. Reusser Weyeneth (eds.). *Verstehen*. Bern: Huber.
- Kendall, P., Merton, K. & Fiske, M. (1990). *The focused interview*. New York: The free press.

Introspection et auto-explicitation

Bases de l'auto-explicitation 2.

Pierre Vermersch

CNRS, GREX

Ce texte avait pour idée initiale d'essayer de mettre de l'ordre dans les rapports entre le thème du "sens se faisant", et la méthode de production de données de verbalisation désignée par le terme "auto explicitation". En chemin, il a bifurqué et il est devenu un retour sur la notion même d'introspection et les différentes pratiques qui peuvent être nommées ainsi, renvoyant à plus tard la clarification de l'intention initiale relative au "sens se faisant" et la publication du texte déjà existant.

Cet approfondissement de l'introspection m'est progressivement apparu un préalable nécessaire aux écritures futures, à plus d'un titre. Tout d'abord, je me rends compte progressivement qu'il existe une telle absence de culture sur ce que peut être l'introspection, que du coup, le terme est utilisé au singulier, comme si à lui seul il précisait ce que l'on était en train de faire et comment on le faisait, voire pourquoi on le faisait ainsi. En fait, le terme "introspection" est aussi précis que de dire que quelqu'un bouge, la seule information que l'on a alors est qu'il n'est pas immobile. Mais on ne sait rien de son activité motrice. Explorer, préciser, catégoriser les différents types d'activités intérieures que recouvre le mot introspection est donc un premier but, dans l'idée basique de répondre à la question : "de quoi parle-t-on ?".

Un second but est de créer les contrastes pour délimiter la spécificité de l'auto-explicitation et comprendre sa filiation et sa situation par rapport aux formes d'introspections que j'avais pratiqué ou qui sont pratiquées par d'autres. Le fait d'avoir pratiqué telle ou telle introspection²⁰ ne prépare que partiellement à mettre en œuvre l'auto-explicitation, car cette dernière n'est pas seulement un geste d'introspection, elle est de plus une visée particulière d'information, une mise en œuvre de techniques spécifiques, etc., je le préciserai plus loin. A ce titre, je veux montrer comment l'auto explicitation est une pratique originale et ne peut pas être assimilé globalement à d'autres pratiques mobilisant l'introspection, et réciproquement. C'est donc là un second but, qui lui est complètement lié au développement de l'auto explicitation. Enfin, lors du dernier stage de formation à l'auto explicitation (décembre 2007), j'ai eu un groupe de stagiaires qui a été très sensible aux aspects relatifs à toutes les formes d'implications person-

²⁰ C'est ainsi, pour l'anecdote, que lors de l'atelier de pratique phénoménologique, je ne m'occupais guère au début de ce que faisait Francisco, tablant sur sa longue expérience de méditant, et pensant que la description de ses vécus lui serait aisée. Force a été de constater, que d'une certaine manière sa compétence introspective était "spécialisée" et ne l'avait pas préparé à la description de vécus cognitifs, perceptifs. Sa formation de méditant le préparait tout à fait à tourner son attention vers son monde intérieur, mais pas à examiner ces aspects là de son monde intérieur. Le transfert était facile à opérer, mais il ne se faisait pas d'office. Il ne savait pas spontanément suivre les aspects temporels, reprendre la fragmentation de ses descriptions, passer d'une couche de vécu à une autre etc.

nelles que supposait la pratique de l'introspection dans le cadre de l'auto explicitation. Je voudrai clarifier ces implications, dans la mesure où elles peuvent constituer un obstacle important à son usage. Cependant à cette date (18/01) je vois que je n'aurai pas le temps de traiter ce dernier point et qu'il sera développé dans un prochain article.

* * *

Le terme d'auto explicitation désigne une méthode qui consiste à pratiquer un certain type d'introspection sur des vécus passés, dans le but de les décrire afin de pouvoir s'en informer. Ce type d'introspection est sous tendu par la méthode de description des vécus propres à l'entretien d'explicitation, et respecte ses conditions fondamentales relatives à la visée d'un vécu passé, singulier, remémoré sous le mode de l'évocation, permettant une position de parole incarnée. Elle est étayée par un temps de travail dédié et par une expression verbale, écrite, orale transcrite ou enregistrée de manière à fournir une matérialisation de la pensée, et ainsi fournir un point d'appui pour chaque redémarrage d'écriture, et donne la possibilité de mesurer ce qui a été exprimé (qu'est-ce que j'ai appris dans ce que j'ai noté ?) et ce qui manque au regard de mes buts d'explicitation (que me manque t'il encore dans ce que j'ai noté ? La réponse à cette dernière question supposant une connaissance "en structure" de ce qui me serait possible de savoir d'autre).

Rétrospectivement je me rend compte que j'ai été invité très tôt à pratiquer telle ou telle forme d'introspection, pratiques non thématiques, incluses dans différentes situations religieuses, spirituelles, sportives, psychothérapeutiques. "Non thématique" veut dire : sans avoir la conscience réfléchie que c'était ce que je pratiquais, et le plus souvent sans que le procédé soit nommé par ceux qui proposaient des activités qui ne pouvaient être pratiquées que si l'on usait de l'introspection. Progressivement, dans ma démarche professionnelle et personnelle, au-delà de l'entretien d'explicitation, j'ai cherché à développer ces pratiques, d'une manière fondée épistémologiquement et réglée méthodologiquement (voir l'article Bases de l'auto-explicitation 1/, Vermersch 2007 et sa bibliographie d'exemples) de façon à développer au plan de la recherche une perspective en première et seconde personne, et d'être capable de former d'autres personnes à sa mise en œuvre, jusqu'à proposer depuis deux ans un stage spécifique de formation à l'auto explicitation.

Le concept "d'introspection" n'est pas assez spécifié.

Le fait de qualifier la méthode "d'auto-explicitation" de "pratique de l'introspection", peut soulever des malentendus, liés au fait que le terme d'introspection est imprécis. La seule précision qu'il apporte est de s'opposer clairement à perception (externe), mais une fois dit cela on ne sait rien de ce qui caractérise les actes possibles effectivement mis en œuvre par l'introspection que l'on pratique. Je voudrais préciser ce dernier point.

Selon moi, le terme "introspection" n'est la propriété exclusive d'aucune école, d'aucun courant. Il a eu quelques dénominations concurrentes ou synonymes, comme "interoception", "rétrospection", "aperception" qui sont peu utilisées ; sauf la dernière, plus liée au domaine philosophique. En effet, ce terme est utilisé depuis la fin du XIX siècle pour désigner l'accès que nous pouvons avoir à nos états internes, nos pensées, nos motivations, nos postures, gestes et états de notre "soma"²¹, nos actes et les contenus de ces actes, qu'ils soient internes ou tournés vers le monde. La plupart des auteurs ont renoncé au terme "introspection" parce qu'entaché d'une réputation infamante de manque de scientificité. Sur cette accusation, je

²¹ On sait que la phénoménologie est habitée par un débat sur l'opposition entre le concept de "corps" et "de corps vivant", "corps éprouvé" que plusieurs auteurs ont rendu par "chair". Je trouve intéressant d'utiliser le terme "soma" qui est la racine de nombreux dérivés courants (somatique, psychosomatique etc.) en suivant la proposition de Shusterman, R. (2007). Conscience du corps. Pour une somesthétique. Paris, Editions de l'éclat.

crois avoir répondu de manière satisfaisante dans (Vermersch 1998) pour souligner qu'aucune des critiques n'était fondée. Quelques auteurs, peu nombreux, ont relevé le défi et se réfèrent explicitement à la pratique de l'introspection, en langue française on peut ainsi citer La Garanderie (De la Garanderie 1969; De la Garanderie 1989; De la Garanderie 1990), le seul à ma connaissance à avoir délibérément suivi la tradition française de Binet (Binet 1922) et de son élève Burloud (Burloud 1927; Burloud 1927; Burloud 1938) ; moins connu, dans le domaine de la psychothérapie, le travail de Paul Diel (Diel 1947), tout entier fondé sur la pratique non pathologique de l'introspection ; j'ai pris connaissance récemment à travers les présentations d'Eve Berger (Berger 2006) du travail de Danis Bois qui se réfère à la pratique d'une "introspection sensorielle" (Bois 2006) dont les textes publiés ne donnent pas une description très précise et semble par moments être simplement synonyme de "méditation" au sens particulier correspondant aux pratiques de cette méthode. Par ailleurs, de nombreux autres auteurs mobilisent l'introspection, mais sans jamais la faire apparaître comme telle, c'est un état de fait qui avait été souligné par Paul Fraisse dans les années 50. Il pointait en particulier que toutes les enquêtes, tous les questionnaires, suppose la mobilisation de l'introspection pour pouvoir y répondre. Le chercheur fait comme s'il avait simplement obtenu une réponse comportementale verbale publique et la traite comme une donnée objective, sans prendre en compte ce qu'il a demandé au sujet de faire pour pouvoir produire une réponse (encore un effet perlocutoire masqué). Réponse qui est pourtant fondée dans sa valeur par les actes mis en œuvre pour la fournir. En fait, la recherche ne peut pas se passer des réponses du sujet, et de nombreux dispositifs mobilisent des actes introspectifs de manière naïve et incontrôlée.

Analogie de l'imprécision comparée entre perception et introspection.

Arrêtons-nous sur le sens du terme "introspection", il n'est pas plus spécifique, pas plus éclairant à lui tout seul que le terme de "perception" ou de "raisonnement". Ce qui est ainsi nommé peut s'opposer certes à d'autres grandes catégories, par exemple travailler avec la perception ce n'est pas s'investir dans un acte de remémoration.

Prenons la comparaison avec la perception visuelle, pour éclairer le propos par analogie. Quand on a utilisé le terme de "perception" ce qui fait la spécificité d'une démarche c'est ce qui est perçu, et selon quelle démarche. Apprendre à percevoir un paysage comme géologue, suppose des catégories conceptuelles/perceptives particulières, suppose la quête explicite de certaines informations qui doivent s'inscrire comme le dit si joliment le linguiste Gustave Guillaume, dans "un schème de raison" propre à la géologie. Le même paysage vu par un militaire, par un jardinier; par un cultivateur, par un peintre est aussi saisi par la perception, mais elle n'est pas du tout mise en œuvre selon les mêmes catégories saillantes, ni la même organisation de recherche active d'informations. De la même manière, parler d'introspection, préjuge de peu de choses quand aux types d'objets visés, aux actes mobilisés, aux stratégies de recueil, sinon d'être tourné vers l'espace intérieur privé, celui qui n'est accessible directement qu'en première personne et par moi seul. Quand on a affirmé ces généralités, on a rien dit de ce que l'on vise, de comment on le vise, de la structure de l'information recherchée etc. Or il y a autant de différences dans la pratique des différentes formes d'introspection, qu'il y en a entre l'activité perceptive visuelle d'un médecin, serait-il ostéopathe et un peintre devant un modèle vivant nu en train de poser. L'introspection désigne bien un acte générique, mais sa pratique finalisée est multiforme et très différenciée, comme j'aimerais le montrer.

Mais la difficulté se complique du fait que de nombreux auteurs utilisent l'introspection sans avoir besoin de dire qu'ils le font. Ce qui les intéresse ce sont les informations particulières qu'ils visent à mettre à jour : quand Arnaud Desjardins nous décrit les techniques psychothérapeutiques développées par le Vedanta (Desjardins 1978), il ne cesse de mobiliser l'introspection, mais il n'a pas besoin d'une théorie de l'introspection pour l'utiliser de façon experte, pour rechercher des informations très spécifiques qui trouvent leur raison dans la co-

hérence du travail thérapeutique proposé. Quand Feldenkrais propose ses exercices, parmi tous les créateurs de méthodes de prise de conscience du soma (Alexander, Stévanovitch, Bois) il utilise sans cesse l'introspection en même temps qu'il guide les exercices. Pour autant, ni lui, ni Thérèse Berterat (gymnastique douce) n'ont besoin d'une théorie de l'introspection pour la mobiliser de façon fine et suivie. Il n'existe aucune méthode de méditation qui ne comporte pas une part d'introspection qui suppose d'apprendre à mobiliser une certaine qualité d'attention relativement à ce qui est suivi introspectivement. Mais il y a peu d'écrit lié aux techniques de méditation qui mobilisent en tant que tel une analyse de l'introspection nécessairement présente.

Accordez-moi que pas plus que le terme de perception n'est spécifique d'une expertise particulière, le terme d'introspection à lui seul ne l'est pas non plus. Dans un premier temps, l'utiliser c'est surtout s'affirmer clairement contre une idéologie scientiste qui continue à se défendre de l'introspection. Cela clarifie donc une position par différence, mais pas une position intrinsèque. Pour ce faire, il faut rentrer dans les détails particuliers propre à chaque méthode. Toute méthode de dessin, suppose de regarder le modèle, de prendre des mesures, de relever des orientations, de ne pas se laisser submerger par les détails, mais d'abord de maîtriser la structure. On ne l'appelle pas pour autant "méthode de perception". En revanche, l'approche "dessiner avec son cerveau droit" suppose des pratiques de rapport au modèle très différentes, on se rend compte qu'elle propose un voir qui n'est pas basé sur la reconnaissance des formes, mais sur la saisie des formes comme juste des formes, de façon à éviter le conflit entre le "connu" et le "vu". On a là une méthode de perception particulière. Mais qui serait insuffisamment nommée si elle était seulement qualifiée de "méthode perceptive".

Partons sur la base que l'introspection est un terme trop générique pour qualifier à lui tout seul une démarche particulière et cherchons à en spécifier les caractéristiques en déployant son espace de variation attesté.

Variantes de l'introspection suivant : 1/ l'intention, 2/ le mode de pratique, 3/ le rapport au flux du vécu, 4/ le type d'objet visé.

Pour pouvoir présenter et décrire les variantes de l'introspection, il me faut explorer successivement plusieurs dimensions, cela me permettra progressivement d'indiquer où se situe l'auto explicitation parmi tous les possibles. En suivant cette stratégie exploratoire, je serai probablement redondant, les différentes dimensions ne sont pas totalement indépendantes et se recoupent, mais il m'a semblé qu'il était plus intelligible d'éclater les sources de variation que de chercher des synthèses. J'aborderai d'abord les types d'introspection différenciés par les intentions qui les animent : absence d'intention délibérée versus avoir une intention claire, et dans ce second cas, soit pour suivre le vécu, soit pour s'informer au sens de produire des informations à partir de ce qui est vécu. En privilégiant, les cas d'intentions délibérées je distinguerai ensuite entre les divers modes de pratique : seul, accompagné, guidé sans réciprocité immédiate et enfin guidé avec réciprocité immédiate comme c'est le cas dans une situation d'entretien. Ensuite, j'explorerai les variétés d'introspection suivant le rapport que l'attention entretient au flux du vécu, soit que l'introspection soit "fluante" c'est-à-dire qu'elle suive le flux (de manière non thématique ou thématique), soit qu'elle soit "fixante", c'est-à-dire qu'elle fixe un aspect du vécu. Enfin, j'esquisserai brièvement, par manque de temps, les différences de pratique de l'introspection suivant les domaines qu'elles visent en priorité : les actes cognitifs y compris les prises d'information, le sens, l'attention, l'émotion, le soma, le subtil, les croyances, l'identité, la mission et autres ...

Ces différents éléments d'information devraient me permettre de situer l'auto explicitation relativement à la manière dont elle mobilise l'introspection, dans l'intention, le mode de pratique, le rapport au flux et le type d'objet visé. Cependant il est clair pour moi en bouclant cette première écriture qu'éprouver auprès de vous la fécondité du moyen, c'est-à-dire en l'occur-

rence le cadre catégoriel que je m'essaie à déployer pour penser les variétés d'introspection est aussi un but intéressant et porteur de réflexions renouvelées, je l'espère.

1/ Variétés d'introspection suivant l'intention qui l'anime : pas d'intention, suivre l'expérience interne, s'informer.

Tout d'abord, j'aimerais distinguer entre un usage spontané, "naturel", "habituel" de nos moyens d'adaptation²² et un usage "éduqué" au sens d'avoir fait l'objet d'un apprentissage, formel ou non, un usage cultivé, voire expert, et dans tous les cas, plutôt mobilisé de façon intentionnelle, visant un but (de manière pré réfléchi ou réfléchi). Faire une telle distinction, s'est imposée à moi depuis longtemps. J'ai toujours été choqué de la manière dont les philosophes en particulier ignoraient la subtilité des pratiques professionnelles, sportives, et même artistiques dans la mesure où l'appréhension ne portait que sur les résultats dans la méconnaissance des moyens et des compétences. Le dernier exemple en date pour moi, est celui de l'appréhension du corps, du toucher, tel qu'il est traité, même par les plus grands (par exemple Merleau-Ponty), et l'infinie subtilité du toucher dans l'expérience du sensible selon la méthode Bois. Comme si les philosophes étaient incroyablement aveugle à la finesse déposée dans les micro-mondes par les pratiques expertes. Bref, j'en profite pour souligner cette distinction ici, entre introspection voulue, potentiellement experte, exercée et introspection spontanée, naïve, non exercée. Ne pas faire cette distinction dès le départ, c'est prendre le risque de ne pas donner sa place à l'exercice délibéré de l'introspection et aux niveaux de perfectionnement qu'elle permet.

Quand nous parlons de perception, de raisonnement, de gestes, d'introspection, d'imagination, de remémoration etc., nous avons l'habitude de considérer que chacun de ces moyens est ce qu'il est sans problème, et qu'il a un caractère unitaire : la perception, par exemple. Et c'est juste. Je n'ai pas besoin d'avoir suivi un apprentissage pour voir, entendre etc. ; pas plus que pour raisonner, bouger, imaginer, s'introspecter. C'est quelque chose que chacun à sa mesure, en suivant le tempo de l'ontogénèse, maîtrise pour un usage normal habituel, et même l'éducation qui les développera ne le fera que sur la base de ce qui est donné par le développement spontané normal dans l'environnement humain.

Mais du coup, on traite philosophiquement ou psychologiquement de la perception, par exemple, comme un tout unitaire, alors que l'éducation, puis les spécialisations professionnelles ou personnelles (sport, loisir, hobby) vont créer des micro-sociétés de personnes voyant autour d'elles des choses que les autres ne voient pas, quoiqu'ils l'aient devant les yeux (et autres organes sensoriels). Non pas qu'ils ne soient pas assez intelligents pour prendre ces informations, ou qu'ils n'aient pas les organes sensoriels correspondant, mais simplement parce qu'ils n'ont pas appris à discriminer des objets, des relations, des qualités qui sont évidentes pour un "devenu-expert". Un chanteur, un musicien, un peintre, un géologue, un architecte, un danseur, un menuisier etc. percevront le même signal que vous, la même scène, mais ils y discrimineront des aspects que seul l'exercice, la construction des catégories, leur dénomination consensuelle dans le cadre d'une micro-culture, donne accès. Regardez un combat de judo, d'escrime : si vous n'avez pas pratiqué, que voyez vous ? Pas grand-chose, ça bouge, il est tombé, une lumière s'allume pour indiquer une touche, là où le pratiquant s'extasie ou râle sur des points précis qu'il discrimine sans difficultés, là où l'entraîneur ou le sélectionneur fait son plein d'informations détaillées. Voir la couleur de l'ombre, voir la couleur du blanc, voir la couleur des gris, des tons rompus, demandent à la plupart d'entre nous plusieurs années de pratique picturale ! C'est vrai de tous les organes des sens, c'est vrai pour tous les moyens in-

²² Le terme "moyen d'adaptation" est vague, je le sais, mais je ne veux pas m'enfermer à priori par des concepts plus étroits comme : cognition, intelligence, volonté, sensorialité, soma, etc. Donc, là, il s'agit globalement de tout ce que je peux utiliser comme moyens pour vivre et m'adapter.

tellectuels, émotionnels, corporels, etc. dont nous disposons.
C'est vrai aussi de l'introspection.

1 – Usage spontané versus usage intentionnel de l'introspection.

La première distinction qui s'impose donc est de séparer l'usage non intentionnel, spontané, au sens de non appris, aussi bien que non délibéré, de l'introspection, d'un usage intentionnel, supposant un apprentissage, une transmission sociale, une micro genèse de la construction de la compétence correspondante.

On peut donc considérer qu'à tout moment je peux tourner mon attention vers mon état interne, mes pensées, mes représentations, mes ressentis, ce qui se passe en moi au moment même ou plus tard, sans que j'en ai l'intention et sans que je sois nécessairement compétent pour aller très loin dans cette introspection. Bien sûr, pour des devenus-experts, psychothérapeutes, créateurs, romanciers, ministres du culte etc. ce type d'usage de l'introspection peut émerger à tout moment, sans pour autant faire l'objet d'un projet, et sans que nécessairement il s'en suive une activité focalisée, mais l'inverse est possible aussi.

2 – Usages intentionnels

Les usages de l'introspection qui m'intéressent plus précisément dans cet article, supposent une intention, un apprentissage, un exercice, et en conséquence probablement un temps particulier qui sera dédié à sa mise en oeuvre ou dans laquelle son usage est nécessairement impliqué, c'est-à-dire, ce que l'on peut nommer : une "session". A partir de la variation puisée dans mes expériences, je proposerai provisoirement de distinguer entre l'intention de "suivre l'expérience" et celles de "produire des informations à partir de l'expérience". Voyons ces deux cas plus en détails.

Suivre :

L'opposition entre "suivre" et "produire" peut paraître un peu faible, dans la mesure où quand j'essaie de suivre mon expérience interne, je ne peux que m'informer par la même occasion. Mais dans mon expérience, j'ai beaucoup pratiqué des expériences me demandant de suivre ce qui se passait (l'apprentissage de la méditation, l'écoute de mon contre transfert en psychothérapie, les qualités intérieures accompagnant une technique d'Aiki-do, la formation au toucher de la fasciathérapie, l'écoute de ce qui se passe dans le corps de l'autre dans un massage ou pire, etc.) sans pour autant avoir le projet de noter, de rechercher des informations que je n'aurais pas eu sans y faire spécialement attention. C'est même la vocation des feed-backs et autres retour d'expérience ou debriefing que de faire retour sur ces vécus pour mettre à jour ce qui n'a été qu'aperçu en suivant le flux de l'expérience, en produire le passage à la conscience réfléchie et permettre d'en faire plus tard un objet de réflexion.

Le caractère de suivi est lié à la nature de l'expérience intérieure ou des dimensions intérieures de l'expérience qui est mise en cause. Si je reprends l'analogie de la perception, par exemple auditive, quand je joue d'un instrument ou que je chante, j'accomplis ces actes en suivant ce que j'entends (espérons-le, tout au moins), quand je taille un bout de bois, j'accompagne ce que je fais, je corrige, je reprends, je passe à la suite, je pause. Dans une pratique mobilisant fortement une dimension de l'expérience intérieure (toutes les pratiques, dans tous les domaines, s'accompagnent d'une expérience intérieure, mais pas de la nécessité de s'appuyer sur son suivi, quoique...), l'introspection me permet de suivre ce qui se passe, de le corriger, de l'apprécier en passant, d'en prendre acte. L'introspection peut être très experte, comme de suivre le déplacement du chi dans les circuits corporels, mais elle n'est que l'instrument de régulation, le moyen de prise d'information pour accompagner ce qui se passe. Quand la méditation bouddhiste propose de porter son attention sur le micro-passage entre deux pensées, ou sur le temps à la fin de l'expiration où il n'y a pas de pensée et d'où de nouvelles pensées émergent, il y a là une grande expertise, beaucoup d'entraînement, mais le but n'est pas de "produire" des informations sur ce passage, mais d'accompagner la perception de cette transition.

Produire et/ou créer :

C'est l'usage que nous connaissons le mieux avec l'entretien d'explicitation et l'auto explicitation. Ce sont des situations où nous cherchons à mettre au travail l'introspection pour nous permettre de décrire à partir de l'évocation du passé, ce que nous avons vécu dans toutes les couches de vécus qui sont pertinents au but poursuivi. Mais, bien sûr, ce type d'usage n'est pas spécifique de l'explicitation, dans toutes les techniques et situations de psychothérapie, de développements personnels, de travail sur soi, l'introspection peut être mobilisée pour chercher à s'informer, à écouter l'expérience interne. Dans les stages "d'illumination intensive", l'un dit à l'autre "Dit moi qui tu es", l'autre fait l'expérience de la réponse, et seulement après, la verbalise à haute voix et le plus authentiquement possible, sans retenue. Faire l'expérience de la réponse, c'est s'informer à partir de son propre vécu, c'est mobiliser une introspection au service d'un but de mise à jour. Dans la technique psychothérapeutique du Lying, le patient est allongé dans la quasi-obscurité, le psychothérapeute assis à ses côtés ou derrière. La consigne est d'écouter l'émotion qui est là et de la suivre jusque là où elle mène. L'introspection est toute entière tournée vers le fait de capter et de suivre le fil émotionnel qui est présent.

Utiliser l'introspection pour produire de l'information, peut donc se situer dans un projet de recherche comme c'est la vocation principale de l'auto explicitation. Mais elle peut, de façon beaucoup plus répandue être mise au service d'une forme ou une autre de travail sur soi. Elle peut aussi, alimenter une démarche de création qui prend appui sur l'écoute intérieure.

Dans tous ces cas, l'introspection comme acte générique de percevoir son monde intérieur, sera modulée par la délimitation de ce qui sera pris pour thème, de ce qui sera explicitement visé. Sachant que chaque focalisation thématique se fait toujours au détriment de ce qui n'est pas pris au focus. Mais non seulement il y a exclusion par centration, mais dans le déploiement temporel de l'introspection "pour produire de l'information", la stratégie de recherche d'information, le caractère ouvert ou systématique, la présence de réitération, de reprises ou pas, vont signer l'originalité de la démarche qui ne trouvera pas sa singularité d'être uniquement nommée par le fait qu'elle mobilise l'introspection.

2/ Variétés d'introspection suivant le type de pratique : seul, dans la coprésence, guidé sans interaction, guidé avec interaction (entretien).

A la fin du 19ème siècle, lors de l'avènement quasi simultané des programmes de recherche introspectif en Allemagne, en France et aux Etats-Unis, "l'introspection expérimentale systématique" comme elle était nommée, n'était pratiquée que par le sujet de l'expérience, qui était mis en situation de réponse à un problème et questionné ensuite, ou en même temps (la méthode du "penser à haute voix" de Claparède). Ce n'était pas le chercheur qui s'introspectait, mais ses sujets. La situation se compliquait du fait que les sujets étaient par ailleurs des chercheurs, mais quand ils étaient en situation de verbaliser, ce n'était pas à propos de leur propre recherche, mais de celle d'un collègue. En revanche, on ne manque pas d'innombrables exemples où des auteurs ont conduit une introspection personnelle, comme le célèbre Maine de Biran, William James, et bien d'autres. Il y a donc une diversité de mode de pratique de l'introspection suivant le cadre concret dans lequel on l'exerce. Quand plus tard, j'irai plus finement vers la pratique de l'auto explicitation, nous verrons que ce qui peut être en cause principalement dans les effets différenciés de ces pratiques concerne l'autonomie de celui qui pratique. Autonomie que l'on peut décliner en termes de compétence à accéder seul à ses propres vécus, de compétence catégorielle à connaître et reconnaître seul ce qui peut faire l'objet d'une introspection et en quels termes verbaliser seul ce qui apparaît à la conscience réflexive.

Globalement, si je continue à me situer dans la pratique intentionnelle de l'introspection, je distinguerai trois types de cadres : le fait de pratiquer seul, le fait de pratiquer avec le soutien d'une coprésence, et enfin le fait de pratiquer en étant accompagné et guidé de façon plus ou moins permanente et plus ou moins interactive.

/ Pratiquer seul l'introspection est le cas réclamant le plus de compétence, puisqu'il suppose une autonomie dans tous les domaines :

- Se fonder sur un but motivant pour produire une écriture, pour faire l'effort suivi de se rapporter à ses propres vécus pendant qu'ils sont vécus ou en rapport avec le passé ou l'anticipation. Donc être autonome dans sa décision de pratiquer, et dans le fait de pratiquer vraiment pendant un temps suffisamment long pour être productif (y compris sur plusieurs sessions de travail, espacées sur plusieurs jours, semaines ou même beaucoup plus). Le concept d'autonomie ne veut pas dire autarcie totale, il ne préjuge pas du fait que ce temps soit utilisé à terme en relation avec un groupe, une personne référent physiquement absente, des lecteurs potentiels, ou encore des co-chercheurs partageant le même type d'intérêt et qui auront vocation à prendre connaissance de ce qui sera écrit. Il n'y a pas de situation humaine isolée, autarcique, sinon dans une idéalisation qui ne renvoie à aucune forme de réalité. Mais certains ont témoigné au Grex du sentiment de solitude devant leur ordinateur, de l'impression négative de l'absence d'un adressage motivant, jusqu'au point de ne pas pouvoir dépasser cet obstacle et ne même pas commencer le travail, au motif qu'un entretien serait tellement plus facile, plus convivial et motivant. Dans un objectif de formation à la pratique de l'introspection conduire le pratiquant à l'autonomie de la création d'une session de travail est un objectif important.

- Être capable seul d'apercevoir et de suivre ses vécus actuels ou évoqués, c'est-à-dire être capable de surmonter seul toutes les difficultés d'accès, tous les pièges et toutes les manières dont cet accès ne se donne pas. Sur ce point, comme sur les suivants, ma conception de la formation à ces compétences passe par l'apprentissage préalable de la pratique de l'entretien. Cadre où l'on se forme en tant qu'intervieweur à repérer ce qui peut donner lieu à accès, à description chez l'autre. Et qui de ce fait me fait découvrir ce que je pourrais me demander à moi-même plus tard en auto explicitation. Mais aussi, tout autant, cadre ou en tant qu'interviewé, j'apprends par l'effet que le guidage de l'autre a sur moi, qu'est ce qu'il y a à décrire (à fragmenter, à décrire aussi, à dilater temporellement et qualitativement etc.), comment être en relation avec ce dont je parle etc. La formation à l'entretien d'explicitation, n'est pas seulement une formation à une technique d'entretien, elle est potentiellement préparatoire à la démarche d'auto explicitation.

- Être capable de formuler seul ce qui apparaît, produire une expression verbale plutôt descriptive afin de produire de l'information et pas seulement des commentaires ou des jugements, faire apparaître des aspects à décrire qui ne se donne pas du premier coup, mais suppose une répétition de la visée et de l'expression.

- Au-delà de la formulation, il faut être capable soit de créer des catégories descriptives pour des facettes du vécu dont je dois inventer la présence (pas "inventer" au sens d'imaginer, mais au sens de faire apparaître des saillances qui ne sont pas déjà repérées, des oppositions figure/fond inédite, donc inventer comme on dit "inventer un trésor", ce qui veut dire qu'on le découvre), ou tout au moins être capable de le discriminer et d'en reconnaître la présence. C'est certainement une des plus grandes difficultés, puisque cette invention n'est possible que par la maîtrise de cadres de références théoriques qui indirectement ouvriront l'esprit aux possibles, non encore identifiés.

Il me semble, pour avoir été témoins de plusieurs échecs chez des thésards, que pouvoir pratiquer seul l'introspection est déjà le résultat d'un apprentissage qui suppose une médiation, une forme de transmission de l'expérience de quelqu'un de plus expert. Je n'exclu pas la possibilité d'une capacité émergente spontanée, mais je n'en ai pas été témoin. (En revanche, il peut exister des dispositions favorables). Trop de difficultés quasi invisibles doivent être surmontées pour produire, pour s'appuyer sur l'introspection intentionnelle pratiquée seul, pour que sa pratique soit immédiate et aisée. C'est un fait, qui a été peu relevé et peu pris en compte, y compris par les critiques qui semblent toujours faire comme s'il suffisait de vouloir s'y mettre pour qu'il se passe quelque chose d'intéressant.

// Dans le cadre de situations de formation, d'exercices pour acquérir plus d'expertise, la pratique introspective peut être accompagnée, puis en faisant un pas de plus, être guidée. Guidée en visant le contenu et/ou guidée en visant l'acte d'introspection lui-même.

- Etre accompagné, ce peut être pratiquer l'introspection dans le cadre de la coprésence. C'est travailler seul, en autonomie, mais avec le soutien muet, attentif, d'autre(s) personnes qui font la même chose. Par exemple dans la formation à l'auto-explicitation, les stagiaires travaillent par écrit sur la description d'un vécu passé, et le font en binôme. La consigne, est qu'ils se mettent par deux, en s'isolant géographiquement pour constituer un petit groupe distinct de deux personnes. Chacun a la même consigne de production, chacun travaille séparément à son écriture. Mais, il le fait en présence de l'autre, accompagné et soutenu par le fait qu'il sait que l'autre est présent, que l'autre comme lui le fait aussi, qu'il est témoin du rythme de travail, des pauses, des intensités, sans pour autant commenter, suivre explicitement ce qu'il fait. Dans le séminaire de pratique phénoménologique, le travail se faisait dans le cadre d'un petit groupe où chacun travaillait à la même description, dans la même pièce. Il est apparu évident pour certains, que sans l'implication collective dans une même session de travail, ils n'auraient rien produit, où se serait contentés d'une écriture pauvre, d'une description schématique, ne relevant guère d'une pratique introspective approfondie. (Ceux qui ont travaillé après la séance, et ont écrit seuls, ont la plupart du temps ramené un travail d'écriture très pauvre). Par rapport au fait de travailler physiquement seul, il n'y a pas beaucoup de différences quant aux compétences à mobiliser, mais la mise en œuvre de ces compétences, pour certains, est soutenu par le partage du même but. Deux points peuvent éclairer ce qui en fait une aide : la coprésence institue forcément un temps dédié à ce travail d'introspection, elle crée un cadre relativement contraint qui permet de mesurer son engagement réel dans l'introspection et ne pas arrêter à la première difficulté ; la coprésence, utilisée en formation à l'introspection, est elle-même accompagnée par le fait que tout se passe dans un contexte d'accompagnement, c'est-à-dire qu'à la fin de la session, il sera possible de verbaliser en groupe, devant un expert, à la fois le contenu de ce qui aura été introspecté et exprimé, et les difficultés rencontrées. Ce cadre est à la fois l'occasion de créer les conditions de prise de conscience des difficultés liées à la pratique, et de découvrir les ressources que soi-même ou les autres ont mobilisé avec plus ou moins de succès pour les surmonter. Alors que dans la solitude, la rencontre de difficultés ne s'accompagne ni de leur résolution, ni de la capacité même à les analyser et à modifier sa manière de pratiquer.

- Le niveau d'accompagnement suivant, offre deux possibilités assez différentes : la première ou l'accompagnement est un guidage, sans retour immédiat, comme c'est le cas dans toutes les pratiques guidées fondées sur le suivi de manipulations et/ou de prises d'informations dans l'intériorité (relaxation guidée, méditation guidée, travail sur le Chi, suivi du mouvement interne, construction d'une représentation, exercice d'évocation guidé, etc.) ; la seconde est une pratique de guidage qui est un dialogue, qui sollicite l'autre dans son expression en retour et s'ajuste à ses réponses. Le paradigme de cette pratique est évidemment celui d'un entretien.

3/ Variétés d'introspection suivant le rapport au flux du vécu :
introspection fluante, introspection fixante.

Dans un premier temps, ces derniers mois de 2007, quand je me situais par rapport à mes pré-occupations habituelles (par exemple pratique de la méditation par contraste avec pratique de l'auto explicitation) ce qui me semblait évident était de distinguer l'introspection actuelle et l'introspection rétrospective, la première visait le présent, la seconde le passé²³. Mais c'est une distinction qui m'apparaît maintenant trop simple et donc problématique, ne serait-ce que parce qu'il n'existe d'acte que dans le présent de son exécution, et donc il n'existe d'acte d'in-

²³ Je me situe toujours dans le cadre d'une utilisation intentionnelle de l'introspection.

tropection que dans le présent. Quelque soit la référence temporelle de son objet, l'accomplissement d'un acte est toujours actuel.

En un sens, il n'existe donc que de l'introspection actuelle, parce qu'en tant qu'acte, elle ne peut s'effectuer qu'au moment où c'est le cas. Une première stratégie d'adaptation, pour maintenir la distinction entre introspection actuelle et rétrospective, serait d'introduire une distinction supplémentaire propre à tous les actes de rappel : ils sont produits dans le présent, mais ce qu'ils visent n'est plus dans le présent, et ce qui est forcément dans le présent ne l'est que comme traces, représentations, évocations du passé (on pourrait dire de même pour une anticipation). Le rappel consiste à n'avoir pour activité que de se mettre en relation avec un passé ou un non présent (comme c'est le cas pour une information decontextualisée comme pour le contenu de la mémoire sémantique). Le fait d'être dans une activité de remémoration, peut permettre d'effectuer une suspension relative des autres engagements dans le présent. En ce sens la remémoration d'un vécu passé offre la possibilité de suspendre relativement le temps présent et de déployer le temps passé dans une temporalité dilatée. Ainsi l'introspection qui prend sa part dans un moment de méditation, ne peut rester indéfiniment sur ce qu'elle vise, elle doit suivre le présent vivant, elle doit se réaliser en même temps que le reste de l'activité s'opère, elle ne doit pas prendre trop de place et risquer de devenir l'activité principale. Ce que je qualifie d'introspection actuelle subit les contraintes de l'engagement dans le flux du présent vivant. En revanche, ce que je qualifie d'introspection rétrospective, peut accomplir une dilatation du temps de ce qu'elle vise parce qu'elle n'est pas impliquée par d'autres buts que de suivre ce qui est rappelé. Mais il n'en reste pas moins vrai que je ne peux vivre que dans le flux du présent vivant. De ce fait, plutôt qu'une distinction basée sur la temporalité, comme le suggérerait l'opposition actuel/rétrospectif, il me semble plus juste de distinguer deux types d'introspection sur la base que la première suit le flux du vécu, alors que la seconde pour une part arrête le flux, le fixe. Je vais essayer de préciser cette distinction, qui ne repose pas en priorité sur un critère temporel, mais plutôt sur la direction d'attention que l'on met en œuvre principalement.

* L'idée de base de l'introspection "qui suit le flux" (fluante ?) est que l'engagement dans le présent est tel que l'attention doive sans cesse passer à ce qui se présente à l'instant suivant, et ainsi d'instant en instant. Il est facile de le concevoir par analogie quand on est engagé dans une action clairement définie, qu'elle soit matérielle (je suis en train de conduire une auto), mais aussi mentale (j'effectue un calcul, je suis un raisonnement). Mais lors d'une relaxation, lors d'une méditation, lors d'un massage ou un traitement manuel, lors d'une prière, d'un "lying" etc. l'attention suit ce qui se passe, elle est à l'écoute de ce qui se passe, et dire qu'elle est à l'écoute n'est qu'une métaphore pour désigner l'introspection quand elle est tournée vers le suivi de l'expérience interne. S'arrêter, ce serait interrompre, modifier, altérer la dynamique de l'expérience interne poursuivie. Je suis bien dans le cas d'une activité introspective délibérée, que je recherche, que je cultive et exerce, ou/et qui s'impose à moi comme condition de l'effectuation de l'expérience interne. (A nouveau, on peut faire la différence entre des pratiques qui thématissent (nomme, pense, discoure sur) l'acte requit, et des pratiques qui mobilisent cet acte sans le nommer, mais le mobilisent indirectement (cf. les effets perlocutoires) par le type d'informations qu'elles requièrent.)

Mais même dans cette introspection "fluante", je rajouterai une distinction pratique entre une introspection fluante non thématique et une introspection fluante thématique. La première correspond à une forme d'attention qui est ouverte à tous les possibles, qui n'est que présence à ce qui se passe, qui ne cherche pas à focaliser sur quelque objet que ce soit. Dans l'attention flottante, non focalisée, ce qui importe c'est la position d'ouverture attentionnelle, tournée vers ce qui se vit en moi tel que cela m'apparaît, sans privilégier quoi que ce soit. C'est bien l'exercice de la présence que l'on trouve dans différentes formes de méditation, qu'elles soient assises ou dans la relation et l'engagement. La seconde, reste fluante, mais vise un thème : la qua-

lité de la détente, le rapport à un lieu intérieur, la respiration, le goût de la présence corporelle dans ses variations etc. Viser un thème particulier, c'est viser une ipséité, une chose, une qualité, un rapport, qui a une forme d'identité sans pour autant être figé dans la mêmeté. Le fait que ce soit fluant et thématique signifie bien que je n'arrête pas mon attention sur un moment, je garde la fluence de l'accueil de chacun des moments qui se présente, mais je le fais en conservant un intérêt déterminé. C'est une manière de travailler qui est courante dans toutes les activités d'apprentissage et d'exercice de pratiques fondées sur le suivi des perceptions internes. Cette visée à la fois fluante et thématique (en structure) permettra de saisir des informations au moment même, et dans un V2 éventuel de devenir un objet d'évocation pour retrouver après coup ce qui avait déjà été saisi au moment même, mais qui ne pouvait pas être visé dans le détail au moment même, sous peine d'interrompre le caractère fluant de l'expérience.

Il est clair que les modes d'introspection "fluantes" privilégient l'intention de suivre l'expérience.

* Par opposition à ces formes d'introspection fluantes l'autre type d'introspection serait alors "fixante", liée à l'intention de produire de l'information. Elle serait basée sur le fait qu'elle arrête le flux, au sens où elle suppose d'utiliser l'attention pour une saisie puis un maintien en prise d'un objet attentionnel particulier, pendant que la totalité du vécu se déroule.

On a donc nécessairement un dédoublement : d'une part le flux du vécu ne s'interrompt pas, par essence rien ne peut l'interrompre (peut être la mort ?) ; d'autre part une partie de mon intériorité est saisie, fixée, tenue, maintenue par mon attention.

Ce dédoublement est le fait de tous les actes de représentation, évocation du passé ou du futur, représentation d'un imaginaire, d'un concept, d'une image, etc.

Dans le cas de l'attention fixante qui vise un objet particulier de mon intériorité, la dimension temporelle n'est plus le critère dominant, sinon qu'il y a une opposition entre le présent fluant et l'intemporel. Je veux dire que fixer son attention sur un moment passé, c'est rentrer dans la visée d'un intemporel, dans la mesure où ce passé est à jamais passé, et ne peut devenir présent que comme trace représentée de ce passé. De ce point de vue, l'intemporalité qualifie aussi bien un futur anticipé (ma représentation du résultat d'un projet, de la préparation d'une rencontre etc.), que ma saisie en pensée ou/et en image d'un objet qui est décontextualisé de tout lieu temporel précis (fixer son attention sur ce qui se passe en moi quand je prends pour objet de pensée la notion de perlocutoire par exemple). Tous ces objets passés, futurs, ou détemporalisés, ont la propriétés de pouvoir être examiné dans une suspension relative du flux du présent. Ils concernent tous un engagement de l'attention, qui n'est possible que par le fait que le présent vivant ne me demande pas de réagir sur le champ et de façon suivie, ou plutôt ce présent vivant se résume au fait que je me suis arrêté dans mon corps, je me suis arrêté d'avoir une action externe (ou alors très ritualisée, qui ne me demande qu'une attention déjà très cultivée et dont le pilotage ne consomme pas beaucoup de ressources attentionnelles). L'introspection "fixante" n'arrête pas le flux du présent vivant, mais l'attention est tournée vers un objet qui lui peut être fixé, ralenti, dilaté, repris, fragmenté. L'introspection serait fluante, si son thème concernait les actes ou états en cours et non plus l'objet, ou s'il concernait l'objet en tant que sa représentation se modifie dans le présent vivant de son évocation. Pour rendre ce point intelligible, il faut encore et toujours distinguer des couches de vécus ! cf. (Vermersch 2006).

Dans le fil de l'intention qui a présidé à l'élaboration de l'entretien d'explicitation, l'auto-explicitation est une introspection fixante qui vise le contenu de remémoration d'un moment passé singulier. Mais en tant qu'elle est pratiquée seule, elle suppose un guidage, un suivi, un contrôle qui repose sur une introspection fluante seconde qui se surajoute à l'introspection fixante. La première introspection qui vise le ressouvenir, repose pour une large part sur les catégories mises au point dans la description des vécus dans l'entretien d'explicitation. A cela

se rajoute, une compétence d'expression, d'écriture. La seconde introspection fluante, vise le vécu de l'acte de ressouvenir dans son entrecroisement avec la démarche expressive écrite. Cette seconde introspection va se révéler bien plus impliquant dans l'apprentissage de l'auto explicitation que la première. Nous y reviendrons dans le prochain article sur les bases de l'auto explicitation.

4/ Variétés d'introspection et types d'objets visés : la variété des pratiques professionnelles.

Là encore, je ne peux prendre appui de manière sensée que sur la variété de mes expériences personnelles. C'est au moins un fond sur lequel je me peux me baser de façon incarnée, mais c'est limité à un échantillon partiel d'expérience par force, cette limite ne sera dépassée que par les apports d'autres personnes. C'est une des fonctions essentielles d'une communauté de co-chercheurs.

J'ai donc eu des expériences différentes, qui m'ont fait faire des apprentissages différents, non pas par rapport aux invariants de l'acte d'introspection. Comme tourner son attention vers l'intérieur, mettre en œuvre une délicatesse attentionnelle pour ne pas écraser ce qu'il y a à apercevoir sous le marteau-pilon d'une l'intention et son ambition (bien faire, y arriver, être pressé etc.), apprendre l'attente dans l'ouverture, apprivoiser la tension entre accueillir patiemment et l'impatience de l'envie d'aller chercher, garder en prise ce qui vient sans le serrer trop pour ne pas derechef l'écraser sous mon attention avide. Mais ces invariants que je reconnais après coup comme ayant été présents, sollicités, exercés dans de nombreuses situations différentes, ne rendent pas compte de l'apprentissage lié à des visées particulières. Visées qui ne seraient peut-être jamais venues à mon esprit comme possibles, si les situations de transmissions sociales ne m'y avaient invité au-delà de ce que je savais ou croyait déjà savoir.

Le Lying, introspection émotionnelle.

Ainsi, apprendre à écouter la présence d'une émotion, la suivre, accompagner son amplification, comme j'ai appris à le faire dans la méthode du Lying, a été une expérience originale, un apprentissage de la détection de la présence d'une émotion encore silencieuse. J'ai connu d'autres lieux de travail sur l'émotion, mais précisément, soit elle était déjà là, soit elle était provoquée par une consigne impliquante, provocante. Dans le lying, on part juste de l'écoute de ce qui est là, le plus souvent très loin à l'arrière plan. C'est une véritable compétence particulière que je n'avais jamais eu l'occasion d'exercer comme telle ailleurs que dans ce cadre, même si elle s'est transférée ensuite à d'autres circonstances.

L'explicitation : introspection à dominante cognitive, s'élargissant à toutes les couches de vécu..

Viser les actes cognitifs, suppose une formation, une compréhension à ce qu'il y a visé. J'ai rapporté en note, l'anecdote relative aux compétences de Francisco. Il avait tous les invariants que j'ai cité en début de ce paragraphe, mais pas de préparation à décrire un acte d'évocation, un acte de perception auditive. Sa formation de biologiste produisait un déficit que son expertise de méditant ne compensait pas, un apprentissage, un transfert était nécessaire. Rappelez-vous nos premières approches de la description du vécu de l'acte d'évocation, ou pire, du vécu des actes attentionnels. Quelle maladresse ! Quels troubles à savoir qu'est-ce qui devait être décrit !

Le sens se faisant, les croyances, l'identité, la mission : introspection du sens (PNL par exemple).

Mais au-delà de ces deux premiers domaines correspondant à des lieux de pratique différents, la visée du sens se faisant, des croyances, de l'identité, de la mission, tous les apports magnifiquement développés par la PNL, m'ont conduit dans des espaces d'exploration introspective vers lesquels je ne serai pas aller seul intentionnellement, et que j'ai dû apprendre à viser. Répondre à une question sur ce que je crois par exemple, n'est pas répondre à une question sur

mon émotion, sur un acte cognitif particulier, il y a là un autre espace de visée, une autre attention, d'autres pièges et difficultés à contourner, à surmonter.

Arts martiaux, relaxation, massage, danse, gymnastique douce : introspection somatique.

Changeons encore de domaine, j'ai beaucoup travaillé sur le corps, beaucoup tourné mon attention vers la sensation corporelle, la proprioception, au point que je serai tenté de ne pas l'inclure dans cette liste tellement c'est intégré en moi. Pourtant quand je suis avec d'autres qui n'ont pas capitalisé toutes ces expériences, je me rends compte que j'ai capitalisé une expertise introspective spécifique qui n'est pas du tout partagée et qui demande à nouveau d'investir un apprentissage de discrimination, de repères catégoriels sur les objets à distinguer, sur les qualités qui peuvent les caractériser, sur la dynamique qui peut y être présente ! Pourtant, mes expériences de ces deux dernières années, m'ont fait découvrir dans ce domaine deux types de visées, de types d'objet que je ne connaissais pas et qui m'ont sollicité dans les tâtonnements du débutant, ses incertitudes, ses ras-le-bol de pas y arriver, ses joies liées au sentiment de petits progrès.

La perception et le travail du Chi, la perception du "mouvement interne" : introspection du subtil.

C'est vrai tout autant, et de manière très différenciée pour la perception et le travail sur le chi (Voie de l'énergie, Stévanovitch), que la perception du mouvement interne (somato psychopédagogie Bois). Là encore, j'avais déjà les invariants de la pratique experte de l'introspection, mais je ne savais même pas clairement ce qu'il y avait à percevoir, j'ai dû apprendre à nouveau à discriminer, et dans le lieu même de ma plus grande expertise : le soma !

Voyez le fil conducteur que je suis dans ce paragraphe, chaque domaine visé par l'introspection, fait l'objet de pratiques différentes, de lieu d'apprentissage différents, de contenus d'apprentissage différents. Et même, s'il me semble qu'il y a des invariants propres à l'acte d'introspection en général, son application à de nouveaux domaines, à de nouveaux objets suppose un nouvel apprentissage. Chaque lieu thématique, fait l'objet d'un enseignement différencié, d'une activité professionnelle spécifique. Bien sûr que rétrospectivement des ponts peuvent se faire, qu'une fois le nouvel apprentissage opéré on peut découvrir en quoi il a été facilité par le transfert d'habiletés acquises avant, ailleurs. Le travail sur le chi était pour moi très nouveau, mais vingt ans de pratique des arts martiaux, m'y avait préparé, même si c'était de manière non spécifique. Le travail avec le "mouvement interne", m'était totalement inconnu, plus encore que le travail du chi par rapport auquel j'avais eu des lectures. Mais le retour des personnes qui m'ont formé m'a indiqué qu'il était manifeste que j'avais beaucoup travaillé la perception du soma et ainsi créé des conditions facilitantes, par opposition à d'autres qui n'avaient pas de telles expériences.

Je n'ai pas la prétention d'avoir fait le tour de toutes mes expériences introspectives, et encore moins de toutes celles qui sont possibles ! Ce que je veux indiquer, c'est qu'il existe des différences suffisamment profondes entre les différents domaines d'introspection possible pour établir qu'il faut des apprentissages différents. De ce fait, on ne peut confondre les pratiques liées à chacun de ces domaines et incarnées par des lieux, des professions, des pratiques très différentes, même si elles utilisent toutes l'introspection.

Pour aller plus loin dans la mise en évidence de la spécificité de l'auto explicitation en tant qu'intention de produire de l'information, par une attention fixante, sur des objets plutôt cognitifs, il faudra précisément que je rentre dans la spécificité de la démarche de description mise en œuvre dans le but de produire de l'information : primat de la description, primat de la structure temporelle des vécus, fragmentation de la structure temporelle, distinction des couches de vécus, expansion de la description des moments dans leurs qualités, réitération de l'écriture etc.

Affaire à suivre ... de près ...

Bibliographie

- Berger, E. (2006). La somato-psychopédagogie ou comment se former à l'intelligence du corps. Ivry sur Seine, Point d'appui.
- Binet, A. (1922). L'intelligence. Paris, Costes.
- Bois, D. (2006). Le moi renouvelé. Ivry, Point d'Appui.
- Burloud, A. (1927). La pensée conceptuelle : essai de psychologie générale. Paris, Alcan.
- Burloud, A. (1927). La pensée d'après les recherches expérimentales de H-J. Watt, de Messer et de Bühler. Paris, Alcan.
- Burloud, A. (1938). Principes d'une psychologie des tendances. Paris, PUF.
- De la Garanderie, A. (1969). Schématisme et thématisme. Louvain, Nauwelaerts.
- De la Garanderie, A. (1989). Défense et illustration de l'introspection. Paris, Centurion.
- De la Garanderie, A. (1990). Comprendre et imaginer. Paris, Centurion.
- Desjardins, A. (1978). Le vedanta et l'inconscient. Paris, La table ronde.
- Diel, P. (1947). Psychologie de la motivation. Paris, PUF.
- Shusterman, R. (2007). Conscience du corps. Pour une soma-esthétique. Paris, Editions de l'éclat.
- Vermersch, P. (1998). "L'introspection comme pratique (original en français de Introspection as practice 1999)." Expliciter(22): 1-19.
- Vermersch, P. (2006). "Vécus et couches des vécus." Expliciter(66): 32-47.



Agenda 2007/2008

Lundi 17 décembre 2007

Lundi 4 février 2008

Mardi 5 février

"Journée pédagogique"

Lundi 31 mars 2008

Lundi 9 juin 2008

Université d'été du 25/08/2008 au 28/08.

En règle générale, les manuscrits pour *Expliciter* doivent être soumis au plus tard 20 jours avant la date du séminaire visé.

Programme du séminaire

Lundi 4 Février 2008

de 10h à 17 h 30

Institut Reille

34 avenue Reille 75014 Paris

(RER cité Universitaire, bus 88, 21)

Discussion des articles de ce numéro avec les auteurs présents.

Conscience du corps R. Shusterman, p 219.

"Affirmant qu'une attention soutenue à un objet de pensée donné a pour condition sine qua non l'incessante ruminantion et la prise en considération de ses différents aspects et relations successivement, James suggère que l'on trouvera un moyen très utile d'y parvenir en posant de *nouvelles questions concernant l'objet* auquel nous voulons attacher une attention continue. De telles questions renouvellent notre intérêt pour l'objet et nous poussent à le reconsidérer afin d'apporter des réponses. En outre, l'effort même de considérer les questions change effectivement le mode ou l'aspect selon lequel l'objet est perçu. Il est par exemple difficile de garder notre attention focalisée sur le sentiment de notre respiration. Mais si nous nous posons toute une série de questions la concernant –notre

respiration est-elle profonde ou superficielle, rapide ou lente ? La ressent-on plus dans la poitrine ou dans le diaphragme ? Comment la ressent-on dans la bouche ou le nez ? Est-ce l'inspiration ou l'expiration qui nous paraît plus longue ? – alors nous pourrions soutenir l'attention plus longtemps et mener une introspection plus soigneuse de nos sentiments. De la même façon, les principes du changement et de l'intérêt occupent une place fondamentale dans le *sondage du corps* par introspection. "

....

Sommaire du n° 73

1-10 Les pratiques éducatives à la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans les services de milieu ouvert. Nadine Faingold.

11-12 Paul et la géométrie. Armelle Hémet.

13- 15 Les croyances les plus saugrenues, et leur croire, ont souvent, à l'origine une dimension argumentative solide, à explorer. Claude Marti.

15 Compte-rendu de la 3ème journée d'échanges et d'études de l'Antenne Suisse Explicitation. Karin Leresche Boulliane.

16-31 Un entretien d'explicitation dans le contexte d'une création. Frédéric Borde.

32- 36 Et les autres pendant ce temps-là ... Lucie Campion

37-41 Se former à l'entretien d'explicitation et l'appliquer au terrain de la recherche en contexte de la langue italienne : expériences et questions. Luca Bausch et Alberto Cattaneo.

42-56 Introspection et auto explicitation. Bases de l'auto explicitation 2/. Pierre Vermersch.

Expliciter

Journal du GREX

Groupe de Recherche sur l'Explicitation

Association loi de 1901

100 rue Bobillot

Paris 75013

Tel 01 40 47 86 80

www.expliciter.fr

p.vermersch@gmail.com

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256