

Expliciter 91 octobre 2011

Claire

Regard partagé sur un cheminement

Catherine Hatier, juillet 2011

Cela aurait pu commencer ainsi:
Ils se connaîtraient depuis quelques années et apprécieraient de se rencontrer une nouvelle fois, goûtant à cet instant encore le plaisir de partager leurs expériences de se les raconter et juste de pouvoir ensemble se laisser saisir de l'émerveillement de l'autre. Ils se seraient retrouvés sur un banc public.

Elle lui raconterait un moment récent vécu dans son cadre professionnel. Elle travaille dans un établissement de soins en tant que psychopédagogue. Son métier la passionne et son attirance spontanée envers l'imprévisible qu'elle côtoie au quotidien dans son cadre professionnel l'interpelle toujours et continue à enrichir sa curiosité. Elle lui raconterait que ce jour là, elle accueillait Claire, une petite jeune fille qui s'apprête à rentrer l'an prochain en sixième et pour qui l'idée de "grandir" est quelque chose d'assez compliquée, avec un rapport à son propre apprentissage également complexe. Depuis quelques temps, les séances de travail proposées en psychopédagogie ont pu s'espacer et susciter la venue d'un regard nouveau plus distancié sur ce qui lui appartient. Un mois s'est écoulé depuis le dernier rendez-vous, et...

Bien avant que ne commencerait cette conversation, il y eut un jour cette idée que je pourrais répondre à une demande de formation à l'Entretien d'Explicitation. Le cheminement vers ma décision d'y renoncer, renforçait mes convictions d'être déjà reconnue dans "mes aptitudes" à assurer un tel rôle avant même de m'y engager, cela passait donc par la certification. Il y eut cette curiosité à aller regarder ce qu'il me faudrait faire et qui me serait nécessaire pour m'engager sur cette voie. Alors, il y eut l'entretien sur la grille de nombres le 4 janvier 2010, et puis la nécessité pour moi-même de prendre et de me laisser du temps pour vérifier si "ce goût" pour la certification m'appartenait réellement et me convenait.

A partir de cet instant, se déroulent des moments de stages (le premier stage auto-explicitation à Paris fin janvier 2010, le deuxième à Saint-Eble début juin 2011), de nouveaux séminaires du Grex, l'aboutissement d'un travail expérimental avec Nadine Faingold en lien avec l'Ede, une nouvelle expérience de focusing avec Pierre Vermersch, la poursuite d'un travail personnel en SPP (Somato-Psycho-Pédagogie) avec le doux accompagnement de Pauline Germain, une nouvelle université d'été à Saint-Eble, des temps d'écriture, de lecture, de précieux échanges, et des moments d'interventions et d'inventions où me vient une posture nouvelle dans des cadres de co-animation, de sensibilisation auprès de différents publics, étudiants au CUSES (Centre

Universitaire de Coopération Economique et Sociale), enseignants du premier degré (dans le cadre d'animations pédagogiques), orthophonistes, enseignants en formation CAPA-SH (Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap). Et puis en juin dernier, comme une belle récolte, une situation professionnelle avec (je l'appellerai) Claire 10 ans, rapidement associée à une envie saisissante et grandissante d'écrire et de témoigner sur ce moment. La dernière rencontre avec les enseignants en formation CAPA-SH me permettra de vérifier pour moi-même la justesse de cet engagement sur la voie de la certification. Parvenir à me dessaisir de cet écrit et aujourd'hui vous le livrer m'aura aussi certainement été facilité par ce que je commence à comprendre maintenant de ce qu'a si bien su me transmettre mon papa qui en avril dernier a pris un autre chemin.

Cet engagement commence à prendre forme lorsqu'en réponse à une invitation d'un petit groupe d'orthophonistes, je témoignerai de quelques moments professionnels pour illustrer ce que, dans mon cadre de travail en tant que psychopédagogue, je mets en œuvre en lien avec l'Entretien d'Explicitation, et ensuite je proposerai à ces personnes présentes, l'expérience d'une douce mise en évocation pour elles-mêmes. Si maintenant je me demande en quoi ce moment que je repère ici est celui où commence à prendre forme mon engagement, et si je décide de rester un instant avec cette question, ce qui me vient est enveloppée d'une sorte de sensibilité à la perception de ce qui a pu m'atteindre de leur présence, de leur disponibilité d'écoute et d'attention, et qui me transporte alors vers des valeurs qui m'animent. Voici donc ici mon support écrit qui me servira alors de trame, s'y sont ajoutées quelques précisions pour en rendre maintenant sa lecture plus compréhensible.

Je remercie Corinne, orthophoniste avec qui je travaille dans un établissement de soins, de me donner l'occasion de vous parler de l'entretien d'explicitation, une technique d'entretien que je découvre il y a quelques années maintenant, par la lecture de deux livres écrits par M. Pierre Vermersch (l'Entretien d'Explicitation et Pratique de l'Entretien d'Explicitation), et recommandés par mon professeur d'alors en Sciences de l'Education, M. Pierre-André Dupuis.

A cette période, je suis dans un questionnement sur ma pratique d'enseignante spécialisée exerçant dans un RASED (Réseau d'Aide Spécialisé aux Elèves en Difficulté) avec la préoccupation de chercher comment aider au mieux l'élève en difficulté d'apprentissage, m'intéressant à la façon dont il s'y prend lorsqu'il est face à une tâche, comment fait-il ce qu'il fait quand il le fait. Ce questionnement va s'ancrer dans ce que je saisis alors de la technique de l'Entretien d'Explicitation et me conduire à poursuivre ma recherche en choisissant de me former à l'Ede.

Sensibilisée à cette approche et maintenant nouvellement formée à cette technique, je commence avec beaucoup de précautions, à chercher à l'expérimenter par "petites touches" dans mon cadre professionnel. Mon expérience d'avoir été moi-même accompagnée (posture du A dans le cadre de l'Entretien d'Explicitation) m'incitera également à m'engager dans d'autres formations en lien étroit avec l'Entretien d'Explicitation.

Mon approche professionnelle va petit à petit se trouver modifiée, lorsque mes "supports outils pédagogiques" utilisés jusqu'alors m'apparaissent dans leur encombrement davantage comme un obstacle entre l'enfant et l'enseignante que je suis dans un nouveau contexte professionnel. Je prendrai cette décision de m'éloigner de ces supports devenus moins consistants dans ce que je privilégie maintenant, pour orienter mon attention davantage en direction de l'accueil de l'Autre et de son écoute, des conditions nécessaires à ma propre disponibilité pour le recueil de sa demande exprimée ou pas encore, et ainsi pouvoir peut-être proposer un accompagnement qui restera à élaborer sur le versant de la psychopédagogie.

“Le possible éventuel” accès à un “Savoir” insoupçonnable et insoupçonné par et pour l’enfant lui-même, vient ouvrir une nouvelle facette à mon travail et à son orientation qui au fil de son élaboration me permettra d’en percevoir quelques lumineuses graines de sens. Pour illustrer mon propos, je vous propose de simplement témoigner de quelques expériences vécues auprès d’enfants ou d’adolescents dans le cadre de mon travail au CMPP (Centre-Médico-Psychopédagogique) en tant que psychopédagogue.

Le premier témoignage concerne un entretien avec une petite fille et sa maman qui témoigne de son manque d’attention. Je repère au cours de ce moment, les propos de la fillette qui cherche à nuancer ceux de sa mère : “Je ne suis pas attentive, mais ce n’est pas tout le temps”. Ce “n’est pas tout le temps” éveille ma curiosité, m’intéresse et m’incitera à proposer à la fillette un Ede. Pierre Vermersch parle du contrat de communication. Très rapidement, elle évoque dans un moment spécifié, le contexte avec un petit garçon qui l’interpelle sans cesse et qui provoque chez elle de l’agitation. Puis ce moment où elle décrit finement sa posture sur sa chaise, la position de ses doigts, de part et d’autre du livre qu’elle tient devant elle presque à la manière d’un volant de voiture qu’elle piloterait elle-même, et puis ses yeux, son livre, et là elle se découvre (en position d’évocation, dans un quasi-revivre), elle dans sa posture et l’histoire racontée dans son livre. Elle réalise alors que sa manière d’être à cet instant, son attention portée en direction de l’histoire sont pour elle les critères qui lui font dire qu’à ce moment elle est attentive. Un saisissement important pour elle qui pourra par la suite lui permettre de repérer ce à quoi elle peut être attentive et ce qui peut lui permettre aussi de s’y approcher ou de le devenir. C’est elle qui le découvre et qui a accès maintenant à ce qui lui conviendra d’entreprendre par la suite.

Un deuxième témoignage. Celui d’une autre fillette, pour qui écrire est associé à de la douleur qu’elle ressent au niveau de son poignet. Et un jour, elle témoigne de ce qui s’est passé pour elle, le moment où elle n’a plus ressenti cette douleur sans savoir d’emblée ce qu’elle a pu faire pour ne plus la ressentir. L’Ede l’amène à réaliser que ce jour-là, (moment spécifié), elle a été attentive non pas à son poignet mais à l’extrémité de son crayon qui laisse une trace. Il y a là pour elle un déplacement de son attention qui l’a conduit à ce constat, et qui va lui permettre par la suite de pouvoir être attentive justement à ce mouvement de l’attention au moment où elle se met à écrire. L’Ede lui a permis d’accéder à cet éclairage pour elle-même.

Un troisième témoignage. Il s’agit d’un adolescent qui me présente son bulletin scolaire et qui souhaite que j’en prenne connaissance. Je lui demanderai son avis au sujet des annotations portées par ses professeurs qui font part de son désintérêt pour le travail scolaire, de son absence totale de participation en classe. Il partage cet avis et ajoute, sauf une fois. C’est là le contre-exemple, “royal” pour un Ede. Contrat de communication. Ce qu’il dit d’abord, c’est que lorsque ce jour-là, le professeur pose une question, il a la réponse alors dit-il “je lève le doigt, et je réponds”. En l’invitant à rester sur ce moment vécu spécifié, l’Ede lui a permis de le revisiter et ainsi de pouvoir documenter plus finement pour lui-même ce qu’il a fait ce jour-là, à ce moment là, quand pour une fois dit-il, “je lève le doigt”. Il découvrira alors, que ce n’est pas seulement et parce qu’il connaissait la réponse qu’il a fait ce qu’il a fait, mais qu’il y a là d’autres raisons qui lui appartiennent, qu’il ne connaît pas encore mais que lui seul peut découvrir, s’il est d’accord pour tenter ce moment d’exploration. Il fait alors un mouvement vers l’arrière vide de commentaire, qui en l’apercevant tout à coup, va l’amener tranquillement vers sa mise en mots:

- Je regarde.

- Et quand tu regardes qu’est-ce que tu regardes?

- Je regarde derrière moi.
- Et quand tu regardes derrière toi, qu'est-ce que tu vois?
- Je vois les autres.
- Tu vois les autres.
- Oui je vois les autres.
- Et quand tu vois les autres, qu'est-ce que tu vois?
- Je vois qu'ils ne lèvent pas le doigt, alors moi je lève le doigt.

Il réalisera alors l'importance pour lui de s'informer de ce que font ou ne font pas les autres avant d'entreprendre lui-même ce qu'il souhaite entreprendre. Ce qui va lui permettre par la suite d'y être sensible et d'avoir un rapport nouveau à sa mobilisation pour le travail scolaire.

Pour poursuivre sur le geste sans mot, que l'on peut repérer en Ede, une autre expérience récente avec une fillette enfermée dans des " j'sais pas ... c'est l'autre qui sait, mais pas moi ". Par l'Ede (au parfum ici de focusing), je l'invite à prendre le temps de se poser à elle-même la question que je lui formule, de rester avec cela et de laisser venir ce qui vient sans chercher autre chose que cela. Un lâcher-prise, un accueil. Et je l'invite à vérifier pour elle-même si des choses lui viennent, sans lui demander ce que c'est, seulement de rester avec cela pour elle, et juste de vérifier si quelque chose est là. Elle répond que oui. Je lui propose de rester avec ce qui lui vient, et l'invite alors à qualifier cette chose là en lui faisant des propositions sur le versant du sensible, cherchant à cet instant en préciser son accès par des nuances peut-être alors saisissables : C'est plutôt ... ou plutôt... Mon intention est de l'inviter à contacter ce à quoi elle peut avoir accès, si elle accepte de faire l'expérience du lâcher, et de regarder ce qui se passe pour elle, là où habituellement elle ne va pas. Tout cela en douceur, en harmonie, en bienveillance, tout ce qui caractérise l'Ede. Ce qui va se donner alors sera extrêmement porteur pour cette fillette qui réalisera tout à coup qu'elle peut avoir accès à quelque chose qui lui appartient, même au-delà des mots qui ne sont pas encore disponibles, pas encore accessibles pour elle pour l'instant pour le dire.

Un dernier témoignage, celui de cet adolescent qui souhaiterait trouver une solution à son problème qu'il annonce par une impossibilité à faire trois choses en même temps: " écouter ce qui dit le professeur, suivre ce qui est montré par le rétroprojecteur et en même temps écrire ". Impossible pour lui, " il y a un moment où je décroche ", explique-t-il. Il y a là quelque chose de constant, et il y a déjà à l'amener à repérer un moment où cela s'est produit, d'en faire une description suffisamment fine et détaillée sur sa manière de faire. L'Ede l'aidera à réaliser que le crayon qu'il tient dans sa main droite, lui échappant soudainement alors qu'il fait ce geste de le faire tourner autour de son index, l'amène à se baisser. C'est le moment pour lui de ce qu'il appelle le décrochage, maintenant repéré il pourra y être attentif par la suite.

Après ces témoignages, je vous propose maintenant de vivre pour vous-mêmes si vous le souhaitez et si vous en êtes d'accord, deux brèves expériences. Je vous propose de bien vous installer sur votre siège et de vous poser la question suivante: Qu'est ce que je considère dans ma pratique professionnelle comme le plus important? Laissez venir ce qui vous vient comme ça vous vient, accueillez. Peut-être plusieurs choses vous viennent-elles. Prenez-les, regardez si une se détache plus qu'une autre..., vérifiez si vous en prenez une ce que cela produit comme effet, regardez.... Tranquillement...

Maintenant je vais vous faire une autre proposition si vous en êtes d'accord. Je vais vous demander, de repérer dans ce que vous considérez comme important dans votre pratique, de repérer un moment une situation qui illustrerait ce que vous considérez comme le plus im-

portant. Prenez le temps de laisser venir un moment et quand vous pensez l'avoir, regardez ce qui vous vient de ce moment. Je vous laisse quelques instants avec cette exploration. Tranquille...

La première exploration documente quelque chose d'une généralité, d'une constante. La deuxième vise à utiliser un moment que vous-même avez repéré et considéré comme venant illustrer ce qui pour vous dans votre pratique professionnelle, vous estimez le plus important. C'est un moment spécifié, celui que vous-même avez choisi et qui pourrait vous servir pour découvrir les critères, vos critères qui vous permettent de le dire. Si je poursuis en vous proposant un Ede, c'est de cet ordre là que s'orienterait votre exploration. Mais elle vous appartient complètement et libre à vous d'en faire ou non l'expérience. Celui ou celle qui vous accompagne n'en a aucune idée, il ou elle est là seulement pour vous maintenir en prise avec cette chose là, tout en veillant sur vous, et vous accompagner dans cette découverte.

Pour terminer, même si nous n'exerçons pas le même métier, de travailler avec Corinne, avec Julie, je connais Camille, et au sein du GREX d'autres praticiens orthophonistes, me font dire que nous avons des préoccupations communes à partager. Aussi, je vous encourage, si vous le souhaitez, à lire dans le dernier expliciter de mars 2011 l'article de Nadine Faingold "la formation à l'entretien d'explicitation comme recherche-action sur soi" en ligne sur le site www.grex2.com.

Et puis si certaines d'entre vous se découvrent l'envie d'aller plus loin, ce serait peut-être de pouvoir se former à l'Ede?

Mon engagement se poursuit dans son élaboration, lors de cette deuxième rencontre que je m'appête à faire avec ce petit groupe d'enseignants en formation CAPA-SH, qui chaque vendredi se retrouve dans une chaleureuse salle d'un collège d'Epinal, au deuxième étage, où les attendent café, thé, agrémentés de délicieux petits gâteaux.

La premier échange en novembre dernier avait été l'occasion de témoigner de courts moments professionnels, illustrant ce que, dans le cadre de ma pratique d'enseignante spécialisée exerçant dans un CMPP, je fais en m'appuyant sur l'Entretien d'Explicitation. Mon intention était alors d'insister sur la posture d'accueil, de bienveillance et d'accompagnement que suppose la référence et l'appui à un tel support. Pour cette deuxième rencontre, c'est autour de l'Ecoute que portera mon propos que j'ai souhaité voire précéder d'un temps préliminaire de mise en situation d'attention en direction d'eux-mêmes, les invitant au travers de la lecture d'un court texte, à s'arrêter un bref instant seulement pour regarder s'ils peuvent accéder à ce qu'une posture d'accueil peut produire ou pas comme effets sur eux-mêmes. Et ensuite, d'en parler s'ils le souhaitent .

Si vous en êtes d'accord, je vous propose de prendre le temps de lire ce court texte, de laisser venir et de regarder ce qui vous vient comme cela vous vient au fil de sa lecture. Si cela vous convient, regardez comment cela vous parle, comment vous pouvez être interpellés ou pas, vers où et comment vous y êtes emmenés, ce que cela provoque chez vous de curiosité, de réserve, de réticence, d'indifférence ou de tout autre chose d'indécis, d'indescriptible, de pas encore nommable, d'insaisissable par et pour vous-même. J'arrête là cette proposition de vous arrêter sur les effets que va bientôt produire la lecture du texte qui suit. Voyez-y une modeste invitation à prendre le temps de suspendre là maintenant ce temps pour vous-même et de rester un court instant dans et avec cette illusion.

Ecouter d'une manière inhabituelle ce que nous dit l'Autre (élèves, parents, partenaires professionnels...)

Faire l'expérience d'une écoute particulière dans l'intention qui lui est donnée, peut conduire, pour celui qui s'y intéresse à découvrir ce que cela suppose d'attention, de disponibilité d'accueil, de bienveillance envers celui qui s'exprime mais en même temps et également

envers et par soi-même. C'est ce à quoi nous invite Pierre Vermersch lorsqu'il nous parle d'Entretien d'Explicitation. Un entretien qui vise à s'intéresser aux conditions particulières et pertinentes pour l'accueil et le recueil d'informations recherchées par et parfois pour celui ou celle qui s'exprime, mais également parfois pour celui ou celle qui va accompagner l'autre vers l'élaboration d'une pensée au fil de sa mise en mots. Au quotidien, l'enseignant est dans l'écoute de la parole de l'Autre, ou tout du moins il tente d'y être.

Et si écouter ce que nous dit l'Autre, c'était aussi faire écho à son discours et lui permettre ainsi d'entendre ce qu'il ne peut pas encore entendre tout seul.

Et si écouter, c'était aussi repérer dans le discours de l'Autre, les informations qui empêchent la parole en première personne.

Et si écouter, c'était maintenir en prise l'Autre dans ce discours en « je » .

Et si écouter la parole de l'Autre, c'était aussi écouter sa propre parole.

Et si cela me convenait de faire l'expérience d'écouter la parole de l'autre d'une manière inhabituelle pour moi, qu'est-ce que je pourrais découvrir, qu'est-ce que je pourrais apprendre, qu'est-ce que je suis prêt à entendre? ...

Après un rapide échange, je ferai cette nouvelle proposition:

Je vous invite maintenant à écouter la lecture du témoignage d'un moment récent dans mon cadre professionnel, en vous demandant ce que vous auriez besoin de connaître de plus pour vous représenter la situation, pour la comprendre. Je vous invite donc à porter votre attention sur ce qui n'est pas dit et qui pourtant vous semblerait nécessaire de connaître. (Je répéterai cette dernière phrase en prenant la précaution de la lire très lentement.)

Ce jour là, j'accueille Claire, une petite jeune fille qui s'apprête à rentrer l'an prochain en sixième et pour qui l'idée de " grandir " est quelque chose d'assez compliquée, avec un rapport à son propre apprentissage également complexe. Depuis quelques temps, les séances de travail proposées en psychopédagogie ont pu s'espacer et laisser place à un regard nouveau plus distancié sur ce qui lui appartient. Un mois s'est écoulé depuis le dernier rendez-vous. Dès qu'elle arrive dans le bureau, Claire m'annonce que c'est le dernier rendez-vous avant les vacances et qu'après " il faut bien arrêter " .

Je lui exprime ma surprise dans ce que je crois percevoir à cet instant d'une précipitation, et mon étonnement également de voir ce rendez-vous tout à coup devenir le dernier. Claire me semble avoir grandi.

Dans un puissant mâchage d'une imposante pâte de chewing-gum, elle poursuit son propos m'informant qu'elle vient de faire sa communion, référant ainsi divers cadeaux reçus à cette occasion. D'amples mouvements de gestes vont alors se succéder, composés de tris de crayons, de rangement de cahiers et autres documents sortis de sa pochette, une mobilisation que je reconnais à cet instant dans le rituel qui la caractérise. Et l'an prochain, Claire ira en sixième.

J'invite Claire à reprendre là ce qu'elle vient de m'annoncer " il faut bien arrêter " et à se demander comment elle pourrait le dire autrement. La nuance qu'elle va apporter alors " peut-être il faudrait arrêter " me fait l'associer à un travail antérieur où il avait été possible pour elle d'introduire l'idée d'une incertitude dans des affirmations posées d'emblée comme immuables.

A partir de cet instant, ma décision est prise d'orienter cette séance vers l'invitation d'un périlleux travail de mise en mots. " Je ne vois rien qui ne vient " , poursuit-elle.

Je propose alors avec son accord de tenter l'exploration d'autres formulations qui pourraient commencer par Claire, par elle, par je.

Appréciant de se servir du tableau blanc, elle décide de s'y installer, s'asseyant sur une chaise à roulettes particulièrement redoutable dans les déplacements qu'elle permet mais qui

paradoxalement l'aide à se maintenir dans une posture de recherche. Et Claire écrit au tableau : "Claire devrait arreter. Elle doit arreter. Je dois arreter" .

A ma proposition de modifier maintenant les verbes, elle va répondre que "oui on peut...". Claire cherche, puis dit : "devrait arrêter" et écrit : "je pourrais arreter. Elle arretra. Claire avait décidé d'arreter".

- "Est-ce qu'il y en a d'autres (formulations) qui te viennent?

- J'ai une proposition avec un j apostrophe, par contre c'est avoir le verbe."

La rapidité avec laquelle Claire s'exprime m'étonne à cet instant.

Elle écrit alors : "J'avait eu l'idée d'arreter. Elle voulait arreter". Et ajoute " Y en a plein, y en plein que je n'ai pas trouvées " et poursuit en écrivant: "j'ai voulu arreter".

Je propose à Claire de vérifier si d'autres formulations sont à venir ou si elle pense avoir terminé maintenant. " Y en a d'autres à venir" répond-elle et écrit : " Elle a arreter".

- "Y en a plus je crois que j'ai tout dit.

- A quoi tu le sais?

- Parce que y a rien qui me vient à l'idée alors c'est que je dois avoir tout dit."

J'invite Claire à maintenant effacer les formulations qu'elle ne souhaite pas garder. Elle reformule alors en se répétant à voix haute les phrases écrites au tableau, comme pour en vérifier à cet instant son choix, avant d'effacer par à coup successifs plusieurs de ses propositions écrites pour finalement conserver uniquement : "Elle arretra; Elle a arreter".

Pour expliquer ce qui l'amène à cette décision, Claire répond que non elle ne sait pas, elle ne voit pas. Puis ajoute en faisant cette surprenante distinction :

- "Elle arrêtera, c'est pas sûr, c'est du futur. Elle a arrêté, c'est sûr, elle a arrêté, c'est du passé."

- Si tu avais à choisir, qu'est-ce qui te conviendrait le mieux de choisir?

Claire écrit alors : "elle a arreter", qu'elle soulignera de plusieurs traits, qui m'apparaissent alors comme une touche finale.

La séance est déjà terminée. Toutefois, pour tenter l'accès à une formulation en première personne qui à cet instant me semble importante, je décide de poursuivre encore un peu ce moment. Sur ma feuille, je note l'heure. Je sais que Claire a un prochain rendez-vous et ma préoccupation est aussi de ne pas empiéter sur cet autre temps pour elle. Je fais alors cette ultime proposition en "je". Et Claire écrit alors : " j'arretrai." Claire se relit une nouvelle fois les deux formulations écrites au tableau, l'une en dessous de l'autre : "Elle a arrêté, et j'arrêterai". Et ajoute alors :

- Ah j'ai compris, quand je suis pas sûre je mets je, et quand c'est sûr je mets elle.

Nous nous souhaiterons de bonnes vacances, et conviendrons de nous revoir à la rentrée, pour regarder ensemble comment seront formulées ses intentions dans un éventuel présent, si c'est de cela qu'il sera alors question.

Après l'écoute de ce témoignage, je vous propose de rédiger pour vous-mêmes, deux ou trois questions qui viseraient, si vous aviez à les formuler, à vous aider à mieux vous représenter la situation à mieux la comprendre. ... Parmi les deux ou trois questions que vous venez d'écrire, peut-être y en a-t-il une que vous souhaiteriez me poser.

Je vous invite à porter votre attention sur la formulation de la question que vous allez maintenant me proposer et sur ce qu'elle va susciter. En effet avant de répondre, je vais introduire de manière artificielle un temps peu vraisemblable, pour tenter de partager avec vous l'effet que peut produire votre question telle que je l'entends, en cherchant à vous rendre témoin de sa mise en mots.

Je souhaite ici éveiller leur attention sur une écoute particulière au travers du cheminement de leurs intentions de départ, de la mise en mots de leurs questions, de ce que cela produit dans ce qui m'est accessible sur le moment de choisir de leur livrer, de la réponse exprimée, et éventuellement de ses effets saisissables sur et pour eux-mêmes. Tout ceci pour illustrer que ce long parcours peut contenir la source même d'incompréhension, de malentendu (pour reprendre ce qu'ils avaient pu témoigner lors de notre première rencontre), et parfois source de conflit.

Chaque question qu'ils vont bien docilement me formuler s'orientera vers la nécessité pour chacun d'eux de connaître davantage cette petite fille, son histoire, les raisons qui la pousseraient à dire ce qu'elle dit, les imaginant déjà parfois. Je témoignerai de l'embarras que leurs questions suscite en moi, du désintérêt qu'il y a pour moi à y répondre associé à un sentiment de lassitude partagé en même temps du souhait de voir leurs questions s'orienter vers un registre différent dont je ne dévoilerai rien de son contenu. Et de proposer alors des réponses qui ne satisferont pas ici leur curiosité les laissant dans une certaine perplexité. La dernière question posée par leur formateur qui précisera la proposer grâce à tout ce qui a pu se dire jusqu'à présent, portera sur les objectifs de la séance. J'inviterai alors chacun à vérifier ce qu'ils disposent comme informations concernant l'acte pédagogique. Que savent-ils de ce que dans cette situation j'ai voulu faire, de mes intentions de départ, de ce que j'ai fait, de comment je m'y suis prise pour le faire. Ils confirment ne pas en savoir grand-chose, et j'ajouterai que moi-même, de ce qui m'est accessible au travers du souvenir que j'en ai maintenant et de ce que j'ai pu en écrire, je n'en sais guère plus à cet instant. Revenir une nouvelle fois sur ce moment, en laissant venir ce qui peut venir, nous permettrait de découvrir plus finement comment cette situation s'est déroulée, par quoi j'ai commencé, et ensuite ce que j'ai fait, comment je l'ai fait, à quoi j'ai pu être attentive par exemple pour prendre telle décision...

La référence à l'entretien d'explicitation sera alors introduite ici sur le versant de ce à quoi il va pouvoir nous permettre d'accéder. Je sèmerai au passage quelques informations autour de la posture de l'intervieweur le A, celle de l'interviewer le B, l'observateur le C, de l'accord de communication que j'illustrerai ici par l'expression de mon intention. Celle qui serait de chercher à découvrir "mes critères" qui m'ont amenée à prendre la décision d'orienter la séance avec cette petite jeune fille en direction "d'un périlleux travail de mise en mots". S'y ajouterait, je l'écris ici maintenant, celle de découvrir ce à quoi j'ai pu être attentive pour percevoir très rapidement auprès de Claire, que cette séance sera chargée de moments précieux au point de choisir dès son début, la prise de notes de ce qu'elle dit et écrit, avec l'idée quasi immédiate je crois, de savoir qu'elle me servira à l'écriture de ce moment.

Qu'est-ce que j'ai fait qui m'échappe encore et que pourtant j'ai fait, ce qui ne m'est pas encore accessible mais qui peut le devenir si je suis amenée à ralentir ce que je dis, à laisser venir ce qui peut venir de cet instant et à reprendre dans un quasi revivre tranquillement ce que j'ai fait et comment je l'ai fait, c'est ce que l'entretien d'explicitation permettrait de documenter et ses premières conditions pour tenter d'y parvenir. Le cadre de l'Ede est posé. Il y a une intention de départ à partir d'un moment vécu spécifié exprimée par le A que je serais. Eux dans la posture d'un B chercheraient à accompagner ce A dans l'éclairage de sa recherche.

Je les invite à déjà s'intéresser aux conditions qui m'amèneraient à revenir sur le moment vécu spécifié en recherchant des questions qui pourraient selon eux le permettre. Chacune de leurs questions va servir à repérer leurs intentions de départ et à les utiliser dans une nouvelle formulation celle spécifique à l'entretien d'explicitation. Et pour qu'ils puissent vérifier dans ce qui est saisissable, des effets de leurs interventions, je les inviterai à porter leur attention sur le décrochage des yeux, le ralentissement du débit de parole.

Ils accepteront cette proposition d'exercice et me donneront également leur accord pour que je puisse en conserver la trace et l'utiliser pour cet écrit. Je tiens ici à les remercier pour la confiance qu'ils m'auront alors témoignée durant toute cette rencontre, favorisée très certainement aussi par la place que m'aura accordée dans une très grande liberté d'intervention, leur formateur.

La question : *“ En quoi ton placement, toi physiquement, en quoi cela a-t-il influé sur l'aide et sur ce travail, cette séance avec Claire ? ”* pourrait devenir *“ tu étais où par rapport à Claire ? ”*

“ Avez-vous un objectif pour la séance ce jour-là précisément ” pourrait devenir *“ Qu'est-ce qui te reviens de l'objectif de la séance (si l'objectif avait déjà été abordé précédemment par le A) ”*.

“ Est-ce que tu es satisfaite de ta séance avec Claire et si tu avais une chose à changer dans le déroulement de la séance qu'est-ce que tu changerais ? ” pourrait devenir *“ Que penses-tu de ce que tu as fait avec Claire ? ... Avec ce que tu viens de découvrir maintenant, si tu changeais quelque chose qu'est-ce que tu changerais ? ”*

“ Est-ce que votre encouragement à s'exprimer par le JE ne fausse pas la capacité de Claire à s'affirmer ? ” pourrait devenir *“ qu'est-ce que tu recherches quand tu encourages Claire à s'exprimer par le JE ? ”*

Le temps ne nous permettra pas d'aller plus loin. La séance se terminera donc sur ce registre d'interventions. Comme se termine ici mon écrit, contactant une fois de plus mon propre embarras lorsqu'il y a à mettre des mots sur une fin. Toutefois, je pressens déjà trouver dans vos questions, vos réactions, vos témoignages suffisamment matière pour que je puisse continuer à cheminer, à avancer vers ce qui me reste encore à poursuivre. Merci à vous de m'avoir permis d'écrire ce que j'ai pu écrire et ainsi de valider pour moi-même que c'est bien en tant que personne voulant maintenant être certifiée que je l'ai fait comme je l'ai fait.



Des représentations à la conscience

Le cas de Marcel : l'enseignant et le refus de savoir

Carole Gollut¹

« *Si vous enseignez des conneries, c'est pas mon problème !* »

Marcel, professeur expérimenté, est mandaté pour former/informer des enseignants à propos d'une innovation pédagogique. Ces derniers, désignés pour suivre cette formation continue, mesurent bien que cette nouvelle approche impliquera, à terme, de nombreuses modifications dans leur pratique professionnelle...

Je propose à Marcel, qui me dit vouloir en comprendre un peu plus, de vivre un entretien d'explicitation.

(En italique vous trouverez les énoncés de Marcel (protocole)!

- [1] *Je vais garder les yeux fermés.*
- [2] *Voilà je vais enclencher l'enregistreur. Je te propose, Marcel, si tu le veux bien, de prendre, de choisir une situation que tu as envie de traiter. Peut-être dis-moi déjà ce que tu as envie de travailler dans le champ professionnel. Hein ? De l'enseignement.*
- [3] *Ouais ! J'aimerais revenir sur une situation que j'ai vécue hier.*
- [4] *Une situation que tu as vécue hier.*
- [5] *Ouais !*
- [6] *Que tu décrirais comment, brièvement ?*
- [7] *J'étais dans une... une formation, une conférence, quelque part, où je présentais un...*
- [8] *Oui.*
- [9] *Un modèle euh... d'organisation des... Comment je pourrais dire ça ? (Euh. Pfff. Silence. Euh. Soupir) Sur des situations problèmes. Où j'allais où j'essayais d'inciter les enseignants présents, qui étaient 15, à utiliser une situation-problème.*
- [10] *D'accord. Ok. Très bien ! Alors pour s'approcher un peu plus de cette situation problème et voir de quoi elle est constituée et ce que tu as fait concrètement dans cette situation, je te suggère de revenir très très concrètement dans cette situation. C'était à quel moment de la journée ?*
- [11] *C'était le matin. C'était... J'ai commencé mon cours à 9 heures. Ça peut être aux alentours de... après la pause. C'était aux alentours de 11h00, 11heures moins dix. (Discours contextuel)*
- [12] *D'accord. 11h00, 11heures moins dix.*

¹ Infirmière en psychiatrie ; pédagogue lic. ès Sciences de l'Éducation ; diplômée en management et gestion des ressources humaines ; expérience analytique et 20 ans d'expérience comme formatrice d'adultes et responsable de formation.

- [13] *Mmmh Mmmh*

L'expression « garder les **yeux fermés**» [1] ouvre l'entretien d'explicitation ! Cette expression, peu banale, correspond aux significations suivantes : si l'on s'appuie sur les expressions françaises, soit à *feindre d'ignorer un fait* soit à *ne pas en tenir rigueur à son auteur*... Dans les deux cas, il y a bien l'idée de baisser la surveillance sur une chose, puisque surveiller de près aurait impliqué plutôt de *garder à vue* la chose.

Marcel, de manière transversale, semble exploiter, à son insu, différents qualificatifs en rapport avec les yeux...

Après avoir dit qu'il voulait fermer les yeux, Marcel apporte différents éléments du contexte (discours contextuel) peut-être pour partager sa situation [3 ; 7 ; 9 ; 11].

Ensuite, il donnera en une phrase son but : « essayer d'inciter les enseignants à utiliser une situation-problème » (discours intentionnel) [11].

Rapidement, tout en remarquant que Marcel n'est pas en évocation, nous formulons une relance propre à l'explicitation pour guider Marcel sur le *vécu de l'action* : « Très bien, et puis, à ce moment-là, précisément, qu'est-ce que tu fais ? » [14]. Il explique [ex. : 21]. Nous constaterons que plusieurs fois, dans l'entretien, il a fallu réorienter Marcel sur l'évocation. Le risque évident était que Marcel parte dans des explications. Nous savons que cela signe une mise en mot du souvenir insuffisante.

- [14] Très bien et puis, à ce moment-là précisément, qu'est-ce que tu fais ?
- [15] *Là je suis devant.*
- [16] (J'observe que Marcel n'est pas en évocation) Tu te revois là ? Qu'est-ce que tu vois ?
- [17] *Je vois les étudiants ils sont en face de moi. A ce moment-là je suis devant. Je bouge beaucoup. En montrant mon PowerPoint qui est géant derrière moi.*
- [18] On va prendre le temps de dérouler ça. Tu vois les étudiants devant toi et qu'est-ce que tu ... par quoi tu commences, qu'est-ce que tu commences à dire ?
- [19] *Là, j'ai commencé mon cours depuis longtemps.*
- [20] Ouais, ouais, mais à ce moment-là.
- [21] *Et puis je leur dis je vais vous donner un exemple. Je vais vous montrer un exemple de comment on construit une situation-problèmes...Et j'ai pris un exemple sur l'entretien. Parce que comme c'est des profs dans une école professionnelle. Ils ont à enseigner quelque chose de l'ordre de l'entretien. Et, j'espérais...*
- [22] Tu revois ce moment où il y a cette dia ?
- [23] *Oui, oui, c'est une dia rouge, elle est intercalée entre les autres dias, chaque fois c'est la couleur rouge qui indique que c'est l'exemple qui permet de transférer.*
- [24] Quand tu vois cette dia qui est rouge, maintenant, qu'est-ce que tu fais (silence) là précisément, hein ?
- [25] *Je passe la dia.*
- [26] Tu passes la dia.
- [27] *Et je leur dis, je vais vous passer un exemple pour vous permettre de mieux comprendre ce qui est un peu théorique jusque-là. Je vous propose de travailler sur un exemple qui portera sur l'entretien. (Silence) Et chaque fois que la slide que je vous passerai sera rouge et bien on travaillera avec l'entretien. Le but étant pour moi, de transférer sur un exemple relativement simple qui me paraît évident.*

Marcel voit alors les étudiants à ce moment-là (début de l'entretien), il peut même réaliser ses comportements physiques ; il « bouge beaucoup » [17]. Il peut aussi revoir la couleur des dias [23] ; nous apprenons ici que les dias rouges correspondent à celles qui servent à transférer (aide didactique ; **voir rouge**).

Marcel prend alors un exemple pour montrer comment construire une situation-problème [21]. L'exemple est choisi en fonction de ces étudiants, pour eux.

Après la théorie, Marcel veut passer un exemple qu'il juge simple [27] (discours de type jugement). Le but énoncé aux étudiants pourrait se résumer en disant que quand la dia est rouge, on transfère ! On ne pourrait mieux dire...

Marcel *cherche à voir* la dia, son ralentissement de parole, ses hésitations, le décrochage de son regard sont autant de signes positifs pour nous ; Marcel est dans l'explicitation, effet d'une probable pertinente canalisation de la verbalisation sur le vécu de l'action [29] !

- [28] Donc chaque fois que c'est une dia rouge c'est en rapport avec l'entretien. Ouais, ok ! Et puis la première dia qu'est-ce qu'elle indique ?
- [29] *La première dia, euh (long silence) elle indique... elle indique... (Hésitations) ce qu'on sait théoriquement de l'entretien. Ce qu'on devrait savoir de l'entretien dans une école au niveau du programme. C'est-à-dire que pour mener un entretien il faut surtout apprendre à décoder l'autre et ses propres réactions (silence)... en fermant sa gueule... de préférence.*
- [30] Ça c'est ce qui est indiqué sur la dia ?
- [31] *Ce n'est pas noté ça, mais c'est ce que je dis.*
- [32] Décoder l'autre et se taire.
- [33] *Décoder l'autre, décoder soi-même, et puis être attentif à ce qui se passe et si possible, après quelques éléments basiques se taire et écouter, écouter l'autre essentiellement. Et puis euh...*
- [34] Tout ça c'est marqué sur la première dia.
- [35] *Non il y a plusieurs dias rouges qui se suivent. (Soupir)*
- [36] Prends le temps de revoir ces dias et ce que tu rajoutes au moment des dias. Et puis, je te laisse...
- [37] *Moi, quand je parle à ce moment-là.*
- [38] Ouais.

Alors que la théorie s'affiche à l'écran (dia), il convient de « fermer sa gueule » « de préférence » [29]; ça n'est donc pas une obligation. Intéressant de le souligner... C'est mieux cependant, pour « décoder l'autre » [29] souligne, avec insistance, Marcel. Ici nous déduisons que pour mener un entretien, il convient de se taire et écouter pour découvrir le message codé en provenance de l'autre, pour déchiffrer.

- [39] *Je dis : Ben oui, comme on voit, si on creuse un peu la littérature, mener un entretien c'est justement ce que j'ai dit tout à l'heure. Ce que j'ai dit tout à l'heure. Ok. Et puis, là je commence à observer les étudiants. Je vois qu'ils ont les yeux exorbités, personne dit un mot, ils ont l'air un peu livides. Ils n'ont pas l'air de très bien comprendre ce qui se passe.*
- [40] Tu observes là les étudiants.
- [41] *Un petit peu. Et puis bon, je me dis que la suite des dias va leur permettre de mieux comprendre et je passe à une prochaine slide.*
- [42] Qu'est-ce qui te fait tout de même avancer alors qu'ils sont livides on pourrait supposer qu'ils décrochent dans notre jargon ?
- [43] *Ouais.*
- [44] Entre-deux qu'est-ce qui se passe ?
- [45] *Je leur dis vous avez des drôles de têtes !*
- Ah bon !
- [46] *Je leur dis vous avez de drôles de têtes, mais je pense que ça va passer et je passe à la dia suivante. En disant vous avez une drôle de tête, j'ouvre un espace de discussion potentielle qu'aucun ne saisit. Ils continuent à se taire.*
- [47] Mais toi tu as laissé l'espace pour eux ?
- [48] *Oui, gestuellement. Vous avez de drôles de têtes. Est-ce qu'on peut en faire quelque chose ? J'espère que ça va passer avec les dias suivants.*

- [49] Ouais est-ce qu'on peut en faire quelque chose et là tu dis j'avance. Qu'est-ce que tu fais concrètement quand tu avances ?
- [50] *J'allais sur une autre dia, toujours bien rouge qui explique les représentations que des apprenants ont de l'entretien (des représentations courantes). Elles vont complètement à l'envers de ce que j'ai dit tout à l'heure, avant. C'est mener un entretien c'est connaître deux ou trois techniques, pas écouter l'autre, foncer en avant, être poli, souriant et si possible minimiser tout ce qui peut nous embêter ou nous freiner dans un message de conditionnement de l'autre, quoi. Voilà.*
- [51] Est-ce que tu peux prendre le temps là de revoir cette dia devant toi.
- [52] *Ouais c'est des lignes les unes sous les autres avec quelques expressions typiquement relevées de représentations d'apprenants. Je ne sais plus lesquelles. Mais enfin bon ! Un recueil qui a été effectué il y a quelque temps. Mais pas les mêmes apprenants, bien sûr. Des apprenants qui sont certainement d'un moindre niveau que les apprenants que j'ai devant moi. A priori.*
- [53] Supposé, ouais.
- [54] *Je les liste, je les lis, je les leur montre et j'en lis quelques-unes. Et puis je leur dis et bien vous voyez (silence) il y a de grosses différences ! Et là il y a de plus en plus des yeux exorbités.*
- [55] Là, tu les regardes.
- [56] *Ouais, je les regarde.*
- [57] Là tu les observes à nouveau.
- [58] *Ouais. Ils ont l'air fatigués. Ils ont les yeux exorbités, ils me regardent sans expression particulière.*

Et là, Marcel **observe** les étudiants, leurs yeux sortent des orbites [39 ; 54 ; 58], dit-il. L'orbite est aussi une zone d'influence autour de quelqu'un ou plus simplement des cavités, un mouvement courbe autour d'un astre, un corps... Un trou... A ne pas comprendre le cours, ils en deviennent, à en croire l'enseignant, livides, blafards, cadavériques², terreux !

Marcel pense alors que poursuivre va les aider [41]. Mais leurs *têtes sont drôles* [45]. Des têtes amusantes ou bizarres... Marcel fait alors signe aux participants [46] pour s'arrêter mais comme les étudiants se taisent [46] (on se tait face à la théorie, ici), il poursuit en annonçant que ça ira mieux après [48]. Peut-être a-t-on ici le 1^{er} verrouillage de la communication – double contrainte – est-ce que vous voulez qu'on discute d'un côté et de l'autre l'idée de poursuivre pour aller plus loin !

Mais à ce moment vient la dia rouge [50], celle qui comporte cette fois, non plus la théorie mais les représentations erronées d'autres étudiants étudiés en amont de l'intervention de Marcel. Les conseils que l'on peut lire par rapport à l'entretien vont alors dans le sens inverse prôné par Marcel juste avant (finalité didactique). Pour mener un entretien, il n'est pas utile de se préoccuper de l'autre, ne pas se laisser embêter, contrarier, agacer par l'autre et sa boîte noire [50].

Marcel met en avant la différence entre les deux dias : celle qui présente quelques lignes apportant des directives pour mener un entretien en fonction de ce qu'on sait aujourd'hui sur comment mener un entretien (la théorie) et celle qui reproduit les principaux obstacles que l'on rencontre lorsque l'on forme des gens aux techniques de l'entretien [50]. Les yeux sortent encore davantage des orbites ! Nommer l'écart perçu chez les étudiants n'en ôte pas pour autant la déstabilisation produite, préalable à tout apprentissage. Bientôt, ils regarderont Marcel « sans expression particulière »...

- [59] *Et puis là, il y a une étudiante qui lève la main et jusque-là elle a été assez peu agréable, enfin bon euh. Elle est plutôt contre-leader du groupe. Et elle dit : « ouais, mais c'est n'importe quoi parce que euh en fait ce que vous dites les représentations des étu-*

² Mort.

diants c'est ce qu'on enseigne nous ! Et je ne sais pas ce que vous voulez d'autre. (Marcel s'exprime aussi sur un ton plus haut et plus fort)

- [60] On ne va pas aller trop vite. Tu la réentends ton étudiante, tu la vois, qu'est-ce que tu fais ? Tu... Qu'est-ce qu'elle dit concrètement ?
- [61] *C'est quand même pas possible ! D'abord il faudrait savoir de quel entretien il s'agit.*
- [62] Ouais.
- [63] *Ce qui n'est pas tout faux... Toute façon ce que vous... Ça n'a rien à voir avec ce qu'on fait. Nous on leur apprend exactement la même chose que la dia que vous êtes en train de nous montrer. On leur apprend qu'il faut avoir des...*
- [64] Prends bien le temps de réentendre ce qu'elle te dit.
- [65] *Pff ! Elle dit ça n'a rien à voir, enfin, Je ne suis pas d'accord avec vous parce que ce qu'on apprend aux étudiants c'est exactement ce qu'il y a sur la dia que vous êtes en train de nous montrer et pour moi c'est exactement ce qu'il ne faut pas faire. C'est exactement les représentations erronées des étudiantes. Comprends-nous bien ! Je ne suis pas d'accord avec vous d'ailleurs votre dia ce que vous êtes en train de nous montrer, qui sont des représentations que j'ai pompées chez des apprenants, c'est ce qu'on leur apprend.*
- [66] Ouais. Ce que vous êtes en train de nous montrer que tu soutiens comme des représentations erronées, ça correspond à ce qu'on fait.

A ce moment, moment significatif [59] et déclencheur pour Marcel, une étudiante qu'il qualifie d'assez « peu agréable » (discours de type jugement) et « leader du groupe » n'admet pas la différence entre les deux dias en soutenant que ce que les enseignants présents (étudiants de Marcel) enseignent précisément, c'est ce qui est décrit par Marcel [59] ! Elle demande dans un premier temps à Marcel de préciser le type d'entretien dont il s'agit [61] et réagit en disant qu'elle n'est pas d'accord remettant en doute la parole du professeur : « c'est n'importe quoi ! » [59] sans doute gênée d'être par la situation assimilée, d'ailleurs ici presque à l'insu de Marcel, aux étudiants ! Ce qu'ils enseignent correspond à ce que Marcel présente comme étant erroné et correspond à des représentations d'étudiants !

Ici déjà nous observons ce que la situation complexe que nous apporte Marcel nous enseigne à plus d'un titre. La situation d'enseigner à des enseignants est de fait une situation mise en abyme (miroir) avec un risque supplémentaire de verrouillage de la communication. Marcel usera d'humour pour s'en sortir et effectue ainsi, un début de méta communication !

Ici Marcel cherche de l'aide : « comprends-nous bien ! » [65] lance-t-il dans sa verbalisation à l'adresse de celle qui mène l'entretien dans lequel il raconte son vécu.

- [67] *Donc en fait en gros, elle dit ça comme ça. (Silence) Et moi (silence) c'est là que je me dis dans ma tête c'est vraiment de pauvres cons. C'est bien ce que j'imaginai, ils sont aussi cons que leurs étudiants et c'est à cause d'eux que les entretiens sont mal menés. Alors au fait et ce que je dis là c'est ce que je porte très viscéralement en moi, c'est l'impression que dans le 90 % des cas, c'est l'enseignant qui empêche les étudiants d'apprendre en leur apprenant des conneries.*
- [68] Dans ta tête, à ce moment-là, tu te dis que c'est ce que j'imaginai. Tu imaginai quoi ?
- [69] *Non, je craignais que ça soit ça. Je me disais c'est pas possible. Est-ce que j'osais imaginer. Je craignais un peu que ça soit ça. J'ai pas beaucoup d'expérience là-dedans. (...) Mais je n'osais pas imaginer que ça serait à ce point-là. Il faut dire que la dame est la seule à parler et que les autres ne s'inscrivent pas du tout en faux avec ce qui est en train d'être dit à ce moment-là. Ils font des mouvements qui acquiescent de la tête. D'être assez d'accord avec elle ou de prendre le contre-pied. (Silence) Soit ils restent neutres soit ils opinent.*

- [70] Et, là qu'est-ce, par ce que là c'est dans ta tête.
- [71] *Je me dis ; c'est pas vrai quelle bande de cons !*
- [72] A ce moment-là, hein ?
- [73] *Après que j'aie réfléchi quelques secondes quelques fractions de secondes (silence), je leur dis (long silence, qu'est-ce que je leur dis). Mais enfin, si vous enseignez des conneries ce n'est pas mon problème ! (rit) Enfin si vous enseignez des conneries ce n'est pas mon problème (rit). Voilà.*
- [74] Si vous enseignez des conneries ce n'est pas mon problème. Tu ris. (Ris)
- [75] *Oui, parce qu'a posteriori, ça me paraît un peu bête comme réaction mais c'était viscéral.*

Et là surgit la petite phrase qui résonne dans la tête de Marcel : « c'est vraiment de pauvres cons ! » (Discours jugement) [67 ; 71] comme d'ailleurs il l'imaginait plus ou moins en amont de rencontrer ces étudiants, comme un préjugé qui va colorer la suite des événements. De pauvres cons comme la plupart des enseignants, d'ailleurs qui *empêchent les étudiants d'apprendre* [67]. Comme Cousinet l'avait déjà dit, il y a bien longtemps ! [67] L'expression est incarnée, Marcel le ressent viscéralement [75].

C'est à ce moment précis [75], pour Marcel, que peut-être dans son corps, il réalise que les étudiants deviennent des enseignants (en effet ce sont des enseignants qui sont là en position d'étudiants ou qui devraient l'être).

La dame parle seule, mais personne parmi les enseignants-étudiants ne la contredit. Ils sont *d'accord avec elle*. [69] Là c'est un moment qui paraît particulièrement fort du style : « ou toi ou moi » c'est, peut-être, le début d'une sorte d'affrontement entre enseignants...

Marcel regroupe alors tout l'auditoire dans un même paquet : une « bande de cons » (effet halo) [71] ! Ce mot qui désigne bien sûr l'imbécile glisse à la fois vers de l'impersonnel plutôt dépréciatif.

Puis rapidement, Marcel spécifie ses propos pour faire passer l'auditoire de cons à ceux qui, peut-être enseignent des conneries. Marcel peut alors, pour un peu, se désengager : « Si vous enseignez des conneries, ce n'est pas mon problème ! » [73].

Grâce à ce désengagement, prenant du recul, il peut s'observer. Il se met à rire pointant ici la bêtise de sa réaction : « ça paraît un peu bête comme réaction mais c'était viscéral. » [75]

Mais, pour autant que nous *redonnions des droits au vécu* (phénoménologie), nous voyons bien ici que les choses se précisent. La réaction est prédéterminée par l'hyle (data de sensation) indépendamment de l'objet réel, ici un groupe d'enseignants en formation qui contrarie le professeur dans son cours.

- [76] Essayons de voir ce qui t'amène à ça. Euh.
- [77] *Ce qui m'amène à ça c'est que je mène une formation et que les gens sont là et que je n'ai pas l'impression qu'elle sert à grand-chose, que les gens adhèrent. Il faut savoir qu'ils sont pour la plupart obligés d'être là. Et là tout à coup.*

Jusque-là je donne quelque chose d'assez compliqué qu'ils ne pigent pas grand-chose. Je fais une sorte de pont qu'ils saisissent, qui était là pour les aider à transférer sur la réalité. Et puis voilà je me dis c'est réussi, mais c'est réussi en étant complètement loupé. Mais aussi à l'envers. Au lieu qu'ils puissent dire oui, c'est intéressant. On voit bien la différence et à quoi ça pourrait servir de donner un cours intelligent sur la communication, sur l'entretien. Ils disent : « Ouais, mais alors ce que vous dites c'est nul parce que ce que vous dites c'est ce qu'on fait ». Et là, la dame et les autres se sentent attaqués. Et moi, euh, ben ça ne m'fait ressentir un peu plus que je suis en train de faire du boulot de singe, Voilà. Que tout ce que je fais ne sert pas à grand-chose et que c'est de la confiture pour les cochons. Et puis que ouais...

- [78] Attends parce que là, on est sortis un peu de la situation précise. Mais, tu dis, c'est comme si je suis à côté et en même temps, tu dis c'est de la confiture pour les cochons. Alors que...

- [79] *J'ai tout à fait conscience dans ce moment-là que je suis en train d'utiliser une méthodologie, un vocabulaire, des concepts, une vision qui est complètement à côté de la leur, quoi. Je passe mon temps à valoriser les étudiants et eux passent leur temps à dire que c'est des cons et que si on leur apprend déjà ça c'est bien suffisant. Alors ça me pose des questions parce que je me dis ça me fait ressortir ce que j'ai en moi que bien souvent c'est l'enseignant qui rend l'élève con. En l'occurrence c'est exactement ça.*
- [80] *Qu'est-ce que tu vois là ?*
- [81] *Quoi qu'est-ce que je vois-là ?*
- [82] *Ouais.*
- [83] *Si l'enseignant ne fait que renforcer les représentations des étudiants. Euh ! Ben je n'vois pas où est l'apprentissage. C'est un truc qui tourne en rond et qui tourne à faux. Voilà et puis. Pff !*
- [84] *L'enseignant dans la classe là c'est toi, hein ?*
- [85] *Ouais.*

C'est sensible à l'aspect de projection qui s'illustre clairement ci-dessus, que nous orientons l'entretien : « L'enseignant dans la classe là c'est toi, hein ? » [84] Plus haut, c'est Marcel qui voit ses étudiants comme des cons [71 ; 79] !

Probablement que notre envie de produire un effet réflexif trop rapide en est la cause [78 ; 80] ! Nous apprenons par cet entretien l'utilité du temps, pour chacun différent, des redondances nécessaires (répétitions) favorisant la prise de conscience pour l'objectivation de notre subjectivité d'humain.

- [86] *Tu dis je suis en train de transmettre des concepts et eux ils n'sont pas là.*
- [87] *Ouais, ils sont très moyennement là.*
- [88] *Ouais. Euh. Si on revient à la situation. Donc, tu es en train de leur montrer les représentations des étudiants et puis, euh, en fait, euh, dans ce temps-là, une enseignante en particulier, les autres opinent aussi de la tête, sont en train de te dire indirectement, ou directement pour elle, en fait ce que vous nous montrez c'est ce qu'on fait. Et donc on enseigne ces représentations que toi tu amènes comme erronées, hein ? Donc...*

Les enseignants deviennent alors des gens dans l'évocation de Marcel comme pour s'éloigner de la situation ou généraliser l'événement pour trouver une explication : « Il faut savoir qu'ils sont obligés d'être là » [77] (motivation) ; « je donne là quelque chose d'assez compliqué » [77] (zone proximale remise en question) ; « je fais un pont qu'ils saisissent (...) pour les aider » [77] l'aide au transfert, réussi du point de vue du transfert des apprentissages, loupe du côté du transfert psychologique.

Quoique... Puisqu'au fond un phénomène de transfert s'adresse toujours à un tiers absent... Mais Marcel le prend pour lui et *fait retour à l'envoyeur* [67 non-verbalement ; 73].

Cet acte professionnel que pose Marcel est parfaitement réussi du point de vue didactique puisqu'il permet très concrètement aux apprenants de vivre la confrontation (conflit cognitif) perçue lorsque l'on remet en discussion leur propre représentation [59 ; 63]. Le travail de traitement des représentations engendre systématiquement des résistances ce que l'on observe d'ailleurs aussi dans la situation [59 ; 63].

Ce qui est ici particulier, peut-être, pour Marcel, c'est le fait que ça soit public et que ceux qu'il visualisait d'abord comme des pairs (au sens de partageant les représentations de Marcel) sont en fait des étudiants avec des représentations plus empiriques. Nous observerons encore que Marcel cherche l'adhésion chez les autres.

Marcel s'attend à un effet du travail sur les représentations comme amenant plutôt une valorisation, ce qui est rarement le cas dans un premier temps ; le conflit cognitif n'est jamais très agréable !

Il décode la situation au niveau des enseignants en train de donner le cours à leurs étudiants. Or, ce qui se passe-là, ce sont ces enseignants qui sont perturbés, pris dans leurs interrogations, désaccords, réactions... Nous observerons le même décalage plus tard entre Marcel et les enseignants-étudiants.

Marcel découvre alors que les enseignants-étudiants se sont sentis attaqués. Et, commence à remettre en question son intervention ; se critique : « je fais du boulot de singe » ; « ce que je fais ne sert pas à grand-chose » [77]. Marcel conserve l'idée que ce qu'il offre comme enseignement n'est peut-être pas accessible au commun des mortels. Visiblement les enseignants-étudiants ne mesurent pas la valeur de ce qui leur est apporté. « C'est de la confiture pour les cochons³ » [77] !

Ici, se mélangent les préoccupations didactiques de Marcel et celles davantage liées à des valeurs. Tandis que nous observons une correspondance exacte entre la vision que Marcel a des enseignants par rapport à leurs étudiants et celle qu'il a lui-même de sa classe, Marcel perçoit davantage un décalage complet entre sa posture, qu'il suppose, et celle des enseignants-étudiants : « Je passe mon temps à valoriser les étudiants et eux passent leur temps à dire que c'est des cons » [79].

Nous voyons ici, d'une manière générale, -si nous osons un jugement- que l'enseignant a tendance à voir celui qui ne voit pas comme lui comme un sujet susceptible d'être un imbécile étant donné que, tout de même, l'enseignant est le « sujet supposé-savoir » ! D'un côté le savoir de l'autre la bêtise...

Alors Marcel s'inquiète de la question de l'apprentissage et des élèves (les leurs) que peuvent-ils bien apprendre si on ne leur sert que du faux ? « Ça tourne en rond et (...) à faux » [83], la sphère ici serait douce dans un environnement où l'on n'irrite pas l'autre. Former, Marcel ne s'y trompe pas, laisse supposer ici qu'il convient de déranger un peu celui que l'on veut former. Et puis tourner en rond c'est aussi se perdre !

- [89] *Là je me sens tout **seul** tout à coup. Terriblement abandonné, je me dis : « Mais bordel ! Qu'est-ce que je fais là ? »*
- [90] Ouais. Tout à fait, d'ailleurs tu dis ils n'adhèrent pas. Là, tu sens qu'il y a un décalage entre l'enseignant et l'apprenant. Tu te sens abandonné. Et quand tu te sens abandonné dans cette situation précise ? Qu'est-ce que tu as fait ? Si tu veux bien ?
- [91] *Ouais. Ce que j'ai fait c'est que d'abord je les ai agressés. Si vous enseignez des conneries ce n'est pas mon problème. Là je me considère comme l'expert sur la chose. Et puis après je m'arrête pas là⁴. J'ai fait tout une série. Tu vois. J'essaie d'argumenter. Tu vois.*
- [92] Quand tu argumentes, qu'est-ce que tu dis ?
- [93] *Tout ce qu'on sait en psychologie à partir de Carl Rogers et les différents auteurs qui ont travaillé sur l'entretien c'est que justement pour qu'il y ait entretien : il faut qu'il y ait centration sur la personne ; il faut qu'il y ait de l'écoute ; il faut*

³ Expression qui trouve son origine dans la bible (St-Matthieu) : "Ne donnez pas aux chiens ce qui est saint et ne jetez pas vos perles devant les porcs, de peur qu'ils ne les foulent aux pieds, et, se tournant contre vous, ne vous déchirent". Ici, les cochons sont le symbole de la saleté et de la voracité, ils représentent le commun des mortels, le "vulgaire" comme on pourrait dire de nos jours, c'est-à-dire les personnes qui ne savent pas apprécier la valeur spirituelle des choses. Quant à la perle, elle symbolise la pureté et la grâce. Ainsi, "jeter les perles devant les porcs" ou "donner de la confiture aux cochons" signifie que donner une chose de valeur à quelqu'un qui ne sait en voir la valeur serait du gâchis pur et simple. Tiré de l'Internaute Encyclopédie.

⁴ Les soulignements représentent des moments de prise de conscience.

de la reformulation ; etc. et mettre l'autre dans une posture de pouvoir dire les choses. Alors que ce n'est pas du tout ça !

- [94] Quoi, dans ce qu'ils font ce n'est pas du tout ça.
- [95] *Quoi ? Dans ce qu'ils font ça reste du conditionnement. C'est un choix. Est-ce que quand on fait une formation on leur fait suivre une démarche imbécile qui ne leur permet pas d'écouter l'autre ou bien est-ce qu'on se met dans une posture d'écoute. (Silence)*
- [96] Etre à l'écoute de l'autre ? Ouais.
- [97] *C'est assez singulier parce que c'est exactement ce que je ne fais pas.*
- [98] Tu dis tout à l'heure : « c'est exactement à l'envers ».
- [99] *Je ne me mets pas du tout à leur écoute mais parce que c'est pas le but dans le moment pour moi. C'est le paradoxe de mon rôle d'enseignant et de formateur. J'ai un temps très réduit. Je dois passer énormément. (Rit de lui-même discrètement) Mais c'est aussi ce qu'ils disent. Il y a un effet miroir assez singulier (rit) (silence) Et puis après je monte encore un tour en disant on est dans une société où on voit tous les jours des gens comme ceux que vous formez, qui sont semblables à ceux que vous formez qui font semblant de vous écouter et qui ne vous écoutent même pas, etc. J'en rajoute une couche (rit) en disant vous êtes vraiment **responsables** de la merde ambiante à ce moment-là. (Long silence)*
- [100] Responsables de la merde.
- [101] *Comme responsables de ces pseudo-entretiens et pseudo-écoutes où les gens ne font que suivre des pseudo-procédures sans jamais aborder la présence à l'autre, quoi. Je finis par leur dire, vous êtes responsables de la création d'un monde d'objets, voilà où finalement les gens ne sont plus que des objets et traités comme tels.*
- [102] Un « manque » d'objet ? (pas compris le mot)
- [103] *Ouais. Un « monde » (souligne le mot) d'objet. Finalement, les clients*
- [104] Responsable de la merde ambiante et créant un monde d'objet.
- [105] *Après suite à ça, je pars d'un grand éclat de rire, parce que j'ai quand même une certaine conscience de la situation et du ridicule de la situation. Parce que finalement c'est votre problème. C'est votre problème c'est pas le mien. Et puis je repars dans mon PowerPoint comme si de rien n'était. Pff (silence)*
- [106] Juste avant que tu te mettes à rire, qu'est-ce qui s'est passé ?
- [107] *Rien parce qu'ils sont tétanisés, ils répondent rien, ils disent rien. Donc c'est moi qui me fais une sorte de monologue un peu théâtral comme ça. (Silence) Pour un peu, sur le moment j'y ai pas pensé, mais j'aurais pu dire puisque vous êtes tellement cons, je m'en vais en claquant la porte. Un truc comme ça. Je l'ai pas fait et puis je n'étais pas en condition de le faire. Donc j'ai repris mon PowerPoint. J'ai dit bon ok, désolé et j'ai fait comprendre que ça n'servait à rien qu'on discute là-dessus. Que de toute évidence...*

D'un côté l'enseignant qui transmet des concepts, de l'autre les apprenants qui sont, d'une certaine façon, absents. Marcel se sent seul et même abandonné ! Bien qu'expert, sans la validation de l'auditoire, il semble se sentir inutile.

Il revisite la validité de son savoir s'assurant qu'il faut bel et bien une centration sur l'autre pour mener un entretien (écoute, reformulation) en remobilisant au passage quelques auteurs-clés [93] , afin de permettre à l'autre de « pouvoir dire des choses » [93].

Marcel inscrit son intervention en opposition au conditionnement [95]. Admettant pourtant, à ce stade de sa conscientisation qu'il peut y avoir d'autres références. Même si ces dernières (conditionnement, protocoles etc.) ne lui paraissent pas intéressantes.

Ici, Marcel remarque que dans la situation, il n'a pas procédé dans le sens de ses aspirations, comprenant cet état de fait comme consécutif au fait que comme disent tous les enseignants en pareille situation –comme nous le dit d'ailleurs Marcel-, « ce n'est pas le but dans le moment. [99] (...) J'ai un temps très réduit. Je dois passer énormément » de dias encore.

Marcel rit alors de lui et réalise à présent la mise en abyme avec tous ces effets miroirs.

Marcel souligne (« j'en rajoute une couche ») [99] que l'enseignant est responsable de la qualité d'écoute du citoyen en bout de chaîne. Au-delà du programme, de considérations théoriques, des représentations, de formation d'enseignants, de valeurs, la finalité semble être la société. Même si l'enseignant ici est à nouveau perçu du côté des enseignants-étudiants, Marcel rit de lui !

Peut-être que la 2^{ème} couche est aussi celle qui n'était pas visible jusque-là : celle de l'enseignant (Marcel) avec les étudiants-enseignants présents tandis que la 1^{ère} couche, celle des enseignants face à leurs étudiants dans l'école professionnelle, faisait écran. Cela pose bien la question de savoir sur « quelle couche » on travaille comme enseignant d'enseignant...

Ce rire, qui commence à s'installer à côté de la verbalisation, donne une profondeur à ce qui est communiqué (une sorte de méta communication préverbale).

Il faut un/des responsable/s « à la merde ambiante » [99], Marcel souligne alors la responsabilité de l'enseignant « Vous êtes responsables de la création d'un monde d'objets [101], voilà où finalement, les gens ne sont plus que des objets et traités comme tels. »

Marcel sent qu'il pourrait partir, s'excuse [107].

Il fait alors part de l'éclat de rire [105] qui a permis de ponctuer ce moment délicat dans un temps d'enseignement où les représentations s'affrontent avant de montrer le ridicule de la situation.

Ce comportement réflexe accompagné de vocalises (le rire) vient remettre un effet communicatif dans ce moment somme toute très tendu. Il est bien connu que le rire vient généralement, mise à part une situation de gaieté, après une situation de tension ou de peur⁵. Il met fin au danger pour le groupe faisant place, dans une certaine mesure, à l'amusement (Wikipédia).

- [108] Pour toi, dans cette situation superbe, riche, quel est le moment le plus significatif de ce que tu as envie d'éclairer là, pour toi ?
- [109] *Ce que j'aimerais comprendre et que j'aimerais éclairer, c'est qu'est-ce qui s'est joué en moi à un moment donné, en terme de mon militantisme, pour sortir de la réserve et les prendre à partie pour leur signifier qu'ils étaient qu'ils faisaient faux quoi... que enfin qu'ils faisaient du mal en véhiculant ce genre de conneries, Voilà. Et, et et...*
- [110] Et là tu le situes où ce moment par rapport à ce que tu m'as dit ?
- [111] *Pff... (fatigue)*
- [112] Donc j'entends bien que c'est le moment...
- [113] *Ah ! C'est où la dame me rentre dans le cadre. C'est le moment où la dame me dit c'est ce qu'on fait etc. Puis là...*
- [114] Tu ne t'y attendais pas !
- [115] *Euh. Je craignais un peu mais j'imaginai pas à ce point-là. Parce que c'est des enseignants pour moi (court silence)*
- [116] Oui et alors ? C'est des enseignants ?
- [117] *Comme c'est des enseignants je pensais qu'ils sont porteurs d'un certain savoir. Je trouve, je crois que ce qui me fait péter les plombs c'est de me dire que si on a des étudiants avec ces représentations je veux bien comprendre, mais que des enseignants qui doivent enseigner ça aient ces représentations ça devient gravissime. Ça veut dire qu'ils vont les conditionner à renforcer leurs représentations puis qu'en face de nous on va*

⁵ Marcel fait part de ses craintes à plusieurs reprises par rapport au public qu'il allait rencontrer. « Je craignais un peu, mais j'imaginai pas à ce point-là. »

toujours avoir des cons qui ont fait un petit apprentissage, qui se prennent pour n'importe quoi, qui au lieu de t'écouter vont passer leur temps à te bourrer le chou ! Et ça c'est vrai que je crois qu'en tant que personne, en tant que client et en tant que citoyen c'est quelque chose qui m'est insupportable !

- [118] Mmmh.
- [119] *Et il y a tout qui pète en même temps, tu vois. Et en tant qu'expert aussi, parce qu'en disant ça ils mettent en doute tout un pan du savoir qu'ils n'ont pas. Visiblement, je leur dis Carl Rogers, Maslow, la communication non-violente, tout ça ils n'en ont jamais entendu parler. Donc bon, mais je me dis où suis-je ? Ça renforce ce sentiment de solitude.*
- [120] Ouais, tu veux bien te mettre à l'écoute de l'autre et dans le moment où elle réagit et dit : « ce que vous montrez c'est ce que je fais, c'est ce que j'enseigne donc je n'suis pas d'accord », tu...
- [121] *Ouais. Ouais.*

Marcel s'interroge alors, par l'effet de l'explicitation, sur ce qui « s'est joué à un moment donné, en terme de militantisme [109], pour sortir de la réserve et les prendre à partie ». Le militantisme, par définition, implique une position de soldat qui se bat soit pour ses idées soit pour celles d'écoles de pensées et pour les imposer.

Nous remarquons ici une friction entre un mouvement opérant dans le sens d'imposer ses vues et celui plus subtil, que nécessite le traitement des représentations de l'autre, qui invite plutôt à découvrir la structure d'accueil de l'apprenant. Ici par rapport à que faire face à des représentations erronées ?

Comme si, également, le profil du professeur venait desservir la méthodologie retenue ou comme s'il y avait décalage entre la méthodologie que Marcel met en avant (travailler avec des situations-problèmes, ce qui implique de travailler en premier avec les représentations du public qui apprend) et l'approche didactique mise en œuvre dans le moment (modèle plus frontal) [Indices en 7 ; 15 ; 17 ; 21 ; 25 ; 41 ; 48 ; 107 ; 119 ; 127 par ex.].

Marcel ne s'attend pas visiblement à ce que (les adultes ou) les enseignants puissent avoir les mêmes représentations que leurs étudiants ou d'autres représentations également erronées [117]. Etre enseignant ou expert implique par définition, pour Marcel, de mettre à l'épreuve ses propres représentations. Sans cela c'est catastrophique, très grave : « Comme c'est des enseignants, je pensais qu'ils sont porteurs d'un certain savoir. Je trouve, je crois que c'est ce qui me fait péter les plombs, c'est de me dire que si on a des étudiants avec ces représentations je veux bien comprendre, mais que des enseignants qui doivent enseigner ça aient ces représentations ça devient gravissime. Ça veut dire qu'ils vont les conditionner à renforcer leur représentations puisqu'en face de nous on va toujours avoir des cons » [117].

Pour Marcel, il semble que le savoir (théorique) est résolument la parade à l'agression toujours possible de la bêtise. Et l'idée de se faire « bourrer le chou » « est insupportable » [117] pour Marcel. Avec l'idée de chou revient encore la symbolique de l'imbécile (faire chou blanc, échouer), de l'agression (rentrer dans le chou), etc.

- [122] Dans ce moment-là précis ?
- [123] *Ils sont **doublement élèves**. A ce moment-là précis. Ce qui me frappe maintenant, c'est que dans ce moment-là, ils sont dans le statut de prof mais ils sont en même temps dans le statut d'élève. Enfin, ils sont dans le statut d'élèves pour lesquels il faudrait faire changer les représentations⁶ (rit de lui).*
- [124] Mmmh, Mmmh. Oui.[125] Ouais.[126] Oui.
- [127] *Mais le problème c'est qu'à ce moment-là, j'ai pas le contexte, j'ai pas les moyens, j'ai pas le temps pour faire ça. Ça n'est qu'un exemple et je pourrais prendre deux heures pour les confronter à la théorie pour leur montrer qu'ils se*

⁶ Les soulignements représentent ici encore quelques prises de conscience qu'effectue Marcel.

trompent mais je me rends compte que c'est complètement impossible, qu'il me reste encore 200 slides à passer en 60 minutes. Ils sont déjà crevés. Et je vois bien que c'est impossible. Donc là je suis un peu impuissant. Parce que j'aurais des choses à faire, je sais que je me rends compte que j'aurais des choses à faire mais je n'ai pas le temps de le faire.

- [128] Ok.[129] *Tu vois, je me dis.*
- [130] *Donc tu te rends compte que ce parler d'enseignants correspond à des étudiants qui ont des représentations erronées.*
- [131] *Ouais. Ouais. Ouais c'est ça.*
- [132] *Et donc tu ... sachant ce que tu as à faire face aux représentations, puisque c'est ce que tu enseignes là, tu te rends compte que tu n'as pas les moyens pour faire ça. (Silence) T'as pas les moyens pour faire ça et tu te sens impuissant ?*
- [133] *(Silence)*
- [134] *Est-ce que ça correspond à ça le côté dont tu parlais de renversé ou inversé complètement? Tu as dit tout à l'heure, hein ?*
- [135] *Il y a quelque chose de singulier.*
- [136] *C'est à l'envers. Pardon.*
- [137] *J'ai l'impression de parler à des pairs et je me rends compte que je parle à des étudiants.⁷ Ils critiquent leurs étudiants en disant que c'est des cons d'avoir ces représentations. C'est pire ils sont coupables de ces représentations en les conditionnant à croire qu'elles sont vraies. Donc c'est vraiment.*
- [138] *Dans la situation là ?*
- [139] *Ben ! C'est vraiment ça.*
- [140] *Donc l'enseignant.*
- [141] *J'avais cru pouvoir compter sur des pairs pour réfléchir sur la manière méthodologique d'enseigner, faire de la pédagogie, de la didactique et d'une certaine manière je me rends compte que, le niveau de leurs représentations m'empêche de faire ça. Et même sur un exemple, qui était sensé aller dans leur sens. J'ai plus qu'une solution, que j'aime pas d'ailleurs, de foncer en avant. Je passe mon temps à dire que si on prend pas en compte les représentations de l'autre ça mène à rien. Donc c'est une espèce d'échec en spirale, un échec relationnel, un échec global quoi. Donc c'est frustrant. Là en effet, si je m'écoutais là je foutrais le camp pff c'est trop con, quoi. C'est peut-être mon impuissance qui me fait réagir comme ça ?*

Vers la fin de l'entretien d'explicitation, Marcel réalise que ces enseignants sont en fait dans la situation des élèves et que l'enseignant c'est lui ! Et que c'est donc son problème si les étudiants ne comprennent pas ou enseignent des choses erronées !

« Ils sont doublement élèves. A ce moment-là précis, ce qui me frappe maintenant, c'est que dans ce moment-là, ils sont dans le statut de prof mais ils sont en même temps dans le statut d'élève. Enfin, ils sont dans le statut d'élève pour lesquels il faudrait faire changer les représentations » [123] dit Marcel, en riant de lui-même ! [Dans la continuité de [75] avec à présent, après le corps, une conscientisation plus cognitive [123].

Alors que cette prise de conscience partielle pourrait clore l'effet d'apprentissage de l'entretien d'explicitation que nous avons mené, nous remarquons que reviennent, en répétition⁸, les arguments comme le manque de moyens, le manque de temps, l'absence de biblio-

⁷ Les soulignements indiquent encore des exemples de prise de conscience et d'auto-formation (Marcel s'informe).

⁸ À trois moments différents dans l'entretien, comme s'il fallait une forme de retour sur soi répété pour finir par entendre ou voir quelque chose de soi.

thèque, les slides à passer, etc. « Je me rends compte que j'aurais des choses à faire [avec des étudiants qui ne sont pas des pairs] mais j'ai pas le temps de le faire » [127].

Marcel réalise encore qu'il pensait se retrouver avec des pairs avec lesquels ensemble ils auraient débattu sur la question de la didactique de l'usage des situations-problèmes, du traitement des représentations et « je me rends compte que le niveau de leur représentation m'empêche de faire ça. » [141]

En même temps Marcel remarque qu'il a agi à l'envers de ce qu'il préconise auprès des enseignants « Je passe mon temps à leur dire que si on ne prend pas en compte les représentations de l'autre ça mène à rien. Donc c'est une espèce d'échec en spirale, un échec relationnel, un échec global quoi. Donc c'est frustrant. Là en effet, si je m'écoutais là, je foutrais le camp pff. C'est trop con, quoi ! C'est peut-être mon impuissance qui me fait réagir comme ça ? » [141]

- [142] C'est quel critère qui te fait sentir impuissant ? Tu peux revisiter ça ? Si tu veux bien. Ça se situe au moment où tu te rends compte que ce sont des étudiants que tu as en face de toi et pas des enseignants. Et que les profs ont aussi leurs représentations.
- [143] *Refus de jouer le jeu que je voudrais qu'ils fassent jouer à leurs étudiants. Bien sûr je pourrais travailler sur leur représentation pour montrer ce que c'est que les représentations. Mais, j'ai pas le matériel. Mais ça ils le refusent.*
- [144] A ce moment-là c'est ça que tu penses ?
- [145] *Sur le moment j'y pense pas. Je vois une mise en spirale de l'échec. Je sens que ça passe pas ! Je sens que **la théorie ne passe pas**. Je sens qu'ils sont fatigués. Et que je suis aussi fatigué. Le cœur n'y est plus beaucoup.*
- [146] Là, tu vois que la relation pédagogique ou en tous cas l'efficacité de la formation, n'est pas idéale dans ce moment.
- [147] *Là, ça montre que tout ce qu'on est en train de leur expliquer n'est pas optimal et que tout ce qu'on leur montre ça passe à côté⁹.*
- [148] Est-ce que tu peux dire à quoi tu te réfères pour dire que ça n'est pas idéal, là dans ce moment précis ?
- [149] *(Silence) Eh bien je pense que rien n'est idéal. Mon attitude n'est pas idéale. Leur attitude n'est pas idéale. Je n'arrive pas à créer le dialogue avec eux.*
- [150] Pas intellectuellement, à ce moment-là.
- [151] *C'est difficile à dire. Ce que je ressens à ce moment-là.*
- [152] Qu'est-ce qui te vient quand c'est difficile ?
- [153] *Pff ! Ce qui me vient c'est plus affectif.*

C'est une petite phrase qui trotte dans ma tête « quelle bande de connards ». Je me dis comment peut-on être enseignant avec une si faible connaissance pédagogique et de la matière que ce qu'on enseigne. Je les méprise complètement. (...) A ce moment-là je me dis c'est de pauvres cons.

- [154] D'accord. C'est fort !
- [155] *Qu'est-ce que je fais avec ces pauvres cons ?*
- [156] C'est fort.
- [157] *Peut-être à censurer. Oui c'est fort, d'ailleurs, c'est un moment difficile.*
- [158] Et juste après ?
- [159] *Mais après avec le principe de réalité, je pourrais leur dire vous êtes de la merde et restez dans votre merde ! C'est ce que je leur dis avec un peu plus d'humour. Mais il y a un autre principe, je suis payé 1000 francs pour donner cette journée et faut que j'aïlle jusqu'au bout. En faisant comme si c'était (silence) secondaire, quoi.*

⁹ Prise de conscience des limites du modèle frontal (transmission).

- [160] A quoi tu sens que cette séquence se termine ?
- [161] *Eh bien je le sens parce que je repars dans mon PowerPoint. Je ne les écoute plus. Ben je veux dire...*
- [162] Au moment où je ne les écoute plus...
- [163] *Je n'ai pas eu grand-chose à écouter. J'ai juste eu une dame qui m'a dit que ça correspondait à ce qu'ils enseignaient et des personnes qui ont acquiescé.*

Je ne leur ai plus tellement donné la parole après. Je dois avouer.

Du découragement s'installe, la fatigue aussi, « le cœur n'y est plus beaucoup. » [145]

Marcel réalise que « tout ce qu'on explique (...) ou (...) qu'on montre (...) ça passe à côté ». Conscientisation à la mesure d'un courant plus constructiviste s'érigeant en dépassement de celui plus traditionnel ou applicationniste... (Vieux débat épistémique) [145 ; 147].

« Je sens que ça ne passe pas. » [145] Ici, encore, nous voyons que les réalisations semblent s'effectuer d'abord à travers le corps...

Marcel constate que ce qui manque surtout c'est le **dialogue** qui s'est perdu au fil de la situation... [149 ; 151].

Le fait de voir un enseignant ignorant paraît déclencher chez Marcel la petite phrase « quelle bande de connards » [153]. Ce qui semble alors le projeter dans cette autre phrase non moins difficile, bien que pourtant plus apaisante : « *Seul contre tous !* »

Face à l'erreur, quand le groupe ne la compense pas, Marcel a « l'impression d'être un peu à côté de la meute » [167] et le groupe se transforme en individus (chiens ou autres) acharnés contre lui ! Il se sent alors perdant : « Je suis perdant sur toute la ligne parce que je ne peux plus me faire entendre. » (Militantisme)

- [164] Si tu mets côte à côte ce que tu m'as présenté des enseignants avec leur classe et la tienne dans cette classe.
- [165] *Ouais c'est exactement la même chose. J'étais complètement « incongruent ». Mais je ne pouvais pas faire autrement. Ce miroir était complètement bidon. Parce que finalement 1) je passe mon temps à leur dire qu'il faut partir des gens et je ne le fais pas en leur passant de la matière qu'ils ne comprennent même pas eux-mêmes. Et 2) face aux difficultés de représentation entre les enseignants et les apprenants, je ne fais pas du tout ce qu'il faut faire et bien je les engueule. Je ne m'attendais pas à ça !*
- [166] Là tu découvres qu'en fait les enseignants sont aussi des apprenants et qu'ils ont des représentations.
- [167] *Evidemment je vois que c'est difficilement jouable parce que si les enseignants n'ont pas des représentations différentes de celles des étudiants, il n'y a plus besoin d'aller chercher les représentations puisque tout est faux. J'ai l'impression d'être un peu à côté de la meute. J'ai l'impression que tout le monde est contre moi, les enseignants, la direction, les apprenants. Ils sont tous contre moi ! Je suis perdant sur toute la ligne parce que je peux plus me faire entendre.*
- [168] Tu es le seul à avoir des représentations ?
- [169] *J'ai d'autres représentations validées par d'autres apports théoriques quoi. (Silence) Mais après, c'est peut-être une question de choix théoriques. On peut sûrement trouver des bouquins qui disent que mener un entretien c'est point 1, point 2, point 3, point 4 et voilà. Donc, je me sens isolé dans mon humanisme. Ce qui explique ma pétée de plomb relative. C'est qu'une fois de plus j'ai la conviction que les enseignants sont en train de devenir absolument déshumanisés d'où ma sortie d'un monde d'objet. Les valeurs humanistes qui seraient pour moi...*
- [170] Les valeurs humanistes ?
- [171] *Ecouter l'autre et lui laisser de la place. De le laisser exprimer ce qu'il a à dire. Croire être dans un accroissement de sa personne. On est bien dans l'inverse. Je me dis ils sont bien dans l'air du temps et moi je me dis, je suis bien décalé une fois de plus ; ce qui accroît mon sentiment de solitude et de rage.*

- [172] Ecouter l'autre et le laisser s'exprimer.
 - [173] *L'aider à formuler ce qu'il est et le laisser dire ce qu'il a à dire. Evidemment c'est une posture de l'ordre de la thérapie d'une certaine manière.*
 - [174] Dans la classe on ne peut pas utiliser ça ?
 - [175] *Oui. Si on travaille sur l'entretien. Je ne vois pas pourquoi on peut ne pas utiliser ça. Au contraire. Il me semble que l'enseignant est un maître humaniste.*
 - [176] Mais dans la classe, là, dans la situation ?
 - [177] *Je ne peux que leur dire que je ne vois pas comme eux et que ça me désole. C'est ma manière de marquer ma différence. Parce que je ne vois pas la possibilité de les convaincre. Il faudrait que j'aie la bibliothèque avec moi.*
 - [178] La bibliothèque d'un côté et les représentations de l'autre.
 - [179] *Ouais c'est ça.*
 - [180] Les représentations ce serait écouter l'autre et le laisser s'exprimer.
 - [181] *L'aider à formuler ce qu'il a à dire, sa demande et l'aider un peu à comprendre lui-même*
 - [182] Ouais. Tu es dans la situation, là ?
 - [183] *Mmmh !*
 - [184] Tu entends ce que tu viens de dire, hein, dans la situation où toi tu es l'enseignant et c'est eux les apprenants ?
 - [185] *Ouais. (silence)*
 - [186] Je te propose là, si tu veux bien, de regarder la situation et puis après on s'arrête, de reprendre la situation où toi tu es l'enseignant et eux les élèves.
 - [187] *Ouais. De quoi ? Ouais, je, je*
 - [189] Tu aurais besoin de la bibliothèque et moi je te demande de regarder la situation et c'est ce que tu me dis.
 - [190] *Ben oui, il faudrait faire cette confrontation entre leur représentation et le savoir et puis ça j'ai pas les moyens de le faire sur le moment.*
 - [191] Qu'est-ce qui te fait dire que tu n'as pas les moyens ?
 - [192] *J'n'ai pas les moyens de le leur démontrer qu'ils ont tort.*
 - [193] De transmettre des références ou de la théorie ça marche pas en somme ?
 - [194] *C'est peut-être le point qui me blesse le plus. En étant professeur j'estime que je fais référence ; je fais autorité au niveau du savoir. Et dans ces moments j'ai tendance à me sentir particulièrement vexé quand ils disent « ben finalement c'est nous qui avons raison c'est pas vous ! » Parce que j'estime que sur l'entretien j'en connais « plus que vous ». Ça me désole de capituler là-dessus. Je ne capitule pas parce que je ne leur dis pas vous avez raison mais pédagogiquement parce que je leur dis vous êtes cons et c'est un échec pour moi.*
 - [195] Eux s'appuyant sur leurs représentations -comme les représentations sont assez ancrées- ils se sentent convaincus, que ça soit vrai ou faux.
 - [196] *Moi ce que je leur reproche ce n'est pas d'avoir des représentations c'est de ne pas les confronter avec de la théorie. Parce que le rôle de l'enseignant c'est ça. Si un enseignant c'est pas un expert, c'est quoi ? C'est une merde ! Voilà Punkt Schluss !*
 - [197] En même temps ça pose la question de comment on identifie ses propres représentations, hein ?
 - [198] *Mmmh.*
 - [199] Tu poses l'hypothèse qu'ils ont conscience de leurs représentations erronées.
 - [200] *Oh je n'sais pas. Ça je sais pas. Je me suis pas donné ces moyens. Je me suis pas donné ces moyens parce que c'était pas l'objectif de mon cours !*
- Pour conclure, ce qui est impressionnant : cet exemple a été créé pour aider à transférer et puis il a justement représenté le schisme et l'occasion de montrer qu'ils n'étaient pas du tout là.*
- [201] Ok. Je te remercie beaucoup.

L'humanisation du sujet semble tenir à son savoir, pour l'enseignant du moins. La *tolérance*, *l'indépendance*, *la curiosité*, *l'ouverture* bien qu'indissociables de l'humanisme ne semblent par contre pas déterminer directement l'intervention de Marcel.

Nous pouvons voir ici le décalage entre l'intention « le laisser dire ce qu'il a à dire » (ou « *savoir professé* ») et le besoin de faire passer la théorie par un mode somme toute assez frontal ; « sentiment de solitude et de rage » (ou « *savoir d'usage* ») ; (Malglaise - Argyris - Rogers). Marcel constate qu'il est dans l'**inverse** [171]. « Je ne peux que leur dire que je ne vois pas comme eux. » [177].

Pour nous, cet entretien est une magnifique démonstration des deux types de savoirs : empirique et scientifique qui se font face au-delà des titres : « c'est peut-être ce qui me blesse le plus. En étant professeur, j'estime que je fais référence ; je fais autorité au niveau du savoir. Et dans ces moments j'ai tendance à me sentir vexé quand ils disent « bien finalement c'est nous qui avons raison c'est pas vous ! » [194]

Et si les deux avaient raison ?

Se frotter à la théorie implique de douter de son savoir ou être conscient de ses erreurs... Ce qui est loin d'être évident... Sans compter que dans ce contexte nous observons, plus largement, une sorte d'hymne à la primauté du programme sur la relation didactico-pédagogique [Indices en 127...].

Finalement, nous constatons aussi que le savoir n'implique pas de fait le « savoir-agir » (en situation). Ce n'est pas parce que je connais une technique et ses étapes (savoir et savoir-faire) [21 ; 25 ; 50 ; 63...] que je saurai, m'ajustant à la situation, la mettre en œuvre à bon escient [incidence et réajustement sur 65 ; 67 ; 73 ... 99 ; 123... par exemple].

« Quand on a la description du faire, donc de la dimension procédurale, on peut inférer les savoirs théoriques effectivement mis en œuvre : on peut découvrir quels sont les savoirs qui sont fonctionnels, c'est-à-dire qui sont réellement utilisés dans l'action. Alors que, lorsqu'on interroge l'interviewé sur ses connaissances théoriques, rien ne permet d'être certain que ce sont des connaissances qu'il utilise dans l'action. »¹⁰

Ainsi, l'entretien d'explicitation et les prises de conscience contribuent à nous **ouvrir les yeux** et à nous professionnaliser.

Grâce aux effets de l'explicitation, Marcel effectuera deux *apprentissages* par des prises de conscience importantes :

❶ D'abord il réalisera qu'il avait **l'intention** de « parler avec des pairs » [137 ; 141] d'une didactique mais qu'il s'est retrouvé, dans la réalité, face à des enseignants qui ne connaissaient pas l'approche présentée ou y résistaient. Il s'agira donc de s'adresser à eux et travailler à partir de leurs représentations erronées sur la chose comme s'il s'agissait de n'importe quels apprenants [123].

❷ Que d'expliquer « ne passe pas » [145 ; 147], même si l'on insiste [41]. Il convient plutôt de « partir d'eux »... (D'où l'intérêt de la mise en pratique de l'approche que Marcel leur présente).

Qu'en dire de plus phénoménologiquement?

Nous tenons d'emblée à dire que, si nous avons déjà de l'expérience dans la guidance de l'entretien d'explicitation (EdE), nous connaissons peu la philosophie d'Husserl.

C'est essentiellement, par notre pratique, les exercices du séminaire de Vermersch de Paris (Niv. I puis assistantat), mais aussi les lectures (livres, site du GREX) que nous nous sommes formée à l'explicitation.

¹⁰ VERMERSCH, Pierre. *L'entretien d'explicitation*. 2^{ème} édition. Paris : ESF, 1996. p. 49.

Pour effectuer l'analyse de cet entretien nous avons cherché à éviter la mobilisation de vues théoriques, nous rappelant qu'Husserl interrogeait fortement la scientificité. Plus clairement, nous avons tenté de tendre vers la prise en compte de la subjectivité.

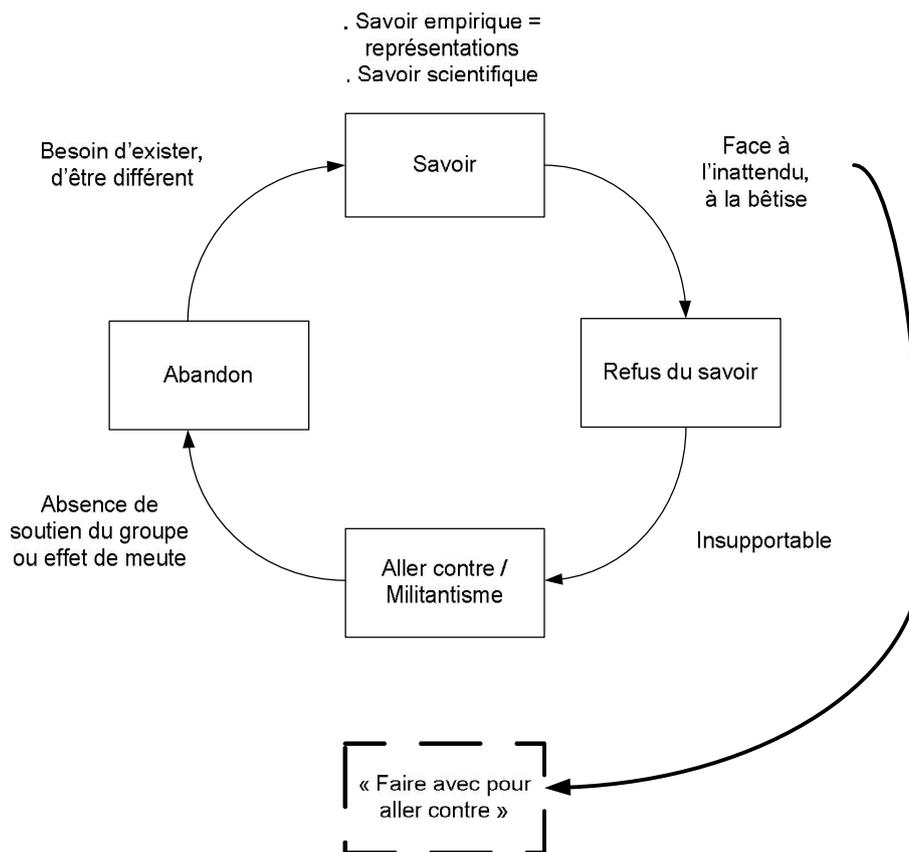
L'objectif n'ayant rien de l'humain !

Nous ne sommes pas sûres d'avoir pu *débarrasser la connaissance de « vêtements d'idées » pour tendre vers quelques objets de la pensée.*

Par contre, nous avons pu bien comprendre et percevoir dans cet entretien, la distinction entre la prise de conscience ou conscience et les représentations. Enfin, nous avons cherché à décrire ce qui se passe pour le sujet, ici Marcel, et dans l'ensemble de la situation plutôt qu'à expliquer les choses.

Pour ce faire, nous avons réalisé un schéma (essai de théorisation ou modélisation), en reprenant les éléments structurels transversaux de l'entretien (circularité).

Il pourrait se dessiner comme suit :



En conclusion et de façon à s'abstenir de trop d'interprétations rapides, nous vous faisons part d'une citation que Marcel nous livre, avec humour, 5 mois après l'entretien que nous avons mené avec lui : « J'ai trouvé une nouvelle définition des représentations ! La différence entre le savoir et les représentations c'est que le savoir c'est ce que je sais et les représentations c'est ce que pensent les autres. » ...

Difficile de mieux résumer en deux phrases le *mode de certitude* (ou intuition) de Marcel dans l'ensemble de cet entretien de 40 minutes dans lequel, comme vous l'aurez sans doute remarqué, nous avons fait cohabiter la technique de l'explicitation et la technique de traitement des représentations...

Bibliographie

- GIORDAN, André, VECCHI (de), Gérard. *Les origines du savoir*. Delachaux & Niestlé SA : Neuchâtel, 1987.
HUSSERL, Edmund. *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. ? : Gallimard, 1976.
La philosophie de Kant à Husserl. Sous la dir. de François Châtelet. Belgique : Marabout, 1979.
VERMERSCH, Pierre. *L'entretien d'explicitation*. 2^{ème} édition. Paris : ESF, 1996.

Retour(s) de travail d'un trio

Saint-Eble 2011.

Armelle Balas, Claudine Martinez

Invitation au voyage à trois

Encore une fois, le travail réalisé à Saint-Eble me paraît riche et prometteur. Voici donc un premier travail réalisé à quatre mains¹¹ sur une partie du travail de notre trio (Armelle, Claudine et Fabien) de cette université d'été de ce dernier mois d'août. Nous vous livrons quelques unes de nos avancées, de nos tentatives et de nos questions en nous appuyant sur des extraits des entretiens enregistrés, afin de les partager avec le GREX et de faire avancer notre réflexion.

Nous avons voulu écrire très vite, pour rester bien connecté à cette université d'été, même si nous avons le sentiment d'un travail inachevé, de n'avoir pas encore exploité tous les thèmes. Il est sûr que nous éprouvons le besoin d'aller plus loin à cette date. Mais, la présentation au GREX nous aidera à poursuivre notre réflexion. A l'issue de cette première écriture, nous formulons des questions qui peuvent nous donner des orientations de travail. Mais tout celui-ci reste à faire.

*

L'objectif de recueils de l'université d'été 2011.

Tout commence pour moi par la proposition introductive de Pierre, lundi après-midi. Si je re-prends mes notes, il s'agit de rendre accessible à la description *le préverbal* (et même avant le préverbal, ce qui apparaît déjà quoique sans mots, et que l'on peut qualifier de sémiotisé) qui précède par exemple, une prise de décision et de le décrire. Accéder à ce qui précède et sous-tend notre pensée intelligente qu'est notre activité cognitive. Tous les « *petits trucs* », tous les *matériaux ante-prédicatifs*¹², *non loquaces* (cf. Piguët). Par exemple, l'endroit où la décision se travaille et où je me détermine. C'est le lieu du sens corporel. Quand je fais attention, où se situe mon centre attentionnel ? Le pré verbal peut s'approcher du sens corporel¹³ du focusing,

¹¹ Claudine et Armelle car hélas Fabien est trop accaparé par sa rentrée.

¹² Antérieurs à toute mise en mots (P. Vermersch, Conscience directe et conscience réfléchie, 2000).

¹³ Sens corporel (<http://www.focusing-europefrancophone.org/web/cms/lexique>)

Il s'agit d'une impression le plus souvent vague au départ qui accompagne les situations que nous vivons. En y portant attention, cette impression se définit et se précise, pouvant nous donner des informations utiles sur ce que nous vivons.

« Sens corporel » est la traduction de « felt sense » ou « bodily felt sense ». On pourrait encore le nommer sens expérientiel ou ressenti corporel. En français, le mot impression* rend la dimension vague du sens corporel à son début.

* impression : « forme de connaissance élémentaire, immédiate et vague que l'on a d'un être, d'un objet, d'un événement » (définition du Robert)

« Le sens corporel est la sensation globale et vague qui se rapporte à l'ensemble de la situation. » (Gendlin in Focusing) Le sens corporel est la dimension observable de l' *experiencing*, il est concrètement ressenti par le corps.

Par l'attention qu'on lui porte, il devient possible de le situer précisément dans l'espace corporel et de le décrire en termes précis, souvent imagés. En restant à son écoute, de nouvelles informations vont émerger qui donneront à la personne une nouvelle compréhension de la situation et de nouvelles pistes.

Il constitue un repère fondamental (repérage interne) dans la démarche du focusing en tant que référent direct. S'y référer permet une constante évaluation de sa propre manière de vivre les situations. Il entre comme donnée de base dans le processus d'évaluation interne.

des « pensées fugaces », des pensées « secondaires »¹⁴, ou encore co-occurentes (qui se déroulent généralement de manière discrète, en même temps que le courant de pensée principal).

Une autre raison pour explorer ce thème est d'approcher les co-identités de façon indirecte. Par exemple, décrire ce qui se passe et ce que fait un A pour se dissocier et positionner un « observateur¹⁵ » (témoin, co-identité, ...). Ce qui est à décrire sont des précurseurs, « nichés dans des zones très fines » (cf. Richir). Il ne s'agit pas nécessairement de quelque chose de très bref, de très « micro », mais il s'agit de « gammes » très fines et peu accessibles. Pour cela, il faut vraiment se tourner vers soi-même avec une qualité et une direction d'attention inhabituelle.

L'intérêt est de connaître « comment on fait », à partir de nos descriptions psychophénoménologiques, pour clarifier comment aider quelqu'un à le faire, dans des contextes professionnels qui le nécessiteraient (debriefing, recherche, aide à l'apprentissage, aide au changement, accompagnements divers, ...). Quel que soit notre métier, une part de notre activité vise à aider l'autre à prendre conscience. Comment l'aider à accéder à ces zones pré verbales qui contribuent pour une grande part à sa manière d'agir et de réagir professionnellement ou dans sa vie privée ?

Nous avons donc pendant trois jours pris appui sur nos expériences réelles, pour approcher notre pré verbal afin d'en faire un nouvel objet d'étude. Nous en sommes capables mais n'avons pas encore les outils de description adéquats. Comment allons nous les attrapper ? Comment allons nous les décrire ? Il nous faut développer aussi nos capacités de discrimination et opérer une création catégorielle. Nous disposons déjà de quelques catégories descriptives : le sens corporel, les secondaires, le déplacement du centre attentionnel, le déplacement des zones perceptuelles¹⁶.

L'expérience que j'ai choisie de décrire (Armelle), quand j'ai été interviewée, a été le moment de prise de décision où j'ai proposé d'animer les échanges conceptuels du début de l'après-midi de lundi (1^{er} après-midi du séminaire) au moment où Pierre a demandé qui voulait les animer ; moment qui a duré à peine plus longtemps que la formulation de la question de Pierre « Qui veut prendre en charge l'animation ? »

Donc mon vécu V1 devient un prétexte pour s'entraîner à rechercher l'accès au non verbal de cette prise de décision dans un entretien ultérieur qui sera un V2. C'est ce qui fait la suite de ces développements.

En fait j'ai été interviewée deux fois pour décrire ce moment.

- La première fois (V2-1), le lundi en fin d'après-midi, par une explicitation traditionnelle conduite par Fabien, avec maintien en prise sur les étapes de ce minuscule moment. Nous laissons cet entretien de côté pour l'instant.

- La seconde fois (V2-2), mercredi en fin d'après-midi par Claudine, en mettant en place des témoins (des co-identités, le terme le plus approprié reste à trouver aujourd'hui¹⁷) qui visaient à accéder à des données sur un sens corporel dans un moment très bref du V1 de la prise de décision, restées inaccessibles dans le premier V2, par l'explicitation classique (sans témoin).

Le V3 (entretien sur ce qui s'est passé dans le vécu du V2-2) restait à réaliser, si nous voulions savoir comment j'avais installé ces témoins, comment B m'avait aidée à le faire, quelles relations « Armelle1 » a entretenues avec chacune de ses « Armelle ». ... J'ai réalisé en partie

¹⁴ Voir les exercices proposés par Avra Honey-Smith sur la liste source et les secondaires

¹⁵ Concernant la mise en place d'un témoin, voir les articles de 2010 dans *Expliciter* sur l'entraînement des A, lors des ateliers.

¹⁶ Cf. le texte "aligner les positions perceptives, une nouvelle distinction en PNL", de Connirae et Tamara ANDREAS dans le n°3 de "collection Texte" GREX de mars 1995.

¹⁷ Durant le séminaire nous avons utilisé le terme de "dissociation" sous l'impulsion de Pierre, qui en tous cas pour moi, me convient mieux.

ce V3 (voir chapitre C) en septembre chez moi, ce qui m'a permis de retrouver comment j'ai fonctionné en V2-2, avec mes témoins.

A) Des données recueillies

A.a. Illustration de la mise en place et du fonctionnement des deux positions dissociées avec Armelle (extraits de l'entretien).

Le fait d'avoir enregistrer ces entretiens nous permet d'accéder aux verbalisations telles qu'elles se sont déroulées et d'y trouver des éclairages à certaines de nos questions à l'issue de l'Université d'été. Voici donc des extraits du V2-2 où Claudine conduit l'entretien et s'essaie avec l'aide d'Armelle elle-même, à mettre en place et à faire fonctionner deux positions dissociées A2 et A3, alors que Fabien est en observation. En plus de ce recueil, Armelle souhaitait expérimenter la mise en place d'un témoin, qu'elle n'avais encore jamais vécue.

Je (Claudine) choisis ces premiers extraits, pour faire ressortir l'adressage à ces deux positions dissociées dans le déroulement de l'entretien, et donc je laisse le contenu que cela amène.

C 1 : ...reste avec ça et je te propose de demander à une autre Armelle de se mettre quelque part pour qu'elle te voit..

A 2 : elle a déjà commencé à bosser. Elle est là. Elle me dit "tu devrais aller voir le sens corporel que tu as, à ce moment là, juste quand ça arrive... avant qu'il y ait ça" (geste). Je retrouve la petite virgule avec... Est-ce que j'y vais ? Ca a cette couleur là; c'est blanc, c'est vivant...

Puis suit la description du sens corporel de ce moment de V1.

Un peu plus loin :

C 3 : est-ce que je peux te demander de te tourner vers A2, si c'est possible... de te retourner vers A2 (qui est à sa gauche, à peu près 2 mètres, légèrement en arrière), c'est possible ? (oui) et de lui demander si elle a autre chose à te dire, qu'elle pourrait voir, elle, de là où elle est ?

A 4 : j'ai envie de lui proposer de me parler d'Armelle en "elle", qu'est-ce qu'elle perçoit d'autre ?..... Mais pas de l'extérieur.... de l'intérieur.

C 5 comme tu veux!

A 6 : alors, ce qu'elle perçoit d'autre Armelle.... c'est....autre chose qui me revient.... Je vais laisser la place à Armelle. Elle perçoit une espèce de....

C 7 : hum, hum

A 8 : j'ai envie de lui demander.... Qu'est-ce que c'est, cette chose là qu'elle perçoit ? // Alors cette Armelle (V1) perçoit quelque chose qu'A2 n'est pas capable de lui décrire, (mais peut-être faudra t'il une A3 ?) ...qui est une auto satisfaction, mais ce mot ne me convient pas...

C 9 : ...elle perçoit quelque chose...

A 10 : ... qui est de l'ordre "suis assez contente de ça!"

C 11 : oui, mais justement, peut-être peux-tu remercier A2 là de ce qu'elle à fait avec toi et puis proposer à A3 qui va se mettre plus loin, qui pourrait vous voir toutes les deux et qui pourrait percevoir ce qui se passe pour A1 quand elle est là-bas dans la galerie (lieu du V1) et qui se passe... ce qui se passe là, pour elle ? Est-ce qu'il y a quelque chose d'autre ? A2 lui a dit qu'il y avait quelque chose d'autre, mais elle ne sait pas encore bien comment c'est! Donc qu'est-ce que A3 peut dire de ça ? Peut-être que là où elle est, elle le voit mieux, elle le perçoit mieux ?

A 12 : alors, ce que j'ai envie de faire, c'est de la mettre pour qu'elle soit capable de voir le V1 et le V2 en même temps.... la mettre sur le toit, un peu là-haut... Je lui demanderais qu'est-ce qu'elle peut dire de ce qu'elle voit à propos de ce qu'Armelle ressent à ce moment là.... soit en sens corporel, soit en ?.... soit en autre chose...?

C 13 : voilà!

Suit un long silence

C : oui!

//

A 14 : c'est possible... indicible...

C 15 : est-ce que tu la vois cette A3 ?

A 16 : oui, elle s'est assise sur le faite du toit (en riant) et elle scrute des deux côtés, elle tourne la tête. Elle se dit "qu'est-ce que je peux faire de ça ? Je ne vois rien" et elle se dit aussi " que l'Armelle d'ici ne lâche pas!"

C 17 : Alors, on va demander à A1, si elle peut lâcher momentanément pour écouter l'A3 qui s'est juchée là-haut sur le toit. Qu'elle voudrait bien lui dire quelque chose, que ce n'est pas facile, elle scrute... elle scrute et... laisse là, laisse lui le temps de voir, de percevoir ce qui lui apparaît tout doucement là!

A 18 (pousse un très gros soupir) un peu comme s'il fallait que je m'endorme!

Et là, Armelle s'enfonce dans son fauteuil, en s'avachissant, ferme les yeux et fait silence.

C 19 : un peu comme s'il fallait que tu t'endormes!.....// laisse là faire... laisse là.... juste avec l'intention d'écouter//

Alors, A3, est-ce que tu peux aider A1, celle qui lâche, qui est en train de t'écouter.... qu'est-ce que tu peux lui dire à Armelle là, ce que A2 a commencé à percevoir mais qu'elle n'a pas su décrire? Il y avait quelque chose d'autre, c'est quoi ?

A 20 : là, c'est de l'ordre de l'émotion...

C 21 : ...de l'ordre de l'émotion...

A 22 : de l'émotion positive.... hum.... à propos de soi ...(Répète plus bas) : émotion positive... c'est quelque chose à propos de soi...

C 23 : oui, O.K. A3 !.... Continue !...

A 24 : c'est quelque chose de positif à propos de soi. Peut-être que je pourrais décrire d'abord le sens avant d'aller mettre les mots.... oui, donc heu....

C 25 : hum hum....

A 26 : alors c'est... (elle parle très très bas) ...pour elle...

C 27 : comment c'est là ?

A 28 : y a quelque chose qui vient pour A3, c'est Y a la chaleur...

C 29 : y a de la chaleur...

A 30 : qui pour l'instant se trouve dans les pieds d'Armelle

C 31 (très bas): y a de la chaleur.... qui se trouve dans les pieds d'Armelle

A 32: et puis une sorte d'ancrage. C'est comme si les pieds étaient ancrés, chauds...

C 33 : répète...et O.K. qu'est-ce qu'elle voit encore d'autre ou qu'est-ce qu'elle perçoit?

A 34 (voix encore plus neutre et tranquille) : hum, hum (ton de l'acquiescement)... elle perçoit aussi un remplissement du corps d'Armelle... comme s'il était plein

C 35 : ... comme s'il était plein et elle peut dire comment il est plein ?

A 36 : alors, il est plein comme quelque chose de léger

C 37 (toujours en écho): quelque chose de léger... et quoi encore ?

A 38 : quelque chose de coloré, orangé, soleil couchant...

C 39 : O.K. continue...

///

C 41 : est-ce que A3, tu peux encore voir d'autres choses ... ou plus de cette chose là ?

A 42 Et.... C'est comme si c'était.... Ça s'arrêtait à la tête, c'est-à-dire que la tête n'est pas dans la même matière ! Hum, elle est plus dans les tons blancs (c : hum, hum) peut-être se rapprochant plus du métal qui est là (C : hum.... O.K....), hum un peu comme s'il y avait une part de l'émotion qui remplit le corps sauf la tête qui reste pensante un peu.... (C : voilà) et

puis 'autre lecture qui me vient tout de suite et là, je fais comme au focusing, je laisse dire puisque ça se dit, c'est peut-être que la tête ne s'autorise pas trop à accepter....

C 43 : ... à accepter ce qui se passe dans le corps ?

A 44 : ou à le regarder... Voilà

C 45 : ...respecter l'écart..

A 46 : c'est pas son affaire... (change de ton), Oui ! C'est pas son affaire... C'est pas une affaire de tête

C 47 : Y a cette émotion qui vient, qui reste dans le corps...

A 48 : Oui ! C'est une émotion qui effectivement est colorée, chaude, orangé.... Qui remplit tout le corps, qui le gère.... Oui, du coup A3 a bien envie de dire à A1 : « laisse aller jusqu'à la tête...(c : hum hum) ...et ça se fait

C 49 : ...et ça se fait (très doucement) et la chaleur gagne la tête ?

A 50 : oui

C 51 : et maintenant ?

A 52 : C'est une chaleur très très douce, c'est pas chaud, chaud, chaud, c'est là température du corps, c'est là ! et là, il a suffit qu'A3 dise « laisse faire ».. pour que l'A1..... laisses venir ce truc là dans la tête....

C :53 peut-être qu'elle peut voir autre chose que cette émotion, que tout ce qui a été décrit ? Est-ce qu'il y a autre chose A3 ?

A 54 : je ne sais pas, mais ce que je sens, c'est que là maintenant, ici, j'ai la chaleur qui monte depuis mes mains... qui monte... et je me dis que c'est un signe pour moi qu'il suffit que je laisse faire ça.... juste laisser monter

C 55 : Laisse monter...

A 56 : hum, hum...

/// A est très absorbée, C l'observe, écoute son silence

C 57 : je crois que tu peux rester avec ça ?

A 58 : je vais pouvoir revenir avec vous.... C'est bon, de goûter...

C 59 : prends le temps....

A.b. Exemple de description d'un sens corporel obtenu avec une dissociation

Je dégage et regroupe ci après, les données obtenues dans l'entretien concernant le sens corporel d'Armelle en V1 juste avant qu'elle dise dans le groupe « j'y vais, je prends ». Cela nous a étonnés qu'elle puisse accéder au sens corporel, présent en V1, qui a donc précédé cette parole .

Ces données sont venues avec la mise en place de A2 (malgré ce qu'Armelle en dit en auto explicitation après coup) et aussi de A3 pour ce qui était là, mais plus difficile à discriminer à savoir une émotion.

- Voilà ce qui vient avec la tentative de mise en place de A2 (sans avoir le temps de le vérifier, il semblerait que cette description entre dans le détail d'éléments déjà abordés en V2-1): *“ je retrouve la petite virgule. C'est blanc, c'est vivant. Je la vois grandir, grossir au bout et ça, c'est le “est-ce que j'y vais ?” Ce n'est pas une virgule, c'est une goutte d'eau qui éclabousse, juste une. Elle est un peu comme si c'était un plastique blanc comme les dérives de bateaux; la même texture, blanc, c'est vivant, ce n'est pas figé dans le plastique. Là, ça se fige.*

Il y a autre chose, ce mouvement (elle montre avec sa main un mouvement descendant au centre de son corps jusqu'à son ventre). Ca descend, ça a du poids et ça se pose là et comme si cela se calait, espèce de base stable, couleur métallique, lisse, brillante.

Quelque chose de moelleux se pose au dessus, couleur chair, c'est vivant. Je ne peux les séparer. C'est un peu comme des viscères, pas de la chair, comme si je faisais une culture

d'organes.... qui entoure sur le dessus et enrobe les arrêtes, comme si cette chose là pouvait grandir! Ca m'installe dans cette identité d'animatrice. Ca me pose et la petite goutte est juste au moment où je me pose la question, puis n'est plus là.

Quand je dis : "j'y vais", une flèche sort de là (au dessus des deux choses), pas de la même texture. Elle est virtuelle. Autant le reste est palpable, autant ça, c'est comme un dessin qui est en trois dimensions, large comme ça (montre avec ses mains), pas transparente, couleur papier, pas plate, elle est en trois dimensions. Elle sort de quelque chose et s'étend vers le groupe qui est là dans la mezzanine. Elle s'estompe. Je ne pourrais pas la faire partir, elle est là! C'est mon expérience. .

- Voici ensuite, ce qui est venue avec la mise en place de A3, perçu mais non mise en mots avec A2 :

"C'est de l'ordre de l'émotion... de l'émotion positive, à propos de soi. Y a de la chaleur... qui se trouve dans les pieds d'Armelle, puis une sorte d'ancrage, comme si les pieds étaient ancrés, chauds. Il y a aussi un remplissage du corps, comme s'il était plein. Plein de quelque chose de léger, quelque chose de coloré, orangé, soleil couchant, comme si cela s'arrêtait à la tête. La tête n'est pas dans la même matière. Elle est plus dans les tons blancs, peut-être se rapprochant un peu du métal qui est là! Comme si une part de l'émotion remplit le corps sauf la tête qui reste pensante.

Puis (effets en V2-2, de ce que demande A3 à A1) la chaleur gagne la tête. Une chaleur très très douce, c'est pas chaud, chaud, chaud. C'est la température du corps."

Je comprends maintenant (Armelle, après le V3) que l'émotion "d'auto satisfaction" était présente en V1 sans conscience. L'accompagnement de Fabien, en V2-1, me le rend conscient. En V2-2, je prends conscience qu'il y a une différence de "matériaux" entre mon corps et ma tête et cela prend tout de suite sens, autour de la légitimité à s'autoriser ce genre de pensée positive à l'égard de soi (auto-satisfaction) et A1, sur l'injonction de A3, le fait en V2-2. Cette tête pensante qui ne laisse pas monter l'émotion jusqu'à la conscience, en V1, serait-elle une "secondaire" sensorielle ?

B) Les points d'avancement et les questions de notre groupe, présentés au grand groupe en fin de séminaire.

Ces points et ces questions concernent essentiellement l'usage du témoin (des positions dissociées) pour tenter d'accéder à des données pré verbales.

B.a. Dans l'entretien du mercredi après-midi, V2-2, j'ai « installé » deux témoins « Armelle2 » et « Armelle3 ¹⁸ ». Le dialogue entre A1 et A2 a permis de mettre en mots deux expériences significatives de ce que j'avais décrit en V2-1 comme étant « mon expérience ». En effet, en V2-1 j'évoquais « toute mon expérience » sous l'aspect d'une roche monolithique noire et brillante, à gauche de mon oreille gauche, sans accès à des contenus spécifiés de cette expérience, si ce n'est la vision des fenêtres d'une grande salle où se déroulent les séminaires à Paris. En V2-2, deux situations singulières qui m'avaient effleurée en V2-1, mais qui ne sont pas présentes en tant que telles en V1 se sont imposées lors de l'installation d'A2. La première évoque une situation difficile qui a été source d'apprentissage pour moi. La seconde représente une situation bien gérée bien que délicate. Elles viennent à A1 sous forme d'images de ces situations.

Ce qui nous a surpris, lors de notre synthèse de travail, c'est que je ne pouvais pas « intégrer » dans mon V1, ces deux expériences, telles qu'elles se sont présentées à A1, grâce à A2, en V2-2. **C'est comme si ces deux expériences concrètes n'étaient pas là en V1.** Cela nous a

¹⁸ « Armelle1 » est l'interviewée, « Armelle2 » et « Armelle3 » sont des « Armelle » que je place virtuellement dans un endroit de la pièce et à qui je demande de dire ce qu'elles perçoivent de la situation V1 ou V2. Je me propose de les appeler dans cet article A1, A2, A3, mon prénom facilitant l'association avec le A de l'interviewée.

interrogés sur la qualité de cette émergence. Ce qui est mis en mots est-il encore une description du V1, dans la mesure où ça n'est pas « reconnu » par A comme étant là en V1 ? Lors de la discussion qui a suivi dans le grand groupe, Pierre nous a suggéré qu'il pouvait manquer un temps d'installation de ces choses là (émergées en V2-2 grâce à A2 ou A3). **Comment des informations récupérées en position dissociée peuvent-elles être ré associées au V1 ?** Nous n'avons encore jamais fait cela !

L'auto explicitation m'en donne une autre lecture. En V2-1, j'avais pensé (mais non retrouvé par évocation) à ces deux situations, quand je cherchais à retrouver mon sens corporel de V1.

B.b Nous avons placé nos « témoins », Fabien, Claudine et moi à des moments différents : Fabien l'a spontanément placé dans son V1, Claudine et moi les avons placés dans notre V2. Il y aurait donc des « **témoins revenants** », placés a posteriori dans le V1, au cours du V2 et des « **témoins chroniqueurs** », dans le V2, mais qui auraient une place décalée qui permettrait de rendre compte de ce qui se passe pour A, en V1 et/ou en V2 et qui serait inaccessible pour A1, en V1 et V2.

Le travail, ici serait peut-être de vivre chacun les deux expériences d'un témoin revenant et d'un témoin chroniqueur et de décrire en V3 ce que les différents A font pour comparer les différences en termes de noème, de noèse et d'égo.

B.c La verbalisation d'un « autre Fabien », de « Claudine2 » et d'Armelle3 nous a semblé être possible parce qu'il y avait « **un laisser parler** », provoqué par la mise en scène d'une autre partie de nous qui « osait dire ». Ces autres parties parlent au-delà des tabous, des normes. Elles sont libérées des inhibitions que vit A1.

Le travail en V3, que nous verrons plus loin, m'a permis de me rendre compte que si la « mise en scène » de ces témoins a pu me paraître factice au début, cela ne l'était plus du tout à partir du moment où A1 « s'endort ». Ce que j'ai mis en mots dans ce contexte m'a semblé très « juste » et je n'aurais pas su y accéder sans cet « artifice ».

B.d. L'hypothèse d'un « laisser parler » est confortée par le fait qu'il a fallu que j' « endorme » mon A1 pour qu' A3 puisse recueillir et fournir des informations nouvelles. L'hypothèse serait que **je dois demander à mon cerveau « intelligent » de lâcher prise**, pour qu'une autre partie de mon cerveau se mette au travail, sans être bridée par ma « tête pensante », voire censurée par des croyances. Je retrouve dans ce geste quelque chose que je vis en focusing. Laisser parler, faire confiance à ce qui vient, parce que ça vient. Ne pas censurer ce qui vient, il en sort toujours **des informations « justes » et « neuves »** fraîches.

B.e. Dans les entretiens d'Armelle et de Fabien conduits tous les deux par Claudine et à ce niveau de description très intime dans la verbalisation des témoins, nous avons fonctionné en **attelages « serrés »**. C'est-à-dire qu'en ce qui me concerne, A1 témoignait régulièrement de ce dont elle avait besoin pour poursuivre cette verbalisation et rendait compte à B de ce qu'elle se faisait à elle-même en V2 et ce qui se passait pour elle en V2. Cela rendait l'accompagnement de B à la fois léger et efficace, car juste, là où A avait besoin d'accompagnement.

Dans l'entretien (V2-2), lors de longs silences, où A était totalement absorbée. C percevait l'importance de ces silences et qu'il se passait beaucoup de choses pour A. Elle lui manifestait sa présence et son attention (les hum hum etc...). Les réactions de A accompagnées de la description de ce qu'il se passait pour elle l'ont bien aidée (elle projette de décrire cela en auto-explicitation ultérieurement !) C'est ce que nous avons appelé « Attelage serré ».

Voici quelques exemples d'échanges entre A et B qui témoignent de cette "collaboration" dans l'avancée de cette mise en place des différents A (extraits de la retranscription faite par Claudine) :

1er exemple : A : "Tu m'emmènes parce que je ne sais pas où je vais ni ce que je cherche"...

C : "Alors je te propose tout simplement de te remettre juste-là, quand tu entends Pierre formuler sa demande,"

2ème exemple : A : Et alors.... un sens corporel ? J'aimerais voir comment cette chose là évolue"...

C la renvoie à son corps à ce moment là pour voir s'il y a autre chose et effectivement A repart en évocation et décrit longuement ce sens corporel.

3ème exemple, A (en parlant de A2) : ... "j'ai envie de lui proposer de me parler d'Armelle en "elle", qu'est-ce qu'elle perçoit d'autre ?"...

C : "comme tu veux..."

4ème exemple : A : "alors ce que j'ai envie de faire, c'est de la mettre pour qu'elle soit capable de voir le V1 et le V2 en même temps... La mettre sur le toit, un peu là haut... Je lui demanderais qu'est-ce qu'elle peut dire de ce qu'elle voit à propos de ce qu'Armelle ressent à ce moment là ... soit en sens corporel, soit en soit autre chose...?"

C : "voilà!..."

5ème exemple : A : "...elle est assise sur le faîte du toit et elle scrute des deux côtés. Elle tourne la tête. Elle se dit : qu'est-ce que je peux faire de ça ? Je ne vois rien ! Et elle se dit aussi que peut-être l'A d'ici ne lâche pas !

C : "alors, on va demander à A1, si elle peut lâcher momentanément "etc...."

6ème exemple : A : "... du coup A3 a bien envie de dire à A1 : "laisse aller la tête..."

C : "hum, hum"

A : "et ça se fait!"

C : ... "et ça se fait... et la chaleur gagne la tête...."

B.f. La question qui précède semble très liée à un constat : cette recherche du pré verbal, par la description du sens corporel et par le biais des témoins (positions dissociées), semble rendre **A très perméable au relationnel qu'il entretient avec B, mais aussi avec C, observateur, donc partie prenante.** Et cela interagit sur l'accès au pré verbal et la description qui en est faite.

Mettre en mots et prendre conscience dans le groupe de choses non perceptibles, non intelligibles en situation étaient pour nous totalement inhabituel. Cela suppose d'abord que la personne s'approprie et accepte ce qui lui apparaît ainsi. Or ce trio de travail que nous avons vécu tout le séminaire était nouveau, même si deux sont des anciennes. Parler de son vécu est impliquant, mais nous en avons l'habitude ! Par contre que ces choses là viennent pas seulement pour soi, mais en même temps avec d'autres, c'est encore plus impliquant et porteur d'émotion. Ce « sens frais », neuf vient surprendre, étonner la personne qui le découvre. Du coup, cela demande au « B » et C encore plus d'attention, d'écoute de respect. Ce qui est ainsi livré resserre les liens qui se tissent dans le groupe. Il faut une confiance totale.

C) Suite de notre réflexion en septembre : moments d'auto-explicitation (Armelle) :

J'ai repris contact avec ces moments où j'ai "installé" ces témoins, par petites étapes d'auto explicitations . Je pense que ce que je retrouve donne des indications sur mes freins à le faire et ce qui m'a aidée à aller jusqu'à ce que je mette en mots de nouveau, par le biais de A3. Ces indications m'éclairent sur ce que les "A" ont à apprendre à faire pour mettre en place des témoins et comment les accompagner.

Au moment d'installer A2 (avant le début de l'enregistrement), A1 parle de A2 mais "elle n'y croit pas vraiment". Elle pense (sans mots) que ça reste A1 qui parle. Pourtant A1 cherche où placer cette A2. Elle la place dehors, derrière la vitre. Ce qui me revient de cette A2 c'est l'image d'une Armelle assise sur un fauteuil de jardin de St Eble, penchée en avant et l'oeil goguenard. En fait c'est un peu comme si A2 était une marionnette et A1 une ventriloque. Pour A1 c'est encore elle qui parle, mais elle "joue le jeu". Elle a envie de voir.

Ce qui revient à la mémoire d'A1 ce sont deux situations, constitutives de l' "Expérience d'animation" d'Armelle et qui l'ont effleurée durant le premier entretien conduit par Fabien précédemment, mais qui n'était pas "présentes" en V1, c'est à dire que A1 ne les "reconnaît pas comme présentes même de manière pré réfléchiées en V1. Ces situations n'ont existé dans la "conscience directe" d'Armelle que lors de l'entretien conduit par Fabien, et ne sont mises en mots que dans l'entretien conduit par Claudine, au moment où A2 est "installée".

A la réplique A2, c'est une sorte de dialogue intérieur pour A1, où A2 est comme l'intervieweuse de A1, qui la guide pour aller explorer plus à fond le sens corporel du V1. Dans la réplique A4, c'est Armelle1 qui propose à A2 de parler en "elle". A1 a en tête les exercices qu'elle a fait durant la formation d'auto explicitation et comme elle n'arrive pas à "être une autre", elle pense que cela peut l'aider de parler en "elle" : "qu'est-ce que A2 perçoit d'autre de A en V1 à propos de son sens corporel ?".

Dans les répliques de A6 à A10, A1 a le sentiment d'un subterfuge. Elle cherche à décrire plus finement le sens corporel de A en V1. En A8, elle constate que A2 ne peut pas réaliser ce qu'on attend d'elle parce que ce n'est qu'un leurre. Elle propose donc qu'une A3 serait peut-être plus efficace. Comment sait-elle que ça ne marche pas ? A1 est très (trop) présente au V2-2, à ses difficultés, à ses doutes et elle ne retrouve rien de plus que ce qu'elle a pu décrire dans l'entretien avec Fabien, qu'elle puisse mettre en mot. A1 est consciente qu'elle ne lâche pas.

Quand C11 propose de remercier A2, A1 a toujours ce sentiment qu'on est dans du théâtre, elle n'a pas besoin de cela, car A2 n'a pas vraiment existé. Mais elle l'accepte parce que ça fait partie du "jeu", de la "prescription".

En A12, A1 a en tête une remarque faite par Pierre lors d'une première mise en commun, qui soulignait le besoin de placer son témoin à distance, contrairement à ce que font les "débutants". Pour installer A3, elle a comme un regard (intérieur) sur la pièce où le travail s'effectue. Elle fait "voleter" A3 (sans représentation particulière, comme s'il n'y avait qu'un rayon qui se déplace) et le rayon aboutit au faite du toit. Là A1 se représente A3, avec un corps, à califourchon sur le toit. Elle repense (et c'est ce qui la fait rire) à Sylvie et son témoin boudeur lors d'un St Eble précédent. Et elle se représente, de manière visuelle et spatiale, les "rayons" qui relient A3 à V1 et à V2-2. Et là, A1 dialogue avec cette A3, qui est bien "vivante" à la différence de A2, pour lui demander "ce qu'elle voit à propos de ...". *En écrivant ça, je me rends compte que je parle en style indirect et non en style direct ! Et c'est A1 qui parle de A2, et non le contraire ! Ce constat éclaire bien ce que A1 vit et dit dans la réplique A16 : le A3 ne fonctionne pas.* La relance de C17 guide A1 pour qu'elle donne la parole à A3, ce qu'elle n'a pas encore fait ! "Laisse-la, laisse lui le temps de voir ..."

A18 "un peu comme s'il fallait que je m'endorme" A1 a pleinement conscience qu'elle ne lâche pas, qu'il n'y a pas de véritable A3 autonome. Et qu'il faut qu'A1 se taise pour que A3 puisse jouer son rôle. Pendant que je "m'endors", je fais dans ma tête comme quand je veux faire une micro-sieste (quand je suis fatiguée en voiture) ; c'est-à-dire je ne cherche rien, je laisse aller. Et c'est là que A3 peut prendre son autonomie.

A partir de A20, *j'hésite encore maintenant, 23 septembre, à écrire que c'est A3 qui parle*, mais il y a une part de A1 qui se tait et écoute. Pourtant il y a encore une part de A1 qui regarde ce qui se passe en V2-2 et qui reste présente, "en veille". Il y a un début de lâcher prise de A1 qui tolère que A3 puisse "dire" en autonomie.

Ce lâcher prise permet de retrouver des informations sensorielles, sans mots du sens corporel du V1 à propos du sentiment “d’auto satisfaction” déjà retrouvé en V2-1.

La C41 ouvre l’accès à quelque chose que A3 n’avait pas encore vu et qu’elle décrit en A42, qui n’a pas été verbalisé en V2-1 et qui ressemble à des choses que je trouve en focusing : quelque chose de surprenant, “ça s’arrête à la tête, la tête n’est pas de la même matière”. Et cette mise en mots, comme en focusing, provoque immédiatement du sens “l’émotion qui remplit le corps sauf la tête ...” En A42, A1 laisse se dire ce qui se dit comme en focusing “je laisse dire, puisque ça se dit”. En A48, c’est A3 qui guide. En A 54, ce qui vient de se jouer pour A (A1+A3) provoque un sens corporel en V2-2 qu’elle laisse s’installer avec l’accompagnement de Claudine. A ce moment là, ce sens corporel est chargé de sens pour Armelle qu’elle n’a pas besoin de mettre en mots.

Analyse : Que m’apprend (Armelle) ce V3 dans lequel je décris mes freins, mes doutes et ce qui m’a aidé à retrouver des informations pleines de sens pour moi ?

Les facteurs qui freinent l’installation et l’autonomie de A2 :

- Le non lâcher prise de A1, à cause de la part rationnelle qui se méfie de “l’illusion” du “tour de passe passe”.
- La distance à laquelle A(n) est placée par rapport à A1 (A2 trop proche).
- L’adressage de B à A1 au lieu de s’adresser à A2.
- L’”installation” de A2 est trop rapide. Elle n’est pas faite jusqu’au bout (description de où elle en, ce que A1 en perçoit, ...). La question qui demeure, c’est qu’est-ce que B et A doivent faire pour qu’une partie dissociée soit vraiment fonctionnelle ?. A discuter au séminaire d’octobre !

Les facteurs qui favorisent l’autonomie de A3 :

- L’envie de le faire. Il y a une part de moi qui adhère, même si une bonne part de moi “n’y croit pas”.
- La mise à distance géographique de A3 et l’accompagnement de Claudine pour que A1 le fasse. Et ce que Pierre a dit dans la mise en commun précédente (placer les témoins à distance) m’encourage à positionner A3 plus loin.
- Le fait de faire taire A1, grâce à l’accompagnement de Claudine en C17 où C s’adresse directement à A3, alors que dans la relance C3 elle s’adressait à A1 en lui demandant de questionner A2.
- Le “laisser dire puisque ça se dit”. La pratique du focusing et la justesse de ce que j’y ai trouvé, font que je “reconnais un geste mental” en A42 qui conforte ma confiance dans ce qui se passe.

Il sera intéressant de discuter les différences dans la mise en place de chacune des dissociations A2 et A3 et dans les façons dont B a de les solliciter. Nous manquons de recul et d’expériences pour caractériser les effets ou “non effets” produits. D’autres témoignages des tentatives faites par les autres trios de l’université nous apporteront certainement des éléments. Nous savons déjà que nous n’avons pas tous fonctionné de la même façon dans notre groupe lors de la mise en place de parties dissociées. Nous disons : “à suivre...!”

En guise de conclusion

Nous avons conscience que cet article ne livre qu’un début de travail post université d’été. Se mêlent des données recueillies à St Eble, des commentaires actuels et des morceaux d’auto-explicitation pour Armelle, ce qui fait un ensemble peut-être pas très homogène. Nous avons voulu le démarrer et déclencher une première discussion lors du prochain séminaire parisien. Il donne un peu l’ambiance du travail qui fut celui de tous les trios (6) à St Eble cette année. Chacun a travaillé avec une grande autonomie à partir des grandes lignes tracées le premier après-midi. Certainement d’autres essais vont suivre pour accumuler toute la matière qui a émergé sur le thème avec les méthodes inventées dans chaque groupe.

Saint Eble 2011

Tous à égalité au pied du mur

Maryse Maurel

Cette année, j'avais l'intention de faire un compte-rendu bref et factuel, effrayée par l'ampleur de la tâche d'avoir à rendre compte d'un thème aussi difficile et de travaux aussi fins et variés. Juste un compte-rendu pour garder la trace dans nos archives de l'université d'été 2011. Mais Pierre a lu une première version, m'a relancée avec des questions, m'a conseillé de ne pas me retenir, de détailler certains points, d'inclure des opinions que j'avais formulées à Saint Eble et voilà le résultat. Pierre-André vient de m'offrir une métaphore poétique : plonger dans un grand fleuve de pensée et de travail pour repérer les courants porteurs, sonder les profondeurs pour bâtir des ponts, voir où l'on pourrait aménager des gués...

*Je tente, en ayant le sentiment que je manque encore de recul pour voir la situation dans son ensemble, j'ai du mal à choisir les mots, certains me paraissent encore flottants. Nous ajusterons et nous compléterons quand nous en discuterons au séminaire, puis nous attendrons la publication de vos contributions dans *Expliciter*.*

1. Introduction

Saint Eble 2011. Nous nous sommes retrouvés du lundi 22 août 14h au jeudi 25 août 16h pour l'Université d'été de Saint Eble. Nous étions 18, un certain nombre d'entre nous, et non des moindres, étaient absents. Presque la moitié venaient pour la première ou la deuxième fois.

Nous avons eu, comme partout en France, un temps de canicule, rendant parfois le travail difficile, surtout en fin de journée quand le soleil déversait sans retenue sa lumière brûlante sur le jardin et sur la véranda. Seule la grande salle, bien isolée maintenant, offrait une température supportable. Mais où sont les Saint Eble d'antan, frais et mouillés, avec chaussettes et polaires, où seul un travail intensif pouvait nous apporter un peu de chaleur ?

Mercredi après-midi, une mini tornade de pluie et de grêle a arraché beaucoup de branches d'arbres et a fait tomber un important câble électrique alimentant Saint Eble. La Bergerie a été privée d'électricité jusqu'à 22 heures le soir. Au camping, les tentes du village GREX ont tenu bon.

Le point multi-services, ex Tout Va Bien, fermé depuis deux ans, a été repris par un couple de savoyards et s'appelle maintenant Au Petit St Bernard avec la présence d'un vrai Saint Bernard (donc pas du tout petit, 100 kg ...) Nous avons pu y prendre tous les midis des repas légers et très bons, suggérés au patron par Pierre. Pour les soirées, lundi, ce fut le Pinocchio, mardi un pique-nique au bord de l'Allier à Chanteuges préparé par nos accompagnateurs préférés, André et Jean-Christophe, et mercredi soir, tempête oblige, un repas aux chandelles dans la Bergerie après l'orage. Avec une belle séance collective de chants polyphoniques.

2. En apéritif, le focusing

Ce paragraphe est long, bien plus long que ne l'exigerait le statut de ces deux demi-journées, hors université d'été. Mais vous verrez que le lien est fort entre le travail dit de « focusing » de Saint Eble et le thème de l'université d'été. Je reviendrai plus loin sur ce lien et sur le statut de ce travail.

Les deux demi-journées « focusing », dimanche après-midi et lundi matin, ont été en quelque sorte un apéritif de l'université d'été.

Nous étions douze avec Pierre ; il nous a proposé des exercices dont l'un des buts, me semble-t-il, est de laisser venir, de discriminer, de saisir et de décrire le « sens corporel », en apprenant à utiliser le mode de questionnement en « sous-modalités » sensorielles inventé par la PNL¹⁹. Le second but est d'appivoiser la perception et la saisie du sens corporel comme un moyen, disponible pour nous, d'évaluation de justesse et d'adéquation et d'arriver à une utilisation familière et facile de ce sens corporel. Cette utilisation est fondée sur le modèle organismique de Rogers repris par Gendlin. Je cherche dans le livre de Gendlin, *Focusing, au centre de soi*²⁰ et je note :

Aujourd'hui, il est généralement admis de considérer le corps comme une source d'information et un moteur de changement. Par contre, peu de gens connaissent la façon d'accéder à cette source. (p. 7)

J'appelle « focusing » le fait de prendre conscience d'une perception physique interne particulière, et je nomme cette perception « sens corporel ». Le sens corporel ne se trouve pas normalement en vous²¹. Vous devez le laisser se former. Vous apprendrez à y parvenir en écoutant ce qui se passe au-dedans de vous. Lorsqu'il apparaît, il est d'abord vague. En y portant attention, il peut s'éclaircir et se transformer. Le sens corporel est la perception physique d'un problème ou d'une situation particulière. (p. 21)

Comme le sens corporel n'est pas verbal, il n'est pas facile à décrire en mots. C'est un niveau de conscience très profond, non familier, auquel peu de gens savent accéder habituellement. (p. 42)

Lynn Preston parle dans l'article publié dans ce même numéro de comprendre ce qui se passe à la « lisière de la conscience ».

L'implicite, c'est à la fois « déjà » et « pas encore ». Nous en sentons l'impact, et pourtant sa nature et son message restent ambigus. C'est comme le vent. Nous le « sentons », mais nous ne le « voyons pas ». Nous sommes dedans, ce n'est pas simplement quelque chose, un contenu, c'est un ressenti palpable, de nous-mêmes et du champ intersubjectif dont nous faisons partie.

Le sens corporel s'appuie sur le modèle organismique (a dit Pierre en présentant le travail et en nous donnant quelques explications). « Organismique », je ne saurais pas encore en donner une définition. Je continue donc mes recherches et je trouve une définition du mot

¹⁹ Mais nous avons fait par nous-mêmes le travail d'invention des sous-modalités propres à la description des qualités élémentaires d'un « sens corporel ».

²⁰ Gendlin Eugene T., (1978, 2006), *Focusing, au centre de soi*, Les éditions de l'homme, Montréal (ou 1992, Le Jour éditeur, Montréal.)

²¹ C'est là un débat, est-ce notre attention qui crée pour le saisir le sens corporel, ou bien le sens corporel n'est il pas toujours présent, comme conséquence passive permanente du fait que le corps est le lieu d'intégration de tout ce qui nous affecte, et n'apparaît à la conscience que si je me tourne vers mon corps pour écouter, percevoir, de quel manière il se manifeste en relation avec la focalisation sur un objet attentionnel particulier ?

« organismique » dans un lexique sur le site de l'IFEF (Institut de Focusing d'Europe Francophone, <http://www.focusing-europefrancophone.org/web/cms/lexique>) :

*Organismique*²²

Cette dimension « ne renvoie pas seulement à la structure physique et biologique de l'individu, mais à l'individu en tant que totalité psycho-physique interagissant comme un tout avec son environnement. » (note du traducteur du « développement de la personne » -1966)

Ce terme, souvent utilisé par Rogers, renvoie à la notion d'expérencing, puisqu'il s'agit de ce qui est corporellement vécu et ressenti, en rapport avec le contexte relationnel. Gendlin parle plus souvent d'expérencing, mais il emploie aussi ce terme, en référence à Rogers, dans certaines expressions, « organismic knowing » en équivalence à « experiential knowing » (savoir organismique, expérientiel), « organismic expérencing » (« expérience organismique »).

Selon ce modèle, et à partir des citations ci-dessus et des explications de Pierre, nous pouvons affirmer : mon corps est affecté par la totalité des choses qui agissent sur moi, bien au-delà de ce que perçoivent mes organes sensoriels. Mon corps est une source d'information potentielle. Pourquoi information potentielle et pas seulement information ? Parce que le sens corporel qui émerge quelque part dans mon corps, à propos d'un problème ou d'une situation, peut très bien rester inaperçu, être ignoré par moi si je ne l'écoute pas quand mon corps m'alerte.

C'est une idée puissante, dit Pierre, mon corps reçoit, intègre, synthétise la totalité des choses qui m'affectent (au delà du sensoriel qui m'affecte ou pas, du pré réfléchi que je peux amener à ma conscience réfléchie, du réfléchi et du surréfléchi qui sont déjà dans ma conscience réfléchie)²³. Il m'informe sur des couches très profondes de ma « conscience », encore que le mot « conscience » ne convienne pas ici et que le mot « profond » ne soit qu'une pauvre métaphore spatiale pour pointer les lieux en moi qui habituellement ne m'apparaissent pas parce que je ne me suis pas exercé à les prendre en compte et à les saisir.

Lorsqu'un sens corporel se manifeste en moi, il m'apparaît comme une chose diffuse, que je crois insaisissable, indicible ; c'est seulement en le prenant comme objet attentionnel (et la visée de cet objet attentionnel a quelque chose à voir avec une visée à vide, c'est au minimum une ipséité diraient Pierre et Frédéric), c'est seulement en le laissant éclore qu'il pourra passer d'une forme vague, dont je sais seulement qu'elle est là, à une forme moins vague ; c'est seulement en le laissant se transformer par les reprises sémiotiques qu'il pourra acquérir plus de déterminations, acquérir une forme sémiotique puis une forme langagière. Par analogie, il a quelque chose à voir avec le mot sur le bout de la langue qui est là, lové en moi, et que je ne trouve pas ; pourtant il est là, si je m'attarde sur lui, je peux dire qu'il a trois syllabes, qu'il commence par la lettre m, je peux même entendre sa musique, mais je ne peux pas dire le mot, il me manque des déterminations et il faut parfois longtemps pour que je retrouve sa forme complète. Souvenons-nous aussi du sentiment intellectuel, thème de l'université d'été 1998. Nous n'avions pas à ce moment-là les outils pour l'étudier comme nous pouvons commencer à le faire maintenant. Le chemin parcouru depuis est magnifique.

La transition normale, habituelle, du préverbal au verbal n'est pas spontanément perçue, je suis impactée bien avant que les mots ne me viennent. Tout ce qui m'affecte, et se sédimente en moi, se sédimente dans mon corps (dans mon organisme devrait-on peut être dire). En accueillant le sens corporel, je vais chercher du sens là où il y en a, j'accueille du sens non encore sémiotisé.

²² Relatif à « l'organisme », comme une totalité ne séparant pas corps, émotion, esprit, physiologie. (Ne confondez pas avec « orgasme » comme dans orgasmique ...)

²³ Lien avec le modèle de la passivité et le champ de prédonation.

Comment donner forme à cette chose diffuse, vague, apparemment insaisissable et indicible ? Comment contourner la croyance « je n'ai pas de mots pour le dire » ? Comment en parler dès son apparition ? Comment lui permettre de s'amplifier et se transformer ? Nous avons utilisé le questionnement des qualités élémentaires en sous-modalités pour produire une première description, pour faire apparaître des déterminations, pour qualifier des gestes, des mimiques qui le traduisent dans un premier temps, pour aller vers un premier niveau de description. La description en sous-modalités est une aide pour laisser se transformer le sens corporel et pour le sémiotiser (en gestes ou en sous-modalités par exemple).

Ce que Pierre veut faire, c'est nous apprendre à nous tourner vers cet objet attentionnel qui se donne à moi si j'y porte intérêt, si je l'accueille, si je le discrimine, si je l'écoute et si j'ai des mots, des catégories et des techniques pour le décrire. Pierre s'intéresse au processus de saisie et de description du sens corporel, sans idée d'aide au changement, ce qui ne nous empêche pas de l'utiliser comme tel comme nous l'avons fait dans le dernier exercice lundi matin. C'était certainement un exercice pour nous faire plaisir, en dehors ou à la marge du projet global des deux demi-journées.

Finalement ce travail a un lien avec le focusing auquel nous a initié Bernadette Lamboy mais il s'en détache d'une certaine façon. On pourrait parler de « focusing actuel », en temps réel, par analogie avec l'introspection fluente ou actuelle (Maurel, *Expliciter* n°81, 2009, n° 76 2008 ; Vermersch, 2007, *Expliciter* 77). Quand je fais un retour à mon B, en cours d'entretien, pour lui signifier l'effet perlocutoire d'une relance, ma prise d'information se fait par une introspection en cours d'entretien ; la rétention de mon objet attentionnel, l'effet de cette relance, est encore présente en moi et je peux diriger mon attention vers elle, je fais une introspection actuelle. Alors que dans un entretien d'explicitation, je dois d'abord prendre le temps de laisser revenir mon vécu passé et d'en opérer le réfléchissement avant de le sémiotiser et de le verbaliser, je fais une introspection rétrospective. De même en cours d'entretien, en position de B par exemple, je peux vérifier rapidement la justesse de ma relance par « focusing actuel » sans faire tout le cycle nommé « focusing » dans la formation de Bernadette ; je ne le fais pas dans un but d'aide au changement, je l'utilise juste dans l'instant, comme un critère de vérification.

Il me semble même que le mot « focusing » ne convienne plus exactement pour ce que nous avons fait. Nous avons travaillé sur l'apprentissage de l'écoute des précurseurs de notre pensée, sur leur accueil et leur description, travail qui se trouve étroitement lié à celui de l'université d'été. Nous avons considéré le focusing d'un point de vue psychophénoménologique, nous l'avons pris comme objet d'étude, comme nous l'avons déjà fait pour l'explicitation quand elle s'est détachée de l'entretien. Comme nous avons commencé à le faire dans l'université d'été pour la pratique de la « dissociation ». C'est toujours le même processus, nous avons un « faire » que nous étudions ensuite d'un point de vue psychophénoménologique, où ce « faire » est à la fois outil et objet de recherche.

En allant plus loin, et en laissant revenir tout ce que nous avons fait à Saint Eble de dimanche à jeudi, je ne suis plus très sûre non plus que le mot « sens corporel » convienne encore ; ce qui me paraît plus juste, c'est de dire que nous nous sommes mis à l'écoute des couches les plus profondes (ou les plus à la marge, en arrière plan) de notre « conscience » pour en chercher une première sémiotisation et ensuite les mots pour le dire. Sauf si nous appelons « sens corporel » tout ce qui manifeste la présence de ces couches profondes ou périphériques (pour faire écho à la lisière). Lynn Preston parle, dans l'article publié dans ce même numéro, de comprendre ce qui se passe à la « lisière de la conscience ».

Question : Faut-il continuer à nommer « journées focusing », ces deux demi-journées qui précèdent l'université d'été depuis 2009 (ou 2008 ?). N'ont-elles pas plutôt le statut des journées ateliers à Paris qui sont un lieu pour des exercices d'entraînement ; ici ce serait des

exercices pour s'entraîner à discriminer et à décrire le sens corporel et pour apprendre à l'utiliser en cours d'entretien (comme l'utilisait sans doute Rogers, je n'ai pas vérifié, et comme le décrivent Gendlin dans l'ouvrage cité ci-dessus ou Lynn Preston dans l'article de ce numéro) ; des exercices pour s'entraîner à discriminer et à décrire nos mouvements intérieurs les plus profonds et les plus ténus dont nous savons juste, quand nous répondons à leur signal d'alerte, qu'ils sont là, en nous.

En conclusion, je peux dire que ces deux demi-journées annonçaient le thème de l'université d'été et nous y préparaient.

3. La consigne de départ proposée par Pierre, et les réponses aux premières questions, avant le temps expérientiel

J'essaie d'écrire la consigne telle que Pierre l'a donnée en m'appuyant sur mes notes et non telle que je la comprends maintenant. Pour ceux qui n'étaient pas à Saint Eble. Car pour ceux qui y étaient, comme pour moi, je suppose, elle a changé de tonalité, elle s'est colorée de toutes nos expériences, de toutes nos découvertes et de tous nos échanges.

Le but de cette université d'été est de recueillir des informations sur la couche de tout ce qui est corporel, de ce qui est préverbal, ou plutôt de ce qui est juste sémiotisé (toute conscience est conscience de sens, donc tout noème est déjà une sémiotisation, un système référent/représentant), de tous nos petits mouvements intérieurs qui précèdent notre activité cognitive manifeste, comme une prise de décision par exemple. Cette couche préverbale est une couche ressentie, toujours présente, c'est le lieu où la décision se travaille, le lieu du sens corporel. Les précurseurs de l'action cognitive manifeste (manifeste, parce que l'activité cognitive inconsciente existe dans la passivité active) sont situés dans une zone que je vis, une zone de sensibilité très fine. C'est une zone non saisie, non décrite jusqu'à maintenant. Il faudra apprendre à la décrire. Pierre nous propose de travailler dans cette université d'été pour augmenter nos capacités de discrimination et de catégorisation pour aller vers une description.

Nous pouvons aussi préparer le thème des co-identités (prochain chantier du GREX ?) en utilisant la dissociation « Prends le temps d'imaginer que tu te mets à l'extérieur ? Qu'est-ce que tu découvres de toi, qu'est-ce que tu fais quand tu te déplaces ? » Le but est d'essayer de comprendre ce phénomène pour lequel nous n'avons pas encore les outils de description, de regarder aussi ce qui se passe au moment de l'installation d'un témoin. Ce travail est présenté par Pierre comme un passage obligatoire pour permettre le travail sur les co-identités.

Question : Pierre a dit plusieurs fois que cette université d'été préparait le travail sur les co-identités. Y a-t-il un lien entre le « sens corporel » et les co-identités ? Si le sens corporel fonctionne comme un témoin dans l'inconscient phénoménologique, il pourrait y avoir un lien. Mais alors, nous allons à nouveau rencontrer une dualité, dualité entre le témoin que nous utilisons comme outil pour vérifier quelque chose ou avoir un autre point de vue et le témoin objet de recherche psychophénoménologique.

Je propose que nous en discutons au prochain séminaire.

Nous devons être attentifs à ce que nous pouvons attraper sur la localisation du centre attentionnel (cf. la thèse de Claire Petitmengin, tous les patients interviewés renvoient leur attention en arrière). Où est mon centre attentionnel quand je fais attention ? Pouvons-nous aussi saisir des déplacements du centre attentionnel ?

Nous devons être attentifs aussi aux pensées fugaces, aux « pensées secondaires », aux pensées co-occurrentes ; beaucoup de ces pensées sont des saboteurs. Y a-t-il des pensées fugaces positives ? Qui en moi énonce ces pensées fugaces ?

Comme toujours, il nous faudra quitter le ravisement des techniques pour développer nos capacités de discrimination. Si nous prenons l'exemple du focusing, quand il y a un petit quelque chose vague, nous pouvons le décrire en sous-modalités sensorielles, ce qui nous permet de créer du catégoriel.

Des questions se posent aussitôt :

Y a-t-il une différence entre préverbal et pré réfléchi ?

Est-ce que le corps sédimente et reflète intelligemment quand il le fait ?

Pouvons-nous établir une relation entre le sens corporel et les pensées fugitives ?

Quel lien entre le sens corporel et les valences ?

Comment s'articule le sensible et l'entendement ?

Nous aurons des réponses ou des bouts de réponse à ces questions quand seront publiés dans *Expliciter* les résultats de nos explorations de Saint Eble.

Quand nous nous tournons vers le pré réfléchi, il y a du rien. De quoi ce rien est-il fait ? Là où il y a du rien, il y a du nouveau à découvrir. Il faut du temps, il faut rester branché sans partir en méditation. Dès qu'on s'arrête sur ces choses vagues, qu'on ne discrimine pas encore, il y a sémiotisation. Quelle que soit notre expérience, il y aura toujours des choses à découvrir chez nous, « des choses que nous ne savons pas nommer, des choses qui sont là en nous mais qui semblent indicibles » dira quelqu'un pendant le premier feedback. La mise en place d'un témoin peut permettre, de la position dissociée du témoin, de nommer ce qui était indicible pour le A qui est resté à sa place.

Plusieurs scénarios de travail sont présentés comme possibles, de façon à donner un canevas de travail pour les trinômes (mais la pratique a montré que si cette scénarisation était intéressante pour lever quelques inquiétudes, elle fut de fait inutile, chaque trinôme ayant créé son propre scénario de travail) :

Scénario 1 : B interroge A et va le plus loin possible dans la finesse du questionnement. A dit à B ce que lui font ses relances (peut se faire aussi en auto-explicitation). C'est le canevas classique que nous utilisons depuis quelques années ou A doit être capable de s'observer lui-même en temps réel, et de catégoriser ce qu'il vit pour le rapporter à B.

Scénario 2 : Pour approfondir l'expérience de B, B questionne A ; puis C questionne B sur le sens corporel, les secondaires, la localisation de centre attentionnel pendant un moment pertinent de l'entretien qu'il a mené avec A (comment il a pris la décision de relancer ou pas par exemple).

Scénario 3 : B fait un entretien avec A où A est invité à mettre en place un ou plusieurs témoins ou dissociés ; ensuite C fait un entretien avec A sur son expérience de mettre en place une ou plusieurs dissociation pendant le premier entretien (voir le témoignage d'Armelle, Claudine et Fabien dans ce numéro).

Donc

- Discriminer en moi,
- Découvrir des catégories de description,
- Explorer les transitions (installation du témoin, moment de la dissociation, changement de centre attentionnel, etc.), la localisation du centre attentionnel, le sens corporel, les mouvements internes, les secondaires, les positions aperceptives (cf. PNL). Aller ainsi vers de nouveaux objets d'étude,
- Introduire en permanence la référence au sens corporel.

4. Dispositif de Saint Eble 2011

Le travail s'est fait en grand groupe et en trinômes.

Selon le vœu des participants, ces trinômes, formés lundi, sont restés les mêmes pendant tout le séjour. Chaque trinôme a suivi son fil à partir de quelques idées de départ puisées dans les propositions de Pierre et a approfondi selon les trouvailles faites en cours d'entretien, selon les premières analyses à chaud de ces entretiens et selon ses centres d'intérêts.

Nous étions 18, 18 est divisible par 3, il y avait donc six trinômes.

Quand ?	Quoi ?
<i>Lundi après-midi</i>	<i>Ouverture de l'École d'Été Le thème Nos questions Travail en trinômes</i>
<i>Mardi matin</i>	<i>Mini feedback Travail en trinômes Feed-back à midi, penser à préparer le feedback du soir</i>
<i>Mardi après-midi</i>	<i>Travail en trinômes 1h30 Début du grand feedback à partir de 16h</i>
<i>Mercredi matin</i>	<i>Suite du grand feedback</i>
<i>Mercredi après-midi</i>	<i>Suite du grand feedback Travail en trinômes</i>
<i>Jeudi matin</i>	<i>Travail en trinômes jusqu'à 11h Feedback des journées</i>
<i>Jeudi après-midi</i>	<i>Feedback des journées (suite et fin) Régulation jusqu'à 16h Départ</i>

5. Les questions qui se sont posées, un aperçu des grands feedbacks

Comme d'habitude dans un compte-rendu, il est impossible de rendre compte de la variété et de la densité du travail accompli. Ce paragraphe est hétéroclite et inachevé. Il me manque des informations pour rendre compte plus complètement et plus fidèlement du travail des trinômes. Je le laisse cependant car, s'il informe peu ceux qui n'étaient pas là, il pourra servir de point d'appui à des questions pendant le séminaire, ce qui est l'un des buts du compte-rendu.

Certains ont découvert des pensées fugaces prenant la forme de saboteurs (par exemple des pensées co-occurrentes du genre : « il vaut mieux que tu te taises », « tu n'y arriveras pas », « tu n'en es pas capable »).

Nous nous sommes intéressés à des choses qui n'ont pas une forme définie, qui sont là sans qu'on puisse ni les saisir ni les décrire immédiatement. « En découvrant la chose par la réaction qu'elle déclenche en moi, je peux dire que c'est en moi et que c'est inaccessible, que c'est là et que je n'y accède pas ». » dira quelqu'un dans le feedback. Le mot inaccessible est inapproprié ici, inaccessible voudrait dire qu'on ne peut pas y accéder, il relève d'une croyance du même ordre que l'effroi de la visée à vide (Vermersch, 2006, Expliciter n°65) , j'y accède à ce moment-là sur un mode particulier ; dès que j'y suis attentif, je la fais exister même je n'y accède pas dans sa pleine détermination (comme le mot sur le bout de la langue). Je n'y accède pas totalement pour le moment mais ce n'est pas inaccessible.

Toutes ces choses nous sont peu familières.

En installant un témoin, on peut faciliter le choix du nom de cette chose. De même l'usage des sous-modalités est une façon de faire exister en le qualifiant quelque chose de diffus, qui semble indicible parce qu'il faut d'abord discriminer les nuances avant de qualifier. Quelle que soit notre expérience, il

y aura toujours à découvrir en nous des choses que nous ne savons pas nommer. On peut aussi questionner en « autre chose », « qu'est-ce qu'il y a d'autre ? ».

Certains ont travaillé plus particulièrement sur l'installation du témoin. Comment on met en place un témoin, une dissociation ? Qu'est-ce qui aide ou complique son arrivée ? Est-ce facilitant de lui donner une intention ou une mission par exemple. Pour une situation qualifiée d'embarras, est-il pertinent de faire appel à un témoin débrouillard capable de débrouiller cet embarras ? Dans un premier temps c'est un usurpateur qui est venu. Il peut aussi arriver un témoin faiblard, mollasson. Certains ont testé le A (ou le B) témoin par dissociation (déplacement spatial pour saisir l'ensemble de la situation par exemple), en lui donnant une fonction (voir ou dire ce que A ne peut pas voir ou dire).

Un trinôme a travaillé sur une situation spécifiée d'écoute (d'empathie peut-être ?) où est apparu un changement de localisation du centre attentionnel.

Un trinôme a décidé de ne pas s'enfermer dans des rôles de A, B ou C, de laisser fluctuer ces rôles selon le cours de l'entretien et de saisir tout ce qui se présente dans cette situation ludique qui facilite l'émergence.

Le contrat d'attelage change : A renvoie à B ce qui se passe pour lui et dit ce dont il a besoin.

Quel est le rôle des croyances dans tout ce travail ?

Je reviens plus particulièrement sur le travail autour de la mise en place d'un ou plusieurs « témoin » et de la « dissociation » qui a constitué un sous-thème important de l'université d'été.

Le témoin, utilisé depuis plusieurs années, sur lequel rien à ma connaissance n'a encore été écrit (suite au thème de Saint Eble 2009) excepté le compte-rendu, est pour moi, dans mon expérience de co-recherche, une instance interne ; le mien est le plus souvent une petite icône de femme stylisée, qui s'installe en haut à gauche dans ma tête, qui s'éteint, s'allume ou clignote selon mon activité de pensée ou les relances de mon B. Il serait bon de savoir si des données ont été recueillies sur des témoins extérieurs.

Cette année, nous avons rencontré, comme je l'ai dit plus haut, un témoin débrouillard, un témoin faiblard, mollasson, un témoin usurpateur, une démultiplication de témoins à l'infini que B a eu la difficile tâche de stopper pour les rassembler tous.

Ce que Pierre a introduit clairement cette année en parlant de dissociation et en revenant à une pratique et conceptualisation de la PNL (position associée/dissociée), c'est le détachement d'une partie du moi qui s'installe ou que j'installe dans l'endroit le plus adéquat pour le but recherché. Par exemple, devant un entretien qui se bloque parce que A ne peut pas en dire plus, B peut proposer « Prends le temps d'imaginer que tu te mets à l'extérieur de toi, à un endroit d'où tu peux voir ou percevoir la situation dans son ensemble. Qu'est-ce que tu peux dire d'autre de cet endroit-là, que tu ne savais pas quand tu étais ici ou que tu ne pouvais pas percevoir d'ici ? ». L'endroit où je me mets me permet de voir les choses différemment.

Pour faciliter les relances, un groupe a proposé de nommer le A initial A1, le premier dissocié A2, le deuxième A3, etc. Ce qui paraissait plus simple que de redonner toutes les déterminations qui permettraient de repérer quel A dissocié était convoqué. Nous avons discuté de cette notation symbolique. Certains aiment, d'autres résistent. Pour Pierre, c'est une façon de se donner des outils conceptuels comme nous l'avons fait avec V1, V2, V3. Cela permet une économie de pensée et une meilleure efficacité de cette pensée (comme en algèbre). Pierre envisage d'introduire la dissociation et cette notation dans les prochains stages.

Si je reviens sur le vocabulaire de la PNL, on y utilise les mots « associé/dissocié » pour qualifier une position de parole : je vois la situation avec mes yeux ou je me vois dans la scène.

Utiliser la dissociation, à Saint Eble, c'est demander à A de détacher une partie de lui-même ailleurs, dans le temps ou dans l'espace.

En PNL, on parle plutôt des parties du moi. Devant une situation problème, par exemple, B peut aider A (A1) à installer un A2, issu d'une situation ressource de réussite, qui aidera A1 à résoudre le problème.

« Partie du moi », « dissocié », « témoin ». Il serait intéressant de voir les spécificités des ces mots, ce que leur usage permet d'attraper, ou de ne pas attraper. La dissociation n'est pas utilisée ici, comme en

PNL, pour une aide au changement (voir fertilisation croisée de l'exemple précédent ou stratégies des génies de Dilts), mais pour élucider, décrire, nommer.

Des questions se sont posées sur la relation qu'entretiennent les dissociés avec leur vécu. Je les donne en vrac : Quelle est la position de parole de ces dissociés ? Quelle relation entretiennent-ils avec ce dont il parle ? Est-ce que la dissociation fige A dans un vécu, le V1, ou le V2 ? Quelle est la valeur d'un V1 décrit par une dissociation de moi ? Comment savoir à quel vécu elle est associée ? Je sais que le groupe (Armelle, Claudine, Fabien) travaille en ce moment sur un protocole de Saint Eble qui pourrait documenter certaines de ces questions mais je ne sais pas si le travail sera suffisamment avancé pour paraître dans ce numéro.

D'autres questions ont été posées sur l'autonomie des témoins ou dissociés, sur leur lien entre eux et avec le A1 originel, c'est un lien qu'il faudra explorer dans l'avenir. Quelle est la relation qu'entretient le dissocié avec celui dont il est issu ? Est-ce qu'il devient une partie du moi autonome ? Est-ce que je peux autoriser l'un de mes Ai à l'autonomie ? Est-ce que je dois l'autoriser à l'autonomie ? « A un moment je ne le contrôle plus, je l'autorise à l'autonomie, je vis ce qu'il fait comme extérieur à moi, je ne pourrais pas dire ce qu'il dit à sa place, le dissocié s'exprime comme s'il n'était pas une partie de moi (cf. rêve éveillé) » témoignera quelqu'un pendant le feedback. Le dissocié tient un discours que l'origine A1 ne pourrait pas tenir. « J'entre dans un espace sans tabou, dans cet espace le mot « bizarre » n'existe pas » témoignera une autre personne. Quel est le point de la passivité que j'explore ainsi ? Il est intéressant de questionner sur le moment de transition où la dissociation s'opère. Comment questionner ces positions du moi ? Ces transitions ?

Comme toujours en psychophénoménologie, la dissociation est à la fois outil et objet d'étude, comme l'a été et l'est encore l'explicitation, comme le devient le sens corporel. Nous utilisons la dissociation pour voir et décrire des choses qui ne nous apparaissent pas spontanément dans notre position de A (A1) et nous voulons étudier comment se fait la mise en place. Nous ouvrons un espace de description de la pratique de la dissociation.

Avons-nous avancé sur les questions que nous nous posions l'an dernier à la fin de l'université d'été et qui restent actuelles ?

Maintenant nous savons que l'École d'Été de Saint Eble est le lieu d'exploration et de description de nos actes intérieurs et des transitions à l'origine de ces actes.

Et la règle d'or : penser à ne rien considérer comme évident, et donc à tout questionner.

Trouvons-nous des déterminations nouvelles ? À quoi devons-nous faire attention pour décrire finement ? Les difficultés rencontrées sont aussi intéressantes que les données recueillies par les nouveaux problèmes qu'elles posent.

Comment atteindre des zones à la limite du descriptible ? Avec quels outils techniques ? Comment les utiliser ?

6. La co-recherche

Il me semble que la co-recherche fonctionne maintenant à plein régime. Les trinômes ont travaillé de façon parfaitement autonome. A ma connaissance, aucun petit groupe ne s'est trouvé en difficulté. Malgré l'hétérogénéité des participants et de leurs centres d'intérêts, nous avançons collectivement vers une meilleure connaissance de notre subjectivité, avec de nouvelles catégories de description et des relances permettant de la décrire plus finement d'année en année.

J'ai dit au début que 8 participants sur 18 venaient pour la première ou la deuxième fois à Saint Eble. Les feedbacks ont montré que personne n'est resté à la traîne et que chacun a pleinement contribué au travail collectif. Je crois que tous les « jeunes » avaient fait le stage de niveau II de Pierre et/ou celui d'auto-explicitation. Nous avons donc pu constater l'effet de l'évolution des formations de Pierre qui y intègre les nouveautés. Il est intéressant de remarquer que ce qui a pu nous paraître étrange et difficile à un moment²⁴ est maintenant enseigné par Pierre comme des savoirs simples et normaux, et que, ce-

²⁴ Les anciens, rappelez-vous de l'évocation de l'évocation en 1995 et de la conduite des premiers V3, c'était difficile à comprendre, cela nous paraissait infaisable.

rise sur le gâteau, les nouveaux formés les maîtrisent bien. Il est vrai que cela se produit dans toutes les sciences ; ce qui est affaire d'experts au moment de la découverte se banalise et peut devenir plus tard un savoir partagé par le plus grand nombre. Les exemples sont nombreux en mathématiques (nombres négatifs, nombres irrationnels²⁵, nombres complexes, intégration, probabilité, pour n'en citer que quelques uns). Les avancées dans la conceptualisation et dans la pédagogie des enseignements permettent cette transmission. C'est exactement ce qui est en train de se passer au GREX. Ceux qui se sont formés aux nouveautés à l'université d'été ou aux séminaires de Paris et ceux qui ont maintenant une formation initiale avec Pierre, tous peuvent travailler ensemble en co-recherche à Saint Eble, et produire du nouveau. Magnifique et excitant, non !

Il faut souligner aussi à quel point l'autonomie des trinômes a permis de faire sortir des différences de point de vue. Toutes ces variations permettent d'enrichir notre connaissance au delà de ce que nous pouvions imaginer en commençant.

En fait le cadre de l'université d'été est comme celui de l'entretien d'explicitation, un gant de fer pour une main de velours :

- Le gant de fer, c'est l'orientation thématique forte donnée par Pierre à l'ouverture. C'est aussi l'alternance des temps de travail : les temps de travail expérientiel accompagné d'analyse à chaud dans les petits groupes et les temps de retour en grand groupe qui nous obligent à structurer la présentation du travail du petit groupe pour montrer son intérêt et pour le rendre accessible à tous, pour le soumettre aux premières questions des autres, pour en faire des objets de discussion. Le travail de Saint Eble est structuré par cette alternance. Les questions et les apports conceptuels des uns et des autres jouent un grand rôle sans parler du fil conducteur que tient Pierre parce qu'il sait où il veut aller même s'il ne sait pas toujours ce que nous allons trouver.

- La main de velours, c'est la liberté totale dans l'organisation du travail des trinômes : faire ce qu'a dit Pierre, ou autre chose, comme il l'a dit ou autrement. Les petits groupes travaillent de façon complètement autonome et peuvent laisser libre cours à leur invention, imagination, fantaisie, créativité. Cela apparaît comme une condition nécessaire pour ne pas tomber dans l'uniformité et pour faire émerger du nouveau. Cette condition est-elle suffisante ? L'avenir nous le dira mais il semble bien que oui.

En résumé certaines caractéristiques de notre co-recherche se dégagent maintenant pour moi pour la première fois ; la réflexion sur notre fonctionnement de co-recherche à Saint Eble me donne souvent matière à pensée et il faudra bien qu'un jour, quelqu'un écrive sur ce sujet. En attendant, deux caractéristiques me paraissent émerger :

- L'enseignement des nouveautés dans les stages de formation, facilitant et permettant une bonne intégration de ceux qui arrivent à Saint Eble pour la première fois.
- L'organisation du travail à Saint Eble, une main de velours dans un gant de fer.

Donc cadre fort, liberté, singularité, variations.

Quelle cohérence avec l'explicitation elle-même !

Je retrouve là une caractéristique forte, productive et néanmoins éthique de l'entretien d'explicitation qui a profondément inspiré la conception et l'organisation de mes enseignements à partir du moment où j'ai pu l'explicitier.

Je propose que nous en parlions au prochain séminaire.

(de l'état actuel de la co-recherche, de la main de velours dans un gant de fer et des nouvelles formations de Pierre, bien sûr, pas de mes enseignements).

²⁵ La possibilité de l'existence d'un nombre qui mesure la diagonale d'un carré de côté 1, que nous appelons aujourd'hui $\sqrt{2}$, a déclenché des batailles rangées chez les philosophes et mathématiciens grecs. Descartes a appelé « fausses solutions » les racines négatives d'une équation (plus exactement leur valeur absolue). Pour lui, les « vraies solutions » étaient les racines positives. Et pourtant aujourd'hui, tout cela est enseigné au collège !

7. Pour conclure

Nous n'avons pas utilisé de mots théoriques pour préparer ou pour parler de notre travail, pas de mots conceptuels de la phénoménologie ou de la psychophénoménologie ; ils étaient là pourtant, flottant autour de nous, masqués comme des Vénitiens de Carnaval. Par exemple : ipséité, passivité, champ de prédonation, reflètement. Seul le mot « sémiose » a eu droit de cité (normal, il est tellement utile, c'est une si belle poignée conceptuelle !) et je vous invite à relire la *Note sur la sémiose et le sens : l'exemple du focusing* dans *Expliciter* n°79, pp. 24- 41. Mais chut ! Je le dis après coup et tout doucement. En effet, la réduction phénoménologique n'est-elle pas le fait de suspendre ce que je sais du monde ? Alors, nous avons suspendu, nous nous sommes mis en relation avec les choses elles-mêmes sans aucune induction que pourraient produire des mots conceptuels issus d'un corpus théorique et déjà chargés de sens. Nous avons court-circuité le langage et les catégorisations qu'il emmène inévitablement avec lui. Nous avons commencé à explorer le non verbal, le non loquace, le présémiotique, le sens corporel, les lisières de la conscience, l'indicible ou du moins ce qui nous apparaît comme tel dans un premier temps parce que nous ne savons pas le discriminer en nous, parce que nous n'avons pas (encore) de mots pour le dire.

Nous en sommes au point de description de la subjectivité qui consiste à dresser une cartographie de l'expérience subjective. Cette cartographie permettra-t-elle de produire de la causalité en psychophénoménologie ?

Nous nous formons, nous explorons, nous essayons.

Nous sommes revenus à certains outils de la PNL, comme les parties du moi, les positions associées/dissociées, les sous-modalités sensorielles, techniques utiles et efficaces pour donner une forme et un nom à ce qui n'en n'a pas encore.

Question : c'est une question que j'ai ramenée de Saint Eble où j'ai parfois été agacée par ce qui m'est apparu comme une utilisation excessive du mot « sens corporel » : quel lien y a-t-il entre sens corporel, perception kinesthésique et aperception ? (Voir article de Pierre-André Dupuis, *Perception et aperception. Remarques. Dans le bulletin GREX n°10, sur le site*). Première réponse de ma part : le sens corporel est une manifestation, une alerte venant de tout ce qui m'a affectée, dans sa globalité, au-delà des ressentis sensoriels dont font partie mes ressentis kinesthésiques. Pierre-André que j'ai consulté sur ce point m'a fait la réponse suivante (par mel et par retour du courrier) :

*La question de l'aperception est embrouillée parce que, au cours de l'histoire, le mot a pris des sens bien différents. Mais à mon avis, la référence moderne la plus importante vient de Leibniz, quand il désigne par ce terme "la conscience ou la connaissance réflexive" d'un état intérieur (j'ai fait allusion à cela dans mon petit texte). Ensuite, chez Husserl, cela distingue la perception "externe" (c'est-à-dire en fait "tournée vers l'extérieur", au moyen des organes sensoriels) et un "rapport immédiat", direct, qui n'est pas du même ordre que celui de la perception des objets. C'est pour cela, par exemple, qu'il parle de l' "aperception immédiate d'autrui" (mais c'est un problème qui n'est pas très bien résolu, et Ricoeur reprend cette discussion dans *Soi-même comme un autre*). Donc le plus simple est peut-être de distinguer "perception interne" (aperception) et "perception externe", et de retraduire, dans la formule de Leibniz, "réflexif" par "réfléchissant". Je crois que c'est comme cela que Pierre emploie le terme d'aperception, pour désigner, "l'acte de se tourner vers un état intérieur pour en effectuer le réfléchissement".*

Cela veut dire alors que l'on met les ressentis sensoriels et les ressentis kinesthésiques du côté de la perception externe, ce qui ne pose aucun problème, et d'autre part que le déploiement du sens à partir du sens corporel peut aussi s'effectuer par "reflètement" (comme dans "le sens se faisant", le focusing, etc.).

Je propose d'en discuter au prochain séminaire.

J'ai souligné dans le paragraphe 2 l'approche du focusing très personnelle de Pierre, une approche et une utilisation psychophénoménologique, au service de nos buts de recherche. En bref, nous apprenons à discriminer en nous le « sens corporel » pour l'utiliser comme critère

de justesse (outil), à accueillir sa transformation, sa sémiotisation, sa mise en mots pour l'étudier et étudier cette transition (objet de recherche).

Nous n'avons pas fait de façon systématique les temps d'écriture comme l'an dernier ni les évocations de début de journée. Maintenant, je me rends compte que cela m'a manqué, surtout les évocations de début de journée, mais rien ne m'a empêchée de m'en faire quelques unes en privé, le soir ou le matin. Et j'en ai vu qui prenaient le temps d'écrire. J'aurais cependant préféré, pour ma part, des B muets ou le groupe contenant à mes côtés, autour de moi.

Liberté et autonomie là aussi.

Je pense que le moment est venu de mettre un peu d'ordre dans tout ce que nous avons découvert depuis que Pierre nous a lancés dans cette belle aventure passionnante avec l'article *Phénoménologie de l'expression du sens à partir des travaux de Marc Richir* (Expliciter n°47, décembre 2002). Pierre introduisait ainsi un texte de Marc Richir :

Un des thèmes qui m'a toujours paru essentiel à l'explicitation, est celui de la mise en mots, du moment où m'apparaît à travers le réfléchissement de mon vécu passé, tel ou tel événements, telle ou telle propriété, tel ou tel état-de-chose, que je vais chercher à nommer, à catégoriser. Ce moment de la mise en mot est mystérieux, pourtant il fonde la possibilité même de la verbalisation descriptive, de l'invention de nouvelles catégories, de nouvelles dénominations. Les livres récents de Richir (ici il s'agit d'un extrait de « L'expérience du penser, 1996, Millon, mais il y a aussi entre autre Phénoménologie et institution symbolique, 1988, ou Phénoménologie en esquisse, 2000, L'idéalisation de la réalité, 2002) travaillent de différentes manières ces passages. L'accès n'est pas facile, mais je ne résiste pas au plaisir de vous faire goûter cet extrait aventureux.

P. Vermersch

Et je retrouve dans le texte de Marc Richir le passage que j'avais en tête à certains moments à Saint Eble, dans un souvenir quasi évanescent ; il répond en partie à la question qui n'a pas manqué de se poser, toujours la même question : est-ce que ce que je décris était déjà présent ou est-ce que je le fais exister en le décrivant ? Question indécidable. En effet, lorsque j'agis je modifie l'état ; ce que j'observe et décris est un état modifié. Y aurait-il un moyen de savoir ce qui s'est passé au moment où on ne le savait pas ? Richir répond d'une très belle façon :

Cette « idée », par ailleurs, « nous vient » à l'esprit sans que nous l'ayons proprement cherchée, mais cela ne veut pas dire qu'elle nous fonde dessus comme d'un ciel intemporel (c'est là l'interprétation classique de la philosophie) puisqu'elle requiert précisément de nous d'être dite, déployée, pour que nous sachions ce qu'elle « est ». Elle surgit donc avec un horizon de futur, qui est le futur de la parole, mais ce futur ne peut s'accomplir tout seul, puisqu'il nous requiert, demande que nous déployions la parole. Cependant, il faut s'entendre sur cette requête : si cet horizon de futur, que l'on peut nommer pro-jet de sens, et qui est déjà amorce de temporalisation, n'est pas là tout seul, c'est que nous en savons déjà suffisamment de sens, à travers la « faible » idée que nous en avons, pour que ce « savoir » demeure, au long du déploiement à accomplir, comme exigence et mesure de la fidélité au sens : cette « idée », je viens tout juste de l'avoir, et c'est elle précisément que je dois dire dans le futur ; elle pèse donc aussi depuis un horizon qui est déjà de passé, sur ce que j'ai à faire, comme ce sens, dans le futur. C'est dire que l'« idée » du sens, avec son horizon de futur, revire aussitôt elle-même en son horizon de passé, ce revirement étant pointé par l'expression « je viens tout juste de l'avoir » ; et que, ce qui fait question, précisément, est l'immédiateté de ce revirement où le sens, en réalité, s'éclipse comme en un instant insaisissable, dans le battement incessant des horizons de futur et de passé. Il

n'empêche que l' « idée » paraît par là comme aussitôt fissurée entre ces deux horizons, et qu'en ce sens, elle est bien l'amorce de sa temporalisation, donc déjà temporalisation, et que cette amorce, elle-même en éclipses avec l' « idée » entre son surgissement et son évanouissement (sa fuite) inopinés, ne deviendra temporalisation proprement dite que si la fissure s'élargit, et en quelque sorte, se « stabilise » dans ce qui doit être la présence du sens se faisant.

Nous retrouvons le « déjà » et « pas encore » dont parle Lynn Preston.

Quelle aventure en effet, nous avons rencontré en chemin le sens se faisant, l'idée-graine et la graine de sens, l'émergence du sens, la pensée sans langage, la passivité, le focusing, le sens corporel, la sémiose, le reflètement (avec dans le lointain le témoin, les co-identités). Ce qui me paraît commun à ce nouvel objet de pensée (ces nouveaux objets de pensée ?), c'est qu'ils recouvrent la mise en mot de quelque chose qui est en moi, qui se manifeste à moi, qui me fait agir ou penser, et que je ne sais pas dire ; pourtant dès que je le prends comme objet attentionnel, je le transforme, je l'amplifie, je le sémiotise, je lui donne une forme langagière. Cet objet de pensée devient objet d'étude.

L'aventure continue...

Je propose de discuter des liens entre les différents concepts cités au prochain séminaire.

*Mes yeux traversent le petit feuillage
et je laisse venir mes ressouvenirs de la Bergerie,
du grand groupe sur les chaises blanches,
de mes partenaires de travail
et de tout ce qui a fait cette université d'été,
la même et différente pour chacun de nous,
si difficile à décrire pour ceux et celles qui n'y étaient pas.*

*Un nouveau palier vient d'être franchi.
Comme l'a dit Pierre au moment de la régulation,
« Nous sommes tous à égalité devant l'obstacle à franchir, tous au pied du mur ».*

Actualité :

Le livre de Pierre est parti chez l'éditeur (PUF) quelques jours avant l'université d'été et sortira en janvier/février 2012 sous le titre, (maintenant accepté par l'éditeur), de : « *Explicitation et Phénoménologie* ».

A la Frange de la Conscience

Contribution de Gendlin à l'exploration de l'implicite

par *Lynn Preston*²⁶

Introduction

Au cours de ces dernières années, nous avons assisté au développement de l'intérêt pour la dimension implicite de l'expérience, c'est-à-dire pour ce qui est dans un certain sens connu, mais pas encore disponible à la pensée réflexive ou à la verbalisation. Des expressions telles que « savoir relationnel implicite », « expérience non formulée », « inconscient pré-réflexif », « horizon d'expérience », « processus sub-symbolique », « savoir incarné », et « le connu impensé » émergent de pratiquement toutes les écoles de pensée dans le domaine de la psychanalyse, des sciences cognitives et des recherches sur le jeune enfant. Chacun de ces concepts contribue par sa perspective spécifique à développer notre compréhension de ce domaine vital d'expérience. Dans cet article, je souhaite présenter une conceptualisation de l'implicite en tant qu'expérience « à la frange de la conscience » (awareness), expérience qui se situe juste en dessous de la surface de la conscience (consciousness). Je me centrerai sur le concept qu'Eugène Gendlin a développé sous le nom de « sens corporel I » car il vient nourrir et enrichir cette exploration.

Pourquoi cette étude de l'implicite prend-elle actuellement cette importance ? Pourquoi autant de nos présentations et publications en ²⁷ parlent-elles des aspects de l'implicite (voir Beebe, et al. 2005 ; Lyons-Ruth, 1999 ; Burtman, 2005 ; Fosshage, 2005 ; Knoblauch, 2005 ; Stern (2004). Qu'est-ce que tous ces termes ont en commun ? En quoi une attention portée à ce domaine de l'implicite est-elle utile à l'interaction d'instant en instant avec nos patients ?

Le souci constant de rendre conscient l'inconscient a toujours été la condition sine qua non de la psychanalyse, mais récemment notre compréhension et nos attitudes au sujet de l'inconscient ont été révisées radicalement. Nous ne considérons plus ce qui est hors conscience comme formé d'entités tapies dans un réservoir sombre et caché. Comme nous sommes traversés par des courants post-modernes tels que la théorie des systèmes dynamiques non linéaires et la théorie du chaos, nos concepts qui traitent de l'inconscient sont devenus progressivement moins « chosifiés ». Il y a quelque chose de fascinant dans la complexité de la conscience – sa continuité et sa discontinuité, sa nature relationnelle, sa disponibilité et son indisponibilité. Nous devenons encore plus conscients du fait que le développement, en psychothérapie, n'est pas tant une affaire de contenu que nous aurions à connaître qu'une aventure commune pour arriver à connaître, à se sentir connu et connaissable – une capacité à se rendre disponible au processus de connaissance, ceci à de multiples niveaux. Peut-être la recherche de ce qui est juste en deçà de la conscience immédiate est une manière d'explorer la nature de la

²⁶ Publié avec l'accord de l'auteur et traduit de l'anglais par Danièle Cordon et Sylvie Schoch de Neuforn.

²⁷ Traduction usuelle de « felt sense », qui pourrait aussi se traduire par « sens ressenti ». (NDLT) Psychologie du Self

conscience elle-même. Peut-être que comprendre ce qui se passe à la « lisière de la conscience » est justement ce qui est le plus pertinent dans notre travail quotidien avec nos patients. En tant qu'héritiers de Kohut,²⁸ nous cherchons à nous accorder à l'expérience nouvelle qui est juste à ce moment-là en train d'émerger à l'horizon de la conscience immédiate (Stolorow, et al. 200 ?). Nous cherchons à étendre notre conscience dans la direction du savoir implicite, de ce que l'on prend pour acquis. Nous voulons être comme des poissons devenant conscients de la mer.

Comprendre le rôle de l'implicite permet de porter un regard nouveau sur la nature de la réponse empathique qui est au cœur de la pratique de la thérapie en Psychologie du Self. L'accordage empathique peut être la voie royale qui mène à l'implicite. L'approche d'Eugene Gendlin et l'accent qu'il met sur le « sens corporel » montrent que c'est par notre ressenti corporel que nous accédons aux zones frontalières de la conscience. Je pense que l'intérêt récent porté au domaine de l'implicite peut offrir une nouvelle base pour travailler avec l'empathie. En effet, dans un monde postmoderne dénué de « perception pure » (Orange, 1995), l'usage de l'empathie comme outil objectif d'assemblage d'informations est très incertain. Cette ouverture pleine de promesses me mobilise particulièrement parce qu'en tant que clinicienne, ce que je trouve le plus aidant, c'est la façon dont je perçois et comprends les mouvements infimes au cours du développement de la thérapie. Ces moments-clé témoignent d'une connexion entre l'implicite et l'explicite ou, comme Bucci (2005) l'exprime, entre l'expérience sub-symbolique et l'expérience symbolique. Leeward définit la santé par la vitalité de ce lien implicite-explicite (Mitchell 2000 p.9).

Mes recherches psychanalytiques ont été stimulées par l'intérêt grandissant d'un nouveau paradigme de pensée – ce que je considère comme « la grande révolution » dans la psychanalyse. J'ai pris du plaisir à penser et écrire au sujet dont la façon dont le postmodernisme inspire notre travail (voir Preston & Shumsky, 2000, 2002, et 2004). Il me semble que chaque concept de la Psychologie du Self doit être revu à la lumière de ce que nous disent les modèles de pensée contemporaine à propos de l'influence mutuelle et de l'approche des systèmes. J'ai cherché à comprendre comment nous ancrons notre travail dans ce référentiel constructiviste. Quelle est la base épistémologique de l'accordage empathique, qui est l'organe central de la pratique dans la Psychologie du Self? Je crois que cette nouvelle compréhension de l'implicite offre non seulement une base élargie pour travailler avec l'empathie, mais aussi une nouvelle manière de penser ce qu'est l'empathie, qui transcende à la fois la séparation cartésienne entre corps et esprit, soi et l'autre, objectif et subjectif, et qui surmonte également les pièges inhérents au relativisme postmoderne.

La philosophie de l'implicite développée par Gendlin donne un éclairage étonnant à ces idées, elle apporte une perspective tant philosophique que clinique au débat. J'ai rencontré Gene Gendlin lorsque j'étais jeune thérapeute, il y a plus de 30 ans, avant que je ne devienne psychanalyste. J'étais captivée par sa manière novatrice, pénétrante et profondément aidante d'aborder la psychothérapie. Sa philosophie de l'implicite m'a nourrie de façon intarissable et toujours nouvelle, elle a été pour moi une source d'inspiration et d'enracinement tout au long de ces années. J'ai rencontré la psychologie du Self quelques années après que je me sois immergée dans l'approche de Gendlin, et c'est devenu également un point d'ancrage pour mon travail. J'ai passé de nombreuses années à enseigner ces ap-

²⁸ Il s'agit d'un des courants de psychanalyse américaine, à la suite des travaux de Kohut. Ses travaux abordent la question du narcissisme et de l'investissement de soi-même. La Psychologie du Self utilise l'accordage et l'empathie métaphorisante comme base du travail psychanalytique. La construction d'un "soi" est le fruit d'une co-création, à partir de la compréhension des systèmes d'interactions, ainsi que la symbolisation de ce qui est co-senti dans la relation thérapeutique.(NDLT) qui a senti de manière si fine l'importance de l'accordage empathique,

proches et à écrire à leur propos, et maintenant il s'avère que c'est pour moi une tâche incontournable d'exprimer clairement comment la philosophie de l'implicite et la Psychologie du Self s'emboîtent.

L'IMPLICITE : « présent » et « absent »

J'ai demandé récemment à ma mère, qui a 87 ans, ce que l'implicite voulait dire pour elle. « C'est quelque chose qui est là et qui n'est pas là . C'est clairement présent dans la situation, mais cela n'a pas été dit ou même pensé précisément » m'a-t-elle répondu. Je ne pense pas qu'il y ait simplement de l'omission, mais que c'est la limite de ce qui peut être mis en mot quand on essaie de lire entre les lignes.

L'implicite, c'est à la fois « déjà » et « pas encore ». Nous en sentons l'impact, et pourtant sa nature et son message restent ambigus. C'est comme le vent. Nous le « sentons », mais nous ne le « voyons pas ». Nous sommes dedans, ce n'est pas simplement quelque chose, un contenu, c'est un ressenti palpable, de nous-mêmes et du champ intersubjectif dont nous faisons partie. L'implicite est suffisamment grand pour abriter de nombreux contenus, dont certains sont probablement contradictoires. Il s'ouvre au moment où il se met en mots, en images et en pensées. Il appelle l'attention sur ce qui émerge, comme dans la métaphore de Stolorow à propos des horizons de l'expérience : « le ciel en s'éclairant prédit l'arrivée d'un nouveau jour ». L'implicite est assimilé au non-verbal, ou à « du verbal agi », c'est-à-dire à la dimension de l'affect dans la relation, (Beebe 05 p7). Le groupe de Boston Study of Change utilise le terme «savoir relationnel implicite » pour parler du domaine non-conscient des attentes relationnelles, de l'expérience interactive qui n'est pas symbolisée en mots ou images.

Donnel Stern parle de l'implicite comme une « expérience non formulée », c'est à dire « la forme non interprétée de la matière première de la conscience, expérience réflexive à laquelle peut finalement être attribué des interprétations verbales et de ce fait amenée à une forme articulée. » (Stern 97 p 37). Une alternative à la définition de l'implicite donnée par ma mère comme étant ce qui est « là et pas là » pourrait être : « une forme différente de là ». L'implicite est plus senti que pensé. À certains moments, on n'y fait pas attention, comme le papier peint de notre chambre d'enfant. A d'autres moments comme dans les « moments urgents (now moments) » de Daniel Stern, il exige une réponse. Il peut prendre aux tripes, ou pincer le cœur, ou brouiller l'esprit. Dans ces moments-là il est inévitablement, réellement, impérativement, là, présent.

Le langage de l'implicite est « évocatif ». Métaphore, poésie, art et gestuelle parlent directement à notre savoir implicite. Nous aimons l'expression artistique parce qu'elle a le pouvoir d'invoquer ce qui n'a pas encore été mis en mots ou images, et le faire émerger du chaos informe, pour être nommé, pensé et mis en processus. Toutefois l'implicite et ses métaphores sont toujours plus vastes que ce qui peut être réduit à une explicitation.

L'IMPLICITE DE GENDLIN

La philosophie de l'implicite proposée par Gendlin est un corpus théorique très vaste, élaboré et complexe. Son voyage philosophique a commencé par son intérêt non seulement dans les idées que les grands philosophes ont développées, mais également dans le processus par lequel ils ont découvert et créé des nouveaux termes et significations. Il voulait trouver le « point d'émergence », la porte d'entrée par laquelle la pensée créatrice s'introduit dans la conscience immédiate. Il voulait comprendre comment ces penseurs étaient capables de « puiser dans ce vaste domaine qui est à la lisière de la pensée ».

Bien qu'il ait été initialement philosophe, Gendlin a aussi été psychothérapeute au cours de la majeure partie de sa vie. L'une des caractéristiques de sa philosophie est qu'il utilise comme point de départ, ce qu'il rencontre de près comme point d'émergence en psychothérapie. Par le biais de son travail clinique il est devenu évident pour lui qu'« en psychothérapie on travaille...plus qu'avec juste des pensées et des émotions... Ce plus est ressenti de façon spécifique et peut nous guider pour mettre des mots et émettre des idées. » Ce plus, depuis ce vaste domaine à la lisière de la pensée, est ce que

nous essayons d'atteindre et auquel nous nous référons alors que nous tâtonnons pour trouver les mots justes pour exprimer « ce qui a besoin d'être dit ». La philosophie de Gendlin est une recherche sur la relation entre l'étendue de la connaissance implicite et le processus par lequel celle-ci est symbolisée par des mots et des images. Ce qui caractérise son travail, c'est l'étude de la réciprocité entre le sens corporel implicite et la formulation explicite – le « zigzag » comme il l'appelle.

« BEFINDLICHKEIT »²⁹, le ressenti comme état et le ressenti comme “disposition à”.

Dans son article « Befindlichkeit : Heidegger et la philosophie de la psychologie ³⁰ », Gendlin ré-interpète le concept de Heidegger de Befindlichkeit, une expression allemande courante se référant à une humeur, un ressenti, ou un affect, pour élaborer un concept qui sert uniquement à parler de la dimension implicite de vivre. Heidegger invente un terme maladroit équivalent en anglais à « How-are-you-ness » (qui parle du fait de se trouver dans tel ou tel état) pour créer une nouvelle notion qui ne peut être rendue par des termes déjà existants. Befindlichkeit est à la fois un état de ressenti et un ressenti par rapport aux situations. À la place d'un concept qui parle d'une entité, nous avons une nouvelle sorte de concept, un concept qui parle d'une relation – un « étant qui est sa mise en relation ». En d'autres termes, être dans une disposition à ressentir l'implicite est inséparable de la rencontre du monde. « Il n'y a pas de séparation, dit Gendlin, entre nous et ce que nous rencontrons ». Nos situations n'existent pas sans nous comme c'est le cas de notre livre » (communication personnelle)

1. Le concept utilisé par Heidegger pointe comment nous nous sentons dans des situations. Etre pour lui est toujours être au monde. Alors que ressentir est habituellement pensé comme quelque chose d'intérieur, ce concept se réfère à quelque chose à la fois intérieur et extérieur, mais avant qu'une séparation entre l'intérieur et l'extérieur ne soit faite (le ressenti d'évitement de Mack ³¹ était inséparable du contexte de la situation complexe dans laquelle il se trouvait).

2. Befindlichkeit contient déjà sa propre compréhension. Cette compréhension est un acte ; ce n'est pas juste une perception ou réception de ce qui nous arrive. En langage psychanalytique, nous organisons notre expérience même à un niveau infra-cognitif. (le sentiment d'évitement de Mack avait en soi sa propre compréhension du traumatisme de perte dévastatrice et de ce qui était nécessaire pour supporter cette perte).

3. Cette compréhension est implicite, pas cognitive dans le sens usuel. Elle est du pressenti ou du ressenti plutôt que du pensé et elle peut même ne pas être ressentie ou pressentie directement par l'attention. Elle n'est pas composée d'unités cognitives séparées comme des mots ou des images. Elle n'est pas encore définissable. « Le ressenti d'une compréhension ou d'une signification est implicite, tout d'abord dans le sens où il peut ne pas être connu du tout. Deuxièmement, la signification est implicite de façon plus intrinsèque ; implicite en ce sens qu'elle n'est jamais tout à fait équivalente à une unité cognitive quelle. Troisièmement, c'est une complexité holistique ... c'est d'une texture complexe ... » (Dire que le ressenti corporel de Mack était lié à une perte dévastatrice n'est qu'effleurer la surface des couches de complexité qui peuvent être là, présentes) 4. Heidegger dit que la parole est déjà impliquée dans tout sentiment ou toute tonalité affective, il l'est dans toute expérience humaine. La parole est la formulation de ce que l'on comprend ou connaît, mais cette formulation n'arrive pas d'emblée lorsque nous essayons de dire ce que nous sentons. Tout comme Befindlichkeit a toujours

²⁹ Befindlichkeit est parfois traduit dans les écrits d'Heidegger par disponibilité. (NDLT)

³⁰ Article publié sur le site http://www.focusing.org/gendlin_befindlichkeit.html Paru précédemment dans *Review of Existential Psychology & Psychiatry: Heidegger and Psychology* Vol. XVI, Nos. 1, 2 & 3, 1978-79.

³¹ L'auteur fait référence ici à un exemple qu'elle développera plus loin. (NDLT) qu'elle soit. Il y en a toujours un excès par rapport à elle.

déjà sa propre compréhension, elle a déjà toujours sa parole. (Le mot de Mack, « pardonner » s'avérait ne pas tout à fait « correspondre », « relâcher » était le mot qui a été « reconnu » par le *Befindlichkeit*.)

Dans le même esprit, Loewald fait remarquer que la distinction faite entre les phases de développement préverbaux et verbales est trompeuse. Il n'y a pas de domaine préverbal en tant que tel. On dira plutôt que le langage est une dimension intrinsèque de l'expérience humaine à partir de la naissance. (Mitchell 2000) Des théoriciens de la psychanalyse comme Stolorow, Atwood, Orange, et Donnel Stern ont relevé l'usage que fait Gendlin du terme utilisé par Heidegger, peut-être parce qu'il étend notre capacité à parler de la complexité de l'expérience implicite, multidimensionnelle et non-linéaire. C'est un terme qui dépasse notre habituel clivage entre intérieur et extérieur, soi et autre, esprit et corps, verbal et préverbal. Ce terme, *Befindlichkeit*, montre la nature holistique de ce niveau et en même temps son caractère d'intrication. Il rassemble en une unité le découvrir et le faire. Quand le moment thérapeutique est riche et vivant, l'analyste n'attribue pas de signification à l'évènement, la signification émerge d'elle-même depuis celui-ci. Il semble que la signification y était déjà inscrite, mais en même temps c'est un moment créatif – un moment où découvrir et créer ne sont pas deux choses séparées.

LE SENS CORPOREL – L'EMERGENT A UNE NATURE PALPABLE

Le projet de Gendlin de comprendre comment nous « puisons dans ce vaste domaine à la lisière de la pensée » est au cœur de sa contribution à la psychothérapie autant que de la philosophie. Tout en restant avec les études psychanalytiques traitant de l'implicite, l'intérêt de Gendlin s'intéresse à comment, en tant que thérapeutes et patients, nous pouvons trouver une voie pour accéder à ce « vaste domaine et l'utiliser ». L'une de ses observations les plus immédiatement utiles est que l'émergent a une nature palpable. De nombreux thérapeutes compétents savent et utilisent cette qualité mais ses mécanismes et implications théoriques sont souvent insuffisamment formulés. Lorsque nous sommes en accordage empathique, sur la même longueur d'onde, et que nous résonnons à l'expérience de nos patients, nous avons appris à être conscients non seulement des mots et de leur contenu ou même du langage du corps et de l'information non verbale, mais également de l'atmosphère, de la tonalité émotionnelle, du corporellement ressenti qui est présent dans le champ intersubjectif. Nous recherchons la réalité palpable de ce qui émerge – la connexion ressentie entre les mots et le domaine plus large de l'implicite. Nous réagissons à bien plus de fibres d'information implicite que nous pouvons réellement déchiffrer. Cette myriade de fils conducteurs d'une connaissance non articulée se croisant et interagissant simultanément, en nous et entre nous, impacte et est impactée par la situation.

Gendlin utilise le terme de « sens corporel » pour parler de ce qui émane de notre expérience profonde, de ce qui, de la connaissance implicite, est ressenti de façon palpable. Nous connaissons tous ce « ressenti » particulier qui nous vient d'un rêve au réveil alors que ne nous souvenons plus du contenu. Ou bien l'expérience d'essayer de se souvenir du nom de quelqu'un. L'ombre de ce nom est comme logée dans le corps. Le ressenti du nom est là, présent. Il y a un comme une énigme un mystère qui demandent à être découverts, et dont on sent qu'ils nous harcèlent. Ce ressenti nous guide quand nous nous demandons « est-ce Sally ? » et le ressenti d'une manière ou d'une autre dit « non ». « Est-ce Sue ? » d'une certaine manière nous savons que nous nous en rapprochons. Le sens corporel répond à notre demande. Gendlin dit : « ÇA répond ». Le poète cherche ce que sera la prochaine ligne de son poème. Il y a de nombreuses possibilités qui permettraient au poème de se poursuivre en disant ce qu'il cherche à exprimer. Mais il n'y en a qu'une seule soit la bonne.

Donnel Stern (1997) écrit : « Si nous faisons particulièrement attention, on a souvent la sensation de quelque chose venant avant le langage. Quoi que ce soit, cela ne peut être mis en mots, alors que parfois, après que cela soit fait, nous sentions que c'était déjà là. Nous sentons fréquemment que les mots

que nous utilisons « sont appropriés » à la forme de ce que nous voulions dire, ou ne le sont pas. Il y a toujours une vague forme signifiante, une proto-signification – qui précède ce que nous disons, et par laquelle nous mettons en jeu notre réussite à nous exprimer. » Cette capacité à vérifier la « forme signifiante » implicite de notre expression est l'évidence du point de vue de l'expérience qu'il y a quelque chose « là », à la frange de notre conscience immédiate – quelque chose d'incarné qui peut nous guider à trouver les prochains mots justes. Ce quelque chose est particulier et exigeant. Seuls ses mots à lui le satisferont. Quand nos patients sont visiblement en train de vérifier si leurs mots « collent » à leur ressenti, nous savons qu'ils parlent depuis leur accès direct à ce « vaste domaine à la lisière de la pensée ».

Mack était rongé par un conflit à propos d'une cérémonie en mémoire de son père mort lorsqu'il avait 10 ans et à laquelle il devait assister. Cela lui avait pris plusieurs mois pour qu'il ait assez confiance pour me dire que son père avait été une figure politique très connue. Mack avait aimé avec passion son père mais pourtant il disait qu'il n'avait « rien senti quand il était mort » - et qu'il avait refusé d'avoir quoi que ce soit à voir avec la foule de gens en deuil et la reconnaissance publique de la mort de son père. Il devint conscient qu'il en avait toujours voulu au public de détourner de lui l'attention de son père. Comme adulte, il avait tenu généralement secrète son identité en tant que fils de son père.

(M)—J'ai finalement pris part à la cérémonie en l'honneur de mon père. C'était vraiment une épreuve, c'était très compliqué. Je ne sais pas quel sens cela a eu pour moi, mais j'étais impatient de vous le dire. (Je m'assieds en avant en écoutant avec intensité. Je ressens comme de l'électricité dans l'air). En fait, les gens semblaient sympas. Ça semblait juste qu'une telle commémoration ait lieu. (avec un sourire ironique) : je ne les hais plus. Je pense que je leur pardonne.

(L.thérapeute) —Quelle surprise pour vous de voir que vous leur pardonnez!

(M) Mais ce n'est pas exactement leur « pardonner », c'est plus comme les « relâcher ». (Notez que c'est lui qui utilisait le mot pardonner, mais après vérification, « relâcher » correspondait mieux et permettait de poursuivre le processus)

(L) Les laisser partir ?

(M) Oui – quelque chose comme les laisser partir. Mes amis me disent que j'avais l'air très heureux à la cérémonie, et j'imagine que je l'étais ! J'étais réellement heureux ! (après une longue pause). Après j'étais incroyablement triste. Je n'ai jamais ressenti cette sorte de tristesse avant.

(L) Est-ce présent maintenant ?

(M) Oui (il est maintenant prêt à pleurer). Je sens une douleur que je n'ai jamais sentie auparavant. Finalement j'ai participé à la mort de mon père. Cela me semble si étrange... toute ma vie j'ai refusé – je l'ai évité et j'ai évité sa mort. Ce sentiment d'évitement a toujours été présent. Ça a donné forme à toute ma vie. Je l'ai toujours su d'une certaine manière ou d'une autre, mais jamais je ne l'avais « remarqué ».

Alors que Mack commençait à se centrer sur le « sens corporel » de l'évènement, moi aussi j'ai senti quelque chose émerger. Ses mots étaient hésitants, mais choisis avec attention. J'étais suspendue à l'apparition de chaque nouvelle phrase. C'était comme si lui et moi étions tous deux en plein travail d'accouchement – un nouveau vécu de ce qui jusqu'à maintenant n'avait pu être. Quand il dit « j'ai finalement participé à la mort de mon père », c'était comme si chaque mot était tiré de « ce vaste domaine de l'implicite ». Je pouvais presque toucher les rivages aux intrications multiples et complexes de ce vaste savoir implicite. Les nuages s'étaient déchirés et un espace largement ouvert et en même temps d'une riche texture était apparu. J'avais la sensation d'être une sage-femme bien que je n'aie pratiquement rien apporté au niveau d'un contenu verbal. Le sentiment « d'évitement » de Mack était puissant, prégnant, palpable, et pourtant il n'avait pas été reconnu auparavant. C'était implicite. Gen-

dlin appelle cela « un nouveau état ». Mack se rend compte qu'il était toujours dans l'évitement de la mort de son père mais ce moment a donné naissance à une sorte de savoir complètement nouveau et une expérience de soi complètement nouvelle.

TRAVAILLER AVEC LE SENS CORPOREL – TOUCHER L'IMPLICITE

1. Solliciter l'émergent – inviter le sens corporel

Gendlin utilise le terme « focusing » pour parler du dialogue entre le penser, l'explicite, le niveau symbolique, et le ressenti, l'implicite, le niveau sub-symbolique. « Focusing » est son expression pour le zigzag, le mouvement d'aller et venue nécessaire pour aller de l'un à l'autre des deux domaines. L'un va à la lisière de la conscience et pêche les mots spécifiques et images qui ont le pouvoir d'« accrocher » l'impensé connu, le faisant ainsi émerger de la mer immense de l'implicite.

Certains moments thérapeutiques, comme avec mon patient Mack, sont déjà au niveau du sens corporel. À d'autres moments, ce niveau est évité, dissocié, ou généralement indisponible. Donnel Stern parle d'un « refus non-conscient de nommer » l'informulé. Dans ce cas, le thérapeute a à solliciter le sens corporel.

Mary, que je supervisais, n'avait besoin que d'une brève invitation pour entrer dans ce niveau. Mary, une nouvelle étudiante du le programme de formation de Psychologie du Self que je co-dirigeais s'exprima de manière curieusement hésitante et abattue alors que nous commençons la séances. « Je repense à notre programme », dit-elle. Elle expliqua qu'elle était préoccupée par l'accent que nous mettions sur les nouveaux développements de Psychologie du Self alors qu'elle n'en avait jamais étudié les bases. « Je n'ai pas les bases en Psychologie du Self. Je ne sais pas vraiment ce que c'est qu'un Self. Je ne comprends pas comment il se détraque ou ce dont il a besoin pour se développer. J'ai lu des exposés de ce qu'a dit Kohut, mais je ne vois pas vraiment ce qu'ils signifient car je n'ai pas lu Kohut. » Je lui demandai d'en dire plus sur son expérience, je la rassurai sur le fait que le langage deviendrait plus familier, lui expliquai un peu la manière de penser du « nouveau paradigme », je lui proposai un livre récemment publié sur les bases de Psychologie du Self, et me montrai d'accord sur les limites de notre programme de soirée sur deux ans. Bien que nous fassions toutes deux de notre mieux, la-séance semblait tourner en rond et elle avait toujours cette expression préoccupée et hésitante sur le visage. Je commençais à sentir que je gaspillais sa séance et que le temps de formation que je lui donnais était inadéquat. J'admirais sa ténacité à insister sur le fait qu'elle avait besoin de « vraiment » connaître Kohut avant que quoi que ce soit ne puisse faire sens. Comme il ne restait que quelques minutes avant la fin de notre séance, je voulus introduire un changement et aller plus profondément dans le niveau implicite. Je suggérai sur un ton plus lent et plus doux : « On pourrait peut-être parler de la façon dont vous ressentez tout cela. » Elle leva les yeux avec un sentiment de soulagement. « Il me manque les bases » dit-elle. Et comme si le mot « base » avait pris une signification totalement nouvelle, elle continua. « Oui, c'est une « base » qui me manque. Comme s'il n'y avait pas de place pour que je puisse enfoncer mes racines. Le programme a comme une surface de glace. Je n'arrive pas à aller en dessous. Je ne peux pas pénétrer sous cette peau glissante ». Elle baissa les yeux, lisant quelque chose à l'intérieur d'elle-même. « J'ai besoin de quelque chose de solide mais pas bétonné. Cela doit être perméable, comme de la terre ». Maintenant elle parlait avec ses mains et son visage était vivant, en mouvement. Une nouvelle image était en train d'émerger. Puis, avec un grand sourire, elle dit, « J'ai besoin de faire grandir un nouveau Self thérapeute. Oui c'est ça. J'essaie de me redévelopper et je crois que c'est ce qui m'a attiré vers Kohut ». Elle soupira puissamment. « N'est-ce pas ce dont justement Kohut parle? Faire grandir un nouveau Self ? C'est la raison pour laquelle je veux « vraiment » connaître Kohut. C'est vraiment intéressant n'est-ce pas ?

C'est frappant de voir comment la qualité du discours change de façon sensible quand on va chercher le sens corporel et qu'on le met en mots. Bien que le contenu de ce qu'exprime Mary soit toujours son

besoin de plus d'enracinement dans la pensée de Kohut, nous avons commencé par tourner autour du problème, à élucubrer dessus, pour finalement arriver à la satisfaction d'un chemin expérientiel enrichissant. Quelque chose de bien vivant se faisait jour pendant que les images s'ouvraient à des significations nouvelles. Nous avons toujours le même problème pratique d'un manque de place dans le programme pour un cours dédié à Kohut, mais les ressentis et en conséquence la situation se sont modifiés quand nous avons pu entrer à ce niveau-là. Le problème est devenu plus global et s'est transformé en un défi bien plus excitant : « faire croître un nouveau Self ». Ce sens élargi s'est accompagné par un réel changement de tonalité affective qui apportait une nouvelle vitalité à notre séance. Au lieu de la seule frustration face à quelque chose de manquant, il semblait que toutes deux étions impatientes de voir l'aide que Kohut pourrait apporter dans cette aventure. Mon invitation à parler depuis le niveau de ressenti a favorisé le changement et le langage est devenu métaphorique et imagé, ce qui rendait vivant les liens entre les mots et ouvrait à une signification implicite plus profonde. Cette façon de faire le lien était une mise en acte de la croissance de son nouveau Self.

Alors qu'elle parlait, Mary dit qu'elle n'aurait jamais pensé « parler comme ça » (aller au niveau du sens corporel) si je ne l'y avais pas invitée. Cela ne lui serait même pas venu à l'esprit. Mary est quelqu'un qui a la capacité de se connecter facilement à son expérience du moment. C'est comme si j'avais eu peu d'effort à fournir, mais cette petite invitation qui m'a incitée à changer de niveau a permis ce mouvement décisif. Quand ce niveau est inaccessible cela demande beaucoup plus d'effort pour permettre cette connexion. Une interprétation psychanalytique est utile, pas en raison de la sagesse supérieure du thérapeute, mais parce qu'elle met sur le chemin de cette connexion.

Souvent nos remarques interprétatives sont utiles précisément parce qu'étant totalement fausses, elles peuvent permettre au patient d'aller chercher la signification qui sonne juste, ce qui n'aurait pas pu, en d'autres circonstances, s'extraire de la connaissance implicite. Bucci et Freedman posent la question : « Les interprétations sont-elles des agents du changement, ou créent-elle un certain état de conscience pour le patient qui leur permet de nommer ? Nommer, au sens le plus large du terme implique toujours un surplus de signification. Nommer, verbaliser une expérience du préconscient implique sa découverte et « un petit quelque chose en plus » selon les termes évocateurs de Fenechel » (Freedman et Bucci, 1983 p 363).

Il me semble que cet état de conscience dont on parle ici est cet état d'ouverture et de perméabilité qui permet à l'attention d'aller et venir entre des niveaux symboliques et sub-symboliques, générant le « plus » de significations nouvelles qui ne cessent d'évoluer. De bonnes interprétations fonctionnent pour faire apparaître cet état de conscience. Des psychanalystes ont récemment mis l'accent sur les manières non-interprétatives de rendre cette relation vivante. Les quelques exemples qui me viennent à l'esprit mettent l'accent sur les expressions de la subjectivité de l'analyste qui aident à amorcer le processus d'expérience du patient ; on peut faire des parallèles entre une improvisation théâtrale réussie et des interactions psychanalytiques vivifiantes ; on met l'accent sur les variétés de mises en acte comme point central du processus thérapeutique.

2. *Approcher la lisière floue de l'expérience*

La métaphore d'une lisière³² de l'expérience donne une image du point de rencontre de deux dimensions – une frontière entre ce qui est connu et ce qui est inconnu. Cela a été utilisé par de nombreux écrivains en psychanalyse : Ogden – la « limite première » ; Ehrenberg – « la lisière intime » ; Knoblauch – « la frange musicale » ; et Tolpin – « bordures fluctuantes ». La lisière floue de Gendlin parle de l'expérience globale du point de rencontre entre les processus implicites (sub-symboliques, non formulés, non conscients) et explicites (symboliques, formulés, conscients). Cette limite est par nature imprécise. Nous savons que nous sommes en train de la rencontrer quand nous atteignons la limite de notre pensée avec une sensation de flou et d'excitation impatiente qui appelle à aller

³² Selon les endroits dans le texte, edge pourra être traduit par lisière, frange, bordure ou frontière.

plus loin. Donnel Stern (1997) écrit : « L'expérience informulée, c'est l'état d'instant-en-instant de flou et de possible duquel émerge l'articulation avec l'instant suivant... Cela fait partie de la matière première qui peut être utilisée pour la construction de l'expérience de l'instant suivant ». Il en parle comme « d'un état nouveau de non-savoir, une sorte de confusion –une confusion porteuse de façon palpable de possibilités nouvelles, peut-être du confus qui intrigue, mais néanmoins du confus ou de l'énigmatique» (p37).

Le confus ou l'énigmatique est caractéristique de « la lisière floue de l'expérience » qui constitue ce que Gendlin appelle le « point d'émergence ». C'est la « sensation d'une tendance qui cherche à s'actualiser », ou comme Stern le nomme, «un vague proto-sens» (p. 74), qui doit être recherché, ressenti directement, ouvert et nommé pour en faire une expérience pensable et dont on peut se souvenir. Quand nous portons notre attention à cette frange, nous nous apercevons que nous ressentons sa présence profondément et pour ainsi dire corporellement. Nous pouvons également la reconnaître par la nouveauté de la parole qui en émerge, la façon non-linéaire qu'elle a de se présenter et qui signale que l'on y est (comme dans l'exemple de Mary). Reconnaître ce niveau implicite de l'expérience nous met dans l'attente, la recherche, et ouvre à de nouvelles boucles d'exploration. Cela nous signale que nous avons à encourager nos patients à suivre ce qui est là, prêt à émerger.

Ce « flouté » qui signale la frange de l'implicite n'est pas du tout arbitraire, vide ou sans fondement. Il a en fait sa propre exigence de précision : une accroche verbale exacte ou imagée. Le caractère vague, non ajusté (sloppiness)» dont nous parle Daniel Stern et qui résulte à coup sûr de « l'interaction de deux modes de conscience travaillant sur un mode touché-raté-repris-élaboré » (Stern, 2004 p 156), est de mon point de vue guidé par cette précision. Le processus thérapeutique est une sorte de jeu spontané mais ordonné – à certains moments coordonné avec grâce, et à d'autres moments trébuchant – mais son succès se mesure à la découverte d'un sentiment réel de « justesse », ou « d'adéquation». Dans ces moments-là, quand le patient se situe bien à la frange de ce qui n'est pas encore clair, il y a dans la séance une tranquillité confiante dans ce qui peut venir,— l'impression de naviguer par temps clair—, marquée par un sentiment de curiosité et d'ouverture à l'étonnement.

3. Une autre manière d'écouter – Ecouter ce qui annonce le sens corporel

a) Ouverture active.

Etre à l'écoute du sens corporel, c'est aller vers un assouplissement des frontières entre les domaines de l'implicite et de l'explicite. Le thérapeute se rend réceptif et accueille cette zone floue et celle de son patient. L'importance majeure de la capacité qu'a l'analyste à écouter ses propres émergences intérieures a fait l'objet de nombreux écrits sous aspects différents et en des termes différents. (Bucci, 2001 ; Aron 2000) Donnel Stern se réfère à la nécessité d'avoir un « esprit préparé » qui ouvre à la « curiosité », une « attitude d'ouverture active » (P70). Il dit que cette sorte d'écoute non linéaire « signifie que plutôt que d'utiliser un faisceau d'attention centré, ou un projecteur pour rechercher quelque chose de l'expérience, ce qui semble d'une manière ou d'une autre déboucher sur du connu et du conventionnel, on permet aux possibilités implicites de l'expérience de se présenter dans la conscience » (1997, Pg 78).

b) A l'écoute des images et des métaphores.

La lisière de la conscience immédiate est l'espace de transition entre deux mondes. En tant que tel il a les caractéristiques des deux. Il utilise des symboles, mais les utilise d'une manière différente que dans son mode purement déclaratif. Bucci (2001) montre que le langage imagé a un rôle particulier dans le processus de communication des émotions – le « processus référentiel». Le passage par l'image est le pivot du processus référentiel, il symbolise le contenu sub-symbolique et permet la connexion aux mots. « Le but des analystes peut maintenant être annoncé de façon spécifique ... Intervenir de telle sorte que l'on active la production d'image dont manque le patient, pour permettre au processus de référence de poursuivre (p. 51).

c) A l'écoute avec le corps.

La qualité profonde du sens corporel est sa caractéristique première. L'implicite est une connaissance qui passe par le corps. Quand nous écoutons le sens corporel, notre corps enregistre les zones des significations complexes et inorganisées venant du champ intersubjectif. Notre corps est le lieu d'interaction entre ce qui se met en mots et ce qui se met en images. Le corps agit comme un radar branché sur le niveau implicite. Allen Schore cite Matthew qui parle du corps comme un « instrument sensible qui a la capacité de s'accorder à la psyché : il écoute sa voix subtile, scrute son silence pour chercher la signification qui s'y cache » (98 p. 17). Nous pouvons reconnaître l'entrée du niveau implicite sur la scène psychanalytique par le caractère incarné de ce qui est en train de se dire. Nous sommes « touchés » par ce qui arrive. Des thérapeutes savent que leurs patients sont « en contact » avec l'implicite quand leurs mots ont cette touche corporelle, palpable. Dans son article de 1992, « La Primauté du Corps », Gendlin parle du corps comme d'une « information environnementale ». « Essayons de penser le corps vivant », dit-il, « comme information et nouveauté ». Nous, psychanalystes, nous avons appris à tenir un discours inutile et désincarné que ce soit dans nos séances de thérapie ou quand nous théorisons.

Récemment, on s'est intéressé au « savoir du corps » ou à la nature corporelle de l'expérience (Sucharov). La philosophie de Gendlin est une expérience qui amène à faire une investigation utilisant cette information venant du corps.

4. *Faire émerger (lifting out) et générer la phase suivante (carrying forward)*

La lisière de la conscience immédiate – la limite de la pensée – est le seuil d'un énorme réservoir de possible. Le thérapeute extrait de ce réservoir, en s'appuyant sur son propre sens corporel, les pensées, ressentis, images et métaphores dont il sent qu'ils peuvent avoir le pouvoir de faire avancer le processus expérientiel du patient. Du point de vue de Gendlin, les interventions du thérapeute génèrent la phase suivante quand elles sont dirigées exactement sur le sens corporel que le patient est en train d'essayer de communiquer verbalement ou non. Gendlin (1996) dit : « chaque élément de l'expérience humaine contient en lui-même de manière implicite un mouvement potentiel vers l'avant » (p13). L'effort pour intervenir de telle manière que l'attention thérapeutique soit dirigée vers ce point d'émergence fait avancer le processus de formulation et permet également au patient de se sentir profondément compris. C'est notre manière fondamentale de faciliter de l'expérience de soi (Self-object).

5. *Vérifier auprès du sens corporel – « cela résonne »*

Le travail de Gendlin a commencé, comme nous l'avons précédemment indiqué, avec son étonnante observation du fait que l'on pouvait vérifier la justesse d'une formulation. Cliniquement, c'est la clef de notre capacité à travailler avec le sens corporel. Après avoir fait une interprétation, ou introduit mes propres pensées ou ressentis dans l'interaction thérapeutique, je regarde attentivement la réaction de mon patient tant au niveau symbolique qu'au niveau sub-symbolique. Je veux connaître aussi exactement que possible quel effet cela produit, pas seulement au niveau explicite, mais aussi au niveau implicite. Cette vérification permet non seulement de suivre le processus, d'ouvrir la voie à l'articulation suivante, mais elle fait aussi partie intégrante du développement d'une nouvelle façon d'être en relation.

6. *Identifier les instants de reconnaissance affective ou les « mouvements intérieurs (shift) »*

Quand le sens corporel s'est formé, guidé par des images et un langage métaphorique nouveau, une expérience nouvelle émergente se déploie habituellement pas à pas en petites avancées subtiles menant parfois à une révélation (un « aha ! »), une expérience de surprise et d'évidence. À chaque pas il y a quelque chose qui est donné, ou bien un soulagement est ressenti. C'est accompagné d'un soupir, ou d'un sourire, ou de larmes, ou simplement d'un ressenti d'achèvement ou justesse. Gendlin appelle cette expérience palpable de déclic le « ressenti du mouvement intérieur (felt shift) ». Souvent, ces-

mouvements intérieurs ont du mal à se produire, ils sont précédés de faux départs et de mauvaises orientations. Parfois c'est laborieux, on doit utiliser douceur et patience pour qu'ils aient lieu. Comme dans le cas des naissances, il est bon d'accueillir, de reconnaître, de nommer et de prendre soin de ces mouvements intérieurs. Bucci (2001) se réfère à ces étapes de développement comme l'achèvement d'un « cercle de communication émotionnelle ». (p 63).

L'INTERACTION D'ABORD – LE « NOUVEAU NOUS »

Le concept « d'interaction d'abord » de Gendlin dans son sens philosophique le plus large parle de la nature du vivant comme étant, de manière inhérente, interactive. L'individualité est émergence – un processus plutôt qu'une entité. Cette pensée est proche de la théorie du champ intersubjectif, qui affirme que la vie est toujours co-découverte.

Comme le souligne Gendlin (1996) : « Etre-dans et être-avec (les situations, le monde) ne sont pas de simples caractéristiques de l'humain. Elles sont ce que c'est que d'être humain. Elles sont « l'être » de l'humain (p15). Plus précisément, « les mots, les actes, les réactions des autres personnes, tout cela fait avancer le processus de l'expérience, et c'est cela les humains : des organismes interactifs doués de sensations ». Dans le langage psychanalytique, nous ne sommes pas des esprits isolés, mais le courant de l'intersubjectivité humaine. La psychothérapie est alors un nouvel « inter-être », une nouvelle appartenance, une nouvelle façon d'être vivant, un « nouveau nous ».

La question qui se pose aux théoriciens et aux cliniciens est la suivante : « comment cultivons-nous ce « nouveau nous », cohésif, génératif et résilient, qui permet la transformation ? » Daniel Stern, (2004) parle de ce qu'il nomme « le processus de cheminement à deux » pour décrire les aspects du développement du « nouveau-nous ». « Cheminer à deux » nécessite d'avoir besoin être connu et d'établir un contact intersubjectif (p. 151). Le « moment de rencontre », expérience avec un autre qui est « personnellement chargée », comme quelque chose « que l'on traverse », crée un « voyage de sentiments partagés (p. 172) ». Comme le dit Lyons-Ruth (1999) : Des moments de réorganisation doivent comporter une rencontre intersubjective d'une nouvelle sorte, qui a lieu dans une ouverture nouvelle de l'espace interpersonnel, permettant ainsi aux deux participants de devenir des agents l'un pour l'autre d'une manière nouvelle ». (p. 611).

La plupart des écrits à propos de l'implicite mettent l'accent sur l'immédiateté et la nature directe de la relation.

C'EST LE FAIRE DANS LE DIRE QUI FAIT LE CHANGEMENT

Dans la littérature psychanalytique courante sur le travail avec l'implicite, il y a grand débat au sujet du rôle de l'explication. Daniel Stern objecte : « La psychanalyse est tellement orientée sur l'aspect de l'expérience reconstruite verbalement que l'aspect phénoménal se perd. Tout dans le traitement cherche les faits. C'est comme si les fonctions intellectuelles et linguistiques opéraient sur ce qui pourrait arriver ou ce qui est vraiment arrivé, mais jamais sur ce qui est en train d'arriver. (Stern, 04 p140). Il continue en disant : « nous voyons maintenant la thérapie, même la psychanalyse, comme reposant essentiellement sur l'action menée dans le domaine l'implicite, même lorsque nous parlons et écoutons (p 146).

Nous serions tous d'accord sur le fait que quand une thérapie est seulement au niveau des constructions verbales, il ne se passe rien d'intéressant. Toutefois, comme Stern le montre, parler est une façon primordiale de poser un acte de relation les uns avec autres (et avec nous-mêmes, dans ce cas). Ce qui est thérapeutique, ce n'est pas fondamentalement le contenu de ce que nous disons, mais l'action – le faire dans notre dire.

La thérapie, ce n'est pas alors un parler à propos de, mais un vivre vers le dehors, ou un vivre par delà. C'est la création d'une nouvelle expérience relationnelle inspirée par de nouvelles possibilités – de nouvelles attentes de soi et d'autrui. Gendlin utilise l'exemple d'un client qui se plaint : « Personne ne me comprend. Personne ne m'écoute ! » Si le thérapeute dit : « mais moi, je ne vous écoute pas et je ne vous comprend pas ? » alors l'expérience thérapeutique devient une répétition de la vision négative du client, parce que le client vient juste de dire que « personne ne comprend ». Si, par ailleurs, le thérapeute répond en disant quelque chose comme : « Il n'y a donc pas de compréhension et de réelle écoute, même ici avec moi », alors cette interaction est porteuse d'une nouvelle expérience.

Jill vint me voir après avoir vécu des mois de rage douloureuse et de confusion. Elle m'expliqua qu'elle était finalement partie de chez sa thérapeute après des années de batailles continues résultant des confrontations insistantes de sa thérapeute qui inévitablement dégénéraient en bagarres stériles. Jill avait le sentiment qu'elle se « battait pour sa vie ». Finalement elle quitta sa thérapeute quand celle-ci la menaça de la signaler aux autorités si elle ne faisait pas vacciner son bébé. J'écoutai tous les détails de cette relation tourmentée, lui faisant des reformulations au niveau du ressenti. Je sentais son combat pour sortir à nouveau de son désespoir, de sa honte et de sa rage. À la fin de la séance je lui dis : « Je suis touchée par votre courage d'oser venir ici – de me raconter tout ça à moi, une autre thérapeute. À ma surprise elle dit avec un regard abattu : « je suis désolée, je ne pense pas pouvoir travailler avec vous ». « Comment cela ? » demandai-je en ressentant quelque chose de complexe et pâteux. Je n'avais aucune pensée claire mais un mélange de quelque chose comme : « Est-ce que cet effort courageux pour faire à nouveau confiance va se terminer ici ? Pourquoi ? » Elle dit avec une espèce de sourire légèrement provocateur : « Vous êtes trop gentille – je ne peux vous faire confiance. » Je ressentis une espèce de « déclic ». Comme le processus de l'instant non linéaire dont il est question dans le livre à succès « Blink ». Je ressentis le nœud dans lequel elle était et nous étions. Je ressentis quelque chose de ce qu'elle demandait implicitement. Je me sentis soudainement claire bien que je n'aurais pu dire exactement ce qui m'apparaissait clairement. « Peut-être que je ne vais qu'aggraver les choses, » dis-je avec un sourire, « mais je dois dire que je suis étonnée que vous puissiez me dire cela à notre toute première rencontre ». Son visage s'illumina et elle rit : « Vous savez mettre les choses en perspective. Je pense que vous aller m'en donner pour mon argent. Je vous verrai la semaine prochaine ».

Cette interaction était une improvisation, qui ne laissait pas le temps de la réflexion. Notre dialogue était action. Qu'étions-nous entrain de mettre en acte ? Quel effet avait mon discours ? Rétrospectivement, la clarté que j'ai ressentie quand elle a dit que j'étais trop gentille incluait ma compréhension de son besoin de s'affronter. Malgré tout, ce n'est pas ce que j'étais en train de penser à ce moment-là. J'ai ressenti que nous rencontrions un dilemme qui nécessitait un contact léger, et que nous étions bien assorties. J'ai perçu une invitation à jouer. Ma réponse traduisait cette reconnaissance, et mon accueil du défi. Il aurait pu se faire que ma réponse exacerbe la situation parce que je faisais encore ce qu'elle disait ne pas être en capacité de gérer – « être gentille ». Mais le faire aurait agrandi le fossé entre nous. En l'occurrence, ce bref échange nous donna à Jill et à moi-même l'occasion d'initier une nouvelle manière d'être en relation – une relation dans laquelle la confrontation dont elle avait besoin pouvait aussi être respectueuse des nouvelles pousses de vie qui s'efforçaient de percer. Si j'avais répondu à la phrase de Jill « vous êtes trop gentille » par une interprétation comme : « il semble que vous ayez des difficultés à tolérer que les gens soient gentils avec vous ». Ou : « peut-être que vous êtes en train de me pousser aussi au conflit? », le dire aurait été orienté vers la prise de conscience, mais le faire serait tombé dans le même jeu de pouvoir qu'avec son thérapeute précédent.

CONCLUSION

La théorie et la pratique psychanalytiques sont plus que jamais concernées par la question de comment on peut faciliter une nouvelle expérience. Comment le contact thérapeutique à raison d'une heure ou deux par semaine a le pouvoir de transformer l'expérience de vie ? Quelle est la nature de la générativité et de la créativité mise en jeu dans cette façon spécifique d'être en relation? L'étude de l'implicite donne des éléments de réponse à ces questions, aux niveaux macro et micro.

Au sens large, nous voyons qu'il y a un siècle, le concept de Freud de l'inconscient a ouvert la voie à une compréhension complètement nouvelle de ce qu'est être humain, avec les aspects très mystérieux des motivations souterraines. Maintenant, au début du 21^{ème} siècle, comme nous nous bagarrons avec les défis du postmodernisme, le résultat des travaux recueillis concernant domaine de l'expérience implicite nous mènent vers une toute nouvelle manière de penser l'état d'humain et le pouvoir de transformation du travail clinique. La dimension implicite avec ses qualités de « qui est là et qui n'est pas là » ou de « différemment là », dépasse les clivages « dedans-dehors », « soi-autre », « subjectif-objectif ». Ceci nous fournit de nouvelles métaphores, moins réifiées -une nouvelle voie pour penser. Les idées de Gendlin à propos de l'implicite prennent en compte les problèmes philosophiques complexes et les défis de trouver de nouvelles sortes de concepts (qui transcendent ces divisions) pour explorer la nature et les mécanismes du processus d'émergence d'une nouvelle expérience. Avec cette approche, le débat psychanalytique sur l'importance de l'interprétation et de l'intuition, versus la primauté de relation, se résout par l'ouverture à de nouvelles questions concernant comment l'implicite et l'explicite s'associent au mieux. Le concept d'empathie compris comme une tentative de contacter l'implicite plutôt que se mettre dans les chaussures de quelqu'un d'autre, offre à la contribution majeure de Kohut un développement non linéaire, orientée vers le processus.

Au niveau clinique notre compréhension grandissante du lien entre les niveaux symboliques et sub-symboliques génèrent de nouvelles questions, des approches nouvelles et de nouvelles pistes pour l'interaction thérapeutique. Le concept de « sens corporel » de Gendlin nous conduit dans la spécificité et le détail du projet thérapeutique qui consiste à faciliter l'émergence d'une expérience nouvelle. L'explication de Gendlin donne un nouvel éclairage sur les micro-instants qui jalonnent notre tentative d'articuler, de déployer et de transformer les registres de l'expérience.

Bibliographie

- Aron, L. (2000). " Self Reflexivity and the Therapeutic Action of Psychoanalysis." In *Psychoanalytic Psychology*. (2000). Vol. 17: pp.667 – 689.
- Beebe, B., Knoblauch, S., Rustin, J. and Sorter, D. (2005). *Forms of Intersubjectivity in Infant Research and Adult Treatment*. New York: Other Press.
- Beebe, B. and Lachman, F. (2002). *Infant Research and Adult Treatment: Co-Constructing Interactions*. Hillsdale, NJ: The Analytic Press.
- Bucci, W. (2001). *Pathways of Emotional Communication*. In Lichtenberg, M.D (Ed.), *Psychoanalytic Inquiry*, Vol 21 (1): 41-70. Hillsdale NJ: The Analytic Press.
- Burtman, R. (2005) *The Resurrection of Hope Through Implicit Knowing in an Analysis*. Presented for the Annual Conference for of International Association for the Psychology of the Self. Baltimore, Md.
- Gendlin, E.T. (1996). *Focusing Oriented Psychotherapy*. New York: The Guilford Press.
- Gendlin, E. T. (2004). *Beyond Postmodernism: From Concepts Through Experiencing*. Chapter 4, 100- 115.

- Gendlin, E.T. (1997). *Experiencing and the Creating of Meaning*, Preface to the Paper Edition.
- Gendlin, E.T. (1979). *Gefindlichkeit: [1] Heidegger and the Philosophy of Psychology*. In *Review of Existential Psychology & Psychiatry: Heidegger and Psychology*. Vol. XVI, Nos. 1,2 & 3, 1978-79.
- Gendlin, E.T. (1966). "Existentialism and Experiential Psychotherapy," In *Existential Child Therapy*. Moustakes, C. (Ed.), Basic Books.
- Gendlin, E.T.(1968). "The Experiential Response." In *Use of Interpretation in Treatment*. Grune & Stratton.
- Gotthold, J. J. (2006). *Moments of Meeting: An Exploration of the Implicit Dimensions of Empathic Immersion in Adult and Child Treatment*. In Coburn, William (Ed.), *International Journal of Psychoanalytic Self Psychology*. (2006). Vol. 1: 47-78.
- Knoblauch, S. H. (2005). "Body Rhythms and the Unconscious, In Altman, Neil and Davies, Jodi Messler (Eds.), *Psychoanalytic Dialogues: A Journal of Relational Perspectives*. (2005). Vol. 15 (6): 807-827. Hillsdale NH: The Analytic Press
- Lyons-Ruth, K. (1998). "Implicit Relational Knowing: Its Role in Development and Psychoanalytic Treatment." In *Infant Mental Health Journal*. (1998), Vol. 19(3): 282-289.
- Lyons-Ruth, K.(1999). "The Two-Person Unconscious: Intersubjective Dialogue, Enactive Relational Representation, and the Emergence of New Forms of Relational Organization." In *Psychoanalytic Inquiry*. (1999). Vol. 19: 576-617. Hillsdale NJ: The Analytic Press.
- Matthew, M. (1998), *The body as instrument*. J. Brit. Assn. Psychotherapy, 35: 17-36.
- Orange, D.M. (1995). *Emotional Understanding: Studies in Psychoanalyst Epistemology*. Hillsdale NJ: The Analytic Press.
- Preston, L. & Shumsky, E. (2004). "Who tore the web? - Thoughts on psychoanalytic authority and responsibility," in Coburn, W. (Ed.), *Progress in Self Psychology*, Hillsdale NJ: The Analytic Press, p.189 -208.
- Preston, L. and Shumsky, E. (2000). "From an empathic stance to an empathic dance: empathy as a bi-directional negotiation," in A. Goldberg (ed.), *Progress in Self Psychology*, Hillsdale NJ: The Analytic Press, pp. 47 - 61.
- Preston, L. and Shumsky, E. (1998). "The development of the dyad: A bi-directional revisioning of some self psychological concepts," in A. Goldberg (ed.), *Progress in Self Psychology*, Hillsdale NJ, The Analytic Press. Pp. 67 - 84.32
- Preston, L. (1996). "Expressive relating: The intentional use of the analyst's subjectivity. In Goldberg, (ed.), *Progress in Self Psychology*, Hillsdale NJ: The Analytic Press, pp. 203 - 218.
- Schore, A. N. (2003). *Affect Regulation and the Repair of the Self*, W.W.Norton & Co.
- Schore, A.N. (2005). "A Neuropsychanalytic Viewpoint," In *Psychoanalytic Inquiry*. (2005). Vol. 15: 829-848. Hillsdale NJ: The Analytic Press.
- Stern, Daniel. (2004). *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. New York: W.W. Norton & Company.
- Stern, Donnel. (1997). *Unformulated Experience- From Dissociation to Imagination in Psychoanalysis*. Hillsdale NJ: The Analytic Press.
- Stern, Donnel. (2004). *APSP Presentation*. New York City.
- Stolorow, R., Atwood, G., Orange, D. (2003), *Worlds of Experience*.
- Sucharov, M. S. (2002). "Representation and the Intrapsychic Cartesian Barriers to Empathic Contact. In *Psychoanalytic Inquiry*."Vol 22. (5): 686-707. Hillsdale: The Analytic Press.
- Teicholz, J. G. (2006). "Qualities of Engagement and the Analyst's Theory." In Coburn, W. (Ed.), *International Journal of Psychoanalytic Self Psychology*. (2006). Vol. 1: 47-78.
- Teicholz, J. G. (1999). *Kohut, Loewald, and the Postmoderns*. Hillsdale NJ: The Analytic Press.

Agenda 2011-2012

Séminaire vendredi 14 Octobre

Atelier Samedi 15 Octobre

Séminaire vendredi 2 Décembre

Atelier samedi 3 décembre

2012 (vendredi, samedi)

27 janvier **Vendredi** séminaire

28 janvier **Samedi** atelier de pratique

23 mars séminaire

24 mars atelier de pratique

15 juin séminaire

16 juin Rencontre pédagogique sur la formation à l'entretien d'explicitation

26/29 Août Université d'été à Saint Eble

12 octobre Séminaire

13 octobre Atelier de Pratique

7 décembre Séminaire

8 décembre Atelier de pratique

Sommaire numéro 91

1 – 9 Claire : Regard partagé sur un cheminement. Catherine Hatier.

10 – 26 Des représentations à la conscience : le cas de Marcel : l'enseignant et le refus de savoir. Carole Gollut.

27 - 36 Retour(s) de travail d'un trio. Saint Eble 2011. Armelle Balas, Claudine Martinez.

37 - 48 Saint Eble 2011. Tous à égalité au pied du mur. Maryse Maurel.

49 – 63 A la frange de la conscience. Contribution de E. Gendlin à l'exploration de l'implicite. Lynn Preston.

Programme du séminaire

Vendredi 14 octobre 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 15 octobre

Atelier de pratique

à l'entretien d'explicitation

Ouvert à toutes les personnes ayant fait le stage de base. Participation aux frais de location de la salle : 20 euros.

(9 h 30 à 16 h 30) à Reille

« En accord avec Rogers, l'apport de Gendlin à la psychothérapie, et plus généralement à la pratique de soi, insiste sur l'aptitude à prendre en compte la dimension expérientielle, en s'appuyant sur une « appréciation globale organique ». Une telle démarche va à l'encontre de nos modes habituels de fonctionnement, qui privilégient la dimension discursive et analytique. Prendre appui sur une impression floue, à peine perceptible, semble peu pertinent et en contradiction avec la recherche d'une sécurité existentielle. C'est pourtant là que réside le fondement de notre être organique. Gendlin a montré combien cette dimension organique était fiable, enracinée dans le tissage existentiel, concerné par le fonctionnement global de la personne en rapport avec son vécu situationnel, et donc puissamment dynamique et porteuse de changement (dimension processuelle. »

B. Lamboy, 2003, p 224.

Explicititer

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