

Du « parce que » à l'éveil du savoir enfoui l'aide à l'explicitation

Sonja Pillet
Conseillère pédagogique
Antenne Suisse Explicitation, GREX

Cet article relate une intervention auprès d'une élève en difficulté scolaire. A la première lecture, ma posture paraît simple et à la portée de tout enseignant mais en réalité, elle fait appel aux techniques spécifiques à l'entretien d'explicitation qui ne deviennent naturelles qu'après une certaine pratique et l'exercice de l'auto-explicitation à savoir: le contrat d'alliance, le moment spécifié, l'évocation, le guidage, la contrainte canalisante. (Les prénoms sont des pseudos).

Contexte

Cette séquence se déroule en mai 2010, lors de la supervision d'une enseignante spécialisée dispensant des cours d'appui pédagogique à une enfant lusophone (Rosana) pour des difficultés en français, notamment en orthographe d'usage. Rosana est une fillette de 8 ans qui suit le programme CE2. Elle comprend, parle et lit le français car elle a commencé l'école en maternelle (4 ans) ; à la maison, ses parents peuvent suivre ses activités scolaires, mais, le français est relativement ardu pour eux.

L'enseignante spécialisée, Anne, souhaite que je voie travailler Rosana en appui individuel afin de trouver un autre chemin pour débloquer ce problème de difficultés en français. En effet, la question d'un redoublement est à l'ordre du jour. Anne travaille dans un centre scolaire depuis quelques années et cette supervision s'inscrit dans son parcours professionnel. Je la rencontre environ toutes les quatre à cinq semaines, j'assiste (en retrait) à une prise en charge d'élèves différents à chaque fois, puis nous avons un entretien sur ladite prise en charge et sur

le rôle attendu de l'enseignante d'appui pédagogique intégré, les difficultés, les exigences à satisfaire, les moyens utilisés, les régulations à mettre en place. J'ai choisi de décrire cette situation car elle est totalement inhabituelle dans mon mandat professionnel et elle me conforte dans mes convictions sur la métacognition, le sens aigu que les enfants, même très jeunes, ont de leurs compétences et de leurs actions.

Déroulement

Rosana arrive dans la salle d'appui, elle est au courant de ma présence, elle nous salue avec un magnifique sourire. Je me présente, la remercie de m'autoriser à la voir travailler et elle se met à bavarder comme si elle voulait « gagner du temps ». Anne, l'enseignante spécialisée, lui demande comment s'est passée la dictée des mots en « ou » qu'elle avait à étudier. Rosana répond qu'elle a fait « plein de fautes » mais qu'elle avait pourtant préparé huit fois avec son papa et qu'à la maison, elle faisait tout juste. Anne me confirme que cette fillette travaille beaucoup à la maison, ses parents la suivent bien et font tout ce qu'ils peuvent pour qu'elle réussisse. Son papa s'implique plus que sa maman car il connaît mieux notre langue que son épouse. Anne demande à Rosana quelles fautes elle a faites et la fillette ne sait pas quoi lui répondre puisqu'elle sait écrire tous les mots avec « ou ».

J'ai beaucoup de peine à ne pas me manifester à ce moment-là car je vois, je sens, je devine que Rosana sait des choses qui sont prêtes à éclore. Exceptionnellement, et parce que Anne me connaît bien et que nous entretenons une relation de confiance l'une envers l'autre, je prends la liberté d'intervenir et demande donc à Anne l'autorisation de poser des questions.

Ce qu'elle m'accorde bien volontiers et c'est ainsi que je passe un contrat avec l'élève :

SP : « *Rosana si tu es d'accord, je te propose de me dire les mots de la dictée que tu te rappelles.* »

Avec un sourire éclatant et une motivation maximale, elle récite la liste de tous les mots appris (12) !

SP : *Peux-tu me montrer comment tu écris « la poule » ?*

Rosana va au tableau noir et y écrit « la poule » en tout petit, tout crispé et quasiment.... Illisible ! Elle efface plusieurs fois. Je lui demande alors de s'approcher de moi - donc de s'éloigner du tableau -.

SP : *Rosana qu'as-tu écrit ?*

Elle lit « la poule ».

SP : *Maintenant, c'est moi qui lis ce que tu as écrit : « la pale ».*

R : *Non, la pou....le*

SP : *Moi, je lis la « pale ». Regarde bien comment tu as écrit*

R : *J'ai écrit p-o-u-l-e*

SP : *Je vois p-a-l-e*

R : *Je te montre de nouveau.*

Elle efface et réécrit un peu plus grand mais toujours crispé et peu lisible. Elle revient tout tout près de moi, son bras touche mon épaule et lit « la poule » et me demande de lire moi aussi.

SP : *Je lis la p.... le ?' Cette fois je ne sais pas trop quelle lettre tu as faite là entre le « p » et le « l »*

R : *Ben... « ou » o et u*

SP : *Rosana je vais te montrer comment moi j'écris « la poule » et tu vérifies.*

Rosana vient s'asseoir sur ma chaise pendant que je vais au tableau. J'écris avec beaucoup d'application (je n'ai plus l'habitude de soigner mes graphies !) et Rosana me regarde écrire avec une attention et un sérieux impressionnants puis s'écrie « Ah oui ! c'est le « o » !

Nous discutons de la calligraphie du « o » tout seul puis du « o » qui donne la main à une autre lettre. Rosana est absolument passionnée par ce qui se passe sous ses yeux, elle et moi au tableau en train de comparer nos façons d'écrire, de tenir la craie, de crisper ou non sa main etc.

Nous aurions pu nous arrêter là et nous aurions déjà appris beaucoup d'éléments sur la maîtresse, ses exigences, la vitesse de la dictée mais ce n'était pas vraiment l'objectif d'Anne, Anne que nous avons, bien involontairement, oubliée !

Je reviens donc aux mots de la dictée pour en savoir un peu plus.

SP : *Rosana, je te propose de laisser revenir dans ta tête comment tu fais la dictée à l'école. Es-tu d'accord ?*

R : *Oui*

SP : *Où es-tu assise à l'école ?*

R : *Je suis sur ma chaise*

SP : *Qu'est-ce que tu fais ?*

R : *Je prends mon cahier et pis mon crayon*

SP : *ee.... Et ?*

R : *J'écoute ce qu'elle dit la maîtresse et pis j'écris « la bouche »*

SP : *Comment tu l'écris ?*

R : *b-o-u-c-h-e. Ah ! mais.... j'écris vilain le « o » !*

SP : *Comment tu fais quand tu fais vilain le « o » ?*

R : *Je fais la queue trop bas.*

Rosana retourne, d'elle-même, au tableau et m'explique *que, la maîtresse, elle a dit « qu'on doit faire la queue en bas pour lier les lettres ».*

Je viens vers elle et, à nouveau, nous nous entraînons et nous comparons nos graphies. Je lui demande si elle se souvient des mots de la dictée, elle me les récite rapidement et décide qu'elle va s'entraîner à écrire « plus joli ».

Ce moment a passé très rapidement et Rosana a pris les commandes de cette séance.

L'enseignante spécialisée s'est complètement retirée pendant mon intervention car elle était en train de découvrir une autre Rosana qu'elle n'avait encore jamais vue (c'est ce qu'elle m'a dit lors de notre entretien) : si clairvoyante sur ses savoirs, ses comportements, son travail.

Puis Rosana me dit :

« Tu sais madame, j'ai aussi de la peine avec les calculs »

Je regarde Anne et lui demande l'autorisation de parler des calculs bien que ce n'était pas dans l'objectif du jour.

Elle acquiesce avec curiosité.

SP : *Ok, Rosana puisque tu le veux, parle-moi des calculs.*

R : *Et ben ! je fais tous les calculs à l'envers*

SP : *Oh la la ! ça doit être difficile ça ! j'ai jamais vu personne faire des calculs à l'envers, tu veux bien me montrer comment tu fais ?*

Rosana retourne au tableau et écrit les chiffres de 0 à 9.

Elle pose la craie, vient s'installer tout près de moi, lit les chiffres et d'elle-même va corriger les « 5-7-9 » qui sont effectivement écrits à l'envers.

SP : *Qu'est-ce que tu as écrit ?*

R : *Ben des calculs !*

SP : *Qu'est-ce que c'est des calculs ?*

R : *C'est faire des plus et des moins*

SP : *Où tu as fait des plus et des moins ?*

R : *Ah ! non ! j'ai fait des chiffres...*

SP : *Sais-tu me montrer un calcul avec des plus ? Tu inventes un calcul et je regarde comment tu fais.*

Rosana écrit $14 + 12$ et réalise correctement l'addition. Je la félicite, lui demande comment elle s'y est prise, elle me décrit les étapes et est contente car c'est juste. Je lui demande d'écrire un autre calcul et cette fois de le faire à l'envers. Elle écrit $15 + 11$ et le fait correctement, elle ne sait plus faire à l'envers me dit-elle ! Pour s'assurer qu'elle a bien compris, elle souhaite en faire encore un mais elle n'a plus d'idée alors je lui dicte $35 + 42$.

R : *C'est trop difficile, c'est trop grand les chiffres !*

Je lui propose d'essayer et l'on verra bien, de toute façon nous sommes deux maîtresses pour l'aider au cas où elle aurait besoin de nous. Inutile de préciser qu'elle a fait son calcul juste et rapidement. Elle ne veut plus s'arrêter et m'en demande encore un plus difficile. Alors je dicte $3201 + 4615$ qu'elle réalise facilement et à l'endroit, bien évidemment.

Ces deux moments sont deux exemples de l'utilisation possible des outils de l'EdE avec des élèves en appui pédagogique. En effet, s'occuper du comment Rosana s'y prend, la remettre dans son contexte à un endroit bien précis et à un moment spécifié, la faire verbaliser ses actions, l'amener à vérifier, à corriger ses dires, ses actes, ses croyances, tous ces éléments mis ensemble constituent bel et bien un entretien d'explicitation. Il ne s'agit pas ici, comme dans une interrogation classique, de lui faire dire ce qu'elle fait faux ou ce qu'elle dit faux, ce qui oriente mon questionnement, c'est de lui faire prendre conscience de tout ce qu'elle sait faire et de corriger, elle-même, ses erreurs. L'éveil au savoir enfoui de Rosana a pris du temps (environ 45'). Pendant l'entretien, Anne m'a dit son étonnement de voir cette fillette si à l'aise, capable d'explicitation et d'aller chercher en elle les solutions. Nous avons convenu que l'enseignante spécialisée donnerait comme indication à la maîtresse titulaire de ne plus faire écrire Rosana, pour l'instant, dans un cahier ligné mais sur des feuilles blanches afin qu'elle se concentre sur la dictée et non sur la calligraphie et lorsqu'elle aurait repris confiance en elle, on pourrait exiger qu'elle écrive dans les lignes. Anne a remarqué également à quel point le vocabulaire utilisé par Rosana est « pauvre » et là encore, le travail devrait se faire dans l'entraînement à la verbalisation, l'institutionnalisation d'un vocabulaire précis (calcul, chiffre etc.) à partir de son expérience.

Ma conclusion

J'étais très émue par ce moment passé avec Rosana, car c'est la première fois que je peux prendre la liberté de me poser avec une élève en tant que conseillère pédagogique. Je n'en croyais pas mes yeux et encore moins mes oreilles ! J'ai pris le temps d'écrire ce qui s'est passé tout de suite après le moment de supervision car j'ai trouvé Rosana exceptionnelle de présence, de capacité à juger ses actes, de remise en question pour une si jeune enfant. Je n'oublierai pas son plaisir de travailler, sa motivation et surtout sa joie d'apprendre et de se connaître ou mieux de se reconnaître. De plus, elle m'a accordé une confiance totale.

Elle m'a montré l'importance du changement de position ou de lieu pendant un entretien. Ma place, ma chaise était le lieu d'où elle a pu découvrir ses erreurs. Au moment des calculs à l'envers, elle était presque sur mes genoux pour voir « comme moi » ce qu'elle avait écrit.

Plus je réfléchis, plus j'observe dans les classes, plus j'entends les enseignants, plus je me dis que la réussite de chacun passe par la capacité à analyser ses actions, à les verbaliser pour mieux les comprendre et les intérioriser et pour mieux les changer lorsque c'est nécessaire. L'estime de soi s'en trouve améliorée ainsi que la motivation de continuer un travail difficile et trop souvent hélas ! peu reconnu.

En tant que conseillère pédagogique, mon regard sur les enseignants est double. Il est celui d'une autorité de surveillance de la mise en œuvre des pratiques pédagogiques des enseignants spécialisés avec les élèves en difficulté : approche différente et différenciée des élèves suivis en appui, bien-fondé des stratégies mises en place, rigueur et teneur des contenus pédagogiques, etc. Mais, le deuxième axe est, pour moi, le plus important. Il consiste à accompagner les enseignants spécialisés dans leur réflexion et dans leur approche des élèves en difficulté. Je rencontre encore trop souvent des enseignants de bonne volonté qui restent dans le « toujours plus de la même chose », à la recherche d'explications avec des « parce que.... » Ex. « parce qu'elle ne travaille pas à la maison ; parce qu'elle n'est pas motivée ; parce qu'elle n'a pas de mémoire ». Ces phrases que les élèves intègrent beaucoup trop facilement et qu'ils traduisent par « j'arrive pas parce que c'est trop dur ; parce que je suis pas assez intelligent ... ». Mon rôle consiste à aider les enseignants à sortir de ces impasses. Avec Anne, une de mes intentions était de lui faire prendre conscience des savoirs de Rosana, et de changer son regard sur les « fautes » des enfants.

L'entretien d'explicitation m'aide à me dégager de l'explication simple et rapide d'une difficulté ou d'un comportement envahissant chez un élève.

Avec Rosana le « parce que » habituel ne donne aucune réponse, aucune ouverture à la résolution de son problème : elle avait bien travaillé sa dictée avec son papa et elle était incapable de dire où elle avait fait des fautes puisqu'elle connaissait par cœur sa dictée ! Seul, un questionnement en explicitation a pu mettre à jour la difficulté de Rosana qui posait problème dans la dictée, mais surtout montrer sa capacité à se comprendre, se remettre en question et à progresser.

J'ai pu dans ce court moment, apprécier et renforcer ma croyance en l'éducabilité de l'intelligence et surtout, je suis persuadée que nous devons avoir encore plus confiance en nos élèves

De l'écriture en analyse de pratiques : un dispositif en trios

Mireille Snoeckx

Antenne Suisse Explicitation, GREX

Ce texte paraît à l'invitation de plusieurs d'entre vous qui ont expérimenté ce dispositif en trios avec des formateurs, avec des étudiants, avec des enseignants en formation. Engagée dans une démarche clinique dans plusieurs modules de la formation des enseignants primaires à l'université, j'ai sans cesse cherché à favoriser un retour réflexif sur la pratique. J'ai expérimenté avec bonheur le GEASE pendant le cursus de formation (Snoeckx 2002), mais surtout, ce qui a été le fil rouge de l'élaboration de dispositifs différents au cours de ces années comme chargée d'enseignement, c'est la place que l'écriture et l'explicitation tiennent dans mon expérience professionnelle. Ce que je souhaite partager avec vous, c'est un peu de mon cheminement en explicitation dans son articulation et son usage en écriture, de mieux comprendre, déjà pour moi-même, comment l'explicitation s'est nichée dans mes pratiques d'écritures et de formatrice, notamment en analyse de pratiques. Ce qui me paraît important de souligner, c'est que j'ai d'abord été dans l'ordre du faire, dans une conception de dispositifs qui fonctionnaient, puis, à la lumière des recherches effectuées au GREX, j'ai régulièrement observé mes pratiques pour mieux les comprendre et les partager.

Quelques constats sur la nécessité d'écrire sa pratique...

En tant que formatrice, j'ai invité régulièrement et avec obstination les étudiantes¹ à mettre en mots leur vécu, leurs expériences, aussi sous la forme écrite et pas seulement en analyse de pratique orale : Journal de formation, récits de pratique, écrits réflexifs pendant le séminaire clinique d'éthique. Pour passer *du vécu à l'expérience* certes, mais, surtout pour transformer *le vécu d'une expérience en contenu de pensée*, l'écriture m'apparaît comme une démarche indispensable et incontournable.

Une hypothèse forte sous-tend cette affirmation, l'hypothèse que le terrain est un lieu *potentiel* de transmission de l'expérience, et, pour que cette transmission puisse devenir opérante, il est nécessaire qu'il y ait, de la part de l'étudiante, *une posture d'appropriation* de l'expérience. Pour que cette posture puisse se construire et se développer, il y a au minimum nécessité de prises de conscience.

S'il y a, à la fois, nécessité de prises de conscience de ses conduites dans l'action et toujours des dimensions qui échappent à la conscience, il s'agit d'envisager **les conditions** qui favorisent et provoquent ce que je pointe comme une posture d'appropriation. À mon sens, ces conditions relèvent de deux aspects : le *rapport au réel* et le *rapport à soi* du sujet en formation. Ce qui distingue en formation ces deux aspects, c'est principalement que l'un paraît plus facile ou plus légitime d'accès que l'autre. Pourtant, ils sont étroitement mêlés et provoquent des interférences sur les disponibilités des étudiantes à entrer dans une posture réflexive. Le savoir analyser ne se limite pas à interpréter le plus finement possible les situations de travail décrites, le savoir analyser entraîne **une prise en compte de soi** dans la situation, que l'on ait été acteur ou observateur. C'est ainsi que j'ai considéré l'écriture comme un incontournable de cette posture d'appropriation de l'expérience.

¹ Le vocable « étudiante » recouvre aussi le masculin : lire les étudiantes et les étudiants.

L'écriture réflexive : Ecrire sa pratique, analyser sa pratique.

C'est une hypothèse fondamentale que la mise en mots par écrit de la pratique est déjà un premier mouvement d'analyse de cette pratique.

Qu'est-ce qui me fait affirmer cela ? Ecrire un moment de pratique oblige à arrêter le cours du vécu, à considérer ce qui s'est passé dans la pratique de classe pour une étudiante, donc à revenir sur un passé plus ou moins proche et à saisir un échantillon de ce passé pour le comprendre. Qu'est-ce qui fait que nous sélectionnons plutôt ce moment qu'un autre serait une dimension à interroger, mais l'essentiel, déjà, **c'est que le découpage choisi est une première approche de compréhension de la pratique.** Ricoeur (1986) insiste pour signaler que, ce qui permet d'échapper à l'alternative entre distanciation aliénante et participation par appartenance, c'est le texte : « *Le texte est pour moi beaucoup plus qu'un cas particulier de communication interhumaine, il est 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.* » (p.102).

Et Ricoeur ajoute : « L'écriture fonctionne en mettant l'événement à l'abri de la destruction et rend le texte autonome à l'égard des intentions de son auteur. La distanciation est constitutive du phénomène du texte comme écriture ; Se comprendre, c'est se comprendre devant le texte, c'est s'exposer au texte. »

Bien entendu, il y a différents types de textes, comme il y a différents types d'écritures, comme il y a différents types d'écrits. Mireille Cifali (1996) a mis en évidence que le parler de la pratique, surtout enseignante, c'est le *récit* et le récit est considérée comme une écriture narrative.

Ce que je propose aux étudiantes et aux personnes en formation, c'est d'expérimenter ce que j'ai qualifié comme **une écriture réflexive**, c'est à dire, « comment passer du narratif au descriptif puis à l'argumentatif » dans le cadre d'une écriture impliquée qui se confronte à la distanciation. Ces **passages s'effectuent, notamment par le processus de réécriture.**

Il y a lieu de ne pas enfermer le processus de réécriture uniquement dans le dispositif proposé, de penser qu'il peut prendre des formes diverses et que la voie de l'écriture réflexive sur les pratiques ne se limite pas à la réécriture.

Un dispositif d'expérience en trios

Ce que je vais vous proposer, c'est un dispositif d'analyse de pratique qui a comme intentions de provoquer de l'écriture dite réflexive. Pour moi, **une écriture réflexive est une écriture impliquée, expérientielle, qui comporte des dimensions narratives, descriptives, argumentatives, et prospectives.**

Il s'agit de dire Je, c'est en ce sens que j'affirme que l'écriture réflexive est nécessairement une écriture impliquée. Non seulement, il s'agit de quelque chose que la personne a vécu, mais aussi qui la concerne. Je nuancerai le « quelque chose que j'ai vécu ». L'utilisation du pronom **Je** est un des indices de l'écriture impliquée, mais il ne le garantit pas. Je peux écrire **Je** mais n'écrire que sur les autres, le contexte, ne développer que des commentaires et passer sous silence ce que j'ai fait...

Il s'agit de veiller, pour la formatrice à l'intégrité de l'implication, à créer la confiance, à dépasser les représentations négatives sur l'écrit et l'écriture. Dites-vous bien que c'est un cheminement qui peut être très long pour certaines étudiantes, pour des professionnels, pour chacun et chacune d'entre nous, si nous ne sommes pas régulièrement exposés à l'écriture.

Le récit

Il s'agit d'un dispositif qui débute avec un récit de pratique. Avec les étudiantes, dans le cadre du séminaire d'intégration de fin d'études, il leur avait été demandé, d'écrire, à la fin de chaque semaine du stage en responsabilité, **un court récit** d'un moment de leur pratique de classe, dix, quinze lignes environ. Nous étions restés très vagues sur le choix de ce récit, nous avions annoncé, que ces textes seraient travaillés en séminaire entre pairs, ce qui annonce le destinataire. De même, toute demande d'écriture est toujours précédée d'une indication sur l'usage de cet écrit : s'il va être lu par d'autres, s'il va être partagé, ou si l'auteur est le seul lecteur : *Ce que vous allez écrire sera partagé dans des groupes de 3*. En effet, cette question de l'adressage configure la manière d'écrire, mais, surtout, c'est une posture éthique que d'annoncer l'usage qui va être fait du texte. L'écrit de pratique, du fait qu'il met en scène la personne, est un objet que je considère comme « précieux », de l'ordre du don, à traiter avec précautions.

J'ai constaté, en invitant différentes catégories de professionnels à écrire un moment de pratique, que cette demande était souvent beaucoup trop ouverte pour une grande majorité. Soit, ils prenaient ce qui venait de se passer récemment, soit ils n'avaient pas de situations suffisamment « intéressantes » pour les présenter en formation, soit ils choisissaient des situations qu'ils connaissaient déjà et dont ils avaient déjà en partie une compréhension. Je suis donc devenue particulièrement vigilante pour **la consigne** de demande de récit. Et, en devenant vigilante, je me suis acheminée à proposer le choix entre plusieurs possibilités de situations, en orientant leur attention vers des vécus passés qui pouvaient avoir été signifiants pour eux. Un des blocages avec l'écriture, c'est le « Je ne sais pas écrire », mais aussi « Je n'ai rien d'intéressant à dire ». Pour désamorcer ce type de blocage, la proposition de consignes à choix permet d'obtenir le consentement et de désamorcer la recherche consciente de situations, de favoriser le laisser venir en écriture. Souvent les formateurs m'ont demandé comment je m'y prenais pour formuler une consigne. Je suis restée souvent muette. Aujourd'hui, je me sens un peu plus au clair avec cette question.

Qu'est-ce qu'il s'agit de provoquer avec une consigne ? Il s'agit de formuler **des intentions éveillantes** pour laisser venir des moments de vécus qui permettent des prises de conscience de ce qu'est la singularité de la pratique de chacun. Notre passé n'est pas indexé par le calendrier, le 3 novembre à 17h, je ne sais pas ce que j'ai fait, sauf si c'est un moment phare de ma vie. Par contre, mon vécu est toujours constitué de moments pendant lesquels j'ai éprouvé des sentiments, quelquefois contradictoires ou pas, mais il y a toujours eu des couches de vécu avec des valences relationnelles, des croyances sur moi et sur les autres, avec des activités régulières ou exceptionnelles. J'essaie donc de provoquer **des effets perlocutoires** de résonances pour toucher des couches de vécu de façon à ce que du passé singulier puisse émerger. Dans toutes les situations professionnelles dans lesquelles il y a de l'humain en jeu, il y a toujours des moments critiques, satisfaisants, difficiles, etc.

Pour « démonter » le processus de fabrication d'une consigne d'écriture de la pratique, deux aspects sont à considérer (Vermersch (2007) : le premier, c'est que l'aspect crucial d'une question ou d'une relance pertinente, ce n'est pas seulement la formulation, mais plutôt, **l'adéquation entre la formulation de la question et le but poursuivi** ; le deuxième aspect, tout aussi déterminant, c'est que la toute première fonction d'une question ou d'une relance, c'est de **capter et mobiliser l'attention de l'autre**, que ce passage n'est pas mécanique, qu'il est modulé par le consentement de l'autre.

Ça vous convient si je vous invite à tester quelques formulations :

« Ce que je vous propose, si vous en êtes d'accord, c'est de laisser revenir *une situation professionnelle critique dans laquelle vous avez rencontré quelque chose de l'ordre de la résistance*. Et quand vous l'avez trouvé de l'écrire. » Chaque mot agit comme un entonnoir, situation, professionnelle, critique, rencontré, quelque chose, de l'ordre de la résistance. En même temps, ces mots restent très ouverts. Ils pourraient aussi bien concerner un formateur qu'un mécanicien... Dans ce qui va être raconté, il y a de fortes probabilités que vous n'avez pas complètement compris tout ce qui s'est passé. En tout cas, ce que je propose, c'est d'orienter votre attention sur un champ de situations où il y a des tensions éventuelles, ce qui décrispe l'idée de n'avoir rien d'intéressant à dire.

Prenons encore une autre consigne : ***Racontez une situation professionnelle vécue récemment en tant que ..., entre routine et événement.***

Vous pouvez être *formateur, enseignante, infirmière, vendeuse, jardinier*, il y a de fortes probabilités que vous ayez eu des moments de routine pendant lesquels quelque chose arrive et rompt le cours de quotidien bien réglé...

Je peux aussi être plus précise, en orientant votre attention dans une catégorie de situations particulières, ici pour des formateurs : ***Racontez un moment d'un entretien de visite de stage ou de rencontre avec un stagiaire au cours duquel vous repérez quelque chose qui vous préoccupe***. J'aurais pu aussi choisir à la place de quelque chose qui vous préoccupe ***quelque chose qui vous échappe, quelque chose qui vous intrigue, quelque chose qui vous encourage...***

Cachée au creux de la consigne, dans le choix des mots et la vigilance que j'apporte à la formulation, vous avez toute la réflexion psycho phénoménologique sur les intentions éveillantes, le laisser venir, les effets perlocutoires, les couches de vécu, la prise en compte de l'action...

Après la consigne, après l'écriture du récit, l'explicitation va encore manifester sa présence dans le choix du dispositif pour faire émerger de la prise de conscience et du savoir analyser. Si je reste sur l'écriture comme pratique d'analyse, si je considère que le vécu ne se donne pas d'emblée, qu'il y a toujours des aspects du vécu qui ne sont pas présents immédiatement, il y a lieu d'effectuer un travail sur le récit et ce travail passe, pour moi, par la rigueur et la nécessité d'une documentation, par des étapes clairement identifiées et identifiables. Les trios vont être en possession d'un guide² qui leur permettra d'effectuer une analyse.

Ce que je demande aussi, c'est de rester en vigilance de soi pendant que le temps d'écriture, « comment vous vous y prenez, quels sont vos sentiments, qu'est-ce qui est important pour vous ». Ce que je propose, c'est de noter, quelle est sa posture d'écrivain. C'est une écriture de travail, une écriture *grise* qui ne sera pas partagée en trio, sur laquelle vous pourrez revenir pour mieux vous comprendre en écriture.

Réécrire

L'idée, ce n'est pas seulement de jeter sur le papier des traces des événements, c'est de relire ces écrits pour entrer en compréhension, les réécrire pour les approfondir et s'approcher au plus près de ce qui s'est passé. Relire et réécrire ne sont pas des actions spontanées, habituelles. Il y a quelquefois nécessité à passer par des médiations pour pouvoir s'engager dans la reprise des événements. Il faut lutter contre l'idée que nous avons dit et écrit tout ce qu'il y

² Il est proposé à la suite de cet article. Vous y découvrirez de l'explicitation... Même si les personnes ne sont pas formées à l'explicitation, j'ai constaté qu'elles arrivent tout à fait à s'emparer des formulations proposées et à s'engager dans un travail d'élucidation.

avait à dire. Selon P. Vermersch, nous constatons que notre vécu ne nous est pas complètement transparent, qu'il y a des aspects de notre vécu qui ne nous sont pas d'un accès immédiat et qui peuvent éclairer nos actes si nous prenons le temps d'y revenir et de s'y arrêter. Nous allons donc passer par un dispositif de partage, par une *réécriture médiée* par les autres, pour avancer dans la compréhension de l'écriture des pratiques et pour s'engager dans la démarche de réécriture.

La réécriture n'est pas une manière de mieux choisir ses mots, de faire littérature, la réécriture, c'est une activité qui nous permet de compléter les blancs, de mieux préciser, et ainsi de mieux comprendre la situation.

Plusieurs temps et étapes rythment le partage :

Temps 1. Partage et questionnement (points 1 et 2 du guide)

Chaque membre du trio occupera les trois rôles, celui d'exposante de son récit (le scripteur), celui de secrétaire (preneuse de notes), celui de questionneur (Intervieweuse).

Tout au long du travail, la secrétaire note le plus précisément possible les précisions apportées, tout au long de l'échange, par celle qui présente son récit. Il est toujours possible pour la secrétaire de poser une question, de proposer une piste, mais son rôle principal reste la prise de notes.

Il y aura d'abord **lecture** par l'exposante. Après la lecture de son récit, elle peut ajouter, s'il y a lieu, quelques informations, qui lui semblent utiles pour la compréhension de son récit.

L'intervieweuse pose ensuite des questions pour affiner la situation. Le format et les catégories du canevas de questions proposé sont en référence avec le modèle de l'action de P. Vermersch. Pour ce dernier, toute action comporte en plus du déroulement des actions élémentaires (le procédural), un contexte déterminant pour indexer la situation, des intentions qui peuvent être conscientes et non conscientes, des jugements, des opinions, des évaluations, de même que des savoirs, qu'ils soient d'expérience, théoriques ou prescriptifs, qui permettent d'effectuer les actions telles qu'elles ont été réellement faites. À toute action sont attachées des émotions.

Bien sûr, les étudiantes peuvent poser d'autres questions que celles proposées, mais ce qu'il est demandé, c'est de suivre *l'ordre* de déroulement du type de questions : 1. Des questions qui visent à comprendre la situation, c'est-à-dire à la faire décrire le plus de détails possible ; 2. Des questions qui visent à repérer le ou les problèmes. Avant de commencer ce questionnement, l'intervieweuse invite à l'exposante à préciser ses attentes. Qu'attend-elle du trio : celle-ci formule ce qu'elle souhaiterait mieux comprendre. Ne pas se contenter de la première formulation. Demandez à l'exposante de bien vérifier si la formulation lui convient, si c'est juste pour elle.

La phase de questions est terminée et le trio peut proposer des hypothèses, voire des pistes de résolution (prospective).

Dans cette phase, la secrétaire note les hypothèses, les pistes que l'exposante agrée parmi toutes les propositions.

Puis, c'est au tour du second exposant, puis du troisième.

Temps 2 Réécriture par la secrétaire (point 3 du document guide)

Lorsque le partage à l'oral est terminé pour les trois membres du trio, vient le temps de la réécriture. Tous les secrétaires écrivent en même temps.

C'est la secrétaire qui réécrit le texte de son exposante en utilisant le pronom Elle ou Il selon le genre de la personne.

La secrétaire réécrit tout le texte initial en **insérant** les nouvelles informations, les compléments, les hypothèses, en tenant compte du déroulement chronologique du récit travaillé, à la

place qui convient. Cette réécriture peut se différer dans le temps, d'une semaine à l'autre ou le lendemain, suivant le déroulement du séminaire et le rythme et la durée des séances.

Lorsque le texte est réécrit, l'exposante le reçoit et le lit silencieusement. Puis, l'exposante écrit ce qui lui vient à propos de ce travail d'écriture et de réécriture et partage avec la secrétaire et/ou le trio ce qui lui convient.

Quel est l'intérêt à ce que la réécriture soit du ressort de la secrétaire ? Hormis le fait que c'est toujours plus facile de travailler à partir de sa prise de notes personnelle, trois arguments militent pour cette pratique. Le premier, c'est qu'il y a souvent réticence à réécrire sa situation, notamment parce que l'exposante considère qu'elle a déjà tout dit et que l'activité de questionnement lui a déjà permis d'effectuer des prises de conscience ou d'envisager l'événement sous un autre point de vue ou encore lui a procuré une compréhension qui la satisfait ou lui donne des pistes pour continuer. Ce n'est que par l'expérience de la nécessité et de la puissance d'une réécriture, qu'il y a consentement à s'y engager à propos de son propre écrit. Le deuxième, c'est que la réécriture par un autre que soi, provoque, dans un premier temps, un réfléchissement de son action et fonctionne comme un révélateur de son expérience. Le troisième c'est que la réécriture par la secrétaire constitue son expérience comme **texte** et participe de ce phénomène de distanciation que souligne Ricoeur. Et si l'expérience devient texte, elle est potentiellement aussi, source de connaissances...

Qu'en disent les étudiantes ³?

Ce que j'ai constaté avec étonnement, c'est que, pour les étudiantes, le texte réécrit devient un autre texte, ce qui confirme le phénomène de distanciation à l'œuvre configurant l'expérience comme texte.... Elles en parlaient comme d'un texte « *que ma collègue avait écrit* » ..., en ajoutant, pour Constance⁴, « *que tout ce qu'elle avait écrit était vrai et reflétait la réalité, ou plutôt ce que j'avais pu vivre durant cette matinée. Des images défilaient dans mon esprit, je revivais mon stage, plus particulièrement ce lundi matin* ». Constance, dans son retour à propos de la réécriture, met en évidence que le guide a facilité une description de la situation spécifiée et, en même temps, a fonctionné en résonance aussi sur son expérience du stage. Elle ajoute : « *En lisant le deuxième texte, j'ai pris conscience que les moments d'échange du trio ressortaient dans le texte. Au travers des questions et des interrogations, j'ai dû et pu me remettre en question pour pouvoir exprimer et expliquer les sentiments que je n'avais pas réussis à mettre sur papier lors de ma première écriture.* ». Ce qui m'a surpris aussi, c'est de réaliser que le travail en trios prenait une signification dont les étudiants n'avaient pas nécessairement conscience quand elles l'effectuaient, notamment lorsqu'elles étaient l'exposante ! En effet, pour moi qui les voyais fonctionner, elles étaient d'un sérieux et d'une attention toute particulière à l'autre pendant le questionnement. Cela m'indique que le temps d'échanges en séminaire n'est pas suffisant pour que les prises de conscience soient pleinement prises en compte par les étudiantes. Il y a nécessité d'un retour pour prendre la mesure du travail effectué. « *En le relisant plusieurs fois, j'ai été étonnée de voir que l'auteur (La secrétaire !) était resté fidèle au texte en y ajoutant les éléments qui lui manquaient sans pour autant déformer la situation, l'histoire que j'avais pu vivre* ». Ce constat milite sur l'usage de l'écriture en analyse de pratiques, du moins, cela éclaire l'importance d'une reprise, réécoute d'un enregistrement de la séance par exemple ou réécriture... Et Constance termine en remerciant sa collègue « *d'avoir compris* » : « *Si on compare les deux textes (le sien et le texte réé-*

³ Le séminaire d'intégration de fin d'études a lieu tous les quinze jours de 18h à 19h30. En 1h30, seul le temps 1 est effectué. La réécriture par la secrétaire est envoyée par courriel à l'exposante pendant la période des quinze jours, entre deux séances. La réponse suit le même cheminement. Récit, réécriture et réponse forment une des pièces du Portfolio.

⁴ Extraits du retour écrit de Constance après le dispositif en trio et inséré comme pièce du Récit de pratique dans le Portfolio du séminaire d'intégration de fin d'études.

crit), *on constate que je ne suis pas très objective et que j'ai plutôt tendance à me rabaisser ou à trouver le détail qui blesse et ne rend pas le texte aussi positif qu'il devrait être dans ce cas présent* ». En effet, Constance est très exigeante envers elle-même et, selon sa formatrice de terrain, elle ne souligne que ses manques, avec une certaine dureté. Ce retour écrit, en réponse à la réécriture, va permettre à Constance de rendre compte de sa pratique avec plus de bienveillance envers elle-même au cours des stages suivants et, lors de l'écriture du Texte final, lorsqu'elle revient sur l'ensemble de son parcours de formation, d'effectuer des constats lucides et constructifs dans son « Récit de la construction de sa responsabilité ». Pour moi, là aussi, la *réciprocité* influence la prise de conscience et l'acceptation de quelque chose de soi par la médiation du travail de l'autre. Car c'est un travail délicat, sensible, que de reprendre le texte de l'exposante et d'insérer les nouvelles données dans le déroulement chronologique, avec les mots mêmes de la personne, d'indiquer ce qui est considéré comme accepté par l'étudiante... Cela suscite une attention à l'expérience et à la personne qui développe l'écoute, l'empathie, la compréhension, la confiance en l'autre.

Pour ne pas conclure

Qu'est-ce qui était important pour moi lorsque j'ai mis en place ce dispositif la première fois⁵? D'abord, la volonté que les étudiantes soient des acteurs de leur formation, d'où le choix que les échanges et le questionnement puissent être le plus dynamique et interactif possible. À trois, avec des rôles différenciés, chacune des protagonistes est toujours en action. Au cours des trois tours, elles occupent des rôles différents, ce qui permet d'exercer, à chaque changement, d'autres compétences pendant l'activité. Ensuite, la conviction que les échanges entre pairs favorisent et stimulent l'apprentissage, l'appropriation de l'expérience, dans une démarche de co construction de sens. De plus, pendant la durée d'une séance, toutes les situations des participantes sont explorées contre une seule avec le dispositif Gease. Peut-être l'exploration est moins fine, notamment du côté de la théorisation. Mais, surtout, il y a, pour moi, le pari de la réciprocité et de l'accueil de l'autre. Chacune s'expose, écoute, réécrit et cette dynamique crée une communauté de pensée. En horizon aussi, l'espérance que les enseignantes, en développant des compétences de pratique réflexive et d'analyse, puissent construire une communauté de professionnels, capable de penser eux-mêmes leur profession.

Bibliographie

- Cifali M., (1996) Transmission de l'expérience, entre parole et écriture, *Education permanente* 127
- Cifali M., André A., (2007) *L'écriture de l'expérience, Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris, PUF
- Cifali M., Giust-Desprairies F., (sous la direction de), (2007) *De la clinique, Un engagement pour la formation et la recherche*, Bruxelles, De Boeck
- Ricoeur P., (1986), *Du texte à l'action*, Collection Esprit/Seuil, Paris
- Snoeckx M., (2001), *Tu est Je ou comment un dispositif d'écriture autorise* in *Expliciter* (42) : 34-39
- Snoeckx M., (2002), *GEASE et formation initiale des enseignants* *Expliciter* (43) : 14-18
- Snoeckx M., (2007), *Ecriture professionnelle et explicitation : autobiographie professionnelle en formation*, *Expliciter* (70) : 16-23
- Snoeckx M., (2008), *Entre théories et pratiques : réconciliation autour du paradigme du praticien réflexif* in *Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles, De Boeck, p.125-140
- Vermersch P., (2006), *Les fonctions des questions* in *Expliciter* (65) : 1-6
- Vermersch P., (2007), *Approche des effets perlocutoires* in *Expliciter* (71) : 1-23

⁵ Quelques années plus tard, j'ai eu la surprise de trouver un dispositif en trios, analogue à celui que j'avais conçu et expérimenté (Cifali et André, 2007).

Réécriture d'un Récit

Travail en trio

Pistes de questionnement *Produire de l'intelligibilité*

Itinéraire

Lecture du récit choisi par **le scripteur**

1. Questionnement qui vise à comprendre la situation (**l'intervieweur**)
2. Questionnement qui vise à repérer les problématiques et les difficultés (**l'intervieweur**)
3. Réécriture du récit par **le secrétaire**

1. Des questions qui visent à comprendre la situation

Il s'agit de revenir le plus précisément sur ce qui s'est passé, sur ce qui a été observé afin de pouvoir restituer une description fine des faits présentés pour mieux en saisir le sens.

Le contexte

Il est important d'avoir une description détaillée du lieu, des personnes en présence et de leur statut, du moment pendant lequel se déroule la situation.

- Où ? Quand ? Avec qui ? Y a t il quelqu'un d'autre encore ?
- Sentiments par rapport au contexte (confort/inconfort ; familier/inconnu ; stressant/encourageant/décourageant : peurs/confiance ...

Le déroulement (procédural)

II. elle, écrit ce qu'elle fait et comment il, elle le fait.

- Qu'est-ce que tu as fait au début ? Et ensuite ? Et après ? Et juste avant que
- Et quand tu fais... est-ce qu'il y a quelque chose qui se passe en même temps ?
- Et pendant que tu fais... qu'est-ce qui arrive ou n'arrive pas ?
- Parmi tous ces moments, y en a t il un que tu considères comme important pour toi ? Si oui, es-tu d'accord de t'y arrêter et de me le décrire encore plus en détails ?
- À quoi tu es attentif ?
- *Relancer sur les verbes.*

Les intentions

II. elle, indique ses buts, objectifs, intentions, motifs. Il s'agit de questionner les intentions à différentes étapes du récit.

- Qu'est-ce que tu cherches à faire quand ... ?
- Qu'est-ce que tu souhaites faire ?
- Qu'est-ce qui est important pour toi ?

Les jugements

II. elle, présente ses opinions, commentaires, croyances.

- Qu'est-ce qui fait que c'est important ?
- Qu'est-ce qui t'as permis d'identifier que ... ?
- Comment tu t'y prends pour faire ce choix ?
- Qu'est-ce que tu penses juste à ce moment-là ?
- Qu'est-ce que tu crois à propos de cette chose-là ?

Le déclaratif (les savoirs procéduraux, d'expérience, prescriptifs, théoriques...)

II. elle, parle de ses savoirs à propos de ce qu'il ou elle fait.

- Qu'est-ce qui te fait dire cela ?
- Sur quoi tu te bases pour ... ?
- Comment tu le sais ?

L'état interne (émotions)

- Et quand... qu'est-ce qui se passe pour toi ?
- Cela te convient de me faire part des effets que cela a sur toi ?
- *Si des métaphores apparaissent à un moment du récit ou des précisions apportées :*
« Es-tu d'accord de me parler de ce que cette image signifie pour toi ? »

2. Des questions qui visent à repérer le ou les problèmes

Il s'agit de mettre en lumière les tensions, les nœuds de difficultés, les pensées telles qu'elles apparaissent.

- Qu'est-ce qui pose problème (s) selon toi ?
- Qu'est-ce qui te pose problème (s) à toi ?
- Quel est, pour toi, le moment qui te pose le plus problème ?
- Cela te convient que nous nous y arrêtions ?
- Si oui, prends le temps de revenir sur ce moment ou ça te pose problème, qu'est-ce qui fonctionne pour toi ? Qu'est-ce qui ne fonctionne pas ?
- Qu'est-ce qui est important pour toi, à ce moment-là ?
- Te venait-il des idées, des opinions, des commentaires ou encore autre chose à ce moment-là ?
- Quels sont les points de difficultés qui apparaissent ?
- Qu'est-ce qui fait, selon toi, que cela se soit passé comme ça ?
- Aurais-tu voulu faire quelque chose d'autre ?
- Y a t il d'autres questions qui te viennent maintenant ?
- Ou peut-être d'autres commentaires ?
- Qu'est-ce qui t'a fait écrire ce récit ?
- Quel titre proposerais-tu pour ce récit ?
- Qu'est-ce qu'il serait possible d'envisager pour la suite ?

3. Réécriture

Le **secrétaire** (*preneur de notes désigné*) reprend le texte et le complète à partir des nouvelles informations. Cela peut nécessiter d'insérer de nouvelles phrases dans le corps même du texte, de compléter certaines phrases, d'ajouter des paragraphes, de prolonger la description, de présenter explicitement les difficultés, les constats, les pistes possibles auxquelles le scripteur adhère. Il s'agit de TOUT écrire, même ce qui ne change pas.

Le secrétaire réécrit le texte en utilisant le pronom il ou elle en lieu et place du JE. Chaque fois qu'il, elle rencontre le pronom ON, il, elle le transforme en nommant les personnes concernées (nouveaux prénoms etc.), toujours dans le respect de l'anonymat.

Après la réécriture, le texte est remis au scripteur. Celui-ci en prend connaissance et note tout ce qui lui vient à la lecture du texte remarques, constats, impressions...

La formation à l'entretien d'explicitation comme recherche-action sur soi

Nadine Faingold

*Chaptire d'ouvrage collectif « En quête d'une intelligence de l'agir », à paraître en 2011,
coordonné par P-M Mesnier et C. Van der Notte.*

Introduction

La formation à une technique d'entretien ne peut être qu'une formation expérientielle où il est donné à chacun la possibilité de pratiquer à travers essais, erreurs, et appropriation de compétences. La formation à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994, 2008) a ceci de spécifique qu'elle implique un changement profond dans la qualité de l'écoute et de l'accompagnement. Pour des personnes n'ayant jamais été initiées à une méthodologie d'entretien, il s'agit de quitter radicalement les habitudes communicationnelles des différentes modalités dialogiques : conversation, discussion, récit, explication ... Et pour des personnes déjà formées à des techniques d'entretien, il s'agit de les mettre de côté pour apprendre une posture totalement nouvelle, supposant à la fois une écoute vide de toute interprétation, et une orientation de l'attention de l'autre vers différentes modalités de son vécu. La difficulté consiste à développer une compétence spécifique d'accompagnement qui alterne accueil inconditionnel et guidage actif, ouverture et recentrage, non pas vers un contenu mais vers l'une des strates de la structure de l'expérience subjective. L'approche de l'entretien d'explicitation (ou E.d.E.) permet de définir la démarche d'accompagnement comme une aide à la prise de conscience : savoir s'effacer tout en suivant pas à pas l'émergence des verbalisations de l'interlocuteur, pour permettre l'expression pleine de sa subjectivité propre. L'E.d.E. vise la description par le sujet lui-même du vécu de son activité dans une situation singulière passée, faisant partie de son expérience.

Chacune des étapes de la formation à l'entretien d'explicitation requiert un travail sur soi, de la part de l'accompagnateur (et c'est ce point que je développerai prioritairement dans ce chapitre), mais aussi, comme nous le verrons en conclusion, de la part du sujet accompagné. Chaque exercice est ainsi l'occasion pour un stagiaire de se heurter à des routines de communication dont il n'avait pas conscience, de les explorer, et d'apprendre à mettre en place de nouvelles manières d'écouter l'autre et de se rapporter à soi. C'est aussi, pour celui qui mène l'entretien, faire l'apprentissage d'une posture très particulière, consistant à savoir maintenir l'autre « en prise » avec la mémoire d'un vécu passé, pour l'aider à en approfondir la description, et pour lui permettre d'en faire émerger des éléments pré-réfléchis, c'est-à-dire inconscients au sens phénoménologique du terme. Ceci sans rien y mettre de ses propres cadres représentatifs : car je (moi qui mène l'entretien) ne sais rien du vécu subjectif de l'autre, c'est le sujet qui sait. Face aux prétentions de la psychologie en troisième personne de livrer une compréhension du sujet à partir du seul point de vue extérieur du chercheur, Pierre Vermersch, a mis en évidence le caractère incontournable de l'introspection comme source d'information sur le vécu subjectif en énonçant cette magistrale évidence : il n'y a qu'une personne au monde qui puisse rendre compte de ce qu'a été son expérience singulière : c'est le

sujet lui-même. En menant un entretien d'explicitation, j'accompagne la démarche introspective de l'autre. Apprendre à faire la réduction de soi-même pour laisser toute la place à l'autre, tout en l'aidant à s'ouvrir davantage aux prises de conscience possibles, et mieux qu'il ne saurait sans doute le faire seul, c'est donc un long chemin de recherche sur soi... et d'action sur soi.

Afin de montrer ce que la formation à l'EdE sollicite comme exigences « contre-habituelles », je reprends ci-dessous une à une les compétences qui se construisent dans ce travail de recherche-action sur soi qu'est une formation à l'entretien d'explicitation.

Solliciter une situation spécifiée

L'explicitation porte sur une situation spécifiée, c'est-à-dire sur un exemple, un moment, un contexte appartenant au vécu passé du sujet : le vécu a nécessairement un site spatio-temporel unique (Vermersch, 2000). Dans un E.d.E., il convient de repérer et d'exclure tout mode de verbalisation s'exprimant sur un registre de généralité ou de généralisation : les toujours, à chaque fois que, le présent d'habitude, les expressions en « tu » (là tu fais comme ça...) sont autant de marqueurs linguistiques de généralisation que l'on apprend à repérer. Cette exigence d'explorer un moment situé est la même que dans un travail d'analyse de pratiques en groupe. L'un des moyens de ramener quelqu'un dans l'explicitation quand il a tendance à s'exprimer de manière trop générale est de prendre le temps nécessaire à une installation dans le contexte, en sollicitant la mémoire sensorielle, concrète, autobiographique. Ce peut être en vérifiant tout simplement : « Attends, tu es bien sur un jour particulier ? Pas toutes les fois que tu ... ? » ... « D'accord et donc tu étais où quand tu... ? ». La question « Tu étais où ? » a la vertu de réorienter la personne vers sa place dans la situation, avec les éléments perceptifs qui la caractérisaient, facilitant l'évocation du moment qui va être exploré.

Identifier les types d'information présentes dans un récit d'expérience (récit de pratique, témoignage de vécu)

L'un des premiers exercices proposé dans mes formations a été conçu par Pierre Vermersch, qui a repris et appliqué aux formations à l'E.d.E. l'approche psychogéographique de Robert Dilts, théoricien et pédagogue de la P.N.L. (programmation neuro-linguistique). Cette mise en situation qui porte sur les « informations satellites de l'action », consiste à écouter un premier récit spontané de pratique et à déplacer le narrateur sur une « marelle » de cinq cases matérialisées au sol : l'action au centre, le contexte devant, les commentaires et les jugements derrière, les savoirs de référence à gauche et les buts à droite.

L'intérêt de l'exercice est double pour celui qui déplace le narrateur : apprendre à écouter et à entendre la nature des informations recueillies. Mais aussi se préparer à « prendre les rênes » d'un entretien, en s'autorisant à interrompre l'autre par un « attends » ou « stop » à quasiment chaque phrase, pour le déplacer en le guidant avec délicatesse mais fermeté vers l'une ou l'autre case. Pour la plupart des stagiaires, il est très difficile d'oser interrompre l'autre, c'est pourtant à mon sens la première compétence essentielle à développer pour pouvoir mener un EdE. C'est très inhabituel parce que cela va à l'encontre à la fois des règles de politesse (on ne coupe pas la parole) mais aussi des impératifs méthodologiques de l'entretien non-directif... En explicitation, on s'autorise à ralentir l'autre donc à intervenir sur le flux de parole, à interrompre par des « Attends... quand tu... » suivi d'une question, ou « Doucement... pour que je comprenne bien, donc tu... et quand tu... » suivi d'une question.

Il s'agit d'arrêter l'autre non pas pour donner son avis comme c'est le cas la plupart du temps dans la vie courante quand une personne trop centrée sur elle-même coupe la parole à l'autre au lieu de l'écouter, mais au contraire de le ralentir pour le ramener à lui-même, pour lui permettre d'explorer de manière plus approfondie le vécu qui est évoqué. Savoir ralentir

l'autre dans ses verbalisations sans pour autant le gêner est la condition de l'émergence d'éléments pré-réfléchis de l'expérience, et donc des prises de conscience qui s'opèrent dans l'évocation.

La phase suivante de l'exercice consiste à poser des questions et à les noter textuellement afin de pouvoir ensuite analyser comment elles orientent l'attention vers tel ou tel type d'information.

Savoir poser des questions non inductives

En effet, par une question, j'oriente l'attention de l'autre, je provoque un acte cognitif, mais aussi j'induis un état émotionnel, soit positif (ouverture, disponibilité pour répondre à la question), soit négatif (fermeture, gêne, déstabilisation...). Le travail de Pierre Vermersch sur les effets perlocutoires (« Qu'est-ce que je fais à l'autre avec ma question ? ») a montré à quel point il est essentiel pour le maintien du contrat de communication, de prendre en compte cette dimension en développant une perception fine du non-verbal et du para-verbal de l'interlocuteur.

Au-delà de l'apprentissage de cette attention au contexte émotionnel de la communication, en entretien d'explicitation, il s'agit de rompre radicalement avec le mode de questionnement spontané habituel, qui comporte la plupart du temps beaucoup de questions inductives, beaucoup de « Pourquoi ? », et beaucoup de questions en « Est-ce que ? », suivies de propositions de contenu, révélant les hypothèses sous-jacentes de l'intervieweur.

En entretien d'explicitation, les questions sont des questions ouvertes et non inductives, fondées sur la structure de l'expérience. Pour un débutant, l'apprentissage consiste d'abord à passer par une phase où il pose en fait pratiquement toujours les mêmes questions : A quoi es-tu attentif ? qu'est ce que tu as fait ? et quand tu... comment tu t'y prends ?... Les stagiaires ont souvent la croyance qu'ils vont ennuyer l'autre en ayant l'impression de se répéter, mais c'est au contraire en ouvrant le plus largement possible la visée de l'investigation qu'on sera assuré de rencontrer l'expérience d'autrui et de lui permettre ainsi de répondre à la question posée. Si quelqu'un raconte un événement, le meilleur moyen de ne pas le déranger et de lui permettre d'avancer dans son récit, c'est d'être attentif et de simplement le relancer avec des « Et qu'est-ce qui s'est passé après ? et après ? », certainement pas de faire des hypothèses et des propositions sur ce qui s'est passé... De la même manière, questionner l'activité du sujet, c'est se conformer uniquement à l'exploration des différentes strates de l'expérience, ce que P. Vermersch appelle « les couches du vécu ».

On peut ainsi définir des fils conducteurs du questionnement :

- le fil chronologique, tout vécu étant nécessairement temporel

« Qu'est-ce qui s'est passé ? » (diachronie)

mais aussi (simultanéité, synchronie) « Est-ce que peut-être il se passe autre chose en même temps ? »

- le fil de l'action (succession de prises d'information et de prises de décision)

« Qu'est ce que tu as fait ? » « Comment ? » « A quoi tu sais que ? »

- le fil de l'émotion

« Et quand... qu'est-ce qui se passe pour toi ? » (Seule question que j'autorise dans les stages pour viser les états internes, le « qu'est-ce que ça te fait ? » ou « qu'est-ce que tu ressens ? » étant souvent vécus comme très intrusifs)

- le fil du sensoriel (« et quand..., qu'est-ce que tu vois, ou peut-être qu'est-ce que tu entends, ou quelles sont les sensations qui te reviennent... »)

- le fil du corporel (« et quand... c'est comment dans ton corps ? »)

Enfin, en entretien d'explicitation, il convient (et ce n'est pas une mince affaire !...) de supprimer complètement les questions en « Pourquoi ? »... ceci pour plusieurs raisons. Alors... Pourquoi pas de pourquoi ?

Première raison : celle énoncée par Pierre Vermersch, qui remarque que le pourquoi oriente l'attention du sujet vers les motifs de son action, et non pas vers l'action elle-même. Le pourquoi induit des réponses en « parce que », donc des rationalisations, des explications et des commentaires, autrement dit des verbalisations au sujet de l'action et non pas ce qui est recherché en explicitation, à savoir une description de l'action., qui sera obtenue principalement à partir d'une posture de questionnement en « Comment ? ».

Seconde raison : le pourquoi amène très souvent des réponses non informatives comme « Je ne sais pas », ou « Parce que c'est comme ça » ou encore (formulé verbalement ou non) : « Ça ne te regarde pas », accompagné cette fois d'une réaction émotionnelle forte, la question étant ressentie comme une indiscretion, voire une violence, comme un viol de l'intimité.

Troisième raison : L'adverbe interrogatif « pourquoi ? » est polysémique en français, il a au moins sept significations différentes, sept acceptions aux connotations distinctes :

1. Premier signifié : Pour Quoi ? (en deux mots), signifiant « Dans quel but ? » ? Si l'information visée par la question est le but de l'action, autant demander « Dans quel but ? » ou « Qu'est-ce que tu cherchais ? » ou « Quelle était ton intention ? », ou Quel était ton objectif ? »...

2. Second signifié : « Comment en est-on arrivé là ? » « Par quel est enchaînement des causes et des conséquences ? » « Quelle est la succession des faits ? ». Il s'agit là d'une démarche comparable à celle du juge d'instruction cherchant à reconstituer ce qui s'est passé dans une situation donnant lieu à investigation. Si le contrat de communication le permet, c'est encore l'approche de l'explicitation qui permettra sans doute le mieux de reconstruire pas à pas la chronologie des événements et les logiques subjectives qui s'y trouvent impliquées. La métaphore du juge d'instruction a d'ailleurs souvent été utilisée par P. Vermersch pour décrire la démarche d'explicitation ; la limite de l'analogie réside dans le fait qu'une personne suspectée aura sans doute du mal à être dans une parole libre si le moindre soupçon pèse sur l'entretien.

3. Troisième signifié : « Quelles est la raison psychologique profonde ? »

Ce « Pourquoi ? » là requiert un contrat de communication très particulier, il est pertinent dans le champ de la psychothérapie, déontologiquement déconseillé dans d'autres champs professionnels. En dehors d'un contexte d'aide au changement, la question risque fort d'être intrusive et indiscrète. Et surtout, la raison psychologique profonde est inconsciente et inaccessible immédiatement : y accéder, ce peut être le but d'un travail réflexif sur soi, accompagné ou non, mais qui prendra nécessairement du temps.

4. Quatrième signifié : La question « Pourquoi ? » est entendue comme « Mais enfin pourquoi... ? » Même si l'intonation du locuteur ne manifeste que de l'étonnement ou de la surprise, la question est perçue comme porteuse d'un jugement de valeur négatif, à tout le moins d'une remise en question. Elle provoque en ce cas un état interne négatif, et donne lieu à une posture de justification, ce qui n'aide pas si le résultat attendu est une description du vécu de l'activité du sujet.

5. Cinquième signifié, avec une forme interro-négative : Ce qui est sous-entendu, c'est que n'a pas été fait ce qu'il aurait fallu faire. Même effet destructeur que précédemment, mais encore pire... : La question interro-négative. « Pourquoi tu n'as pas ... ? » induit qu'il aurait été préférable de faire autrement..., et que le locuteur détient lui la bonne réponse...

6. Sixième signifié : Le pourquoi des professeurs, qui sollicitent une argumentation pour rendre compte d'un raisonnement : En fonction de quelle règle (de grammaire), de quel théorème (de mathématiques), de quel article de loi (domaine juridique)... Dans le cadre d'un contrat pédagogique clair où l'élève sait ce qui est attendu, ce « pourquoi » là peut passer sans dommages collatéraux... Mais d'autres formulations mieux ciblées peuvent être trouvées pour solliciter la description du raisonnement

7. Le pourquoi de la recherche du sens... Qu'est-ce qui est important pour toi, quel sens ça a pour toi, qu'est ce que est essentiel pour toi, qu'est-ce qui se joue là pour toi ?

Dans tous les cas, mieux vaut donc éviter le pourquoi et le remplacer par une question non équivoque... Car un très grand nombre de problèmes de communication viennent du fait que nous ne mettons pas tous le même sens sous un même terme. Un mot employé par quelqu'un avec une signification particulière peut toujours être entendu différemment par quelqu'un d'autre, en fonction du contenu expérientiel singulier qui s'y rattache... A fortiori un terme d'emblée polysémique risque fort de donner souvent lieu à mésentente...

Concernant le dernier pourquoi, celui de la recherche du sens, l'entretien d'explicitation est d'ailleurs une merveilleuse porte d'entrée, en ce qu'il remet le sujet en contact avec son expérience et qu'il est alors possible d'accompagner un sujet non plus en explicitation de l'activité mais en décryptage du sens (Faingold, 1998, 2005, 2006). Il s'agit de s'arrêter sur des moments-clé qui se détachent peu à peu de la description du vécu comme étant porteurs d'une épaisseur singulière, et de privilégier le maintien en prise de ce moment, par un arrêt sur image et une patiente reprise des gestes qui l'accompagnent. Au fil de cet accompagnement spécifique, le geste se modifie et s'ajuste peu à peu à l'expression du vécu, les mots s'essaient jusqu'à coïncider exactement à ce qui voulait se dire, ouvrant la voie à des prises de conscience souvent profondément émouvantes. L'arrêt sur un moment « graine de sens » et le maintien en prise sur geste signifiant sont ainsi de puissants points d'appui pour ouvrir la voie d'une émergence de sens.

Distinguer la position d'évocation, ou position de parole incarnée, de la position de parole habituelle

L'aide à l'explicitation consiste à favoriser l'accès de la personne accompagnée dans une position de parole spécifique, la position d'évocation ou position de parole incarnée, où le sujet est davantage tourné vers lui-même que vers l'autre, dans une recherche introspective.

L'interaction entre celui qui mène l'entretien et celui qui évoque est donc radicalement différente de la relation de communication dialogique habituelle, qu'il s'agisse de discussion, de récit, d'explication, ou d'une simple conversation. Alors que le désir de nouer une « bonne communication » se traduit généralement dans notre culture occidentale par le fait que les regards se rencontrent, par un échange et par un partage, un bon accompagnement en explicitation se traduit par le fait que le sujet qui évoque ne regarde plus son interlocuteur... En effet, la position d'évocation se traduit par un ralentissement du rythme de la voix, l'apparition d'une gestuelle liée au contenu évoqué, et surtout par le fait que le regard décroche de l'interaction pour se fixer « ailleurs », pendant le temps de l'explicitation. Le sujet est alors

en contact avec le ressouvenir de son vécu passé, il est présent à lui-même et non à la situation actuelle d'interaction. Accompagner la position d'évocation, ralentir l'autre dans l'exploration d'un moment de son vécu, c'est permettre le déploiement en mots de la complexité de l'activité expérientielle pour obtenir un film au ralenti de ce qu'a été le déroulé subjectif de la situation.

Savoir poser et respecter un contrat de communication

J'en viens à ce qui, en fait, est le préalable incontournable de tout entretien d'accompagnement : la notion de « contrat de communication », qui n'est autre que la relation de confiance qui demande à être mise en place, maintenue, confortée et vérifiée tout au long de l'entretien, et au fil des rencontres, sachant que ce qui est attendu est une parole authentique du sujet. Il s'agit de mettre en place les conditions de la meilleure communication possible entre les interlocuteurs, dans un cadre de respect de l'autre et de soi-même excluant tout jugement de valeur. Ceci ne concerne donc pas seulement l'entretien d'explicitation mais relève de la définition de la posture propre à tout entretien visant une description du vécu subjectif, qu'il s'agisse de recherche, de formation ou de relation d'aide, telle que l'a formulée Carl Rogers (1968) : accueil inconditionnel de l'autre, empathie, congruence.

Par ailleurs, la théorisation élaborée par Pierre Vermersch concernant les effets perlocutoires (qu'est-ce que je fais à l'autre avec mes mots, avec ma question, avec mon intonation ?...) permet d'affiner considérablement la vigilance quant aux incidences positives ou négatives de telle ou telle manière de s'adresser à autrui. Il est d'ailleurs intéressant de faire une pause dans l'entretien quand pour une raison ou une autre une gêne ou une déstabilisation même légère se fait sentir chez l'interlocuteur, et de demander par exemple « On fait une pause ? », « Y a-t-il quelque chose dans l'entretien qui ne vous a pas convenu ? », ce qui permet de vérifier et de renouveler le contrat de communication.

Enfin, il est essentiel dans cette approche de s'installer dans la certitude que c'est le sujet qui sait, et qu'il a « toujours raison », en d'autres termes, que c'est à celui qui mène l'entretien de s'adapter et d'assurer au mieux le confort et la sécurité du sujet qui explicite son vécu.

La consigne de départ proposée par Pierre Vermersch rassemble les précautions verbales indispensables à la mise en place du contrat de communication :

« Je te propose, si tu en es d'accord, de prendre le temps de laisser revenir un moment d'une situation où ... »

Prendre le temps.

La question du contrat de communication est étroitement liée à la temporalité de l'entretien. Il est essentiel en explicitation de se donner tout le temps nécessaire, ce qui ne veut pas dire que ce temps soit nécessairement long. Tout d'abord, il importe de prendre le temps de l'installation spatiale et corporelle de l'entretien : confort, bonne distance, position des chaises, sachant qu'en explicitation il est préférable d'éviter le face à face et de privilégier une position de trois quarts. Ceci afin d'éviter l'accroche des regards qui ne facilite pas l'évocation, et de permettre la reprise des gestes en vue d'une émergence du sens pré-réfléchi du vécu, sens qui apparaît souvent en premier lieu par l'expression spontanée de son inscription corporelle.

Prendre le temps, c'est aussi accueillir avec sérénité les silences, les hésitations et trébuchements de la mémoire, les processus associatifs qui provoquent des écarts temporels qu'il convient de resituer par rapport au fil chronologique du vécu évoqué, mais aussi les digressions, les sorties d'évocation et les temps de commentaires que le sujet interviewé ressent le besoin

d'exprimer, sans pour autant perdre le fil de la chronologie du moment évoqué pour mieux reprendre en repassant le contrat d'entretien : « Je comprends... Et maintenant, je te propose, si tu en es d'accord, de prendre le temps de revenir au moment où tu... ».

Savoir activer la passivité

La posture de l'intervieweur repose sur la confiance dans le fait que la mémoire a enregistré passivement un nombre incalculable d'informations dont le sujet n'est pas d'emblée conscient mais qui vont revenir peu à peu à la conscience pour peu que l'accompagnement se fasse avec patience et tranquillité. Quand la mémoire est sollicitée, il faut savoir qu'il est normal et habituel que dans un premier temps aucun souvenir ne se présente, et qu'il convient de rassurer l'interlocuteur sur le vide, le « trou » auquel il se trouve confronté avec un certain effroi : « prends ton temps, laisse venir, juste qu'est-ce qui te revient, même si c'est très vague, même si c'est très flou... »

L'important est d'éviter toute pression, tout appel trop direct au rappel (de type « essaye de te souvenir) : comme le formule P. Vermersch : « pas de défi de mémoire », pas de demande d'effort, au contraire, par rapport au désarroi qui saisit souvent les sujets (je ne me souviens pas, c'est trop loin, etc.), il s'agit de désamorcer par des « ça ne fait rien, ne cherche pas, ça viendra plus tard, ou peut-être pas ... » A condition d'être congruent, et d'être dans l'acceptation inconditionnelle qu'effectivement le souvenir puisse rester (provisoirement ?) enfoui si la mémoire n'est pas prête à le restituer. Autre possibilité : « et quand tu ne te souviens pas, qu'est-ce qui te revient quand même ? ». Ne pas viser directement le but, mais créer les conditions pour qu'il soit atteint. De même que pour s'endormir, le meilleur moyen de ne pas y arriver est de s'énerver sur le mode « il faut absolument que je dorme » au lieu de créer les conditions de relaxation favorables à l'arrivée du sommeil, de même quand on va vers l'évocation, il s'agit de créer les conditions du ressouvenir, d'apprendre à lâcher l'emprise du rationnel pour prendre le temps de laisser revenir... La formation à l'explicitation instaure ainsi pour le sujet qui évoque une véritable école du lâcher-prise... Il est important de le savoir pour ne pas s'étonner, en tant qu'accompagnateur, du fait que, pour un certain nombre de personnes, habituées à beaucoup contrôler, ou à beaucoup se protéger (ce qui revient peut-être au même ?) il soit difficile de se laisser aller en position d'évocation.

Opérer une réduction de l'ego

La posture d'écoute en entretien d'explicitation suppose donc de faire le vide en soi, c'est-à-dire de faire table rase de toute projection, hypothèse, interprétation, et même de tout savoir préalable pour être un pur réceptacle dont la fonction est d'accueillir ce qu'amène l'autre sans rien y mettre de soi-même. Il s'agit donc de s'effacer, de « se mettre entre parenthèses », de se mettre au service de la verbalisation d'autrui sur son propre vécu, dont par définition nous ne savons strictement rien, puisqu'il relève de la seule vérité subjective. En d'autres termes il s'agit bien d'opérer pour soi une réduction phénoménologique des cadres spontanés habituels de l'attitude d'écoute (qualifiée d'attitude naturelle), et ceci pour accompagner le processus de réfléchissement chez l'autre, en étant un pur miroir de la révélation (au sens photographique du terme) de son expérience.

Ne rien mettre de soi-même dans l'accompagnement, en termes de technique d'entretien, cela se traduit par le fait d'éviter absolument une quelconque reformulation de ce qui est dit par l'autre, de ne pas utiliser dans les relances d'autres mots que ceux utilisés par l'interlocuteur : reprise exacte, en écho, des mots de l'autre. Mais aussi, reprise exacte des gestes, non pas en

mimétisme mais après coup, dans une visée de maintien en prise corporelle, pour faire émerger l'implicite qui s'incarne dans le mouvement.

Apprendre aussi à « casser l'évidence » c'est-à-dire à questionner ce que j'ai l'impression de comprendre immédiatement, mais qui n'est que la projection de mon expérience dans les mots de l'autre. Enfin, se méfier de l'impression que ce qu'a fait l'autre dans une situation ou une tâche spécifiée, « c'est comme moi », tant il est vrai que tout vécu est radicalement unique et porteur de l'histoire singulière de chacun. En terme d'accompagnement, se méfier de la connivence, et chercher la différence. Comme l'a montré Rogers, c'est en creusant le singulier qu'on rencontre l'universel.

Une bonne manière d'apprendre à s'effacer, à se centrer sur l'autre, à lui laisser toute la place, est de lui laisser le choix du moment qui va faire l'objet d'une exploration en explicitation. Dans les mises en situation de la formation à l'E.d.E., j'ai souvent remarqué qu'à partir d'un premier récit global de la situation choisie, la question « Quel est le moment que tu souhaites explorer ? » est pour un débutant l'une des plus difficile à poser, tant l'habitude est grande d'aller questionner d'abord ce qui nous intéresse nous. Or une fois de plus, c'est le sujet qui sait ! Et lui laisser tranquillement le temps de laisser se détacher le moment qui appelle explicitation, c'est simplement lui faire confiance, et faire confiance à l'inconscient pour nous indiquer le chemin.

Enfin, « last but not least », dans l'apprentissage de la posture d'accueil en E.d.E., il faut aussi apprendre à « lâcher le but », autrement dit à lâcher son propre intérêt, à juste accompagner l'autre, à cheminer à ses côtés, à côté en fait, et même juste un peu derrière, en reprenant ce qu'il vient de dire et de montrer pour l'aider à avancer, et ceci en le suivant, dans une très grande proximité, mais sans jamais passer devant. En fait l'intervieweur a bien nécessairement une visée large, qui est celle des trois grands buts de l'explicitation : recueil d'information et compréhension du fonctionnement d'autrui, aide à la prise de conscience, formation à une posture introspective. Mais, une fois la situation identifiée en fonction du champ thématique indiqué par la consigne (activité professionnelle, activité de loisir, tâche matérielle ou autre), dans le temps de l'explicitation., il s'agit uniquement d'aider l'autre à reconstituer le film de son vécu. Dans leur « vraie » vie professionnelle, les intervieweurs retrouveront très (trop ?) vite leurs habitudes d'orientation de l'autre, en fonction de leur but de formation, d'aide au changement, ou de recherche. L'apprentissage, dans l'espace-temps de la formation, d'une posture d'écoute « vide » est la condition à remplir pour pouvoir exercer ce privilège de suivre l'autre pas à pas, au fil des mots, au fil des gestes, sans le devancer ni anticiper, mais en veillant à contenir son attention, en l'aidant à ne pas se détourner de son chemin, en le recentrant sur sa quête. En tant qu'accompagnateur, je vais vers ce qui ne peut émerger qu'au fil de l'exploration, vers la découverte de l'autre par lui-même : je ne sais pas où cela me mène, puisque je vais là où l'autre va et que l'autre ne sait pas ce qu'il va trouver de lui-même au cours du chemin... Le sujet que j'accompagne ne saura ce qu'il cherchait que quand il l'aura trouvé. Et il me sera d'autant plus facile d'accompagner autrui sans savoir où cela nous mène que j'aurai expérimenté pour moi-même ce voyage en terre inconnue.

Conclusion

Formant des accompagnateurs, j'ai mis l'accent dans ce chapitre sur la formation au rôle de l'intervieweur, donc à la conduite d'un entretien. Mais il faut souligner que dans les mises en situation proposées, chaque stagiaire est amené à prendre successivement la place d'intervieweur, d'interviewé, et d'observateur, et que chacun de ces trois rôles est essentiel dans le processus d'apprentissage de l'explicitation. En particulier, la formation à la posture introspective de l'interviewé à travers l'expérience de la position d'évocation et de l'exploration de sa propre subjectivité est un point décisif.

La formation à l'explicitation comme recherche-action sur soi porte donc autant sur l'appropriation du rôle d'intervieweur qui travaille l'aptitude à prendre les rênes de l'entretien, et à recentrer l'interlocuteur sur l'exploration de son vécu subjectif sans se laisser « emmener » par ses commentaires et autres explications et digressions, que sur sa capacité en tant que sujet interviewé, à lâcher le contrôle, et à se laisser guider par un autre en toute confiance sur le chemin de la découverte de soi-même...

Apprendre l'ouverture à soi-même, solliciter par une visée à vide la passivité de sa propre mémoire, accepter de ne pas savoir et d'être surpris et ravi par les prises de conscience, lâcher prise, faire confiance... Autant d'apprentissages nécessaires pour un accompagnement congruent, tant il est vrai que je ne peux accompagner l'autre que là où j'ai accepté d'aller moi-même.

Elements bibliographiques

Tous les textes de Pierre Vermersch et articles du GREX (groupe de recherche sur l'explicitation sur le site www.grex2.com

Caesari Vittoria (2010). Quelques effets de l'explicitation ... entre prises de conscience, résistances et transformation. *Explicititer* n° 83

Faingold Nadine (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants. *Explicititer* n° 26

Faingold Nadine (2003). De moment en moment, le décryptage du sens. *Explicititer* n° 42.

Faingold Nadine (2005). Explicitation des pratiques, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Explicititer* n° 58

Faingold Nadine (2006) L'explicitation des pratiques, ré-flexivité, construction identitaire. *Explicititer* n° 63

Rogers Carl R. (1968) *Le développement de la personne*. Paris : Dunod

P. Vermersch (2008 - 1^{ère} édition, 1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : PUF

P. Vermersch (2000). Approche du singulier. in Barbier J.-M., *La singularité de l'action*,. Paris : PUF.

« Madame, j'y arrive pas ! » dit Titouan

Entretien d'explicitation mené par *Evelyne ROUET*
Formatrice et Coordinatrice du Diplôme d'Etat d'Axiliaire de Vie Sociale dans le service
"aide à domicile" de l'Ecole Régionale du Travail Social d'Olivet dans le Loiret

- Entretien avec Claudine- professeur de technologie en classe de 5^{ème} -

Claudine est une amie. De temps à autre, nous partageons des aspects de notre vie professionnelle. Elle enseigne la technologie dans un collège. En ce moment elle est préoccupée par le fait que le principal va lui demander d'assurer le tutorat de quelques élèves. Elle pense qu'elle n'est pas préparée, formée pour assumer cette nouvelle mission. L'entretien d'explicitation que je suis en train d'apprendre pourrait, me semble-t-il, lui apporter quelques outils pratiques. De mon côté je lui parle de l'explicitation et de la démarche de certification dans laquelle je suis engagée. Elle se propose de m'aider si j'ai besoin.

Je me dis que nous pourrions conjuguer nos intérêts, qu'en faisant des choses ensemble cela nous apporterait une ouverture vers des discussions plus riches, plus concrètes. Je lui dis qu'en se prêtant au jeu du A elle aurait une idée plus précise de ce que je suis en train d'apprendre. Nous prenons un rendez-vous un mercredi matin. L'entretien aura lieu chez elle. Nous ne serons que toutes les deux dans sa maison à ce moment là.

Je débute l'entretien d'emblé, par l'intention éveillante, sans vraiment de préalables. CLaudine connaît l'objet de notre rencontre et le sujet aussi. En effet, lors de la prise de rendez-vous je lui avais demandé de chercher un moment où elle avait aidé un élève en difficulté. Donc elle s'y est préparée. D'ailleurs, elle ne mettra pas longtemps à trouver le moment dont il est question dans l'entretien qui suit.

Pour faciliter la lecture :

Mes relances sont en Times

Les réponses de Claudine sont en Times en italique

[Mes commentaires sont en Century et entre crochets]

Ainsi débute l'entretien :

- « Je te propose de prendre le temps, si t'en es d'accord, de laisser revenir un moment où tu as aidé un élève à dépasser une difficulté. Tu laisses venir ce moment et quand tu penses que tu l'as trouvé tu me fais signe.
- Silence
- Tu as trouvé ? (Hum ! affirmatif) Est-ce que tu peux prendre le temps de bien vérifier que tu l'as, ce moment ... et après je te demanderai de le décrire
- Silence

- *Oui, je pense*
- *Oui*
- *Oui*

R1

- Donc je te propose de décrire ce moment, ce moment là qui t'est revenu.

Nous commençons par une étape de description du contexte :

- *Alors je décris tout de A à Z ?*

[Je suis prise au dépourvu avec cette question.

Pour autant, je décide d'engager l'entretien. Dans mon esprit, je suis dans l'entretien. Je me dis à ce moment là que je focaliserai en fonction du discours. Je réalise aujourd'hui que je me jette un peu tête baissée dans l'entretien. Or, un temps d'échange sur le contexte m'aurait permis de mettre à jour ce que je vais découvrir au fur et à mesure de l'entretien : 3 moments différents dans cette séance où Titouan a été en difficulté :

- ✗ le moment où il n'arrive pas à ouvrir son fichier,
- ✗ le moment où il n'arrive pas à aller sur Internet,
- ✗ le moment où il n'arrive pas à copier/coller une image d'Internet dans son

fichier.

Ces 3 moments, je les ai découverts au fur et à mesure de la chronologie de la description. Il ne m'apparaît pas compliqué aujourd'hui de les faire exprimer en parlant de cette séance de travail et en demandant : « Y a t il eu plusieurs moments dans cette séance où cet élève a été en difficulté ? » et en fonction de la réponse « souhaites-tu parler plus particulièrement de l'un ou de l'autre de ces moments où il a été en difficulté ? »]

R2

- *Tu décris ...*
- *L'environnement ?*

R3

- *Oui rapidement l'environnement qu'on situe un petit peu où ça se passe, mais surtout ce que tu fais.*
- *Alors, ça se passe dans une salle de classe heu donc les élèves, heu, les élèves ont leur travail, heu enfin j'ai distribué le travail, j'ai replacé le cadre, redit les objectifs et heu donc la classe se divise en 2 groupes : y a un groupe qui va travailler en informatique et l'autre groupe qui reste sur table à travailler sur différentes activités*

R4

- *... (j'acquiesce) pour inviter à continuer*
- *...et... précisément donc il faut peut-être que je situe que s'est un élève qui a 12 ans – 11 ans – 12 ans*

R5

- *oui ...*
- *heu ...qui travaille seul donc face à son ... poste informatique*

R6

- *hum, hum ...tu leur as donné une tâche à faire*

[J'interroge sur du contexte - j'ai besoin de comprendre mais je me rends compte que je n'aide pas plus que ça à entrer en évocation en cherchant les critères sensoriels]

- *voilà je leur ai donné une tâche à faire qui est décrite sur une fiche activité, comme ils ont l'habitude de... de faire et ...heu et cet élève est en difficulté face à l'outil informatique c'est à dire qu'il y a des acquis que les autres ontet que lui n'a pas encore.*

[Commentaire – je n'arrête pas, pourtant il le faudrait]

- *Hum, hum*

- *Donc très vite il va être bloqué par rapport à l'activité qu'il a à faire*

R7

- *Donc ils sont partis par groupe, y a un groupe qui travaille sur table, y a un groupe dans la même salle qui travaille sur les ordinateurs ... et donc ... ils ont leur tâche à effectuer ...*
- *Il sont tout seul, face à leur ...*
- *Face ... Ils ont leur fiche activité, et donc il doivent lire leur activité et faire ce qui est donné en consigne sur la fiche activité ...*
- *Hum, hum*

[Ces 2 récapitulations avaient pour but de faire ralentir – en récapitulant, j'aidais CLaudine à rester sur ce moment, car je sentais qu'elle déroulait trop vite sa description]

Je dirige vers la situation spécifiée – J'ai assez d'éléments sur le contexte :

R8

- *Et cet élève, ... à quel moment tu repères qu'il est en difficulté ?*
- *Alors, je vais repérer qu'il est en difficulté parce qu'il va demander ... à sa voisine, son voisin, sa voisine, heu qui va, qui va tendre le...tendre la tête ... et donc là, à ce moment là je lui dis, je lui dis « qu'est-ce qui se passe ? qu'est-ce qui va pas ? » et en fait là il va m'expliquer, qu'en fait, qu'il sait pas faire ça, il sait pas faire ça ?*

[Le débit est rapide]

- *Hum, hum*
- *Hum, hum*

R9

- *Est-ce qu'on peut prendre le temps ... de revenir sur ce moment tu es où ? tu fais quoi au moment où tu repères qu'il parle avec sa voisine ?*
- *Heu, ben, je suis dans la salle de classe, je suis les autres, je je regarde ce qu'ils font et à un moment donné je vois (hum) qu'il y a un petit décalage par,*

R10

- *Quand tu regardes, qu'est-ce que tu regardes ?*

[Une relance du genre : « tu regardes la voisine qui va parler avec lui (écho) et au moment où (embrayeur) tu regardes (arrêt) y a-t-il autre chose qui attire ton attention ? » aurait permis, peut-être de saisir plus de description ...]

- *(petit silence) Ben je regarde la voisine qui| va| parler |avec| lui*

[Saccadé - de plus le « ben » marque la maladresse de ma question – effet perlocutoire indésiré : cette question dérange probablement Claudine qui ne voit pas ce que je veux]

- *hum, hum,*
- *donc à ce moment là, je ... ça m'interpelle et je je ...vais voir ... je me dirige vers sa table et je vais lui demander ce qui ne va pas*
- *hum*
- *je vais leur demander où il y a le problème*

R11

- *tu te diriges vers les 2 élèves, qui se parlent ...*
- *oui, je m'approche d'eux et puis je leur dis : « qu'est-ce qui va pas ? quel est le problème ? (hum, hum) pour que vous puissiez échanger comme ça. Et là, ben, l'élève en difficulté dit « madame, j'arrive pas à faire cette activité là, j' suis pas parti, j'y arrive pas »*

R12

- *donc, cet élève dit qu'il n'y arrive pas*
- *hum, hum*

R13

- qu'est ce que ... tu remarques d'autre à ce moment là, qu'est-ce que tu prends en compte ?
- *alors, je lui, ... je lui, je lui adresse la parole et puis je lui dis, ben ... si y a quelque chose que tu comprends pas tu m'appelles plutôt que, enfin plutôt que .., bon, je leur dit quand même que si quelquefois s'ils sont bloqués pour un petit truc et que moi je suis occupée ils peuvent demander à leur voisin, voisine. Et bon, là je lui dis précisément qu'est ce qui... qu'est-ce qui t'ennuie dans ce que tu as à faire ? Et puis c'est là qu'il me dit « madame j'arrive pas à trouver le fichier que vous me demandez d'ouvrir »*
- hum, hum,
- *alors, je lui dis comment tu te, tu fais pour heu pour pour aller heu chercher le fichier ; regarde, je lui dis ... [je n'entends pas un mot] chemin pour y aller, qu'est-ce qui t'ennuie ?*

[Claudine ne répond pas à ma question, elle poursuit. C'est pour cela que je lui demande de s'arrêter à la relance suivante]

R14

- est-ce qu'on peut s'arrêter, aller moins vite sur ce moment là hum ! , hein ?!
- *oui,*
- *donc tu revois cet élève, ce jour là, dans cet exercice là qui te dit « je ne sais pas où aller chercher le fichier »*

[J'essaie de ramener Claudine à l'évocation en disant « tu revois cet élève, ce jour là » – mais, je ne me souviens pas de ses mots exacts pour la chute de ma relance, ce qui explique le décalage entre les 2 phrases soulignées]

- *oui*

[A ce moment là j'aurai pu reprendre ma question R13 en demandant : « Y a-t-il autre chose que tu remarques à ce moment là ? » En fait avec la relance suivante, je poursuis]

R15

- est-ce que tu pourrais dire heu... comment tu t'y prends pour le ... heu pour le guider ?

Là, je l'oriente vers la fragmentation :

- *alors pour le guider, en fait tout est sur la fiche ...*
- *hum hum*
- *donc je lui fais relire la fiche. Je lui dis ... ben écoute, on va reprendre tout au début je lui dis regarde ton document, normalement tu dois avec les informations qui te sont données pouvoir ré ouvrir, enfin ouvrir ce dossier là, donc on revoit, on revient sur le sur l'écran, on reprend le schéma et heu je lui dis ben voilà sur le bureau de l'ordinateur tu vois bien un dossier qui s'appelle comme celui que je te demande d'ouvrir ... alors il dit « oui » ... je lui dis ben alors tu l'ouvres ... ecetera*

[Là je ne l'arrête pas – Je la laisse trop dérouler son récit et après je n'ai plus de prise – Je ne me souviens plus de ses 1er mots « je lui fais relire la fiche » - A ce moment je n'entends que ces « on » qui me gênent et qui ne me permettent pas de distinguer ce que fait Claudine de ce que fait Titouan.]

R16

- tu emploies le « on » tu dis « on va voir » qu'est-ce que ... qu'est-ce que toi tu fais et qu'est-ce que tu ... qu'est-ce que lui il fait ? quand tu prends, quand tu lui demandes de revenir sur sa fiche technique

[Il y a 4 questions dans cette relance : c'est trop pour que Claudine puisse répondre – En plus j'emploie « revenir » au lieu de « relire » !]

- *ben moi, je suis à coté, mais je regarde, je surveille ce qu'il fait,*
- *hum, hum ...*

- *il relit en même tem..., enfin je lui demande de relire de faire point par point, surtout de ne pas ... aller ... au point suivant sans avoir fait le point précédant ...*
- *hum, hum,*
- *donc, je lui redonne le cheminement*
- *hum, hum,*
- *et je lui dis qu'il faut absolument qu'il refasse toutes les étapes pour pouvoir aboutir à ce ... à ce qu'il cherche,*

[Ici il y a matière à fragmenter car j'ai des verbes d'action à ma disposition pour des relances que je n'utilise pas]

R16

- *ça c'est ce que tu lui dis ... et à ce moment là qu'est-ce que tu vois, tu remarques ?*

[Il me faut penser à plus utiliser les formats de question du genre « et au moment où tu lui fais relire la fiche »]

- *ben je remarque qu'il hésite*

R17

- *il hésite. Quand il hésite, il fait comment ? à quoi tu le remarques ?*
- *alors il hésite et puis finalement il chemine en même temps quoi ! il va, il va effectivement heu ... ben, reprendre les étapes comme je lui demande de le faire et puis là il s'aperçoit qu'effectivement ... ben ... c'est possible de le faire.*

[Claudine ne répond pas à ma question « il hésite, » elle poursuit. Il m'appartenait de dire « attends, reste là au moment où il hésites ... Et là que se passe-t-il ? »]

R18

- *Est-ce qu'on peut revenir, si tu es d'accord, sur le moment où tu repères qu'il chemine ? qu'est-ce que ... qu'est-ce que tu relèves comme attention particulière pour repérer qu'il chemine ? Qu'est-ce qu'il fait quand il chemine ?*

[Je relance sur : « il chemine » - j'ai passé une étape - j'aurai dû revenir sur « il hésite » Cela lui aurait permis de mettre en mots ce sur quoi elle se base pour dire qu'il hésite, ses critères d'observation et de comprendre le passage de l'hésitation au cheminement ; et de dire ce qu'elle fait ; fait-elle quelque chose ? - Qu'est ce qui fait passer de l'un à l'autre : je ne le sais pas]

- *Ben, ses yeux vont de la fiche à l'ordinateur ... heu et puis il repère qu'en fait ce que je lui demande de faire ça correspond vraiment à ce qu'il a sous les yeux*
- *Hum, hum*
- *donc là, il ... je pense qu'il se rend compte que finalement ... heu, ben oui, ... il n'a pas bien observé le document, il a peut-être pas bien écouté la consigne qui a été donnée, ou il a voulu aller trop vite, il était peut-être pressé, je sais pas, je ne sais pas ce qui s'est passé dans sa tête.*

[C'est son opinion et je ne lui donne pas l'occasion de vérifier]

Où l'on sort de la fragmentation ...et peut-être même un peu de l'évocation :

R19

- *et quand tu dis : « je pense qu'il se rend compte que ... un certain nombre de choses ... » ... cette supposition « je pense » qui est la tienne ... qu'est-ce qui te fait penser ça ?*

[Je la guide vers un satellite de l'action c'est-à-dire vers la description de son opinion en relançant sur « je pense ». Il me fallait couper court à la réplique précédente en relançant sur « il repère » ou sur « ses yeux qui vont de la fiche à l'ordinateur »]

- *Peut-être que je pense ça parce qu'après il a dû me dire « ha ben finalement, c'était pas, c'était pas si difficile que ça, ... ou, ... puis ben je voyais aussi que il était content finalement d'arriver à faire ce qu'il avait à faire sans ... voilà je, je pense que ... et puis bon ... je prend cet exemple là parce que, ça s'est renouvelé, les difficultés se sont*

renouvelées parce qu'après pour faire le reste de l'activité, c'était, c'était compliqué pour lui ...

R20

- hum, hum
- *et donc voilà, il, ben il n'a pas autant de pratique, je pense que les autres en ont en informatique et donc, ... il se sent heu ... je crois qu'il a un ordinateur chez lui, mais il ne doit pas avoir beaucoup d'application à faire dessus, et heu, donc du coup il se sent peut-être en décalage, ou il se dit un outil qu'il ne maîtrise pas très bien donc il a peur de ne pas y arriver, on sent une appréhension quand il a quelque chose à faire, donc il faut heu, il faut, je sens qu'il faut dénouer un peu l'appréhension en reprenant les choses petit à petit, et en ...*

[C'est encore le satellite de l'action : « opinion » d'ailleurs, à ce moment là le débit est assez rapide]

R21

- *et cette appréhension tu l'as, tu l'as, tu l'as ... hum, qu'est-ce que tu relèves, qu'est-ce qui t'indique cette appréhension ?*
- *alors ce qui m'indique cette appréhension ben, c'est le fait qu'il soit facilement paniqué, paniqué, « madame j'y arrive pas, madame je sais pas ! » « ben, si ! tu dois pouvoir y arriver » heu, heu, « si tu lis bien ton document normalement tu dois pouvoir y arriver donc si tu n'arrives pas vraiment heu à décrire, décrypter ce qui est écrit, ben voilà, on peut décomposer ensemble, mais c'est pas insurmontable » Il se rend compte qu'effectivement si ... il décompose bien les opération et que s'il prend bien le temps lire le document et de vraiment ne pas brûler les étapes, ben il avance.*

Retour à la fragmentation :

[Je reprends les rennes – Je repasse un contrat de communication – je guide vers l'évocation d'où Claudine était sortie ...]

R22

- *On en est au début de la fiche technique, donc je veux bien, si tu es d'accord qu'on revienne au moment où effectivement il va reprendre étape par étape, donc, il lit la 1^{ère} étape de la consigne et, ... tu le vois faire des allers-retours entre ce qui est écrit sur la fiche technique et l'écran ...*
- *Hum, hum,*

R23

- *Et, est-ce que tu es d'accord de revenir sur ce moment de, de te ressaisir de cet instant, et heu, cette 1^{ère} étape de relecture de la consigne et heu ... qu'est-ce, qu'est-ce qu'il fait là ?*
- *Ben il, il sent déjà que ..., il sent déjà qu'il est peut-être je sais pas pris en main entre guillemets et que, et qu'il va ... qu'il va pouvoir progresser, enfin, qu'il va pouvoir se débloquer, ben, il est prêt, il est prêt à suivre les consignes ...*

[« ...il sent » c'est du commentaire – je ne sais pas ce qu'il a fait. Mais c'est peut-être un critère d'identification pour Claudine qui va lui permettre de décider comment elle va poursuivre son aide]

R24

- *Hum, hum, ...*

[Et là j'encourage à continuer avec « Hum,hum » - Dans un moment comme celui là je dois être ferme - j'aurais dû demander : « OK, il sent qu'il est pris en main ... est-ce que tu serais d'accord de décrire ce qu'il fait ? »]

- *C'est pas toujours le cas ... là il suit les consignes puis heu puis heu, ben il écoute, il écoute ce que je lui dis, de faire ce que je lui demande de faire, de suivre les indications qui lui sont données, et puis heu, ... et puis heu on sent, on sent ben pour lui on sent sa tension qui heu qui heu qui tombe, et puis oui on le sent plus décontracté, son visage commence à s'ouvrir un peu ... puis il finit par dire ben oui, c'est pas, c'est pas si difficile que ça*

R25

- Et quand tu es dans cette observation de tous ces éléments, tu fais... tu fais quoi ?
[Il y a là des verbes d'action dont je ne saisis pas : « il suit » – « il écoute » – « ce que je lui demande de faire »]
- *Ben moi je suis là et c'est tout, je suis là, je réponds éventuellement à ses questions qui ont pu précisément ...*

R26

- Donc du coup, il a, il a repéré qu'il y avait un nom de fichier et il a su le retrouver ...
[A cette étape 3 choses se confondent pour moi :
- quel était le travail demandé : j'essaie de comprendre,
- que fait Titouan, j'ai besoin de savoir,
- comment Claudine aide Titouan : ce que je cherche.
A cette réplique, j'aurai dû orienter sur « je réponds éventuellement à ses questions » et il m'aurait fallu vérifier que le « éventuellement » corresponde à la réalité de ce jour là.]
- *Voilà, il a su retrouver le chemin qu'il fallait prendre pour pouvoir aller ouvrir ce fichier*

R27

- Donc heu, en tout cas heu, il voit sur la consigne le fichier qu'il faut ouvrir et sur la consigne le chemin est indiqué pour ouvrir le fichier ?
- *Voilà, et il suit bien, et depuis, depuis ce moment là, il ne m'a jamais redemandé, je pense qu'il a, il a bien compris*

R28

- Et ce chemin pour ouvrir, heu, heu donc il y a une 1^{ère} étape pour ouvrir, il, il, il, ... tu l'avais fait faire, il l'a fait ?
[C'est la panique !]
- *Alors il heu, il a fait, il a fait lui-même hein*
- Il voit sur l'écran, il te dit qu'il l'a vu ?
[Oh secours ! ou comment ne pas induire ?]
- *Voilà donc que heu, alors après, des fois ça va plus vite en faisant qu'en le disant, mais bon il a pu vraiment faire ce qu'il fallait heu alors heu ...*

R29

- Ça va plus vite en faisant qu'en disant ... c'est-à-dire que ...
- *C'est-à-dire que le clic de souris des fois heu, bon voilà d'un clic de souris ça y est il a compris, et puis, puis il a avancé au suivant, et puis il passe les étapes comme ça.*
[Là il était nécessaire que je demande de rester sur ce moment pour fragmenter plus – à cet endroit c'était nécessaire, à ce moment c'était possible]

R30

- Donc en fait, il clique sur la souris, le bon fichier s'ouvre et ensuite,
[Je dis « il clique » mais je ne sais pas qui clique]
- *Il finit par ouvrir le bon fichier, voilà. Et je lui explique que effectivement, mais, je leur avait déjà expliqué, que les documents étaient rangés dans ce dossier là, qu'ils devaient tout retrouver, enfin qu'il devaient retrouver moi, les documents que je leur, que je leur donnais... sur lesquels je leur demandais de travailler et les fichiers donc dans ce dossier là et qu'ils devaient les ranger dans un autre dossier, je pense que c'est ça qui était un peu plus compliqué*

[Où nous nous baladons sur les satellites : nous revenons dans le contexte puis ma relance 31 et 32 portent sur ses opinions]

[... R31 et R32 ...]

R33

- Et là qu'est-ce qui ce passe à ce moment là ?
- *et ben ce qui se passe c'est qu'après, il peut passer à la suite, et puis faire son exercice, une fois qu'il a ouvert son fichier*

[...] R38

- *après je le laisse, puis je vais voir s'il y a d'autres besoins ailleurs, ...*

[...] R40

- *je le laisse, je le laisse, ... puis le lui dis « ben maintenant, tu continues ... la fin, tu continues les étapes de ton travail » je le laisse.*

Là commence la fin de l'histoire !

[Je me rends compte à ce moment là qu'il y a plusieurs moments dans cette séance de travail où Titouan a été en difficulté et je me surprends à regretter de ne pas avoir pris le temps, ensemble, de choisir un de ses 3 moments en début d'entretien]

[...]

- *... et pas longtemps après je sens que ça ne se passe pas bien non plus,*

[...]

- *Donc là il m'appelle*

[Je sens que Claudine est en évocation]

R44

- Et qu'est-ce qui se passe quand ça se passe pas bien ?
- *Heu, ben il ...il arrive pas ... donc là je leur demande de ... d'aller sur Internet, il n'arrive pas à saisir l'adresse.*
- C'est l'étape suivante d'aller sur Internet ?
- *... voilà ...*

[Aller sur Internet : là commence un autre moment où Titouan est en difficulté]

[...]

R58

- *... et après, c'est pareil, je leur redemande à l'intérieur du site de copier coller un ... un ... exemple de roller et là il va pas y arriver non plus, parce qu'il va pas prendre la bonne image, ... mais, même si les autres ... ont un peu les mêmes difficultés que lui, ils vont chercher, mais Titouan, il va tout de suite se bloquer*

[3ème moment où Titouan est en difficulté]

R 61 - *Il a fini par coller son image de roller ... mais ça a pas été sans mal là non plus. On a décomposé énormément ce qu'il avait à faire et puis il a réussi.*

[...]

Merci Claudine.

Deuxième entretien avec Claudine. Je ne suis pas entièrement satisfaite du 1^{er} entretien ; aussi j'ai envie d'aller plus loin, de réessayer ... Alors je prends un autre rendez-vous avec Claudine. Nous prenons plus le temps de nous remettre dans le contexte avant de débiter l'entretien. Voici le résultat.

R1

- *chaque poste informatique est ... est muni d'un classeur dans lequel des fiches sont classées ... sont classées par niveau de classe et il doivent donc retrouver la fiche qui s'appelle « rappel informatique »*
- *est-ce que tu peux m'aider à voir l'environnement : le classeur : c'est un classeur matériel à coté ?*
- *oui, c'est un classeur d'école où y a le N° qui correspond à son poste et puis à l'intérieur il y a des onglets 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}, donc il prend l'onglet 5^{ème}, la 1^{ère} fiche de l'année ...*

R2

- *et quand tu donnes les objectifs comment tu t'y prends ?*
- *c'est-à-dire que j'écris au tableau les différents travaux qui ... enfin les différents objectifs et les différentes activités qui se rapportent à tout ça ...*
- *hum, hum*
- *heu ... et voilà donc et puis après il se répartissent en deux groupes, les élèves sont répartis en 2 groupes et le groupes qui doit aller en informatique s'installe à son poste informatique et chacun doit prendre cette fiche et suivre les instructions de cette fiche ...*

R3

- *hum, hum, et tu es attentive à quoi à ce moment là ? quand tu écris au tableau les objectifs, tu parles ? tu leurs dit quelque chose ?*
- *ben je leur explique que finalement on s'organise comme ... heu ... comme l'année dernière, qu'on a la même organisation avec mon collègue, donc les élèves que je n'avais pas heu ... heu ... savent de quoi ... heu de quoi ... puis je que je reprends la même organisation qu'en 6^{ème}, donc après il savent qu'ils doivent être plus ou moins autonomes avec leur fiches et leurs classeurs,*

R4

- *d'accord, donc Titouan va s'installer à son poste informatique ...*
- *oui Titouan va comme les autres s'installer à son poste informatique et il prend la fiche « rappel informatique 6^{ème} »*

R5

- *c'est le titre qu'il y a en haut de la fiche ?*
- *voilà tout à fait !*

R6

- *et là, la dernière fois tu me disais que tu te rends comte que Titouan parle à son voisin/ sa voisine*
- *sa voisine, oui ! Il discute avec elle parce que visiblement il est en difficulté,*

R7

- *tu vois qu'il discute avec elle, et là tu t'approches d'eux,*
- *voilà*

R8

- *est-ce que ça t'intéresse de décrire un peu plus ce moment là, on part de là, est-ce que tu est d'accord que je t'aide à décrire plus ce moment ?*

[Je passe le contrat de communication mais je ne prends pas suffisamment le temps de la guider pour l'aider à se saisir des éléments sensoriels qui lui permettront d'aller vers la position de parole incarnée]

- *oui !*

R9

- *d'accord, donc tu t'approches d'eux et qu'est-ce que tu fais, à ce moment là ?*

- *ben je leur demande pourquoi ils échangent entre eux ! et donc là, ben Titouan il me dit ... ben ...heu ... « Madame, ... j'y arrive pas ! » je lui demande ...*

R10

- *il te dit « Madame, ... j'y arrive pas ! » est-ce qu'il y a d'autres choses que tu remarques ?*
- *ben sa camarade, elle essaye de l'aider et à ce moment là je prends le relais parce qu'elle doit faire son travail et puis ... heu ... ben voilà Je demande à Titouan ce qu'il ne comprend pas, ce qu'il a du mal à faire ?*
- *hum, hum,*
- *comme toute la procédure est expliquée, je lui demande à quel niveau de la procédure il a des difficultés ... et voilà, je lui dis que tout est sur la fiche ... donc on reprend les ... on reprends les points de la fiche ...*

[Ici, on est au même point que R15 de l'entretien précédent]

R11

- *comment il est son ordinateur au moment où tu t'approches ?*
- *..., ..., ... ben il a du mal à retrouver le fichier que je lui demande d'ouvrir*

R12

- *oui*
- *donc il ne se retrouve pas dans l'arborescence de l'ordinateur*

R13

- *qu'est-ce qui est présent à l'écran au moment où il t'a appelé ?*
- *rien il est toujours sur sa page de ... sur son écran de présentation, sur le bureau de l'ordinateur*

R14

- *il est sur le bureau de l'ordinateur*

[Je fais écho pour l'aider à évoquer]

- *je lui demande de lire la consigne, de lire la 1^{ère} phrase, donc là il me lit la 1^{ère} phrase, je lui demande ...*

R15

- *ok il lit la 1^{ère} phrase, reste là au moment où il lit la 1^{ère} phrase, reste, reste y !*
- *je lui demande de la lire et de faire ce qui lui est demandé ?*

R16

- *d'accord ! Il lit quoi ?*
- *il lui est demandé d'aller ouvrir un fichier qui s'appelle « rappel informatique » dans le dossier techno qui se trouve sur le bureau de l'ordinateur*

R17

- *d'accord ... donc, ça c'est ce qui est écrit sur la consigne, tu lui demandes de la lire, il la lit à haute voix ?*

[J'induis]

- *certainement, certainement qu'il la lit à haute voix*

R18

- *reste sur ce moment là ! comment il la lit ?*

[J'essaie de me rattraper ! des fois que ! ... l'évocation aidant !!!...]

- *je pense que je lui demande de la lire à haute voix,*

R19

- *une fois qu'il l'a lue à haute voix, tu l'entends lire cette consigne ...*

[J'essaie un élément sensoriel mais je ne sais pas si Claudine peut entendre car Titouan lit-il à haute voix ?]

- *je lui demande de décomposer ce qui est demandé et puis de d'essayer de trouver dans son environnement ce dossier techno ...*

R20

- *qu'est-ce qu'il fait à ce moment là ?*
- *et donc à ce moment là il va ... heu ... regarder le bureau de son ordinateur ... je lui dis regarde sur ton écran,*

R21

- *tu lui demandes de regarder sur l'écran ?*
- *oui, et il va trouver le dossier.*

R22

- *Comment tu sais qu'il le trouve ?*
- *Parce que lui il me dit « ha ben oui il est là ! Je le vois »*

[Là, je ne sais pas comment il le trouve – Je ne connais pas les critères de l'élève qui l'aident à discriminer que c'est le bon dossier – Je ne sais pas comment il a procédé pour déterminer que c'est le bon – Il y a là matière à fragmenter au niveau 3]

R23

- *D'accord,*
- *Je le vois, il est là*

R24

- *Il te dit « il est là ! je le vois ! » et après qu'est-ce qui se passe ?*
- *Alors, je ... je lui dis « tu vois il est là comment tu fais pour l'ouvrir » ?*

R25

- *D'accord, tu lui poses cette question « comment fais-tu pour l'ouvrir ? » Qu'est-ce que tu remarques ?*
- *Et là il va aller l'ouvrir !*

R26

- *Comment il s'y prend ?*
- *Il va positionner son ... son curseur sur le ... sur le dossier ... et puis il va ouvrir le dossier*

[Comment il s'y prend ? « il va positionner le curseur sur le dossier » Y a-t-il matière à chercher une description plus fine ? Je le crois, mais l'évidence de ce geste connu fait que je conclus « il l'ouvre le dossier ». Et puis il y a la tournure de phrase qui pouvait m'alerter « il va aller l'ouvrir » cela laisse à penser qu'il y a un temps : que ce passe-t-il pendant cette seconde ? Que fait Claudine pour l'aider ?]

R27

- *D'accord. Il ouvre le dossier ... qu'est-ce qui se passe après ?*
- *Je lui rappelle : « quelle est la 2^{ème} étape ? »*
- *Hum, hum*
- *Ben là il me dit « il faut que je trouve le fichier qui s'appelle « rappel info 5^{ème} » » ben je lui dis ...*

R28

- *... reste là, à ce moment là quand il dit : « il faut que je trouve le fichier »*
- *Je lui dis « oui » et à ce moment là il lit et il trouve le fichier*

R29

- *Voilà, reste au moment où il lit ... qu'est-ce que tu remarques quand il lit pour retrouver ce fichier*
- *Je sens qu'il est rassuré quelque part, parce qu'il se dit bon ben voilà maintenant je j'ai ... je pense qu'il avait besoin de ... de ... il avait besoin qu'on le guide et maintenant il sent ...*

[Commentaire]

R30

- o.k. mais cette 1^{ère} page vient de s'ouvrir et il doit trouver le fichier, est-ce que tu remarques ce qu'il fait ?

[Mon o.k. signifie que j'entends son commentaire – mais : j'ai dit mais ? il me faudra perdre cette habitude et remplacer par et – en tout cas j'oriente vers l'action et c'est ce qu'il fallait faire]

- *Y a les différents fichiers qui sont présents, mais il n'y en a pas énormément non plus et il arrive facilement à retrouver celui qui correspond à celui qu'il lui faut ...*

R31

- Et comment il s'y prend pour le retrouver, ce fichier là ? reste à ce moment là,
- *Ben il regarde son écran, puis il va lire les fichiers*

R32

- Hum, hum, il les lit ?
- *Oui, il les parcourt*

R33

- Comment il les parcourt ?
- *Il parcourt les différents fichiers puis il va tomber sur celui qui ... qui a le même nom*

R34

- Quand il parcourt les différents fichiers comment il le fait ?
- *(silence)*
- qu'est ce que tu remarques à ce moment là ?
- ...
- comment il s'y prend pour faire ça ?
- ...
- Qu'est-ce qu'il fait ?
- *Ben je le sens pas sûr de lui ... je le sens un peu ... pas paniqué ... mais on sent qu'il est pas à l'aise*

R35

[Dans ce type de réponse de l'interviewé 2 options se présentent à l'interviewer. Je peux orienter à ce moment là dans 2 domaines de verbalisation différents. Là, j'ai choisi de relancer sur « mal à l'aise » car j'essaie de faire verbaliser les critères qu'a Claudine pour identifier ce mal à l'aise. L'autre option aurait été de confirmer que j'ai entendu « mal à l'aise » en faisant écho et de ré-aiguiller vers l'action en repassant un contrat de communication du genre : « est-ce que tu serais d'accord de retrouver comment il fait quand il parcourt l'écran ? »]

- A quoi tu remarques qu'il est pas à l'aise ?
- *Il n'est pas détendu*

R36

- Il n'est pas détendu ...
- *Hum, hum*

[Finalement je vais vers cette 2^{ème} option]

R37

- Mais comment il lit ? qu'est-ce qu'il fait pour parcourir et lire ?
- *Ben il regarde son écran et puis heu puis on parcourt ensemble, je lui montre avec mon doigt les différents fichiers et il finit par trouver celui qui correspond*

R38

- Tu lui montres avec ton doigt ?
- *Hum, hum*
- Il sont disposés comment ses fichiers ?
- *Ils sont par icônes*
- Hum, hum ...

- ... *il y a une petite image avec un nom de fichier, l'icône du logiciel qui ouvre le fichier*

R39

- et donc tu pointes chacun avec ton doigt ?
- *oui*

[Claudine dit en R37 « je lui montre avec mon doigt » que je reprends en R38 « tu lui montres avec ton doigt » et en R39 je dis « donc tu pointes » au lieu de « montre ». A cet instant je n'ai pas fragmenté plus, or c'est possible. Ensuite je dis « chacun » et là j'induis car il n'y a rien de sûr que Coco montre chacun des fichiers !]

R40

[Et là, je passe à coté d'une fragmentation plus fine – « et quand tu pointes (montres), comment tu pointes (montres) ? » - pointer (monter) = verbe d'action]

- et qu'est-ce qu'il se passe après ?
- ... *et après je lui dis ben voilà alors qu'est-ce que tu fais ? il dit ben il faut que je l'ouvre*

R41

- d'accord, tu lui dis il est là
- *donc voilà, il ouvre le fichier, je lui demande aussi heu, ben heu comment se fait-il que tu aies des difficultés à faire ce genre d'exercice ?*
- hum, hum
- *puisque tu dois l'avoir fait l'année dernière.*
- Hum, hum
- *Là il me dit qu'il n'a pas d'ordinateur chez lui, qu'il manipule très peu l'outil informatique, que c'est pas vraiment sa tasse de thé, et que voilà. Je lui dis « écoute on va essayer d'avancer »*

[Faut pas partir dans le satellite « contexte » ... ! – je ramène à l'action !]

R42

- D'accord ; à ce moment là il vient juste d'ouvrir le fichier suivant qui s'appelle « rappel info 5^{ème} » ?
- *Voilà il est sur une fiche qu'il doit compléter ... donc ensuite, je lui demande de lire, de lire les points suivants et ce qu'il va faire*

R43

- Tu lui demandes de lire les points suivants, à quel endroit ?
- *Je lui dis on vient de faire l'étape 1, maintenant on va faire l'étape 2*

R44

- D'accord tu le renvoies sur la fiche technique à coté,
- *Sur la fiche guide*

R45

- Et tu lui dit « on vient de faire l'étape 1 maintenant on va faire l'étape 2 »
- *Maintenant il faut que tu arrives à réaliser l'étape 2*

R46

- Et là il fait quoi ?
- *Il doit compléter sa fiche ... donc sur sa fiche il voit un tableau*

R47

- Tu es d'accord de revenir sur le moment où il doit lire l'étape 2, tu lui demandes de lire l'étape 2 sur la fiche guide
- *Oui*
- Donc qu'est-ce qui se passe là ?
- *Donc on relit à haute voix la consigne*

R48

- Tu dis « on relit » Qui relit ?

- *C'est lui qui la lui, je lui dis « lit ce qui t'est demandé en 2^{ème} partie donc il lit la 2^{ème} partie ...*

R49

- Tu fais ce geste, là ... est-ce que tu peux me dire ce qu'il signifie ce geste ?
- *C'est que je lui montre sur la fiche le 2^{ème} point,*

[Je me sers de sa gestuelle pour l'aider à décrire comment elle s'y prend]

R50

- Tu lui montres sur la fiche ...
- ... *Où il doit lire la 2^{ème} consigne ... il lit toute la consigne 2*

R51

- qu'est-ce qu'il y a dans cette consigne 2 ?
- *alors c'est d'aller chercher sur Internet une image ... qui correspond à un roller ...*
- hum, hum, ...
- *qu'il aime bien, c'est les informations qui sont dans son tableau à l'écran ... donc il doit rechercher, il doit rechercher ... cet élément ...*
- hum, hum
- *donc pour ça il doit se connecter, il doit se connecter au site Go Sport ...*
- c'est ce qui est demandé dans la consigne 2 ?
- ... *oui*

R52

- dans le fichier « rappel informatique 6^{ème} » y a un document sur l'écran ? est-ce qu'il a quelque chose à faire à partir de là ?
- *alors ce document qui est à l'écran, c'est en fait un document qu'il devra imprimer complété et qui sera ... heu placé dans son ... dans son classeur de cours*

R53

- il vient juste de l'ouvrir ce document là, il apparaît à l'écran ... qu'est-ce qu'il fait à ce moment là ?
- ... *ben à ce moment là ... heu il va s'informer sur le contenu de ce fichier*

R54

- quand tu dis il va s'informer qu'est ce qu'il fait ?
- *il est attiré par l'écran de toutes façons donc je lui dis regarde ce qui t'es demandé ce que tu dois compléter et il dit ben oui, je dois compléter mon nom, mon prénom, ma classe*
- d'accord
- *donc c'est ce qu'il fait ... donc je lui rappelle comment mettre les majuscules, qu'il faut des espaces entre les 2 points ... heu pour bien compléter son travail*

R55

- hum, hum, donc il doit écrire son nom, reste sur ce moment là, comment il s'y prend ?
- *il commence à écrire son nom et il complète*

R56

- et là au moment où il écrit son nom, qu'est-ce qu'il fait ?
- *il va hésiter pour la majuscule*

R57

- quand il hésite qu'est-ce qu'il fait quand il hésite ?
- *heu ... ; je lui dis « oui, oui c'est ça Titouan vas y t'es bien parti, oui c'est comme ça, y a pas de problème*

R58

- tu veux bien rester sur le moment où il hésite ?
- *oui, il a besoin de mon approbation pour pouvoir continuer*

R59

- comment il est quand il hésite ? qu'est-ce qu'il fait ?
- *il me demande est-ce que c'est, est-ce que je fais bien alors je lui dis oui, oui c'est bien tu continues, c'est parfait*

R60

- donc il écrit son nom et après ?
- *après il complète son prénom, sa classe*

R61

- tout à l'heure tu as dit « je lui dis les espaces » ... à quel moment tu as besoin de lui dire ?
- *alors ça je lui en parle après, une fois qu'il a terminé son travail ... je lui dis on a aussi l'année dernière précisé que derrière des signes de ponctuation double on laisse des espaces ... donc les 2 points est-ce que c'est un signe de ponctuation double ? je lui dis oui c'est un signe de ponctuation double donc il faut laisser un espace*

R62

- il n'avait pas laissé d'espace ? et quand il n'a pas laissé d'espace et que tu lui dis qu'est-ce qui se passe ?
- *il va le faire, il va le faire ... heu correctement, il va replacer avec la souris le curseur au bon endroit, il va le faire seul, je n'ai pas besoin de dire quoi au ce soit.*

R63

- Donc il a placé son nom, son prénom, sa classe tu as fait corriger les erreurs de frappe, et là il est toujours face à cette fiche ... et après ?
- *L'étape suivante ... en fait je suis appelée par d'autres élèves, donc heu ... je lui dis « tu va essayer de continuer tout seul, je vais aller m'occuper de tes camarades et puis si tu as besoin tu m'appelles »*

R64

- D'accord ...
- *Donc je vais m'occuper des autres et puis je reviens, je reviens quelques temps après et je m'aperçois, je m'aperçois que Titouan n'a pas beaucoup avancé ...*

R65

- Qu'est-ce qu'il a fait dans ce laps de temps ?
- *Il a sûrement relu sa fiche, il a sûrement demandé à sa voisine, il bute sur le fait d'aller chercher sur Internet l'information qui lui est demandée. Et après il devait aller chercher une image sur Internet et la coller dans son tableau.*

On s'arrête là si tu veux bien, car la suite du récit porterait sur une autre difficulté. Nous avons fini. Merci Claudine.

De la souplesse et de la mobilité avant toute chose : mes impressions d'assistant

d'un stage de base animé par Pierre Vermersch

Jacques Gaillard

Ce compte-rendu rend mal compte de la multiplicité et de la richesse des déplacements, glissements et autres prises de conscience de ce que j'ai pu y vivre ; il est rédigé sans trop de souci de cohérence (hormis une ligne chronologique) et exprime ce qui m'a le plus impressionné : la présence permanente des relances, interventions, paroles, mises en oeuvre de cadres et dispositifs, induisant de la souplesse pour les stagiaires, et une moelleuse continuité dans la conduite d'un groupe. (J'ai choisi de limiter au premier jour de stage, parce que cette journée contenait déjà largement ce que j'avais envie d'exprimer, que récapituler toutes les situations que grexiens et grexiennes connaissent déjà aurait été fastidieux à la lecture, que le souci d'être exhaustif est une vue de l'esprit, qu'il est préférable me semble-t-il, d'approfondir un aspect du vécu, et aussi.....parce que je me sens un peu flemmard -est-ce de l'effroi?) Un peu comme lorsqu'on voyage dans une voiture confortable, sur une route à longes courbes, et qu'on y inscrit calmement la voiture, en léger sous-régime. Le paysage change sans cesse, on avance, en ayant cette impression d'être sans cesse bercé, en restant stable, sans ces à coups qui donnent de l'insécurité, et inscrivent dans une temporalité hâchée. En parallèle, mais lors de la *conduite* de l'entretien lui-même, j'ai également été fortement impressionné (même si je le "savais" déjà -mais il y tant de degrés d'appropriation dans le savoir-), par la place primordiale de la douceur et de la souplesse, par-delà la technique, avec laquelle il fallait s'adresser à A, mais surtout *de la façon dont B devait être présent et attentif à sa propre douceur pour l'induire chez A*. J'ai écrit ce compte-rendu en deux parties : la première concerne la restitution des interventions de Pierre que j'ai repérées comme assouplissant l'activité attentionnelle (et l'inquiétude) des stagiaires et créant une continuité souple dans la conduite du groupe. Je l'ai bien sûr fait avec mes catégories de lecture, et Pierre voudra bien m'excuser d'avoir probablement manqué toutes celles que mon opacité n'a pas su relever, mais qu'il a instillées tout au long de ces journées. La seconde s'arrête sur les effets perlocutoires et la puissance transformatrice des mots, en particulier les caractéristiques de la voix (rythme, débit, hauteur, timbre...) au moment de la mise en évocation. Je développe un peu cette idée que les effets induits sont d'autant plus puissants que B est congruent, c'est à dire qu'il prend la mesure de ce que porte chaque formulation comme étant un moyen de transformation.

A – Une journée de stage, détente et assouplissement :

1 – Démarrage et premières courbes :

Oui, bon, ben,....j'arrive avec ma valise ; le stage commence, va commencer. Cinq jours avec des personnes inconnues (24), venant d'horizon différents, avec des motivations nécessairement très différentes. Je me dis que c'est quand même sympa de ne pas avoir à

gérer ça. Vas-y, Pierre, c'est ton job! Je suis là pour m'imbiber, me gorger, t'écouter, me laisser émerveiller (évermeiller, pourrait-on dire maintenant, dans les néologismes du GREX...). Tu précises rapidement, à Anne et moi, notre place (spatiale et fonctionnelle) dans le groupe. Merci, ça allège encore plus (Assouplissement n°1 par clarification du cadre). Les stagiaires arrivent, dégageant plus ou moins d'inquiétude mal cachée, ou c'est selon, de sérénité faussement assumée. Voilà, l'accueil se fait, simplement, authentiquement, par le prénom, évitant l'écueil de l'affichage des professions et des statuts, de la plus ou moins grande facilité à s'exprimer en public. Le prénom, simplement le prénom : chacun ramené au même dénominateur commun et, en même temps à sa singularité. Tous différents, mais tous égaux face à l'inconnu de ce qui les attend. Je sens l'effroi initial s'émousser, les attitudes changent, les traits se détendent ; quelque chose qui d'emblée relie, accueille sans mettre à vif l'estime de soi : « Serai-je assez bon? ». L'intérêt porté aux actes de mémorisation (des prénoms) décentre manifestement les stagiaires des projections de ce qu'ils craignent, mais aussi les font se voir, se nommer, se reconnaître, les ramène au simple présent de ce début de stage. Quoi de plus simple pour communiquer? (Encore fallait-il y penser : assouplissement n°2, par dispositif inducteur). A ce moment chacun, peut-être, commence-t-il à se sentir membre d'un groupe, et cela fait-il fondre le doute et l'appréhension qui, dans le face à face de soi à soi, conduit à l'isolement, et ainsi les renforcent?

Voilà...Une certaine sérénité s'est installée. On sent bien que cela ne peut pas durer (et si c'était le cas, il s'agirait d'évitement ou d'atermoisement)... Pierre prend la parole (ce n'est pas la même voix que lors de l'accueil). Les stagiaires s'immobilisent ; je les sens se figer un peu. Imperceptiblement, et très spontanément, je me recule. La voix est vaste, calme, les mots se déposent sur chacun des stagiaires, les enveloppent. Je sens leur attention se faire plus mobile. Je me demande alors si c'est plus le contenu de ce qui est dit que son enveloppe sonore qui produit cet effet. (Assouplissement n°3 par effets perlocutoires induits sur l'état interne). Il y a effectivement dans ses paroles des données concernant l'EdE, mais aussi beaucoup qui visent à installer un climat serein, visant à dédramatiser. J'y vois bien sûr, avec mes catégories de lecture habituelle de la technique Alexander, un intérêt porté à la déconnection des stagiaires du "end-gaining", une façon de les ramener au fait que s'ils sont là pour apprendre quelque chose d'inconnu, c'est normal qu'ils ne sachent pas (maintenant), mais beaucoup moins de s'inquiéter de ne pas (encore) savoir. Les paroles de Pierre invitent à s'engager dans les exercices, sans crainte de se tromper, valorisent l'échec puisque « sans échec, il ne peut pas y avoir d'apprentissage, puisqu'il n'y a rien à transformer, et que c'est plus facile d'avoir quelque chose à corriger que rien du tout » (c'est limpide) ; livrent des données sur l'EdE, puis détendent immédiatement le souci de comprendre et de contrôler tout, tout de suite : « c'est pour le troisième jour, de toute façon vous aller l'oublier, vous ne pouvez pas le comprendre maintenant » -expression interloquées, volées ici et là chez les stagiaires ; anticipent et dédramatisent les moments où du stress pourra apparaître, en blaguant à leur propos, par exemple au moment du choix d'un partenaire ou de changement de partenaire lors d'un nouvel exercice.

La première expérience (décrire par évocation sa main après l'avoir observée quelques minutes) paraît prendre les stagiaires à contre-pied - ne sont-ils pas venus pour apprendre à mener un entretien, et les voilà en train de s'occuper d'eux, de leur main qui plus est, et de leur mémoire ?- (Habile façon de donner une dimension incarnée à l'évocation, de donner un ancrage à ce qui sera visé chez A, de détendre le volontarisme à comprendre de quoi il s'agit. Assouplissement n°4, par stratégie de détournement - une variante du fameux "fusil à tirer dans les coins"?). Lors de la première expérience d'évocation, Pierre prend soin (!) d'accompagner de la voix, les stagiaires, de les diriger de ses mots, dans le no man's land du ressouvenir, de les soutenir. Je vois des corps s'agiter, des pieds remuer, des mains se repositionner, tentant par la réitération de l'expérience initiale un substrat de description plus

solide ; d'autres sont immobiles, dans un silence faussement tranquille ; certains apparaissent posés, dégagant un calme tranquille. Le debriefing permet, à partir d'une confusion de F, de clarifier V1 et V2, et d'introduire l'acte de base fondamental de la description du pré-réfléchi: « Déplacer l'attention à l'intérieur du ressouvenir ». Ce moment, outre qu'il permet d'ancrer sur du vécu de nombreuses données théoriques (Assouplissement n° 5, par extension théorique, à partir d'un remplissage expérientiel) donne du sens à la curieuse expérience initiale. Pierre pose les cadres et les objectifs de la journée : 1- Faire l'expérience de l'évocation ; 2 - Observer les critères de l'évocation chez l'autre ; 3 - Induire l'évocation chez l'autre (nous y voilà).(Assouplissement n°6, en contenant l'activité attentionnelle et intentionnelle des stagiaires dans des cadres clairs). Pierre propose la même expérience. Avant de commencer, il insiste sur la temporalité, l'incontournable primauté de la succession des événements ; il invite à s'intéresser à l'évocation dans sa dimension temporelle, et « SI JE VEUX, à m'arrêter sur des détails ». (Assouplissement n°7 : un élément théorique et technique est glissé sur un fond initial de vécu, qui l'enrobe en quelque sorte, lui donne une familiarité ; assouplissement n°7bis : l'introduction d'une difficulté supplémentaire est laissée au libre-arbitre de chacun, minimisant la pression.) Le temps d'évocation se fait dans le silence, Pierre laissant chacun se déplacer, avec les moyens du bord, dans son ressouvenir. Lors du debriefing, une question "anodine" permet de clarifier les actes par lesquels s'opèrent l'évocation : « A quoi est-ce que je reconnais que je suis en évocation? » (Assouplissement n° 8: par émergence théorique à partir du vécu de groupe). V1, V2, V3 sont extraits, libérés de leur gangue expérientielle, vus, posés, petits bijoux dorénavant à la (plus ou moins) grande disposition des stagiaires, les actes par lesquels s'opèrent l'évocation en particulier. Beaucoup de données théoriques sont dégagées de façon inductives ; mais ce qui est remarquable, c'est la façon dont Pierre désamorce en permanence les inquiétudes, les incompréhensions - un peu comme s'il créait un bain de concepts, dans lesquels il faisait flotter les stagiaires en s'assurant qu'ils ne cherchent pas à s'agripper à la compréhension, au risque bien sûr de sombrer dans les affres de l'incompréhension. (Assouplissement n°8, en désengageant du "end-gaining", tout en sollicitant la découverte). Effectivement, ses propos sont truffés de blagues, de formules paradoxales (« de toute façon, vous ne pouvez pas comprendre », « vous ne vous en souviendrez plus », « c'est pour plus tard », etc...), et régulièrement il sollicite certaines personnes qui, recluses dans leur monde intérieur s'enferment dans de possiblement lourdes préoccupations. Une sorte de fil invisible le relie ainsi à chacun des stagiaires ; il tisse un cocon contenant et souple qui donne à chacun une sécurité, au groupe un début de cohésion. (Assouplissement n° 9, en donnant au groupe un cadre ferme, mais respectueux, dans lequel chacun se sent accompagné). Parmi ses mots, reviennent comme un leit-motiv ; « se guider gentiment », « se demander si je peux, veux continuer » (Assouplissement n°10, par induction perlocutoire d'une activité attentionnelle douce avec soi-même). Puis le ton de la voix change (Assouplissement n°11, par ralentissement de l'activité mentale des stagiaires), les mots inscrivent les stagiaires dans l'enveloppe de la prochaine expérience (décrire un moment de trajet de ce matin). Le debriefing des vécus, invitant à parler surtout des V3, se fait à deux, installant pour la première fois la situation duelle, préparant doucement (Assouplissement par continuité n°12) le travail de l'après-midi où, mais ...chut..... Pierre décélère, gare le véhicule, en précisant les règles de fermeture de la salle qui le libère d'une obligation ingrate (Souplesse -joker pour lui-même), précise l'heure de la reprise, et quitte la salle.

2- Redémarrage et premiers lacets :

Bien....Chacun, comme il se doit, a retrouvé sa place du matin (y compris moi). Pierre, après quelques boutades adressées à certains stagiaires (assouplissement n°13, en donnant une continuité avec la pause, ce qui permet de détendre volontarisme et inquiétude) présente

l'objectif du cadre d'expérience qui va suivre : s'informer du non-verbal, quand je demande à quelqu'un de parler d'un moment passé, et précise que le groupe construira ensemble, à partir des données vécues, une grille de critères (Assouplissement n°14 par définition de la visée intentionnelle). Il prend soin d'introduire notre présence, de positionner notre rôle lors des exercices (Assouplissement n°15, par clarification de cadre), et de préciser deux modalités de fonctionnement : dégager l'espace de A en se positionnant de 3/4 par rapport à lui, préserver un niveau sonore assez faible. Puis vient le moment de LA phrase magique.

A ce moment, je sens Pierre, à ma droite, s'avancer sur sa chaise, basculer légèrement le buste sur ses ischions vers l'avant, prendre de l'ampleur, s'immobiliser, se suspendre dans un léger silence. Rien n'a encore été dit, mais une toile d'attention retient déjà les stagiaires dans ses rêts. (Je pourrai prendre le temps de faire une auto-explicitation moi-même de ce moment là, parce que c'est un bel exemple d'effet induit par du non-verbal et du corporel, mais bon...) Puis la voix, basse, très ample, profonde et posée : « Je te propose, si tu en es d'accord, de prendre le temps de laisser revenir un moment agréable dont tu peux me parler, et tu me fais signe quand tu l'auras ». Puis il reprend chaque partie, en la commentant, pour faire apparaître l'invitation aux multiples douceurs qu'elle contient. Et là, c'est vraiment merveilleux parce qu'il nous la fait vraiment déguster ; je sens, par les commentaires qu'il en fait, les mots m'affecter comme jamais, dégager la puissance inductrice qu'ils portent, me modifier dans mon état interne. « Je te propose : vous entendez comme cela met en accueil, fait fondre la force ; si tu en es d'accord : sentez-vous la souplesse de cette formule? ; de prendre le temps de laisser revenir : écoutez, écoutez, vous entendez comme c'est beau, comme c'est doux ; un moment : sentez-vous la focalisation souple ; et tu me fais signe quand tu l'as trouvé : vous entendez comme on donne absolument à l'autre le temps qui lui est nécessaire, comme c'est souple? » Il jubile, nous fait partager le goût qu'il en retire, invite à s'intéresser à chaque partie de la phrase, à en faire un levier de transformation, à en apprécier les effets sur l'autre, à en goûter l'impact. Il la reprend, en mime corporellement les effets, vibrant en échos aux mots, les accompagnant de grands « mmm », « ah... » qui sont, sans conteste, les signes manifestes qu'il y a quelque chose, et du bon, à déguster là-dedans. (Assouplissement n°16, en tournant l'attention des stagiaires vers les effets perlocutoires de la formulation et non le sens de la phrase elle-même, mais bon...J'aurais quand même bien voulu savoir ce que ça leur faisait à ce moment là). Il reprend la phrase, la commente « qu'est-ce que je fais à l'autre avec mes mots? », invite à créer un « cocon d'attention ». Puis, à titre d'exemple, il m'invite à me mettre en évocation (je reviendrai en détails sur ce moment, plus loin); je me laisse porter, jusqu'au moment où, en se mettant délibérément et de façon ostentatoire dans mon champ de vision, il m'en jette dehors (c'est pas agréable!). Le cadre d'expérience est reprécisé (1er temps : durée, objet de parole, positionnement de A et B ; 2ème temps : échange entre A et B de l'expérience d'évocation, ce que A en a vécu, ce que B en a vu) ; Pierre insiste encore et encore, sur le temps que l'on prend pour donner du temps à l'autre, en formulant la consigne. Et roule l'expérience. (J'en profite pour me déplacer précautionneusement dans le groupe, m'arrêtant à mi-chemin de deux binômes, pensant ainsi ne pas donner trop l'impression de focaliser sur un, au risque de les perturber.) Puis, la même expérience est proposée avec un autre partenaire. Quelques commentaires et blagues, adressées soit directement soit indirectement, auront permis de lever les possibles inquiétudes nées du fait de rencontrer quelqu'un d'autre (assouplissement n°17, par décentration des projections – ce que l'on craint de ne pas retrouver). Puis un long debriefing permet de repérer les critères verbaux et non verbaux de l'état d'évocation (Assouplissement n° 18, par émergence de catégories dans la continuité du vécu). Il est 17h20, la fatigue du groupe se fait réellement sentir ; Pierre ouvre à une nouvelle question : « Comment est-ce que je peux aider l'autre à décrire davantage son vécu? » Ses mots insistent sur le nécessaire ralentissement, sur le fait d'arrêter A, de le tenir en arrêt quitte à avoir l'impression de le bousculer. Il propose un nouveau cadre permettant d'expérencier

cette question ; il suggère que, compte tenu de l'heure, le debriefing se fasse le lendemain. On sent le groupe renâcler ; une sorte de flottement s'installe, suivie d'une légère inertie. Un moment de suspension, et Pierre, d'une voix ferme mais légère : « Vous reprenez l'exercice précédent, mais quand vous êtes A, vous faites tout ce qu'il ne faut pas faire (regarder B, parler vite, commenter, expliquer....etc). » Les effets sont fulgurants ; après quelques excès, je vois la plupart des A rentrer dans une qualité d'évocation qu'ils n'avaient jamais eue. Je jubile intérieurement au bon tour que Pierre leur joue. (Assouplissement n°18, en prenant l'état du groupe et en lâchant ce qui était prévu, pour revenir sur quelque chose de déjà connu sous une forme ludique ; assouplissement n°19, par la formulation paradoxale qui permet, en prescrivant ce qu'il ne faut pas faire, de se libérer de ce que l'on craint en le rendant manifeste, et de laisser ainsi le champ libre à ce qui est plus juste).

B- Effets perlocutoires, adoucissement et entrée en évocation:

1 – Auto-évocation de l'entrée en évocation :

Soit la formule magique : « Je te propose, si tu en es d'accord, de prendre le temps de laisser revenir un moment où....., et tu me fais signe quand tu l'auras ». Si je reviens sur le moment où (en début d'après-midi de la première journée) Pierre me propose d'être A devant le groupe, afin d'illustrer les effets de la formule, que se passe-t-il pour moi? (Pierre m'a demandé plusieurs fois si j'étais d'accord pour le faire). Le tout début, c'est un appel des sons, une chaleur avec une couleur ambrée qui irradie autour de moi. Et cela commence très nettement avec la formule « Je te propose » qui porte une autre tonalité de voix ; avant, je me sens plus en attente, dans un entre-deux avec le dehors et mon "dedans", pas clair, pas très agréable. Je me sens un peu instable, désorienté. Puis vient une qualité de son avec un certain tempo, une hauteur, un timbre différents ; je sens la voix ample et accueillante, mais aussi précise et sûre d'elle. A ce moment là, c'est plus la vibration des mots que leur sens qui m'appellent. C'est une résonance qui m'enveloppe et me déplace intérieurement. C'est très net : les micro-secondes où cela se passe, je sens l'air s'épaissir autour de moi, tout en se dilatant. L'image du cocon, et de "cocoon" me vient ; je le vois comme une demi-sphère excavée, la matière ressemble à celle de la craie, et m'invite à y mettre ma tête. Quelque chose de protecteur et nourricier. J'ai l'impression que je pourrai prendre appui dessus, m'y reposer. De quoi est fait ce déplacement? Cela commence par une évaporation de ma présence visuelle à la salle, une sorte de bruine s'installe devant mes yeux, mes tempes se mettent à vibrer. Je me sens m'en éloigner. Puis un fluide très doux diffuse dans ma nuque, ouvre mes épaules ; je sens l'espace entre mes omoplates se détendre. J'entends, déjà loin, sa voix qui confirme l'état de confort, invite à l'expansion, me soutient. Je sens Pierre tout près, mais tellement vaste. Paradoxe : l'enveloppe s'affermir, mais me fait gagner en espace, en mobilité. Je retrouve cette sorte de cavité intérieure dont j'avais réalisé une description et que j'avais identifiée comme une valence ("Dessine-moi une valence. Approche psycho-phénoménologique de l'écoute de soi" Expliciter n°58, janvier 2005), mais placée plus haut, dans le thorax et la tête. Il y fait calme, quelque chose de gai et joyeux l'anime. Je constate également que l'expérience sensorielle de l'évocation induite de l'extérieur par l'incitation d'un tiers, n'est pas la même qu'en auto-explicitation. Quand je me le fais moi-même, c'est moins vaste, plus direct, dégageant moins d'espace. (Il faudra que je vérifie comment je m'adresse à moi-même et que je note les différences). C'est une fois la cavité installée, et dans cette cavité, que je me mets en mouvement. Je me sens m'y déplacer en terrain connu, confiant dans mes déplacements alors qu'il y fait très sombre (mais pas noir), et que je n'ai pas de direction claire. Mais je monte, tourne, glisse dans des mouvements plutôt circulaires ; quelques vrilles, aussi ; c'est très ludique. Le fluide descend dans mon dos ; je sens le contact de mes fesses sur le siège se

faire plus souple. Des micro-mouvements animent ma colonne vertébrale. Je me sens vaste, déposé sur mon siège, mobile dans mon corps. Et, avec un léger changement de valence - comme à regret-, je me vois me poser sur un souvenir qui m'appelle. Juste avant, j'ai senti les mouvements de mon attention perdre de leur ampleur, plus exactement s'orienter dans une direction sans but explicite. Et là, elle s'est arrêtée -c'est comme si je m'étais assis-, puis l'image est sortie de la pénombre, comme si un projecteur l'avait éclairée, et je me suis retrouvé quelques jours avant, assis dans des gradins à suivre un match de rugby. Egalement, une légère contraction s'opère : la cavité se resserre un peu, je me sens un peu moins mobile, le contact de mes fesses sur la chaise se durcit à peine. Et là, je sens un double mouvement qui m'aide à retrouver de l'espace dans mon lien avec l'image qui m'a appelée : entre elle et la présence amplifiante de Pierre qui, je l'avais oublié, se rappelle à moi. J'hésite un moment entre les deux – je me demande aussi si c'est la bonne image ; pas très agréable-, puis je me dépose entre les deux, en préservant le double lien ; du coup, je la vois mieux. L'image, curieusement, prend de l'ampleur et de la netteté. Elle est moins étriquée, je la surplombe. Cela me donne la liberté d'y circuler à ma guise, temporellement, spatialement pour la décrire. Alors que je commence à le faire, je sens quelque chose se rétrécir à côté de moi, un mouvement sec, et dans mon champ visuel, je vois la tête de Pierre apparaître, tout content du bon tour qu'il est en train de me jouer (ça, c'est moi qui le dit).

2 – Propositions de degrés de "justesse" de l'induction d'effets perlocutoires :

Il m'apparaît, à partir de mes propres expériences, mais aussi de ce que j'ai pu retirer de mes observations des stagiaires tout au long de ce stage, que des degrés de "justesse" dans l'induction de l'évocation existent. Si l'on élimine d'emblée, toutes les variantes de formulation malheureuses (palabres qui créent de l'inquiétude, absence du contrat de communication, reformulations personnelles, répétitions de la même partie...etc), il me semble que des variations existent, de plus ou moins bonne pertinence, dans l'énonciation de la phrase. Je prendrai comme critère le degré de congruence et d'authenticité contenue dans l'acte d'énonciation de la phrase. Et je pense que cette congruence – l'accord complet et authentique à ce que cela peut induire- est primordial. J'ai pu relever un premier niveau que je résumerai par l'énonciation froide et distante de la formule. Ici, B se préoccupe d'abord de ne pas se tromper, de ne pas oublier une partie. Très centré sur lui, je le sens très loin de A. On sent qu'il est embarrassé par cette formule tellement bizarre, décalée par rapport à ses modes d'adressage habituels. Il dégage alors une sorte de froideur, faite de gêne et d'inquiétude (ça bout dans son langage interne) ; l'espace entre lui et A est interrompu. Un deuxième niveau serait représenté par ceux qui maintenant, s'étant libérés de la mémoire et accoutumés à la formule, s'intéressent à son phrasé, à son rythme, à sa tonalité. On les voit tenter des ajustements de voix, des variations, cherchant à appliquer ce qu'il leur revient de la démonstration de Pierre, et parfois avec une certaine réussite. Mais, même si rythme, tonalité, sont mieux ajustés, quelque chose sonne faux ; cela relève plus d'une application technique désincarnée que d'un ajustement senti comme nécessaire pour aider quelqu'un. Des progrès me semble-t-il, apparaissent quand B commence à mettre en relation la phrase et ses effets ; cela lui permet de commencer à "croire" à l'efficacité -et au bien fondé- de celle-ci. D'une certaine façon, il s'en rapproche, la tient moins à distance de lui. En l'incorporant, il commence à la faire sienne, corps moins étranger. Une attention est progressivement apportée au débit, au rythme, à l'intonation non pas comme objet extérieur à la phrase, *mais comme constitutive d'elle-même*. Aux mots, apparemment désincarnés, répondent des effets sur A, tangibles. Quelque chose de plus serein s'en dégage, on sent B plus posé ; l'espace autour de lui est plus calme, plus ouvert, donnant de la place à A qui, en retour apparaît aussi plus détendu. Un glissement s'opère ; ce n'est plus l'attention que B porte au contrôle de ce qu'il

doit faire qui le préoccupe, c'est l'effet produit sur A qui focalise son attention. Les effets produits sur A modulent son activité vocale. Le repérage de cette relation me semble déplacer les représentations de B qui, au lieu de s'occuper de lui, en pensant s'occuper de A, en vient à prendre A comme cible de son attention pour moduler les effets de ses interventions. Cette prise de conscience pourrait construire ce que j'appelle une "congruence", c'est à dire une authenticité de la modulation de la voix avec le souci d'aider l'autre, en se mettant inconditionnellement à sa disposition (tout en le contenant, bien sûr). Ce serait le niveau de justesse le plus élaboré. Dans ce cas, le phrasé, l'intonation, la tonalité juste ne seraient peut-être que la conséquence directe et spontanée de ce souci de congruence. Il suffirait alors de l'être pour que le ton sonne juste, pour aspirer A dans l'évocation. Reste à identifier l'état de congruence. Qu'est-ce que cela déplace en moi? Qu'est-ce que je ressens, à ce moment là? Qu'est-ce que je me dis? Vers quoi et comment est tournée mon attention? Quels sont les critères internes qui me permettent de me sentir congruent, de sentir quand je ne le suis plus? A suivre...

Il y a donc bien un lien à découvrir entre la qualité d'énonciation et les effets produits chez A. Ce lien est éduquable. Certes, c'est en faisant et en menant des entretiens qu'on apprend et que, petit à petit se construit, de façon collatérale, cette relation. Néanmoins, une question m'est revenue de façon récurrente tout au long du stage : ne pourrait-on pas guider de façon plus méthodique la construction de cette relation, qui me semble -et pas seulement lors de la mise en évocation-, un élément fondamental, tapi derrière la mise en oeuvre d'une "technique", de l'entretien d'explicitation. Ne pourrait-on pas envisager des dispositifs, des exercices spécifiques qui prendrait la construction de cette relation, comme objet de travail? Comment pourrait-on guider davantage B dans cette évolution? Ne risque-t-on pas de glisser dans un formalisme, Qu'en pensez-vous? Si cela vous semble pertinent, avez-vous des idées?

Post scriptum :

Merci à Magali d'avoir initié par son texte, l'envie de cette forme de compte-rendu légère et incarnée. Coucou à Anne avec qui j'ai partagé ces moments de bonheur, et qui, je n'en doute, pas reconnaîtra dans ce petit témoignage ce sur quoi Pierre l'invite dorénavant à mener des recherches.....Merci à tous les stagiaires pour toute la richesse de leurs erreurs, leurs errances, de leurs tâtonnements et de leurs progrès, qui m'ont permis d'avancer un peu plus dans la compréhension de l'EDE. Et enfin, un immense merci à Pierre, à la fois cornac et berger, que j'ai eu le bonheur de suivre dans la conduite de ce stage.

Description et vécu

Pierre Vermersch

Je livre ce texte à la discussion bien qu'il soit encore largement en chantier. Ma volonté de dépasser les évidences connues sur ce que sont une « description », un « vécu », m'a entraîné dans des difficultés que je n'avais pas anticipé. Je serais donc heureux de tester les formulations actuelles à l'aune de votre lecture amicale et critique. Le point E n'est pas développé.

Introduction

Nous venons des effets perlocutoires (le chapitre précédent). Décalons maintenant notre point de vue. Passons du point de vue centré sur le « **comment** questionner » à un point de vue complémentaire centré sur « **quoi** » questionner. Je peux savoir questionner et ne pas savoir quoi questionner, l'expertise d'intervieweur n'implique pas l'expertise de l'enquêteur ou du chercheur.

Le premier point de vue était centré sur la formulation des relances et des questions, parce qu'organisé autour de l'obtention et du contrôle de leurs effets perlocutoires, et ce afin de créer et de conserver les conditions de l'entretien d'explicitation. Le second point de vue, qui va nous occuper dans ce chapitre, sera centré sur les aides à la recherche d'information : qu'est-ce que faire expliciter le vécu ? Quels fils conducteurs pour dérouler un entretien sur un vécu particulier ? Qu'est-ce que questionner le vécu de l'action ? Les réponses tournent toutes autour du thème de la description. Nous n'avons pas fait tout ce travail de création des conditions (évocation, situation spécifiée) pour simplement recueillir n'importe quelle parole, mais bien pour pouvoir documenter le vécu du passé de référence, c'est-à-dire le faire décrire avec toute la précision utile pour le rendre intelligible.

Quelle est l'intelligence qui est à l'œuvre dans l'écoute de l'intervieweur, et lui permet de savoir quoi questionner, d'entendre ce qui n'est pas nommé pour le questionner (sans pour autant qu'il ait, lui, la connaissance précise de ce qui n'est pas nommé), de repérer des incomplétudes pour aller les chercher, comprendre en temps réel des insuffisances d'intelligibilité et agir avec ses mots pour tenter de les élucider. Pour clarifier ces questions nous allons aborder successivement les points suivants :

- **A / Épistémologie** : nous ne cherchons pas des verbalisations, mais la connaissance du non-verbal, c'est-à-dire le vécu dont la verbalisation ne sera que le révélateur. Nous cherchons des faits, qui nous permettent de prendre connaissance de l'inobservable, de l'activité privée de la personne, pour autant qu'elle y consente et dans les limites éthiques et déontologiques. Donc, nous cherchons à recueillir non pas « des verbalisations » en général, mais des verbalisations descriptives, bref des descriptions, si cela signifie des faits relatifs aux vécus.
- **B / Définition. Qu'est-ce qu'une description** ? A quoi s'oppose-t-elle : commentaire, explication, association, interprétation ?
- **C / Définition. Qu'est-ce qu'un vécu** ? Qu'est-ce qu'une description de vécu ?
- **D / Pratique de la description verbale de vécu : catégories génériques et catégories spécifiques des vécus.**
- **E / La régulation de la description : le dessin de vécu. Qu'est-ce que décrire** ? non pas dans un sens littéraire par exemple, mais plus qu'y a-t-il à décrire, comment réaliser une description de vécu, que nommer, que retenir, que ne pas noter, ou pas dans le même statut. Y a-t-il des principes qui président à la description de vécu. Comment suivre sa complétude, son niveau de finesse pertinent, sa production d'intelligibilité ?

A – Épistémologie. Le besoin de description.

La pratique de l'entretien d'explicitation s'origine dans la recherche en psychologie, dans le besoin d'accéder à l'inobservable, nous l'avons vu dans le chapitre \$\$ et ce faisant cette pratique a rencontré

des besoins similaires chez les praticiens, confrontés à l'élucidation des conduites des élèves, des stagiaires, des praticiens eux-mêmes, en particuliers quand elles sont erronées ou source de difficultés cf. \$\$\$. Mais il faut bien comprendre que dans tous ces cas de figure, la verbalisation sollicitée par l'entretien n'est qu'un moyen. Dans les faits, paradoxalement, nous ne sommes pas intéressés par les verbalisations en tant que telles, mais par ce qu'elle nous permette de découvrir, c'est-à-dire la connaissance du non-loquace⁶, et dont la verbalisation ne sera principalement que le révélateur. La verbalisation n'est que le « représentant » du vécu, sa carte, ce qui nous intéresse ce n'est pas la carte en elle-même, mais la connaissance du territoire qu'elle fait apparaître, sa référence. Et précisément, la verbalisation ne sera une source d'information utile que si elle porte sur le vécu lui-même, c'est-à-dire si elle le décrit pour le porter à notre connaissance⁷.

Par le questionnement, nous cherchons des faits, pour nous permettre de prendre connaissance de l'activité privée de la personne, pour autant qu'elle y consente et dans le respect des limites éthiques et déontologiques. Donc, nous cherchons à recueillir non pas « des verbalisations » en général, mais des verbalisations descriptives, bref des descriptions, si cela signifie nommer des faits relatifs aux vécus.

Il nous faut donc savoir discriminer dans les énoncés produits par celui qui est questionné, si cet énoncé est descriptif ou pas (polémique, interprétatif, explicatif, poétique etc.) ; s'il l'est, est-ce qu'il décrit bien ce que nous visons, c'est-à-dire le vécu et non pas ce qui n'est pas du vécu comme l'environnement, les stagiaires, les événements, les circonstances etc. Et dans les verbalisations descriptives de vécu ainsi obtenu, savoir repérer (en temps réel, de façon à réguler le déroulement de l'entretien) si la description est plus ou moins :

- complète/lacunaire,
- précise/floue,
- explicite/tacite,
- intelligible/obscur.

A chacune de ces interrogations correspondront dans la pratique de l'explicitation des interventions régulatrices (focalisation, fragmentation, reprise de l'évocation, reformulation du contrat de communication), et tout autant des modifications spécifiques du questionnement pour dépasser le lacunaire, le flou, le tacite ou implicite, l'inintelligible.

Pour clarifier tous ces points, je vais procéder en plusieurs étapes.

Dans un premier temps, je vais revenir sur le concept de description pour essayer de le clarifier et dépasser son sens intuitif, source de fausses évidences. Je vais ensuite préciser la spécificité de ce qu'est, non plus la description en général, mais la description d'une classe d'objets très particuliers : les vécus. Quitte à prendre le temps au préalable de revenir sur le concept de vécu lui-même. Je viendrais ensuite à la distinction capitale entre catégories génériques et catégories spécifiques de description du vécu. Et pour finir, je pointerai quelques aspects de l'activité régulatrice que doit maîtriser l'intervieweur pour accompagner la verbalisation descriptive des vécus.

B - Qu'est-ce une description, à quoi s'oppose-t-elle ?

Je propose de cerner la notion de description en procédant par opposition et en balayant successivement de quoi elle se différencie.

Description et silence : le choix de verbaliser et donc d'objectiver un vécu.

Toute description est une mise en mots, une verbalisation (orale) ou une écriture, par là elle s'oppose basiquement à la justesse vécue du silence, à l'authenticité de ce qui se donne dans la présence immédiate, à ce qui est fluant avant tout découpage par les mots, avant toute mise en forme catégorielle par les concepts.

Pour chacun, il y a une décision à prendre, savoir s'il veut jouer le jeu de la connaissance conceptuelle

⁶ J'utilise le terme de J-C Piguet, « non-loquace », renvoie au fait que tout de que je vis ne l'est pas sur le mode de la verbalisation, mais sur un mode silencieux composés d'actes, d'états, et même quand je parle, le vécu d'organiser ma parole est lui-même non loquace. Le vécu est fondamentalement non loquace, tout autant qu'en territoire n'est pas symbolisé, même si on peut le représenter par des symboles avec une carte.

⁷ Nous verrons dans le second livre, l'importance de ce point dans les méthodologies d'analyse des verbalisations dans le cadre de la recherche. La méthodologie ne portera pas sur l'analyse du contenu de la verbalisation (analyse sémantique, lexicale), mais sur ce qu'elle désigne : le déroulement du vécu.

(qu'elle soit scientifique ou praticienne), et tout ramener à des énoncés. Ce qui d'un côté va construire de nouvelles connaissances et de l'autre va inévitablement appauvrir, mutiler, simplifier, déformer et donc nécessairement construire une représentation du vécu de référence qui sera affligée de distorsions. Si l'on ne vaut pas payer ce prix de la distorsion, prendre ce risque, faire les compromis de la science, alors il ne faut pas aller vers la mise en mots et simplement vivre et transmettre par l'exemple. La verbalisation est le prix à payer pour pratiquer la connaissance conceptuelle. C'est un cas de conscience pour l'étude du subjectif, du privé, pour l'objectivation du subjectif, qui sera toujours plus ou moins infidèle à la référence. Le propre d'un représentant est d'être autre et cependant en relation avec son référent. Beaucoup font le choix du silence, on les rencontre à l'occasion, et rien ne prouve qu'ils n'aient pas raison de se taire.

Description et expression

Un autre cas de figure se présente, celui de l'expression. Pour rendre compte, témoigner de son expérience, il est possible non pas de la décrire, mais de l'exprimer. Même si les mots sont utilisés ce sera pour leur valeur affectante comme dans la poésie, leur valeur symbolique, emblématique, pas pour leur valeur conceptuelle qui pourrait prêter à discussion, à justification, à détermination du degré de véracité. L'œuvre romanesque est dans une position ambiguë suivant qu'elle prétend plus ou moins produire des descriptions littéraires. Le choix expressif est généralement beaucoup plus clair avec les expressions plastiques et artistiques : peinture, danse, chant, sculpture, architecture, jardin ... mais il ne manque pas d'expression artistique à visée conceptualisante comme le célèbre « Ceci n'est pas une pipe » de Magritte voir aussi l'ouvrage de (Thomas-Fogiel 2008) sur les relations entre la philosophie et l'art.

C'est un choix vital pour chaque personne, de savoir si elle trouve plus juste, plus vrai, plus authentique, plus adéquat, plus nécessaire, plus vital, de danser ce qu'elle ressent, d'exprimer son expérience par tous les modes d'expression possibles et imaginables, que de la verbaliser, de la décrire. En relation avec la vie, avec l'humain, avec la subjectivité, aller vers le concept est un choix qui a sa justification et sa valeur humaine, mais ce n'est qu'un des choix de vie possible et pour certains, un des plus inadéquats à la vie, à la pratique, à la sensibilité.

Ayant fait le choix du concept, ou tout au moins pour les praticiens, fait le choix de connaître de façon raisonnée le vécu de l'autre, il n'y a pas d'autres possibilités que de recueillir des faits, c'est-à-dire recueillir des descriptions. Dans les recherches touchant aux pratiques d'intervention, le premier temps peut être de recueillir des expressions non verbales à valeur symboliques (Legault 2009). Mais son exploitation se traduira par une mise en discours de ce qui est retenu de ces matériaux. Dans certaines disciplines ces descriptions peuvent se présenter comme des mesures, des diagrammes, des comptages, mais tôt où tard il faut tenir un discours en mots pour dire ce qu'elles signifient. Dans l'épistémologie exploratoire du point de vue en première personne qui vise la subjectivité singulière, la description sera en mots.

Pour aller plus loin, on doit maintenant discriminer entre description et explication, entre description et commentaire, entre description et interprétation, et tout d'abord il s'agit de savoir identifier ce qui n'est pas du vécu mais lui est relié.

Description du vécu et description du contexte.

Dans cette première discrimination, on retrouve les distinctions que j'ai proposées depuis les débuts de l'entretien d'explicitation (Vermersch 1994, 2010) sous le schéma des « informations satellites l'action », simplement on remplacera maintenant « action » par « vécu ».

« Vécu », contient toutes les propriétés de la vie subjective, y compris celles qui relèvent de l'accomplissement des actes (mentaux et matériels).

Ainsi, on ne confondra pas la description du contexte (par exemple, les machines utilisées, la disposition des lieux, l'interlocuteur, les élèves, les circonstances) avec la description du vécu de la personne dans ce contexte.

Par exemple, c'est une chose que la verbalisation rapporte les propos de l'autre, et c'en est une autre que la verbalisation décrive le vécu de l'écoute de l'autre, le tri des informations, les pensées évaluatives sous jacentes, l'évaluation des dires de l'autre etc. Dans les deux cas, on a une description, dans les deux cas des faits sont établis par la mise en mots. Mais dans le premier, il ne s'agit pas de la sub-

jectivité mais du contexte, alors que dans le second il s'agit de l'activité privée de la personne, de sa subjectivité. Bien sûr, de la façon dont le contexte sera décrit on peut inférer des aspects de la subjectivité de l'autre, mais de la description du seul contexte, on ne connaîtra pas l'activité privée du sujet, tel que lui l'a vécu.

Description et commentaires sur le vécu

D'autres verbalisations viennent spontanément sur le mode du commentaire de la situation vécue, de l'évaluation des autres, de toutes les formes de jugement d'après coup (alors qu'une partie de l'activité au moment même du vécu de référence peut consister en des commentaires fait à soi-même, en des jugements précédant par exemple une prise de décision). Mais précisément, on sera attentif à discriminer entre les commentaires d'après coup qui ne sont pas des verbalisations descriptives du vécu et la mise en mots instants par instants des activités privées se déroulant lors du vécu de référence.

Toute verbalisation n'est pas descriptive, toute description ne porte pas nécessairement sur ce que l'on veut documenter. Nous recherchons l'explicitation du vécu, la mise en mots descriptive du vécu de façon à élucider ce en quoi il consiste.

Description et explication

Cela signifie aussi que, modestement, nous ne cherchons pas à obtenir directement du sujet qu'il nous livre « des explications », nous ne le questionnons pas en mode de « pourquoi » ou de « expliquez-nous ». Nous cherchons à documenter ce qui a été vécu, nous cherchons à établir une base descriptive factuelle, qui servira à élaborer une analyse. Nous cherchons à élucider ce qui s'est déroulé, sans demander directement au sujet de nous expliquer ce qui s'est passé, mais en lui faisant décrire ce qui s'est passé de telle façon que l'intelligibilité apparaisse progressivement de l'élucidation des étapes du vécu. Et même si le sujet nous expliquait pourquoi il a fait telle chose, nous lui demanderions quand même de décrire ce qu'il a fait de façon à pouvoir établir l'intelligibilité du déroulement du vécu à partir de la description factuelle. On pourrait dire que la démarche d'explicitation comporte une posture sceptique vis-à-vis des explications spontanément fournies. Cela implique de pouvoir toujours faire référence au déroulement descriptif du vécu pour pouvoir établir le sens de ce qui a été vécu.

Dans la mesure où l'explicitation cherche à faire prendre conscience, c'est-à-dire à amener à la conscience réfléchie ce qui n'est encore majoritairement que conscience en acte (cf. chap \$\$), mon présupposé est que les explications de la personne vont refléter principalement ses théories spontanées, ses croyances et engendreront des discours de justifications, pas de vraies explications. Les explications, ou tout au moins l'intelligibilité sera engendrée par la mise à jour du déroulement du vécu dans sa cohérence propre.

Mais, bien entendu, il y a des recherches et des disciplines qui prennent légitimement pour objet d'étude ces représentations, ces croyances, ces théories spontanées.

Pour moi, l'enjeu de la verbalisation descriptive est de faire apparaître de façon immanente à partir des actes effectivement posés dans la situation de référence quelles sont les représentations immanentes, les buts effectivement poursuivis, les connaissances effectivement incarnées dans par les actes.

Description et interprétation

C'est certainement le point le plus important à clarifier pour comprendre ce que c'est que décrire, mais aussi le plus délicat par ses répercussions, puisqu'il pourrait conduire légitimement à remettre en cause la possibilité même d'une description qui ne soit pas déjà peu ou prou de l'interprétation.

Pour déployer ce point, je propose deux temps que je vais séparer par méthode, alors que dans la réalité, ils sont nécessairement en interaction permanente. Le premier temps prendra pour fil directeur le fait de nommer, la description comme activité de dénomination, le second s'attachera à l'activité de discrimination, d'identification des objets, qualités, parties à nommer, et qui ne peuvent recevoir une dénomination que s'ils sont détachés du fond.

La dénomination entre description et interprétation.

Dans un premier temps, il peut paraître simple d'opposer description et interprétation par l'activité de dénomination, comme l'écart qui sépare le pur énoncé des faits et un énoncé coloré par un jugement, un préjugé, une qualification qui dépasse le donné et en fait perdre la singularité.

Par exemple, décrire la présence d'un « jeune homme » semble désigner factuellement un sexe (homme) et une zone d'âge (jeune), mais décrire cette présence comme celle d'« un voyou », ou même « un jeune voyou » qualifie, interprète, juge et donc préjuge le même fait, lui attribuant une connotation infamante a priori. La différence paraît tranchée et simple à comprendre. Autre exemple : qualifier ce que l'on a fait « d'échec », présuppose la comparaison à une norme, à un résultat attendu, et qui semble autoriser la qualification négative sans que l'on sache sur quoi ce jugement est fondé, sur quels faits elle est établie, car elle ne donne pas d'information sur le faire, c'est-à-dire sur ce qui a été fait indépendamment de l'appréciation de sa réussite, alors que le terme d'échec est déjà un jugement, une interprétation. On sait que dans l'entretien d'explicitation, l'intervieweur entend le jugement et l'absence des faits (des critères) et va relancer pour faire préciser en quoi consiste ce faire, et les critères d'appréciation de la performance qui permettront de la juger à l'aune de sa réussite. Les critères sont plus descriptifs et donc plus factuels que le jugement résultant « échec ».

De ces exemples, on pourrait conclure que chercher à décrire c'est essayer d'éviter les jugements, pour en revenir à la dénomination la plus proche de la réalité. C'est une bonne idée, tout à fait juste dans son intention, sauf qu'à la réflexion, elle paraît radicalement impossible à tenir totalement. En fait, toute description est déjà peu ou prou une interprétation, par le fait qu'elle ne peut pas être totalement neutre puisqu'elle mobilise des mots, c'est-à-dire les catégories que nous possédons, le vocable dont nous disposons qui impose son propre découpage.

L'idée que je voudrais développer est que le concept de description désigne un idéal inatteignable, tout au plus peut-on l'opposer à ce qui n'est pas description de façon évidente (on est dans un cas de figure classique où il est plus facile de montrer ce que n'est pas une chose, que de l'établir). Ce faisant, on sera limité par ce que pense notre époque ou plutôt ce qu'elle est capable de penser, donc des limites qu'elle nous impose silencieusement, ce qui a modelé notre esprit par le biais de nos formations, nos lectures, nos rencontres. Pour le montrer, nous sommes devant la même difficulté que le poisson pour penser l'eau, nous baignons dedans. Pour se représenter ces limites il faut un cadre de contraste. Une première manière de l'obtenir est de se tourner vers l'histoire de la pensée, car c'est seulement en sortant du cadre auquel nous appartenons totalement et silencieusement que ce biais peut apparaître. Mais cette sortie du cadre n'est possible que par rapport à ce qui a déjà existé et dont on peut voir maintenant les limites, ce n'est guère possible vers l'avenir. L'histoire de la pensée est un moyen privilégié de prise de conscience en nous apportant le recul permettant d'apercevoir -après coup- à quel point chaque époque, chaque lieu, était enfermée dans des limites qui rendaient impossible de penser, de discriminer, de nommer, de voir ce qui était déjà (pour nous, maintenant) devant leurs yeux. Ce que montre l'histoire de la pensée c'est que chaque époque est enfermée dans ses limites, et nous n'y échappons pas, même si nous ne connaissons pas nos propres limitations. Décrire, nous confronte silencieusement à nos limites cognitive inconnues, inévitables, et la seule liberté est l'aménagement relatif de notre prison invisible. En ce sens, c'est seulement au sein de ces limites invisibles que nous pouvons relativiser les degrés de factualité/interprétation de nos descriptions. Mais cette appréciation n'est que relative au cadre d'une culture. L'idée est donc que prenant l'image des époques passées nous produisons des descriptions qui ne sont factuelles que relativement à ce que nous connaissons, nous ne pouvons prétendre à l'objectivité pure ou à la description totalement neutre.

La seule possibilité de neutralité qui nous est offerte, c'est de minimiser l'interprétation que nous savons identifier au sein de notre culture.

Reste le problème de la création de nouvelles catégories. Dans le schéma que je viens de décrire, nous serions irrémédiablement enfermés dans le déjà connu. Or toute recherche a vocation à produire du non connu. Heureusement que plusieurs mécanismes régulateurs jouent à notre insu. Le premier est immanent au langage, toute formulation, toute mise en mots est spontanément créative parce que l'énonciation n'est pas strictement contrôlée. La création de sens comme toute création n'est pas un processus contrôlé. De plus, les obstacles persistants dans la transcription des données, les reprises sur plusieurs mois des données d'entretien, les contrastes entre vécus appartenant à des personnes différentes, ou à la même personne à des moments différents, font apparaître des faits nouveaux qui appellent à la dénomination. Mais on voit très bien avec la phénoménologie, que dès qu'on rentre dans la description fine de la subjectivité les mots manquent, un nouveau lexique doit être créé, en fait une nouvelle micro culture se crée.

Reprenons la description sous l'angle de la discrimination de ce qu'il y a à décrire.

Description et discrimination. (Largement à reprendre et à compléter !)

Décrire, c'est discriminer ce qu'il y a à décrire et nommer de la façon la plus neutre possible, la plus factuelle, les parties que l'on distingue ainsi, que ce soit des qualités (parties dépendantes qui ne peuvent être séparées de l'objet comme la couleur) ou des fragments (parties indépendantes, qui peuvent être séparés de l'objet). Donc, il y a deux mouvements en interaction, la segmentation qui distingue et la dénomination. Le fait d'avoir déjà la dénomination permet de reconnaître des parties, de les distinguer. Mais ce faisant elle enferme dans le connu, et ne propose comme possibilité que de reconnaître. On sera limité par ce que l'on connaît déjà, et la description ne pourra pas dans son principe aller au-delà du déjà connu. L'idée que l'on puisse segmenter, différencier, quelque chose que l'on ne connaît pas déjà est problématique.

Pour s'en convaincre, il est intéressant de trouver un autre cadre de contraste qui puisse servir de révélateur. L'histoire de la pensée le donne déjà avec facilité mais peut être minimisé, au motif qu'il s'agit du passé, et « ils » ne savaient pas tout ce que nous avons appris depuis. Il est aussi très efficace, d'apprendre à se référer à des exemples actuels dont le contraste provient du fait qu'ils ne relèvent pas de l'expérience commune, de ce que l'on pourrait appeler le point de vue « grand public » qui désigne l'ensemble des expériences partagées par presque tout le monde, pour se tourner vers les *micro-mondes* qui coexistent discrètement au sein de toute société. Ils ne sont pas discrets par volonté d'effacement, mais par le fait qu'ils sont définis par des activités spécialisées. Le terme de micro-monde vient pour moi de la lecture de la sociologie phénoménologique de Schütz (Schutz 1967, 1932). Comme je le comprends, il fait référence à des micro-cultures, à la fois présentes au sein de toute société et en même temps isolées d'elle par le fait qu'elle ne sont présentes et connues que via une formation, un lieu de pratique particulier, un centre d'intérêt partagé par peu de personnes, une expertise qui construit de nouvelles perceptions, un langage spécialisé que seuls les initiés comprennent, des expériences qui donc par définition n'appartiennent pas au grand public. Par exemple, des pratiquants de parapentes, des marins, des philatélistes, des physiciens, des cruciverbistes, des méditants, des maîtres E, des bergers, des aquarellistes, des vétérinaires, des sky surfeurs ... etc. etc. Chacun de ces « pratiquants » maîtrise des discriminations dont l'existence n'effleure même pas la pensée de ce qui n'appartiennent pas à ce micro-monde. On pourrait dire, « oui, mais c'est très spécialisé ». Et c'est vrai. Les exemples sont plus troublants quand les micros mondes cohabitent avec les situations grand public ou semblent se rapporter au même type d'expérience, alors qu'elle est de fait très différente. Un portraitiste, un peintre, voient le même visage, le même paysage, les mêmes objets que tout le monde, et pourtant ils y voient ce que vous ne pouvez y voir si vous n'êtes pas portraitiste, peintre, sculpteur, alors que le même objet semble partagé. J'ai l'expérience d'avoir sculpté pour la première fois une tête et tout en essayant désespérément de modeler un nez, d'aller regarder mon nez dans la glace, de regarder les nez des personnes présentes pour y découvrir comment était fait un nez, comment il se raccordait à la joue etc. J'ai mis quelques années à apprendre à voir un visage, à apprendre à voir quelque chose qui depuis toujours m'a été visible. Prenons l'exemple du psychothérapeute, qui dans une situation relationnelle connue de tout temps voit des phénomènes qui échappent totalement à celui qui ne s'est pas formé. Prenons les exemples de base du « calibrage » en pnl, qui repèrent dans les indicateurs non verbaux de l'expression des indices utiles pourtant tous déjà visibles à qui sait voir.

La réflexion à partir des micros mondes est un outil extraordinaire, car il permet de voir clairement les limites culturelles *invisibles* de nos possibilités de discrimination habituelles. Mais bien sûr les cultures de micros mondes ne sont pas une solution totale à la capacité descriptive, elles sont elles-mêmes enfermées sans le savoir dans un moment culturel daté. Elles sont intéressantes à prendre en compte parce qu'elles exemplifient clairement quelques limites descriptives au sein de notre propre culture.

Une autre manière de voir le même thème de la difficulté à produire une « pure » description est que lorsqu'on questionne quelqu'un pour le faire expliciter, on est limité bien sûr par sa technique de questionnement, mais surtout on est limité par les connaissances que l'on possède sur la situation dont parle l'interviewé. Je ne peux questionner, je ne peux repérer les omissions, les incomplétudes qu'à la hauteur de ce que je sais reconnaître. Et ce que je sais reconnaître m'enferme dans le monde du déjà connu et me fait passer à côté de ... précisément ... je ne sais pas, puisque si je le savais, je le prendrais en compte. Mais on peut postuler sans hésiter qu'à chaque instant il y a des choses qui sont devant moi et que je ne perçois pas, que je ne distingue pas. Ce sera le problème crucial de la recherche que d'avoir à se préparer à questionner des aspects du vécu dont éventuellement personne n'a encore jamais entrepris la description. Que décrire ? Que faire décrire par mes questions ?

Un des résultats éminent de toute recherche est de nous aider à constituer de nouvelles discriminations, de nouvelles catégories descriptives et donc de nouveaux concepts. C'est ce qui fait que les recherches en première personne se doivent, dans la période actuelle, d'être exploratoire, de solliciter peu de sujets, de façon à inventer qu'est-ce c'est de décrire le monde subjectif d'une expérience que personne n'a encore étudié descriptivement jusqu'alors. Dans le cadre du GREX, nous avons plusieurs fois fait l'expérience de ne pas savoir décrire un vécu, malgré toute notre expertise du questionnement. Et quand on prend le temps de se tourner vers des expériences, certaines nous apparaissent immédiatement comme indescriptible, ou plutôt comme pauvrement descriptible. Dans le travail d'A Cazemajou, il y a ainsi des expériences où un enseignant de danse demande à ses élèves d'opérer des ajustements posturaux : reculer les ischions par exemple. Prenez un exemple, d'une demande un peu inhabituelle au niveau corporel, et voyez comment décrire ce que vous faites pour répondre à la demande, pour trouver un lieu d'attention où vous pouvez appliquer une nouvelle intention positionnelle. Finalement, il faudrait arriver à se pénétrer de cette idée contre intuitive qu'il n'existe pas de compétence descriptive universelle spontanée. Nous sommes tous limités d'une part par le degré d'expertise que nous maîtrisons, et d'autre part par la qualité d'attention que nous mobilisons.

Ce n'est pas parce que nous avons tous, à tout moment la possibilité de porter un regard interne ou externe sur notre expérience que cela nous donne une compétence spéciale à la décrire. Pas plus que d'avoir un corps nous rend automatiquement athlète ou gymnaste, pas plus que d'avoir une voix nous rend chanteur. Cela entraîne le fait que ce qui nous est familier (notre vécu) ne nous est pas pour autant connu. Car le connaître supposerait de savoir le décrire, le segmenter, le mettre en mots et donc posséder et maîtriser les catégories qui permettent de le faire. En même temps, cela ouvre à une relativité universelle, car cette compétence à décrire est toujours relative à l'état de notre compréhension et de notre expertise.

Dans la recherche, comme dans l'intervention, le remède réside dans l'acquisition d'une expertise descriptive générique à la description des vécus, autrement dit le remède est de rentrer dans un micro-monde. Apprendre à décrire (auto explicitation) ou à faire décrire (entretien d'explicitation) un vécu relève d'un dépassement des catégories grands publics et d'entrer dans une micro-culture qui a appris en quoi consiste un vécu et dispose d'un ensemble de catégories pour se repérer.

Mais au fait qu'est-ce qu'un vécu ?

C - Qu'est-ce qu'un vécu ?

Le concept de vécu semble évident, est un vécu ce qui fait partie de la biographie d'une personne, donc de sa vie. Mais quand on veut aller plus loin, on se rend compte qu'au-delà de cette évidence, le concept de vécu est un de ces célèbres concepts qui ont un noyau de sens clairement défini et des bords flous, tel le concept de « quartier » dont on connaît le centre mais pas les frontières, sauf quand on les fortement franchies. Exemple aussi, où les frontières sont mieux définies par ce qui les transgresse clairement qu'en exprimant ce qu'elles sont.

Quelles sont les propriétés du noyau du concept de vécu ? Et quelles sont les lisières pas très nettes ? Cela nous aidera à l'étape suivante pour comprendre comment décrire n'importe quel type de vécu.

Tout vécu est le vécu d'une personne

Tout vécu est incarné, au sens où il désigne ce qui a été effectivement dans la vie d'une personne, dans son mode propre, (c'est-à-dire qu'il ne faut pas confondre vivre un acte de charité parce qu'on l'accomplit, vivre le fait de penser ou d'imaginer la charité, vivre le fait de parler, de lire ou de regarder un film sur la charité. Chacun de ces moments est un vécu qui se rapporte thématiquement à la charité, mais chacun de ces vécus a un rapport très différent à la charité, et le seul qui ait un rapport incarné est celui de l'accomplissement d'un acte de charité (cf. l'exemple de J-C Piguet).

Donc n'est un vécu que ce qui appartient à une personne et à une seule. « A une personne », suppose que l'on rejette le concept de vécu pour parler de ce que vit un animal, un objet, une plante. Mais encore, le concept de vécu ne me semble pas convenir pour désigner ce qui se passe pour un collectif, une équipe. Dans un collectif, chaque membre a vécu la situation. Par extension, on l'utilise pour désigner le vécu d'une équipe, mais même si c'est un concept qui désigne une réalité certaine, il le fait de façon métaphorique.

Donc tout vécu relève d'une personne et d'une seule, car sur le mode expérientiel seul le rapport à ma

propre expérience m'informe de mon vécu. Cela exclu ce qu'a vécu un autre que moi, même si l'empathie est très forte. Je ne connaîtrais le vécu d'un autre que par empathie avec ce que j'observe et par son récit, donc en seconde personne uniquement.

Donc un vécu est toujours un vécu à la première personne.

Le fait qu'un vécu soit toujours rapportable à une personne, à un sujet humain, fait que d'office, on peut s'attendre au fait que tout vécu présentera les propriétés communes à tout sujet : avoir une cognition, des émotions, des organes sensoriels et donc des sources d'informations perceptives, un corps organisé, des croyances, une ou plusieurs identités etc. Quel que soit le contenu du vécu, la personne qui le vit a vécu ce vécu selon tous ces aspects, c'est inévitable. Cela nous ouvrira a priori des attentes sur la documentation relatives à toutes « les couches de vécus ».

L'objet de description « vécu » contient a priori toutes les déterminations propres à chaque être humain. Toutes les connaissances sur la subjectivité de l'être humain seront pertinentes à la description de ce qu'il vit.

Tous les vécus sont inscrits dans la temporalité

L'invariant le plus important pour identifier un vécu est son inscription dans la temporalité, et ce de plusieurs manières que je vais essayer de détailler.

Vécu, moment présent, singularité.

Il n'existe de vécu que dans le présent, et chaque présent est singulier, radicalement. Le fait de vivre ne se fait jamais ailleurs que dans l'épaisseur d'un présent avec ses marges rétentionnelles et son élan protentionnel. Mais hors du présent, n'existe plus que le souvenir du vécu passé, dans ce cas le présent est un présent de remémoration, pas un revécu au sens strict, jamais.

Cela lève une confusion extrêmement importante dans l'usage du concept de vécu. Quand je parle de vécu, je peux me rapporter à tout ce qui a fait partie de ma vie, mon enfance, ma scolarité, la matinée qui vient de s'écouler. Le langage permet de désigner du terme de vécu, n'importe quelle unité de temps qui fait partie de ma vie, la qualité qui est alors retenue c'est qu'elle appartient à ma biographie. Mais le vivre du vécu, n'appartient qu'au présent, il a l'épaisseur du présent, d'un moment, le temps d'un acte élémentaire, puis de la suite, de moment en moment. Le concept de vécu ne désigne que le moment où il est vécu dans le présent, dès qu'on s'écarte de l'unité d'un moment présent, alors on peut parler de vécu par analogie, par esprit de famille sémantique, mais c'est impropre par rapport à ce qu'est un vécu. Tant qu'on a pas besoin de définir ce qu'est un vécu pour pouvoir le questionner et le décrire, la confusion entre le vécu comme présent et le vécu comme ce qui appartient à la vie en général n'est pas gênante. C'est un exemple clair de modification de catégories descriptives à la lumière d'usages nouveaux qui n'ont pas encore exigés de discriminations nouvelles.

L'autre conséquence de la définition du vécu comme présent, c'est que chaque présent est singulier, chaque vécu est unique, il n'a qu'une date, qu'un site temporel. Toute démarche qui rassemble plusieurs « vécus » au motif par exemple, que c'est la même chose qui est accomplie, comme « chaque fois que je fais le café », ne désigne pas un vécu comme moment, mais une abstraction (qui a sa légitimité), c'est-à-dire une classe de vécu, une généralité de vécu. Mais une classe de vécu ou une désignation générale, ne sont pas des vécus, mais une vue de l'esprit qui abstrait des invariants. Donc réciproquement on ne pourra décrire et élucider un vécu qu'en allant le chercher dans le souvenir d'un moment présent singulier.

Vécu, durée, succession,

Tout vécu renvoie à l'unité temporelle d'un présent, tout vécu a une durée, tout vécu à un début relatif et une fin relative, tout vécu s'inscrit dans une succession irréversible. C'est la structure générique fondamentale de tout vécu, son organisation temporelle comme déroulement et ce sera l'invariant structurel fondamental de toute description de vécu.

Tout vécu a une durée, et s'il a une durée elle peut être segmentée pour en analyser les composants du début à la fin. Une activité dure plus longtemps qu'un moment unitaire, mais elle ne peut être cernée que par chacun de ses moments successifs et leurs modes d'enchaînements.

La connaissance de son propre vécu se fait pour une part minimale par la conscience réfléchie au moment même où ce vécu se déroule, pour une part plus importante dans la conscience en acte ou pré-

fléchie qui organise largement notre action et qui ne donne pas lieu à une connaissance au sens conceptuel du mot, mais plus à une familiarité, à un feeling, et enfin pour une part beaucoup plus large l'ensemble de ce qui relève de l'inconscient phénoménologique (non censuré).

La connaissance détaillée de son vécu repose donc sur la possibilité de le retrouver et de le déployer dans le souvenir, grâce en particulier à la mise en œuvre de la mémoire d'évocation. Cela s'accompagne de quelques paradoxes. Par exemple, pour un vécu à forte teneur émotionnelle, je peux décrire l'ampleur de cette émotion et la vivre pleinement au moment du souvenir, parce que je prends le temps de la ressentir, de l'accueillir et de la laisser se développer. Je suis alors **plus intensément** présent à mon émotion qu'au moment où elle a été éveillée, je peux ne la découvrir vraiment qu'après coup. Autre paradoxe, je ne découvre qu'après coup, alors que je suis sorti de la réalisation d'un acte, comment je m'y prends pour l'accomplir, sachant que je l'ai déjà accompli et même avec succès, manifestant clairement le décalage présent au sein de tout vécu entre la conscience en acte et la conscience réfléchie. Cette dernière ne relève pas d'une réalisation automatique, elle s'opère sous la contrainte du besoin de surmonter un obstacle, ce qui entraîne comme pour l'entretien d'explicitation la nécessité de prendre un temps consacré au fait de se rapporter à son vécu passé.

D – Qu'est-ce que décrire un vécu ? Le cas particulier de l'objet « vécu ».

Essayons maintenant de mettre ensemble ce que nous avons gagné à partir d'une meilleure compréhension des propriétés d'une description et de la spécificité de ce qu'est un vécu, pour aller vers la description des vécus, ou comme j'aime à le dire quelques fois, vers « le dessin de vécu » (Vermersch 2005).

En fait, dans l'entretien d'explicitation, habituellement, celui qui s'exprime ignore à peu près tout de ces distinctions. Minimiser la composante interprétative, produire une description élucidante claire et complète, bien rester sur la verbalisation du vécu sont des compétences et des soucis d'intervieweur. Il y a dans la majorité des entretiens une dyssymétrie fondamentale entre l'interviewé et l'intervieweur du point de vue de la maîtrise de la distinction entre ce qui est descriptif et ce qui ne l'est pas, comme dans l'appréciation de la complétude des verbalisations. Alors qu'une des grandes difficultés de l'auto explicitation est que le scripteur doit aussi maîtriser les compétences d'intervieweur.

L'idée fondamentale est de maîtriser les catégories descriptives du vécu pour pouvoir guider la description au-delà de ce qui vient spontanément et qui est souvent très pauvre et interprétatif. En quelque sorte, il faut savoir d'avance la **catégorie** d'information que vous recherchez sans pour autant en connaître **la teneur**. Comment est-ce possible ? Ca l'est en ayant disponible des grilles de repérages catégoriels valables pour tous les vécus. Il nous faut donc distinguer entre les catégories descriptives spécifiques à un vécu et les catégories génériques propres à tous les vécus. Nous verrons qu'il y a nécessairement un glissement progressif des unes aux autres, dans la mesure où ce qui est spécifique peut devenir générique.

Les catégories descriptives spécifiques à un vécu.

La notion de catégorie descriptive spécifique peut se décomposer en deux points de vues complémentaires, mais distincts : 1/ les notions spécialisées propres à certaines activités relevant de micro-mondes et qui permettent d'en parler et de les comprendre; 2/ les notions spécifiques décrivant les actes et états du vécu.

1/ Les notions spécialisées et les micro-mondes

Le vécu décrit peut appartenir lui-même à un micro-monde, du coup, il comporte un vocabulaire spécialisé qui n'est intelligible que si l'on maîtrise à minima ce micro monde.

Par exemple, quand j'ai questionné des pianistes sur la manière dont ils apprenaient leurs partitions par cœur, je n'aurais pu les suivre, les relancer, si je n'avais pas une culture minimale sur la lecture des partitions, sur le travail au clavier. Cette compétence, bien plus mince que celle des pianistes que je questionnais était disponible par ce que moi aussi j'avais appris à jouer d'un clavier (orgue) et j'avais commencé à apprendre mes partitions par cœur. Même ainsi, j'aurais été facilement en difficulté si je n'avais pas eu les conseils et l'appui d'une pianiste compétente dans l'apprentissage du par cœur (Vermersch and Arbeau 1995; Vermersch and Arbeau 1997). Une personne ignorante de la musique,

de l'instrument, ne sachant pas lire une partition, aurait eu des difficultés pour interviewer un pianiste sur une activité aussi technique dans son détail que l'apprentissage de partition. Mais il en serait de même pour quelqu'un qui voudrait questionner un opérateur d'une salle de commande d'une centrale nucléaire, ou les décisions tactiques d'un joueur de rugby, ou d'un maître du jeu d'échec ou d'une dentellière.

Il est difficile de questionner un vécu spécialisé si l'on n'en maîtrise pas les bases, le vocabulaire, les notions élémentaires. Si ce n'est pas le cas, au lieu d'un entretien d'explicitation, on va juste questionner pour pouvoir comprendre le monde de l'autre, et la plupart des questions aideront l'intervieweur à ce qu'il comprenne l'activité et beaucoup moins à mettre à jour dans le détail comment l'autre s'y prend. Mais inversement, l'expertise de l'intervieweur entraîne aussi des difficultés, de nature très différente. Le risque est que sachant lui-même comment on procède il ait tendance à poser des questions en référence à sa manière de faire et de passer à côté de l'élucidation de l'activité de l'interviewé.

A retenir, que dans le principe pour rentrer dans une description détaillée d'une activité, il faut la comprendre. Et, plus elle est spécialisée, plus il est nécessaire d'en avoir l'expérience soi-même. Cependant toute cette compréhension spécialisée n'est que le moyen de comprendre l'activité subjective de la personne, elle n'est pas l'objet principal de la démarche d'explicitation.

2/ Les catégories spécifiques de la subjectivité.

Quel que soit le degré de banalité ou de rareté de la situation étudiée, le but de l'explicitation est de décrire pour en prendre connaissance le détail du vécu, et en particulier les aspects privés, les activités cognitives fines, les variations d'état, etc. Ce but paraît trivial à l'aune des habitudes culturelles, il y a du raisonnement, de la mémoire, de la verbalisation, différentes prises d'informations etc. Et à ce niveau de généralité, il peut sembler que l'essentiel est simplement de savoir dans quel ordre ces activités se déroulent et de quelle manière elles s'enchaînent. Mais quand on rentre dans un niveau de détail un peu plus fin le problème se pose d'en saisir les aspects subjectifs inédits. Au sens où il n'existe pas de précédents de descriptions détaillées, et le travail de l'intervieweur va être de découvrir ce qu'il y a à questionner, en quoi consiste ces aspects subjectifs.

Prenons un exemple simple et facile parce que relativement dépassé maintenant. Ceux qui se sont formés à la gestion mentale ou à la programmation neurolinguistique, ont appris des catégories descriptives qu'ils ignoraient auparavant (ignorance, en tant que connaissance conceptuelle construite), celles qui caractérisent la modalité sensorielle suivant laquelle on se représente une chose. J'ai pour mon compte appelé cela les « signifiants internes » pour insister sur le fait que c'est dans cette modalité sensorielle que nous représentons -par exemple- des notes de musiques : soit comme des sons, des visualisations de signes musicaux sur une partition, des noms de notes, des noms de numéros des doigts qui jouent la note, des visualisations de la touche du clavier qui est appuyée, des sensations corporelles d'écart des doigts, d'enfoncement ou relevé de la touche, des ressentis émotionnels liés à la relation émotionnelle avec une note etc. Questionner quelqu'un sur une mémorisation, serait-elle plus banale que la musique, comme une grille de chiffre ou un poème, suppose d'avoir en tête qu'il lui faudra explorer les « signifiants internes », comment la personne se représente ce qu'elle apprend au fur et à mesure ? La PNL, a raffiné en développant une catégorisation au sein de chaque modalité sensorielle, les sous-modalités sensorielles (Dilts, Grinder et al. 1980), et même encore plus fin et moins familier « les positions perceptuelles » (Andreas and Andreas 1991), qui décrivent la position spatiale du point d'origine de la représentation sensorielle par rapport à la position corporelle normale (différence entre, par exemple, voir la situation passée depuis la position de mes yeux, ou la voir dans le souvenir comme si je la voyais d'un point de vue plus ou moins détaché de mes yeux, et de même pour les autres sens).

Cet exemple de la description de la prise d'information sensorielle telle qu'elle se donne dans l'évocation, montre bien trois états successifs de notre compétence descriptive.

Dans un premier temps, les catégories sont absentes et ne manquent à personne puisqu'elles sont inconnues et n'ont pas de statut fonctionnel. Dans un second temps, des chercheurs, ou la plupart du temps des praticiens attentifs, discriminent ces propriétés « nouvelles » de l'activité subjective, en montrent la valeur fonctionnelle (par exemple, l'efficacité de la représentation visuelle du signifiant linguistique pour mémoriser l'orthographe d'usage), et l'enseignent à d'autres. Dans un troisième temps, cela fait partie de la formation de base et toute personne qui s'inquiète de décrire certaines activités sait qu'elle doit prendre en compte la description des signifiants internes, éventuellement les

sous-modalités et les positions perceptuelles.

Mais on voit bien les limites de ce schéma à trois temps, nous sommes toujours dans la première étape pour d'innombrables aspects de la subjectivité, parce que les découvertes des praticiens n'ont toujours pas été prises en compte, parce que certaines conduites n'ont encore jamais fait l'objet de description détaillée du point de vue de la subjectivité. Par définition nous sommes toujours ignorants de ce que nous ne connaissons pas (sic). Parce que nous sommes enfermés, sans le savoir, dans des préjugés catégoriels qui nous empêchent de « voir » ce qui déjà devant nous.

Par exemple, nous sommes enfermés (mais de le dire commence déjà à en faire sortir) dans les catégories sensorielles définies par les organes des sens : voir, entendre, goûter, sentir, ressentir. Or dans certaines expériences des personnes témoignent de l'impossibilité de décrire leur prise d'information comme uniquement visuelle ou sentie, et cherchent à décrire un « sentir-voir » pour lequel nous n'avons pas de catégorie (exemple tiré de la thèse d'A. Mouchet). De nombreux travaux ont montrés des effets de synesthésies (Cytowic⁸), dans lesquels un sujet entendait en couleur de manière visuelle (exemple célèbre du compositeur O. Messien), ou de manière générale la distinction entre les sens portée par le langage ne se retrouvait pas si nettement dans la description de l'expérience. Les débats autour du « sens se faisant », les textes récents sur la reprise des idées de Bergson, alertent sur la nécessité de ne pas s'enfermer dans un vocabulaire descriptif qui s'inspire du découpage strict des objets matériels, mais s'ouvrent à la « mouillature », au fluide, au gazeux, à toutes sortes de déterminations de l'expérience qui à la fois définissent et pour autant n'enferment pas dans l'obligation d'avoir toujours des bords nets et définis.

En fait, les catégories spécifiques de la description de la subjectivité sont tout l'enjeu de la constitution d'une psychophénoménologie. Prenons l'exemple des recherches sur le « sens se faisant », nous avons eu l'occasion de décrire des étapes, des modes de construction et de développement du sens, mais ils nous manquent encore des catégories pour décrire « l'émergent », décrire des états intermédiaires à la fois présents et à peine discernables et décrire ... je ne sais pas encore. Si l'on suit les travaux de Richir sur ce thème on le voit se débattre dans la catégorisation de phénomènes qui clignotent, qui n'apparaissent qu'en disparaissant, qui se présentent par lambeaux. En fait, on pourrait dire que l'entreprise de décrire le monde subjectif, d'en inventer les catégories descriptives, donc les discriminations s'opère en constituant un nouveau micro monde, en relevant le déficit que pose l'absence de vocabulaire, de repère du fait que la culture grand public qui nous est commune, n'a pas encore constitué ou sédimenté des catégories détaillées concernant l'activité privée.

Ces catégories constituent l'expertise théorique spécifique du chercheur et le but de sa recherche. A chaque objet de recherche nouveau, il faut les inventer, les discerner ; les premières descriptions, les premiers questionnements, sont tâtonnants. Ce peut être le but d'une première recherche, inaugurant un nouveau programme, que de découvrir quelles sont les étapes, les propriétés, les variantes, de la réalisation d'une tâche matérielle ou intellectuelle, de la conscience d'un état interne, de l'identification d'une propriété égoïque.

La pratique montre, qu'après un premier recueil de données sur la base des présupposés qui ont initié la recherche, la première démarche d'analyse des verbalisations, fait découvrir des traits descriptifs du vécu que l'on n'imaginait pas au départ. Cela se traduit par le besoin de reprendre l'entretien et la description, mais aussi par l'invention de nouveaux concepts, la modification des besoins théoriques. C'est l'après coup des premiers recueils qui est le moment de l'invention descriptive, aussi bien que théorique. Ce sont ces temps-là qui manifestent le mieux le rôle de l'expertise d'un chercheur professionnel, autant pour son expérience à analyser les données, à se laisser déborder par l'invention de l'inédit, que par le champ potentiel de connaissances théoriques qu'il maîtrise et qui lui permet de subsumer les verbalisations sous de nouvelles catégories abstraites. C'est là encore, que l'auto-explicitation est précieuses dans la mesure où elle peut cumuler en un même sujet, un informateur expert et un analyseur expert, alors qu'en seconde personne, il faudra retrouver, et questionner l'informateur.

Relativement à ces "catégories spécifiques", le fait d'être « seulement » expert en introspection et en guidage introspectif comme le fait l'entretien d'explicitation est insuffisant. Je veux dire que l'expertise dans la pratique de l'introspection est une condition nécessaire, mais pas suffisante, pour produire une description de vécu. Par exemple, Francisco Varela, était biologiste de formation (s'il avait été psy-

⁸ Richard Cytowic. (2011, March 6). In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Retrieved 10:56, March 12, 2011, from http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Richard_Cytowic&oldid=417442405

chologue de formation, il aurait été probablement familier de la description des conduites de résolution de problème) et avait une expertise dans l'expérience de la méditation bouddhiste (ce qui implique une forme d'introspection). Quand il commença à vouloir décrire comment il se repérait dans l'analyse d'une figure géométrique (tâche prétexte), ou dans la description d'une expérience d'écoute sonore, il était relativement démuni⁹. Je n'écris pas cela pour critiquer Francisco, mais pour la valeur de l'exemple, puisque du fait de son expérience méditative, je pouvais imaginer que même sans la formation à l'entretien d'explicitation, il avait une bonne expertise introspective. Et il l'avait, sans aucun doute. Mais cette expertise, développée dans le cadre d'un type d'expérience particulière, la méditation bouddhiste, n'était pas préparatoire à l'appliquer immédiatement à un autre type d'expérience, comme la description d'une activité cognitive spatiale. En revanche, pour Francisco, il était clair, que ses compétences introspectives lui permettaient de s'adapter très rapidement, en fonction des indications thématiques suggérées. Ce n'est pas un exemple isolé, je le relate à la fois comme un clin d'œil complice et comme quelque chose d'exemplaire parce que tellement inattendu. J'ai vécu la même expérience du fait d'être démuni, et d'autres avec moi, dans le cadre du Grex, chaque fois que nous avons abordé des expériences que nous n'avions encore jamais étudiées (l'évocation, l'attention, les modes d'adressage, les effets des relances, le sens se faisant, la visée à vide etc.). Alors que nous étions pourtant un groupe de co-chercheurs experts en entretien et en introspection, pour investir cette expertise sur le nouveau cas particulier, il fallait d'abord découvrir, créer, inventer la thématique descriptive propre à ce nouvel objet d'étude. Quand je vois les thèses récentes, ou encore en cours, je vois des chercheurs au prise avec ces difficultés, qu'est-ce que décrire l'avènement d'un sens corporel, le vécu d'un danseur suivant les directives d'une enseignante en stage, la saisie subjective des décisions tactiques d'un footballeur etc.

L'expertise introspective ou l'expertise d'intervieweur ne donne pas, une expertise thématique universelle. Pour être efficace sur de "nouveaux" objets de recherche, il faut construire l'interaction entre compétence générique propre à la maîtrise de l'instrument d'explicitation et la compétence spécialisée que donne l'étude d'un nouvel objet. En revanche, en amont de la connaissance experte d'un domaine, il existe une expertise introspective de ce qui est devenu générique dans la description du vécu, expertise constituée qui peut s'enseigner, s'exercer et permettant de s'orienter facilement dans la conduite et plus tard dans l'analyse d'un entretien. Elle s'appuie sur des catégories descriptives universelles de la description d'un "vécu".

Cela peut vous paraître un peu contradictoire, je m'en explique dans le point suivant.

Les catégories descriptives universelles, propres à la description de tout vécu.

Contrairement à la perception externe, l'introspection se rapporte toujours fondamentalement au même objet : le vécu. Autrement dit, à tous les aspects qui me sont accessibles en première personne et qui donc par définition appartiennent à un de mes moments vécus. Quel que soit le type d'expérience vécue, son originalité, sa particularité, son caractère rare ou commun, dans tous les cas il s'agit d'un "vécu". Or tout vécu, nous l'avons vu plus haut, a la même structure de base, dont la connaissance peut servir de guide, dans lequel viennent s'insérer les catégories plus spécifiques que nous venons de signaler.

Quelles sont ces catégories universelles ? J'en vois deux principalement qui sont spécifiques à l'objet "vécu", et une troisième qui est propre à l'intention experte organisant toute description.

- La première repose sur le fait que tout vécu est inscrit dans une temporalité, tout vécu est un processus, décrire un processus peut (doit) donc toujours se ramener à la description de toutes les étapes de ce processus. Ce qui permet en temps réel, comme plus tard dans l'analyse d'entendre ce qui n'est pas dit, ce qui manque (en structure).
- La seconde, prend en compte les composantes générales de la description de tout vécu, basé sur le fait que toute subjectivité aura des aspects cognitifs, sensoriels, thymiques, corporels, égoïques, quelle que soit la manière dont vous souhaitez opérer ce découpage de principe pour rester cohérent avec votre cadre théorique de recherche.
- Enfin, la troisième prend en compte le fait qu'il existe : 1/ un nombre indéfini de points de vue descriptifs relativement au même vécu, et 2/ que toute description peut se faire suivant

⁹ Je fais référence aux "Ateliers de pratique phénoménologique" que nous avons animés à trois avec Natalie Depraz et Francisco Varela, pendant cinq ans à Paris.

différentes "granularité", faisant apparaître des propriétés invisibles à d'autres niveaux de fragmentation. Toute description doit se faire au niveau de détail utile, pertinent, éclairant.

Reprenons ces trois points :

La base descriptive de la structure de tout vécu : la temporalité.

Tout vécu peut/doit être décrit suivant sa structure temporelle, c'est la base. Tout vécu est un processus dont la première propriété universelle est de se dérouler dans le temps et dont la saisie doit pouvoir être rapportée à la temporalité, au moins à la structure sérielle : un moment après le suivant, un acte après le suivant ; mais aussi, la prise en compte des actes/états synchrones (qui se déroulent en même temps), de manière plus ou moins complexe comme les tuilages (un acte a commencé avant un autre et se poursuit en même temps qu'un autre, ou s'achève après un autre qui se déroulait en même temps), éventuellement aussi les durées, les enveloppes (sur le modèle des courbes de son, les variations d'intensités, les nuances expressives), les tempos.

Cela ne signifie pas que l'on va s'enfermer dans une représentation linéaire du temps comme modèle d'intelligibilité de tout vécu, ce serait beaucoup trop rigide et restrictif et même faux. La linéarité temporelle, sérielle, est la base de la structure descriptive, il n'y en a pas d'autre, mais elle n'est pas la base de la structure de l'analyse et l'interprétation de ce qui est décrit. Les cycles, les répétitions, les transpositions, les correspondances cachées non linéaires apparaîtront à la mesure de la compétence du chercheur.

Prenons une analogie : une partition de musique décrit de façon strictement linéaire ce qu'il faut jouer, note après note, partie par partie pour les synchrones (main gauche et main droite pour un pianiste, pupitres pour un ensemble vocal). Mais l'analyse musicale, saura y distinguer toutes sortes d'événements non linéaires, des thèmes transposés, des citations, des canons, des correspondances tonales, des décalages rythmiques etc. La linéarité de la dimension temporelle est un guide pour savoir si la partition (description) est complète, cohérente, suivie, ayant un début, une fin et un processus intelligible qui les relie au plan des événements. De la même manière qu'une partition ne pourrait être écrite de façon non linéaire, pour servir de guide à sa reproduction par un musicien qui la découvre.

De manière réciproque, dans le cours de l'entretien ou de l'auto-explicitation, tout ce qui est décrit doit pouvoir être repéré dans la succession des étapes du processus, de façon à apercevoir sa situation relative, le degré de complétude de la description, faire apparaître les manques, les contradictions, les impossibilités. L'écoute de l'autre en entretien avec l'utilisation de ces repères permet d'identifier en temps réel, et en structure (sans connaître soi-même la réponse à la question que l'on voit nécessaire de poser pour lever l'implicite) beaucoup d'implicites.

Par exemple, une personne décrit l'aval d'un changement d'état dont elle cherche à comprendre comment il s'est mis en place, insistant sur la dimension affective, réactionnelle du nouvel état. A l'écoute, il apparaît immédiatement que ce qu'il faut questionner et décrire se situe à la fois avant le changement, à l'amont, pour espérer décrire ce qui l'a provoqué, et au moment même du changement pour mieux saisir en quoi il consiste comme transformation intérieure.

Cela ne veut pas dire non plus que dans le cours d'un entretien ou d'une auto explicitation la description doit être accomplie en suivant strictement la temporalité, par exemple du début à la fin, mais que le verbatim doit pouvoir permettre de reconstituer le "chrono" comme dit la police à propos d'un crime. Et le guidage du questionnement doit se faire avec la conscience de la complétude ou non des étapes du processus, du vécu.

Les couches descriptives possibles de tout vécu.

il n'existe jamais une seule description. Toute description peut toujours se faire sous des points de vue différents, faisant apparaître ou pas des propriétés. Et toute description est relative à un niveau de détail, à une granularité qui là aussi permettra de décrire des niveaux de détails différents. Cela implique qu'un même moment vécu peut faire l'objet d'une multiplicité de descriptions successives complémentaires (cf. le concept de "couches de vécus" (Vermersch, 2006a)). Un peu comme une carte peut être relativement à la même région ou pays, une carte routière, une carte économique, une carte géologique, hydrologique, botanique, etc. De la même façon, une description du vécu peut choisir des points de vue différents : suivre les actes aussi bien cognitifs que matériels ; prendre en compte le corps dans

ses postures, ses tensions, ses gestes ; s'intéresser aux états thymiques, aux valences ; rechercher les dimensions égoïques relatives aux croyances, aux valeurs, à l'identité. Et même si l'on ne choisit qu'une de ces couches toujours présentes dans tout vécu, par exemple la couche de la cognition, il y a une multiplicité d'activités co-occurentes possibles, pendant que je perçois visuellement, en même temps j'entends, je sens corporellement, j'hume ou goûte autre chose. Ces grandes catégories désignant des couches du vécu, n'ont pour vocation que de faire prendre conscience à l'intervieweur ou au descripteur, quelle est la couche de vécu qu'il privilégie et de questionner la légitimité de ne pas prendre en compte les autres couches par rapport au but poursuivi. Techniquement, chaque point de vue demande une reprise de la description du même moment vécu. Il s'avère très difficile, voire impossible de vouloir conduire simultanément une description sur plusieurs couches à la fois.

Granularité de la description et fragmentation/expansion.

Non seulement il faut prendre en compte le changement de point de vue suivant les couches visées, mais aussi le changement de granularité de la description. Toute description peut se reprendre en fragmentant les étapes temporelles en éléments plus fins. Ensuite, chaque élément peut subir une expansion descriptive en faisant l'objet d'une description de ses qualités, donc dans un moment où on fait un arrêt de la temporalité. Tout objet de description qu'il soit étape, actes, perceptions, affects, corporéité, au sein d'une étape peut toujours être fragmenté, c'est-à-dire en termes de verbalisation descriptive : peut toujours faire l'objet d'une expansion descriptive, comme c'est le cas lors du changement d'échelle avec une carte géographique. Chaque parcelle de territoire, chaque propriété pouvant en être retenue, peut faire l'objet d'une représentation ou non suivant que l'échelle est plus ou moins grande. Il n'existe pas une description d'un objet, mais autant de descriptions possibles qu'il y a de points de vue et de l'échelle, de la granularité, que l'on choisit d'investir. En contre partie, l'écoute du non-dit, de l'implicite, du déployable, repose sur l'identification de ce qui manque pour être intelligible.

Mais de plus, c'est le lieu de montrer que ce qui est en cause n'est pas seulement de se rappeler le passé, mais de le questionner à la mesure de ce que l'on recherche comme information. La maîtrise des catégories descriptives est aussi importante dans la réussite de l'introspection que le fait d'avoir une mémoire en bon état. Le fait de maîtriser des catégories génériques de description de vécu, va permettre sur la même base mnémotique, d'aller beaucoup plus loin dans la description, pour la seule raison que l'information est recherchée, sinon elle ne serait pas "oubliée", non sue, mais simplement non traitée. Il ne s'agit pas de décrire une mémoire extraordinairement précise et complète, mais de prendre en compte une capacité d'aller chercher des informations implicites et/ou pré réfléchies.

À suivre ...

Andreas, C. and T. Andreas (1991). "Perceptual position." Anchor point 5(2): 1-6.

Dilts, R., J. Grinder, et al. (1980). Neuro-Linguistic Programming : The study of the structure of subjective experience. Capicola, Meta Publication.

Legault, M. (2009). "Les symbolisations non verbales en recherche qualitative. Une méthodologie de l'indicible." Expliciter(80): 34-41.

Schutz, A. (1967,1932). The phenomenology of the social world. Evanston, Northwestern University Press.

Thomas-Fogiel, I. (2008). Le concept et le lieu figures de la relation entre art et philosophie. Paris, les Éd. du Cerf.

Vermersch, P. (1994, 2010). L'entretien d'explicitation. Paris, ESF.

Vermersch, P. (2005). "Eléments pour une méthode de "dessin de vécu" en psycho phénoménologie." Expliciter(62): 47-57.

Vermersch, P. and D. Arbeu (1995). Diagnostic et remédiation d'une difficulté d'apprentissage mémoriel chez une pianiste amateurs de haut niveau : étude de cas. Paris, LCP.

Vermersch, P. and D. Arbeu (1997). "La mémorisation des oeuvres musicales chez les pianistes." Médecine des Arts(2).

Agenda 2010-2011

Vendredi 28 janvier Séminaire

Samedi 29 Atelier de Pratique

Vendredi 25 mars Séminaire

Le calendrier 2012 sera défini

Samedi 26 mars Atelier de pratique

Vendredi 17 Juin Séminaire

Samedi 18 Juin Atelier de pratique

Pratique de **focusing** du Dimanche 21 août
à 14 h au lundi 22 13 h.

Université d'été à Saint Eble du Lundi
22 août à 14 h 30 au jeudi 25 à 16h.

Séminaire vendredi 14 Octobre

Atelier Samedi 15 Octobre

Séminaire vendredi 2 Décembre

Atelier samedi 3 décembre....

Sommaire numéro 89

1 – 5 Du « parce que » à l'éveil du savoir enfoui. Sonja Pillet.

6 – 14 De l'écriture en analyse de pratiques : un dispositif en trios. Mireille Snoeckx.

15 - 23 La formation à l'entretien d'explicitation comme recherche-action sur soi. Nadine Faingold.

24- 38 « Madame, j'y arrive pas ! » dit Titouan. Entretien d'explicitation mené par Evelyne Rouet

39 – 45 De la souplesse et de la mobilité avant toute chose : mes impressions d'assistant d'un stage de base animé par Pierre Vermersch. Jacques Gaillard

46 – 59 Description et vécu. Pierre Vermersch

Programme du séminaire

Vendredi 25 mars 2011

de 10h à 17 h 30, Institut Reille

34 avenue Reille 75014 Paris

Discussion des articles de ce numéro avec les auteurs présents.

Samedi 26 janvier

Atelier de pratique

(9 h 30 à 16 h 30) à Reille

Brèves

/ Vous avez tous vu qu'un nouveau site existe maintenant : www.grex2.com/ l'ancien ne sera plus mis à jour, mais conservé.

/ N'hésitez pas à me faire part de vos remarques sur le contenu ou la navigation.

/ Il y a du travail de peaufinage encore à faire, et pour cela j'aurais besoin d'aide sur le management du site. Par exemple, les sommaires d'Expliciter n'ont pas tous été correctement exportés, il faudrait les vérifier un par un ; les textes dans les rubriques auteurs doivent être rajoutés, les références complétées ...

// Mireille Snoeckx avait proposé pour ce numéro un second article autour du thème des « co-identités ». Je lui ai proposé, et je vous propose, que l'on fasse un numéro spécial sur ce thème, pour juin (peut-être un peu court) ou le numéro d'octobre. Je sais que nous sommes plusieurs à avoir des idées sur ce thème.

A discuter vendredi 25.

Expliciter

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

04 71 77 25 84

www.grex2.com

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256