

Expliciter n° 80 Juin 2009

L'entretien d'explicitation, exemples et applications.

Maryse Maurel

Cet article a été écrit pour le numéro spécial de JCS commémorant le dixième anniversaire de « The View from Within » et paraîtra prochainement en version anglaise. Je l'ai écrit sur commande pour illustrer l'article de Pierre [Vermersch, Pierre (2008), 'Décrire la pratique de l'introspection. Esquisse d'un article', Expliciter, 77, pp. 33-59].

En voici une version qui n'est pas celle qui sera publiée. Les exemples choisis et leur analyse vous seront peut-être utiles.

Cet article a pour but de répondre à deux questions :

- Comment l'entretien d'explicitation permet-il de guider un sujet vers une posture introspective pour accéder à des connaissances pré-réfléchies ?
- Quelle utilisation peuvent faire les chercheurs et les praticiens des données de l'explicitation ?

Avant de répondre à ces questions, rappelons brièvement ce qu'est l'entretien d'explicitation. L'entretien d'explicitation est une forme d'introspection rétrospective guidée, écrit Pierre Vermersch dans ce même numéro (voir article cité, Expliciter n°77). Sous l'effet de la synthèse passive, décrite par Husserl (Husserl, 1998), le sujet se constitue sans cesse et involontairement une mémoire passive, mémoire autobiographique dont une grande partie est, pour lui, pré-réfléchie, c'est-à-dire que le sujet ne sait pas qu'il dispose de ces informations, elles ne sont pas réflexivement conscientes pour lui¹. L'entretien d'explicitation permet d'accompagner le sujet, sans induction, dans le passage de la conscience pré-réfléchie à la conscience réfléchie, à propos d'un vécu passé spécifié, et plus particulièrement d'un vécu d'action. Pour cela, le cadre créé par l'entretien réalise les conditions de possibilité de l'éveil provoqué du ressouvenir. Après avoir passé un contrat de communication avec le sujet et après avoir lancé une intention éveillante², l'intervieweur accompagne le sujet vers l'évocation de ce vécu spécifié et vers l'accès à une donation intuitive³ du ressouvenir, pour qu'il en opère le remplissement

¹ L'existence de ces connaissances pré-réfléchies est bien connue des ergonomes qui observent un écart entre le 'savoir agi' (c'est-à-dire ce que le sujet a réellement fait et qui peut être observé par un tiers) et le 'savoir professé' ou 'savoir déclaratif' (c'est-à-dire ce que le sujet dit qu'il a fait, qui correspond le plus souvent aux savoirs professionnels institutionnels ou attendus). Le premier exemple (Quand le geste parle ...) illustre parfaitement l'existence de cet écart.

² "Je vous propose de prendre le temps de laisser revenir ce qui vous revient comme ça vous revient de ce moment où ... ?" ou "Qu'est-ce qui vous revient en premier quand vous prenez le temps de penser à ce moment où ... ?".

³ Cette donation intuitive est déclenchée par des éléments sensoriels ou par des éléments du contexte, éléments de la mémoire concrète. Ici le mot 'intuitif' signifie sans mot, non loquace.

intuitif⁴ et qu'il en acquière une conscience réfléchie. On dit que le sujet opère le réfléchissement du vécu passé⁵. La dernière étape est celle de la mise en mots ou verbalisation. Les verbalisations recueillies fournissent des données au chercheur ou au praticien sur l'action et l'expérience subjective du sujet interviewé. Elles permettent aussi au sujet de s'auto-informer sur ce qu'il a réellement fait et vécu à ce moment-là. Notons bien que l'accès au pré-réfléchi par l'interviewé exige qu'il établisse un rapport particulier à son passé et qu'il s'installe dans une position de parole particulière, appelée ici position d'évocation⁶, s'appuyant sur la mémoire concrète (Gusdorf, 1951). Insistons bien sur le fait qu'il s'agit pour l'interviewé de regarder son vécu, d'être présent à son vécu comme vécu et non, ce qui est très différent, de penser à son vécu⁷.

Les trois exemples de la première partie ont été choisis pour montrer le caractère très technique du guidage en cours d'entretien et pour montrer la nécessité de l'expertise de l'intervieweur.

Les quatre exemples de la deuxième partie donnent un tout petit aperçu des domaines et des modes d'utilisation de l'entretien d'explicitation pour le sport, la santé, la formation et la création artistique.

1. Comment l'entretien d'explicitation permet-il de guider un sujet dans une posture introspective pour accéder à des connaissances pré-réfléchies ?

A partir de trois exemples, nous donnerons quelques éléments du fonctionnement de l'entretien d'explicitation, de l'expertise contenue dans les relances et dans le guidage mis en œuvre ainsi que des moyens d'accès aux connaissances pré-réfléchies. Nous présenterons, dans chaque cas, le contexte, l'échange et le bilan que nous pouvons en tirer.

1.1. Quand le geste parle ...

Le contexte

Dans le cadre d'une formation de perfectionnement de professionnels à la conduite d'installations industrielles en situations perturbées sur simulateur, l'événement suivant se produit : au cours de l'exercice, le responsable des circuits annexes de l'installation reçoit l'ordre d'en assurer le refroidissement. Dans le guide d'exploitation de l'installation, il est indiqué que ce refroidissement est obtenu par l'ouverture d'un circuit de décharge de vapeur. La température étant liée à la pression, il suffit de faire baisser la pression pour faire baisser la température. Malheureusement, l'opérateur effectue une manœuvre inappropriée qui provoque une augmentation de la pression du circuit jusqu'à l'ouverture d'une soupape de protection de celui-ci. Voici comment s'est déroulé le debriefing de la situation pour que cet opérateur prenne conscience de son erreur (Blanc, Desjardin, 1997).

L'échange

Formateur :

Au moment de l'application du guide d'exploitation, par quoi as-tu commencé ?

Opérateur : *(après réflexion)*

Nous étions au paragraphe x et on m'a demandé de refroidir.

Formateur :

Et quand tu refroidis, qu'est-ce que tu fais ?

Opérateur :

J'utilise le circuit de décharge à l'atmosphère et je demande une pression plus faible. *(Tout en répondant, il mime le geste qu'il a accompli sur son panneau de commande. Son geste correspond à celui d'une demande de pression plus forte, c'est-à-dire qu'il est en sens inverse de ce qu'il dit, mais il ne s'en rend pas compte !)*

⁴ L'intervieweur guide le sujet dans l'exploration du champ attentionnel dans le ressouvenir pour l'aider à retrouver, sur un mode non loquace, toutes les informations souhaitées.

⁵ L'ensemble des actes du sujet dans cette phase est appelé acte réfléchissant.

⁶ Vermersch utilise plutôt l'expression 'position de parole incarnée' pour accentuer le lien avec la mémoire concrète.

⁷ Pour les questions théoriques liées aux affirmations de ce paragraphe, voir l'article de Vermersch dans *Expliciter* n°77.

Intervention du chef de poste :

Regarde le geste que tu fais. Il est contradictoire avec l'objectif de baisse de pression !

Bilan

Ce court entretien, où le formateur ne fait que deux relances, souligne l'aspect très technique de l'entretien d'explicitation : les deux relances sont ouvertes, elles ne proposent pas de choix alternatif, elles demandent une information sur l'action de l'opérateur. Elles n'induisent rien, elles renvoient seulement l'opérateur à son action dans la situation qu'il vient de vivre. Elles sont précises. La première partie de la première relance "Au moment de l'application du guide d'exploitation", renvoie l'opérateur au moment spécifié où l'erreur a été commise. La deuxième partie "par quoi as-tu commencé ?" focalise le sujet sur ce moment identifiable par lui, l'écarte de tout jugement ou commentaire et l'oriente vers la description de son action. La deuxième relance "Et quand tu refroidis, qu'est-ce que tu fais ?" accueille ce que vient de dire l'opérateur et demande la spécification par une action du verbe 'refroidir' dans ce contexte. L'opérateur répond verbalement et énonce un savoir professionnel. Il répond en même temps corporellement et refait le geste qu'il a effectivement accompli sur le simulateur, ce geste dénote le savoir agi ; le décalage entre les deux est manifeste. L'intervention du chef de poste renvoie l'opérateur à la comparaison des deux informations, verbale et non verbale, qu'il vient de donner. Les relances du formateur l'ont accompagné dans l'évocation de l'action effectuée sur le simulateur pour 'refroidir'. Le réfléchissement s'opère quand il voit son geste, c'est-à-dire quand la connaissance pré-réfléchie de son action sur le simulateur est portée à sa conscience réfléchie et contredit ce qu'il vient de dire. Dans le langage courant, on pourrait dire que sa prise de conscience est immédiate.

1.2. Claire et ses clés

Le contexte

L'extrait d'entretien présenté dans cet exemple est issu d'une série d'entretiens de recherche sur l'activité mathématique des étudiants entrant à l'université⁸. Claire est volontaire pour ces entretiens, elle veut devenir enseignante. Elle est fortement intéressée par le fonctionnement de la pensée en mathématiques et par ce qu'elle peut découvrir en entretien concernant son propre fonctionnement. Ce jour-là, pourtant, elle résiste à l'accompagnement de la chercheuse qui tente, à la demande de Claire, de la focaliser sur un moment où elle dit avoir compris en un éclair la signification d'un symbole mathématique⁹. Sortant de l'évocation, elle dit qu'elle est incapable de retrouver ce qu'elle pensait et faisait à ce moment-là. Pour dépasser cette croyance, la chercheuse lui propose un entretien secondaire sur un sujet de la vie quotidienne. Claire accepte. La chercheuse repasse alors un nouveau contrat de communication, le but est de trouver à quoi pensait Claire dans un moment spécifié lui convenant, pour infirmer sa croyance (Maurel, 2009).

L'échange

Claire choisit de retrouver ce qu'elle pensait quand elle est rentrée chez elle à midi. Elle est sortie de l'université à pied, elle a acheté une galette des rois¹⁰. Elle est arrivée devant sa porte, elle avait "Mon sac d'un côté, la baguette et la galette des rois en équilibre (*elle fait le geste avec la main gauche*), j'ai posé mon sac parce que j'avais les clés dans la poche gauche, j'ai pris les clés (*elle fait le geste de sa main droite passant devant son corps et allant dans la poche gauche de son manteau*) et j'ai ouvert". Elle décrit son trousseau de clés et son entrée dans l'appartement. Elle est en évocation, ce qui est attesté par le fait que, par exemple, elle compte les clés de son trousseau "Une deux trois quatre" en allant chercher cette information pré-réfléchie, donc non disponible, dans le vécu passé qu'elle a rendu présent pour elle dans la position d'évocation. La chercheuse lui fait remarquer qu'elle a finement décrit son arrivée et son entrée dans l'appartement et que ce qu'elle attend est une description analogue d'un moment où elle a fait des mathématiques.

100. C Attendez attendez, vous voulez que je vous décrive ma façon de penser, de la même façon que je viens de décrire ce que j'ai fait là à midi

⁸ Dans le cadre du groupe de recherche CESAME de l'IREM et de l'IUFM de Nice. Ces documents de travail n'ont pas été publiés.

⁹ Il s'agissait de la définition du quantificateur existentiel.

¹⁰ L'entretien s'est déroulé un 6 janvier dans l'après-midi.

[...]

105. M Je ne vous ai pas demandé à quoi vous étiez en train de penser quand vous aviez vos clés et votre galette des rois, je vous l'ai pas demandé mais

106. C Et ben voilà mais ça je serais bien incapable de le dire alors que c'était à midi

[La croyance de Claire est présente et très forte dans cette réplique. Cependant, en une quarantaine de répliques courtes et précises et en quelques minutes d'entretien, Claire va retrouver ce qu'elle croyait impossible].

[Dans les répliques qui suivent celle où Claire réaffirme sa croyance (réplique 106), l'accompagnement de la chercheuse met en œuvre plusieurs techniques spécifiques de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994)

- le consentement de l'interviewée pour recontacter un vécu passé,
- le choix d'une situation spécifiée,
- la vérification que Claire est bien dans la position d'évocation par les indicateurs non verbaux (son rythme de parole est lent, elle cherche l'information qui n'est pas déjà disponible, son regard est défocalisé),
- la reprise des gestes,
- le maintien en prise sur le moment où Claire met les clés dans la serrure,
- l'accès par le sensoriel (par le ressenti du poids du gâteau en équilibre sur sa main gauche, ressenti kinesthésique qui déclenche la vision de la trace de rouge à lèvres sur la clé),

jusqu'au moment du réfléchissement de ce à quoi elle pensait quand elle a mis la clé dans la serrure].

[Le pointage de ces techniques, ou les commentaires, sont indiqués entre crochets. Les didascalies¹¹ insérées au moment de la transcription sont entre parenthèses et en italiques].

107. M Vous allez vous remettre au moment où vous arrivez devant votre porte, la baguette et le gâteau des rois (*je refais son geste*)

[Le lancement de l'intention éveillante est un peu abrupt ici, elle se situe dans l'horizon de confiance et de consentement de la situation d'entretien qui l'autorise ; il est accompagné de la reprise des gestes de Claire.]

108. C Mm

109. M Vous prenez les clés (*je refais son geste*)

[La chercheuse aide Claire à retrouver les éléments qu'elle a déjà donnés pour créer les conditions de l'acte réfléchissant, en espérant que l'un d'eux - ou d'autres nouveaux qui viendront - ouvrira le chemin vers ce que Claire pensait à ce moment-là. Elle crée les conditions de l'acte réfléchissant et accompagne Claire dans le remplissement intuitif.]

110. C Ouais ouais

111. M Vous prenez la clé

112. C D'en haut

[Le regard de Claire est défocalisé, elle est en évocation et cherche l'information avant de répondre.]

113. M Du verrou d'en haut

114. C Ah je l'ai pris avec la bouche d'ailleurs

[Claire s'étonne en retrouvant du pré-réfléchi.]

115. M Oui

116. C Je sais parce qu'après ça a mis du rouge à lèvres dessus

[Claire justifie, spontanément, comment elle sait qu'elle a pris la clé avec sa bouche, elle est tellement associée à son expérience passée que l'accord non verbal avec la chercheuse suffit pour l'accompagner : la chercheuse adopte la même position du corps, parle sur le même rythme, reprend les gestes, en un mot se met en miroir de Claire.]

117. M Et avant qu'elles soient dans la bouche elles étaient où les clés

118. C J'ai pris mes clés, je les ai sorties (*geste de la main*) et pour trier, trouver la bonne clé

¹¹ Par analogie avec les didascalies dans le texte d'une pièce de théâtre (qui sont les indications de jeu indiquées par l'auteur), nous appelons didascalies les informations sur le non-verbal de l'interviewé ou de l'intervieweur dans nos transcriptions.

au milieu des quatre, j'ai fait comme ça (*elle mime avec ses mains et sa bouche*) enfin j'ai sorti la bonne, après je l'ai prise avec la main

119. M Et au moment précis où vous avez mis la clé dans la serrure

120. C Et ben

121. M Vous pensiez à quoi, remettez-vous devant votre porte, vous avez la galette, vous la sentez, vous sentez le poids.

[La chercheuse rappelle à Claire le but de l'entretien, lui demande de revenir à un moment légèrement antérieur à celui de la mise de la clé dans la serrure, elle l'accompagne et lui propose de diriger son attention vers le ressenti corporel au niveau de la main gauche qui porte le gâteau et la baguette posée dessus, pour retrouver ce ressenti et compléter le ressouvenir.]

122. C Mm

123. M Vous pouvez sentir (*je refais son geste*)

124. C Ouais ouais

[La relance 123 incite Claire à prendre le temps de revivre ce ressenti et l'accompagne par la reprise du geste.]

125. M La clé que vous avez pris avec la bouche

126. C Oui

127. M Vous la récupérez avec la main

128. C Oui

129. M Vous allez la mettre dans la serrure

130. C Oui

[La chercheuse décrit le geste que Claire a fait en 118, elle n'induit rien d'autre que ce que Claire a déjà mimé ou verbalisé.]

131. M A ce moment-là

132. C Et ben juste à ce moment-là j'ai vu le rouge à lèvres c'est là que je l'ai vu

133. M Oui vous avez vu le rouge à lèvres, vous sentez le gâteau là, il pèse lourd

[La chercheuse aide Claire à compléter les informations sensorielles et à les associer.]

134. C Non il est en équilibre plutôt

[La chercheuse aide Claire à compléter le ressenti kinesthésique.]

135. M Il est en équilibre, vous mettez la clé

136. C Ouais

137. M Et vous voyez le rouge à lèvres, il est où le rouge à lèvres

[La chercheuse aide Claire à compléter le visuel dans le remplissage intuitif.]

138. C Juste sur les dents (*elle cherche l'information avant de répondre*)

139. M Oui

140. C Et je me dis (*rires*), oui mais c'est bête comme truc

[Ce moment précis est le moment du réfléchissement de ce que se disait Claire en ouvrant sa porte, ce jour-là, un 6 janvier, un peu après midi. Le remplissage intuitif est suffisant pour obtenir l'information recherchée. Claire vient de trouver à quoi elle pensait. Claire a rougi, cette pensée était peut-être difficile à livrer dans un entretien de recherche enregistré. La chercheuse la met à l'aise, peu importe le contenu, le but est atteint, la preuve est faite pour Claire qu'elle peut retrouver ce qu'elle a pensé dans un vécu passé qu'elle croit oublié. Ce qui a été fait une fois peut être répété. Claire sait maintenant, sur le mode de la conscience pré-réfléchie, expérimentiellement, parce qu'elle vient de le faire, qu'elle peut réaccéder à des informations dont elle n'a pas la conscience réfléchie. La chercheuse s'appuiera sur cette expérience vécue pour reprendre les entretiens d'explicitation sur l'activité mathématique de Claire, ce qu'elle énonce de façon performative à la fin de l'entretien en renouvelant le contrat en 151 pour revenir aux objectifs de la recherche.]

143. M Et voilà, vous avez retrouvé ce que vous pensiez quand vous avez mis la clé dans la serrure. C'est tout, vous le gardez pour vous, ce qui m'intéresse c'est que vous l'avez retrouvé pour vous

144. C Ouais

145. M Si je vous pose la question brutalement : "tiens au fait quand vous avez mis la clé dans la serrure à midi vous pensiez à quoi", vous allez me dire : "je ne me rappelle plus", c'est normal, tout le monde vous fait cette réponse

146. C Oui

147. M Si on se remet là, en retrouvant les sensations du corps, ce qu'on a vu, vous avez vu le rouge à lèvres, vous vous êtes dit quelque chose qui vous fait rire et que vous gardez pour vous, mais vous avez retrouvé à quoi vous pensiez
148. C Oui oui
149. M A ce moment précis
150. C Oui oui, oui mais là il y a eu ce petit détail qu'il y avait du rouge à lèvres
151. M Oui et bien je cherche le rouge à lèvres dans l'exo d'analyse¹² et je ne suis pas arrivée à le trouver.

Bilan

Nous avons pointé dans cet exemple quelques techniques de l'entretien d'explicitation. La dernière réplique de Claire (réplique 150) confirme que le réfléchissement a été déclenché par la vision du rouge à lèvres sur la clé. Cette vision suivait le ressenti du poids du gâteau sur la main gauche.

Dans la plupart des entretiens, après l'intention éveillante de l'intervieweur, le sujet vise son vécu et, dans un premier temps, rien ne vient¹³. Rappelons que cette croyance est erronée, le ressouvenir n'est pas immédiat et sa possibilité est contre-intuitive. De plus, ce ressouvenir ne peut pas être le résultat d'un acte volontaire de la part du sujet, il faut créer les conditions de l'émergence par un accompagnement expert. Et peut-être l'éveil se produira ? C'est le cas ici, l'éveil a lieu malgré la croyance de Claire énoncée en 106 : "Je serais bien incapable de le dire".

Précisons bien que cet entretien n'avait pas pour but d'accéder au contenu des pensées de Claire, mais de travailler avec elle sur une croyance limitante qui l'empêchait d'accéder à son activité mathématique passée. Le but réel de l'entretien, en accord avec Claire, était de dépasser cette croyance limitante et de permettre la poursuite des entretiens d'explicitation sur son activité mathématique. Pour Claire qui était intéressée par son fonctionnement dans ce domaine qu'elle adorait et qu'elle avait choisi contre l'avis de sa famille. Pour la chercheuse qui avait un programme de recherche en cours.

1.3. La grille de Sybille

Le contexte

Le psychologue Guillaume, dans son manuel de psychologie de 1932 (Guillaume, 1948, 1932) propose une tâche simple, l'apprentissage du tableau de nombres suivant :

12	8	9
4	21	6
7	15	11

Nous avons beaucoup utilisé cette tâche, au sein du groupe de recherche animé par Pierre Vermersch, pour obtenir des protocoles d'entretien d'explicitation de vécu d'action. L'intervieweur propose à un sujet d'apprendre par cœur la grille de nombres et, pendant que le sujet apprend sa grille, observe ou filme le sujet. Il y a donc possibilité de comparer les observables recueillis et la verbalisation du sujet. Tout de suite après la mémorisation de la grille, l'intervieweur conduit un entretien d'explicitation pour que le sujet explicite les détails de sa manière d'apprendre cette grille, et en particulier le critère de fin (comment savait-il qu'il savait ?) C'est cette partie de l'entretien, la dernière, que nous allons regarder ici. L'entretien est menée par Catherine Le Hir et le sujet est Sybille. Sybille vient de décrire finement comment elle a mémorisé les différents nombres, certains plus facilement que d'autres (Le Hir, 1999).

L'échange

[Sybille a dit, en 517]

517 S : en fait j'ai l'impression que les nombres sont au devant de ma tête et qu'au fur et à mesure que je les répète, ils rentrent. Ceux qui sont vraiment rentrés vont au fond et ceux qui ne sont pas vraiment rentrés, ils sont sur les côtés ou les bords

[A la fin de l'entretien, Catherine a pour but d'obtenir le critère de fin. Elle accompagne Sybille dans cette recherche. Elle reformule avec les mots de Sybille ce que celle-ci lui a dit précédemment.]

¹² L'analyse est un domaine des mathématiques.

¹³ Il est donc indispensable que l'intervieweur l'aide à explorer les accès possibles "Peut-être vous entendez quelque chose, peut-être, peut-être pas ...". Même chose avec voir et sentir. L'intervieweur peut s'appuyer sur l'observation des prédicats sensoriels dans le langage du sujet ou sur ses mouvements oculaires (techniques empruntées à la PNL).

- 548 C : ceux qui rentrent tout de suite, ils vont tout de suite dans le fond
 549 S : ceux que je connais bien, dont je connais la place, ils vont tout de suite dans le fond
 550 C : d'accord
 551 S : ceux que je connais moins bien, ils sont sur le côté
 552 C : d'accord, ok
 553 S : voilà
 554 C : donc il y a ceux qui sont dans le fond et ceux qui restent sur les côtés, c'est là que tu sais que ceux là ils sont moins bien installés
 555 S : oui
 556 C : mmm, c'est là que tu te mets à réciter plus lentement
 [Catherine utilise là encore une information que Sybille lui a donné auparavant dans l'entretien.]
 557 S : oui jusqu'à ce que ceux qui sont sur les bords rentrent
 558 C : oui
 559 S : et après bah ça va un peu plus vite
 560 C : d'accord
 561 S : après je me dis "je le sais" donc c'est bon, en général je me dis "je le sais", je le récite une autre fois et après
 [Par une succession de relances en "comment tu sais que ...", reprenant les paroles exactes de Sybille, Catherine va maintenir Sybille sur ce moment précis où elle sait qu'elle sait, elle ne la lâche pas, elle va jusqu'à l'élucidation du critère, sans induire, sans interpréter, en reprenant seulement les mots exacts de Sybille.]
 562 C : et comment tu sais alors que c'est bon quand tu les récites ?
 563 S : après que je me dis "je sais"
 564 C : oui
 565 S : parce que ça vient tout seul
 566 C : parce que ça vient tout seul
 567 S : oui
 568 C : comment tu sais que ça vient tout seul
 569 S : parce que ça défile comme ça
 570 C : parce que ça défile comme ça, tout seul comme ça ?
 571 S : oui
 572 C : comment tu sais que ça défile tout seul et que c'est bon
 573 S : parce que je réfléchis pas
 [Sybille dit qu'elle ne réfléchit pas, nous savons que la dénégation masque l'existant ; quand Sybille ne réfléchit pas, elle fait autre chose, nécessairement. Catherine accueille ce que dit Sybille et cherche ce que fait Sybille en contournant son déni.]
 574 C : parce que tu réfléchis pas, et quand tu réfléchis pas, qu'est ce que tu fais ?
 575 S : en fait, je sais que c'est bon parce que je suis capable de les réciter toute seule, je suis capable de les entendre dans ma tête, puis s'il y a d'autres bruits, je suis capable d'écouter d'autres bruits en même temps
 576 C : d'accord, tu peux à la fois être dans ta tête et à l'extérieur
 577 S : voilà en même temps
 578 C : eh bien merci pour toutes ces précisions, dis donc c'est hyper intéressant.

Bilan

Dans ce protocole, nous n'avons pas d'indications sur le non verbal, mais nous pouvons imaginer à partir de la qualité des informations recueillies qu'il y avait accord postural entre Catherine et Sybille et que Catherine a repris les gestes de Sybille ainsi que le ton de sa voix et son rythme de parole pour l'accompagner. Nous avons noté au fil des échanges la reprise des mots de Sybille par Catherine, la non induction des relances, le maintien en prise sur le moment où Sybille sait qu'elle sait pour élucider le critère de fin : Sybille sait qu'elle a terminé la mémorisation de la grille de nombres quand elle la connaît suffisamment bien pour être disponible à une autre activité, comme écouter d'autres bruits, pendant qu'elle entend les nombres dans sa tête.

2. Quelle utilisation peuvent faire les chercheurs et les praticiens des données de l'explicitation ?

Pour répondre à cette deuxième question, nous donnerons des exemples empruntés à des praticiens ou à des chercheurs en précisant le contexte, les informations recueillies dans l'échange et le bilan que nous pouvons en tirer. Les deux premiers exemples portent sur des situations d'action, les deux autres prennent appui sur un entretien d'explicitation pour créer un autre processus. Il est important de souligner que l'utilisation de l'entretien d'explicitation n'est pas exclusif de toutes les autres expertises des personnes qui l'utilisent. Il n'est qu'un outil de plus pour explorer un nouveau champ de données, celui du monde tel qu'il apparaît au sujet.

2.1. La course de haies d'une athlète de très haut niveau

Le contexte

L'exemple est celui d'une athlète de très haut niveau, située dans les meilleures performeuses françaises sur l'année 2000. Elle possède donc un degré d'expertise très élevé. Elle court un 100 mètres haies, peu avant les jeux Olympiques de Sydney. La course de haies est un exercice extrêmement standardisé au cours duquel l'athlète franchit dix haies de hauteur identique et avec des intervalles fixes entre elles¹⁴. La course évoquée est ce que l'on appelle une course de rentrée, c'est-à-dire la première compétition importante de la saison. La compétition se déroule en deux courses. L'athlète choisit d'être interviewée sur celle des deux courses "qui l'a marquée plus que l'autre".

Cette athlète a accepté avec beaucoup d'intérêt un entretien d'explicitation avec Jean-Louis Gouju (Gouju, 2001) dans la mesure où son ressenti de la course était extrêmement négatif. Pourtant, elle venait de battre son record et le regard de son entraîneur était positif. L'examen du film vidéo ne permettait pas de déceler quoique ce soit justifiant le jugement négatif de l'athlète sur sa course. L'entraîneur, lui non plus, n'avait rien repéré de visible ou d'observable dans cette course pour aller dans ce sens. La mise à jour de connaissances pré-réfléchies par la médiation de l'entretien d'explicitation va nous informer sur ce qui était inobservable en troisième personne. L'athlète contacte son vécu passé¹⁵ dans un rapport particulier à ce passé, la position d'évocation. Elle opère le réfléchissement du vécu de la course au moment du passage de la cinquième haie et juste après.

Les informations recueillies

Le début de l'entretien explore le moment antérieur au départ, l'installation dans les starting-blocks, le début de la course et le passage des quatre premières haies. L'athlète parle du passage de la cinquième haie et d'un "trou" après ce passage. Elle donne une information : "c'est la fille d'à côté". L'intervieweur lui demande si elle est d'accord pour revenir sur ce moment. Il recueille les informations suivantes¹⁶ : "Ben quand j'ai passé la cinquième (*silence, penchée en avant*), j'ai comme été bloquée quoi, j'ai pas réagi en fait. Derrière, j'ai subi la haie, parce que je l'ai vue, enfin je l'ai pas vue mais sentie, la fille là, la fille (*geste de la main gauche*) parce qu'on est à peu près en même [temps] elle a peut être un petit peu d'avance, mais rien quoi... et là, elle file (*geste rapide du tranchant de la main et yeux écarquillés*). J'ai la sensation d'être à l'arrêt. Et elle pfuitt. Parce que je suis dans mon truc quoi quand même. Là je la vois, je vois sa jambe avant, je vois sa jambe, sa jambe droite, je vois la jambe et je vois qu'elle s'en va. Et là je m'énerve, enfin, je m'énerve pas mais (*rire*) je suis pas bien (*rire*), je suis pas bien du tout, parce que là je m'en veux en fait, je m'en veux. Parce que je me suis occupée d'elle et pas de ce que je faisais moi, du coup j'ai été surprise et (*silence*) j'ai pas baissé les bras mais je dis « oh merde » je continue mais bon, allez (*geste de dépit et d'abandon de la main qui s'en va vers le haut et l'arrière*), je termine la course quoi. Et je me sens pas me battre. Le rythme, j'entends même plus le rythme et je continue quoi, je termine ma course".

L'athlète dit ensuite qu'elle ne sent pas la sixième haie, "elle passe", "Non, je vois rien, j'entends rien,

¹⁴ Le parcours est un 100 mètres sur lequel sont disposés 10 obstacles d'une hauteur de 0.838m séparés par un intervalle fixe de 8.50 mètres. La distance entre le départ et la première haie est de 13 mètres, et la distance entre la dernière haie et l'arrivée est de 10.50 mètres.

¹⁵ La course n'a duré que 13,35 secondes.

¹⁶ Seuls les passages informatifs de l'entretien ont été conservés et mis les uns à la suite des autres, en supprimant tout le reste du discours.

même pas le public, je pense qu'il gueule quand même, en général il gueule toujours, j'entends rien du tout",

Quand l'intervieweur lui demande de décrire les sensations corporelles à la fin de la course, elle dit : "Sur la fin de ma course, (*silence*) je me sens pas hargneuse, je me sens pas hargneuse comme il faudrait. J'ai l'impression de m'alourdir en fait, de subir plus qu'autre chose. A la fin de ma course, ça revient, je sens que ça revient (*geste rotatif des mains*), mais à un moment j'ai un trou, au milieu, entre la cinquième et, je sais pas, la neuvième à peu près, je sais plus exactement, je sais pas vraiment mais je sens que j'ai un trou". L'intervieweur la maintient en prise sur les sensations corporelles de ce moment, ce qui permet de recueillir les informations suivantes : "c'est comme si j'étais déconcentrée, et (*bruit de bouche de dépit*) et après je me... (*geste rotatif rapide*) je sais pas. J'ai l'impression que j'ai pas attaqué (*geste de la main*) enfin l'impulsion en fait j'arrive pas à (*geste*) comme il faut et tout et balancer quoi (*geste*), je suis déconcentrée, (*silence*) j'ai chaud, j'ai chaud, j'ai chaud, ouais et j'ai l'impression que mes bras ils font n'importe quoi en même temps (*geste des bras*), j'ai chaud. J'ai l'impression que mes bras partent dans n'importe quel sens. Quand j'attaque la haie, j'ai l'impression que (*geste d'ouverture des bras*) j'arrive pas à contrôler. J'arrive pas à contrôler ce que je fais. Je laisse aller (*geste de la main*), y a un moment où, comme ça, je sais pas pourquoi, je me remets dedans. Je sais pas pourquoi c'est venu et puis je pique un sprint (*geste rapide et parallèle des deux mains tendues vers l'avant*) mais je sais pas, je fonce (*rire*) et (*silence*) comme si j'ai l'impression que j'ai perdu du temps et qu'il faut que je le rattrape en fait, même si il est irrattrapable quoi mais sur le plat, je me dis, sur le plat c'est ma force¹⁷, il faut que je me rattrape quoi".

Bilan

Le fait très marquant de cette course, du point de vue de l'athlète, est l'existence du "trou" après la cinquième haie. Ce "trou" - et la déconcentration qui s'ensuit - est déclenché par la vision de la jambe droite de la fille du couloir d'à côté, par la sensation de la fille qui s'en va, qui va plus vite que l'athlète interviewée. Le "trou" débute par la sensation de l'adversaire et de sa vitesse. "C'est la fille d'à côté". Ceci déclenche une sensation de rupture totale de vitesse. "J'ai comme été bloquée". "Elle file", "J'ai la sensation d'être à l'arrêt", "Et elle pfuitt", "Je vois qu'elle s'en va". Dans ce "trou", l'athlète ne retrouve pas les sensations attendues et éduquées dans le travail d'entraînement.

C'est un retour accompagné sur ce moment, qui permet d'obtenir des verbalisations intéressantes. Tout se passe en effet comme si le "trou" caractérisait quelque chose que le sujet ne connaît pas. A partir de là, les sensations de lourdeur, de chaleur, de bras non tenus ne sont pas considérés comme faisant partie de la course. L'interviewée déclare alors être déconcentrée. Elle n'est plus présente à sa course. Tout se passe comme si cet incident lui avait fait perdre le contact avec le monde de l'action. Il manque toutefois une information importante qui ne se trouve pas dans l'entretien et qui aurait pu être recherchée dans un second entretien s'il avait pu être mené. Nous ne savons pas ce qui s'est passé juste avant le "laisser aller" qui marque la sortie du "trou". Que fait l'athlète juste avant ? qu'elle qu'elle se dit ? qu'est-ce qu'elle ressent ? quel est son état interne ? qu'est-ce qu'elle perçoit ? à quoi fait-elle attention ? en résumé, qu'est-ce qui a déclenché la sortie du "trou" et le passage au "laisser aller" pour le sprint final.

Notons la mise en évidence d'une différence de tonalité entre le jugement externe positif de l'entraîneur et du chronomètre sur la course décrite - elle débouche sur un record personnel et une performance de très haut niveau national - et le vécu subjectif négatif de l'athlète - un "trou" d'une durée supérieure à quatre intervalles, une impression de lourdeur, un manque de hargne, un manque de contrôle, une sensation de chaleur - ce qu'elle souligne à la fin de l'entretien : "Et (*silence*) après, j'étais pourtant vraiment pas contente, j'y vais, je me rhabille, je prends mon temps parce que je suis énervée bon, mon entraîneur y vient et il me dit « pourquoi tu fais la gueule » ? Je lui dis que j'ai vraiment pas eu de sensations et tout "Mais non, t'as fais 13''28", je fais « ah bon » et c'est la première fois en fait que je bats un record personnel et que j'exprime pas une joie folle quoi".

De l'avis de Jean-Louis Gouju, les athlètes courent dans un univers très en phase avec leur propre construction du monde. Cette athlète n'avait jamais été dépassée en course par une adversaire depuis deux ans ! Elle n'avait donc pas anticipé ce qui est survenu et de ce qu'elle a vécu dans la course. Elle n'a pas su (ou pu) l'intégrer dans le vécu d'action de sa course.

¹⁷ Cette athlète est aussi une très bonne sprinteuse de 100 mètres.

Cet entretien nous semble extrêmement caractéristique du type de données recueillies par les entretiens d'explicitation, données qui ne sont pas observables ou accessibles par d'autres moyens. Il n'y a pas perception de ces données par l'entraîneur, la vidéo ne montre rien. Le chercheur peut engager un dialogue avec l'entraîneur et lui proposer ces données pour qu'il décide de leur usage. Nous avons ici un cas où l'expertise est distribuée : celle du chercheur qui recueille les données et celle de l'entraîneur qui saura les intégrer dans son coaching.

2.2. L'expertise de Jeannine

Le contexte

Jeannine est infirmière de formation. Depuis vingt ans elle est devenue formatrice et responsable de la formation des aides soignants au C.H.U. de La Rochelle. Jeannine souhaitait mieux comprendre comment elle s'y prenait pour faire des piqûres intraveineuses, qu'elle réussissait toujours, même dans les situations difficiles. Ce savoir l'aiderait dans l'enseignement et la formation qu'elle dispense. Maurice Lamy a mené un entretien avec elle. Le but de l'entretien est bien déterminé : Jeannine n'est pas sûre de bien enseigner le geste de la pose de l'aiguille intraveineuse. Elle souhaite, par la médiation de l'entretien d'explicitation, trouver ce qu'elle sait faire (savoir agi) mais ne sait pas transmettre (savoir déclaratif).

Les informations recueillies

Le protocole d'entretien est très long, efficace et riche. Nous allons présenter les situations explorées et quelques savoirs experts pré-réfléchis explicités, sans montrer comment ils ont été obtenus (Lamy, 1998). Nous nous limiterons à ce que Jeannine a découvert pendant l'entretien sur la préparation, la qualité relationnelle et sur la pose du garrot.

La première situation spécifiée décrite est celle où Jeannine fait une prise de sang à son fils. Le garçon est très crispé, il appréhende la piqûre. Jeannine décrit comment elle utilise ses deux mains pour manipuler le matériel de la main droite et maintenir le bras en massant doucement pour établir la relation et apporter détente et apaisement.

La deuxième situation, qui émerge en cours d'entretien, est celle du moment où un anesthésiste lui a appris à faire ce qu'elle sait très bien faire et, surtout, comment il le lui a appris. Elle était étudiante à la Pitié Salpêtrière, elle avait 19 ans.

Dans la troisième situation, elle est à l'hôpital, elle montre comment s'y prendre à une « infirmière en difficulté » qui rate toutes ses poses d'aiguilles intraveineuses.

Jeannine décrit très finement tous ses gestes dans la première situation, elle les confirme dans la troisième situation, elle compare les connaissances pré-réfléchies qu'elles vient de mettre à jour avec ce qu'elle dit en formation à ses élèves. Elle compare aussi ce qu'elle fait en formation et comment elle le fait avec ce que lui a transmis l'anesthésiste et comment il le lui a transmis.

Première situation : apprivoiser la réticence et le stress du patient

C'est la préparation de la piqûre avec quelqu'un de réticent, ce qui était le cas de son fils, ce jour-là : "Je me suis assise à côté¹⁸, j'avance mes deux mains, je prends sa main. Il était hyper contracté, je lui ai parlé, mais en le touchant. Je ressens quelqu'un de stressé sous mes mains (*elle capte entre ses mains une main imaginaire*), j'ai quelque chose qui se donne pas, qui est contracté, il y a un petit muscle qui est dur et qui est contracté. Et celui-ci, je le masse. Je lui parlais. Petit à petit, j'ai senti que son bras se détendait. En fait pour faire une prise de sang, il faut que le bras soit allongé. Quand je mets les garrots, en général, je masse toujours le bras, en remontant, c'est-à-dire en palpant les veines et je mets le garrot. En fait, c'est un peu caressant. J'ai deux mains et je m'en sers."

Jeannine sort de l'évocation pour faire un commentaire : "Je ne m'étais pas aperçue que je me sers des deux mains, mais ça, c'est hyper important ! parce que il y en a une qui rassure et l'autre qui exécute. Finalement c'est le mot que j'aurais dû employer aux élèves. En fait quand tu remontes ta main, forcément, la personne ne ressent pas que le garrot, la personne qui est crispée ressent aussi quelque chose d'autre".

Jeannine reprend la position d'évocation : "Je prends à pleine main... Je ne travaille pas avec le bout des doigts, à pleine main en remontant. [je prends] l'arrière du bras. J'ai mon garrot dans cette main là. (*Elle regarde sa main gauche*). Je garde toujours la main droite sous le bras de ma personne. Je prends

¹⁸ Seuls les passages informatifs de l'entretien ont été conservés et mis les uns à la suite des autres, en supprimant tout le reste du discours.

l'extrémité du garrot. Je tire qu'une seule branche. Je la remonte. En fait j'ai une main qui joue et l'autre qui ne bouge pratiquement pas et qui maintient, qui maintient uniquement. Et je passe, toujours avec la même main, je passe le garrot sous la boucle... (*elle exécute le geste*). Et je serre avec la main gauche. Voilà (*elle refait de nouveau la totalité du geste*). En fait, je prends mon garrot comme ça, je maintiens comme ça, je prends celui-ci, hop je le passe comme ça. J'ai toujours mes mains sur le bras. Et je ne serre pas fort ! Je fais attention que le bras ne soit pas ridé. [Je fais attention à] la souplesse de la peau. Parce que je revois l'anesthésiste¹⁹ me dire : "fais attention à ça, si tu serres trop fort, tu abîmes les veines. Si tu fais une prise de sang, c'est pas grave, si t'en fais plusieurs tu les abîmes". Après je lâche pas, quand j'enlève mes mains, Je ne le enlève pas comme ça (*elle élève les deux bras haut devant elle*), c'est-à-dire je les enlève pas en l'air, je les enlève en descendant, (*elle tape de la main sur la table*), avec ma main gauche, je tape un petit peu sur le bras (*rire*), sur l'avant bras interne.

Deuxième situation : l'anesthésiste de la Pitié Salpêtrière

“En fait, en voyant mes mains, je revois les mains de l'anesthésiste qui m'avait montré ça. C'est à la Pitié Salpêtrière, j'avais 19 ans. C'étaient mes premières intraveineuses. Et je me souviens d'avoir mis le garrot devant lui. Je me souviens avoir tiré le garrot, perpendiculairement au bras, c'est fou ! d'une hauteur ! Peut-être que j'amplifie, j'sais plus, mais j'ai l'impression que je revois le garrot comme si j'avais tiré sur un chewing-gum ! (*rire*) C'est fou comme truc ! Ça l'avait effrayé de me voir faire comme ça. Il me dit : "T'es en train de me bousiller toutes les veines de ce malade. Attends un peu !" Et comme il a vu que j'étais troublée, il m'a dit : "Regardes..." Il m'a prise par le bras, il m'a mis de côté. (*comme pour elle même*) : il m'a mise à côté de lui. Il me dit : "Mets toi là ! Et regardes !". Alors, il m'a fait voir et il m'a dit (*à peine perceptible*) : "Un garrot, ça se met comme un ruban". Et j'étais épatée, subjuguée de voir ses mains, douces. Quand il a eu fini de montrer, il a eu ce geste sur mon bras. (*Elle mime le geste sur son bras*). Il a fait sur mon bras de la même façon”.

Reprise de la première situation

Puis “J'ai enlevé très très doucement le garrot.. Hyper doucement, c'est un geste extrêmement lent, parce que si on l'enlève trop vite ça peut faire bouger l'aiguille. J'ai remis ma main sous son bras... J'ai pris le coton qui était resté dans ma main. J'ai mis une pression douce. J'ai maintenu la pression douce, j'lui ai demandé de le tenir, et de surtout pas plier le bras. Ça c'est hyper important. J'lui ai demandé d'appuyer et de pas plier le bras. Jamais replier le bras, parce que la veine vient d'être attaquée, et le fait d'attaquer la veine, si on plie le bras, ça la fait éclater, il y a un hématome qui peut se former. Jamais. Jamais !”

Et Jeannine commente cette connaissance pré-réfléchie qu'elle vient de porter à sa conscience réfléchie : “Et ça c'est à enseigner ça... Ça, je viens de m'apercevoir que c'est très important à enseigner. Parce que tout le monde peut le comprendre. Quand on retire l'aiguille, il suffit de faire une pression, l'hémostase va se faire avec les plaquettes et le fibro. Si on plie, on va élargir le trou. Quand on va déplier, on va détruire le caillot qui est en train de se former, et un hématome va se faire. Le sang va passer sous la peau.

En fait, c'est fou tous les gestes que je peux faire... Alors que ça va à une vitesse extraordinaire ! Et une chose hyper importante dont je viens de me rendre compte aussi, il faut que le biseau de l'aiguille soit en l'air. Même si tu piques sur le côté, il faut qu'il te regarde ce biseau ! Il faut que tu aies le passage entre le corps et la seringue ou si c'est un vacutainer, un système monté, il faut que tu aies le passage pratiquement d'un doigt en dessous. Et ça j'aurais dû leur dire...”

Comparaison avec ce que Jeannine dit et fait en formation

Jeannine a déjà retrouvé et repéré des savoir faire qu'elle fait et qu'elle n'enseigne pas. Elle poursuit dans cette idée : “Ça me renvoie au moment où j'enseignais, Je leur disais que c'était pas difficile ! (*rire*). Je suis allée trop vite dans les gestes, et [j'aurais dû faire que] l'autre puisse s'appropriier les gestes. Parce que c'est pas évident de mettre un garrot, je viens de m'en rendre compte. Je suis allée trop vite. Et puis aussi, je crois aussi que j'ai pensé que puisque j'y arrivais, les autres devaient y arriver.

Troisième situation : l'infirmière en difficulté

Lui revient un autre moment : elle est à l'hôpital, elle montre comment faire à une « infirmière en difficulté » qui rate toutes ses poses d'aiguilles intraveineuses. Jeannine confirme tout ce qu'elle vient de dire en décrivant la pose d'une aiguille sur une dame dont la veine avait été très abîmée par les essais

¹⁹ Jeannine parle de l'anesthésiste pour la première fois dans l'entretien.

malheureux de sa collègue : “Alors j'ai caressé avec la main. J'ai parlé à la dame. J'ai mis du temps, j'ai laissé le bras se reposer un petit peu, j'ai massé le bras à l'horizontale, pas du tout la main en bas, la main allongée sur le lit. Quand je dis du temps, j'ai bien mis dix minutes. Je me suis assise à côté d'elle. J'ai rien fait. Je lui ai massé le bras. Et je lui ai parlé. J'ai passé un tout petit coton d'alcool en remontant, et jamais en redescendant, C'est-à-dire du bas vers le haut. J'ai tenu avec ma main, je ne frotte pas, Jamais, jamais. J'ai tenu sa veine avec ma main, j'ai entouré son bras, je me souviens que je ne pouvais pas l'entourer complètement comme elle avait un gros bras. J'ai donc tenu sa veine bien comme il faut. J'ai pris un tout petit peu de biais, la veine, je sais que ça l'a poussée, et hop, j'ai redressé, et je me suis enfilée dans cette petite veine, le sang est monté dans l'épicranienne, immédiatement, mais immédiatement, j'ai enlevé le garrot. Je ne suis pas allée vite, j'ai continué à bien toucher le bras de la dame. Hop, j'ai branché la perfusion.

Bilan

A la fin de l'entretien, Jeannine résume les points essentiels : “Jamais revenir de haut en bas. Ne pas serrer le garrot... de trop ! Ou le serrer mais pas trop. Ne pas faire serrer la main comme un malade... Ne pas faire mettre le bras trop en déclive. Aller vite. Et de prendre ce petit geste qui fait que tu tiens bien ta veine, tu la prends un tout petit peu sur le côté. Pour pas la prendre dans le fil des fibres. On appelle ça "une veine qui roule". Si c'est une veine qui roule, elle va rouler et tu la traverses. Donc au lieu d'avoir un trou, tu en as deux. Et après quand tu la repiques, ben c'est un troisième trou. Et quand tu places une perfusion, c'est poreux.”

Elle revient sur la transmission qui lui a été faite par l'anesthésiste de La Salpêtrière

“C'est quelqu'un qui a su me communiquer les bons gestes, il m'a fait quelque chose que j'aurais dû faire aux autres, c'est-à-dire que, il m'a dit : "regarde ce que tu fais". Et le fait d'avoir pris conscience au départ que je serrais trop le garrot, que j'allais trop vite, que je faisais pas attention suffisamment à l'autre, eh bien a fait que ça m'a fait reprendre tous les gestes. Par contre, ce que je ne comprends pas, c'est que je l'ai enseigné quand même pendant 15 ans, même 19 ans, ce geste, et je ne suis pas sûre de l'avoir transmis complètement..

Elle fait le bilan de ce que lui a apporté l'entretien : “Je pense que la qualité de la préparation, la pose du garrot, ça, je ne savais pas que je faisais autant de gestes. Et également la fin de la prise de sang, ou de l'intraveineuse, est extrêmement importante. C'est que, il faut penser à l'autre intraveineuse qui va venir après.”

Jeannine conclut : “Par contre, je reviens sur ce que je disais : c'est extrêmement simple et extrêmement difficile...”

2.3. Arrêt sur image pour Marine

Le contexte

Une recherche, menée à l'IUFM de l'Académie de Versailles par Nadine Faingold et portant sur la construction de l'identité professionnelle des conseillers pédagogiques, a permis d'élaborer une approche méthodologique utilisant l'entretien d'explicitation. Celui-ci permet d'explorer des moments de pratique professionnelle, choisis comme signifiants par les sujets, pour tenter d'en décrypter le sens. Les verbalisations recueillies visent la mise en évidence des logiques subjectives internes qui peuvent rendre compte de la manière dont un professionnel incarne dans sa pratique ce qui fait sens pour lui en termes identitaires. A travers l'émergence de mots-clé et de messages structurants dévoilant le sens subjectif de l'action, Nadine Faingold cherche à penser la genèse et l'incarnation des enjeux qui sous-tendent l'identité professionnelle. L'approche développée dans ces entretiens de décryptage part de l'explicitation de l'action évoquée pour favoriser l'émergence du sens. Il s'agit pour l'intervieweur d'ouvrir un espace protégé de parole en première personne et de travail sur soi qui permette au sujet de prendre conscience des liens de signification entre des moments discontinus de son parcours (Faingold, 2001 b).

Nadine Faingold distingue deux niveaux : celui, observable et explicitable des stratégies d'action, sur lequel elle fait un entretien d'explicitation classique, et celui, sous-jacent et relevant d'un travail de décryptage, de l'identité. Elle désigne par l'expression “**entretien de décryptage**”, la technique de questionnement qui vise non plus seulement la mise au jour des éléments pré-réfléchis de l'action, ce qui est le propre de l'entretien d'explicitation, mais également, à partir de l'émergence d'une émotion, la mise en mots des croyances et des valeurs qui donnent sens aux stratégies du sujet (Faingold, 1998). En voici un exemple (Faingold, 2005).

L'échange

[L'entretien a commencé par une intention éveillante.]

- Je te propose d'évoquer un moment de pratique professionnelle où tu t'es sentie Maître E²⁰. Tu prends ton temps.

- C'était pendant le stage de formation. Je pense que c'est là que ça s'est vraiment installé. Ouais, c'était avec le petit groupe de quatre.

[Après l'exploration et la description de ce moment, Nadine propose à Marine de choisir le moment du moment²¹, c'est-à-dire un moment particulier de cette situation sans lui demander les raisons de son choix. En fait, il y a là une exploration d'autres couches de ce vécu, au delà de l'action]

65. Les moments les plus clairs dans ce que tu viens d'évoquer ?

66. Le moment le plus clair pour moi, en tant que Maître E, c'est quand je me suis rendue compte qu'il avait le problème et j'ai eu envie d'intervenir tout de suite **et en fait je me suis freinée**, parce que j'ai un problème par rapport à ça, je me freine pas assez, je me suis freinée pour... pour que lui puisse verbaliser son problème en fait.

[A ce moment-là, Nadine Faingold opère un arrêt sur image, maintient Marine sur ce moment et explore des couches de vécu autres que celle de l'action comme l'état interne et l'émotion].

67. Donc reste juste sur ce moment-là. Donc tu vois qu'il y a un problème. Tu es debout à ce moment-là.

68. Oui, je suis debout derrière lui.

69. Et donc tu perçois qu'il a un problème, qu'il se raidit.

70. Oui.

71. Et donc qu'est-ce qui se passe juste à ce moment-là pour toi ?

72. Ben, j'ai envie de lui parler tout de suite (*mouvement du corps vers l'avant*) et de lui dire qu'il a un problème avec ce mot-là. Et en même temps, je me dis : non, il faut pas lui dire, il faut que lui le dise. Donc je me suis reculée (*mouvement de recul*).

73. Donc t'as d'abord un mouvement vers l'avant...

74. **J'ai un mouvement vers l'avant et j'ai reculé d'un pas il me semble.**

75. Tu recules d'un pas.

76. J'ai reculé d'un pas.

[A partir de cette réplique, l'entretien se poursuit par le passage au niveau du sens de ce moment au plan identitaire et par la recherche des enjeux].

77. Et qu'est-ce qui est important là pour toi quand tu te recules d'un pas juste à ce moment-là ?

78. Ben j'ai... **en me reculant, j'ai pris de la distance par rapport à ce qui se passait, et en me reculant, ça m'a permis de ne pas intervenir, alors que souvent j'interviens trop vite**. En fait, à ce moment-là, dans le projet, je m'étais rendue compte, dans mes séances d'analyse avant, que j'intervenais trop vite, j'allais trop en avance par rapport à... **Les enfants avaient le temps de voir qu'ils avaient un problème, mais ils n'avaient pas le temps forcément de le verbaliser**. C'est-à-dire que j'intervenais trop tôt. Donc là, **en me retenant en fait, d'abord je me suis déplacée, je me suis mise en position d'être à égalité avec lui**, je me suis accroupie, et en étant accroupie à côté de lui, j'ai entamé l'entretien... enfin pas l'entretien, mais l'interaction pour qu'il puisse, lui, verbaliser le problème qu'il avait, que c'était vraiment 'roue' qu'il voulait écrire et qu'il n'arrivait pas à l'écrire.

79. D'accord. Donc tu commences par te reculer et qu'est-ce qui est important pour toi quand tu fais ce détour et que tu t'accroupis auprès de lui ? Qu'est-ce que tu cherches là au moment où tu t'accroupis auprès de lui ?

80. Ben je cherche à avoir une... **une position d'égalité** avec lui, plus être dominante au niveau de la taille. Et je suis même pas... je suis même pas à sa hauteur, je suis en dessous, puisqu'en étant accroupie, je suis plus basse que lui. Et j'ai cherché son regard.

²⁰ Un maître E est un enseignant de l'école primaire qui apporte une aide spécifique à l'apprentissage, pour des enfants en grandes difficultés scolaires, sur le temps de la classe.

²¹ La relance standard est : « Dans tout cela quel est pour toi le moment important ? ». Le choix du moment par le sujet lui-même est un élément décisif : ce choix est porteur d'un sens dont le sujet détient seul la clé. Il permet, dans un premier temps au moins, d'éviter d'éventuelles orientations par le chercheur sur des voies qui l'intéressent lui, mais qui ne sont pas nécessairement celles qui ont le plus de sens pour l'interviewé. Dans l'exemple cité, c'est le mot 'clair' qui est utilisé au lieu de 'important'.

81. Qu'est-ce qui s'est passé quand tu as cherché son regard ?
82. Ben, il m'a regardée, **il m'a regardée, et il a commencé à bien vouloir parler, s'exprimer.** C'est un petit garçon qui parlait pas beaucoup non plus. C'est un gamin qui avait un blocage à l'écrit au départ. Donc la production d'écrit pour lui c'était pas... c'était pas neutre.
83. Donc il commence à parler à ce moment-là.
84. Oui, il commence à parler à ce moment-là, doucement au départ...
85. Et quand il parle, qu'est-ce qui se passe pour toi ? Donc tu es accroupie...
86. Ben **j'avais le lien** (*geste*) quoi, il y avait le lien, **le lien était tissé** donc je pouvais y aller, graduellement, je savais que je pouvais continuer d'avancer.
87. Mais qu'est-ce qui est important pour toi quand tu sens qu'il y a le lien ? (*reprise du geste*)
88. **La communication passe** et tout passe quoi donc... Et c'est pour ça que quand Nora est intervenue, le chut il est arrivé très vite parce que j'ai senti son envie à elle de dire, c'est vrai, qu'effectivement elle avait eu ce problème juste avant, et que j'aurais pu jouer sur l'interaction enfant/enfant, mais comme là... **dans le lien je sentais qu'il pouvait y arriver, qu'il pouvait aller au bout tout seul.** Donc **je voulais qu'il aille au bout tout seul.**
89. Comment tu sentais ça ?
90. **Il était présent, il était là,** il était... il avait pas le regard fuyant, il avait vraiment... il était avec moi et il acceptait le petit livre, il regardait dedans, il cherchait, il avait vraiment envie de trouver et il cherchait. Donc je voulais pas casser ça. Voilà.
91. D'accord. Merci.

Bilan

Nous avons ici un exemple d'extension de l'entretien d'explicitation, au delà et à partir de la description d'un vécu d'action. Dans cet entretien de décryptage du sens, Nadine Faingold questionne les valeurs impliquées par l'engagement dans une pratique professionnelle : "Et quand tu fais ça, qu'est-ce qui est important pour toi ?". Ici, ce qui est important pour Marine c'est de ne pas intervenir trop vite auprès de l'enfant en difficulté et de lui laisser le temps de verbaliser tout en gardant le lien avec lui pour qu'il puisse aller au bout tout seul. Dans les entretiens de ce type, Nadine Faingold utilise aussi les messages structurants qui donnent sens à une pratique : "Et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu crois par rapport à ça ?". Ces relances, portant sur le niveau expérientiel de l'identité, peuvent mener à la question centrale et particulièrement éclairante en analyse de pratiques, "Et quand tu fais ça, qui es-tu ?", question qui met parfois en évidence la co-existence au coeur d'un même vécu, des constellations identitaires plurielles qui peuvent être simultanément présentes, et qui entrent parfois en conflit. Plusieurs exemples recueillies par Nadine Faingold (Faingold, 2001) montrent des conflits de positionnement quand cohabitent, chez un même individu conseiller pédagogique en formation, une co-identité de maître et une co-identité de conseiller dictant chacune des attitudes contradictoires. Les formats de questions énoncées ici sont largement inspirés de la théorisation des niveaux logiques de Dilts (Dilts, 1995).

2.3. De l'explicitation au spectacle

Le contexte

Durant l'année scolaire 2007-2008, Frédéric Borde a participé au projet artistique de la Compagnie Sylvain Groud, compagnie chorégraphique basée en Normandie (Borde, 2008). Il s'agissait d'un partenariat entre la compagnie et le CHU de Rouen, dans le cadre d'une convention ministérielle intitulée "Culture à l'hôpital". Ce partenariat a pris la forme d'une résidence d'un an, durant laquelle la compagnie a proposé des spectacles, des ateliers et des improvisations dans les services qui ont souhaité l'accueillir. Cette période d'immersion a permis l'écriture d'un spectacle chorégraphique/théâtral sur ce sujet. Durant cette résidence, la position de Frédéric Borde a été celle d'un interlocuteur permanent entre la compagnie et le CHU. Sa fonction a été de proposer des entretiens d'explicitation au personnel soignant en vue de documenter la pièce sur la relation d'aide. Sa participation active aux différents ateliers lui a permis de prendre contact avec les services et de rencontrer suffisamment de volontaires pour les entretiens. Dans quelques cas, il a été possible de mener plusieurs entretiens avec la même personne, mais la plupart du temps, il s'agissait d'un entretien unique d'à peu près une heure. Frédéric proposait à ses sujets de décrire "des vécus professionnels dans lesquels le corps tient une place importante". Toutefois, il s'agissait moins de documenter les vécus du corps 'physique' que ceux de la 'chair', c'est-à-dire du corps subjectif, selon l'expression phénoménologique.

Les informations recueillies

L'extrait présenté ici provient du deuxième entretien avec Franck, visiteur bénévole des personnes atteintes du VIH, dans le cadre de l'association AIDE. Franck évoque sa première vision de Cyril, à distance, au moment où celui-ci sort de sa chambre en fauteuil roulant et où il le perçoit "jeune et vieux", avec "des scories de jeunesse, des cheveux blonds, un regard assez vif et un corps vieux, décharné", "abîmé, blessé, humilié... un physique qui va vers la mort... assurément...".

[Frédéric maintient Franck sur ce moment du premier échange de regard et l'accompagne dans la description des éléments corporels de son vécu émotionnel. Les "... " indiquent des pauses dans le discours de Franck].

60. A – Je sens... je vois dans son visage beaucoup de violence... énormément de violence... une révolte, une agressivité...

61. B – Hum... et quand tu vois ce visage de révolte, d'agressivité, qu'est-ce que ça te fait ?

62. A – J'ai une fascination... c'est-à-dire que je suis... complètement en appel... je me sens en appel, là...

63. B – Quand tu te sens en appel, qu'est-ce que c'est pour toi ?

64. A – Ben quand je me sens en appel, c'est... le corps tendu vers... c'est-à-dire... comment dire... comme une rencontre essentielle... une rencontre sur laquelle on ne peut pas passer... quelque chose de... comme si je venais pour "ça"... pas pour lui, mais pour "ça"...

65. B – Hum...

66. A – Mais pas du tout dans... avec le sentiment, enfin... avec la motivation d'être voyeur... C'est-à-dire... de faire... c'est fort, tant pis je le dis... d'aller vers une fusion avec "ça"... "ça" étant tout ce qu'il donne à voir à ce moment-là...

[Franck est en évocation, il est très fortement associé à son vécu passé, il est dans un quasi-revivre, ce qu'il retrouve est pour lui de l'ordre de l'indicible, du non loquace. Il est dans le cadre de l'entretien et du contrat de communication que Frédéric a passé avec lui ; n'oublions pas non plus qu'il était demandeur pour cet entretien. Il est donc consentant pour verbaliser, mais cette verbalisation est difficile pour lui, il cherche ses mots pour décrire ce qu'il est en train de contacter sous l'effet du réfléchissement. On voit bien ici, et dans la suite, que les mots pour décrire peuvent être difficiles à trouver pour le sujet, que les mots adéquats, du moins le plus adéquats à ce moment-là, n'arrivent qu'après plusieurs tentatives de verbalisation rejetées].

67. B – D'accord... et quand tu es attiré par une fusion, qu'est-ce que c'est pour toi... qu'est-ce que tu fais quand tu es attiré par une fusion comme ça...

68. A – Eh bien j'ai le corps... dans le corps en tous cas... je le sens dans le corps, une grande disponibilité... 69. B – Oui...

70. A – Une capacité de... d'être en contact avec l'autre... avec la peau de l'autre, avec... après, tout ça est plus ou moins retenu, censuré, mais... en tous les cas c'est...

71. B – Je te propose de faire attention à rester à ce moment-là... qu'est-ce que c'est pour toi à ce moment-là, d'être tendu vers lui pour une fusion...

72. A – (*silence*) C'est un peu l'idée de manquer d'air... 73. B – De manquer d'air...

74. A – Oui, de... de perdre pied...

75. B – Hum... quand tu perds pied, qu'est-ce qui se passe pour toi ?

76. A – Eh ben... y'a plus de maîtrise...

77. B – A ce moment-là, au moment où tu perds pied, qu'est-ce que c'est pour toi à ce moment-là...

78. A – Ce que je ressens ? 79. B – Oui... comment tu sais que tu perds pied ?

80. A – Parce que je... parce que dans ce moment-là je ne raisonne plus... je ne suis plus du tout dans la pensée... et c'est le corps, la chair, la peau qui... qui vibrent...

81. B – Hum... quand la chair vibre, qu'est-ce que c'est ?

82. A – C'est quelque chose qui se déchire, en fait... de l'ordre du déchirement, quoi, c'est... quelque chose qui se déchire, qui s'ouvre, qui... qui s'offre, qui... comme une grande liberté du corps...

[Franck sait que, après ce premier échange de regard, il est entré en relation avec Cyril, il le sait parce qu'il lui a donné un pull, "un pull qui me plaisait beaucoup" et il retrouve un moment où il a vu Cyril porter ce pull. Cet engagement a été jugé dangereux pour des gens "qui étaient volontaires comme moi et qui disaient que j'étais complètement à côté, que j'allais me brûler les ailes". Franck décrit alors un moment avec deux volontaires amis qui lui rappellent les bases de la formation des bénévoles].

220. A – Elle me dit que ça va pas, que je peux pas faire ça, que... que je vais m'abîmer, que là je dé-

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

[Franck entend mais n'écoute pas ces deux volontaires qui veulent le protéger].

230. A – J'entends rien... je... je me ferme, sans agressivité, mais... je souris... convaincu du bien-fondé de ma démarche... rien ne peut m'arrêter...

[C'est alors que Franck se souvient que Cyril était devenu le symbole de sa propre révolte contre le SIDA. Il réalise, dans l'après coup de ce moment retrouvé, que ce moment correspond à l'époque durant laquelle il se croyait séropositif, sans oser passer les examens. Lorsque, au bout de dix ans, il s'est décidé pour un test qui s'est révélé négatif, Franck a continué son bénévolat, mais cette fois selon les modalités prescrites, d'une manière qu'il juge appropriée et dont il est très fier].

Bilan

Cet entretien est un exemple parfait de l'inadéquation entre les ressources mises en œuvre et les buts déclarés d'une personne. La motivation de Franck, centrée sur sa relation personnelle à la pathologie, l'amène à subvertir le cadre déontologique de sa pratique, pour finalement se mettre en danger et mettre en danger la personne visitée. Il agit avec elle comme il le ferait avec une personne proche, il oublie son statut de volontaire et la formation qu'il a reçue pour remplir ce rôle. Cet exemple documente bien le point de bascule entre la 'distance thérapeutique' et l'horizon du 'burn out'²², cette maladie des professionnels de la relation très fréquente dans le contexte du soin. Les ressources d'ordre personnel prennent l'ascendant sur les ressources professionnelles au point de les balayer. C'est l'ouverture à tous les dangers pour les deux protagonistes, dont aucune règle n'encadre plus les investissements.

La profondeur de cette problématique, c'est que le soignant est nécessairement amené à faire appel à ses ressources personnelles, et que cet aspect quotidien de son travail n'est pas pris en compte, encadré, accompagné. C'est sans doute pourquoi cette difficulté de partage entre les domaines personnel et professionnel est le thème qui est ressorti dans la grande majorité des entretiens. C'est pourquoi Sylvain Groud et Frédéric Borde ont décidé d'en faire le sujet principal de leur pièce, intitulée "Si vous voulez bien me suivre...".

Conclusion

Nous espérons avoir montré dans la première partie comment joue la technique dans un entretien d'explicitation, comment elle opère pour permettre l'accès au pré-réfléchi du sujet. Sans cette possibilité d'accès, une grande partie de notre expérience nous échappe. Ces exemples en témoignent. Signalons aussi l'étonnement et le plaisir des interviewés qui découvrent, au contact de leur expérience passée, des éléments biographiques vécus, certes, mais sur le mode de la conscience pré-réfléchie.

Nous avons voulu montrer dans la seconde partie comment des chercheurs et des praticiens-chercheurs d'horizons différents utilisent les données issues de l'explicitation dans leur travail et comment ils prolongent l'explicitation au profit de leurs buts professionnels.

Le format d'un article ne permet pas de balayer tout le champ des applications de l'entretien d'explicitation. En effet, beaucoup de chercheurs et de praticiens se sont emparés de cette technique d'entretien dans des domaines très variés : éducation, formation, analyse de pratiques et debriefing, sciences de l'éducation et psychopédagogie, sciences cognitives, conduite d'installations industrielles, grandes entreprises, sports (athlétisme, rugby, foot, arbitrage, natation), justice, santé, corps, domaines des arts et du spectacle.

On trouve des articles sur tous ces travaux dans le journal *Expliciter*, dans les thèses et mémoires pu-

²² Le 'burn out' est la phase ultime et catastrophique d'un stress particulier lié au travail. Il vise principalement les personnes dont l'activité professionnelle implique un engagement relationnel important dû à l'engagement dans une relation d'aide comme les travailleurs sociaux, les professions médicales, les enseignants. Ce sont des individus engagés, dévoués à une cause, qui en sont frappés.

bliés et dans des ouvrages. Vous trouverez sur le site www.expliciter.fr la recension exhaustive²³ des travaux utilisant l'entretien d'explicitation pour recueillir des données et ... connus de nous.

Le journal *Expliciter* et le site éponyme sont édités par le Groupe de Recherche sur l'EXplicitation (GREX), sous la responsabilité scientifique de Pierre Vermersch, chercheur au CNRS²⁴. Le GREX est formé de praticiens, de formateurs et de chercheurs intervenant dans des domaines très variés. Ce groupe assure l'animation des stages de formation aux techniques d'aide à l'explicitation, il est garant de la certification à l'animation de ces stages, il est le groupe de référence de l'analyse des pratiques d'explicitation. Il est également le lieu du développement et de la diffusion de la recherche sur la pratique de l'introspection (explicitation de l'explicitation). Pierre Vermersch assure l'animation de cinq séminaires par an à Paris et d'une Ecole d'Été - séminaire expérientiel de trois jours - une fois par an à Saint Eble, en Auvergne²⁵.

Pour terminer, signalons le travail de formation et d'accompagnement à la recherche fait par Maurice Legault à Québec au Canada (Legault, 2004, 2006). Signalons aussi le travail de diffusion et de formation fait en Suisse par la petite sœur du GREX, Antenne Suisse, sous la présidence de Mireille Snoeckx, avec la participation de Vittoria Cesari. La traduction en italien, par cette dernière, du livre de Vermersch (Vermersch, 2005) a ouvert la porte de l'Italie à nos travaux sur l'explicitation et à la pratique de l'entretien du même nom.

References

- Balas, Armelle (1998), 'La prise de conscience de sa propre manière d'apprendre, de la métacognition implicite à la métacognition explicite'. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Grenoble II, 325 p.
- Blanc, Philippe & Desjardin, Daniel (1997), 'Quand le geste parle', *Expliciter*, **18**, p. 16.
- Borde, Frédéric (2008), 'Un entretien d'explicitation dans le contexte d'une création', *Expliciter*, **73**, pp. 16-31.
- Champlain, Yves (2008), 'Le sentiment d'éduquer. Une approche acousmatique de conscientisation du geste pédagogique d'un enseignant en musique au primaire'. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval Québec, xxx p.
- Coppé, Sylvie (1993), 'Processus de vérification en mathématiques chez les élèves de première scientifique en situation de devoir surveillé', Thèse de doctorat en didactique des mathématiques, Université Claude Bernard Lyon 2, xxx p.
- Dilts, Robert (1995), *Des outils pour l'avenir*, (Paris : La Méridienne).
- Faingold, Nadine (1998), 'De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants', *Expliciter*, **26**, pp. 17-20.
- Faingold, Nadine (2001 a), 'Analyse de pratique : première partie : le formateur débutant', *Expliciter*, **39**, pp. 1-9.
- Faingold, Nadine (2001 b), 'De moment en moment, le décryptage du sens.', *Expliciter*, **42**, pp. 40-48.
- Faingold, Nadine (2005), 'Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. Quelles méthodologies d'analyse de pratiques pour quelles prises de conscience.', *Expliciter*, **58**, pp. 1-15.
- Faingold, Nadine (2008 a), 'Les pratiques éducatives à la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans les services de milieu ouvert', *Expliciter*, **73**, pp. 1-10.
- Faingold, Nadine (2008 b), 'Études sur l'analyse de l'activité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans les services de milieu ouvert (suite). Méthodologie de présentation des exemples', *Expliciter*, **74**, pp. 1-14.
- Gouju, Jean-Louis (2001), 'Objectivation de l'organisation de l'action, contribution à l'intervention didactique en athlétisme'. Thèse de doctorat en STAPS, Université Paris XI, 426 p.
- Guillaume, Paul (1948, 1932), *Manuel de psychologie*, (Paris : PUF).
- Gusdorf, Georges (1951), *Mémoire et personne*, (Paris : PUF, 2ème édition 1995).
- Husserl, Edmund (1998), *De La Synthèse Passive*, (Grenoble ; Millon).
- Lamy, Maurice (1998), 'Transcription intégrale d'un entretien sur la pratique experte d'une infirmière', *Expliciter*, **26**, pp. 4-16.
- Legault, M. (2004). La symbolique en analyse de pratique. Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré réfléchi au réfléchi., *Revue Expliciter/* **57**, p. 47-52.
- Legault, Maurice (2006), 'Analyse évolutive d'une pratique scientifique en recherche qualitative et phénoménologique', / *Expliciter/* **67**, pp. 1-11.
- Le Hir, Catherine (1999), 'Explicitation de la mémorisation de la grille de chiffres', / *Expliciter/* **28**, pp.51-58.
- Maurel, Maryse (2009), 'Claire et ses clés', / *Expliciter/* **78**, pp. 22-25.
- Mouchet, Alain (2003), 'Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'élite 1 en rugby'. Thèse de doctorat en STAPS, Université Victor Segalen Bordeaux 2, 436 p.
- Vermersch, Pierre (1994), *L'entretien d'explicitation*, (Paris : ESF).
- Vermersch, Pierre & Maurel, Maryse (1997), *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, (Paris : ESF).
- Vermersch, P. (2005) *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*, (Roma: Carocci Faber).

²³ Cette recension est en cours de constitution, j'attends encore des informations.

²⁴ Centre National de la Recherche Scientifique.

²⁵ L'Auvergne est une région française.

Et le cheval me dit :

« mais qu'est-ce que tu me fais? »

Luca Bausch

Les pages qui suivent rendent compte d'un entretien réalisé dans le cadre de la procédure de certification à l'animation de stage de formation à l'entretien d'explicitation, et plus précisément, de la figure libre prévue²⁶. J'ai choisi d'interviewer un professionnel de l'équitation en raison de ma passion pour le monde des chevaux. Le professionnel en question, que l'on va appeler Fede, est non seulement un enseignant d'équitation et un dresseur de chevaux mais aussi un pionnier dans ce qui est connu comme la « gestion naturelle du cheval domestique », une approche qui m'a conquis par sa particularité de mettre au centre de la pratique équestre, non pas la prestation mais la relation entre le cheval et le cavalier. Fede, la cinquantaine passée, est en quelque sorte un chercheur : je le connais depuis une vingtaine d'année et j'ai suivi son évolution qui l'a amené à réinterpréter son métier en en faisant presque une philosophie de vie. Dans l'entretien il en donne des aperçus que j'espère avoir, avec lui, réussi à approfondir.

J'ai pensé structurer le texte en cinq parties : négociation et évocation, élucidation, focalisation, exemples problématiques et conclusion.

Après quelques réflexions sur la négociation de l'accord avant l'entretien, la première partie se concentre sur la mise en évocation et la recherche du moment sur lequel focaliser. Dans la seconde je donnerai un aperçu des contenus dans son ensemble en essayant de mettre en évidence la progression dans l'élucidation du vécu. Il en suit un paragraphe dans lequel il s'agit de problèmes liés à la focalisation : quel moment ? Qui entre A et B décide quand et comment changer l'objet de la focalisation ? Les exemples critiques ou problématiques se concentrent sur une analyse de quelques répliques de B qui ne me paraissent pas trop réussies et les effets que celles-ci ont provoqués sur A. Dans la partie conclusive j'approche la question à savoir ce que cet entretien m'a appris.

Je tiens à remercier, ici, mon mentor, Prof. Vittoria Cesari Lusso, pour la patience, la professionnalité et surtout l'amitié avec lesquelles elle a su me motiver, me guider et me corriger pendant ces dernières années d'apprentissage.

Les tâtonnements initiaux : la mise en évocation

Je m'étais accordé avec Fede pour un entretien visant, en général, une activité liée à son travail et lui avais demandé de m'avertir dès qu'il avait un événement « frais ». L'idée de se concentrer sur quelque chose de récent avait été discutée avec mon mentor car je craignais, ayant à faire à un professionnel expérimenté, de me trouver confronté à une tendance à la généralisation des pratiques que j'imaginai très difficile à gérer²⁷.

Je note en passant que j'avais eu occasion de parler à Fede de l'entretien d'explicitation et qu'il s'était montré très intéressé à en faire l'expérience directe : en quelques sortes, c'est lui qui s'est proposé.

Le jour concordé pour l'entretien²⁸, je me rends au manège, on s'installe et j'illustre brièvement à Fede comment l'entretien va se passer, mon rôle, les buts, en mettant l'accent sur le type de questionnement. Après son accord, je lui propose de laisser revenir un moment plus au moins récent d'une activité faite avec un cheval en précisant d'en choisir, si possible, une qui l'avait frappé pour une raison ou pour une autre.

²⁶ Expliciter Nr. 48, janvier 2003, p.24.

²⁷ Cette problématique est d'ailleurs évoquée dans le texte de base (Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les Molineaux: esf, p.162). En effet la tendance à « dire tout ce qu'il sait sur le sujet » s'est manifestée chez Fede à plusieurs reprises pendant l'entretien et, comme je le présenterai plus loin, j'ai essayé de l'aider à retrouver la position de parole incarnée par le biais de différents aspects du vécu objet de l'explicitation – position dans l'espace et aspects émotionnels notamment.

²⁸ L'entretien a eu lieu le 21 novembre 2008.

La réponse de Fede arrive tout de suite – quelques secondes – et m'étonne : il avait choisi un événement qui remontait à 3 ans. J'accueille avec quelques craintes (non exprimée) et je le laisse décrire le contexte. J'estimais qu'il lui fallait un moment de narration et en effet ce moment m'a permis de me rendre compte des raisons qui l'avait amené à choisir ce vécu précis. Pendant 10 répliques, où les informations récoltées peuvent être qualifiées de croyances, de jugements, de savoirs, mes interventions se limitent à des « mmh » de consentement.

R 4²⁹

[..] un moment de grand découragement qui n'est pas lié à une technique d'équitation [...] mais à la gestion naturelle du cheval ... où je me suis confronté ... moi personnellement ...

Mmh

R 5

... un moment émotionnel très fort parce qu'il me semblait que Prince [le nom du cheval] ne tenait plus le coup à être déchaussé, et ce moment de découragement [...] m'est resté [...]

Pour la compréhension du contenu, je précise que quelques mois avant le vécu évoqué on avait enlevé le fer au cheval qui se trouvait dans la phase dite de transition, où il devait se réhabituer à marcher déchaussé.

J'ai essayé une mise en évocation à la R 10 en partant de l'émotion que Fede venait d'évoquer

R 10

[...] je te propose de retrouver un moment, ou bien de découragement ou, comme tu le disais [...]

A ce propos il y a une image particulièrement forte, très claire dans ma tête, encore aujourd'hui ... c'était décembre 2005 [...]

R 11

D'accord, 2005 ...

[...] je me souviens que le soir qui était, ... de toute façon au crépuscule le ce cheval rentrait du pâturage, je n'y voyais pas ... mmh... une amélioration dans sa façon de déambuler

R 12

Voilà ... mmh à quoi tu te rendais compte qu'il n'y avait pas d'améliorations ? ...

Mmmmmh ... un sentiment de ... s'est emparé de moi ... peut-être que je suis en train de tout faire faux ... peut-être ce n'est pas ... c'est-à-dire, je me suis confronté avec la tradition que je portais en moi ...

R 13

D'accord ... mais³⁰, si tu es d'accord, ... de retourner sur ce moment ... voilà, c'était le crépuscule ... tu m'as dit ...

²⁹ L'entretien a été mené en italien: les extraits présentés ici ont été traduits par l'auteur en essayant de garder l'esprit de certaines expressions qu'une traduction littéraire n'aurait pas pu transmettre. Le protocole intégral est publié sur le site de l'antenne suisse d'explicitation <http://www.explicitation.ch> et sur le site du GREX <http://www.expliciter.fr>.

Explicitation des signes:

.... : silences dans le récit

[...] : parties de protocole omises

[text] : notes de l'auteur

R : réplique; le chiffre correspond à la question

Italique: répliques de A.

³⁰ Je remarque en passant la maladresse de la formulation adversative. Cette réplique sera reprise en tant qu'exemple plus loin dans le chapitre dédié aux exemples problématiques.

C'était le crépuscule, oui et ... il est rentré dans le box presque en trainant ses pieds postérieurs ...

R 14

Voilà ... Et quand il traîne ses pieds qu'est-ce que tu veux dire ?

Je le vois, vraiment son ...

R 15

Qu'est-ce que tu vois ...

Je vois sa souffrance ...

Les R de 10 à 15 témoignent de mes tentatives de mises en évocation sur laquelle je commençais à faire une fixation. Il me semblait, au moment de l'entretien, de ne plus savoir par où m'y prendre : Fede alternait, me semblait-il, des moments où il montrait tous les signes de l'évocation (détachement du regard, utilisation des verbes à la première personne, ... R 11) à d'autres, où il me semblait divaguer (R 12). C'est seulement au moment de l'analyse que je me suis rendu compte que le sentiment qui s'était emparé de lui était bien là en tant que vécu évoqué.

Pendant le déroulement de l'entretien il y a eu d'autres moments où je me suis trouvé dans la nécessité de guider A vers son vécu, normalement suite à des divagations déclaratives. Les stratégies mises en œuvre ont été parfois de glisser simplement la formule « et cette fois-là » suivie d'une reformulation, parfois d'une renégociation du contrat. Par exemple :

R 76

mmh mmh ... et cette fois-là, il y a trois ans, avec Prince ?

Et ensuite, vu que cette démarche n'avait pas atteint son but :

R 79

Si tu es d'accord de t'arrêter un moment sur ... sur cette sensation ...

Le crescendo : l'élaboration du vécu

A un moment donné de l'entretien j'ai eu le sentiment que quelque chose d'important se passait : à la R 15 (voir plus haut) Fede disait voir la souffrance. Le premier échelon du *crescendo*. Cette souffrance a évolué vers « le cheval me dit »

R 22

Mmh

Son [du cheval] ... une ... me dire « mais qu'est-ce que t'es en train de me faire, Fede, j'ai toujours eu confiance en toi pendant des années et maintenant tu me fais cette chose-ci »

Ce « dire » du cheval me semble le deuxième échelon sur lequel je l'invite à rester et qui nous amène à la R 28

Mmh mmh ... et quand tu perçois ce regard inhabituel qui te dit « qu'est-ce que tu me fais » qu'est-ce que tu perçois ?

C'est comme ... c'est comme des irradiations ... eh ce n'est pas ... ehm comment puis-je le dire, une ... ce n'est pas une chose ...

Les irradiations se précisent quelques répliques plus loin (R 31)

Des émanations qui viennent du cheval, précisément au niveau corporel, au niveau de ...

Fede était vraiment en contact avec son vécu mais il avait de la peine à le mettre en mots. Aux R de 29 à 33 il a répondu par des « mmh » et des « oui » en laissant de longs moments de silence. Il me regardait de temps en temps et j'ai perçu ces regards comme une demande d'aide, de guidage.

R 34

Et tu sens les radiations, tu les sens au niveau du corps et ... ici je te propose, peut-être, de rentrer dans cette sensation corporelle. Celle de cette fois-là ... ici aussi, prends tout ton temps ...

Le troisième échelon prend forme à partir de la R 54

Oui, là moi j'ai perçu comme la ... j'ai perçu la sensation d'un ... d'un cheval qui lui aussi ne croyait plus en ses ressources

R 55

D'accord, ça c'est intéressant

Pour ça ce moment est si particulier

R 56

.... Et qu'est-ce que tu ressens, qu'est-ce que tu perçois quand tu perçois que lui non plus ne croyait plus ...

Je les ressentais en moi, ... au niveau physique, je dirais

R 57

mmh ... et où le ressens-tu?

Dans les épaules [Fede courbe visiblement les épaules en avant]

R 58

mmh mmh et tu ressens quoi dans les épaules

Un sentiment de contraction, de tension ...

R 59 mmh mmh

Et un ... un grand sentiment ... maintenant je porte sur les épaules aussi cette chose-là

Les irradiations avaient pris une place précise dans le corps de Fede qui notera, quelques répliques plus loin, que lors d'une thérapie qu'il était en train de suivre durant la période de l'entretien, il s'agissait précisément de travailler sur les épaules ;

R 63)

[...] mes problèmes physiques liés au mal de dos etc. ... et ... maintenant je vois le rapport

Pour arriver au quatrième échelon, il a fallu passer par une élucidation des irradiations que je ne comprends pas ici pour des raisons d'espace (R 72 – R 95). Fede les a décrites comme des rayons lumineux qui, partant du corps du cheval, pénétraient en lui. Il les a définis un moyen de communication : ils doivent être « métabolisés et décodifiés » (R 92). Il n'a pas toujours été facile de distinguer ce qui était du vécu évoqué et ce qui, par contre, rentrait dans le domaine de la connaissance : mon questionnement s'est concentré, là, sur la reprise des gestes de Fede et sur des reformulations accompagnées de la proposition « cette fois-là ».

A la R 96 la sensation physique est devenue un sentiment et un état émotionnel

R 108

Vers toi ... ils sont lumineux [les rayons]

Ils sont lumineux, ils t'envahissent, se manifestent ... avec une ... cette sensation d'abord de lourdeur mais aussi de ... de douleur et rigidité des épaules qui débouche en un ... en un sentiment de découragement de ... de ...

Le dernier échelon consiste en de ressources auxquelles Fede a fait recours, ressources qui se sont précisées en plusieurs étapes. Une première est l'éloignement pour fuir les rayons et la douleur (R 110), pour trouver l'énergie et adopter des stratégies lui permettant de faire face au sentiment de découragement (R 111). La fuite s'est précisée par rapport à un lieu bien défini du manège (la fontaine, R 122) et les ressources ont pris la forme d'abord de soupir – repris tel quel par Fede pendant l'entretien (R 119) – qui a permis une sorte de déclenchement intérieur (« animique », l'a-t-il défini) soudain (R 124) qui lui permet de créer la coupure nécessaire à changer de registre et à faire appel à ses connaissances.

R 125

[...] ça doit être soudain [...] No, je dois le faire, PAM, sinon ça ne marche pas

R 126

E juste avant de prendre cette décision, de ... je ne sais pas si c'est une décision, si c'est un instinct si ... PAM ... quand tu dis PAM ...

Ne pas vouloir aller à l'encontre ... ne pas dépasser la ligne de découragement qui me fasse après entreprendre des ... des pas qui ne soient pas intellectuellement justifiés

R 127

Et comment tu la reconnais cette ligne de découragement ... là, cette fois-là

Je m'accroche à mon savoir, aux connaissances que tu as

R 128

mmh mmh ... et cette fois-là, ton savoir ?

Je suis allé le repêcher

Fede, que j'ai systématiquement essayé de ramener au vécu évoqué, décrit, en faisant souvent recours aux explications, comment il met progressivement (« au début la pensée et encore dictée par des résidus d'émotion » R 170) de côté l'émotion est il fait appel à la pensée et à son savoir. Il est intéressant de remarquer comment cette progression a toujours été accompagnée par des sensations physiques, par des gestes très précis et par des images (le passage de l'émotion à la pensée a été décrit comme une courbe qui progressivement change de couleur, R 172 – 183).

J'ai proposé de terminer l'entretien, qui durait depuis une cinquantaine de minutes, lorsque je me suis rendu compte d'avoir de plus en plus de peine à sortir Fede du domaine de verbalisation déclaratif. Il a été d'accord.

Les fuites

Juste quelques remarques qui me semblent intéressantes à propos de la double valeur de la fuite dans le cadre de l'entretien: fuite en avant dans l'enchaînement des événements et éloignement de la situation « douloureuse ». Fede est arrivé très rapidement, pendant son récit initial, au moment de la fuite, bien avant de faire émerger tout le vécu qui se cache derrière. Une première fois à la R 20, une deuxième à la R 39. Dans les deux cas je lui propose de « rester là »

R 20

Et qu'est-ce que tu vois quand tu vois qu'il traîne les pieds ?

Une fuite de ma part car je me suis littéralement enfui dans la maison

R 21

D'accord, mais qu'est-ce que tu vois dans le cheval ?

La réplique est probablement un peu directive mais elle atteint son but (mon but ?) qui permet d'en arriver au « [le cheval me dit] mais qu'est-ce que t'es en train de me faire » (R 22).

Que de choses se sont passées dans le vécu de Fede entre ce désir de fuite et le moment d'atteindre la maison !

Lors de la deuxième fuite j'emploie une stratégie différente : j'interromps explicitement l'entretien et je négocie un nouveau contrat

R 40

OK, je crois qu'il y a là quelque chose d'intéressant dans ta compréhension du cheval, quand tu me dis « je sens qu'il me donne ce message » ... on sort un peu de l'entretien ...

[...]

R 42

[...] si tu es d'accord, là, sentir un peu plus cette capacité de sentir le message que le cheval t'envoie [...]

C'est seulement à la R 112 que la fuite a pris, à mes yeux, un sens. J'ai eu à ce moment-là l'impression que, d'un côté je disposais d'informations suffisantes et que, lui aussi, s'était suffisamment informé : on pouvait aller plus loin et je lui ai ... permis la fuite, fuite qui, à ce stade avait acquis le statut de ressource.

Je me pose une fois de plus la question sur la paternité du choix du moment du vécu sur lequel focaliser : Fede avait choisi un moment pas trop vaste mais qui, je m'en suis rendu compte après, comptait au moins trois étapes : dans le box avec le cheval, le parcours entre le box et la maison en passant devant la fontaine, chez lui, la discussion avec sa femme. Celles que j'ai appelées les « fuites en avant » se dirigeaient vers l'éloignement, mais mon guidage l'a « contraint » à rester sur ce qui s'était passé avant. S'il est vrai que j'ai toujours passé un accord avant toute focalisation, le doute me reste que si j'avais laissé « vraiment » choisir A, il se serait peut-être dirigé vers autre chose, la fuite notamment³¹.

Quelques exemples problématiques ...

Ayant présenté plus haut les moments liés à la mise en évocation que j'ai vécus comme problématiques, je vais me concentrer ici sur des répliques précises qui, me semble-t-il, auraient pu être mieux gérées.

La première suit directement celle que j'ai appelée la deuxième fuite et me paraît un peu trop directe et impliquant quelques jugements du moins douteux ...

R 42

Juste c'est correct ce que tu dis « lui il est en train de me dire que » : mais pour un profane tel que je suis ce n'est pas évident de comprendre ... [...] Voilà, si tu es d'accord ...de ... de ...

Oui, oui, je suis d'accord ...

R 43

... de retourner à ce moment-là, si tu es d'accord je te propose de le retrouver, ce moment-là

Oui ... tout d'abord je suis d'accord. [...]

L'accord demandé ne m'a pas trop aidé : Fede me l'a concédé mais de façon très directe, comme s'il répondait à mon attente plus que par véritable adhésion. D'ailleurs il a repris son récit en expliquant un mécanisme (donc dans le domaine déclaratif) ; et là je l'ai bloqué de façon inopportune

R 44

Oui, il ne s'agit pas de comprendre comment se produit ce mécanisme

Oui

Fede a réagi, et il ne pouvait probablement pas faire autrement vu l'effet perlocutoire de ma proposition, comme un bon élève qui se plie au désir du maître. Il a fallu quelques répliques pour qu'il se remette en contact avec son vécu.

Une tentative de rattraper une reformulation mal réussie (emploi d'un terme que Fede n'avait pas utilisé) n'a pas eu d'effets indésirables importants grâce à la reprise d'un geste bien précis accompagnant une exclamation

R 126

Et juste avant de prendre cette décision, de ... je ne sais pas si c'est une décision, si c'est un instinct si ... PAM ... quand tu dis PAM ...

Il aurait probablement été plus judicieux de laisser glisser le terme « décision » (qui venait de mes représentations) sans le souligner avec la précision qui suit. Il en reste que la reprise de son geste et de son onomatopée s'est avérée plus incisive que l'effet d'e la fausse reformulation.

Le dernier exemple me semble parlant par rapport au dispositif de l'entretien d'explicitation et à la relation entre A et B qu'il implique. Je me suis rendu compte pendant l'exercice de retranscription que souvent j'avais employé le mot « d'accord » suite à des propositions de Fede qui se situaient en dehors du domaine de verbalisation de l'action (voir par exemple la R 13 ci dessus) et que j'avais, par contre, utilisé l'interjection « mmh » quand je voulais effectivement le confirmer et l'inviter à continuer sur le chemin entrepris. A la R 62, « d'accord » avait été prononcé d'un ton de voix un peu plus sec que

³¹ Le problème que je me pose et en effet celui de la pertinence (Vermersch op. cit, p. 131) de l'objet d'échange : pertinence par rapport à quel but et surtout, au but de qui (A ou B) ?

d'habitude et Fede montre d'avoir compris la dynamique

R 61

[...] il est intéressant pour moi aussi ce moment [...] [car il me ramène] à ce que je suis en train de travailler en ce moment au niveau thérapeutique avec

R 62

D'accord

... je suis en train de sortir, peut-être ?

Je n'étais plus le « maître du cadre et de la technique » et A me la fait tout de suite remarquer. Il n'a plus pu se concentrer sur son vécu car son attention a été détournée par ma maladresse.

Ce que j'ai appris

Il m'est difficile d'isoler, dans mon parcours de construction de compétence dans l'explicitation, quel est l'apport fourni par tel ou tel entretien, tel séminaire ou telle discussion. L'entretien avec Fede m'a assurément permis de confirmer des acquis mais il m'a en même temps confronté à des doutes, à de nouvelles questions, pendant l'entretien et lors de son analyse.

La première impression, en sortant de l'entretien, n'était pas forcément positive : il me semblait que A n'était que rarement en position de parole incarnée, qu'il avait trop théorisé et expliqué. J'en faisais en quelque sorte une question de quantité. Cette impression s'est un peu assouplie pendant l'écriture du protocole et à l'occasion d'échanges avec mon mentor, au moment où j'ai commencé à réaliser la densité du vécu à plusieurs niveaux (spatial, du vécu corporel et émotionnel, des ressources auxquelles il avait fait appel) mais surtout par rapport aux connexions entre ces niveaux. Il est probablement important de laisser un espace pour le récit, afin de faire le tour de la question ; depuis là j'ai pris l'habitude de le faire avant l'entretien même : cela peut aider dans le « parcours de l'entonnoir » et favoriser la focalisation. J'ai, en quelque sorte, relativisé ma fixation sur la position de parole incarnée. Du moment que Fede avait accompagné son récit d'une quantité remarquable de gestes métaphoriques³², il m'a été facile d'en exercer la reprise et d'en apprécier la puissance, et cela à deux niveaux : l'écoute active et l'arrêt sur image. Le « Reste là » accompagné du geste s'est avéré décisif, par exemple, dans l'évocation des ressources auxquelles Fede a fait recours pour maîtriser la situation d'angoisse.

Si l'importance de la mémoire sensorielle m'était, du moins sur le plan théorique, claire, j'ai eu, pendant l'entretien, l'occasion de vérifier le potentiel du vécu corporel, de comment celui-ci peut être amené quasiment tel quel dans le vécu de l'entretien (V2) avec des effets remarquables sur la mise en contact et l'élucidation du vécu évoqué (V1).

Une fois de plus j'ai pu expérimenter – et de manière non seulement positive ! – les effets perlocutoires : les mots ne sont jamais anodins et font toujours « quelque chose à l'autre ».

Dans ma pratique professionnelle de chercheur j'ai mené un bon nombre d'entretiens – pas forcément d'explicitation – mais depuis longtemps je ne les transcris plus moi-même ; en refaire l'expérience, dans ce contexte, m'a permis de « vivre » une expérience dont la valeur ajoutée me paraît remarquable en terme d'analyse de sa propre pratique. En quelque sorte, de réentendre Fede et de me réentendre m'a amené à opérer une sorte d'introspection, de revivre – quasi comme si j'étais en pratique d'autoexplicitation – le moment de l'entretien mais avec une attitude critique et analytique. J'attribue cette expérience – différente d'une « simple » réflexion que l'on peut exercer, par exemple, lors d'une autoconfrontation avec ses pratiques – à la double activité que cet exercice oblige à mener en parallèle : écouter (s'écouter) et écrire.

³² Faire la différence entre gestes mimes et gestes métaphoriques (Vermersch op. cit, p. 152) n'a pas toujours été facile, surtout quand ces gestes s'accompagnaient à un vécu cognitif décrit par des images. Ils se « limitaient » à accompagner cette image ou ils l'enrichissaient de sens qui est de l'ordre du pré-réfléchi (ibid., p. 151) ?

A propos d'une auto-explicitation. Emergence de sens.

Claudine Martinez

Je vous propose un texte qui a une histoire assez longue. Il s'agit au départ d'une auto-explicitation dont l'événement de référence s'est produit fin mars 2007. L'auto explicitation a débouché sur une émergence de sens personnel ouvrant sur du développement personnel. Ce texte n'était pas à ce moment là partageable. Du temps a été nécessaire. Il a fallu un an et demi avant que je ne puisse le reprendre dans l'optique des recherches qui sont les nôtres. Les derniers articles de Pierre Vermersch parus dans les derniers numéros d'Expliciter m'ont fourni de bonnes "poignées conceptuelles" pour tenter de poursuivre avec un regard psycho-phénoménologique.

1^{ère} partie : l'auto-explicitation

Mars 2007, TGV Bordeaux-Paris

Enfin me voilà installée, posée pour la durée du voyage! Je viens de vivre une séquence qui m'interpelle fortement. Il m'a fallu plus de 10mn pour me trouver une place de libre. Maintenant que je suis assise et installée, je sens que je ne peux laisser s'envoler ce qui vient de se passer, qu'il me faut écrire. Je sens seulement que c'est important, qu'il ne faut pas que je laisse filer. Comme je dispose d'un long moment devant moi avant d'être à Paris, écrire m'absorbera et je verrai moins le temps passer. Pierre me suggérerait que c'est un bon moment pour m'entraîner à un travail d'auto explicitation³³. Je ne m'en suis guère donnée l'occasion depuis le stage de décembre 2006³⁴. N'ayant pas mon ordinateur portable avec moi je me mets à écrire sur des feuilles libres.

La séquence que je veux décrire se situe entre le moment où j'arrive dans le couloir central du wagon et le moment où je suis installée de façon définitive alors que le train est déjà parti. J'avais une place réservée que je n'ai pas prise du fait qu'une jeune femme était installée avec un bébé, son gros sac posé à ma place. Le couloir central était plein de monde. Je vais déménager deux fois avant de m'installer pour de bon. Cette séquence dure environ une dizaine de minutes.

Je me mets donc à écrire ce qui me vient tel que ça me vient.

Elle est en escapade avec André pour quelques jours sur Bordeaux. C'est cette fois, le point de départ de son voyage en train pour rejoindre Paris pour un séminaire du Grex. André et Claude sont venus l'accompagner et attendent le départ du train.

Il y a beaucoup de monde dans ce couloir et dans les deux sens de circulation. Il fait très chaud et elle a du mal à se trouver une place dans ce train!

Après l'écriture de ces deux premières lignes, je sens que quelque chose dans ce que je viens d'écrire, est particulier : "j'ai du mal à trouver une place dans ce train". Cela m'accroche, fait quelque chose en moi (experiencing³⁵). Quoi ? Je m'y arrête, ai envie d'écrire, mais là, une méfiance intérieure me fait

³³ Je viens de travailler le n° d'expliciter n°69, pour le séminaire où je me rends et plus précisément l'article de Pierre sur l'auto-explicitation, celui d'Eve : Auto Explicitation du vécu du corps sensible... et celui d'Armelle Balas.

³⁴ J'ai suivi le premier stage de formation à l'auto-explicitation en Décembre 2006.

³⁵ Experiencing : expérience vivante globale. Bernadette Lamboy reprend ce terme qui vient de Gendling et est utilisé par Rogers dès les années 1950: Devenir qui je suis, 2003, Desclée de Brower.

m'arrêter : "est-ce que ce n'est pas mon mental qui va me faire écrire, sorte de logique rationnelle ?" Alors je m'arrête, lève mon stylo de la feuille et vais tenter de tout suspendre pour une visée à vide et/ou écoute sensorielle. Ce qui vient, c'est la curiosité d'aller voir du côté de ce ressenti interne, l'état dans lequel je suis, quand je cherche une place libre. Mais ce ressenti est pour l'instant global et flou. Je me sens poussée vers la description événementielle dans un premier temps. Cela me paraît incontournable et c'est ce qui me vient d'abord.

Quand elle arrive au niveau de sa place, elle y voit un gros sac et juste à côté près de la fenêtre une jeune femme, un petit bébé dans les bras. Cela l'ennuie de la déranger. Elle ne voit pas comment cette jeune femme, son bébé dans les bras pourrait mettre son sac ailleurs? Elle lui dit donc qu'elle va chercher plus loin, ce qui sur le coup ne lui semble pas devoir être un problème. Elle prend la décision très rapidement sans réfléchir plus que cela.

Elle est avec sa valise, son petit sac en tissu indien, rouge et est encore vêtue pour l'extérieur. Il faisait relativement froid. Aucune place ne s'offre immédiatement à son regard qui explore les rangées devant elle. Elle s'avance un peu dans le couloir à la vitesse du flot et attend que les gens devant elle, lui libèrent le passage. Elle ne voit aucune place dans le sens de la marche (sens qui lui convient mieux pour un long trajet). Elle attend debout avec ses bagages. Puis elle voit au bout du couloir qu'une porte donne sur une autre partie du wagon, plus petite, mais qui lui semble peu remplie. Elle y va d'un pas décidé. Cette partie comporte deux carrés de chaque côté du couloir central, avec chacun quatre places. Celui de gauche est totalement libre. Elle s'y engage pour s'y installer. C'est bon! Elle communique par signe à travers la fenêtre avec André et Claude qui sont toujours sur le quai. Ils suivent son mouvement et n'ont pas l'air de comprendre ce qui se passe ni pourquoi elle met tant de temps à s'installer!

Elle pose son sac sur la place qu'elle s'est choisie dans le sens de la marche, enlève son manteau qu'elle plie et met dans le porte bagage avec son écharpe et sa casquette, quand arrive une dame (déjà croisée à la montée dans le train) avec une petite fille et un bébé. Il est vrai que c'est le début des vacances de Pâques de cette zone! Une autre personne suit et le carré où elle s'est installée correspond à leurs places. Bon, elle se dégage avec sa valise encore par terre et son sac. De l'autre côté du couloir, une dame est assise côté fenêtre dans le "bon sens". Son sac, posé à côté d'elle, occupe la place côté couloir. Elle l'interpelle et lui demande si cette place est libre. Cette dame retire son sac et la voilà qui prend place. Dehors André et Claude l'observent toujours. Elle va reprendre son manteau et le reste de ses affaires, les change de côté. Elle sort de sa valise une sacoche, type colloque, pleine de documents qu'elle pose à côté de son siège et va porter sa valise tout près, à l'extrémité du wagon dans la partie bagage. Le train a commencé à rouler, elle a pu encore apercevoir André et Claude sur le quai en revenant vers sa place. Elle s'assied enfin, contente d'être là.

Elle commence à sortir ce dont elle a besoin de sa sacoche quand voilà trois anglais (un couple et un jeune garçon) qui arrivent. A sa montée dans le train, ils cherchaient à remonter en sens inverse le flot qui circulait dans ce wagon. Il s'avère que leurs places sont celles de la dame avec ses deux petits et que celle-ci s'est trompée de côté. Puisqu'ils sont déjà installés, ils décident de les laisser sur leurs places et de prendre les leurs. La voilà donc obligée de libérer à nouveau la place où elle s'était installée. Elle remet ses documents dans sa sacoche qu'elle referme, attrape son sac indien glissé sous son siège et la revoilà dans le couloir. Il reste une place dans le sens de la marche, dans le carré précédent, mais un monsieur est encore en train de manœuvrer ses bagages, en particulier son gros sac qu'il monte dans le porte bagage. Elle attend donc un petit moment qu'il ait terminé et lui demande si elle peut s'installer là. Le train étant maintenant en train de rouler, les gens doivent être casés! Elle s'assied tout en se sentant comme obligée de raconter brièvement son histoire de place à ce monsieur et à son jeune voisin d'en face qui lui, occupe deux places avec un sac et un casque de moto!

Le flux vient de s'interrompre, j'ai écrit d'une seule traite. C'est une description assez globale, avec un gros grain, du déroulement événementiel de ce moment,. Cette partie m'apparaît comme incontournable. Je sais que je peux aller vite, car j'aurai tout le loisir d'y revenir et de compléter si besoin.

Pendant que je commençais à dérouler la description factuelle, j'identifiais ce qui se passait intérieurement pour moi en même temps (introspection actuelle) je sentais que cette description n'était que la "façade" de l'événement, qu'elle ne correspondait pas à ce que j'avais besoin de mettre en mots. Je me

suis dit : "l'important, c'est comment cela a résonné en moi, quand j'ai écrit la première fois "j'ai du mal à trouver ma place", quel état cela a-t-il suscité en moi? "A quoi renvoie-t-il? Une autre co-identité qui remonterait du passé ? Ne serait-elle que du passé ?... N'y aurait-il pas une sorte de dimension symbolique qui me parlerait là maintenant ? " De quoi s'agit-il ?

Le premier flux de description (couche externe du vécu d'action) est terminé pour l'instant, je réfléchis tout en continuant à écrire, je laisse les mots venir, sans mettre de barrière, sans rien chercher ... je laisse faire et écris ce qui vient comme ça vient!

Ce qui lui vient d'abord, ce sont ses questionnements depuis son départ de la vie active (déjà 6 ans!). Puis, la phrase de Dédé, hier soir à la fin d'une discussion tardive : "tu es en mal d'écriture!"... Et là, le mot "mal" revient! "J'ai du mal à trouver ma place... je suis en mal d'écriture....!!" Ca balade dans sa tête!...

Après ce qui vient de se coucher sur le papier, je m'interromps pour ne pas laisser le mental reprendre le dessus. Je suis à la fois surprise, intriguée et en même temps ce qui se passe me semble complètement naturel au sens de non construit, non conduit. Ce sont des choses qui viennent me surprendre , émergent subitement.

"Qu'est-ce que cela va entraîner?", un léger sentiment d'inquiétude se manifeste.

Je m'arrête encore sur ce qui vient de s'écrire. Est-ce le bon aiguillage de vouloir repartir de l'association de ces deux fois "mal" (à trouver sa place, mal d'écriture) ? Ou bien ne vaudrait-il pas mieux que je fasse une nouvelle tentative pour décrire une autre couche de vécu, celle de mes états internes quand je suis en train de chercher une place dans ce wagon ?(Une des rares intervention du B interne).

Je décide de faire une pause, de suspendre un moment et de m'écouter. Je n'ai pas encore manger (il doit être plus de 14h) et j'ai besoin de faire un tour aux toilettes.

Toujours dans le TGV, un deuxième flux d'écriture

J'attrape une nouvelle feuille. Le premier flux tient sur un recto-verso. Je retrouve ma question : "comment poursuivre?"

Si je veux que ces deux phrases contenant le mot "mal" me parlent, je crois qu' il vaut mieux que je prenne le temps d'accéder aux états rencontrés quand j'ai eu du mal à trouver ma place dans ce train.

Je décide donc de reprendre l'explicitation de la séquence en essayant d'aller plus loin pour accéder à la description de l' état interne de ce moment.

Je n'ai pas envie de ré-écrire toute la première partie... Comment m'y prendre pour accéder à cette autre couche de cette séquence ? Je décide de m'attacher au moment qui me vient et d'essayer d'aller y voir de ce point de vue (là, c'est à nouveau le B qui parle en moi).

"Comment suis-je alors ?"

Retour au moment où elle voit la dame avec son bébé, et sa place occupée par un gros sac

Elle se penche un peu vers la jeune femme et lui dit qu'elle va voir pour chercher une autre place. La femme est ravie, elle est souriante et paraît prendre ce qu'elle lui dit comme quelque chose d'évident et d'acquis. Elle peut garder les deux places et avoir le confort d'avoir près d'elle tout ce dont elle a besoin avec son bébé.

Quelles pensées l'habitent à ce moment là ? Elle est tranquille, satisfaite de rendre service. Elle laisse sa place! Elle la laisse à quelqu'un d'autre et **va s'en débrouiller** ! (Ces mots traduisent du pré-réfléchi et remuent quelque chose en elle, mais elle n'y prête pas attention!) Elle s'efface...Acte de dévouement spontané. Il y a dans ce qu'elle ressent comme un peu de compassion, d'une aide qu'elle offre et qui s'impose à elle. Elle ne peut tout de même pas faire bouger cette femme avec son bébé dans les bras pour mettre son sac ailleurs! Et puis, elle aura besoin du biberon et autres accessoires pendant le voyage à côté d'elle....En plus, elle est assise côté fenêtre, cela risque donc si elle s'installe à côté, de

ne pas être cool pendant le voyage! Car en fait, elle, elle veut être cool, tranquille. Elle a des choses à faire avant le séminaire! Il vaut mieux qu'elle aille voir ailleurs!...

Retour au moment où elle s'avance plus loin

Pas très loin, elle voit une place sur sa gauche, mais elle voit aussi quelque chose au pied de cette place sur le sol, ce qui lui laisse penser qu'elle est occupée. C'est un petit cartable. Elle demande tout de même au jeune homme près de la fenêtre si la place est prise, ce qui est le cas. Ah! Cela se corse! Elle sent une déception. Cela ne va pas être aussi évident qu'elle le croyait! Il y a du monde! Des gens circulent, d'autres sont assis, d'autres s'installent. Il lui faut attendre au milieu, dans le couloir avant de pouvoir avancer plus loin. Elle reste toutefois calme. Elle se sent encore "cool". Dehors, elle voit André et Claude par la fenêtre. Ils attendent, la regardent...

Oui elle est tranquille-cool enfin, se croit tranquille-cool ! Elle attend... regarde tout autour d'elle et c'est là que monte en elle cette pensée, sans qu'elle ne s'en rende encore vraiment compte: "je commence à avoir du mal à trouver une place... ma place".

Alors, elle est là, debout au milieu de ce couloir ne sachant pas où elle va atterrir. Cette femme là-bas avec son bébé lui donne du mal! Elle, elle est installée, bien installée comme elle voulait!... Elle trouve que cela devient plutôt galère!

Retour au moment où elle va dans la petite partie séparée, au fond du wagon

Dès qu'elle repère cette partie du wagon, elle a comme une impulsion, elle file assez vite : "voilà!... Là-bas!" Quand elle choisit son carré, elle sent que c'est bon, qu'elle va être à l'aise, elle aura de l'air pour ce voyage, seule dans ce carré de quatre places. Aussi quand elle se sent obligée de le libérer pour laisser la femme avec ses deux petits s'installer, un certain malaise intérieur se manifeste. Cela ne va pas être aussi bien qu'elle espérait quelques minutes avant ! Elle n'aura pas autant de place, de tranquillité et surtout, il lui faut, à nouveau trouver une autre place. Encore se bouger avec ses bagages dans ce peu d'espace, solliciter à nouveau des personnes déjà installées... Elle se dirige de l'autre côté du couloir... Interpelle la dame qui enlève son sac du siège. Ouf, quand elle s'assied, elle croit que cette fois, c'est terminé, qu'elle est casée. Elle est soulagée, "c'est pas si mal!" Elle retrouve son calme. Elle peut se mettre à faire quelque chose. Elle ouvre sa sacoche, sort documents et cahier... Le train roule.

Retour au moment de l'arrivée des anglais

Elle les reconnaît. Leur vue l'indispose, ce n'est donc pas terminé! Il lui faut encore dégager ! Cela commence à bien faire et lui devient vraiment pénible... Les choix se resserrent vraiment. Va t'elle encore trouver une place maintenant ? Elle remet tout dans sa sacoche, se lève, laisse son manteau et va voir dans le carré précédent. Son sentiment intérieur se renforce... elle se dit "je n'ai pas ma place... Je vais de place en place, mais chaque fois, ce n'est pas pour moi! Je ne suis pas fixée... Je ne suis pas comme tous les autres qui autour de moi, sont installés eux! Ils ne se posent pas de questions!... Je suis la seule à errer encore! Je suis en marge... je ne compte pas beaucoup!..."

Voilà ce qui est sorti, ce qui, je crois, se cachait dans le sentiment flou du départ et qui s'écrit au fil des phrases, l'une appelant la suivante... Je me laisse faire, bien que cela me fasse vraiment drôle, me paraisse démesuré. Je suis dépassée! Mais je joue le jeu de ce qui est en train de se faire. Je laisse venir... ("Lâcher prise... laisser venir"...!). Les mots se posent sans que je ne commande rien, le stylo file. Je ne fais qu'identifier ce qui se passe, ce qui se fait...

Elle se dit encore : "Je n'ai pas ma place dans ce monde... Je ne compte pas... Il faut que **je me débrouille comme je peux!**"... J'écris ces derniers mots en gras, car quand elle s'est entendue les prononcer en les écrivant, ils l'ont profondément remuée!

Ces dernières phrases n'étaient pas présentes de façon explicite dans le sentiment flou qui m'habitait quand j'ai senti qu'il fallait que je prenne le temps de m'arrêter sur ce moment (VI). Ces pensées se mettent en mots dans ce temps de l'écriture, soit dans le V2. Je ne cherche pas à savoir si c'est vrai actuellement, j'accueille ces mots qui se donnent à moi, qui me parlent. Je sens intérieurement que "ça colle", cela correspond bien.

Quand j'écris là, en V2 "je n'ai pas ma place dans ce monde", j'entends une ancienne Claudine, une co-

identité (ou une identité tout court qui serait peut-être maintenant une co-identité, mais ignorée) du passé. J'ai mis bien du temps à prendre ma place, à m'habiter pleinement! Cela résonne encore avec le livre de Bernadette Lamboy³⁶ : je suis "dans mon devenir", qui à la fois est déjà là mais pourtant pas encore là!

Me voilà arrivée à un bout, un bout de ce flux... De cette session qui a duré presque deux heures entre Bordeaux et Paris ce dimanche après-midi. Le train a pris sa grande vitesse. Nous avons donc passé St Pierre des Corps! Encore quelques lignes ?

Il y a cette identité du passé, "j'ai du mal à trouver une place", celle qui est en "mal d'écriture"... Et puis celle qui est en devenir... Quand ma maison sera finie avec mon bureau plein de lumière donnant sur la terrasse, les oliviers... le jardin... je sens une joie en moi, en écrivant ces mots. Il y a du soleil. Je suis dans mon futur et me sens pleinement moi! Il me faut aussi reconnaître que tout le temps de cette écriture, je suis bien assise à une place, la mienne dans ce voyage. Que j'y suis tranquille et que les personnes autour de moi ne me dérangent pas. Et puis, si je suis en "mal d'écriture", je viens d'écrire pendant presque deux heures!

...

En mai 2007, une suite inattendue

Une pause café, en ce lundi matin, dehors sur sa terrasse devant son jardin qui est superbe à cette époque du printemps. Elle reprend l'article de Pierre sur l'auto-explicitation³⁷. Un besoin d'y retourner avant de reprendre la rédaction du travail en cours... Elle en est à la page 27 dans le paragraphe "les revirements" où Pierre parle des moments propices pour évaluer ce qui a été produit dans l'auto-explicitation. Là, il distingue deux choses, l'une relative à la reconstitution du déroulement temporel et l'autre relative à la teneur de sens. Elle tourne la page et poursuit sa lecture avec le développement que Pierre fait sur le questionnement temporel colonne de gauche page 28. Subitement, un bout de phrase "les qualités de la teneur de sens", se redonne dans sa tête. Il était au bas de la page précédente. Il accapare son attention. Elle ne voit plus le texte qui est devant elle mais elle l'entend très nettement. C'est sa voix qu'elle entend et là, voilà, ce qui lui vient :

"je me mets encore dans une situation difficile, dans laquelle il va falloir que je me "dépêtre"... Encore une galère, alors que j'aurais pu prendre ma place normalement comme prévue (dans le train)... mais non, il a fallu que je fasse plaisir et maintenant, c'est moi qui galère... qui passe pour la "bonne de service". « La bonne de service »!... Mais oui, voilà les mots qui manquaient, qui n'étaient pas venus et qui lui laissaient ce sentiment d'inconfort, d'incomplétude!... Mais bien sûr ! C'est ça !... Les mots qui s'écrivent sont faibles pour traduire ce qui se passe intérieurement pour elle juste à ce moment là!

Que vient-il de se passer ?...

Une suite de l'émergence du sens de l'événement décrit "(trouver ma place)" vient de se produire alors qu'elle était dans une autre activité (re-lecture d'un texte). Elle a lâché sa lecture, est revenue à la page précédente où elle avait lu ce bout de phrase qui l'a ainsi télescopée quelques minutes après, alors que le contenu du texte qui suivait occupait le champ central de son attention. Il s'est ainsi redonné à elle. Elle le relit et "dire qu'il va falloir attendre le prochain article de Pierre sur ce sujet!... Les réflexions sur le sens la travaille depuis les données de Richir et les analyses de Pierre... et bien avant encore, avec le "décryptage du sens" de Nadine³⁸.

Dans ce petit paragraphe que je viens d'écrire, je suis bien embêtée pour caractériser ce qu'il contient! Car en fait, j'essaie de décrire très fidèlement ce qui s'est passé. C'est donc une introspection rétroactive avec le contexte, la description sommaire de son activité et le moment intéressant de cette émergence. Mais celle-ci relève de l'introspection actuelle, du moment où elle était en train de lire et en même temps, celle-ci la ramène au moment dans le train où elle ne prend pas sa place réservée, c'est-à-dire la séquence décrite dans le train, travail en cours que j'ai laissée de côté! C'est bien une suite à l'émergence de sens de cette auto-explicitation! Elle revoit la scène en images (dans le train) et surtout elle sent intérieurement que cela va avec Que cela manquait jusque là.

Ce n'est pas terminé!... Elle relit le bout de texte qu'elle vient d'écrire. Elle arrive à l'expression "la bonne de service" qu'elle lit et redit à haute voix! Et là, en entendant ces mots, elle trouve la formula-

³⁶ Lamboy, B. (2003). Devenir qui je suis. Une autre approche de la personne. Paris: Desclée de Brouwer.

³⁷ Vermersch, P. (2007). Bases de l'auto-explicitation. *Expliciter*, 69, 1-31.

³⁸ Faingold, N. (2002). De moment en moment, le décryptage du sens. *Expliciter* n° 45.

tion un peu choquante, excessive, la mise en relation disproportionnée, mais celle-ci la fige sur place, elle reste estomaquée et bouche bée de ce qui vient de lui venir dans la tête! Car la prise de conscience n'est pas terminée. Ce n'est sûrement pas pour rien que ces mots lui sont venus...! Elle les connaît très bien et même les entend dans la bouche de sa mère! (« La boniche de service"... Son stylo écrit : "je suis ma mère" !... Car « la bonne de service", c'est d'abord une expression d'elle ("quand tu arrives chez toi, les trois coups pour la "bonne!"³⁹) et comment dire tout ce qui est entré dans sa tête en même temps de façon fulgurante! Avec ce mot de "bonne" c'est toute une partie de la jeunesse si difficile de sa maman qui est là... "bonne de service" ... "J'étais boniche chez les autres" a-t-elle souvent dit!⁴⁰ Bon ben voilà, elle croit qu'elle est arrivée quelque part! C'est incroyable.... Estomaquant!.... C'est le gros truc qui arrive tout d'un coup, énorme et qui la laisse sans voix.... C'est pas croyable : tout ce morceau arrive là, d'un coup, sans mise en mots et pourtant elle a saisi de suite ce qu'il y avait dedans. Comment décrire tout l'effet que cela a produit sur elle d'une façon aussi subite? C'est son histoire et elle peut essayer de donner un peu du sens de compréhension (d'intelligibilité) au lecteur, mais pour elle, il y a un autre niveau de sens, très fort et qui lui donne cette émotion intense. Elle croit que c'était ce qui était en germe quand elle a senti qu'il fallait qu'elle se fasse une auto-explicitation de ce moment dans le train. Qu'est-ce qui se jouait pour elle, là dans cette anecdote?... Avec quoi et avec qui était-elle en lien ?

2^{ème} partie : Essai de retour réflexif et regard psychophénoménologique (écritures de Juin 2008, janvier et mai 2009).

Quelques remarques sur cette auto-explicitation

- Voilà un mélange d'introspections rétroactives, d'introspections actuelles et de réflexions. Cela me semble une spécificité de la formule de l'auto-explicitation en différence des produits obtenus avec un entretien. Ce n'est qu'après coup que j'ai différencié les deux types d'introspection. Au moment de cette auto-explicitation, Pierre n'avait pas encore produit son article⁴¹ où il nous a proposés cette différenciation. La consigne d'écrire tout ce qui se présente, en laissant agir le flux, produisit ce mélange pas vraiment conscient à ce moment là. C'est quand je suis passée de la version papier à la frappe du texte sur l'ordinateur chez moi quelques temps plus tard que j'ai repéré ce tissage entre les données sur le vécu de référence ou V1 et les données relevant de l'introspection du moment où je tapais (V2). J'ai alors fait deux colonnes verticales sur ma page pour ranger les deux types de données, en gardant l'enchevêtrement chronologique. Puis j'ai supprimé ces colonnes dans la version suivante en pensant aux difficultés de publication. Je les remplaçais par une différence de caractère (droit pour les données d'introspection rétroactive et italique pour les données d'introspection actuelle). C'est à ce moment là que m'est venue l'idée de différencier aussi les deux moments : par une écriture en "elle" pour le passé et une écriture en "je" pour le présent, ou moment de l'écriture du texte. A ce moment là, je ne comprenais pas trop ce qui me poussait à faire ainsi, cela me paraissait un peu étrange, mais j'ai gardé la procédure et cela me convient. Cela me semblait faciliter la lecture et surtout opérait pour moi, une prise de distance avec l'événement de référence. Celui-ci devient ainsi un récit, une histoire et en conséquence moins prenant affectivement.

- Dans le stage de formation, j'ai vécu très fort la notion de flux. Je me laissais emmener et écrivais sans m'arrêter jusqu'à ce que celui-ci se tarisse. Cela s'est retrouvé dans cette auto-explicitation. Du coup le B (interviewer intérieur) est devenu quasiment inactif. Peut-être aurait-il pu relancer le sujet au moment des coupures et ainsi raccourcir le délai d'émergence ?....

- Par contre, le témoin, lui fut très actif pour me faire prendre au vol ce qui se passait en moi au fur et à mesure que je déroulais l'activité d'auto-explicitation. Je dois rappeler que nous avons expérimenté la mise en place du témoin pour le sujet A (interviewé) à St Eble depuis environ 3 ans et qu'au début ce

³⁹ Expression humoristique voulant dire, qu'à la fin d'un voyage de retour en voiture elle fait sonner le téléphone 3 coups pour signifier à sa mère qu'ils sont bien arrivés et que tout va bien

⁴⁰ sa maman a été mise à la DASS à l'âge de 7 ans. A 14 ans, sa propre mère l'avait retirée de l'école pour la placer comme bonne (« boniche » selon l'expression de sa mère) et récupérer ainsi l'argent qu'elle pouvait gagner alors qu'elle aurait aimé continuer ses études pour devenir institutrice.

⁴¹ Vermersch.P.(2007). Bases de l'auto-explicitation. *Expliciter* n° 69, 8-10

n'était pas du tout évident! Dans le cas présent, je n'avais pas d'effort à faire, il fonctionnait tout seul!...Le fait de parler au présent semble le stimuler ?

- Un autre point à discuter dans l'auto-explicitation est la description des couches du vécu (incarné bien sûr). Est-ce une question de techniques de l'explicitation, une question de niveau de pratique (ici encore débutante dans l'auto-explicitation) ? Dans le cas présent, il m'a paru incontournable de commencer par dérouler le film. Quand je ré-essaie avec la deuxième tentative (deuxième flux d'écriture), je retombe en partie dans le même niveau de description. Peut-être que je ne sais pas encore faire ? J'ai eu beaucoup de mal à accéder à la couche du vécu interne, du ressenti affectif, corporel...et j'en suis restée assez insatisfaite. Toutefois, en écrivant, je me retrouvais en position de parole incarnée, j'étais à nouveau dans ce train aux différents moments. Est-ce cela qui m'empêchait de saisir ce qui était là et de le décrire davantage ?

Si la première partie traduit de façon dominante une activité de réfléchissement et une activité de reflètement (suspension de l'activité raisonnée, de la réflexion), cette deuxième partie présente une tentative de conceptualisation où l'activité réflexive est cette fois dominante. Elle a commencé à apparaître plus d'un an après l'écriture de l'auto-explicitation (première partie). Les textes de Pierre parus depuis, ont relancé chaque fois la réflexion. Les concepts qu'il nous y propose ont vite été de véritables poignées conceptuelles me permettant de porter un autre regard, regard qui accentue le processus de distanciation et qui m'a permis d'entrer dans la phase où le partage et la discussion de ce texte devenaient possibles.

Référent-représentant

Dans son dernier texte, du n° 79⁴², Pierre nous fournit un schéma heuristique sur les ingrédients de la sémiologie, puis sur le changement de rôle entre le référent ("objet" ici, vécu de référence) et le représentant. Cela m'a éclairée sur le sens à donner au fait de reprendre un texte comme je suis en train de le faire. A chaque reprise, le texte devient un nouvel "objet de pensées". De représentant, il devient un nouveau référent et permet l'élaboration d'un nouveau représentant. Je constate que la première écriture dans le train, a produit une description événementielle, chronologique, de la séquence de vécu, en restant sur la couche du contact sujet-monde. L'activité dominante du sujet est une activité de réfléchissement, mise en mots du vécu.

Par contre, dans le 2^{ème} temps d'écriture, lorsque je tente d'accéder à la couche de vécu plus interne, l'activité de reflètement (réfléchissement sur le réfléchissement premier) se met en route et le sens émerge par petits bouts avec des niveaux qui vont de plus en plus loin :

- "je laisse ma place... je me mets en difficulté... je m'en débrouillerai bien

- "tous les autres sont installés, moi seule galère, je suis en marge....

- "la notion de "bonne", boniche", apparition de la mère.

Du réel entre en résonance avec une co-identité ancienne du sujet indépendamment d'elle. Ce réel passe ensuite au plan symbolique : "la place du train" par exemple, devient "place dans le monde".

Par contre, cette deuxième partie associée à la partie précédente constitue un autre représentant. Elle laisse place à l'activité de réflexion ou rationnelle. Cette activité a produit le découpage du texte en deux parties et réorganise les différentes réflexions passées, avec les concepts amenés par Pierre qui sont très éclairant.

Le point de départ

Le point de départ de cette recherche de sens a été très ténu. Cela a été un signifiant interne, un ressenti flou, sorte de léger malaise, intuition de quelque chose d'important, un sentiment intellectuel dirait Pierre ? Si je n'étais pas impliquée dans les travaux du Grex, je l'aurais laissé passer. Le déclencheur, c'est à la fois, l'identification qu'il venait de se passer quelque chose pour moi, sans savoir de quoi il s'agissait et une sorte de curiosité, de défi d'aller voir si j'y trouvais quelque chose, le tout rendu

⁴² Vermersch. P.(2009). Notes sur ma sémiologie et le sens : l'exemple du Focusing. *Explicititer* n° 79 p. 24-41

possible du fait de disposer d'un long moment devant moi. Pourquoi ne pas m'essayer, ne pas m'entraîner ?

Si j'y regarde de plus près, le premier sème (réfèrent-représentant) est une ipséité, tel que la définit Pierre page 28 du n° 79 : "il y a réfèrent dès qu'une nouvelle chose acquiert l'ipséité, prend forme et m'apparaît". Le réfèrent relève de la passivité, s'impose à moi et le premier représentant est ce sentiment flou, de certitude qu'il y a quelque chose qui se loge dans ce moment de vécu. Ce n'est que cela. Ce ressenti est entré dans mon champ attentionnel au moment où je me suis enfin assise à une place libre et sentie tranquille pour la durée du voyage. Ensuite, il est devenu l'objet de toute mon activité.

Avec la lecture de la page 30 du même article, "les formes de la gradualité des étapes de l'apparaître", je me demande si ce que je viens de nommer ipséité n'est pas quelque chose "d'intermédiaire" comme le nomme Pierre, entre le rien et le plein ? "Une impression réelle, orientée, ayant une tonalité affective, une force, des bribes de l'ipséité future"?

Le passage d'une phase de sémiotisation à une autre

- Pendant toute la phase d'émergence de sens, de ce qui était attaché au signifiant interne du départ, c'est le réfèrent qui domine, qui guide, pousse à poursuivre l'élaboration du représentant avec les ma-ladresses ou plutôt l'absence de guidage du B. La fin de cette étape est marquée par le fait que le sujet (A) croit être arrivée au bout de l'émergence du sens. Mais les effets sont conséquents sur la personne. Elle est bousculée, sidérée, profondément touchée.

- Ce n'est qu'une fois que ce sème s'est détaché de l'intimité du sujet, ne lui donne plus d'émotion que le représentant va pouvoir prédominer, qu'il peut devenir un nouveau réfèrent et qu'une nouvelle sé-miose peut se faire. Ici le partenaire essentiel fut le temps, mais aussi les outils conceptuels qui permettent un nouveau regard d'où cette deuxième partie.

- Quel est le rôle du pôle égoïque ? Au point de départ, c'est la co-chercheur, celle qui ne sait pas si elle va pouvoir attraper quelque chose et qui a envie de s'essayer. Puis, vue ce qu'elle y trouve, le co-chercheur est remplacée par la personne touchée par de l'émotion. Le représentant qui est apparu la renvoie à une identité d'une période de vie antérieure. C'est celle de la petite fille d'après la première enfance, celle qui a déjà vécu des choses difficiles, qui est à la fois soumise et rebelle, celle qui s'efface pour laisser la place à d'autre, puis qui essaie de s'en débrouiller avec difficulté. Tant qu'elle n'a pas eu clarifié cette co-identité, elle considère ce texte comme très personnel et elle le laisse de côté. Ce n'est qu'après avoir réalisé qu'elle s'était dégagee de cette identité, que la co-chercheur est réapparue. Toutefois est-ce une identité ancienne, ou encore une co-identité toujours présente? De toute façon, cette étape de vie fut une marche sur laquelle elle a pris appui pour continuer à se construire. A partir du moment où elle s'est détachée affectivement du premier représentant (émergence du sens), elle a pu repartir dans une autre direction et regarder autrement ce représentant, devenu nouveau réfèrent. Cela s'appelle aussi me semble-t-il un recadrage ?

A propos de "sens"

Si je reprends le texte de Pierre sur "activité réfléchissante et création de sens"⁴³, postérieur à ces événements, je trouve plusieurs niveaux de sens. Le "sens expérientiel" est au départ ce ressenti intérieur flou (y-a-t-il graine de sens ou pas ?) qui m'amène à vouloir ne pas laisser passer cette séquence, mais à tenter de la faire parler par une auto-explicitation. Ensuite vient le réfléchissement produit par l'explicitation et le processus d'écriture dont le résultat est la mise en mots de mon vécu, sens exprimé, énoncé ou "sens descriptif" qui traduit le déroulement factuel de la séquence. Quand je décolle du factuel externe pour aller voir vers mes états internes, j'accède à un autre type de sens, un sens qui renvoie à l'histoire de la personne, connu d'elle seule. Cela reste descriptif dans un premier temps : "elle ressent comme un peu de compassion... Elle sent de la déception ... un certain malaise intérieur se manifeste..." et puis les choses passent au plan symbolique avec un degré de généralité, prenant une tournure personnelle, liées à sa propre histoire : "elle s'efface... Elle va s'en débrouiller"... "Je ne suis pas comme tous les autres qui autour de moi, sont installés eux!" Le "je ne trouve pas ma place" de-

⁴³ Vermersch, P. (2008). Activité réfléchissante et création de sens. *Explicititer*, 75, 31-50.

vient une poignée... quelque chose qui se met à travailler intérieurement, suis-je là dans la "cristallisation"?

Ensuite quand elle explique, en particulier avec les notes de bas de page 7 et 8, elle est dans la rationalisation, la "saisie réflexive du dit".

Avec ce type de sens qui renvoie à une ancienne identité, qui met du temps à émerger, elle est alors dans le reflètement, l'émergence du juste, du "sens vivant, émouvant". "Je suis en marge, ne compte pas beaucoup..." Là, elle est dans la résonance, dans le sens reflété, car elle ne fait rien volontairement, elle laisse les mots s'imposer à elle, son stylo court sur le feuille et chaque mot vient la surprendre.

Quel processus a emprunté cette création de sens ? Est-ce du dévoilement, une génèse, de l'émergence ? J'avoue ne pas être suffisamment familiarisée avec ces trois types de processus pour me prononcer!

Conclusion

Entre la première écriture et cette conclusion, il s'est passé plus de deux ans!... Et pourtant c'était pensé au départ comme un essai et cela reste un essai! Il me semble qu'il y aurait à creuser sur ce qu'une auto-explicitation peut produire. Nous avons peu de recul et surtout pour moi, qui ai encore trop peu d'expérience en ce domaine.

Depuis l'époque où nous travaillions essentiellement sur le vécu d'action et n'utilisions que l'activité rationnelle, le retour réflexif comme nous disions, pour commenter nos activités d'explicitation, de l'eau a coulé sous le pont! Que de nouveautés, de changements (pas seulement de niveau 1 selon la terminologie de Watzlawick)! Et je dirais, que d'ouverture!

Je souhaite pouvoir discuter de l'utilisation faite ici, des concepts récents amenés par Pierre et peut-être aussi pouvoir compléter ce regard porté sur l'auto-explicitation présentée.

Je laisserai le mot de la fin à Pascal Mercier avec cet extrait de son livre, "train de nuit pour Lisbonne" que Mireille m'a si malicieusement envoyé :

"Sur mille expériences que nous faisons, nous en traduisons tout au plus une par des mots, et même celle-là simplement par hasard et sans le soin qu'elle mériterait. Parmi toutes les expériences muettes sont cachées celles qui donnent secrètement à notre vie sa forme, sa couleur et sa mélodie. Si ensuite en archéologue de l'âme, nous nous tournons vers ces trésors, nous découvrons à quel point ils sont déconcertants. L'objet de l'observation refuse de s'immobiliser, les mots glissent le long du vécu et à la fin, il ne reste sur le papier que des contradictions. Longtemps j'ai cru que c'était un manque qu'il fallait pallier. Aujourd'hui, je pense qu'il en va autrement : que la reconnaissance du désarroi est la voie royale qui mène à la compréhension de ces expériences familières et pourtant énigmatiques. Cela paraît étrange et même bizarre, je sais. Mais depuis que je l'ai compris, j'ai le sentiment d'être pour la première fois vraiment éveillé et en vie." pp.28-29

Les symbolisations non verbales en recherche qualitative

Une méthodologie de l'indicible

Maurice Legault

Préambule

Cet article reprend, mais cette fois sur le thème de La symbolique en recherche, ce qui a déjà été présenté en détail dans la revue *Expliciter* dans une série de six articles sur le thème de La symbolique en analyse de pratique. En se référant à ces articles, il est possible de s'en inspirer pour comprendre, mobiliser et utiliser la symbolisation non verbale en recherche. Le présent article est toutefois l'occasion d'aborder directement cette question de la symbolique sous l'angle de la méthodologie de recherche. Il s'agit principalement du texte de la communication qui sera présentée au 2e Colloque international francophone sur les méthodes qualitatives⁴⁴. Une partie importante a cependant été ajoutée pour cet article de la revue *Expliciter*.

Introduction

Les productions symboliques non verbales désignent des gestes, des mouvements corporels, des images, des objets ou des dessins que des participants à un recherche exécutent spontanément ou à la suggestion du chercheur qui les accompagne. Ces productions symboliques peuvent être sollicitées dans le cours même d'un entretien de recherche, dans un travail de recherche en groupe ou encore dans les consignes fournies aux participants pour la tenue d'un journal de bord.

Ces techniques symboliques ont été explorées dans un premier temps dans le cadre d'une recherche qualitative et phénoménologique menée entre 1984 et 1996 sur le thème de l'expérience humaine en milieu de pleine-nature (Legault 1989; 2003 et 2004b). Depuis 1990, le développement de cette approche symbolique se poursuit dans le cadre d'un travail en recherche-formation sur l'accompagnement de praticiens de l'éducation, ou d'autres métiers de la relation, qui choisissent la pratique réflexive comme moyen de développement professionnel et personnel (Legault et Paré, 1995). Depuis 1995, c'est principalement au sein du Groupe de recherche sur l'explicitation (GreX) que je travaille à la formalisation méthodologique sur le thème de la symbolique⁴⁵. Les principes, pratiques et techniques développés par les membres du GreX, dont l'abondante et inspirante production de son directeur Pierre Vermersch, sont des ressources précieuses dans ce travail de formalisation de ma pratique de formation et de recherche⁴⁶.

⁴⁴ Il s'agit du 2e "Colloque international francophone sur les méthodes qualitatives : Enjeux et stratégies" qui se tiendra à l'Université de Lille 1, les 25 et 26 juin 2009.

⁴⁵ Ce travail de formalisation de ma pratique de recherche et de formation est présenté dans la série des six articles sur La symbolique en analyse de pratique et à laquelle j'ai fait référence dans le préambule : Legault (2003, 2004a, 2004b, 2005, 2006b et 2007).

⁴⁶ Voir à ce sujet le livre de Pierre Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, et les articles de la revue *Expliciter* disponible en ligne sur le site du GREX : www.expliciter.fr.

Exemplification

Depuis un peu plus de quinze ans, mon principal terrain de recherche est celui de l'analyse de pratique. Il s'agit d'un travail de recherche-formation réalisé auprès de praticiens expérimentés qui choisissent la pratique du retour réflexif comme approche à leur développement professionnel et personnel. J'exerce ce travail de terrain dans le cadre de rencontres individuelles avec des praticiens, dans des entretiens dits d'analyse de pratique. Ma pratique consiste aussi à accompagner chaque année, pendant quatre mois, un groupe constitué d'une dizaine de personnes.

Les participants à cette activité de formation en groupe présentent à tour de rôle, d'une rencontre à l'autre, des situations de vie professionnelle pour lesquelles ils souhaitent obtenir un soutien de la part du groupe et de l'accompagnateur dans leur démarche réflexive. Il s'agit habituellement d'enseignants, de superviseurs de stagiaires en formation à l'enseignement ou d'autres professionnels de l'éducation ou de métiers de la relation, par exemple des intervenants en service social.

Un des aspects du dispositif mis en place dans ces rencontres de groupe est que le participant fasse un bref exposé oral ou qu'il produise un court texte au sujet d'une situation de vie professionnelle sur laquelle il souhaite revenir. Cette mise en mots spontanée au sujet de son vécu conduit habituellement à un amalgame de données très diversifiées, souvent à dominante conceptuelle. À moins que le participant ne soit guidé autrement, ou qu'il soit formé à rendre compte spécifiquement et en détail de « son vécu tel que vécu », le participant fait habituellement état de ce qu'il pense au sujet de la situation, souvent dans la forme de généralités, de jugements sur son action ou sur la situation. S'il fait parfois référence plus ou moins directement à son vécu, plus souvent qu'autrement, il décrira ce qu'il vit ou fait habituellement. C'est aussi le chercheur qui encourage, souvent et à son insu, la verbalisation sur ce registre des généralités et du conceptuel. Dans le cadre de mon travail universitaire, j'ai eu à examiner au fil des ans plusieurs guides d'entretien de recherche qualitative. Ceux-ci comportent souvent, parfois même exclusivement des questions qui induisent davantage le registre interprétatif plutôt que le descriptif, même dans les guides d'entretien conçus pour des recherches phénoménologiques.

Le dessin symbolique

Dans les rencontres de travail en groupe d'analyse de pratique, en plus de cette production « descriptive », dans le mode verbal, le participant est invité à effectuer un dessin symbolique spontané en lien avec la situation professionnelle qu'il dépose au sein du groupe. Ce dessin précède, accompagne ou complète la description écrite qu'il présente, éventuellement à l'oral devant le groupe, en amorce à la démarche de l'analyse comme telle de la situation retenue.

Ces productions, lesquelles ne requièrent aucune expérience préalable en dessin, ne sont pas nécessairement des dessins figuratifs, mais peuvent être composées de simples traits de couleur qui forment une texture en lien avec la situation ou un aspect de cette situation. À titre d'exemple, dans une de ces rencontres, une enseignante au préscolaire a fait un dessin intitulé « Surprise de la rentrée : un bébé », sur lequel apparaissaient trois larges traits verticaux, un tout petit trait violet (l'enfant), un trait moyen mauve (la sœur de l'enfant) et un grand trait orange (la mère). Ce dessin montre la scène qui se déroule à la porte de la classe au moment de l'arrivée de l'enfant à son premier jour de classe en maternelle. C'est avec un certain découragement que l'enseignante constate, du moins à première vue, que cet enfant, à lui seul, demandera passablement d'attention au cours des prochains mois.

L'objet symbolique

Toujours avec cette intention d'activer la fonction symbolique dès l'amorce de la démarche réflexive, le dispositif propose également l'utilisation de la technique de l'objet rituel. Il s'agit d'un objet concret qu'on demande d'apporter lors du séminaire d'analyse en groupe. Une superviseure de stagiaires en formation à l'enseignement au secondaire a choisi par exemple de présenter deux petites figurines aimantées : un chat se représentant elle-même et une souris représentant un stagiaire. À la suite de la lecture à voix haute de son texte en début de séminaire, la personne a présenté sommairement les deux figurines. Il lui a alors été proposé de les placer de manière à représenter l'état actuel de la relation avec ce stagiaire. Elle les a positionnées dos à dos : « chacun le dos tourné, mais solidement fixées,

aimantées, figées ensemble ». Durant le séminaire, mais ce pourrait être tout aussi bien dans le cadre d'un entretien de recherche, la personne s'est servie de ces figurines, spontanément ou à la demande de l'accompagnant, pour décrire tel aspect ou tel autre de la problématique relationnelle vécue avec ce stagiaire. En les manipulant et en les déplaçant physiquement sur la table devant elle, elle a pu explorer diverses positions relationnelles jusqu'à ce qu'elle en arrive, avec un sentiment de justesse, à ce qui représente ce qu'elle vit véritablement dans la relation actuelle entre elle et le stagiaire qu'elle accompagne dans sa formation à l'enseignement.

La mise en geste

Le travail avec la symbolique dans le contexte habituel d'une recherche, par exemple lors d'un entretien, s'actualise aussi dans les gestes faits par le participant dans le cours même de sa verbalisation. Tous les gestes n'ont pas la même importance, certains appartenant davantage à la gesticulation habituelle d'une personne. Tel que le souligne Nadine Faingold, collègue chercheuse au GREX, d'autres gestes sont cependant « souvent indicateurs d'éléments décisifs de l'expérience subjective, et ils apparaissent de manière pré réfléchie, sans que le sujet ait conscience de les avoir effectués » (1997, p. 211). Vermersch utilise l'expression « geste signifiant » pour désigner « ces gestes symboliques qui condensent beaucoup de sens implicite » (1994, p. 152).

À titre d'exemple, dans un entretien, un intervenant en service social est invité à décrire ce qu'il a fait dans une situation de pratique plutôt bien réussie. Il choisit la relation avec un jeune, laquelle s'est passablement transformée au cours des dernières semaines. Le chercheur lui propose de prendre le temps de choisir, puis de laisser revenir un moment qui est un bel exemple pour lui de cette transformation. Il évoque ce moment, commence à en parler, et lentement avec l'accompagnement du chercheur, il décrit finement ce qui se passe, ce qu'il fait, ce que le jeune fait, etc. jusqu'à ce qu'il se retrouve sans mots au sujet de ce moment de grâce où le jeune lui sourit pour la première fois. Le chercheur propose de rester sur ce moment, en fait plus précisément sur le moment qui le précède, question de clarifier la genèse de ce moment de grâce, ce qui y a conduit. L'intervenant consent à revenir sur ces quelques secondes, mais il commence à hésiter, fait un geste de ses deux mains, lesquelles s'ouvrent « d'elles-mêmes » vers l'avant. Le chercheur relève ce geste, propose d'y rester, le reprend jusqu'à ce que ce geste soit juste pour lui, tout en accompagnant la verbalisation sur et au sujet de ce geste. Tout en restant en prise avec ce moment passé avec ce jeune, dans un quasi-revivre de ces secondes qui précèdent le sourire du jeune, l'intervenant joue avec la position de ses mains devant lui. Le chercheur lui propose de prendre ses mains comme objet de la description. L'éducateur parle d'ouverture, mais il y a plus. Il a devant ses yeux des mains qui contiennent, dit-il. « C'est cela. C'est ce je fais, je contiens ce que ce jeune me dit. Et peut-être qu'ainsi je l'aide, pour un bref moment, à se contenir lui-même. Il y a même quelque chose d'enveloppant dans ce moment de grâce ».

L'utilisation de la symbolique, dans la forme d'un geste, d'un dessin spontané ou d'un objet matériel, permet d'enrichir l'étape descriptive de la collecte de données qualitatives, par exemple dans un entretien de recherche. Il s'agit d'un enrichissement quantitatif en suscitant plus de détails, mais aussi qualitatif car les détails sont sur un registre différent du langage verbal. Guider de la sorte un participant à une recherche dans la mise en mots de son vécu, c'est lui proposer de suspendre pour un temps ce qu'il pense et ce qu'il dit spontanément au chercheur. C'est lui permettre de se situer « au plus près » de son vécu, en quelque sorte en amont de la verbalisation, plus près de la source qu'est le vécu auquel il se réfère pour créer de l'intelligibilité, pour lui-même et ce faisant, pour le chercheur.

Le participant à une recherche qualitative vu en tant que sujet-réflexif

Cet aspect de la « proximité » du vécu est illustré à la figure 1. Cette figure présente une modélisation courante du processus réflexif. On fait souvent référence à ce modèle dans le contexte des retours réflexifs que font des stagiaires en formation à l'enseignement à la suite d'une séance de travail en classe avec les élèves. Ce schéma montre, en caractères gras, les quatre étapes habituelles de la démarche réflexive : le vécu de référence, la description du vécu, la compréhension que la personne en dégage et les intentions d'action qu'elle est appelée à verbaliser en vue de situations à venir.

Cette modélisation du processus réflexif est appliquée ici à la collecte de données dans une recherche qualitative. Plus qu'un simple informateur pour le chercheur, le participant à la recherche est vu ici comme étant une personnes engagée dans une démarche réflexive, dans un processus de création de sens et d'actions.

La symbolisation non verbale, par exemple dans un entretien de recherche, se situe entre les étapes 1 et 2. C'est l'espace de médiation entre « le vécu tel que vécu », posé comme étant « illettré », et sa représentation dans la forme d'une verbalisation descriptive. Dans cet espace, on fait référence à l'acte de création pour désigner l'acte « réflexif » par lequel se fait ce passage. Le caractère italique dans la figure est utilisé pour faire apparaître la distinction entre les actes (en italique) et les produits de ces actes (en caractère gras). Dans le processus réflexif, les actes réflexifs sont habituellement posés comme étant des actes cognitifs. Ce sont les actes que la personne effectue pour produire de la verbalisation à l'une ou l'autre des étapes du processus.

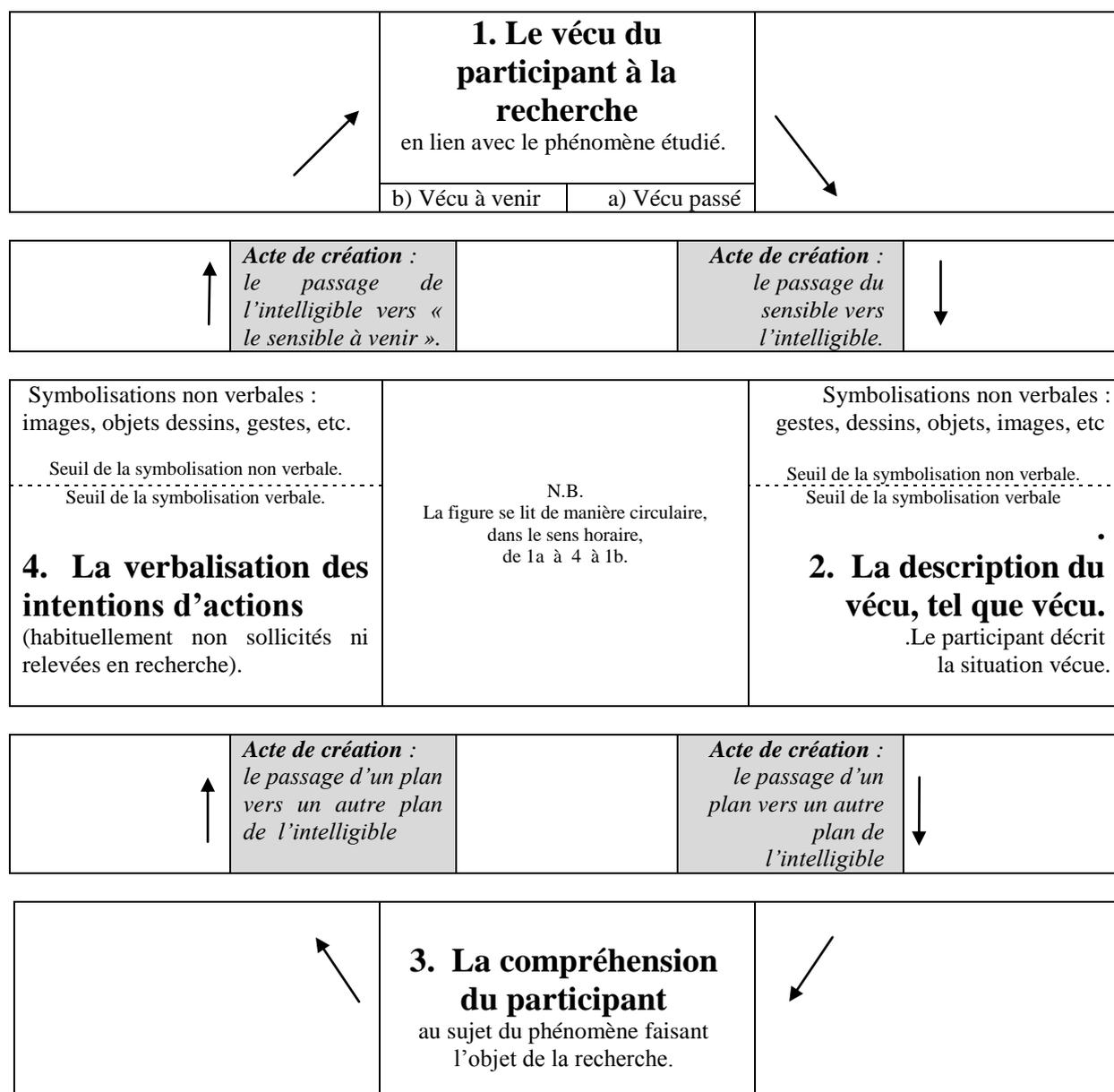


Figure 1
Modélisation du processus réflexif d'un participant
à une recherche qualitative

Cette importante distinction entre l'acte et le produit de l'acte est celle que fait Vermercsh dans la modélisation qu'il présente des étapes du passage du pré réfléchi au réfléchi selon Piaget. (1994, p.80)⁴⁷. Dans l'espace de médiation entre l'étape 1, le vécu, à l'étape 2, la description, Vermercsh désigne par « réfléchissement du vécu » l'acte qui consiste à faire exister sur le plan du représenté, une réalité (le vécu) qui existe, mais dans un tout autre mode que celui de la représentation. On dira par exemple que « le vécu tel que vécu » est le monde sensible du sujet, le lieu de la conscience directe, non réflexive. Le vécu est posé comme étant une totalité non différenciée. Du point de vue d'un intelligible à venir, le vécu porte toutes les potentialités de sens, une infinie de possibles.

C'est aussi le vécu de référence, nécessairement un vécu passé, celui auquel le participant se réfère dans sa verbalisation. Dans l'exemple de l'enseignante du préscolaire, c'est ce qui a été vécu le jour de la rentrée, quelques semaines avant qu'elle présente cette situation dans le contexte du séminaire réflexif. Pour la « superviseuse chat », c'est un moment en particulier, parmi tous les moments où elle a rencontré « l'étudiant souris ». Le vécu, au sens du vécu phénoménologique, est nécessairement unique et spécifié.

La question de la mémoire

En se référant à cette modélisation du processus du retour réflexif, on dira par ailleurs que le participant ne peut pas décrire son vécu sans effectuer cet acte de réfléchissement. Il s'agit d'un acte complexe, subtil, réalisé habituellement à l'insu du participant et du chercheur. On peut penser le réfléchissement selon divers angles. Un des plus important est l'angle de la mémoire.

Le vécu vers lequel le participant tourne son attention dans un entretien de recherche est toujours un vécu passé. À ce sujet, Vermersch fait une distinction essentielle entre l'acte de mémoire dite volontaire et l'acte de mémoire de type évocation d'un vécu. Dans le mode de l'évocation d'un vécu, le participant est moins dans le mode d'une recherche directe d'informations au sujet d'un moment vécu, dans le sens « d'essayer de se rappeler » ou « d'aller chercher l'information », mais davantage dans un état de « laisser revenir » le vécu passé.

En mobilisant cette faculté de la mémoire d'évocation, le participant se retrouve dans un « quasi revivre » du moment évoqué, proche de l'éprouvé corporel. Et c'est dans cette posture « réflexive » qu'il décrira au chercheur de quoi est fait ce vécu, par exemple sur le plan des sensations, des émotions, des pensées, des actions et de tout autres catégories ou sous catégories utiles à la description du vécu.

Cet état dans lequel se retrouve le participant est un vecteur important de la qualité de la recherche. C'est la qualité de la donnée de base de la recherche qui est en cause ici. On le sait, tout le reste de la recherche repose sur ces données de base. C'est le terreau fertile à partir duquel le participant fournira des données au chercheur et à partir desquelles celui-ci réalisera les étapes subséquentes de la recherche.

La question de la création

Un deuxième angle dans lequel on peut penser le réfléchissement du vécu, soit l'acte « réflexif » entre le vécu et sa description, est l'angle de la création. Vermersch y fait référence en ces termes au sujet

⁴⁷ Vermersch utilise quatre étapes pour décrire le passage, plutôt que trois comme ici, faisant ainsi d'autres nuances sur ce processus. Pour le propos de cet article, j'ai préféré ne considérer, sur le versant de droite du modèle (1a à 3), que les trois étapes de la modélisation habituelle de la pratique réflexive : vécu, description et compréhension. Il en est de même pour le versant de gauche (3 à 1b) pour lequel j'utilise quatre étapes, plutôt qu'en trois comme ici, pour décrire le retour dans le vécu à venir (voir Legault, 2004, p.48 : Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi).

de l'explicitation de l'action vécue.

« Le réfléchissement est donc un processus de projection d'une réalité d'un plan sur un autre plan : par exemple, du plan de l'action (*vécue*) au plan de la représentation. Le réfléchissement s'accompagne donc d'un changement qualitatif : l'action réalisée et l'action représentée ne sont pas au même plan psychologique, puisque le second introduit la fonction symbolique et l'utilisation de signifiants internes. Le réfléchissement n'est donc pas un simple transfert mécanique, il est une création d'une nouvelle réalité (réalité psychique représentée) ». (Vermersch, 2003; p. 81).

C'est cette manière d'aborder l'acte « réflexif » en tant qu'acte de création que je relève ici dans le travail de Vermersch. Produire un dessin symbolique spontané, exécuter un geste qui précède ou supplée temporairement à la parole, faire bouger des figurines sont des actes qui viennent alimenter et soutenir la création impliquée dans l'acte de réfléchissement. Ces techniques de symbolisation non verbales permettent « d'agir le réfléchissement », en particulier selon un mode qui s'accorde parfaitement avec l'essence même de cet acte, le mode de la création du représenté.

Faire un trait de couleur sur une feuille à dessin, manipuler des objets, s'arrêter sur des gestes signifiants en cours de verbalisation peuvent être vus comme étant la matérialisation d'actes « réflexifs ». La symbolisation non verbale et la symbolisation verbale se répondent et se nourrissent ainsi mutuellement. C'est ce rapport de réciprocité entre le non verbal et le verbal qui contribue à la qualité de la recherche.

L'acte de création en soutien à chacune des étapes du processus réflexif.

Cette idée de considérer sous l'angle de la création l'acte « réflexif » entre le vécu et la description du vécu, Pierre Vermersch y fait référence spécifiquement pour l'acte de réfléchissement du vécu, soit l'acte entre les étapes 1 et 2. Dans la modélisation de la figure 1, ce point de vue sur l'acte « réflexif » est étendu à l'ensemble du processus réflexif, donc également entre les étapes 2 et 3, 3 et 4 et 4 et 1b, le vécu à venir.

Il a été question, par exemple, dans le cas de la « superviseure-chat » et son « stagiaire-souris » de l'acte de création entre les étapes 2 et 3. Rappelons que, dans cet exemple, la superviseure se sert des figurines pour décrire la relation actuelle avec ce stagiaire, mais qu'elle s'en sert aussi pour comprendre ce qui se joue pour elle dans cette dynamique relationnelle. En manipulant ces figurines, en les observant plus finement, elle prend conscience, voire éprouve sensoriellement dans ses mains, que le chat et la souris sont de taille identique. C'est cette observation de « la chose telle qu'elle est » qu'elle comprend ce qu'elle vit dans cette relation d'égal à égal, au sens de quasi amicale, et que, pour elle, cela conduit à une confusion de rôle. Elle comprend en quelque sorte qu'être amicale dans la relation éducative a une portée différente de celle d'être l'amie du stagiaire.

Entre les étapes 1 et 2, la symbolique désigne donc des actions, principalement matérielles, mises au service de la présence à la vérité de son expérience, expérience au sens de l'éprouvé d'un vécu passé. Entre les étapes 2 et 3, la symbolique est mise à aussi au service de la présence à la vérité de son expérience, cette fois expérience au sens du « vécu de la réflexion », en cours de réflexion. Il y a un passage dans la progression de l'intelligibilité de la situation, du plan de la description au plan de la compréhension. Dans les incursions que la personne effectue sur le plan de la compréhension, tout se passe comme si le travail avec la symbolique, ici la manipulation des figurines, permettait à l'intelligibilité dans sa forme verbale et descriptive de conserver un lien vivant et dynamique avec sa nature originelle indicible.

La symbolique agit ici comme un liant entre les étapes de l'intelligibilité. La symbolique maintient reliées entre elles les étapes du processus réflexif. C'est la fonction primordiale de reliance de la symbolique. Le participant à la recherche se déplace sur les divers plans de l'intelligibilité, tout en conservant un lien avec le sensible, à la source de ce mouvement de déploiement du sens, jusqu'à son aboutissement dans un vécu à venir.

La symbolique permet de faire des incursions sur le plan de la description à partir d'appuis dans le sensible du vécu premier (de 1a à 2), des incursions sur le plan de la compréhension à partir d'appuis

descriptifs (de 2 à 3), de poursuivre la création de sens sur les plans des intentions d'actions à partir des appuis de la compréhension (de 3 à 4) et de transformer les intentions d'action, de leur forme verbale à une forme compatible avec le monde sensible (de 4 à 1b).

Avoir les figurines avec soi, par exemple, sur sa table de travail, en les positionnant face à face avec la distance juste, au moment d'une rencontre avec le stagiaire, constitue pour la superviseure une « métaphore ressource ». Le fait de les maintenir à vue, de les manipuler avant l'arrivée du stagiaire, sert de rappel des intentions d'actions créées avec beaucoup de soins dans la démarche réflexive, parfois de manière laborieuse. Tout se passe comme si le contact sensoriel avec le symbole des figurines, ici par exemple dans les modalités visuelle et tactile, déclenchait l'acte d'évocation, l'évocation de ce qui a été vécu dans le temps de la réflexion. Ce vécu de référence, un vécu passé, n'est pas constitué que d'actes mentaux (penser, se dire, comparer, faire des liens, etc), mais ce vécu de la réflexion est aussi fait de sensorialité grâce au caractère matériel des actions symboliques que sont, les dessins, les gestes, les mouvements corporels et autres éprouvés somatiques. Il y a reliance entre le vécu dans lequel se réinvestit la personne, le vécu de la démarche réflexive qui l'a précédé et le vécu de référence à l'origine, à la source même du retour réflexif.

Conclusion

Dans cet article, le thème de la symbolique en recherche qualitative est présenté en faisant appel à un modèle courant de la pédagogie du retour réflexif. Le fait de se référer à ce modèle permet de situer la place de la symbolique dans les étapes de la prise de conscience. On l'a vu, par exemple dans l'étape préverbale, alors qu'elle a la fonction de soutien à la première mise en mots du participant au sujet de son vécu passé. L'utilisation de ce modèle réflexif a cependant une autre fonction, plus fondamentale, soit celle de considérer le participant à la recherche en tant que « sujet-réflexif ».

Un entretien de recherche de type retour réflexif n'a pas, pour le chercheur, comme but premier de prendre de l'information auprès d'un participant à la recherche, mais de l'aider lui-même à s'auto-informer de ce qu'il a vécu et du sens qu'il crée. Cette approche est centrée sur la personne, soit sur l'être qui cherche à donner sens à son vécu, à le décrire, le comprendre, sur divers plans, par exemple sur le plan des savoirs, ou des valeurs et des croyances, ou de son identité, etc. La recherche qualitative en sciences humaines est l'étude d'un phénomène, un phénomène nécessairement humain, aussi bien alors s'adresser au participant à la recherche en tant qu'être humain, un créateur de sens et d'action. C'est dans cette activité orientée vers la quête de sens, pour lui-même, que le participant contribue le mieux à la qualité de la recherche. L'activité de développement de la connaissance en science humaine, vue comme une science de l'humain, aura d'autant plus de sens s'il y a, à sa racine, à sa source, une activité humaine qui a elle-même un sens pour la personne qui la réalise.

La recherche qualitative, même la recherche fondamentale, sans finalité utilitaire concrète directe, est inscrite, au moins implicitement, dans le projet de mieux comprendre l'humain, lui-même inscrit dans le projet du changement et d'une évolution vers une meilleure qualité de vie. La sollicitation et l'accompagnement des participants à une recherche est une occasion précieuse pour susciter des prises de conscience réelles pouvant engendrer des possibilités de changements. Les acteurs sociaux sollicités pour la recherche sont habituellement sur le terrain de la pratique effective, dans le lieu social et humain que s'efforce de comprendre la recherche. Même en nombre réduit, ces participants peuvent faire une différence importante dans leur institution, au cœur même des interactions personnelles ou professionnelles du quotidien. En termes de possibilités de retombées effectives de la recherche, ce sera toujours ça de gagner!

Références

- Bachelor A. et Joshi P. (1986). La méthode phénoménologique de recherche en psychologie. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 123 p.
- Deschamps C. (1993). L'approche phénoménologique en recherche. Montréal, Guérin Universitaire, 111p.
- Faingold, Nadine (1997). Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques. Dans Vermersch, P. et Maurel, M. (1997). Pratiques de l'entretien d'explicitation. Chap. 9. ESF. Paris.
- Fumat, Yveline, Vincens, Claude et Étienne, Richard. (2003). Analyser les situations éducatives.

ESF, Paris.

Giorgi A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburg, Duquesne University Press, 216 p.

Jung, C.G. (1964). *Man and his symbols*. J.G. Ferguson Publishing, New York.

Halprin, L. (1969). *The RSVP cycles. Creative processes in the human environment*. George Braziller Inc., New York.

Legault, M. (2007). *La symbolique en analyse de pratique. La présence au vécu de l'action, en cours d'action*. *Expliciter*, #70, p.1-9. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.

Legault, M. (2006a). *Analyse évolutive d'un parcours scientifique et méthodologique*. *Expliciter* #67. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.

Legault, M. (2006b). *La symbolique en analyse de pratique. Pour une pratique de la présence au vécu de l'action et au vécu de la réflexion (2^e partie)*. *Expliciter* # 64, p. 1-7. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.

Legault, M. (2005). *La symbolique en analyse de pratique. Pour une pratique de la présence au vécu de l'action et au vécu de la réflexion (1^e partie)*. *Expliciter* # 62, p. 35-44. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.

Legault, M. (2004a). *La symbolique en analyse de pratique. Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi*. *Expliciter* # 57, p.1-14. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.

Legault, M. (2004b). *La symbolique en analyse de pratique. La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée*. *Expliciter* # 55, p.31-38. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.

Legault, M. (2003). *La symbolique en analyse de pratique. Origine de l'étude sur la symbolique*. *Expliciter* # 52, p.1-14. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.

Legault, M. et Paré, A. (1995). *Analyse réflexive, transformations intérieures et pratique professionnelle*. Dans Serre, F.: *La pratique, source de recherche et de formation (numéro thématique)*. Cahiers de la recherche en éducation, 2:1, p. 123-164.

Legault M. (1989). *Le rapport à la nature dans une perspective développementale. Une recherche expérientielle sur le thème de la symbolique émergeant d'une démarche de créativité en milieu naturel*. Thèse de doctorat, Département de psychopédagogie, Université Laval, 285 p.

Paré, A. (1984). *Le journal. instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Centre d'Intégration de la Personne, Québec.

Proff I. (1973). *The symbolic and the real*. New York, Mc Graw Hill, 234 p.

St-Arnaud, Y. (1995). *L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération*. Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal.

Perrenoud, P. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris, ESF, 2001. 219 pages.

Van Manen, M. (1990). *Reseraching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London (Ont.), The Althouse Press. 202 p.

Vermersch, P. (1994; 4^e éd. 2003). *L'entretien d'explicitation*. ESF, Paris.

Vermersch, P. et Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. ESF. Paris. 263 p.

*« Ipséité agissante », « Évocation du futur »
et autres « Morceaux choisis pour échange »
avec les membres du Grex.*

Maurice Legault

Morceau #0 : Du « bonheur » dans l'écriture

Je présente dans ce bref article quelques points que je soumetts à l'attention des collègues du Grex pour échange lors du séminaire du 8 juin. Il s'agit de « morceaux » de réflexion ramassés au cours des derniers mois. Depuis janvier dernier, et cela jusqu'à décembre prochain, j'ai le bonheur de travailler chaque jour pendant quelques heures, ou presque, à l'écriture d'un bouquin sur la pratique réflexive comme moyen de développement personnel et professionnel.

Il s'agit la plupart du temps d'une écriture de type exploration et création d'idées sur des thèmes pré-déterminés, mais aussi très souvent sur des thèmes que je découvre dans l'acte même d'écrire. Dans ce mode de type création, l'écriture coule de source, d'où le titre « du bonheur dans l'écriture ».

Il y a déjà une différence dans la fluidité de l'écriture quand je suis dans le mode de travail d'écriture directe du livre, par exemple, dans un des dix ou douze chapitres déjà en place. Cela reste majoritairement des temps heureux. Les turbulences dans l'écriture apparaissent quand je travaille à un texte spécifiquement orienté vers la publication, par exemple, pour un article comme celui que je présente dans ce numéro 80 d'Expliciter sur les symbolisations non verbales en recherche. Il m'a semblé ces derniers temps qu'une partie de la difficulté vient du trop grand souci pédagogique que je vis dans ces productions dans leur forme prête pour publication. Mais peut-on être trop pédagogique?

Morceau # 1 : Ipséité agissante

En réfléchissant à la notion « d'ipséité sans concept » (c.f. le mot sur le bout de la langue), je me suis dit que cette expression, formulée de cette manière, désignait un phénomène auquel il manque quelque chose. Le phénomène est sans concept. L'ipséité est en quelque sorte posée comme étant en manque de quelque chose. Je me suis donc demandé quel terme pourrait être utilisé avec le mot ipséité pour la désigner sans cet aspect d'absence de quelque chose. Il s'agissait de faire comme si l'ipséité allait très bien et qu'il ne lui manquait rien. *Je m'amuse un peu ici évidemment.* Quelle serait donc la formulation qui accentuerait la propriété inhérente de l'ipséité. J'en suis arrivé à l'expression « ipséité agissante ».

Si l'ipséité existe en soi, si on a ce sentiment de connaître quelque chose, mais sans avoir les mots pour le dire, l'ipséité peut alors prendre deux directions, soit celle de l'intelligibilité, soit celle de l'action. Dans ce deuxième cas, ce qui nous habite de bien réel, mais d'indicible, bifurque vers l'action en cours. D'où sa propriété agissante. Dans le diagramme de la figure 1, j'ai associé cette notion à celle du réfléchissement-dans-l'action. On pourrait peut-être aussi associer ce terme à l'intuition, dans le sens courant du terme quand on dit, par exemple, qu'un expert agit avec intuition dans une situation complexe, parfois dans l'urgence. Il sait que c'est la bonne chose à faire, sans y penser, et ne valide la justesse de son action qu'après-coup.

Figure 3 Les boucles réflexives : réflexion-sur-l'action, description-dans-l'action et réfléchissement-dans-l'action⁴⁸

N.B. Le tableau se lit dans le sens horaire, de la cellule 1 à la cellule 13.

⁴⁸ Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier (7 à 13) (c.f. Legault, 2004, p.48) dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi (1 à 7) (c.f. Pierre Vermersch, 2003, p. 80).

	13. Vécu singulier (à venir), inscrit dans l'action. Connaissance en acte		1. Vécu singulier (antérieur), inscrit dans l'action. Connaissance en acte	
<i>12. La projection du plan de la métaphore au plan de l'action vécue</i>	↑↑	<i>Réfléchissement-dans-l'action</i>	↓	<i>2. Réfléchissement</i>
	↑	<i>Ipséité agissante, Siège de l'intuition</i>	←	↓
11. La métaphore Ressource potentiellement mobilisable dans l'action	↑			3. Vécu représenté Signifiants intériorisés, privés
<i>10. La création d'une métaphore personnelle</i>	↑↑	<i>Description-dans-l'action</i>	↓	<i>4. Thématisation</i>
	↑	←	←	↓
9. Vécu (re)verbalisé				5. Vécu verbalisé
Habillage à partir du sens	↑			Habillage par les significations
<i>8. Le décryptage du sens</i>	↑↑	<i>Réflexion-sur-l'action</i>	↓	<i>6. Réflexion</i>
	↑	←	←	↓
		7. Vécu comme objet de connaissance Construction de l'expérience		

Morceau # 2 : « Évocation » du futur

Peut-on « évoquer » le futur ? Si non, quel serait le terme qui désigne ce que l'on fait quand on anticipe ou qu'on se projette dans une situation à venir, voire même dans un moment « spécifié », et que l'on est dans cet état semblable à celui de l'évocation? Je fais référence, par exemple, au dispositif des niveaux logiques de Dilts, quand nous le mettons en oeuvre au sujet d'un projet à venir. Je pourrais aussi vous parler de ce que nous avons vécu lors de la première Journée Explicitation au Québec, en novembre dernier. En après-midi, nous n'étions plus qu'un petit groupe de cinq participants. Nous nous sommes installés en cercle et pendant une heure, en prenant la parole à tour de rôle, nous avons « évoqué collectivement » une activité de formation en nature à venir, tout à fait vraisemblable. Nous étions dans une position de parole incarnée, dans le sens de l'éprouvé d'un quasi vécu. Une expérience, complètement nouvelle pour chacun de nous, à la fois puissante et étrange.

Morceau # 3 : Symbolique et explicitation

Lors de la deuxième Journée Explicitation au Québec, en février dernier, nous avons sur place le matériel nécessaire pour travailler avec la symbolique. La proposition était que les participants pouvaient utiliser, s'ils le voulaient, en cours d'entretien d'explicitation, les ressources mises à leur disposition dans la salle de travail : plusieurs anciennes revues du National Geographic dont les images pouvaient être découpées, des figurines et autres petits objets, des pastels et tablettes à dessins, etc. Il s'agissait d'explorer la possibilité de « soupoudrer » de symbolique les entretiens fait au cours de cette journée de pratique. Il s'agissait d'une première exploration structurée avec la symbolique en soutien et en complément à l'explicitation. Un atelier à reprendre avec des membres du Grex au cours de l'année prochaine?

Maurice

Pour une herméneutique acousmatique :

1. Un lien vers l'explicitation

Yves de Champlain et Danielle Nolin

1. Introduction

Contre toute attente, le terme « herméneutique acousmatique » n'est pas tiré d'un rap post-moderne. L'herméneutique, quoi que ce terme renvoi à une multitude de conceptions et de pratiques, indique de façon générale qu'il s'agit là d'une démarche interprétative, visant la compréhension. L'acousmatique, en revanche, est une approche empruntée à la recherche musicale qui nous sert à penser et à décrire la démarche phénoménologique d'un je qui se dépose pour s'entendre. C'est pourquoi cet article, nous l'écrivons au Je.

Ce n'est donc pas un fait banal si avant de faire de la recherche, j'ai d'abord suivi une formation en musique - tandis que j'ai suivi une formation en art dramatique. Cette formation en art suppose effectivement une certaine pratique et, surtout, une certaine conception de la réduction (Vermersch, 2001). Non seulement l'acousmatique est emprunté à l'art des sons, mais son application en recherche est inséparable d'une conception esthétique de la recherche.

Autre fait peu commun, l'herméneutique acousmatique est une méthodologie de recherche « radicalement en première personne » (Vermersch, 2000). En cela aussi, la démarche est parente d'une création artistique.

Néanmoins, la véritable question que pose l'herméneutique acousmatique n'est pas liée à une technique de jeu, mais plutôt à la manière dont je me forme.

Ce qui est donc proposé, c'est une série de 4 articles écrits conjointement. Le premier est une présentation générale de l'herméneutique acousmatique et de ses liens avec les bases de l'explicitation et avec d'autres intérêts du grex, notamment la question du sens se faisant. Les second et troisième seront une présentation plus approfondie de l'herméneutique acousmatique comme méthodologie de recherche et outil d'analyse sur deux terrains : le roman d'auto-formation et l'analyse de pratique. Le quatrième va finalement présenter l'approche en tant que dispositif de formation.

Le présent texte dresse donc, tout d'abord, une présentation assez générale de l'acousmatique : ses origines historiques, ses fondements théoriques et son versant herméneutique. Dans un deuxième temps, il est question du rôle central pour la méthode du réfléchissement, de la relation avec l'imaginaire et de la question de la création du sens.

Ce texte emprunte beaucoup de concepts élaborés par Pierre Vermersch, notamment autour du réfléchissement, du sens se faisant et du « reflètement ». D'abord pour mettre en évidence les liens et les similitudes avec l'herméneutique acousmatique, mais aussi parce que ces concepts en permettent une meilleure compréhension. Par ailleurs, je souhaite que cette approche acousmatique, par ses références transdisciplinaires, ouvre à son tour à une compréhension élargie de ces processus enchevêtrés et discrets que sont ceux de la création de sens.

2. L'acousmatique

L'écoute constitue le point central de l'acousmatique, au point où l'on va d'abord parler de l'écoute acousmatique. Il s'agit d'une conception tirée du monde de la musique, plus particulièrement de « l'art des sons fixés » (Schaeffer, 1966). Ce terme a été en effet élaboré dans le cadre de la musique concrète, musique composée à partir de sons enregistrés.

2.1. *Fondements historiques*

Le terme « acousmatique » nous vient du grec akousma : « ce qu'on entend ». Ce terme est attribué à Pythagore (VI^e siècle avant J.-C.).

Pythagore [...] dispensait, dit-on, son enseignement - uniquement oral - dissimulé derrière une tenture afin que ses disciples ne soient pas distraits par sa présence physique et puissent concentrer leur attention sur le seul contenu de son message.

Dhomont, 1991, p. 9

Si cette version est généralement acceptée (Bayle, 1985; Guérin, 1993; Schaeffer, 1966), on trouve aussi une autre version selon laquelle l'acousmatique tient son origine du nom donné à un disciple de Pythagore en particulier, qui suivait ainsi les leçons du maître (Rey, 2000, p. 28). Quoiqu'il en soit, le terme qualifie « un son entendu sans que l'on puisse en voir la cause ». Notons aussi le terme « acousmate » qui désigne « un bruit imaginaire » (Ibid.).

En 1955, lors des débuts de la musique concrète, le poète Jérôme Peignot reprend ce terme pour désigner « cette distance qui sépare les sons de leur origine » (Peignot, 1955, cité par Dhomont, 1991, p. 9). En effet, la musique concrète, inventée par Pierre Schaeffer, repose sur une perception nouvelle des sons. Aujourd'hui, le terme « musique concrète » désigne encore les travaux d'une certaine époque, plus particulièrement celle des débuts de Pierre Schaeffer et de Michel Henry. La musique qui est aujourd'hui créée en filiation avec ce courant et en continuité avec les développements théoriques de la musique concrète est généralement appelée « musique acousmatique » (Guérin, 1993). Il serait par contre plus juste de parler d'un « art acousmatique » ou mieux, d'acousmatique tout court. Il serait logique de considérer que si l'acousmatique est bien, à l'instar de la musique, un art des sons, ce n'est pas pour autant de la musique, et ce pour les mêmes raisons qui font que le cinéma n'est pas du théâtre. En effet, l'acousmatique est un art des sons fixés, ou enregistrés, tout comme le cinéma tient sa particularité d'être fait d'images fixées, filmées.

Fait remarquable, l'acousmatique se distingue de la musique instrumentale aussi par la nature qualitative de son approche. Dans le domaine de la musique dite « sérieuse », la période d'après-guerre a vu émerger deux courants dominants. Aux États-Unis, John Cage (1961) inaugure une musique où le hasard prend une place prédominante, allant jusqu'à réduire l'instrumentiste au silence (Cage, 1952). C'est, en quelque sorte, une musique « négativiste », au sens d'une abdication de la volonté humaine face à la complexité de la vie, une invitation à simplement être attentif au moment présent, quel qu'il soit. À cette même époque, en Europe, se développe en revanche une musique positiviste à l'extrême, dont le compositeur et chef d'Orchestre Pierre Boulez (1963) et le philosophe Theodor Adorno (1958, 1963) sont les figures de proue. On pourrait dire que la volonté humaine est considérée ici comme trop dangereuse et que toute hiérarchie doit être, enfin, supprimée. Tout doit donc être contrôlé selon des critères rationnels, chaque aspect de la musique, dynamique, timbre, rythme, hauteur de note, devient un paramètre égal à tous les autres, c'est l'avènement de la musique sérielle. Cette mentalité va de pair avec la domination, à la même époque, du positivisme dans le domaine de la recherche en sciences humaines.

Ce que Schaeffer (1966) propose, en revanche, avec la musique concrète, c'est une authentique approche qualitative. Cette approche qui, comme on le verra, se fonde avant tout sur une relation de perception, sera d'ailleurs sévèrement critiquée par les tenants de la musique instrumentale pour son incapacité à codifier sa musique avec la précision mathématique propre à l'écriture instrumentale. Évidemment, la précision de l'écriture musicale ne fournit aucune information à propos de la perception que pourrait en avoir un auditeur et, ironie du sort, la plus grande critique adressée à la musique sérielle (Xenakis, 1963) a été le fait que les structures sur lesquelles elle était basée étaient impossibles

à percevoir ! L'acousmatique est donc la toute première approche qualitative musicale puisqu'elle propose un système construit d'abord et avant tout sur la perception subjective de l'auditeur.

Le terme « musique concrète » a d'ailleurs été choisi par Schaeffer pour mettre en évidence ce que Piguet nomme un « renversement sémantique » (Vermersch, 2001) dans lequel on prend comme point de départ le concret du son, pour élaborer une oeuvre plus abstraite, tandis que la musique occidentale avait toujours effectué la démarche inverse, soit de prendre forme dans l'abstraction de la partition pour finalement devenir une matière sonore concrète lors du concert.

2.2. Fondements théoriques

Pierre Schaeffer, dans le *Traité des objets musicaux* (1966), situe l'écoute acousmatique en opposition à l'écoute naturelle et en relation à « l'écoute réduite ». L'écoute réduite correspond à une réduction phénoménologique appliquée à l'écoute. Travaillant à l'Institut National de l'Audiovisuel à l'époque bénie des rouleaux de cire, Schaeffer devait composer fréquemment avec des sillons fermés, ruinant l'enregistrement, mais mettant ainsi un court fragment sonore en boucle. Schaeffer a ainsi pris conscience que l'écoute répétée d'un court fragment amène les variations de l'écoute.

Les variations de l'écoute [...] ne sont pas le fait d'un « flou » dans la perception, mais d'éclairages particuliers, de directions chaque fois précises et révélant chaque fois un nouvel aspect de l'objet, vers lequel notre attention est délibérément ou inconsciemment engagée.

Chion, 1983, p. 19

Autrement dit, c'est la permanence de l'objet qui permet la variation de l'écoute, tout comme c'est la variation de l'écoute qui constitue l'objet. Ceci met en évidence le caractère fondamental, en acousmatique, du fait de travailler avec des sons fixés sur un support.

Comme le relève Stéphane Roy (1993), l'écoute réduite ne se pratique réellement que sur un « objet sonore », c'est-à-dire une unité perceptive ou gestalt qui n'existe que dans l'intention de l'écoute réduite elle-même. Cet objet peut être lui-même fragmenté en plusieurs objets ou amalgamé en un autre plus long, selon les limites de la perception d'une unité. Aussitôt qu'un son se retrouve en contexte, on peut encore pratiquer une écoute réduite, mais de manière relative qui ne peut être comparée à un fragment mis en boucle, à cause des phénomènes d'anamorphose, c'est-à-dire de l'effet déformant du contexte sur la perception. Roy note également que l'écoute réduite peut ainsi exister à l'intérieur d'intentions à plus large échelle, comme par exemple la composition ou l'analyse d'une oeuvre. L'écoute réduite dépend ainsi de l'épochè, d'une mise en parenthèse de l'intention habituelle d'écoute, d'une dissociation entre le son et la cause, l'événement ou la signification.

Ce qui distingue l'écoute réduite comme une authentique pratique de réduction phénoménologique tient dans la prise en compte de l'ensemble des orientations de la réduction, telles que décrites par Vermersch (2001). L'orientation noématique se trouve définie par l'objet sonore, qui est à la fois le résultat d'une réduction d'un extrait sonore plus long, un « moment spécifié », et le point de départ de la réduction, c'est-à-dire de l'écoute réduite. L'orientation égoïque est liée au contexte de la recherche musicale. L'écoute réduite est pratiquée soit dans un contexte éducatif, soit par un compositeur, soit par un analyste. Enfin, pour ce qui est de l'orientation noétique, si l'écoute réduite est toujours d'abord présentée comme un acte d'inhibition rétroactive par rapport à notre habitude de chercher à connaître la source et la cause des sons que l'on entend, ou à leur donner une signification, l'écoute réduite vise réellement une inhibition pro active, puisqu'elle vise la création de nouvelles oeuvres acousmatiques. Comme on le verra plus loin, même l'analyse d'une oeuvre acousmatique est abordée selon un point de vue heuristique plutôt que téléologique.

Schaeffer (1966) distingue par ailleurs quatre modes d'écoute : écouter, ouïr, entendre et comprendre.

Ainsi, si écouter (1), c'est prêter l'oreille à la source d'un son, à viser sa cause, l'événement, ouïr (2), est une activité quasi-ininterrompue, l'oreille reçoit bien plus qu'on ne souhaite écouter ou comprendre. Entendre (3) implique une intention d'écoute, une sélection en vue d'une qualification de ce qui se présente à nos oreilles. Comprendre (4), finalement, c'est saisir un sens en fonction d'un code, une écoute sémantique. L'écoute réduite apparaît ainsi clairement dans la mise en parenthèses de l'événement, de la cause et de la signification (modalités objectives), de même que dans une sélection très fine du matériau brut pour cibler un élément très précis, pour l'abstraire du concret inépuisable et

ainsi le laisser apparaître dans son essence, laissant apparaître du même coup les modalités de notre propre perception dans ses variations. « Et je m'aperçois alors que c'est dans mon expérience que la transcendance de l'objet par rapport au flux changeant de ses différentes perceptions se constitue » (Chion, 1983, p. 31). Ce qui fait la particularité de l'acousmatique c'est sa position radicalement phénoménologique par laquelle la perception n'est pas liée à un médium conceptualisé d'écriture mais à un médium qui vise à restituer l'événement acoustique de la manière la plus fidèle possible. Y'a-t-il moyen, maintenant, d'utiliser ce concept dans le cadre de la recherche ?

Les quatre modalités de l'écoute

(Schaeffer, 1966)

	ABSTRAIT	CONCRET
	parce que l'objet est dépouillé en qualités qui servent à qualifier la perception (3) ou à constituer un langage, à exprimer un sens (4).	parce que les références causales (1) et le donné sonore brut (2) sont un concret inépuisable.
OBJECTIF parce qu'on se tourne vers l'objet de perception.	(4) COMPRENDRE un sens véhiculé par des SIGNES.	(1) ÉCOUTER des événements, des causes dont le son est INDICE.
SUBJECTIF parce qu'on se tourne vers l'activité du sujet percevant.	(3) ENTENDRE des objets sonores qualifiés dans une perception qualifiée.	(2) OUÏR des objets sonores bruts dans une perception brute.

2 -Situer l'herméneutique dans l'expérience acousmatique

Une longue hésitation entre le son et le sens.

Paul Valéry

Dans le cadre de la recherche en sciences de l'éducation, on doit le rapprochement entre herméneutique et acousmatique à Jacques Daignault (2002) par le biais du roman de formation. C'est Danielle Nolin (2007) qui a ensuite fait le lien avec les travaux de Ricoeur (1986, 1990), en particulier avec l'herméneutique du soi, et qui a grandement développé les enjeux méthodologiques liés à la recherche et à la mise en oeuvre de ce concept d'écoute. Yves de Champlain (2008) apporte une nouveauté en développant une herméneutique acousmatique en lien avec l'analyse de pratique. Ces deux facettes seront développées dans les articles subséquents. Voyons d'abord comment l'herméneutique et l'acousmatique se rencontrent.

Stéphane Roy (1993) a été le premier à faire le rapprochement entre herméneutique et acousmatique dans l'élaboration d'une méthode d'analyse des oeuvres acousmatiques. Il situe alors cette démarche, à la suite de Jean-Jacques Nattiez (1990), comme

essentiellement une démarche herméneutique puisqu'elle est basée sur une « intrigue », c'est-à-dire un choix méthodologique particulier de la part de l'analyste pour attribuer une interprétation à l'oeuvre.

Roy, 1993, p. 71

Roy considère la démarche herméneutique comme nécessairement heuristique, refusant en cela un sens ontologique préexistant. « Au contraire, toute analyse herméneutique exige de la part de l'interprète (ici l'analyste) qu'il s'absorbe dans le « champ sémantique » de l'oeuvre (Ricoeur, 1969, p. 58) et qu'il en pratique une interprétation forcément subjective » (Roy, 1993, p. 72). L'aspect heuristique de la méthode a donc le rôle de valider la construction de sens à l'intérieur d'une téléonomie, c'est-à-dire d'un sens qui se construit en visant une projection idéale qui se valide et se modifie tout au long de cette construction.

Partant de là, sachant le lieu de construction que constitue l'expérience acousmatique, et sachant comment l'herméneutique peut aborder cette expérience, est-il possible de tirer des leçons valables de l'expérience acousmatique et d'en faire un lieu d'herméneutique en soi ? Francis Dhomont résume ainsi les éléments fondateurs de l'art acousmatique, éléments qui seront ensuite repris, expliqués, puis élaborés en vue d'une herméneutique acousmatique :

1. Tout d'abord, bien entendu, le préalable pythagoricien : « Écouter sans voir » (Bayle).
2. L'importance décisive de la sono-fixation (Chion) sur un support (analogique, numérique, peu importe : bande, disquette, disque compact, etc.)
3. Un mode de création fondé sur la perception mentale plutôt que strictement auditive (au sens de la psycho-acoustique).
4. D'où l'on postule l'acousmatique (ses visées, sa conduite d'écoute perceptive) comme discipline phénoménologique.
5. La problématique causalité/non-causalité et causalité virtuelle des éléments sonores mis en présence (d'où peut émerger la narrativité).
6. Une rhétorique des morphologies et de leurs prégnances.
7. Une musique du son en tant que matière sonore.
8. L'espace comme dimension compositionnelle à part entière, de l'élaboration de l'oeuvre jusqu'à sa projection en salle.

Dhomont, 1993, pp. 57-58

Sans prétendre à une correspondance pure et simple, osons tout de même l'analogie jusqu'au bout.

« Écouter sans voir »

L'acousmatique prend comme point de départ une expérience d'écoute dans laquelle les référents visuels sont absents. Nous avons tous la réaction spontanée de lever la tête en entendant un grand bruit, ou de chercher du regard la source de ce son que nous n'arrivons pas à identifier. L'acousmatique postule plutôt que l'absence de référent visuel permet une perception plus riche du son. Une démarche d'herméneutique acousmatique favorisera donc une écoute dans une apercéption où la personne se coupe autant du contexte de l'élément retenu que de son propre entourage et demeure disponible à ce que cet élément pourra évoquer en elle ou pour elle. C'est en ce sens que l'herméneutique acousmatique se situe dans la lignée de l'herméneutique instaurative :

L'herméneutique désigne l'art de l'interprétation et de la compréhension. L'herméneutique instaurative ne cherche pas à expliquer le symbole en le réduisant à une cause, elle cherche au contraire à le comprendre en explorant les significations que le symbole fait jaillir (instaure) dans la conscience de l'interprète. L'herméneutique instaurative est une attention aux résonances symboliques que l'expérience produit dans notre esprit. Alors ce n'est plus l'interprète qui donne sens à l'expérience, mais c'est l'interprète qui est révélé à lui-même par les symbolisations que l'expérience instaure en lui.

Galvani, 2005, p. 69

L'importance décisive du support.

À l'origine, c'est cette possibilité de fixer un son sur un support (disque, bande magnétique) qui a permis cette découverte du son détaché de son contexte. L'herméneutique acousmatique s'adresse donc à un texte fixé sur un support, que ce soit un texte écrit, enregistré ou même filmé.

Un mode de création fondé sur la perception mentale

L'acousmatique ne s'intéresse pas au son comme donnée physique objective, mais comme événement perçu subjectivement. C'est avec cette subjectivité des perceptions que l'oeuvre va jouer. L'herméneutique acousmatique va donc favoriser d'abord l'émergence d'une création subjective fondée sur ce que la personne perçoit du texte.

L'acousmatique comme discipline phénoménologique

Lorsqu'on entend un son et qu'on se dit, sans nécessairement sans rendre compte, « c'est un violon », on interprète ce son en le reliant à sa cause et, du coup, ce son n'a plus rien à dire en soi. Il doit jouer une mélodie sinon il devient rapidement ennuyant, voire ennuyeux. L'écoute réduite, en suspendant cette interprétation, permet au compositeur de laisser vivre le son et de le déployer à d'autres niveaux. C'est cette époque qui permet à l'herméneutique acousmatique d'être autre chose qu'une suite d'associations subjectives à partir d'un événement. Si on suspend également l'interprétation de cette réaction subjective que le texte provoque en soi, alors cette réaction peut y vivre, ce qui permet de déployer la compréhension à d'autres niveaux. Ce texte devient alors l'oreille qui m'écoute et qui me permet de me comprendre.

La problématique causalité/non-causalité des éléments mis en présence (d'où peut émerger la narrativité)

Outre les référents visuels absents, c'est tout le rapport de causalité, les causes du son, qui est mis de côté par l'acousmatique. Bien que le premier rapport à la musique concrète soit souvent d'entendre une musique faite de sons de voiture, de porte ou autres, c'est d'abord l'affranchissement de ce rapport de causalité qui permet d'ouvrir un espace proprement artistique. Néanmoins, une fois que ce rapport est supprimé au premier niveau, il se reconstitue à un autre niveau, comme l'a si bien expliqué Smalley (1986) par rapport au geste. C'est de cette création de nouveaux niveaux de rapports de causalité que peut émerger un discours, une narrativité, voire même « une activité de langage » (Dhomont, 1993, p. 57). Comme on l'a vu, l'herméneutique acousmatique suspend également ce rapport de causalité de premier niveau en refusant l'association ou l'interprétation directe du texte. Ceci pour permettre à d'autres associations, d'autres interprétations, certes, mais qui sont le fruit d'une narrativité inhabituelle, ouvrant ainsi à des espaces de soi plus profonds, plus rarement visités, ou alors entrevus selon une perspective renouvelée.

Une rhétorique des morphologies et de leurs prégnances

La morphologie du son, que ce soit son enveloppe, son timbre ou ses particularités dynamiques, est ce qui permet au compositeur d'assembler des sons de toutes sortes de manière esthétique et cohérente. Si, par la suspension phénoménologique, le sujet laisse vivre ses réactions en lui, il prend conscience que ces réactions l'habitent d'une certaine façon, ce qui leur donne une certaine morphologie. C'est cette perception de la morphologie de ces réactions qui lui permet de les reconnaître et d'en dégager une compréhension cohérente sans pour autant les interpréter au fur et à mesure. Tout comme dans l'acousmatique, la morphologie indique des pistes à suivre.

Une musique du son en tant que matière sonore

Il est difficile de rendre compte du plaisir que peut représenter, pour le compositeur, la possibilité de traiter le son comme une matière : tenir le fragment de bande dans ses mains, le retourner pour le faire jour à l'envers, le coller en boucle et le voir défiler en rond tout en écoutant cette boucle. Bien entendu, le développement des technologies numériques rend cette relation à la matière sonore plus abstraite, en même temps qu'elle démocratise l'accès aux outils qui permettent cette relation. Quoi qu'il en soit, dans le processus herméneutique, pour le laisser vivre et en ressentir les morphologies, il faut bien que le texte habite la personne dans sa matière. Il faut laisser ce texte devenir « matière » à réflexion.

L'espace comme dimension compositionnelle à part entière

Les outils de traitement du son permettent au compositeur de créer un espace virtuel. Une prise de son plus ou moins rapprochée, des filtres de basses ou de hautes fréquences, de la réverbération, toutes ces techniques vont amener l'auditeur à se figurer un espace plus ou moins grand, une intimité plus ou moins marquée, dans laquelle l'acousmatique va pouvoir exister. De même, lors du concert, un orchestre de haut-parleurs, souvent plus de vingt répartis dans toute la salle, va permettre d'investir une nouvelle dimension de l'espace, non plus en un lieu virtuel, mais dans ce lieu où se situe l'auditeur lui-même. Pour l'herméneutique acousmatique, il s'agit de créer cet espace en soi, par le biais de l'époque, de manière à laisser de la place en soi à l'émergence d'une nouvelle compréhension. Car l'espace herméneutique, c'est l'horizon (Gadamer, 1960) qui peut être lui-aussi lointain et dégage,

comme il peut se retrouver, concrètement, « bloqué » (Daignault, 2002, p. 165). De plus, cette fusion des horizons que constitue la compréhension implique également un espace d'accueil en soi.

Mais la notion clé de ce transfert entre l'art acousmatique et l'herméneutique acousmatique se situe au niveau de l'écoute, qui est le fondement de toute acousmatique. Il faut ainsi, à la suite de Tomatis (1974), considérer l'écoute non seulement comme une capacité de perception acoustique, mais comme une faculté humaine fondamentale, d'une très grande subtilité, qui implique l'ensemble de l'enveloppe sensible. Cet engagement de notre globalité inclût, nécessairement, un acte de conscience :

L'écoute évoque, dans notre esprit, l'immanence de la conscience ; elle ne peut exister sans que cette dernière soit présente. De même que toute conscience qui veut s'exprimer exige une écoute d'elle-même qui produit, sur le plan du contrôle, une audition consciente.

Tomatis, 1974, p. 40

On reconnaît donc à l'ensemble du corps la capacité de participer à l'écoute. On reconnaît également le rôle de la conscience à tous les niveaux de l'écoute, de même que le rôle de l'écoute dans l'expression de la conscience. Ainsi, l'écoute acousmatique devient une modalité d'écoute de soi dans nos plus infimes détails. Mais pour s'approcher autant de soi, Ricoeur avance qu'il faut d'abord une certaine distanciation.

Le texte est, pour moi, [...] le paradigme de la distanciation dans la communication; à ce titre, il révèle un caractère fondamental de l'historicité même de l'expérience humaine, à savoir qu'elle est une communication dans et par la distance. [...] on élaborera la notion de texte en vue de cela même dont elle témoigne, à savoir la fonction positive et productive de la distanciation au coeur de l'historicité de l'expérience humaine.

Ricoeur, 1986, p. 102

L'herméneutique acousmatique consisterait donc, dans un premier temps, à se détacher de l'affirmation que « [...] si tout discours est effectué comme événement, tout discours est compris comme signification » (Ricoeur, 1986, p. 104). Pratiquer une écoute réduite du texte, ne visant ni l'événement, ni la signification, pour cibler non pas des objets sonores, mais des objets résonnants, que l'on peut observer à répétition, dans une posture phénoménologique, à travers les variations de notre perception qui nous révèlent cet objet. Ceci étant possible puisque que « D'abord, l'écriture rend le texte autonome à l'égard de l'intention de l'auteur. Ce que le texte signifie ne coïncide plus avec ce que l'auteur a voulu dire » (Ricoeur, 1986, p. 111). La posture acousmatique devient ainsi la méthode heuristique qui permet, autant au lecteur qu'à l'auteur, d'assumer et d'opérationnaliser cette distance face au texte, distance qui est la condition même d'une herméneutique telle que la conçoit Ricoeur :

Si nous ne pouvons plus définir l'herméneutique par la recherche d'un autrui et de ses intentions psychologiques qui se dissimulent derrière le texte, et si nous ne voulons pas réduire l'interprétation au démontage des structures, qu'est-ce qui reste à interpréter? Je répondrai : interpréter, c'est expliciter la sorte d'être-au-monde déployé devant le texte.

Ricoeur, 1986, p. 114

Or, l'être-au-monde déployé devant le texte, c'est « soi-même comme un autre » (Ricoeur, 1990). C'est la rencontre de l'altérité incluse dans le soi, qui permet la rencontre de l'ipsité (identité ipse), c'est-à-dire le soi qui n'est pas déterminé par comparaison (identité idem) mais qui conserve son identité au travers de son évolution. On y retrouve donc la structure du « sens expérientiel ... une chose en tant qu'une autre » (Vermersch, 2008, p. 35). Mais cette chose, en l'occurrence, c'est soi-même, en tant qu'autre.

Le même soi qui est, selon Damasio (1999), enraciné dans le sentir et donc sensible aux morphologies de nos réactions. L'herméneutique acousmatique se trouve ainsi à articuler une rencontre de la phénoménologie et de l'herméneutique au niveau sensible. On s'attend donc à voir s'y déployer la raison sensible (Denoyel, 1999), c'est-à-dire des inférences par transduction, du singulier au singulier. C'est effectivement ce qui se passe lorsque j'en arrive à considérer une chose en tant qu'une autre. C'est aussi ce qui donne cette impression d'illumination (Vermersch, 2008) ou de eurêka propre aux démarches heuristiques.

Schaeffer a tout d'abord parlé de musique concrète. Il signifiait, en cela, le renversement radical du mode de création d'une oeuvre musicale, un renversement sémantique. L'herméneutique acousmatique opère aussi un renversement radical. À l'origine, le texte est écouté. Mais lorsque s'opère le renversement, c'est alors le texte qui m'écoute et qui me permet ainsi de me dire.

2. Le moment acousmatique

2.1. *Acousmatique et réfléchissement*

« Ce que je te propose, si tu en es d'accord, c'est de prendre le temps de laisser revenir un moment où tu as vécu de la satisfaction. » Cette exemple canonique d'ouverture d'un entretien d'explicitation est en soi un moment très intéressant en ce qu'il initie chez l'interviewé (A).

Comme on le sait, le premier acte que cette question provoque est le réfléchissement qui consiste à faire passer au plan de la représentation un vécu qui n'était qu'agi. « Mais la façon dont il existe, au plan de la représentation, est déterminée par le codage sensoriel dans lequel le sujet traduit le vécu » (Vermersch, 2003, p. 82). On trouve ici un point commun avec Damasio (1999) à propos de l'enracinement sensoriel de la conscience. La représentation, à ce stade-ci, n'existe pas nécessairement au travers de codages visuels ou langagiers mais est davantage liée aux sens et au senti. Suite à cela, A va prendre graduellement contact avec un moment spécifié d'une situation qu'il aura choisie et commencera à la verbaliser.

Tentons l'exercice suivant : répétez pour vous-même et à voix haute cette phrase « Ce que je te propose ... » et tournez votre attention vers ce que cette phrase éveille en vous comme réaction, en identifiant aussi le mot de la phrase qui est lié à cette réaction. Il se peut aussi qu'un mot attire votre attention en premier et que celui-ci pointe vers une réaction, comme si ce mot avait une résonance particulière en vous. Plutôt que de laisser venir un moment, laissez vivre cette réaction, c'est-à-dire observez-là sans tenter de la qualifier ou de lui trouver une signification. Et répétez ce mot, toujours à voix haute et pour vous même, comme si le mot était le câble qui alimente la réaction.

Ce mot est le premier objet sonore sur lequel vous pratiquez une écoute réduite. La résonance interne de ce mot est le seconde objet sonore sur lequel vous pratiquez l'écoute réduite. Cette résonance se transformera probablement tranquillement, jusqu'à ce qu'un sens, un mot, émerge ... une « cristallisation » ... un « reflètement » (Vermersch, 2008) ? Vous pouvez alors laisser émerger le sens ou le considérer comme un nouvel objet sonore et en pratiquer une écoute réduite. Il s'agit donc, pour chaque sens émergent, de choisir de le traiter de manière réflexive ou comme une étape du réfléchissement.

2.2. *L'acte créateur*

Plusieurs philosophes et chercheurs se sont intéressés à la question de l'acte créateur. Descartes s'y est intéressé en passant par la raison (la volonté libre d'imaginer). Kant, pour sa part, s'y intéresse en parlant de la différenciation entre le beau et le sublime. On constate que c'est l'esprit qui est sollicité (distinction entre le beau et l'agréable et l'utile). Pour Anna-Thérèse Tymieniecka, l'acte créateur contient une tension de l'homme vers le dépassement. « Il cherche à dépasser le cadre du monde où il vit, et auquel manquent bien des objets, formes, sentiments, dont il pressent vaguement la possible existence » (Tymieniecka, 1972, p. 6). Si l'homme cherche à dépasser le monde dans lequel il vit, c'est d'abord dans son intériorité qu'il cherche à repousser ces limites. C'est par une poussée intérieure qu'il cherche à transformer le monde extérieur. « En cherchant à le dépasser c'est le monde que l'acte créateur vise mais en visant le monde, c'est par ricochet, au moi qu'il ramène, à cette intériorité d'où l'on était précisément parti » (Tymieniecka, 1972, p. 6). En voulant transformer le monde, l'homme se transforme lui-même par cette expérience créatrice.

Quelle que soit sa complexité, il semble que le phénomène de la création se résume dans cet acte synthétisant, qui nous fait vivre une possession quasi complète, unique et enivrante de notre puissance tendant vers l'infini.

Tymieniecka, 1972, p. 7

Pour le philosophe Louis Lavelle, « le propre de l'art, c'est de nous découvrir la présence au réel » (Lavelle, 2004, p. 322). Toujours selon Lavelle, la vraie présence au réel nous est cachée par l'utilité et les besoins que prennent les choses au quotidien. L'art a, en revanche, la capacité d'interrompre

toutes ces réactions trop connues que le réel suscite en nous et qui nous le dissimule. Il traverse toute l'épaisseur des représentations acquises, il nous oblige à retrouver un contact absolu. Ainsi, l'art restitue aux choses leur état de choses : il nous les fait découvrir, « il leur donne une sorte de présence pure que jusque-là nous n'avions pas soupçonnée » (Ibid.).

Enfin, d'après Lavelle, cette originalité vient du fait que l'art, c'est la création de ce spectacle inutile qui oblige « l'esprit à se purifier de toute pensée égoïste pour appliquer aux choses une pensée qui ne voit qu'elles et qui aussitôt les fait surgir devant nous » (Lavelle, p. 324). Dans cet espace, l'art c'est le monde reconnu. C'est le même monde dans lequel nous avons toujours vécu mais, cette fois, il est purifié de tous ces besoins et de toutes ces utilités pour nous. Il retrouve la beauté de la découverte, du nouveau. Comme lorsque l'on retrouve sa maison après plusieurs mois. Tout nous apparaît plus intense, plus vrai et, pourtant, elle n'a pas changé. Ce qui a changé, c'est la présence de l'esprit à lui-même et à l'objet.

C'est dans l'art seulement que le réel nous apparaît, mais pour cela il faut que nous donnions à cette apparence une réalité séparée: jusque-là le réel nous rassurait par une présence obscure que nous n'avions pas besoin d'actualiser; l'art, au contraire, nous oblige à le faire. Il isole l'apparence des choses afin de montrer qu'en effet elles nous apparaissent. Mais il y a plus, les choses ne nous sont jamais présentes par elles-mêmes: pour qu'elles le deviennent, il faut que nous nous les rendions nous-mêmes présentes. Et même on peut dire qu'il n'y a pas d'autres présences que la présence de l'esprit, à lui-même. Cette présence se réalise par une activité qu'il dépend de lui d'exercer. C'est par elle que la réalité nous deviendra présente à son tour. Mais il y faut l'attention la plus désintéressée et la plus pure.

Lavelle, 2004, p. 327

Pour Lavelle, l'artiste est cet être qui tente de capter le réel des choses par le sensible et la matière. Son jeu de l'émotion et de l'esthétique qu'il tente de créer est le miroir qui permet à son esprit de se mirer pour ainsi dire dans le réel: et c'est pour cela que le réel devient intelligible pour lui, non pas d'une manière abstraite comme la science le fait, régie par des lois, mais de cette intelligibilité sensible par laquelle il devient l'objet de son vouloir et l'expression de sa vie (Lavelle, 1951). Il n'y a pas de lumière sans ombre, c'est donc dire que l'art utilise l'ombre des choses pour faire apparaître la lumière de celles-ci. C'est dans cet espace de résonance que l'artiste se réalise.

Les mots justes, de pur ou de parfait n'ont de sens que pour évoquer une rencontre du réel que nous n'avions encore qu'approché et qui ne donne à l'esprit tant de sécurité et de certitude que parce qu'il perçoit enfin dans ce qui est la raison même dans ce qui le fait être.

Lavelle, 2004, p. 322

Cette incursion dans la pensée philosophique de Lavelle et de Tymieniecka, au sujet de l'acte créateur et de notre relation artistique au monde, ouvre une nouvelle manière de considérer l'acte de création du sens. En même temps, l'herméneutique du soi comprenant ipséité et altérité demeure puissante et effective dans l'appropriation et l'exploration de ces modes de pensée.

2.3. *Acousmatique et création de sens*

Il y a par ailleurs une parenté indéniable entre la conception de l'herméneutique acousmatique développée dans le présent texte et les récentes recherches de Pierre Vermersch (2005) visant à développer une approche psycho-phénoménologique du « sens se faisant ». Comme l'approche psycho-phénoménologique vise la dimension procédurale de la phénoménologie, les recherches de Vermersch dans ce domaine sont très riches en détails de mise en oeuvre de la méthode. En voici donc une synthèse des éléments les plus pertinents pour l'herméneutique acousmatique.

L'approche du « sens se faisant », tout comme l'herméneutique acousmatique, consiste d'abord dans le repérage de ce Vermersch nomme, d'après les travaux de Marc Richir (1996), une « idée graine ». C'est, en acousmatique, l'objet sonore qui va se dégager de la trame sonore. Il s'agit à proprement parler d'une « ipséité sans concept », une idée, un sentiment, voire une sensation qui nous habite. Sans que l'on puisse y mettre des mots (elle est sans concept), elle nous appartient et pourtant elle est autre, et elle a bien une identité puisqu'on peut sentir si on s'en éloigne ou si on s'en rapproche, et à

mesure que cette idée fait progressivement du sens, son ipséité demeure et peut même servir de recadrage. Et ce qui est au rendez-vous, c'est bel et bien soi-même.

Ainsi, il ne s'agit pas de développer une idée, mais plutôt de la « déplier » (Vermersch, 2005d, p. 51). Il faut rester là, rester en contact et déplier les couches de sens. C'est une expérience semblable à celle d'avoir un mot sur le bout de la langue, mais où la recherche du mot juste nous amène sur plusieurs niveaux de signification. Sans entrer trop profondément dans les détails, notons que Vermersch distingue trois types de relation à l'idée graine :

1. Une relation de résonance visant la justesse, qui évalue la justesse de l'expression en relation à la graine. Ce lien entre résonance et écoute réduite est fondamentale en acousmatique.
2. Une relation d'évocation visant un ressourcement, qui recontacte et rend à nouveau vivace l'expérience première d'où est issue la graine. Ce type de relation ne s'applique pas directement à l'acousmatique, du fait que l'on demeure en contact avec un objet sur support (texte, enregistrement sonore ou vidéo). Néanmoins, ce travail de résonance amène, comme on le verra, à l'évocation d'autres expériences.
3. Une relation d'évaluation visant la progression, relation très implicite qui évalue la valeur de la production verbale en comparaison avec la toute première formulation.

De plus, Vermersch note aussi trois types de cheminement dans l'élaboration du sens aux niveaux :

1. de la teneur du sens (la thématique émergente) ;
2. des modes d'élaboration (analytique, symbolique, émotionnel) ;
3. du rapport au corps (l'aspect évolutif de son rôle).

La porte d'entrée principale de la démarche acousmatique tient dans cette apparente contradiction : alors qu'il s'agit d'une démarche dont la visée est herméneutique, donc visant la compréhension, c'est le cheminement de la teneur du sens qui doit être d'abord réduit, et cette réduction doit être non seulement maintenue mais souvent réactivée. En effet, le principe de l'écoute réduite ne peut coexister avec l'intention de comprendre. En ce sens, le rapport au corps est primordial en tant que lieu de résonance.

En ce sens, cette résonance corporelle qui est l'objet sonore de l'herméneutique acousmatique correspond assez bien au « sens ressenti » (Vermersch, 2008). Néanmoins, plutôt que de le considérer comme une finalité, « une cristallisation [...] une saisie holistique » (Ibid.), il s'agit plutôt de prolonger ce réfléchissement par la réduction aux seules qualités morphologiques de cette résonance (son amplitude, sa granularité, sa vitesse, etc.), jusqu'à l'apparition de la « reflétance », là où l'ipséité s'associe à un concept. Pourrait-on oser dire que nous partons ainsi à la recherche de notre passivité ?

4. Conclusion

Ouf ! Rien que ça. J'avoue qu'à certains moments, qui resteront non spécifiés pour l'instant, je pousse un peu ma compréhension de certains concepts avancés par M. Vermersch. Outre cela, ce texte pose, je crois, plus de questions qu'il n'en répond.

Notons, pour l'instant, que l'herméneutique acousmatique, en tant que méthodologie de recherche, implique nécessairement une partie d'écriture qui n'est pas étrangère à l'approche phénoménologique développée par Amedeo Giorgi (1970) et décrite en détail par Bachelor et Joshi (1986). Cette composante sera vue en détails dans les deux prochains articles qui examinent la méthodologie liée à l'herméneutique acousmatique. Par ailleurs, cette approche de l'herméneutique acousmatique se démarque de l'expérience du sens se faisant élaborée par Vermersch en visant un élément extérieur à soi, isolé de manière spontanée par la résonance qu'il provoque en soi.

De ce fait, cette approche ressemble beaucoup plus à la manière d'agir d'un praticien qui cible ce qui lui saute aux yeux ou ce qui le touche le plus, mais ralenti à l'extrême. D'un côté, cela ouvre une solution au problème du reflètement comme activité non seulement involontaire, mais aussi incertaine :

prendre conscience que le réfléchissement et le reflètement font partie intégrante de notre quotidien. D'un autre côté, cette similitude permet d'espérer un réinvestissement de l'herméneutique acousmatique vers une acousmatique de l'expérience.

5. Références

- Adorno, Theodor (1958). Philosophie de la nouvelle musique. Paris : Gallimard.
- Adorno, Theodor (1963). Quasi une fantasia. Paris : Gallimard.
- Bachelor, Alexandra et Joshi, Purushotyam (1986). La méthode phénoménologique de recherche en psychologie : Guide pratique. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Boulez, Pierre (1963). Penser la musique aujourd'hui. Paris : Gallimard.
- Cage, John (1952). 4'33". Inédit. Création par David Tudor le 29 août 1952 à Woodstock, New York.
- Chion, Michel (1983). Guide des objets sonores : Pierre Schaeffer et la recherche musicale. Paris : INA-GRM / Buchet-Chastel.
- Daignault, Jacques (2002). (H)opéra pour Geneviève : Herméneutique, acousmatique et roman de formation. (Département des sciences de l'éducation - Université du Québec à Rimouski) Rimouski : GREME.
- Daignault, Jacques (2005). L'autobiographie mixte ou la modalité acousmatique. Educational Insights, 9(2), 1-11.
- Damasio, Antonio R. (1999). Le sentiment même de soi : Corps, émotions, conscience. Paris : Odile Jacob.
- de Champlain, Yves (2008). Le sentiment d'éduquer : Une approche acousmatique de conscientisation du geste pédagogique d'un enseignant en musique au primaire. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.
- Denoyel, Noël (1999). Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. Dans P. Paul et G. Pineau (Dir.), Transdisciplinarité et formation (p. 115-125). Paris : L'Harmattan.
- Dhomont, Francis (1991). Acousmatique, qu'est-ce à dire ? : dans Mouvances-Métaphores (livret, p. 9). empreintes DIGITALes. Montréal : Denis, Jean-François. Deux disques audionumériques.
- Dhomont, Francis (1993). Petite apologie de l'art des sons fixés. Circuit, 4(1), 55-66.
- Gadamer, Hans-Georg (1960). Vérité et méthode : Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique. Paris : Seuil.
- Galvani, Pascal. (2005). Pour une herméneutique phénoménologique transdisciplinaire des moments d'autoformation : une démarche de Formation-Recherche-Action. Mémoire d'habilitation à diriger des recherches. Inédit.
- Giorgi, Amedeo (1970). Psychology as a human science : a phenomenologically based approach. New York : Harper & Row.
- Guérin, François (1993). Aperçu du genre électroacoustique au Québec. Circuit, 4(1), 9-31.
- Lavelle, Louis. (1951). De l'âme humaine. Paris : Aubier. 558 p.
- Lavelle, Louis. (2004). « Philosophe et intériorité ». Dans Revue des sciences philosophiques et théologiques, Volume 88, numéro 2, avril-juin, pp. 319-332.
- Nolin, Danielle (2007). L'acte créateur comme processus de formation existentielle du sujet apprenant artiste : Expérience d'un roman d'autoformation herméneutique et phénoménologique sur le vécu de la marginalité. (Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation) Rimouski : Université du Québec.
- Nolin, Danielle (2008). L'art comme processus de formation de soi. Paris : L'Harmattan.
- Ricoeur, Paul (1986). Du texte à l'action : Essais d'Herméneutique, II. Paris : Éditions du seuil.
- Ricoeur, Paul (1990). Soi-même comme un autre. Paris : Éd. du Seuil.
- Roy, Stéphane (1993). Analyse des oeuvres acousmatiques : quelques fondements et proposition d'une méthode. Circuit, 4(1).
- Schaeffer, Pierre (1966). Traité des objets musicaux : Essai interdisciplines. (Ouvrage publié avec le concours du service de la recherche de l'O.R.T.F.) Paris : Seuil.
- Smalley, Denis (1986). Spectro-morphology and Structuring Processes. Dans Emmerson S. (Dir.) The Language of Electroacoustic Music. Basingstoke : Macmillan.

- Smalley, Denis (1999). La spectromorphologie : Une explication des formes du son. *Ars Sonora*, 8 (février).
- Tomatis, Alfred A. (1974). *Vers l'écoute humaine : Tome 1*. Paris : ESF.
- Tymieniecka, Anna-Teresa (1972). *Eros et Logos : esquisse de phénoménologie de l'intériorité créatrice*. (illustrée par les textes de Paul Valéry) Louvain : Nauwelaerts.
- Vermersch, Pierre (2000). Définition, nécessité, intérêt. limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche. *Expliciter*, (35), 19-35.
- Vermersch, Pierre (2001). Psychophénoménologie de la réduction. *Expliciter*, (42), 1-19.
- Vermersch, Pierre (2003). *L'entretien d'explicitation*. (Quatrième édition enrichie d'un glossaire) Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Vermersch, Pierre (2005a). Présentation commentée de la phénoménologie du « sens se faisant » à partir des travaux de Marc Richir. *Expliciter*, (60), 42-47.
- Vermersch, Pierre (2005b). Tentative d'approche expérientielle du « sens se faisant » : Dans la suite du travail de Richir de « L'expérience de la pensée ». *Expliciter*, (60), 48-55.
- Vermersch, Pierre (2005c). Approche psycho-phénoménologique d'un « sens se faisant » : Analyse du processus, en référence à Marc Richir. *Expliciter*, (61), 26-47.
- Vermersch, Pierre (2005d). Éléments pour une méthode de « dessin de vécu » en psychophénoménologie. *Expliciter*, (62), 47-57.
- Vermersch, Pierre (2007). Bases de l'auto-explicitation. *Expliciter*, (69), 1-31.
- Vermersch, Pierre (2008). Activité réfléchissante et création de sens. *Expliciter*, (75), 31-50.
- Xenakis, Iannis (1963). *Musiques formelles : Nouveaux principes de la composition musicale*. Paris : Richard Massé.

Agenda 2009/2010

Lundi 8 juin 2009 Séminaire
Mardi 9 Juin 2009 Atelier de Pratique.

Du lundi 24 août 15 h au jeudi
27 août 16 h Université d'été à
Saint Eble (43)

Lundi 19 octobre 2009 Séminaire
Mardi 20 octobre Atelier

Lundi 14 décembre 2009 Séminaire
Mardi 15 décembre Atelier

Lundi 1 février 2010 Séminaire
Mardi 2 février Journée pédagogie Entretien
d'explicitation

Lundi 29 mars 2010 Séminaire
Mardi 30 mars Atelier

Lundi 7 juin 2010 Séminaire
Mardi 8 juin Atelier.

Fin août 2010 Université d'été

Sommaire du numéro 80

1 – 17 L'entretien d'explicitation, exemples et applications. Maryse Maurel.

18 - 25 Et le cheval me dit : "mais qu'est-ce que tu me fais ? " Luca Bausch.

26 – 33 A propos d'une auto-explicitation. Emergence de sens. Claudine Martinez.

34- 41 Les symbolisations non verbales en recherche qualitative. Une méthodologie de l'indicible. Maurice Legault.

42 - 43 « Ipséité agissante », « Évocation du futur » et autres « Morceaux choisis pour échange » avec les membres du Grex. Maurice Legault

44 – 55 Pour une herméneutique acousmatique : 1 . Un lien vers l'explicitation. Yves de Champlain et Danielle Nolin

E x p l i c i t e r !

Journal du GREX

Groupe de Recherche sur l'Explicitation
Association loi de 1901
Siège 100 rue Bobillot 75013

Courrier
Association GREX
Place de la bergerie
43300 Saint Eble

w w w . e x p l i c i t e r . f r

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256

Programme du séminaire

Lundi 8 Juin 2009

de 10h à 17 h 30, Institut Reille
34 avenue Reille 75014 Paris

Discussion des articles de ce numéro
avec les auteurs présents.

Le mardi 9 juin de 9h 30 à
17 h à Reille

Atelier de pratique entretien
d'explicitation