

Expliciter 123

Projet d'autobiographie intellectuelle

Pierre Vermersch

*Première partie
De la naissance (1944) à l'entrée au CNRS (1971)
Mes années de formation.*

Introduction pour Expliciter

Je suis en projet de rédiger sous forme de livre mon autobiographie intellectuelle. D'une part, j'y pensais depuis un moment, peut-être un effet de l'âge ? D'autre part, j'ai été sollicité dans ce sens et dispose donc potentiellement d'un éditeur.

Dans ce projet, mon but essentiel est de montrer comment est né l'entretien d'explicitation. D'où vient mon choix de faire de la psychologie, de la recherche. Comment comprendre les racines de mon intérêt pour l'introspection, sa pratique, son enseignement, sa supervision, mais aussi la dominante de la référence à l'action, ou encore mon rejet de la psychologie expérimentale pour privilégier une approche exploratoire, plus qualitative, fondée sur une analyse a posteriori des informations recueillies, ou mon ancrage privilégié dans le monde de la pédagogie.

Quand j'entrerais dans des détails biographiques un peu personnels, même si vous ne le voyez pas au premier abord, l'intention est toujours de faire le lien avec les principaux thèmes qui au fil de ma vie vont faire germer l'entretien d'explicitation. Quelques thèmes vont traverser ma vie, comme mon indépendance, mon goût pour l'action finalisée, ou encore mon intérêt constant pour le développement personnel et toutes les techniques qui le favorise, l'exerce, l'épanouit. A côté de ces constantes, vous allez voir que mon histoire est pleine de rebondissements imprévus, d'aides non demandées, de propositions non sollicitées, alors que dans une vision d'après-coup tout semble conduire au résultat actuel.

Cette première partie a donc valeur de brouillon, de test, et a pour but de m'alimenter de vos remarques, incompréhensions, manques. C'est un type d'écriture nouveau pour moi. J'ai choisi de le faire dans un style largement oral. Dites-moi ce que vous en pensez.

Chapitre 1

Petite enfance (juin 44 – aout 52)

Naissance

Je n'ai pas choisi d'être là.

C'est une drôle de déclaration d'introduction !

Mais quand j'ai été en psychothérapie, et que j'ai eu l'occasion à plusieurs reprises de travailler sur le revécu de naissance, ou même sur le moment de la conception, ce qui domine tout le temps, c'est le refus profond de revenir, de naître, de recommencer un nouveau cycle. Un sentiment d'injustice et d'incompréhension domine. Bien entendu, en écrivant cela je ne prétends pas faire état de vérités historiques, mais seulement de ce qui m'est apparu de façon

répétée dans toutes mes séances de thérapie abordant ce sujet, comme dans tous les exercices de groupe thérapeutique proposant du rebirth et autres techniques de retour sur la conception et la naissance.

Physiquement, je suis né à Cannes le 7 juin 1944, à l'hôpital, pendant que l'on désamorçait une bombe dans la rue m'a raconté ma mère, et elle me dit aussi que j'avais failli "repartir" dans les jours qui ont suivi du fait d'un empoisonnement de l'eau du biberon ... Et quand, en thérapie, je retrouve ce souvenir de nourrisson, je goûte toujours et à nouveau, la joie intérieure de la possibilité qui se dessine de "repartir" tout de suite. Mais ça n'a pas marché. Je suis bien rentré dans cette vie.

J'avais déjà deux frères Bernard l'aîné de trois ans, et Christian le cadet de deux ans, et un demi-frère qui devait déjà être un grand ado que je n'ai jamais vraiment bien connu. A l'aune de mon regard rétrospectif d'adulte actuel, cette naissance me semble une pure aberration. Sans doute, tout simplement, un manque de vigilance lors d'une permission, après une longue absence militaire. Imaginez le contexte ! Faire des enfants pendant toute la guerre : un en 41, le suivant en 42, et au final un autre en 44 ! En rajouter un troisième, au moment où les restrictions alimentaires et autres sont au maximum, pendant l'occupation. La seule chose positive que j'y vois, c'est que je suis né le lendemain du débarquement (mais la Provence ne sera libérée qu'en août), j'aime y voir le signe d'une nouvelle ère : la prise en compte de l'introspection dans la recherche peut-être ?

Les familles

Je n'ai pas de souvenir de l'endroit où nous habitons quand j'étais bébé, je localise juste une maison le long d'un tout petit ruisseau canalisé (le Riou), à la sortie de Cannes vers la Bocca. J'ai un seul souvenir d'avoir été sur les genoux de ma grand-mère paternelle, que je n'ai jamais revue, et aucun souvenir de mon grand-père paternel, cuisinier de son état paraît-il. Ma grand-mère maternelle était morte en couches en donnant naissance à ma mère, et mon grand-père maternel, bourrelier de son métier, je ne l'ai rencontré qu'une seule fois à Nice vers mes seize ans. Ma mère avait été élevée par une marâtre (c'étaient ses termes, donc une belle-mère, qui avait elle-même deux filles) et n'en racontait que des mauvais souvenirs. Elle a quitté l'école sans aller jusqu'au bout, pour devenir vendeuse à Prisunic. Elle était donc limite analphabète, et écrire une lettre ou remplir un formulaire était une épreuve pour elle. Elle était veuve d'un premier mariage contracté très jeune, avec un homme directeur d'une maison de soierie à Lyon. Et avait eu de ce premier mariage un fils René, qui vivait à Cannes à l'écart de nous. Probablement pour ne pas rentrer en contact avec mon père. Je ne le connaissais pas directement.

De l'autre côté de la généalogie, il y avait une abondante floraison de famille paternelle. Il s'agissait d'une famille liée à l'hôtellerie, ayant eu un bel hôtel sur le port de Boulogne-sur-Mer, vendu à tort parce que soi-disant menacé par un éboulement qui ne s'est jamais déclenché (je l'ai appris cinquante ans plus tard, lors de ma seule et unique visite sur les lieux). Ils ont tous déménagé à Cannes où ils avaient des hôtels. Il y avait quatre descendants. Deux frères et deux sœurs. Deux frères, Maurice et Jean mon père. Oncle Maurice, un peu original, spécialiste de la radio sans fil pour les bateaux, sans enfant, et mon père, ayant pratiqué les métiers de l'hôtellerie et représentant de commerce en beurre et fromage après la guerre. Et deux sœurs, Lily et Renée. La tante Lily, célibataire, un peu originale, marchande de fleurs dans la rue du Suquet, et Renée mariée, tenant un hôtel en face de la gare et mère de plusieurs cousines et cousins que j'ai dû rencontrer une fois ou deux pas plus (sauf le cousin Michel, qui interviendra de façon miraculeuse dans ma vie beaucoup plus tard cf. chapitre 3). Mais ma mère était née à Nice, et était donc une étrangère sur place, sans son réseau relationnel.

Indépendance, solitude, sensorialité

Nous habitons rue Clémenceau, la sortie de Cannes vers Toulon et qui à distance, longe le port. Traverser la rue signifiait accéder par un escalier à « la cour du 16 », puis en continuant à monter

les escaliers, arriver sur un terrain plat enclos de toute part avec des platanes, avec tout au bout le passage obscur d'un escalier en bois au milieu d'une maison dégageant de fortes odeurs d'acide, et servant de raccourci pour accéder à la colline du Suquet et à l'école primaire du Mont Chevalier où nous allions. Rester sur le même trottoir permettait de descendre par un large escalier sur les quais du port.

Dès que j'ai eu l'autorisation de traverser la rue tout seul (vers cinq ans et demi) je partais en vadrouille, sans mes frères, sans personne, je montais au Suquet, dans le jardin public où il n'y avait jamais personne, vers la place de la Castres, où l'on dominait toute la ville et le port, à l'église, ou bien je partais sur le port, au bout de la digue vers le phare, ou encore sur la plage du Midi. Souvenirs intenses de ressentis sensoriels, de plaisir de goûter les éléments, de regarder autour de moi. Il y a à la fois la solitude, le fait de ne pas être dérangé dans mon attention aux éléments, et la force et la richesse de la sensorialité. Ce que je retrouve encore maintenant tous les jours dans mes promenades solitaires. Autonomie spontanée, solitude occupée de perceptions du monde, ce sont des ingrédients qui vont traverser ma vie. Quand je retrouve ces souvenirs, je me rends compte que je ne rejetais personne, je ne cherchais pas à me mettre à l'écart d'un groupe, mais tout simplement, quand j'étais libre, je partais tout seul sans hésiter, sans retenue, sans aucune pensée pour qui aurait pu être là ou pas. C'est ce que je fais encore tous les jours dans mes ballades dans les collines en Haute Loire.

La paroisse

Toute la vie des familles du quartier était organisée autour de la paroisse de Notre Dame de Bonne Espérance au sommet du Suquet. J'avais été baptisé là, je préparais la première communion. Les jeudis après-midi, un patronage (seulement pour les garçons) était organisé par l'abbé Otta. Je devins enfants de chœur, explorant les postes d'acolyte (qui sert le vin, le nécessaire pour se rincer les mains), thuriféraire (qui utilise l'encensoir), et même cérémoniaire (qui est le chef des enfants de chœur dans une grande messe ou une cérémonie où ils sont très nombreux). Le sacristain m'autorisait à l'occasion à sonner l'angélus, trois fois trois coups de cloche, séparés par la récitation ultra rapide de trois « Ave Maria » et se terminant par onze coups d'affilés. J'avais une forme de dévotion instinctive spontanée, et il avait été question de me faire rentrer au petit séminaire. L'église et la dévotion étaient très présentes, alors que mes frères ou mes amis de mon âge y étaient totalement indifférents. Faut-il y voir un signe précurseur de mon intérêt pour le monde intérieur ? Pourtant quand je partirais de Cannes, je me couperais totalement et à jamais de l'église catholique.

L'école primaire

Je rentrais au cours préparatoire à l'école du Mont-Chevalier, avec un an d'avance, donc à 5 ans, sans doute pour libérer ma mère dans la journée puisque mes deux frères étaient déjà scolarisés. Cinquante ans plus tard, des relations amicales de la région me dirent que la maîtresse du CP se souvenait encore de moi ... mais je ne sais pas vraiment pourquoi, sinon m'a-t-on dit mes facilités d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Je n'ai pas de souvenir de difficultés scolaires, tout se passait facilement.

Cependant ...

Un drame

Un soir à l'étude, qui regroupait tous les niveaux (alors que moi j'étais au cours élémentaire), je n'avais pas de devoir à faire, et je jouais sous le pupitre, en chantonnant, l'institutrice qui s'occupait de nous ce soir-là m'aimait bien et me laissait tranquille. Je ne dérangeais personne. D'un coup, entre le directeur, qui me voit et m'entends. Il se met en colère, me secoue, me sort de sous le pupitre, et exige que je fasse des excuses à la maîtresse. Je ne comprenais rien à ce qui se passait. Je ne comprenais pas de quoi je devais m'excuser. Je refusai. Le lendemain, et tous les jours qui suivirent, le directeur (qui avait aussi en charge la classe du certificat d'études) vint me chercher à la récréation, me tirant par l'oreille, me houspillant, pour que je fasse des excuses. Je pleurais, mais je refusai. Il me fit mettre à genoux dans sa classe devant tous les grands. Je pleurais, mais je refusais. Je n'ai jamais fait ces excuses. J'ai tenu jusqu'à la fin de

l'année scolaire. L'année suivante, on m'a demandé de changer d'école, j'ai refusé, je suis retourné au Mont-Chevalier, et l'on m'a puni en me faisant redoubler. Je n'ai jamais vraiment compris cet épisode, ni plus tard pourquoi il n'y avait pas un adulte qui aurait pu calmer le jeu. L'institutrice était affreusement embarrassée. Ma mère ... ben je ne sais pas ... on n'en a jamais parlé, elle ne m'a pas parlé. Mon père était parti de la maison depuis un an, sans prévenir, sans qu'on ait de nouvelles. Je ne le reverrais que beaucoup plus tard, comme un inconnu.

Quand j'y repense, je n'arrive pas comprendre d'où je tenais cette pugnacité, cette force à m'opposer à l'injustice qui m'était faite. Mais c'est sûr que j'étais capable de m'opposer et de tenir. C'est à cette époque que l'on découvrit ma myopie, et que je commençai à porter des lunettes pour le reste de ma vie.

Le bateau des îles et Lucien

Dans le même temps, sans que je sache comment ça s'était passé entre les adultes, je fis connaissance d'un vieil ami du parrain de mon frère Christian, lui-même marin de plaisance, entretenant des grands voiliers sur le port. Et dès que je pouvais m'échapper, je sortais seul de la maison, je descendais les escaliers de la place Massuque, sur laquelle s'étalait la terrasse du restaurant le Mal Assis. Je traversais la rue presque sans circulation qui séparait les maisons du quai, et je suivais celui-ci vers la gauche, vers le fond du port et les Allées.

Le long du quai, des petits yachts très variés, avec chacun son étroite passerelle d'accès et la petite barrière interdisant symboliquement l'accès à bord.

Mais ça ne m'intéressait pas. Quand j'arrivais au fond du port, qui était encore une plage de sable, la mer venait lécher doucement le haut, je m'approchais, en enlevant les chaussures, et en pénétrant dans l'eau je pouvais voir les petits poissons qui y nageaient, les gobis on les appelait. Quelque fois, j'essayais de les harponner avec une flèche fabriquée à partir d'une baleine de parapluie, et un arc de la même fabrication. Mais je n'ai jamais rien attrapé.

Tout autour de moi des barques de pêche tirées sur le sable, des pontons qui s'avançaient dans l'eau et où d'autres barques, des pointus, étaient amarrées. Posés sur les pontons de grands coffres en bois peints de couleurs bleues, plus ou moins passées, dans lesquels étaient rangés des filets, des nasses, des casiers, les rames et autres ustensiles. Là, il y avait toujours de nombreux pêcheurs en train de repriser leurs filets, discutant tranquillement. Ces pontons étaient leur territoire.

Je m'avançais le long du quai jusqu'à arriver aux rails des berceaux de carénage, accueillant les bateaux pour les réparations et l'entretien de leurs coques.

C'était le signe que j'y étais presque, que j'arrivais au « Bateaux des Îles ». La petite gare maritime où étaient amarrés tous les bateaux qui faisaient la navette entre Cannes et les deux îles au large : Sainte Marguerite devant et Saint Honorat cachée derrière.

Je rentrais dans la gare, passais devant le guichet sans m'arrêter, souvent le patron était là et me disait bonjour gentiment, comme à une vieille connaissance ! Je m'avançais sur le premier ponton à droite, où se trouvait, au bout, prêt à partir bientôt avec plein de passagers à bord, le bateau de Lucien, son capitaine attitré. Dans mon souvenir c'était déjà un vieux, un vieux marin breton. Il avait les cheveux blancs, le visage creusé de rides profondes, le plus souvent un béret sur la tête, une clope roulée en cours, de la patience à revendre, et beaucoup de bienveillance. Il m'avait pris, sous son aile, et quand j'étais libre, les jours où il n'y avait pas école, j'étais toujours le bienvenu.

Son bateau était un des plus petits de la flotte de la compagnie des Îles. Comme tous les autres bateaux, sa coque était peinte en blanc avec des parements ocres orangés un peu ternes. Une toile tendue à l'arrière abritait les passagers du soleil, une cabine de pilotage vers l'avant avec un haut tabouret, la barre formée d'un cercle vertical, avec des poignées tout autour, sur la droite les manettes de gaz et d'inversion du pas de l'hélice. Un peu en arrière du poste, une trappe donnait accès au mystère du moteur, à ses fortes odeurs, à son bruit enveloppant.

J'étais chez moi à bord de ce bateau.

J'étais le matelot de Lucien !

Quand on était prêt à partir, le bateau rempli de passagers, il reculait doucement jusqu'à trouver la place pour faire un demi-tour assez délicat du fait du manque d'espace et finalement remettre la proue vers la sortie du port. Je ramassais et rangeais les amarres, le bateau laissait un sillage imperceptible, suivant le chenal dégagé au milieu de toutes les embarcations. À gauche, le point de repère dont je me souviens encore très clairement, était le plus gros yacht du port, le Sarina. Non seulement il s'avavançait beaucoup, mais la chaîne de son ancre allait encore plus avant dans le port. Il fallait le contourner, prendre un peu de distance. Ensuite, bien laisser à droite le petit phare bâti au milieu du port et qui signalait un haut-fond. Nous n'étions pas encore sortis du port, mais Lucien accélérât doucement, et dès que nous avions dépassé le phare au bout de la digue, il m'installait sur le tabouret haut, devant la barre, et dorénavant c'était moi qui pilotais le bateau ! J'étais heureux ! J'étais fier ! Les passagers se tournaient vers le poste de pilotage et me souriaient. Quelque fois, Lucien restait à côté de moi, et d'autres fois il allait fumer une cigarette en rejoignant des habitués, me laissant seul à la barre. Ma consigne ? Viser la maison rose, qui servait d'amer, pour rejoindre le ponton de l'île Sainte Marguerite.

Rétrospectivement, je ne peux croire à la chance que j'ai eue d'avoir cet accompagnement.

À une centaine de mètres de l'embarcadère, il reprenait la barre et ralentissait pour la manœuvre d'accostage le long du ponton en bois. Dès que l'on touchait presque le ponton, moi, avec l'amarre arrière, je sautais sur les planches et j'enroulais de deux tours le filin à une bitte d'amarrage pour laisser filer en freinant par le seul frottement de la corde autour de son ancrage et finir d'absorber l'erre du bateau progressivement, avant qu'il ne s'immobilise. Après, il fallait faire un nœud plat, solide, mais facile à défaire d'un coup. Avant que les passagers ne débarquent, Lucien me lançait l'amarre de devant que j'attachais de la même manière. J'étais le matelot. Enfin ... plutôt le moussaillon ! Il était même question que l'on m'enregistre comme « conscrit maritime » ce qui aurait eu pour conséquence de me faire faire mon service militaire dans la marine.

Je pourrais encore vous raconter comment on repartait vers la deuxième île, Saint Honorat, passant de justesse entre la pointe du Batégué et la bouée signalant les écueils à fleur d'eau, au lieu de contourner la balise de loin comme devaient le faire les bateaux plus gros. Ce passage se faisait au ralenti, avec la vision du fond de l'eau. Nous avions juste le tirant d'eau pour passer. C'était Lucien qui pilotait le bateau bien sûr.

Ou bien, décrire la marchande de glace, qui passait la journée sur le ponton de Saint Honorat, et qui m'avait à la bonne. Elle m'offrait toujours une glace, ou un esquimau. Ou encore, les visites privilégiées au monastère avec accès à l'intérieur de la clôture grâce aux relations de Lucien.

J'étais autonome de ma famille, pris en charge, responsabilisé.

C'était le paradis. Incroyable a posteriori ! Mes frères n'étaient pas là, je n'ai même pas idée de ce qu'ils faisaient pendant ce temps-là. Ma mère ne s'occupait pas de moi. J'étais seul et accompagné. J'étais dans un immense sentiment de liberté et d'autonomie.

Quand j'écris ces lignes je suis stupéfait de la liberté dont je disposais, depuis tout petit j'avais le droit de sortir de la maison et d'aller me balader où je voulais, le port, la digue, la plage, le Suquet, la colline aux mimosas « la Croix des gardes ». Je me contenterai de signaler que je sortais si je voyais ma mère, et hop j'étais dehors, sans crainte, sans surveillance, comme si j'avais habité un petit village et qu'être dans la rue ne posait pas de problème à qui que ce soit. Mes frères ne voulaient pas de moi, quand j'étais un peu plus petit, ils avaient eu quelques fois mission de s'occuper de moi, et ils avaient détesté. Du coup, ils sortaient pour aller rejoindre leurs copains et moi je sortais tout seul. Le seul copain de voisinage que j'aurais pu avoir, de l'immeuble d'en face, était d'une famille corse très stricte et il était rarement dehors, donc tout simplement je sortais dans le « village » !

Le port de Cannes, le bateau des Îles, sont les plus beaux souvenirs de mon enfance, c'était le paradis malgré le drame familial (le départ incompréhensible de mon père). Les avoir perdus brutalement du jour au lendemain fut une souffrance immense. Je mis des années à l'accepter, et même maintenant quand j'écris sur ce sujet cela m'émeut.

La rupture définitive, l'exil.

Mon père était parti depuis près de deux ans, et cette année là, avec l'aide des services sociaux on nous envoya, mes frères et moi en colonie de vacances en Savoie. Puis, vers la fin août, retour à la maison par un train de nuit, couchettes, réveil le matin, et là ... terrain inconnu, la gare de Nice ... sans être prévenu par personne... sans explication ...

Ma mère avait « déménagé » pendant notre absence, elle était revenue sur son territoire et moi j'avais perdu le mien pour toujours.

Il est donc temps de changer de chapitre et de quitter la petite enfance pour une pitoyable vie d'exil.

Chapitre 2

L'arrivée à Nice, fin de l'école primaire et lycée technique (août 1952- octobre 1964)

Ma mère avait déménagé pendant notre absence en colonie de vacance !

Déménagé ?

Ou enfui !

Elle avait juste quitté l'appartement de Cannes que toute seule elle n'avait plus les moyens de payer, mis à l'abri quelques meubles et souvenirs et était arrivée à Nice sans rien, sans location, sans mobilier, sans rien du tout et sans projet. Tout ce qu'elle avait fait était probablement de se rapprocher de l'appui de ses connaissances (invisibles, inconnues de nous).

Le premier soir, on se retrouva dans un studio, dans le vieux Nice, prêté pour quelques jours, à dormir à quatre dans un grand lit, couchés tête bêche, pour que tout le monde puisse s'allonger. Puis la semaine suivante, chez des connaissances, concierges d'un immeuble à Cimiez, dans une chambre en sous-sol, sans mobilier et juste avec l'eau froide du garage de l'immeuble ... puis quelques jours à l'autre bout de la ville, à Sainte Hélène, chez des cousins éloignés, avant qu'on ne se fasse virer, ... puis dans une mansarde sous les toits dans un immeuble du centre ville, avec des immigrés italiens sympas dans la mansarde contiguë ... et ainsi de suite ...

La première pause un peu longue fut un logement en face de l'opéra de Nice, deux pièces sous les toits. Mais je n'ai aucune idée de comment ma mère en réglait le loyer puisqu'elle ne travaillait pas. Nous y restâmes environ deux ans.

Nous étions juste à côté de la plage. Plage stupide (pour un cannois), pleine de cailloux qui font mal aux pieds (ça s'appelle les galets paraît-il). C'était difficile de se baigner parce qu'on n'avait pas de slip de bain, juste le slip tout court qui pendouillait entre les jambes quand on sortait de l'eau et de toute manière pas de serviettes de bain non plus. J'ai un flash de mémoire à regarder en passant, une petite boutique d'articles de plage et lorgner vers les grandes serviettes moelleuses ! Mais il n'y avait pas d'argent pour faire ce genre de dépenses de luxe. L'ambiance était déterminée par de vagues discussions pour savoir si nous allions ou non investir avec d'autres familles une maison ou un appartement vide et essayer de le squatter en y allant de nuit ! Plus tard, les services sociaux de la mairie nous proposèrent, à Magnan, un local réquisitionné (à cette époque il y avait beaucoup de locaux vides), composé de trois pièces de bureaux juxtaposées, exposées au nord, face à un grand immeuble, dans une toute petite rue qui débouchait sur le bord de mer. Les WC étaient partagés avec un vieil horloger travaillant dans la dernière pièce, au fond du couloir.

Ma mère demanda à un maçon italien (connu lors de nos déménagements) de percer des portes intérieures entre les pièces, et il installa l'eau froide au robinet. Ce sera ma résidence pendant toute mon adolescence, jusqu'au bac. Ma mère avait peur du gaz, donc elle utilisait un réchaud à alcool, pas de four, pas d'eau chaude, pas de frigo, un poêle à charbon, le minimum. Des années plus tard, alors que j'étais en terminale, un HLM lui fut proposé par la mairie de Nice. Au dernier étage. Ascenseur très souvent en panne. Chauffage au poêle à mazout, et donc régulièrement monter les étages à pied avec des jerricans pleins.

Ma mère n'avait pas de métier, elle ne travaillait pas, et avait une santé fragile. Elle tricotait beaucoup pour nous, et faisait des pulls qu'elle vendait. Total, nous n'avions pas un sou. Nous avons vécu toutes ces années dans la pauvreté totale. René, mon demi-frère, qui avait une petite usine dans la banlieue lyonnaise, passait une ou deux fois par an, et réglait les dettes chez les commerçants du coin qui nous faisaient crédit.

Lorsque je serais au lycée par exemple, je n'avais pas de tubes de couleurs ou de pinceaux pour la classe de dessin en 6ème, j'en empruntais à mes voisins au fur et à mesure. Acheter une boîte de peinture était au-dessus de nos moyens. Combien de fois ai-je été collé par un prof de gym, parce que je n'avais pas de chaussure de sport ! Mais je n'avais jamais qu'une seule paire de chaussures à la fois ! La dépense d'une paire de basket ou de tennis aurait été une folie.

Nous ne vivions, nous ne mangions que par l'aide sociale de la mairie, et encore, par un subterfuge discrètement officiel, qui faisait que ma mère recevait de la nourriture et des aides trois fois, une fois à son nom de jeune fille, une autre à son nom de veuve, et la troisième de son nom de femme mariée.

Mais bizarrement, je n'ai pas le souvenir de m'être jamais senti pauvre. Aucune dépense n'était possible, mais c'était un état de fait. Je me souviens, lors de vacances de Pâques d'avoir mendié 20 centimes pour aller au cinéma pas cher subventionné par le journal local, Cineac, hé non, ce n'était pas possible.

Les seuls passe-temps possibles devaient être gratuits. Et je me mis à marcher, à parcourir la promenade des Anglais d'un bout à l'autre, faire le tour du port, du château, des collines ...

Puis je découvris la bibliothèque municipale pour enfants. Et tous les jours, après l'école, j'allais changer de livre, je passais mes jeudi après-midi à explorer tous les rayonnages, avec le droit progressivement en grandissant de me rapprocher des rayons pour les grands. Quand bien des années plus tard, je repassais par nostalgie à cette bibliothèque, la bibliothécaire qui me connaissait était encore là, toute émue. Elle sortit de son tiroir, une pile de fiches d'emprunts attachées avec un élastique. J'étais son record absolu d'emprunts. Je lisais beaucoup, beaucoup et je n'ai jamais cessé depuis.

En arrivant à Nice, pour l'école primaire de Saint François de Paule où je fus inscrit, j'étais un inconnu qui arrivait de l'étranger ou presque (Cannes) et par mesure de précaution on me fit redoubler. J'allais donc tripler le cours élémentaire première année ! J'étais blindé et indifférent. Je me souviens qu'après avoir fait un peu de bruit, le vieil instituteur qui était là, le gentil monsieur Pons, s'adressa à moi : Vermersch, vous me copierez cent fois "je ne dois pas faire de bruit dans la classe" ! Et moi, je m'arrête, je le regarde calmement bien dans les yeux, et je lui dis tranquillement : Oui Monsieur, bien Monsieur, merci Monsieur. Il en a été tellement affolé, de mes réponses polies, qu'il a convoqué ma mère dès le lendemain. Mais je ne sais pas ce qu'ils se sont dit.

C'est à la même époque que je fis mon premier petit job d'été, je devais avoir juste 12 ans, mais j'étais déjà de grande taille. En face de chez nous, près de l'opéra, il y avait la boutique du plus célèbre fabriquant de fruits confis de Nice, et dans la cour derrière, l'atelier artisanal de fabrication. Il y avait partout des piles de terrines de fruits à différents états d'avancement de la réduction du sirop. Nous étions sept ou huit enfants ou ados. On était en plein été, à travailler toute la journée devant des gros fourneaux à charbon, puisqu'on prenait une terrine à deux mains, on la versait dans une bassine pour aller sur le feu, en surveillant le degré de réduction avec un densimètre. Cette cuisson se faisait sur une vingtaine de jours à plusieurs reprises. Il y avait donc du sirop de sucre partout, les mains, les tabliers en étaient couverts, mais ... il y avait aussi des guêpes partout (l'atelier était ouvert) et interdiction totale de se laver les mains, de se toucher le visage ou la bouche, au risque de polluer le sirop ou de le faire fermenter. Pour une découverte du monde du travail, le choc fut rude. Je ne crois pas avoir jamais rien fait de pire que ce premier travail. Mais cela m'apporta trois sous, les premiers ... J'y restais quelques semaines avant de partir vers une colonie de vacances municipale, à la montagne, dans l'arrière pays niçois. Découverte émerveillée du Boréon et de tout le Mercantour, découverte du camping, du couchage sous la tente. Je reviendrai souvent dans ce massif, situé à moins d'une

heure de voiture de Nice, avec l'aide d'un club de montagne qui me prit en charge et se porta caution auprès d'un magasin de sport pour que je puisse faire l'achat à crédit (à long crédit) d'une paire de chaussures de montagne pouvant aussi servir à l'escalade (l'avant de la chaussure ne déborde pas).

J'ai donc fini l'école primaire sans plus de problème.

Et là, sans que je demande rien, sans qu'on le demande à ma mère, je fus affecté en 6ème au lycée du Parc Impérial dans une filière technique. Pourquoi en technique ? Famille à problèmes, défavorisée ? Trop de redoublements, pas d'avenir dans les filières classiques ? Je ne sais. Encore une fois les décisions se prenaient sans moi.

Les années de lycée au Parc Impérial.

De ces débuts au lycée, quelques souvenirs. La classe de français, au rez-de-chaussée, tout de suite à droite de l'entrée principale, un professeur hyper bien sapé. Chacun d'entre nous doit apporter un ou deux livres de poche pour créer une bibliothèque de classe. Ensuite on emprunte, mais moi d'une part je ne possède pas de livre, et d'autre part j'ai déjà tout lu ce que les autres proposent, le professeur est obligé de m'en prêter des siens. Ou bien la classe de dessin, même si je ne l'ai suivie qu'en 6ème (après, en technique on avait beaucoup d'heures d'atelier et pas le temps pour le dessin d'art). J'empruntais tout le matériel à mes voisins, mais ce que je faisais me mettait en transe. Mon prof de dessin, était épaté, et il a gardé tous mes dessins, coloriage, affiches, peintures. J'avais un rapport miraculeux à la couleur, à l'improvisation. Mais je n'eus pas l'occasion de revenir à l'art avant mes quarante ans. Que ce serait-il passé si j'avais grandi dans une famille normale, dans un environnement éducatif normal ?

Ma scolarité se déroulait sans problème, sinon que mon écriture manuscrite était illisible et que j'avais souvent des problèmes lors des compositions, où des professeurs m'enlevaient des points pour mauvaise écriture. Le jour où, trente ans plus tard, je fis l'acquisition de mon premier ordinateur, et que je pus quitter l'écriture manuscrite, et les reproches de la secrétaire qui n'arrivait pas à me lire quand elle tapait mes rapports et mes articles, fut un très grand jour de libération. Plus tard encore, à 70 ans passés, quand je découvris les ateliers d'écriture et que des animateurs voulurent m'imposer d'écrire à la main, je résisterai farouchement.

La bande de l'Aiglon

En dehors du lycée, le seul point important de cette première période est de m'être fait des amis, par l'intégration dans une bande et ma quasi installation devant un immeuble de construction récente où plusieurs de mes copains/ copines habitaient : l'Aiglon, en retrait de la rue de France.

Comment est-ce arrivé ? A coté de chez moi, dans ces pièces de bureau réquisitionnées Petite avenue de la Californie, la mer était là tout près, à cinquante mètres. Mais c'était proche de l'embouchure d'un petit ruisseau : le Magnan, et la plage était étroite, voire inexistante du fait de l'enrochement artificiel qui avait été réalisé afin de protéger la double voie de la Promenade des Anglais. Bref, il n'y avait aucun endroit agréable pour se baigner tout près de chez moi. Pour trouver une plage, il fallait se rapprocher de quelques centaines de mètres, en direction du centre ville, jusqu'à la fin de l'enrochement, sur la plage « les Mouettes », où on descendait directement en s'accrochant à la balustrade, sans aller faire le tour jusqu'à l'escalier 200 m plus loin. Je pris l'habitude d'y aller tout seul et fis connaissance d'autres habitués de mon âge. Il y avait là des jeunes, garçons et filles qui venaient se baigner sans leurs parents, et qui habitaient tous le même immeuble neuf très récemment terminé, et proche du bord de mer mais en arrière de la Promenade des Anglais. Ce devint ma bande, les garçons s'attendaient pour aller au lycée ensemble, on discutait en bas de l'immeuble. On était presque une dizaine. Je pris l'habitude, les jours où je n'avais pas cours, de partir de chez moi tout de suite après déjeuner, et d'aller m'asseoir en bas de l'immeuble, d'y rester longtemps même s'il n'y avait personne qui descendait. C'était la première fois de ma vie que je fréquentais des jeunes de mon âge, la première fois que j'eus de vraies copines, dont je devenais facilement le confident, Mireille, Geneviève, Georgette, Simone, Michelle. Mais mis à part trainer en bas de l'immeuble, jouer au volant (on jongle avec une pièce trouée à laquelle on a mis un volant de papier, le pilou), au badminton, et surtout aller se baigner, on n'avait aucune autre activité, sinon faire le chemin à pied jusqu'au lycée tous les jours. Je n'étais jamais invité dans les appartements,

je restais toujours en bas dans l'entrée, ou assis sur un petit muret. Nous n'étions pas dans les mêmes lycées, ni les mêmes classes, et garçons et filles étaient séparés. Premières découvertes et apprentissages des relations amicales avec ces inconnues ... les filles. Plaisir de la complicité, des discussions intimes, des possibilités de compréhensions intuitives, tout un nouvel univers de possibilités.

Mes premières années au lycée se déroulèrent sans incident. Arrivé à la fin de la quatrième, il y avait une orientation entre deux directions, soit TI pour technique industrielle, préparant à des études courtes de technicien, soit TM pour technique mathématique, pour un bac général du même type que Mathélém, avec 12 h d'atelier et 8 heures de dessin industriel en plus.

Sans qu'on me demande rien, pas plus qu'à ma mère, je fus affecté en 3 TM.

Encore une décision qui se prit sans moi.

Pour ma formation intellectuelle, ce qui domine avec force ces années-là depuis la troisième jusqu'à la terminale, c'est le plaisir infini de la pratique du dessin industriel, de l'appel à la conception d'une pièce mécanique en fonction d'un cahier des charges, à la facilité de visualisation dans l'espace pour en maîtriser tous les points de vue permettant de la définir totalement et pouvoir appliquer clairement les cotes (les dimensions), ou encore la prise en compte emblématique de la devise écrite au tableau noir : "Est-ce que ça se monte ? Est-ce que ça se démonte". J'ai l'impression que cette gymnastique permanente de l'esprit à la fois abstraite et incarnée, m'a formé, préparé à penser la causalité de l'engendrement qui vise un but, l'organisation temporelle de l'exécution d'une action, la multiplication des changements de point de vue, tout ce qui est au fondement de la conception du but de l'entretien d'explicitation. C'était une classe extraordinaire (deux fois quatre heures par semaine quand même) parce qu'il n'y avait aucune discipline imposée de l'extérieur. Chacun était à sa grande table, sur une chaise assis/debout, profondément absorbé dans le traçage sur sa planche à dessin, et il n'y avait aucune nécessité de réclamer le silence. Les déplacements se faisaient facilement à travers la classe puisqu'il fallait aller au lavabo du fond pour aller rincer les plumes quand nous faisons de l'encre de Chine (les feutres n'existaient pas). Rétrospectivement, j'y vois le premier fondement de mon intérêt pour l'action, pour son déroulement et pour l'explicitation soigneuse des étapes à parcourir pour assembler des pièces ou pour les usiner. Cela préparera aussi, sans doute, mon intérêt pour l'enseignement programmé ramifié et mes premiers écrits sur les algorithmes en pédagogie et psychologie.

J'étais bon en maths, sans être passionné, pour moi c'était une matière un peu étroitement scolaire et inutile. Nous avions un gros programme, avec des suppléments en géométrie descriptive, et en trigonométrie. En première, je découvris le vieux prof de math presque retraité qui allait nous enseigner pendant deux ans, jusqu'au bac. Arrivé au rendu des compositions de fin de premier trimestre en première, il s'aperçut que j'existais, parce qu'il ne m'avait pas inscrit sur son carnet et c'est en corrigeant ma copie qu'il découvrit que j'étais dans la classe.

Aussi sec, il m'engueula, comme si j'y pouvais quelque chose à ses erreurs et me fit passer au tableau. Mais il faut dire avant, que c'était un vieil original assez pénible, il allongeait les élèves sur le bureau pour leur apprendre à nager, il mettait les mains dans les poches des pantalons des élèves, il leur donnait des coups de poings sur l'épaule ou les bousculait un peu. Et moi, à cette époque j'étais plus grand que lui, costaud, et pratiquant des arts martiaux japonais depuis déjà deux ans (je reviendrai sur ce thème plus loin, parce que c'est une formation importante pour moi). Quand il commença à me bousculer, sans hésiter je le bousculai en retour, et le poussai vers le bureau fermement, et je me préparais à frapper si c'était nécessaire. Il le sentit, leva les bras au ciel, se recula, et ... me vira du tableau rapidement, et ne me questionna jamais plus. J'allais passer deux ans avec un prof principal hostile.

Le programme de première était facile pour moi, il était bien dans le prolongement de la classe précédente et j'eus la première partie du bac sans difficulté avec une bonne note en maths. Mais l'année suivante nous avions un énorme programme nouveau, avec douze heures de math par semaine, et même des cours supplémentaires le samedi matin, pour boucler le programme. Apprendre un tel programme, avec un prof que vous ne supportez pas et réciproquement n'était pas très favorable, aussi ce ne fut pas étonnant que dans l'épreuve de maths du bac, j'eus une très mauvaise note. Conséquence ... j'échouais au bac technique.

Je ne savais pas quoi faire en réponse à cet échec. J'aurais dû raisonnablement chercher du boulot, ou bien faire une école de secrétariat comme mon frère aîné fut obligé de le faire pour gagner rapidement sa vie et ramener des sous à la maison. Rester au lycée était presque un luxe financier. Pourquoi ai-je continué comme si de rien n'était ?

Car, une fois de plus, dans l'ombre de ma vie, sans que je ne demande quoique ce soit à personne, mon prof de philo de terminale technique (trois heures de cours par semaine, quasiment aucune incidence sur

la scolarité) proposa au conseil de classe de me faire redoubler en philo ! Quitter la filière technique pour un bac général ! Quelle idée avait-il eu ? Comment me percevait-il pour penser que c'était la chose à faire ? Pourquoi ai-je accepté ?

Et c'est ainsi que je me retrouvai en classe de philo, dans une classe mixte pour la première fois de ma scolarité, et abandonnait le domaine technique. Tout ça comme si cela allait de soi de poursuivre les études alors que mes frères avaient été obligés de travailler tout de suite. Et de plus, à quoi ça sert de faire philo ? Sinon ouvrir à un cursus universitaire long et sans utilité autre que de devenir e ! Ce qui dans notre situation était aberrant, sauf que c'est ce que je fis ...

Seul problème, c'est qu'à la rentrée nous n'avions plus de prof de philo, parce que celui qui avait le poste (et qui précisément m'avait fait passer dans cette section) était arrivé à se faire nommer à l'Université de Nice pour la rentrée, et que le remplacement n'avait pas été anticipé par l'administration. Au bout de trois semaines, arriva un retraité des environs de Nice, un peu bafouillant, un peu étonné d'être là. Mais ça ne dura pas longtemps, parce que l'administration lui faisait sauter sa retraite puisqu'il avait repris un emploi. Il disparut aussitôt, nous laissant plusieurs semaines sans personne. Intervention des parents, manif des élèves. Finalement apparut tout droit exilé de la Sorbonne, un jeune homme, avec la tour Eiffel en broche sur sa veste pour bien montrer d'où il venait. Il nous fit un cours sur Kant (*Prolégomènes à toute métaphysique future*) passionnant, clair, précis. Je fis de la philo avec passion. Pour le bac je décidai de lire tout Bergson, parce que ça me paraissait facile à lire et qu'il avait traité de tout, j'aurais donc toujours des références et des argumentations disponibles quel que soit le sujet ... Au bac, en philo, un des sujets portait sur Kant, et je survolais les quatre heures, pour produire une copie qui me valut un 19/20 et me donna le bac avec une très bonne mention sans problème.

J'avais vraiment découvert avec la philo un jeu intellectuel amusant, passionnant, facile.

Mais avant d'entrer dans la description des deux dernières années de ma vie à Nice, il me faut revenir sur une passion qui joua certainement un rôle important dans ma formation intellectuelle : les arts martiaux, en particulier l'aïkido.

Découverte des arts martiaux japonais et de l'aïkido en particulier.

En fait, dès la classe de 3^{ème}, j'étais intéressé par apprendre à me battre, je voulais à tout prix faire du Karaté, donner des coups de poings et des coups de pieds avec force et rapidité, tout en gardant le contrôle. Cette idée de violence contrôlée me paraissait très importante, elle allait avec le sentiment d'un besoin de développement personnel, d'éducation inachevée, que le lycée ne me donnerait jamais.

Je ne sais plus comment j'ai réuni l'argent nécessaire, mais je m'inscrivis au Judo Club de Nice, pas très loin de mon quartier et seul club enseignant cette discipline. Cependant je n'ai jamais su arriver à l'heure, mais toujours en avance, et donc j'assistais au cours précédent, l'aïkido, et rapidement le prof m'invita à essayer. Mais je n'ai jamais su arriver à l'heure ... et donc j'arrivais avant le cours d'aïkido et de fait assistais au cours de judo, et le prof me demanda si je voulais essayer... Donc deux fois par semaine j'allais faire trois heures de pratique, successivement judo, aïkido et Karaté. (Oui, je sais vous demandez, qu'est-ce qui se passait avant ... c'était le cours de judo des filles, et quand j'arrivais je descendais me changer au vestiaire, et je servais gentiment de partenaire.)

Mais au bout de six mois je n'avais plus d'argent pour payer la cotisation au club et j'arrêtai d'y aller avec regret.

A ce moment, sans que j'aie rien demandé à personne, le prof me fit savoir par des copains, que j'étais le bienvenu, gratuitement ... Comment connaissait-il ma situation ? Qu'est-ce qui le motiva à me faire cette proposition généreuse ? Je ne sais pas.

Rapidement l'aïkido me passionna, je ne pensais plus qu'à ça. J'adorais cette manière souple, bienveillante, rapide d'absorber une attaque pour conduire la force vers le sol, sans que la personne qui vous attaque ne sente qu'elle est canalisée. Je vivais à ce moment-là, une métaphore incarnée de ce que serait la posture de bienveillance, la façon de relancer le questionnement qui ne produit pas de réaction à l'intérieur de la personne qui écoute, mais la maintient en prise avec son propre monde ... J'ai certainement beaucoup compris de choses dans la dimension relationnelle par la pratique de l'aïkido. Très vite j'allai faire les grands (quatre semaines, six heures par jours) stages d'été à Annecy avec les maîtres japonais (l'organisateur ne me faisait rien payer, je me déplaçais en stop, j'allais à l'auberge de jeunesse de la vieille ville d'Annecy, en dortoir, et à la fin du stage je travaillais sur place pour me faire un peu d'argent). Ce qui fit que je connaissais beaucoup plus de techniques que mon prof, qui était d'abord un prof de judo, et qui avait ouvert des cours d'aïkido et de karaté par opportunisme commercial. Lui-même ne s'y était pas formé. Conséquence, au bout de deux ans, un collègue qui avait aussi fait les stages et moi faisons les cours d'aïkido, et ça marchait très fort. Il fallu multiplier les cours rapidement.

Dans le même temps, j'apprenais à enseigner en le faisant, à concevoir un cours, à faire des démonstrations, à critiquer positivement les élèves. Ce fut en quelque sorte ma formation pédagogique et la découverte que c'était une fonction très facile pour moi à occuper. Je pense que j'ai trouvé là l'assurance qui m'a permis de démarrer les stages de formation à l'entretien d'explicitation plus tard. Je savais animer, proposer des exercices, les expliquer en détails, les démontrer. Une autre ressource dans ma vie.

Il m'est arrivé souvent de dire autour de moi que dans ma vie l'activité que j'ai su le mieux faire, avec le plus d'aisance et de succès, fut d'enseigner l'aïkido. J'abandonnais le karaté, qui me parut vite répétitif et très limité. J'abandonnais le judo, après une compétition où j'eus une fracture de la malléole externe de la cheville droite. Et quelques années plus tard, je remettrais en cause l'aïkido. J'allais de plus en plus vite, de plus en plus fort, j'avais peu de partenaires qui étaient assez solide pour travailler avec moi à pleine puissance. A quoi ça servait ? Mon but de développement personnel rencontrait une limite, à la quelle les arts martiaux japonais ne répondaient pas. J'aimais beaucoup la pratique, mais je ne voyais pas à quoi elle pouvait me mener sur le plan personnel. Sur le thème du développement personnel, il faudrait que je trouve d'autres ressources ...

Mon bac en poche, quels étaient mes projets ? Nous n'avions pas d'argent, et pourtant à la maison la question de mon avenir ne se discuta pas. Rétrospectivement, j'ai l'impression que mes deux frères avaient été sacrifiés et qu'à moi on me laissait la possibilité de faire ce que je voulais. Le prolongement du bac était l'Université, même s'il n'y avait pas grand chose à Nice et qu'il faudrait nécessairement partir. Et pour rentrer à l'Université, il fallait d'abord obtenir un examen préliminaire appelé : propédeutique. Donc je m'inscrivis à propédeutique ...

Ce furent deux années d'échecs et de difficultés.

Pour préparer la compréhension des futures péripéties de ma vie, il me faut raconter une rencontre qui eut de nombreuses conséquences.

J'enchaîne donc sur les jours qui suivirent ma réussite au bac philo, avec ma note extravagante de 19/20 et qui me valut une notoriété immédiate.

Rencontre avec François

Un copain de classe avait échoué au bac, et tenait à fêter dignement cet échec par une super boom dans le grand sous-sol de sa maison familiale, pas très loin de chez moi. Nous étions nombreux, l'ambiance était très chaude et les slows encourageaient des rapprochements faciles, l'année scolaire était terminée et les grandes vacances étaient devant nous.

Mais.

Mais, dans la foule, il y avait une personne qui avait la réputation d'être le meilleur en philosophie de tout le lycée Masséna (le grand lycée du centre ville, où il y avait les classes préparatoires, le top quoi). Et tout le monde savait que la note que j'avais eue en philo, était meilleure que la sienne ! On nous présenta, et François (qui allait devenir pour longtemps un de mes plus proches amis) me questionna longuement pour comprendre comment j'avais fait pour avoir une si bonne note et bien meilleure que la sienne (un 15 quand même, si je me souviens bien). La nuit se passa en discussion philosophique. Autour de nous les verres se vidaient, la musique était forte, les corps enlacés nous bousculaient, mais nous discussions sans faire attention aux autres.

Dans la foulée, il lui parut évident que je devais postuler pour hypokhâgne à Masséna, même si mon dossier ne correspondait pas aux exigences, puisque je n'avais fait qu'une seule langue vivante. Mais, selon lui, ma note en philo devrait me faire passer les barrages administratifs. Rappelez-vous qu'à cette époque la possibilité de s'inscrire à l'Université pour faire une licence était subordonnée à l'obtention d'un examen nommé « propédeutique », composé de trois matières au choix. Et il n'y avait pas de meilleure certitude de réussir cet examen que de faire une classe préparatoire où le taux de réussite était quasiment de 100 %. Nous eûmes l'occasion de nous revoir souvent, je découvris la villa La Hutte, où il vivait avec sa mère et son frère, j'eus l'occasion progressivement de faire la connaissance de ses relations, de participer à des discussions philosophiques dans des groupes politiques, dans des diners.

Mais comment se déroula mon parcours ? Intégrer une classe de prépa ou aller à l'Université pour préparer propédeutique ?

Chapitre 3

Perdre deux années (octobre 64- octobre 66)

Maitre d'internat et échec à propédeutique : les graines du futur !

Car après cette brillante réussite au bac philo, la logique de la réussite aurait donc été, comme me le conseillait François, de postuler pour en rentrer à Masséna en hypokhâgne. Moi, j'étais très hésitant, je ne me sentais pas appartenir à ce monde, de plus, à l'arrière-plan il y avait les problèmes matériels. La mairie de Nice nous avait finalement affecté un appartement HLM, mes frères travaillaient pour nous faire vivre, l'ainé comme employé de bureau dans une entreprise de livraison de fuel, dont il deviendrait le directeur, l'autre comme cordonnier, avant de devenir itinérant à travers la France pour l'étanchéité des châteaux d'eau, puis cuisinier, pour finir enfin comme taxi. Curieusement, je ne me souviens pas qu'il y ait eu de discussions familiales sur mon avenir, sur les choix qui pouvaient se présenter. Rétrospectivement, je me perçois comme seul, et seulement guidé par les occasions, les propositions, comme celle qui m'avaient conduit à redoubler en terminale. Mystère.

Et précisément, à ce moment-là, une fois de plus dans ma vie, une aide non demandée survint.

Sorti de l'ombre, un cousin germain de Cannes, Michel, que je ne connaissais pas, à moins que je ne l'aie rencontré une fois quand j'avais 6 / 8 ans, fit savoir qu'un poste de maitre d'internat au Lycée technique hôtelier de Nice (c'est-à-dire de l'autre côté de la rue où se situait l'Aiglon ! donc dans le quartier que j'avais habité pendant près de huit ans) était disponible. Pour avoir un tel poste, il fallait être étudiant. Je postulais et obtins le poste, et ... m'installai à nouveau dans mon quartier, avec une chambre personnelle pour les soirs où je ne dormais pas dans la cabine attenante au grand dortoir que je devais surveiller. Je mangeais gratuitement à la cantine du lycée. Cela m'offrait un premier salaire, soulageait les finances de ma mère. Me permit de passer mon permis de conduite auto et de m'inscrire en fac pour l'année de propédeutique, (La fac étant elle-même située dans le quartier, à 200 m de l'Aiglon).

Rétrospectivement, c'est incroyable d'avoir reçu cette aide. Ma mère s'était fâchée avec toute sa belle-famille, et n'avait strictement aucun contact avec eux, donc moi non plus. Mon père ne nous avait jamais rendu visite et donc je ne sais pas ce qu'il savait de notre situation. Mais cette aide signifiait qu'eux faisaient attention à nous, et n'hésitaient pas à apporter une aide précieuse. Quelle curieuse famille ! C'est ainsi que, grâce à mon cousin Michel, je pus gagner ma vie pour la première fois en étant maitre d'internat. Mais ce faisant, je n'avais pas anticipé que mes soirées seraient prises, que je ne pouvais plus aller pratiquer l'aïkido, ni l'enseigner. Une autre conséquence fut que je quittai ma mère et le domicile familial, puisque je vivais au lycée et que le nouvel appartement HLM était situé à l'autre bout de Nice. Je ne reviendrais plus jamais habiter chez ma mère, sauf très occasionnellement pour lui rendre visite. Je fus donc maitre d'internat, pion, pendant deux ans, à la fois libre, autonome, et perdant mon temps.

Deux ans d'attente : propédeutique et maitre d'internat.

François était assez dégoûté que je ne postule pas au Lycée Masséna. Et moi, je cherchais comment négocier les choix obligatoires. On devait choisir trois matières. Soit français, soit philo, et je choisis philo bien sûr, où j'eus toujours des notes excellentes. Mais ensuite, tous ceux qui ne faisaient que transiter en propédeutique, et qui avaient fait un cursus plus classique que le mien, choisissaient deux langues vivantes, celles qu'ils avaient étudiées au lycée. Moi, en section technique, je n'avais fait qu'une seule langue vivante : l'anglais. Et en plus très mal, ce cours était totalement négligé par tout le monde, et les professeurs d'anglais étaient dégoûtés de nous faire cours. Résultat, je choisis comme seconde matière l'anglais, où je ne réussis jamais à dépasser la note de 3/20. Il me restait comme choix : histoire ou géographie (je n'évoque même pas le grec ou le latin). Je choisis géographie en désespoir de cause, mais, pour le professeur, si l'on choisissait cette matière en propédeutique c'était la preuve que l'on voulait faire des études universitaires en géographie ! Du coup, il était très exigeant avec ce qu'il considérait comme ses futurs étudiants ! Et moi, je n'avais aucune vocation à devenir géographe ... et mes notes étaient à l'image de ma motivation.

Vous voyez venir les conséquences : je n'eus jamais la moyenne. Je ne réussis pas à avoir cet examen, et donc au bout de deux ans j'en avais marre. Je me sentais âgé. Mes collègues pions trainaient en fac sans beaucoup d'énergie. Au final être pion était une voie de garage, une fausse bonne idée, il fallait passer à autre chose.

François avait beaucoup réfléchi à ses études, et voulait faire psycho. Pour en arriver là il avait constitué un dossier de toutes les études possibles en psychologie. Lui, avait choisi de faire psychologie à Aix-en-Provence (il n'y avait pas de section de psycho à la fac de lettres tout juste naissante de Nice), et il était déjà parti s'installer là-bas, puisqu'il avait réussi propédeutique dès la première année. Pour ma part, j'étais attiré par la philo, mais dans mon esprit elle avait l'inconvénient de n'avoir aucune inscription dans la société, sinon d'être enseignée, et je n'avais aucune envie d'être enseignant. Un bon compromis me paraissait de faire de la psychologie (des années plus tard, je découvris que Piaget avait fait le même raisonnement pour lui-même). Et je demandai à François de me prêter le dossier.

Dans mon état d'esprit, je cherchais une solution à cours terme qui me fasse sortir de l'Université et des études rapidement. Je repérais une formation professionnelle de psychologue qui débouchait au bout de deux ans sur un métier, et donnait de plus le statut de fonctionnaire : conseiller d'orientation professionnelle. Je me dis que dans deux ans j'étais sûr d'avoir un métier, et même un poste et que je serais définitivement sorti de soucis de jeunesse ...

Du coup, je m'inscrivis pour passer le concours d'admission à l'IBHOP (Institut de biométrie humaine et d'orientation professionnelle à Marseille). Je partis un jour sur mon Lambretta (scooter de l'époque) pour Marseille, logement et restauration en cité U à Saint Charles pour deux jours. Un des points clefs du concours était un test de logique (le Longeot). Mais, depuis deux ans, j'avais beaucoup travaillé la logique, tout seul, pour m'amuser. Avec la croyance que de connaître la logique permettrait de tout maîtriser : les raisonnements corrects, les actions appropriées et donc contribuerait à mon développement personnel. Ce qui fait que je connaissais tous les pièges possibles des raisonnements fautifs, les principaux sophismes, la confusion entre les tables de vérité de l'implication et de l'implication réciproque, etc. ... Le test fut donc une promenade de santé, il était tellement facile, proposant tous les clichés des fautes de logiques classiques. Je sus plus tard que j'avais eu une note excellente, sinon la meilleure (mes futurs professeurs et responsables en avaient été impressionnés). Je réussis donc mon concours d'entrée, fus recruté, et obtins une bourse élevée (350 francs par trimestre ... Mon frère Christian me prêta le premier trimestre, puisque les bourses étaient versées à la fin du trimestre).

J'étais donc prêt pour entrer dans la vie professionnelle et quitter les projets universitaires, les études à long terme, interminables, deux ans d'étude et c'était cuit, je rentrerais dans la fonction publique ... et passerais à l'étape suivante de ma vie. La seule perspective un peu désagréable était que, pour un premier poste, je serais forcément nommé n'importe où en France (c'est-à-dire pas dans le sud, c'est bien connu ...) et que je n'avais pas envie de passer quelques années dans le nord ...

Sauf que ... ce n'est pas ça du tout ce qui arriva !

Mais avant de vous raconter ce qui se passa, il est important que je vous parle de ce que j'appris en dehors de ma « formation » universitaire totalement inutile. Deux points sont importants : 1/ la découverte et l'utilisation de l'enseignement programmé, qui m'ouvrira de nombreuses portes professionnelles, sans que je puisse l'anticiper, et 2/ la rencontre avec un enseignement spirituel qui m'apprit la pratique de l'introspection, la mise en mots de mon expérience vécue, l'écoute attentive du témoignage des autres. Et qui répondrait à mon souci de développement personnel. Ce second point me formera, me familiarisera avec le monde intérieur, le monde de la subjectivité, base de l'entretien d'explicitation.

L'enseignement programmé des différents sens du mot « comprendre ».

Je vécu donc deux années de déboires universitaires, mais il n'y avait pas que ça.

Par hasard, au fil de mes lectures nombreuses et diverses, je découvris une pratique nouvelle qui se développait aux USA et en France : l'enseignement programmé. Il s'agissait d'une tentative pédagogique nouvelle pour permettre de se former efficacement juste en lisant un livre.

Il y avait deux méthodes : la première, l'enseignement programmé linéaire développée par Skinner, dans l'esprit de son travail sur le conditionnement, et consistait à fractionner la progression de façon si fine que l'on ne pouvait pas se tromper dans le suivi et la compréhension. Cette méthode ne m'intéressait pas, elle me paraissait trop lourde, transformant la moindre information élémentaire en dizaines de pages.

En revanche la seconde, l'enseignement programmé ramifié, développée par Crowder, me parut géniale. Le principe de cette méthode était qu'une page du livre apportait une information, suivie d'une question,

et en-dessous il y avait plusieurs réponses proposées avec renvoi à la page correspondante pour continuer. Chaque réponse correspondait à une compréhension ou une incompréhension différente. La progression, le cheminement dans le livre était donc très soigneusement programmé, anticipé. Je pensais qu'il y avait là un outil formidable, et je ne fus pas le seul à le penser si j'anticipe ce qui adviendra quelques années plus tard à Paris.

Quand j'écris ce texte, je me rends compte que cette méthode satisfaisait en moi l'idée de développer des techniques de contrôle efficace, a priori. Je reviendrais sur ce thème et son devenir plus loin.

Je parlai longuement de cette méthode à François, lui prêtai des bouquins, et réussit à l'intéresser. Il proposa alors de rédiger un cours programmé à partir d'un cours de son prof de philo de prépa qu'il adorait, et ce cours s'intitulait : « Notes sur les différents sens du mot comprendre ». Nous avons découpé et rédigé le contenu du cours, imaginé les questions, mis au point le cheminement dans les questions/réponses, trouvé une copine qui avait une machine à écrire à la maison et qui nous dactylographia le texte bénévolement. A Grasse, Marie, avec l'aide de son père qui avait le matériel pour le faire, ronéotipa et assembla au format A5 une centaine de pages. Et tout ça produisit un petit volume agrafé, avec une couverture jaune faite avec des chemises de dossier coupées en deux, édité à une cinquantaine d'exemplaires !

On s'était bien amusé ! L'année suivante, alors que François avait déménagé à Aix, nous voulions lire des bouquins anglais très chers sur le sujet, je l'avais rejoint pour quelques jours, et nous sommes allés voir le professeur responsable de la section de psychologie à Aix, G. Noizet, pour faire acheter ces livres par son labo. Cela se passait dans les anciens locaux universitaires, dans le centre ville. Il était très favorablement étonné que des étudiants se passionnent pour un tel sujet, et nous encouragea vivement. En même temps, cela eut comme conséquence indirecte que je fus repéré, connu par lui, que j'allais côtoyer régulièrement dans l'avenir. Quelles vont être les conséquences de cet investissement ludique dans l'enseignement programmé ? En fait cela changea ma vie ... mais n'allons pas trop vite ...

Le développement personnel et la rencontre avec le travail sur soi laïque.

Plus intimement maintenant, j'étais très curieux de spiritualité, je lisais sur le yoga, sur le bouddhisme, et je découvris par hasard le bouquin de Pauwels « Monsieur G », qui raconte sa participation un peu chaotique à l'enseignement des groupes Gurdjieff, et regroupe dans une seconde partie de nombreux témoignages de personnalités ayant rencontré cet enseignement. Le livre m'impressionna fortement par son aspect raisonnable, sans culte ou dévotion, juste un fil conducteur de travail sur soi soutenu par un groupe de chercheurs de vérité. Et répondait bien, à la préoccupation que j'avais en toile de fond relativement à la nécessité de ce que j'appellerais maintenant : poursuivre son propre développement personnel. Mais qu'à l'époque je ne nommais pas, mais était présent comme un besoin évident. J'essayais tant bien que mal de me renseigner sur ce qu'il y avait comme possibilités à Nice. Heureusement, je ne sus pas les trouver ! Car beaucoup plus tard, je pris conscience qu'il y avait à Nice à cette époque le plus grand ramassis d'occultismes et autre spiritualités douteuses qu'on puisse trouver en France, du fait de l'immigration internationale. Mais je ne trouvai rien, je n'avais pas de relation dans les milieux bourgeois et internationaux et dus me contenter de mes lectures, et de l'exploration des librairies de Nice très pauvres en livres sur le sujet. Et bien entendu, toutes les possibilités de formation au développement personnel qui existent de nos jours, étaient encore inexistantes en France. Je ne les rencontrerais que dans les années 80.

Un jour, par hasard, je passai dans un coin de la ville où j'allais rarement, et je découvris la bibliothèque municipale principale de Nice (donc une bibliothèque qui n'a rien à voir avec celle que j'ai fréquenté quand j'étais plus jeune). Un beau bâtiment, avec deux ailes symétriques autour d'un centre imposant. Un peu intimidé, mais curieux, j'y pénétrai (pour la première et dernière fois de ma vie), et je me retrouvai dans la salle des fichiers. Là, il y avait en tout et pour tout une jeune fille seule qui était devant un des tiroirs de fiches ouvert, et qui faisait apparemment une recherche. Je la reconnus, c'était Françoise une amie de François du lycée Masséna, que j'avais rencontré à différentes reprises dans des réunions de discussion. Elle me reconnut aussi, et s'approcha pour me saluer et engager la discussion.

Je ne sais plus comment cela est arrivé, mais je lui parlai du livre de Pauwels sur Gurdjieff que je venais de lire, et elle me dit rapidement, qu'elle connaissait cet enseignement et que si j'étais intéressé elle pouvait me présenter à quelqu'un ... Ce sera donc le point de départ d'un engagement à long terme, très important pour moi dans ma formation à l'introspection et mon développement personnel.

Dans un premier temps, je rencontrai un vieux monsieur à l'accent autrichien, "Noos" comme il aimait se faire appeler. Il parlait lentement, avec un fort accent germanique et n'était là que pour vérifier si

j'étais vraiment intéressé. Il me présenta rapidement au responsable local du groupe. Je découvris ce qu'était une "réunion de groupe", être assis en demi-cercle devant un « ancien », un « responsable », et partager les observations que nous avions faites sur nous-même depuis la dernière réunion. Le rythme de réunion était seulement d'une fois par mois, et souvent nous allions la faire à Marseille ou à Gordes dans un co-voiturage général avant l'heure, pour permettre au responsable national de superviser les groupes de tout le midi (Nice, Marseille, Montpellier).

Je ne le mesurais pas à ce moment, mais j'eus la chance de rencontrer une proposition d'apprentissage du "travail intérieur" totalement laïque, c'est-à-dire sans Dieu, sans aucune cérémonie, sans rituel, sans dévotion, sans prière, sans ascèse, sans exégèse de textes sacrés, sans encens ni costumes, sans guru, sans maître à vénérer. Mais avec une pédagogie, la proposition de base était d'entrer dans un apprentissage de l'observation de soi en n'importe quelle situation, un apprentissage donc de la présence à soi-même, et par conséquent de ce qui l'en empêche. L'idée dominante était tout simplement : le rappel de soi. Donc fondamentalement un apprentissage psychologique, motivé par l'objectif du développement de soi, qui correspondait bien à ma motivation de fond.

Ce sont mes compétences actuelles qui me permettent de décrire ainsi cet apprentissage initial, mais dans la pratique c'était juste apprendre à faire des efforts pour être présent à soi-même et s'observer. Un des points importants de cette démarche de rappel de soi était qu'elle n'était pas réservée à des circonstances exceptionnelles, mais devait être expérimentée en toute situation, même au milieu d'un effort physique ou intellectuel exigeant. Se rajoutaient à ces réunions de groupe des exercices de danse rythmique censés produire une compréhension qui ne passait pas par l'intellect, mais directement par le corps, et qui souvent nous mettaient au défi de maîtriser plusieurs rythmes différents simultanément. Il est évident que cet engagement fut aussi le début de mon exploration méthodique du monde subjectif, de mon monde intérieur, prélude à bien d'autres explorations futures. Il y a aussi dans cet engagement les ingrédients psychologiques qui me permettront d'être à l'aise dans toutes les formes d'explicitation subjective. Rien dans ma formation universitaire ne m'aurait préparé à apprendre à observer et verbaliser le vécu.

Changement de programme !

Je m'apprêtais donc au bout de ces deux ans, ayant réussi le concours de recrutement, à partir pour Marseille faire des études de conseiller d'orientation scolaire et professionnelle, et faire une fin pour passer rapidement dans le monde du travail.

Mais ... ce n'est pas ce qui arriva ...

Chapitre 4

Ma formation universitaire à Aix et Marseille. (Octobre 66 - Octobre 69)

J'arrivai à Marseille en Octobre 66, trouvais facilement une petite chambre mansardée à l'angle de la rue Paradis et du Dragon (tout un programme !), avec vue sur les toits et à l'arrière-plan, juste devant, la silhouette de notre Dame de la Garde. Je suivais tous les jours les cours à l'IBHOP (Institut de Biométrie Humaine et d'Orientation Professionnelle, centre de consultation et de formation des conseillers d'orientation), situé dans le quartier le plus mal famé de Marseille (le Panier) et dont juste le début des rues qui y menait était dégagé pour accéder à la petite rue Mission de France et à l'institut, sans bénéficier de la présence des innombrables prostituées qui occupaient les trottoirs partout ailleurs. Le programme était très dense, il y avait des cours tous les jours, matin et après-midi, dans de nombreuses matières différentes : psychologie générale, psychologie de l'enfant, psychopathologie, droit du travail, maladies professionnelles, physiologie, méthode des tests, statistiques etc.

Mais, dans le même temps, j'appris par hasard qu'en ayant le bac et deux ans d'activité professionnelle (je venais d'être pion pendant deux ans), je pouvais bénéficier d'une dérogation et être dispensé de l'examen d'entrée à l'Université qui existait à l'époque et auquel j'avais échoué avec constance (propédeutique) ... et donc avoir le droit de s'inscrire en fac pour la préparation de deux certificats au maximum...

Je décidai de jouer sur les deux tableaux : l'IBHOP et la fac, d'un côté si j'en avais marre des études je pourrais toujours avoir une profession, de l'autre je pouvais enfin poursuivre mes études universitaires comme je le souhaitais ... et on verrait bien !

Donc, en plus de l'école de conseiller, sans hésiter je m'inscrivis à la fac de lettres d'Aix en psycho pour faire deux certificats : psychologie de l'enfant et psychologie générale (dans la région la fac de lettres et de droit était à Aix, et la fac de sciences à Marseille).

Dans la réalité, je ne pouvais jamais aller aux cours à Aix, et Marie (la compagne de François et bientôt sa femme, ma traductrice actuelle vers l'anglais) transcrivait tous les cours à la machine à écrire avec deux carbones, un exemplaire pour François et un second pour moi. Les seules obligations étaient d'aller aux séances de travaux pratiques en petits groupes, dont certains avaient lieux en soirée pour les étudiants qui travaillaient. Pour finir, j'eus la chance d'avoir à Marseille, un copain de promotion ayant une voiture, et nous allions un ou deux soirs par semaine à Aix pour suivre ces activités pratiques obligatoires.

L'année fut dense ! Au mois de juin, il y avait à l'IBHOP l'examen de fin de première année sur toutes les matières, donc un gros travail de révision et trois jours d'examens écrits.

Ensuite un stage pratique professionnel obligatoire au mois de juin et juillet dans un centre d'orientation de l'académie. Je réussis à obtenir de faire mon stage à Aix pour pouvoir préparer et passer mes examens en fac. Et, par chance, le directeur du centre me soutint à fond, en m'autorisant de prendre du temps pour préparer les examens et à m'absenter pour les passer. Ce fut là aussi une période intense. Mais j'eus les deux certificats avec mention (nous sommes trois dans l'histoire de l'IBHOP à avoir réalisé cet objectif, l'un d'entre eux J-F Chatillon, deviendra le directeur de l'Institut lors de son transfert depuis le centre ville vers le campus de Saint Jérôme en périphérie de Marseille).

Je reviendrai plus loin sur l'importance de cette formation à Aix pour ma pensée future.

Cette réussite me fit faire une demande très culottée d'augmentation de bourse, au grand étonnement de la secrétaire qui était prête à me refuser même de faire le dossier au motif qu'on n'avait jamais vu ça. Mais j'avais à l'arrière-plan le soutien du professeur d'Université qui était en même temps directeur de l'IBHOP et qui allait suivre mes activités de très près : J. Paillard. J'obtins une augmentation et passait à 450 francs par mois ! Je pouvais aller au cinéma une fois par trimestre, et même aller manger une pizza par mois ! Je changeai de piaule, pour avoir quelque chose de plus confortable, ce qui me permit de récupérer le petit duplex de ma copine de l'année précédente qui elle avait terminé son cursus.

Septembre 68 à octobre 69

Et ...

Puisque l'informatique n'existait pas encore ... et qu'il n'y avait pas de fichier centralisé qui aurait détecté la fraude ... L'année suivante, je profitai illégalement de la même dérogation, mais en fac de sciences (pas de fichier commun avec la fac de lettres), et m'inscrivis au certificat de psychophysiologie à Marseille.

Je vous explique. Dans la licence de psychologie, il y a obligatoirement un certificat de psychophysiologie. Mais il existe sous deux versions très différentes : une version soft ayant seulement statut de certificat es lettres avec plus de 800 étudiants qui viennent de temps en temps à Marseille pour suivre les cours dans de grands amphis bourrés, et une version hard, qui venait juste d'être créée cette année là, avec à peine douze étudiants, des vrais travaux pratiques, ayant valeur de certificat de sciences et dirigé par J. Paillard, avec son cours principal passionnant de plus de 120 h. Ce fut une formation magnifique. Je fis plus ample connaissance avec ce professeur qui était un pédagogue remarquable. Et je réussis ce certificat avec facilité.

Et pendant ce temps-là je continuais à suivre les cours à l'IBHOP.

Nous étions en 68. En juin, les examens furent bloqués et je ne passai -avec succès- mon examen final de conseiller d'orientation qu'au mois de septembre. Normalement, j'aurais dû ensuite passer un concours d'entrée dans la fonction publique. Mais je ne n'avais plus du tout l'intention de faire conseiller d'orientation et je ne me présentai même pas pour le recrutement pour avoir un poste.

J'avais repris un chemin d'étudiant.

Car j'avais changé d'idée. J'avais le soutien de Paillard. J'allais continuer en fac ! Pour faire quoi ? Je n'en savais rien, je n'avais pas de projets précis, mais je voulais faire un cursus complet et donc obtenir un diplôme complet : une maîtrise en psycho.

Où en étais-je dans la réalisation de ce projet ? Pour avoir une licence de psychologie, il me manquait un certificat, puisque je n'en avais que trois sur quatre. En octobre 68, je m'inscrivis à nouveau en fac de sciences au certificat de neurophysiologie, en bénéficiant toujours de la même dérogation, puisque j'avais le droit de m'inscrire à deux certificats. J'avais épuisé les possibilités en fac de lettres, et j'allais au bout de ce que je pouvais obtenir de la fac de sciences.

Neurophysiologie était un certificat très professionnel, avec très peu d'étudiants classiques en début de cycle, nous étions un tout petit groupe, plusieurs médecins venant compléter leur cursus sur des points plus techniques. Il y avait aussi, un psychologue de l'enfant, universitaire genevois en année sabbatique, P. Mounoud, et qui me demanda plus tard d'être juré dans une soutenance de thèse à Genève. Ma toute participation dans un jury de thèse, dans des conditions très conflictuelles, puisqu'il avait dirigé un travail qui avait vocation à invalider les résultats de Piaget.

Dans ce certificat, nous faisons des travaux pratiques qui pouvaient durer une journée entière, faisant des enregistrements intracrâniens sur des chats vivants et anesthésiés (donc vivants ... plus pour longtemps, je ne sais pas si ce serait encore possible de nos jours, mais il y avait sur le toit de la fac des grandes cages de chats vivants destinés à la recherche et à notre formation !).

Au passage, je découvris que malgré toute cette intelligence réunie, l'utilisation des oscilloscopes cathodiques pour enregistrer les signaux physiologiques posait des problèmes de compréhension à tout le monde. J'exploiterai cette idée quelques années plus tard pour recueillir des données pour ma thèse sur l'apprentissage du réglage de l'oscilloscope.

Cette année 69 fut archi-bourrée, car en même temps que je suivais ce certificat, j'avais bénéficié d'un poste de moniteur pour encadrer les travaux pratiques en psychophysiology et du coup j'avais un bureau partagé dans le laboratoire de Paillard (en fait, il venait de quitter la fac pour le CNRS), et de plus il m'avait proposé de conduire une recherche sur les effets de la plongée profonde sur des plongeurs de l'équipe de Cousteau, dans des situation de caisson hyperbares (hors de l'eau). J'étais moi-même hors du caisson, et je faisais passer des tests d'intelligence lorsque les plongeurs professionnels atteignaient différentes profondeurs. Ce fut mon premier rapport de recherche. Cela me rapportait de l'argent et je pus m'acheter une petite voiture, une coccinelle grise, profitant d'une grande promotion du constructeur.

Je réussis mes épreuves du certificat de neurophysiologie, sauf une matière où on me proposa un rattrapage oral, car je n'avais pas pu venir à l'écrit, m'étant déplacé en urgence à Paris, pour répondre à une convocation qui changerait toute ma vie ...

Dans la foulée, maintenant que j'avais quatre certificats, je pouvais négocier la reconnaissance d'une licence de psychologie et m'inscrire en maîtrise pour préparer un mémoire et boucler le cycle universitaire.

Mais pour plusieurs professeurs de psychologie, je n'étais pas dans la norme, et il me manquait -selon eux- des connaissances essentielles pour boucler un cursus de psychologie. Le professeur responsable du certificat de psychologie différentielle insistait fortement pour que je le fasse, mais je venais de passer deux ans à me former à la méthode des tests, aux statistiques, je ne voyais pas l'intérêt de refaire un programme qui me paraissait identique. J'allai à Aix négocier. La négociation fut d'ailleurs très orageuse, mais nous étions à la rentrée d'octobre 68 et en tant qu'étudiant, il était facilement possible d'avoir le dernier mot face à un universitaire responsable d'un enseignement. Dans le même esprit d'ailleurs, je refusai énergiquement de faire le certificat de psychologie sociale, qui me paraissait totalement superflu et en face le professeur me dit : Vous ne voulez pas le faire ? Non répondis-je ! D'accord.

Magie du post-68 !

Et je me retrouvai disponible et en conformité avec le règlement, pour m'inscrire en Maîtrise. Restait à trouver un directeur de mémoire. Un nouveau professeur venait d'arriver de Paris, C. Florès, et cherchait des étudiants pour étoffer son équipe. Il était spécialiste de l'étude de la mémoire. Il me proposa de faire un travail de recherche sur « Rappel et reconnaissance de syllabes sans signification avec codage familier et non familier ». Pourquoi pas ? Je voulais mon examen, pas m'engager dans l'étude d'un sujet de recherche particulier. Je fis passer des épreuves à des groupes d'élèves pendant les heures de permanence au lycée technique de Nice. Les résultats de recherche s'avèrent ne pas du tout répondre aux hypothèses du professeur, et pour me sauver l'année Florès improvisa lui-même un recueil de données, qu'il me transmit. Je fis mon travail, dépouillement des résultats, analyses statistiques, présentation théorique, conclusions. Je bouclai mon mémoire et je vins à Aix pour le soutenir en présence de Noizet et de Florès. Catastrophe, l'analyse statistique montrait en fait que l'effet étudié n'était pas validé. Lors de la soutenance, en présence de mon directeur de mémoire C. Florès et G. Noizet, ils me donnèrent mon examen par charité pour que je ne perde pas mon année, puisque le semi-échec de mon étude ne m'était pas imputable ...

Mais je m'en fichais, j'avais bouclé mon cursus universitaire de base, je pouvais passer à autre chose.

Donc je suis à la fin de ma troisième année d'études à Marseille, j'ai le titre de conseiller d'orientation professionnelle (mais je n'en ferai rien), j'ai une maîtrise de psycho batarde, entre psychologie et neurophysiologie, obtenue tant bien que mal par des dérogations, des négociations. Mais c'est fait. Paillard, le professeur qui est passé au CNRS me donne rendez-vous dans son labo, et m'offre la possibilité de m'embaucher tout de suite dans ce cadre, comme technicien vacataire, ce qui est clairement une étape de préparation à un dossier de candidature au CNRS en psychophysiologie. L'avenir s'ouvre, j'ai le soutien d'un professeur et donc d'un labo. J'ai déjà fait une petite recherche et pondu mon premier rapport (et gagné un peu d'argent), l'équipe de Cousteau est enchantée de mon travail et propose de le poursuivre l'année suivante.

Tout est bien, l'avenir est clair, je n'ai plus qu'à m'y engager ...

Ben ... pas du tout ... contrairement à tout bon sens, j'abandonne ce futur déjà tout tracé, je quitte Marseille, j'abandonne le sud, le soleil, la vraie civilisation, pour partir dans le nord, à Paris !

Que s'est-il passé ?

Marie (l'épouse de François, qui étaient installés depuis un an à Paris), préparait son diplôme de psychologie clinique à l'institut de psycho rue Serpente dans le 5^{ème}. Elle y passait tous les jours pour aller suivre des cours et des séminaires, et en même temps surveillait soigneusement les petites annonces publiées dans le hall, parce qu'elle-même cherchait du travail, des vacances, et elle repéra une petite annonce qui pouvait m'intéresser : un laboratoire parisien totalement inconnu (le Laboratoire de psychologie du travail, qui avait été créé il y a peu de temps), embaucherait un psychologue pour réaliser un contrat de production d'un cours programmé de statistiques. Bien sûr Marie avait suivi nos travaux à Nice avec François sur l'enseignement programmé, et elle savait donc que j'étais compétent sur le sujet, mais je ne lui avais rien demandé spécifiquement par rapport à mon avenir professionnel. Elle ne connaissait rien de mes projets, et pour cause, puisque je n'en avais pas et que je me laissais porter par les propositions qui venaient toutes seules. Elle me dit maintenant (en 2019) qu'elle savait que j'étais intéressé par des activités qui se déroulaient à Paris (les groupes de travail sur soi), et que c'est ce qui lui avait donné l'idée de me faire parvenir la petite annonce.

Je téléphone à la personne en charge du recrutement, Annie Weill, et prends rendez-vous à Paris en plein milieu de mes examens marseillais. J'arrive au 41 rue Gay Lussac, quatrième étage, à droite en sortant de l'ascenseur, (j'écris ces précisions en souriant, tellement ce lieu me deviendra familier et deviendra mon repaire professionnel). Et là, je suis accueilli par une jeune femme brune très sympathique, que j'identifie rapidement par son accent comme étant une pied-noir, et manifestement déjà bien enceinte. Ce qui voulait dire bien sûr qu'elle allait s'absenter pour quelques mois, très bientôt. On discute, elle est responsable de ce contrat juste pour des raisons diplomatiques, puisqu'il y a très peu de temps qu'elle a rejoint le labo et que ce n'est pas son projet mais celui du directeur du laboratoire J. Leplat inspiré par un de ses amis, célèbre enseignant de statistiques. Or moi j'ai beaucoup lu sur l'enseignement programmé, et j'en ai la pratique puisque j'avais réalisé un premier cours en employant cette technique, par ailleurs dans mes références le fait d'avoir déjà conduit un contrat de recherche (sur les plongeurs) à la demande de Paillard montrait que j'étais déjà autonome et connu. Total, je compris plus tard que j'avais le bon profil pour être embauché, puisque à la fois j'avais les connaissances et mes compétences me permettaient d'avoir une activité pendant son absence. On se quitta ce jour-là après un bon échange. Et très rapidement elle m'écrivit pour m'embaucher. Ce que je ne savais pas à ce moment, c'est que le contrat avait déjà commencé un an auparavant, qu'une personne avait été recrutée, puis tout s'était arrêté, faute du déblocage des crédits. Pour redémarrer le travail, elle avait rencontré dans les semaines précédant notre rendez-vous près d'une vingtaine de postulants, et ne m'avait reçu que par politesse ... Or moi, ce que je souhaitais fondamentalement, c'était de pouvoir participer vraiment aux activités de développement personnel que je suivais déjà et dont le centre était à Paris. Du coup, être recruté par un laboratoire parisien était la réponse à mon souhait. Et par conséquent j'abandonnai sans regret, presque sans y penser et sans discussion, tout l'avenir qui se présentait pourtant déjà à Marseille.

Mais plus encore, Marie et François avait pu bénéficier d'un HLM dont la sous-location était autorisée, puisque la titulaire était enseignante en Afrique. Ils se préparaient à déménager dans un appartement plus grand. Du coup, je pouvais occuper leur studio sur jardin, rue de Javel, pour 120 francs par mois ! Alors que si j'avais dû chercher une location dans le privé le tarif aurait été facilement décuplé. Les conditions étaient donc extraordinairement réunies pour que je vienne vivre et travailler à Paris. Et ce fut pour le reste de ma vie, jusqu'à la retraite. Adieu la méditerranée !

Le bureau où j'avais eu mon rendez-vous allait devenir mon bureau pour les trente années à venir, et Annie ma collègue la plus proche avec qui je partagerais cet espace et rapidement des programmes de recherche dans le domaine de l'apprentissage du ... dessin technique ! Le petit clin d'œil de l'histoire est que j'avais quitté Marseille et l'IBHOP pour arriver au 41 rue Gay Lussac, à l'INETOP (Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle), où se situait la formation nationale des conseillers d'orientation professionnelle, et le laboratoire de recherche sur la psychologie différentielle, dirigé par Reuchlin. En fait, si j'étais rentré dans la profession de conseiller, peut-être aurais-je fini à la même adresse dans le service de recherche, deux étages plus bas, où après trois années en activité dans un centre d'orientation, des conseillers pouvaient obtenir un poste pour faire une thèse et ensuite mener une carrière de chercheur dans ce laboratoire...

J'arriverais à Paris en octobre 69.

Mais avant de passer à l'étape suivante et le départ de Marseille pour Paris, il est temps de tirer le bilan de ces trois ans de formation universitaire à Aix, Marseille.

Mais, encore, avant ce bilan, je vais revenir sur deux aspects importants qui se déroulaient en parallèle.

- En 67/68, j'avais deux voisines qui habitaient un immeuble dans mon quartier et avaient chacune une chambre mansardée sur le même palier au dernier étage. Elles étaient en première année à l'IBHOP et moi je faisais ma deuxième année, et ça nous arrivaient en fin d'après-midi de rentrer en faisant une partie du chemin ensemble. De temps en temps, je montais chez elles et je restais diner, et un soir je restais tout court pour la nuit dans une des deux chambres, la voisine se retirant discrètement chez elle (elle sera la marraine de mon fils plus tard). Cette soirée marqua le début d'une relation suivie avec Gisèle, ma future épouse et mère de nos deux enfants.

- En venant à Marseille, je m'étais rapproché du groupe de travail sur soi local que je connaissais déjà pour l'avoir rencontré lors de réunions communes avec celui de Nice. Et souvent nos réunions se déroulaient dans le Luberon, le temps d'un week-end, dans un hameau près de Gordes. En plus de la poursuite du travail de base psychologique d'observation de soi et de partage de nos constatations, chaque séjour était l'occasion d'un travail manuel intense. Nous réaménagions de vieilles maisons pour des séjours futurs avec des participants parisiens. En conséquence, j'alimentais le fil conducteur de mes apprentissages pratiques. Pendant trois ans, j'appris la maçonnerie, bâtir un mur, tendre un fil pour se guider, utiliser le niveau, crépir du ciment, ou tirer le plâtre, installer la plomberie, poser une toiture, passer des fils électriques et installer des prises de courant. Je me formais à tout ce qui me serait rapidement très utile dans les années à venir pour retaper et agrandir un petit pavillon dans la banlieue parisienne. En prime, je tombais amoureux du Luberon, de ses paysages, de son ambiance, et j'y reviendrais souvent !

Mais revenons au bilan de ces trois années de formation universitaire.

Ont-elles été utiles ? Furent-elles préparatoires à mon développement professionnel ? Puis-je rétrospectivement y voir des graines de mes choix futurs de chercheur, et surtout y a-t-il des éléments qui m'auraient prédisposé à développer l'introspection guidée, autrement dit l'entretien d'explicitation ? Il est important de bien réaliser que pendant ces trois années je n'avais aucun projet professionnel particulier, je n'avais pas spécialement le projet de devenir chercheur ou enseignant à l'Université. Je voulais juste boucler mon cursus universitaire. Et après ? Aucune idée précise.

Mais l'époque était favorable, et mon orientation vers la recherche se fit par des propositions imprévues que je ne pouvais pas penser à viser moi-même ! Ainsi, dès la troisième année, (qu'est-ce que c'est un étudiant de troisième année ? non, même pas ! en fait un étudiant venant juste de finir sa deuxième année !) j'avais dû me faire remarquer sans que j'y pense, car d'une part on me proposa de faire une recherche sur les plongeurs de l'équipe de Cousteau, d'autre part la possibilité de rejoindre un labo du CNRS m'était offerte, et de plus c'était une période où se créaient en province des sections universitaires de psychologie. Du coup, comme François l'avait été avant moi en prenant un poste d'assistant en fac à la Sorbonne, j'avais été sollicité pour d'autres facs de province, par exemple à Poitiers. Il n'y avait donc pas de vrais soucis professionnels, les opportunités semblaient nombreuses.

Le premier point important était donc que la voie de la recherche m'était proposée. Comment les professeurs responsables me voyaient-ils pour me faire de telles propositions ? Je ne sais pas répondre, parce que j'étais tellement occupé à suivre des cours, à passer des examens, à lire des tas de livres en plus, que je ne faisais vraiment rien de spécial pour me faire remarquer. En écrivant ce livre, je suis vraiment plein d'étonnement de ce moment d'orientation vers la recherche qui vient de l'extérieur, et se

poursuivra à Paris. Qu'est-ce qui émanait de moi pour me distinguer de la masse de mes condisciples ? Sinon que j'étais plus facilement repérable, du fait que je ne me noyais pas dans la masse énorme des étudiants inscrits en psychologie à Aix, puisque à l'IBHOP la promotion tenait dans une petite salle de classe, que des enseignants d'Aix venaient aussi assurer des cours, que Paillard était à la fois mon professeur à la fac de sciences, directeur d'un laboratoire du CNRS, directeur de l'IBHOP, et de ce fait me connaissait bien et était informé de mes résultats lors du concours de recrutement, de mes succès à Aix puisqu'il avait autorisé et soutenu l'augmentation de ma bourse, puisque c'est par son biais que j'ai eu un poste de moniteur et l'incroyable proposition de recherche auprès des plongeurs (mais n'y avait-il donc personne ? ! pour en être réduit à solliciter un étudiant de fin de deuxième année) !

L'orientation vers la recherche se fit par l'extérieur, moi je n'y avais jamais pensé, je ne connaissais pas ce métier, et j'entrai dans ce chemin sans me poser de question, « tout naturellement ».

Certes vous pouvez voir depuis le début la présence de mon autonomie, de ma familiarité avec le monde de l'action pratique, artisanale, matérielle, de mon goût pour la pratique du monde intérieur, mais en quoi la masse de tous les cours que j'ai suivis a-t-elle contribué à nourrir mon avenir de chercheur ?

Quand je me laisse revenir à cette époque, je me vois enregistrer des tonnes d'informations, mon "métier" c'est de passer et de réussir des examens, de comprendre ce que chaque professeur attend de ses étudiants, et de le lui fournir, quel que soit l'intérêt du contenu, sans aucun état d'âme, la priorité c'est d'avoir l'examen.

Mais en dehors de ces obligations, je trouve le temps de continuer à lire du Bachelard, "*La philosophie du non*" par exemple, m'éblouit, tous ses ouvrages épistémologiques me passionnent. J'ai l'impression de découvrir la psychologie de la construction scientifique. Et dès que j'aurais fait le certificat de psychologie de l'enfant, en complément je me mis à lire pour le plaisir toute l'œuvre épistémologique de Piaget. Je le découvre aujourd'hui en l'écrivant, je n'avais aucun projet professionnel concernant la recherche, mais dans le même temps la question de l'élaboration des connaissances scientifiques, donc de l'épistémologie, me passionnait. M'intéressait suffisamment pour me faire faire d'innombrables lectures en plus de mon programme de travail ! Oui, la question de l'épistémologie me paraît centrale, encore maintenant, encore plus maintenant, pour cerner une épistémologie paradoxale, indirecte, afin d'arriver à viser le seul objet d'étude qui parle : le sujet et le vécu de la subjectivité tel qu'il peut l'apercevoir de son propre point de vue.

Aussi, quand je me suis mis à décrire et réfléchir sur ces trois années de formation, je me suis rendu compte que d'une part j'ai avalé une quantité incroyable de connaissances, qui doivent sans aucun doute participer à ma culture générale, et dont je pourrais dire que j'ai tout « oublié ». Et que d'autre part, ce qui me revient comme important, comme s'enracinant dans ces trois années, ce sont essentiellement des directions épistémologiques privilégiées, aussi bien positives, auxquelles je vais adhérer profondément, que négatives, que je vais rejeter délibérément comme étant à éviter à tout prix.

Je vous en présente quatre :

1/ Primat de l'intrinsèque : Baillargé et Jackson.

Le premier principe épistémologique, me vient du cours de psychologie générale de Noizet, qui nous présentait les théories de Baillargé et Jackson. Il porte sur le fait que toute conduite déviante (erreur, délire, échec) pouvait être regardée sous deux angles très différents : le premier, évident et simple, est celui du jugement négatif, privatif, qui se contente de dire que ce n'est pas ce qui est normal, attendu, mais à s'en tenir à ce constat on apprend très peu de choses, et en particulier on ne possède aucune information utile pour une action de remédiation appropriée ; le second point de vue est de chercher à s'informer sur le déroulement de l'action pour en comprendre la logique intrinsèque. Car ce n'est pas parce cette action est une erreur qu'elle n'a pas une organisation, une intelligibilité. Et mettre à jour la cohérence de l'engendrement d'une erreur c'est comprendre comment elle s'est développée et pouvoir peut-être la corriger avec précision. Cette idée de l'importance du primat de l'intrinsèque, de sa force pour saisir l'intelligibilité de n'importe quelle conduite, deviendra une motivation constante. Ce principe va rencontrer avec force les formateurs, les pédagogues, les entraîneurs, pour leur faire apercevoir la fécondité de l'analyse des erreurs, et plus avant, l'importance pour les formés de les aider à prendre conscience de ce qu'ils ont fait, rétrospectivement (on voit ici, les bases motivationnelles d'un aspect de l'entretien d'explicitation et de son écho dans le monde de la pédagogie).

Cette idée de la logique intrinsèque des erreurs est fortement contre-intuitive, parce que ce qui se donne en premier lieu avec évidence c'est le jugement négatif. Il faut apprendre progressivement à suspendre ce jugement négatif, concevoir (contre toute évidence, puisque celui qui a fait une erreur, ne sait précisément pas pourquoi il l'a faite, sinon il ne l'aurait pas faite !) que l'on peut rechercher des

informations auprès du sujet qui vont faire apparaître progressivement, la cohérence et la rendre intelligible. Il en découle, au plan méthodologique, qu'il faut se donner les moyens de recueillir des informations sur le déroulement de l'action, pas seulement sur le résultat final ! Il en découle aussi, qu'en même temps que je comprends la cohérence de la production de l'erreur, celui qui l'a faite en prend conscience lui aussi et s'approprie sa propre expérience, et peut même dans certains cas en tirer la leçon et s'autocorriger. Encore faut-il avoir des repères théoriques qui peuvent faire comprendre cette cohérence ... et c'est là que la découverte de l'œuvre de Piaget me sera essentielle.

2/ L'idée de la méthode comparative

Noizet depuis plusieurs années faisait ses cours entièrement structurés par la démarche comparative. Une année il avait traité de la mémoire, et l'année où j'ai suivi ses cours (à distance) il traitait de l'intelligence. C'était fascinant de voir comment pour comprendre l'humain il est éclairant de le comparer à l'animal, ou comment une poule et un chien gèrent différemment la conduite de détour. Comment on peut mieux comprendre l'adulte par la comparaison avec son ontogenèse, en étudiant l'enfant. Ou bien comprendre le sujet normal par la différence avec les pathologies, ou comprendre le sujet occidental par la comparaison avec d'autres cultures, actuelles ou passées.

3/ L'apport de l'épistémologie génétique et de Piaget.

La fac d'Aix en Provence, était intellectuellement très proche de celle de Genève, il y avait de nombreux échanges. Et le certificat de psychologie de l'enfant était fortement inspiré par l'œuvre de Piaget. Mais on peut avoir deux points de vue assez différents, soit étudier l'enfant pour lui-même avec toutes ses singularités, on fait alors véritablement de la psychologie de l'enfant ; soit l'étudier pour s'informer de la construction progressive de la logique, des connaissances physiques, et là on a affaire à un point d'une toute autre nature, celui de l'épistémologie génétique. Comprenez bien, épistémologie (la construction des connaissances) et génétique (étude de la construction chez le sujet humain du bébé à l'adulte).

Je trouvais ce point de vue absolument génial.

L'épistémologie génétique est une application fondamentale de la méthode comparative. L'œuvre de Piaget est toute entière consacrée à l'étude de la construction des connaissances. Mais de plus cette construction (ce constructivisme avant la lettre, le terme n'existait pas à l'époque) mettait en valeur le fait que l'enfant construit des structures logiques, des invariants, sans avoir l'intention de le faire, sans aucune conscience de le faire, par le simple fait qu'il est actif, qu'il interagit sans cesse avec le monde (physique, interpersonnel, personnel), qu'il se donne des buts, qu'il a des besoins qu'il cherche à satisfaire, qu'il rencontre des difficultés qui l'obligent à chercher de nouveaux moyens. Par le seul fait d'être en situation d'agir, il rencontre des problèmes, il invente des solutions, et alors se stabilisent progressivement des structures de réponses adaptables (des schèmes). La construction n'est pas en lui ou hors de lui, elle est dans l'interaction. Penser les modulations de cette interaction, c'est penser l'équilibration, penser le processus comme un va-et-vient dynamique constant entre assimilation (s'appliquent au réel que le sujet rencontre les instruments qu'il possède déjà) et l'accommodation (les instruments se modifient, s'adaptent pour prendre en compte de nouvelles propriétés, dépasser des obstacles). L'organisation de l'action sous la forme de schèmes qui se construisent à l'insu du sujet par la seule mise en action, dessine à la fois une stabilité cognitive contenue dans l'inconscient cognitif (que je nomme aussi le Potentiel), et une mobilité adaptative incessante. C'est génial.

Mais non seulement Piaget valorise cette interaction, mais il construit les catégories conceptuelles pour penser l'épistémologie naissante de l'enfant en distinguant d'une part les différentes structures logiques et leurs construction (les fameuses structures opératoires, celles avec lesquelles on « opère », on agit), mais aussi la construction des invariants (les conservations) qui font que le monde s'organise suivant une stabilité.

L'épistémologie génétique va me donner toutes les ressources théoriques et méthodologiques pour analyser et interpréter mes premières recherches dans les années à venir.

Elle va me conduire à questionner aussi la philosophie, dans la mesure où je n'ai jamais compris comment les philosophes, les phénoménologues, ont occulté le fait qu'ils ne raisonnaient que sur l'intelligence adulte, sans s'occuper de la façon dont elle se construit. Sans imaginer que d'en connaître les étapes de construction pourraient modifier profondément leur compréhension de la connaissance.

Primat de l'intrinsèque, méthode comparative, épistémologie génétique sont trois idées qui vont me porter de façon positive dans ma carrière. Il me reste à donner une place à un rejet profond qui va aussi déterminer mes propres choix épistémologiques.

4/ La stérilité de la psychologie expérimentale.

La section de psychologie de la fac des lettres d'Aix avait été fondée essentiellement par des enseignants qui venaient de la philosophie, et avaient le souci d'être insoupçonnables au plan de la science, donc de la méthode expérimentale la plus stricte. Pour ma part, à la fois dans les recherches que l'on nous présentait en cours et dans la réalisation de mon mémoire de maîtrise, j'avais l'impression que le morcellement lié à la définition de chaque expérience produisait à la fois une grande facilité à multiplier les expérimentations et une totale stérilité des recherches. Quand je posais des questions sur l'intérêt de toutes ces micro-manips, Noizet me répondait par un acte de foi, selon lequel à force d'accumuler des résultats on produirait inévitablement un jour de grandes connaissances. J'en doutais fortement.

Je n'arrivais pas à comprendre pourquoi on se privait totalement de ce que pouvait dire le sujet de sa propre expérience, au nom d'un rejet de principe de l'introspection. Rejet qui était purement idéologique, non fondé sur des recherches qui en auraient démontré l'impossibilité ou l'absence de fiabilité. J'aurais l'occasion plus tard de faire une revue de question pour étayer le caractère erroné de ces arguments.

Les contraintes a priori de la méthode expérimentale, comme le contrôle total prédéfini des conditions de l'expérience, comme les hypothèses prédéfinies et le principe de la définition de l'analyse des résultats conçue a priori, me semblaient à la fois intelligibles, fondés, et totalement inapplicables pour produire des recherches intéressantes en psychologie. Si je devais faire de la recherche un jour, il est certain que je refuserais totalement de m'enfermer dans ces principes a priori, au bénéfice d'une démarche exploratoire, d'une analyse des résultats a posteriori.

Je pourrais écrire longuement sur ce thème, mais l'essentiel est que ce que j'appris fortement lors de mes études en psychologie, c'était la stérilité, l'absence d'intérêt de la méthode expérimentale en psychologie.

Résumé des trois années universitaires Aix Marseille.

— Objectif diplômes atteint, j'ai un diplôme de conseiller et surtout la porte du futur, une maîtrise de psycho, bizarre, atypique, mais je l'ai eue.

— J'ai les grands principes qui vont me guider au plan épistémologique pour ma future activité de chercheur : primat de l'intrinsèque, constructivisme, rejet de la méthode expérimentale.

— Je développe mon apprentissage des métiers du bâtiment et reste au contact de l'action pratique,

— Je continue à développer ma pratique de l'observation de soi, de son partage verbal, de l'écoute des autres.

— J'amorce les graines de ma vie familiale.

— Je suis sollicité par les activités de recherche et amorce sans l'avoir prévu une orientation vers ce domaine professionnel.

— Je me prépare à déménager à Paris pour travailler sur un contrat relatif à l'application de l'enseignement programmé aux statistiques.

Chapitre 5

Mes deux premières années à Paris (octobre 69- octobre 71)

La fin de l'année 1969 fut donc l'occasion de boucler et soutenir mon mémoire de psychologie expérimentale à Aix, de clore ma vie d'étudiant et de m'installer à Paris pour les débuts de ma vie professionnelle et conjugale.

J'occuperais dorénavant un bureau devant la fenêtre, au quatrième étage du 41 rue Gay Lussac, en plein quartier latin. J'y viendrais régulièrement et ponctuellement pour 9 h, au début en voiture parce que je supportais mal les contraintes du métro, puis progressivement j'ai abandonné la voiture et les embouteillages parisiens du matin et de la fin d'après-midi. Apprentissage de la grande ville, découverte des bistrotts, des innombrables restaurants chinois, des librairies du quartier latin, et tout particulièrement la librairie de Médicis, librairie ésotérique dans la rue du même nom, où je passais régulièrement pour aller au métro Odéon, et où je fis une rencontre amicale qui dure encore et qui me rendit service plus d'une fois.

Laissez-moi d'abord vous présenter mon cadre de travail professionnel et ses caractéristiques étonnantes, avant de suivre la chronologie.

Le laboratoire de Psychologie du travail.

Je ne le savais pas à ce moment, je ne pouvais pas mesurer le fait que j'arrivais dans un laboratoire extraordinaire à bien des égards.

Je prends le temps de vous l'expliquer, même si à l'époque je n'étais pas du tout conscient de tous ces avantages. Mais, même en rêve, je n'aurais pu imaginer une configuration aussi bénéfique pour mes projets.

Ce laboratoire était situé dans le quartier latin, à deux pas de la Sorbonne, de l'Institut de psychologie, de Normale sup, et de bien d'autres institutions encore. De plus, il était particulièrement bien desservi par le RER et le métro. Dans l'immeuble, à l'étage au-dessus il y avait le laboratoire de psychologie de l'enfant, dans l'inspiration de Wallon et Zazzo, juste au-dessous le laboratoire d'ergonomie du CNAM, et les deux premiers étages étaient occupés par la consultation d'orientation professionnelle et son service de recherche : le laboratoire de psychologie différentielle dirigé par Reuchlin.

Le laboratoire de psychologie du travail était récent. Il avait été créé en 1966 par J. Leplat, bien soutenu par la communauté scientifique parisienne, à la suite du laboratoire de Bonnardel, connu pour ses tests, et S. Pacaud travaillant sur le vieillissement.

Il avait un statut très particulier, puisque c'était un laboratoire de l'École pratique des hautes études (Cette institution a été créée à Paris pour donner des enseignements sous forme de séminaires, pour mener des recherches sur des sujets non traités par l'Université). Il était donc hors des contraintes universitaires classiques, n'accueillant que des étudiants en thèse, et n'ayant pour seule obligation que de conduire un séminaire public hebdomadaire. Pas de hordes d'étudiant, pas d'obligation d'enseignement ou d'encadrement massif, pas d'examens à gérer, pas de copies à corriger, pas de réunion d'organisation pédagogique, la seule activité était la recherche. Rien que ce premier point est déjà assez extraordinaire dans le paysage universitaire français.

Il avait été créé en puisant dans les ruines d'un service de recherche qui était en train de disparaître (le CERP, Centre d'étude et de recherche pédagogique, qui était le laboratoire de recherche de l'AFPA, Association pour la Formation Professionnelle des Adultes, qui éditait un journal très apprécié le bulletin du CERP). Et donc, le directeur du labo et la personne qui me recrute sont issus de cet organisme et se sont recasés dans ce laboratoire. Du coup, nous avons beaucoup de liens historiques avec ces centres de formation professionnelle, et ce me sera bien utile pour trouver un terrain de recherche pour mon projet de thèse futur dont les données seront recueillies dans un de ces centre de formation professionnelle de la banlieue parisienne et qui même bien plus tard sera un vecteur privilégié de la diffusion de l'entretien d'explicitation dans le cadre des formateurs d'adultes et qui perdure encore à l'heure actuelle. Quand j'arrive dans ce labo, il y a déjà trois chercheurs CNRS, une technicienne qui gère la revue *le Travail Humain* et travaille avec le patron, et une secrétaire qui gère tout le labo et tape les articles et les rapports. Le directeur du labo, J. Leplat, la légende dit qu'il a dû être tiré « de force » de son petit bureau sous un escalier, pour devenir directeur, il est très honnête, très scrupuleux, et surtout sans ambition dévorante, sans projet d'exploiter les chercheurs et les étudiants présents dans « son » labo (ou les nouveaux arrivants comme moi) pour ses propres recherches. Bref, un rêve de directeur qui respecte tout le monde et n'a comme principe qu'une très grande probité et une attention très soignée à la logique propre à chaque recherche, sans imposer ses points de vue.

Mais ce n'est pas tout ! Ce laboratoire de recherche appliquée est la bonne conscience de la psychologie française, à cette époque il n'y en a pas d'autres, dans aucune Université parisienne ou de province, il est la preuve que la psychologie a une application sociale et pas seulement des recherches inutilisables par les praticiens. Cela m'ouvrira l'autorisation implicite à faire des recherches de terrain, à support pédagogique, sans obligation de suivre les dictats de la méthode expérimentale, sans avoir à rendre de comptes aux puissants de l'époque (même si je me ferai sérieusement allumé par eux lors de ma soutenance de thèse en 76, j'y reviendrais) puisque de toute façon nous ne faisons pas de la « science », juste de la recherche appliquée. Dans tous ce que je vais faire dans les années qui viennent je serai dans un cocon, protégé par le statut de notre labo.

Ce n'est pas fini ! Ce laboratoire est « Unité de Recherche Associée au CNRS, URA », ce qui veut dire que dans un concours inter-laboratoires sur dossier présenté devant la commission du CNRS en charge de la psychologie, il a été suffisamment bien classé pour avoir été distingué et retenu. Or, dans mon futur proche, pour poser une candidature au CNRS, si elle n'est pas présentée et soutenue par une équipe de recherche associée, elle n'a aucune chance d'aboutir, c'est une condition cruciale. Les candidatures libres ne sont -de fait- pas prises en compte, il faut être déjà intégré à un laboratoire, et de plus, qu'il soit équipe de recherche associée pour avoir une chance (c'est une forme de concours, il n'y a que

quelques postes disponibles chaque année, et beaucoup de dossiers de candidatures). Du coup, il faut savoir, que lorsque tous les grands labos parisiens se disputaient pour obtenir le recrutement de nouveaux chercheurs, la façon la plus simple de neutraliser les concurrents était de voter pour celui de Leplat, puisque ça n'avait aucune conséquence sur les orientations de la vraie science ... Nous avons ainsi rentré un chercheur par an au CNRS pendant cinq années successives !!! De plus, le fait d'avoir ce statut d'équipe associé, nous faisait profiter des dotations budgétaires du CNRS, qui à l'époque (et hors salaire) étaient très importantes, et de plusieurs postes de techniciens, ainsi qu'une secrétaire, tous payés par le CNRS. Le luxe !

Enfin, le laboratoire avait la responsabilité d'une revue internationale reconnue : « *Le travail humain* », et malgré le filtre des évaluations anonymes, il sera très facile de publier dans ce journal maison, et j'en profiterai largement. Un effet secondaire important du fait d'assurer la publication de cette revue était que nous recevions énormément de journaux scientifiques à titre d'échange, donc gratuitement, et que de plus de nombreux auteurs nous envoyaient leurs livres dans l'idée d'être recensés dans la revue. Nous avions donc une énorme bibliothèque, sans cesse actualisée gratuitement.

Au total, être arrivé dans ce laboratoire de psychologie appliquée pour réaliser un pauvre petit contrat pédagogique de création d'un enseignement programmé de statistiques a été une chance inouïe. Je ne savais pas ce qui m'attendait, mais arriver dans ce cadre, allait tout me permettre et me soutenir pendant plus de vingt ans.

Retour à la chronologie : les deux premières années à Paris : octobre 69 à octobre 71

Ces deux années sont celles consacrées à la réalisation du contrat pour lequel j'ai été embauché, pour se terminer par la proposition de présenter une candidature au CNRS et son succès, et dans le même temps m'installer dans la vie conjugale. Je vais aborder cette période en traitant successivement de ma vie professionnelle, de ma vie familiale, de mon développement personnel.

— La vie professionnelle

Rapidement je pris des habitudes, horaires de bureau, lieu de déjeuner au restaurant, café du matin en face en terrasse chez le bougnat. Puis Annie partit en congé maternité. Je me retrouvais seul pendant quelques mois. Un collègue essaya de me récupérer comme technicien, mais je ne me laissais pas faire. Mes journées s'organisaient autour d'un travail de lecture, de recherche bibliographique sur toutes les publications relatives aux cours de statistiques présentés sous forme de cours programmés, en particulier toutes les publications américaines particulièrement nombreuses. Nous avions de l'argent sur le contrat et donc la possibilité d'acheter beaucoup de livres. Par ailleurs, je participais chaque lundi après-midi au séminaire de recherche du laboratoire, ainsi qu'aux réunions de laboratoire.

Pour ceux qui connaissent Paris, le labo était rue Gay-Lussac et j'étais tout près de la rue d'Ulm et en particulier de l'INRP (Institut national de documentation et de recherche pédagogique). La mode de l'enseignement programmé avait atteint tout le secteur pédagogique, il venait donc de se créer en urgence un tout nouveau "centre de documentation sur l'enseignement programmé" CDEP. Je le découvris très vite, mesurai ses ressources, arrivai à suborner une gentille documentaliste, petite amie du directeur du centre, pour que je puisse emporter à lire des documents glissés dans son tiroir pour les cacher au public.

J'étais donc financé pour un an et demi. Rapidement mes recherches bibliographiques me montrèrent qu'il était inutile d'écrire de nouveaux cours de statistiques, parce qu'il en existait plus de 80 déjà dans l'édition américaine. Le travail de recensement et de comparaison de tous ces cours nous amena à considérer que cette méthode d'enseignement programmé n'était pas si convaincante que ça, les déroulés pédagogiques étaient contradictoires et rien ne se dégageait qui aurait mérité d'être traduit ou adapté. Ce travail déboucha sur un rapport et un petit article de synthèse co-signé « *Enseignement programmé des statistiques et organisation de la matière* », précisément dans la petite revue « *Enseignement programmé* ».

L'enseignement programmé ouvrait un mythe de contrôle total sur l'apprentissage conceptuel, de la capacité à prédéfinir exactement les contenus, et d'anticiper les réponses, les erreurs, les variantes produites par les apprenants pour pouvoir prévoir tous les guidages possibles. En prenant un exemple précis, comme celui de l'enseignement des statistiques, on voyait que chaque auteur, chaque programme, était différent. Mais dans cet esprit du contrôle de l'apprentissage on pouvait aller plus loin, plus systématiquement encore, avec la théorie des "algorithmes en pédagogie" du chercheur soviétique Landa. Je me procurais tous ses textes traduits, j'écrivis de gros articles sur sa pensée, dans le cadre du contrat nous publiâmes la traduction d'un recueil de textes non encore traduits, publiés en russe et en

allemand. L'idée d'algorithme est de prédéfinir la suite des actions, prises d'informations, décisions à prendre pour résoudre une classe de problèmes donnée. L'idée était puissante et particulièrement utile en informatique, mais dans le cadre de la pédagogie elle n'était finalement qu'une illusion.

Pourtant, quand je reprends contact avec ces deux années, quand je vois la liste abondante de mes publications pendant plusieurs années sur le thème des algorithmes, je vois bien que je suis fasciné par un thème plus générique : celui de la régulation de l'action.

Car une fois quitté le mythe propagé par l'enseignement programmé et la théorie des algorithmes, on pourra toujours se poser la question, à propos de n'importe quelle action finalisée (tâche professionnelle, exercices scolaires, entraînement sportif ou musical, etc.) de savoir comment s'est faite l'organisation de l'action, comment les prises d'informations, les décisions préalables, les décisions au fur et à mesure, sont prises. Trouver les instruments méthodologiques pour renseigner ces questions et les repères théoriques pour les comprendre va occuper le reste de ma vie de chercheur.

Les débuts de ma vie conjugale, déménagements multiples et gros travaux de maçonnerie.

Après notre rencontre de l'année précédente, nous nous étions un peu retrouvés avec Gisèle à l'occasion des vacances. Puis elle avait été nommée comme conseillère d'orientation à Blois. Et le plus souvent c'est elle qui venait à Paris pour passer le week-end. La nécessité de tous ces voyages pour se voir était un peu pénible. Mais, professionnellement, ni l'un, ni l'autre n'avait d'autonomie. La seule solution pour se rapprocher était administrative, en se mariant. Gisèle pouvait faire jouer le règlement sur le rapprochement des conjoints ... Nous nous mariâmes à Blois à la mairie, sans beaucoup de cérémonie, sans aucune famille, juste quelques ami(e)s. Et Gisèle fut nommée à Paris, dans un poste étrange auquel elle n'était pas du tout préparée, puisqu'elle était affectée à un service psychiatrique à l'hôpital de la Pitié - Salpêtrière, avec en plus l'horreur d'avoir un bureau sans vue. La difficulté suivante était que, pour Gisèle, vivre en ville était impensable, insupportable. Très rapidement, nous explorâmes la banlieue ouest, vers la verdure, et trouvâmes une location dans un petit immeuble en face de grands champs à Verrières-le-Buisson. Mais, à l'usage, notre appartement se révéla être situé en face d'un carrefour très fréquenté, avec des stops obligeant à l'arrêt et au redémarrage des voitures ... C'était décidément trop bruyant ... Nous retournâmes voir l'agence, qui nous trouva, dans le même ensemble d'immeubles, mais dans une tour, à un étage très élevé, un autre appartement. Et hop ! Nouveau déménagement ... Mais vivre si loin du sol, était très difficile pour Gisèle, en fait trop ... Nouvelle visite à l'agence, qui nous trouve un petit pavillon pas cher à acheter à Igny. Un petit terrain surélevé par rapport à la route, un cabanon en bois de deux pièces, auquel a été ajoutée une avancée en dur, les WC au fond du jardin ... Je fais faire un devis pour des travaux, et à l'époque la banque ne remboursait pas sur factures, du coup nous avons obtenu un prêt global pour la totalité du prix de vente ... sinon nous n'aurions pas pu acheter. Mais en faisant cet achat, le pour était que nous avions trouvé une solution à l'habitat près de la terre, le contre était que nous devions chaque jour payer le prix d'avoir à prendre chacun sa voiture (nous n'avions pas les mêmes horaires) pour aller à la gare du RER à Massy-Palaiseau, trouver à se garer correctement pour ne pas prendre d'amendes alors que les places disponibles étaient insuffisantes, traverser toute la longue passerelle au-dessus des voies et courir pour sauter dans le dernier wagon à l'époque où il faisait partie des wagons fumeurs, puis changer à Denfert pour prendre le métro ...

En nous rencontrant à Marseille, dans une période transitoire de formation, nous n'avions pas eu conscience que nous venions de deux mondes radicalement étrangers l'un à l'autre. Moi, je n'avais jamais connu que la ville, je n'avais jamais vécu dans une maison, jamais eu de jardin ou potager, jamais eu de chien ou de chat. Pour ma femme, c'était tout l'inverse, elle n'avait jamais connu que la campagne, loin de tout, avec une place importante pour le potager, et toujours un chien et des chats. Son premier poste d'institutrice, à quelques km de chez elle, était dans un tout petit village, une école à classe unique, où l'institutrice est automatiquement aussi la secrétaire de mairie. Nous appartenions à deux cultures différentes et moi je ne pouvais bouger de Paris, je n'avais pas un métier qui se déplaçait facilement. Le seul point sur lequel

nous nous étions rencontrés était le plaisir de la marche dans la nature, le plaisir de camper et de balader. De plus j'étais un intellectuel, un passionné de travail intérieur, et elle pas. C'est la première fois que j'écris sur ce thème, et je réalise maintenant à quel point nous étions fondamentalement de cultures différentes et à quel point nous n'en avons pas conscience, et à quel point nous faisons des efforts, des concessions pour que ça marche quand même.

Mais si je prends le temps de vous parler de tout ça, c'est surtout pour suivre un thème transversal à toute ma vie, celui de mon rapport à l'action, à la pratique. Car pour les années à venir, j'allais travailler tout seul, plusieurs années, pour agrandir le pavillon, et du coup me transformer tous les dimanches en terrassier pour creuser les fondations, maçon pour monter les murs, les cloisons, plombier pour installer la chaudière, le ballon d'eau chaude, les toilettes, la cuisine, les WC, les fosses septiques, le raccordement à l'égout, sans compter l'électricité, la toiture, les fenêtres ... J'étais en prise directe avec la régulation de l'action, la préparation des chantiers, l'ordre des travaux à effectuer, les commandes à faire pour chaque moment du chantier.

L'action pratique ne me lâchait pas !

Le domaine du développement personnel : le travail sur soi, avec soi, de soi.

Ma motivation principale en rejoignant Paris était de pouvoir suivre plus intensément l'école de développement personnel dont j'avais fait la connaissance à Nice puis à Marseille. Et effectivement, je pus dorénavant participer chaque semaine à une réunion de groupe supervisée par la même personne que je connaissais déjà, puisque c'est elle qui venait régulièrement dans le Sud. Elle était assistée de deux autres personnes. En plus, j'avais été invité à un apprentissage guidé hebdomadaire de méditation en groupe, et enfin, spécificité de cette école, j'étais intégré dans une classe de danses rythmiques, elle aussi hebdomadaire, nommée entre nous simplement « les mouvements ». On en trouve maintenant de nombreux exemples sur internet. Le travail artisanal, pratique n'était jamais très loin, puisqu'au début avant de devenir propriétaire, le dimanche je contribuais régulièrement à l'aménagement d'un centre de la grande banlieue parisienne partagé entre forge et bricolage ou à des travaux d'entretien dans la maison qui accueillait nos activités.

La structure de base de cette école était donc « le groupe », c'est-à-dire le fait qu'un même groupe de personnes se retrouvait chaque semaine assis en demi-cercle sur des chaises face à un ou plusieurs « responsables », autrement dit des personnes plus anciennes, plus expérimentées qui accueillait les partages, les questions, les témoignages de la semaine et y répondaient. C'est un point important, il n'y avait pas de maître ou de guru, pas de culte de la personnalité, mais seulement des personnes qui avaient pris la responsabilité d'encadrer le groupe avec continuité. Nous avons un grand respect pour ces responsables, mais en même temps ils étaient extrêmement discrets. Cette école, entre nous, se nommait tout simplement « les groupes », ou de façon tout aussi résumée « le travail ». A Paris, il existait donc de nombreux groupes différents, chacun rattachés à un ou une responsable principal(e). Ces groupes se réunissaient séparément de façon stable au fil des années, et se mélangeaient pour la pratique des mouvements, de la méditation ou du bricolage.

A côté de cette organisation d'ensemble, il existait des groupes de recherche qui exploraient un domaine particulier. Par exemple, j'ai moi-même participé pendant des années à un groupe qui étudiait la statuaire sacrée (principalement les statues chrétiennes) en prenant physiquement les postures de la statue et en partageant les impressions intérieures qu'elles produisaient quand on les reproduisait avec exactitude. Travail passionnant, puisque nous faisons la découverte que lorsque chacun des membres du groupe reproduisait fidèlement la posture, il ressentait exactement la même impression, ou qu'inversement quand l'impression était différente, on était sûr qu'en examinant sa posture il y avait une différence d'avec celle de la statue, et qu'en la corrigeant attentivement on retrouvait la même impression que les autres. J'eus d'ailleurs l'occasion de présenter ces expériences dans un cadre monastique, invité par des amis.

Le groupe.

Que fait-on dans un groupe hebdomadaire ? Il y a une salle vide, sans décoration, avec un demi-cercle d'une vingtaine de chaises, face à deux ou trois chaises. D'un côté un responsable, assisté d'autres personnes, toujours les mêmes, de l'autre un groupe de personnes hommes et femmes mélangés qui se retrouvent chaque semaine, assis attentivement, le dos droit, à l'écoute, se préparant à parler au moment où chacun sent que c'est juste pour lui. Il n'y a pas de dialogue entre les participants, la parole est toujours adressée au responsable qui répond, commente, questionne, en retour.

La structure de l'échange est basée sur le fait que le groupe a un thème d'observation de soi en cours qui a été proposé auparavant. Soit avec un contenu précis, comme s'observer dans une circonstance particulière (au moment où je rencontre quelqu'un, au moment où je passe une porte, etc.), soit avec la proposition plus exigeante, de se proposer à soi-même un moment d'observation, le but étant de voir en plus ce qui se passe pour négocier, imaginer, réaliser de soi à soi un projet d'observation. Le but d'ensemble est d'apprendre à être présent à soi-même, et donc à réaliser la première étape de prise de conscience du fait que je suis tout le temps absent à moi-même, que je m'oublie, d'où l'idée simple selon laquelle ce qui est proposé c'est un « travail », au sens où il va falloir faire des efforts pour y arriver, et que l'essence de ce travail c'est précisément le « rappel de soi ».

L'authenticité des témoignages repose beaucoup sur le constat d'échec, de difficultés à s'en souvenir, de troubles à nommer ce que l'on observe. Progressivement vont se construire des compétences liées à cette pratique de base, et ce que je nommerais maintenant que je développe le concept de « personnage ». Il va se mettre en place un « intendant » (le terme est utilisé par Ouspensky), c'est-à-dire la co-identité de cette partie de moi qui a appris à se proposer un travail d'observation de soi, et à décrire, repérer ce qu'il vit à ce moment.

Quand j'écris cette description du travail de groupe aujourd'hui, je me rends compte à quel point nous sommes dans un travail psychologique, une éducation, une formation inscrite dans une durée longue.

Cette compétence à la présence à soi-même, au rappel de soi, à l'observation de soi, va s'appliquer tout autant dans la pratique de la méditation ou des mouvements, même si les motivations des uns et des autres ne se laissent certainement pas résumer à cette seule dimension psychologique.

Dans la pratique de la méditation, la présence à soi-même privilégie le monde intérieur puisqu'il n'y a aucun engagement dans un but productif, on peut donc suivre finement les tensions du corps, la perception de la verticale de la colonne vertébrale et de la tête, le sens de l'assise, mais aussi l'apparition, l'envahissement, des pensées, rêveries, associations, émotions et images. Dans la danse rythmique (les mouvements), les exercices sont accompagnés par un pianiste qui donne le rythme, mais improvise sans cesse mélodiquement, pour éviter de rabâcher le morceau de musique qui va avec chaque danse. Dans cette pratique, la présence à soi-même est mise au défi, par exemple suivre un rythme de quatre avec les jambes, un de trois avec les bras, un déplacement tous les huit, et un compte cyclique plus ou moins complexe à haute voix. La pratique des mouvements est un vrai challenge d'attention partagée : comment gérer la présence à soi-même et le suivi des chorégraphies complexes ?

Ces différentes approches sont toutes très complémentaires, et par ces quelques remarques, je n'épuise pas ce que l'on pourrait en dire et qui relève des effets d'un engagement à long terme. Je prends le temps de détailler ce cadre de travail, pour montrer à quel point nous sommes loin des clichés relatifs à l'ésotérisme. Ce travail représente assez clairement la transition entre les pratiques dévotionnelles plus ou moins religieuses des siècles précédents et les pratiques grand public de développement personnel qu'on propose maintenant dans tant de stages. Il y a une sortie du cadre religieux, spirituel autant que curatif psychothérapeutique. En rencontrant ce travail, j'ai aussi rencontré une grande modernité psychologique.

Maintenant, je peux essayer de répondre rétrospectivement à la question : qu'est-ce que j'ai appris au fil des années passées dans ce travail ? Répondre à la question est une manière de montrer comment depuis un âge relativement jeune (20 ans), et pendant une vingtaine d'années,

avant que je m'en éloigne, j'ai appris le travail d'observation de moi-même, et comment cela m'a certainement donné quelques compétences de base pour concevoir, pratiquer, enseigner, superviser l'entretien d'explicitation.

Si je prends en particulier le thème central du « travail », c'est penser à se rappeler de s'observer soi-même, et le groupe hebdomadaire est comme un groupe de débriefing, un groupe de supervision.

Qu'est-ce j'ai appris en participant à ces groupes ?

J'ai appris à m'observer, c'est-à-dire d'abord à découvrir les obstacles à le faire, à faire des efforts adaptés pour y arriver (constater sans intervenir, rester présent à ce qui fait obstacle, et l'obstacle se transforme, disparaît, bouge, suivre, ne pas lâcher, qu'est-ce que c'est que de faire un effort qui ne fige pas, qui ne crispe pas, qui tient délicatement le contact, qui garde en prise l'attention, que ce soit dans la méditation, dans une pratique corporelle, ou dans n'importe quel moment de la vie active). J'ai donc appris à m'observer, mais du coup aussi j'ai appris à me donner des objectifs d'observation, à intégrer dans ma vie quotidienne ces temps d'observation, ou aussi à repérer quand l'observation m'était difficile, voire vécue comme impossible. Car ce qui était important, ce n'était pas la précision de l'observation ou sa complétude (comme nous savons bien le repérer en explicitation) mais de mettre en place le geste intérieur d'observation de soi.

J'ai appris à en parler. Ma participation régulière à un tel groupe de supervision m'a éduqué à décrire mon vécu, à mettre en mots mon expérience, à ne pas en rajouter, à ne pas embellir, à ne pas imaginer ce que j'aurais pu vivre, mais à me souvenir avec soin ce que j'ai effectivement vécu, à le noter pour moi-même.

J'ai appris à écouter les autres parler de leur vécu, de leurs essais, réels ou imaginaires. À distinguer, dans la manière d'en parler, ce qui est vraiment issu de l'expérience et ce qui est rajouté, ce qui est sincère et souvent maladroitement exprimé de ce qui est "vendu" pour sincère et qui ne semble pas l'être, simplement trop beau pour être vrai par exemple. J'ai appris à devenir sensible au rapport de celui qui parle à son propre vécu passé.

J'ai appris des responsables *l'écoute bienveillante*, sans pour autant être complaisante, le respect des participants. Là où les personnes qui sont devant le groupe et qui l'écoutent semaine après semaine, ne sont pas des gurus, mais des anciens avec de l'expérience, de la pratique, et j'apprends, je m'imprègne en les voyant faire, en les écoutant, en les fréquentant aussi à d'autres moments sur un chantier, comment ils incarnent ce dont ils parlent, et comment accueillir toutes les paroles pour en faire quelque chose d'utile à la fois pour le groupe, et pour celui qui parle et ses essais futurs, son travail !

J'ai aussi appris d'eux *l'indication discrète, la proposition indirecte*, suggérée, laissée au bon vouloir de celui qui l'entend ou pas, qui l'utilisera ou pas, quand son moment sera venu. Donc j'ai appris aussi à être attentif au contenu suggéré de l'écho formulé par la personne responsable du groupe, que cherchait-il à dire ? que me suggérait-il que je n'entendais pas encore ? qu'y avait-il à comprendre encore plus ?

J'ai appris *la non-réponse positive*, l'invitation à garder une question vivante, à ne pas chercher à la clore rapidement, mais à faire vivre intérieurement l'interrogation et suivre ce qu'elle amène.

J'ai appris *le défi* ferme, clair, sans aucune mollesse, cap ou pas cap ? tu essayes ou pas ? tu fais l'effort ou pas ? Interroge-toi !

Si je résume, j'ai appris fondamentalement la pratique de la supervision, à la fois comme participant, comme auditeur du partage, comme témoin des compétences du responsable.

Autrement dit, j'ai eu une chance inouïe dès l'âge de 20 ans d'apprendre dans un domaine où il n'y a aucun enseignement, sauf à entrer dans un cadre religieux.

J'ai appris comme tous le monde à l'école des connaissances, des savoir-faire intellectuels, par le sport et les loisirs, par des pratiques corporelles, par l'éducation, les amis, les sorties, toutes les pratiques culturelles, sociales, relationnelles, mais quand je fais cette énumération, un domaine ne fait pas l'objet d'un enseignement ou d'une formation pratique laïque : c'est le

rapport à soi, l'observation de soi. Bien sûr, toutes nos activités touchent aussi à ce domaine, mais chacun se débrouille tout seul. J'ai eu la chance de rencontrer une vraie formation suivie dans le rapport à soi-même.

Comme on le voit, il n'y a dans tout ça rien d'ésotérique, de mystérieux, d'occulte. Être engagé dans un travail spirituel, c'est d'abord un travail, c'est-à-dire une invitation à faire des efforts ordonnés, la connotation du « spirituel » n'est qu'une manière de viser un but de développement de soi, même si chacune peut y mettre ce qu'il veut. Les groupes auxquels je participais étaient en ce sens très modernes. Ils n'avaient pas de dimension de dévotion, de prière, de référence à un En haut (mais cela n'empêchait pas chacun d'avoir ses propres croyances religieuses s'il en avait), mais ce qui était proposé était un travail psychologique, d'observation, de développement de l'attention, de la présence et de ses conséquences dans le rapport à soi et au monde.

Avec cette formation de base, j'étais prêt à passer facilement à la modernité, que je caractériserais comme substituant un temps court (la semaine de stage par exemple) à un temps long, pour la vie, et surtout l'invention que l'on trouve maintenant dans toutes les formations de travail sur soi (PNL, focusing, avatar, hypnose, etc.) du dispositif des exercices par deux, suivi d'un débriefing.

La transition professionnelle

Vers la fin de mon contrat de recherche, il restait un reliquat important de crédits et le labo me proposa de me payer six mois de plus. Ce que j'acceptais volontiers. Un jour, durant ces semaines supplémentaires, je croisais dans le couloir le directeur du laboratoire J. Leplat, et celui-ci m'entreprit directement :

Qu'est-ce que vous comptez faire Vermersch après le contrat ?

Ben, je sais pas trop, je n'ai pas vraiment de projet ...

Ça vous dirait de présenter un projet de recherche au CNRS ?

Oui, pourquoi pas ... d'accord ...

C'est assez typique de la relation avec Leplat, à la fois simple, précise et manifestant le fait que lui est attentif à chacun, qu'il se sentait responsable de mon avenir et entendait y contribuer. Je ne saurais trop le remercier de son accompagnement.

Après cette courte "réunion au sommet" improvisée et ses conséquences décisives, je m'engageais dans la rédaction d'un projet de recherche à soumettre à la commission du CNRS pour participer au concours de recrutement.

Ce serait la première fois que j'aurais à concevoir un projet de recherche, suivant mes propres intérêts, mes propres critères épistémologiques/ méthodologiques.

Ça mérite bien de changer de chapitre, pour commencer à écrire l'histoire de ma vie de chercheur.

Chapitre 6

De l'entrée au CNRS à la soutenance de thèse (Janvier 71- juin 76)

A suivre ...

L'entretien d'explicitation est encore à une grosse dizaine d'année dans l'avenir ...

La rature

Evelyne Rouet

Quoi de plus insignifiant qu'une rature sur un cahier quand on est en train de réaliser un travail d'écriture ? Que peut-il y avoir à en dire, sinon que j'ai rayé un mot pour le remplacer par un autre qui allait mieux ? En quoi cela mérite-t-il qu'on s'arrête sur cet incident ? En quoi peut-il nous renseigner de mon activité mentale, m'informer de mon fonctionnement ; m'aider à comprendre comment j'ai opéré des régulations ? C'est l'explicitation de cette rature, faite en écrivant mon auto explicitation lors de l'université à St Eble¹ cet été 2018, sur laquelle notre sous-groupe a porté toute son attention au cours de 4 entretiens ponctués de débriefings dont de je vais parler dans cet article.

Au-delà de mon expérience singulière je tenterai de :

- Donner à voir comment l'explicitation permet d'aider à une meilleure connaissance de soi,
- Comprendre ce que j'ai mis en œuvre et qui a permis de réguler mon action,
- Donner à voir comment du point de vue de A², les questions de B ont permis cette émergence,
- Donner des pistes pour le praticien et contribuer à la recherche sur la subjectivité à travers mon modeste exposé.

Je vous propose un voyage singulier vous restituant « le film » de ce qui s'est passé, comme cela s'est passé. Ensuite j'essaierai d'exposer ce que j'en comprends à travers les pistes que j'ai tracées ci-dessus. Je suis revenue à St Eble cet été 2018, c'est la 2^{ème} fois que je participe. Je prends le train en route de la recherche menée depuis des années et je me situe du point de vue de la praticienne de l'entretien d'explicitation.

Commencer par raconter de manière chronologique l'histoire de ce qui s'est passé.

Installation :

Nous sommes dans la grande salle de la bergerie et Pierre introduit l'université. Il nous propose de faire une tâche pour avoir un point de départ commun. L'exercice est un prétexte pour mettre en place un vécu de référence dit V1. L'idée n'est pas de réussir la tâche (même si, bien sûr, c'est plus confortable) Il sera proposé ensuite à chacun d'écrire en auto explicitation comment il a procédé pour réaliser ladite tâche ; ce qui constituera un 2^{ème} vécu, V2. La pratique d'entretiens d'explicitation sur la description de la façon dont chacun s'y est pris pour réaliser son auto explicitation constituera un 3^{ème} vécu, V3.

A travers cette université d'été, Pierre nous propose de nous intéresser aux relations que nous avons avec nous-même. Le thème est de repérer les types de régulations de l'action qui opèrent en nous lorsque nous réalisons une tâche particulière. En auto-explicitation ou en entretien, l'enjeu est de découvrir à travers la description de ce que nous avons fait, la manière dont nous avons activé la fonction de contrôle de notre action en mobilisant les compétences du cerveau gauche et sur la manière dont nous avons accédé au lâcher prise en permettant à notre cerveau droit de s'exprimer ; et même plus, si possible, de découvrir comment nous avons opéré un contrôle de notre cerveau gauche : un contrôle du contrôle pour laisser agir le cerveau droit dans le lâcher prise au service de la créativité, de l'intuition.

Après ce préalable, Pierre nous informe que la tâche porte sur la réalisation d'une anagramme. Cette idée me plait bien, non pas que je sois rodée à cette pratique ; mais déjà je me dis que ça commence bien, je suis joueuse et je considère l'anagramme comme un jeu. Et quand je joue, je joue, je ne suis pas empêchée par l'idée de perdre. Nous devons chercher l'anagramme du mot : « TRESORIERE ». Je m'applique donc à la tâche et je trouve très vite le mot TRESORERIE. Je continue de chercher, il doit bien y en avoir un autre !

Vient le moment où Pierre nous propose de nous arrêter et je découvre que je n'ai pas trouvé « TERRORISEE ». Il nous propose de nous isoler pour faire un travail d'auto explicitation. Il nous appartient maintenant de décrire (et d'écrire) la mise en place et les 1^{ères} étapes de ce que nous avons

¹ St Eble – Haute Loire – Lieu de réunion annuelle des membres du GREX (Groupe de Recherche à l'Explicitation) fin août pour mener des travaux de recherche sur l'explicitation.

² A étant la position de l'interviewé et B de l'interviewer.

fait, de ce que nous nous sommes dit, d'auto expliciter la manière dont nous nous y sommes pris. Je suis installée sur une chaise blanche, le dos à la véranda, mon cahier 24x32 sur mes genoux et je commence à écrire... Je n'ai pas changé de place, je suis sereine. Je suis bien, je suis là et j'écris. Je ne me pose pas de questions sur la suite de l'université d'été. Je suis en présence à ce que je fais. Quand le temps imparti est écoulé, je n'ai pas fini ...

Avant de débiter les entretiens d'explicitation en sous-groupes, nous nous mettons par binômes afin de réaliser l'exercice de l'alignement des niveaux logiques de Dilts³. En me guidant, Elodie m'aide à penser ce qui a été « en jeu » dans l'activité. Passé la description du contexte, des actions, je m'exprime maintenant sur « de quoi je suis compétente en écrivant cette auto-explicitation ». Ce fût un moment d'émergence où je découvre que j'ai mobilisé une compétence mise à jour l'été dernier. Je prends conscience à ce moment-là que j'ai mis en place un « état interne » facilitant l'écriture et sans faire aucun effort. Cela s'est donné, comme ça.

Cette découverte m'oblige à faire un petit détour par l'université d'été 2017. Alors que nous menons des entretiens d'explicitation sur notre auto-explicitation, je suis tentée de choisir 2 moments : le 1^{er} où j'écris au « fil de la plume » et le 2^{ème} où ça se bouscule dans ma tête et je bloque. J'ai la bonne idée de choisir le 1^{er} moment et de découvrir que j'ai mis en place un état de tranquillité épuré de toute préoccupation, propice à l'écriture. Nous n'avons pas le temps de mener un autre entretien sur le 2^{ème} moment, mais je n'en éprouve plus la nécessité parce que j'ai compris comment m'y prendre avec moi-même pour ne pas bloquer. Un an après, lorsque je fais l'exercice sur l'alignement des niveaux logiques, je réalise que je mobilise une compétence mise à jour l'été d'avant et je le fais sans m'en rendre compte.

Comment on en vient à la rature ?

Je suis interviewée une 1^{ère} fois par Béatrice, je décris cet état interne qui est là, de fait, que j'ai mis en place et qui a facilité mon auto explicitation. Quand débute le 1^{er} entretien, je sais cela. Dans mon activité, il y a eu des moments de contrôle : J'ai décidé de « commencer par écrire sur la page de gauche et laisser la page de droite libre » par exemple. Il y a toutes les choses que je sais et qui viennent de l'expérience, que j'ai appris, que j'ai d'avance ; et il y a eu quelque chose pour lequel j'ai le sentiment de n'avoir rien fait « la mise en place de cet état interne » parce que « ça s'est fait ».

Nous décidons que je sois interviewée une 2^{ème} fois pour avoir le déroulé de l'action. Voici le récit résumé : Je prévois d'organiser mon écriture, j'écris un titre, Je me dis « par quoi je commence ? »

J'écris. Je décris ce que je fais ... ; j'ai les grandes étapes, j'écris le 1^{er} niveau de description,

J'ai quelques points de repère des étapes de ma résolution, je vais pas forcément fragmenter, après je pourrai y revenir, je suis à ce que je fais.

Je prends les syllabes et je les fais passer devant-derrrière, ça ne se bouscule pas au portillon comme ça a pu arriver d'autres fois, je n'écris pas de commentaire, je suis plus ou moins consciente de ce que je dis là, que les étapes sont là à côté de moi.

Après je continue à m'auto expliciter et je me dis : « qu'est-ce que je fais ensuite », je me parle en « je » il y a comme deux niveaux, je me questionne et je ne le fais pas en « tu » ; j'hésite si je me parle en « je » ou en « tu ». Au moment où je le fais, à la fois « ça m'arrête et ça me permet d'avancer ... peut-être cela participe à cette non précipitation ». Les choses se font l'une après l'autre, j'écris ni trop vite, ni trop lentement.

Je pense à revenir à la ligne à un moment donné parce que je passe à une autre étape,

C'est après avoir explicité que je trouve « TRESORERIE » que je décide d'écrire TRE SO RE RIE en vertical ; Après ça j'écris ce que je fais avec mes lettres à la verticale, j'arrive en bas de la page,

Je sais que je fais une rature à un moment donné. Je sais que je fais cette rature ... je me dis « non, alors ! Tu vas pas te faire emmerder avec des ratures, si c'est propre ou si c'est sale et tu vas pas te faire emmerder avec les ... heu, les ... avec j'sais pas quoi d'autre d'ailleurs... et là je me recentre sur « qu'est-ce que je fais » ouais « qu'est-ce que j'écris de ce que j'ai fait » je me recentre sur l'auto explicitation. Je la vois la rature, elle est pas très grande, j'avais pas fini le mot et je sais que j'allais écrire un mot, j'ai dû changer de mot... ou en trouver un, oui c'est ça !

Je continue.

A cette étape, nous interrompons l'entretien. Nous avons un déroulé du processus, nous n'avons pas tout le déroulement temporel. Toutefois, pour le moment nous avons tout le début et des modes de régulation sur comment je m'y prends avec moi-même en faisant. Suite à nos échanges, nous décidons d'explicitier le moment où je fais la rature.

³ Un des exercices de PNL : Programmation Neuro Linguistique

Explicitation de la rature

Voici le récit synthétique du 3^{ème} entretien. Magali me propose de revenir au moment où je me vois faire la rature et au fait que je ne vais pas me laisser « embêter » (dans ma tête je traduis « emmerder »). Ne me revient pas le contenu de ce que je suis en train de raturer et pendant un moment cela me gêne. J'arrive à percevoir ce qui se passe lorsque je « revis » le mouvement physique (et que je le reproduis physiquement ou mentalement je ne me souviens plus), ce qui m'ancre en évocation ; et je dis : « *J'écris... et là, je... je commence un mot et je le raye* ». A partir de là je commence à pouvoir mettre des mots sur ce qui s'est passé et je dis « *en fait au moment où je le raye j'ai l'impression... que ça me sort de la pensée, ça me sort de ce que je suis en train d'écrire...* » Plus tard je redis « *je le raye et en fait il se passe quelque chose qui fait comme si je regardais ce que j'étais en train de faire* ». Depuis le début de l'auto explicitation jusqu'à ce moment de la rature, « *tout ça c'était... ensemble (...) ce que j'étais en train d'écrire, ce que je faisais, l'écriture, ma main qui écrit sur le cahier* ».

Magali me demande « qui de toi intervient ou apparaît à ce moment-là ? » Cette question tourne mon attention sur la partie de moi qui entre en scène « *c'est moi qui me regarde faire, qui me critique (...) qui n'est pas contente de mon travail, qui n'est pas fière de ce que j'ai fait* ».

Magali me rappelle « tu as dit que tu n'allais pas te laisser embêter... », alors apparaît que « *cette Evelyne qui se connaît à d'autres endroits... je n'en veux pas à ce moment-là* ». Et qu'est-ce que je fais « *alors comme si je la repoussais, ... je me recentre* ».

A ce moment-là, Magali va me guider sur ce que je fais quand je me recentre et qui de moi agit. Elle m'invite à rester au moment où « *je me rapproche de cet état où il n'y a pas de perturbation* ». Comment je fais ? « *Je ferme la porte* ».

Alternent ensuite les questions sur les actes et sur « qui de moi fait ces actes » :

- « Qui est cette Evelyne qui ferme la porte ? » : c'est celle qui fait barrage ; celle qui se recentre, c'est celle qui est elle-même, celle qui reste soi, c'est celle qui me parle intérieurement, plus gentiment d'écrire que de toute façon ce sera bien et qu'elle ne se préoccupe pas
- Je reprends l'écriture
- « Qui de toi reprend l'écriture ? » c'est celle qui fait ses choix, qui est débarrassée dans ses choix, qui ne se pose pas de questions, celle qui est rassemblée.
- Je continue de décrire ce que j'ai fait en V1, je me mets en évocation de ce que je fais en V1, je vérifie que je suis à la bonne étape, je re-visualise, je vois « trésorerie » « écrit à la verticale, je ne sais plus trop, je suis un peu embarrassée avec la mémoire, je me dis est-ce bien ces petits mots-là que j'ai mis ou pas j'essaie de rester, je fais confiance... »
- « Qui fait confiance ? » : celle qui est alignée, la même que tout à l'heure qui n'est pas perturbée.

Que nous apprend cet entretien ? Il y a « moi » qui suis unifiée, en harmonie, j'ai un travail à faire et je le fais en mobilisant des ressources. Ces ressources, qui correspondent à la mise en place de cet état interne-là, je ne les ai pas mises consciemment en place, elles sont reliées à mon expérience et je le découvre après coup. Celle de moi qui fait cela est alignée, en harmonie, ne se préoccupe pas, se recentre, est en état de lâcher-prise sous la conduite de mon cerveau droit. Puis tout à un coup il y a cette rature qui amène « une autre instance de moi » qui vient perturber le travail que je suis en train de faire et qui semble être de l'ordre du contrôle du travail que je suis en train de faire, celle qui me regarde faire, qui me critique... Et donc « moi » qui suis en train d'écrire décide de lui fermer la porte. Mais qui décide ? Y aurait-il seulement 2 « Evelyne » en action : celle qui écrit plutôt mobilisées par son cerveau droit et celle mobilisée par le contrôle du cerveau gauche qui du coup intervient ? La question qui se pose à l'issue de l'entretien est de savoir qui de moi opère le contrôle du contrôle en « fermant la porte » ? C'est pourquoi la curiosité nous conduit à décider d'un nouvel entretien.

Où je suis loin d'avoir tout dit sur la rature !

Catherine reprend un 4^{ème} entretien dont je fais le récit synthétique : Je décide de rayer ce mot que je viens d'écrire parce que « *je me dis que celui que j'écris c'est pas le bon, c'est l'autre qui vient qui est bon* ». A ce moment-là, je décide de ne raturer qu'une fois pour ne pas m'attarder sur ce geste de la rature. Je me préoccupe pas de vérifier si j'ai bien raison de raturer, de comparer les deux mots et d'ailleurs je rappelle que c'est à ce moment-là que je me dis « *tu vas pas te laisser emmerder par les ratures* » et que « *je ferme la porte* » et encore je me dis « *te préoccupe pas, vas-y pour ce mot et continue...* » Ca, on le savait déjà un peu mais maintenant Catherine me demande comment je perçois cela et je lui dis que « *je me le parle, mais...* » et je prends conscience, là (en V3), que je le fais « *... tellement doucement, ... comme quelque chose de doux* ». Ce qui conduit Catherine à me demander « qui

est donc cette Evelyne qui sait dire comme ça... ». Cela vient de cette partie de moi qui commence à capitaliser de ses quelques expériences de la méditation, de la sophrologie, de la danse amérindienne, de la kinésiologie. « *C'est celle de ces expériences ... c'est celle qui y crois ...* » et du coup dans cette situation « *elle tente* ».

Catherine tourne mon attention sur cette partie de moi qui est tentée de rayer plus mais nous n'en saurons pas davantage tout de suite. Il me faut passer par la fragmentation de ce que je fais à cette fraction de seconde après avoir rayé « *je sais qu'il y a autre chose qui ira mieux, je ne sais pas quoi ... et il y a une espèce de tout petit blanc,..... et c'est là où je ferme la porte* ». « *c'est là où je dis ... reste* ». Catherine me demande si je sais comment il fonctionne et cette question m'amène à décrire une expérience antérieure qui fait référence pour moi. « Ce « petit blanc » c'est ma version expérientielle du « mot sur la langue », de la certitude qu'il y a quelque chose (un souvenir, une pensée qui m'échappe...) mais je ne sais pas dire quoi, et la certitude que cela va advenir. C'est l'expérience de la partie de moi qui sait être patiente, qui sait ne pas être pressée d'avoir fini avant d'avoir commencé ; et qui du coup a dit à la partie de moi qui était tentée de rayer plus « *tu vas pas te laisser emmerder* ».

Maintenant Catherine oriente mon attention sur la partie de moi « *qui se prend la tête* » et m'amène à repérer que « *cette partie de moi s'en va par là... elle disparaît* » parce que je la repousse, je suis assertive et « *elle part en marche arrière en fait* ».

C'est vers cette étape que Catherine me propose de me déplacer et de me mettre à la place de cette Evelyne qui s'en va. De cette place, elle m'invite à regarder celle qui écrit et qui me repousse. Alors me vient que je me vois en train d'écrire mon texte, m'entendre dire doucement de sa part de m'éloigner et que je le fait, je m'efface, j'accepte sans être fâchée. Mais Catherine est toujours curieuse d'en savoir davantage sur « comment elle (cette Evelyne) fait pour... » ou « à quoi elle (cette Evelyne) sait que c'est vrai » ou « si le la connais à d'autres moments ». Elle me maintient en prise à ce moment. Ainsi je décris que celle qui s'efface elle le fait parce qu'elle sait que son intervention peut produire des tensions, des crispations et celle qui écrit n'en veut pas, elle le lui a fait savoir de façon douce et assertive.

Qu'est-ce que cette expérience nous apprend ?

☞ « Tenir conseil ». A travers les entretiens que je viens de vivre, le travail de mes accompagnateurs a participé de l'acte de «tenir conseil⁴». Il faut distinguer « tenir conseil » de « donner des conseils ». Quelle différence ? Donner des conseils relève d'actes tels que donner un avis, une recommandation, une prescription, une injonction, une réassurance, un avertissement. Tenir conseil consiste à « délibérer pour agir ». C'est précisément ce que j'ai vécu dans cette expérience.

Si je fais référence à l'entretien d'explicitation d'août précédent, j'ai élucidé ce que j'avais fait pour que, à un moment donné, « écrire au fil de la plume » se fasse sans encombre. Cet été je mobilise cet état interne propice à l'écriture, je le fais sans même y prêter attention, je le fais sans effort, cette compétence est incorporée, si bien qu'au moment où je la mobilise cela se fait à mon insu. Cet été je mets à jour de nouvelles « informations » sur la façon dont je contrôle mon action. Tous ces entretiens font acte de délibération : il me faut être accompagné dans la description pour en prendre conscience ; ils me donnent le pouvoir d'agir : je n'ai reçu de conseil de personne sur ce que je devais faire, sur ce que je pourrai faire. Je l'ai fait, je pourrai le refaire, j'en ai la connaissance, je n'ai reçu ni avis, ni prescription, ni recommandation... Ces informations deviennent mon savoir.

Dans la pratique, le conseil concerne des « situations-problème » (qui ne sont pas nécessairement pathologiques). Une situation peut être problématique parce qu'elle est incertaine, critique, parce qu'elle est confuse, les éléments sont embrouillés, elle peut paraître sans issue, sans recours, bloquée ; il peut s'agir d'un dilemme ou une alternative à prendre, ... En tout cas la personne ne sait plus trouver les ressources, les moyens pour l'assumer, la dépasser. La situation problème peut se présenter sous plusieurs formes : extraordinaire (situation d'urgence) ordinaire ou situation de développement lorsque quelqu'un prend l'initiative du développement de ses potentialités. Je me situe dans la 3^{ème} catégorie. Alexandre Lhotellier nous dit que le travail du conseil ne prend forme que par le passage à une emprise sur la situation. Ainsi, avec les entretiens de cet été, je mets à jour comment je m'y suis puise avec moi-même, comment mon cerveau droit à lâché prise, comment mon cerveau gauche est venu opérer un

⁴ « Tenir conseil – délibérer pour agir » Alexandre LHOTELLIER, Seli Arslan, 2001.

contrôle et comment, moi-même j'ai opéré un contrôle du contrôle. J'y reviendrai. Le travail méthodique du « tenir conseil » se séquence en un temps pour le travail du sens, puis un temps pour le travail du projet et enfin un temps le travail de l'agir :

- Le travail du sens a été fait l'été dernier en mettant à jour ce que j'ai fait pour réussir à écrire « au fil de la plume » et aussi cet été en m'informant de comment j'ai régulé mon action,
- Le travail du projet a été construit lorsque j'ai dit l'année d'avant « je n'ai pas besoin de comprendre la situation de blocage, je sais quoi faire pour que ça n'arrive pas »
- Le travail de l'agir je l'ai eu cet été en mobilisant ma compétence repérée l'année dernière. De même, je peux faire référence à d'autres moments cette année où j'ai pu mobiliser un contrôle du contrôle grâce à ce que j'ai mis à jour cet été.

« La question du pouvoir de l'acteur (personne, groupe, institution) est toujours posée : pouvoir accéder à l'information, se l'approprier, pouvoir choisir, pouvoir décider, pouvoir organiser, pouvoir pouvoir... Dans l'action nous faisons l'expérience de notre pouvoir d'exister ou non ⁵ ».

J'ai eu accès à l'information : « comment je fais pour écrire au fil de la plume » ; je me la suis appropriée : « je l'ai faite mienne avec le désir de m'en servir dans d'autres situations », j'ai pu choisir : « de revenir à St Eble et de m'en servir ». Mais cet été il se passe quelque chose qui ressemble à du « pouvoir décider », du « pouvoir organiser », et du « pouvoir pouvoir ». Cela se passe dans ma tête. Comme dit plus haut, je reviens sur la question du contrôle.

↳ La question du contrôle. Dans nos activités, nous avons des « petites voix intérieures » qui nous parlent à nous-même, des co-identités, des dissociés, des égos, des acteurs, « des personnages » qui disent et qui agissent ... A travers ces entretiens, nous sommes informés de « ce que je me dis » ; de « qui de moi dit ceci ou cela », la nouveauté est de savoir « qui agit ». C'est comme si pour réaliser cette tâche, ma personne avait à sa disposition une équipe et que en fonction des étapes de sa réalisation « elle » gérait en « maître d'œuvre » les ressources utiles, activant, ordonnant, laissant la place, triant, négociant pour tirer le meilleur parti de chacun. Chaque membre de l'équipe aurait une compétence particulière acquise par entraînement à travers la pratique d'un type d'activités plus ou moins régulières. Vu de l'extérieur, on n'aurait pu voir seulement que j'écris, je raye un mot et j'en écris un autre puis je continue ma production écrite. Vu de l'intérieur, la réalité est bien plus riche. Pour réaliser cette tâche d'auto explicitation, un membre de l'équipe s'est mis au travail sans se préoccuper de l'existence des autres et écris, dégagée de toute préoccupation, ce qui a pour effet que le cerveau droit est libre de faire. Le moment de l'incident de la rature fait intervenir un membre de l'équipe qui vient en contrôleur de ce qui se passe. Mais celui qui écrit fait barrage, lui dit de s'éloigner, lui dit doucement. Le membre de l'équipe qui était venu contrôler s'éloigne et ne crée pas de conflit, il peut le faire car « l'équipier » qui écrit est dans un état de tranquillité « est assertif, ferme le porte, fait confiance, est aligné, ne se pose pas de questions, ne se préoccupe pas ». Ainsi, « la contrôlease » reconnaît que son intervention risque de créer un état de tension et évalue que s'est mieux de s'en aller parce qu'il y a quelqu'un qui travaille. C'est d'une grande importance pour moi de montrer que l'on peut se réguler soi-même de manière douce et intelligente, sans se faire violence. Nous n'avons pas appris cela. Souvent, nous avons des voix plutôt désagréables du genre « bon, tu vas t'y mettre ? » ou bien « fais donc un effort ! » ou encore « tu sais bien qu'il faut faire comme cela » ou que sais-je ; ces injonctions que l'on peut identifier à du contrôle rendent souvent inefficace notre travail. Ce travail que nous venons de faire ouvre une autre voie : repérer que nous pouvons opérer un contrôle du contrôle pour accéder au lâcher prise. Et si tout commençait par une bienveillance vis-à-vis de soi-même ?!!!

↳ Enfin, je souhaite dans ce paragraphe poser quelques mots sur des éléments de réflexion que je me suis fait. Moments d'étonnement, de surprise, d'évidences méritent d'être redits afin de tracer des perspectives pour l'accompagnement. Il y a une Evelyne qui est formatrice de professionnels du secteur social qui ne peut s'empêcher de chercher des liens entre cette extraordinaire expérience et ce qu'elle pourrait en tirer pour les apprenants qu'elle accompagne.

Nous voyons à travers cet exemple combien un tout petit instant est riche d'informations. Dans le cadre

⁵ Op cit p.67

de l'alternance, théorie/pratique, lorsque nous faisons un retour réflexif sur l'expérience en situation de travail, il est devenu encore plus évident, et cela confirme ma conviction de focaliser l'échange sur des quart d'heure, sur des minutes de travail, et non pas vouloir débriefer une activité dans sa globalité.

Le questionnement spécifique de l'explicitation permet l'émergence de prises de conscience, ça nous le savons. Toutefois mes interviewers ont introduit des nouveautés et je leur laisse l'honneur de témoigner de leur savoir-faire. Quoi qu'il en soit, de mon point de vue d'interviewée je me suis laissée surprendre sur l'effet d'un ou deux format de question inhabituel « qui est donc cette Evelyne qui sait dire comme ça... » « Tu le connais ce petit blanc ? Tu sais comment il fonctionne ? Je me souviens que j'ai remarqué ces questions au moment où elles m'ont été posées et qu'elles ont eu de l'effet. C'était comme si j'arrivais reconstituer une sorte de puzzle, de repérer où sont mes capitalisations. J'ai trouvé cela intéressant de voir comment cela m'aidait à établir des liens. Souvent la formation se fait de moment juxtaposés et c'est à l'apprenant qu'incombe la charge de faire les liens. Je suis de plus en plus convaincu qu'il est du rôle de l'accompagnateur de faciliter cette activité de l'apprenant.

Mon exemple montre comment j'ai su être bienveillante avec moi-même, et cette bienveillance a été source d'efficacité. Dans mon métier de formatrice, ma mission est de former des futurs professionnels à s'occuper des autres. Or nous les formons très peu à s'occuper d'eux même. Quand on conçoit une ingénierie de formation, quelle qu'elle soit, on met en place deux choses : l'apprentissage du contenu et l'apprentissage de la façon dont on nous fait apprendre. Il y a là quelque chose à penser quelque chose de plus précis.

Au cours de cette rédaction j'ai usé de l'expression « état interne », j'ai reparlé du « petit blanc » qu'il m'a été difficile de décrire. Je n'ai pas assez de mots, je manque de vocabulaire pour dire ce qui se passe en moi, ce que je perçois, ce que je ressens. En fait « c'est là », c'est comme une image mais c'en n'est pas une, une métaphore pourrait faciliter la description, mais pas tout à fait ..., par contre, moi, je sais. Neuf mois après cet entretien, je peux encore « goûter » cet état interne, ce petit blanc, je peux y repenser et les retrouver intacts. Comment faire pour savoir décrire davantage ?

C'est une chose toujours étonnante de découvrir et à la fois de se dire « mais, oui c'est vraiment ça qui s'est passé » un peu comme si je le savais déjà. Ce travail participe de mon développement personnel. Il me permet d'affiner ma connaissance du « lâcher prise », de pouvoir en parler mais en même temps de le relier à un vécu particulier ; et en plus d'en avoir le mode d'emploi.

Pierre nous indique en introduction de ne pas s'obliger à un entretien « complet » qui durerait 20 minutes, mais d'oser s'arrêter, de discuter de ce qui a été mis à jour et de reprendre. J'ai vécu 4 entretiens. Entre chaque nous avons débrieffé et décidé de ce sur quoi continuer. Nous avons « tenu conseil ». En effet tous les membres étaient « experts » de la situation. Nous avons mis au pot commun nos points de vue respectifs, il n'y a pas dans le groupe un expert qui sait pour les autres, bien sûr qu'il y a dans le groupe des individus plus experts que d'autres mais dans la méthode tous les points de vue ont participé de l'expertise de la situation du moment. Il y a là de la méthodologie transférable.

Il faut conclure, me dit mon cerveau gauche ! Pour arriver à cette fin d'article, Dieu sait combien j'ai activé le contrôle, le lâcher prise et le contrôle du contrôle ! Il s'agit d'une fin provisoire car nous avons besoin de délibérer pour m'aider à y voir plus clair sur la question de l'accompagnement en formation et construire de nouvelles perspectives de travail d'accompagnement.

Entretien d'explicitation, ESPE Nancy, le 25 octobre 2018

Véronique Jakoucheff interviewée par Catherine Hatier

Véronique est enseignante en maternelle. Lorsque je la rencontre dans le cadre d'une reprise d'études, elle est interpellée par un changement d'attitude d'un de ses élèves scolarisé dans sa classe, changement qu'elle repère avec beaucoup de détails et de précisions. Le petit garçon est hongrois, et la langue française n'est pas encore maîtrisée. Si Véronique repère le moment où quelque chose change et comment cela se manifeste, elle ne peut toutefois faire que des suppositions pour en comprendre les raisons. Le découvrir serait pour elle une belle source d'informations. Elle acceptera de tenter l'expérience par un entretien d'explicitation, que je lui avais présenté par ailleurs.

Présentation de la situation à partir de l'entretien retranscrit (de A10 à A14):

Les premières semaines ont été compliquées pour Véronique de par l'attitude de ce petit élève qui s'agitait rapidement surtout au moment du regroupement, qui tapait des pieds, qui faisait des bruits de bouche, qui était très bagarreur dans la cour. Elle sentait qu'il refusait sa main qu'elle lui donnait quand elle allait le chercher.

Début octobre, c'est le début des Activités Pédagogiques Complémentaires. Le travail mené est en lien avec son mémoire à partir d'un album *bon appétit monsieur lapin*, pour dit-elle, le faire entrer dans cette langue française.

Dès la sortie et même pendant cette demie heure de travail, elle l'a trouvé plus "lumineux" et après coup elle a eu l'impression qu'à partir de cette séance, il bougeait moins dans les moments de regroupement, il y avait moins de bruit de bouche, il la sollicitait davantage pour savoir ce qu'il y avait à faire, il refusait moins certaines activités et dans la cour quand il se bagarrait, elle sentait que sa main était bien dans la sienne, il était d'accord, ça l'avait rassuré. Même si son petit élève hongrois ne comprenait pas, il y avait quelque chose, pense Véronique, un ressenti qui devait un petit peu l'apaiser et lui permettre de sentir qu'on s'occupait de lui comme les autres élèves.

Alors pour les prochaines séances, elle décide de garder le même groupe d'enfants, supposant que leur regard ou ce qu'ils ont exprimé de leur étonnement à l'entendre parler et à découvrir qu'il sait des choses, a pu participer à ce changement.

A moins que, comme elle le pressent également, ce soit elle qui contribue à ce changement, par ce qu'elle a fait lors de cette séance et qui pour l'instant n'est pas suffisamment détaillé.

C'est l'objet de cet entretien d'explorer plus finement ce qui s'est passé et comment cela s'est passé en termes de déroulement d'actions pour découvrir ce qui a conduit et permis le changement d'attitude de ce petit garçon allophone, maintenant plus apaisé, plus "lumineux", plus intéressé, plus calme, plus souriant, ayant trouvé sa place d'élève et semble -t-il davantage disponible à rentrer dans les apprentissages.

Pour analyser cet entretien enregistré et retranscrit, je vais extraire à partir de la ligne B15, quelques questions ou relances choisies pour leur pertinence que je perçois à venir documenter 5 intentions repérées que j'associerai aux modalités mise en œuvre et aux effets produits que je catégoriserai en fonction des satellites de l'action comme le propose Pierre Vermersch. Les 5 intentions repérées qui vont guider cette analyse sont:

- Aller vers le moment du moment qu'on cherche à documenter
- Ancrer dans le moment du moment et faire décrire dans un déroulé temporel
- Obtenir les critères
- Feuilletter pour accueillir ce qui est recherché en termes d'actions
- Accueillir l'émotion qui y est associée et en faire un élément ressource par un ancrage

Première intention : aller vers le moment du moment qu'on cherche à documenter

| Le guidage de l'intervieweur | Mode utilisé dans l'intention de la relance | Les effets produits |
|--|---|--|
| <p>B15- <i>Alors si tu veux bien Véronique revenir sur ce moment, donc apparemment c'est quelque chose que tu as bien repéré, c'est un moment une séance en APC</i></p> <p>B17- <i>Et il y avait d'autres élèves si tu pouvais revenir sur ce moment, me décrire un petit peu comment c'était que je m'en fasse une représentation.</i></p> <p>B27- <i>Juste peut-être Véronique si tu en es d'accord, c'est revenir sur ce moment-là, ce moment qui s'est passé où il s'est passé ce que tu racontes là, donc tu es, tu parles d'un travail que tu as fait avant, tu as devant toi quelque chose ces mots la sont devant toi?</i></p> | <p>Qualifier le moment de bien repéré et le nommer en reprenant les mots utilisés par Véronique.</p> <p>Désigner un des éléments du contexte, ici d'autres élèves, et le but recherché pour l'intervieweur qui est de s'en faire une représentation.</p> <p>Utiliser une formulation vide de contenu pour désigner le moment, puis énoncer un travail antérieur supposé en lien avec le moment repéré qui reste à documenter.</p> | <p>A16- Véronique donne son accord sans commentaire.</p> <p>But et actions Information sur l'objectif de cette séance, ce qu'elle a fait avant, et maintenant auprès de tous les enfants sans décrire comment elle le fait. A26- Ce qu'elle a fait ensuite avec les élèves, sans décrire comment cela se fait.</p> <p>De A28 à A37- 3 actions sont énoncées mais pas décrites: - <u>elle présente</u> des images à tous les enfants sur une table ovale avec un jugement: elle aime bien. - <u>elle expose</u> - <u>elle leur redemande de reverbaler</u></p> |

Deuxième intention : Ancrer dans le moment du moment et faire décrire dans un déroulé temporel

| Le guidage de l'intervieweur | Mode utilisé dans l'intention de la relance | Les effets produits |
|---|--|--|
| <p>B39- <i>D'accord donc ce moment là où tu as tes images, d'accord tu les, tu les présentes aux enfants, c'est comment?</i></p> <p>B41- <i>Si tu pouvais me décrire, voilà me décrire</i></p> <p>B63- <i>Donc tu présentes la fiche le renard et tu dis qu'il y a une autre fiche pour manger</i></p> <p>B67- <i>D'accord je vois, donc tu présentes cette fiche et qu'est-ce qui se passe à ce moment là?</i></p> | <p>Reprendre un élément du contexte (ici les images), l'associer à l'action qui est celle de présenter les images aux enfants, et demander de décrire l'activité.</p> <p>Formuler à nouveau la demande de description.</p> <p>Encourager la description de l'activité par la présentation des supports utilisés pour ancrer davantage. Confirmer la représentation possible et poser une question ouverte.</p> | <p>Donne juste son accord</p> <p>4 actions: celle de <u>prendre</u> une après l'autre les images associée à un geste de la main droite, celle de <u>dire</u>. En A46- celle de <u>nommer</u> A50- celle de <u>faire le geste</u></p> <p>Énonciation des fiches, commentaires</p> <p>Jugement : il est intéressé</p> |

Troisième intention : Obtenir les critères

| Le guidage de l'intervieweur | Mode utilisé dans l'intention de la relance | Les effets produits |
|--|--|---|
| B71- <i>D'accord si tu veux bien Véronique, il est intéressé, à quoi tu vois qu'il est intéressé, prends le temps tranquillement.</i> | Orienter la question vers le jugement, ce qui se voit de l'élève. | Jugement : il est calme |
| B79- <i>Quand tu dis il est dans l'activité, il est avec les autres, tu le vois, à quoi tu repères tout ça?</i> | Orienter vers ce qui se repère de ce qui se voit, pour obtenir les critères. | Les critères son visage lumineux, sa posture |
| B83- <i>D'accord il est avec nous, il veut bien, tu le vois à son regard, tu le vois à sa posture, est-ce que tu le vois à autre chose qu'il est là avec vous qu'il est bien? Est-ce qu'il y a autre chose? (silence) quand tu le vois</i> | Reprise des critères pour ouvrir sur autre chose sur indication vide de contenu. | Emotion |
| B91- <i>Quelque chose de paisible, y a autre chose que tu vois que tu repères à ce moment là?</i> | Reprendre ce que se dit, ouvrir sur d'autres critères possibles à partir de ce qui se voit, se repère. | Pas d'autres critères à ce qui est dit de ses yeux lumineux, de son sourire, de sa nouvelle posture détendue, paisible |
| B93- <i>D'accord tu parlais des autres</i> B95- <i>Qu'est-ce que tu repères chez les autres.</i> | Poursuivre la recherche de nouveaux critères en direction des autres élèves. | Commentaire |
| B97- <i>A quoi tu sais?</i> | Question directe sur les critères. | |
| B105- <i>D'accord c'est à dire que toi tu vois dans ce que tu as dit, si j'essaie de reprendre, tu as repéré dans ses yeux lumineux</i> B107- <i>Dans sa façon d'être, dans sa posture les mains sur la table et puis il y a cette chose là, il se met à parler</i> | Reprendre les éléments repérés, et aller vers ce que fait l'enfant. | Jugement : leur étonnement Approuve |

Quatrième intention : Feuilletter et accueillir ce qui est recherché en termes d'actions.

| Le guidage de l'intervieweur | Mode utilisé dans l'intention de la relance | Les effets produits |
|---|---|--|
| B109- <i>Oui, d'accord il se met à parler et qu'est ce que tu fais à ce moment là quand il se met à parler si tu arrives à repérer ce moment là?</i> | Maintenir en prise et aller vers l'action | Jugement : peut-être que moi aussi je suis contente |
| B113- <i>Tu lui as touché la maintenant</i> B115- <i>A ce moment là au moment où il parle</i> B117- <i>D'accord tu touches sa main.</i> B121- <i>D'accord tu l'as pas dit, mais c'est ce qui te revient là</i> | Maintenir en prise | A112- but c'est quant même que cet enfant soit bien dans cette classe émotion Action : et peut-être que je lui ai touché la main. But : un petit peu pour le calmer et lui dire sans lui dire verbalement, c'est le sens du geste. |

Cinquième intention : Accueillir l'émotion qui y est associé et en faire un élément ressource par un ancrage.

| Le guidage de l'intervieweur | Mode utilisé dans l'intention de la relance | Les effets produits |
|---|---|---|
| <p>B125- <i>C'est ce qui te revient là, d'accord et tu fais ce geste de lui toucher la main d'accord et c'est important pour toi à ce moment là?</i></p> <p>B131- <i>Tu peux euh rester avec ça Véronique y a pas de, voilà garde bien ça c'est certainement un moment important pour toi qui se passe là donc accueille-le, parce que ça a beaucoup de sens voilà, ce que je te propose simplement voilà quand tu seras prête de le faire, c'est à partir de ce qui s'est donné là, à partir de ce que tu repères de cette façon là, de ce geste que tu fais, de ces mots qui t'arrivent maintenant mais qui sont certainement ce qui t'est venu à ce moment là, si tu gardes tout ça et puis peut-être que, voilà si il y a quelque chose d'autre que tu pourrais garder, peut-être deux mots, qu'est-ce que dans ce que tu découvres là, qu'est-ce qui serait important pour toi, alors soit de le garder, soit de le mettre en mots, voilà peut-être dans ce geste que tu fais (reprise lente du geste de Véronique) y a quelque chose qui est très fort pour toi.</i></p> <p>B135- <i>D'accord aider, faciliter est-ce que c'est ça, tu peux tu peux le garder ça, ou est-ce qu'il y a autre chose qui te vient, ou est-ce que ça ça te convient, aider faciliter?</i></p> <p>B137- <i>Ca te convient, y a quelque chose que tu fais dans ce geste (reprise du geste) est-ce que quand tu refais ce geste, si tu le refais encore une fois, est-ce qu'il y a peut-être autre chose qui te vient aider, faciliter</i></p> | <p>Maintenir par la reprise du geste et amorcer le sens de l'émotion</p> <p>Maintenir en prise sur le sens de ce qui s'est donné du geste, de ce qui n'a pas été verbalisé, et ancrer</p> <p>Vérifier ce qui convient à Véronique en reprenant l'énonciation de ce qui se donne.</p> <p>Vérifier la justesse de ce qui se donne en associant geste et les mots choisis.</p> | <p>But : A126- c'est un lien A128- c'est vraiment un lien d'aide (émotion exprimée)</p> <p>A132- but Mise en mots de ce que représente enseigner pour Véronique.</p> <p>A136- jugement: confirme que pour l'instant cela lui convient.</p> <p>A138- Véronique vérifie pour elle, critère non énoncé But : donner une place à chaque enfant pour que voilà, mais on arrive toujours, pour l'instant c'est aider faciliter.</p> |

Ce que cette analyse m'apprend:

L'acte pédagogique recherché aussi peu visible soit-il qu'il pourrait presque passer inaperçu est ici débusqué par le recours aux techniques de l'entretien d'explicitation. Par la mise à jour d'une succession d'étapes, nous avons pu accéder au but recherché dans l'action mise en œuvre, relié à son résultat final. Ce presque rien, le geste de toucher la main, associé à une pensée fugace, ce presque rien au point de paraître presque anodin, révélé dans une vive émotion traduisant ainsi son caractère de justesse et d'importance pour celle qui l'annonce, vient nous dire ce qui à l'instant se joue dans le relation pédagogique.

Le quelque chose, le ressenti repéré en A12 par l'enseignante, "*même s'il ne comprend pas, je pense qu'il y avait quelque chose un ressenti qui devait un petit peu l'apaiser, se sentir que on s'occupait de lui coomme les autres élèves*" semble s'originer dans le geste de l'enseignante, qui en A118 nous livre

l'intention recherchée sans l'avoir alors exprimée d' "*un petit peu pour le calmer, lui dire euh c'est pas grave, on va y arriver mais je ne l'ai pas dit verbalement*".

Véronique a choisi de toucher la main de son petit élève au moment des APC, un moment qu'elle apprécie, un moment où ce petit allophone ne sait pas mais va pouvoir ressentir ce toucher, parce qu'il le relie à elle, sa maîtresse d'école, à ce qu'elle pense de très important pour elle alors dans l'instant. Et ça, ça semble avoir été suffisamment intense et partagé dans l'instant pour avoir comme conséquence que les choses apparaissent autrement possibles maintenant.

Par cet entretien, l'enseignante a pu accéder à ce que signifie pour elle enseigner, au but recherché de créer un lien d'aide traduit dans le geste de toucher la main de son petit élève allophone alors en difficulté, qui a conduit au résultat repéré, l'accès possible maintenant aux apprentissages pour cet élève.

Plus tard Véronique écrira:

"Cet entretien m'a ouvert l'esprit sur le sens que je donne à mon métier d'enseignante. Pourquoi je l'ai choisi? Et ce que je fais correspond à ce que je veux transmettre.

Après le décès de mon papa, j'ai décidé de retourner enseigner dans l'école de mon enfance alors que tout se passait très bien où j'étais (enfants et parents plus que gentils). Je ne comprenais pas ce retour aux sources et je savais que le milieu était plus difficile. Mon papa nous racontait souvent sa scolarité douloureuse. L'entretien d'explicitation m'a permis de comprendre l'importance que je donnais dans ces gestes qui donnaient du lien entre l'enseignant et l'élève, qui rencontre des difficultés. Et c'est pour cette raison que l'émotion m'a envahie lors de notre entretien. Je venais de me rendre compte que tout était lié. Merci Catherine, car j'aurais pu tourner en rond longtemps à attendre une réponse."

En faisant cette analyse, je découvre que la façon que je choisis de la mener me conduit à faire des choix qui se sont orientés vers mes intentions, leurs modalités et les effets obtenus. Ce travail me confirme toute l'importance à accorder dans l'entretien au guidage, à la vigilance à le conduire sans induire de réponses. Mener cet entretien sur un temps qui m'a étonnée dans sa courte durée de 13 minutes, a été possible parce qu'il succède à un temps de récit où apparaît clairement et se repère, ce que j'énonce en B3, un peu comme un point de bascule, ce qui convient d'ailleurs à Véronique. Mais il a surtout été possible grâce à l'accord de Véronique à se prêter en toute confiance à cet entretien dans une grande authenticité et un grand professionnalisme qui m'émeut. Je lui exprime toute ma reconnaissance.

L'entretien d'explicitation

A: Véronique, B: Catherine

B1- Tu t'installes euh peut-être comme tu tu comme tu

A2- Oh oui je suis bien comme ça

B3- Bon je vais enlever ma veste moi. Alors euh donc l'idée c'est euh de pouvoir euh dans ce que j'ai compris comme je te disais, j'avais repéré dans ce que tu disais, un moment qui faisait un peu point de bascule, je l'ai appelé comme ça, je ne sais pas si c'est le mot qui te convient

A4- Oh oui ça me convient

B5- Oui, et ce que je te propose V c'est tout simplement de reprendre ce moment-là si tu veux bien

A6- Oui

B7- De laisser venir tranquillement ce qui vient et si tu en es d'accord voilà et donc tu me fais signe quand tu es prête voilà ça te va comme ça?

A8- Oui ça me va

B9- Oui

A10- Alors euh il s'agit d'un d'un enfant hongrois qui ne parlait pas un mot de français et euh les premières semaines ont été moi j'ai trouvé compliquées, il s'agitait rapidement surtout au moment du regroupement, il faisait des, il tapait des pieds, il faisait des bruits de bouche, euh très bagarreur dans la cour quand j'allais le chercher je lui donnais la main, euh je sentais qu'il refusait et euh en début octobre on a commencé les APC, et donc euh on a travaillé sur le début de mon mémoire (*sourire*), sur un album pour le faire entrer dans cette langue française et on a travaillé sur "bon appétit monsieur lapin", et euh j'ai trouvé euh en sortant dès la sortie euh et même pendant pendant cette demie heure de travail, je l'ai trouvé plus lumineux et euh après coup je j'ai eu l'impression qu'il bougeait moins dans les moments de regroupement, que y avait moins de bruit de bouche, qu'il me sollicitait plus pour savoir ce qui était à faire, qu'il refaisait moins euh certaines activités, et dans la cour quand il se bagarrait il était d'accord, je sentais bien que sa main était bien dans ma main

euh euh, que il était d'accord ça l'avait rassuré, et j'ai eu l'impression que c'était cette séance, même que pour les prochaines séances, je garde le même groupe d'enfants, c'est quatre enfants je garde le même groupe parce que j'ai l'impression que c'est peut-être moi c'est peut-être les autres aussi avec leur leur regard, ils ont été étonné que cet enfant pouvait parler, et ils l'ont verbalisé aussi ils ont dit oh bin hein il sait des choses

B11- D'accord

A12- Donc euh même s'il ne comprend pas je pense qu'il y avait quelque chose un ressenti qui était euh qui devait un petit peu l'apaiser, se sentir que on s'occupait de lui coomme les autres élèves

B13- D'accord

A14- Moi j'ai eu l'impression la

B15- Alors si tu veux bien V revenir sur ce moment, donc apparemment c'est quelque chose que tu as bien repéré, c'est un moment une séance en APC

A16- Oui

B17- Et il y avait d'autres élèves hin si tu pouvais revenir sur ce moment, me décrire un petit peu comment c'était que je m'en fasse une représentation

A18- D'accord alors on a, c'était la première séance on découvrait le livre "bon appétit monsieur lapin" avant de découvrir le livre euh j'avais listé tous les mots de vocabulaire normalement qui étaient difficiles, et donc pour lui tous les mots de vocabulaire, la grenouille en image,

la grenouille le lapin donc j'avais présenté les personnages aux enfants à tous les enfants

B19- Oui

A20- Et chacun leur tour devaient redire les mots, il y avait aussi des mots difficiles, y avait plancton y avait larve, mais y avait singe baleine et le renard

B21- D'accord

A22- Et donc son tour est arrivé et il a repris certains mots qui étaient, après coup j'ai su qui étaient faciles pour lui, par exemple banane c'est la même chose en hongrois puisque la maman m'a fait un petit imagier de des mots euh des fruits, donc je pense qu'il a du raconter des fruits euh

B23- D'accord

A24- En français et en hongrois

B25- D'accord oui

A26- Et euh après ce que j'ai fait ... on a lu l'histoire

B27- Juste peut-être V si tu en es d'accord, c'est revenir sur ce moment-là, ce moment qui s'est passé où il s'est passé ce que tu racontes là, donc tu es, tu parles d'un travail que tu as fait avant, tu as devant toi quelque chose ces mots là sont devant toi?

A28- C'est des images que des images

B29- Tu as des images devant toi

A30- Oui et je les présente à tous les enfants, c'est une table ovale parce que j'aime bien travailler

B31- D'accord

A32- Donc euh je les présente à tout le monde

B33- D'accord

A34- Renard la baleine

B35- D'accord

A36- Donc j'expose

B37- Oui

A38- Et après à tour de rôle, je leur redemande de reverbaler ces mots de vocabulaire, ce sont ce sont des des mots que l'on retrouve dans l'album, mais je n'ai pas encore lu l'album

B39- D'accord donc ce moment là où tu as tes images, d'accord tu les tu les présentes aux enfants c'est comment?

A40- Oui

B41- Si tu pouvais me, voilà me décrire

A42- Alors je les prends une après l'autre (*la main droite se retourne paume vers le ciel avec un mouvement vers l'avant*) et je dis le renard

B43- D'accord tu prends la première image et la première image et c'est le renard

A44- Je ne pense pas c'est peut-être le lapin voilà le lapin

B45- Tu prends la première image (*reprise du geste*)

A46- Le singe voilà et je je je nomme ces ces animaux et je nomme ces images

B47- D'accord

A48- Avec aussi y a l'action manger et l'action je n'aime pas

B49- D'accord tu nommes les images et l'action manger c'est

A50- Je fais le geste et y a une personne qui est en train de manger pour signifier que c'est le mot manger

B51- Alors le renard et l'action manger

A52- C'est aussi sur une fiche tout est sur une fiche

B53- C'est sur une fiche, tu veux dire

A54- Sur des petites fiches on va dire la moitié d'une feuille A4

B55- D'accord

A56- Et sur chaque fiche

- B57- Oui
 A58- Plastifiée y a un dessin qui correspond à un mot
 B59- D'accord un dessin qui correspond à un mot ça c'est sur une fiche
 A60- Voilà
 B61- Et y a une autre fiche?
 A62- Y a plein de fiches on va dire on va dire peut-être 7 euh 10, 10 fiches à présenter aux élèves
 B63- Donc tu présentes la fiche le renard et tu me dis qu'il y a une autre fiche pour manger
 A64- Alors y a une fiche pour le renard, y a une fiche pour le lapin, y a une fiche pour la banane pour la baleine, y a une fiche euh pour l'action manger, pour plancton que j'ai expliqué aux enfants avant, pour larve voilà pour les mots de vocabulaire que l'on peut trouver
 B65- D'accord
 A66- Dans cet album
 B67- D'accord je vois, donc tu présentes cette fiche et qu'est-ce qui se passe à ce moment là?
 A68- bin mum bin il est intéressé ça l'intéresse
 B69- D'accord
 A70- Y a des mots qui, il est intéressé et il euh je pense qu'il a l'impression de comprendre ce qu'on lui demande (*sourire*), il a l'impression d'être considéré comme un élève
 B71- D'accord si tu veux bien V, il est intéressé, à quoi tu vois qu'il est intéressé prends le temps hin tranquillement
 A72- Alors je pense déjà il est calme
 B73- Il est calme,
 A74- Il est souriant il est posé euh il écoute ce que les autres disent, il est dans l'activité et quand c'est son tour et bin il fait cooomme les autres enfants
 B75- D'accord
 A76- Et quand il ne sait pas il lève les épaules je lui renomme
 B77- D'accord
 A78- Ce mot de vocabulaire
 B79- Quand tu dis il est dans l'activité il est avec les autres, tu le vois, à quoi à quoi tu repères tout ça?
 A80- Je pense à son visage qui est lumineux euh à sa posture
 B81- Oui
 A82- Qui est euh bien assis, les mains bien sur la table, vraiment euh il est avec nous, il veut bien
 B83- D'accord il est avec nous, il veut bien, tu le vois à son regard tu le vois à sa posture, est-ce que tu le vois à autre chose qu'il est là avec vous qu'il est bien? Est-ce qu'il y a autre chose? (*silence*) quand tu le vois
 A84- Oui(*émotion*)
 B85- Quand tu le vois
 A86- Oui ses yeux qui sont lumineux
 B87- Oui ses yeux
 A88- Euh son sourire
 B89- Oui
 A90- Euh voilà vraiment détendue quelque chose de, alors que c'est un enfant qui n'est pas toujours détendu, qui peut se frapper sur le front, voilà quelque chose vraiment quelque chose de paisible euh euh quelque chose de paisible
 B91- Quelque chose de paisible, y a autre chose que tu vois que tu repères à ce moment là?
 A92- Euh non pas plus
 B93- D'accord tu parlais des autres
 A94- Oui
 B95- Qu'est ce que tu repères chez les autres
 A96- Bin je repère chez les autres, que les autres se rendent compte que c'est un enfant qui sait des choses aussi
 B97- A quoi tu sais?
 A98- Déjà par leur étonnement, par une une petite fille qui dit, et il dit bien les choses, elle le nomme bien elle dit bin il sait aussi
 B99- C'est une petite fille qui dit
 A100- Il sait aussi bien voilà
 B101- C'est ce que dit la petite fille
 A102- C'est ce que dit la petite fille, alors pas sur ces mots là, mais ça veut dire ça, tu vois je sais plus ce qu'elle a dit vraiment, mais je pense que euh, mais ça revenait à ça, et je lui ai dit oui effectivement tout le monde s'est rendu compte que bin cet enfant, peut-être que les autres élèves avaient l'impression qu'il ne savait pas grand chose puisqu'il parlait pas notre langue, bin cet enfant bin en parlant une partie de notre langue on se rend compte qu'il sait des choses
 B103- D'accord parce qu'il s'est mis à parler là ce moment là
 A104- Parce qu'il s'est mis à parler
 B105- D'accord c'est à dire que toi tu vois dans ce que tu as dit, si j'essaie de reprendre, tu as repéré dans ses yeux lumineux
 A106- Oui

- B107- Dans sa façon d'être, dans sa posture les mains sur la table et puis il y a cette chose-là, il se met à parler
A108- Oui c'est ça
B109- Oui, d'accord il se met à parler et qu'est-ce que tu fais à ce moment là quand il se met à parler si tu arrives à repérer ce moment là
A110- Peut-être que moi aussi je suis contente
B111- Tu es contente
A112- (*émotion*) Parce que mon but c'est quant même que cet enfant euh soit bien dans cette classe, et peut-être que je euh (*émotion*) je lui ai touché sa main
B113- Tu lui as touché sa main
A114- Oui
B115- A ce moment là au moment où il parle
A116- Oui
B117- D'accord tu touches sa main
A118- Oui et peut-être au moment aussi où il ne sait pas, un petit peu pour le calmer, lui dire euh c'est pas grave, on va y arriver mais je ne l'ai pas dit verbalement
B119- Tu l'as pas dit
A120- Non
B121- D'accord tu l'as pas dit mais c'est ce qui te revient là
A122- Oui
B123- C'est quelque chose qu'on peut penser, tu l'as peut-être pensé à ce moment là
A124- Oui
B125- C'est ce qui te revient là, d'accord et tu fais ce geste de lui toucher la main d'accord et c'est important pour toi à ce moment là?
A126- C'est un lien
B127- D'accord un lien
A128- Il était en face de moi c'est vraiment un lien d'aide (*émotion*)
B129- Oui d'accord un lien d'aide en lui touchant la main oui d'accord... ça semble important pour toi
A130- Oh oui
B131- Tu peux euh rester avec ça V y a pas de, voilà garde bien ça c'est certainement un moment important pour toi qui se passe là donc accueille-le, parce que ça a beaucoup de sens voilà, ce que je te propose simplement voilà quand quand tu seras prête de le faire, c'est à partir de ce qui s'est donné là, à partir de ce que tu repères de cette façon là, de ce geste que tu fais, de ces mots qui t'arrivent maintenant mais que qui sont certainement ce qui t'est venu à ce moment-là, si tu gardes tout ça et puis peut-être que, voilà si il y a quelque chose que tu pourrais garder, peut-être deux mots, qu'est-ce que dans ce que tu découvres-là, qu'est ce qui serait important pour toi, alors soit de le garder, soit de le mettre en mots, voilà peut-être dans ce geste que tu fais (*reprise lente du geste de A*), y a quelque chose qui est très fort pour toi
A132- Oui y a euh (*beaucoup d'émotion*) je pense que pour moi enseigner c'est aider ..., voilà c'est faciliter
B133- Aider faciliter (*lente reprise de ces deux mots*) oui
A134- Bon le cursus scolaire, je ne sais pas, ce qui peut être difficile pour euh pour certains certains élèves voilà c'est pour moi c'est important
B135- D'accord aider faciliter est-ce que c'est ça, tu peux tu peux le garder ça, ou est-ce qu'il y a autre chose qui te vient, ou est-ce que ça te convient, aider faciliter?
A136- Oui je pense que pour l'instant ça me convient
B137- Ça te convient, y a quelque chose que tu fais dans ce geste (*reprise du geste*) est-ce que quand tu refais ce geste, si tu le refais encore une fois, est-ce qu'il y a peut-être autre chose qui te vient aider faciliter
A138- (*A reprend plusieurs fois le geste, laisse venir ce qui vient comme pour laisser se résonner la justesse de ce qui se donne*) Euh après peut-être, donner une place à chaque enfant, pour que voilà, mais on n'arrive toujours, pour l'instant c'est, aider faciliter
B139- D'accord aider faciliter oui est-ce que ça te va ça?
A140- Oui
B141- Bon on peut s'arrêter là?
A142- On peut s'arrêter là.

Articuler Explicitation & Psychologie Clinique Fragments d'un Processus de Recherche

Jennifer Denis

Docteure en Psychologie, Psychologue Clinicienne & Psychothérapeute Analytique et Systémique
Université de Mons, Service de Psychologie Clinique Systémique et Psychodynamique (Belgique)
Post-doctorante UQTR (Canada)

Résumé :

L'objectif de cet article est de retracer quelques moments significatifs du processus de notre recherche doctorale — aboutie en décembre 2016 — portant sur l'évaluation des processus thérapeutiques à l'œuvre dans la clinique de crise. Plus particulièrement, nous souhaitons mettre en lumière notre dispositif particulier de codage des données brutes qui nous a permis d'aboutir à une théorisation nouvelle concernant la manière dont les intervenants-experts de la crise pensent en action et originent leurs actions thérapeutiques.

Nous verrons ainsi en quoi l'explicitation a toute sa pertinence dans le cadre des recherches en psychologie clinique.

Mots clefs : Processus thérapeutiques, Crise, Approche qualitative, Entretien d'Explicitation

1. Contexte du projet de recherche

Notre étude s'inscrit dans le cadre des recherches sur l'évaluation des psychothérapies (e.a. Luborsky et al., 1975⁶ ; Thurin & Thurin, 2007⁷ ; Lambert & Ogles, 2004⁸). L'évaluation des psychothérapies se focalise autant sur la compréhension de ce qui se passe dans l'univers du patient (e.a. vécu subjectif, problématique, représentations mentales), que dans celui du thérapeute et de ses caractéristiques personnelles (e.a. compétences, manière d'interagir, sensibilité personnelle) ou encore, dans la manière dont la relation thérapeutique, entre ces deux protagonistes, s'opère progressivement pour la bonne mise en place de l'engagement et du dialogue thérapeutique. Dans notre cas, nous avons ciblé le vécu singulier d'intervenants-experts exerçant dans la clinique de crise afin de mieux comprendre ce qui sous-tend la construction des relances thérapeutiques, du début d'une prise en charge jusqu'à sa clôture. De la sorte, nous voulions mettre en exergue l'ensemble des processus décisionnels étayés dans ce type d'interventions cliniques et thérapeutiques.

L'idée de nous intéresser aux connaissances réfléchies et pré réfléchies des intervenants-experts dans la clinique de crise, n'est pas venue d'emblée. C'est à l'issue d'une première étude qui visait à modéliser la manière dont les intervenants de la crise travaillaient et surtout, au stade de nos conclusions que nous sommes restées sur notre faim. En effet, la méthodologie choisie — Grounded Theory Methodology (Glaser & Strauss, 1967) — nous a permis de théoriser sur le concept de crise et sur la manière de prendre en charge une personne en état de crise psychique (Denis & Hendrick, 2017)⁹. Toutefois, ces théorisations se fondaient uniquement sur la parole et les échanges verbaux entre nous — le chercheur — et les différents intervenants de notre cohorte. En aucun cas, nous n'avions mis en place, par exemple, un dispositif vidéo pour visionner les actions thérapeutiques des intervenants et ainsi, observer si ce qu'ils nous mentionnaient en entretien étaient appliqués ou non tout au long de leurs prises en charges.

⁶ Luborsky, L., Singer, B., & Luborsky, L. (1975). Comparative studies of psychotherapies. *Archives of General Psychiatry*, 32, 995-1008.

⁷ Thurin, J-M., & Thurin, M. (2007). *Évaluer les psychothérapies : méthodes et pratiques*, Paris : Dunod.

⁸ Lambert (Michael J.), Ogles (Benjamin M.).- The efficacy and effectiveness of psychotherapy, in Lambert (M. J.), *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change*, New York, Wiley, 2004, p. 139-163.

⁹ Denis, J. & Hendrick, S. (2017). Explorer le vécu de la crise à partir de la parole incarnée d'intervenants professant en unité de crise et d'urgences psychiatriques, *Approches Inductives*, Vol 4(1), pp. 51-79.

Ce genre de dispositif méthodologique a toute sa pertinence dans la recherche en psychologie — comme dans d'autres domaines d'ailleurs. Cependant, il ne rencontrait pas, à ce stade, nos attentes. A notre sens, ce type d'outil présente plusieurs limites dont celles notamment de ne pas pouvoir accéder à l'inattendu et surtout, à l'inobservable c'est-à-dire à ce qui se passe dans la tête des sujets lorsqu'ils élaborent leurs actions.

De ce fait, nos premiers entretiens se fondaient sur la « bonne foi » de ce que chacun des intervenants amenaient de son vécu. Loin de nous, ici, de remettre en cause la véracité de leurs propos. Cependant, en tant que chercheur, nous sommes restées interrogatives sur le fait de savoir si ces intervenants faisaient réellement ce qu'ils nous disaient qu'ils faisaient dans la description verbale de leurs interventions. Pour pallier ce questionnement, il nous fallait donc trouver un outil méthodologique, non invasif (comme la vidéo peut parfois l'être, d'autant plus, en situation d'urgences psychiatriques et de crise), prêt à nous permettre d'accéder aux actions thérapeutiques tant procédurales que mentales — puisqu'encore une fois, dans le second cas, la vidéo a ses limites. C'est dans ce contexte que l'Entretien d'Explicitation (EdE) nous est apparu comme une évidence. En effet, tant nos lectures que les formations réalisées ont été révélatrices et ce, à plus d'un titre.

Pour résumer, l'objectif de cette seconde étude était de concevoir une modélisation sur base de l'exploration fouillée du vécu singulier d'intervenants-experts exerçant dans le champ de la crise. Notre souhait était de rester dans une approche résolument inductive et ancrée au terrain d'étude pour tenter de mettre en évidence des actions thérapeutiques peut-être, rares ou qualifiées d'innovantes, ou tout du moins, qui ne figuraient pas jusqu'alors dans l'univers des pratiques courantes connues dans le champ du travail clinique de crise.

2. Mise en place du dispositif

Notre regard s'est porté sur le découpage, moment par moment, de deux situations clinique de crise avec l'aide de deux intervenants-experts issus de deux contextes cliniques différents. Par *situation de crise*, il a été convenu avec les experts que le sujet en souffrance devait présenter un état de décompensation psychique aigu dit de *crise psychologique* au sens large. Cette crise devait être de nature *psychosociale*, *psychotraumatique* ou *psychopathologique*. La prise en charge de la première situation clinique de crise s'est déroulée à l'intérieur de 6 entretiens cliniques qui ont générés, 6 EdE. La seconde prise charge de crise a été clôturée au bout de 5 entretiens cliniques journaliers qui ont, de ce fait, générés 5 EdE. Nous n'allons pas pouvoir déployer ici l'ensemble des résultats — abondants — de notre étude mais, tout du moins, en donner un aperçu.

2.1 Déroulement de la collecte des données

La conduite des 11 EdE s'est déroulée selon le schéma décrit ci-dessous :

Déroulement des entretiens

Phase 1 : Accueil et Contrat d'attelage

- 1.1. Présentation de l'outil méthodologique et des objectifs de l'étude
- 1.2. Présentation du déroulement de l'entretien d'explicitation
- 1.3. Exemples d'explicitation
- 1.4. Consigne de départ

Phase 2 : Mise en contexte (mise en condition pour phase 3)

- 2.1. Présentation par l'expert de l'ante début²⁶³
- 2.2. Présentation par l'expert du motif d'admission

Phase 3 : Mise en évocation

- 3.1. Explicitation des éléments significatifs (positifs et négatifs) dans le discours du processus thérapeutique
- 3.2. Explicitation des éléments concernant la mise en place du cadre thérapeutique et des étapes de l'intervention
- 3.3. Explicitation des éléments concernant l'élaboration des hypothèses de crise et du diagnostic

et, lors du dernier entretien d'explicitation :

- 3.4. Explicitation des éléments concernant la clôture du suivi de crise et des propositions thérapeutiques

Phase 4 : Clôture

- 4.1. Aspects réflexifs (« *Et si c'était à refaire ?* »)
- 4.2. Impressions personnelles sur l'entretien d'explicitation

Phase 5 : Retour aux experts

Figure 1. Processus de collecte des données

2.2 Traitements des données

L'ensemble de notre démarche de traitement des données (Denis & Hendrick, 2019)¹⁰ comprenait les étapes suivantes :

- a. Retranscription verbatim de l'intégralité des EdE avec détails sur le non verbal.
- b. Agencement des données sous la forme d'un tableau structuré : premiers codages thématiques des verbes d'action.
- c. Réalisation des *chronotextes* (Theron, 2014¹¹ ; Denis, 2016¹²) sous format Excel : déroulé temporel du vécu des actions thérapeutiques, ligne par ligne.
- d. Analyse approfondie des chronotextes : relevé des « Moments d'Activité », des « Transitions Thérapeutiques », des « Tâches Thérapeutiques », des « Sous-Tâches » et des « Incidents Cliniques ».

¹⁰ Denis, J., & Hendrick, S. (2019). Explorer l'expérience vécue d'intervenants en psychologie et en psychothérapie. *Psychothérapies* (accepté).

¹¹ Theron, P. (2014). *Lieutenant A and the rottweilers. A Pheno-Cognitive Analysis of a fire-fighter's experience of a critical incident and peritraumatic resilience*. Thèse de doctorat. Université de Glasgow.

¹² Denis, J. (2016). *Evaluation des processus thérapeutiques à l'oeuvre dans la clinique de crise. Analyse de vécu des actions thérapeutiques d'intervenants-experts*. Thèse de doctorat. Université de Mons.

- e. Réalisation des *récits psycho phénoménologiques* : relevé des catégories expérientielles et plus précisément, autour des postures thérapeutiques.

3 Quelques résultats

a. Exemple d'agencement des données

| Numéro Intervention Chercheur Expert | Auteurs | Retranscription Verbatim | Numéro Unité langage | Analyse Thématique & Sémantique | | Vécu Subjectif de référence 1 ^{ère} interprétation macro centrée sur le verbe d'action |
|--------------------------------------|-----------|---|----------------------|---|--|---|
| | | | | Codage/Thèmes | Enonciation | |
| 22 | Chercheur | C'est ça, et toi à ce moment-là, si tu es d'accord, à quoi tu portes particulièrement attention quand il te détaille son histoire ? | | | | |
| 23 | Expert | Alors, euuh... Ben simplement j'essaye d'avoir des informations complètes parce que moi c'est pas très clair dans ma tête, je ne savais pas encore vraiment depuis quand elle l'avait quitté. C'était même difficile, pour moi c'était difficile | 23.1 | Objectif recherché : Recherche et compréhension de la situation de crise | « simplement j'essaye d'avoir des informations complètes parce que moi c'est pas très clair dans ma tête » | Essayer avoir info Eclaircir ses idées – Comprendre la situation |
| | | | 23.2 | Sentiment d'être perdue chronologiquement Eprouvé cognitif | « C'était même difficile, pour moi c'était difficile à | Etre difficile Douter – Se questionner |
| | | à suivre son discours parce que bah il m'a donné plusieurs éléments et il était un p'tit peu activé donc il n'est pas...il ne faisait pas les choses dans l'ordre chronologique mais donc je ne savais pas exactement.. je me souviens, j'ai, je, j'ai cherché mais depuis quand elle l'a quitté, depuis quand ça a été signifié clairement mais depuis quand ça va pas bien dans son couple, mais à ce moment-là je cherche à avoir des informations sur le processus... | 23.3 | Questionnement interne/ Sentiment d'être perdue | suivre son discours » « je me souviens, j'ai, je, j'ai cherché mais depuis quand » | Chercher intérieurement Se questionner |
| | | | 23.4 | Objectif précis : Comprendre l'enjeu de la crise | « je cherche à avoir des informations sur le processus. » | Chercher à avoir des infos Comprendre le processus Retracer chronologiquement L'histoire de la crise |

Tableau 1. Agencement des données

b. Analyse des chronotextes

| Verbes d'action | | Moment | Transitions |
|-----------------|---|--|-------------------------------|
| 1 | | | |
| 2 | Elle <i>pense</i> qu'il s'agit d'un patient arrivé la veille. Elle <i>l'a croisé</i> dans les couloirs la veille. | Moment 1 : Etre faussée dans la manière de percevoir le patient (acte début) | |
| 3 | Quand elle <i>a été le chercher</i> pour le premier entretien de crise, il lui a dit « <i>ah oui, c'est vous Mme « XXX »</i> ». | | |
| 4 | Elle <i>a d'abord été interloquée</i> . | | |
| 5 | Elle a reçu l'explication du motif d'admission lors du staff du matin. | | |
| 6 | « Il est un petit peu <i>NARCISSIQUE</i> ». | | |
| 7 | Très vite ce mot <i>là est venu à elle</i> de l'équipe. | | |
| 8 | Donc ça <i>a faussé un peu la manière dont elle a perçu</i> le patient. | | |
| 9 | En écoutant ses collègues, elle <i>a eu moins d'empathie</i> . | | |
| 10 | Ça <i>fait vivre</i> en elle des idées négatives. | | |
| 11 | Elle <i>a mis de côté dans sa tête</i> , de manière directive, les propos des collègues. | | Décision simple |
| 12 | | | |
| 13 | Elle <i>a commencé</i> en lui demandant s'il voulait bien participer à la recherche et signer le consentement. | Moment 2 : Avoir des informations complètes pour visualiser dans sa tête | |
| 14 | Elle <i>le laisse parler</i> . | | |
| 15 | Elle intervient ponctuellement en <i>posant une question</i> . | | |
| 16 | Elle <i>essaie d'avoir des informations complètes</i> parce ce n'est pas très clair dans sa tête. | | |
| 17 | Pour avoir des informations, elle coupe régulièrement le patient pour <i>demandeur</i> des précisions. | | |
| 18 | Elle <i>cherche à comprendre</i> le processus de la crise en se centrant sur la manière dont le patient vit les choses. | | Idee émergente ("souffrance") |
| 19 | | | |
| 20 | En le voyant, elle <i>se dit</i> « <i>bon, il a l'air authentiquement en souffrance</i> ». | Moment 3 : Reconnaître la souffrance et créer l'alliance thérapeutique | |
| 21 | Elle <i>maintient un contact visuel</i> avec le patient. | | |
| 22 | Dans le non verbal, elle <i>a l'impression qu'il a besoin de souffler</i> . | | |
| 23 | Elle <i>voit</i> qu'il a plus difficile dans le <i>débit de la parole</i> et dans les <i>mimiques faciales</i> . | | |
| 24 | Elle se base sur ça pour renvoyer quelque chose. | | |
| 25 | Elle <i>essaie</i> surtout de <i>faire du reflet</i> . | | |
| 26 | Elle <i>abonde dans son sens</i> et essaie, par des <i>hochements de tête</i> , de <i>l'encourager</i> à continuer. | | |
| 27 | Elle <i>essaie de lui laisser l'impression de garder le contrôle</i> . C'est une façon de créer l'alliance thérapeutique. | | |
| 28 | Elle <i>se met verbalement sur la même longueur d'onde</i> et ne le <i>confronte pas trop</i> . | | |
| 29 | Elle <i>n'augmente pas ses résistances</i> . | | |
| 30 | Quand il a besoin de souffler, elle <i>prend la parole</i> et elle <i>devient plus directive</i> . | | |
| 31 | Elle coupe en <i>demandant des précisions</i> . | | |
| 32 | Elle <i>essaie de créer</i> cette alliance. | | Décision post-délibérative |

Figure 2. Exemple de chronotexte

L'examen approfondi des *chronotextes* nous a permis de relever — ce que nous avons nommés — des *Moments d'Activité* (MA) à l'intérieur de chacun des entretiens cliniques de crise. L'analyse de ces différents MA a permis de comprendre la logique des passages d'un moment à un autre (Transitions) au cours d'une séance thérapeutique de crise. Il est à noter que les *transitions* apparaissent chaque fois qu'un événement nouveau se produit dans le déroulé des actions thérapeutiques des experts. Cet événement correspond soit à un changement dans le discours ou dans la communication non verbale du patient ; soit à un processus de réflexion interne chez l'expert. Deux types de transitions principales ont été mis en lumière : les *transitions événementielles* (e.a mouvements physiques, idée émergente, émotion émergente, incident clinique, Décision post-observation) et les *transitions réflexives* (e.a. Décision post-délibérative, [SEP] Décision post-évaluative, [SEP] basée sur la relation thérapeutique, sur le profil du patient, sur l'évaluation des risques de passage à l'acte, sur les hypothèses de crise et le diagnostic ou encore sur les processus thérapeutique).

A l'image de poupées russes, nous avons également pu relever des *tâches thérapeutiques* (7) et des *sous-tâches* (31) se rapportant à l'ensemble de ces Moments d'Activité.

Exemple :

| | | | |
|---|---------------------------------|---|--|
| 2. Gestion autocentrée de l'information Lors de la prise d'informations, certaines d'entre elles ont un impact immédiat sur l'état mental de l'expert. Ce dernier estime devoir gérer cet impact immédiatement afin de préserver intacte ses capacités intellectuelles. | Envahissement émotionnel | Une émotion envahie l'appareil mental du clinicien sans élaboration | <i>Elle a d'abord été interloquée</i> (Expert 1– chrono 1-3) |
| | Dégagement émotionnel | L'expert signale qu'il est en train de prendre de la distance avec l'émotion. Il n'y a pas d'élaboration apparente. | <i>Elle se représente alors mieux cette patiente en colère</i> (Expert 2– chrono 1-42) |
| | Dégagement intellectuel | L'expert signale qu'il est en train de mettre une idée de côté. Il n'y a pas d'élaboration apparente. | <i>Elle a mis de côté dans sa tête, de manière directive, les propos des collègues</i> (Expert 1-chrono 1-10) |

Tableau 2. Exemple de tâche et sous-tâches thérapeutiques

En résumé, le regard analytique porté aux *chronotextes*, nous a permis de comprendre comment nos deux experts prennent leurs décisions cliniques et comment ces dernières sont structurées tout au long des relances thérapeutiques. De plus, avec cette démarche d'analyse, il était aisé d'observer si les experts semblaient se conformer à des patterns qui leurs sont propres dans leur manière d'être et de faire lors de la conduite d'entretiens cliniques de crise. Ainsi, il a été possible de mettre en exergue le style thérapeutiques de chacun d'entre eux, tout du moins, dans les situations cliniques décortiquées. Le style thérapeutique de ceux deux experts est résolument ancré dans des relances extrêmement réflexives surtout basées sur des décisions post-évaluatives.

c. Les récits psycho phénoménologiques

Les *récits psycho phénoménologiques* — qui ont proposé un regard holistique — restaient fidèles aux verbalisations des experts évoqués lors des EdE. Pour cette étape, nous nous sommes inspirés du modèle de l'action de Faingold (2011)¹³ pour relever les moments de prise d'informations, d'identification, de prise de décision et d'effectuation des experts. En effet, l'auteur mentionne que lorsqu'un sujet traite une information (*identification*), il le fait grâce aux diverses *prises d'informations* qu'il réalise. Par la suite, ce sont des étapes de *prises de décision* et *d'effectuation* qui s'articulent au sein de son activité. Selon Faingold (2011), cette structure de l'action se déroule selon un continuum. Ce modèle nous a servi de guide pour élaborer la structure de nos récits nous faisant ainsi quitter, pour un moment, notre posture purement inductive. Mais surtout, ils nous ont permis de mettre en lumière les postures thérapeutiques adoptées par chaque expert tout au long de la prise en charge clinique.

Exemple de récits PP:

Moment d'Activité 2 (Expert 1-EdE1): *Procéder à de multiples prises d'informations*

Dans ce premier entretien, les **facettes de l'expérience subjective de l'expert témoignent** d'une série de **micros moments remplis d'une succession de prises d'informations**. Ces **prises d'informations** permettent **d'identifier** la manière dont l'expert s'y prend pour **engager la prise en charge de crise** (chrono 1-10), reconnaître la **souffrance de son patient** (chrono 1-17) et ainsi que **comprendre les raisons du déploiement de la crise**. Les **objectifs thérapeutiques de cet entretien visent à comprendre les enjeux de la crise et les éléments chronologiques de la vie du patient qui l'ont conduit à vivre cet état de crise** (chrono 1-14).

¹³ Faingold, N. (2011). Explicitation des pratiques, décryptage de sens. In M. Hatano & G. Le Meur. (2011). *Approches pour l'analyse de l'activité*. L'harmattan.

Dans ce contexte, nous avons identifié que **chaque intervention thérapeutique de ce premier entretien se réalise en concordance avec des prises d'informations ciblées**. Ainsi, le cheminement temporel réalisé dans la première phase de notre analyse permet de relever les prises d'information les plus fréquentes, à savoir :

- des prises d'informations centrées sur le patient. (voir infra)
- des prises d'informations centrées sur l'expert. (non décrit ici)
- des prises d'information centrées sur la relation thérapeutique. (non décrit ici)

Prise d'informations centrées sur le patient ^[SEP]

L'enchaînement des prises d'informations, centrées sur le patient, regroupe des **contenus attentionnels d'ordre verbal et non verbal**. ^[SEP]En ce qui concerne le champ attentionnel tourné vers le non verbal, les modalités sensorielles de l'expert sont activées dès le début de l'entretien de crise. ^[SEP]La posture thérapeutique immédiate s'oriente vers le **lâcher-prise interventionnel pour laisser place à la perception visuelle**. L'expert **souhaite laisser venir à elle le patient, en étant attentive à ce qui se déploie naturellement dans l'entretien**. Elle nous **précise** alors **« intervenir ^[SEP] ponctuellement »** (chrono 1-12). Cette décision s'ancre dans un **désir de clarification de la situation de crise et de compréhension du vécu émotionnel du patient** pour **« pouvoir visualiser dans sa tête la chronologie »** (chrono 1-16).

Au contact de son patient, l'organisation du **champ d'attention s'oriente sur l'expressivité émotionnelle et l'attitude corporelle** de ce dernier. En effet dès les premiers instants de la rencontre thérapeutique, l'expert **dirige son attention sur la voix du patient, sur le débit de parole et sur la posture corporelle** (chrono 1-18 à 20). Ainsi, l'expert **identifie des signes du visage** tels que les *pleurs* et les *mimiques faciales* de désagrément qui la conduisent à **adapter directement une posture thérapeutique qui se veut de respecter le rythme de son interlocuteur tant sur le plan verbal, que non verbal** (chrono 1- 25).

Tout au long de cet entretien, le **contact visuel est maintenu** avec le patient. Cet indice visuel en concordance avec les autres indices non verbaux lui permet **d'identifier chez le patient « un besoin de souffler »** (chrono 1-19) car **« il est activé émotionnellement et physiquement »** (chrono 1-63). Elle **s'aide également de ces indices non verbaux pour renvoyer sa perception quant au vécu émotionnel de la crise et obtenir des réponses, verbales et non verbales, qui affirment ou confirment les premiers éléments constitutifs de ses hypothèses de crise** (chrono 1-64). Ce fil conducteur qui se tisse au fur et à mesure de l'entretien lui permet de **comprendre le fonctionnement psychique et relationnel de son patient**. Elle dira d'ailleurs dans ce cadre utiliser continuellement la **technique du reflet thérapeutique** (chrono 1-22) **afin de vérifier et d'ajuster sa compréhension du vécu du patient**.

En résumé, ces prises d'informations de type non verbales aident l'expert à **comprendre le rythme émotionnel du patient et à s'y adapter**. Elle fait preuve d'une véritable lecture multi-sensorielle. Dans ce contexte, la décision thérapeutique des premiers instants de l'entretien **s'oriente vers une posture de connexion à l'expérience subjective du patient via une écoute active du verbal et du non verbal** (chrono 1-25). Dans ce premier mouvement dynamique, l'expert **ne souhaite pas confronter le patient trop rapidement** afin d'augmenter ses résistances psychiques. Les interventions thérapeutiques ne sont alors **pas trop « confrontantes »** (chrono 1-25). Elles visent plutôt des **questions ponctuelles** pour compléter le cheminement compréhensif du déploiement spontané de la crise (chrono 1-43).

Par la suite, l'entretien nous démontre que le **déplacement du rayon attentionnel sur les aspects du vécu du patient s'opère lorsque l'expert perçoit une synchronie entre son propre non verbal et celui du patient**. Les résonances non verbales perçues ne sont réflexivement pas conscientes au moment de l'entretien de crise. Elles se révèlent dans les moments d'énonciation. C'est ainsi qu'à côté des indices non verbaux (chrono 1-48), l'expert **se focalise sur des indices verbaux** (débit de paroles du patient) (chrono 1-51). Elle **analyse continuellement si les réactions émotionnelles sont en concordance avec les propos énoncés**. C'est d'ailleurs le débit verbal associé aux éléments constitutifs du discours qui permet à l'expert d'attester de la souffrance psychologique du patient et d'évaluer le risque de passage à l'acte (chrono 1-86 à 88). Ces indices conduisent à ce qu'elle **chasse définitivement de sa tête les jugements négatifs** entendus préalablement par ses collègues (chrono 1-84).

Ces premières catégories descriptives représentent les éléments constitutifs du **« baromètre émotionnel et relationnel de l'expert »** (chrono 1-47). Il s'agit des premiers indices qui permettent de **valider le ressenti émotionnel du patient et d'instaurer un climat de confiance et de bienveillance utiles à la mise en place de l'alliance thérapeutique**.

3. Pour ne pas conclure

Force est de constater que l'état de la recherche en matière de psychothérapie reste encore très pauvre dans le champ universitaire. D'autant plus que, les approches qualitatives sont peu ou pas représentées dans les recherches scientifiques.

Pourtant, les recherches en première personne prennent tout leur sens notamment dans la dynamique de compréhension des processus thérapeutiques. Même si ce type de paradigme n'est pas toujours apprécié dans certaines communautés de chercheurs, nous pensons que l'exploration d'un vécu singulier, tant dans sa composante observable qu'inobservable, ne peut se faire que dans une démarche centrée et ancrée sur l'autre – en l'occurrence dans les recherches en psychologie, soit sur le patient, soit sur le thérapeute ou encore sur la relation thérapeutique.

Notre recherche démontre qu'à chaque instant de l'intervention de crise, de multiples informations sont dégagées. Parmi ces informations — parfois présentes avant même que l'intervention ne débute — sont notamment impliqués des processus de sélection de buts, d'élaboration d'intentions et de décisions thérapeutiques extrêmement complexes. Ces processus comprennent des processus cognitifs de sélection, de transformation, de codage, de stockage et de repêchage de l'information qui médiatisent continuellement les réponses émotionnelles et comportementales des protagonistes dans l'entretien (Anderson, 1993)¹⁴. La rapidité des actions thérapeutiques, leurs automatismes, peuvent différer selon le niveau d'expérience, de savoir formel et informel ou du degré d'intuition clinique de l'expert. Ces constats nous ont permis de réaliser un modèle de l'activité clinique et décisionnelle dans le champ de la crise (Modèle TACHe — Modèle transitionnel de l'activité clinique heuristique).

Les résultats de notre étude nous démontrent également que toutes ces données impliquent des processus conscients — souvent identifiables, voire maîtrisables — mais aussi des processus préconscients ou non conscients beaucoup plus difficiles à discerner mais qui gouvernent néanmoins les gestes thérapeutiques. Aujourd'hui, notre conviction est telle que l'Entretien d'Explicitation est un excellent outil pour accéder à l'ensemble de ces processus via les voies de l'interne. C'est dans ce sens, que nous continuons une série de recherches en psychologie clinique à l'aide de cette méthode et que les résultats ne cessent continuellement de nous surprendre. Notre principale surprise est notamment qu'il s'agit d'un outil qui permet d'accéder aux espaces de libertés personnelles et d'amener une floraison de prises de conscience pour ainsi trouver un meilleur équilibre entre mienneté¹⁵ et agentivité¹⁶.

Pour terminer, nous voulions évoquer un autre intérêt de ce type d'outil au sein notamment des écoles de formation en psychothérapie. Un des objectifs dans ces écoles, c'est de travailler sur le Soi du thérapeute, sur son dialogue intérieur (Rober, 1999)¹⁷ et ce, au regard de son histoire, de sa dynamique émotionnelle et relationnelle. Les espaces de parole (supervisions individuelles et collectives) centrés sur ces processus de développement personnel permettent indéniablement de valoriser la réflexivité des formants. Cependant, comme les résultats de notre recherche le suggèrent, nous pensons que la formation de ces futurs cliniciens et psychothérapeutes pourrait encore aller un peu loin dans l'accessibilité de leurs connaissances pré réfléchies jouant un rôle capital dans l'élaboration de leurs interventions cliniques et psychothérapeutiques.

¹⁴ Anderson, J.R. (1993). *Rules of the mind*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

¹⁵ Fait d'être soi-même.

¹⁶ Capacité à agir sur le monde

¹⁷ Rober, P. (1999). Le dialogue intérieur du thérapeute dans la pratique de la thérapie familiale. *Thérapie familiale*, 20 (2), 131-163

Résolution d'une anagramme, émergence et schème organisateur dans une situation spécifiée

Suite de l'article d'Expliciter 122

Maryse Maurel

Introduction

Dans le numéro précédent, j'ai présenté une description de la résolution d'une anagramme en montrant l'entrée en scène et l'activité d'un certain nombre de personnages internes¹⁸ qui, chacun à leur façon, étaient présents ou avaient contribué à l'élaboration de la solution de l'anagramme¹⁹.

Il restait, pour élucider complètement ma conduite pendant la résolution, à aller plus loin dans la description de l'émergence du mot qui me permet de trouver la solution, plus précisément dans la description du schème qui organise cette conduite et qui permet d'accéder à la compréhension de l'émergence.

Dans tout ce texte, "je" désigne la *scripteuse*, celle qui écrit la suite de l'article paru dans Expliciter 122. Je sais que d'ici le 15 mai, date d'envoi du texte pour Expliciter de juin, le temps sera trop court pour aller au bout de cette démarche, je laisserai l'article en l'état d'inachèvement où il sera. J'ai déjà fait plusieurs fois l'expérience du temps long qui est nécessaire pour aller loin dans un tel questionnement. Pour trouver l'origine de la forme du pont²⁰, il m'a fallu environ six ans et la mise à ma disposition de nouveaux outils.

Mon but est ici de vous donner à lire le résultat des expériences que j'ai faites pour élucider l'émergence de la solution de l'anagramme et d'en donner quelques commentaires.

1. Résumé rapide de l'épisode précédent

24 août 2018, université d'été du GREX.

Nous sommes à Saint-Eble dans la bergerie et Pierre nous demande de trouver une anagramme du mot TRÉSORIÈRE. Une *participante* occupe mon corps et c'est la seule de toute l'équipe de mes personnages internes qui peut exécuter des tâches matérielles, comme écrire, bouger, tenir le stylo dans sa main, ressentir le contact du corps sur la chaise ou la présence de ceux qui sont dans la bergerie. Les autres ne font que des actions mentales. Une *scripteuse* informée par une *observatrice* assure la reprise des évocations et la mise en forme de la description de mon activité pour l'écriture de l'article. Deux personnages principaux se manifestent dès la donnée de la consigne, une *décontractée* qui dit que je ne sais pas faire les anagrammes, que je n'y arriverai pas et que ce n'est pas grave, une *active* qui se met au travail en cherchant une permutation des lettres qui pourrait donner un mot de la langue française. Puis arrive une *experte* qui dit que pour trouver, il faut renoncer, que c'est la seule façon d'y arriver, elle le sait d'expérience et en connaît la théorie, elle émet ce message en continu en direction des autres. Une *arrangeante* m'empêche de bouger et d'aller me promener comme j'ai l'habitude de le faire chez moi pour déclencher le renoncement. Une *femme libre* surplombe le tout en rappelant que je suis au GREX et que je suis libre de ne pas faire la tâche et de ne pas trouver, ce que d'ailleurs Pierre nous a rappelé en donnant la consigne.

¹⁸ Vermersch P., (2019), Identité et personnage, pp. 14-22.

¹⁹ Maurel M., (2019), Le contrôle du contrôle : un "personnage" ? Découvrir l'équipe des personnages dans la gestion des micro-décisions, *Expliciter 122*, pp. 1-13.

²⁰ Maurel M., (2012), « Il y a un pont ... » Un exemple de travail de l'imaginaire. *Expliciter 96*, pp. 43-55.

Incise : N'allez surtout pas vous imaginer à la lecture de l'article précédent et de ce résumé qu'il y a une équipe de Maryse quelque part, en moi et autour de moi. Certes je peux identifier les "personnages", les localiser, décrire leur forme, une couche liquide, une autre lumineuse, un petit mouvement au niveau du cahier, une sorte de symbole Wifi émettant des messages en continu. Elles n'ont pas forme humaine même si je les nomme "personnages". Les mots induisent des sens que la *scripteuse* aimerait ne pas introduire. Que faire ? Puisque je ne peux pas vous communiquer mon enregistrement du film de ma tâche de l'anagramme ! L'active a écrit les lettres du mot TRÉSORIÈRE, en écrivant les trois R, le S, le T, puis les trois E, le O et le I, dans une colonne à droite sur la page du cahier ; elle a trouvé TERROIR et l'a écrit, a rajouté un S à la fin. Tout de suite après, il est venu des images autour du mot TERROIR, puis brusquement est arrivé le mot TERRORISTE qui est devenu TERRORISÉE en remplaçant le T de trop par le E qui manquait. Entre TERROIR, avec l'arrivée des images associées, et l'apparition du mot TERRORISTE, rien, comme dans tous les cas d'émergence. Après la tâche de l'anagramme, j'ai fait une auto-explicitation, puis un entretien d'explicitation avec Éric ; au cours de cet entretien, une *dissociée* a produit la description suivante pour décrire ce qui vient juste après TERROIR avec ses images et juste avant TERRORISTE : La *dissociée* voit arriver quelque chose chez la participante, elle ne sait pas d'où cela arrive. C'est du renoncement, de l'abandon, du vide, du blanc, du gris, il n'y a plus de son, il n'y a plus rien, c'est plutôt gris, c'est brumeux, c'est cotonneux. La participante ne regarde plus, elle ne fait plus rien, elle ne pense même plus. La *dissociée* voit que la participante a tout lâché, qu'elle s'est mise dans le coton et qu'elle ne fait plus rien. Il n'y a plus personne, c'est un vide total, c'est impressionnant. La *dissociée* voit que la participante est complètement relâchée. Elle a le stylo comme ça (*dans la main droite, tenu par le milieu entre l'index et le majeur*), et la *décontractée* suggère de poser le stylo pour signifier que la tâche est finie. La participante s'apprête à poser le stylo, mais elle ne le pose pas, elle le garde entre l'index et le majeur et le fait osciller. Il n'y a plus rien à part le stylo qui continue à osciller, son corps est complètement abandonné, elle ne voit plus le cahier, il n'y a plus personne autour dans la bergerie. Et la *dissociée* voit apparaître, écrit sur le coton en grandes lettres, TERRORISTE.

Au moment de l'écriture de l'article précédent, je me suis demandée si je pouvais aller plus loin dans la description. Il y a émergence, donc production du potentiel. Nous ne pouvons pas accéder aux actions du potentiel par les fondamentaux de l'explicitation, il faut faire un détour pour trouver une situation antérieure de même structure, puis inférer le schème commun en comparant la situation de l'anagramme et la situation du passé²¹. Notre technique pour chercher le schème déclenché et organisateur de la conduite est l'utilisation de ce que nous appelons la "chaîne des qui", dont je donne quatre exemples dans ce qui suit.

En effet il a deux possibilités de démarrage de cette chaîne pour partir à la recherche du schème qui s'est déclenché chez la participante pendant la tâche :

- commencer avec TERROIR qui est immédiatement suivi d'images, donc qui déclenche un travail associatif dans son potentiel,
- ou commencer avec l'oscillation du stylo qui est manifestement un N3, manifestation elle aussi de son potentiel,

et il y a deux possibilités pour transcrire la chaîne en auto-explicitation,

- écrire via le clavier de l'ordinateur comme elle a l'habitude de le faire,
- ou écrire à la main, mais de la main gauche pour solliciter son cerveau droit.

Je vous propose la transcription du produit de ces quatre possibilités.

2. La "chaîne des qui" en partant de TERROIR et en utilisant le clavier de l'ordinateur

Février 2019, Montagnac, pendant l'écriture de l'article publié dans le 122.

Pour faire cet entretien avec moi-même, j'installe un B interne, j'écris d'abord les relances de B, mon A interne les relit, puis accueille les réponses que j'écris sous sa dictée (c'est toujours la scripteuse qui dit "je"). La transcription qui suit et un dialogue entre mon A et mon B internes.

B. Es-tu d'accord pour faire la "chaîne des qui" sur l'arrivée du mot TERROIR ?

²¹ Pour une information plus détaillée voir l'article de Pierre Vermersch dans *Explicititer* 114, 6 61 et 62, p. 15 ou

A. Oui, je suis d'accord pour me laisser surprendre (quand j'écris ça, c'est vide, je ne vois pas du tout ce qui pourrait venir)

B. OK, tu y es là, à Saint-Eble

A. Oui, (je me revois dans la bergerie avec tous les personnages), il y a tous les personnages que je décris, et la petite (l'active) bouge les lettres mentalement, les deux R ensemble, revient le ERR du début, et puis IO ou OI, ERRIO ou ERROI, TERROIR

B. Et qui tu es quand il vient TERROIR ?

A. Je suis au salon du livre de Riez, je vois Alysa et Françoise, mes copines écrivaines, nous parlons de littérature de terroir, (dans la tâche de l'anagramme, la participante a vu toutes ces images et d'autres en même temps qu'elle écrivait TERROIR)

B. Et qui tu es quand tu parles littérature de terroir avec Alysa et Françoise

A. Je suis celle qui a choisi de vivre à Montagnac

B. Et qui tu es quand tu es celle qui a choisi de vivre à Montagnac

A. Je suis celle qui s'autorise à avoir le temps, pour faire ce qui lui plaît

B. Et qui tu es quand tu es celle qui s'autorise à avoir le temps pour faire ce qui lui plaît

A. Je suis celle qui utilise ses connaissances pour les appliquer à sa vie, pour avoir une bonne vie

B. Et qui tu es quand tu es celle qui cherche à avoir une bonne vie

A. Je suis celle qui ne cherche pas à tout réinventer mais qui utilise la connaissance des autres ou les nouvelles connaissances qu'elle a apprises

B. Et depuis quand

C'est comme si j'entendais la voix de Joëlle qui veut absolument trouver le ou les critères de déclenchement du "depuis quand ?" : "Qu'est-ce qui te fait déclencher le "depuis quand ?" ici ?".

Réponse :

Je déclenche le "depuis quand ?" parce que mon A perçoit que j'ai quitté la chaîne identitaire pour arriver sur du faire, parce que A perçoit des situations spécifiées relatives à ce que j'écris.

A. Je file vers l'enfance

B. Et plus précisément

A. Je suis celle qui est restée à Montagnac pour faire à manger à mon grand-père et à mon oncle

Sans autres relances, A laisse venir ce qui vient quand elle évoque ce moment de sa vie, et j'écris les précisions qui arrivent sur ce qu'elle fait, afin de faciliter la comparaison qu'il me faudra faire après.

Je suis celle qui aime Montagnac, qui est heureuse d'y être mais qui ne veut pas avoir la charge de la maison

Je suis celle qui ne pourra plus jamais accepter la contrainte où je me suis trouvée, je suis celle qui s'échappe, qui échappe au regard du grand-père exigeant et rude comme il devait l'être avec sa femme - comment pouvait-elle ne pas être dépressive ? -, qui va écouter les histoires de Léa, qui regarde couler l'eau de la fontaine et les abeilles qui viennent y boire, qui va chercher le miel à l'aube pour échapper à ce qui ne lui plaît pas.

Je quitte les positions alternées de A et de B de l'auto-explicitation pour passer à une posture d'analyse endossée par la scripteuse.

Comparaison et inférence

Quelle est la structure commune à cette situation d'enfance et à la tâche de l'anagramme ? Échapper à ce qui ne me plaît pas. En effet, Il faut trouver un moyen d'échapper à ce qui ne me plaît pas, qui ne me convient pas, un moyen de supprimer la contrainte, le cadre où on m'a mise, il faut que je sorte du cadre ; dans l'enfance, je m'échappe des tâches que l'on m'a assignées ; dans la tâche de l'anagramme, je supprime le sens de TRÉSORIÈRE qui me contraint, je supprime l'injonction de la tâche de trouver une anagramme.

Le schème qui organise ma conduite peut donc se résumer en "Échapper aux contraintes qui ne me plaisent pas". Il explique les choix de stratégies pendant la tâche, mais il n'apporte pas d'information sur l'émergence du mot TERRORISTE (contrairement à ce que j'ai écrit dans l'article précédent).

l'article de Maryse Maurel, Claudine Martinez, Joëlle Crozier, Pratique de l'introspection indirecte. Accès à l'intelligibilité d'une expérience. Protocole de l'université d'été 2017, dans *Expliciter* 119, pp. 34-38.

3. La "chaîne des qui" en partant du geste de l'oscillation du stylo considéré comme N3 (N3 = manifestation de l'inconscient) et en écrivant sur l'ordinateur
 Février 2019, Montagnac, quelques jours après, toujours pendant l'écriture de l'article publié dans le 122.

Après convocation et installation de A et de B en moi, il vient l'échange suivant :

B. Est-ce que tu es d'accord pour reprendre la "chaîne des qui" en partant de l'oscillation du stylo, pris comme N3 ?

A. Oui, je veux bien car ça me gratte encore parce que je ne suis pas partie d'un signe de l'inconscient

B. OK, tu peux te remettre au moment où tu es sur la chaise entre Pierre et Catherine et où tu es prise en sandwich entre celle qui dit que tu ne vas pas y arriver, que les anagrammes, ça marche pas comme ça, et celle qui continue à chercher à partir du mot écrit TERROIR, qui tu es quand tu es celle qui ne pose pas le stylo tout en le faisant osciller

A. Je suis celle qui ne veut pas renoncer

B. Et quand tu es celle qui ne veut pas renoncer

A. Je suis celle qui sait que pour ne pas renoncer il faut renoncer

B. Et qui tu es quand tu es celle qui sait que pour ne pas renoncer il faut renoncer

A. Je suis celle qui cherche à s'occuper en faisant autre chose pour laisser faire

B. Et qui tu es quand tu cherches à t'occuper en faisant autre chose

A. Je suis celle qui cherche à faire revenir des images agréables

B. Et qui tu es quand tu cherches à faire revenir des images agréables,

A. Je suis celle qui est encore dans les images déclenchées par TERROIR et qui est dans le plaisir des salons du livre

B. Et qui tu es quand tu es celle qui es dans le plaisir des salons du livre

A. Je suis celle qui a choisi de vivre à Montagnac

Et A retombe sur la chaîne précédente.

4. La "chaîne des qui" en partant de TERROIR et en écrivant de la main gauche.

Le 23 avril 2019, Montagnac

Après plusieurs jours de grande activité pascale, la maison est calme, je peux faire cette expérience dans de bonnes conditions, j'ai fermé la porte à clé pour ne pas être dérangée, la chatte dort à côté de moi comme preuve supplémentaire du calme qui est revenu dans la maison, je prends une feuille de papier, mon feutre noir, je m'installe bien, je reprends la posture que j'avais dans la bergerie à Saint-Eble, et je commence à écrire sur la feuille de la main gauche parce qu'en écrivant de la main gauche, je sollicite mon cerveau droit, donc mon potentiel.

Retranscription de ce qui a été écrit avec ma main gauche :

Mon but est de refaire la "chaîne des qui" de la main gauche en partant du mot "terroir" pour aller plus loin dans l'élucidation de la tâche de l'anagramme traitée dans le 122.

B. Peux-tu te remettre au moment où, à Saint-Eble, dans la bergerie, tu viens d'écrire TERROIR (J'ai oublié de me demander si j'étais d'accord pour faire cet entretien)

A. J'ai du mal car les temps d'écriture de l'article et le travail sur l'entretien se superposent. Et puis, la présence de la tâche s'est affaiblie. (Un long moment après, j'arrive à recontacter le moment où la participante a écrit le mot TERROIR sur le cahier et où elle le regarde) J'y suis, il vient les images, Alysa, Françoise, les salons, les platanes, les barnums, les gamins avec leur T-shirt JauBert

B. Et qui tu es quand tu accueilles ces images

A. Je suis celle qui aime les livres et les rencontres et échanges autour des livres

B. Et qui tu es quand tu es celle qui aime les livres et les échanges autour

A. Je suis celle qui lit beaucoup de livres et qui aime en parler

B. Et qui tu es quand tu lis et que tu aimes en parler

A. Je suis celle qui fait de l'expérience à partir des livres

B. Et depuis quand ?

A Classe de seconde, le prof lit une phrase et dit "Qui peut me dire de quel roman elle vient ?". Malgré moi, sans moi, la réponse fuse, comme si je n'y étais pour rien. je m'entends dire "Colomba de Prosper Mérimée".

B. Et tu fais quoi

A. Rien, ça sort tout seul, je dis juste ce qui arrive

(Je n'ai pas écrit parce que je commençais à fatiguer d'écrire de la main gauche, mais je me suis posée mentalement la question de savoir si, par hasard, A saurait comment ça arrive et j'écris la réponse)

A. Le bruit raconté des deux coups de feu et l'image des deux morts dans le maquis me reconnecte au moment de lecture de ce passage (et par association avec tout ce qui vient autour, l'histoire, le titre, l'auteur)

Je reprends le feutre de la main droite et je note :

Les mots ont fait revenir les images formées à la lecture, et par association, les informations qui leur sont attachées²².

Comparaison et inférence

Je ne suis plus en auto-explicitation, je change de posture, je reprends celle de scripteuse.

Quelle est la structure commune aux deux situations, celle du mot TERROIR, et des images qu'il entraîne avec lui, et celle des mots de Prosper Mérimée lus par le professeur de français de seconde et les images qui arrivent avec ?

Elle ne fait rien et ça vient tout seul.

Les mots lus par le professeur déclenchent des images qui la renvoient au moment où elle les a lus elle-même, les mêmes images faites du son des quatre coups de fusils, de la vision des corps dans le maquis corse et de l'odeur du maquis ; ils ouvrent l'accès à son potentiel et aux informations associées à ces images par le travail de la passivité, c'est-à-dire le titre de l'ouvrage et le nom de l'auteur. C'est ce qu'a demandé le professeur, qui, de cette façon, lui a lancé une intention éveillante. C'est comme si "ça venait tout seul". De la même façon, le mot TERROIR déclenche l'arrivée d'une constellation d'images de situations vécues associées au mot TERROIR, elles ouvrent l'accès à son potentiel qui est sollicitée par l'intention éveillante de trouver un mot avec les lettres du mot TRÉSORIÈRE, et "ce mot vient tout seul". Dans les deux cas, il y a une intention éveillante, un lâcher-prise et l'arrivée d'images, produites par les associations qui se font au sein du potentiel, pour répondre à l'intention éveillante qui a précédé, et par contiguïté, l'information recherchée.

Donc je n'ai pas quitté les images associées à TERROIR pour revenir dans la bergerie comme je l'avais écrit dans l'article précédent, ces images avaient une fonction, celle de déclencher un lâcher prise permettant l'émergence de la solution.

Puis je reprends l'ordinateur, je recopie ce qui est sur la feuille, je suis (presque) prête pour terminer l'article du 122.

Pour me faire plaisir, je vais chercher l'exemplaire de Colomba qui est dans ma bibliothèque, je cherche le passage évoqué et le recopie :

- *Ils ont tiré les premiers, dit Orso.*
- *C'est vrai, j'oubliais... Pif! pif! boum! boum!... coup double d'une main... Quand on fera mieux, je m'irai pendre !*

Extrait de Colomba lu par mon professeur de français de seconde, j'ai oublié quelle figure de rhétorique ou quel style littéraire il voulait illustrer²³.

5. La "chaîne des qui" en partant de l'oscillation du stylo et en écrivant de la main gauche

Je me dis que je ne peux pas terminer cette exploration sans faire aussi la "chaîne des qui" de la main gauche en partant du N3 que représente l'oscillation de stylo, puisque nous avons souvent obtenu des résultats intéressants, à Saint-Eble, en faisant la "chaîne des qui" sur un N3.

²² J'ai pensé à l'exemple de l'orange donné par Binet, pour illustrer le travail associatif dans l'inconscient, dans Maurel M., (2017), La perception est un raisonnement, *Expliciter* 113, pp. 48-59.

Le 10 mai 2019, Montagnac

Je m'installe, je me remets au moment où je vois osciller le stylo entre mes doigts dans le jardin à Saint-Eble pendant l'entretien avec Éric. Ce geste est la répétition en évocation du geste fait dans la bergerie après l'écriture du mot TERROIR,

C'est difficile, j'ai la tête pleine de préoccupations mineures du quotidien. Je commence, je suis interrompue par la sonnerie du téléphone, je ne réponds pas mais je suis perturbée, je me remets à la table, je retourne dans le jardin à Saint-Eble avec Éric et mon stylo qui oscille, je relis les deux premières lignes que j'ai déjà écrites de la main gauche avant la sonnerie du téléphone, je refais osciller le stylo, et voilà ce que j'écris :

B. Es-tu d'accord pour reprendre la "chaîne des qui" en partant du N3 (je fais osciller le stylo comme à Saint-Eble)

A. Oui

B. Qui es-tu quand tu fais osciller le stylo dans l'entretien avec Éric

A. Je cherche à décrire ce qui s'est passé dans l'émergence

B. Et qui es-tu quand tu cherches à comprendre (sans m'en rendre compte, je traduis le sens de décrire, quand je décris c'est pour comprendre)

A. Je suis celle qui a été surprise de trouver l'anagramme

B. Et qui es-tu quand tu es celle-là

A. Je suis celle qui aime être surprise intellectuellement

B. Et qui es-tu quand tu es celle-là

A. Je suis celle qui sait et qui peut accueillir

B. Et qui tu es quand tu es celle-là

A. Je suis celle qui prend ce qui arrive tout seul sans me poser de question

B. Et depuis quand

A. Depuis Madame X en cours moyen

La scène est claire et présente pour A, inutile de continuer puisque écrire de la main gauche est difficile, je préfère laisser A faire revenir la scène et accueillir l'évocation de A en l'écrivant sur l'ordinateur après avoir recopié ce qui précède.

Elle est dans la salle de classe, en bas à gauche de la cour des filles, elle est au deuxième rang, rangée du milieu, à gauche les fenêtres hautes donnant sur la rue, à droite le préau et, au-delà du préau, la cour, les platanes, en haut de la cour diamétralement opposée à la salle où elle est, la classe de sa mère, et de l'autre côté du mur qui sépare la cour des filles de celle des garçons, la classe de son père. Elle sait que Madame X la défend toujours contre ses parents qui refusent qu'on la valorise de quelque façon que ce soit parce qu'ils sont instituteurs dans la même école, au sein d'un village, et qu'ils ne voudraient pas qu'on dise qu'elle est favorisée. Elle sait que Madame X la voit comme une personne à part entière et qu'elle ne respecte pas les consignes de ses parents quitte à s'opposer vivement à eux. Madame X est debout entre son bureau perché sur une estrade et le premier rang des écolières, elle est grande, belle. Elle sait que Madame X a beaucoup d'estime pour elle. C'est une leçon de calcul, Madame X dit : "Et maintenant, je vais vous poser une question très difficile". Elle a oublié la question. Sa réponse fuse à haute voix, sans elle. Stupéfaction de ses camarades de classe, sourire bienveillant et admiratif de Madame X qui ne dit rien et continue. Elle a décrypté le regard sans mot de Madame X, mais dans la cour, elle a dû rendre des comptes à ses camarades : "Mais comment tu as fait pour donner la réponse, où tu es allée la chercher ?".

La petite fille a-t-elle pris conscience de quelque chose à ce moment-là ? Il est possible que les questions répétées de ses camarades l'aient aidée. Elle a su que tout de suite qu'elle avait fait quelque chose de singulier et d'inhabituel, elle su qu'elle avait en elle quelque chose qui lui donnait la réponse sans qu'elle ne fasse rien, juste la recevoir.

Et en écrivant cela, je pense à la citation que j'ai insérée à la fin de l'article précédent dans *Expliciter* 122, page 13, en bas, et cette phrase m'a sidérée quand je l'ai lue : "Une part de toi-même sait déjà

²³ Mérimée P., (1840, 2006), *Colomba*, Libro, p. 120.

comment faire, il faut que tu laisses cette part de toi-même travailler"²⁴ ; sans que j'ai compris pourquoi, j'avais pris immédiatement l'ordinateur pour noter la phrase, ne sachant pas encore bien clairement qu'il y avait un lien avec l'histoire de l'anagramme que j'étais en train d'écrire. Dans cette classe, ce jour-là, il s'est passé une chose que je n'ai jamais oubliée, dont j'ai conservé la trace vivante dans ma mémoire, quelque chose qui m'avait étonnée, qui avait étonné mes camarades, qui avait étonné la maîtresse. Je l'ai conservée sans mettre de mots dessus pour la décrire, sans la raconter, apparemment sans rien faire d'autre que d'en avoir le souvenir non loquace vivant en moi. Je l'ai verbalisée et racontée pour la première fois dans mon autobiographie du numéro 100, sous l'effet de la longue exploration intérieure que j'avais faite.

Donc, situation de même structure que la situation de la classe de seconde.

Et là, pas d'images, Pourquoi ? Le schème s'actualise peut-être sur un mode un peu différent.

Pourrais-je retrouver une situation plus ancienne encore et de même structure ? Comment elle a su, comment elle a pu laisser agir ce schème dans d'autres occasions ? Comment elle l'a conservé et renforcé ? Pour le moment, elle ne sait pas. Je vais me lancer une intention éveillante pour laisser venir et attendre une éventuelle réponse qu'elle saura reconnaître et accueillir..

Donc le schème dont elle a pris conscience dans cette classe de primaire, sans savoir le thématiser c'est exactement ce que dit Turtle dans le livre : "Une part de toi-même sait déjà comment faire, il faut que tu laisses cette part de toi-même travailler". C'est le même schème qui a été activé en seconde et dans d'autres occasions dont elle se souvient, et bien sûr dans la tâche de l'anagramme où elle a su écarter l'effet du contrôle du cerveau gauche qui lui transmettait qu'il ne savait pas faire les anagrammes par l'intermédiaire de la décontractée. Pour le moment, elle ne sait pas aller plus loin.

Conclusion

Méthodologie

J'ai introduit involontairement une différence dans le démarrage de la "chaîne des qui" :

- en partant de mot TERROIR, je commence les deux fois avec l'évocation de l'écriture de TERROIR sur le cahier dans la bergerie.

- mais en partant de l'oscillation du stylo, je commence la première fois avec l'évocation du geste pendant la tâche et la deuxième fois avec la reprise du geste dans l'entretien avec Éric.

Est-ce important ? Tout ce qu'elle peut dire c'est qu'elle n'était pas consciente du mouvement du stylo dans la bergerie, qu'elle a repris ce geste inconsciemment dans l'entretien avec Éric qui l'a pointé et a ainsi obtenu son réfléchissement pour le lui faire conscientiser.

Je remarque que, lorsque j'écris avec l'ordinateur, j'arrive au même résultat en démarrant avec le mot TERROIR ou avec l'oscillation du stylo. En écrivant de la main gauche, dans les deux cas, j'arrive à deux situations de même structure.

Cette stabilité doit-elle être questionnée ?

Qu'est-ce que ça m'apprend ?

Dans les situations du passé, activées par le déclenchement des associations dans la "chaîne des qui"

²⁴ My absolute darling - Gabriel Tallent – Éditions Gallmeister – page 263.

en sollicitant à la fois cerveau droit et cerveau gauche, je trouve une façon de travailler et de penser (sortir du cadre),

et en sollicitant le cerveau droit, je trouve des situations où la réponse a fusé sans moi, où j'ai eu la conscience immédiate de quelque chose de singulier, donc où j'ai conscientisé quelque chose de ces expériences. Je l'ai conscientisé sur un mode non loquace, en conservant leur trace vivante en moi. Avoir cette ressource a dû me donner confiance, même si l'expérience n'a pas été verbalisée. Comment me suis-je appropriée cette ressource, cette compétence, comment ai-je consolidé le schème apparu là, ou avant, comment s'est-il manifesté à nouveau ? Il ne me reste plus qu'à me lancer des intentions éveillantes et à attendre les réponses pour aller plus loin.

J'ai mis à jour deux schèmes :

- le premier "Échapper aux contraintes qui ne me plaisent pas" est celui que je mobilise, consciemment ou pas, quand je veux sortir du cadre ou changer de cadre comme je l'ai pratiqué souvent de façon consciente en mathématiques et comme je l'ai enseigné,
- le deuxième, "Une part de toi-même sait déjà comment faire, il faut que tu laisses cette part de toi-même travailler" ne m'est pas familier consciemment, même s'il est possible que je l'ai pratiqué assez régulièrement.

Remarque

Je m'amuse à relever dans la littérature les traces de tout ce que nous décrivons depuis des années. J'ai dit comment la phrase de Turtle m'a sidérée quand je l'ai lue. Souvenons-nous également d'Adamsberg ! Récemment, j'ai relevé dans le très bel ouvrage de Philippe Lançon, *Le lambeau*, les différents personnages internes qu'il discrimine et qu'il décrit, le journaliste, la victime, le blessé, le pensionnaire de l'hôpital des Invalides enregistré sous un pseudonyme. J'ai une tendresse particulière pour les auteurs qui apportent ainsi une forme de validation à nos résultats.

Ouverture vers l'avenir

En écrivant ce texte, j'espère laisser quelques petits cailloux pour comprendre la genèse et le renforcement des schèmes, plus particulièrement ceux qui produisent une réponse émergente. Quelles questions pouvons-nous nous poser à partir de ce voyage intérieur pour préparer nos futurs travaux ?

Nous en parlerons le 14 juin 2019 dans notre séminaire.

J'écris le mot tilleul et je suis tout de suite sous un tilleul, j'écris le mot lessive et je revois ma mère étendre des draps dans la lumière du jardin et la joie de sa jeunesse. Rien n'est plus magique que l'écriture. Elle va chercher des débris de vie dans des replis secrets de nous-mêmes qui n'existaient pas cinq minutes plus tôt. On croit avoir tout oublié, on allume une lampe, on se penche sur un cahier et la vie entière traverse votre ventre, coule de votre bras, de votre poignet dans ce petit rond de lumière, un soir d'automne, dans n'importe quel coin perdu de l'univers.

Dernier arrêt avant l'automne, René Frégny, Gallimard, 2019., p. 35.

**Journée d'information et de coordination
Certification C2ATAE,**
à EDF, 45, rue Kléber à Levallois.
M° Anatole France.
A partir de 14h00

S é m i n a i r e

Vendredi 14 juin

10 h à 17h 30

Espace Aurore,
23 rue des Terres au Curé, 75013,
M° Olympiades.
De 10h00 à 17h30

Journée pédagogique

Samedi 15 juin

Espace Hermès, 10 Cité Joly, 75011,
M° Père Lachaise.

De 10h00 à 17h30.

S o m m a i r e n° 123

1-29 Projet d'autobiographie intellectuelle.
Première partie. De la naissance (1944) à
l'entrée au CNRS (1971). Mes années de
formation. Pierre Vermersch.

30- 35 La rature. Evelyne Rouet.

36-43 Entretien d'explicitation, ESPE
Nancy, le 25 octobre 2018. Véronique
Jakoucheff interviewée par Catherine
Hatier.

44-51 Articuler Explicitation &
Psychologie Clinique. Fragments d'un
Processus de Recherche. Jennifer Denis.

52-59 Résolution d'une anagramme,
émergence et schème organisateur dans une
situation spécifiée. Suite de l'article
d'Expliciter 122. Maryse Maurel.

A g e n d a 2 0 1 9

Université d'été de l'association.

Du vendredi 23

Au mardi 27 août 2019

15 novembre : séminaire

16 novembre : atelier de pratique.

.....
Avez-vous lu Charles Baudouin ?

*"Psychologie de la suggestion et de
l'autosuggestion" (1924)*

Connaissez vous par exemple la différence
entre la suggestion provoquée et la
suggestion réfléchie ? Si l'on admet que
l'idée de suggestion est très proche de celle
dont nous sommes devenus familier
"d'intention éveillante", alors l'auteur fait
une belle analyse de la contradiction qu'il y
a à vouloir faire soi-même une suggestion,
autrement dit une autosuggestion.

Le livre regorge d'analyses qui peuvent être
une grande source d'inspiration pour
comprendre les conditions de mises en
œuvre des suggestions utilisées dans
l'entretien d'explicitation, mais donne aussi
des pistes pédagogiques pour apprendre à
pratiquer l'auto-explicitation.

Ça vaudra la peine d'y revenir ...

Pierre Vermersch

E x p l i c i t e r

Journal du GREX 2

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