

Expliciter 115

Travail en trio à Saint Eble 2016

De l'insensé à l'intelligibilité

Maryse Maurel, Joëlle Crozier, Claudine Martinez

Introduction

Notre but est de contribuer à la collecte des exemples du travail fait à Saint Eble 2016 sur le thème de l'élucidation de la conduite de A¹ dans un vécu d'émergence. Nous voulons montrer la possibilité de comprendre du N3² insensé - dans le sens où sa manifestation est incompréhensible parce que nous n'en saisissons pas la causalité fonctionnelle - en mettant à jour les schèmes correspondant issus du passé. Éluclider, c'est montrer la cohérence de l'organisation de l'action même quand cela paraît insensé.

Nous n'avons pas l'intention d'analyser la totalité des trois protocoles recueillis (Joëlle, Claudine, Maryse) mais seulement d'en extraire ce qui nous semble pertinent pour alimenter la poursuite de notre réflexion sur l'accès à l'intelligibilité de la conduite et préparer ainsi notre prochaine université d'été de Saint Eble 2017 (peut-être) et la suite de notre travail commun (sûrement).

Nous voulons montrer ce que nous avons repéré, ce que nous avons élucidé, comment nous l'avons fait et ce que nous n'avons pas su ou pas pu élucider.

Même si le but de travail et d'écriture est le même pour les trois exemples, chacune de nous a exploité son protocole à sa façon, aidée par les interactions avec les deux autres.

Le contexte de travail de notre trio

Nous avons vécu toutes les trois, pendant les exercices d'entraînement de la pré université d'été, des expériences étonnantes à l'occasion de déplacements. Nous souhaitons explorer, pour chacune de nous, l'un de ces micro vécus, en évitant les tâtonnements de l'an dernier. Il s'agit d'utiliser nos progrès dans la reconnaissance des N3 (progrès essentiellement théoriques produits par le travail sur les protocoles 2015, les articles de Pierre, les lectures et les échanges entre nous, en particulier au séminaire) et dans la façon de les traiter et de les questionner pour aller vers le N4, plus particulièrement vers la mise à jour plus méthodique des schèmes. Nous voulions ainsi utiliser la méthodologie qui s'est dessinée au début de l'université d'été pour accéder au schème³. Nous avons déjà testé dans les exercices de PNL la réitération des "qui", "qui tu es quand..." avec les critères pertinents⁴ se terminant par "et depuis quand..." pour obtenir des vécus plus ou moins anciens de A de même structure que le vécu V1⁵ étudié. Cette production se fait par un mécanisme d'association au sein de l'inconscient (ou potentiel) qui met en relation par ressemblance, contiguïté, causalité, le présent et le

¹ Nous rappelons que A est le sujet questionné, B le questionneur et C l'observateur.

² Voir Vermersch P., (2014), Description et niveaux de description, *Expliciter 104*, pp 51-55.

³ Maurel M., (2016), Université d'été de Saint Eble 2016. L'organisation de l'activité : l'atteindre et la rendre intelligible, *Expliciter 112*, pp. 1-27.

⁴ Vermersch P., (2017), Au-delà des limites de l'introspection descriptive : l'inconscient organisationnel et les lois d'association, *Expliciter 114*, page 15.

⁵ Nous rappelons que V1 est le vécu de référence, V2 le vécu de l'entretien de l'explicitation de V1 et V3 le vécu de l'explicitation des actes de l'explicitation en V2.

passé mémorisé⁶. La mise à jour du schème se fait alors par comparaison du V1 et de ces vécus antérieurs dont la structure commune nous livre un schème ou un ensemble de schèmes. Comme l'écrit Pierre dans l'article cité à la page 7 : "C'est possible, c'est assez simple, et c'est tout à fait cohérent avec ce que l'on peut comprendre des propriétés de l'inconscient et des lois d'association". Et nous gardons bien en tête que :

*On n'observe jamais un schème, tout ce qui se manifeste n'en est au mieux que l'instanciation, l'exemplification. Autrement dit il faut avoir un point de comparaison, une seconde occurrence, pour pouvoir inférer qu'il y a un schème. Parce que les deux (ou plus) actions se ressemblent, mettent en jeu les mêmes actes, les mêmes successions, même s'il y a des variantes d'un vécu à l'autre. Il y a des variantes, mais la compétence est la même, le schème mis en œuvre est le même. Vermersch, *Expliciter* 114, page 12.*

Au début du travail du trio nous avons pris du temps pour récapituler ce que nous voulions faire, quelles étaient nos ressources pour le faire et nous avons chacune choisi les micro vécus d'émergence à élucider pour accéder à l'intelligibilité de la conduite de A.

Nous disposons d'une grande pièce rectangulaire avec fenêtre d'un côté et deux portes sur deux autres côtés. Un divan au milieu d'un grand côté que nous décidons être le lieu de nos échanges quand nous en aurons besoin. Nous positionnons le démarrage de l'entretien d'explicitation à l'opposé du divan, au milieu de l'autre côté où nous avons disposé plusieurs chaises.

Les matériaux recueillis sont constitués de deux entretiens, plus deux petits textes pour Claudine, deux entretiens pour Joëlle et un pour Maryse.

L'entretien mené avec Joëlle est le premier de notre trio, tout imbibé des propositions de Pierre et des échanges dans le grand groupe (15 personnes).

Pour Joëlle, il s'agit de l'éclaircissement du déplacement vers la case "présent" de la marelle⁷, pour Claudine, des insensés dans un micro déplacement d'un Feldenkrais⁸ et pour Maryse, de la disparition du problème après un micro déplacement dans un Walt Disney. Des informations sur ce dernier exemple ont déjà été données dans le compte rendu de l'université d'été⁹ et dans l'article sur Binet¹⁰. Nous y revenons dans cet article pour disposer des trois exemples dans le même texte et pour faciliter la lecture de ceux qui n'auraient pas lu les articles précédents..

Plan de l'article

Introduction

L'exemple de Claudine

Niveau des N1

Niveau des N2

Des N3 vers le sens ou N4

Quelques commentaires

L'exemple de Joëlle

Le déroulement de l'entretien

Quels outils ont permis ce résultat ?

Le schème mis à jour

L'exemple de Maryse

Le récit de V1

La méthodologie et le schème obtenu

Ce qui manque

Conclusions

⁶ Voir Vermersch, *Expliciter* 114, pp. 13-17 et voir le texte de Pierre-André Dupuis dans ce numéro sous le titre "L'inconscient organisationnel ordinaire".

⁷ Pour la description des neuf cases de la marelle, voir Vermersch, *Expliciter* 110, page 41.

⁸ Pour la description des exercices Walt Disney, Feldenkrais, marelle, se reporter aux descriptions données en annexe dans le compte rendu de l'université d'été dans *Expliciter* 112, page 26.

⁹ Voir Maurel, *Expliciter* 112, pp. 18-21.

¹⁰ Voir Maurel M., (2017), La perception est un raisonnement, *Expliciter* 113, pp. 48-59.

L'exemple de Joëlle

Le but de cet exemple est de rendre compte, du comment en un temps assez court, nous avons accédé à un schème organisateur de la conduite de A et accédé ainsi à la structure causale de l'engendrement de son activité dans le V1.

Dans ce qui suit Joëlle est A, Claudine est B et Maryse C.

Le contenu du V1 choisi par Joëlle peut être présenté comme suit.

Il était une fois une Joëlle qui travaillait l'exercice de la marelle avec Fabien dans la pré université d'été 2016. Elle a décrit son problème dans la case centrale, case du problème. Elle a déjà parcouru sept cases. Fabien lui demande si elle souhaite explorer encore une position. Joëlle réalise alors immédiatement que la case "ici et maintenant", qui pour Joëlle est la case du présent, n'a pas été utilisée et formule le désir d'y aller. Une fois arrivée sur cette case, Joëlle voit émerger une réponse complètement adéquate à sa question de départ, ce qui l'étonne beaucoup.

Pour qu'il n'y ait pas d'ambiguïté sur le nom des cases, nous précisons que la case du problème au centre est la case 5 et la case "ici et maintenant" du présent de Joëlle est la case 6 selon la description de Pierre dans *Expliciter* 110, page 41.

Le déroulement de l'entretien

Nous vous proposons un déroulement composé d'extraits de l'entretien, de moments racontés et en italique le vécu soit de A soit de B, restitué par auto-explicitation après-coup (postgraphies dans les protocoles).

Elles commencent toutes les trois assises, par un entretien d'explicitation où, après avoir redonné le contexte, A décrit qu'elle s'élançait vers la droite en direction de ce qui représente la case "ici et maintenant". Elle a mentalement en tête le modèle de la grille.

Claudine, en B, lui propose un premier déplacement. A cherche un peu l'endroit où elle sera le mieux pour appréhender la A du V1 qui se déplace vers la case non encore abordée. Puis B lui pose la première question sur "qui elle est ?".

E1.C1.31 : Et de là où tu es en voyant cette Joëlle-là, est-ce que tu peux dire qui elle est là ?

E1.J.32 : C'est "Celle-qui-sait"

E1.C1.33 : Et par rapport à cette Joëlle-qui-sait, est-ce que tu peux en dire un peu plus ?

A a déjà répondu à cette question dans l'exercice avec Fabien et elle s'attend à ce que déferlent plusieurs questions en "qui". Elle connaît déjà les autres réponses qu'elle a données à Fabien. Elle est donc prête à les donner. Mais B la questionne sur la description de Celle-qui-sait, elle est un peu surprise et, en même temps, de nombreuses informations arrivent.

A va alors dire qu'elle est attirée par la case "ici et maintenant", qu'elle met presque en doute que quelque chose va arriver ; elle rappelle qu'elle a besoin de faire l'exercice comme il faut, complet, elle rappelle sa détermination à le faire, elle sait qu'il faut aller sur cette case alors qu'elle ne sent pas Fabien vraiment convaincu.

Un deuxième déplacement permet à A de repartir en évocation de son V1 et de décrire ce qui se passe lorsqu'elle arrive sur la case "ici et maintenant". A décrit qu'elle pose le pied droit, se retourne légèrement sur sa gauche, pose son regard sur l'herbe, là où elle sait que se trouve la case de la question au centre de la marelle, laisse venir, les pieds bien campés dans la terre, redressée, les yeux ouverts, le regard fixe mais "sans voir" car elle est tournée vers l'intérieur. Elle attend ce qui va émerger de l'intérieur, attentive à ce que dit Fabien. A ce moment-là B propose une pause car elle est un peu perdue et insatisfaite des informations recueillies.

En fait B suivait ce qui émergeait dans l'entretien, elle avait perdu de vue leurs objectifs. Elle sentait qu'elle risquait de se perdre dans des N2. Après un bref échange, elles décident de réitérer les "qui" couplés avec le "depuis quand".

Elles repartent de l'endroit précédent, debout et A suggère de s'imaginer en train de voler comme elle sait le faire¹¹. Elle décrit être reliée à Celle-qui-sait et à la case de la question. c'est celle qui vole qui est reliée aux deux.

E1.C1.86 : Tu es là-haut, tu voles, tu as senti que tu voulais monter, tu regardes la Joëlle "qui- sait" qui va vers la case et cette Joëlle "qui-sait", peut-être peux-tu dire **qui elle est ?**

¹¹ Crozier J., Maurel M., Snoeckx M., (2016), Analyse d'entretien avec déplacements, *Expliciter* 111, pp. 1-31.

E1.J.87 : Alors là c'est évident ! (Là, Joëlle se redresse et sourit). C'est rigolo parce que pour savoir, j'ai besoin de la voir en mouvement. Donc c'est la chercheuse avec sa détermination c'est clair !

Pour A, la consigne de B "tu regardes la Joëlle qui va vers la case" lui fait imaginer le mouvement de Joëlle en V1 et à ce moment-là l'information lui arrive, elle ne sait pas comment, alors qu'elle dit "c'est clair !"

E1.C1.88 : Et de là-haut toujours cette "Joëlle-qui-sait" et qui est la chercheuse, **qui elle est cette Joëlle encore ?**

Là, B est déterminée à jouer le jeu et curieuse de voir ce que cela va produire.

E1.J.89 : Elle est un peu têtue (rires)

A est surprise par sa réponse qui fuse (cette réponse-là elle ne l'avait pas donnée à Fabien) et en même temps elle rit car elle reconnaît un de ses traits de caractère.

B aussi est surprise, elle s'apprêtait à poursuivre la chaîne des "qui", mais avec cet adjectif "têtue" et le rire de A, elle sent qu'il lui faut rester avec ça !

Nous pouvons nous demander aujourd'hui ce qu'aurait donné la relance "Et celle qui est têtue, c'est qui ?". Pourtant le rire indique déjà un changement de qualité dans la réponse donc l'indicateur qu'il était opportun de poursuivre par un "depuis quand" pour aller chercher l'origine.

E1.C1.90 : Elle est un peu têtue cette chercheuse ?

Relance que B se fournit pour se donner le temps de penser la suite.

E1.J.91 : Oui c'est la têtue oui !

La réponse de A avec cet adjectif surprend B qui ne se sent alors pas de relancer un nouveau "qui". Elle aura toujours le temps de revenir sur les "qui" et elle se laisse faire par ce "têtue" qui pour elle masque de l'implicite.

E1.C1.92 : Et qu'est-ce que tu peux en dire encore d'autre ?

E1.J.93 : C'est que tant qu'elle n'a pas obtenu ce qu'elle veut, elle insiste.

La réponse à la relance sur "Et celle qui est têtue, c'est qui ?" aurait pu être celle-là. Certainement.

E1.C1.94 : Elle insiste... et cette chercheuse tu peux savoir **de quand elle date ?**

E1.J.95 : Alors là j'ai trouvé ah ah ! (rire) oui alors là c'est même plus une chercheuse, je retrouve la **petite fille** qui insistait jusqu'à ce qu'elle obtienne ce qu'elle veut.

A change alors brutalement d'attitude, elle rit en se rapetissant verticalement et en se prenant la tête dans les mains.

A avait déjà senti poindre la petite fille avant même que B ne pose la question. Il faut dire qu'elles en avaient discuté avant et elle attendait la question ! Elle est quand même vraiment étonnée par ce qui émerge, c'est la première fois qu'elle revoit la scène qu'elle va décrire par la suite. Et en même temps cela lui paraît très juste : la petite fille qu'elle retrouve, est tout aussi "têtue" qu'elle dans le V1.

Remarquons une similitude avec le témoignage de Maryse lorsqu'elle dit être "suffoquée" par ce qui arrive en réponse au sixième "qui" et trouver quelque chose qu'elle "sait" de son comportement.

Nous sommes à 25 minutes du début de notre travail (discussions comprises !) et nous voilà remontées à une origine qui, nous pouvons l'espérer, va permettre de dégager l'actualisation d'un schème dans le V1.

B continue d'être surprise car elle avait décidé d'arrêter de répéter des "qui" et hop, avec sa question "quand", elle obtient une réponse en "qui"! Et quand elle entend la réponse de A, elle pense de suite à l'exercice de la marelle avec sa ligne du temps. Du coup, elle lui propose de reculer pour la ramener en arrière dans le temps, à l'époque de cette petite fille, avec l'intention de la mettre en évocation d'un moment spécifié que vit cette petite fille-là, têtue qui insistait pour avoir ce qu'elle veut. Et là, le déplacement sollicité n'est pas seulement pour marquer un changement de "partie de soi" qui parle en Joëlle mais surtout de lui faire remonter la ligne du temps jusqu'à cette petite fille-là. À ce moment-là, A et B sont en relation étroite car A suit très vite les propositions de B et B perçoit très fortement le ressenti de A, du fait de son non verbal.

E1.C1.96 : Tu peux te reculer un petit peu ?

A comprend que B veut lui faire "habiter la petite fille". Elle a en tête comme une ligne du temps. Pour elle, ce que lui propose B est logique : elles vont ainsi peut-être en savoir plus sur le comportement de la petite fille pour ensuite éclairer le comportement de Joëlle en V1.

Joëlle recule en même temps que Claudine. A est maintenant très reculée par rapport à la deuxième position où elle était en évocation de la marelle.

E1.C1.102 : Je te propose tranquillement ... de regarder cette petite fille

E1.J.103 : Qui est là, qui insiste, qui est têtue... c'est vraiment avec ma mère... j'insiste pour demander quelque chose jusqu'à ce que ma mère cède.

Joëlle habite la petite fille, elle revit la scène : sa mère devant son évier à la cuisine, elle dans l'embrasure de la porte qui insiste pour demander quelque chose.

Nous avons donc obtenu une situation du passé en lien avec V1 par le comportement têtue de Joëlle.

Pour B, il n'est pas utile qu'elle fasse spécifier la scène à A. Pourquoi ? Parce que B voit bien que Joëlle est complètement en évocation par sa façon de parler et son non-verbal. De plus elle a en tête le travail de Catherine avec des soudeurs que celle-ci avait présenté au séminaire il y a de cela bien des années. Catherine n'avait pas besoin de mettre les soudeurs en évocation d'un moment spécifié, car ils parlaient en évocation immédiatement. Elle voyait bien qu'ils étaient dans une position de parole incarnée. Pour B à ce moment-là, Joëlle incarne la petite fille et revit ce qui s'est présenté à "celle-qui-sait", la chercheuse têtue, même si B ne sait encore rien du moment spécifié que la petite fille est en train de revivre. Elle est bien dans la petite fille de façon incarnée et là, elles sont revenues dans une situation classique d'entretien d'explicitation. Et donc dans ce qui suit, B relance Joëlle avec l'intention d'accentuer sa mise en évocation dans ce moment car elle sait qu'il va falloir faire venir très fin au niveau N2 (description) dans un premier temps.

A habite la petite fille, elle revit la scène.

E1.C1.104 : D'accord tu es la têtue qui insiste, qui est déterminée qui va jusqu'à tant qu'elle obtienne satisfaction. Est-ce qu'il y a d'autres caractéristiques de cette petite fille encore quand elle fait ce qu'elle fait comme ça ? ... (9s) Têtue, déterminée elle insiste pour aller jusqu'au bout

E1.J.105 : (5s) Elle sait qu'elle va l'obtenir quoi! Elle sait que... (5s) ah non pas complètement, non c'est pas ça !

E1.C1.106 : Laisse venir (B a perçu que le témoin de A s'est activé)

E1.J.107 : **Elle évalue.** Elle évalue chez sa mère son degré de résistance (ton amusé) je ne sais pas si c'est comme ça qu'il faut le dire... Elle évalue vraiment avec son ressenti

E1.C1.108 : Son ressenti!

Là B l'arrête sur son ressenti, car Joëlle passe au niveau de ses perceptions corporelles (autre couche de vécu) et va vers du focusing actuel.

E1.J.109 : Oui elle évalue si elle va obtenir ce qu'elle veut et c'est comme ça qu'elle sait si elle doit insister ou pas.

B enregistre que cela se passe au niveau du corps mais c'est encore très flou et elle n'a pas les critères. Elle sent ce moment crucial et va tenter de la ralentir, l'arrêter là, pour essayer d'obtenir beaucoup plus.

E1.C1.110 : Donc là elle sait faire ça !... Elle sait identifier en évaluant au ressenti le degré de résistance de sa maman

E1.J.111 : Oui

E1.C1.112 : Donc sa conduite à tenir en fonction de ça !

E1.J.113 : Elle sait si elle peut aller au bout de ce qu'elle demande ou si elle doit s'arrêter

E1.C1.114 : D'accord ça elle le sait. Et donc si on peut poursuivre...

E1.J.115 : Là, je suis vraiment dans la petite fille

E1.C1.116 : Donc là dans la petite fille que tu es... si tu sens que tu vas pas l'obtenir, avec ce ressenti que tu as dit avoir... qu'est-ce qu'il se passe à ce moment-là pour la petite fille ?

E1.J.117 : Ben elle y va pas!

C'est là que Joëlle montre avec sa main l'endroit sur le côté droit de sa poitrine en tournant avec ses doigts. Joëlle, avec ce geste, extériorise sa perception corporelle. B sent venir le N3, elle est tous sens dehors et se concentre encore plus sur ce que Joëlle laisse voir de ce qui se passe chez elle.

E1.C1.118 : Elle y va pas et elle est comment ?

E1.J.119 : Euh...

E1.C1.120 : Elle lâche comme ça ?

E1.J.121 : ... Y a pas de déception... c'est "c'est pas la peine de demander tu ne l'auras pas". Par contre si elle sent que ça peut lâcher, qu'elle peut l'obtenir, elle y va, elle insiste.

E1.C1.122 : Alors elle fait comment quand elle insiste ?

E1.J.123 : Elle maintient, Il y a un espèce de lien (Joëlle lâche son premier geste et fait passer sa main sur le côté gauche de sa poitrine au même niveau. Elle fait un mouvement qui part vers l'avant à partir de sa poitrine et tout en disant cela, elle lève la tête et regarde vers l'emplacement de la marelle

"c'est le même lien" dit-elle en refaisant le mouvement "que Celle qui est sur la case avec Celle du milieu".

B a obtenu deux gestes de Joëlle, le premier qui lui signifie que ce n'est pas la peine d'insister et ce deuxième geste avec cette notion de lien qui lui dit, le contraire, c'est-à-dire qu'elle peut y aller, qu'elle va obtenir ce qu'elle veut.

Et donc, B se focalise sur ce deuxième geste, puis A ajoute les mots : "espèce de lien" qui lui font faire la relation avec ce qu'elle a éprouvé dans son VI (marelle avec Fabien). Du coup B n'a qu'à la suivre et surtout à bien l'accompagner.

Et là pour B, quand A dit "c'est comme" et qu'elle regarde vers la marelle, le "comme" lui dit qu'il s'agit bien d'un N3 : passage du ressenti corporel à la notion de "lien" (métaphore)

Et d'autre part, B sent que c'est le moment de la ramener vers le VI avec Fabien. En fait A a fait la relation toute seule. D'où la proposition de B de se déplacer pour retourner à ce qui se passe dans la marelle (E1.C1.126)

*Les choses ne sont pas claires tout de suite pour A. Il lui faudra reprendre la lecture du protocole pour commencer à comprendre le rapport entre le VI et la situation de la petite fille : dans les deux cas le même lien la relie à son objet d'attention : dans le VI, c'est la question matérialisée par la case centrale et pour la petite fille, c'est sa mère. **Dans les deux cas ce lien lui indique qu'elle aura ce qu'elle veut.***

Retournée en auto explicitation vers la petite fille, Joëlle a obtenu les informations suivantes :

Ce lien est tendu comme une corde. La petite fille sait qu'elle va obtenir ce qu'elle veut au ressenti qu'elle a au niveau du plexus. Il y a comme une ouverture en forme d'entonnoir qui part du plexus comme un faisceau qui englobe sa mère. Là elle maintient le faisceau. C'est le maintien en prise qu'elle a déjà décrit. Elle maintient la sensation et en même temps elle observe sa mère : elle ne dit rien, la laisse parler, son visage est immobile en même temps qu'elle continue à faire ce qu'elle fait (éplucher des légumes ou laver de la vaisselle). Lorsqu'elle est dans la marelle elle maintient le lien de la même façon.

Un nouveau changement de position va permettre de décrire ce lien et de poursuivre l'établissement de la relation entre le vécu de la petite fille (une actualisation du schème cherché) et la conduite de A en VI et donc d'identifier le schème recherché. **Petit à petit le schème émerge dans l'entretien.**

E1.C1.126 : *Donc je te propose de laisser cette petite fille pour revenir je ne sais pas, quelque part où c'est bien pour toi pour regarder "Celle qui va dans la case" (Quatrième position).*

B perçoit là, un moment très délicat. Il lui semble que pour laisser l'émergence se poursuivre sur ce qui est en train de se faire, elle ne peut remettre Joëlle directement en évocation de son VI (marelle avec Fabien), mais la maintenir en observation de cette Joëlle-là, bien en contact avec la situation, d'où sa proposition et aussi la recherche de Joëlle pour se sentir bien placée, afin de pouvoir répondre à ce que B lui demande.

E1.J.127 : *(là, Joëlle n'est plus en évocation) D'accord. On était sur le lien. J'ai l'impression qu'il faut que je me mette dans une autre position pour regarder le lien et j'ai l'impression que c'est cette position-là qu'il faut que je prenne et ce que ça m'apprend c'est que... j'ai développé un savoir faire de ressenti, à savoir que ... c'est difficile à expliquer !*

B voit que A continue toute seule : elle s'est mise en méta dans une cinquième position sur ce qui se passe et se met ensuite dans le deuxième temps de la position du Feldenkrais : "qu'est-ce-que cela m'apprend".

E1.C1.128 : *C'est là dans le corps ?*

E1.J.129 : *Ce lien-là, je sais que si j'y suis il y a quelque chose qui va sortir (et montre avec sa main quelque chose qui sort sur une courte distance vers l'oblique avant gauche, le même mouvement que précédemment dans la position de la petite fille avec sa mère)*

E1.C1.130 : *Quand tu y es, il y a quelque chose qui va sortir !*

E1.J.131 : *Et là je découvre vraiment que j'ai développé ça depuis toute petite alors je ne sais pas si c'est parce que Pierre a parlé d'énergie hier, j'ai l'impression que **c'est un lien énergétique** mais ça, je ne sais pas si c'est ma tête qui réfléchit ou autre chose !*

E1.C1.132 : *C'est comme ça !*

Là, B entend que Joëlle part dans l'explicatif et cherche donc à couper court pour qu'elle reparte dans l'émergence.

E1.J.133 : Mais en tout cas c'est comme s'il y avait un savoir faire que j'ai développé depuis là, à savoir que quand je sens qu'il faut insister, j'insiste. Autrement dit, quand je sens qu'il faut attendre que les infos sortent, j'y reste et ça va sortir. C'était pas à côté de la plaque car c'est là que j'ai eu une réponse pile poil à ma question.

E1.C1.134 : Et donc là tu sens ce lien avec Fabien ?

E1.J.135 : Non c'est un lien avec Celle qui est au centre

B ne savait pas encore à quoi Joëlle se sentait reliée dans son VI et fait erreur en induisant !

E1.C1.136 : Ah Celle qui est au centre et toi sur la case ?

E1.J.137 : Autrement dit quand je suis sur la case [du présent ou case 6] je me relie à Celle qui est au centre [sur la case de la question ou case 5] par ce lien marron-là et ce lien marron-là me dit que si je reste là et que j'insiste, je vais obtenir ce que je veux. Et là j'étais très déterminée parce que je voulais obtenir la réponse à ma question

B ne fait que suivre A tout en décodant ce qui se passe. Le ressenti corporel a été mis en mots : "espèce de lien qui sort devant vers..." puis la métaphore se développe : "corde marron tendue entre..." et cette métaphore descriptive renvoie bien au N3 qui se développe depuis la perception interne au niveau de son plexus qui s'est extériorisée avec les deux gestes. Puis A se met seule dans la position du Feldenkrais et dit tout ce que cela lui apprend et donc accède au sens.

E1.C1 138 : D'accord !

E1.J.139 : Donc la petite fille qui insiste avec sa mère est là, elle veut obtenir quelque chose qu'elle demande je ne sais pas quoi mais je retrouve tout à fait cette sensation-là, à savoir j'évalue chez ma mère que c'est pas la peine d'insister car elle dira non ou j'évalue chez ma mère que je peux insister grâce à ce lien-là. *Et là se dévoile le sens du N3 pas encore de façon totalement explicite. Peut-être là, B aurait pu l'arrêter pour lui demander une formulation du message ? (Cf. les messages structurants de Nadine)*

E1.C1 140 : D'accord. Et du coup, quand tu es dans la case et que tu te sens reliée à Celle du centre par ce lien, tu sais qu'il va se passer quelque chose

A ajuste son déplacement pour que la corde soit droite et tendue.

E1.J.141 : Et bien apparemment oui !

Pour B le moment devient crucial. Elle repère que A est revenue en évocation de son VI vers la fin de ce changement de case puisqu'elle est maintenant dans la dernière case, celle du présent "ici et maintenant" où elle voulait aller. Du coup, B veut prendre le temps de la remettre en évocation de ce moment, ce qui va amener ce détour sur sa relation à son interviewer, Fabien.

E1.C1 142 : Du coup comment tu écoutes Fabien ?

E1.J.143 : Alors là Fabien, j'écoute pas Fabien, Il était là pour m'accompagner, c'était important qu'il soit là. Ce qu'il dit n'a rien à voir au niveau importance, c'est décalé.

Joëlle dit l'importance à ce moment-là de la présence de Fabien, son B, juste comme interlocuteur, pour valider ce qu'elle dit, donner un statut à sa parole.

E1.J.152 : Le plus important c'est que j'ai la réponse à ma question. La détermination elle est là et **c'est aussi important que la petite fille qui veut ce qu'elle demande, c'est pareil !**

E1.C1 153 : Attends, attends, tu es dans ta case-là, tu es reliée à Celle du centre par ce lien tel que tu m'as dit et ce qui est important c'est la réponse à ta question. Comment ça se traduit en toi à ce moment-là, quand tu es là dans cette posture avec ce lien, comment ça se traduit en toi "ce qui est important c'est que j'ai la réponse à ma question" ?

E1.J.154 : Le plus important c'est aussi que je maintienne le lien. Il y a des ordres d'importance quand même !

E1.C1.155 : Le plus important c'est que tu maintiennes le lien !

E1.J.156 : Je maintiens le lien et tout ça, c'est motivé par le fait que j'ai envie d'avoir la réponse à ma question.

E1.C1.157 : Donc maintenir le lien fait partie de l'importance que ça a, que tu reçoives la réponse à ta question. Enfin je ne sais pas si c'est comme ça qu'il faut le dire, mais ce lien traduit que c'est important que tu aies la réponse à ta question ?

E1.J.158 : Il est sous tendu par ça. Tiens, le lien il est marron, dessous il y a du noir et **le noir c'est la volonté d'avoir la réponse à la question.** Ah ! *dit-elle étonnée (Cf. son non verbal)*

La métaphore du N3 s'enrichit avec ce trait noir dont le sens ou N4 est "la volonté d'avoir ce qu'elle veut..."

E1.C1.159 : c'est la volonté d'avoir la réponse à la question !

E1.J.160 : Tu imagines un trait qui me relie à une corde marron, dessous il y a du noir tu sais comme les gâteaux les choco BN, et le noir dessous c'est la volonté d'avoir la réponse, ça sous tend.

Quels outils ont permis ce résultat ?

A partir de l'entretien du début se développe tout un jeu. Ce jeu comprend à la fois des changements de place, de point de vue, de positions de parole différentes. Ces changements se font de la façon la plus naturelle qui soit. De même pour les questionnements allant de N2 vers du focusing actuel puis vers les questions qui permettent d'aller chercher le moule de la conduite manifestée en V1.

Le démarrage des "qui" arrive très vite. Un premier "qui tu es..." amène "Celle-qui-sait" puis un deuxième "qui" amène "la chercheuse" et un troisième "qui" amène "la têtue". Et là, la qualité de la réponse n'est pas la même : Il y a une prise de conscience chez A avec un rire. Cette réponse la surprend et l'amuse. Cette qualité différente de réponse pourrait-elle être un des critères qui indique que c'est bien le moment de poser la question "de quand elle date ?".

C'est cette nouvelle question qui amène "la petite fille" et la situation d'origine du schème. Ensuite il s'agit de tourner l'attention vers le comportement de la petite fille pour avoir le "moule" du schème actualisé en V1. Pour cela un maintien en prise sur cette origine, "la petite fille" permet de donner quelques caractéristiques de son comportement. Nous retrouvons ici la situation classique de l'entretien. Enfin une position méta permet l'émergence du schème puis la comparaison avec la situation du V1.

Pour conduire l'entretien, B suivait le fil directeur qui lui permettait de passer d'un niveau de description à un autre, par exemple des N2 (fragmentation ou plus de détails) au focusing actuel, puis les questions qui permettent de traiter du N3 et du N4.

Joëlle informe qu'il se passe quelque chose au niveau corporel (sensations au niveau de son plexus), puis le traduit en gestes (sa main sur sa poitrine à droite puis à gauche); puis l'un de ces gestes (celui de gauche dont nous avons besoin) est mis en mots avec la métaphore du lien marron qui traduit le N3. Vient ensuite la nécessité d'aller chercher le sens ou N4 par une méta position, style Feldenkrais, "qu'est-ce que ça t'apprend" ou "qu'est-ce que ça te dit ?". Ce fil directeur lui permet de décoder ce qui se passe au niveau de Joëlle ou de classer ce qu'elle amène au fur et à mesure du déroulement. C'est le grand pas en avant sur les travaux de l'année précédente.

Le schème mis à jour qui rend le N3 de Joëlle intelligible

A met en œuvre un schème de savoir faire à partir d'un ressenti corporel qui se manifeste au niveau du plexus. Il lui donne la certitude qu'elle peut insister, qu'elle va obtenir ce qu'elle veut. Elle peut donc attendre et laisser venir. Elle en a trouvé une origine dans son vécu de petite fille qui voulait absolument obtenir quelque chose auprès de sa mère. Elle y a développé la mise en place d'un lien énergétique avec sa mère, à partir de ce ressenti corporel au niveau du plexus (comme un faisceau en forme d'entonnoir), qui l'informe quand elle peut insister pour obtenir ce qu'elle veut. Le lien est sémiotisé par une corde marron et en-dessous, il y a du noir, et le noir c'est la volonté d'avoir la réponse à la question.

Dans la situation du V1 on retrouve la même détermination (la partie "têtue" à l'œuvre) à obtenir la réponse à sa question, puis le même lien qui la relie à "Joëlle sur la case du centre" qui lui indique qu'elle peut insister pour obtenir ce qu'elle veut. Nous avons donc bien mis à jour le schème organisateur de la conduite de A qui est reliée à Celle qui est au centre (celle qui représente la question) et ne lâche pas. Elle sait, grâce au lien énergétique mis à jour, que la réponse qu'elle cherche va émerger. Qu'elle peut insister et qu'elle va obtenir satisfaction, comme avec sa mère.

L'exemple de Claudine

Avec cet exemple de déplacement, nous avons là ce que Pierre a appelé de l'insensé, quelque chose d'incompréhensible qui se passe, incompréhensible au sens où nous n'avons pas la dimension causale, c'est-à-dire la raison pour laquelle telle chose est faite expressément de cette manière pour atteindre le but visé. C'est pourquoi, nous avons choisi d'explorer ce moment.

Au début de notre travail, l'insensé que nous visons, c'est la situation que Claudine constate à l'arrivée de son déplacement. Les entretiens révéleront qu'il y en a eu d'autres pendant le déroulement de ce V1, en particulier pendant le déplacement.

Aux données des deux entretiens menés alternativement par Maryse et Joëlle, entrecoupés de discussions, il faut ajouter celles de deux textes, d'abord le récit que Claudine a fait sur son cahier le

soir du premier entretien et ensuite, le texte d'une auto-explicitation qu'elle a menée à la suite du deuxième entretien.

Nous ne faisons pas le récit exhaustif et complet de son histoire, nous sortons du chronologique pour y aller par niveaux de description. Donc si vous le voulez bien, nous vous proposons de nous suivre de N1 en N2 puis de N2 vers les N3/N4¹², soit d'aller des données les plus immédiates à la conscience aux données relatives au sens et au schème sous-jacents, que nous venons juste d'apprendre à attraper¹³.

Le niveau 1, N1, de cette histoire

C'est-à-dire les informations dont Claudine disposait au démarrage des entretiens.

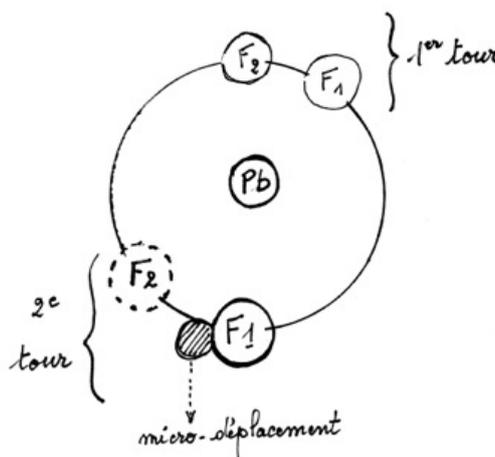
Il était une fois une Claudine qui travaillait avec Pierre dans la pré université d'été 2016. Elle en est au deuxième temps de son deuxième tour dans un exercice de Feldenkrais¹⁴. Elle est dans le jardin devant la maison, elle regarde l'endroit du problème. Il lui vient un son, sorte de grésillement, qui se prolonge, dans son oreille droite. C'est un bruit qu'elle reconnaît mais n'identifie pas. Cela viendra plus tard. Puis elle voit un mouvement d'air au ras de l'herbe qui tourne juste au-dessus du problème. Pierre l'écoute décrire, l'accompagne et à un moment il lui propose de se déplacer très légèrement vers la gauche et de dire si les choses lui apparaissent toujours de la même façon. Étonnée qu'il ne lui propose pas le temps suivant de l'exercice avec la question "qu'est-ce que cela t'apprend ?", elle acquiesce et part sur sa gauche, curieuse et consentante pour poursuivre.

Et là, plouf, patatraque ! C'est tranquille, elle ne perçoit plus rien, elle se sent bien, elle est zen, sereine, apaisée. Il n'y a plus de problème, comme si elle avait changé de monde ! Puis elle réalise qu'elle est encore dans l'exercice et que Pierre est toujours à la même place et attend sa réponse. Elle ne sait quoi faire, n'a rien à dire. Lui vient qu'il faut juste qu'elle lui dise ce qui est là pour elle, tel que c'est là (soufflé par son témoin).

Voilà, ce sont les données du niveau 1 de description sans plus d'informations sur le déplacement lui-même.

Le travail mené a bien sûr produit des informations plus fines sur ce qu'il s'est passé, en particulier sur son micro-déplacement. Ses deux B ont eu bien du mal à l'amener à le décrire, d'abord parce qu'elle était scotchée sur le contraste entre ce qui a précédé et ce qui a suivi le micro déplacement, ensuite, parce qu'elle ne voyait rien à dire sur ce pas de côté. Tout le monde s'y prend de la même façon n'est-ce pas ? Les deux B ont également obtenu la description spatiale des positions du Feldenkrais pour Claudine qui, après coup, en fait un croquis.

Schéma du Feldenkrais pour Claudine



¹² Vermersch P., (2014), Description et niveaux de description, *Expliciter* 104, pp. 51 – 55.

¹³ Cf. Maurel, *Expliciter* 112, compte rendu de l'université d'été d'Août 2016.

¹⁴ Exercice du Feldenkrais : il s'agit d'un exercice de PNL à deux, l'acteur, A et le guide B. A énonce un problème (1^{er} temps), puis B le fait se déplacer pour regarder son problème et lui demande s'il était un mouvement, une couleur, ... qu'est-ce que ce serait ? (2^{ème} temps). L'exercice se poursuit, puis B demande à A de se déplacer à nouveau pour voir à la fois le problème et ce que A vient d'en dire (3^{ème} temps). Et là, il lui demande : "qu'est-ce que ça t'apprend ?" Il est possible de faire un 2ème tour et pour terminer, A reprend la place de l'énoncé du problème et fait le point de ce qu'il peut dire riche de tout ce qui lui est venu.

Le schéma ci-dessus est le schéma de l'exercice de Feldenkrais, utilisé par Claudine dans sa tête, avec au départ la position du problème, au centre dans un petit cercle. Sur le deuxième cercle, nous trouvons les deux positions pour travailler le problème : en F1, la position de la sémiotisation en termes de mouvement, son ou image puis, en F2, la position de prise de recul avec "qu'est-ce que ça t'apprend ?"

Le niveau des N2

- D'abord dans la case F1, avec le son qui l'intrigue et le mouvement d'air circulaire, Claudine se sent bientôt envahie d'un sentiment désagréable. C'est la voix de Pierre qui la ramène dans l'exercice.

Juste avant le déplacement elle est pleine de cette valence négative qui lui est venue, juste après ce qui lui était apparu (son + mouvement) mais avec la proposition de Pierre elle redevient tranquille, de nouveau dans l'exercice en cours et curieuse de ce qui va se passer ensuite.

- Le déplacement

Elle part sur sa gauche très légèrement en arrière en écartant son pied gauche, pas trop pour ne pas être déséquilibrée. Tout va doucement, elle prend son temps. Elle regarde son pied, il va se poser, à la fois pour sortir du cercle précédent et pas trop loin puisque c'est un micro déplacement, juste pour voir si ce qui lui est apparu se modifie, bouge.

Elle pose délicatement son pied en commençant par les orteils et elle le déroule, puis elle sent son poids du corps se mettre dessus. Ensuite, elle lève l'autre pied et le pose de la même façon, parallèle au premier, à écartement de son bassin, comme si elle était dans un petit cercle juste contre celui du moment précédent. Elle ne regarde que ses pieds et n'est traversée d'aucune autre pensée. A l'arrivée, elle est sur ses deux pieds, équilibrée. Elle est complètement absorbée par son action de se déplacer, d'éprouver les sensations de ses pieds. Juste dans l'instant présent. *Au moment des entretiens, elle n'a pas les mots pour décrire ce qu'elle vit à ce moment-là. Elle voit bien que son B cherche à lui faire dire ce qu'il se passe d'autre dans sa tête pendant qu'elle se déplace, alors que justement, il ne se passe absolument rien d'autre. Elle a une qualité d'attention posée sur ce qu'elle fait avec beaucoup de soin.*

- A l'arrivée

Quand elle est arrivée sur ses deux pieds, elle redresse la tête pour regarder l'espace central (du problème), elle ne perçoit plus rien, juste l'espace herbeux qui la sépare de Pierre et lui, toujours au même endroit, debout devant le mur de la Bergerie. Elle est d'abord dans le ressenti de l'état de tranquillité, de paix dans lequel elle se retrouve. Puis elle réalise le décalage, l'insolite de ce qu'elle vit avec l'exercice en cours. Elle ne comprend pas. C'est étrange ! La rupture est tellement importante ! Sur le moment, elle ne bouge plus, ne pense plus. Elle ne sait que faire ! La question de savoir si c'est elle qui a coupé volontairement avec ce qui précède la traverse. Son témoin la bouscule alors, la presse de dire à Pierre tout simplement ce qui est advenu.

Elle perçoit comme un mur entre les deux espaces, quelque chose qui sépare. Elle a changé d'espace comme si ce qui lui était apparu était resté dans le cercle d'où elle est sortie.

Là, elle se sent lâchée dans son corps et dans sa tête, comme si son corps occupait plus de volume.

Des N3, vers le sens ou N4

- Commençons par le son. Le soir du premier entretien quand elle écrit le récit de ce qui est venu, elle est tranquille, au calme, elle a le temps et repart forcément en évocation... Claudine va découvrir que ce bruit très typique, très ancien qu'elle n'identifie pas d'abord, la renvoie à son enfance. Quand il fallait aller à la poste, faire la queue au guichet pour demander une cabine, puis une fois le numéro fait sur le cadran, il y avait parfois ce son, ce grésillement pour dire que la ligne était brouillée et qu'il n'était pas possible d'obtenir le correspondant. De plus le fait que ce soit un son qui lui apparaisse en premier l'a surprise car elle se sait kinesthésique et c'est bien la première fois que cela lui arrive ! Là, elle a une description de ce N3, mais il n'a pas été repris dans la suite. Et donc elle n'a pas fait l'étape de "qu'est-ce que cela lui apprend ?".

- La sensation désagréable s'est progressivement installée et est entrée en résonance avec le problème du départ. Elle ressent un serrement de gorge qui signifie que cela la touche assez profondément. Elle se trouve encombrée de tout cela, n'a pas envie de poursuivre, mais dans son V1, elle ne sait pas tout cela. Elle éprouve seulement une certaine confusion, ne sachant plus quoi faire.

Quand elle entend la voix de Pierre, elle redevient la Claudine de l'exercice, celle de St Eble qui expérimente et explore car elle était complètement prise par ce qui lui apparaissait et n'était plus présente à l'exercice et donc à Pierre. Et là, elle perçoit comme une fulgurance, quelque chose d'ultra

rapide comme un courant d'air qu'elle a juste le temps de reconnaître mais sans l'identifier comme si une co-identité sous jacente au problème avait juste pointé son nez. Pour essayer de mieux mettre en mots ce qu'elle saisit : c'est comme si, ce qui lui est apparu dans le temps de sémiotisation était l'œuvre de cette co-identité. Elle l'a à peine entrevue. Elle a juste perçu quelque chose de négatif, comme une photo qui apparaît et disparaît, que l'on n'a pas le temps de voir vraiment et surtout pas envie de voir. Elle ne savait pas que c'était celle-là quand elle a entendu le son et vu le mouvement sur l'herbe. Mais comme elle était dans le déroulement de l'exercice, ce fut juste un mini flash. Elle sait juste que c'est une Claudine du passé qui lui pose problème et même en V3, elle n'a pas envie de la considérer.

En fait, c'est une entité en elle qui a repéré cette co-identité qui lui fait problème. Elle la bloque, la repousse et redonne vite sa place à la "Claudine de l'exercice" (ou "Claudine de St Eble") qui s'était faite phagocytée par ce qui lui apparaissait. Ça se fait en elle ! Claudine ne sait pas trop qui est cet agent (son témoin ?), mais ce qu'il fait, lui est clair. C'est une partie d'elle qui dans ce moment évalue et coupe avec ce qui ne lui convient pas.

Cette phase où ces différentes Claudine se succèdent de façon très rapide et imbriquée, est une phase de négociation avec elle-même. Il s'est révélée d'une façon très fugace, non consciente en V1, que la Claudine présente, c'est-à-dire la Claudine d'aujourd'hui ne veut pas, de ce qui arrive dans la case du Feldenkrais car cela la renvoie à une Claudine du passé dont elle ne veut pas.

- Ensuite celle qui amorce le déplacement, est vraiment "la Claudine de l'exercice" ou "celle de St Eble" dans le sens où elle a repris la relation avec Pierre. Elle est curieuse de ce qui va pouvoir venir, c'est la co-chercheuse. Elle accepte un peu tout, avec légèreté, en jouant. A St Eble, on essaie, on joue, on tâtonne, on est prêt à expérimenter. Il n'y a pas d'enjeu. C'est la joueuse qui est apparue depuis quelques années. Celle qui sait que ce qu'ils font à St Eble est génial et n'existe nulle part ailleurs. Elle sait qu'elle a de la chance d'être impliquée dans un truc pareil ! C'est cette Claudine-là qui entend la proposition de Pierre et part pour le micro déplacement.

- La gestuelle de Claudine en évocation attire l'attention de Maryse et de Joëlle. En observant Claudine qui refait le déplacement tout en étant en évocation, elles repèrent que les gestes de Claudine sont très particuliers. Elles cherchent une description plus fine du déplacement latéral et découvrent comment Claudine se déplace et confirment que cette façon de se déplacer lui est très personnelle et donc insensée dans le contexte de cet exercice puisque rien ne permet d'en comprendre la nécessité pour la réussite de son action de déplacement. Claudine, elle, ne s'en étonnait pas et pensait que c'était naturel et normal. Elle n'a pas adhéré tout de suite à la proposition d'aller plus loin dans la description de ce déplacement, restant sur la stupéfaction du résultat produit par le micro déplacement. C'était totalement incompréhensible ! Un si petit déplacement et un tel changement dans aussi peu de temps, Claudine était assez déroutée, s'est retrouvée complètement décalée.

Il a fallu que ses deux B la convainquent que cette façon de se déplacer latéralement n'était pas celle de tout un chacun et qu'il allait falloir rendre intelligible les gestes de ce déplacement et l'utilisation de ce qu'elle appelle les cercles.

Commençons par les cercles (Cf. le schéma ci-dessus). Claudine a en tête une représentation schématique des différents temps de l'exercice qu'elle a projetés dans l'espace. Au centre, un petit cercle pour le problème de départ "Pb", puis autour et plus loin à la même distance du problème les deux autres temps de l'exercice F1 et F2 qui visent à considérer le problème. Ils sont sur un cercle concentrique dont le centre est celui du problème. Le micro déplacement sollicité par Pierre est en lien avec le 2^{ème} temps F1 à savoir l'expression sémiotisée du problème. Pour Claudine, F1 est représenté par un petit cercle. Le but du micro déplacement est un autre F1. C'est une variante. Le cercle de cette variante est plus petit, tangent au précédent F1, sur sa gauche et légèrement en arrière. Et après avoir posé son pied gauche au centre de ce nouveau petit cercle, elle pose son pied droit, quand elle le ramène, à la limite, pour qu'il soit tangent au petit cercle précédent. Donc pour elle, elle va de position en position dans chacun de ces cercles. Et là, nous avons un autre détail insensé que nous n'avons pas exploré. Pourquoi faut-il qu'elle fasse comme ça pour que ce soit un micro déplacement ? Et pourquoi faut-il que le deuxième temps du Feldenkrais se fasse à la même distance du problème que le premier temps ? Cela aurait mérité un début de questionnement en "qui tu es quand tu représentes l'exercice de Feldenkrais par cette constellation de cercles ?" Et "qui tu es quand tu dis que ces cercles doivent être disposés ainsi ?" Etc.

Continuons avec les détails du micro déplacement au niveau de description N2. Claudine reconnaît un schème moteur très ancien. Il date de ses débuts en danse alors qu'elle était encore étudiante en EPS, là aussi dans un espace de liberté qu'elle s'était créé¹⁵ : "les deux pieds parallèles à largeur du bassin !" Consigne qu'elle entendait à tous les débuts d'exercices debout sur place. Cette posture, elle la retrouvera tout au long de certaines activités physiques et la fera pratiquer à ses élèves. Mais ce schème a évolué avec son histoire et s'est enrichi d'autres pratiques plus récentes. Ainsi avec la Feldenkrais¹⁶, c'est la qualité de lenteur, de vitesse constante qui entraîne la pleine conscience, l'absorption complète sur le déroulement du geste en cours. Avec le Yoga, le Qi-Kong ou le Reiki, s'ajoute une posture plus précise avec les genoux souples, le menton poitrine mais surtout la dimension énergétique, le lien total de Claudine dans l'instant présent. Ce schème s'est ainsi enrichi d'une qualité de présence qui lui fait suspendre tout ce qui l'habite dans son quotidien, tout ce qui peut être extérieur à ce qui est en train de se faire.

Ainsi, c'est la description de plus en plus fine (N2) de la modalité du déplacement qui a permis à Claudine d'identifier les co-identités ou parties d'elle, mobilisées dans son activité de déplacement. Au départ, c'est la Claudine de St Eble. Puis, dès qu'elle lève le premier pied en prenant son temps en cherchant à le poser juste où il faut pour rester équilibrée, c'est la prof d'EPS en danse. Mais très vite, la lenteur amène par association la vitesse constante et donc une nouvelle association se fait avec celle qui pratique la Feldenkrais et qui est donc absorbée par ce qui est en train de se faire. Quand elle pose son pied gauche en le déroulant de la pointe vers le talon, qu'elle sent son poids du corps se mettre dessus ainsi que la sensation de ses deux pieds dans le sol, la voilà ancrée dans la terre. Et cela déclenche l'association avec celle qui pratique le Qi-Kong ou le Reiki ou encore le Yoga (même qualité de présence et d'absorption dans le corps). Complètement dans son corps, son mental est totalement suspendu. Et donc, quand elle est sur ses deux pieds, qu'elle relève la tête, c'est la co-identité de ces activités-là qui l'habite. Son état interne est zen, tranquille, elle n'a plus de pensée. Il n'y a plus de problème, donc en V1, rien à percevoir du problème posé au départ de l'exercice. Cet état, qui a scotché Claudine si longtemps de par son incompréhension, est maintenant très clair et n'a plus rien d'insensé ! Mais c'est vrai qu'il lui est personnel et lié à son histoire. Les gestes du déplacement sont maintenant intelligibles.

Ce qui est stupéfiant, quand on met les différents temps de ce déroulement ensemble (fin de F1+ déplacement + posture d'arrivée) c'est qu'en fait, le déplacement est bien une réponse à la demande de Pierre ; sa fonction est de couper avec ce que Claudine a vécu et ne veut pas voir en F1. Elle dit bien qu'il y a "comme un mur entre les deux", "comme si elle avait changé de monde". Au début du déplacement, elle quitte quelque chose qui ne lui convient pas puis une transformation s'opère avec la qualité du déplacement tel qu'elle le fait, elle va vers autre chose, quelque chose de tranquille, serein où le problème n'existe plus.

Pour résumer, Claudine perçoit de façon très fugace une identité du passé dont elle ne veut pas, Pierre lui propose le micro déplacement, la Claudine de Saint Eble prend la main, sous l'incitation de son témoin, pour poursuivre l'exercice. Elle se met en mouvement, mais les traces laissées par l'identité perturbante déclenche le schème de l'installation d'un nouvel état interne qui coupe totalement avec le précédent. Cet état est vide de pensée, mais il n'est pas vide d'attention, il y a un maintien en prise, attentif sur le corps, totalement non verbal, une conscience particulière que l'on trouve dans la méditation. L'attention de Claudine est toute entière portée sur l'action en train de se faire et à l'arrivée, il est plein d'une certaine qualité de présence. En fait c'est un schème de coupure qui s'est donné. Il a pris la forme du déplacement dans l'exercice en réponse à Pierre et par association physique a réveillé les pratiques de Claudine pour aller dans le zen. Association déclenchée par le mode de déroulement de ses actions corporelles dans le déplacement.

Quelques Commentaires

- Le développement de ce N4, d'accès au sens, s'est fait par étape, un peu dans les entretiens mais aussi dans les échanges au cours de ces entretiens, et dans ses deux moments d'écriture personnelle. Toutefois cela s'est encore affiné lors des temps de transcription des entretiens. Chaque fois que

¹⁵ C'était en marge de ses cours à l'ENSEPS, elle travaillait pour se payer des cours de danse avec Karin Waehner sur Paris.

¹⁶ Feldenkrais : activité corporelle, parfois qualifiée de gymnastique douce dont les mouvements se font lentement, souvent à vitesse constante et en conscience.

Claudine a accès à des choses aussi profondes, il lui faut du temps pour les intégrer. Le travail non achevé se poursuit chaque fois qu'elle revient dessus. Il s'agit en fait de prises de conscience successives.

- Au plan technique, deux moments ont été productifs pour les questions "qui est celle..." chacune associée à un déplacement. Le premier est dans le court instant de l'entretien entre la proposition de Pierre et le début de son déplacement. Il vient une "Claudine du passé" qui se fait bloquer par une entité, peut-être son témoin (?) puis la "Claudine de l'exercice" ou de "St Eble". Moment capital qui éclaire la disparition qui va suivre.

Puis dans l'exécution du déplacement, le premier schème mobilisé s'est transformé. Nous avons vu comment il s'est enrichi au cours des étapes de la vie de Claudine à travers ses pratiques successives, et ce sont ces transformations, obtenues en tant que N2, qui révèlent les co-identités sous-jacentes.

- Le "depuis quand" concernant la Claudine de St Eble les a emmenées vers la source et là, ce fut une longue histoire sur les origines de cette Claudine de St Eble. Nous y avons appris qu'elle a toujours su avoir, depuis sa vie de collégienne, une activité qui lui permet de couper avec son quotidien, de laisser tous ses problèmes à la porte et de faire comme elle veut. Elle vit alors dans cet espace de liberté qu'elle s'est organisée, concentrée sur ce qu'il s'y passe et rien d'autre. C'est une information éclairante. Mais la longueur de cette mise à jour nous écartait des buts poursuivis. En faisant venir une co-identité à différents moments de sa vie, A est partie en évocation de pans entiers de son vécu qui se sont donnés avec tous leurs états et toute leur force. C'était donc délicat à ce moment-là pour les B de proposer à A de lâcher !

- Deux dissociés ont été invités, une petite musique et un clown. Sans apporter de nouvelles informations. Puis B a proposé de considérer le serrement de gorge comme un N3 et a voulu le questionner comme un égo. Ca s'est avéré impossible pour A. En fait cette manifestation organique, physiologique pouvait-elle être prise pour un N3 ?

- Il y eu d'autres errements. Des moments où B ne comprend pas ce que dit A ce qui amène A à se répéter ou à expliquer. Nous touchons maintenant à des qualités de vécu pour lesquels nous ne trouvons pas toujours les mots et même, nous ne pensons pas qu'il y a quelque chose à en dire. Par exemple la qualité du déplacement de Claudine qu'elle a réussi à approcher depuis. Son B cherchait vraiment à lui faire décrire ce qu'il pouvait y avoir d'autre que ses seuls pieds qui bougeaient et Claudine ne savait que lui dire de plus. Parce qu'il n'y avait rien d'autre.

L'exemple de Maryse

Le récit de V1

Il était une fois une Maryse qui travaillait avec Thibault dans la pré université d'été 2016. Elle est assise sur un fauteuil blanc sous le tilleul au fond du jardin, dans la position du critique de l'exercice du Walt Disney. Elle a déjà effectué un micro déplacement à droite. Thibaut lui propose de faire un autre micro déplacement. L'intention éveillante de B déclenche pour elle à ce moment-là le mouvement physique vers la gauche, et en elle, une interrogation forte sur ce qu'elle va bien pouvoir trouver de plus avec ce deuxième micro déplacement. Pour se déplacer, elle soulève le fauteuil en le prenant par les accoudoirs et en restant "presque assise" dessus, elle est donc obligée pour faire ce mouvement de se pencher vers l'avant, de baisser la tête et de regarder ses pieds. Quand elle pose le fauteuil et qu'elle lève les yeux, tous les hologrammes représentant symboliquement les nombreux objets liés à son problème et éparpillés partout dans le jardin, ont disparu. Elle ne voit plus que la pelouse bien verte avec un chemin qui ondule vers la Bergerie, d'un vert moins soutenu que la pelouse, tendant un peu vers le jaune. Il n'y a plus rien d'autre devant ses yeux. Et elle se sent sereine.

La méthodologie et le schème obtenu

Comment avons-nous questionné ce vécu, qu'avons-nous obtenu, qu'avons-nous oublié ?

Nous sommes allées très vite très loin avec un seul entretien d'une heure, même si nous n'avons pas eu le temps d'aller au bout de l'intelligibilité de la conduite de Maryse.

Maryse est A, Joëlle B, Claudine C.

Maryse écrit à partir de son protocole et de quelques auto explicitations :

Avec un premier entretien d'explicitation Joëlle obtient la description au niveau N2 de ce V1 qui ne dure que quelques secondes. La chaîne des "qui" commence 7'15" après le début de l'entretien, à la fin de la récolte des éléments de N2 dans l'entretien d'explicitation. Joëlle évalue que je suis bien en

évoquant et estime que la description en N2 ne nous apportera rien de plus. Nous sommes toujours dans les fauteuils de l'explicitation du départ.

Joëlle me demande qui je suis quand je dis que je lève les yeux et qu'il n'y a plus rien. Quand Joëlle dit cette relance, je ne vois pas "rien", je vois le chemin qui ondule dans la pelouse, je vois donc un N3 et je reste en prise avec ce N3, mais Joëlle ne le sait pas, ce qui dans ce cas n'est pas gênant, l'important est que je sache ce que je vise. Je réponds que "Je suis celle qui fait l'exercice, qui répond aux consignes de B qui m'a demandé de me déplacer". Les temps de réponse entre les "qui" et les "je suis celle" sont très longs. Je suis en position d'accueil, je ne fais rien, je laisse venir sous l'effet des mots de Joëlle, les réponses me viennent, "je" ne fais que les accueillir et les dire :

"Et qui tu es quand tu fais l'exercice",

"Je suis celle qui est là à Saint Eble pour faire des expériences",

"Et quand tu es à Saint Eble pour faire des expériences, tu es qui",

"Je suis celle qui est curieuse",

"Et quand tu es celle qui est curieuse, tu es qui",

"Je suis celle qui veut savoir ce qu'on va faire de neuf cette année avec tout ce qu'on a travaillé depuis un an, avec l'idée qui nous habitait à la fin de notre travail d'écriture de cet hiver - le protocole de Joëlle - que ça va faire du boulot pour le prochain Saint Eble",

"Et quand tu es celle-là, tu es qui",

"Je suis celle qui a un peu oublié le problème de départ, pourtant très lourd et très chargé émotionnellement, (*étonnement et dérangement en le découvrant*), je suis celle qui est prise dans la curiosité et dans cette activité de découverte, et qui met à distance les ennuis et les trucs durs",

"Et quand tu es celle-là, tu es qui",

Là je suis suffoquée par ce qui arrive, pour le digérer je reprends les mots de Joëlle et les miens : "Qui je suis quand je suis celle qui suit sa curiosité et son intérêt pour ce qui se fait, je suis celle qui lit, qui va à des colloques, des séminaires, en un mot qui travaille, quand il y a trop d'ennuis, elle plonge là-dedans et elle oublie tout, je suis celle-là. C'est quelque chose que je sais, si je trouve l'énergie pour me mobiliser et me mettre au boulot, ça marche. Je ne savais pas que c'était lié au V1". Cette découverte me sidère parce que je connais bien ce que je viens de décrire et je l'utilise souvent, mais je ne comprends pas où est le lien avec le V1, je lâche et je fais confiance à mon B.

"Et ça te ramène à quand ?" me demande Joëlle.

Pourquoi Joëlle prononce-t-elle cette relance à ce moment-là, quelle information a-t-elle prise ? Je lui ai posée la question. Elle m'a dit qu'elle avait repéré des différences entre les mots utilisés dans la dernière réponse et les précédentes, les verbes d'action en particulier, et surtout "c'est quelque chose que je sais, si je trouve l'énergie pour me mobiliser et me mettre au boulot, ça marche". C'est ce qui a déclenché son "et ça te ramène à quand ?". Nous sommes à 12'30" du début de l'entretien. Nous sommes toujours dans les fauteuils de l'explicitation.

La relance de Joëlle me ramène au moment où je suis arrivée à Nice ou peut-être avant, je ne sais pas. Je n'en sais pas plus, donc Joëlle me propose un changement de position. Je me regarde dans la position de l'explicitation. Joëlle réitère : "Depuis quand se mettre au travail éloigne les embêtements ?". Pas d'information supplémentaire intéressante. Joëlle me propose de convoquer une ressource capable de répondre. C'est la rêveuse qui vient et qui voit très clairement et très rapidement une mosaïque de situations qui ont toutes un point commun que je résume en disant qu'elle (la Maryse que voit la rêveuse) supprime les effets négatifs de la lourdeur de son quotidien privé et professionnel en allant dans le "monde des idées" où elle est curieuse, où elle fait des découvertes, où elle fait des expérimentations. Et dans toutes ces situations évoquées, je vois que, à ce moment-là, peu après mon arrivée à Nice, il y a deux instances en moi, il y a la future chercheuse qui est en train de se constituer dans le "monde des idées", celle qui sait éloigner les embêtements, et l'autre, la besogneuse, celle qui a le sens du devoir et qui s'occupe du quotidien. Elles cohabitent, chacune fait son temps partiel, et elles n'ont pas du tout le même caractère, l'une est aimable, l'autre grincheuse. Avec quelques relances de plus, je découvre qu'elles cohabitent harmonieusement

Nous sommes à 26'30" du début de l'entretien.

Nous faisons quelques digressions à ma demande car j'éprouve le besoin de savoir comment les deux cohabitent. Dans une nouvelle exposition, un joker bibliothèque m'apprend qu'elles se fertilisent mutuellement et que la cohabitation est harmonieuse. L'une théorise sur la vie de ménagère et de mère de famille, en fait des poignées pour comprendre ce qui se passe dans le "monde du quotidien", l'autre

prend des respirations en ayant toujours un livre dans son sac pour lire dans les moments d'attente et plonger par intermittence dans le "monde des idées".

Une position de recul - métaposition - par rapport à ce début d'entretien, m'apprend que j'ai choisi ce V1 parce qu'il y avait eu un énorme étonnement au moment de la disparition des hologrammes des ennuis. Je voulais comprendre comment un micro déplacement de 20 cm pouvait déclencher un truc pareil. Il m'apparaît quelque chose de très fort pour moi, le plaisir de plonger dans le "monde des idées" qui est devenu, petit à petit, par la répétition, une ressource.

Il nous a fallu (seulement) 43 minutes pour récolter tout ça et d'autres choses plus intimes que je ne rapporte pas ici.

Dans le débriefing, dans le coin de la pièce réservée aux discussions, nous constatons que la première exposition n'a rien donné ; la deuxième, avec l'aide de ma rêveuse, a donné beaucoup d'informations sur l'activité dans beaucoup de situations du passé. Une métaposition a permis de repérer la similitude et les répétitions dans toutes les situations du passé retrouvées : entrer dans le "monde des idées" pour tenir les ennuis à distance et les rendre inactifs sur moi, donc de toute évidence des instanciations d'un même schème qui m'est familier et dont je me sers beaucoup.

Ce qu'il est important de retenir de cet exemple, c'est ce que nous avons fait dans le débriefing. Dans le débriefing, nous nous sommes demandées quel était le lien entre le V1 et les situations du passé produites par les "qui", et complétées par la rêveuse, toutes actualisations d'un même schème. Nous n'avons pas trouvé ce lien tout de suite. Je suis retournée au V1 que je n'avais pas vraiment lâché. Il m'est revenu alors qu'au moment où B m'avait demandé de me déplacer il y avait en moi une question - qu'est-ce que ça va bien pouvoir produire de plus que les deux premières positions du critique ? - et de la curiosité, de l'impatience, ça vibrait dans mon corps. C'est cette curiosité qui avait activé le schème identifié dans la mosaïque de situations du passé, qui étaient toutes des instanciations d'un même schème, celui de la mise à distance des ennuis pour les rendre inactifs sur moi, par la curiosité, la découverte, les expérimentations, les lectures, les séminaires, par tout ce qui est dans mon "monde des idées".

Quand nous avons comparé toutes ces situations, celles du passé et celle du V1, nous avons compris qu'elles avaient toutes la même structure et c'est cette comparaison qui nous a livré le schème à l'œuvre dans le V1. Et c'est la curiosité très forte de savoir ce qu'allait produire le deuxième micro déplacement en V1 qui a déclenché une actualisation du schème "aller dans le monde des idées et tenir à distance les ennuis" et qui a fait disparaître le problème. Il me semble que pour le micro déplacement étudié, nous avons répondu à la question "Qui je suis quand je me déplace ?" et rendu intelligible le résultat du micro déplacement. Dans ce moment spécifié de Saint Eble, dans le cadre de l'université d'été, nous avons trouvé le schème actualisé dans le deuxième micro déplacement du V1.

Ce qui manque

Nous n'avons travaillé et élucidé qu'un insensé du V1, la disparition du problème (premier insensé). À Saint Eble, nous n'en avons pas saisi d'autres. Que voyons-nous de plus aujourd'hui ?

Nous sommes dans la situation de difficulté décrite par Pierre :

Une première difficulté est d'identifier ces actions comme étant insensées. Cela demande à l'intervieweur de suspendre sa lecture (trop) compréhensive de ce que dit l'interviewé pour saisir que ce qui est décrit n'explique rien. Vermersch Expliciter 114, page 8.

Quels sont les détails du niveau N2 candidats pour être des insensés ?

Je trouve dans l'article de Pierre :

Il vous vient immédiatement à l'esprit la question : qui juge du caractère insensé ou non ? Et selon quel(s) critères(s) ? La réponse est simple, sera qualifié "d'insensé" tout aspect de la conduite dont l'intervieweur ne perçoit pas la pertinence causale, ne comprend pas en quoi le fait de procéder ainsi est important pour la réussite de l'action en cours. Ce sont des moments facilement invisibles, qu'il faut apprendre à identifier. Vermersch Expliciter 114, page 9.

Si je reprends les catégories données dans le compte rendu de Saint Eble - Expliciter 112, pp. 15-16 - il faut prendre en compte ce qui a produit le déplacement, sa direction, son amplitude, le mode de déplacement, la position à l'arrivée, le lieu choisi, etc. Je ne sais pas pourquoi je me suis mise d'abord à droite, puis à gauche, et pas devant ou derrière par exemple ; je sais comment je me suis déplacée, mais je ne sais pas pourquoi je me suis déplacée de cette façon-là ; je sais que j'ai posé le fauteuil pour que ce soit un micro déplacement, mais je ne sais pas pourquoi je devais le poser à cet endroit-là pour

que ce soit un micro déplacement ; je ne sais rien non plus de l'ante début, de comment j'ai interprété la consigne de B, ce que j'y ai éventuellement ajouté.

Nous avons exploré l'effet du déplacement, nous avons exploré ce qui s'est passé à l'arrivée du déplacement pour moi, qui étais A dans le Walt Disney, en cherchant la cause de la disparition des hologrammes des ennuis pour la rendre intelligible, en cherchant à comprendre pourquoi tout avait disparu. Pour cela il a fallu retourner au moment du déplacement, trouver la curiosité qui m'habitait et comprendre que c'est elle qui avait déclenché le même schème que celui trouvé dans les situations du passé, et expliquer ainsi pourquoi il n'y avait plus rien sur la pelouse. Joëlle m'a maintenue sur le moment de l'arrivée, "Qui tu es quand tu lèves les yeux et qu'il n'y a plus rien", et je trouve très intéressant tout ce qui est arrivé par cette relance et les suivantes. Les "qui" me relie à mon histoire et à l'histoire du schème qui s'est réactivé à ce moment-là.

Avec le recul et le travail fait depuis août, il apparaît clairement aujourd'hui que d'autres détails auraient pu être qualifiés d'insensés et élucidés. D'abord, les gestes de ce micro déplacement avec le fauteuil sont aussi insensés que les gestes du déplacement latéral de Claudine. C'est le deuxième insensé, il n'a pas été exploré. Cet été, notre expertise du repérage des insensés n'allait pas jusque-là. Elle est en construction. Et nous progressons puisque, en écrivant ce texte, nous venons d'en trouver deux autres, celui qui concerne le critère de proximité dans le micro déplacement et la direction du déplacement.

Pour en rendre compte, je dois donner un complément de description.

Les quatre pieds du fauteuil forment un carré. le critère de proximité pour moi (ce qui fait que le déplacement est micro) est que, à la fin du mouvement du fauteuil, deux des pieds restent dans ce carré tandis que les deux autres sont à l'extérieur. C'est clair non ? Eh bien non ! D'où vient que si le fauteuil a "deux pieds dedans et deux pieds dehors" je le considère comme "très près" signant ainsi un micro déplacement (troisième insensé) ? Il est intéressant de comparer le critère de proximité de Claudine et le mien. Pour Claudine, il fallait que le deuxième petit cercle symbolisant sa position soit tangent extérieurement au premier, donc que les deux petits cercles se touchent. Pour moi, il fallait que le deuxième carré formé par les quatre pieds du fauteuil recouvre le premier carré en partie.



Le critère de "micro" pour Claudine et pour Maryse

Et pourquoi ai-je bougé latéralement, en parallèle au mur du fond, en acceptant que la branche du tilleul pende devant mon visage ? Pourquoi n'ai-je pas bougé vers l'avant, ou vers l'arrière, ou obliquement (quatrième insensé) ?

Il est intéressant de faire ce travail de repérage des insensés au calme, hors entretien, pour apprendre à les repérer dans le futur. Et c'est fou tout ce que nous apprenons en travaillant chaque année les protocoles de l'université d'été !

Conclusions

Nous vous proposons le plan de ces conclusions pour vous aider à naviguer dans l'état de nos réflexions. Comme d'habitude, il nous manque la dernière reprise, celle qui permet de surplomber le travail, d'en tirer des conclusions de recherche et de les énoncer clairement.

Travail à trois

Réduction des protocoles

L'écriture du vécu explicité

Paradoxe

La méthode d'accès au schème

Synthèse de ce qui a été fait

Des questions techniques se posent :

Deux questions théoriques nous apparaissent :

- Co-identités et schèmes

- La position de parole de A aux différents moments de ce travail

Pouvons-nous dire que dans ces trois cas l'intelligibilité est complète ?

Des difficultés

Derrière la technique

Dernières réflexions

Travail à trois

Nous avons travaillé toutes les trois sur les mêmes documents dans Google Drive, sur les protocoles en y ajoutant des postgraphies, puis sur le document de l'article après quelques phases de cafouillage logistique. Nous nous sommes retrouvées deux, ou même trois, en train d'écrire en même temps, à voir les petits curseurs de couleur, et à suivre la construction et l'évolution du texte à travers l'historique des modifications. À la fin, quand nous avons envoyé le lien à Pierre, nous l'avons vu apparaître régulièrement pour voir où nous en étions. Ces petits curseurs de couleur sont à la fois des signes sur l'écran et des symboles qui signifient la qualité des relations entre nous et un partage qui va bien au-delà du travail commun. Quand nous reprenions, nous pouvions constater les évolutions, les parties rajoutées, modifiées, les questionnements et les remarques sur nos propres écrits. Une conscience d'être à l'œuvre toutes les trois en a émergé. Ce serait un objet d'étude intéressant sur le thème du travail d'écriture du chercheur que d'observer ce travail de co-écriture. L'effet des reprises et des interactions y est visible. La recherche du mot juste aussi. Nous validons en passant au noir nos remarques en couleurs (une couleur pour chacune). Mais ce n'est toujours que provisoire, l'une ou l'autre y revient, encore et encore. À chaque ouverture du document, de la couleur apparaît. Obligation à reprendre la réflexion ou l'évocation, car il faut signaler que pendant tout ce temps de travail et d'écriture, chacune est restée en prise avec son V1, retournant y chercher les informations manquantes chaque fois que nécessaire. Pur plaisir de suivre la construction de l'article, ses améliorations en information, en rigueur et en précision !

Réduction des protocoles

Pour la première fois depuis que nous analysons des protocoles, nous avons réussi à traiter les données en opérant une réduction sur le protocole et en nous focalisant sur ce qui est significatif et pertinent pour le thème choisi, ici l'intelligibilité de la conduite de A. Nous espérons que sous cette forme le texte sera plus facile à lire, pour vous lecteurs.

Un paradoxe à relever. Nous dominons mieux le traitement des données, et nous sommes en même temps dans la pâte du traitement et du travail sur les protocoles. Toutes les données utilisées ne sont pas dans les protocoles, il y a les textes écrits le soir, les réflexions qui n'ont pas été écrites, il y a les discussions, quelquefois en dehors du lieu de travail, donc non enregistrées, il y a les postgraphies auto explicitations pendant les relectures des protocoles. Et tout le travail invisible de nos inconscients ! Mais ce qui est sûr, c'est que chaque fois qu'un mot, une expression, une idée, est validé par les trois co auteures, cela correspond pour A à un critère intérieur qui lui fait dire que c'est ça, c'est juste ! A le reconnaît.

Il nous paraît important de souligner que la synergie au sein du trio s'est nourrie de la co recherche faite à Saint Eble, but commun, discussions, alternances de B, intervention du A dans les choix de relances ou les embranchements à prendre dans les entretiens, analyse à chaud après les entretiens, préparation d'un document de synthèse pour le grand feed-back de fin. Elle s'est nourrie aussi de tous les échanges de la co écriture dont nous avons parlé ci-dessus.

L'écriture du vécu explicité

Mettre en mots son vécu, le dire, l'écrire, ne peut être qu'une approche, qui ne sera jamais totale. Dans le déroulement de l'entretien, le sujet A ne s'arrête pas forcément sur les formulations utilisées. Elle s'y reconnaît globalement sauf quand ça accroche trop. Toutefois, en transcrivant et en relisant, le temps est déjà dilaté, la centration n'est pas la même et A retrouve toujours le contact avec son V1. Elle repart très vite en évocation. Et les mots déjà là, résonnent de façon particulière, sonnent juste ou pas, d'autres viennent qui sonnent mieux, certaines idées se précisent un peu plus, des couches plus cachées se donnent à la conscience réfléchie. Et nous avons vu aussi que certaines couches du vécu ne se donnent pas à décrire, notre vocabulaire est en retard sur notre sensibilité et il faut vraiment mettre la loupe dessus pour s'y essayer et surtout inventer de nouvelles catégories descriptives. De reprise en reprise le processus se répète. Ainsi l'écriture ne cesse de se rapprocher du vécu de la personne et ne s'arrête que lorsque celle-ci a le sentiment de justesse. Quand la chercheuse relit ses propres textes d'expression de son vécu, ce ne peut donc être qu'une simple lecture !

Il est parfois difficile de parler en "nous". Pour Maryse, le "je" lui manque; elle est obligée de faire des contorsions d'écriture pour passer au "nous".

Nous avons aussi repéré que des choses dites avec le même mot ne recouvre pas du tout la même réalité. L'une croit reconnaître un bout de son expérience sous les mots de l'autre. Elle propose une formulation. L'autre réagit, corrige, s'approche au plus près de ce qui permet de décrire ce qui se cache encore sous ses mots et n'a pas été complètement explicité. Par exemple, en première approximation Claudine et Maryse disent qu'après le micro déplacement, il n'y a plus rien. Après une clarification, chacune est apaisée, se sent bien et ne perçoit plus le problème. Mais pour Claudine ce "rien" est plein d'une qualité de présence au déroulement de son action de déplacement, alors que pour Maryse c'est une activité interne intense sur laquelle elle porte toute son attention et, autour, dans le monde extérieur, il n'y a plus rien ; c'est un état d'absorption.

Paradoxe

Parmi tous les étonnements que nous avons vécus, il en est un dont nous voulons laisser trace ici. Au moment de l'accueil des vécus anciens, il y a deux sentiments contradictoires - on pourrait dire un sentiment intellectuel en forme d'oxymore - il y a d'une part le sentiment de faire des découvertes de choses extrêmement familières, faisant totalement partie du A, où elle se reconnaît complètement, et d'autre part un sentiment d'étrangeté devant l'émergence de quelque chose de neuf, avec un sens frais, différent de ce qu'elle en connaissait jusque-là et qui se reconfigure dans la verbalisation.

Nous avons éprouvé toutes les trois ce même sentiment d'étrangeté à la découverte de certains schèmes, mais chacune à sa façon :

- Pour Maryse : c'est elle, elle s'y reconnaît tout à fait, et elle le sait - sentiment de mienneté - et en même temps qu'elle le découvre, le verbalise, le nomme, c'est comme si elle l'observait pour la première fois. Familiarité/mienneté et étrangeté en même temps.

Pour Claudine : elle se reconnaît dans ces "découvertes extrêmement familières" mais ce qui l'étonne le plus, c'est le fait qu'elles surgissent à ce moment-là, de façon complètement inattendue. Cela amène pour elle une nouvelle prise de conscience. Elle reconnaît ce type de comportement, mais elle ne savait pas qu'il pouvait se transférer à d'autres moments de sa vie quotidienne. C'est elle qui, avec le détail en N2 des différentes phases de son déplacement, a pu identifier à laquelle de ses pratiques cela renvoyait.

Pour Joëlle : le sentiment de mienneté semble être le critère de déclenchement de la question "depuis quand" permettant d'avoir accès à une origine de schème. Il va nous falloir apprendre à le détecter chez A. Pour l'instant dans l'exemple de Maryse, il a été clairement verbalisé ("c'est quelque chose que je connais") mais dans le cas de Joëlle, il s'est simplement exprimé par un rire.

La méthode d'accès au schème

Au risque de nous répéter, revenons sur la démarche suivie puisque c'était à la fois l'objet de notre exploration à Saint Eble et l'objet de ce travail d'écriture.

Nous vous avons présenté trois exemples de recherche d'intelligibilité dans des vécus, traités par chacune de nous selon son style, mais suivant une méthode commune. Nous avons suivi le même fil directeur même si la partition ne s'est pas jouée de la même façon dans les trois entretiens, ce qui est inévitable si on prend en compte les différences de style entre les A et entre les B.

- Balayage du V1 pour en verbaliser N1 et N2
- Diagnostic ou provocation d'un N3 (par un Feldenkrais par exemple)
- Accès au(x) vécu(s) ancien(s) associé(s)
- Éluclation du N4, du schème,
- → avec le fait qu'il peut y avoir des pistes plurielles, attachées au geste lui-même, à l'intention portée par ce geste (à quoi il va servir, à quel besoin il répond),

Faisons maintenant la synthèse de ce que nous avons récolté et de ce qui manque. Puis nous relèverons les questions qui se posent encore et les difficultés à mettre en acte ce schéma de méthode.

Synthèse de ce qui a été fait

Le V1 de Joëlle est différent de celui de Claudine et de Maryse qui se ressemblent dans l'intention du schème comme moyen de s'isoler d'un problème.

Pour Joëlle, nous ne sommes pas restées longtemps dans l'entretien d'explicitation, juste ce qu'il fallait pour la mettre en évocation du moment à élucider. B a repéré tout de suite que la détermination de Joëlle pour finir l'exercice en allant dans la dernière case n'était pas congruente à la situation. Elle était excessive. Nous avons obtenu cette information tout de suite. Il était clair pour B qu'elle était là avec du N3. Le démarrage des "qui" est donc arrivé très vite. Nous avons obtenu une situation d'enfance. En faisant décrire cette situation nous avons obtenu un N3, d'abord symbolique, puis métaphorique, qui l'informe qu'elle peut insister et qu'elle aura un résultat. C'est une comparaison minutieuse entre la situation du passé et le V2 qui permet de reconnaître le même lien, un V3 qui représente l'insistance de Joëlle. C'est cette insistance, cette "volonté d'avoir la réponse à la question", identifiée dans le passé et activée dans le V1, qui lui a offert la réponse à sa question, réponse qui lui convenait parfaitement. Il y a deux émergences, la posture têtue d'aller sur la case du présent et la réponse à la question de Joëlle, mais il y a aussi le choix de la case, de la façon d'y aller, et autres détails que nous n'avons pas abordés.

Pour Claudine, l'entretien a été moins direct, moins maîtrisé par les B, mais nous avons quand même décrypté les N3 (gestes insensés) du micro déplacement et nous avons compris pourquoi elle s'était déplacée latéralement comme elle l'avait fait et pourquoi le micro déplacement avait eu pour effet la disparition de son problème et même plus, lui avait apporté la paix et la sérénité. La représentation mentale du Feldenkrais par les cercles apparaît comme un insensé, mais il n'a pas été travaillé.

Pour Maryse, le questionnement a été bref, mais une fois trouvées les situations du passé et leur structure commune, il a fallu un travail minutieux de comparaison avec le V1 pour retrouver cette structure dans le V1 et en trouver l'élément déclencheur. Dans cet entretien aussi, il manque aussi l'élucidation de détails insensés.

Des questions techniques se posent :

1/ À quel moment démarrer le questionnement en "qui" ?

2/ À quel moment et avec quel critère arrêter le questionnement en "qui" ? Pour demander "quand" ?

En recoupant les exemples et les essais, il y a un moment où la réponse du A déclenche un non verbal conséquent et en lien avec le "qui" verbalisé. Par exemple pour Joëlle, les premières réponses sont faites de façon relativement neutre et quand vient l'expression "têtue", là Joëlle s'est vraiment animée. De même pour Maryse quand elle a parlé de la "curieuse". Par contre "la Claudine de St Eble" semble avoir été décrite trop tôt. Peut-être aurait-il fallu re questionner encore ? Cela l'a emmenée dans un pan de vie trop grand.

3/ Faut-il faire décrire le ou les vécus anciens réveillés par association dans l'inconscient ? Jusqu'à quel degré de granularité ? Pour Joëlle, c'est la description fine de la situation du passé qui nous a permis de trouver le lien qui lui dit qu'il faut insister et qu'elle va obtenir ce qu'elle veut. Pour Maryse, ce n'était pas la peine, il est arrivé une multitude de situations, et sans description, elle a pu dire tout de suite ce qu'elles avaient en commun. Pour Claudine, les demandes de description nous ont emmenées dans des digressions qui, après coup, ne paraissent pas très utiles pour l'analyse du protocole. Donc, tout dépend de A et de la situation d'entretien.

Deux questions théoriques nous apparaissent :

- Co-identités et schèmes

Nous avons remarqué que Claudine verbalisait son vécu en termes de co-identités.

La réponse associative qui nous met en contact avec le passé peut éveiller un lieu, un contexte, une situation, un ego, une motivation, un but, une émotion etc. Il faut donc être attentif au fait que nous cherchons les actes pour en extraire le schème, l'organisation qui s'est reproduite dans le présent,

- on peut décrire par le contexte, les circonstances, et par là on peut atteindre les actes et donc les schèmes
- on peut décrire la co-identité par la motivation, l'intention, le but, et une fois obtenue aller chercher les actes correspondant,
- en thérapie on atteint ce passé par l'émotion, et à partir de là on trouve la situation le vécu traumatique, les détails

donc quand Claudine commence par une co-identité, il faut juste penser à la relier à une situation pour avoir les actes et donc par comparaison le schème.

- La position de parole de A aux différents moments de ce travail

Nous sommes au clair sur la position de parole incarnée quand A est en évocation d'un moment de son V1 ou d'une situation du passé associée. Par contre, nous avons pu constater que A présente les mêmes caractéristiques d'absorption dans les moments de dissociation, ou de "réflexion" sur le mode émergent (en différence avec la réflexion du mode de la pensée rationnelle, explicative). A est tournée vers elle, vers son intérieur (position d'introspection). Son attention est ouverte à ce qui peut venir qu'elle ne sait pas encore, tout en étant attentive aux paroles des deux autres. Il y a comme dans la visée à vide une attention flottante. Il y a aussi le fait que lors des échanges pendant les entretiens, A peut repartir en évocation à tous moments. Elle reste en un contact permanent avec son V1.

Claudine avait déjà repéré quelque chose de ce type dans le travail sur les croyances en 2007¹⁷ :

"... je n'étais pas dérangée de passer du niveau de l'action... à l'arrêt sur l'image du "croire". Je restais totalement en évocation et pouvais passer de l'un à l'autre sans problème... Mais ce que je retiens à ce moment-là, c'est qu'il y avait quelque chose de qualitativement différent entre les deux types de verbalisation et d'évocation. Dans les deux cas, j'étais bien en contact avec moi-même et ce que je disais était bien incarné. Impression de deux choses totalement en liaison et pourtant différentes."

Pour l'instant, nous ne savons pas décrire plus cette différence, mais elle nous semble suffisamment importante pour la poser et nous y intéresser dans l'avenir. Quels sont ces modes de rapport à soi ? au V1 ? Comment les différencier, les nommer ?

Pouvons-nous dire que dans ces trois cas l'intelligibilité est complète ?

Dans le temps dont nous disposons à St Eble, nous avons réussi à rendre intelligible une partie de la conduite de chacune de nous. Ce qui nous importait, c'était d'expérimenter le repérage de N3 et d'accéder au schème correspondant sous-jacent. Nous avons pointé dans chacun des exemples des éléments qui n'ont pas été traités. Par exemple le "comment Joëlle se déplace", la façon de Maryse de se déplacer avec son fauteuil, la représentation des cercles chez Claudine etc. Le but n'était pas de tout traiter mais de poser des éléments pour laisser trace et servir d'exemples.

Des difficultés

- Certains moments furent difficiles surtout pour B. Par exemple, pouvoir repérer que A parle dans une position dissociée et que subitement, elle repart en évocation dans son V1. Ou encore, A et B ne savent plus dans quelle temporalité ils sont. Le V3 se mélange au V1 et vice-versa. Par exemple avec Claudine, le serrement de gorge resté pré-réfléchi dans le V1, apparaît réellement dans le V3 au moment où il en est question.

Heureusement, dans notre méthodologie de recherche, nous avons inclus des temps de pause, de discussion pour faire le point et permettre à B de se remettre en selle vers les objectifs fixés. Là, la troisième personne C fut très précieuse.

Comprendre le schéma en cercles du Feldenkrais de Claudine n'a pas été simple ! La façon de nommer les cases de la marelle par Joëlle nous a aussi compliqué la vie dans l'entretien et dans la rédaction.

¹⁷ Martinez C., (2007), Une difficulté éclairée...dépassée, *Expliciter* 71, p.25.

Dans les difficultés, il y eut le déni de Claudine par rapport à sa façon d'opérer son déplacement. Cela a pris du temps avant qu'elle ne soit convaincue d'accepter de travailler dessus.

“S'il n'y a rien à décrire, c'est que ce qui produit une réponse est à l'œuvre de façon cachée.” (Vermersch, *Expliciter* 114, page 1). Et si A en nie l'intérêt, c'est que A a des raisons, conscientes... ou pas. Il faut renégocier le contrat pour savoir si on continue... ou pas. Déni de l'insensé, déni de l'intérêt de l'insensé, deux dénis à contourner ou à prendre en compte.

Par contre, il faut reconnaître que tout le travail fut facilité par le fait que nous étions toutes les trois co-chercheuses et bien au fait de ce que nous cherchions à explorer.

Derrière la technique

Ce travail d'élucidation de la causalité d'engendrement de la conduite de A est en apparence très technique ; il l'est, mais en même temps il ouvre sur des plans émotionnellement et humainement très profonds. Rappelons que nous choisissons nos vécus dans les exercices de PNL de la pré université d'été. Ces exercices sont toujours basés sur la prise en compte d'une situation problème et en conséquence produisent souvent des explicitations impliquantes, ils font apparaître des egos qui nous touchent, nous émeuvent parce que liés à l'enfance ou à des situations plus ou moins problématiques. Comme nous le rappelons souvent, le point important n'est pas de s'attarder sur la dimension émouvante de ce qui vient - que bien sûr nous accueillons et qui est souvent précieux pour A - mais d'aller chercher en quoi nous pouvons élucider le V1, par la mise en évidence des schèmes associés. C'est ainsi que se sont présentés :

- Le malaise de Claudine au moment du Feldenkrais qui s'est résolu dans le micro déplacement proposé par Pierre et que Claudine n'a pas souhaité approfondir.
- La stupéfaction de Maryse en découvrant la disparition d'un problème très douloureux. Emportée par l'intérêt de ce qui se passait, elle a absorbé cet ébranlement plutôt facilement.
- Un recadrage pour Joëlle. Le côté têtue lui était toujours renvoyé comme un défaut, elle a découvert, de façon un peu tonitruante, dans cet entretien que c'est pour elle une belle ressource.

Dernières réflexions

Nous avons été très surprises de la facilité d'accès aux schèmes. Même si notre expertise n'est pas encore de haut niveau, nous savons faire, nous savons réorienter l'entretien, interpréter les réponses, les traiter en temps réel, faire des pauses pour discuter, tout en restant en prise avec le V1 et nous commençons à saisir les détails insensés, dans l'entretien (peu), après coup (davantage). Nets progrès mais peuvent mieux faire encore !

Notons que nous avons été au moins trois fois sidérées, chacune dans notre exemple, la première fois par le résultat obtenu dans la pré université (émergence d'une réponse parfaite pour Joëlle, disparition d'un gros problème pour Claudine et Maryse), la deuxième fois en découvrant le ou les schèmes à l'œuvre dans nos V1, et enfin, en faisant le bilan, la facilité d'accès à ces schèmes.

Nous partageons totalement la remarque de Pierre qui a écrit dans *Expliciter* 114, à la page 6

Il me semble que cette année (2016) nous avons fait un pas de plus, en comprenant que si nous ne pouvions pas avoir accès à la description introspective des actions élémentaires qui se produisent de façon inconsciente dans le potentiel, en revanche, nous pouvions accéder à l'organisation de cette action, par le biais des schèmes organisateurs nécessairement mobilisés et identifiables. Ce qui pouvait nous faire accéder à la structure causale de l'engendrement de l'activité. On peut donc comprendre, élucider un déroulement de vécu par sa description introspective détaillée, et quand ce n'est pas possible, on peut encore accéder à l'intelligibilité (N4) !

A propos de N3 !

Après le départ du lieutenant, Adamsberg revint s'asseoir, frottant son cou pour en ôter une vague tension qui raidissait sa nuque. C'était face à l'écran de Voisenet, face à la recluse, qu'il l'avait ressentie pour la première fois, accompagnée d'un léger malaise. Un trouble ténu, passager, qui traversait sa route quand il parlait d'elle, et se dissipait. Cela passerait, cela passait déjà. Quelque chose qui le démangeait, aurait dit Lucio à coup sûr.

Quand sort la recluse, Fred Vargas, Flammarion, 2017, page 68

L'atelier de pratique du samedi 25 mars 2017

Claudine Martinez

avec la collaboration de

Diana, Elisabeth D, Claudine C, Isabelle D, Evelyne R, Sylvie J, Catherine H, Patricia R

Grand beau temps à Sainte Anne dont les jardins sont magnifiques en ce début de printemps. Aujourd'hui plus de participants. Elles sont dix à être venues. Mon petit article dans le dernier n° aurait-il eu un effet ? A la pause du matin, me vient l'idée de leur proposer d'écrire à la suite de cette journée, juste un petit moment. Je me dis que cette proposition va peut-être cheminer avec elles au cours des différents exercices.

Je trouve que la revue n'est plus suffisamment un outil de partage entre les membres du Grex. Si nous regardons les numéros, depuis un certain temps, nous lisons essentiellement les anciens, ceux qui baignent dans le Grex et St Eble depuis longtemps. Alors, je me suis dit qu'il y avait là, peut-être, une opportunité pour des membres qui ne s'autorisent pas encore ou fraîchement formés, d'y participer par mon intermédiaire. De plus, il me semble que peu de membres du Grex se sentent concernés par cette journée, toujours installée le lendemain du séminaire. Permettre un créneau d'entraînement après la formation de base mais pas seulement ! Il permet à certaines personnes de s'y remettre ou de venir y chercher plus de confiance pour s'impliquer dans leur milieu professionnel. Peut-être y a-t-il d'autres modalités à trouver ? La discussion déjà abordée est restée ouverte.

Rentrée chez moi le dimanche soir, je fais comme promis un mail pour les relancer. Voici la proposition que je leur formule :

"Je vous propose si vous le voulez bien de choisir un petit moment d'entretien que vous avez vécu dans cette journée, de le restituer par écrit et de me l'envoyer par mail."

C'est juste une petite chose, mais qui vous demande de prendre le temps de vous arrêter dans le déroulement de votre quotidien, de vous isoler une dizaine de minutes pour prendre la posture du A avec une visée à vide vers cette journée... son cadre, les têtes des participantes, votre humeur, puis de laisser fonctionner votre mémoire passive pour obtenir un moment qui a eu de l'intérêt pour vous, qui se démarque pour vous.

Ne cherchez pas à broder... C'est juste une mise en mots sur papier (ou plutôt sur l'ordi)..."

J'avais déjà une réponse avant mon retour chez moi... Je laisse donc la place à celles qui m'ont renvoyé un texte, avec leur accord bien sûr. Je les félicite et les en remercie.

- Dans le n° 114 d'Expliciter, l'article de Claudine avait pour objectif de faire connaître à tous, le contenu de l'Atelier de Pratiques, montrer qu'il n'est pas qu'un lieu d'entraînement à l'EdE, c'est aussi un lieu d'expérimentation, de recherche et de partage. Seulement les bénéfiques restent confinés entre les murs de Sainte-Anne ! D'où, afin de sortir du cocon, l'idée proposée ce matin par Claudine. Sur l'instant j'ai trouvé cette idée formidable car l'exercice demande à posteriori de se repositionner sur la journée et d'en tirer des enseignements et surtout de partager avec plus de monde. Maintenant que je suis dans le train et que je m'attèle à la tâche j'en mesure les difficultés

Ces journées sont riches de petites madeleines, d'émotions, de surprises, d'empathie, de compréhension. Plusieurs moments me sont venus. J'ai fait une mise en mots pour chacun, puis j'ai cherché à dégager en quoi ces moments-là ont été important pour moi et quels "plus" de compréhension j'en avais retiré.

En voici un pour répondre à la demande de Claudine.

"Le paysage extérieur défile rapidement comme dans un film... c'est ça : il faut que je me repasse le film de la journée. Je me cale dans le fauteuil, le wagon IdZen est très calme, je ferme les yeux, je lâche prise, je laisse revenir...et ça revient..."

Depuis le porche d'entrée, je marche lentement mais les images défilent vite... léger arrêt devant le spectacle de couleurs et de lumière de la grande place, défilé rapide entrée, arrivée des participantes, retrouvailles, installation, mise en route, premier exercice, je suis B et ...brusque arrêt sur image : A

est assise, les jambes croisées, un bras reposant sur la cuisse ainsi que le coude de l'autre bras, l'avant-bras dressé et la main pendante en l'air, la tête est légèrement penchée sur le côté droit, les yeux fermés, les traits reposés, elle ne parle pas, elle ne bouge pas. Le silence est long, très long. Claudine passe dans mon champ de vision et signifie que les 10mn sont écoulées. Le film accélère à nouveau. Je propose à A, si elle le veut bien, de s'arrêter là ou de continuer. On arrête, on débrieife.

Je réalise alors l'importance pour moi de ce moment de révélation que je n'avais pas retenu (pas d'arrêt sur image) lors du déroulé de la matinée. Cela m'intrigue. Je me replace en évocation en ciblant cette fois le moment du grand silence : *A vient de dire qu'elle ne fait rien. Je relance : "et quand tu ne fais rien qu'est-ce que tu fais quand même". A respire profondément, croise les jambes son bras droit reste sur ses cuisses, elle lève et plie son bras gauche appuie le coude sur sa cuisse et soudainement sa main se relâche en restant en l'air. Elle ne dit rien, penche sa tête à droite et légèrement en avant, ses yeux sont fermés, ses traits sont détendus, rien ne bouge, elle semble sereine, je l'observe attentivement, je pense qu'elle "goûte ce bref moment", j'hésite, dois-je relancer ou la laisser savourer ? J'attends encore, ses yeux bougent derrière ses paupières, j'en conclus qu'elle "fait quelque chose", je décide de relancer mais je ne sais pas trop sur quoi : sur la saveur ou sur les yeux qui roulent, Claudine entre dans mon champ de vision et me fait signe.*

Ce qui m'intéresse maintenant c'est l'analyse de ce qui c'est passé pour moi dans cette situation en posture de B. Lorsque A dit « j'ai été perturbée par ta question – et quand tu ne fais rien que fais-tu quand même ?- », à ce moment-là je n'ai pas le souvenir du « quand même » et A l'a prononcé avec une forte intonation, je comprends maintenant les yeux qui roulaient derrière les paupières cherchant à tout prix une action qu'elle ne trouvait pas : elle décrivait son attente d'un événement. « D'autre » ou « aussi » auraient-ils fait le même effet ?

Claudine Cormier

- Cet atelier de pratique était une première expérience pour moi. J'y ai retrouvé ce climat chargé de sens et de "présent" si particulier à l'explicitation et cette confiance à me laisser aller à revenir à moi et aux autres.

Quand je suis A assise à côté de B, ce matin-là, je suis bien d'être là et les choses se passent simplement. Si vite éloignée par l'esprit d'une semaine difficile, je me sens en confiance. Alors, comme ça, me revient un autre entretien d'explicitation où j'étais B qui exige d'être exploré.

Quelle étrange mise en abyme! Mais nous partons et la danse de l'explicitation renaît puisque le A absent se joint à nous deux. A partir de "presque rien", que je sois A, B ou C, je sais que tout peut arriver et tout arrive. La vie est là et crépite derrière nos mots, nos gestes et nos silences !

Je comprends à la fin de ce samedi ensoleillé que le roulement A, B ou C n'est pas anodin, il n'est pas seulement "pratique" pour s'exercer en tant que B, il est processif. Et aujourd'hui, quelques jours plus tard, j'en prends conscience de manière encore plus étrange en écrivant ce message.

Samedi dernier, je venais de voir mon père perdre une certaine partie de sa mémoire. Et depuis, en quelques jours, j'ai pu constater toute la puissance de l'évocation en observant mon père exercer toute sa volonté à "évoquer" avec nous, sa famille (des C bien involontaires!). Je me suis trouvée un rôle de B pour l'accompagner, le faire expliciter, décortiquer ces petits détails. Avec l'Entretien d'explicitation, ce sont des pans de vie qui peuvent retrouver leur place, leur sens et permettent de se retrouver !

Catherine Hoc

- Je voudrais revenir sur l'exercice d'auto-explicitation durant lequel nous avons l'objectif de retranscrire par écrit ce moment qui avait déjà fait l'objet d'un Ede le matin avec le protocole habituel. En effet, je suis frappée par la différence entre ces deux témoignages par moi-même de mon arrivée sur les lieux de l'atelier.

Cela m'interpelle sur l'importance de la présence de B et C et leur influence sur la manière dont A énonce ce qu'il revit.

« Je suis assise entre B qui est à ma droite et C à ma gauche, plus éloignée. Je ne sais pas ce que je cherche dans cette évocation. Les images me viennent tout d'abord en vrac, colorées et lumineuses. Je vois bien le bleu vif joyeux, des panneaux de direction dans la cour de l'hôpital. (*Je les revois à nouveau*) Je ne sais pas par quoi commencer. Alors je commence un récit d'itinéraire un peu général, j'attends d'être guidée sur un moment précis, un moment d'hésitation dans le trajet. Il y en a plusieurs.

B me propose de choisir parmi eux. Je la regarde, j'hésite. L'idée que certains pourraient ne pas être intéressants dans ce cadre de l'atelier d'explicitation me traverse l'esprit, mais finalement je suis attirée par l'un d'entre eux : le moment passé devant le plan d'orientation qui se trouve après le porche. Il me semble que c'est justement parce que je ressens à propos de cet instant une sorte de trouble. *(Je me remets facilement dans cette situation, face au panneau, des personnes passent derrière moi, une femme, jeune, un homme plus âgé. Mais leur image est imprécise. Je les vois flous dans une couleur uniforme et mal définissable, mais je les situe précisément dans leur déplacement par rapport à moi. Je crois les avoir à peine regardés.)*

B ne rebondit pas sur cette hésitation, elle me laisse parler. Régulièrement l'idée que je ne sais pas si ce que je dis est utile me traverse l'esprit. Je pense notamment que ce moment devant le panneau n'est pas forcément très intéressant pour les autres car la lecture du panneau tel qu'il m'apparaît en évocation me semble purement intellectuelle. Je me rends compte à ce moment que toute cette recherche d'itinéraire est habitée de jugements sur moi-même, de l'idée d'arriver bien à l'heure, de ne pas se perdre, de l'éventualité d'appeler mon amie si je me perds, de ne pas me mettre en situation de faiblesse. Tout cela m'habite lorsque je suis face au panneau d'orientation en train de le détailler.

Et finalement, c'est bien dans la situation d'auto-explicitation, en revoyant clairement que le panneau ne m'indique pas ma propre position, que je comprends qu'il ne pouvait donc pas vraiment m'aider, tout au moins pas dans cette situation d'urgence. *(A plusieurs reprises je le quitte des yeux pour trouver un autre repère autour de moi. Je m'attends à ce que quelqu'un me propose son aide, ce dont je n'ai pas envie. Finalement je décide de ne pas rester plus longtemps devant ce panneau. Je ne sais toujours pas vraiment où est la pavillon mais je retourne intuitivement sur mes pas.)*

Comme B n'intervient pas pour me faire creuser cet instant, je poursuis l'évocation de mon trajet. C'est alors que je m'aperçois que celui-ci a différentes vitesses, très rapide dans mon esprit quand je suis certaine de moi, et beaucoup plus lent dans les moments d'hésitation. Je m'aperçois seulement maintenant, en situation d'auto-explicitation, qu'il est rempli de planifications, d'intentions et d'états d'âme auxquels vient s'ajouter sans cesse le souci de bien me faire comprendre de B et de C, et pour cela de simplifier certaines situations. Par exemple, c'est l'exercice de l'auto-explicitation qui me permet de me rendre compte que je n'ai jamais parlé à B de l'image du gardien lorsqu'il m'a indiqué le chemin alors que celle-ci s'est présentée à intervalles réguliers dans mon esprit tout au long du trajet. »

Ouhh! Quel exercice difficile la transcription de l'évocation de l'évocation!!!

Sylvie

- « Ce qui m'a particulièrement plu dans cette journée, c'est lorsque Claudine nous a proposé, l'après-midi, un temps d'écriture en auto explicitation. C'est avec enthousiasme que j'accueille cet exercice que j'ai déjà pratiqué. Mais surtout aujourd'hui, je vais pouvoir ré-explore l'entretien du matin, me guider et « voir » ce qui se passe en moi. En effet, il y a eu quelque chose qui n'a pas bien fonctionné : j'étais en évocation, mais j'y étais par ma mémoire volontaire, pas grâce à ma mémoire passive car quelque chose ne marchait pas. Claudine propose que nous écrivions, si besoin, les relances de B que nous nous adressons. Lorsque je commence à écrire, je pars vite, ce n'est pas le problème. Aussi, je me rends vite compte que j'ai besoin d'écrire mes propres relances si je veux expliciter et ne pas raconter, ni confondre le V1 et le V2. Je le fais et je me laisse aller à ce qui vient, et cela vient de la même manière que ce matin, en bloc, en vrac, tout à la fois, des bouts épars. Avec des manques sûrement, mais cela ne me préoccupe pas. Et je laisse mon crayon nommer tout ce qui vient comme cela pêle-mêle. Je me dis que je verrai après, que je me donnerai d'autres relances pour tirer sur un fil, le dérouler. Nous arrêtons d'écrire car le temps imparti est fini et là les choses s'éclairent pour moi. Je suis au début de mon auto-explicitation mais je comprends. Je comprends que je ne cherche pas à mettre dans l'ordre. Je comprends que ce matin j'avais envie de retrouver le déroulé de ce que j'avais fait, je cherchais à garder l'ordre chronologique des choses. Or je faisais fausse route, je réfléchissais... et je comprends d'autres choses que je ne vous dis pas. Je comprends que même avec de la pratique, il est possible à des moments que la capacité à l'évocation puisse être malmenée par le manque de lâcher prise. Mais surtout, je viens de faire une nouvelle expérience du lâcher prise.

Quand je viens à l'atelier de pratique, je viens m'entraîner, c'est tout ! Je n'ai pas d'intention particulière, j'aime y retrouver les participants que je connais et des nouveaux. Ce que je sais, c'est que je ne regrette jamais d'être venue. »

Evelyne Rouet

"Le moment qui me revient de notre atelier de samedi dernier est un moment d'évocation. L'animatrice nous propose de réaliser un exercice d'auto explicitation. Pour cela nous devons dans un premier temps, laisser revenir un moment que nous a marqué lorsque nous étions A au cours des ateliers du matin.

Pour réaliser l'exercice j'ai fermé mes yeux et je me suis mise dedans. Ah comment ai-je fait ? j'ai fermé mes yeux, je voyais l'obscurité, puis le silence, la voix douce de l'animateur, j'ai commencé à relâcher mes muscles, je respirais doucement, je sentais mes pieds, mes jambes, mon torse, mes bras, mes mains, mon cou, c'était un relâchement du bas vers le haut. Je relâchais, puis une fois que tout mon corps se connectait, je voyais. Cela se passait dans ma tête, ma respiration, mon oreille droite, la voix était là.

J'étais avec les yeux fermés et il y avait B à ma droite et C en biais. C'était silencieux.... J'étais dans ma tête, tout se passait là. Je me voyais dans mon récit : "Je marche puis je dois trouver mon chemin, je prends à droite. Je tombe sur les poubelles. Je reviens sur mes pas. Je m'arrête je regarde à ma droite et je vois la grille, il y a un obstacle".

Je sors de l'évocation et rigole, puis je dis à B: Ah « mais" ! (moment de silence) B me propose de revenir en évocation : je ferme les yeux et B reprend: "mais".

Mais ! C'est moi..., à ce moment de l'évocation je sentais qu'il y avait une force qui me tirait vers l'arrière. Je me sentais étirée. A ce moment là, j'ai ouvert mes yeux, j'ai pris mon crayon et j'ai écrit : "incontournable", puis j'ai dessiné une cassette VHS. J'ai à nouveau fermé les yeux. Je suis revenue en position d'évocation, mais mon écoute se dirigeait vers la droite, vers la voix de B. "Si tu veux bien Diana, je te propose de revenir sur le moment d'arrêt". Pour revenir je me suis remise en position et mon torse s'inclinait légèrement vers la gauche. Mais mon écoute se dirigeait vers la droite, vers la voix de B. A ce moment je vois dans ma tête cette image de cassette VHS et je me suis dit que je n'étais pas la cassette, mais la bande magnétique et la voix de B était le doigt qui tenait le bouton de ralentissement du VHS. Je me voyais embobinée. »

A ce moment là, j'ai ouvert mes yeux. Je me voyais dans un moment de plaisir, petite. J'adorais manipuler les cassettes (audio et vidéo). Je pouvais passer des heures seule et avec mon frère à embobiner les bandes magnétiques, des cassettes et nous cherchions « le moment du moment » d'un film où bien d'une chanson pour faire un travail d'enquête « d'arrêt » pour décortiquer seconde à seconde les paroles d'une chanson où bien des images d'un film, et nous parlions sur ce que nous voyions et nous écoutions !

Diana

Je me lance... Je me propose de laisser revenir un moment de samedi dernier, mon 1^{er} samedi de pratique. Le moment qui me revient est la fin de matinée. Nous venons de terminer le 2^{ème} entraînement. Je me retrouve devant le A que j'ai observé et qui vient d'être mon B quand j'étais A. Notre « C » est quelque part dans la salle. Nous venons de nous lever. Nous nous regardons, Je vois un sourire. Un visage rayonnant qui me renvoie à mon propre ressenti joyeux. Je sens une fluidité parcourir tout mon corps, un élan vital qui me traverse par ce que je viens de découvrir, de comprendre à partir d'un moment de ma vie, juste un petit moment où l'enchaînement des actions pouvait paraître si anodin. Des graines de sens jaillissent à partir de tous ces symboles qui viennent d'être mis à la lumière du jour grâce à cet entretien.

Et je partage « avec mon B » le fait que cette méthode d'Ede est d'une puissance extraordinaire pour mettre à jour tous ces savoirs d'action inconscients un moment donné. D'autant plus extraordinaire, que je ne connaissais ni mon B, ni mon C (excepté leurs prénoms).

Que s'est-il passé pour que ce « trio » qu'elle que soit sa configuration (A et /ou B et/ou C) nous soyons allées les unes et les autres si loin, dans une description si approfondie de notre vécu au point d'atteindre un certain niveau d'intimité avec soi-même, partagé en direct avec 2 autres « inconnues ».

Cette merveilleuse expérience signifie qu'à partir du moment où l'on pratique l'Ede, une éthique est là, des valeurs sont là, de la bienveillance est déjà en place ; toutes ces caractéristiques étant bien spécifiques. Une identité de praticien à l'entretien d'explicitation devient claire pour moi à ce moment-là.

Elisabeth Donnaint : Une praticienne novice.

A est à côté, légèrement penchée vers l'avant... je prononce la phrase : je te propose, xxx, si tu le veux bien, de prendre le temps... de laisser revenir... un moment bref et assez récent qui a été important pour toi, ou bien qui a représenté un intérêt...

Je me propose de revenir sur le moment où je prononce cette phrase car il me revient plein de choses... Tout d'abord, ce qui me revient, c'est l'état dans lequel j'entre dès lors que je mets en "mode Ede". C'est un type de relation à l'autre, que moi je nomme, dans mon langage intérieur, *open, very open*. Quand je me mets sur ce mode là, j'ai l'impression que j'ouvre de grandes portes à l'autre. Il se trouve que ça marche plutôt bien. Je sens que je "porte" (que de porte !) mon intention de permettre à l'autre d'ouvrir ses vannes et de laisser revenir ce qui peut revenir... Je sens donc cet état se diffuser dans le "spielraum" (terrain de jeu mais je crois que c'est un concept qui a été développé par un philosophe je laisse le soin aux philosophes de me dire si c'est bien cela... et si oui, si nous avons un intérêt quelconque à utiliser ce concept. Je présume que oui, dans mon système actuel de représentation, dans la mesure où toute situation est un terrain de jeu où chacun agit sur l'autre, où les choses aussi sont en interaction avec le vivant...) qui est alors le nôtre, entre A et B. Le C est là aussi, en fond de paysage, mais je ne prête pas attention à lui, toute "avec" que je suis avec A, corporellement aussi d'ailleurs puisque naturellement maintenant je me mets en synchronicité de sa posture mais aussi de son rythme. Voilà pour "l'état", qui désormais a rempli notre spielraum... Nous baignons donc dans un état qui nous protège de l'extérieur...

Quand je dis "bref" et "assez récent", il me revient la "consigne" donnée par Claudine... Et je sens que ce n'est pas moi qui porte ces deux mots là. Je perds momentanément le fil de ma phrase, contenant mon intention de nous mettre dans l'état dont je viens de parler... Si je fais encore un zoom, je m'entends ne pas prononcer sur le même ton, sur la même note, dans le même flux, ces deux mots. Ils sont dits de manière légèrement plus cassante, un peu plus fortement aussi. Bref, ça n'est pas "moi" qui parle... Comme si c'était un petit message de moi à moi : ok, je respecte la consigne, mais je te fais remarquer, Isa, que ça n'est pas moi qui suis l'auteure de ces deux mots là...

Quand je dis "de prendre le temps", j'observe en même temps A, qui se balance un peu d'avant en arrière sur sa chaise, qui baisse la tête un peu, qui pose les coudes sur les cuisses...

Quand je dis "laisser revenir", j'aime à prononcer cette suggestion. Suggérer de "laisser revenir", j'ai envie de dire que pédagogiquement, oui c'est l'adverbe qui me vient, eh bien pédagogiquement c'est très réussi. C'est le sésame pour entrer dans ce que peut offrir la mémoire passive. Alors forcément, à chaque fois que je le dis, je le porte comme un joyau que je présente à A, sur un coussin de velours violine...

[...]: ce signe signifie que je passe un moment, je fais un saut de puce dans ce qui me revient...

A un moment, je dis à A "est ce que dans ce que tu as vécu à ce moment là, il y a un moment important qui se dégage pour toi ? ..." et là A me répond, en restant dans cette même posture du corps en avant, allant d'avant en arrière tout doucement avec le regard dans le vide : "je vais d'abord décrire...". Je sens qu'il est important pour elle de décrire d'abord. Je le comprends derrière les mots qu'elle me prononce mais je le comprendrai encore davantage après. Je ressens qu'elle avait besoin de décrire tout ce qui s'était passé disons de plus "anodin" de moins "pépitéux" (je parle souvent de "pépité" quand le A trouve un moment qui a la saveur de *l'importance pour soi*). Dans son "je vais d'abord décrire" il y a beaucoup de détermination, de certitude. A sait qu'il faut que d'abord elle décrive tout ce qu'il y a à décrire pour que, au moment opportun, se dégage, se dévoile, apparaisse dans toute sa splendeur mais aussi toute sa précision, "The" moment clé. [...]

Malgré tout ce que je viens de décrire précédemment, eh bien le A, passe sur ce moment que je nomme "pépité" comme s'il ne l'était pas. Qu'est ce qui fait que je le repère comme ayant besoin d'être fragmenté ? Comme contenant une graine de sens bonne à découvrir, bonne à prendre pour la suite de la vie ? Un signe que j'ai perçu chez A certainement. Ce qui me revient, quand je me propose de laisser revenir ce moment où A parle de ce moment-là, c'est une intonation de la voix ou disons plutôt une profondeur : difficile avec la plume de décrire ce qu'est une voix profonde ou une autre qui le serait moins n'est-ce pas... Eh bien là, au moment où ça me revient, je l'entends plus profonde, davantage sortie de "l'intérieur" de A... Et donc, je lui propose : "Si tu veux bien, on va revenir sur ce moment où tu ...". Et là, pépité : elle décrit la scène, avec beaucoup d'émotion qui revient en même temps. Elle décrit beaucoup plus que la scène puisqu'elle met à jour, elle dévoile un moment qui fait sens, qui fait identité...

Isabelle Danet

Voilà une belle récolte. Un grand merci à chacune pour ces témoignages très sympa.



Les photos sont de Patricia Rottement.

Etude exploratoire de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés : compétences et valeurs

Yannick Sapelkine

*Communication à la journée d'études du 27 mai 2015 à l'Université de Cergy-Pontoise :
Formation de formateurs à l'accompagnement professionnel.
Atelier : Compétence et identité*

Enseignante spécialisée (ES) depuis une quinzaine d'années dans l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage, je travaille dans le cadre d'un RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté) à l'école primaire, c'est-à-dire avec des enfants de 5 ans à 11 ans.

J'ai réalisé le travail que je vais présenter dans le cadre de mon mémoire pour l'obtention du master en Sciences Humaines et Sociales, spécialité « *Enseignement, Education, Remédiation, Besoins Educatifs Particuliers* » de l'Université de Cergy-Pontoise.

Parmi mes motivations pour entreprendre ce master il y avait l'envie de pouvoir prendre un peu de distance par rapport à ce métier pour une meilleure compréhension de ce qu'il pouvait représenter pour moi. Eventuellement je recherchais une clarification par rapport à ma propre identité professionnelle. Puisque j'aimais ce travail, que je le trouvais utile et pertinent, mais que l'institution (ou une certaine politique) avait voulu le faire disparaître en prétendant qu'il n'était pas suffisamment efficace ou rentable, je voulais comprendre ce qui en faisait l'essence et en quoi éventuellement cela le rendait à mes yeux, précieux.

Je précise qu'un enseignant spécialisé est à la base, un enseignant. Un enseignant qui s'est spécialisé. C'est-à-dire qu'il a suivi une formation et qu'il a obtenu, à l'issue d'un examen, une certification lui donnant ce titre d'enseignant spécialisé. Et qu'à ce titre, il travaille auprès des élèves ayant diverses difficultés à l'école, allant du handicap physique ou cognitif à des difficultés importantes d'apprentissages ou d'adaptation de ses conduites.

Avec l'écriture de mon mémoire de master j'ai trouvé donc l'opportunité d'explorer l'identité professionnelle des enseignants spécialisés. C'est vraiment parti d'un désir de mettre en lumière ce métier, de mettre en lumière au moins quelques aspects de leur identité professionnelle.

J'ai donc choisi d'explorer, de manière empirique, ce que des enseignants spécialisés avaient à dire de ce qu'ils considèrent comme leur travail *vraiment spécifique*. Comment décrivent-ils leur métier ? Comment s'y prennent-ils pour effectuer leur travail ? Et au-delà, que considèrent-ils comme étant *vraiment* leur travail et que mettent-ils en œuvre pour *bien faire* leur travail ? Quels sont pour eux, les enjeux identitaires de ce métier ?

Pour mon recueil de données, j'ai choisi d'utiliser l'entretien d'explicitation proposé par P. Vermersch, enrichi de la dimension entretien de décryptage développée par Nadine Faingold. En effet j'avais déjà une connaissance, une pratique et je pense une certaine maîtrise de ce type d'entretien. J'ai été formée à l'EdE par NF au cours de ma formation d'ES puis également à l'entretien de décryptage toujours par NF dans un module au cours du master. Je pratique de manière régulière l'EdE dans mon travail avec les élèves. Je faisais donc l'hypothèse qu'en faisant des EdE avec des ES, je pourrais leur faire verbaliser des actions concrètes effectuées par elles dans un moment précis de leur pratique qu'elles jugeraient spécifique ET que par la dimension entretien de décryptage, je pourrais recueillir ce qui fait sens pour ces enseignantes dans les actions qu'elles mettent en œuvre.

Mise en œuvre de l'EdE et de l'Entretien de décryptage

J'ai pu mener 5 entretiens avec 5 ES que je connaissais. Elles ont accepté de se prêter à l'exercice car elles avaient une connaissance, à des degrés divers, de l'EdE et elles savaient qu'elles pouvaient, elles aussi, en tirer une meilleure compréhension de leur pratique. Car un des buts de l'EdE c'est aussi de permettre au sujet interviewé de faire des prises de conscience : on est dans l'exploration d'un vécu qui n'est plus complètement conscientisé. Le faire revenir à la conscience peut faire émerger des actions restées opaques mais aussi et surtout peut faire émerger du sens par rapport à cette situation, du sens nouveau et l'émergence de sens nouveau n'est pas sous contrôle. D'ailleurs, certaines personnes ont refusé l'entretien pour ces mêmes raisons. Il faut pouvoir accepter qu'il y ait une part d'incontrôlable.

Les entretiens ont été enregistrés avec un enregistreur audio puis retranscrits. Ils ont eu lieu au domicile des personnes interrogées. Les cinq enseignantes spécialisées interrogées sont pour quatre d'entre elles des enseignantes travaillant en RASED dont trois sont chargées de l'aide à dominante pédagogique (communément appelées maîtresses E) et une est rééducatrice (encore appelée maîtresse G). La cinquième enseignante est une enseignante de CLIS 1 (classe d'inclusion scolaire pour enfants avec difficultés cognitives). Elles ont des anciennetés diverses dans la fonction d'enseignante spécialisée allant de 2 ans à 17 ans pour la plus ancienne.

Pour viser mon but qui était de recueillir des verbalisations sur les compétences en actes et les valeurs sous-jacentes qui s'incarnent dans ces actions, il me fallait apporter un soin particulier à la formulation de la consigne afin d'orienter leur choix vers des moments de leur pratique pouvant potentiellement contenir ce que je cherchais, des moments où elles auraient à priori, mis en œuvre leurs compétences spécifiques.

Après plusieurs essais, je me suis arrêtée sur celle-ci :

« X., je te propose, si tu en es d'accord, de prendre le temps de laisser revenir à toi un moment positif de ta pratique professionnelle, un moment où tu t'es sentie bien dans ton rôle d'enseignante spécialisée »

- Le début est la formulation proposée par PV pour donner à la personne la possibilité d'être vraiment en accord avec cet entretien et également de l'inciter à laisser revenir le souvenir d'un moment plutôt que de faire un effort pour se souvenir.
- *Un moment positif de pratique professionnelle* pour qu'il contienne les actions que je cherchais à mettre en évidence correspondant à des compétences spécifiques.
- *un moment où tu t'es sentie bien dans ton rôle d'enseignante spécialisée* », pour que ce ne soit pas un moment jugé positif par quelqu'un d'autre, pour que ce soit un moment positif correspondant à leur ressenti, et duquel par conséquent je pourrais faire émerger des valeurs qui sous-tendent leurs actions et qui pourraient être constitutives de leur identité professionnelle.

Pour chacune des enseignantes, le moment évoqué se situe dans une action si ce n'est quotidienne, du moins très habituelle, qui fait partie de ses fonctions les plus courantes – faire la classe, mener une situation didactique, gérer un temps d'interactions entre deux élèves, aller chercher un élève dans sa classe pour l'emmener dans la salle du RASED, mener un entretien avec des parents.

Ces moments au sens large, sont racontés dans l'entretien puis au cours de l'EdE, je les incite à diriger leur attention sur le « moment du moment », c'est-à-dire l'instant précis qui, pour elles, est devenu significatif d'une pratique réussie de leur métier.

Ce « moment du moment » n'est pas identifié au départ par les interviewées.

Exemples

Par exemple, pour Laure, l'enseignante de CLIS, elle avait choisi un moment où elle savait qu'elle s'était sentie globalement satisfaite en observant ses élèves travailler seuls un instant sans avoir besoin d'elle. Mais c'est en fragmentant cet instant que nous avons fait émerger l'instant pour elle vraiment essentiel et porteur des valeurs qui sous-tendent son action, celui où elle a vu une élève en particulier, son élève la plus en difficulté et qui jusque-là lui demandait le plus d'étayage, s'escrimer seule et sans plainte sur une tâche de découpage, plutôt difficile pour elle. A cet instant, elle a vu, elle a pris conscience que cet enfant s'était « remise à pousser » comme elle le dit et que c'était ce moment précis qui avait produit son sentiment global du travail bien accompli.

Ou pour Nathalie, une maîtresse E, elle choisit de parler d'un moment où elle emmène dans sa salle, un élève qu'elle voit déjà depuis de nombreuses séances pour l'aider à apprendre à lire. Elle le choisit car ce jour-là, elle sent un changement positif dans l'attitude de l'enfant, tel qu'elle en a ressenti une émotion forte de satisfaction, mais ne sait pas trop pourquoi. Elle veut donc savoir ce qui a déclenché cette émotion. Là aussi c'est en fragmentant tout le vécu de ce trajet, tant au niveau des actions mais surtout au niveau des perceptions visuelles et auditives qu'elle prendra conscience que c'est au moment où l'enfant passe devant elle pour lui tenir une porte qu'elle comprend ce que l'enfant lui signifie par ce geste ; qu'il accepte l'aide, qu'il est content de venir avec elle alors que jusqu'à maintenant il rechignait et venait plutôt forcé et contraint. C'est également en redirigeant son attention sur un moment légèrement antérieur, (le moment où elle accueille l'enfant quand il sort de sa classe), qu'elle prendra conscience d'avoir accompli un geste essentiel pour elle (le geste que j'ai appelé geste d'empathie), qui a sans doute contribué à l'émergence chez l'enfant de cette confiance qu'il veut bien lui accorder. Ainsi a pris sens pour elle ce geste qu'elle se revoyait faire dans la dernière partie du trajet avec cet enfant dans le couloir, où elle se revoyait lever les deux pouces en l'air derrière lui, en signe de joie, de victoire et d'encouragement.

En réalisant mes entretiens, j'avais donc deux intentions différentes :

D'une part le recueil du procédural par l'EdE à proprement parler avec son type de questionnement et ses relances spécifiques.

Et d'autre part, la volonté de faire émerger des compétences en actes avec des valeurs sous-jacentes, par la dimension entretien de décryptage :

Je vais montrer maintenant ce que j'ai obtenu sur ces deux niveaux d'entretien.

Analyse et ORGANISATION DES RESULTATS

Après la transcription des entretiens, je me suis retrouvée avec des pages et des pages de discours.

Pff ! ça fait un peu peur !

Les récits ne sont pas chronologiques, j'ai donc commencé par remettre les différents moments des récits dans l'ordre.

Ensuite, j'ai commencé l'analyse du discours en me centrant sur le recueil du procédural, c'est-à-dire sur le relevé de tous les verbes d'actions émis au présent et à la 1^{ère} personne tels que : « *Je balaye du regard, je sens, je vois, j'encourage, je me tais,..* »

Parce que dans l'entretien le sujet n'est pas toujours en évocation, une part de son discours n'est pas en prise avec le vécu passé ; il donne des éléments de contexte, fait des commentaires, fait état de savoirs, émet des jugements sur soi, etc... Il faut déjà séparer ce type de verbalisation du reste.

De ce premier relevé d'actions, j'ai opéré une première distinction entre deux grands types de savoirs professionnels : le savoir observer et le savoir intervenir. *Le savoir observer déclenche des prises de décision et des actions constitutives du savoir intervenir.*

Dans le savoir-observer sont mises en œuvre des compétences d'observation très fines. Les mots « j'entends », « je vois », reviennent dans tous les entretiens. Leurs sens de la vision et de l'audition sont en constante action pour des prises d'informations. Et leur champ d'attention passe d'un plan large (périphérique) à un plan qui peut être très pointu comme la simple expression fugitive d'un visage ou un regard.

Elles perçoivent les attitudes ou paroles de leurs interlocuteurs, qu'ils soient au centre ou en périphérie de l'action principale. Elles tissent ce recueil « en direct » d'informations multiples avec ce qu'elles savent déjà de leur interlocuteur, enfant ou adulte et prennent des décisions en fonction.

Ce savoir observer s'appuie sur un savoir d'expérience concernant la signification de certains actes ou certaines réactions.

Pour illustrer avec des exemples, ça donne des phrases comme :

P : « Et dans ses yeux, je vois le regard d'un enfant qui n'est pas dans la position habituelle. »

Y : et là, qu'est-ce qui se passe pour toi ?

P : « j'essaye de rebondir »

L : « bon, j'entends que ça fonctionne. »

Y : « à quoi tu vois qu'elle est hyper concentrée ?

L : je sais pas... elle ... parce que c'est sa posture, elle est là et je vois qu'elle essaye de suivre.. »

Y : « Si on reprend là, de cette description d'un moment un peu difficile pour la famille et pour le petit garçon, à ce moment-là, qu'est-ce que tu perçois, qu'est-ce que tu vois ?

V : Qu'ils sont très à l'écoute.

Y : Très à l'écoute, à quoi tu le sais ?

V : Le regard de Madame, leur regard à eux tous les deux, le fait que Monsieur ne baisse pas les yeux par exemple, donc il a une attitude, il est penché en avant par rapport à la table, les yeux grands ouverts (V. imite l'attitude), il me regarde avec beaucoup d'insistance. L'enfant reste calme. »

On voit là que même si son interlocuteur principal, ce sont les parents, elle n'oublie pas d'observer l'enfant et de noter son comportement.

Pour pouvoir organiser toutes les autres actions des enseignantes qui relevaient du savoir intervenir, je suis d'abord repartie des réponses que j'avais obtenu à la question « *et là d'après toi qu'est-ce que tu as su faire ?* »

En effet, au cours de l'EdE, tout en maintenant le sujet très fortement en prise sur le vécu qu'il se représentatif, après une série d'actions qu'il vient de dérouler, on effectue un léger décrochage, et on pose la question « *et là, d'après toi qu'est-ce que tu as su faire ?* ».

Avec cette question on permet à la personne interviewée de pouvoir conceptualiser avec un tout petit peu de recul les actions qu'elle vient d'accomplir et de pouvoir exprimer là une sorte de but implicite, une compétence en acte.

Quand j'ai dépouillé ces réponses, d'emblée j'ai trouvé pour 3 des enseignantes « avoir su créer une relation de confiance » et pour les 2 autres « avoir su amener l'élève à avoir une prise de conscience »

Je me retrouvais donc avec 2 niveaux :

- Le niveau des buts implicites
- Et le niveau des actions concrètes

C'est là que j'ai adopté le terme de « geste professionnel » parce que pour moi, il y avait deux niveaux d'actions qui s'emboîtaient et je voulais pouvoir les hiérarchiser.

J'ai donc défini 2 niveaux de gestes professionnels :

- Le niveau que j'ai appelé des macro-gestes que sont : « *créer une relation de confiance* » et « *amener l'élève à avoir une prise de conscience* »,
- Et le niveau des gestes professionnels, celui des *actions concrètes* qui permettent la réalisation de ces macro-gestes, de ces buts implicites.

Au fur et à mesure des entretiens, par les questions « *Qu'est-ce tu fais ?* », « *qu'est-ce qu'il se passe ?* », je déroule une à une les actions de l'enseignante dans le moment choisi. Par la question « *qu'est-ce qu'il se passe pour toi ?* », je fais verbaliser les dialogues intérieurs qui ont cours dans le même temps que l'action et les émotions apparues à ce moment-là. Nous sommes là au niveau de l'activité réelle, le niveau des gestes concrètement réalisés par les enseignantes spécialisées pour réaliser les deux macro-gestes identifiés plus haut.

Grâce à l'EdE, chacune raconte la singularité de sa réponse dans ce moment spécifié. Cependant, à travers ces singularités, il apparaît d'emblée, des gestes communs que l'on retrouve d'un entretien à l'autre et qui sont donc mis en œuvre à la fois dans le but de créer une relation de confiance et dans le but d'amener un élève à avoir une prise de conscience.

Dans un 1^{er} temps, j'ai identifié 3 gestes transversaux qui sont donc effectués à la fois pour « créer une relation de confiance » et « amener l'élève à avoir une prise de conscience » et qui sont de l'ordre de la posture :

- Tout d'abord le geste de retrait qui est le plus prégnant avec des termes comme « *je ne dis rien, je me recule, je me tais, j'attends, je me lève pas, surtout, je me lève pas* ». Nous voyons là, un geste quasi « invisible », qui consiste à n'en pas faire attendre, se taire, ne rien faire, ne rien dire étant par essence des gestes difficilement observables. Les enseignantes en parlent toutefois comme de quelque chose qu'elles ont *réussi à faire*. Laure dira même, « c'est le plus dur ! ».
- Puis, un geste de neutralité qui consiste à s'efforcer de ne porter aucun jugement et d'écarter tous les préconçus : « *j'accueille sa parole en neutralité, sa parole est précieuse, je me trouve en face d'un monsieur très ouvert, je porte pas de jugement..* »
- et un 3^{ème}, le geste d'empathie qui consiste à porter un réel intérêt à l'interlocuteur, qu'il soit enfant ou adulte et être dans une totale disponibilité à l'autre avec une volonté délibérée de s'intéresser à lui, à son univers. Il peut se traduire par une écoute très précise de leur parole, un questionnement personnel, un regard particulier posé sur eux, une capacité à s'émerveiller, une attention pointue à leur singularité. Les enseignantes interviewées parlent toutes de l'importance du regard qu'elles portent sur l'autre et de la puissance de ce regard. La sincérité de ce regard s'entend même souvent dans l'émotion qui apparaît quand elles en parlent.

On a des verbalisations comme « *je lui demande des nouvelles de sa formation* », « *je le félicite* », « *je m'émerveille sur cette image* », « *je suis émerveillée par ce petit bonhomme qui rame en classe* », « *je la regarde et je me dis : quel courage !* ».

Ensuite, j'ai identifié aussi 2 gestes qui sont spécifiquement dédiés à pouvoir « créer une relation de confiance » :

- le premier est un geste de communication verbale ou non verbale : il fait appel à un ensemble de techniques de feed-back, corporelles ou langagières, sciemment utilisées dans le but de mettre l'autre en confiance. Il fait appel à un savoir à la fois théorique et d'expérience. Il se traduit par les expressions comme « *je lui souris en miroir, je l'encourage, je lève les 2 pouces en l'air* »
- et un geste d'organisation qui concerne tout ce qui est de l'ordre de l'organisation matérielle, organisation de l'environnement autour de la situation décrite dans le but de créer un cadre rassurant. Et ça donne : « *c'est la table ronde, c'est un coin un peu cosy, elle était bien donc elle pouvait le faire, c'est très ritualisé ça les rassure* ».

Et enfin j'ai identifié un geste qui est spécifiquement dédié à pouvoir amener un élève à « avoir une prise de conscience » :

- C'est le geste d'ajustement. C'est ce qui transparait beaucoup dans le dialogue intérieur de ces enseignantes et c'est tout ce qui est « *alors là, je me dis qu'il faut que je creuse encore* » « *là, je me dis que c'est pas encore ça* », « *là, je me dis que je vais rebondir sur Youssef pour avoir une chance finalement de pouvoir faire parler Marie Josée* ». On a beaucoup le terme « *rebondir* » qui montre que l'enseignante est constamment en train de faire évoluer ses gestes non pas en fonction de ce qu'elle avait prévu mais en fonction de ce qui se passe sur l'instant. Elle n'hésite pas à dire « *je vais laisser tomber* »

C'est au niveau de ces gestes que les enseignantes ont pu avoir elles-mêmes des prises de conscience. Prise de conscience DU geste qui avait si bien déclenché chez leur élève ou chez le parent (pour la rééducatrice) ce qu'elles jugent fondamental, c'est-à-dire qu'il se sente en confiance ou qu'il prenne conscience de son rôle dans ses apprentissages.

Maintenant venons en aux valeurs que je cherchais également à mettre en évidence par le moyen de l'entretien de décryptage :

Je rappelle que la technique de l'entretien de décryptage permet d'explorer un 2^{ème} niveau du vécu du sujet sur le moment spécifique qu'il est en train de dérouler et qui est centré sur l'émotion.

Au cours de l'entretien, des moments porteurs d'émotion apparaissent. On peut les repérer par l'apparition d'un geste, par un silence, par un ralentissement prononcé de la parole, par une émotion assez forte. Il y a émergence de sens. Alors, tout en maintenant le sujet bien en prise avec son vécu, on pose la question « *Et quand tu fais ça, qu'est-ce qui est important pour toi ?* » ou « *Et d'après toi, là, qu'est-ce qui est important pour toi ?* »

On lui laisse le temps de laisser venir les mots justes, et ce faisant, on va lui permettre la verbalisation de croyances ou de valeurs identitaires profondes.

A ce moment là le sujet n'est pas en train d'énoncer des principes généraux, de se justifier par rapport à ce qu'il a fait, ni même d'expliquer. Il est vraiment en train d'exprimer ce qui fait sens pour lui dans ces stratégies, dans ces actions qu'il vient d'énoncer, les valeurs qui sont incarnées dans les actions qu'il vient de verbaliser, dans lesquelles il est encore présent.

Ce que N. Faingold appelle « le décryptage du sens implicite ».

Voici quelques unes des verbalisations que j'ai obtenues à cette question :

« *c'est qu'il se sente à l'aise* », « *c'est qu'elle soit dans une parole vraie* », « *c'est qu'elle se remette à penser* », « *c'est de ne pas le réduire à : tu viens là pour apprendre* », « *c'est qu'elle a pris conscience* »

qu'elle était capable d'apprendre », « *c'est d'avoir la coopération de cet enfant* », « *c'est qu'il s'implique* », « *on co-construit quelque chose, c'est pas moi qui fais toute seule* »
 « *ce qui se joue, c'est laissez-les grandir* », « *c'est d'y croire* ».

Ce qu'elles disent nous montre que ce qui importe à ces enseignantes n'est pas en premier lieu de dispenser un savoir mais, de mettre ou remettre les élèves ou les parents dans une position d'acteur, acteurs de leurs apprentissages, acteurs de l'apprentissage de leur enfant, dans une position de sujet qui fait et qui sait ce qu'il fait. C'est de (re)positionner ces élèves dans la capacité d'apprendre.

Nous retrouvons cette notion de changement de position dans leurs mots imagés : « *il a fait un bon pas.* », « *elle a franchi une marche.* », « *une étape a été franchie* ».

Puis de aussi de les « *laisser grandir* », « *d'y croire* », c'est-à-dire de les mener vers une autonomie, de croire en leur devenir d'acteur autonome.

Conclusion

En conclusion, je dirais que même si évidemment 5 entretiens ne suffisent pas à définir un métier, ces EdE m'ont permis de mettre en évidence deux macro-gestes professionnels que ces enseignantes spécialisées se sont implicitement assignés et qu'elles jugent significatifs de leur identité professionnelle:

1. Le premier « créer une relation de confiance », c'est-à-dire agir à la (re)construction d'un nouveau cadre de travail pour offrir aux élèves en difficulté scolaire, voire à leurs parents, un espace dans lequel les relations seront basées sur la confiance.
2. Le deuxième, « amener l'élève à avoir une prise de conscience ». C'est-à-dire accompagner l'élève vers un changement de statut. Savoir le mener d'un statut de *dépendance* (il fait –ou ne fait pas- ce qu'on lui dit de faire, mais sans comprendre) à un statut d'acteur de son apprentissage (il comprend ce qu'il fait au moment où il le fait et dans quel but). Amener les élèves à prendre conscience de leur « pouvoir d'apprendre ».

Et elles réussissent la réalisation de ces deux macro-gestes en effectuant, on l'a vu, une série de six gestes. Geste postural de retrait, geste postural d'accueil, geste d'empathie, geste de communication, geste d'organisation et geste d'ajustement.

Par ailleurs, dans ces gestes et macro-gestes s'incarnent des valeurs qui sont au fondement de leur identité professionnelle, et qui sont:

- que l'autre est à égalité, l'autre est sujet à part entière et qu'il doit être acteur de son apprentissage, ou de l'apprentissage de son enfant. Leur activité n'est pas uniquement pour l'élève, pour le parent, mais avec ceux-ci.
 Dans leurs propos, il y a l'idée qu'elles ne font pas seules. Elles co-construisent des actions avec les sujets avec lesquels elles travaillent.
- mais aussi et surtout de penser et de croire que ces élèves ont le pouvoir d'apprendre.

Leurs compétences consistent à être capables de leur donner ou leur redonner ce pouvoir.

Leurs compétences sont mises au service de cette croyance : que ces élèves ont le pouvoir d'apprendre et qu'il s'agit de leur donner ou redonner ce pouvoir.

Atelier "aide à la mémoire autobiographique" en Cévennes !

Pierre Vermersch

Le projet

L'animatrice d'ateliers d'écriture Marlen Sauvage propose depuis plusieurs mois un atelier d'écriture autobiographique dans la région de Florac en Lozère. Nous nous connaissons parce que j'ai fait l'été dernier, un stage d'atelier d'écriture avec elle.

Après discussion avec son groupe elle m'a proposé de venir animer une journée pour essayer de répondre à toutes les questions que les participant(e)s se posent relativement à l'accès à la mémoire du vécu. Donc faire dans la journée, à la fois une brève présentation théorique sur la mémoire autobiographique, son originalité, ses difficultés et des exercices pour tester, découvrir, approfondir, comment accéder seul à cette mémoire personnelle. Comment permettre aux souvenirs apparemment disparus d'être revécus avec tous leurs détails ; comment faciliter l'amplification des bribes de souvenirs quand elles se donnent avec parcimonie. Apprendre à le faire seul comme nous le faisons en auto-explicitation et non pas avec un accompagnement comme dans l'entretien d'explicitation.

La journée se déroule, à l'invitation d'une des participantes, dans le magnifique hameau isolé la Rouvière, incroyablement perché à mi-pente d'un Causse, juste en face du Causse Méjean tout près de Florac, en Lozère. La journée est radieuse, ciel bleu, un peu de vent, silence total.



Aspects théoriques

Le concept de "mémoire" est problématique, parce qu'en fait il comporte toujours trois temps différents, qui ont des propriétés très différentes, en particulier le fait de renvoyer à des actes différents. (On trouvera sur le site du GREX, grex2.com, un article sur ce sujet dans le numéro 113 de la revue *Expliciter*).

1- le temps de **mémorisation** : qui peut renvoyer à deux processus que tout opposent : soit l'acte de mémorisation volontaire (apprentissage) pour l'acquisition des savoirs, soit mémorisation passive, involontaire, (rétention) pour tout ce qui concerne notre vécu.

- 2- le temps de conservation (aspect essentiellement neurologique, pas d'introspection possible).
 3- le temps de l'éveil, où on trouve encore deux actes très différents exclusifs l'un de l'autre,
 - soit le **rappel**, qui est un acte volontaire permettant de mobiliser des savoirs,
 - soit l'**évocation**, qui est involontaire, spontanée, provoquée par association (exemple de la madeleine de Proust).

Que ce soit pour la mémorisation ou pour l'éveil, il y a une différence d'acte qui va de pair avec une différence de contenu. D'un côté, Il y a une mémoire abstraite qui se constitue volontairement et qui se redonne par un effort de rappel, et de l'autre la mémoire autobiographique, ou mémoire passive, qui se forme toute seule et s'éveille spontanément. (Cette mémoire passive a encore été nommée, "mémoire involontaire", "mémoire affective", "mémoire concrète", parce qu'elle possède les qualités du vécu, la sensorialité, l'émotion (quand c'est le cas).

Ce qui est donc fondamental pour l'écriture autobiographique c'est que ce que je vis se mémorise spontanément en moi sans que "je" le sache. Et que la première conséquence, c'est que "je" ne sais pas ce qui s'est mémorisé en moi" ! Autrement dit "je" ne sais pas ce que je sais". Et même pire, car si "je" se fie à sa pensée, à sa conscience réfléchie, "à sa tête", alors "je" est persuadé de ne pas savoir, "je" est sûr qu'il n'a plus la mémoire détaillée de son passé, ce qui fait qu'il renonce facilement à l'accès à la mémoire passive, et il a même facilement peur qu'il ne se souvienne plus de rien, puisque quand il y pense, il ne revient rien immédiatement, ce qui est bien la "preuve" que "je" a définitivement oublié ! Le premier obstacle à l'écriture autobiographique c'est que je croie que j'ai oublié ce que j'ai pourtant vécu, ou bien que je me dise que j'ai une mauvaise mémoire, et que je ne retrouverais jamais les détails de ma vie. Or, je le répète, le point important c'est qu'en permanence de façon involontaire et inconsciente ce que nous vivons se mémorise en nous (je l'écris sur le mode de la passivité). Mais pas comme une machine, pas comme le ferait une vidéo ou un magnétophone.

Donc, quand nous voulons décrire le passé que nous avons vécu, ce qui est sûr c'est qu'il en existe une mémoire en nous. La preuve indirecte, c'est la maladie d'Alzheimer, quand toutes les informations accumulées automatiquement dans la vie quotidienne ne sont plus disponibles, là nous prenons conscience que chaque moment de notre vie est structuré par une mémoire passive qui sous-tend automatiquement tout ce que nous faisons, disons, reconnaissons.

Comment alors "éveiller" le contenu de cette mémoire passive du vécu dont on est sûr qu'elle est constituée en chacun ?

Car elle peut être éveillée ! (Je ne dis pas qu'on peut la rappeler, mais bien "éveiller").

La preuve qu'elle peut s'éveiller nous est donnée par les associations spontanées. Nous entendons une musique, nous butons sur un pavé, nous goutons un gâteau, et pouf ! se redonne à nous une scène, une ambiance, un lieu, des personnes, des sentiments, des sons que nous ne savions pas avoir mémorisés, mais qui pourtant sont à nouveaux présents, sur le mode du revécu. Nous avons tous l'expérience de ce genre de mémoire qui se déclenche par hasard. Donc c'est bien la preuve que notre vécu passé, oublié, auquel nous n'avions plus pensé, est là, disponible, éveillable ! En fait, ce passé n'a jamais été oublié, parce que nous n'avons jamais su qu'il s'était déposé en nous. Il est à la fois "en nous" et inconnu de nous, inconnu de notre conscience réfléchie, de notre "tête".

Ah oui, mais dans vos exemples, cet éveil est arrivé par hasard ! On n'est pas bien avancé, si l'on doit attendre que le hasard produise le résultat recherché ! Ce qui serait intéressant ce serait la possibilité de déclencher cet éveil délibérément ! Est-ce possible ? Oui. Grâce à la technique de l'intention éveillante mise au point avec l'explicitation.

Dans les exemples connus de l'éveil de la mémoire autobiographique, un point important est qu'il ne comporte aucun effort, il se déroule spontanément, il est déclenché par *association* entre ce qui est perçu ou pensé dans le présent et une information du passé qui lui est reliée par ressemblance, contiguïté ou causalité. Ce qui est important c'est que l'éveil repose, reposera, toujours sur un lien associatif entre le présent et le passé. C'est l'association qui éveille le passé vécu. Et l'association n'est jamais produite par un effort volontaire, elle advient.

De plus, ce lien associatif n'est pas du tout limité aux déclencheurs sensoriels, il peut marcher aussi avec les mots. Au lieu de tremper une madeleine dans la tasse de thé et que l'association se fasse à partir gout ou de l'odeur, mais si j'entends le mot "madeleine" ça produit aussi des associations de sens. Mais entendre le mot est encore le fruit du hasard, en fait je peux lancer une intention éveillante.

C'est-à-dire que je peux me parler et me demander "de laisser revenir un passé qui est relié à une madeleine". Et je suis sûr qu'il va venir quelque chose qui est en relation avec ce mot. Donc ça peut se rapporter à une personne qui s'appelle Madeleine, à un lieu qui porte ce nom, à une représentation religieuse liée à la sainte, à un gâteau etc. Ce qui est sûr c'est qu'un moment de votre passé personnel va surgir qui sera lié au mot "madeleine". Mais si vous vous demandez de laisser revenir un moment important de votre adolescence, il va aussi venir quelque chose de personnel, appartenant à cette époque, et qui se révélera important pour vous en un sens ou un autre (le critère d'importance est tout à fait personnel). La mémoire passive est éveillée par une association, et pour déclencher cette association, il faut se parler, se lancer une intention éveillante. Mais, je **déclenche** l'association, je ne la fabrique pas, je n'ai pas de prise sur le résultat, ni le processus, tout ce que je peux faire c'est lancer l'intention et laisser faire.

Mais quand j'ai dit tout ça, c'est comme si je vous expliquais que pour nager, il suffit de s'allonger sur l'eau et de se laisser flotter. Le principe de base est simple, ce qui pose problème ce n'est pas de l'appliquer, mais de lever les obstacles qui en empêchent la réalisation, et pour ce faire il faut les identifier en soi-même.

Pour l'éveil de la mémoire passive de votre vécu, il est difficile d'enseigner le lâcher-prise, c'est à chacun de découvrir comment il opère ce geste intérieur intime. L'aide pédagogique va porter sur la découverte, la prise de conscience, la reconnaissance des gestes intérieurs qui bloquent radicalement le fonctionnement associatif spontané. La base est d'apprendre à identifier les moments où vous faites des efforts pour vous rappeler et toutes les variantes du manque de bienveillance vis à vis de soi-même.

- Vous ne pouvez pas contrôler le fonctionnement d'une association, vous ne pouvez que la lancer et accueillir le résultat. Ce qui veut dire que dès que vous sentez que vous faites un effort, vous bloquez le mécanisme associatif.

Un effort ? L'enjeu, par exemple dans les stages d'auto-explicitation où l'on apprend cette technique, c'est que chacun repère comment il fait des efforts, afin de lâcher-prise.

Faire des efforts ? Reconnaître quand "je veux" y arriver, et même quand je me parle durement, quand je me dis des choses pas très gentilles, quand je fais le forcing avec moi-même. Chacun a sa manière de se traiter, et là, pour que ça marche, la seule manière de faire est la bienveillance avec soi-même, la bienveillance comme condition du non effort.

Autre exemple d'effort. Par exemple, plus loin, j'ai bien trouvé le souvenir, mais il y a un détail qui me manque, le nom de la personne, l'endroit exact où j'étais, et là je risque de "vouloir" le retrouver, je me fixe sur le détail et je cherche, j'insiste pour le retrouver. C'est-à-dire qu'à nouveau, je crée un effort. Chaque fois que je rentre dans un effort de rappel, je bloque l'éveil de la mémoire passive, je contreviens les mécanismes associatifs fondamentalement involontaires. Ou vous faites un effort, ou vous laissez aller, l'un est exclusif de l'autre.

En conséquence, si un détail important, ne revient pas, j'en prends conscience et surtout je ne fais pas d'effort, je lâche prise, comme si ça n'avait aucune importance, et je reste tranquille et accueille ce qui se présente. Plusieurs participantes de l'atelier ont vécu avec surprise l'effet positif de ce lâcher prise.

Pourtant dans ce lâcher-prise, je peux au passage rester en prise avec un moment, avec un détail, et me parler, me demander de rester en relation avec ce détail, et ouvrir mon attention dans le souvenir. Je **reste** à ce moment, et je peux me poser la question gentiment "qu'est-ce qu'il y a d'autre", ou laisser le regard (intérieur, au sein du passé) se promener autour de ce qui se donne. L'important à ce moment, c'est que lorsque vous êtes dans le souvenir, vous pouvez vous "descotcher" de ce à quoi vous faites attention, pour laisser revenir d'autres détails. Comprenez bien, que ce soit dans la perception actuelle ou la saisie du passé, quand vous faites attention, cela crée un "focus", un centre, et cela a tendance à laisser de côté tout ce qui l'entoure, d'où l'intérêt d'apprendre à défocaliser, à percevoir le passé en laissant l'attention se déplacer vers les marges, ce qu'il y a autour, les autres types d'impressions sensorielles, le juste avant, ou le juste après. Mais pour faire ce geste intérieur de défocalisation, il faut prendre conscience intimement que vous êtes scotché sur un point particulier, et lâcher prise !

Il est temps d'en faire l'expérience.

Après de nombreuses questions, la récapitulation des points importants, je donne une consigne. Chaque stagiaire va se demander de laisser revenir un moment plutôt agréable d'une des journées précédentes, et va écrire sur ce moment.

Mais le point important de l'exercice, n'est pas l'écrit, contrairement à la pratique habituelle des ateliers d'écriture, là, le but est d'observer intérieurement et de découvrir, comment vous faites des efforts, comment vous vous parlez ou pas, comment vous accédez à la bienveillance avec vous-même. Repérer comment vous réagissez à un blocage du souvenir (un détail important qui ne revient pas, un morceau de la scène qui n'est pas visible, des mots qui vous échappent). Repérez aussi comment vous vous sabotez (discours de découragement "moi je peux pas y arriver", messages négatifs "ça peut pas marcher avec moi"), et comment vous pouvez lâcher-prise, faire comme si ce n'était pas important, comme s'il n'y avait pas d'enjeu et vous laisser accueillir ce qui va venir.

On voit que l'exercice vise d'abord à faire découvrir à chacun comment il s'empêche d'accéder à la mémoire passive. L'exercice prend prétexte de l'écriture autobiographique pour permettre à chacun d'observer intérieurement comment il s'y prend, et découvrir ses obstacles.

Suivra un feedback centré sur les témoignages de chaque stagiaire relativement à ces obstacles, et quelques fois la surprise des effets du lâcher-prise sur la remémoration.

Cet exercice et ce feedback vont être suivi d'une très abondante "auberge espagnole", tous assis en cercle à discuter, à échanger amicalement devant la grande fenêtre qui nous partage tout le panorama.

L'après-midi, je propose deux ressources supplémentaires : l'utilisation de la "mémoire source" et les techniques de "décentration" pour voir le passé de différents points de vue.

La mémoire de source

Souvent quand on est dans la remémoration du vécu, on a un doute sur l'authenticité de ce que l'on retrouve, ou sur le fait qu'on ne confonde pas des situations qui se ressemblent. Et un psychologue américain (Science de la mémoire : oublier et se souvenir. Daniel L. Schacter) a souligné l'intérêt de la mémoire de source. C'est-à-dire la capacité, même pour des publics fragiles (personnes âgées, jeunes enfants), de reconnaître assez facilement les détails qui font qu'un moment du passé se différencie d'un autre qui lui ressemble, ou encore reconnaître que ce dont on se souvient n'est pas de l'imagination, mais a bien été vécu.

Donc l'idée pratique, c'est quand on a un doute, de se poser la question de la présence d'un détail qui va donner l'indication sur l'exactitude du souvenir. Et ce qui est étonnant, c'est que cette mémoire marche très, très, bien, même précisément avec des publics en difficulté.

Penser dans le prochain exercice à utiliser cette ressource.

Les techniques de décentration.

Dans le GREX, nous avons exploré depuis très longtemps le fait que de se déplacer par rapport à soi-même (physiquement ou en imagination) apporte des informations inédites par le simple fait d'opérer une décentration (ça n'épuise pas l'explication, mais ça joue un rôle important, c'est encore une variante du descotchage de l'attention). Et on peut le faire de différentes manières.

La plus simple est de changer l'adressage dans l'écriture. Au lieu d'écrire en "je", on écrit à la troisième personne, ou on utilise son prénom, un diminutif qui appartient à la période du souvenir. Et on écrit ce qu'il ou elle a fait, vu, pensé, etc.

L'autre façon de faire, qui comporte beaucoup de variantes, est de prendre une deuxième chaise, et de s'y installer en prenant le temps d'explorer sa position (distance, angle de point de vue) pour voir s'il n'y a pas une position plus efficace qu'une autre, et d'écrire ce qu'a vécu la personne qui était assis dans la première chaise ("vous-même" en train de vivre le passé).

Il est alors temps de passer à un second exercice. Avec deux possibilités.

La première est de relire votre texte du matin, et de découvrir qu'est-ce qui s'éveille à nouveau, quelles sont les souvenirs nouveaux qui s'éveillent, tout en continuant à faire attention à ce qui de vous peut faire obstacle. Et poursuivre ainsi l'écriture avec l'espoir d'obtenir des informations supplémentaires. On appelle ça faire des **reprises**. On peut multiplier les reprises sur des semaines, ça produit toujours quelques de nouveau.

La seconde possibilité, est de vous demander de laisser revenir une autre situation passée, peut-être plus ancienne, à propos d'un moment qui vous a intéressé (vous ne le savez pas d'avance bien sûr, il va falloir accueillir ce qui se donne).

La moitié du groupe choisit la première proposition, et l'autre vise une nouvelle situation, plus ancienne, pour certain avec le sentiment que c'est plus risqué.

Fin d'exercice, feedback sur les différentes observations de soi, sur les effets des outils, sur les surprises rencontrées, sur l'approfondissement des souvenirs autobiographiques.

Du coup, nous ne prendrons pas le temps de lire les textes produits.

Dans cette journée, l'objectif était de comprendre comment il était possible d'accéder à la mémoire autobiographique. Et pour cela de créer les conditions pour s'observer en train de s'en empêcher sans le savoir ! Reste à pratiquer, dans les prochains ateliers et dans les temps d'écriture personnelle hors atelier. Belle journée ! Merci à Marlen et à tous les participant(e)s. Merci pour l'hospitalité dans ce lieu magnifique qu'est la Rouvière !

Postface

Il est évident que par rapport à une formation complète à l'auto-explicitation, l'aspect mémoire autobiographique est essentiel puisqu'il conditionne la possibilité même de prendre connaissance du passé et de le décrire, mais il n'en est qu'une partie. Car, si les obstacles intimes que chacun met en œuvre pour empêcher les mécanismes associatifs spontanés de fonctionner, doivent être reconnus et des manières de faire différentes doivent être explorées et adaptées à chacun spécifiquement, ce n'est encore qu'une condition nécessaire, mais pas suffisante.

Ce n'est qu'une partie des compétences à acquérir.

Reste encore à apprendre à reconnaître et à appliquer toutes les catégories descriptives universelles du vécu, c'est-à-dire : la structure temporelle du déroulement et de l'engendrement de chaque vécu, la fragmentation des étapes par reconnaissance des verbes d'action, le repérage des jugements et l'obtention des critères qui les fondent, les micro transitions entre prises d'information et action, l'identification des couches de vécus privilégiées et ignorées (à tort ou à raison). L'écriture descriptive du vécu n'est efficace que par la connaissance des catégories descriptives, et elles ne sont pas du tout spontanément connues. La formation à l'explicitation repose beaucoup sur l'apprentissage et la mise en œuvre en temps réel de cet espace catégoriel.

Ensuite, dans l'auto-explicitation, et dans toute écriture décrivant le vécu passé, il y a encore la délicate gestion, entre le spontané et le contrôlé. C'est-à-dire entre deux postures :

1- les moments où le mouvement d'écriture est là, spontané, porteur, et dans lesquels apparaissent en plus de la description, des commentaires, des associations, des digressions, qui ne font pas parties de la description du vécu. Mais alors que dans la conduite de l'entretien d'explicitation l'intervieweur guide l'interviewé pour qu'il ne reste pas dans ce type de verbalisation non descriptive, quand on est seul, il faut privilégier la dynamique de l'écriture, quitte à écrire au-delà du descriptif.

2- les moments de pause, de reprise, temps où l'on se relit pour juger de la complétude de ce qui est écrit, de ce qui manque, de ce qui a dérapé vers des commentaires ou d'autres vécus, de façon à reprendre l'écriture en revenant sur ce qui a déjà été écrit, en le précisant, tout ça sans le faire autrement qu'en se lançant des intentions éveillantes, pas, surtout pas, en faisant des efforts pour se rappeler !!

Apprendre à gérer ces deux temps de l'auto-explicitation est crucial pour pouvoir produire des matériaux descriptifs clairs et complets. Apprendre à se laisser aller, sans effort, au revécu du passé tout en écrivant, et pourtant gérer attentivement aux moments de pause la précision de la description, la discrimination entre descriptions du vécu, description du contexte, ou des commentaires, des associations, (informations satellites de l'action !) ou des savoirs théoriques.

Bref, prochain stage de cinq jours en auto-explicitation au mois de juillet 2017 (complet).

Au final, la formation à l'auto-explicitation est bien une formation à la pratique de l'introspection descriptive. Mais si la première condition pour s'y former est de la pratiquer, la seconde est de mettre en œuvre aussi *l'introspection de l'introspection*, pour découvrir comment on pratique spontanément, repérer ce qu'il y a à modifier, reconnaître comment on surveille ce qui se passe en essayant de ne pas empêcher la spontanéité. Il n'y a pas de pratique de l'introspection, sans introspection de cette pratique, puis partage, mise en mots, prises de conscience et ... retour à la pratique.

*Présentation du projet Thésée et compte-rendu du workshop
« L'expérience vécue de
la première rencontre entre soignant et soigné »,
à Lyon les 29, 30 et 31 mars 2017*

Anne Cazemajou, Magali Ollagnier-Beldame, Christophe Coupé

Le projet Thésée

Nous (Magali Ollagnier-Beldame, Christophe Coupé et Anne Cazemajou) sommes réunis autour du projet Thésée : Théories et explorations de la subjectivité et de l'expérience explicitée. Ce projet étudie comment des personnes vivent une première rencontre en s'intéressant à leur vécu cognitif, perceptif, sensoriel et émotionnel. Il mobilise l'entretien d'explicitation et poursuit trois objectifs : établir des modèles de description génériques ; définir la première rencontre d'un point de vue phénoménologique ; comprendre comment le soi, l'intersubjectivité et l'altérité se construisent à partir de la rencontre. Un des champs privilégiés d'investigation est celui de la santé et des relations entre soignants et soignés.

Le projet Thésée a été initié par Magali et Christophe en 2014, sur une proposition de Magali. Christophe et Magali sont tous deux chercheurs CNRS, respectivement dans les laboratoires DDL et ICAR à Lyon. Ils ont débuté leur recherche à partir de premières rencontres provoquées. Anne les a rejoint en 2015 dans le cadre de son post-doctorat (Labex ASLAN / ICAR), avec le souhait de travailler plus spécifiquement sur des premières rencontres thérapeutiques.

Plusieurs études se sont succédées depuis 2014 :

- Une étude préliminaire sur des rencontres écologiques « marquantes » (6 entretiens, 2014)
- Une étude sur des premières rencontres provoquées avec 12 binômes (24 entretiens, 2014)
- Une étude sur des premières rencontres soignant-soigné (14 entretiens, 2015-16)
- Une étude sur des premières rencontres psychothérapeutes-thérapeutes, 5 binômes (10 entretiens, 2016-17)

Sur la base des entretiens d'explicitation que nous avons menés, nous analysons le vécu singulier de ces premières rencontres, à la fois d'un point de vue diachronique (dans son déroulement) et synchronique (en prenant en compte les différentes couches de vécu à un instant *t*). Les entretiens menés avec les psychothérapeutes et leurs patients nous permettront notamment de mettre en regard le vécu de chaque sujet, puis de dégager ce qui est commun à tous les binômes interviewés.

Pour le dire autrement, il s'agit de faire émerger des catégories descriptives de l'expérience intersubjective.

Ainsi, nos analyses nous ont permis jusqu'à présent de dégager trois catégories d'expérience de « l'autre », qui mettent en évidence la porosité des frontières interpersonnelles :

1. Chaque personne fait l'expérience d'elle-même comme être séparé (ex : « je sens une oppression au niveau du ventre et de la poitrine ») ;
2. Chaque personne fait l'expérience de l'autre dans son être même, à travers un écho allant du plus subtil au plus envahissant (ex : « je sens de la peur mais c'est pas la mienne ») ;
3. Mais aussi à travers la perception d'une altération de l'espace intersubjectif (ex : « la pression elle occupe toute la pièce, c'est quelque chose qui est lourd, électrique, tendu »).

Pour constituer notre matériau et l'analyser, nous nous sommes appuyés sur le modèle de la sémiologie développé par Pierre Vermersch (2012). Il s'agit d'un processus par étapes qui permet d'opérer des transformations successives du matériau de recherche, pour en dégager du sens du point de vue des objectifs du chercheur. Nous sommes actuellement dans la phase d'analyse des entretiens de l'étude 2. Nous nous attachons d'une part à mettre en évidence la micro-dynamique de l'activité des soignants, en vue de faire émerger les unités fonctionnelles qui organisent l'activité des soignants (par exemple

prises d'information chez le patient / évaluation de la situation / réaction négative / régulation), ainsi que le lien fonctionnel entre ces unités. Autrement dit, nous nous intéressons aux transitions et micro-transitions entre chaque micro-action, action et unité fonctionnelle. D'autre part, nous travaillons à dégager des catégories descriptives de l'expérience intersubjective, en résonance avec les catégories mises au jour au cours de l'étude 1. Voici quelques exemples de catégories qui ont émergé, appuyées par des extraits de verbatim de soignants. Ces catégories sont en cours d'élaboration et seront sans doute amenées à être modifiées ou regroupées en catégories plus larges ou au contraire en sous-catégories :

- Prêter des intentions à l'autre : « c'est vraiment son visage c'est ce côté où il essaie d'être accueillant »
- Attribuer à l'autre : « C'est la pression qui est à l'intérieur de la personne »
- Percevoir derrière les apparences : « son pas était léger dans l'escalier j'ai presque l'impression qu'il y a un enfant qui arrive »
- Percevoir l'absence : « il n'est pas en contact dans les yeux, il n'y a personne derrière »
- Sentir la résonance de l'autre en soi / dans son corps : (cette pression) « je le ressens oui oui je sens que c'est en lui et je le sens en moi (...) (je la perçois à) « une oppression littéralement au niveau du ventre et de la poitrine »
- Sentir la résonance de l'autre dans l'espace intersubjectif : « la pression elle occupe toute la pièce / c'est quelque chose qui est lourd et en même temps qui est très électrique »
- Etre envahie par une réaction négative : « c'est vraiment plus une partie qui me dit bon ça me saoule »
- Identifier l'autre à soi : « je projette un truc de mon enfance à moi sur lui »
- Réguler (se parler, agir intérieurement, négocier avec soi-même) : « je me dis bon on va accueillir on va voir ce qu'on peut faire »

Concernant les objectifs à terme de notre étude, il s'agit donc de développer des catégories descriptives de l'intersubjectivité, de manière à pouvoir appréhender l'expérience vécue de deux personnes qui se rencontrent dans la relation de soin, avec l'idée, à terme, de mettre en place, avec le personnel soignant, des formations sur le thème de la première rencontre.

LE WORKSHOP

Les 29, 30 et 31 mars 2017, nous avons organisé à Lyon un workshop international sur « L'expérience vécue de la première rencontre entre soignant et soigné » (<https://thesees.sciencesconf.org/>). Ce workshop comprenait des conférences, des tables rondes et des temps expérientiels, agencés autour des questions suivantes :

Que vivent un soignant et un soigné quand ils se rencontrent pour la première fois ? Quelles sont les différentes facettes de leur expérience ? Quelles places occupent les mots, les gestes, l'activité cognitive, le corps, les ressentis et les émotions ? Comment se crée le lien et comment se met en place la relation ? Comment étudier ces premières rencontres et leurs enjeux ?

Nous avons ainsi rassemblé des spécialistes des approches en première personne et de l'entretien d'explicitation, ainsi que des spécialistes de la rencontre et de la relation soignant-soigné, qu'ils soient chercheurs (philosophes, sociologues, psycho-sociologues), formateurs, soignants ou thérapeutes, la plupart conjuguant plusieurs casquettes.

Pour ma part (Anne), j'aimerais dire le plaisir que j'ai eu à imaginer, à rêver ce workshop avec Magali et Christophe. Chacun d'entre nous, de par son réseau et ses centres d'intérêt privilégiés, a contribué au tissage des interventions et à la couleur singulière de ce workshop. Au terme de ces trois jours très intenses, j'ai pour ma part eu la sensation que nous étions parvenus à créer un événement. D'abord, ce workshop s'est déroulé sous le sceau de l'explicitation et des approches en première personne, ce qui n'est pas si fréquent. Ensuite, il portait sur les premières rencontres, à savoir une étape de la relation de soin souvent évoquée par les soignants comme déterminante, sans qu'on sache jamais vraiment de

quoi est fait ce moment décisif et comment il se co-construit. Ensuite, nous avons eu à cœur de rassembler chercheurs et praticiens et avons été heureux de constater que cet équilibre était atteint au sein des participants, et que le dialogue pouvait fonctionner.

Résultat : ce qui m'a le plus touchée a été d'assister à des interventions incarnées partageant une même vision humaniste, à des prises de parole en « je » où le chercheur s'implique, à des témoignages et élaborations de soignants et d'enseignant-formateurs qui ont permis de faire émerger et de questionner des enjeux très fins de la première rencontre et de la relation de soin (voire de la rencontre tout court, ou encore de l'intersubjectivité).

Pour ma part (Magali), j'ai beaucoup apprécié la dynamique globale du workshop que j'ai vécue comme vraiment nourrissante. Je pense que cette dynamique a été due à plusieurs éléments : premièrement, la réunion de plusieurs formes d'interventions (exposés académiques, temps expérientiels, tables rondes) ; deuxièmement, le partage de plusieurs formes d'expertises (chercheurs de différentes disciplines, praticiens de santé, professionnels de l'accompagnement) ; troisièmement la confiance et la complicité qui existent entre Anne, Christophe et moi. Pour toutes ces raisons, j'ai le sentiment d'avoir co-proposé et vécu un événement très particulier, et plutôt rare dans le champ de la recherche.

Nous aimerions ainsi évoquer le magnifique texte de Claire Petitmengin qu'elle nous a envoyé, ne pouvant être présente au workshop. Ce texte est intitulé : « Décrire l'expérience d'une rencontre, du visible à l'invisible ». Il s'agit de l'histoire de sa première rencontre avec Greg, une rencontre entre deux chercheurs, qui comporte selon elle des caractéristiques potentiellement communes à toute rencontre. Claire commence par décrire cette rencontre en mettant en évidence ses *dimensions satellites* (contexte, savoir, objectif, jugement). Elle décrit ensuite le *contenu* de sa conversation avec Greg. Au-delà du « quoi » de cette rencontre, elle se demande s'il existe un « comment », en quoi il consiste et comment faire pour le décrire. Elle s'attache alors à la dimension invisible de la rencontre. Elle évoque notamment le son de la voix de Greg, son rythme et son mode d'élocution. Puis la manière dont, au fur et à mesure que Greg parle, elle voit apparaître un "paysage" : « il avait une texture bien particulière, faite de contrastes de densités, d'intensités et de rythmes, un peu comme l'espace qui se déploie à l'écoute d'une musique. Cet espace était animé de mouvements, de tensions, de motifs, de lignes de force, de points de cohésion ou d'incohérence. Ce paysage n'est pas un paysage extérieur mais il n'est pas non plus intérieur, il n'est pas dans notre tête : il prend forme là entre Greg et moi, notamment grâce aux gestes que nous faisons en parlant et qui contribuent à lui faire prendre vie (...) ». Elle évoque également la qualité particulière de la présence de Greg, l'atmosphère qui se dégage de lui. C'est dans cette dimension non verbale de l'expérience que se joue selon elle la rencontre soignant-soigné, et notamment la rencontre psychothérapeutique.

Claire se demande ensuite s'il s'agit d'expériences complètement singulières, ou si l'on peut « y discerner des régularités, repérer dans leurs descriptions des caractéristiques communes, génériques, qui pourraient être essentielles à l'expérience de LA rencontre ? » Elle évoque ainsi la *spécificité* du "paysage" qui se forme à l'occasion d'une rencontre, puis sa *transmodalité* : « dans le paysage d'une rencontre, la frontière ordinairement perçue entre les différentes modalités sensorielles devient perméable en quelque sorte ». Cette dimension transmodale correspond au monde interpersonnel du nourrisson tel que l'a décrit le psychiatre Daniel Stern (1989), une strate invisible de l'expérience qui reste active tout au long de la vie et qui constitue, écrit Claire, « l'étoffe même de nos rencontres ». Enfin, Claire met en évidence une certaine « porosité de la frontière habituellement perçue entre espace "intérieur" et espace "extérieur" ».

Spécificité, transmodalité, porosité dessinent ainsi « un ensemble de caractéristiques génériques, autrement dit une structure particulière » de la rencontre. Il est intéressant de noter que ces caractéristiques se sont déjà imposées dans les analyses en cours du projet Thésée. C'est en continuant à travailler avec cette hypothèse en tête que nous pourrions ainsi, selon les vœux de Claire, « initier un processus d'élaboration et de validation d'un savoir et d'un vocabulaire partagés sur l'expérience de la rencontre ». En ce sens, le texte de Claire est très précieux pour nous.

Nous souhaiterions également mentionner une dimension qui nous tenait particulièrement à cœur, et qui constitue selon nous un point fort et audacieux de notre workshop. Il s'agit des ateliers expérientiels que nous avons proposés et qui ont ponctué chacune des journées. En effet, nous savons

tous au Grex que les concepts ne prennent jamais autant de sens que lorsqu'ils sont incarnés, expérimentés corporellement, et corrélativement que l'expérience par corps permet de déployer, nuancer, ancrer des idées qui peuvent sans cela rester abstraites et vides. Nous avons donc à cœur d'expérimenter et de faire expérimenter la rencontre et la relation à l'autre. Ces ateliers donnent également des clés sur ce que Claire Petitmengin désigne comme la « disposition attentionnelle propice » à la prise de conscience de la dimension invisible de la rencontre.

Ainsi, à la fin du premier jour, Alice Lenay a proposé aux participants des exercices à partir d'un « manuel de rencontre à l'usage de ceux qui veulent mesurer la distance qui les sépare ». Les gens ont travaillé deux par deux sur la terrasse ensoleillée de la Maison internationale des langues et des cultures (MILC) qui nous accueillait pour l'événement. Certaines personnes se regardaient face à face, à des distances variées, d'autres se regardaient dans des miroirs, essayant de voir l'autre comme s'il était lui ou elle, certains déambulaient les yeux fermés en chantonant, essayant de se toucher par la voix, d'autres se sont mis à se courir après, et quelques étreintes joyeuses ou timides se sont même risquées. Le temps de partage en groupe qui a suivi a permis à chacun d'évoquer son vécu, ses interrogations, ce qui l'avait surpris, intimidé, réjouit.

Le deuxième jour, Eve Berger a proposé un atelier intitulé « Accueillir corporellement la rencontre, s'engager intérieurement dans la relation ». Elle a commencé par guider les participants, assis, dans un court moment d'introspection sensorielle, afin de se mettre en lien avec leur intériorité corporelle. Elle a ensuite proposé de se mettre par trois (deux personnes assises côte à côte et une personne assise derrière elles), et de prendre le temps de sentir la présence de l'une, puis de l'autre personne. Un temps d'échange a ensuite été proposé pour parler de nos vécus, impressions, sensations. Eve a également proposé d'expérimenter en binôme, debout, différents schèmes de mouvements relationnels issus du champ de pratiques de la Pédagogie Perceptive (notamment aller vers et accueillir l'autre). Les participants étaient chaque fois invités à partager entre eux verbalement leurs ressentis, de manière à identifier leurs dispositions corporelles singulières d'accueil et d'engagement dans la rencontre.

Enfin le troisième jour, Bernadette Lamboy, dans une intervention intitulée « Osons la rencontre », a animé un atelier dans le même esprit que celui de Eve. Elle a proposé de se mettre deux par deux, et de prendre le temps de se regarder, d'abord les yeux dans les yeux, puis en s'attardant sur le corps de l'autre. Chacun était invité à se poser les questions suivantes : qu'est-ce que cela me fait d'être ainsi regardé par l'autre ? Qu'est-ce que cela me fait de regarder l'autre (qui me regarde le regarder) ? Quels vécus, ressentis, émotions, défenses, attraites ? Qu'est-ce que cela me raconte de mon rapport à l'autre, de ma capacité d'accueil, de mes limites ?

Pour ma part (Magali), j'ai énormément apprécié ces trois temps expérientiels, à la fois plein de légèreté et de profondeur. C'était vraiment très important pour moi que notre workshop soit un moment d'échanges, et de mise en mouvement de soi, un mouvement tourné vers l'autre. Et il est certain que ces trois temps ont beaucoup contribué à cela ! Un très grand merci donc à Alice Lenay, Eve Berger et Bernadette Lamboy pour ce qu'elles nous ont offert !

J'ai (Anne) également été très intéressée de voir que de telles approches étaient investies en formation. Par exemple, Alexandra N'Guyen et Jérôme Favrod, chercheurs et intervenants en soin infirmiers en psychiatrie à la Haute Ecole de la Santé La Source (Lausanne), proposent à leurs stagiaires de réaliser des sculptures humaines avec la consigne de positionner les corps, les regards etc. dans une relation duelle, révélant leur représentation de la relation avec un patient. Il ne s'agit donc plus de conceptualiser mais de ressentir ce qu'est une relation thérapeutique en psychiatrie et de mettre des mots sur ce que cela fait d'être un soignant proche, loin, qui touche...

Dans une même lignée Julie Henry, chercheur-assistante en éthique et philosophie au Centre de lutte contre le cancer Léon Bérard / ENS de Lyon, et directrice du programme « Anthropologie spinoziste et éthique en santé » au Collège international de philosophie, a traité de la question de l'altérité, de l'autre en soi, de nos attentes et représentations. Elle a notamment montré qu'envisager la relation thérapeutique de soignant à soigné ou de personne à personne menait dans les deux cas à un écueil. En effet le soignant est aussi là en tant que professionnel. Son investissement personnel dans la relation de soin ne peut lui être imposé par l'institution, qui doit cependant rendre ce cheminement possible et mettre en place les conditions de possibilité pour que chacun puisse se questionner sur le sens qu'il met dans sa pratique et la manière dont il est affecté dans la relation de soin.

Cela nous amène à nous interroger sur « comment créer les conditions de premières rencontres soignant-soigné réussies » (thème de la table ronde du deuxième jour), et donc sur la possibilité de former le personnel soignant aux premières rencontres. Or, plutôt que de formation, il s'agirait davantage d'organiser régulièrement au sein du temps de travail (ainsi que le propose Julie Henry au Centre Léon Bérard), des moments d'échanges et de partages d'expérience, d'analyse de pratique.

Comme le souligne la philosophe, ce dont il serait encore question dans une dynamique de formation, ce serait de solliciter le récit en première personne de situations, l'apprentissage de l'écoute du récit de l'autre et de sa capacité à être affecté de différentes manières, de prendre conscience par le récit et l'échange de ses propres représentations et affects en situation de soin. Cela doit résonner chez plusieurs membres du Grex...

La question se pose en effet de savoir comment former à la rencontre, toujours singulière et imprévisible. Comme l'ont souligné plusieurs intervenants, il s'agit plutôt d'apprendre à se tenir au plus près de son ressenti pour chercher, de manière sans cesse renouvelée et tels des équilibristes, l'ajustement à l'autre. C'est la manière d'accéder à ce ressenti et de s'y ajuster, en lien avec l'autre, que nous ont présenté notamment Eve Berger avec la pédagogie perceptive, Bernadette Lamboy avec le focusing, ou encore Muriel Jan avec l'analyse psycho-organique.

Ainsi le focusing, tel qu'il a été développé par Eugene Gendlin, nous apprend à écouter notre ressenti corporel (*bodily felt sense*). Partant du principe, largement partagé par les intervenants de notre workshop, que « le corps ne ment jamais », ce ressenti apporte des indications précises sur comment se comporter, s'ajuster dans la rencontre. Comme l'écrit Gérard Lamboy (cité par B. Lamboy) : « La congruence est un processus qui implique de la part de l'aidant une écoute suffisamment dynamique et fine pour s'ajuster en permanence dans le contexte de la relation. Ce qui implique que l'aidant soit sensible à la moindre dissonance qui peut se produire en lui. La congruence s'exerce et se manifeste dans le miroir de la relation ». Ce sont des dimensions interpersonnelles que nous connaissons bien au Grex, en lien notamment avec le « focusing actuel » mis en évidence par Pierre (voir *Expliciter* 101, 2014, p 55-63).

Enfin, j'aimerais (Anne) mentionner la Table ronde de praticiens formés à l'entretien d'explicitation de la première journée du workshop, intitulée : « Comment la formation à l'entretien d'explicitation impacte-t-elle la posture du praticien de santé ? ». Celle-ci réunissait Bahman Ajang, Eve Berger, Jennifer Denis, Gérald Thévoz et Jean Vion-Dury. J'ai été particulièrement touchée de voir la manière dont chacun s'était approprié la technique et la posture de l'explicitation, pour les mêler de manière intime à leur pratique thérapeutique ou d'accompagnement. Parmi les différentes dimensions abordées (les effets perlocutoires, le format des questions, le type de mémoire sollicitée, le fait de questionner sur une situation spécifiée, en évocation, la question de la réflexivité chez le patient et chez le thérapeute), c'est sans aucun doute la dimension éthique qui reste le point le plus prégnant. J'ai été particulièrement touchée par l'émotion perceptible dans la prise de parole de chacun (prise de parole qui débutait souvent en forme de témoignage du rapport de chacun à l'explicitation), émotion intensément vécue par chacun d'eux et immédiatement transmise au public par le biais de leur "position de parole incarnée".

Pour terminer, il semble que les grands absents de ce workshop étaient... les soignés ! Beaucoup de choses se développent en effet actuellement autour des « patients-experts » ou « patients-formateurs ». Une "patiente" présente dans le public a posé la question de savoir si l'on devait former les patients, leur apprendre à savoir dire "non", à travailler dans un consentement libre et éclairé, pour construire une relation thérapeutique saine. Mais plutôt que de formation, peut-on imaginer une manière de préparer les patients – à savoir les citoyens - à une rencontre qui sera de toute façon singulière ? Comment produire, se demandait Nicolas Lechoppier (maître de conférences en épistémologie et en éthique à la faculté de médecine de Lyon Est), des rencontres qui nous ouvrent à accueillir l'autre ? Il semble s'agir d'une vaste question de société, de vivre ensemble...

En ce qui nous concerne, il se dégage jusqu'à présent de notre étude que la capacité à percevoir et à réguler ce qui se joue chez l'autre, chez soi et dans l'entre-deux de la relation est constitutif du processus de rencontre. Or nous savons que la prise de conscience des processus cognitifs, corporels et émotionnels impliqués dans ces situations ouvre à la possibilité de les transformer. C'est bien en ce sens que le projet Thésée est autant un projet à visée de connaissance qu'à visée transformationnelle.

L'inconscient organisationnel ordinaire

Pierre-André Dupuis

Il s'agit ici seulement de quelques libres notes en contrepoint de l'article de Pierre qui a donné le grand thème: "Au-delà des limites de l'introspection descriptive: l'inconscient organisationnel et les lois d'association" (*Expliciter*, 114, mars 2017, p. 1-17). Je n'oublie pas non plus les articles de Maryse ("La perception est un raisonnement") et de Frédéric ("L'entretien d'explicitation et les obstacles à la description de l'activité") parus dans *Expliciter*, 113, janvier 2017 (respectivement p.48-59 et 15-18). Je pense aussi à quelques remarques et questions formulées au cours du séminaire Grex du 24 mars, en particulier par Nadine.

Il s'agit surtout ici de l'antécédence de la notion d'inconscient, de l'existence et du statut de l'inconscient organisationnel ordinaire, et de sa différence avec l'inconscient "freudien".

Il existe aujourd'hui beaucoup de livres et articles qui portent sur la "découverte" de l'inconscient avant Freud et sur l'apport de Freud et de ses successeurs, une fois que cet apport est remis en perspective. En particulier (ce n'est bien sûr pas exhaustif) :

- Lancelot Whyte, *L'inconscient avant Freud* (1960), trad. Paris, Payot, 1971.
- Henri - F. Ellenberger, *Histoire de la découverte de l'inconscient* (1970), trad. Paris, Fayard, 1994.
- Paul-Laurent Assouan, *Freud la philosophie et les philosophes*, Paris, P.U.F., 1976.
- Jean-Marie Vaysse, *L'inconscient des modernes. Essai sur l'origine métaphysique de la psychanalyse*, Paris, Gallimard, 1999, et *Inconscient et philosophie. Avant Freud, après Freud*, Paris, Bordas, 2004.
- Yvon Brès, *Critique des raisons psychanalytiques*, Paris, P.U.F., 1985, " L'apport freudien", in *Le Portique*, 2, 1998 - <http://leportique.revues.org/document323.html>, et *Freud... en liberté*, Paris, Ellipses, 2006.

L'ouvrage d' Eduard von Hartmann, *Philosophie de l'inconscient. II. Métaphysique de l'inconscient* (1877) a été réimprimé à l'identique par la Bibliothèque Nationale de France et est accessible en ligne (gallica.bnf.fr - <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k839553>).

La *notion* d'inconscient est le plus souvent prise en un sens très général, syncrétique, peu rigoureux (c'est ce qui, du psychisme, échappe plus ou moins durablement à la conscience vigile). Et elle a fait l'objet de très nombreuses interprétations. Pour me guider, je me suis surtout appuyé sur deux (petits) livres pertinents et clairs :

- Yvon Brès, *L'inconscient* (2002), Paris, Ellipses, 2010.
- Michel Kail, *L'inconscient*, Paris, Quintette, 2005.

En un sens très large, l'intuition qu'une partie de l'esprit échappe à la conscience est ancienne: "On pourrait le prouver en citant les Upanishads de l'Inde, des textes de l'Egypte et de la Grèce ancienne, et de bien d'autres civilisations à mon avis (Whyte, 1971, p.99). Mais, d'abord comme adjectif, le mot "inconscient" est apparu en anglais seulement en 1751 (*unconscious*), en allemand en 1776 (*Unbewusstsein, bewusstlos*), en français vers le milieu du XIXe siècle. A partir du 1868, c'est von Hartmann qui a présenté la vue d'ensemble la plus exhaustive de ce qu'on appelait "inconscient" à l'époque. Mais ce qui intéresse surtout Hartmann, c'est l'inconscient métaphysique et romantique, qui met en rapport l'activité psychique inconsciente avec la philosophie de la nature dans une synthèse qui gagne en extension ce qu'elle perd en cohérence. Quoi qu'il en soit, c'est encore une *notion* vague, non un *concept*. Et, "vers 1870, "l'inconscient" n'était pas seulement une question d'actualité pour les spécialistes, c'était un sujet de conversation à la mode pour ceux qui désiraient faire étalage de leur culture (...) : deux thèmes dominaient la conversation, Wagner et von Hartmann, la musique et la philosophie de l'inconscient, Tristan et l'instinct" (Whyte, 1971, p.209). Contrairement à ce qu'écrit Whyte (p.212), Freud fait référence à von Hartmann (Brès, 2010, p.200). Mais, dit-il, "il ne saurait exister de plus grand contraste entre von Hartmann, philosophe verbeux qui assimile tout, et Freud, chercheur de vérités particulières destinées à être utilisée dans un but déterminé" (Whyte, p.211). Or c'est loin d'être toujours le cas chez Freud car, comme le montre Y. Brès, il existe chez lui une ambiguïté entre inconscient "romantique" et inconscient dont le concept cherche à se construire. De

toute façon, le mot et ce à quoi il peut renvoyer se situent, pour nous, dans une postérité post-cartésienne. C'est ce premier fil que le livre de M. Kail (2005) permet de tirer.

Un parcours de Descartes à Freud.

Avant d'en venir à la psychanalyse, M. Kail insiste essentiellement sur deux couplages: Spinoza et Leibniz, tous les deux critiques de Descartes au XVII^e siècle; Ribot (1839-1916) et Janet (1859-1947), un peu plus d'un siècle plus tard. Pourquoi? (je simplifie trop, mais ce ne sont que quelques jalons) : Pour Spinoza, l'inconscient est un *impensé* qui ne peut devenir objet de connaissance que par un acte qui surmonte les illusions de la conscience. Ce que la pensée doit s'approprier, c'est un *inconscient de la pensée*. Ce n'est pas l' "inconscient cognitif" dont parlera Piaget, qui, lui, est une structure logique qui nous est cachée : la pensée est plus vaste que son noyau cognitif. Voici le commentaire proposé par Deleuze (1981, p.29) :

"Il s'agit de montrer que le corps dépasse la connaissance qu'on en a, et que la pensée ne dépasse pas moins la conscience qu'on en a (c'est Deleuze qui souligne) (...). On cherche à acquérir une connaissance des puissances du corps pour découvrir *parallèlement* les puissances de l'esprit qui échappent à la conscience, et pouvoir *comparer* les puissances. Bref, le modèle du corps, selon Spinoza, n'implique aucune dévalorisation de la pensée par rapport à l'étendue, mais, ce qui est beaucoup plus important, une dévalorisation de la conscience par rapport à la pensée: une découverte de l'inconscient, et d'un *inconscient de la pensée*, non moins profond que *l'inconnu du corps*".

Mais comment connaître les puissances du corps? Par "rencontre" d'un autre corps, ou d'une idée avec une autre idée, qui se composent ou se détruisent par adéquation ou inadéquation (*ib.*). Ce n'est pas la voie de Leibniz, pour qui l'inconscient n'est pas l'inconnu, mais l' *inaperçu* : c'est ce qu'on ne peut percevoir comme distinctement perceptible, mais seulement confusément dans la perception elle-même, selon la célèbre comparaison du bruit de la mer qui est l'assemblage des petits bruits de chaque vague, nous affectant sans qu'on le sache (préface des *Nouveaux Essais sur l'entendement humain*) :

" J'ai coutume de me servir de l'exemple du mugissement ou du bruit de la mer dont on est frappé quand on est au rivage. Pour entendre ce bruit comme l'on fait, il faut bien qu'on entende les parties qui composent ce tout, c'est-à-dire les bruits de chaque vague, quoique chacun de ces petits bruits ne se fasse connaître que dans l'assemblage confus de tous les autres ensemble, c'est-à-dire dans ce mugissement même, et ne se remarquerait pas si cette vague qui le fait était seule".

On est donc affecté "un peu" (*ib.*) par le mouvement de chaque vague, mais l'existence de ces "petites perceptions" (*ib.*) est surtout *inféré* (comme plus tard le seront, pour Piaget et Pierson, les schèmes, qui sont des causes inférées à partir de leurs effets). Mais déjà pour Leibniz, c'est par *raisonnement* qu'on les infère : *si* on ne percevait pas confusément le bruit de chacune des vagues, on n'aurait pas la perception globale de cent mille vagues, "puisque cent mille riens ne sauraient faire quelque chose" (*ib.*).

Comme chez Locke, le problème principal, pour Leibniz, est celui de la *continuité* de la conscience . Sous la perception habituelle, les confusions, les distractions, les discontinuités et même les ruptures, il faut inventer une *autre continuité* qui, "pour n'être pas tout entière consciente au sens strict du terme, n'en sera pas moins psychologique (et non métaphysique, ni biologique)." (Brès, 2010, p.22)

C'est cela le plus important : le registre *psychologique* de ce qui est inconscient (même si cela n'exclut pas un soubassement biologique et même cérébral, comme on le voit aujourd'hui notamment avec Naccache (*ib.*, p.193-198). Ensuite, on est passé - toujours dans le registre psychique - des *perceptions* aux *représentations* inconscientes, comme on le voit dans le § 5 de l' *Anthropologie du point de vue pragmatique* de Kant. Pour Kant, ces représentations sont obscures, fermées à la conscience, et *passives*, relevant donc plutôt en tant que *sensations* d'une Anthropologie physiologique, et non pragmatique. Il n'empêche que le *concept* psychologique d'inconscient sera celui de "*représentation psychique non consciente*" (Brès, 2010, p.47), qui sera emprunté ensuite à la psychologie par les métaphysiciens (*ib.*, p.92, n1). Mais l'élaboration de ce concept est difficile. Comme le dit Kant au début du paragraphe cité, "avoir des représentations, et pourtant n'en être pas conscient, constitue, semble-t-il, une contradiction".

Pour commencer à la surmonter, il faut d'abord s'entendre sur ce qu'est le "psychisme". Pour Ribot, l'inconscient est physiologique, car c'est la sensation qui est un élément premier inanalysable (atomisme), et nos états psychiques sont à la fois soutenus et poussés par une *vie* inconsciente. Mais, à l'atomisme des états psychiques divers, se combine chez lui un *associationnisme* qui en structure les relations par ressemblance, contiguïté et causalité (Kail, 2005, p.30).

La grande nouveauté introduite par Pierre dans son article d' *Expliciter* 114, c'est que ces lois d'association existent bien, mais aussi *entre* V1 et Vp (vécu actuel et vécu passé). Et ces lois d'association mobilisent non pas une sensation, ni une perception, ni une représentation mais un *schème*, " créé, actualisé, mobilisé en Vp" (Vermersch, 2014, p. 15). Mais ce qu'on peut surtout retenir de Ribot, c'est que l'inconscient peut être *réglé* (non *unifié*) par une sorte de structuration associative (Kail, 2005, p.23).

C'est avec *Janet* que l'élément psychique le plus simple n'est plus la sensation, mais l'*activité*, et la cohésion n'est plus l'effet de l'association, mais de la *synthèse*, qui peut s'effectuer selon différents degrés (*ib.*, p.34-35). Or, au plus bas niveau, l'activité sollicite le recours à une conscience, même rudimentaire, ce qui est une façon d'affirmer qu'il s'agit de lois *psychologiques* et non pas physiologiques. Et Janet appelle *subconscient* ce qui, pourvu d'un degré minimal de conscience, est une faiblesse et même une dégradation d'une synthèse psychique suffisante qui caractériserait, elle, la santé. Au contraire, comme il le dit dans *L'Automatisme psychologique* (p.337), " la puissance de synthèse psychique est affaiblie et laisse échapper, en dehors de la perception personnelle, un nombre plus ou moins considérable de phénomènes psychologiques: c'est l'état de désintégration". On a ici une *sous-personnalité* très différente des sous-personnalités qui constituent un "système intrapsychique" ou une "famille intérieure" comme chez Schwartz (2009, p.6), dont s'est inspirée Nadine (Faingold, 2016, p.29-40). Il s'agit pour Janet d'une désagrégation psychologique associée à un *rétrécissement* du champ de conscience.

Mais qu'ajoute à tout cela le concept de *schème*?

Pour Piaget, c'est un *organisateur* de l'action (et Pierre gardera cette référence privilégiée à l'*action*, mais à partir d'une *position en première personne*). Les schèmes structurent cette action, et la généralisent en fonction d'invariants opératoires, qui se complexifient selon différents stades de développement logique. Dans l'article (isolé) où il parle d'*inconscient cognitif* et de *refoulement cognitif*, Piaget distingue la caractéristique inconscient du schème et la *représentation consciente*, qui est en retard sur lui. Il existe donc un mécanisme *inhibiteur* de la prise de conscience du schème. Celle-ci est refoulée pour éviter un *conflit*, c'est-à-dire pour sauvegarder une représentation préalable, une idée préconçue (Piaget, 1972, p. 7-24).

Il ne s'agit nullement ici de l'inconscient en tant que *représentation psychique non consciente*. comme on l'a vu plus haut. Mais il existe une ambiguïté portant sur le terme de "représentation". Dans la tradition philosophique (au sens large, - cf. le *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* de Lalande), une représentation, c'est ce qui se présente à la *pensée* (mais non forcément à la *conscience*). Aussi, les termes de *représentation inconsciente* (représentation inférée, dont on n'a pas de connaissance directe) ne sont-ils pas aussi contradictoires qu'il le semble.

Mais Pierre utilise de nombreux synonymes pour ouvrir la notion de schème : moule, algorithme, méthode, modèle suivi, style...(Vermersch, 2017, p.5). Comme il le dit lui-même, il a lu U. Eco qui se réfère, lui, au schème kantien (c'est ce que ce que l'imagination transcendante - c'est-à-dire en tant que condition de possibilité - fournit à l'entendement pour qu'il puisse se rapporter à l'intuition et donc *se figurer* quelque chose). Pour Eco, le schème, ce n'est pas une image, mais une série de relations qui se combinent pour que l'on puisse se repérer dans la complexité des données, selon le modèle *if: go to* d'un ordinateur (Eco, 2001, pp.113 -118). La cohérence *personnelle* ne se limite donc pas à la cohérence *logique*. Le schème, en ce sens, peut ne pas être seulement organisateur de l'action, mais de la *conduite*. Certains exemples de ce qui s'*exprime* en N3 dans les niveaux de description semblent le montrer, en particulier ce qui signale indirectement l'inconscient organisationnel - N4-, sous la forme de symboles, d'images, de gestes, d'analogies, etc. (Vermersch, 2017, p. 8). Et puisqu'on est ici dans une sorte de postérité post-cartésienne, on peut signaler que, chez Descartes lui-même, il y a peut-être quelque chose qui nous met *en direction* d'un schème, activé en Vp, celui de "la fille qui louche" (à l'époque, on disait "fille louche") :

"Lorsque j'étais enfant, j'aimais une fille de mon âge, qui était un peu louche; au moyen de quoi, l'impression qui se faisait par la vue en mon cerveau, quand je regardais ses yeux égarés, se joignait tellement à celle qui s'y faisait aussi pour émouvoir en moi la passion de l'amour, que longtemps après, je me sentais plus enclin à les aimer qu'à en aimer d'autres, pour cela seul qu'elles avaient ce défaut (...). Ainsi, lorsque nous sommes portés à aimer quelqu'un, sans que nous en sachions la cause, nous pouvons croire que cela vient de ce qu'il y a quelque chose en lui de semblable à ce qui a été dans un

autre objet que nous avons aimé auparavant, encore que nous ne sachions pas ce que c'est" (Lettre à Chanut du 6 juin 1647).

Finalement, au bout de ce rapide parcours post-cartésien, peut-on, comme J.-M. Vaysse, faire de la *notion* d'inconscient le point d'aboutissement de la *métaphysique* moderne? : "Seule une philosophie du sujet rend possible une problématique de l'inconscient, ne posant la souveraineté de l'*ego* que pour mieux faire signe vers la possibilité de sa déconstruction. Ce double travail de construction et déconstruction du sujet est le travail des Modernes" (Vaysse, 1999, p. 462, - cf. Brès, 2010, p. 202-203). Mais ce n'est pas vrai, en particulier de Janet. C'est aussi sous-estimer le travail de construction d'un *concept* d'inconscient *psychologique*, et c'est oublier que, chez Freud lui-même, existe très tôt un principe de liaison (*Bindung*) qui maintient les représentations dans des formes relativement stables, et s'oppose ainsi à la déliaison (*Entbindung*), à l'écoulement libre de l'énergie psychique caractérisant, dans l'inconscient, le "processus primaire" (par opposition au "processus secondaire", où l'énergie s'investit dans des représentations plus durables et permet, par l'ajournement des satisfactions immédiates, un contact avec la réalité). Surtout, c'est méconnaître le travail sur les sous-personnalités en un sens différent de celui de Janet (elles sont *intérieures*, non *inférieures*), ainsi que les ressources du concept de *Self* comme puissance d'intégration, de clarté, de conscience désamalgamée, d'absence de jugement, etc. (Schwartz, 1999).

Les ambiguïtés freudiennes.

Pour Freud (1856-1939) aussi, l'inconscient est organisationnel en tant qu'il est organisateur/désorganisateur de *toute* conduite. Il n'est pas seulement latent, mais *agissant* (ici, Freud se situe dans la ligne de Schopenhauer). Mais, ce qui est nouveau, c'est qu'à partir de 1915 ("L'inconscient" dans *Métapsychologie*), "inconscient" n'est plus seulement un adjectif (comme dans "représentations inconscientes"), mais une "réalité substantielle" (Brès, 2010, p.71, n.2). C'est à la fois un système et un lieu (*Lokalität*) - le mot freudien "topique" vient de *topos*, lieu - , un "territoire étranger intérieur", comme dit la troisième des *Nouvelles Conférences sur la psychanalyse* de 1933. Bien plus, selon une autre comparaison, c'est comme un passager clandestin qui serait dans la cale d'un navire et qui le conduirait à l'insu du capitaine. C'est une "révolution" qui détrône le moi - capitaine, et qui est comparable, pour Freud, à celles qu'on effectuées avant lui Copernic par rapport au géocentrisme, et Darwin par rapport à la séparation homme - animal (*Introduction à la psychanalyse*, 1917). C'est ce qu'on appellera plus tard la "subversion du sujet" dans les *Ecrits* de Lacan (Lacan, 1966, p. 793).

L'inconscient se manifeste par différentes formes de *résistances* et d'*écarts* (lapses, actes manqués, achoppements divers, mots d'esprit, etc.) qui signalent ce que le sujet *repousse* de la pulsion (*Trieb*, poussée due à une excitation dont la source - notamment sexuelle - est à la frontière de l'organique et du psychique), soit par une amnésie, soit par un retour déformé de ce qui est maintenu hors de la conscience (première topique : Inconscient-Préconscient-Conscient) ou refoulé par le moi (deuxième topique : Ça-Moi-Surmoi).

Pour Bourdin, "c'est de l'expérience de la résistance que Freud dégage le concept de refoulement : les souvenirs oubliés qui ne parviennent pas aisément à revenir au jour" (Bourdin, 2000, p.20). La défense psychique se manifeste donc d'abord cliniquement, dans le cadre et selon les règles de la cure analytique. Toutefois, elle a une portée plus large, mais du coup son caractère de défense s'atténue, comme on le voit par exemple dans le cas du rêve, et l'effet d' "après-coup" (*Nachträglichkeit*).

Pour Freud (*L'interprétation du rêve*, 1900), l'analyse des rêves est la "voie royale" qui permet d'accéder à la connaissance des "activités inconscientes" de l'esprit. Mais il existe une fonction permanente de *censure*, à l'origine du refoulement, qui empêche les désirs de se manifester autrement que de façon déguisée. Ce *travail du rêve - Traumarbeit*- fait qu'un contenu manifeste est produit à partir d'un contenu latent grâce aux processus psychiques (condensation, déplacement, symbolisme, figurabilité, élaboration secondaire) qui ouvrent la voie à la formation d'un rêve. Or Winnicott a clairement distingué la rigidité, la dissociation, et la relative fixité d'un scénario *fantasmatique*, et le *rêve* (surtout comme rêverie) qui est, lui, franchement du côté de la vie (on pourrait ajouter : comme penser, parler, croître), et qui se transforme en imagination, en jeu, en créativité, depuis un "*espace potentiel*" de confiance et de fiabilité, constitué, pendant une période suffisamment longue, dans la relation avec la mère ou son substitut, antérieur à la distinction moi - non moi, et orienté à la fois vers la réalité et vers la culture (Winnicott, 1975, p.40-54). Mais cela conduit sans doute à un bouleversement de la conception de l'inconscient : "*Ce ne sont pas les lignes de pression de*

l'inconscient qui comptent, ce sont au contraire ses lignes de fuite" (Deleuze et Guattari, 1972 , p. 405, - les italiques sont dans le texte).

Dans l'autre sens, l' "après coup" est un terme qu'emploie Freud pour rendre compte de certains aspects de la causalité psychique (mais sans déterminisme strict, car les traces du passé peuvent être remaniées en fonction d'expériences ultérieures). Cela peut donner lieu à des effets différés et amplifiés (*abréaction* par laquelle est libéré l'affect, une deuxième fois, alors que la représentation liée au premier traumatisme était peut-être *presque rien*), à des illusions rétrospectives ou à des méconnaissances défensives, comme c'est le cas pour Freud lui-même dans le rapport à son père: on va ainsi, chez lui, de la faute (sexuelle) chez l'un au symptôme chez l'autre (Balmory, 1979, p.186). C'est pourquoi le refoulement peut être lié à un secret remontant aux générations précédentes, sans qu' aucune parole n'ait été formulée: "*Nachträglich* veut aussi dire supplémentaire. L'appel du supplément est ici originaire et creuse ce qu'on reconstitue à retardement comme le présent" (Derrida, 1967, p. 314). Le plus important, c'est que cela n'a "lieu" que selon un *temporalité* complexe, avec des avancées imaginatives, des stratifications et des retours. C'est l' arrière-plan de tout *texte*, de toute "scène de l'écriture".

Or il est remarquable, si l'on suit les textes de Freud jusqu'à ses derniers - ce que fait minutieusement Y. Brès (2010) - qu' apparaisse chez lui chez une double ambiguïté. D'abord, son hésitation entre inconscient psychologique et inconscient romantique (p. 155). Pour Brès, il n'y a de concept possible d'inconscient que *psychologique*, ce à quoi les ambitions beaucoup plus larges de Freud le rendent infidèle. Mais Brès assimile " métaphysique" soit à "romantisme", soit à "scientisme" (*ib.*), comme s'il ne pouvait pas y avoir un concept ou plutôt une *pensée* métaphysique de l'inconscient, ce qui, comme nous le verrons à partir de Husserl, notamment, est certainement assez discutabile.

Mais Brès montre surtout, ce qui est plus important, qu'avec la deuxième topique (1923) notamment, et malgré ce que continuent à affirmer certains textes, la distinction entre conscient et inconscient devient de moins en moins importante pour Freud (p. 126 et 129-130), au profit d'autres élaborations comme la sexualité pré-génitale (dès les *Trois Essais sur la théorie de la sexualité* de 1905), le "complexe d'Oedipe" - 1910), mais aussi le caractère inconscient d'une partie du Moi, la dualité pulsion de vie/ pulsion de mort (1920), etc. Ce qui manifeste cela le plus clairement, c'est sans doute la diminution de l'importance du *conflit*, alors que c'était justement lui qui était la cause du *refoulement* (et donc aussi pour Piaget de l' "inconscient cognitif"). Alors qu'au début, le refoulement (*Verdrängung*) tenait chez Freud beaucoup plus de place que l'inconscient (p.135), et qu'ensuite l'inconscient a été assimilé au refoulé (*Métapsychologie* de 1915, cf. p. 124), pour Freud lui-même le "destin des pulsions" peut être différent du refoulement : renversement dans son contraire, retournement, et surtout sublimation (p.125-126). Comme le dit Freud en 1923 dans les *Essais de psychanalyse*, si tout refoulé est inconscient," tout Inconscient n'est pas pour autant refoulé" (cit. p.132).

Il y a donc chez lui une sorte de perte d'intérêt, un quasi-abandon de la notion de conflit, dépassée au profit de la distinction entre plusieurs *instances* (ça - moi, surmoi, etc.). Peut-être peut-on se souvenir que ce qui est conflictuel tend à s'effacer lorsque, avec Janet, surtout, on considère qu'il y a plusieurs niveaux de synthèse, et que le conflit est en général d'un niveau inférieur. Il existe au contraire un élan qui doit être conforté, renforcé, et s'émanciper des contraintes régressives, surtout s'il s'agit de *désir* et non simplement de pulsion (désir, sujet, sont des mots lacaniens, alors que le mot freudien est *Wunsch*, qu'on traduit maintenant par "souhait").

Or voici ce que dit Le Clézio du désir : le désir est d'abord un mouvement rotatif, "rien que pour quelques tours", "des petits appels qui creusent des vides imperceptibles". Puis "plusieurs autres roues maintenant ont commencé à tourner, et leur mouvement entraîne d'autres rouages (Le Clézio, 1978, p.130). C'est cela ce qui distingue le désir de la pulsion (plus ou moins forte selon les âges) ou même du souhait. Pour reprendre un mot deleuzien, *les désirs sont en fait des agencements*, qui sont largement trouvés à l'extérieur (Deleuze, 2003, p. 163-164). *Ce qui rend le désir intensif au-delà de l'instant, c'est qu'il trouve ou invente un agencement*.

Alors où en est-on? Y. Brès insiste sur ce qui était utilisé avant Freud: non seulement le terme d' "inconscient", bien sûr, mais le transfert était déjà connu, l'importance de la parole dans la cure, en particulier de hystériques (Janet), le narcissisme, la trilogie "ça-moi-surmoi" préfigurée dans la tripartition de l'âme (désirs, coeur, raison) chez Platon, la distinction des deux pulsions originaires de Vie et de Mort chez Empédocle... (Brès, 1998). Mais, beaucoup plus profondément que la question de

l'antériorité des termes ou des intuition, se pose celle de la validité de l'*appareil conceptuel* de Freud. C'est un champ problématique qui reste très ouvert, mais voici ce qu'en dit Derrida (2001, p.279-280) : " Je me trompe peut-être, mais le ça, le moi, le surmoi, le moi idéal, l'idéal du moi, le processus secondaire et le processus primaire (...) en un mot les grandes machines freudiennes ...) ne sont à mes yeux que des armes provisoires, voire des outils rhétoriques bricolés contre une philosophie de la conscience, de l'intentionnalité transparente et pleinement responsable(...) Je préfère chez Freud les analyses partielles, régionales, mineures, les coups de sonde les plus aventurés. Ces percées réorganisent parfois, au moins virtuellement, tout le champ de savoir".

Dans son dialogue avec Derrida, E. Roudinesco répond que "si l'on cède sur ce que vous appelez les grandes machines théoriques, on risque de liquider le principe même de la "subversion" freudienne, de son innovation, et d'en revenir à de vieilles notions d'inconscient (cérébral, neuronal, cognitif, subliminal, etc.) historiquement fort intéressantes, mais d'une très grande pauvreté au regard de la puissance inventive du système freudien, lequel a donné naissance à une richesse interprétative que l'on ne trouve nulle part ailleurs" (*ib.*, p. 282-283).

Et pourtant... Peut-on suggérer que des passerelles existent peut-être, entre l'inconscient "freudien" et l'inconscient phénoménologique "husserlien"?

Éléments de discussion.

Si je comprends bien ce qu'a écrit Pierre, l' "inconscient phénoménologique" est ce qui correspond au champ de *prédonation*, actif et réceptif à la fois, antérieur à toute visée intentionnelle, où se sédimente (sans qu'on le sache) tout ce que nous avons vécu ainsi que notre relation avec l'environnement au sens large, dans une "synthèse passive" (Vermersch, 2012, p. 138-141). Mais peuvent exister des vécus de *donation* (qui émergent spontanément à la conscience), ou des vécus de *saisie* (qui incluent des objets de l'inconscient dans des actes intentionnels, d'abord par "visée à vide"). Pierre précise que cet "inconscient phénoménologique" "ne présuppose pas un mécanisme de censure comme c'est le cas de l'inconscient freudien, dont la conception est issue de l'étude des névroses". C'est un "inconscient "normal", naturel, habituel, fonctionnel, c'est-à-dire dont l'existence n'a rien de pathologique, et qui est difficile à étudier autrement que de façon indirecte, par inférence" (*ib.*, p.139).

Cette "passivité" est compatible avec un "activité associative forte", une "sensibilité de résonance et de recomposition". (*ib.*, p.141). Il y a donc aussi des lois d'association *dans* l'inconscient phénoménologique, une "genèse immanente" (Husserl, 1998, p.191). Il existe d'abord une "constitution originaire", comparable aux formes *a priori* de la sensibilité dans la *Critique de la Raison Pure* de Kant. Elle permet, grâce à la synthèse du divers par *coexistence* dans l'espace et *succession* dans le temps, la synthèse du divers dans "l'unité génétique de la vie subjective pure" (*ib.*, 192). C'est ce qui lui donne sa *légalité* (ce sans quoi il n'y aurait aucune subjectivité). Mais il existe aussi d'autres associations (ressemblance, contraste, contiguïté, causalité au moins supposée...), où ce qui a été vécu de façon comparable ou ce qui peut être rapproché, dans le souvenir, d'un vécu actuel particulier, peut s'éveiller et tendre à revenir par connexion. C'est la raison des faux souvenirs, qui sont en fait des *illusions* de souvenirs, par "superposition, fusion et conflit de souvenirs appartenant à différents passés" (§ 42). Les faux souvenirs sont des souvenirs hybrides, bigarrés, recomposés à partir de souvenirs vrais qui sont mélangés. Alors, pourquoi "*conflit*" de souvenirs? C'est ici que Husserl, lui aussi, parle d'*inconscient* (p.221) et de *refoulé* (§43), mais en un sens tout différent de Freud. Il y a, pour lui, refoulement soit lorsque la "force affective" du souvenir associé (par un "membre-pont") repousse le ressouvenir principal dont les connexions affectives, elles, se sont tariées, soit que les fragments en connexion lui "tiennent tête grâce à leur propre force affective" (p. 258). Mais, dans les deux cas, "tout mélange s'accomplit sur le mode de la non-clarté" (p.259), et la "gradualité de la clarté" dissipe peu à peu l'illusion, selon le critère de l'*évidence*, par remplissement intuitif : "Chaque dévoilement d' une illusion s'accomplit dans le passage à des degrés de clarté supérieurs (...), se meut vers une clarification progressive à partir d'une clarification moindre" (*ib.*, p, 260).

Finalement, ce qui intéresse Husserl, c'est donc moins une distinction entre conscient et inconscient qu'entre réflexif et préréflexif. Pourtant, dans les tentatives de confrontation entre l' "inconscient phénoménologique" et l' "inconscient freudien", on a surtout rapproché le premier du *préconscient* (dont les contenus et les opérations ne sont pas présents dans le champ de conscience actuels, mais qui peuvent y accéder, même au moyen de transformations et de déguisements). Il ne s'agit cependant que

de la *première* topique! Et ne peut-on pas s'orienter vers une autre conjecture? Bien sûr, il y a un gouffre théorique et méthodologique, une hétérogénéité, une irréductibilité entre l'inconscient chez Freud et les élaborations phénoménologiques. Mais l'inconscient phénoménologique (qui contient non seulement les schèmes mais tout ce qui est sédimenté *et organisé* sans qu'on le sache) est aussi beaucoup plus *vaste*. Ne peut-il pas *englober* l'inconscient freudien comme un domaine propre, une scène spécifique, une instance où s'effectuent des montages particuliers ou généraux caractérisant un "être-au-monde" (*In-der-Welt- Sein*), une "ambiance de monde" (*Umhafte der Umwelt*, - les termes sont heideggeriens)? C'est en somme la voie qu'ont commencé à explorer Binswanger, en particulier à propos du monde du rêve (Binswanger, 1971), Fédida, et d'autres... Les symptômes sont compris alors comme des "directions de sens" (*Bedeutungsrichtungen*, - mot cette fois husserlien), qui font partie de l'être-au-monde sujet.

Comme indication de montages, l'un particulier, l'autre général, on peut prendre deux exemples privilégiés. Le premier concerne la sexualité infantile, prégénitale, qui est, selon Brès, ce qui constitue le principal "apport freudien" (Brès, 1998). C'est peut-être E.H. Erikson qui en a fourni la compréhension la plus remarquable. Pour lui, c'est à partir de la sexualité infantile que se constituent des *positions* (non des stades), à partir desquelles des évolutions ou des régressions sont possibles. Aux *zones* érogènes d'organes (oral, anal, génital) correspondent des *modes* ou des traits de comportement (je change un peu le vocabulaire : *incorporatif* qui reçoit, accueille, prend, mord, serre ou jette; *rétenantif/éliminatif* qui retient ou élimine, laisse aller, met à distance; *intrusif/inclusif* qui explore, poursuit un but, assimile, absorbe, etc.). Ces traits peuvent se combiner et se transformer selon la culture. Ils peuvent aussi dessiner la *dominante* d'un caractère. Et, dans ce cas on peut peut-être se souvenir de ce que dit Deleuze : "Des présents se succèdent, empiétant les uns sur les autres. Et pourtant nous avons l'impression que chacun d'eux joue " la même vie" à un niveau différent. C'est ce qu'on appelle un destin. (...) Des présents qui se succèdent, et qui expriment un destin, on dirait qu'ils jouent toujours la même chose, la même histoire, à la différence de niveau près. (...) C'est pourquoi le destin se concilie si mal avec le déterminisme, mais si bien avec la liberté : la liberté est de choisir le niveau" (Deleuze, 1968, p. 113).

Le second exemple est celui de l'*ordre*, ou de la *fonction* symbolique. Le symbolique comme *nom* a été introduit par Lacan (1966), alors que Freud l'utilisait comme *adjectif*, à propos d'*images* symboliques. Le symbolique, c'est le partageable. C'est le lieu de la Loi de séparation qui permet de "s'adresser à..." et qui transforme la pulsion en désir. C'est le tiers qui permet aux sujets de ne pas se confondre, de constituer des alliances, d'établir des institutions et des médiations, où *s'articulent* les *places* de chacun. Sinon on a des enfants ou des adultes *bolides*, sans frein, et ce qui est *dia-bolique* est en travers de toute relation libre (Imbert, 1994). Cette séparation permet de sortir de la fusion et de la confusion archaïques. Elle est si fondamentale que M. Balmary va jusqu'à dire qu'il s'agit d'une véritable "loi physique de l'esprit" (Balmary, 1998, p. 81).

Sans doute ne pouvons pas tout connaître, et à ce que nous ne connaissons pas encore, ou que nous pouvons seulement pressentir, on peut toujours chercher à s'allier et à se *coordonner*. C'est pourquoi on peut terminer provisoirement avec Whyte (c'est la fin de son livre), comme on a commencé : "En dépit de la fréquence du conflit, et du désordre encore inévitable de l'esprit humain et de la tradition humaine, chacun peut-il de temps à autre faire l'expérience en lui-même d'une coopération harmonieuse de fonctions et de facultés différenciées? (...) Je crois que cette expérience est non seulement possible, mais fréquente : dans la joie de vivre, moment où la conscience de soi est remplacée par la participation esthétique. Sans ce noyau de positivité, la vie serait intolérable" (Whyte, 1971, p. 242-243).

Indications bibliographiques:

- Assoun, P.-L. (1976), *Freud la philosophie et les philosophes*, Paris : P.U.F.
- Balmory, M. (1979), *L'homme aux statues. Freud et la faute cachée du père*, Paris : Grasset.
- Balmory, M. (1998), *La Divine Origine. Dieu n'a pas créé l'homme*, Paris : Le livre de poche.
- Binswanger, L. (1971), "Le rêve et l'existence", in *Introduction à l'analyse existentielle*, trad. Paris : Minuit, pp.199-225.
- Borde, F. (2017), "L'entretien d'explicitation et les obstacles à la description de l'activité", *Expliciter*, 113, janvier 2017, pp.15-18.
- Bourdin, D. (2000), *La psychanalyse de Freud à aujourd'hui. Histoire, concepts, pratiques*, Rosny : Bréal.
- Brès, Y. (1985), *Critique des raisons psychanalytiques*, Paris : P.U.F.
- Brès, Y. (1998), "L'apport freudien", *Le Portique*, 2, 1998.
- Brès, Y. (2006), *Freud...en liberté*, Paris : Ellipses.
- Brès, Y. (2010), *L'inconscient*, Paris : Ellipses.
- Deleuze, G. (1968), *Différence et répétition*, Paris : P.U.F.
- Deleuze, G. (1981), *Spinoza. Philosophie pratique*, Paris : Minuit.
- Deleuze, G. (2003), *Deux régimes de fous*, Paris : Minuit.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1992), *L'Anti-Oedipe. Capitalisme et schizophrénie*, Paris : Minuit.
- Derrida, J. (1967), "Freud et la scène de l'écriture", in *L'écriture et la différence*, Paris : Seuil, pp. 293-340.
- Derrida, J. & Roudinesco, E. (2001), *De quoi demain...Dialogue*, Paris : Fayard/Galilée.
- Eco, U. (2001), *Kant et l'ornithorynque*, trad. Paris : Livre de Poche.
- Ellenberger, H.-F. (1994), *Histoire de la découverte de l'inconscient*, trad. Paris : Fayard.
- Erikson, E.H. (1976), "La théorie de la sexualité infantile", in *Enfance et Société*, trad. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, pp. 30-68.
- Faingold, N. (2016), "Identité professionnelle et co-identité", *Expliciter*, 112, mars 2016, pp.29-40.
- Hartmann, E.v. (1877), *Philosophie de l'inconscient. II. Métaphysique de l'inconscient*. trad. Paris, Hachette/Bnf.
- Husserl, E. (1998), *De la synthèse passive*, trad. Grenoble : Millon.
- Imbert, F. (1994), *Médiation, institutions, et loi dans la classe*, Paris: E.S.F.
- Kail, M. (2005), *L'inconscient*, Paris : Quintette.
- Lacan, J. (1966), *Écrits*, Paris : Seuil.
- Le Clézio, J.M.G. (1978), *L'inconnu sur la terre*, Paris : Gallimard.
- Maurel, M. (2017), "La perception est un raisonnement", *Expliciter*, 113, janvier 2017, pp. 48-59.
- Piaget, J. (1972), "Inconscient affectif et inconscient cognitif", in *Problèmes de psychologie génétique*, Paris : Denoël/Gonthier, pp.1-24.
- Schwartz, R.C. (2009), *Système familial intérieur : blessures et guérison. Un nouveau modèle de psychothérapie*, trad. Paris : Elsevier-Masson.
- Vaysse, J.-M. (1999), *L'inconscient des modernes. Essai sur l'origine métaphysique de la psychanalyse*, Paris : Gallimard.
- Vaysse, J.-M. (2004), *Inconscient et philosophie. Avant Freud, après Freud*, Paris : Bordas.
- Vermersch, P. (2012), *Explicitation et phénoménologie*, Paris : P.U.F.
- Vermersch, P. (2017), "Au-delà des limites de l'introspection descriptive : l'inconscient organisationnel ordinaire et les lois d'association", *Expliciter*, 114, mars 2017, pp. 1-17.
- Whyte, L. (1971), *L'inconscient avant Freud*, trad. Paris : Payot.
- Winnicott, D.W. (1975), "Rêver, fantasmer, vivre" in *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, trad. Paris : Gallimard, pp. 40-54.

Place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée
 Une pédagogie de la présence dans la pratique réflexive

Maurice Legault

Présentation du dossier Analyse de pratique Tome 3
 disponible sur le site du Grex, dans la rubrique Dossiers.

Ce dossier présente neuf articles publiés dans la revue *Expliciter* du Groupe de recherche sur l'explicitation (Grex) entre 2003 et 2009. Mon intention au départ, en 2003, était d'écrire un seul article pour présenter sommairement aux collègues du Grex mon activité de recherche et de formation en psychopédagogie à l'université Laval à Québec.

J'ai joint le Grex en 1995 après avoir lu le livre *L'entretien d'explicitation*. Bien que mon travail de recherche ne portait pas directement sur la méthode de l'entretien, j'ai fait plusieurs liens entre l'approche du Grex et l'approche d'orientation phénoménologique que j'avais mise en place à compter de 1981 dans mon travail en éducation au plein-air. J'étudiais à cette époque les conditions pédagogiques favorisant l'exploration et l'appropriation de la relation affective avec les éléments de la nature. L'approche privilégiée était alors la voie du corps en mouvement dans la relation vécue, première et directe avec des éléments de la nature (ex. : un arbre, la mousse, les nuages, etc). Il y était question de l'utilisation de la symbolique comme première forme de représentation non verbale du vécu (ex. : incorporer en mouvement le vent, dessiner l'arbre, récolter de la mousse, etc.). Et de là, pour chaque personne, la possibilité de développer une compréhension du sens de ces identifications à des éléments de la nature : apporter de l'intelligibilité, dans le mode verbal, à ce qui est « illettré » dans le monde sensible.

Au début des années 1990, un nouveau travail en formation continue des enseignants m'a conduit à développer une activité de recherche-formation sur la pratique réflexive comme moyen de développement personnel et professionnel. J'ai alors intégré au domaine de l'analyse de pratique des aspects développés précédemment dans le contexte du plein-air, dont l'approche de la symbolique. L'article de départ est devenu le premier de six articles présenté sous le titre *La symbolique en analyse de pratique*.

Les trois premiers textes de ce dossier portent respectivement sur 1) le contexte personnel et professionnel de mon activité de recherche et de formation à l'université Laval, 2) le contexte scientifique dans lequel j'ai initialement étudié la question de la symbolique et 3) une synthèse de ma compréhension de la fonction de la symbolique dans une approche psychopédagogique et phénoménologique. C'est à compter de ce troisième article que je commence à établir des liens entre des aspects de l'approche symbolique, en plein-air et en analyse de pratique, et des aspects-clés de l'entretien d'explicitation. De là est né le projet d'établir non seulement des liens entre mon travail et l'explicitation, mais d'explorer comment ce travail pouvait possiblement contribuer à enrichir l'approche de l'entretien d'explicitation.

« Cette réflexion faite dans le cadre de cette recherche sur la symbolique dans la relation avec la nature m'amène à considérer qu'il puisse être pertinent, dans le cadre de l'explicitation, d'aborder le déroulement d'une action dans un moment spécifié, comme un symbole « vivant », en mouvement vers le futur. Ce symbole se cristalliserait momentanément dans le présent d'un entretien d'explicitation, dans la forme d'une description fine et soignée d'une action vécue. La verbalisation pourrait alors être vue comme un arrêt sur image de ce symbole en déploiement, son sens étant vers l'avenir. Cette position conduirait, en recherche et en formation, à

inclure la catégorie du futur dans le travail avec l'explicitation. Le postulat serait en quelque sorte le suivant : ce qu'une personne fait et ce à quoi elle porte attention dans un vécu donné, au moment où elle le vit, et ce à quoi elle porte attention dans l'évocation de ce vécu et qu'elle verbalise lors d'un entretien d'explicitation, serait ce qu'elle est en train de se donner face à un devenir, évidemment dont elle ne connaît pas encore l'existence, du moins de manière consciente et réflexive. Faire exister au plan du représenté un vécu passé, jusqu'à sa maturité dans la verbalisation, serait un processus de création face à un futur pour cette personne, et plus concrètement, la création de ressources mobilisables et utilisables, dans un vécu singulier éventuel » (c.f. 3^e article).

L'entretien d'explicitation propose une approche extrêmement performante en pédagogie du retour réflexif, par exemple, la possibilité, dans le présent d'un entretien, d'établir un lien tout à fait particulier avec une situation passée. Le but est de susciter une représentation du vécu, une description, la plus fidèle possible au vécu tel que vécu. Il m'est apparu dans ma réflexion que la ligne droite du temps, entre le passé et le présent, pouvait se développer en boucle réflexive, en incluant la question du futur. De là est né l'expression **La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée**. C'est le **quatrième texte** de ce dossier qui présente une première exploration de cette idée, en développant, sur le versant du futur, le modèle des sept étapes de la prise de conscience selon Piaget et tel que présenté à la page 80 du livre L'entretien d'explicitation.

En partant de ce modèle des sept étapes à la prise de conscience, six autres étapes ont été développées pour le versant du retour dans l'action à venir. Ce quatrième texte présente comment la symbolique peut alors soutenir la démarche réflexive d'un praticien. En complément à la mise en mots, il est question de la mise en objet, de la mise en dessin, et de la mise en geste pour en arriver à la création de métaphores-ressources mobilisables et utilisables par un praticien dans des vécus singuliers à venir.

Le cinquième texte de ce dossier introduit formellement la question de la présence comme approche dans le temps dit de la réflexion sur son action, hors du contexte de l'action vécue. Je dis ici formellement car la présence est au cœur de tout ce dont il a été question dans les quatre premiers textes, bien qu'indirectement. La présence est également au cœur de l'approche de l'entretien d'explicitation. Évoquer un vécu, se retrouver dans un quasi-revivre d'une situation passée est fondamentalement un acte de présence au vécu. Dans ce cinquième article, je montre comment, dans le temps dit de la réflexion, la symbolique peut être utilisée, non seulement pour favoriser une meilleure présence au vécu passé, mais comment elle vient tout autant soutenir la compréhension de la situation et la création éventuelle des ressources mobilisables et utilisables dans l'action à venir.

L'approche pédagogique de la mise en scène praxéologique présenté dans ce cinquième article m'apparaît encore aujourd'hui un des développements les plus intéressants de mon travail en recherche-formation sur la pratique réflexive. Dans cette approche, la réflexion s'appuie sur des petites mises en scène de situations vécues et jouées par les participants à un groupe d'analyse de pratiques. Cette approche interactive et par corps vécu suscite chez chacun des participants une qualité de présence exceptionnelle à la situation analysée. Il s'agit d'une manière concrète de mettre à contribution l'intersubjectivité dans l'analyse de situations professionnelles. Ceci est d'autant plus pertinent dans les métiers où la relation est au cœur de l'activité professionnelle. La symbolique, ici la mise en scène praxéologique, suscite et entretient une qualité de présence au vécu de l'action passée. Elle suscite également une qualité de présence dans le temps dit de la réflexion, à l'étape de la compréhension de la situation vécue et celle du retour dans l'action à venir.

Le sixième texte a trait à l'intégration des deux versants du modèle de la prise de conscience, c'est-à-dire la boucle qui va du passé au présent et du présent au futur. J'ai désigné par « la grande boucle réflexive » l'ensemble des 13 étapes de ce processus réflexif partant du vécu passé et aboutissant à un vécu à venir, évidemment encore inconnu du praticien. Cette idée de la

grande boucle renvoie au processus dans lequel le praticien se retrouve lorsqu'il s'engage dans des démarches réflexives formelles s'appuyant, par exemple, sur l'entretien d'explicitation ou les dispositifs de groupe mis en œuvre dans les séminaires réflexifs.

De là, j'ai poursuivi ma réflexion à partir d'exemples tirés de ma propre pratique pour décrire la réalité réflexive du praticien quand cette réflexion s'effectue dans le cours même du déroulement de son action. J'en suis arrivé à l'idée de « moyenne boucle réflexive » et de « petite boucle réflexive » pour désigner le processus réflexif du praticien qui n'a souvent d'autres choix sur le terrain que de se limiter à la description sommaire de son vécu (la moyenne boucle) ou à ce que j'ai nommé le réfléchissement-dans-l'action (la petite boucle).

En suivant cette piste des boucles réflexives de plus en plus petites, c'est-à-dire de plus en plus rapides, j'ai voulu me rapprocher de la réalité « réflexive » du praticien, au moment même où il est en train de vivre ce vécu, donc encore davantage en deçà des boucles précédentes. Je mets les guillemets car à ce niveau on ne parle plus de conscience réflexive, mais de conscience quasi directe. Cet article se termine sur la présence attentive pour désigner cet état de conscience, ni directe, ni réflexive que le praticien peut apprendre à développer. Bref, on peut se former à la présence. De là la nécessité de la recherche en psychopédagogie pour comprendre le phénomène de la présence et les conditions concrètes pour en favoriser le développement.

Le septième article présente quelques techniques tirés de ma propre pratique et qui montrent comment il est possible de s'exercer à la présence attentive. À partir de ces exemples très concrets, une première esquisse se dessine au sujet de ce que c'est d'être présent et à quoi cela peut conduire. Un lien est fait, par exemple, entre le vécu de la présence attentive et l'expérience esthétique dans laquelle le praticien est alors simultanément acteur et témoin de son action qui se déroule avec efficacité, aisance et plaisir.

Le huitième article est un tout petit texte qui reprend l'idée du réfléchissement-dans-l'action de la petite boucle réflexive. Il introduit l'idée « d'ipséité agissante ». Cette idée est un clin d'œil à l'expression « ipséité sans concept » alors nouvellement utilisée au Grex. L'ipséité sans concept, par exemple « le mot sur le bout de la langue », réfère au fait qu'il puisse y avoir un contact réel avec un vécu passé, mais sans que ce vécu désigné existe encore dans une représentation intelligible verbale. L'ipséité agissante réfère aussi à un contact réel, mais avec un vécu actuel plutôt que passé, et sans qu'il y ait le besoin ou la nécessité d'une mise en mot. Ici, l'ipséité n'est en manque de rien. Elle guide l'action dans le déroulement même de l'action. Évoquer délibérément une image en faisant du ski de fond, avoir à vue un objet symbolique sur son bureau d'enseignant, faire discrètement un geste ressource dans une conversation avec un ami, c'est ramener dans le sensible une intelligibilité et une ressource créées dans le mode de la réflexivité.

Le neuvième et dernier article présente une synthèse de thèmes abordés dans les articles précédents, mais en les situant dans le contexte de la recherche qualitative. Le thème de la symbolique en recherche qualitative est présenté en faisant appel à la pédagogie du retour réflexif. Le fait de se référer à ce modèle permet de situer la place de la symbolique dans les étapes de la prise de conscience, dont celle de soutien à la mise en mots du participant à la recherche au sujet de son vécu passé. L'utilisation de ce modèle réflexif a cependant une autre fonction, plus fondamentale, soit celle de considérer le participant à la recherche en tant que « sujet-réflexif ». Cette approche est centrée sur la personne, soit sur l'être qui cherche à donner sens à son vécu, à le décrire, le comprendre, sur divers plans, par exemple sur le plan des savoirs, ou des valeurs et des croyances, ou de son identité, etc. La recherche qualitative en sciences humaines est l'étude d'un phénomène, un phénomène nécessairement humain, aussi bien alors s'adresser au participant à la recherche en tant qu'être humain, un créateur de sens et d'action. C'est dans cette activité orientée vers la quête de sens, pour lui-même, que le participant contribue le mieux à la qualité de la recherche.

En pédagogie du retour réflexif, les étapes du retour dans l'action ne sont pas toujours pas travaillées formellement dans le cadre même du déroulement d'un entretien individuel, d'une séance d'analyse de pratique en groupe ou d'une activité de formation. L'accompagnement formel cesse habituellement à l'étape de l'élaboration du sens, parfois à la formulation verbale d'intentions d'action. Tout se passe comme si dans la démarche réflexive d'un praticien l'aboutissement à l'étape de la compréhension intellectuelle était une condition suffisante pour qu'il y ait éventuellement un changement qui survienne dans la pratique effective à venir. Les textes de ce dossier proposent qu'on puisse travailler, sur les plans théorique et pratique, à l'élaboration d'étapes subséquentes à la prise de conscience. Il y a une pédagogie de la pratique réflexive qui s'appuie sur la présence et qui fait appel à la symbolique comme porteuse de la récolte réflexive jusque dans son aboutissement souhaité dans des vécus singuliers, c'est-à-dire la transformation effective de la pratique du praticien.

P.S. Le lecteur intéressé par les liens plus directs entre le thème de ce dossier et l'explicitation pourrait choisir de démarrer la lecture avec le quatrième texte intitulé Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi. Bonne lecture et au plaisir d'échanger avec vous sur ce contenu : maurice.legault@fse.ulval.ca .

=====

La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée Une pédagogie de la présence dans la pratique réflexive

Table des matières

Présentation du dossier	2
1. Analyse évolutive d'une pratique scientifique en recherche qualitative et phénoménologique.	7
2. Origine de l'étude sur la symbolique : une recherche qualitative et exploratoire sur le thème de la relation avec la nature.	21
3. La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée.	37
4. Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré réfléchi au réfléchi.	47
5. Pour une pratique de la présence au vécu de l'action et au vécu de la réflexion (1 ^e partie).	55
6. Pour une pratique de la présence au vécu de l'action et au vécu de la réflexion (2 ^e partie).	67
7. La présence au vécu de l'action, en cours d'action.	75
8. Ipséité agissante, « évocation » du futur et autres morceaux choisis pour échange.	87
9. Les symbolisations non verbales en recherche qualitative. Une méthodologie de l'indicible.	90
Mot de la fin	100

Avant la conscience. À la recherche des fondamentaux de l'esprit.

(Before consciousness. In search of the Fundamentals of Mind)

*Edité par Zdravko Radman, 2017, Imprint Academic,
Traduction et commentaires de la préface par Pierre Vermersch*

Sans la conscience nous n'aurions pas l'expérience savoureuse du monde tel que nous l'avons, mais sans le non-conscient nous n'aurions rien du tout, car nous ne serions pas capables de respirer, manger, bouger, marcher, sentir, imiter, gesticuler, rire, etc. et de même pour voir, parler, se souvenir, raisonner, comprendre, penser, imaginer, et produire les myriades de décisions spontanées comme nous le faisons continuellement dans tous les situations de la vie, depuis les plus triviales jusqu'aux plus impliquantes.

Sans la conscience nous ne serions pas le genre de créatures que nous sommes, mais ce qui nous rend réellement unique est la spécificité de notre non-conscience (...). Beaucoup d'efforts ont été investis par la philosophie de l'esprit pour amplifier la nature irréductible de la conscience et prouver que ce qui est phénoménal ne peut pas être correctement transcrit. Mais ce qui est réellement irréductible est notre self "silencieux", agissant à l'arrière-plan, quoique suffisamment puissant pour devenir audible dans le mode conscient. La conviction séculaire que ce qui nous rend différents ce sont nos pensées, nos idées, nos points de vue, est maintenant mûre pour une remise en cause : ce qui rend chacun d'entre nous particulier n'est pas tant une question d'intellect, mais repose sur le fait que notre organisation non-consciente individuelle est unique. Ces différences, sont à leur tour le résultat de ce qui nous advient dans le monde social et culturel et qui laisse des traces dans notre chair. C'est pourquoi mon chat est inconscient de façon différente que moi et c'est pourquoi mon inconscient ne correspond pas à celui d'un enfant ou d'un sauvage.

L'appareil non-conscient est l'organe vital de l'esprit qui ne peut jamais être au repos et dont le self délibératif ne peut jamais s'en retirer ou s'en abriter. Comme il n'y a pas de couvercle de l'esprit, il n'y a aucun moyen pour pouvoir stopper la production incessante de messages, de signaux, de suggestions à la fois "muets" et pourtant efficaces. Le non-conscient intervient virtuellement dans la totalité des actes de l'esprit, il est un compagnon habituel de l'agentivité ; aucune expérience n'est exempte de sa présence. L'Expérience ne doit donc pas être vue comme autonome (et pas plus, je pense, pouvons-nous l'étudier comme un phénomène isolé, comme les courants actuels les plus influents le font). Le phénoménal n'apparaît pas par hasard, le "hasard" émerge animé par les mécanismes non-conscient qui l'alimente.

De plus, le non-conscient n'est ni passif, ni statique car il subit des reconfigurations permanentes qui font qu'il est justifié d'affirmer qu'il a sa propre croissance et évolution. Il ne pourrait y avoir de développement dans le domaine de l'esprit si le non-conscient n'était pas capable de conserver en esprit (ou, "garder dans le corps") tout ce qui n'est plus dans l'actualité ; il ne pourrait y avoir de progrès dans notre compétence cognitive si le non-conscient n'était pas capable d'engranger tout ce que l'agent conscient est capable de faire. S'il n'en était pas ainsi, par exemple, la mémoire et l'apprentissage ne serait pas à même de remplir leurs fonctions, car le cadrage de l'esprit attentif est étroit et le processus qui lui est sous-jacent est lent. Cela signifie tout simplement que la potentialité de n'importe quelle sorte d'action, motrice aussi bien que mentale, repose à l'extérieur de ce cadre.

Nous devenons maître des arts et des techniques pour autant que les habiletés requises pour leur accomplissement sont acquises par le corps et deviennent des actions routinières qui sont mieux exercées s'il n'y a pas d'intrusion du sujet attentif. Il n'y aurait guère d'expertise de quelques sortes que ce soit si l'esprit et le corps inconscient n'étaient pas capable d'assimiler et de conserver même les tâches motrices ou cognitives les plus complexes. Manifestement le non-conscient a la capacité d'accroître ses capacités cognitives. Quoi d'autre pourrait expliquer la prise en charge compétente et très habiles dont nous sommes capables sans que la conscience soit impliquée ?

L'esprit est inconscient bien avant d'être conscient – comme le dit Joseph Le Doux de manière directe dans son essai introductif à ce livre. Aussi l'inconscient ne cesse pas d'exister avec l'émergence de la conscience, car il exerce de façon permanente son effet sur tout ce que nous faisons. De plus, nous ne

pouvons plus ignorer le fait scientifique que la plus grande partie de ce qui constitue notre esprit est non-conscient (pour les neuroscientifiques il y a de 95 % à 98 % de l'activité neuronales qui est non-conscient). L'esprit inconscient est toujours au travail. Rien de ce que nous faisons mentalement peut court-circuiter la dynamique de l'inconscient à quelque moment que ce soit.

Il y a suffisamment de raisons philosophiques pour vouloir concevoir des stratégies méthodologiques pour rendre compte de l'extensivité de l'esprit pas seulement vers une direction externe (comme suggérés par les philosophes à l'origine de ces hypothèses, Andy Clark et David Chalmers), mais aussi pour éveiller la sensibilité pour l'approche alternative selon laquelle les esprits sont extensifs aussi intérieurement, vers la sphère du mental sous le seuil de conscience d'où tous proviennent.

Il est incroyable que la vue dominante depuis "l'intérieur" qui avait l'ambition de saisir les bases subjectives de notre être aille rarement plus loin que la description de l'expérience phénoménale avec une insistance sur la dimension des qualias. De tels essais sont faible, car la plupart du temps ils omettent "l'intériorité" associée aux fondements de l'esprit qui ne sont pas sous la surveillance d'un sujet attentif. Toute démarche scientifiquement fondée traitant du monde mental intérieur devrait s'ouvrir vers (ou tout au moins ne pas ignorer) l'espace "silencieux" de l'esprit.

Nos philosophies de l'esprit actuelles sont presque exclusivement des philosophies de l'esprit conscient et sont en ce sens discriminatoires de ce tout ce qui demeure aux confins. Les manuels et les introductions à la philosophie de l'esprit définissent le "mental" en termes de "croyances", de "désirs", de "souhaits", de "plans" etc., de telle manière qu'elles créent la conviction que non seulement c'est ce qui est représentatif de l'esprit, mais que de plus cela épuise le champ. La vérité, est qu'il existe beaucoup d'activités mentales avant de croire, désirer, souhaiter, planifier etc. qui sont présentes avant l'activité consciente. De nos jours, nous avons suffisamment de raisons scientifiques pour affirmer que de telles approches sont partielles et inadéquates car elles laissent de côté ce qui par nature, cependant, ne peut parler de soi-même.

Inhibitions et présélections, motivations et humeurs, affinités et aversions, inclinations et intuitions, préjugés et refus, comme toutes les variations sans fin de l'émotion, tous préforment les événements mentaux avant qu'ils deviennent des actes conscients. En fait, la conscience arrive comme le témoin tardif (mais éloquent et vivace) d'un processus qui a déjà pris place à un niveau plus fondamental. Penser que quand il arrive au niveau d'un processus mental complexe le non-conscient perd de son importance est largement infondé ; dans toutes la cognition de haut niveau le non-conscient est au travail et sert comme un outil sans lequel la cognition semble impossible. Par exemple, la perception est mise en forme de cette manière, comme c'est tout autant le cas pour la mémoire qui évolue avec le paysage mental sans cesse en transformation, avec un "self" n'ayant aucune autorité sur le processus ; l'apprentissage est inimaginable sans la possibilité de stocker à l'arrière-plan et "oublier" ce qui est appris ; le concept de "pensée inconsciente" n'est pas un oxymore, car la pensée même dans ses formes les plus complexes est inspirée et impactée par des processus dont nous sommes largement inconscient ; les prises de décision, comme les jugements, ont leur racines dans la sphère précédent l'émergence de la conscience. Son empreinte est présente dans tout l'intentionnalité. Avant que le lien intentionnel avec le monde s'exprime de manière consciente, la visée est déjà (pre-) formée par les moyens de modulations non-conscientes.

Une des conclusions à laquelle nous aboutissons dans cet essai collectif pour mieux comprendre l'esprit dans sa totalité, est que, par l'utilisation métonymique du terme de conscience pour représenter la totalité de l'esprit, nous négligeons ou refusons de prendre en compte que le mental est instancié de façon incroyablement plus variée que ce qui est conçu par les approches intellectualistes, et que ces mécanismes n'ont pas besoin de la conscience pour qu'ils soient pertinents et importants.

Une autre leçon découlant de ce projet sera probablement que "l'esprit à de nombreuses formes" et qu'il y a trop longtemps que nous sommes aveuglés par les dogmes intellectualistes qui ont rétréci et appauvri le champ de l'esprit, ignorant les fonctions et l'apport de la totalité de la sphère qui n'est pas accessible par la conscience et non commandé par la volonté. J'imagine que nous sommes maintenant dans une bonne position pour reconnaître la pertinence de l'énoncé : "l'esprit est plus que la conscience" (Dewey), et donner un support au credo de William James : "la totalité de l'homme importe". Aussi si l'esprit lui-même ne discrimine pas les processus et les éléments qui ne se conforment pas au dictat de la conscience, nos théories, elles, sont bien dans ce cas de figure.

Probablement, cela va prendre encore un moment avant que la science du cerveau et les études de l'esprit deviennent suffisamment mûres (et courageuses) pour proclamer un nouveau paradigme qui

marquera un écart significatif au point de vue centré sur la conscience, pour reconnaître le caractère fondamental du non-conscient. Même si la conviction scientifiquement fondée grandit que nous avons déjà suffisamment avancé pour l'inaugurer.

Suivent quinze chapitres, dont quelques grands noms, pour un livre copieux de 340 pages en anglais. Par ailleurs l'auteur a déjà publié deux livres collectifs sur le même thème :

The Hand, an Organ of the Mind: What the Manual Tells the Mental (2013).

Knowing without Thinking: Mind, Action, Cognition, and the Phenomenon of the Background. (2012)

Commentaires (Pierre Vermersch)

J'ai découvert ce livre un peu par hasard par le biais d'une publicité de quatrième de couverture du dernier numéro du Journal of Consciousness Studies. Je n'avais jamais entendu parler de l'auteur, mais le texte de présentation était alléchant. En lisant la préface, je suis très étonné, j'ai l'impression d'avoir un écho direct à ma propre position cherchant à redonner tout son sens à l'inconscient normal, dans sa fonction organisatrice permanente, dans son rôle essentiel au fonctionnement cognitif normal, tel que je l'ai exprimée dans le précédent numéro d'Expliciter. Radman, dans sa préface et son article souligne tous ces points dans ses propres termes, mais pas si loin de moi.

En même temps, les différents chapitres du livre ignorent totalement les acquis de la fin du 19^{ème} siècle. On pourrait dire que si son texte avait été publié à cette époque, tout le monde aurait haussé les épaules et aurait dit "tout ça tout le monde le sait déjà ! ". Sur le mode de ce que ce disait Binet à cette époque : "la pensée est une activité inconsciente de l'esprit" (bien sûr !).

On pourrait d'ailleurs à juste titre faire la même remarque pour mon article. Mais ce que je rajoute c'est la prise en compte des associations et le point de vue en première personne.

Le livre ne reflète que le point de vue en troisième personne, plus ou moins centré essentiellement sur la psychologie expérimentale et/ou la neurophysiologie, donc aucune prise en compte par l'introspection est n'est envisagée, pas de point de vue en première personne comme le 19^{ème} siècle avait commencé à le développer systématiquement (école de Würzburg, Binet, Titchener) avant de disparaître totalement, après deux guerres mondiales et l'invasion pacifique de la pensée américaine behavioriste.

Ce qui est aussi totalement absent du livre de Radman et qui était très présent il y a un siècle, ce sont les mécanismes associatifs. Certes le non-conscient a la propriété d'être une mémoire, sinon il ne servirait à rien. Mais surtout, ce qui est fantastique c'est que cette mémoire peut être éveillée, et que chaque instant présent dans toutes ses dimensions éveille par similitude le passé pertinent à ce qui est en train de se faire. La merveille, ce n'est pas seulement le non-conscient comme permanence masquée, mais surtout la pertinence et l'efficacité des associations qui l'éveille (sans négliger les erreurs et les confusions qu'elles peuvent engendrer).

Le pas suivant a été la compréhension du fait que ces associations non seulement étaient éveillées de façon spontanées en permanence, mais que de plus il est possible de les provoquer volontairement pour viser le moment passé pertinent à une recherche de sens particulière (pour nous, l'organisation de l'action). Car, à la suite des soixante-dix dernières années de pratique du travail de soi laïque (non religieux, non spirituel, non militant, non thérapeutique) se sont développées des techniques utilisant les associations de façon délibérée. C'est fondamental. On quitte l'éveil spontané par le présent, pour passer à l'éveil recherché, provoqué par des intentions éveillantes.

C'est ce que nous utilisons et explorons depuis les débuts de l'entretien d'explicitation. Je n'ai pas inventé cette façon de procéder, j'ai été inspiré par toutes les techniques de soi auxquelles je me suis formées, et je les transfère pour servir le but de l'élucidation de l'action vécue. Ainsi, quand nous utilisons la phrase clef d'éveil du passé ciblé qui initialise un entretien d'explicitation : "je vous propose, si vous en êtes d'accord, de prendre le temps de laisser revenir un moment où ...etc. ", nous lançons une intention éveillante dont le but est d'éveiller un moment ciblé, correspondant aux critères formulés dans la proposition. Et ce que nous explorons actuellement c'est la possibilité d'accéder de cette manière à l'organisation de l'action, en éveillant les vécus passés qui ont à l'origine mobilisés les schèmes utilisés de façon inconsciente dans le présent.

Ce livre est l'occasion de prendre conscience de notre rapport aux grands concepts que nous mobilisons actuellement.

Si nous revenons à une posture simple, établissant l'évidence et la nécessité de l'inconscient organisationnel (comment pourrait-il en être autrement ?), alors toutes les élaborations issues de la clinique sont de très peu d'intérêt. Que faire des topiques de Freud, ou de la sexualité infantile, quand on veut élucider le déroulement d'une action ? L'important est que toute action est sous-tendue par un non-conscient actif, organisé en schèmes, mobile, adaptatif, doté d'une permanence, d'une possibilité d'éveil ciblé.

De la même façon, le concept d'association a été lié à toutes sortes de constructions théoriques pour rendre compte de la construction de l'intelligence, et a ainsi fait l'objet d'innombrables critiques théoriques qui ont finies par déconsidérer toute référence aux mécanismes associatifs. Mais le fait de l'association, n'a jamais été nié, n'a jamais été remis en cause, seul son usage dans une argumentation théorique a été vivement critiqué. Du coup, la porte est ouverte à la mobilisation des lois d'association dans l'après coup, dans l'intelligibilité qu'elles introduisent d'éveiller à nouveau de façon pertinente et ciblée le passé qui sous-tend l'action présente. C'est ce que nous apprenons à pratiquer comme en témoigne l'article qui inaugure ce numéro d'Expliciter.

* * *

Au total les livres de Radman méritent d'être connus. Pas seulement pour son propre point de vue qui est très fédérateur, mais aussi pour l'ensemble des auteurs qu'il nous donne à connaître en étant à l'initiative de ces recueils. On peut ainsi prendre connaissance de la position, des travaux, des discussions quant à l'articulation entre le non-conscient et la conscience de nombreux auteurs contemporains.

De plus, cet arrière fond de publications qui échantillonne très largement les points de vue actuels, est un bon moyen pour situer l'originalité de notre propre démarche au sein du GREX, pour voir aussi que le thème de la relation non-conscient et conscience ou conscientisable est un véritable enjeu contemporain.

S o m m a i r e n ° 115

- 1-21 Travail en trio à Saint Eble 2016, De l'insensé à l'intelligibilité. Maryse Maurel, Joëlle Crozier, Claudine Martinez
 22-27- L'atelier de pratique du samedi 25 mars 2017, Claudine Martinez et collaboration.
 28 -34 Etude exploratoire de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés : compétences et valeurs. Yannick Sapelkine
 35- 39 Atelier "aide à la mémoire autobiographique" en Cévennes ! P Vermersch
 40-44 Présentation du projet Thésée et compte-rendu du workshop « L'expérience vécue de la première rencontre entre soignant et soigné ». Anne Cazemajou, Magali Ollagnier-Beldame, Christophe Coupé
 45-52 L'inconscient organisationnel ordinaire. Pierre-André Dupuis
 53-57 Place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée. Une pédagogie de la présence dans la pratique réflexive. Maurice Legault
 58-60 Avant la conscience. À la recherche des fondamentaux de l'esprit. Edité par Zdravko Radman, 2017, Traduction de la préface et commentaires par Pierre Vermersch

S é m i n a i r e

Vendredi 16 juin 2017 de 10 h à 17h 30
 FIAP Jean Monnet
 30 rue Cabanis 75014

Journée pédagogique

Samedi 17 juin 2017 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
 *

A g e n d a 2017

Université d'été *Du dimanche 20, 9h00 au jeudi 24 août, 14h00*
 Vendredi 24 novembre : séminaire et samedi 25 pratique.

E x p l i c i t e r

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