

# *Expliciter 110*

---

## *Mon parcours avec l'entretien d'explicitation*

*Isabelle Danet*

### **Décembre 2011 : stage de base (Pierre Vermersch)**

Formatrice puis formatrice de formateurs, attirée et intéressée par les techniques de remédiation cognitive (Dont les Ateliers de raisonnement logique - ARL, Programme d'enrichissement instrumental-PEI), j'avais entendu parler, dans ma communauté professionnelle, de la technique de l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch depuis bien des années. J'avais eu entre les mains à plusieurs reprises les deux premiers ouvrages<sup>1</sup> sur le sujet ; j'avais été séduite par les « satellites<sup>2</sup> » de l'action que j'utilisais d'ailleurs lors des observations de situations de travail que j'étais amenée à réaliser dans le cadre professionnel, afin d'élaborer des référentiels de formation.

En 2011, aspirant à « apprendre », je m'inscris au stage de base de 5 jours à Paris, avec Pierre Vermersch. Sans originalité pour un membre du GREX, je peux dire que ce stage m'a bouleversée. Tout d'abord parce que pour la première fois de ma vie, j'avais l'occasion de « frôler », au mieux d'approcher – 5 jours sont bien courts pour envisager un tel changement de paradigme<sup>3</sup> ! – l'expérience intime, privée, d'un vécu singulier sans pour autant faire ingérence dans l'intimité d'une personne à qui l'on s'adresse en tant qu'intervieweur en situation d'entretien ; Ensuite parce que je me rendais compte, avec surprise, combien il était difficile parce que contre-intuitif, de questionner quelqu'un de manière à obtenir la description du vécu et rien que la description du vécu ; enfin parce que ce stage de base me faisait basculer dans « autre chose », professionnellement parlant. Un nouveau boulevard apparaissait à l'échelle de mon parcours. Il dépassait d'ailleurs le cadre professionnel puisqu'il allait aussi me permettre de partir à la recherche de mes référents internes<sup>4</sup>... voie d'accès à davantage de liberté...

Pressentant cette rencontre avec l'entretien d'explicitation importante pour mon devenir, j'adhérai à l'association du GREX<sup>5</sup> (Groupe de recherche à l'explicitation).

---

<sup>1</sup> Vermersch P., *L'entretien d'explicitation*, ESF éditeurs, 2010 ; Vermersch P., *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, ESF éditeurs, 1997.

<sup>2</sup> Terme utilisé par P. Vermersch pour exprimer quatre catégories de verbalisations possibles autour de la description d'un vécu : le contexte de ce vécu ; les buts visés par l'acteur dans ce vécu particulier ; les opinions et commentaires subjectives qu'il peut exprimer sur ce vécu et enfin les savoirs et références externes qu'il peut verbaliser à propos de ce vécu.

<sup>3</sup> D'une approche en 3<sup>ème</sup> personne à une approche en 1<sup>ère</sup> personne, cf. Vermersch P., *Explicitation et phénoménologie* (chapitre 2), puf, 2012.

<sup>4</sup> En référence à la lecture de Lamboy B., *Devenir qui je suis*, desclée de brouwer, 2003.

<sup>5</sup> <http://www.grex2.com/>

Le boulevard qui apparaissait alors n'était pas qu'à l'échelle de mon parcours, il l'était également à l'échelle de la technique propre à l'entretien d'explicitation. En tant qu'interviewée (« A ») je n'atteignais la position de parole incarnée qu'à la fin de la 3<sup>ème</sup> journée où, tout à coup, mon corps passa – enfin - d'une attitude du « penseur-de-Rodin-version-stressé-qui-cherche-à se-remémorer-une-situation » (corps penché vers l'avant, mains sur le crâne) à une attitude de « laisser-revenir » (corps penché vers l'arrière, bras passé de l'autre côté du dossier de la chaise, fourmillements au niveau de la nuque...).

En tant qu'intervieweuse (« B »), j'étais alors plus concentrée à essayer d'éviter de prononcer des « pourquoi » rédhitoires à la possibilité de contacter le vécu de manière « vivante ». Intellectuellement, j'adhérais totalement aux principes de l'entretien d'explicitation. J'étais bien loin de les acter, de les « expérencier » de manière organismique<sup>6</sup>...

Pendant les six mois qui séparèrent le stage de base et le stage avancé, je me surprénais, dans ma pratique professionnelle d'accompagnement des formateurs en formation de responsable pédagogique, à les écouter différemment... pour verbaliser des relances que je ne me serais pas imaginé faire avant la formation à l'Entretien d'explicitation.

Il est évident que mon entourage familial vit la différence puisque je profitai de la moindre occasion de « perte de mémoire » pour proposer un petit échange... qui fit parfois ses preuves.

Je me rendais également compte – sans chercher alors à me l'expliquer - que j'étais plus performante en tant que B (à l'instar de mes propres critères tels que : effectuer des relances permettant à A d'aller au contact de son expérience intime ; documenter l'action dans sa micro-temporalité...) lorsque l'échange se déroulait par téléphone.

### **Juillet 2012 : stage de niveau 2 (Pierre Vermersch)**

Le stage de niveau 2 fut l'occasion pour moi de faire mes premiers pas, balbutiants, dans la communauté des « grexiens » dont les attributs majeurs sont : St Eble et la bergerie rénovée de Pierre Vermersch, les pauses café délicieuses dans tous les sens du terme, les longs moments sur les marches de la bergerie, les enregistrements d'entretiens, les discussions sur les parcours des « anciens »... Je découvrais alors que ce qui était nommée une « technique » dépassait largement le périmètre attribué à ce terme. Une communauté de praticiens et de chercheurs de divers horizons géographiques et professionnels se réunissaient régulièrement et ce depuis des années pour peaufiner la pratique et la conceptualiser !

Techniquement, nous travaillâmes sur les *dissociés*, les *autres instances de soi*. Je dois dire que je mis à profit ces cinq journées, davantage pour pratiquer l'explicitation avec des experts en la matière (grâce auxquels j'appris énormément tout autant en tant que A qu'en tant que B) que pour conceptualiser la pratique du recours aux dissociés. Je me rends compte a posteriori que l'éloignement géographique (8 heures séparent St Eble de mon domicile), mes congés qui démarraient juste après le stage, firent que le stage avancé resta pour moi un moment « encapsulé », d'où ne sortit pas directement des pratiques différentes mais juste une Isabelle parfois transformée en elfe virevoltant au-dessus de la salle de formation de la bergerie de St Eble...

C'est cependant à mon retour de congés que je demandai à mon directeur la possibilité d'accompagner des formateurs en formation par la VAE, pour accéder au titre de responsable pédagogique, ce qui fut accordé.

Non seulement je continuai de recourir à la pratique de l'entretien d'explicitation dans mes accompagnements de formateurs en formation (surtout à leur faire verbaliser leurs vécus de stage) mais je l'utilisai également en accompagnement VAE sans toutefois utiliser les dissociés, qui me paraissaient trop éloignés des règles tacites de mon environnement professionnel. La technique s'avéra précieuse pour aiguiller les formateurs vers la verbalisation de leur expérience telle qu'il l'avait vécue plutôt que telle qu'ils pensaient l'avoir vécue. Je constatai alors que cet aiguillage procurait un grand soulagement aux personnes en VAE tant elles stressaient de devoir discourir sur leurs pratiques. De

---

<sup>6</sup> Ibid

plus, la technique de l'entretien d'explicitation ne laisse aucune chance à quiconque voudrait créer de la réalité !

J'utilisai les dissociés avec mon entourage familial et amical, notamment deux guitaristes qui souhaitaient comprendre ce qu'ils avaient vécu lors d'un concert. Les résultats furent intéressants du point de vue de ce qu'ils apprirent en matière de posture au sein du groupe, également en termes identitaires (« qui suis-je quand je joue ? »).

Le stage de base avait fait office de « pied dans la porte », le stage avancé me faisait passer la porte et entrer dans une communauté, avec ses fondements, ses rituels, son expertise, son éthique et sa déontologie, ses piliers...

### **Octobre 2012 : assistantat auprès de Frédéric Borde**

Assez rapidement je cherchai à savoir auprès du GREX comment il était possible de devenir formatrice à l'entretien d'explicitation. Et ce pour deux raisons : formatrice de formateurs ayant « fait le tour » des modules dits de base à l'attention des formateurs, je cherchai à étendre mon expertise et accompagner ces derniers au développement de compétences plus spécifiques. Par ailleurs, mon employeur me laissait le champ libre pour proposer de nouveaux modules à notre offre-catalogue, tout en souhaitant un retour sur investissement (financement de mes formations) à court ou moyen-terme.

On me fit part du processus d'habilitation à concevoir et animer le stage de base. Je demandai alors à Frédéric Borde la possibilité qu'il m'accueille en tant qu'assistante, ce qui me permit d'entrer dans les « coulisses » de la technique de l'entretien d'explicitation. J'ai en effet pu porter mon attention sur la progression pédagogique visant l'appropriation progressive de la technique à travers un dosage pensé de mises en situation d'entretien, de débriefings et de temps de présentation des éléments théoriques sous-jacents à l'utilisation de la technique ; d'observer activement les stagiaires dans leurs premiers pas en tant que A et B et dans le même temps parfois « prendre la main » en tant que B, de manière plus fluide que le B bloqué parce que débutant ; de prendre la mesure de ce que je nommerai approximativement « l'ambiance » du stage, créée par un rythme lent mais tonique. J'ai ressenti ce rythme comme émanant d'une certaine posture, d'une certaine motivation, d'une confiance du formateur en la technique.

Depuis la position d'assistante, je réussis à suffisamment m'imprégner de ce stage de base pour me projeter dans le montage de mon premier module de formation abordant la technique de l'entretien d'explicitation. D'une durée de 2 jours, celui-ci avait pour objectif d'initier les formateurs à la technique de l'explicitation afin qu'ils utilisent la technique avec leurs stagiaires, pour que ces derniers explicitent leurs stratégies d'apprentissage ou bien décrivent leurs vécus en entreprise. Je fus ravie de constater que grâce aux mises en situation d'entretiens, le « déclic » se produisit pour certains, grâce au contact – même très très court – avec un vécu passé. Je me rendais aussi compte que les formateurs étaient presque toujours séduits par les fondements théoriques de l'entretien d'explicitation. J'anime ce module depuis 3 ans et n'ai rencontré de réticence que chez deux formateurs qui ne réussissaient/voulaient pas à entrer au contact de leur expérience...

### **Mai 2013 : stage à l'auto-explicitation (Pierre Vermersch)**

Face à la difficulté que j'éprouvais, en tant que B, à mettre une personne au contact de son expérience passée puis de l'y maintenir, puis de l'amener à fragmenter, je ressentis le besoin d'approfondir ma propre expérience en tant que A. C'est sur cette attente exprimée que je m'inscrivis au stage à l'auto-explicitation. Globalement, je souhaitai poursuivre mon immersion dans ce qui m'apparaissait comme étant bien davantage qu'une « technique ».

Je commencerai par le commentaire que me fit Pierre Vermersch à la fin du stage : il me signifiait que j'avais mis « un pied dans la porte » et que bien entendu, je pouvais « redoubler ». Il m'est en effet aujourd'hui difficile de verbaliser les enseignements de ce stage -peut-être est-ce la raison pour laquelle je suis tentée de passer à l'utilisation du temps grammatical présent – tant le goût d'inachevé était présent à l'issue du stage... Inachevé dans le contact avec moi-même (celui-ci s'est avéré fugace, comme un objet qui disparaît dès qu'on l'aperçoit), dû à une conscience réfléchie alors omniprésente, contrôlant mes opérations durant les exercices d'auto-explicitation.

J'ai durant ces cinq jours, en dépensant beaucoup d'énergie et grâce aux témoignages des autres participants, « entrevu », « entresenti » la possibilité de la multidimensionnalité de l'action. « Ce » que j'avais contacté disparaissait au moment du passage à l'écrit, comme si la frontière entre les dimensions réfléchie et pré-réfléchie était infranchissable. J'appris cependant à faire la différence, parmi « ce qui remontait » entre ce qui relevait de l'implicite ou ce qui relevait du commentaire.

Techniquement parlant, le stage d'auto-explicitation m'a permis, avec les autres, sur un mode plus intellectuel que ressenti, de revisiter les techniques de base de l'explicitation (le rythme du guidage notamment le « faire ralentir », la fragmentation, la mise à jour des prises d'informations accompagnant toujours les prises de décision, le déroulement temporel de toute action de l'ante-début à la post-fin, l'amplification et la qualification...), ainsi que les dissociés (les différentes appellations de soi). Je découvris également la notion d'intentions éveillantes sans pour autant les « vivre »... J'appris à distinguer dans mes écrits les différentes couches du vécu, ce qui me passionna, me permettant de mieux me connaître et de mieux questionner et relancer les A, en entretien d'explicitation. Enfin je découvris qu'une volonté douce vis-à-vis de soi-même ne signifiait pas pour autant une volonté inefficace.

Les effets de ce stage furent intéressants tant dans l'accompagnement individuel que j'effectuai en VAE ou en apprentissage que dans les formations de formateurs. Je me rendis compte d'une part que « j'arrondissais les angles », en étant plus douce avec les A, moins déterminée coute que coute à obtenir de la verbalisation et d'autre part que j'utilisai plus finement et en approfondissement toutes les étapes de l'entretien.

#### **Aout 2014 : université d'été**

Je ressentis la proposition de travail de Pierre Vermersch, pour cette première université d'été à laquelle je participai, comme une belle réponse au goût d'inachevé de la fin du précédent stage. Faire expliciter des choses qui sont difficiles à faire expliciter, rendre accessible des transitions, questionner le « rien », le « déjà-là » pas encore sémiotisé... Séparer son « je » de son « potentiel » ! Toutes ces propositions me parlaient/séduisaient tant... intellectuellement... que dès le départ je me lançai l'intention éveillante de me laisser aller à tout mon potentiel, à accepter de ne pas savoir ce qu'était ce potentiel, intellectuellement et rationnellement parlant.

Pour le coup, nous plongeâmes dans une dimension que je n'avais jamais encore explorée, où nous cherchions des « graines de sens », une forme de présence, un mouvement, une direction...

Durant les exercices en sous-groupe, en utilisant les techniques à disposition (Feldenkrais, dissociés, explicitation, focusing...) et en maintenant en prise avec l'instant, en questionnant en sous-modalités, chaque sous-groupe s'essaya à faire « descendre » les A à un niveau de plus en plus « épuré » au niveau du sens. Nous ne cherchions pas à accéder à une granularité de plus en plus fine, mais à faire émerger un sens nouveau pour soi ; le niveau 1 correspondant à la mémoire spontanée, le niveau 2 à la thématization obtenue grâce aux outils classiques de l'explicitation, le niveau 3 à une pensée à contenu « non verbalisable », le niveau 4 à la sémiotisation du niveau 3.

Naïvement, je me formulai, en faisant référence à une phrase de Pierre Vermersch qui m'avait interpellée, que nous n'étions plus sur l'escabeau mais bien dans les pots de confiture... Et en effet, à la lecture de la revue *Expliciter* n°69 datant de 2007, je découvris le paragraphe suivant écrit par Pierre Vermersch dans un article intitulé « Les bases de l'auto-explicitation » : « *Je fais donc un premier revirement dans mon écriture, je passe du point de vue de la méthode à celui des objets qu'elle permet de viser et d'atteindre. Je disais, en réponse à certaines questions, que l'entretien d'explicitation n'était rien en comparaison de ce qu'il permettait d'atteindre. Dans un langage métaphorique, "que je voulais construire l'escabeau qui me permettrait d'attraper les confitures" ; si l'escabeau était clairement l'entretien d'explicitation, quelles étaient les confitures ?* ».

Durant l'université d'été je me mis dans le bain et semblai comprendre ce qu'il passait (je me revoie dire à Pierre Vermersch, l'avant dernier jour : « mais il suffit de questionner le niveau 3 pour aboutir au sens ! »), mais a posteriori je me rends compte que la prise de conscience n'est que superficielle car si je creuse c'est vide. C'est suite à cette université d'été que je pris conscience de deux choses importantes pour la suite de mon parcours avec l'entretien d'explicitation : d'une part je ne pourrai jamais m'approprier toutes les productions engrangées par le GREX au fil des recherches, pratiques, séminaires etc., ce qui ne m'empêchait pas de me laisser aller lors notamment des universités d'été. D'autre

part que mon souhait cher était de peaufiner la technique et qu'il me restait encore à explorer plus en détails les marches de l'escabeau pour in fine, répondre à une aspiration forte : celle d'accompagner des personnes dans l'appropriation et l'utilisation de la technique tant celle-ci me paraît saine et respectueuse de l'individu en lien avec son environnement.

C'est pendant l'université que Pierre Vermersh me fit remarquer que la technique du *focusing* me serait utile. J'interprétai son invitation comme la possibilité d'aller visiter d'autres dimensions que celle(s) autorisée(s) par mon « je » et ses croyances, représentations associées...

En mars 2015, j'animai un stage d'initiation à la technique de l'entretien d'explicitation auprès de 15 formateurs de GRETA (voir partie III). Ce fut un succès : non seulement je maîtrisais mon scénario pédagogique et étais à l'aise lors des débriefings, mais également je me sentais porteuse d'une méthode qui transformait les manières de voir, de se représenter le monde. Cela faisait bien longtemps que je ne m'étais pas sentie aussi utile dans mon travail. Dans son article Analyser les gestes professionnels des enseignants<sup>7</sup>, Emmanuelle Maître de Pembroke précise : « Selon Kant, l'éthique est un système de valeurs qui trouvent leur fondement dans l'intériorité de l'être ». Cette citation m'interpelle dans le sens où l'animation d'une formation à l'explicitation me nourrit profondément.

### **Mai 2015 : stage de focusing (Pierre Vermersch)**

Le stage de focusing a été « révolutionnaire » pour moi puisqu'il m'a permis d'aller au contact de mon « sens corporel » (englobant le péri-corporel). Suite à la formation, j'ai dévoré le livre de Bernadette Lamboy, *Devenir qui je suis*<sup>8</sup>, dans lequel elle cite Mia Leijssen : « Dans la théorie expérientielle, le corps est vu comme l'être humain total, avant la scission corps-esprit ; le corps ressent la signification et détecte beaucoup plus de nuances dans une situation qu'une personne n'est capable de verbaliser à ce moment, le savoir corporel est bien plus complexe que le savoir rationnel ». Bernadette Lamboy ajoute : « *en se référant à elle-même et en prenant en compte ce qui se passe corporellement, la personne accède à une connaissance globale complexe, où tout est interconnecté* » (p. 171).

Outre l'énorme bénéfice personnel que je retire de l'initiation à la technique (Je suis désormais en contact avec mon sens corporel ; J'ai commencé une thérapie en focusing), le focusing complète la technique de l'explicitation par le questionnement en sous-modalités (mouvement, poids, couleur, son, rythme, odeur, localisation, texture...). Il permet surtout de créer les conditions d'une émergence de sens.

Je considère cette formation comme un énorme « plus » pour moi mais sortant du périmètre de mes activités professionnelles. Le focusing s'avère particulièrement efficace pour travailler ma posture en tant que B, lors d'un entretien d'explicitation. J'y reviendrai dans la partie 7.

### **Janvier à août 2015 : préparation à la demande d'habilitation à animer le stage de base**

En décembre 2014 je demandai à Pierre Vermersch s'il voulait bien m'accompagner dans le processus de certification, dans la perspective d'être guidée avec bienveillance par un expert, c'est le moins que l'on puisse dire. Il accepta et j'en fus ravie, pour deux raisons : d'abord parce que même si Pierre est très expert, il ne me met pas pour autant mal à l'aise (ce qui peut malheureusement m'arriver avec d'autres personnes. J'y travaille...) et ensuite parce que je savais qu'il n'hésiterait pas à pointer du doigt « là où ça fait mal », ce dont j'avais besoin pour évoluer de manière globale dans l'appropriation de la pratique.

Je précise que mon activité professionnelle ne me laisse pas la possibilité de travailler « pour moi » en dehors du temps de travail. C'est donc sur mes congés que je peux consacrer du temps à la préparation du dossier.

J'oubliais : il y a un ante-début ! L'été 2014 avant l'université d'été je m'étais donnée 2 semaines pour « boucler » le dossier, abordant cette activité de la même manière qu'une de mes missions professionnelles de formatrice de formateur ou consultante en formation professionnelle. A mon grand étonnement suivi d'un grand désarroi puis d'une déception, je me rendis compte que j'étais incapable

<sup>7</sup> Mouchet A., *L'entretien d'explicitation, usages diversifiés en recherche et en formation*, L'Harmattan, 2014

<sup>8</sup> Lamboy B., *Devenir qui je suis*, Desclée de Brouwer, 2003

d'écrire quoi que ce fût. J'en déduisis alors que je n'étais pas suffisamment « au clair » avec la technique de l'entretien d'explicitation. Aujourd'hui, je me rends compte que c'était bien plus qu'une « technique » qu'il me fallait acquérir...

J'envoyai à Pierre mon premier entretien « grille de chiffres » commenté en mai 2015 (voir annexe 1). Je résumerai ses commentaires comme suit :

Contrat de départ ambigu ce qui fait que A se balade en n'ayant pas l'objectif de mémoriser, mais de « se balader dans son expérience de mémorisation ». Cette consigne faussée a induit un tout autre type d'activité intellectuelle que celle de la mémorisation.

La relation semble ambiguë entre A et B. Effectivement, c'était mon conjoint...

La technique est maîtrisée, mais les données recueillies ne sont pas très nombreuses

Globalement, cet entretien ne me met pas en valeur en tant que B.

Pour toutes ces raisons, Pierre m'encouragea à m'appuyer sur un autre entretien

Le mois de juin fut consacré à une dizaine d'entretiens « grille de chiffres » avec des amis et des collègues, que j'envoyai à Pierre pour avis, avant de commencer à les retranscrire. Je lui envoyai aussi un dernier enregistrement d'entretien issu d'une demande d'un des formateurs en formation dans ma structure, que nous nommerons Wilfrid. Celui-ci souhaitait documenter son vécu au moment où il avait réalisé une interview.

Sur la base de tous ces entretiens enregistrés, Pierre me fit remarquer que je n'avais pas de problème du côté de la technique mais plutôt du côté de mes « motivations », de ma « posture »... M'ayant au préalable précisé qu'il m'accompagnait autant comme « superviseur » que comme « accompagnateur », il m'invita à réécouter l'entretien avec Wilfrid et à lui transmettre mes commentaires (voir annexe 2). A la réécoute, je découvris un B qui ne correspondait pas à celui que je croyais être. Cette découverte provoqua chez moi une déception au goût amer. Ce B, par son intonation, m'évoquait une attitude peu adaptée à celle correspondant, selon moi, à celle appropriée pour l'entretien d'explicitation. Ce B, par son « trop de paroles », ne répondait pas à mes critères d'un « bon » B et enfin ce B semblait peu assuré et donc peu rassurant...

Commentant mes commentaires, Pierre me signifia que la prise de conscience du changement à opérer était là et qu'il me restait dorénavant à incarner le changement.

Lors d'un échange téléphonique je verbalisai à Pierre le fait que je ne me sentais pas « à l'aise » en tant que B dès lors que je demandais le service, à des amis ou des collègues, de me servir de cobayes pour mémoriser une grille de chiffres. Je sentais que je n'accordais pas suffisamment de crédit, de sens, au but poursuivi par l'entretien d'explicitation à savoir « *s'informer ou aider l'autre à s'informer de la dimension procédurale de l'action vécue*<sup>9</sup> ». En fait, les seules situations où je m'étais sentie à l'aise étaient celles où je me sentais utile pour le A, où l'entretien, en tant qu'outil, allait permettre aux A de mieux se connaître ou de comprendre des choses auxquelles ils n'auraient pas accédé sans cet outil. Pour exemple : ancienne formatrice en anglais, j'ai eu l'occasion, durant l'année scolaire, de rendre service au fils d'une amie qui passait son bac cette année et avait 5 de moyenne en anglais en première. A chaque cours j'ai systématiquement eu recours à la technique de l'entretien d'explicitation sans dire à mon interlocuteur ce que je faisais. A chaque exercice (réponse à une question de compréhension posée en anglais, résumé français d'un passage oral en anglais, rédaction d'un petit texte en anglais) je le laissais agir seul puis me décrire comment il avait fait, jusque dans les micro-détails. Ce travail s'est avéré très intéressant pour lui puisque non seulement il a obtenu 8 au bac mais surtout il m'a dit que mon accompagnement avait déclenché chez lui une manière particulière d'apprendre. Sans qu'il me le dise je le savais puisque je me rendais bien compte, chaque samedi matin, qu'il prenait plaisir à aller au contact de son expérience pour pouvoir la modifier la prochaine fois ou au contraire conserver ce qui avait bien fonctionné.

J'en déduisis qu'il fallait que je trouve une occasion où le recours à la technique de l'explicitation me permettrait de rendre service « pour de vrai ». C'est alors que je me rappelai que mon jeune collègue webmaster m'avait suggéré, suite à un entretien « grille de chiffres », que peut-être l'entretien d'explicitation pourrait lui être utile pour faire moins de fautes d'orthographe. Je lui proposai de tenter. En mode gagnant-gagnant, j'allais peut-être adopter une posture plus distanciée, plus assurée, plus

<sup>9</sup> Vermersch P., *L'entretien d'explicitation*, puf, 2010

en confiance... Effectivement je me sentis, durant les 3 temps de l'entretien d'explicitation, investie d'une mission et confiante dans le recours à la technique comme susceptible de mettre à jour l'action dans sa globalité, dans sa micro-temporalité, dans ses couches de vécu. C'est l'objet de la partie suivante (partie II-1).

Pierre me conseilla également de me rapprocher des membres du GREX afin d'envisager un entretien d'explicitation avec un « A expert ». Ce que je fis (voir partie II-2).

C'est la première fois dans mon parcours professionnel que j'apprends une pratique d'entretien. J'ai été désagréablement surprise de me rendre compte combien le décalage était important entre ce que je **sais** sur la pratique de l'entretien d'explicitation et ce que je **sais faire** avec l'entretien d'explicitation. Je compare mon avancée sur cette compétence<sup>10</sup> à celle que j'ai vécue sur la conduite automobile. A l'issue des 20 heures de cours de conduite et des quelques heures de code, j'avais le droit d'avoir un volant entre les mains, mais je n'étais pas du tout sûre de moi en situation réelle. Après un an de conduite, j'avais pris de l'assurance sans pour autant conduire en pleine confiance... Après 2 ans de conduite, je me sentais capable de pouvoir faire face à bien des situations sur la route...

Je considère l'entretien d'explicitation d'abord comme une pratique, qui s'appuie sur des éléments théoriques très riches et très variés qui, même si je suis loin de les connaître tous, correspondent à mes valeurs. J'ai cependant l'intention d'être vigilante pour ne pas « découpler » la théorie et la pratique. Les deux doivent être étroitement imbriqués : lire, oui, mais pas sans articuler, relier, « osmoser » le résultat de mes lectures avec ma pratique en situation professionnelle ou privée d'une part mais aussi avec les membres du GREX pour échanger et ainsi progresser dans la pratique... Puis ensuite, conceptualiser à partir de son vécu pratique...

Après quatre ans de « relation » avec l'EDE (sigle communément utilisé pour Entretien D'Explicitation), le passage issu du premier livre<sup>11</sup> de Pierre Vermersch sur l'entretien d'explicitation (p. 171) ne peut mieux me parler : *« Par rapport à une technique d'entretien, l'intervieweur n'entretient pas un rapport d'extériorité : il est (il devient) lui-même l'instrument. Une des conséquences essentielles est que toute formation à une technique d'entretien sera une formation impliquante, dans le sens où il est autant nécessaire pour la personne de découvrir ses attitudes et d'apprendre à se réguler dans le cadre de la relation que de savoir formuler des questions pertinentes. Prendre conscience de ses attitudes n'est pas sans conséquences sur l'identité personnelle et professionnelle, sur les valeurs et les objectifs qui sous-tendent les choix professionnels. Intégrer dans son métier d'autres compétences que celles relatives à la discipline que l'on enseigne, sans pour autant devenir « un psy » ne va pas sans bousculer notre vision du monde ».*

---

<sup>10</sup> Mathieu Gagnon (2008) : « savoir agir fondé sur une pratique réflexive impliquant la mobilisation et la combinaison efficaces de ressources individuelles (connaissances, habiletés, attitudes...) et du milieu (informations, personnes, matériel...) à l'intérieur de situations-problèmes jugées complexes »

<sup>11</sup> Vermersch P., *L'entretien d'explicitation*, puf, 2010

## *Un entretien pour analyser sa pratique professionnelle*

*Pierre Lecefel.*

### **Introduction**<sup>12</sup>

Après une dizaine d'années en tant que gérant d'une librairie, au vu des difficultés économiques, des contraintes diverses (amplitude horaire, gestion des problèmes quotidiens, contraintes familiales, etc.) et de l'orientation que prenait ma vie, j'ai pris la lourde décision de changer d'air. Mais que faire de cette liberté retrouvée ?

Ainsi, ai-je décidé de revenir au métier de formateur que j'avais exercé en tout début de carrière. Car même si mon expérience en tant que professeur en collège remontait à quelques années déjà, dans mon métier de libraire et d'auteur pour la jeunesse, je n'ai jamais complètement abandonné la posture du formateur.

En effet, ma double casquette de libraire et d'auteur d'albums jeunesse m'a amené à former un large public à la littérature de jeunesse. Qu'il s'agisse de la clientèle qui fréquentait la librairie, d'élèves, de parents, d'enseignants ou encore de bibliothécaires. Pour moi, tous les prétextes étaient bons pour diffuser mon engouement pour cette littérature si particulière. J'ai donc enchaîné les interventions comme auteur d'albums jeunesse au sein des établissements scolaires, les ateliers d'écriture, les animations en bibliothèque ou encore les interviews dans les journaux locaux.

Mais quel formateur voulais-je être ? Pour quel public ? Et dans quel domaine ?

Répondre à ces questions ne fut finalement pas très compliqué. En effet, en qualité de chef d'entreprise, à devoir relever, bien souvent seul et dans l'urgence, un nombre incalculable de défis quotidiens, j'en suis venu à m'intéresser à l'expérience des individus pour trouver dans leurs manières d'agir des solutions à mes problématiques. Ainsi, à l'occasion d'un repas entre amis, au fil d'une conversation avec un client, au coin d'un comptoir avec un fournisseur, le recueil d'informations sur la façon de procéder de l'autre, dès lors que je reconnaissais son expertise, m'a souvent permis de trouver des solutions, auxquelles je n'avais pas songé, afin de réajuster mes pratiques. Si je devais illustrer ce propos, l'image qui me viendrait à l'esprit, serait celle d'une boussole où la pratique des autres serait le nord, me laissant le libre choix ensuite de réajuster mon itinéraire. Je me suis donc, tout naturellement, dirigé vers un domaine de formation qui interroge l'expérience subjective des apprenants : l'analyse de la pratique professionnelle.

Mais comment s'y prendre lorsque l'on redémarre de zéro ?

Le retour sur les bancs de l'école fût un point de départ. Me voilà donc inscrit en seconde année de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF), Parcours Ingénierie de la Formation, Formation pour Adultes et Analyse de la Pratique à l'Ecole Supérieure du professorat et de l'Education (ESPE) de Martinique.

L'acquisition d'outils, de méthodes et les échanges constructifs avec mes collègues de master, eux-mêmes formateurs dans différents domaines, m'ont aidé à endosser ma posture de jeune formateur. C'est d'ailleurs au cours de cette année de formation que j'ai découvert un outil formidable au travers du livre de Pierre Vermersch : « l'entretien d'explicitation ». De quoi est-il question ?

---

<sup>12</sup> **Remerciements** : À Anne Cazemajou pour son encadrement bienveillant et ses conseils avisés. À Eva pour sa collaboration. À NL pour son soutien permanent et ses encouragements.

L'entretien d'explicitation est un outil qui repose sur un ensemble de pratiques d'écoute et de techniques de relances qui ont pour objet d'accompagner un interviewé vers la mise en mots du déroulement du « vécu de son action ».

Cette forme d'entretien particulier, trouve son utilité dans toutes les activités qui impliquent des tâches à effectuer car la connaissance du déroulement de l'exécution de la tâche permet par la suite d'analyser, entre-autre, des difficultés d'apprentissage, des causes d'erreurs, de réussites ou encore des dysfonctionnements divers.

Mais aider l'autre à accéder à la verbalisation de l'action demande de surmonter plusieurs obstacles. Dans son ouvrage, Pierre Vermersch (1994) nous apprend qu'une action est une « connaissance autonome » qui détient une part de non-conscient au moment de sa réalisation. Cette part, justement, qu'il est difficile d'évoquer pour celui qui l'effectue.

Par ailleurs, rendre compte de cette action n'est pas chose aisée, ni habituelle, car l'interviewé a plutôt tendance à émettre des jugements ou des commentaires sur ses actions réalisées. L'entretien d'explicitation vise donc trois buts : s'informer de ce que quelqu'un a fait, aider quelqu'un à s'informer de ce qu'il a fait et enfin l'aider à s'auto-informer. Notons également que les techniques d'aide à l'explicitation sont par nature contre-intuitives et demandent de la maîtrise, d'où l'importance d'un accompagnement par un intervieweur formé.

En prenant en compte les buts de l'entretien d'explicitation, notamment dans sa deuxième dimension, aider l'autre à s'informer, j'ai vite compris l'utilité de l'entretien d'explicitation dans les formations d'analyse de la pratique professionnelle que je commençais à mettre en place. Dans le même temps, j'ai donc entamé ma formation à la technique avec une formation de base puis un stage de perfectionnement. Aujourd'hui, après deux années de pratique, l'entretien d'explicitation tient une grande place dans les formations à l'analyse de pratique que je mène. Aussi, je souhaiterais partager, au travers d'une analyse, un entretien que j'ai mené avec une collègue de master. Je tente ici de mettre en lumière mes réussites, mes doutes et de souligner les perfectionnements qu'il me reste à apporter dans l'utilisation de la technique.

Cet entretien, proposé en annexe, s'inscrit dans le cadre d'un retour de pratique sur une formation qui interroge Eva, formatrice pour adultes depuis sept ans.

La consigne donnée à Eva est la suivante :

*« Eva, ce que je te propose, si tu veux bien, c'est de prendre le temps de laisser revenir une situation de formation qui t'interroge. Tu disposes de tout le temps nécessaire, laisse revenir les situations qui se présentent à toi et choisis-en une. Dès que tu es prête, tu me fais signe et nous en discuterons<sup>13</sup> ».*

Eva me propose d'elle-même le cas de figure d'une formation qu'elle a donné deux mois auparavant et qui, selon elle, ne s'est pas bien déroulée. Même si Eva a découvert, après coup, le problème qui a perturbé le bon déroulement de la formation, elle désire tout de même revenir à ce moment qui interroge sa pratique car elle n'a été confrontée à un tel cas de figure qu'une seule fois en tout début de carrière.

En effet, Eva, donne une formation à des enseignants durant laquelle elle les invite à s'interroger sur leurs pratiques au travers de petits jeux didactiques. Mais la formation prend une tournure inattendue lorsque les stagiaires refusent de s'engager dans la tâche.

Notons que l'entretien est précédé d'une discussion, durant laquelle Eva m'explique la situation, ses contours et son contexte et au terme de laquelle nous décidons d'un commun accord de revenir sur le moment critique de cette formation. Le contrat d'attelage

---

<sup>13</sup> L'explicitation n'étant pas une discussion, cette fin de phrase est superflue. « *Dès que tu es prête, tu me fais signe* » suffit. En effet, lorsque le sujet explicite il ne raconte pas mais accède à son expérience.

<sup>14</sup> consiste alors à « retraverser » la formation qu'elle a donnée afin de faire émerger l'implicite et le sens derrière les prises de décision d'Eva qui pense ne pas avoir su trouver la solution avec ce groupe de stagiaires. Nous décidons ensemble qu'à tout moment, si nécessaire, Eva peut m'arrêter et s'attarder sur un moment particulier qui l'interroge.

### **Analyse de l'entretien**

Beaucoup de paramètres entrent en ligne de compte dans la réussite d'un entretien. En effet, si la qualité de l'intervieweur y joue un grand rôle, le lieu, le positionnement, le statut des interlocuteurs ou encore le but poursuivi lors de cet entretien lui-même sont autant d'éléments à prendre en considération afin de mettre les meilleures chances de son côté pour le mener à bien. Ainsi, en EdE<sup>15</sup>, l'une des préoccupations de l'intervieweur sera donc de créer les conditions favorables permettant de limiter au maximum toutes interférences afin que l'interviewé se dédie pleinement au contact de son expérience subjective. L'entretien que je présente ci-dessus, se déroule dans un bureau, au calme. Un temps de négociation a été accordé à la position spatiale afin d'optimiser le confort de l'interviewé (choix du placement dans la salle, position des chaises, proximité de l'intervieweur). Un autre temps a été accordé au fonctionnement de la séance (temps imparti, but, rôle de chacun<sup>16</sup>). Une fois ces détails réglés et validés, par les deux parties, l'entretien a pu être lancé.

Je débute cet entretien avec une phrase d'amorce qui me permet d'établir un contrat de communication avec Eva (réplique 1). Soulignons que tous les éléments de ce contrat sont importants et déterminent l'implication d'Eva dans l'échange qui suivra. En effet, avec le début de la phrase : « Je te propose », je lui signifie que je suis son interlocuteur et que par là, je suis force de proposition. Mais notons, dans le même temps, que le choix lui est laissé avec : « si t'es d'accord », d'accepter ou de décliner mon offre. Ainsi, l'idée est de placer Eva en position centrale dans l'échange en lui signifiant que son accord est nécessaire pour continuer. Puis, avec la formulation : « de prendre le temps de laisser revenir » je poursuis deux objectifs. Le premier est de lui spécifier que je me mets à son service et qu'elle dispose du temps qui lui est nécessaire pour faire ce que je lui propose. Le deuxième objectif est d'induire chez Eva un état de passivité afin d'éviter qu'elle ne fasse un effort pour se souvenir. Ici, l'absence d'effort recherché souligne le caractère involontaire de la remémoration. C'est une des caractéristiques essentielle de l'évocation. Quelque chose qui se donne à moi sans effort plutôt que quelque chose que je tente d'attraper en y mettant de l'énergie. Enfin, je termine le contrat en donnant à Eva « une visée à vide », un point de départ de la situation : « le début de la formation dont on a parlé » (*commentaire : je ne sais pas ce qui va lui revenir, elle non plus d'ailleurs*). C'est également pour moi un moyen de lancer une intention éveillante qui cible un moment particulier : un moment spécifié. On le voit bien, l'échange initial, que représente la phrase d'amorce, est donc un moment capital qui influence grandement la réussite de l'entretien d'explicitation. Vermersch, P. (2010)<sup>17</sup>, distingue trois effets dans ce temps de communication:

- L'effet principalement recherché par l'intervieweur : demander, convaincre, induire.
- L'effet secondaire : obtenir un consentement.

<sup>14</sup> En explicitation, contrat tacite signifiant : « ce que nous allons faire ensemble ! ».

<sup>15</sup> Entretien d'explicitation.

<sup>16</sup> En EdE on nomme l'interviewé : A ; l'intervieweur : B et le cas échéant l'observateur : C.

<sup>17</sup> Vermersch, P. (2010). Explicitation et Effets Perlocutoires. *Expliciter* n°87.

- Des effets perlocutoires collatéraux : c'est-à-dire des effets produits sans intention de le faire (résonance des mots, des expressions, non verbal...).

Au démarrage de l'entretien Eva adopte un rythme de parole très rapide lors de son récit (répliques 2, 4, 6.). Cette attitude est très fréquente en début d'entretien car l'interviewé s'exprime le plus souvent en adoptant une position de parole habituelle, formelle, où il verbalise ce qu'il sait ou croit savoir de son action. Dans cette position de parole, le sujet reste en relation avec son interlocuteur. Ici, les commentaires et les jugements, qui sont accessibles immédiatement, ne lui apportent rien de plus sur sa manière d'opérer. Mon objectif est donc de la faire basculer progressivement vers une position de parole lui permettant de rentrer en contact avec son expérience et d'avoir accès au détail du déroulement de ses actions. Il m'apparaît donc judicieux de faire deux choses. Tout d'abord, lui poser des questions sur ses prises d'informations pour ne pas interpréter ses paroles (7,17)<sup>18</sup>. Cette étape me permet de bien me représenter la situation décrite par Eva et de repérer des prises de décisions, éventuelles, susceptibles de m'alerter. Puis, afin de donner à Eva le temps de laisser revenir la situation qu'elle souhaite partager, toujours sans effort, je guide son attention vers le contexte (13, 17, 21). Ce que je cherche à faire ainsi, c'est de lui donner le temps de se créer une image fidèle de la situation évoquée, de créer les conditions d'un remplissement<sup>19</sup>, pour qu'Eva soit le plus possible « présente » à la situation, quand bien même cette dernière s'est déroulée deux mois auparavant. Cela fonctionne plutôt bien, car n'ayant pas un accès direct à la réponse, Eva doit prendre le temps d'aller chercher l'information, cela ralentit d'autant son flot de parole : (8) « *Ben, ils font des remarques heu...heu... oui c'est vrai... comment je le sais ça?* ». Notons au passage que bien que la verbalisation du contexte évite l'implication personnelle de l'interviewée, elle permet tout de même d'acquérir un certain nombre d'informations sur les éléments contextuels qui vont expliquer le déroulement de certaines de ses actions. Il me paraît donc très intéressant en début d'entretien d'accorder du temps au contexte pour situer l'évènement dans le temps, l'espace et permettre à l'interviewée de faire un premier recensement de la clarté des informations qui se donnent à elle.

Si mon rôle (intervieweur : B) et celui d'Eva (interviewée : A) ont été validés avant l'entretien, cela n'est cependant pas suffisant pour qu'elle se livre totalement au contact de son expérience subjective face à l'étranger que je demeure tout de même. Il est donc primordial pour moi d'apporter un soin particulier à la gestion de la relation qui s'installe entre nous afin d'installer un climat de confiance. Je cherche donc à montrer à Eva qu'elle est écoutée et dans le but de maintenir la communication, je l'accompagne avec des relances courtes pour faciliter sa prise de parole (3, 5, 15, 19, 23) : « *Hum..., ouais..., d'accord..., oui...* ». Ces encouragements fonctionnent plutôt bien avec elle. Le ton de ma voix est calme, son volume est bas et mes relances sont ponctuées de quelques silences. J'essaie de me synchroniser avec Eva. J'observe sa gestuelle, ses yeux, j'écoute le ton de sa voix, son rythme et son intonation mais je prête également attention à ce qu'elle me dit en cherchant à comprendre ses prises d'informations et les buts qu'elle poursuit, ceux-là même qui vont déterminer ses actions. Toutes ces prises d'informations sur l'attitude d'Eva vont conditionner mes relances.

Dans ma gestion de la relation, tout en prêtant attention aux éléments précités, il en demeure un qui joue un rôle prédominant : la reprise des gestes et des mots tels qu'ils ont été délivrés par Eva. Pourquoi est-ce important ?

<sup>18</sup> Numéro des répliques, voir entretien.

<sup>19</sup> Fait de s'absorber de plus en plus dans le vécu passé, donnant accès à l'action de manière plus détaillée et claire.

Tout d'abord, car, dans la dynamique de l'EdE, c'est un moyen d'accompagnement efficace vers le « laisser revenir », sans effort. *On notera d'ailleurs que si B<sup>20</sup> se trompe dans cette reprise de mots ou de gestes, cela aura souvent pour conséquence de pousser A à changer de position de parole pour rectifier le tir.* Puis, cela permet de vérifier la congruence des propos de A (*commentaire : si Eva dit oui et qu'elle fait non de la tête, j'ai toutes les raisons de penser qu'il y a un souci*).

Mais, enfin et surtout, en observant les gestes d'Eva et en les reproduisant (14, 16, 77,78), cela me permet de me représenter « son monde ».

L'entretien se poursuit et une fois que le rythme de parole d'Eva diminue, que je constate que son regard<sup>21</sup> est décroché et qu'elle produit des gestes en parlant, je cherche à la faire décrire ses actions en la (re)centrant vers elle-même. Cette congruence (reproduction de gestes liés à son expérience au moment où elle est en train de la mettre en mots) m'indique qu'Eva est en position de parole incarnée : elle est en contact avec le moment passé dont elle parle comme si elle le revivait. Dans cette position de parole incarnée, Pierre Vermersch (1994) nous explique que l'interviewé sollicite une mémoire spécifique, la mémoire concrète, où les dimensions sensorielles et affectives liées au vécu du moment spécifié sont présentes. Je lui pose donc des questions qui l'orientent vers ses sens (I1: « *et quand toi tu entends ça, tu fais quoi ?* »). Le but de la manœuvre est de la rendre plus présente à cette situation vécue spécifiée. En effet, maintenant qu'Eva s'est représenté le contexte (*où ? , quand ? , avec qui ?*) et que nous savons que nous sommes dans un moment singulier identifié, le fait de la renvoyer vers ses sens me permet de la plonger plus profondément dans l'évocation pour la maintenir « en prise ». Eva va alors opérer ce que Pierre Vermersch (1994) appelle le réfléchissement du vécu. Cela consiste à faire passer la « connaissance en acte » sur un autre plan, celui de la représentation. Une fois cette représentation effectuée, Eva la transforme une nouvelle fois en l'habillant de mots (en la verbalisant), pour la rendre accessible à autrui. La dernière étape, celle de l'analyse de la pratique, consistera à prendre cette expérience verbalisée comme nouvel objet de connaissance pour l'étudier<sup>22</sup>. A partir de là, le but de l'entretien est alors, avec notre contrat d'attelage en tête, d'aider Eva à passer de sa connaissance en acte à la description réfléchie de son expérience subjective. Pour nous, il s'agit de retracer la formation qu'elle a donnée il y a deux mois et de nous intéresser à des moments qui font sens pour Eva dans sa gestion des problèmes en tant que formatrice.

*J'ai choisi de prendre quelques exemples de moments où j'arrête Eva durant l'entretien. Mes motivations ne sont pas toujours les mêmes selon les situations. Ce sont tantôt des intuitions, tantôt des recherches d'informations, tantôt un geste de la part d'Eva ou une mise à jour de sa façon d'opérer. Mais à chacun de ces moments, je garde toujours en tête notre contrat d'attelage.*

Durant cet entretien, une des difficultés que je dois surmonter est que je suis également formateur. Le récit d'Eva fait donc écho à mon propre vécu professionnel. L'enjeu est alors d'éviter toute projection de ma part.

*(Commentaire : pour contourner cette difficulté je procède de la manière suivante lorsque je mène un entretien. Je crée dans mon esprit un espace vide (tout blanc) où je viens reconstituer ce que me dit l'interviewé. Dès que j'ai un manque d'informations, qui bloque cette reconstitution des faits et qui m'obligerait à puiser dans mes propres représentations pour compléter le tableau, je relance en demandant des précisions).*

<sup>20</sup> Voir note n°4

<sup>21</sup> La Programmation Neuro-Linguistique (PNL) a vulgarisé la prise en compte des gestes oculaires comme indicateurs de modification de l'activité cognitive.

<sup>22</sup> Dans son livre, Vermersch, P. (1994), utilise la théorie de l'équilibration et les mécanismes d'abstraction étudiés par Piaget pour développer la notion de réfléchissement.

Prenons l'exemple suivant : (7) « *Quand tu dis : ils sont étonnés. A quoi tu sais qu'ils sont étonnés ?* ». Ici, je ne sais pas si nous avons la même représentation de l'étonnement, ni quelles sont les prises d'informations qui lui permettent de déclarer que les stagiaires sont étonnés. De plus cela souligne une des compétences de formatrice d'Eva qui consiste à repérer les différentes personnalités des stagiaires pour ajuster au besoin ses interventions. Nous le voyons donc, cette relance vers son action mentale me permet non seulement d'éviter mes propres projections sur le discours d'Eva, mais également de mettre en évidence sa capacité de diagnostique dans cette situation de formation, centrée sur le comportement des stagiaires (*ils sont étonnés*).

Des précisions peuvent aussi être recherchées du fait d'une incompréhension. Qu'il s'agisse d'un terme inconnu utilisé par A, ou encore d'une situation sans référence pour B. Prenons l'exemple de la réplique 80 : « *D'accord, alors je t'arrête deux secondes, les feuilles de routes ?* ». (Notons qu'ici, la demande d'arrêt, sans consentement, est un peu maladroite. j'aurais pu dire par exemple : « *serais-tu d'accord de m'expliquer ce que tu entends par les feuilles de route ?* »). Cette demande est motivée par une recherche de précisions pour ne pas me faire de fausses représentations de ce que me dit Eva et me créer une image fidèle de ses propos. Ici, je ne sais pas du tout ce qu'elle appelle les feuilles de route dans sa formation, je prends donc un peu de temps pour aller vérifier l'information. Cette prise d'information me permet également de temporiser et de me concentrer sur mes relances à venir.

Mais la focalisation sur un moment donné peut aussi être l'occasion pour l'intervieweur de guider vers une prise de conscience qui permet à l'interviewé une création de sens, dans la mesure où ce dernier découvre des niveaux de ses actions auxquels il n'avait pas accès auparavant. Prenons le cas de la réplique 68 : « *si tu veux bien, on s'arrête à ce moment là* » (notons au passage le besoin de renouveler le contrat de communication avec « *si tu veux bien* ». Je le fais de manière un peu autoritaire. Une forme plus ouverte aurait été : « *serais-tu d'accord de t'arrêter à ce moment-là ?* »).

Je décide de m'arrêter à ce moment là car la réplique d'Eva en 67 (*elle se sent obligée de*) m'alerte sur le fait qu'il y a sans doute de l'implicite à démêler ici. Je garde à l'esprit que sa demande est d'analyser sa pratique, or, Eva en interprétant l'attitude des stagiaires comme un manque de motivation ou une incompréhension, cherche une solution pour les impliquer dans la tâche. Je décide donc de fragmenter à ce niveau là, à la recherche de ses prises d'informations. En EDE, la fragmentation consiste à accompagner Eva vers la description fine des ses actions en relançant sur les verbes d'action pour l'aider à conscientiser les étapes par lesquelles elle passe. Je cherche donc à savoir qu'elles sont les informations qu'Eva prend en compte à ce moment là, et comment elle les interprète. Car c'est souvent les prises d'informations de l'interviewé qui déterminent ses prises de décisions, d'où l'intérêt de les interroger.

Je lui récapitule la situation, le contexte, pour être sûr d'avoir bien compris et lui donner le temps de recontacter ce moment, avant de poursuivre (70 : « *et tu donnes la consigne dans quel but à ce moment là ?* »). Je m'aide de la grille des satellites de l'action (Vermersch, 1994, p.45), présentée dans la figure ci-dessous, pour m'informer du but qu'Eva poursuit quand elle demande aux stagiaires s'ils ont bien compris la consigne.

*C'est finalement la logique horizontale du schéma des informations satellites de l'action qui est suivie dans ce premier temps. Cette logique vise à identifier les liens entre la*

*réalisation pratique de l'action et ce qui lui est relié (En schématisant un peu, il est intéressant pour l'intervieweur d'avoir en tête les étapes suivantes pour la réalisation de l'action : prise d'information, identification, prise de décision, effectuation) .*

	<b>Contexte</b> Environnement	
<b>Savoirs</b> Normes	<b>Action</b>	<b>Buts</b> Objectifs
	<b>Jugement</b> Opinion	

A ce moment là, j'é mets l'hypothèse que l'intervention d'Eva auprès des stagiaires (qui consiste à demander s'ils ont bien compris la consigne) lui sert de prise d'information pour réajuster son intervention. C'est selon moi une des ses compétences de formatrice qu'elle démontre en essayant de diagnostiquer certaines difficultés afin d'anticiper le rythme de progression dans l'activité proposée aux stagiaires.

*Mais tout en écoutant Eva, en étant attentif au non-verbal, au para-verbal, à la gestion de la relation et à mes relances, je me trompe dans mon interprétation (elle demande aux stagiaires s'ils ont bien compris mais ne redonne pas la consigne). Cette interprétation de ma part a pour effet immédiat de la sortir de l'évocation pour rectifier. Sa sortie de l'évocation est perceptible car elle tourne la tête vers moi, me regarde dans les yeux et reprend un rythme de parole très rapide pour me répondre. Son regard n'est plus tourné vers elle-même mais vers moi, son interlocuteur, pour m'apporter une précision sur l'erreur que je viens de commettre.*

Qu'à cela ne tienne je recommence en la renvoyant vers le contexte et le sensoriel pour retrouver l'évocation et nous poursuivons.

Je commence donc un travail de fragmentation. *Lorsque je fragmente, je peux me positionner sur deux axes de questionnement : le premier axe est celui de la chronologie permettant de reconstituer les étapes de la réalisation de l'action (67 : tu es où ?, 78 : tu fais quoi ?, 88 : il se passe quoi après ?, 90 : si tu veux bien, on revient un peu en arrière). Le deuxième axe étant celui des actions élémentaires, que j'utilise, par exemple, pour lui faire décrire comment elle s'y est prise à chaque étape (exemple en 136).*

Mais revenons au cas qui nous occupe. Ici, la fragmentation va consister à « dérouler » le moment en faisant des retours en arrière pour permettre à Eva d'avoir accès à de nouvelles informations (90 : « D'accord, si tu veux bien, on revient un peu en arrière. Ils ne forment pas les binômes ! »). Durant ce moment, j'utilise des reformulations qui ont pour but de maintenir Eva en prise avec la situation évoquée (98 : Tu es là, tu as ta collègue à côté de toi, vous redonnez la consigne, elle a la feuille de route et là tu vois qu'il ne se passe rien et tu te dis que ?).

Ce maintient en prise et ces retours en arrière permettent de mettre à jour l'idée secondaire « des alcooliques anonymes » qui va suivre Eva durant toute la formation. Ainsi, je note que la remarque d'un stagiaire sur les alcooliques anonymes (*qu'Eva évoque en tout début d'entretien (8)*) va pousser Eva à vouloir démontrer que la formation n'est pas une thérapie de groupe (103 : « peut-être que ça va leur montrer

que ce n'est pas, heu... une thérapie de groupe »). La prise d'information d'Eva (113 : « c'est quand même une réaction qui a été première quand ils sont arrivés ») l'alerte sur les représentations que pouvaient avoir les stagiaires sur la formation et motive son intervention pour les rassurer (115: « ça m'a quand même alerté sur le fait qu'on devait quand même faire attention »).

Voilà pourquoi je décide de m'arrêter sur cette idée des alcooliques anonymes (réplique 104) car il me semble à ce moment là qu'il se joue quelque chose : « Si on s'arrête à ce moment là, tu te dis tout ça en même temps et donc si je comprends bien, ça te revient cette histoire d'alcooliques anonymes ? ». J'essaye, à ce moment là, de reformuler un contrat de communication (106 : « Alors, c'est très intéressant, tu me diras si tu es d'accord ou pas, c'est comment tu es restée avec cette première impression d'alcooliques anonymes à ce moment là »). Avec le recul je me rends compte que la formulation de ce contrat de communication est ambiguë. En effet, j'énonce à haute voix un lien intéressant et je cherche à lui demander son accord pour aller voir comment elle est restée sur cette impression. J'aurais pu tenter une formulation avec une question plus directe comme : « c'est très intéressant, serais-tu d'accord, de t'arrêter à ce moment là et de voir comment cette impression d'alcooliques anonymes te suit à certains moments particuliers ? ».

Ainsi, la remarque d'un stagiaire sur le positionnement des chaises en cercle, en tout début de formation (8: « Ah! On est aux alcooliques anonymes »), provoque l'apparition de pensées secondaires « en infra » qui viennent teinter la pensée consciente d'Eva et orienter ses prises de décisions durant toute la formation (117: je me dis : « peut-être que les gens ont l'impression qu'on va leur demander de se livrer devant tout le monde et que... et donc c'est peut-être ça qui fait blocage »). Cette remarque d'un stagiaire en début de formation a comme conséquence de la connecter à son propre vécu de stagiaire et donc de l'alerter sur sa démarche de formation tout au long de la séance (107: « ben, quelque part, ça renvoie aussi un peu à mon vécu personnel de ma première fois en APP »). Avec le recul je m'aperçois que j'aurais peut-être pu investiguer davantage en lui demandant de prendre le temps d'aller vérifier ça, éventuellement en récapitulant et en renouvelant un autre contrat. Cela aurait peut-être permis de mettre à jour les représentations d'Eva sur ce qu'est l'analyse des pratiques professionnelles. Mais ici, je décide de garder le fil de l'entretien et de la guider vers un retour à l'action, quitte à en discuter ensuite lors d'un débriefing.

Pour rappel, la consigne donnée à Eva pour le choix de la situation était la suivante : « Eva, ce que je te propose, si tu veux bien, c'est de prendre le temps de laisser revenir une situation de formation qui t'interroge... ». Si d'habitude je choisis de revenir sur une situation réussie afin d'en faire émerger des savoirs transférables lors d'expériences futures, ici je laisse volontairement à Eva le choix de piocher parmi ce qui se présente à elle. L'effet perlocutoire<sup>23</sup> des mots « qui t'interroge » fait ressurgir chez elle une situation qu'elle juge négative.

Soulignons la délicatesse de mener un entretien sur un moment a priori négatif. En effet, de mon point de vue, peut-être ai-je tort, un moment négatif est plus fortement associé à des émotions et à la formulation de jugements par A. Ainsi, lorsqu'Eva manifeste des émotions, je décide de les contourner pour la renvoyer vers l'action (exemple en 314). En effet, lors de cet entretien, je fais souvent le choix de continuer vers l'action, avec

<sup>23</sup> Les effets que je produis sur moi et sur les autres avec mes mots.

*l'idée de revenir sur certains moments délicats lors d'un débriefing juste après l'entretien, de manière plus informelle. Ce choix n'est pas dicté par un déni de l'intérêt d'investiguer l'émotion, bien au contraire, mais plutôt par un problème de confort de la part de l'intervieweur que je suis (suis-je en capacité d'y aller et d'accueillir ce qui se présentera ?). Cependant, et avec le recul que me permet cette analyse, il aurait été sans doute intéressant à certains moments, avec le contrat d'attelage que nous nous étions fixé, d'aller chercher du sens dans les actions et le positionnement d'Eva en utilisant les niveaux logiques de Dilts (2006)<sup>24</sup> des enjeux et des valeurs (qu'est-ce qui est important à ce moment là ?), de l'identité (qui es-tu là, à ce moment là ?), de la mission (au service de quoi tu te mets ?) sans pour autant basculer vers un entretien d'aide psychologique (avec lequel je ne me sens pas à l'aise). Si l'on se réfère au schéma des informations satellites de l'action (figure 1), nous serions dans une logique verticale, celle du sujet. Une telle logique repère le rapport du sujet à son vécu. On passe ici dans ce que Faingold, N. (2011)<sup>25</sup>, appelle le « décryptage du sens ». Pour Faingold « l'approche du décryptage vise la prise de conscience par le sujet lui-même des logiques subjectives internes qui peuvent rendre compte de la manière dont il incarne dans sa pratique ce qui fait sens pour lui en termes identitaires » (Expliciter n°92, p.30).*

Lors d'un EdE, il peut-être parfois intéressant de rebondir pour traiter le « matériau » qui se présente car le contrat d'attelage qui lie A et B n'est jamais formulé au début de l'entretien une fois pour toute. En effet, Il est renouvelé au fil de l'entretien à mesure que d'autres axes de travail se dégagent. C'est ainsi qu'il m'a paru intéressant, par exemple, d'aller chercher l'activité mentale d'Eva en 136 au moment où l'occasion se présentait de décortiquer les actions mentales qu'elle a effectuées. Ici, je décide de fragmenter en suivant l'axe des actions élémentaires. Pour ce faire je cherche à faire décrire à Eva comment elle s'y est prise à chaque étape (136 : et quand tu cherches...comment tu t'y prends pour chercher ?), (138 : et quand tu by-passes, tu fais comment ?), (151 : et comment tu élimines), etc. Je l'amène à décrire son activité mentale en la relançant sur les verbes d'action et sur les prises d'informations. Ce qui me motive ici c'est de montrer à Eva comment elle procède pour discriminer les informations quand elle procède à l'exercice. Je suis d'ailleurs content du commentaire qu'elle émet en 164 : « ... et puis, personnellement c'est un exercice que j'aime bien, je dirais même que je prends du plaisir à le faire... » (Commentaire : elle qui pense que sa formation s'était mal passée).

Plus loin, Eva fait une remarque qui m'interpelle en 289 (« heu... et là je me sens seule... »). Je prends la décision d'aller voir ce qui se cache derrière. Voilà pourquoi en 304 (« D'accord, et cela se produit au moment où cette femme prend la parole ? ») je la ramène au moment d'avant pour fragmenter. L'objectif ici est d'aller élucider ce qui génère ce sentiment de solitude. Ainsi, ce que je cherche à comprendre c'est si un tel sentiment est dû à un manque de ressource de la formatrice (pédagogique, communicationnelle...). Je sais qu'à ce moment là je dois lever plusieurs obstacles pour aider Eva à cheminer vers le ressouvenir. Le premier d'entre eux étant l'émotion, liée à la situation de référence, qui se redonne à elle. Si dans un premier temps nous accueillons l'émotion d'Eva, je la contourne en déplaçant la visée attentionnelle vers l'action pour l'aider à poursuivre (314 : « d'accord, et quand tu te

<sup>24</sup> Dilts, R. (2006) *Changer les Systèmes de Croyances avec la PNL*, Paris, InterEditions Dunod.

<sup>25</sup> Faingold, N. (2011). L'Entretien de Decryptage : le Moment et le Geste comme Voie d'Accès au Sens. *Expliciter* n°92, p. 24-46

*sens seule tu fais quoi ?* »). Puis, il me paraît essentiel de lui donner le temps d'aller chercher l'information (340 : « *si tu prends le temps là, de voir tes réactions, est-ce qu'il y quelque chose qui te revient sur ton attitude ?* »). Un autre obstacle est la dénégation quand plus rien ne se donne à A. Pour aider Eva je relance donc en contournant cette dénégation (350 : « *mais quand tu ne vois rien, tu vois quoi ?* »). La question peut paraître surprenante, mais en position de parole incarnée Eva ne prête plus attention à son sens. La question lui sert à élargir son champ attentionnel.

La suite de l'entretien mène Eva à une élucidation (396 : « *Je me rassoie, et là je me rends compte que je ne sais plus où est Stéphanie* »). Cette élucidation, qu'Eva me confirme lors d'un débriefing, souligne que le sentiment de solitude qu'elle ressent lui vient du fait que, durant tout ce temps, elle mène cette confrontation seule avec les stagiaires. En effet, si au début Eva décide de gérer la situation c'est parce qu'elle imagine que sa collègue Stéphanie ne sait pas le faire (297 : *Je me dis : « Stéphanie, elle me laisse gérer la situation parce qu'en tant que nouvelle formatrice, elle ne sait pas gérer une situation comme celle-là »*).

Finalement, cette disposition en cercle qui provoque cette idée secondaire des alcooliques anonymes continue d'influencer Eva. En effet, le retrait progressif de sa collègue Stéphanie a pour effet de placer Eva au devant de la scène, en lui donnant l'impression d'être cernée par une meute (303 : « *et là, j'ai vraiment l'impression d'être dans l'arène aux lions* »). Eva perd peu à peu le contact physique avec Stéphanie (305 : « *Voilà ! Elle prend la parole, et une fois qu'elle dit ça, Stéphanie se... se...heu... s'écarte un peu* »), puis visuel (307 : « *elle est derrière moi, donc je ne la vois plus !* ») et enfin auditif (309 : « *Le bureau est juste derrière, donc je l'entends bien qu'elle est derrière le bureau* ») et (313 : « *Voilà ! Mais je me dis qu'à ce moment là elle sort peut-être pour me laisser gérer ça seule... et je me sens effectivement très seule* »).

Eva se rend compte grâce à l'entretien que Stéphanie n'est plus dans la salle à un moment donné.

Mais bien au-delà de l'élucidation de ce sentiment de solitude, cet entretien nous permet de mettre à jour le conflit d'identité qui agite Eva lors de cette formation. En effet, Eva est aux prises avec sa place dans l'institution. Elle passe d'une posture à une autre en fonction des prises d'information qu'elle opère durant le déroulement des événements. Ainsi, nous la voyons osciller entre son passé d'enseignante (143 : « *1<sup>ère</sup> année, j'étais enseignante au CP/CE1, je revois ma classe avec les gamins et une scène particulière* »), son statut actuel de formatrice (164 : « *je fais complètement abstraction du fait que je suis formatrice* »), son positionnement face à sa collègue (289 : « *ma collègue, qui est nouvellement nommée sur ce poste de formateur, qui est plus jeune en âge* »), ses attendus vis-à-vis de son public (41 : « *parce que ce sont des enseignants, ils sont aussi disciplinés* ») et sa posture délicate vis-à-vis de la hiérarchie (442 : « *c'est mon rôle de formateur de corriger le tir* » et en même temps je me dis : « *je suis en train de mettre en défaut la hiérarchie* »).

Nous voyons, grâce à cet entretien que durant la formation, Eva prend des décisions en fonction de la posture qu'elle adopte sur le moment. Prenons pour exemple les faits suivants dans le tableau ci-dessous :

Réplique	Action	But	Posture
2	Eva range la salle en mettant les chaises en cercle	<i>changer le cadre par rapport à la salle de classe</i>	Formatrice Enseignante
67	Eva décide de leur demander s'ils ont compris l'exercice	<i>savoir si elle redonne la consigne</i>	Formatrice
100	Eva montre ce qu'il faut faire	<i>engager les stagiaires dans la tâche</i>	Formatrice
106	Eva montre ce qu'il faut faire	<i>montrer que ce n'est pas une thérapie de groupe</i>	Stagiaire
138	Eva choisit une situation où elle est enseignante	<i>« parler » aux enseignants avec cette situation</i>	Enseignante
273	Eva les invite de la main	<i>encourager</i>	Formatrice
370	Eva prend un visage de compassion	<i>montrer qu'elle les comprend</i>	Formatrice
378	Eva Prend une voix douce	<i>inspirer confiance</i>	Formatrice
446	Eva essaye de se protéger	<i>éviter une critique ouverte du Principal</i>	Position hiérarchique

Ces changements de postures ne sont pas pour autant négatifs. En effet, ils soulignent un certain nombre de compétences dont Eva fait preuve en fonction des prises d'information qu'elle opère ou des buts qu'elle vise. Ils mettent également en évidence des phénomènes de tiraillement identitaires qui se jouent chez Eva. Ces cohabitations identitaires, les co-identités<sup>26</sup>, sont notables à la réplique 450 : « ...comme si en fait, j'avais un personnage omniscient à côté de moi qui regardait la scène et qui me renvoyait dans ma tête... ». Je suis conscient à ce moment là de l'entretien qu'une possibilité d'aller interroger ce personnage omniscient s'offre à moi. Il s'agirait de déplacer l'attention d'Eva en lui permettant d'adopter le point de vue de ce personnage et de s'observer elle-même. Une telle initiative permettrait de lui donner accès à des informations nouvelles ou complémentaires. Mais plusieurs raisons me font y renoncer. La première étant que je ne me sens pas suffisamment prêt pour m'y engouffrer. Puis, la sa liberté de parole n'est pas totale du fait même qu'elle aborde des informations qui ont trait à la hiérarchie. Enfin, le temps imparti pour l'entretien touche à sa fin.

Mais cet entretien à lui seul ne peut pas être considéré comme un aboutissement, surtout en analyse de la pratique. Dans le cas qui nous occupe, il a été suivi d'un débriefing qui lui-même pose de nouvelles questions qui demandent à être expliciter. De plus, avec le recul, je me rends compte que nous aurions pu affiner certaines relances pour gratter plus en profondeur. Prenons pour exemple la relance 381 : « ...Oui, je me le dis, je me dis : « il faut que l'auditoire sente qu'il a confiance ! », et pour qu'il ait confiance, il faut que je parle d'une voix posée, d'une voix douce, peut-être en baissant le ton pour que ce soit intimiste [...] Voilà, quelque part j'essaie de trouver des arguments qui à leur place m'auraient rassurée. Je fais le parallèle par rapport à ça ».

Ici, je comprends bien qu'Eva établit une relation entre son statut de stagiaire et celui de formatrice qui lui permet de développer de l'empathie envers son public. Mais, dans le

<sup>26</sup> Cette question des co-identité a notamment été travaillée par Snoeckx, M. (2011).

cadre de notre contrat d'attelage, il aurait peut-être été judicieux, à ce stade de la discussion, d'analyser sa pratique puis de voir comment elle aurait pu agir différemment.

C'est le sens de la boucle de pratique réflexive de Balas-Chanel, A. (2012) : « Cette étape « bascule » vers les possibles, vers l'avenir, vers l'imagination. [...] Elle n'a de raison d'être que quand la situation analysée n'était pas satisfaisante. [...] Ce qu'on a compris de la situation permet à la personne accompagnée d'imaginer d'autres manières de faire. » (Balas-Chanel, *Expliciter* 93, p.15).

Il est donc intéressant, lors d'un EdE de documenter la logique verticale des satellites de l'action qui repère le rapport du sujet à son vécu. Ainsi, en orientant la séance vers un travail sur l'identité professionnelle cela peut donner du sens à ses actions.

## Conclusion

L'une des grandes inconnues lorsque l'on mène un entretien d'explicitation est ce sur quoi il va déboucher. En effet, nul ne sait à l'avance quels souvenirs vont se présenter à l'interviewé ni quels changements de directions pourront s'opérer au travers des renouvellements de contrats d'attelage. L'entretien que j'ai effectué avec Eva consistait en un retour sur son expérience subjective lors d'une formation qu'elle avait donné deux mois auparavant. L'idée était de l'accompagner vers une conscientisation de la formatrice qu'elle avait été à ce moment là et des prises de décisions qu'elle a effectuées. Je demeure satisfait du résultat obtenu même si je mesure le chemin qu'il me reste à parcourir, notamment en ce qui concerne la prise en compte de la logique du sujet lors de l'entretien. En effet, ici, même si je repère assez bien dans les verbalisations d'Eva des glissements du niveau des stratégies vers le niveau de l'identité, j'ai du mal à orienter le questionnement vers un travail sur son identité professionnelle<sup>27</sup>. Aujourd'hui, au regard de cette analyse, si je devais rejouer la partition je pense que j'accorderais un soin plus particulier au questionnement de l'identité professionnelle d'Eva et des co-identités qui l'habitent.

Les points forts, sur lesquels je souhaite m'appuyer pour les entretiens à venir, sont la gestion de la relation, le contournement des dénégations ou encore le maintien en prise. Cependant, je me rends compte de la difficulté de changer de trajectoire tout en gardant en tête le but de l'EDE. Cela s'améliore en pratiquant et en soignant ses relances.

Suite à l'entretien, Eva a manifesté son plaisir d'avoir pu contacter aussi clairement ce vécu passé et surtout la mise à jour de ses agissements à certains moments. Ce qui lui a paru très étonnant c'est l'altération de sa perception de la durée de l'entretien. En effet, elle pensait avoir parlé une demi-heure, mais en réalité l'entretien a duré deux heures. Cet entretien n'a cependant pas atténué le sentiment d'échec lié à cette formation, même si elle reconnaît avoir pris connaissance de certaines compétences dont elle a fait preuve et du problème identitaire qui l'assailait. Au regard des informations nouvelles dont elle dispose, le travail d'analyse de pratique qui devrait se poursuivre consisterait maintenant à demander à Eva ce qu'elle aurait changé ou fait autrement. Et à quoi elle fera attention la prochaine fois qu'elle animera une formation de ce type.

## Bibliographie

Balas-Chanel, A. (2012). La Pratique Réflexive, une Valse à 7 Temps ? *Expliciter* n°93. p. 1-15.

Cazemajou, A. (2011). Revivre, Fragmenter et Dilater. *Repères* n°28, p. 45-50.

<sup>27</sup> Au moment de la rédaction de cet article je me suis inscrit au stage de perfectionnement de Nadine Faingold : analyse de pratique et explicitation.

- Dilts, R. (2006). *Changer les Systèmes de Croyances avec la P.N.L.* Paris, InterEditions Dunod.
- Faingold, N. (2011). L'Entretien de Decryptage : le Moment et le Geste comme Voie d'Accès au Sens. *Expliciter n°92*, p. 24-46.
- Mouchet, A. (2014). *L'Entretien d'Explicitation : Usages Diversifiés en Recherche et en Formation.* Paris. L'Harmattan.
- Snoeckx, M. (2011). Une Contribution à la Réflexion à propos des Co-identité. *Expliciter n°90*. p.1-12.
- Vermersch, P. (1994). *L'Entretien d'Explicitation.* Issy-les-Moulineaux. Esf.
- Vermersch, P. (2010). Explicitation et Effets Perlocutoires. *Expliciter n°87*.

## Annexes

### Entretien

*Pour préserver l'anonymat d'Eva et éviter de la mettre en porte-à-faux vis-à-vis de l'institution, certains passages seront tronqués. Pour conserver de la clarté dans le déroulement des évènements, les passages manquants seront tout de même résumés.*

### Début de la formation

1. Pierre : Eva, ce que je te propose, si t'es d'accord, c'est de prendre le temps de laisser revenir le début de la formation dont on a parlé. Ce qui te revient, prends ton temps et dès que t'y es, tu me fais signe et je vais te poser quelques questions.
2. Eva : Alors, hum..., au départ je suis seule dans la salle. C'est moi qui ai installé toutes les chaises pour installer les gens qui arrivent. Donc j'ai fait un grand cercle avec les chaises. Heu..., les enseignants arrivent au compte-goutte, ils s'assoient.
3. Pierre : Hum, ouais !
4. Eva : Ils sont un peu étonnés de la disposition de la salle.
5. Pierre : D'accord, et...
6. Eva : Ils s'assoient.
7. Pierre : Quand tu dis : ils sont étonnés. A quoi tu sais qu'ils sont étonnés ?
8. Eva : Ben, ils font des remarques heu...heu... oui c'est vrai... comment je le sais ça? Heu... je me souviens que certains font des remarques sur heu... sur la disposition des chaises en fait... Heu... et y en a un qui dit, heu... « Ah ! On est aux alcooliques anonymes » ou quelque chose comme ça (*rires*).
9. Pierre : (*rires*) Et quand, toi, tu entends ça tu fais quoi ?
10. Eva : Ben, en fait je souris. (*Rires*) Je prends la chose sur le ton de l'humour et je lui dis : « non, non ce ne sont pas les alcooliques anonymes, ce n'est pas une thérapie de groupe non plus, mais c'est une manière de se présenter, de manière un peu plus conviviale que d'habitude, et de changer le cadre par rapport à la salle de classe ».
11. Pierre : Ils réagissent comment à ce moment là ?
12. Eva : Ben, heu... ils me renvoient un sourire et ils s'assoient. Ils sont en même temps en train de discuter parce qu'on a eu un repas collectif dans la salle du réfectoire. C'est un temps finalement où ça se passe assez bien.
13. Pierre : Et heu... tu te trouves où par rapport à eux ?
14. Eva : Quand ils arrivent je suis encore en train d'installer la salle. Donc ils commencent à s'asseoir et moi je suis en train de ramener des chaises, du fond de la salle, devant. Heu... les gens arrivent comme ça en vrac (*geste de la main*). Et puis, une fois qu'il y a une majorité de gens qui rentre, moi, je me suis mise dans le cercle avec eux. J'ai mis aussi des chaises pour les formateurs donc ça fait vraiment un cercle.
15. Pierre : D'accord...

16. Eva : Il y a les formateurs, parce qu'on est quatre, il y a les trois autres formateurs qui arrivent aussi, par contre on est les quatre l'un à côté de l'autre, tous les formateurs et puis les enseignants, et puis ça forme un cercle (*geste de la main*).
17. Pierre : Quand tu dis une majorité d'entre eux qui arrive dans la salle, c'est-à-dire ?
18. Eva : Ben, heu... pfft, je ne sais pas, sur les cinquante personnes heu... non, sur les cinquante personnes y en a déjà 25 qui vont en face, nous on en récupère peut-être 18, 19 et puis y en a 5, 6 qui arrivent au compte-goutte... Mais on a attendu que tout le monde soit là pour démarrer.
19. Pierre : Oui...
20. Eva : Donc du coup on a dû perdre 10mn à discuter comme ça de manière complètement informelle parce qu'on avait eu une formation aussi ce matin ensemble... donc... sur d'autres sujets, donc voilà. Heu... après il y a des gens qui n'avaient pas compris qu'une partie du groupe allait dans une autre salle. Donc... on a expliqué pourquoi il y avait une autre salle, ce qu'ils y faisaient et que eux ils allaient y aller après la pause...enfin, heu... le temps que tout le monde arrive et s'assied.
21. Pierre : Donc là vous êtes quatre ? Ils sont en cercle ? Ils arrivent ? Qu'est-ce qu'ils font ?
22. Eva : Ben, ils s'assoient, et puis le temps que tout le monde arrive, chacun discute avec son voisin et puis lorsqu'on voit que l'effectif est au complet, ben on demande l'attention de la salle. Au départ ce n'est pas moi qui ai parlé. C'est mon collègue Thomas. Donc il a dit : « chers collègues, bonjour, on va démarrer. Est-ce que tout le monde est installé ? ».
23. Pierre : Hum..., Hum... quand il parle ton collègue Thomas, tu fais quoi ?
24. Eva : Ben moi, je regarde les personnes en fait.
25. Pierre : Et quand tu regardes les personnes, tu vois quoi ?
26. Eva : Ben je vois que les gens regardent Thomas (*rires*)... (Commentaire : *la question la surprend*). ...Et qu'ils se repositionnent sur leurs chaises, presque pour se mettre en position d'écoute finalement.
27. Pierre : D'accord, à quoi tu fais plus particulièrement attention à ce moment là ?...tu les regardes, tu vois qu'ils regardent Thomas, est-ce qu'il y a quelque chose qui attire ton attention ?
28. Eva : De souvenir, pas particulièrement. J'écoute en même temps comment Thomas présente heu... je regarde les gens mais je suis plus absorbée finalement par le discours du formateur et à la manière dont il va engager heu... la situation heu...
29. Pierre : D'accord donc là t'es absorbée et ça se manifeste comment ?
30. Eva : Ben, moi j'écoute ce qu'il dit quoi.
31. Pierre : D'accord et quand tu écoutes, tu entends quoi ?
32. Eva : Hé ben, j'entends qu'il propose aux personnes de... enfin, il leur dit que finalement on nous a tous réunis dans une salle mais qu'on sera amené à travailler dans deux salles différentes heu... Heu... que... par contre ce que je n'arrive pas à me souvenir c'est si on... oui, on redonne quand même l'objectif de l'APP. Il donne l'objectif de l'APP tout de suite. De souvenir, c'est-à-dire qu'il dit aux enseignants que, ben que heu... l'objectif de cette formation c'est une initiation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles.  
[...]<sup>28</sup>
34. Pierre : Donc là c'est ce que tu fais, tu écoutes ?
35. Eva : Oui j'écoute. [...]
38. Pierre : Et tu regardes en même temps ?
39. Eva : Je regarde en même temps le public quoi, enfin les stagiaires en fait. J'y vois pas de réactions particulières, voilà... Peut-être de l'attention, parce qu'effectivement, heu... moi je l'interprète comme ça, je sais que c'est nouveau pour les enseignants...
40. Pierre : D'accord et à quoi tu le sais ça ?
41. Eva : Hé ben je le sais parce que quand on a monté le plan de formation, ce sont des formations qui n'ont jamais été mises en place jusqu'alors... alors je ne connais pas leurs bagages personnels. Donc je ne sais pas si eux, ils en ont déjà vécu à ce moment là, mais je

<sup>28</sup> Ce symbole signale une coupure

pars du postulat que c'est une nouveauté pour eux, et donc de fait, j'interprète leur intérêt par rapport au discours aussi, ben... parce que ce sont des enseignants, ils sont aussi disciplinés et aussi par rapport au fait que c'étaient des besoins qui avaient été remontés du terrain donc heu...

42. Pierre : D'accord... heu... et il se passe quoi après ?
43. Eva : Donc voilà, il leur dit ça et donc il leur dit : « pour ça, on va faire ça sous forme ludique mais vous allez travailler en binôme ... et donc on a pris la décision, avec les formateurs, de vous laisser choisir votre binôme, et donc on va vous demander très rapidement pour ne pas trop qu'on perde de temps de choisir un binôme et que dès qu'il y en a qui ont choisi, ben ils vont dans la salle d'à-côté et puis il y aura 8 binômes dans chaque salle ». Heu..... et donc voilà.
44. Pierre : Et quand il dit ça tu regardes toujours, en fait ?
45. Eva : Ben, là, nous, avec les formateurs on se lève... les trois formatrices on se lève avec Thomas et là moi je prends la parole pour dire : « Thomas et Mme A. vont aller dans la salle d'à-côté et puis Stéphanie et moi-même allons rester dans cette salle ».
46. Pierre : D'accord !... et il se passe quoi ?
47. Eva : Hé ben, il y a un peu de bruit qui se produit, les gens commencent à se regarder un peu...heu... y en a tout de suite qui se disent on va se mettre ensemble, heu... et puis des binômes qui se forment assez rapidement, et puis d'autres qui restent sur leurs chaises. Heu... alors soit qui ne connaissent pas tous les enseignants avec qui ils travaillent, ils ne savent pas avec qui se mettre, soit ils n'ont pas forcément envie de se mettre avec quelqu'un. A ce moment là comme il y a pas mal de mouvement, je ne sais pas trop, heu... voilà, il y a du bruit, on attend que ça se passe...
48. Pierre : D'accord !...
49. Eva : ... et puis, bon Thomas, c'est un prof d'EPS, il a l'habitude de manager les équipes et tout heu... donc heu... là il a repris sa voix de gymnase, comme on dit, et puis il tape des mains (*elle claque dans les mains*) et il dit : « allez maintenant on y va, tous ceux qui sont prêts on va dans la salle d'à-côté », bon et là, effectivement il y a un mouvement qui se passe et tous les premiers binômes qui sont prêts partent dans la salle d'à-côté avec Thomas.... et nous on se retrouve avec le reste des personnes dans la salle. Ils sont tous assis aux mêmes places qu'ils occupaient alors. Donc ils ne se sont pas encore mis en binômes ceux qui restent dans notre groupe.
50. Pierre : D'accord !... donc...
51. Eva : C'est en cela que tout à l'heure je disais (*commentaire : durant l'entretien préalable*), j'ai l'impression finalement qu'on récupère le groupe le moins motivé parce que ceux qui se sont mis tout de suite dedans, ils ont tout de suite choisi un binôme, ils sont partis et là on se retrouve avec des personnes, on sait que...[...]
56. Pierre : ... et toi tu te dis que eux ils sont peut-être pas motivés ?
57. Eva : Je me dis, en tout cas pour l'instant ils n'ont pas encore choisi de binôme, et je me pose la question si heu... est-ce qu'ils... est-ce qu'ils ... est-ce qu'ils ont vraiment envie de faire ça ?
58. Pierre : Est-ce qu'ils ont vraiment envie de faire ça ?, ça se manifeste comment pour toi ?
59. Eva : Ben c'est-à-dire qu'ils n'ont pas du tout bougé de leurs places.
60. Pierre : Comment tu te le dis ça ? Tu te le dis ou c'est une idée ?
61. Eva : C'est une impression que j'ai par rapport aux attitudes qu'ils me renvoient, on va dire c'est une interprétation que je fais de leur attitude, alors elle n'est peut-être pas bonne, mais bon... C'est-à-dire que je vois des gens qui restent campés sur leurs chaises. J'ai quand même sur les 16 personnes, trois ou quatre que je trouve fermés un peu...
62. Pierre : Fermés ?
63. Eva : Voilà, que je vois soupirer, et que je vois regarder leurs chaussures... Heu... là je me dis, heu...bon ça ne va peut-être pas être si facile que ça... Et en même temps je me dis qu'on a que des volontaires... ils n'ont peut-être pas compris ce qu'on attendait d'eux, heu... de la manière dont ça va se dérouler...
64. Pierre : Tu te dis tout ça en même temps ?

65. Eva : Oui
66. Pierre : Tu les regardes, y en a qui soupirent...
67. Eva : Moi je me dis ça. Ça dure peut-être trois secondes dans ma tête, ça vient... là je suis seule avec moi-même, et donc une fois que les autres sont partis dans l'autre salle... comme j'interprète ça comme ça, je me sens obligée de leur poser la question, bon : « est-ce que vous avez compris l'objectif de cet exercice? Ce qu'on va faire par rapport à ? », Heu... nous on l'a appelé la marelle des questions, « est-ce que vous voulez qu'on redonne les consignes ? »...
68. Pierre : Donc, si tu veux bien, on s'arrête à ce moment là.
69. Eva : Oui.
70. Pierre : Donc, les binômes qui se sont formés sont partis avec Thomas à côté, ceux qui restent sont moins motivés par leur attitude et toi tu redonnes la consigne... et tu donnes la consigne dans quel but à ce moment là ?
71. Eva : Ben, je ne leur redonne pas la consigne exactement, je leur pose la question. (*commentaire : elle sort de l'évocation pour préciser*).
72. Pierre : Tu leur poses la question ?
73. Eva : Pour savoir s'ils ont besoin qu'on leur redonne la consigne, heu... parce-que je me demande si c'est un problème de compréhension le fait qu'ils se soient pas encore mis en binômes, heu... voilà je pose la question : « est-ce que c'est clair pour tout le monde ? ».
74. Pierre : Tu es dans quelle position à ce moment là ?
75. Eva : Hé ben... je suis, au départ, j'étais debout et puis au moment où je demande si vous voulez que je réexplique, je m'assois, enfin..., du coup le cercle s'est..., il y a une moitié de l'effectif qui est parti à côté, donc il est un petit peu éparpillé, donc moi je me suis mise à une place dans le cercle avec ma collègue et puis... je me rassois à ce moment là.
76. Pierre : Tu sais exactement où tu es ? (*commentaire : il faudrait éviter les demandes de précision du genre « exactement » car cela pousse au défi de mémoire. Une meilleure formulation serait : si tu prends le temps d'y être, tu te trouves où par rapport au cercle ?*).
77. Eva : Par rapport au cercle oui, si je le dessine, je peux te donner la position où je suis (*geste : elle dessine un cercle*).
78. Pierre : D'accord, dans ce cercle tu fais quoi ? (*reprise du geste*).
79. Eva : Je suis assise sur une des chaises où je peux voir tout le monde. Et ma collègue est avec moi, elle a déjà pris les feuilles de route. Et donc effectivement, les stagiaires... il y a une stagiaire qui me dit... oui, « je ne vois pas exactement ce qu'on attend, ce qu'on doit faire » etc.
80. Pierre : D'accord, alors je t'arrête deux secondes, les feuilles de routes ?
81. Eva : Alors, les feuilles de route, ce sont des feuilles que nous avons préparé lorsque nous avons conçu le stage... sur lesquelles sont répertoriées les étiquettes qui vont être au sol, sur la marelle des questions et pour lesquelles on a mis en face de chaque étiquette : avec qui ?, où ?, quand ?, ensuite il y avait les compétences, etc. Pour chacune des étiquettes on avait préparé tout un lot de questions pour que celui qui accompagne ne soit pas pris au dépourvu s'il ne savait pas quoi dire. Voilà, donc, heu... on leur, heu... à ce moment là, je ne sais pas si je redonne l'objectif ou pas.
82. Pierre : Ca va, ce n'est pas grave. (*Commentaire : j'essaye d'éviter l'effort de mémoire en dédramatisant*).
83. Eva : Par contre on leur redonne les tenants et aboutissants du jeu, donc on leur explique...[...]
88. Pierre : Stéphanie aussi, elle prend les feuilles de route, vous redonnez les consignes, il se passe quoi après ?
89. Eva : Hé ben... parce-que.... Les gens ne se mettent pas encore en binômes, on se dit à ce moment là... enfin Stéphanie propose et moi je suis entièrement d'accord sur sa proposition ; Elle dit : « ce qu'on peut vous proposer c'est de vous montrer. En tant que formateur on va jouer le jeu, on va se mettre dans la même situation dans laquelle vous allez être

- dans cinq minutes pour vous montrer les deux rôles. Celui qui va exposer et celui qui accompagne ». Et pour ça, on a préparé une feuille de route et on la distribue.
90. Pierre : D'accord, si tu veux bien, on revient un peu en arrière. Ils ne forment pas les binômes !
91. Eva : Non, ils ne forment pas les binômes.
92. Pierre : Et il se passe quoi pour toi là ? Il y a quelque chose que tu te dis ? Peut-être, peut-être pas ?
93. Eva : Oui, ben, à ce moment là quand même, je commence à me dire que s'ils ne forment pas les binômes c'est qu'ils n'ont pas trop envie de faire l'exercice.
94. Pierre : D'accord, et ça tu te le dis comment ?
95. Eva : ... (*commentaire : elle hausse les sourcils et fait la moue*).
96. Pierre : Prends ton temps !
97. Eva : Heu... pff...
98. Pierre : Tu es là, tu as ta collègue à côté de toi, vous redonnez la consigne, elle a la feuille de route et là tu vois qu'il ne se passe rien et tu te dis que ?
99. Eva : Peut-être qu'ils ont besoin d'une aide supplémentaire ou peut-être que le fait de montrer ce qu'il faut faire... ça va être..., ça va les engager dans la tâche plus facilement.
100. Pierre : Donc, ça c'est ce que tu te dis ?
101. Eva : C'est ce que je me dis ouais. C'est-à-dire quand elle propose ça, je me dis que moi... si elle n'avait pas pris la parole à ce moment là c'est sans doute la même chose que j'aurais faite à sa place. C'est-à-dire, si elle ne l'avait pas proposé, de moi-même j'aurais fait la même proposition.
102. Pierre : D'accord..., quand elle le fait..., j'essaie de comprendre, donc là tu te dis ça aussi ?
103. Eva : Oui, c'est-à-dire que quand elle le dit, je me dis qu'elle a raison de proposer ça parce qu'effectivement peut-être que ça va leur montrer que ce n'est pas ? Heu... une thérapie de groupe..., on n'est pas aux alcooliques anonymes, tu vois, je me remémore ce qui avait été dit au début... Même si je ne sais pas si ce sont ces gens là qui l'ont dit précisément mais...
104. Pierre : Si on s'arrête à ce moment là, tu te dis tout ça en même temps et donc si je comprends bien, ça te revient cette histoire d'alcooliques anonymes ?
105. Eva : Oui, c'est-à-dire que je me dis que peut-être qu'ils s'imaginent qu'on est là pour fouiller dans leurs têtes et que peut-être que c'est ça qui les bloque. Donc, comme je veux leur montrer que ce n'est pas du tout cet exercice là qu'on est en train de faire, heu... Stéphanie propose qu'on joue le jeu, et moi j'approuve complètement.
106. Pierre : Alors, c'est très intéressant, tu me diras si tu es d'accord ou pas, c'est comment tu es restée avec cette première impression d'alcoolique anonyme à ce moment là.
107. Eva : Oui... oui c'est parce que ça a été leur... ben, quelque part, ça renvoie aussi un peu à mon vécu personnel de ma première fois en APP. C'est-à-dire que quand on a fait les premiers cours d'APP en master, j'ai quand même eu le sentiment qu'il y avait, heu..., heu..., un lien assez fort avec ce que je m'imaginai, parce que j'en ai jamais fait, un petit peu de l'ordre de la thérapie de groupe.
108. Pierre : Mais ça, tu te dis ça là, maintenant, ou tu te dis ça à ce moment là, quand tu es sur ta chaise ? (*Commentaire : j'ai un doute, je ne sais plus si elle est en évocation, donc je vérifie*).
109. Eva : Non, je me dis ça avec du recul. [...]
112. Pierre : Et quand tu parles d'alcooliques anonymes ?
113. Eva : C'est quand même une réaction qui a été première quand ils sont arrivés dans la salle, qui m'a fait sourire parce que je pense effectivement, avec le recul, je pense qu'au moment où il a dit ça, ça m'a peut-être fait écho à ce que j'avais pensé quand on avait fait les cours d'APP. Mais là, je ne suis pas capable de dire si je l'ai pensé ou si je ne l'ai pensé qu'après. Je ne sais pas !
114. Pierre : D'accord, donc...
115. Eva : Mais en tout cas, ça m'a quand même alerté sur le fait qu'il fallait qu'on fasse attention, heu... sur la, heu... comment dire ? Sur ce qu'imaginaient qu'était l'analyse de

pratique professionnelle, les enseignants. Ils avaient donc du coup une image..., on ne vient pas vierge à un truc comme ça, même si on n'en a jamais fait. Et le fait, rien que cette disposition de salle, heu... je me dis quand même que, heu... effectivement, heu...

116. Pierre : Et ça, tu te dis ça maintenant ?

117.. Eva : Ben, au moment où il me dit les alcooliques anonymes, quand même, ça m'alerte. Et d'ailleurs, quand les gens ne se mettent pas en binômes et que ça a quand même du mal à démarrer, à ce moment là j'y repense et je me dis : « peut-être que les gens ont l'impression qu'on va leur demander de se livrer devant tout le monde et que... et donc c'est peut-être ça qui fait blocage ». Voilà !

### **La marelle des questions**

118. Pierre : Donc, c'est ce que tu te dis ? Du coup, ta collègue propose l'exercice pour que vous fassiez un exemple et il se passe quoi à ce moment là ?

119. Eva : Hé ben, elle me demande, heu... elle m'invite à jouer le rôle de celui qui expose sa situation. Donc, j'accepte, puis elle se met à côté de moi et dit aux enseignants, voilà ... elle explique en même temps, heu... aux enseignants son rôle d'accompagnateur. Elle reprend la feuille de route qu'elle vient de leur donner. Et puis, heu... elle dit : « on va vous montrer sur les premières étiquettes de la marelle, en quoi va consister le rôle de l'accompagnateur, et puis quel va être le rôle de celui qui expose.

120. Pierre : D'accord, et toi tu fais quoi là ?

121. Eva : Hé ben, j'attends, debout à côté d'elle.

122. Pierre : Tu fais quoi quand tu attends ?

123. Eva : J'attends, j'ai un peu les mains dans le dos, comme ça (*elle fait le geste*), j'attends debout... Je ne regarde pas trop les gens, parce que comme je sais qu'elle va me demander de me remémorer une situation réussie pour moi, et qu'il n'y a rien à ce moment là qui vient, j'essaie déjà de me mettre, heu... je suis déjà en train de chercher, en fait je suis un peu dans ma bulle, finalement.

124. Pierre : Et quand tu es dans ta bulle, c'est comment ?

125. Eva : Hé ben, c'est-à-dire que... je fais abstraction des gens qui m'entourent, quoi... je...

126. Et tu t'y prends comment pour faire ça ? Prends ton temps !

127. Eva : Ben, je... je...

128. Pierre : tu es debout, tu as les mains dans le dos... (*Commentaire : je lui redonne le contexte pour créer le remplissage. Cela a pour effet de la ralentir, de la « maintenir en prise »*).

129. Eva : Ouais, je pense que je regarde au-delà du public, en fait mon regard. En fait, tu vois t'es là (*elle s'adresse directement à moi en me pointant du doigt*), les enseignants sont là (*geste*), je vais regarder plus loin, quoi. Je vais être devant eux, mais ce n'est pas eux que je regarde, j'ai l'impression de regarder à l'intérieur de moi-même. Je ne sais pas comment t'expliquer.

130. Pierre : Pas de souci !

131. Eva : De mettre un peu les yeux dans le vide.

132. Pierre : Si tu prends le temps d'y être !

133. Eva : Je pense que j'ai les yeux dans le vide.

134. Pierre : Prends ton temps, elle te demande, tu mets les mains dans le dos et là, tu ne fais rien ? (*commentaire : la fin de la question est maladroite car Eva ne reste pas sans rien faire. En fait e voulais dire : tu ne bouges pas ?*)

135. Eva : Non..., je cherche une situation.

136. Pierre : Et quand tu cherches une situation, comment tu t'y prends pour chercher ? (*commentaire : ici, même si ce n'est pas en lien direct avec notre contrat d'attelage, il me semble intéressant de fragmenter pour aller chercher l'activité mentale d'Eva*).

137. Eva : Hé ben, je me dis quand même que ce sont des enseignants, donc il vaut mieux que j'utilise une situation réussie pour moi en tant qu'enseignante. Je suis formatrice donc je décide de « by passer » les situations réussies de formateur (*geste de la main devant son visage*).

138. Pierre : Et quand tu « by passes », tu fais comment ? (*reprise du geste*).

139. Eva : Heu... c'est comme si devant mes yeux je voyais la chronologie de mon cursus professionnel... Donc, j'ai toute une partie où j'ai enseigné en Métropole, j'ai une partie où j'ai enseigné en Martinique, j'ai une partie où je suis devenue formatrice en Martinique.
140. Pierre : D'accord, et quand tu dis : « c'est devant mes yeux » ?
141. Eva : Ben, c'est comme si c'était une ligne chronologique avec les différents postes que j'ai occupé qui s'alignent les uns à côté des autres. Et sur cette ligne, j'ai l'intitulé du poste et j'ai une image qui me revient du poste que j'ai occupé à ce moment là.
142. Pierre : Ouais, c'est intéressant ! C'est-à-dire que tu as un intitulé et...
143. Eva : Ben, par exemple je me dis : « 1<sup>ère</sup> année, j'étais enseignante au CP/CE1, je revois ma classe avec les gamins et une scène particulière ».
144. Pierre : D'accord, quand tu te dis ça, tu es là, les mains dans le dos, tu essaies de chercher une situation. Tu te dis que comme ce sont des enseignants, tu essaies de chercher une situation qui correspond, hein ?, après tu as une chronologie qui s'inscrit, si j'ai bien compris ?
145. Eva : Oui, c'est bien ça. [...]
150. Eva : Et donc, j'élimine déjà toutes les expériences vécues en Métropole.
151. Pierre : Et comment tu élimines ?
152. Eva : hé ben...
153. Pierre : Si tu prends ton temps !
154. Eva : Hé ben, dans ma tête, j'ai mes yeux qui balayent ma frise, d'une certaine manière, et je « by passes » tout le début de ma carrière pour m'en arrêter à mes situations d'enseignement que j'ai connues en arrivant en Martinique. [...]
157. Pierre : Tu dis que tu « by passes », comment tu t'y prends ?... là, tu es debout...
158. Eva : C'est-à-dire que je... je... comment ? Je ne sais pas comment...
159. Pierre : Prends ton temps !
160. Eva : Je... je... je pense que, oui ! Je fais défiler devant moi les scénarii que j'ai vécu en tant qu'enseignante jusqu'à arriver au premier scénario que j'ai vécu en arrivant en Martinique. À savoir, enseignante en CLIS sur le secteur de Sainte-Thérèse. Et je m'arrête là. Et là, c'est comme dans un Prézi ! Je suis là (*geste*), et je fais un zoom là-dessus. Sur l'école, parce que je revois très bien la première impression que j'ai eu en arrivant devant l'école le premier jour de la rentrée en Martinique. Et puis là, j'ai des images qui me reviennent de la première CLIS que j'ai eu. Avec qui j'ai eu des bons moments, et donc dans ces bons moments là, j'en ai un qui me revient. Pourquoi il me revient ? Je ne sais pas. J'en ai un qui me revient, et c'est celui-là que je décide de relater.
161. Pierre : D'accord, et donc du coup, tu es en train de faire tout ça alors que ta collègue ne t'a encore rien demandé ?
162. Eva : Oui, voilà ! Elle ne m'a pas encore demandé. Elle est en même temps en train d'expliquer le rôle de l'accompagnateur. J'avoue que j'ai un peu décroché de ce qu'elle dit, donc je ne suis pas certaine du discours qu'elle a tenu, parce que moi, je suis un peu dans ma bulle déjà, et puis voilà !... Grosso modo je trouve à peu près la situation globale, on va dire, je ne me pose pas plus de questions que cela. Et puis, là elle me dit : « Eva, si tu veux bien, je t'invite à te remémorer une situation professionnelle réussie pour toi ». Donc, elle me laisse le temps, mais comme j'ai déjà fait le travail, je n'attends pas trois jours pour le dire. Je dis : « écoute, c'est bon, j'en ai une à l'esprit ! ». Et puis là, elle commence à me poser des questions.
163. Pierre : Donc quand elle te dit ça, est-ce que tu as un ressenti particulier à ce moment là ?
164. Eva : Je suis assez bien, je fais complètement abstraction du fait que je suis formatrice et que mon rôle va être ensuite d'engager... en fait je suis complètement dans la situation dans laquelle elle me demande d'être, finalement !... et puis, personnellement c'est un exercice que j'aime bien, je dirais même que je prends du plaisir à le faire... ça ne me pose pas de problème d'exposer...
- Ils ne se mettent pas en binôme !**

Eva décrit la suite de l'exercice en exprimant beaucoup de jugements. Elle n'est plus en évocation et adopte un rythme de parole rapide. *L'exercice se termine, Eva reprend son rôle de formatrice et elle arrive au moment où les choses se jouent pour elle (comme elle l'a désigné dans un entretien préalable durant lequel nous avons formulé ensemble un contrat d'attelage)*

252. Pierre : Tu es où là ?

253. Eva : Moi, je suis à côté d'elle, je suis près d'eux, parce qu'on a avancé dans la marelle. En fait on est dans le cercle (*geste circulaire des deux mains*) et donc on s'est plus rapproché d'eux, heu... on est près d'eux, pendant qu'on parle on est en train de reculer pour se remettre assises, là où on était au départ.

254. Pierre : D'accord ! On ?

255. Eva : Stéphanie et moi... et puis, heu... pff... et puis voilà... donc j'écoute ce qu'elle dit...

256. Pierre : Et quand tu regarde les stagiaires, là, tu vois quoi ? (*Commentaire : je présume qu'elle regarde les stagiaires, c'est un peu maladroit mais ça passe*).

257. Eva : Ben, je vois des gens qui se penchent en avant et qui se mettent comme ça (*elle se bascule en avant*) sur leurs genoux. Et je vois toujours, alors... il y a deux plus particulièrement, plus âgés qui... voilà ! Qui soupirent et qui ne disent rien du tout. Qui ne répondent à aucunes questions. Qui ont un visage assez fermé...

258. Pierre : Deux plus âgés ? A quoi tu reconnais qu'ils sont plus âgés ?

259. Eva : Aux traits de leurs visages.

260. Pierre : D'accord, et tu dis qu'ils sont fermés, leurs visages.

261. Eva : Oui, c'est-à-dire qu'ils... heu... je... elles ne sourient pas du tout. Elles baissent les yeux, elles regardent au plafond, elle heu..., c'est comme si elles essayaient de s'exclure du groupe... et puis, beaucoup de soupirs !

262. Pierre : Et il se passe quoi pour toi ?

263. Eva : Alors moi, c'est quelque chose avec lequel j'ai beaucoup de mal... c'est-à-dire, ce qui m'est très difficile à ce moment là c'est de voir des gens soupirer mais qui ne disent pas ce qui ne leur convient pas. Parce que j'essaie de les engager dans une tâche et je vois bien que ça commence à bloquer.

264. Pierre : Ouais, ça bloque comment ?

265. Eva : ... ben, ça bloque par rapport au fait que malgré le fait qu'on ait montré un exemple, on leur dit : « on va vous inviter à faire la même chose » et puis, personne ne se lève, personne ne se met en binôme.

266. Pierre : Est-ce que quand tu les regardes... tu t'attendais à quelque chose ?

267. Eva : Oui, je m'attendais à une réaction de leur part. Du fait qu'on se soit pris en modèle, la situation me semble claire et donc je me dis : « cela ne peut pas ne pas être compris la situation qu'on leur propose ! », donc je m'attendais à ce qu'ils se lèvent.

268. Pierre : Donc, tu sors de l'exercice, tu recontactes la salle, tu vois des personnes... deux d'entre elles sont fermées et en même temps tu te dis que c'est clair et que les gens vont se lever.

269. Eva : Voilà !

270. Pierre : Tu constates qu'ils ne se lèvent pas.

271. Eva : Oui !

272. Pierre : Et il se passe quoi, là, pour toi ?

273. Eva : Ben, je peux... alors là, je pense que je passe dans le non verbal, c'est-à-dire que je... voilà, leur dis, heu... je ne donne même pas de mot, heu... je pense que j'ai les mains qui s'ouvrent, heu... ou je les invite comme ça à faire quelque chose avec les yeux et là, j'ai une réaction tout de suite d'une enseignante qui dit : « moi, je trouve que c'est très dérangement ce que vous demandez, heu... je ne suis pas venu pour faire une thérapie de groupe, heu... ce n'est pas ce que j'attends d'une formation »... voilà ! Et là, c'est vrai je tombe un peu des nues par rapport à sa réaction, ça coupe un peu les jambes, heu...

274. Pierre : On va s'arrêter là un moment (*Commentaire : trop directif, pas de renouvellement du contrat de communication. J'aurais pu faire une relance du genre : tu serais d'accord pour t'arrêter là ?*).

275. Eva : Ouais !

276. Pierre : Tu tombes des nues ?

277. Eva : (*rires*)... ouais, je tombe des nues !

278. Pierre : Prends le temps, tu sors de l'exercice, tu vois ces deux personnes, tu t'attends à ce que les gens aient compris et là, tu vois qu'il ne se passe rien. Du coup, tu passes dans le non-verbal, il y a cette dame qui se manifeste et là, tu tombes des nues.

279. Eva : Ben, je tombe des nues parce que ce n'est pas la personne qui soupirait, déjà (*rires*)... je ne m'attendais pas que ce soit ce côté de la salle qui réagisse.

280. Pierre : Ouais, quand tu tombes des nues ?

281. Eva : C'est-à-dire que, heu... je heu..., Oui ! Je pense que j'écarquille les yeux par rapport aux paroles qu'elle me dit.

282. Pierre : D'accord, ça c'est ce que tu fais ? Tu écarquille les yeux ?

283. Eva : Oui !

284. Pierre : Et il y a quelque chose d'autre qui se passe ?...En ressenti ?... Des idées ?

285. Eva : Hé ben, oui ! Ça ne, heu... enfin des idées, heu... ça me, heu... ça me met très mal à l'aise ce qu'elle dit. D'autant plus que... à ce moment là, je me dis : « on est en train de perdre le groupe », voilà !

286. Pierre : D'accord, là c'est ce que tu te dis ?

287. Eva : Ouais, je me dis clairement : « ça, c'est la parole heu... », Parce que ça aurait pu clairement basculer à ce moment là. Ils auraient pu dire : « bon, on y va ! ». Et là, ils ne disent pas : « on y va ! », Il y en a une qui prend la parole et qui... qui... même s'il y en a qui n'avaient pas encore osé s'y mettre... mais le fait d'avoir dit ça... tout le monde...

288. Pierre : Donc, c'est ce que tu te dis ?

289. Eva : C'est ce que je me dis... donc j'écoute ce qu'elle me dit. Je l'écoute... en même temps, c'est vrai que je suis en train de me dire : « comment on va gérer ça ? » (*Rires*)... et puis, heu... et là je me sens seule parce que j'ai le sentiment que ma collègue, qui est nouvellement nommée sur ce poste de formateur, qui est plus jeune en âge, heu... je sens que là, elle me laisse, heu... prendre les initiatives par rapport à cette situation, en même temps, je comprends. [...]

295. Eva : Le fait que je me sente seule, et que je me dis : « Stéphanie me laisse gérer ça ! », je me le dis, encore une fois cela ne dure qu'une fraction de seconde, mais je me le dis à ce moment là.

296. Pierre : d'accord !

297. Eva : Je me dis : « Stéphanie, elle me laisse gérer la situation parce qu'en tant que nouvelle formatrice, elle ne sait pas gérer une situation comme celle-là ». [...]

300. Pierre : Elle est où Stéphanie ?

301. Eva : Hé ben, elle est derrière moi, en fait, heu... elle s'est mise un peu en retrait, c'est-à-dire que moi... au départ, nous sommes assises toutes les deux sur les chaises, nous sommes face aux enseignants et là, elle a mis nos affaires sur le bureau et donc, heu...

### **Quelqu'un qui n'a pas envie d'être là !**

302. Pierre : Le bureau est où ?

303. Eva : Il est derrière nous, derrière le cercle. Et donc, elle bascule du côté du bureau et elle sort du cercle... et là, j'ai vraiment l'impression d'être dans l'arène aux lions.

304. Pierre : D'accord, et cela se produit au moment où cette femme prend la parole ?

305. Eva : Voilà ! Elle prend la parole, et une fois qu'elle dit ça, Stéphanie se... se...heu... s'écarte un peu.

306. Pierre : D'accord, et donc, j'essaie de comprendre, Stéphanie tu la vois ?

307. Eva : Non, elle est derrière moi, donc je ne la vois plus !

308. Pierre : Comment tu sais qu'elle se retire ?

309. Eva : Ben, je sais que le cercle est devant (gestes), le bureau est là (elle projette sa main derrière sa tête), je la vois sortir de sa chaise, passer derrière. Le bureau est juste derrière, donc je l'entends bien qu'elle est derrière le bureau (*rires*).

310. Pierre : D'accord (*rires*), donc tout cela se passe en même temps ?

311. Eva : Voilà ! Enfin, se passe en même temps ? Non ! Il y a elle. Elle dit cette parole... et Stéphanie... à la fin de cette parole là Stéphanie sort. Je ne sais pas si elle sort pour heu... je ne sais pas pour quoi elle sort au départ.

312. Pierre : Mais tu te dis qu'elle te laisse gérer ?

313. Eva : Voilà ! Mais je me dis qu'à ce moment là elle sort peut-être pour me laisser gérer ça seule... et je me sens effectivement très seule (*rires*).

314. Pierre : (*rires*)... d'accord, et quand tu te sens seule tu fais quoi ? (au vu de sa tension j'essaie de la détourner de l'émotion négative en la redirigeant vers l'action).

315. Eva : Ben, je suis, heu... ha ! J'étais assise, je pense, assez droite, sur la chaise et je me revois me mettre au fond de la chaise et puis croiser les mains, heu... peut-être attendre que l'enseignante ai fini de parler complètement.
316. Pierre : Du coup, tu la regardes, tu as cette attitude, et qu'est-ce que tu vois ? Tu la regardes elle en particulier ?
317. Eva : Oui, je la regarde, elle en particulier !
318. Pierre : Qu'est-ce que tu vois ?
319. Eva : Ben, je vois une enseignante métropolitaine.
320. Pierre : D'accord ! Métropolitaine ?
321. Eva : Blanche, on va dire ! Heu... qui n'est pas spécialement agressive, mais qui est assez ferme dans ses paroles et qui est en train de me dire que ce que je lui propose en formation ne l'intéresse pas.
322. Pierre : D'accord ! C'est elle que tu regardes ?
323. Eva : C'est elle que je regarde, parce que c'est elle qui parle, en fait !
324. Pierre : Et quand tu la regardes, tu regardes quoi ?
325. Eva : Sa bouche !
326. Pierre : Sa bouche ! Et quand tu regarde sa bouche, tu vois quoi ?
327. Eva : Ben... je vois quelqu'un qui... n'a pas envie d'être là, en fait ! Et qui l'exprime, heu...
328. Pierre : Et tu vois les détails de sa bouche là ?
329. Eva : Non, pas spécialement ! Elle a le visage très fin, heu... elle parle, heu... elle parle, heu... oui, quand je dis qu'elle n'est pas très agressive, elle parle d'une voix ferme mais elle ne hausse pas le ton. Elle n'est pas, heu... elle n'a pas de gestes, heu... voilà ! C'est pas comme si elle, heu... je n'ai pas le sentiment à ce moment là qu'elle m'en veut personnellement.
330. Pierre : Tu te mets en retrait, tu la regardes, tu regardes sa bouche, tu te dis qu'elle a un ton ferme mais qu'elle n'est pas agressive... et il se passe quoi ?
331. Eva : Par contre, moi, dans mes sentiments, heu... je ne la sens pas agressive, j'entends ce qu'elle me dit et en même temps je me dis : « c'est une enseignante ! », quelque part je lui en veux un peu de ne pas essayer.
332. Pierre : D'accord ! Et ça se manifeste comment ça ?
333. Eva : Pff... ben...
334. Pierre : Prends ton temps, essaies d'y être, tu lui en veux ! (*commentaire : une meilleure formulation serait : si tu prends le temps d'y être, tu lui en veux ! En effet, « essaies d'y être » introduit une notion contradictoire d'effort alors que je cherche le « laisser revenir »*). [...]
339. Eva : Ouais, d'une certaine manière je lui en veux un peu à ce moment là de ne pas... j'ai l'impression que sa parole plombe le groupe et donc je me dis : « elle n'a pas la réserve de dire ça un peu à part, de laisser les autres se positionner ! ». A partir de ce moment là, c'est clairement défini. Dans son discours, elle ramène souvent aux autres, elle dit : « je ne sais pas ce qu'en pensent les autres mais ».
340. Pierre : Si tu prends le temps là, de voir tes réactions. Est-ce qu'il y a des choses qui te reviennent sur ton attitude pendant qu'elle parle ?
341. Eva : (silence).
342. Pierre : Tu as dit que tu as une position de retrait.
343. Eva : Ouais, je suis au fond de la chaise, je pense que j'ai les mains croisées, je me revois croiser les mains !
344. Pierre : Et là tu lui en veux, est-ce qu'il y a des choses là ?...
345. Eva : Ben, je lui en veux et en même temps, heu...
346. Pierre : Tu regardes sa bouche !
347. Eva : Ouais, je regarde sa bouche... de temps en temps je jette un œil sur les personnes d'à côté pour voir si... comme si j'essayais de voir dans leur regards s'ils approuvaient ce qu'elle disait.
348. Pierre : D'accord ! Et tu vois quoi là ?
349. Eva : Je ne vois rien ! C'est-à-dire, je vois des gens sans réaction. Je pense qu'on doit être dans la 4<sup>ème</sup> dimension.
350. Pierre : Mais quand tu ne vois rien, tu vois quoi ? (*commentaire : la relance est un peu surprenante au premier abord, mais elle me permet de contourner une dénégation. Spontanément, Eva exprime un jugement et en la renvoyant vers elle-même je lui permets de passer l'obstacle*).

351. Eva : C'est-à-dire que je vois des gens qui ne réagissent pas. Ni bien, ni mal à ses réactions, pendant le temps qu'elle parle. Les gens sont là, heu... ils sont là ! Mais j'ai l'impression de ne pas savoir du tout ce qu'ils pensent à ce moment là. Le fait de ne rien dire à ce moment là, c'est un signe, presque de : qui ne dit mot, consent. Malgré tout, je le vis comme ça à ce moment là !

352. Pierre : Tu vois ces gens là, ils font quoi ? Peut-être qu'ils te regardent, peut-être pas, peut-être qu'ils regardent à droite, à gauche ?

353. Eva : Y en a qui regardent en face, oui, y en a qui regardent la collègue qui parle, y en a d'autres de temps en temps qui me jettent un regard mais rien de... normal... non agressif ou quoi que ce soit. Heu... mais heu... c'est tout.

354. Pierre : D'accord ! Donc tu ne décèles rien sur l'attitude des autres ?

355. Eva : Ce que je décèle quand même c'est qu'il n'y a aucun qui la contredise. Je me dis quand même qu'il n'y a aucune personne qui dit « moi, je ne suis pas d'accord ! ». Voilà.

Malgré tout. Le fait de ne rien dire pour moi, à ce moment là, c'est presque un signe de « qui ne dit mot consent ». Malgré tout, je le vis comme ça à ce moment là.

356. Pierre : Humm, Humm ! Ensuite il se passe quoi ?

357. Eva : Ben les deux femmes, on va dire, heu... qui soupiraient... que je trouvais fermées... qui elles prennent la parole pour dire : « ah ! Ben, moi c'est pareil, j'aime pas du tout parler de moi... heu... je... je... voilà ».

358. Pierre : D'accord, et quand elles prennent la parole, qu'est-ce qu'elles font ? Peut-être qu'elles prennent la parole en même temps, peut-être pas ?

359. Eva : Il y a une qui prend la parole en premier, en remettant son foulard (gestes). Je la revois très bien (Rires). Et elle dit ça, sans ni me regarder ni regarder sa collègue, ... et elle dit ça en regardant par terre. Heu... voilà... Et ce regard là, avec ce mouvement de foulard là (geste), je le prends de manière plus agressive par rapport à moi alors qu'il n'y a aucun élément dans ce qu'elle dit qui ne m'est adressé personnellement. Je le prends de manière plus agressive...

360. Pierre : Et quand tu le prends de manière agressive, c'est-à-dire ?

361. Eva : C'est-à-dire que le fait qu'elle ne me regarde pas quand elle dit ça, j'ai l'impression qu'elle me dit ça comme si elle m'en voulait de lui proposer cette situation. Donc du coup, voilà, on ne se sent pas très bien quoi.

362. Pierre : d'accord, et là tu fais quoi ?

363. Eva : Hé ben, là je ne fais rien, enfin, j'écoute et il y a une deuxième, sa voisine qui renchérit exactement sur le même ton, heu... là par contre, elle me regarde et elle me dit : « ben non, on ne s'attendait pas du tout à ce genre d'exercice ! », et puis après il y a un jeu entre ces trois personnes là. Elles prennent la parole les unes derrière les autres. Moi j'écoute ce qu'elles me disent, ça tourne toujours autour du même discours : « en fait, on ne s'attendait pas à ça, on nous demande de fouiller dans nos pratiques » ... heu...

364. Pierre : Et quand tu les écoutes, tu fais quoi ?

365. Eva : Je suis du regard celle qui prend la parole.

366. Pierre : Il y a peut-être des choses que tu te dis ? Peut-être pas ?

367. Eva : Non là, je crois que je suis au même point qu'avant. C'est-à-dire que je suis toujours en train de me dire qu'on perd le groupe. Je suis toujours en train de me dire que les gens ne sont pas agressifs mais que quelque part je leur en veux quand même de ne même pas essayer. Heu... qu'il y en a qui ne parlent pas mais que comme ils ne contredisent pas, peut-être que eux non plus ils n'osent pas dire qu'ils n'ont pas envie.... Et donc, je suis dans l'attente que le discours se finisse.

368. Pierre : Et tu es dans quelle position ? Tu as changé de position ou tu es toujours en retrait, les bras croisés ?

369. Eva : Non, je suis toujours en retrait, je ne suis pas les bras croisés, je suis comme ça (gestes, elle montre ses mains sur ses genoux). J'essaie de... en mon fort intérieur je me dis qu'il faut que j'aie un visage heu... comment dire... comment l'expliquer?... Heu.... Qu'il faut que j'aie un visage de compassion malgré tout par rapport à ce qu'ils me disent. Il faut que j'accepte ce qu'ils me disent malgré tout.

370. Pierre : ok, tu te dis ça, et tu fais quoi pour avoir ce visage ?

371. Eva : hé ben, j'essaie heu... de ne pas être fermée, heu... par rapport au non-verbal j'essaie un peu de dodeliner de la tête pour dire que j'accepte d'entendre ce qu'elles me disent.

372. Pierre : d'accord, si j'ai bien compris, tu te dis qu'il te faut avoir une attitude réceptive et donc tu hoches la tête !
373. Eva : voilà c'est exactement ça ! J'essaye de... pas d'approuver leurs dires mais le fait qu'elles aient osé prendre la parole. Et donc à ce moment là, tu vois maintenant je m'en souviens, effectivement une fois que les gens ont fini de parler, je leur dis : « ben, c'est bien d'avoir osé le dire ! ». C'est la première parole qui me vient en fait.
374. Pierre : Ok, tu dis ça et il se passe quoi ?
375. Eva : et donc là, je me mets debout. Je me lève en fait. Je me lève et heu... je cherche un peu mes mots... heu... je leur redis, je leur dis : « c'est courageux d'oser dire ce qui ne va pas ! », heu...
376. Pierre : Tu cherches tes mots...
377. Eva : C'est-à-dire, à ce moment là j'improvise, je ne sais pas du tout où je vais aller. Heu... je me dis encore que peut-être que malgré tout je peux encore avoir une partie de la salle qui va tester les exercices. Je me dis que c'est quand même un peu dommage, voilà ! Je leur redis que je trouve ça courageux qu'ils aient osé dire leurs ressentis par rapport à tout cela, heu... que je peux comprendre que ce soit déroutant pour eux puisque c'est une situation nouvelle, mais je renouvelle l'argument de dire mais en même temps ce n'est pas une situation dans laquelle vous êtes en danger. J'essaye de prendre une voix douce, heu...
378. Pierre : Une voix douce, c'est comment ?
379. Eva : C'est-à-dire que j'essaye de baisser un peu la voix, j'essaye de plus articuler...
380. Pierre : Là tu te dis ça à ce moment là ?
381. Eva : Oui, je me dis ça et je le fais en même temps. Oui, je me le dis, je me dis : « il faut que l'auditoire sente qu'il a confiance ! », et pour qu'il ait confiance, il faut que je parle d'une voix posée, d'une voix douce, peut-être en baissant le ton pour que ce soit intimiste... enfin voilà quoi ! ...En même temps je leur redonne les même arguments, je ne change pas d'arguments parce que j'en ai pas dans la tête autres que ceux là... heu... j'essaye de leur dire que ce n'est pas une mise en danger, ils sont libres de s'arrêter là où ils veulent... heu... que dans toute formation on perd un peu ses certitudes et que c'est peut-être pour ça qu'ils ont un peu peur de se lancer mais qu'on va les accompagner, qu'ils vont être seuls avec leur binôme, heu... qu'ils n'auront pas à relater tout ça devant le grand groupe, que... j'essaye de trouver des arguments qui pourraient... enfin, qui moi en temps que personne m'auraient peut-être rassurés. Voilà, quelque part j'essaye de trouver des arguments qui à leur place m'auraient rassuré. Je fais le parallèle par rapport à ça.
382. Pierre : D'accord ! (silence).
383. Eva : ... Et puis là, ben non. La première dame, là, qui avait pris la parole au départ, elle dit : « ben, oui mais moi je comprends ce que vous nous dites mais moi je n'ai pas envie de parler de cette pratique là avec mon collègue etc. ». Et elle reprend à parti les autres. Je ne sais pas ce que pensent les autres, les deux femmes renchérissent de la même manière qu'avant. Et puis au final je dis : « et ceux qui ne parlent pas, est-ce que vous avez une opinion ou pas ? ». Voilà !
384. Pierre : D'accord, donc tu es debout quand tu dis ça...
385. Eva : Je suis debout !
386. Pierre : et tu fais quoi quand tu le dis ?
388. Eva : J'invite, d'un geste de la main (geste), à donner la parole à ceux qui ne l'ont pas prise jusqu'à présent.
387. Pierre : Ouais, et il se passe quoi ?
388. Eva : Ben, les autres... dans ceux qui n'avaient pas parlé il y a deux hommes qui prennent la parole et qui disent : « ben, moi non plus je ne suis pas prêt à faire ce genre d'exercice ». Et donc là je me dis : « ce n'est pas la peine, faut s'arrêter là ! ».
389. Pierre : D'accord, c'est au moment où les deux hommes prennent la parole que tu te dis ça ?
390. Eva : Oui ! Disons que quand ceux qui n'avaient pas pris la parole... finalement je me rends compte qu'ils sont dans le même état d'esprit, je me dis : « on a une majorité de personne qui sont dans le même état d'esprit, donc ce n'est pas la peine qu'on continue sur cette situation là ! ».
391. Pierre : Donc quand tu te dis ça...
392. Eva : je leur dis : « ben écoutez, je ne peux pas vous forcer sur cette situation, ce que je peux vous proposer c'est une autre situation qui s'appelle l'instruction au sosie. Je vais vous présenter de quoi il s'agit et vous me direz si sur cette situation là c'est quelque chose qui vous accroche plus ». Je leur présente l'instruction au sosie.

393. Pierre : ok... (Silence)

394. Eva : Je me rassoie, et là je me rends compte que je ne sais plus où est Stéphanie... heu... je me demande même si à un moment elle n'est pas sortie, parce qu'on a une porte qui communique entre les deux salles. Je ne sais plus si à ce moment là elle est sortie de la salle ou si elle est encore là, je ne me souviens pas. Je n'arrive pas à voir où elle est, je ne la vois pas.

395. Pierre : Ce n'est pas grave.

396. Eva : Donc je continue seule. Pour moi je suis seule.

397. Pierre : Ok, tu es seule...

398. Eva : Donc je leur présente l'instruction au sosie. Et puis je leur demande : « est-ce que cette situation là vous convient mieux, est-ce qu'on peut partir là-dessus pour le reste de la formation? », ... (Silence : environ 5s) ..., et là j'ai la même réaction des mêmes personnes. Heu... ceux qui n'avaient pas parlé jusqu'à maintenant, finalement, prennent un peu plus la parole en disant : « non c'est vrai, ce ne sont pas des exercices qui nous intéressent, heu... [...] »

405. Pierre : donc là on parle de la dame qui a pris la parole en premier, les deux autres.... (Utilisation du « on », il vaut mieux « tu »).

406. Eva : Les deux dames, les deux hommes et puis il y a d'autres personnes qui se relèvent sur leur chaises et puis qui finalement disent deux, trois mots mais dans le sens où, voilà, nous on n'est pas habitué à faire ça. Heu..., et puis, sur un ton non agressif toujours mais, ..., qui ..., qui veut dire qu'ils n'ont pas envie quoi. Ils le disent en fait, ils disent qu'ils n'ont pas envie de faire ça.

407. Pierre : Ok ..., (silence).

408. Eva : Heu..., et donc là, là je suis quand même dans l'étonnement. C'est-à-dire, d'une phase avant où je me dis : « j'ai peut-être mal présenté les choses ou ils n'étaient pas suffisamment en confiance etc. », là je suis quand même étonnée que la majorité des personnes, volontaire pour cette formation, réagisse comme ça aux jeux qu'on leur propose.

409. Pierre : D'accord, et quand tu es étonnée ?

410. Eva : Quand je suis étonnée c'est-à-dire que je heu... (silence)... oui, je suis un peu interloquée. C'est-à-dire que je les écoute, j'ai, j'ai... à ce moment là je me dis : « je n'ai rien à leur dire ! », donc du coup je me rassoie et je prends peut-être quelques secondes pour heu... heu... voilà, pour remettre en ordre tout ce qu'ils viennent de me dire, parce que j'ai l'impression que ça arrive comme des coups de marteau sur ma tête ... et donc, heu..., je prends le temps de me poser et puis là je percute, je ne sais pas pourquoi je percute à ce moment là, je me dis : « mais ce ne sont pas des gens qui sont volontaires ! ».

411. Pierre : D'accord, tu te dis ça à ce moment là...

412. Eva : A ce moment là, parce-que je me dis, je me dis à ce moment là que ce n'est quand même pas possible que des gens viennent en formation de leur propre chef et qu'ils réagissent aussi heu..., aussi mal à ce qu'on leur propose.

413. Pierre : D'accord, tu proposes l'instruction au sosie...  
[...]

418. Eva : Voilà, je me dis qu'ils ne sont pas volontaires et là je leur demande. Je leur dis : « il y a quelque chose que j'ai du mal à comprendre, vous venez de manière volontaire à..., à... », je le dis avec ces mots là : « vous venez de manière volontaire sur ce temps de formation à l'analyse de pratique professionnelle heu... », je sais, moi, dans ma tête que la coordinatrice a fait passer le petit résumé qu'on avait fait de ce qu'était l'analyse de pratique professionnelle et sur cette base ils s'étaient inscrits, et donc je dis : « c'est vrai que j'ai du mal à comprendre du coup une réaction aussi réfractaire ». Et là tout le monde rigole. Mais dans ma tête, je me suis déjà dit qu'ils n'étaient pas volontaires. Et je leur dis : « vous n'êtes pas volontaires ? ».

*Eva apprend que les enseignants ne sont pas volontaires. Ils ont été inscrits à la formation par le chef d'établissement. L'entretien se poursuit plus loin autour de l'accueille de cette nouvelle et de sa gestion par Eva.*

### **C'est comme si je me regardais parler**

439. Pierre : Et ta manière de parler...

440. Eva : Hé ben, je pense que je suis très... je parle assez lentement, heu... assez doucement, heu... parce que je cherche mes mots en même temps heu... comme je vais là dans..., je, je, je suis complètement dans l'improvisation, c'est-à-dire que j'ai abandonné complètement tout ce que je vais

faire, je sais que de tout façon on ne fera absolument pas la formation. Je ne cherche même plus à faire autre chose, j'essaie simplement de faire en sorte que la situation ne dégénère pas... parce que je me dis quand même que là, on est borderline par rapport à ce qu'on a le droit de dire... ce qu'on peut dire concernant la hiérarchie.

441. Pierre : D'accord, ça tu te dis ça là, à ce moment là ?

442. Eva : Ouais, je me dis ça parce-que je me dis que déjà j'en ai trop dit. C'est-à-dire, en leur disant : « j'étais persuadée... nous on avait acté que les pilotes... », tout ça..., je me rends compte quand ils me disent : « ce n'est pas du tout ce qu'on a dit », que je suis déjà en train de mettre en défaut le Principal. Mais c'est trop tard, c'est dit. En plus je suis très mal à l'aise, je me dis : « il faut quand même que, que... je mette cartes sur table pour comprendre ce qu'il se passe malgré tout, c'est mon rôle de formateur de corriger le tir » et en même temps je me dis : « je suis en train de mettre en défaut la hiérarchie, comment cela va se passer après ? ».

443. Pierre : A ce moment là tu es dans quelle position ?

444. Eva : Hé ben, je suis dans le cercle avec eux.

445. Pierre : Tu es plutôt debout peut-être ou assise ?

446. Eva : Non, je suis assise. J'aurais même tendance à penser que moi, je prends l'attitude des enseignants, c'est-à-dire que je dois être assise et je dois être comme ça devant eux... c'est-à-dire que j'ai mis mes mains sur mes genoux (geste), je les regarde et je pense que j'ai en même temps le regard dans le vide et j'essaie d'intégrer ce qu'ils me disent et moi ce que je dois leur répondre pour heu... pour ne pas heu... aller trop loin dans mes paroles mais en même temps essayer de... de... ben, de clore ce moment... parce que... faut bien que je trouve une échappatoire... faut bien que je conclue par rapport à ça. Je ne peux pas laisser comme ça un groupe aller dans... je ne voulais pas non plus assister... à ce moment là, je me mets aussi en retrait, j'essaie de me protéger parce que je ne veux pas assister à une critique ouverte du Principal, avec qui je suis amenée à travailler tout le temps, de la part des enseignants, et je sens qu'on est en train d'aller vers ça... et donc je veux couper cours à ça.

447. Pierre : Ca c'est ce que tu cherches à faire quand tu prends la parole ? Tu cherches tes mots, tu te dis que...

448. Eva : Voilà, je les ai écoutés, je viens de leur dire que je n'étais pas au courant et en même temps je me dis : « ahhhhhh, tu as dit ça, t'aurais peut-être pas dû dire ça comme ça ». Je suis déjà en train de faire marche arrière dans ma tête en me disant comment je vais faire pour heu...

449. Pierre : Si t'es d'accord pour qu'on s'arrête là. Tu dis ça : « ahhhhh, j'aurais pas dû le dire », ça se manifeste comment ?

450. Eva : ... Hé ben, c'est comme si je me voyais parler et en même temps je me disais heu... comme si en fait, j'avais un personnage omniscient à côté de moi qui regardait la scène et qui me renvoyait dans ma tête, tu vois, heu... peut-être une seconde après mon flot de parole heu... un... un signal en me disant heu... : « mais non, faut pas dire ça ! », mais en même temps c'est trop tard parce que c'est dit quoi. Cela se passe de manière presque simultanée, c'est comme si au moment où je le disais, je me disais : « mais non, tu n'aurais pas dû dire ça ! » et en même temps c'est déjà dit, c'est trop tard... Je le dis, j'essaie de rester stoïque, je me dis : « j'ai quand même mon rôle de formateur à assumer là » et je suis déjà en train de me dire : « il faut que j'aille parler au Principal, il faut qu'on mette cartes sur table »... donc j'essaie à ce moment là de clore un peu le débat pour pouvoir me laisser du temps et régler le problème.

*Eva décide de ne pas aller plus loin dans la formation lorsqu'elle se rend compte que les stagiaires ne sont pas volontaires. Elle propose aux enseignants de d'échanger entre eux le temps pour elle d'aller discuter du problème avec le Principal. Elle les laisse donc dans la salle avec sa collègue Stéphanie avant de revenir conclure la séance.*

## *Scission et structure intentionnelle*

### *Mieux comprendre le concept de dissocié.*

*Pierre Vermersch*

#### Résumé

L'idée principale de cet article est d'essayer d'améliorer la compréhension des concepts de « dissocié » et de « dissociation », concepts que nous utilisons depuis quelques années dans toutes les techniques de l'entretien d'explicitation où nous créons et déplaçons de nouveaux ego pour créer des changements de point de vue et se décentrer, dans le but d'acquérir de nouvelles informations et aider à pousser plus loin dans le détail l'explicitation de l'action vécue.

Mon objectif est de montrer que toute conscience réfléchie est basée sur la création de scissions nouvelles, qui sont positivement autant de nouvelles discriminations, de nouvelles distinctions d'un tout. Les seules scissions qui séparent un tout de façon destructrice sont les scissions matérielles (quand on a coupé une planche, on a deux planches), pas les scissions réflexives.

Ces scissions peuvent être comprises en les envisageant dans le cadre de la structure fondamentale de la conscience : la structure intentionnelle, composée de trois éléments de base : 1/ un pôle égoïque qui vise, 2/ un acte assurant la visée, 3/ le pôle de ce qui est visé. Le complément de cette présentation de la structure intentionnelle, est de montrer qu'elle n'est pas toute faite chez l'adulte, mais qu'elle se construit par étape chez l'enfant. Cet aspect a été étudié par l'œuvre magistrale de Piaget, dans le cadre non pas d'une psychologie de l'enfant, mais d'une épistémologie génétique, qui selon moi, a poursuivi un programme transcendantal visant les conditions de possibilités de la connaissance. Une fois établis ces points, il est alors possible de faire jouer la structure intentionnelle, et en particulier de montrer que non seulement on peut sans cesse changer d'acte et d'objet visés, ce qui paraît tout naturel, mais que l'on peut faire varier tout autant l'ego qui vise. Un des enjeux est de clarifier la distinction entre identité personnelle et multiplicité des pôles égoïques. Les techniques de dissociation font varier les ego par des scissions ne touchant pas l'identité personnelle. A partir de là, j'illustrerais les possibilités pratiques de ces idées par des exemples de techniques convoquant ou créant des ego différents.

#### 1/ Scission réflexive ou scission du moi ?

On trouve fréquemment chez les philosophes<sup>29</sup> l'idée d'une scission du moi, associée par exemple à la mémoire. Je me souviens de moi hier, et quand je me souviens de moi, il semble qu'on puisse dire légitimement qu'il y a deux moi. Kant signale cependant que cette scission n'implique pas qu'il y ait deux personnes distinctes. Mais la confusion demeure par l'utilisation du mot « moi » qui semble poser immédiatement une identité unique et constante, et du coup il paraît plein de bon sens de se demander : comment puis-je me couper en deux ? Comment peut-il y avoir deux moi ? Alors que la réponse est simple. Se souvenir est un acte double, l'un actuel qui est celui de se rappeler (moi, maintenant, je me rappelle) et l'autre passé qui n'est plus qu'une représentation, qui certes me concerne puisque ce dont je me souviens c'est précisément un moment que j'ai vécu hier. Cette représentation de moi n'est pas moi (mais son thème est attaché à moi), le moi représenté dans mon évocation ne peut plus rien changer à ce qui a été vécu, il n'a plus d'agentivité. Il n'est plus que l'image de moi. Il n'y a pas de scission du moi ! En revanche, il y a une scission fondamentale entre celui qui vise (moi maintenant) et ce qui est visé (mon vécu passé), par le biais d'un acte particulier (l'évocation). Dire qu'il y a une scission signifie que chacun de ces aspects ne se confond pas avec les autres, ils peuvent varier indépendamment l'un de l'autre. La scission désigne avant tout une série de séparations fondamentales qui conditionnent la possibilité même de la réflexivité et donc de la conscience réfléchie. Juste ça. Pas plus ...

---

<sup>29</sup> Les temps changent, je vais mettre très peu de références bibliographiques précises, mais tout peut être facilement retrouvé sur le net avec les mots clefs. Par exemple si vous tapez « Kant », « scission du moi », vous trouverez le passage, la citation, la référence, et ainsi de suite pour tout ce que vous trouverez intéressant à approfondir ...

## 2/ La structure intentionnelle de la conscience

Un des apports importants de Brentano, repris par Husserl, est d'avoir clairement formulé que la propriété fondamentale de la conscience est d'être intentionnelle, c'est-à-dire que « toute conscience est conscience de quelque chose ». Beaucoup de raffinements philosophiques ont été apportés à cette idée de base. Ce n'est pas mon propos de les développer ici. Je voudrais me servir de l'intentionnalité comme schéma de base pour comprendre les phénomènes de scission produits par la réflexivité, par la prise de conscience.

Dans l'énoncé de départ de l'intentionnalité, ce qui est mis en évidence c'est la visée « d'un quelque chose », Husserl a rajouté la distinction entre acte et contenu, ou dans son langage entre noèse et noème. Mais pour que le schéma soit fonctionnel, il faut y rajouter un troisième terme « un sujet », ou de façon plus vague un pôle égoïque (un ego pour faire court), c'est-à-dire une origine qui est le point de départ de la visée, de l'acte.

On a donc un schéma de base à trois termes :

Ego → acte, visée → objet visé, contenu visé.

L'appellation « ego » a l'avantage d'ouvrir un flou par rapport à la fausse précision du mot « moi », il s'agit d'un des deux pôles de la structure intentionnelle, d'un côté une origine : l'ego, source d'initiative ; à l'autre bout le pôle de ce qui fait l'objet d'intérêt. On peut appeler ce pôle égoïque de nombreuses façons, suivant l'intérêt que l'on a : par exemple, « sujet », mais cela entraîne toutes sortes de considérations éthiques attachées à ce vocable ; un terme générique relativement neutre est celui d'« ego », et dans ce texte je vais beaucoup m'en servir par pure commodité ; ou bien, si l'on veut insister sur la dimension dynamique, on peut l'appeler « agent », ce qui souligne la propriété fondamentale d'agentivité (d'être la cause) ; on peut encore l'appeler « co-identité » ou « sub-personnalité », ou « parties du moi », si l'on tient à souligner la dimension identitaire de ce pôle ; quelques fois on peut l'appeler « entité » pour signaler que contrairement à ce que l'on pourrait croire, ce pôle n'est pas nécessairement personnalisé, mais peut être vécu comme un objet, un animal, un élément, qui a néanmoins une valeur et un rôle d'agent : on peut l'appeler « instance », pour souligner qu'il s'agit d'une occurrence parmi d'autres. Je considère ici que toutes ces appellations sont synonymes, et qu'elles se différencient par ce sur quoi elles veulent mettre l'accent et par le cadre théorique ou pratique psychothérapeutique ou spirituelle qui leur est historiquement attaché.

On pourrait complexifier ce schéma à trois termes en rajoutant le fait que tout acte est modulé par l'attention (type de focalisation, largeur du champ attentionnel, intensité), ou que toute visée est portée par une motivation, des croyances, et bien sûr, que tout cela s'inscrit dans une histoire, une culture, un contexte, un avenir... Mais pour ce texte, je me limiterais au schéma de base à trois termes : ego/acte/objet.

Il paraît évident que je peux distinguer entre l'acte et le contenu qu'il vise<sup>30</sup>. Pour un même acte (voir, imaginer, raisonner) l'objet visé peut changer. Réciproquement pour un même objet visé (une pomme, le concept de pomme, le souvenir d'une pomme, l'image d'une pomme etc.) l'acte qui le vise est différent, vision, palpation, réflexion, mémoire, vision d'une photo etc. Attention au fait que le terme objet est pris dans un sens générique « ce qui fait l'objet de la visée », et pas nécessairement au sens d'objet matériel, je peux viser cet objet avec des actes différents. Simple.

Ce que je rajoute avec le troisième terme, c'est la possibilité de penser que le pôle égoïque est lui aussi mobile, mutable, que les ego sont multiples. Pour un même acte, visant un même objet, l'origine de la visée peut être très différente suivant les caractéristiques de l'ego qui vise, suivant ses intérêts, ce qu'il croit être ses obligations, les exercices qu'il a pratiqués et qui ont construit son répertoire de schèmes, et on le verra plus loin, suivant sa position, distance, posture par rapport à ce qu'il vise. Donc au sein d'une même identité personnelle il y a une multiplicité d'ego possible. J'y reviendrai.

Mais pour bien faire apparaître le lien entre le thème de la scission et le schéma de la structure intentionnelle, il me faut d'abord faire une digression. En effet, ce schéma est celui du fonctionnement adulte, et les scissions fonctionnelles qu'il contient vont être plus apparentes si l'on voit comment

<sup>30</sup> En même temps, rappelez-vous que cette distinction acte/contenu n'a pas été si facile à assimiler quand on l'a introduite au sein du GREX, avec la phénoménologie ! Opérer la scission entre les deux demandes précisément de séparer ce qui est donné (l'objet visé) et l'acte qui le vise, alors que les deux sont toujours amalgamées.

elles se sont constituées progressivement dans l'enfance. Et pour ce faire, je vais mobiliser mon auteur préféré : Piaget.

3/ De l'enfant à l'adulte : l'épistémologie génétique de Piaget vu comme un programme transcendantal des conditions de possibilité de la connaissance.

On a toujours tendance à prendre Piaget pour un psychologue de l'enfant, alors qu'il a étudié l'enfant toute sa vie pour se donner la possibilité de montrer comment la capacité à connaître (l'épistémologie) se construisait par étapes dans l'exercice de l'enfant avec son monde (perspective constructiviste).

En résumé, si l'on prend les deux livres complémentaires sur le bébé, « La naissance de l'intelligence chez l'enfant », et « La construction du réel chez l'enfant », on a tout d'abord la mise en évidence de la distinction progressive entre l'enfant et le monde, c'est-à-dire la sortie de l'égoïsme fondé sur une absence de distinction entre le sujet et l'objet. C'est donc une première scission fondamentale qui permet la distinction ego/objet. Et de façon complémentaire, ce qui est visé se stabilise par la construction progressive du schème de l'objet permanent. La permanence, c'est le fait que -par exemple- lorsqu'on cache un objet devant l'enfant, dans un premier temps celui-ci le recherche seulement à l'endroit où il a disparu, puis par étape il arrive au point où il continue à le chercher partout. Cette conduite montre que l'objet continue à exister pour l'enfant, même quand il est caché. Il ne manque pas de psychologues de l'enfant qui ont établi des faits d'observation équivalents, mais le génie de Piaget est d'en faire une lecture, que je qualifierai de transcendantale, même si lui n'utilise pas ce vocabulaire. Je veux dire qu'il se place dans une posture théorique qui n'est pas contenue dans les faits observés, mais qui leur fait revêtir un sens nouveau, révélant en quoi ils sont les conditions de possibilités de la connaissance. Sans la scission entre le sujet et le monde, sans la permanence de ce monde, il n'y a pas de connaissance du monde. Ces conclusions relèvent d'un point de vue transcendantal.

Si l'on prend l'étape suivante, synthétisée par le livre « La formation du symbole chez l'enfant », on voit cette chose prodigieuse qui va autoriser tous les développements de la sémiotisation : la mise en place de la représentation. L'enfant n'est plus dépendant de la réalité présente à lui, mais peut l'évoquer en son absence. Cela se manifeste progressivement par l'imitation différée (je reproduit un modèle en son absence, donc j'en ai une représentation) ou le jeu symbolique. Nouvelle scission, la distinction enfin possible entre un objet, un référent et son représentant (image, mime, mot), qui ouvre la possibilité d'un ego qui développe des actes qui s'étaient sur la représentation, comme le langage, l'imagination, le raisonnement abstrait.

Je ne vais pas développer toute la genèse de l'intelligence, mais la lecture que nous en propose Piaget met en évidence que la structure intentionnelle de la conscience repose sur tout un ensemble de distinctions, qui sont autant de scissions internes nécessaires, qui se construisent par étapes.

4/ Réciprocité des effets : toute scission a deux pôles !

Ce qu'il faut bien voir maintenant, c'est la réciprocité des effets de la scission sur les deux pôles. Toute conscience est conscience de quelque chose, donc on a une séparation évidente qui est la condition pour saisir le « quelque chose ». Ego ne peut saisir que ce qu'il distingue, et parce qu'il s'en distingue.

Mais réciproquement, pour qu'un quelque chose soit saisi, il faut un ego qui ait une compétence, un intérêt, un savoir pour le viser et le distinguer. Si l'on confond l'identité personnelle générique et la multiplicité des ego en charge, la question ne peut pas apparaître, puisqu'on postule que c'est toujours le même pôle égoïque, qu'il n'y en a qu'un, et qu'il se confond donc avec l'identité personnelle. Si en revanche, l'on admet qu'à chaque moment se pose la question : quel est l'ego actuel ? Alors de nouvelles perspectives s'ouvrent : ainsi chaque distinction nouvelle qui advient est le produit d'une modification, voire d'un changement d'ego. Autrement dit encore, pour distinguer de nouveaux points de vue, il faut qu'un nouvel ego advienne (c'est le sens de l'accès à « l'ego transcendantal » dont parle Husserl, il faut pour ouvrir une visée transcendantale, devenir un ego qui a des intérêts transcendants, qui pose des actes de visée vers le domaine du transcendantal).

On a tendance à mettre l'accent sur l'effet de la scission relativement à l'apparition, à l'émergence, à la discrimination d'un contenu nouveau ; mais l'inverse est vrai : par le fait qu'un contenu nouveau apparaît, le pôle égoïque se modifie, s'ouvre à un devenir où même la transformation du pôle égoïque est la condition de nouvelles saisies/discriminations.

Ce qui ouvre aussi à de nouvelles possibilités, chaque ego qui prend l'initiative change l'intérêt porté à l'objet et ouvre à de nouvelles prises en compte. Chaque ego qui pourra être activé, suscité, va permettre pour un même objet de faire apparaître de nouvelles propriétés, indiscernables autrement. C'est un point que je vais reprendre plus loin à partir des techniques de scission égoïque.

Toute prise de conscience est une transformation à double face, fondée sur la nouvelle scission qui s'opère. Par exemple, par le fait de lire une transcription d'un entretien d'explicitation où j'étais A, mon vécu passé d'interviewé m'apparaît à nouveau par la lecture, en tant que tel il est un nouvel objet. Mais si je veux y discriminer des éléments nouveaux, par exemple pour en faire un commentaire, il faut en même temps que je devienne quelqu'un d'autre, avec de nouvelles catégories, de nouveaux intérêts. C'est ce dont témoignait Sylvie Bonnelles dans le précédent numéro d'Expliciter. Je propose là une nouvelle lecture des effets des reprises dans le modèle de la sémiose que j'ai développé (Vermerch 2012).

##### 5/ Viser l'ego : scission identitaire, multiplication des ego, double attention ?

Faisons un pas de plus. Cette idée de la scission permet de voir que parmi toutes les cibles que je peux saisir pour en prendre conscience, il y a certes le contenu, et bien entendu je peux aussi discriminer l'acte, mais je peux viser aussi le pôle égoïque lui-même tel qu'il se manifeste actuellement, ou tel qu'il s'est manifesté par le passé, ou encore tel que je peux l'imaginer. Suis-je pour autant retombé sur la scission du moi, la scission de l'identité personnelle ? Sur la psychopathologie des personnalités multiples ? Sur une forme bénigne de schizophrénie ?

Nous avons déjà vu que se rapporter au souvenir de moi, n'est pas un dédoublement de la personnalité. Mais quand, dans le présent, j'ai par exemple un observateur de moi-même qui suit ce qui se passe ? Avons-nous affaire à deux identités personnelles, à deux ego, à une double attention ?

Le concept d'identité personnelle est complexe et aucun point de vue ne recueille actuellement l'unanimité. Si je prends comme base conceptuelle l'identité comme ce en quoi je me reconnais à partir de ma mémoire autobiographique, c'est une définition généralement acceptée (Klein, S. B. and S. Nichols (2012)). Se rajoute, pour de nombreux auteurs l'idée qu'il y a un sentiment d'identité plus profond, qui fonde un sens intime de « mienneté », et qui est pré réfléchi (voir sur ce thème D. Zahavi et toute sa bibliographie). Dans la perspective où je me place, la prise de conscience de différents ego au fil du temps, la création de nouveaux ego en temps réel, ne touche pas à l'identité personnelle, sauf précisément quand le sujet ne reconnaît pas un ego comme faisant partie de son identité personnelle, et là nous rentrons effectivement dans la pathologie.

Dans le présent, si je veux porter mon attention sur moi en train de vivre ce présent, il faut que je crée/qu'il se crée un nouvel ego2 qui peut viser cet ego1 en train de vivre, sinon je suis juste absorbé dans mon vécu, c'est-à-dire le plus souvent absorbé par l'objet de mon attention, et mes actes qui s'accomplissent et je ne m'occupe pas de « qui de moi » le vit et comment.

Mais ce nouvel ego2 qui vise l'ego1 en train de vivre, d'agir, est de fait devenu l'ego en train de vivre et de viser l'ego 1. Il y a donc plusieurs ego actifs, il y en a un qui contient par sa visée le premier qui pour autant continue à poursuivre ses intérêts. Pour que ego2 opère sa visée, il faut d'une part qu'il sache reconnaître son nouvel objet : l'ego1 (là aussi, c'est progressif tout au long de la genèse de l'enfant, cf. le stade du miroir), qu'il s'en distingue et qu'il y porte attention, c'est-à-dire qu'il ait un intérêt à cela. Attention, quand ego2 vise le vécu d'ego1, toute la structure intentionnelle (S1) est là, ego/acte/objet, pour viser ego1 spécifiquement, il faut le discriminer des actes dans lequel il se manifeste, et des objets auquel il s'intéresse. On a alors deux ego et une double attention, l'une issue de ego2 qui porte sur l'ego 1 en train d'agir, l'autre, celle de l'ego1 qui porte attention à l'action en cours. Par exemple, je suis en train d'observer comment je réagis à ce que me dit mon patient. Je fais attention à lui (ego1), je l'écoute, je l'observe, et dans le même temps je (ego2) fais attention à comment je (ego1) réagis à ce qu'il me dit. Ce qui est la base de la reconnaissance du contre-transfert dans la pratique psychothérapique. Dans l'écoute psychothérapique, il y a apprentissage d'une double attention, de façon à ne pas perdre de vue comment le professionnel est affecté par ce que dit l'autre, et apprend à ne pas mélanger ses affects et l'histoire de l'autre.

On a donc deux ensembles d'actes distincts : d'une part les actes d'écoute, d'observation mobilisés par ego1 et d'autre part un acte d'introspection simultanée opérée par ego2.

Cette scission ne repose pas sur une scission de l'identité personnelle, mais sur la possibilité de prendre pour objet d'attention « ego1 » en tant qu'agent en cours d'activité. On a en fait, une scission au

sens où par le fait de viser l'ego en cours, je crée une discrimination, donc une séparation, une distinction, mais au moment où cela se fait, l'ego2 est un nouvel agent qui contient deux cibles attentionnelles. Il n'y a pas deux moi, il y a un agent qui tient et coordonne deux objets attentionnels, dont l'un est un égo.

Cette idée de double attention est très familière quand on pense aux objets d'attention habituels : ainsi, il est courant de téléphoner tout en conduisant, ou en consultant l'écran de l'ordinateur, il y a deux cibles attentionnelles simultanées. Mais ce n'est pas très différent quand il y a observation de soi simultanément à la conduite d'une activité. Pratiquement, tout est question de compatibilité entre les deux actes simultanés. Par exemple, il est relativement facile d'écouter tout en suivant du regard autre chose (téléphoner en conduisant), il n'est pas trop difficile de pratiquer l'introspection tout en faisant attention au monde extérieur, mais il est presque impossible de suivre deux cibles visuelles en même temps (taper un sms en conduisant !), au mieux on alterne rapidement entre les deux.

On voit qu'il y a tout un espace conceptuel à explorer avec la scission particulière qui crée un nouvel ego2 qui vise celui qui est déjà en action (ego1). On peut aller beaucoup plus loin sur ce thème, et des praticiens célèbres bien avant nous, nous ont ouvert la voie et nous ont formés indirectement par des formateurs qui eux-mêmes s'en sont nourris ; depuis nous l'avons beaucoup développé ces dernières années au sein du GREX.

#### 6/ La multiplication des pôles égoïques.

Une fois rassuré sur le fait que la scission relative à la saisie du pôle égoïque ne relève pas d'une pathologie... on peut alors comprendre toutes les techniques basées sur la dissociation de l'ego, que cette scission soit constatée ou créée. Je vais aborder successivement : a) la reconnaissance et l'identification de ce qui est appelé de façon générique la « multiplicité des moi » dans les techniques à vocation psychothérapique ou spirituelle (c'est le terme que l'on trouve partout, mais du coup ce serait plus juste de dire la multiplicité des ego) ; b) d'autre part, non plus la constatation, mais l'actualisation d'ego non actuellement présents, soit qu'ils fassent déjà partie de mes ego, soit qu'ils soient créés pour les besoins d'un but particulier. Mais auparavant, je fais un petit récapitulatif historique.

##### a) La reconnaissance de la multiplicité des ego

Les publications sur le thème de la « multiplicité des moi » sont abondantes et relativement banales dans le domaine littéraire et en philosophie. Plus spécifiquement, dans le domaine psychothérapeutique de nombreux auteurs ont développé leurs propres appellations et techniques. L'idée principale qu'ils suivent est d'identifier dans des moments problématiques de la vie quel est l'ego qui s'exprime, qu'il soit appelé « sub-personnalité » (Stone) ou parties, ou sous-parties, ou moi (parties de moi, sous-moi).

Par exemple, dans la technique psychothérapeutique issue du Vedanta (A. Desjardins, Le Vedanta et l'inconscient), un aspect du travail hors des séances est de repérer des moments où la réponse à une situation banale est inadéquate, disproportionnée, comme signe de la manifestation d'un « autre moi-même » et d'identifier « qui de moi » à ce moment répond à la situation, c'est-à-dire qui d'autre que moi avec mon âge et mon expérience actuelle, répond de cette façon inappropriée (le plus souvent un ou des ego relevant de l'enfance). Le but est de se familiariser avec ces autres ego, d'apprendre à les reconnaître immédiatement dès qu'une réponse de ma part n'est pas congruente à la situation, de façon à reconnaître qui répond en moi, dans le projet de désamorcer la réaction inappropriée et de revenir à l'ego non affecté.

Je pourrais prendre bien d'autres exemples dans d'autres techniques, mais d'une manière ou d'une autre elles visent toutes une régulation par la prise en compte d'autres parties de moi (d'autres ego) qui répondent à la situation présente, de façon à désamorcer leur influence pathogène. Mais, rappelez-vous que je ne cherche pas ici à rentrer dans la logique des stratégies de soin ou de développement personnel. Je continue à aller vers les pratiques de l'explicitation.

Tous les auteurs qui ont travaillé et développé cette prise en considération de la multiplicité des moi ont en même temps une théorie sur l'existence d'une instance plus centrale, plus permanente, que se soit le « soi », le « self », l' « ego conscient », et dont la réhabilitation ou le libre fonctionnement est un but thérapeutique et/ou une quête spirituelle.

Ce qui m'intéresse, dans la perspective de l'aide à l'explicitation, c'est déjà d'attester que l'idée de la multiplicité des moi (des ego) est une idée courante, ancienne, reprise de sources multiples, en nous y référant nous ne faisons pas acte d'originalité. Notre originalité sera dans la façon dont nous mettrons en œuvre cette idée pour servir nos buts particuliers.

Techniquement, le point important, c'est que reconnaître dans son vécu cette multiplicité, n'est pas si facile. Cela rencontre comme difficulté principale, le fait que tout au long de notre journée nous passons d'un ego à un autre, sans nous en rendre compte, absorbé que nous sommes par la focalisation sur les tâches à accomplir, ou sur des spectacles qui nous captivent. Toutes les techniques qui travaillent avec la prise en compte de cette multiplicité d'ego, vont créer une condition de suspension, grâce à la médiation d'un tiers, donc par une transmission sociale. La condition est de suspendre le cours de l'engagement social habituel, c'est-à-dire de prendre un temps dédié à cette nouvelle activité, de telle façon que l'on crée les conditions pour faire coexister dans un même temps, des ego différents, qui s'aperçoivent enfin. Autrement dit pour que l'ego actuel puisse viser, reconnaître, donc prendre conscience d'autres ego qui eux, se manifestent à d'autres moments. Il faut rassembler les conditions d'un miroir subjectif, dans lequel le sujet découvre ses ego. Non pas que cette possibilité n'existe pas du tout dans la vie courante, mais elle est rare, et souvent liée à des circonstances problématiques (mais pourquoi j'ai réagi comme ça ? mais qu'est-ce qui m'a pris de ... ? et autres) qui me font faire retour sur « qui de moi » a agi. Toutes les techniques que je vais passer en revue sont basées sur la réalisation de cette condition, créer un miroir, plus ou moins complexe, ce qui va permettre de reconnaître, de manipuler, voire de créer d'autres ego. Tout ce que je vais aborder repose donc sur une stratégie d'intervention de la part d'un tiers.

Le fil historique donnerait la primeur à la technique de la « hot chair » ou de la chaise vide, développée par Perls dans sa technique de la Gestalt. C'est-à-dire juste demander à quelqu'un de se lever de sa chaise pour aller s'asseoir sur une autre, de façon à avoir une vue différente de la personne qui a un problème et qui était assis sur la première chaise. C'est l'exemple même de créer un nouvel ego<sup>2</sup> qui peut prendre pour objet d'attention le premier ego<sup>1</sup> (celui de la première chaise) et tous les problèmes qui vont avec. C'est le premier thérapeute (à ma connaissance) à avoir introduit le déplacement spatial réel comme technique de scission, que l'on retrouvera systématiquement chez le formateur américain en PNL R. Dilts sous le concept de « psycho-géographie », mais que l'on trouve aussi chez les Stone de façon moins thématisée.

On a ensuite de nombreuses autres approches qui ont toutes créé des démarches d'identification de la multiplicité des egos, de leurs interrelations complexes et souvent conflictuelles. Ce qui est implicite dans ces démarches c'est le fait qu'elles visent toujours des egos supposés préexistants, ayant une racine biographique, comme dans le Système familial interne de Schwartz, ou le dialogue interne des Stone. Certaines de ces approches à base biographique, sont immémoriales parce qu'issues de traditions spirituelles (cf. Le vedanta et l'inconscient présenté par A. Desjardins par exemple, ou la multiplicité des moi chez Ouspenski).

D'autres approches récentes, comme l'analyse transactionnelle de Berne, ou certaines techniques de la PNL, ne vont pas chercher des ego préexistants, mais posent que par principe certains ego-types sont universels et donc existent chez tous le monde et peuvent être mobilisés. C'est le cas de la célèbre triade « Parent, Enfant, Adulte » en analyse transactionnelle, ou encore en PNL dans l'exercice de gestion de projets nommé par Dilts, le modèle de Walt Disney, dans lequel il propose de distinguer soigneusement un rêveur, un critique, un réaliste et de leur donner une place distincte en faisant attention à ne pas les confondre.

Dans l'entretien d'explicitation, formés que nous étions à toutes ces techniques, nous avons choisi de les mettre au service non pas de la résolution de problèmes personnels, ou de visée de développement personnel, mais comme toujours à l'amélioration de l'aide à l'explicitation du vécu passé.

Mais vous n'avez pas perdu de vue que chacune de ces techniques reposent sur la création d'une scission égoïque permettant soit la reconnaissance d'ego distincts préexistant en moi, soit la création de nouveaux ego permettant d'obtenir de nouveaux points de vue. Tout cela n'est possible que par la dissociation réflexive, c'est-à-dire par la scission permettant qu'un ego2 en vise un autre 1 et produise ce faisant de nouvelles informations. Ces techniques peuvent servir à des fins très différentes, pour nous il s'agit de créer les conditions d'une aide à l'explicitation de son vécu. Si l'on prend le temps de sortir de la cage des apprentissages dans lesquels les uns et les autres se sont formés (je parle pour moi aussi), si l'on quitte le souci du développement personnel, ou celui de l'aide à la résolution des problèmes psychologiques, alors on peut recomposer, remobiliser les différentes ressources qui ont bien souvent été historiquement créées et motivées par un cadre psychothérapeutique<sup>31</sup>, pour les utiliser simplement pour expliciter le vécu d'une action finalisée !

De quelles ressources disposons-nous pour créer la scission du pôle égoïque ? L'efficacité du déplacement spatial, la création d'ego avec des missions particulières, la création d'ego avec des compétences inhabituelles, la création d'ego « surprises » répondant juste à une intention éveillante. Je vais reprendre quelques exemples pour illustrer ces techniques qui au GREX nous sont devenues familières, et qui font l'objet de la formation que j'anime en juillet en niveau 2 dans le but de les transposer à l'entretien d'explicitation.

- Appeler des compétences existantes : la fertilisation croisée, ou le Bateson de Dilts.

Classiquement on part d'une géographie spatiale définie, d'une part une place où la personne se situe pour parler de ce qui lui pose problème (ego1), puis la première scission se fait en trouvant une seconde place (ego2), distincte, choisie par la personne elle-même et dont on se souviendra (chaque place appartient à un ego différent, afin d'éviter les amalgames ou les contaminations, ce qui serait contre productif). C'est un canevas de base que l'on va retrouver souvent et qui est vraiment inspiré par Dilts. Sur cette seconde place, il est proposé à la personne de prendre le temps de contacter en elle un domaine de sa vie où elle se sait vraiment compétente, quel qu'il soit.

*C'est-à-dire une compétence qui n'a aucun rapport avec le problème soulevé. J'ai un problème relationnel dans mon couple. Ok. Dans quel domaine êtes-vous particulièrement compétent ? La pêche à l'anguille. OK. (histoire vraie).*

Donc la scission repose : 1/ sur une dissociation spatiale, 2/ sur l'actualisation d'un ego existant déjà chez le sujet mais qui n'était pas présent et dont la caractéristique principale est d'être compétent. Une fois installé ce cadre, on demande à l'ego2 de considérer le problème de l'ego1 avec ses propres filtres, et d'en imaginer une solution (et si c'était un problème de pêche à l'anguille ?). La procédure peut être répétée, avec la création d'un ego3, affecté à une nouvelle place, et ayant une autre compétence avérée. Pour finir il est possible de créer une nouvelle exposition pour un ego4, qui prend du recul et évalue ce que ego2 et ego3 ont proposé à ego1, et peut-être aussi comment ego1 peut recevoir et utiliser ces propositions.

- Séparer fermement les points de vue sur un projet : le Walt Disney de Dilts.

On repart de la même disposition, une place est choisie où ego1 se connecte cette fois-ci à un projet qu'il souhaite entreprendre. Mais au lieu de rendre présents des ego préexistants, on propose d'attribuer une place différente et d'investir successivement trois ego différents : la première place est celle du rêveur (ego2) qui peut tout s'autoriser en imagination, sans aucune limite ; la seconde est celle du critique (ego3) qui juge l'intérêt, la possibilité, le sens, des propositions du rêveur relativement au projet ; la troisième est celle du réaliste (ego4) qui évalue les conditions pratiques, les moyens à rassembler pour réaliser le projet. La personne est déplacée et questionnée plusieurs fois dans les trois

<sup>31</sup> Je m'en suis déjà souvent expliqué : souvent les découvertes sur la subjectivité sont issues des praticiens, et tout particulièrement des praticiens de la psychothérapie qui avaient le plus de liberté pour créer de nouvelles techniques. On ne risquait pas de trouver de telles avancées dans la recherche ! Mais une fois ces techniques créées et enseignées, il n'est pas obligatoire de les restreindre au cadre d'aide à la personne, au sens psychothérapeutique ou spirituel. On peut aussi lire toutes ces innovations comme autant de moyen de mieux découvrir et décrire la subjectivité en action, et nourrir le développement de la psychophénoménologie !!

positions, en faisant bien attention à respecter précisément la correspondance entre les ego et ces positions (pas de flou, pas de contamination), et en observant attentivement le non-verbal, de façon à repérer qu'il n'y ait pas de contamination d'un ego par un autre. Toute la logique de la démarche est de séparer les ego, d'une part de la confusion globale de ego1, mais surtout, d'autre part, d'empêcher (ce qui est le plus habituel) que le critique n'intervienne dans la posture du rêveur et ne tue le projet avant même de l'avoir imaginé. Là encore, il est possible à la fin de rajouter une nouvelle position, un ego5, qui supervise les apports des autres ego et la réception qu'en a ego1.

Une fois de plus, on a mobilisé soigneusement la dissociation spatiale, une place différente pour chaque ego, et des ego ayant des fonctions précises, bien différenciées. Ce mode de travail repose sur l'idée que toute personne a en soi des ego mobilisables autour des caractéristiques du rêveur, du critique, du réaliste. Même si ces ego n'avaient jamais été clairement mobilisés en tant que tel, de façon distincte, dans la vie du sujet. A l'écrire ainsi, sous forme résumée, cela semble d'une simplicité enfantine, et ça l'est. A partir du moment, où vous avez compris la possibilité de créer de nouveaux pôles égoïques, il sera aisé de les mobiliser de façon adaptée en dehors du cadre de la PNL. Il s'agit bien à chaque fois d'installer de nouvelles scissions égoïques adaptées à des buts différents. Elargissons encore les possibles.

- Scission du pôle égoïque pour appeler des compétences inédites : le Feldenkrais de Dilts.

Sur le même canevas de départ : une position spatiale pour ego1 qui parle d'un problème, puis une seconde position pour ego2 qui va diagnostiquer le problème. Ce que l'on rajoute et qui a une valeur générique que l'on pourra transposer, c'est que l'on suggère de nouvelles compétences pour l'ego2, c'est-à-dire qu'ici on va exclure toute appréhension verbale du problème d'ego1, de telle façon qu'il puisse considérer le problème juste comme des formes, des couleurs, du mouvement. Cette idée est forte, il est possible de suggérer la mise en place d'ego qui ont des compétences particulières, inédites, inhabituelles, voire inconnues du sujet. La porte est ouverte à la transposition à d'autres compétences et dans le cadre du GREX nous ne nous en sommes pas privés.

La difficulté avec cette compétence percevant uniquement en termes de formes, de couleurs et de mouvement, c'est qu'une fois que le problème est ainsi diagnostiqué, il faut encore une traduction verbale pour en fournir le sens. Dans notre langage, une fois produit du N3, c'est-à-dire du sentiment intellectuel qui est l'expression directe du Potentiel sous une forme plus ou moins cryptée, il demande à être développé dans un langage qui en délivre le sens (qu'est-ce que ça veut dire que mon problème ressemble à une boule rouge en expansion depuis la base ? qu'est-ce que ça m'apprend sur mon problème? ). Bien entendu, là aussi, il sera possible de rajouter une seconde position ego3, donnant un autre point de vue, et à la fin une exoposition ego4 qui tire la leçon de ce qu'ont apporté ego2 et ego3.

- Scinder pour laisser venir d'autres ego : d'autres soi-même, d'autres personnes, d'autres entités, des jokers. La « marelle » de Dilts.

On peut aussi travailler plus largement avec des ego différents. Dans l'exercice de la « marelle », nommée ainsi parce qu'on utilise spatialement l'idée d'une grille à 9 cases, on place ego1 qui doit prendre une décision au centre (place 5 si on prend comme référence spatiale le clavier numérique d'un ordinateur avec le 1 en bas). Du coup la place 8, signera la décision positive, qui se traduira en fin de travail par le fait que ego1 fera (solennellement) un pas en avant pour rejoindre la case 8, si telle est sa décision. Sinon il décidera ne pas décider et restera en 1. A droite, on peut -par exemple- faire intervenir des ego qui seront autant de parties de moi, différenciées par l'âge. Ainsi, en 3 il y aura un ego2 plus jeune (c'est ego1 qui choisit l'âge), en 6 un ego3, de mon âge, qui se démarquera d'ego1 par une position extérieure à lui et/ou d'autres compétences, d'autres postures corporelles, et en 9 un ego4 de l'avenir (à déterminer par le sujet l'âge qu'il choisit pour voir sa décision depuis un avenir plus ou moins lointain). A gauche, on mettra successivement en place en 1, 4, 7 des personnes de références, de sa famille par exemple, ou des personnes qui ont été importantes pour nous dans d'autres cadres de vie (professeur, mentor, réels ou tirés de lecture). Et à chaque fois on prend le temps de voir, de sentir et de formuler qu'est-ce qu'elles peuvent dire sur la décision à prendre. Enfin, en 2, il y a la proposition de se laisser surprendre par un joker « ego8 », imprévu. Le format de la grille peut laisser à penser qu'il s'agit d'une grille carrée bien orthogonale, mais ce n'est qu'un aide mémoire, il est possible pour chaque case de choisir sa situation (localisation, distance, hauteur, posture corporelle ...) par rapport à la case centrale immuable. Au final, ego1, choisit de franchir le pas en 8 ou pas. A chaque moment il

est possible de rajouter une méta position, qui évalue la relation entre un ego n, et l'ego1 ou autre. Cette exploration est très puissante psychologiquement. Mais le point important que je veux souligner avec cette exemple, c'est l'ouverture indéfinie des ego qui peuvent être mobilisés pour donner un nouveau point de vue, de nouvelles informations sur l'objet d'intérêt principal, serait-il tout simplement la description approfondie d'un vécu passé.

- Dans l'entretien d'explicitation

De fait, dans la pratique de l'entretien d'explicitation, dès qu'il y a une limitation, un blocage dans la capacité à détailler un moment, il est possible sans trop de difficultés, de proposer la mise en place d'un nouvel ego, ce que nous appelons « un dissocié », à une nouvelle place réelle ou imaginée.

Ce nouvel ego, ce « dissocié », sera investi d'une mission (on lui donne un but particulier) relativement à la description du vécu. Il peut viser, soit le vécu de référence passé V1 pour en décrire de nouveaux détails, soit s'intéresser au vécu d'explicitation actuel (V2) pour diagnostiquer, conseiller ego1 en train d'explicitier. Mais il faut bien voir que ce nouvel ego, peut être choisi, déterminé avec d'innombrables possibilités de variantes : vais-je choisir un ego universel (parent, enseignant, enfant, critique, saboteur, rêveur etc. ) qui sera investi d'un rôle particulier ? vais-je choisir un ego pré existant dans ma vie qui se sait être particulièrement compétent et qui va regarder ce vécu sous un nouvel angle ? vais-je choisir de mobiliser une personne de référence réelle ou imaginaire ? vais-je choisir un autre moi-même mais d'un âge différent ? vais-je me demander de laisser venir n'importe quel ego joker qui sera particulièrement pertinent et utile pour décrire le vécu ?

Une fois que l'on a compris le mécanisme de la scission de l'ego, le plus difficile est de trouver les mots justes pour guider la personne dans le choix d'une place, d'une posture, et dans l'accès à un autre ego qui va être une ressource. Le fait même de mettre en place un nouvel ego ne pose généralement pas de problème.

\* \* \*

Cette réflexion sur la scission comme enrichissement du tout par l'accroissement des discriminations, essaie d'éclairer la cohérence de nos nouvelles pratiques dans l'entretien d'explicitation. En même temps, fondamentalement, dans le cadre de l'élaboration d'une psycho phénoménologie, elle vise à renouveler notre conception de la conscience, à la voir comme organisée par une structure intentionnelle infiniment scindable, sans perte dans toutes ses parties qui la compose.

Pour autant, tout n'est pas clair, j'ai simplifié certains points pour ouvrir le débat plus facilement. Et je serais très heureux de connaître vos questions, vos demandes de clarifications, vos contre-propositions.

Il s'agit bien d'un texte de travail.

## *Variations autour du « JE » et des « je »*

### *Nadine Faingold*

A la lecture de l'article de Pierre dans le numéro 108 : « La prise en compte des modes d'adressage dans l'entretien d'explicitation augmenté : je, JE, il, elle, ça : l'agentivité au centre de l'autoréférence », j'ai eu un sentiment d'inconfort ... En faisant un arrêt sur image sur cet état interne, j'ai pu distinguer en moi différentes instances qui se manifestaient en chœur :

- une partie de moi tout à fait d'accord avec l'idée que le « je » habituel ne permet pas de différencier différentes sources d'agentivité, alors que dès que nous rentrons dans l'intra-psychique nous apparaissent différentes sources d'agentivité : les instances ou parties de soi. Le « je » spontané « s'attribue toute l'agentivité et nous fait perdre les descriptions subjectives ».
- une partie de moi qui remarque que le JE majuscule ne peut être qu'une notation écrite, inaudible à l'oral sauf à énoncer le « majuscule », ce qui risque d'être un peu lourd ( !).
- une partie de moi dans la confusion à la lecture du passage : « le fait d'écrire « JE » désigne une des instances parmi d'autres, le plus souvent l'instance la plus familière » ( ? ), celle à partir de laquelle mes décisions et mouvement semblent s'originer le plus fréquemment ( ? ). Cela ne préjuge pas de façon générale que ce « JE » soit la tête, la rationalité ou encore la pensée, les différences entre les individus sont suffisamment grandes pour que JE soit le corps, ou une partie du corps, l'émotion, le cœur, ou toute autre désignation subjectivement adéquate à chacun. »

*Mon commentaire : Ce « JE » qui serait un pôle égoïque agent, origine des prises de décision ( ? ) se présenterait donc avec une compréhension variable, individuelle, et une extension réduite à l'unité... ? Que signifie « le plus souvent l'instance la plus familière ? » Ne peut-on pas concevoir un pôle d'agentivité qui passerait d'une instance déterminante à une autre, et dans ce cas ce « JE » qui se reconnaît certes comme « une instance parmi d'autres » ne serait-il pas la simple expression du sujet pour dire la surface de ce qui a emporté une décision... ? voire un JE versatile cédant à la séduction de telle ou telle partie de soi parmi toutes celle qui oeuvrent parfois consciemment mais généralement à mon insu, de manière souterraine... ? Bref ce « JE » peut-il être une dénomination de l'agentivité tout court quand est reconnue la pluralité des instances qui agissent en nous ?*

Cette confusion n'est pas levée à la relecture d'un échange de mails avec Pierre sur la même question où il mentionne « la prise en compte du pôle égoïque qui prétend avoir la main mise sur mes décisions "Je" et qui doit se distinguer des autres pôles d'agentivité qui m'apparaissent, ce que je nomme les instances ». Bref, je ne vois pas en quoi le concept d'agentivité devient le moteur de la discrimination entre « je » et « JE »...

- Une partie de moi, en revanche, se retrouve bien dans la nécessaire prise en compte des différentes sources d'agentivité en soi lors d'une prise de décision, d'un débat intime... *Sauf que les prises de décision c'est absolument tout le temps... Les débats intimes sont parfois conscients, mais le plus souvent pré-réfléchis, d'où l'extrême intérêt du ralentissement qui nous permet d'explorer ce qui se joue en nous à tout instant...*

L'article de ce numéro 110 dont j'ai eu connaissance alors que j'étais en train de rédiger la description de mes réactions à la lecture de l'article du n° 108 apporte un certain nombre de clarifications quant aux interrogations ci-dessus.

En attendant la discussion de la fin du mois de mars, je pose quand même ici mes propres hypothèses, au point où j'en suis de mon parcours, avec la prise en compte du site temporel unique de tout vécu, des différentes couches de ce même vécu : fil de l'action, émotion, sensations, corps, avec la prise en compte des enjeux et des valeurs, et l'évidence de la pluralité des instances et des co-identités qui habitent mon univers subjectif... et enfin avec l'intense activité de la passivité en moi.

Nous avons beaucoup travaillé la diachronie, il est nécessaire aussi d'explorer en synchronie les différentes facettes du vécu, c'est ce que je propose avec le « *dispositif des petits papiers* »<sup>32</sup>, qui permet en arrêt sur image de poser une cartographie des instances et des co-identités activées par une situation ou un moment d'une situation, de créer « les conditions d'un miroir subjectif » par la mise en place d'une scission entre ce que R.C.Schwartz désigne par le « système des parties de soi » à un instant donné et ce qu'il nomme le Self, ipsité expérientielle (*unité centrale, Identité au singulier*) à la fois conscience, écoute et accueil incondicional, que nous connaissons bien dans la pratique de l'explicitation puisque selon moi c'est tout simplement la posture du B expert, que ce soit B pour autrui ou B pour moi-même, sachant que dans l'approche de l'IFS<sup>33</sup>, le Self est vecteur de prise de conscience mais aussi vecteur de changement.

Le « je habituel » serait donc le support linguistique de l'illusion d'une unité interne et aurait pour fonction principale d'occulter la réalité de la multiplicité du moi psychique à tout moment, multiplicité qu'un « je réflexif » met en évidence par l'exploration au ralenti des micro-transitions et/ou par la distinction spatialisée des émotions et des croyances, des fragilités et des ressources co-présentes dans une situation spécifiée.

Il est alors intéressant d'étudier le mode d'adressage de l'instance centrale en moi à son environnement pluriel dans le cadre d'un accompagnement IFS. Comment le Self, une fois dissocié des parties rationnelles, émotionnelles, critiques, communique-t-il avec chacune de ces mêmes instances plurielles, en tant que conscience réflexive et accueil incondicional ? Les instructions du thérapeute au Self du sujet sont en seconde personne, par exemple :

« Porte ton attention sur cette partie »

« Demande à cette partie ce qu'elle souhaite que tu saches à son sujet »

Les réponses de la partie, restituées par le sujet sont en troisième personne.

Par exemple : « Elle dit qu'elle est fatiguée. »

Toutes les questions et relances visent à favoriser la dissociation du Self et des parties, et à créer une relation de confiance qui rende possible l'interaction du Self et des parties.

Comme le dit Schwartz, le Self c'est ce qui est là quand les parties sont distinguées, dissociées, et « désamalgamées » de ce centre de moi-même.

Bien évidemment, en IFS comme en explicitation, il est possible d'être B pour soi-même, d'apprendre à demander à une partie qui nous submerge de bien vouloir se décoller un peu de moi pour apprendre à mieux la connaître et la comprendre, ce qui donne en intériorité un dialogue non par entre parties mais entre moi-même et une instance encore floue, ou entre moi-même et une co-identité quand j'ai la chance de déjà la connaître. Pour mémoire, j'emploie indifféremment les notions d'instance ou de partie de soi pour désigner ce qui se détache dans mon monde intérieur mais qui n'est qu'une émotion, un « je me dis que », une sensation corporelle, sans que je puisse nécessairement la rattacher à une constellation identitaire, et j'emploie le concept de co-identité avec la définition qu'en donne Pierre Vermersch comme cristallisation d'un noyau identitaire stable correspondant à un rôle social (la formatrice, la coupable) ou à un âge de ma vie (la petite fille), souvent assorti d'un adjectif (la maman inquiète, la petite fille docile).

J'ai bien conscience de ne pas aborder dans ce billet le champ des déplacements de points de vue par rapport à un même vécu, mais de proposer, en complémentarité de nos récentes recherches à Saint Eble, sur la base de mon expérience de l'approche de Dick Schwartz, l'intérêt d'un ancrage corporel central et aligné du Self pour écouter le murmure des voix en moi qui attendaient de se faire entendre, et qui sont désormais posées en extériorité. Il est clair que je me situe dans une perspective *à la fois de compréhension de notre fonctionnement en situation, et d'aide au changement*, plus que dans la perspective qui est celle de Pierre de « renouveler notre conception de la conscience comme organisée par une structure intentionnelle infiniment scindable, sans perte de toutes les parties qui la composent. » Ces deux directions de recherche se nourrissent l'une l'autre, si j'en crois l'intérêt que nous prenons au Grex à revisiter dans une perspective psychophénoménologique les apports de différentes approches du travail sur soi et de la psychothérapie.

<sup>32</sup> Voir mon article du numéro 100 d'Expliciter

<sup>33</sup> IFS, Internal Family System. Cf. *Système Familial Intérieur, Blessures et guérison*. R.C. Schwartz

# Le modèle de la « régulation *mienneté* / *agentivité* » de Yochai Ataria

Frédéric Borde

*GreX2, ENS, Archives Husserl*

## 1 – Introduction

Dans ce résumé, je vous présente un article scientifique, « Dissociation during trauma: the ownership-agency tradeoff model » (Dissociation durant un traumatisme : le modèle de la « régulation *mienneté*<sup>34</sup> / *agentivité*) dont le modèle apporte un point de vue particulier sur la relation entre dissociation, *mienneté* et *agentivité*, susceptible d'être mis en regard de nos descriptions.

Son auteur, Yochai Ataria, est diplômé de la Hebrew University of Jerusalem et actuellement post-doctorant au département de neurobiologie du Weizmann Institute of Science, à Rehovot en Israël. Sa recherche vise à mieux connaître le niveau pré-réfléchi des vécus dits « traumatiques », afin de mieux comprendre et de mieux soigner les pathologies dites « Syndrome Post-Traumatique » (PTSD). Il a été invité par Natalie Depraz à présenter cette étude, en novembre 2015 à Paris, dans le cadre de son séminaire intitulé « Emotions esthétiques et émotions traumatiques ».

## 2 - Contexte

Dans cet article, publié en anglais dans la revue *Phenomenology and the cognitive sciences*<sup>35</sup> en 2014, il présente les résultats d'une étude qu'il a menée selon une méthodologie qu'il qualifie de phénoménologique, en se référant aux auteurs dirigeant la revue dans laquelle il publie, Shaun Gallagher et Dan Zahavi, mais aussi en mentionnant l'influence des travaux de Claire Petitmengin, de Natalie Depraz, de Pierre Vermersch, dont il a pris connaissance dans le livre collectif *Becoming Aware* ainsi que dans le numéro du *Journal of Consciousness Studies* : « Ten years of viewing from within ». Il n'est pas formé aux outils de l'explicitation et a mené ses entretiens en s'inspirant, par exemple, du principe suivant : « En adoptant l'approche phénoménologique, nous suivons le principe selon lequel nous ne devons plus demander « pourquoi » mais commencer à demander « comment » (Maurel 2009) ».

Ses objectifs recoupent bien ceux de l'entretien d'explicitation, et nous ne pouvons que prendre acte de l'absence (peut-être transitoire) de formations en Israël. Il faut toutefois remarquer que la démarche d'Ataria ne présente pas des conditions de mise en œuvre facilitantes : il a mené des entretiens avec un ensemble de 36 victimes d'attaques terroristes de différentes sortes, dont je ne reprends pas le détail ici. Dans le chapitre exposant sa méthodologie, il laisse entendre que les conditions éthiques de telles interviews sont très tendues, puisque le

<sup>34</sup> J'ai choisi de traduire "ownership" par "mienneté" sur le conseil de Pierre. On pourrait aussi le traduire par « Ipséité » ou « égoïté » mais cela ne démarquerait peut-être pas assez la « mienneté » de l' « agentivité », démarcation qui est un enjeu de cet article.

<sup>35</sup> Shaun Gallagher, Dan Zahavi, « Phenomenology and the cognitive sciences », Vol. 13, n°3, Sept. 2014, Springer.

chercheur se trouve dans la délicate posture de recueillir les détails de vécus traumatisants, sans assumer des objectifs de soin. Il s'est donc inscrit dans le cadre de l'organisation caritative *One Family*, qui accompagne les personnes, toutes par ailleurs suivies médicalement, ayant accepté de participer à cette recherche. Il précise aussi que ses données ont été analysées selon une méthodologie qu'il nomme « *grounded theory approach* » (approche théorique bien établie) dont il énonce le principe : « Selon cette méthode, aucune hypothèse ni catégorie n'est fixée au début. Bien plutôt, le chercheur reste le plus proche possible du terrain de recherche, aussi bien dans la présentation de ses résultats que dans leur discussion (Shkedi 2003). Les catégories émergent du terrain de recherche (données) lui-même (Charmaz 1995) et à chaque stade de discussion le niveau d'abstraction émerge tel qu'exprimé par les catégories elles-mêmes. »

### 3 – Le contenu de l'étude

Ataria expose ensuite les phénomènes qu'il a trouvés à plusieurs reprises dans les descriptions.

Il commence par un chapitre intitulé « *Withdrawal from the world : deathly silence and blackness* » (Retrait du monde : silence de mort et nuit noire) dans lequel il décrit d'abord un certain type de surdité : « Parmi les sujets interviewés dans le cadre de cette étude, beaucoup décrivent leur expérience traumatique, ou du moins une partie de celle-ci, comme s'accompagnant d'un silence total (*a sense of total silence*). Une surdité (*a sense of deafness*) (non causée par une blessure physique) peut fonctionner comme mécanisme dissociatif, détachant l'individu du champ auditif. » Le thème de la dissociation est donc abordé ici à propos de descriptions restituant un silence intérieur, inquiétant et associé à la mort, mais qui, dans le cas de ceux qui ont été sévèrement blessés (pas au système auditif), a pu correspondre à un détachement de la situation, une « bulle » leur prodiguant un certain calme. Une expérience comparable est décrite au niveau de la modalité visuelle, plusieurs sujets faisant état d'une nuit noire dans laquelle il leur semble couler (*sink*) comme dans la mort. Cet aveuglement est associé à une amnésie concernant cette partie du vécu. Ataria remarque que cette surdité et cet aveuglement ne se présentent pas simultanément. Il les considère comme deux mécanismes indépendants ou alternatifs, permettant au sujet de se mettre en retrait de la situation, bien qu'ils correspondent pour celui-ci à une expérience de la mort. Il conclut ce chapitre de cette manière : « De manière intéressante, alors que la nuit noire (l'aveuglement) n'est jamais décrit comme calmante, tous ceux qui ont décrit le silence comme calmant ont été sérieusement blessés. Ainsi, il semble que ce calme (*sense of calm*) n'appartient pas seulement exclusivement à cette surdité, mais apparaît seulement lorsque le sujet traumatisé ne peut plus rien faire pour améliorer ses chances de survie. Plus loin nous verrons que ceci est cohérent avec (*supported by*) notre modèle de la "régulation". »

Le chapitre suivant est intitulé « *vide* » (*Emptiness*). Ataria y mentionne une autre forme de déconnexion du sujet de son contexte, qui est cette fois décrite comme un vide de toute réflexion, de toute pensée, s'accompagnant de confusion : « Au résultat, le sujet traumatisé peut perdre sa maîtrise de lui-même (*sense of inner control*) ; cela est très significatif puisque, durant une expérience traumatique, la maîtrise de soi est essentielle à la survie (Spiegel 1997). Par conséquent, il n'est pas surprenant que, lorsque le vide submerge, le sentiment de soi (*sense of self*) s'effondre aussi : (citation d'une description) "La tête est vide, c'est un vide, je ne peux pas contrôler mes pensées, je ne parviens pas à contrôler mon corps, c'est une sorte de vide total dans lequel j'ai perdu le contrôle, je me suis perdu moi-même, je ne suis plus rien au sein de cela, il n'y a rien du tout ici, pas de pensées, cela s'impose à vous et vous êtes anéanti (*cancelled out*) et vous disparaîsez. Vraiment vous êtes mort." »

Ataria traite ensuite de la “perte de la mienneté” (*Loss of sense of ownership*). En se référant à S. Gallagher, il définit la « mienneté » comme « le sentiment que je suis celui qui subit une expérience ». La perte, ou l’affaiblissement de ce sentiment correspond donc à une dissociation dans laquelle le sujet se trouve déconnecté de son corps et du monde : (citations de descriptions) « (Mon corps) est une sorte d’objet, de la chair, de la chair. Sans être mien. Juste un objet... je n’étais pas du tout connecté à mon corps », « Ce n’est pas moi... ce n’est pas mon corps. » Le phénomène n’est pas binaire, mais semble présenter des degrés, l’affaiblissement extrême de ce sentiment pouvant aller jusqu’à une expérience de décorporation (*Out of Body Experience, OBE*) : (citation d’une description) « Je vois tout depuis l’extérieur... tout ce qui est arrivé. Je sentais que j’observais tout d’au-dessus, et je ne suis pas là, je suis juste en train de regarder. »

C’est ensuite la « perte de l’agentivité » (*Loss of sense of agency*) qui est exposée. En se référant toujours à Gallagher, il définit l’agentivité comme « le sentiment que je suis l’initiateur, ou la source de l’action ». Ce sentiment est lui aussi défini comme possédant des degrés, depuis une conscience réflexive d’être l’auteur de mon action (version forte) jusqu’à un ressenti pré-réflexif (version faible). Mais Ataria présente des cas dans lesquels l’agentivité est annihilée : les sujets décrivent une incapacité à bouger, à réagir par la fuite pour se protéger, ou simplement ouvrir une porte pour sauver un proche. Selon Ataria, « Cette inaptitude à bouger conduit à une perte de contrôle qui, à son tour donne lieu à une dissociation : "Plus une personne se sent immobilisée et impuissante (helpless), plus elle est susceptible de se dissocier face à la menace" (Breh et Seidler 2007) ». Cette notion est corroborée par les témoignages suivants : « Vous êtes gelé, c’est un sentiment d’impuissance (*sense of helplessness*) et alors vous vous détachez simplement. », « Vous ne pouvez fuir nulle part, vous êtes simplement gelé sur place et il y a un très fort sentiment d’impuissance et alors, soudainement, vous n’êtes plus là, vous êtes simplement détaché. » Ataria propose ensuite de distinguer les cas d’effondrement de l’agentivité de ceux dans lesquels les sujets ont conservé le contrôle de leurs pensées : leur paralysie n’était que momentanée, ils attendaient le bon moment pour agir. Dans ces cas, les sujets ont réagi de manière appropriée, mais ils sont incapables de comprendre ce qu’ils ont fait et comment ils l’ont fait. Ils témoignent de l’impression d’avoir agi en « pilote automatique », « comme un robot », dans un engourdissement émotionnel.

Ces descriptions (son article en cite de nombreuses autres) amènent Ataria à poser une relation de réciprocité inversée entre mienneté (*Sense of Ownership : SO*) et agentivité (*Sense of Agency : SA*). Il propose un modèle selon deux schémas (je les reproduis et restitue l’explication d’Ataria pour chacune des lettres dans le second schéma) :

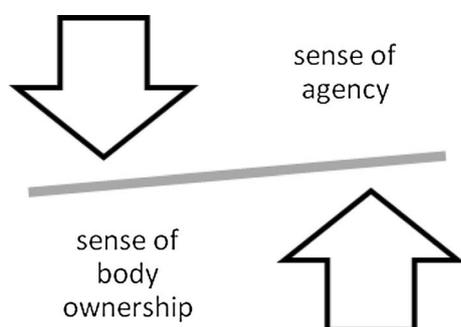


Fig. 1 Régulation (*Trade off*) entre le sentiment d’agentivité (*sense of agency*) et le sentiment de mienneté (*sense of body ownership*) durant le traumatisme. Pour acquérir du contrôle sur le corps, le sentiment de mienneté doit s’affaiblir : une dissociation partielle est nécessaire pour pouvoir assurer un fonctionnement (*to continue functioning*).

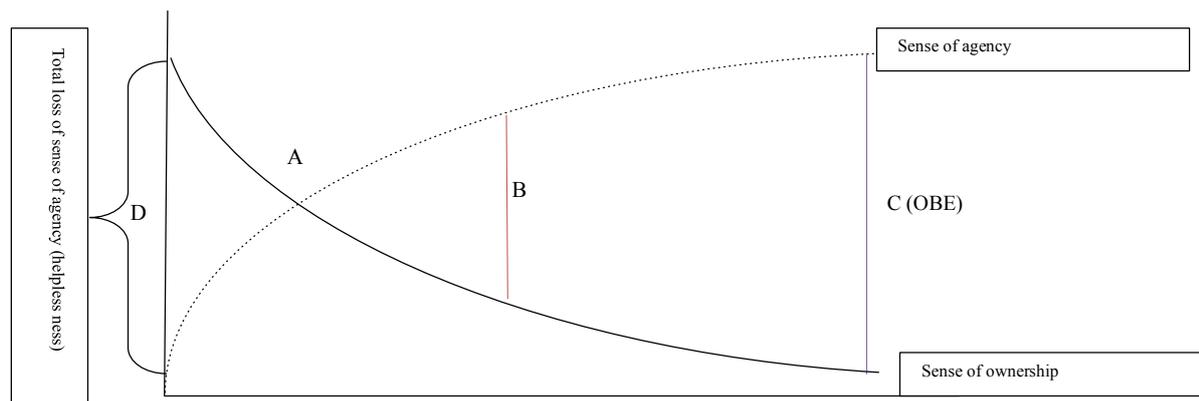


Fig. 2 Le modèle de la régulation entre le sentiment d'agentivité et le sentiment de mienneté (SA/SO). Il faut remarquer que ce dessin est seulement schématique. Par simplification, au point A le rapport SA/SO est défini comme étant égal à 1 ( $SA/SO = 1$ ), à la gauche de A inférieur à 1 ( $SA/SO < 1$ ) et à droite de A supérieur à 1 ( $SA/SO > 1$ ).

« Point A ( $SA/SO = 1$ ) : Ce point représente l'équilibre indiquant que le mécanisme SA/SO fonctionne correctement durant le traumatisme. Le SO s'affaiblit et le SA se renforce proportionnellement à la gravité (*severity*) de l'évènement traumatisant. Cet équilibre représente le fonctionnement optimum (*maximum ability to function*) face aux contraintes de la situation. En outre, il doit être noté que cet équilibre est flexible, dépendant et adapté aux circonstances de l'évènement traumatique.

Point B : Afin de prendre le contrôle du corps et du monde intérieur (*inner world*) la dissociation s'accroît ( $SA/SO > 1$ ). Il n'y a pas de réponse claire à la question de savoir si le mécanisme dissociatif agit ici de manière appropriée ou inappropriée, puisque parfois, afin de rester sain durant de graves expériences traumatiques, on doit trouver le moyen de contrôler son monde intérieur<sup>36</sup>. A cette fin, le sentiment de mienneté doit s'affaiblir et de ce fait une position à la droite du point A ( $SA/SO > 1$ ) n'indique pas nécessairement un dysfonctionnement du mécanisme SA-SO. Toutefois, dans certains cas le SO chute trop rapidement (relativement aux circonstances de l'évènement traumatisant lui-même – par exemple dans le cas d'une mauvaise évaluation du niveau de danger) et dans ces cas le mécanisme SA-SO serait au moins partiellement dysfonctionnel, devenant trop puissant. Ce point demande clairement des investigations supplémentaires.

Point C : Ce point indique une expérience de décorporation (*Out of Body Experience, OBE*). On y devient complètement dissocié de son propre corps et du monde. A cet endroit, un monde alternatif est créé par le sujet traumatisé, un genre décorporé (*disembodied*) de réalité dans lequel un SA peut être généré par le sujet traumatisé. Il est important de noter que dans ce cas le SA opère en relation avec le monde intérieur, mental et non-pas avec le corps, et que ce sentiment d'agentivité a plusieurs qualités. Effectivement, il s'agit de ce que Herman (1992) décrit comme un besoin de la victime de basculer (*shift*) dans un état de conscience modifié pour garder le contrôle de son monde intérieur. Il est possible de suggérer qu'il s'agit en fait de l'explication du sentiment de calme accompagnant l'expérience de la surdité. Il semble que, durant une expérience gravement traumatique comme la captivité, l'inceste ou

<sup>36</sup> Ataria et Neria (2013) soutiennent que, afin de survivre en captivité et se maintenir sain d'esprit, un prisonnier de guerre (POW) doit trouver un moyen de contrôler son monde intérieur, ses pensées pour retenir, au moins dans une proportion minimale, son SA.

une blessure engageant un pronostic vital, une OBE, combinaison d'un fort SA et d'une absence de SO, soit la seule option permettant à l'organisme de survivre.

Point D : Un fort sentiment de mienneté (qui est, en fait, normal) sans aucun sentiment d'agentivité ( $SA/SO < 1$ ). Cette combinaison se traduit par une paralysie (*freezing up*) et un sentiment d'impuissance (*helplessness*). Additionnellement, un trait essentiel de ce point est un sentiment de vide, le ressenti que la tête/l'esprit est vide et hors de contrôle. Il est aussi permis d'affirmer que ce sentiment est parfois accompagné d'un sentiment d'aveuglement. Dans ce cas l'on perd la capacité de contrôler son corps et son monde intérieur : le mécanisme SA-SO ne fonctionne plus. »

Curieusement, après avoir proposé sa modélisation, Ataria dégage deux nouveaux traits de ses données.

Le premier concerne le fait que durant une phase de dissociation, un sujet peut développer une insensibilité à la douleur (*immunity to pain*). Celui-ci peut constater qu'il est blessé sans toutefois ne ressentir aucune douleur. Mais à quel moment le sujet commence-t-il à ressentir la douleur ? Les descriptions qu'Ataria compare l'amènent à remarquer un trait commun : tant que les sujets, ou leurs proches, sont menacés par le danger, ils restent déconnectés de leur douleur. Il applique alors son modèle : « En d'autres termes, tant que le sujet a besoin de conserver le contrôle afin d'assurer sa survie, il reste dissocié, confirmant la précédente suggestion selon laquelle il y a une régulation entre le SO et le SA : quand le sujet se sent à nouveau en sûreté, le SA s'affaiblit et, selon la régulation, le SO se renforce, l'autorisant à ressentir la douleur. Seules deux personnes interviewées ont rapporté avoir souffert durant l'événement, et elles étaient toutes deux très grièvement blessées, au point de ne plus rien pouvoir espérer. Dans les deux cas, il en est résulté une perte complète du SA, un silence calmant et d'autres mécanismes dissociatifs (ndlr : non-précisés), mais tous deux ont conservé leur SO. »

Enfin, Ataria relève que pratiquement tous les sujets décrivent une modification de leur conscience du temps, qui est décrit comme un sentiment d'éternité, qui s'apparenterait plus au fait de se trouver en dehors du temps. Ataria l'assimile à un nouveau mécanisme de défense et rappelle un travail précédent dans lequel il affirmait un lien entre l'absence de conscience du temps et une baisse du SO : « En fait, il peut être affirmé que l'effondrement de la conscience du temps est, tout au moins, un effet dérivé du changement de proportion entre le SO et le SA. Cela est étayé par de nombreuses preuves empiriques (*empirical evidences*). Ainsi il apparaît que cet élément (le défaut de conscience du temps) est aussi l'une des caractéristiques centrales de l'expérience dissociative durant un traumatisme, et du modèle de la "régulation" ».

Ataria conclut son article par quelques remarques. Il relève plusieurs limites de son étude : « (1) Seuls des sujets terrorisés souffrant de syndrome post-traumatique ont été interviewés ; (2) les témoignages sont rétrospectifs et une évaluation (*assessment*) rétrospective d'une dissociation péritraumatique, des mois ou des années après l'événement traumatique est problématique, étant reconnu, dans la symptomatologie actuelle, que la mémoire de la dissociation péritraumatique est substantiellement affectée ; (3) les témoignages sont issus de l'introspection, et les expériences traumatiques sont initialement organisées sans représentations sémantiques, par conséquent les descriptions verbales sont limitées. »

Nous reconnaissons bien là les limites inhérentes à la description de toute activité, que les techniques d'explicitation auraient pu lui permettre de partiellement dépasser. Même si les vécus de référence des interviewés n'auraient peut-être pas pu faire l'objet d'une évocation profonde, à lire les variations de conjugaison ou de pronom personnel dans les extraits cités, on comprend que le cadre du questionnement n'a pas été poussé techniquement.

Néanmoins, Ataria affirme être convaincu que son étude constitue un premier pas dans la compréhension de l'expérience de dissociation péritraumatique (*peritraumatic dissociation*) : « Effectivement, il apparaît que l'adoption d'une approche phénoménologique nous permet de pénétrer dans le niveau pré-réflexif de l'expérience durant un traumatisme. » Il semble que, même dans ces conditions, le fait d'avoir pu prendre en compte la subjectivité des sujets ouvre de nouvelles perspectives pour le chercheur : « Les recherches futures devraient se concentrer sur des cas dans lesquels les sujets n'ont pas de sentiment d'agentivité, mais ont conservé le sentiment de mienneté (point D dans la fig.2). Je crois que, ce faisant, nous gagnerons une meilleure compréhension de la relation entre les mécanismes opérant durant le traumatisme et le développement des symptômes post-traumatiques. »

#### 4 – Commentaire

Je voudrais d'abord remarquer qu'Ataria, bien qu'il se situe dans une méthodologie affirmant prendre ses catégories dans les données recueillies, recourt aux catégories préexistantes de dissociation, de mienneté et d'agentivité. Cette remarque ne constitue pas une critique négative, mais suggère que la question des catégories descriptives se serait peut-être complexifiée pour l'auteur à mesure d'une granularité plus fine.

Néanmoins, au niveau de description qui est le sien, Ataria propose un modèle qui a le mérite de distinguer deux « paramètres » du vécu dans une vision dynamique. Son modèle est-il limité aux vécus traumatisants ? J'ai pu poser la question à l'auteur, et celui-ci ne doute pas qu'il s'agit d'un modèle généralisable à tout vécu d'action.

Cela revient à poser que dans tout vécu d'action, à mesure que le sujet se sent mis en difficulté, l'équilibre entre sa mienneté et son agentivité (point A) peut suivre deux voies dissociatives, l'une (vers le point D) aboutissant, par perte d'agentivité, à une paralysie, l'autre (vers les points B et C) aboutissant, par perte de mienneté, à un comportement « automatique » (que je suis tenté de nommer passif-actif). Et, bien qu'Ataria présente des éléments modulant cette affirmation, il semble que la sauvegarde dépende de la conservation de l'agentivité.

Si nous admettons son modèle, comment résonne-t-il avec nos différentes pratiques ?

En ce qui me concerne, je reconnais d'abord que le point D semble rendre compte de l'expérience d'hypnose que Bahman Ajang m'a fait vivre l'année passée : la première phase d'induction a renforcé mon sentiment de mienneté, puis, dans la seconde phase, j'ai consenti à laisser l'accompagnement soulever *mon bras*, ce n'était pas *mon intention*, je n'étais plus agent. Je ne prétends pas, par cet exemple, mettre sur le point D toutes les expériences proposées par l'hypnose, d'autant que ce point est donné comme négatif dans le modèle et que le « bras levé » n'est pas représentatif de l'aide que peut apporter l'hypnose. Mais cet exemple contraste avec les exercices de Saint-Eble, aussi bien ceux du (fameux) stage que de l'université d'été, qu'une phrase du compte-rendu de Maryse résume : « (...) C'est le A qui par son travail intérieur pilote le dispositif », ce qui semble nous emmener vers le point B, au minimum.

Le modèle d'Ataria peut-il nous fournir un repère ?

## Notes de lecture autour du « Penser » de Pascal Quignard

### *Ceci n'est pas un compte-rendu*

Mireille Snoeckx

GreX2, Antenne Suisse explicitation

J'ai ramassé le livre dans une librairie familière en même temps que deux autres, comme ça, sans m'y attarder. Cette trilogie, à les regarder maintenant dans la bibliothèque, me laisse rêveuse par leurs analogies. Et pourtant, au moment de l'achat, je n'ai fait que les effleurer. Le Janice Galloway pour sa couverture de petits papiers, moi qui allais bientôt participer au stage de Nadine ; Le Claire Marin pour sa seule phrase du 4<sup>ème</sup> de couverture : « *Les choses n'ont pas été prévues ainsi.* » Quant au Pascal Quignard, je n'ai pas hésité, moi qui avais adoré la musicalité de l'écriture de « Villa Amalia », entre autres. C'est ce dernier livre que je vais partager avec vous.

Quand je l'ouvre, je constate qu'il s'agit d'un essai qui fait partie d'un ensemble « Dernier royaume IX ». Et comme à mon ordinaire, je butine d'abord, c'est à dire que je commence par les dernières pages. Mes yeux s'arrêtent sur une fin de chapitre et dans les quelques lignes, le mot Ecrire se détache. J'arrête le mouvement de balayage. Je remonte à la première phrase de la page qui commence à la deuxième ligne : « *L'œuvre est l'interlocution introuvable de la pensée. Ecrire pense. À un certain degré de pensée on ne peut plus distinguer ces verbes, mais seulement leur ordre. Penser n'écrit pas. Ecrire pense. Ecrire trouve ce que celui qui a écrit ne pourrait penser sans l'œuvre écrite.* » p.234

Je relis plusieurs fois dans un grand bonheur. Les mots pénètrent en moi, mais ma compréhension est jubilatoire plutôt que conceptuelle. Ecrire pense. Je me précipite pour prendre un stabilo. Je surligne. Je suis conquise. Je reviens aux premières pages. J'entre en lecture.

Ce que je vous propose, c'est une mosaïque de passages qui me questionnent, m'étonnent, me laissent en attente, m'apportent des bribes de réponses inachevées ou qui dérivent vers des inconnus. Ce qui me trouble, c'est de rencontrer du texte qui ne se centre pas sur le vécu singulier, mais un fil de pensées qui se dévident à partir d'autres textes d'auteurs anciens ou plus proches. Et pourtant cette approche herméneutique résonne en moi à propos de la recherche en cours !

Qu'est-ce que penser ?

« *Le premier être surpris à penser, dans l'histoire européenne, est un chien. C'est un chien qui pense un homme.* » p.20. Quignard revient au texte d'Homère d'il y a 2800 ans, la scène au cours de laquelle Ulysse en haillons est reconnu par son vieux chien Argos. « *Il pense et il meurt. Ainsi le premier être qui pense dans Homère se trouve être un chien parce que le verbe « noein » (qui est le verbe grec qu'on traduit par penser) voulait d'abord dire « flairer ». Penser, c'est renifler la chose neuve qui surgit dans l'air qui entoure. C'est intuitionner au-delà des haillons, au-delà du visage barbouillé de noir, au sein de l'apparence fausse, au fond de l'environnement qui ne cesse de se modifier, la proie, une vitesse, le temps lui-même, une mort possible.* » p.21

Le ton est donné. L'auteur va nous entraîner dans un cheminement d'érudition que lui seul peut emprunter et nous faire partager : « *C'est pourquoi les premiers penseurs de Grèce bien avant que la philosophie se constitue, désirèrent fonder le mot noos (pensée) dans le mot nostos (retour). Penser c'était errer n'importe où en se souvenant pourtant de pouvoir revenir vivant chez les siens à la sortie de l'épreuve de mort.* » p.23 Ça chante en noèse et noème en moi.

Qu'est-ce qui m'enthousiasme à suivre ainsi les méandres de l'écriture de Quignard qui flirte avec le grec, le latin, des figures du Jadis ? Quelque chose de l'ordre d'une connivence avec les recherches en cours au GREX. Une question de notre trio sur « Est-ce que c'est un schème ? » à propos de notre recueil de données, question délicate à laquelle il nous est difficile de répondre actuellement m'apparaît plus légère, un peu comme si ce qui était maintenant à trouver, c'est la manière de flairer le schème au-delà du contenu tel qu'il se présente à nous. Pas seulement une espérance, mais la certitude que c'est possible de « *renifler la chose neuve* ». Pascal Quignard insiste : « *Il faut penser en ayant un peu peur de ce qui va s'ensuivre.* », p. 61 et, « *La pensée aime le difficile à penser car plus c'est difficile moins cela abandonne* ». Je reçois cette Thèse 1 comme une promesse que le travail se continue même s'il n'est pas visibilisé. La question n'abandonne pas notre préoccupation. Elle chemine en deçà et au-delà de nos intentions.

« Lisez large » dit Pierre. Et avec Pascal Quignard, c'est larguer les amarres et rencontrer les figures qu'il fait surgir pêle-mêle : Socrate, Héraclite, Marcel Mauss, Tschouang-tseu, Descartes, Pythagore, Luc, Saint Thomas d'Aquin... Jongler avec son propre délire.

De la langue, de la compréhension, de la conscience et d'un inconscient qui ne dit pas son nom...

« Il n'y a pas de mot pour dire « conscience » en grec ancien. » p.120

*« L'apprentissage de la langue par celui qui ne parle pas prouve que l'acquisition d'une langue n'est pas intentionnelle. La mère invente une compréhension dans l'enfant à qui elle est en train de parler sans cesse, l'entraînant peu à peu sans retour dans la langue qu'il ignore. Le cum, dans la compréhension, c'est le comme ; la mère parle au petit « comme » s'il était humain ; c'est ainsi que le comme de la comparaison (de la métaphore) est le transfert. La mère pose le Tu infiniment avant de l'habiller de la langue qu'elle construit en lui par la suite, cinq à six à sept années durant. Ce tu est comme un fil qui va d'elle à lui, qui en fait un ego (dix-huit mois plus tard) qui va de lui à elle. » P. 74*

*Le mot psychè en grec veut dire souffle. Comment le petit naissant, brusquement gagné au Souffle par le cri qui le fait palpiter en sortant du premier royaume, reconnaît-il le corps perdu dont il provient ? Par l'audition de la voix de ce corps. Tel est le fil d'Ariane psychique. La voix de la mère peut devenir langue maternelle dix-huit mois plus tard, le soprano de la femme qui portait le fœtus et qui l'enveloppait de sa cadence et qui l'insérait dans son chant. Dans le nouveau monde, sur la rive de la lumière. C'est à sa voix, à son timbre, à son intensité, à son rythme, que le nourrisson reconnaît sa mère dans le premier objet immense qui se tient devant lui à contre-jour, dans son grand manteau sombre : volume et forme qui jusque là il n'a jamais vus et qui se penchent au-dessus de lui mais qui parlent d'une même voix, nettement plus ancienne que les apparences. Le seul objet survivant du premier monde où il vivait enfoui, immergé dans l'eau de son outre est cette voix qui désormais passe par l'air pour parvenir à lui. (...) Le fil d'Ariane est cette voix perdue qui revient, cette reliaison qui survit à l'extraordinaire métamorphose animale et qui en apaise la violence et qui en suspend le traumatisme. De là le lien indivisible entre la musique et la pensée. La voix est ce qui conduit de la caverne utérine à la caverne céphalique. Telle est la sirène qui accompagne la pensée comme le chien le chasseur, comme le faucon le chevalier, comme le taureau Pasiphaé, comme la lune le soleil, comme Ariane Thésée. » P.141/142 La voix de la mère comme une condition de possibilité d'une voix intérieure, comme un espace pour le déploiement des instances ? Je me sens plus proche du mot souffle pour désigner le mouvement souterrain qui m'anime que le mot potentiel.*

Ce que je garde des mots que je lis, ce n'est pas un sens qui s'écrit. Ou le sens à découvrir et comprendre à tout prix. Non, ce que je garde, c'est cette obstination, cette obsession à écrire, à lire et à relire que Pascal Quignard revendique, non pas comme un étendard, mais comme la seule voie possible pour penser.

## Bibliographie

Galloway J. (2016), *Penser à respirer*, Paris, Ed Cambourakis.

Marin C., (2016), *Hors de Moi*. Paris, Ed. Allia.

Quignard P. (2015), *Mourir de penser*, Paris, Gallimard folio

*Notes sur les couplages entre chercheur et sujet en psycho-phénoménologie*

*Pierre Vermersch*

*Ce billet est la version élargie du commentaire d'un article cible à paraître de Urban Kordeš en 2016 dans le journal, "Constructivist Foundations", sous le titre provisoire "Going Beyond Theory: Constructivism and Empirical Phenomenology".*

Résumé

Mon commentaire soutient le point de vue de l'auteur sur l'intérêt de prendre en compte le couplage chercheur/sujet, et de l'appliquer de façon privilégiée à l'étude de l'expérience subjective. J'essaie de préciser trois couplages : les conditions techniques du couplage observateur/observé dans le guidage de l'introspection ; les exigences du couplage chercheur/transmission sociale, dans l'apprentissage expérientiel de l'aide non inductive à l'introspection ; le couplage essentiel du retour de l'outil sur lui-même, c'est-à-dire faire la phénoménologie de la phénoménologie, l'explicitation de l'explicitation. La conclusion porte sur l'importance de prendre en compte la diversité des formes d'expériences, et la variété des méthodologies de recherche qui en découle.

1- L'article de Urban Kordeš est très intéressant dans son projet d'appliquer la vision constructiviste et l'interaction nécessaire entre observateur et observé dans le domaine de l'étude de l'expérience vécue, donc dans l'étude de la subjectivité, qu'on la nomme phénoménologie expérientielle (N. Depraz), ou psycho-phénoménologie. Ma contribution soutient cette perspective, elle va surtout chercher à préciser et clarifier les différentes facettes de ce couplage à partir de mon expérience avec l'entretien d'explicitation (Vermersch 1994, 2012), mais aussi en conclusion, à modérer la généralisation de l'idée qu'il n'y aurait qu'une forme d'expérience, alors qu'il me semble important de prendre en compte des variétés d'expériences pour leur adapter des méthodologies de recherche appropriées.

*Un présupposé tacite : tout le monde a les compétences pour pratiquer l'introspection.*

2 - C'est un présupposé informulé, implicitement partagé par les philosophes et par les psychologues depuis toujours : tout sujet de par le fait qu'il a une conscience réfléchie aurait une compétence certaine pour connaître son propre vécu et le décrire pour des objectifs de recherche. Un peu comme si par le fait d'avoir une voix, cela allait de soi que je sache chanter de façon experte. Ou que par le fait d'avoir des yeux et des mains, il m'est facile de faire un portrait. Or il n'en est rien, pas plus dans le dessin de portrait que dans le « dessin de vécu » (métaphore que j'aime utiliser pour désigner l'introspection ; Vermersch 2014).

3- Ce présupposé implicite est un premier effet massif du manque de circularité entre la recherche et son objet d'étude. Les chercheurs mobilisant la méthode expérimentale ne savent pas grand chose sur les compétences du sujet en matière d'introspection, ils n'en connaissent au mieux que les résultats (négatifs). Ils constatent qu'avec leurs interventions soigneusement prédéfinies, les descriptions spontanées sont pauvres, truffées de commentaires, riche du contexte et des circonstances, mais peu détaillées sur les prises d'informations, les actes mentaux, le déroulement du vécu.

Je forme depuis longtemps des praticiens et des chercheurs à la pratique de l'auto-explicitation, et lors des premiers exercices les descriptions de leur vécus sont le plus souvent très courtes et décevantes. Le tout accompagné par des signes d'impuissance et d'incompréhension. Pendant quatre ans j'ai animé un atelier de « pratique phénoménologique » à Paris, avec N. Depraz et fragmentation F. Varela, et un groupe régulier de participants engagés dans des recherches. Le principe était de faire une expérience, souvent inspirée de la lecture de Husserl, de s'observer, puis d'en décrire le vécu. Les descriptions du vécu

étaient très pauvres, même pour les personnes ayant une longue expérience de la méditation (Vermersch 2015c).

4- En fait la pratique de l'introspection rétrospective suppose :

a/ un savoir faire relativement à l'accès à sa mémoire passive par l'acte d'évocation (Vermersch 2015 e,f),

b/ une connaissance eidétique des vécus, permettant, en structure, d'apercevoir ce qui manque dans les descriptions (Vermersch 2015b),

c/ curieusement, beaucoup de bienveillance dans l'accompagnement avec soi-même, ce qui n'est pas souvent le cas et se révèle un obstacle sérieux (Vermersch 2014).

5- Si cette absence de compétence spontanée est enfin prise en compte, soit on conclut qu'il n'y a pas grand chose à tirer de l'introspection, (à supposer qu'elle existe, dirons certains !), soit que, si l'on veut développer une psycho-phénoménologie ou une phénoménologie empirique, *il faut apporter une aide au sujet dans son acte d'introspection*. Seul le sujet peut décrire son propre vécu, nul ne peut le faire à sa place, mais il est très difficile de le faire seul. Il faut alors, que chercheur s'implique activement dans le dispositif de recherche pour suppléer au limites du sujet. Ce faisant, on outrepassé un interdit fondamental de la méthode expérimentale : la définition stricte et a priori du protocole expérimental, supposé soigneusement identique pour chacun des sujets. Si l'expérimentateur aide le sujet dans le temps de la description du vécu, il va improviser des questions suivant des règles expertes pour aider le sujet à détailler son vécu, et ce sera différent pour chaque sujet.

*L'aide apportée par le chercheur ne va-t-elle pas alors biaiser le recueil des données en induisant les réponses ?*

6- Il est possible de questionner le sujet sans induire les réponses et tout en le guidant, mais la compétence pour le faire est très technique. Elle suppose une très bonne connaissance expérientielle et pratique des effets subjectifs des questions posées, des effets perlocutoires (Vermersch 1994). Par exemple, il est possible d'acquérir l'expertise qui consiste à ne jamais nommer ce qui n'a pas encore été nommé par le sujet lui-même, puisqu'on sait clairement maintenant avec les travaux de Loftus sur la mémoire (1994, 1995), que c'est le plus sûr moyen pour créer des fausses mémoires<sup>37</sup>. Il est possible de guider le sujet dans le détail de ses descriptions, sans rien induire de plus que son propre vécu, en utilisant des relances en structures, qui suivent l'eidétique de la structure universelle de tous les vécus (Vermersch 2015b). Par exemple si le sujet utilise un verbe d'action (« et là j'ai classé les dossiers », verbe « classer »), il est facile de reprendre sans induire le contenu : « et quand vous classez les dossiers par quoi vous commencez ? » ou bien, « et quand ...qu'est-ce que vous prenez en compte ? », « et au moment où ... à quoi êtes vous attentifs ? ». Les types de reprises qui commencent par « et quand », « et au moment où » ne sont pas anodines, elles visent expressément des effet perlocutoires précis : c'est-à-dire le maintien en prise de la visée attentionnelle du sujet sur ce dont il parle, de plus la « question ouverte » lui permet de se tourner vers son vécu pour y répondre à sa manière, avec ses propres mots. Toute la technique de l'entretien d'explicitation a été conçue pour intervenir activement dans le guidage du sujet sans induire le contenu, sans suggérer les réponses.

7- Mais il y a beaucoup plus. Si par la connaissance de la subjectivité, on sait qu'il y a une grande différence entre le rappel et le revécu (Vermersch 2015 e, f), que le premier est volontaire et le second involontaire, que le premier est tourné vers les connaissances, le second privilégie le vécu concret, alors il devient crucial, d'empêcher le sujet de faire un effort de rappel, et de solliciter délibérément qu'il mette en œuvre la mémoire involontaire de tout ce qui a été passivement mémorisé (Husserl 1998, Vermersch 2012). Pour cela, il faut utiliser

<sup>37</sup> Inversement, pour induire du contenu, on sait que les questions fermées (est-ce que .... ; avez-vous ... ) par le fait qu'elles nomment automatiquement ce qu'elles recherchent, induisent de faire exister pour le sujet le contenu qu'elles nomment.

des formulations indirectes, dont le principe a bien été inventé par les psychologues américains des années 70 (par exemple Bateson, Eriksson, Satir, Dilts), permettant de viser un résultat perlocutoire sans le nommer, mais en créant les conditions qui le font apparaître (injonctions paradoxales, recadrages). Si vous n'avez pas de connaissances sur les effets perlocutoires subjectifs de ce que vous dites au sujet, vous ne réalisez pas qu'en lui demandant « pourquoi il a fait telle chose ? », ou bien « d'expliquer son choix », « de justifier son choix », vous induisez un changement d'activité cognitive, vous le faites passer d'une visée attentionnelle à une autre, d'une remémoration de son vécu à un raisonnement sur son vécu. Et au lieu d'obtenir une description de vécu, vous obtenez un commentaire plus ou moins fondé comme l'ont si bien obtenu Nisbett & Wilson (1977) et leurs successeurs (Johansson, P., et al. 2006). Il n'y a pas d'intervention sur la subjectivité de l'autre sans une grande expertise du chercheur sur sa propre subjectivité et sur les effets qu'il induit par ses paroles.

*Comment devenir un chercheur qui sait aider sans induire ?*

8- Supposons que vous m'accordez qu'il est possible d'aider le sujet à se remémorer son vécu, à le décrire de façon détaillée, sans partir dans les commentaires ou le récit du contexte ou des circonstances et sans induire le contenu des réponses. Le point clef n'est plus alors la technique considérée de façon abstraite, mais ce qui devient crucial c'est de savoir comment l'observateur est devenu ce médiateur à la fois très actif dans son écoute et par ses questions, et respectueux de ce que dit son sujet ?

9- Ce qui est clair, c'est que le chercheur doit se former ! En fait, il ne doit pas suivre un cours, ou lire mon livre, mais il doit, par l'exercice de lui-même, faire l'expérience de guider un autre, d'être lui-même guidé, d'observer le guidage, de commenter la transcription de ce guidage, tout cela avec plusieurs personnes différentes et sur des contenus variés (activités mentale, matérielles, spatiales, verbales etc.), pour découvrir la variété des subjectivités, à la fois chez les autres, et dans ses propres réponses à différents intervieweurs. Le couplage observateur et observé suppose une vraie transformation de l'observateur par l'apprentissage et l'exercice, hors de toute tension verticale (Sloterdijk 2011), c'est-à-dire sans être cadré par un point de vue spirituel, religieux, psychiatrique, militant, ou athlétique. « Juste » pour viser la connaissance approfondie de la subjectivité. Ce qui est une possibilité historiquement tout à fait nouvelle de notre civilisation. La subjectivité ne peut être étudiée que par le moyen d'une subjectivité experte.

*Quelles sont les conditions pour qu'une telle transformation existe ?*

10- Si l'on fait un pas de plus en arrière, pour élargir le point de vue : que faut-il pour qu'un chercheur puisse se former ainsi ? Il y faut une transmission sociale, c'est-à-dire le fait que d'autres avant lui ont mis au point ces techniques, et ont développé une pédagogie au sens large de leur acquisition par l'exercice. Et ainsi, puisse lui proposer d'explorer, de découvrir, de pratiquer des exercices de soi qu'il n'aurait probablement pas inventé de lui-même. Il faut une transmission sociale, mais transmission tournée vers la recherche et les pratiques professionnelles courantes (enseignement, coaching, personnel soignant, intervenants).

11 - En amont, l'invention de ces techniques n'est pas parti de rien non plus, il y a une métabolisation d'apprentissages antérieurs qui eux n'étaient pas nécessairement fait pour cet usage. Comme l'a fait l'auteur que je commente dans son propre article, il serait judicieux que je résume mon propre parcours, qui m'a conduit de façon indirecte à acquérir des compétences expérientielles qui un jour m'ont donné la possibilité de répondre aux besoins que j'avais en tant que jeune chercheur de prendre en compte la subjectivité (les actes mentaux par exemple) par un retour à l'introspection, alors totalement interdite (années 70). Quelques sources principales m'y ont préparé indirectement.

a - Les pratiques spirituelles.

Tout d'abord, par le fait d'avoir été lié à un enseignement spirituel dans ma jeunesse et pour une longue période. Dans ce cadre, outre l'apprentissage accompagné de la méditation, chaque semaine était proposé un thème d'expérience à faire dans sa vie, à observer soigneusement, puis d'en partager un compte-rendu oral dans un groupe très attentif à la qualité de la restitution (en particulier, qualité d'avoir été effectivement vécue ou juste imaginé) et guidé par une personne plus expérimentée. La méditation m'a rendu familier l'espace intérieur, et la discrimination fine des événements subjectifs personnels. Mais à soi seul, cela ne suffit pas à faire de la description de vécu. En revanche, les propositions d'exercice d'observation de soi dans la vie courante, répétées semaines après semaines et leur restitution verbale, m'ont certainement éduqué à faire attention à toute sortes de vécu (alors que la méditation est très limitée), mais aussi à les décrire. Ce cadre formatif m'a certainement appris les bases de l'introspection d'un déroulement de vécu. Pour autant, il n'y a dans l'entretien d'explicitation aucun message ou technique relevant de la spiritualité.

b - La pratique psychothérapeutique.

Plus tard, par le fait d'avoir fait une psychothérapie personnelle, puis dans la foulée de m'être formé tardivement à la psychothérapie (années 80), j'ai découvert les subtilités, les effets et les immenses possibilités des paroles d'accompagnement. Cela m'a vraiment libéré, pratiquement, pour utiliser le langage, de façon à relancer, questionner, respectueusement et avec efficacité (je n'avais pas encore à cette époque le concept d'effet perlocutoire). Pour autant, il n'y a aucun élément de psychothérapie dans l'entretien d'explicitation.

c - Plus tardivement encore, après les premières utilisations de l'entretien d'explicitation, j'ai multiplié les stages et les formations : trois ans de PNL, puis plusieurs stages d'hypnose Éricksonnienne, découverte du focusing. La PNL m'a fait découvrir l'importance des signes non verbaux, la perception de la structure grammaticale des phrases pour en saisir les déformations, et l'ensemble des techniques d'aide aux changements, comme les "stratégies des génies", le changement d'histoire etc. C'est une formation qui m'a émerveillé de toute l'intelligence de la relation qui avaient été développés par les créateurs. L'hypnose ericksonnienne, est certainement la technique qui a le plus contribué à me faire comprendre la finesse et la fausse simplicité des effets perlocutoires ! De plus, elle m'a permis pour les discussions futures d'être très au clair sur la différence entre une induction de transe hypnotique et la pratique de l'entretien d'explicitation. Le focusing m'a ouvert la porte de la prise en compte du ressenti corporel. Pour autant, il n'y a pas de PNL ou d'hypnose dans l'entretien d'explicitation et j'ai développé une forme de focusing actuel pour se guider dans les choix de relances.

12 - Je fais bref, car bien d'autres expériences et formations m'ont éduqué et ont élargi mon expérience subjective. C'est moi qui a créé la technique de l'entretien d'explicitation, mais j'ai profité d'un ensemble de formation, d'éducation, transmis par d'autres. Mais le point important que je veux suggérer, c'est que tout chercheur dans le domaine de la subjectivité doit se donner l'occasion de devenir un « pratiquant expert des exercices de soi ». Pas seulement la méditation, qui donne la compétence d'observation intérieure, mais pas les compétences de catégorisation de l'expérience vécue. La plupart des exercices de soi qui ouvrent à une compréhension plus souple de la subjectivité et de ses possibles sont pris dans des micro-mondes qu'il faut rejoindre puis dépasser pour pouvoir rester tourner vers des objectifs de recherche.

*L'explicitation de l'explicitation : V1, V2, V3. L'outil devient objet d'étude en l'utilisant.*

13 - L'aide à l'explicitation comme mode d'interaction non inductif, s'est certes développé par ma création, mais de plus, elle s'est tout de suite auto-appliquée. Dès les débuts, la création d'une association de co-chercheurs (le GREX ; Groupe de recherche sur l'explicitation), a permis d'explorer l'explicitation de l'explicitation et de perfectionner la technique.

Pour pouvoir en parler, et clarifier nos pratiques nous avons eu besoin de formaliser une notation des différents vécus (Vermersch 2015a) :

- soit le premier vécu, celui qui est étudié, autrement dit le « vécu de référence », noté V1 ;
- puis, le moment où on l'explicité en se le remémorant est un second vécu distinct, c'est le temps de l'explicitation de V1, et comme c'est un second temps nous le notons V2.
- enfin, si l'on veut étudier, la remémoration, les effets perlocutoires, alors il faut faire l'explicitation des actes accomplis en V2, et cela dans un troisième temps (V3), qui vise spécifiquement les actes de V2 et non plus V1. Car, le vécu d'explicitation V2 a deux couches, le premier concerne les actes passés de V1 qui font l'objet d'une remémoration, c'est le contenu, le second concerne les actes actuels mis en œuvre dans l'explicitation. Et ce sont ces actes qui font l'objet d'une explicitation lors d'un entretien V3, pour mieux comprendre la pratique de l'explicitation. V1 et V2 appartiennent au même projet de base centré sur l'étude d'une activité particulière et sa description après coup. V3 appartient à une intention de recherche radicalement différente, elle est centrée sur la pratique de l'explicitation, V1 dans ce cadre n'est que le prétexte qui a permis d'avoir une pratique V2 de l'explicitation. V3 s'inscrit dans une recherche au second degré.

14 - Mais ce faisant, nous ne faisons pas qu'étudier la pratique de l'explicitation, nous créons une base de connaissance de la subjectivité en ce qui concerne la pratique des intentions éveillantes, les effets des mots sur le guidage et le maintien de la visée attentionnelle, les différentes formes de mémoire et de remémoration, les possibilités de produire des consciences dissociées non pathologique pour éclaircir certains détails de vécu, les formes d'agentivité présentes dans les temps de prise de décision (Vermersch 2015d).

15 - Husserl, avait bien vu que pour développer une phénoménologie il fallait faire la phénoménologie de la pratique phénoménologique, mais de fait il en a peu développé la description. Et quand j'ai voulu, naïvement, savoir comment lors de leur travail les phénoménologues pratiquaient la réduction, ou la variation eidétique, personne ne m'en a décrit le déroulement par absence de pratique effective.

Cette idée d'un couplage entre l'outil et l'étude de sa mise en œuvre me semble être crucial pour évaluer les méthodes de recherche mobilisées dans l'étude de la subjectivité. Par exemple, les nouvelles techniques d'interview (in-depth interview, ou encore l'interview phénoménologique) ne se sont pas appliquées à elles-mêmes !

Or, on ne peut étudier la subjectivité, sans étudier  
la subjectivité mise en œuvre dans les moyens d'étude de la subjectivité.

Ou encore, la subjectivité ne peut être visée que par une subjectivité experte, éduquée, consciente de ce qu'elle fait à l'autre quand elle intervient. Et pour cela, il faut que l'outil devienne objet d'étude, avec la mise en œuvre d'un cercle vertueux, puisque pour étudier l'outil il faut l'utiliser ! Je ne peux étudier la subjectivité sans avoir étudié aussi la manière dont ma subjectivité vise cette subjectivité.

16 - De ce point de vue, les expérimentations menées par Nisbett & Wilson et successeurs, sont exemplaires d'une ignorance totale de la subjectivité, tout en prétendant l'étudier et pouvoir conclure sur la subjectivité (le sujet, n'a pas d'accès à sa subjectivité, ça y est c'est démontré, concluent-ils !). Or il suffit, d'ajouter dans le protocole expérimental un guidage a posteriori par un entretien d'explicitation de la description du vécu de prise de décision pour que les effets observés s'inversent massivement (cf. la replication des expériences par Petitmengin et al 2013, et dans la même idée la replication réalisée sur un autre paradigme par Valenzuela-Moguillansky, C. and C. Petitmengin (2013) et que le sujet s'aperçoivent de la supercherie que lui propose l'expérimentateur et puisse décrire finement comment il a opéré son propre choix.

## 17- La variété des formes d'expérience subjective.

Pour conclure, je soulignerais qu'il faut faire attention au fait que dans son article l'auteur traite « l'expérience » comme s'il s'agissait d'une unité homogène. Or, dans les stratégies de recherche, se situent toutes les variations liées à la variété des objets de recherche, aux buts particuliers propres à chaque recherche. Par exemple, il est très différent d'étudier un état ou une situation chronique (la dépression, l'obésité, la maternité) qui pose tout de suite le problème de l'échantillonnage des situations à viser (et là les techniques à la Hulburt font partie des possibles), et étudier une tâche finalisée, délimitée dans le temps, productive (aboutissant à un résultat), ou encore autre cas de figure, un événement particulier, qui représente une transition singulière. Quand on étudie l'expérience de réalisation d'une tâche, qu'elle soit invoquée (elle s'est passée avant la recherche) ou provoquée (c'est la recherche qui la propose), la description du vécu d'une tâche est encadrée par ses contraintes de réalisation (matérielles, logiques, chronologiques), alors que lorsqu'on étudie un événement, les possibles sont beaucoup plus ouverts (Depraz 2009 par exemple) et la description du vécu suppose une vraie découverte de ce qui s'est passé. Mais, il est aussi très différent de faire une étude de cas pour établir de façon exploratoire quels sont les traits descriptifs pertinents de un vécu singulier (par exemple Berger 2009) ou de rechercher des invariants dans une situation comparable en structure (comme l'étude des gestes intuitifs (Petitmengin 2001). Je pourrais citer beaucoup de recherches étudiant l'expérience vécue dans le domaine du sport, de l'éducation, du soin. A chaque fois, l'articulation entre méthodologie de recherche et épistémologie est différente et mérite qu'on la prenne en compte. En fait, pour préciser le propos de l'article commenté, et pour dépasser le point de vue épistémologique et nuancer l'impression que peu de travaux empiriques ont été accomplis, il faudrait aller au delà de la seule littérature de langue anglaise, et faire une vraie revue de question sur les données empiriques relatives à l'expérience subjective dans les différents essais ayant vu le jour. De nombreux travaux de recherches en langue française ont mobilisés et mobilisent l'entretien d'explicitation (Maurel 2009), de nombreuses thèses ont été soutenues ces dernières années ou sont en cours de réalisation dirigées par Natalie Depraz, Claire Petitmengin, Michel Bitbol, il n'y manque qu'une participation élargie de chercheurs travaillant avec d'autres langues que le français.

## 9 - Le tournant historique de notre culture

Ce qui est extraordinaire, c'est que j'ai été payé toute ma vie d'adulte pour travailler sur l'introspection, alors même que je n'ai pu publier clairement sur ce thème que tardivement. Mais plus encore, j'ai pu le faire sans être inféodé à une idéologie qui m'aurait enfermée dans un but de libération, de performance, de santé, de révolte. Je veux dire qu'il est possible maintenant de devenir un pratiquant expert des exercices de soi, sans être dans un monastère, sans être en psychothérapie, sans être dans une perspective olympique de record, sans être un révolutionnaire militant.

En occident, nous sommes sortis progressivement (quelques siècles quand même) de la dépendance à la religion, ce qui a fait place à la possibilité de principe de la psychothérapie, et dans une civilisation post seconde guerre mondiale, de façon beaucoup plus rapidement de la dépendance à la thérapie. Ce qui fait qu'il est possible de nos jours de pratiquer d'innombrables technique de soi sans être un patient ou un dévot. Reste à convaincre les chercheurs de la nécessité de devenir des pratiquants experts comme condition d'étude de la subjectivité grâce au guidage des sujets.

- Berger, È. (2009). Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes. Université Paris 8. [http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/zzThese\\_Berger\\_final.pdf](http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/zzThese_Berger_final.pdf)
- Depraz, N. (2009). "The Failing of Meaning: A Few Steps into a First-Person Phenomenological Practice." *Journal of Consciousness Studies* 16(10-12): 90-116.
- Hurlburt, R. T. and S. A. Akhter (2006). "The descriptive experience sampling method." *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 5(3-4): 271-301.
- Husserl, E. (1998). *De la synthèse passive*. Grenoble, Jérôme Millon.
- Johansson, P., et al. (2005). "Failure to detect mismatches between intention and outcome in a simple decision task." *Science* 310(5745): 116-119.
- Loftus, E. F. and K. Ketcham (1994). *The myth of repressed memory : false memories and allegations of sexual abuse*. New York, St. Martin's Press.
- Loftus, E. F. and J. E. Pickrell (1995). "The formation of false memories." *Psychiatric annals* 25(12): 720-725.
- Maurel, M. (2009). "The explicitation interview: examples and applications." *Journal of Consciousness Studies* 16 (10-12): 58-89.
- Nisbett, R. E. and T. D. Wilson (1977). "Telling more than we can know : verbal reports on mental processes." *Psychological review* 84(3): 231-259.
- Petitmengin, C. (2001). *L'expérience intuitive*. Paris, l'Harmattan
- Petitmengin-Peugeot, C. (1999). "The intuitive experience." *Journal of Consciousness Studies* 6(2-3): 43-77.
- Petitmengin, C., et al. (2013). "A gap in Nisbett and Wilson's findings? A first-person access to our cognitive processes." *Conscious Cogn* 22(2): 654-669.
- Sloterdijk, P. (2009, 2011). *Tu dois changer ta vie: de l'anthropotechnique*, Libella-Maren Sell.
- Valenzuela-Moguillansky, C. and C. Petitmengin (2013). "Exploring the subjective experience of the rubber hand illusion." *Frontiers in human neuroscience* 7.
- Vermersch, P. (1994, 2014). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris, PUF.
- Vermersch, P. (2014). *Le dessin de vécu dans la recherche en première personne. Pratique de l'auto-explicitation. Première, deuxième, troisième personne*. N. Depraz. Bucarest, Zetabooks: 195-233.
- Vermersch, P. (2015a). Understanding V1, V2, V3 notation in the practice of the explicitation interview. <http://wp.me/p4AqKY-45>.
- Vermersch, P. (2015b). The universal structure of all lived experiences (continued). <http://wp.me/p4AqKY-42>.
- Vermersch, P. (2015). How to describe the lived-experience for research : Meditation, meditators, explicitation-interview ? <http://wp.me/p4AqKY-40>.
- Vermersch, P. (2015). The explicitation interview as limits exceedings ! <http://wp.me/p4AqKY-4L>.
- Vermersch, P. (2015). Explicitation interview and memory (1) (english translation from french, 2015, *Expliciter* 106, 38-43). <http://wp.me/p4AqKY-3o>.
- Vermersch, P. (2015). Explicitation interview and memory (2) <http://wp.me/p4AqKY-3x>.

## Sommaire n° 110

- 1-7 Mon parcours avec l'entretien d'explicitation. Isabelle Danet.  
 8- 33 Une entretien pour analyser sa pratique professionnelle. Pierre Lecefel  
 34- 42 Scission et structure intentionnelle. Mieux comprendre le concept de dissocié. Pierre Vermersch.  
 43- 44 Variations autour du « JE » et des « je ». Nadine Faingold.  
 45-50 Le modèle de la « régulation mienneté / agentivité » de Yochai Ataria. Frédéric Borde.  
 51- 52 Notes de lecture autour du « Penser » de Pascal Quignard : ceci n'est pas un compte-rendu. Mireille Snoeck.  
 53-59 Notes sur les couplages entre chercheur et sujet en psychophénoménologie. Pierre Vermersch.

\*\*\*\*

*Mais celui qui a commencé, avec Nietzsche, à se bâtir une idée de l'extension de « l'un des faits les plus répandus et les plus persistants qui soient au monde » ne peut pas faire l'économie de réexaminer l'ensemble du champ humain à la lumière de l'ascétologie générale. Son objet, le comportement d'exercice implicite et explicite des hommes, constitue le cœur de toutes les anthropotechniques qui se sont manifestées dans l'histoire...*

*... Etre humain, cela signifie exister dans un espace opérationnellement recourbé où les actions agissent en retour sur l'acteur, les travaux sur le travailleur, les communications sur le communiquant, les pensées sur le penseur, les sentiments sur celui qui ressent. Toutes ces espèces d'action en retour ont, je l'affirme, un caractère ascétique, c'est-à-dire le caractère d'un exercice – bien que nous l'avons déjà dit, elles doivent classées pour la plupart dans les ascèses non déclarées et non perçues, les routines cachées de l'entraînement.*

*P. Sloterdijk, Tu dois changer ta vie. p 160*

## Séminaire

Pour ceux qui viennent au séminaire.

Vendredi 1 avril 2016  
 de 10 h à 17h 30  
 FIAP Jean Monnet  
 30 rue Cabanis 75014

## Journée de pratique

Samedi 2 avril 2016  
 de 9 h 30 à 17 h  
 1 rue Cabanis, Centre hospitalier Saint Anne, salle  
 C1 rez de chaussée du pavillon C à l'IFCS

\*\*\*\*\*

## Agenda 2016

10 juin : séminaire

11 juin : journée pédagogique

Du lundi 22 au vendredi 26 août 2016 :  
**Université d'été de l'association.**

Le lundi après midi et le mardi matin sont deux demi-journées de travail sur soi à propos de l'explicitation, à partir du mardi 14 h 30 commence l'université d'été proprement dite. (Prévoyez, que vraisemblablement ces deux demi-journées vont s'étendre un peu ...)

25 novembre : séminaire et

26 novembre : atelier

## Explicititer

### Journal du GREX2

Groupe de Recherche sur l'Explicitation 2  
 Association loi de 1901  
 9 rue Saint Amand  
 75015 Paris  
 01 43 79 47 05  
 www.grex2.com  
 Directeur de la publication P. Vermersch  
 N° d'ISSN 1621-8256