

Qui pense que football et réflexion sont antinomiques ?

Vincent Gesbert, Annick Durny

UFR-APS, mouvement, sport, santé (M2S), Université de Rennes–2-ENS-Cacha

Je me présente devant vous plein d'innocence, l'innocence de vous présenter ce qui m'intéresse, ce qui motive mes recherches universitaires dans le cadre de ma thèse, ce qui me pousse à passer de nombreuses heures à m'interroger sur l'activité cognitive du footballeur et l'activité collective qui « en découle ». Cet article est constitué de deux parties : je vous présente ici la première qui est composée de mes questions de recherches, du développement d'un cadre théorique et méthodologique en vue d'y répondre et enfin de mes préoccupations épistémologiques.

Il me semble tout d'abord intéressant de situer le contexte général dans lequel j'effectue mon étude. Je viens d'un milieu sportif très rigide, assez imperméable à la réflexion universitaire et à la réflexion en générale. Des conceptions très fortes sont ancrées, l'entraîneur décide, le joueur exécute, son point de vue, ses explications ou justifications ne sont généralement pas à prendre en compte. Or, il faudrait à mon avis déjà penser à les intégrer, ce qui me semble que trop rarement le cas !

Juste en aparté, j'ai eu la chance d'assister récemment, à un colloque sur la complexité organisé à l'Insep en Mars 2011 en hommage à Jean-Louis Le Moigne et d'écouter Jean-Claude Fauquet, actuel directeur adjoint de l'Insep. Il fut l'un des premiers, selon moi, dans le monde sportif, à insister sur l'importance de l'accès à l'expérience pour mieux comprendre l'activité de nos sportifs et mieux évaluer nos dispositifs de formations. Il déclare ainsi dans la revue MCX (2008, n°41) : « Privilégiant ainsi, une tradition scientifique réductionniste et physicaliste, les sciences du sport donnent lieu à un

conflit fondamental dans les stratégies d'explication des phénomènes de l'entraînement [...] elles omettent les données phénoménologiques et pragmatiques, négligeant ainsi un aspect important des phénomènes de l'action humaine ».

J'ai toujours ainsi considéré qu'il y avait des choses à questionner comme l'accès au point de vue du joueur sur ses actions, sur la façon dont intégrer ce point de vue dans la conception des dispositifs d'entraînements, s'approcher au plus près des préoccupations du joueur et non plus des préoccupations supposées de la part de l'entraîneur. Il y a trop souvent dans le monde sportif, des idées raccourcies, trop peu de remises en question et tout cela s'ancre inéluctablement dans les mentalités.

J'ai fait le choix de la complexité, de m'intéresser à l'activité du footballeur comme l'activité d'un être humain lambda, l'activité au sens d'activité effective et non plus prescrite. Par activité effective, j'entends « *ce que l'opérateur fait réellement lorsqu'il est confronté à une situation concrète. L'activité (réponse que l'individu met en œuvre pour réaliser la tâche) ne répond donc pas forcément aux exigences de la prescription mais dépend des contraintes que le sujet se fixe, des modes opératoires dont il dispose* » (Leplat, 2000).

Le choix de mobiliser la psycho-phénoménologie s'entend par la prise en compte de la description du vécu du sujet en cherchant à comprendre et à repérer les actes et les conditions de réalisations de ces actes, produisant la production des réponses (Vermersh, 2004, n°57 Grex). L'être humain perçoit des indices, interprète les comportements des autres êtres humains, construit des raisonnements au cours de l'action, s'appuie sur des expériences passées, développe des intentions, s'oriente dans l'espace en fonction d'elle, ressent des émotions.....comment se priver de telles informations ?

C'est alors que je me suis intéressé aux moyens me permettant d'investiguer cette activité humaine. La thèse d'Alain Mouchet « *Caractérisation de la subjectivité dans. Les décisions tactiques des joueurs d'élite. 1 en rugby* » (2003) m'a énormément marqué puisque ce fut la première thèse auquel je pu dire « *voilà quelqu'un avec qui je partage de nombreux points communs* » : un intérêt pour des situations sportives qui apparaissent énigmatiques d'un point de vue extrinsèque et l'étude de la subjectivité de l'acteur pour avoir des réponses. Me voilà lancer sur la quête de l'explicitation des actions des footballeurs !

Dans le cadre de ma thèse, je me suis centré sur un type d'action particulier : les actions de transition offensive. Je ne vais pas ici vous décrire et m'enthousiasmer sur ces situations mais plutôt chercher dans la partie ci-dessous à vous présenter les intérêts que je trouve à les étudier:

- Le jeu de transition offensive peut se caractériser comme le passage du statut de défenseur (mon équipe n'a pas le ballon) au statut d'attaquant (mon équipe a le ballon), symbolisé par une récupération du ballon et donc une perte de balle pour l'équipe adverse.
- Il arrive régulièrement que ces situations de « transition offensive » offrent la possibilité à l'équipe qui récupère le ballon, des opportunités très rapides, d'aller se créer une occasion de but (*cf. tableau Euro 2008*) et de marquer suivant certains critères comme le lieu de la récupération, le critère numérique (égalité, supériorité, infériorité..), l'espace disponible dans le dos de la défenseur, le fait que le joueur qui récupère le ballon soit cadré ou non lui permettant ou non de prendre de la vitesse et l'espace devant lui (est-ce qu'un adversaire est proche de lui pour l'empêcher d'avancer ou non ?)

	% Buts marqués (77 buts marqués dans la compétition)	Buts marqués en moins 14'' à la récupération	Buts marqués en moins de 6''
Transition	55% (43 buts)	67% (29 buts)	23% (10 buts)
Possession	23%		
Stratégies	22%		

Tableau 1 : caractérisation des buts marqués lors de l'Euro 2008.

- D'un point de vue extérieur, nous observons souvent des incompréhensions entre les partenaires au niveau des courses, au niveau du tempo des passes, au niveau des choix pris par le Pdb et les non-porteurs de balles... bref assez d'indices extrinsèques et récurrents pour nous questionner sur la façon dont les joueurs vivent ces moments et d'aborder la question du collectif.

Je fais ici référence au numéro d'explicitation n°37 avec l'interview de Pierre Vermersh par Jacques Theureau en vous citant une partie qui m'intéresse particulièrement:

« J.T. : En même temps, en faisant cela, tu peux rencontrer des problèmes scientifiques en partie nouveaux pour toi. Je pense à la question de l'activité collective, de la coopération, que nous abordons dans le travail avec EDF, mais qui est l'objet de nombreuses discussions aujourd'hui en ergonomie. Comment l'entretien d'explicitation qui s'adresse à l'individu peut-il contribuer à la compréhension de ces phénomènes de coopération et, à terme, à leur modélisation ?

P.V. : [...] **Pour répondre plus précisément à ta question sur le rôle que peut jouer l'aide à l'explicitation dans l'étude du collectif et de la coopération, il me semble clair qu'un entretien ne prend en charge à chaque moment qu'une seule personne. Mais d'une part il est possible par le rapprochement de ce que disent de façon détaillée chacun des membres d'un collectif de comprendre la dynamique d'ensemble dans la partie où elle est composée d'attentes vis à vis des autres, de présupposés sur les valeurs, les projets, les critères d'atteinte des objectifs, bref toutes les "antennes" tournées plus ou moins implicitement vers les autres, et de ce que je m'attends, que j'espère, que les autres vont envoyer vers moi... »**

En résumé, voici mes deux questions principales de recherches :

- Comment le joueur vit un moment de transition offensive ? quelles sont ses préoccupations au cours de l'action (avant la récupération, lors de la récupération et ensuite...)?
- Comment un ensemble de joueur arrive à se coordonner ou non sur ces moments de transition offensive ? (cette question sera plus développée au cours de cette présentation).

Vous voilà déchargé de m'écouter encore de parler football. Je vous présente dans la prochaine partie les lignes principales constituant mon cadre théorique ainsi que mon cadre méthodologique prenant appui sur une étude de cas constituant un recueil de données préalable à ma thèse.

1 -Cadre théorique

Il n'est pas pour moi possible d'étudier l'activité de l'acteur en dehors du contexte dans laquelle elle prend forme. Je m'appuie donc sur les présupposés de l'action située (Suchman, 1987) dans lequel il n'est pas possible d'étudier l'activité de l'opérateur en dehors de son contexte d'apparition puisque « *tout cours d'action dépend essentiellement des circonstances sociales et environnementales dans lequel il prend naissance...* ». Il me faut ensuite me ques-

tionner sur la façon dont considérer l'homme au sein de l'environnement. Pour se faire, je mobilise le paradigme de l'enaction (Varela, Thompson et Rosh, 1993) dont l'idée fondamentale concerne l'hypothèse de l'autopoïèse de l'activité proposée initialement par Maturana et Varela (1994). Celle-ci est basée sur deux notions fondamentales :

- a) le couplage structurel : un acteur se construit dans une interaction permanente avec son environnement et spécifie lui-même ses propres interactions avec cet environnement. L'accès au point de vue de l'acteur devient donc prépondérant !
- b) la clôture opérationnelle : l'acteur, en tant que système autonome, délimite un domaine avec lequel il peut interagir dans son environnement. L'environnement recèle des contraintes, peut déclencher des changements, mais ce n'est pas lui qui détermine les interactions possibles avec l'acteur. La priorité est donnée au point de vue de l'acteur et non plus à une perspective extrinsèque !

Varela (1989) postule l'existence d'une interaction circulaire entre l'individu et son environnement, qui restent autonomes l'un par rapport à l'autre. Cette autonomie signifie que chacun des acteurs entretient une relation asymétrique avec cet environnement, en ce sens qu'il interagit seulement avec ce qui, dans cet environnement, l'intéresse ou plutôt est source de perturbations pour son organisation interne à cet instant, à partir de sa constitution physiologique, de sa personnalité, de sa compétence, de son histoire, de sa culture et de ses propres interactions avec cet environnement à l'instant précédent. Cet environnement signifiant constitue le « monde propre » de l'acteur, selon Merleau-Ponty (1945). L'enaction est un processus qui ressemble à une dérive naturelle, avec cette idée de cheminement pour trouver l'interprétation du monde à laquelle correspond une action satisfaisante de l'individu couplé avec son environnement. Là où dans les approches computationnelles, les problèmes sont déjà connus (le monde est pré-donné, extérieur, une réalité existe en dehors de l'acteur) ; dans le cadre de l'enaction, le sens n'est pas pré-donné et donc peut différer entre les individus. La construction de sens est rendue possible par une activité interprétative. Afin de mieux comprendre ces processus de construction de sens caractérisant l'élaboration de la situation par le sujet, la prise en compte de la subjectivité (Vermersh, 2003) inhérente à l'activité décisionnelle du joueur s'avère donc importante.

Le choix du programme de la psycho-phénoménologie (Vermersh, 1999)

Avant de déterminer les raisons qui me poussent à utiliser le programme de recherche en psycho-phénoménologie, il me semble intéressant de définir avec mon propre point de vue, l'historique et les fondements de ce programme. Il faut tout d'abord comprendre qu'à la base, la psychologie possède un objet d'étude à double face : une face manifeste et publique (les comportements observables) et une face privée et subjective, auquel seul le sujet peut avoir accès sur un mode expérientiel (le point de vue en 1^{ère} personne). D'après Vermersh (1999), de nombreux auteurs ont souligné l'importance de la prise en compte de l'expérience subjective (e.g, Varela, Thompson et Rosh, 1993). Ils plaident pour la prise en compte d'un niveau d'analyse, le niveau de ce qui apparaît au sujet (donc **un niveau phénoménologique**), d'un objet d'étude particulier relevant typiquement de ce niveau (**l'expérience subjective**) et d'une méthodologie susceptible de permettre d'y accéder (**l'introspection**) [Depraz, Varela et Vermersh, 2011, « A l'épreuve de l'expérience »].

NIVEAU D'ANALYSE	NIVEAU PHENOMENOLOGIQUE
OBJET D'ETUDE	EXPERIENCE SUBJECTIVE (PENSEE PRIVEE)
METHODOLOGIE	INTROSPECTION

La psycho phénoménologie défini par Vermersh (1999), marque sa différence avec la psychologie en réintroduisant les points de vue en 1^{ère} et 2^{nde} personne comme ressource complémentaire, à l'exploitation des traces et des observables caractérisant le point de vue en 3^{ème} personne (description des comportements observables). Ce faisant elle rencontre immédiatement le rejet de ce type de méthodologie essentiellement cristallisée autour des innombrables condamnations de l'introspection (*nous passerons ici, cette partie historique du rejet de l'introspection*). Il s'agit alors d'interroger les personnes réfractaires à l'accès aux points de vus en 1^{ère} et en 2^{nde} personne, sur la façon, dont saisir le niveau phénoménologique sans recueillir des données au niveau de ce dont le sujet peut être conscient et qu'il sait exprimer ? Quelles méthodes utiliser ?

Le choix de ce programme implique l'adoption de certains choix épistémologiques qui coïncident avec la posture développée ci-dessus : la prise en compte du point de vue du sujet et un intérêt pour la cognition subjective. Cependant, les données recueillies en 1^{ère} ou 2^{nde} personne n'offrent aucun privilège, validité ou vérité comparés aux autres types de données. Elles sont issues de verbalisations du sujet à partir d'une technique d'entretien particulière (l'entretien d'explicitation) qui poursuit un double « objectif » : produire des verbalisations décrivant le vécu de l'acteur, sans pour autant induire le contenu des réponses.

Il existe également des difficultés à surmonter pour accéder à son expérience et la décrire (idem pour l'expérience de l'autre) puisque le vécu n'est pas immédiatement accessible. Il est en effet largement implicite au sens de pré réfléchi. La question qui se pose alors est comment aider à la prise de conscience du pré réfléchi ? (Vermersh, 2010, n°85).

Un vécu, dans la conception psycho-phénoménologique, est un moment qui est approché à l'échelle temporelle du déroulement des pas d'une action mentale ou d'une action physique, c'est-à-dire d'une échelle temporelle où ce que l'on suit repose sur quelques secondes ou quelques minutes, mais dès que l'on dépasse ces cadres temporels, on se situe dans des unités d'expérience qui ne sont plus saisies comme vécu (ce qui ne veut pas dire qu'ils n'ont pas été vécus) mais comme période (quand j'étais à l'école primaire) comme situation (la présentation du stage), (Vermersh, 2010, n°85, p25). Comme il s'agit d'un vécu passé, cette prise de conscience ou conscientisation se fait dans et par le ressouvenir.

Si l'on veut que la verbalisation se rapporte à un vécu, il n'y a pas d'autres choix que de d'amener l'informateur à parler d'un vécu, ce qu'il ne fait quasiment jamais spontanément (« *les actions sont propres à l'expérience subjective de ce pratiquant* », Gouju, Bouthier et Vermersh, 2003).

Pour cela, il est nécessaire de solliciter la personne pour qu'elle vise un moment singulier, un moment qui a un site temporel unique (« *les actions sont singulières à une situation qu'elles déterminent en même temps qu'elles sont déterminées par elles* », Gouju et al, 2003), sinon il

ne s'agit pas de la description d'un vécu mais d'une généralisation ou de la schématisation d'une classe de vécu (comme dans le cadre d'un entretien semi-dirigé).

Le chercheur sera attentif en conséquence à guider, solliciter son informateur vers la délimitation d'un vécu de référence qui va faire l'objet de la description (Vermersh, 2004, n°57, p.40.). Solliciter le ressouvenir d'un vécu singulier a plusieurs conséquences intéressantes [...] A tout moment, nous sommes dans notre vécu, principalement tourné vers le but, la réalisation de ce vécu et tout ce qui le rend possible, tous les détails que nous traitons de façon pré réfléchie pour le réaliser disparaissent dans le passé (« *les actions sont fonctionnelles à un niveau de conscience qui ne permet pas à un pratiquant de les verbaliser spontanément dans tous leurs aspects* », Gouju et al, 2003).

Au moment où nous nous ressouvenons, notre activité consiste seulement à nous occuper du contenu de l'acte passé et cela crée un temps et une possibilité de prendre conscience de ce que nous avons fait, comment nous l'avons fait, qu'est-ce que nous avons pris en compte. C'est ce vers quoi je tente d'accéder, en visant un degré d'analyse le plus fin possible, en ce qui concerne l'analyse de nos moments de transitions offensives. Quelle méthodologie alors mettre en place afin de répondre à mes questions de recherche ?

La construction d'un cadre méthodologique

« Peu importe la méthodologie utilisée, l'important c'est ce qu'on cherche à obtenir....on peut alors parler de bricolage méthodologique » (référence au n°85, « Les points de vue en 1^{ère}, 2^{nde} et 3^{ème} personne »).

Tout d'abord, il s'agit de faire un choix épistémologique préalablement à toute sorte de conception de recherche : « *c'est ici que s'opèrent la construction de l'objet scientifique et la délimitation de la problématique de recherche* » (Herman, 1983, p.5 cité par Lessard-Hébert et al, 1997). La construction de l'objet scientifique dans la cadre de méthodologies qualitatives est forcément reliée aux positions ontologiques du chercheur. Je me situe donc plutôt dans un constructivisme (vs objectivisme) puisque je cherche à comprendre la manière dont les hommes construisent leurs propres mondes et leurs propres cohérences (cf. paradigme enaction). Au niveau épistémologique, le cadre général de la démarche se situe dans un projet d'une « psychologie en seconde personne », c'est-à-dire lorsque le chercheur étudie l'expérience de l'autre tel qu'il l'a vécu et peut en témoigner. Néanmoins, j'estime comme Vermersh (2010, n°85) qu'il existe un caractère complémentaire entre les données en 1^{ère} / 2^{nde} personne et celles obtenues en 3^{ème} personne. Ces données peuvent se compléter ou se corroborer. Par exemple, dans mon cas, l'appui sur des traces visuelles (vidéos) me permet de corroborer ou non, ce qui est décrit par le joueur à l'aide d'une description comportementale de ce dernier. Pourquoi cette « articulation » ? Tout simplement, comme le dit Pierre « *A l'étape de traitement des données, de leur analyse et des conclusions que l'on prétend en tirer, ces distinctions de « points de vue » ne me semble plus pertinentes, dans la mesure où la cohérence des traitements et la valeur des conclusions qui en découle, ne peut reposer sur un point de vue particulier, mais bien sur les lois universelles de la raison* »....

Je pense qu'il est nécessaire de prendre en compte l'expérience du sujet, mais que l'accès en 2^{nde} personne au vécu du joueur n'est pas suffisant en soi pour pouvoir comprendre comment il fait pour réaliser son action. C'est alors, que l'articulation avec d'autres sources de données est envisageable. J'envisage plus cette articulation en forme d'utilisation d'outils méthodologiques plutôt qu'en terme « épistémologique » où je parlerai d'une articulation faible. En effet, dans un cas, on s'informe de ce qu'a vécu le sujet selon lui tandis que dans l'autre cas, on l'ignore, ce qui sont deux sortes de conception opposées quand à l'étude de l'activité humaine.

Je présente ci-dessous les différents types « d'outils » utilisés :

Type de données	Objectif(s)
Entretiens semi-directifs	Identifier les conceptions des joueurs sur le jeu de transition offensif, leurs expériences sur ce type de jeu et leurs rapports avec le projet de jeu de l'équipe ainsi que les choix généraux de leurs partenaires sur ce type de situation
Utilisation du rappel stimulé	Identifier les moments importants du joueur sur cette action servant ensuite au déroulement de l'entretien d'explicitation [cf. Mouchet (2003) et Lemonie (2009)]
EDE	Faire émerger le sens que le joueur a donné au cours de ses différents choix au cours de l'action (psychologie en 2 nd e personne)
Utilisation de l'auto-confrontation post EDE	Suivant son envie : moment important de prise de conscience « décalage ce que j'ai vécu selon moi// ce que vois d'un point de vue en 3 ^{ème} personne »
Description extrinsèque de l'action des joueurs en double	Phase très importante pour ensuite réaliser le traitement de données en mettant en parallèle le vécu du joueur avec un décours extrinsèque le plus « neutre » possible, c'est-à-dire sans interprétations et jugements [principe d'ergonomie]
Analyse vidéo informatique	Coder les séquences de transitions offensives à l'aide d'une application personnelle afin de faire émerger certains indicateurs extrinsèques (Courant proche de l'analyse notationnelle)

Pourquoi utiliser le rappel stimulé ?

Je me retrouve ici devant une question cruciale...comment m'assurer que le(s) joueur(s) parlent d'une et même situation spécifiée ? Si le recueil de données sur la subjectivité passe de façon essentielle par les verbalisations et donc pour moi par l'entretien d'explicitation pour aider l'informateur à décrire son vécu, le recueil vidéo permet d'amorcer le rappel de façon précise (*néanmoins différemment de ce qui est réalisé dans l'auto-confrontation*) en confrontant le joueur ou l'élève face à la situation investiguée [Mouchet (2003), Lemonie (2009)] mais il sert aussi de « point de fixation », pour le chercheur, d'une séquence pour tout les joueurs impliqués dans l'action. Il semble en effet « trop risqué » selon moi de laisser la liberté au joueur le choix d'une séquence dans le cadre de ma problématique concernant l'étude de la coordination entre les joueurs. Qu'est-ce qui peut m'assurer qu'ils vont choisir une et même action ? Rien.

Bien sur, sur ce temps de rappel stimulé, l'activité perceptive est antagoniste avec l'acte de ressouvenir (2004, n°57), qui demande une absorption dans le monde intérieur du souvenir. Un des signes de cette absorption est le fait que le regard décroche « *les yeux ne servent plus à voir même s'ils sont ouverts* ». Orienter le regard vers l'écran pour s'y voir sous un angle inédit, le spectacle qui était devant nos yeux engage l'activité perceptive et empêche l'absorption et donc le ressouvenir. Il est certain que l'utilisation du rappel stimulé engendre cette activité perceptive cependant la question pour moi n'est pas, quel autre « outil » puis-je trouver pour être certain que les joueurs vont décrire une et même action selon leur propre point de vue mais plus comment « minimiser » les biais engendrés par l'utilisation du rappel stimulé ? Je reprends en partie les précautions d'Alain Mouchet, dans sa thèse, dont j'ai pu mesurer une certaine efficacité dans le cadre de recueil préalable à la thèse :

- Il se compose de deux passages vidéo où le joueur décrit et énumère les moments

importants pour lui dans l'action.

- C'est le joueur qui a l'initiative puisqu'il a la « souris » en main (il est lui demandé de faire des stops aux moments qu'il identifie comme important).
- A la fin de ces deux passages, je coupe l'ordinateur et rabaisse l'écran.
- Nous nous retournons/changeons de position afin que le joueur ne s'ancre pas devant l'écran en « souvenir » de ces images vidéos.

Par ailleurs, afin de minimiser l'influence du Rappel Stimulé sur l'EDE, je cherche à commencer essentiellement mes débuts d'entretiens en situant le contexte de l'action, c'est à dire en essayant de situer la position du joueur sur le terrain, celles de ses partenaires et adversaires autour de lui, le moment de la rencontre....afin de le remettre sur un contexte de sensorialité !

1. Description du recueil/traitement de donnée

1.1. Retranscription/ convention de codage

Je me réfère à ce qu'a écrit Pierre dans cet article (2009, n°81, p.8) « *Cette étape de constitution du représentant écrit du discours oral est toujours longue et astreignante, et si on en a les moyens, il est très tentant de déléguer ce travail « subalterne » apparemment peu créatif et demandant des compétences moindres comparées aux compétences liées par exemple au questionnement ou analyse ultérieure. **Choisir cette voie serait une grave erreur !*** », Je le pense aussi...c'est le premier moment où on prend conscience de la pertinence de notre questionnement, où les premières idées émergent, où les questions impertinentes apparaissent au grand jour...il me faut compter 1 h de temps pour retranscrire 10 minutes d'entretien...en moyenne il dure de 30 à 40 minutes, le calcul est désormais simple

Durant cette phase, je fonctionne de la manière suivante :

CODAGE	DEFINITION
<i>A</i>	Défini une réplique du chercheur
<i>B</i>	Défini une réplique du joueur
<i>B2</i>	Défini le numéro de la réplique (chiffre pair pour le joueur ; impair pour le chercheur)
<i>Hmm Hmm</i>	Silence approbateur, accompagnateur du chercheur
....	Les points de suspension marquent les temps d'arrêt au sein d'une réplique
<i>(ancré vers le haut)</i>	Défini le regard du joueur lors de l'entretien- critères non-verbaux intéressant en vue de définir si la prise de parole est incarnée ou non
<i>(mime le geste)</i>	Description de mouvement corporel de la part du joueur lors de l'entretien
<i>(silence 2'')</i>	Indique la durée de silence du joueur avant de répondre à la question – peut servir à illustrer la mise en mots de ce qu'il a vécu.

Figure 1 : définition du codage utilisé pour retranscrire les entretiens

Une fois, l'entretien retranscrit le plus fidèlement possible, intervient une étape intermédiaire où je vérifie l'adéquation des propos avec ce qu'il passe sur la vidéo : toute verbalisation « erronée » dans le sens où elle ne correspond pas à la réalité est écartée (e.g, *confusion sur la personne qui est à côté de moi...*). Ici, se trouve l'idée de corroborer ou d'invalider les données recueillies en 2nde par rapport à celles recueillies en 3^{ème} personne. Les verbalisations n'ont de « puissance » que par rapport aux actes effectués. Si un joueur me dit qu'il cherche à suivre et qu'il s'engage vers le but alors que sur la vidéo, il est perceptible qu'il est à l'arrêt, je ne peux conserver cette trace signe d'une confusion manifeste entre ce qu'il dit avoir fait et ce qu'il a fait réellement. Ce point est à prendre en considération [cf. *retranscription d'un entretien en annexe*].

B1 : là on va passer sur la deuxième partie de l'entretien..qui va te paraître un peu plus inhabituelle mais il ne faut pas t'alarmer...c'est que tu laisses revenir à toi progressivement les impressions telles que tu les vis au moment où tu joues cette action...d'accord...la vidéo est une première chose..maintenant il faut se remettre au moment où tu étais au départ de l'action...moi je vais être juste là pour t'aider, pour t'accompagner...je ne vais pas te regarder...je ne vais pas être là pour te juger non plus, c'est juste pour comprendre ce que tu as fait et comment tu l'as fait...donc si tu en es d'accord Titouan ...tu te remets progressivement sur l'action où c'est ... qui a le ballon...on est d'accord...laisses revenir progressivement les images telles qu'elles te reviennent et quand tu es prêt, tu me fais signe et on débute l'entretien...

A2 :..(silence 5''– ancré sur le bas et à droite)...c'est bon je suis prêt

B3 : ok je t'écoute

A4 : (regard vers le bas)..bah on va dire qu'on souffrait...et puis on essayait ensemble..puis j'ai vu que le défenseur, il était en difficulté et Paul allait bien presser..

B5 : d'accord..quand tu as vu que le défenseur était en difficulté, tu étais situé où sur le terrain?

A6 : j'étais situé à bonne distance..j'essayais de faire croire à l'adversaire que j'étais loin et que je n'allais pas anticiper la perte..

B7 : ..ok et tu étais situé où à peu près sur le terrain?

A8: (ancré horizontale)..à peu près situé au milieu de terrain

B9 : hmm

A10 : l'action était un peu plus...loin de moi (regard vers le bas)

B11 : et sur ce moment-là, tu fais attention à quoi?

A12 : à...à ce que le ballon reste haut avec nous...qu'on récupère le ballon..je fais attention à la perte de balle anticipation de la perte de balle..

B13 : ok

A14 : ensuite bah...(ancré vers le bas- silence 2'')..il dégage..je suis à la retombé parce que j'ai anticipé..

B15 : et le joueur qui dégage il est où par rapport à toi?

A16 : il est situé beaucoup plus devant moi (tend son bras droit pour me montrer)

Figure 2 : extrait d'une retranscription d'entretien

1.2.Le résumé

C'est l'étape ultime avant le traitement plus approfondi des données. Il s'agit ici de réordonner la structure temporelle du vécu du joueur puisque des allers-retours ont été effectués au cours de l'entretien. Ce dernier ne respecte pas la chronologie de l'action et c'est pour moi un gage de mise en évocation puisque le joueur n'est pas sur un récit, ne m'explique pas ce qu'il fait...il me le décrit...il y a des trous...puis passe à une autre étape et progressivement des éléments lui reviennent quand on lui demande par exemple comment il sait qu'un adversaire revient derrière lui ? « *ah oui..je le sais ..parce que quand j'ai pris le ballon, j'ai jeté un coup d'œil derrière moi pour savoir si j'ai le temps de faire la prise vers l'avant...* ».

A cet instant, je n'ai que la retranscription du vécu du joueur. Comment la rendre encore plus « intelligible » ?

Pour appréhender un vécu dans un but de recherche, nous sommes toujours ramenés au fait que tout vécu est organisé temporellement. Pour pouvoir comprendre ce vécu, pour en saisir l'engendrement d'une étape à l'autre, il faut pouvoir reconstituer ce déroulement temporel, en connaître la micro-genèse et c'est à partir de cette dernière que nous comprendrons plus efficacement le résultat obtenu.

.....(14) je suis à la retombé (40) j'arrive à le mettre au sol (26) en anticipant en mettant mon pied entre les deux défenseurs...(28) les deux ils sont...comme ça...(me montre avec ses deux bras à côté de lui-un à gauche, un à droite) (26) je passe devant eux. (34) je récupère le ballon, (194) ensuite bah..il y

a le défenseur qui vient face à moi (30) je ressens un peu de panique, un peu de pression, c'est dure d'essayer d'effacer plusieurs joueurs comme ça. (34) je m'aide de mes bras et de ma puissance physique, (36) j'empêche les défenseurs de passer devant moi en écartant mes bras. (198)...je contrôle..je mets mon bras sur celui là (tend son bras droit).. (42) Je crochète le premier défenseur qui vient dessus..il est face à moi... (46) c'est le défenseur qui a dégagé tout à l'heure (52) je me suis emmené le ballon pied droit (198) je la ramène vers...mon pied gauche et ensuite je reprends pied gauche pour éliminer (202) ...il anticipe..quand je fais le crochet là, il anticipe..la passe sur le côté ..droit..sur sa droite à lui... (206) je l'élimine (200) il se retrouve derrière-moi (48) je suis passé entre les deux joueurs. (56) Ensuite, je lève la tête (58) quand j'élimine le joueur, (56) je vais vers l'avant... je ne me pose pas de questions...(24) Je continue d'aller vers l'avant...en mettant les deux crochets, ça ne me vient pas à la tête d'aller vers le but...dans ma tête c'était plutôt décaler, de mettre la passe à quelqu'un....

D'après Vermersh (2009, n°81), la construction d'un tableau dans lequel les colonnes vont permettre de faire apparaître des synchrones (actes/ événements se déroulant dans le même moment, des tuilages qui montrent qu'une activité démarre alors que la précédente n'est pas finie, des traits descriptifs appartenant à un même moment..). Afin de décrire de manière « extérieure », l'activité du sujet, nous avons organisés ce traitement à partir de catégories composant selon nous l'action du joueur. Ces catégories sont constituées à partir de trois sources :

- Le système des informations satellites de l'action (Vermersh, 1994)
- La thèse d'Alain Mouchet (2003)
- Mes travaux de master et des recueils de données préalables à la thèse pour définir les catégories utilisées.

Il s'agit :

- a) De l'intention ou but développé par le sujet : ce qu'il vise, cherche ou essaie de faire. Il arrive également que des sous-butts apparaissent au sein de cette catégorie.
- b) Des actes qui servent ces buts ou sous-butts. Ils peuvent être moteurs (« je fais... »), perceptifs (« je regarde »...) mais également cognitifs avec des anticipations, interprétations (« je me dis que.. ») ou jugement (« je pense que.. ») sur l'action en cours.
- c) Le contenu attentionnel du joueur : ce à quoi il est attentif ! Ici nous considérons simultanément, l'activité perceptive (« *Je vois.. » avec précision du contenu*) du sujet (à partir de ses organes auditives, perceptives, sensibles) et l'activité aperceptive du sujet qui ne mobilise pas d'organes sensoriels mais qui en revanche semble utiliser les mêmes ressources neuronales que la perception (« *Je sais que les défenseurs reviennent derrière-moi.. »*) [Vermersh, 1994].
- d) L'arrière-plan se composant des connaissances mobilisées par le joueur au cours de l'action (savoir, règles d'actions..), de ses expériences passées situées au cours de la rencontre, avant le match ou encore plus loin au niveau temporel.
- e) Les états internes qui concernent le ressenti du joueur au cours de l'action, son état corporel « *quand je vois les deux défenseurs devant moi, je ressens un peu de panique* ».

Figure 3 : Extrait de catégorisation des données obtenus en 2^{nde} personne

Description (+ du joueur)	Intention	Actes	Contenu Att.	Arrière-plan	Etat Internes
Le ballon les lobe tout les deux et un duel a lieu entre Paul et un défenseur <i>Va en direction du camp de ..., se rapproche de Paul et regarde en a direction.</i>	(6) Faire croire à l'adversaire que je n'allais pas anticiper la perte de balle (10) le ballon doit rester haut avec nous	(166) Essaie de ne pas le laisser jouer vers l'avant - lui prendre le ballon (4) Se dit que le def.est en difficulté - (172) il va jouer en arrière- J'avance (174) tout en regardant derrière-moi ! (10) l'action était un peu loin de moi (12) anticiper la perte de balle	(4) Paul met une pression au défenseur (168) il le pousse et tout (174) je fais attention au ballon (14) défenseur est 10 mètres devant moi (20) y a de la densité		

Une de mes préoccupations concerne le fait d'être assez lisible et compréhensible (5 catégories en interaction au sein d'une A4) mais simultanément je me rends compte que je pourrais également être plus précis dans cette catégorisation en dissociant déjà actes cognitifs et moteurs tout en distinguant également activité perceptive et aperceptive. Cela me permettrait peut-être d'être plus efficace dans l'identification de ces différents actes au cours de l'action, cependant la lecture sera beaucoup plus compliqué avec 7 catégories en interaction..... ?

1.3.La construction du déroulé temporel à partir des énoncés descriptifs

L'accès au vécu du joueur n'a de sens que par rapport au décours temporel de l'action. Il s'agit ici de mettre en parallèle la description extrinsèque de l'action et le vécu du joueur. La description extrinsèque est scindée en plusieurs parties identifiables sur la vidéo afin de rendre plus « lisible » cette articulation. Durant cette phase, je cherche en priorité à reconstruire la cohérence synchronique de l'action. Ensuite dans une seconde phase, je reconstruis la cohérence diachronique en articulant les différentes catégories, en matérialisant l'enchaînement des opérations et des actions par des sauts de lignes.

Analyse des données

Je vous rappelle que l'un de mes objectifs est d'avoir accès à ce que vit le joueur sur ces moments. Dès lors, il faut que j'arrive à identifier les préoccupations du joueur au cours de l'action. Comment identifier ces préoccupations ?

Par préoccupations, j'entends « buts visés » à cet instant. Souvent, le but peut-être explicité (« là, je cherche à ... », « je souhaite »...) mais il arrive aussi qu'on doit l'inférer à partir des actes mises en jeu par le joueur ainsi que sur son contenu attentionnelle (« *là je vois le porteur de balle* » = surveillance du porteur de balle).

A ce niveau, j'identifie les préoccupations du joueur au cours de l'action au travers des buts explicités par le joueurs ou inférés à partir des informations recueillies. Ces préoccupations nous intéressent sur deux points :

- Tout d'abord, on peut observer l'enchaînement des préoccupations du joueur au cours de l'action, ce qui peut nous donner une plus grande consistance quand on analyse ce qu'il a fait et comment il a fait pour faire (cf. figure 4).
- Ensuite, nous nous retrouvons avec une multitude de données et le risque est de

s'enliser dans une masse de données quand à notre souhait de comprendre ce qui se passe au niveau collectif lors d'un moment de transition offensif. Nous avons choisi au cours du recueil de lister les préoccupations des joueurs et de les catégoriser au fur et à mesure de la thèse. De ce fait, il s'agit d'avoir la possibilité d'avoir une lecture plus large et générale de ce qui se passe sur un moment de transition offensive (cf. figure 5).

Figure 4 : illustration d'une description/articulation des préoccupations de 3 joueurs au cours d'une action

Description extrin-sèque	Préoccupations de Paul	Préoccupations de Titouan	Préoccupations de Sylvain
La touche est jouée par Antoine dans la moitié du camp.... Elle arrive quasiment à la moitié du terrain sur Paul qui est à la lutte avec un défenseur.	Essaie de protéger son ballon	Non identifiée	Surveiller le déroulement de l'action
Le ballon les lobe tout les deux et un duel a lieu entre Paul et un défenseur....	essaie d'anticiper et passer devant	Surveiller le déroulement de l'action	Appel dans la profondeur
	gêner sa relance	Faire croire à l'adversaire que je n'allais pas anticiper la perte de balle	
	Anticiper son action en cas de récupération	le ballon doit rester haut avec nous	

Figure 5 : Exemple de catégorisation empirique des préoccupations locales identifiées sur les joueurs lors de moments de transition offensive.

Surveiller le déroulement de l'action Observer l'efficacité de l'action Observer l'efficacité du tir Passer à la suite	Comprendre l'évolution du jeu	
Surveiller le déroulement de l'action (Observation Pdb. Adverse) Surveiller ce que regarde son partenaire Pdb Surveiller les adversaires du Pdb Adverse Surveiller les adversaires du Pdb Adverse Surveiller adversaires+ Partenaire proche Surveiller partenaire qui récupère Surveiller le partenaire Pdb pour choisir son action Surveiller ce que fait son adversaire direct Surveiller où est l'attaquant Antoine (n°9)- surveiller adv+ contrôler l'action	Assurer la surveillance	

L'objectif est d'ensuite de pouvoir modéliser la dynamique des préoccupations des joueurs au cours des actions (à partir d'un code couleur par exemple) et d'identifier des structures types en fonction de « moments particuliers ».

2. La question du collectif : une articulation des « pensées privées » ?

Je fais référence à ce que j'ai déjà décrit au début de l'article : « il me semble clair qu'un entretien ne prend en charge à chaque moment qu'une seule personne. Mais d'une part il est possible par le rapprochement de ce que disent de façon détaillée chacun des membres d'un collectif de comprendre la dynamique d'ensemble dans la partie où elle est composée d'attentes vis à vis des autres, de présupposés sur les valeurs, les projets, les critères d'atteinte des objectifs, bref toutes les "antennes" tournées plus ou moins implicitement vers les autres, et de ce que je m'attends, que j'espère, que les autres vont envoyer vers moi ».

2.1. Etude du collectif et intérêt de la psycho-phénoménologie

Comme le dit si bien Pierre ci-dessus, j'ai souvent été confronté à l'issue de la retranscription d'un EDE, à un manque, à un sentiment de frustration. J'avais en effet eu accès au vécu du joueur mais celui-ci se composait essentiellement d'opérations en lien avec des partenaires. Je me souviens encore de cet entretien mené lors d'un recueil préalable, sur un moment de transition offensive, très significatif pour le joueur où je me rendis compte que toute ses actions étaient « basées » sur des attentes liées à son partenaire porteur de balle... dans ce cas présent, comment me passer de décrire le vécu du Pdb mais également du partenaire qui est situé devant le Pdb et qui est impliqué dans l'action. A notre connaissance, peu de travaux¹ en sport ont mobilisé ce genre de méthodologie mis à part Lemonie (2009) qui articulé les vécus de l'enseignant avec l'élève. Ceci est un bon cadre de départ afin de développer un nouvel objet théorique au niveau de ce programme de recherche.

2.1.1. Définition et étude de l'activité collective

Mes travaux sur l'étude du collectif s'inscrivent dans une ligne de recherche très émergente aux Etats-Unis et depuis peu en France (Bourbousson, 2010), celui de la Team Cognition (Cognition collective). De façon plus simple, nous allons dire que je m'intéresse à l'étude de la coordination interpersonnelle en football sur des situations de jeu spécifiques, les moments de transition offensive. De nombreuses recherches ont aiguillés les travaux en team cognition mais un virage théorique/méthodologique assez important s'est opéré en 2010. Bourbousson (2010) résume les 3 lignes directrices qui sont susceptibles de guider les recherches sur la Team Cognition :

- Etudier les constructions de signification partagées entre acteurs (Uitdewilligen et al, 2010)
- Etudier chez les partenaires, la prise en compte mutuelle de leurs activités (Uitdewilligen et al, 2010)
- Etudier la Team Cognition en train de se faire (Fiore et al, 2010)

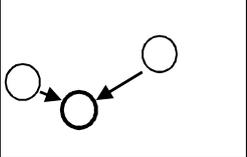
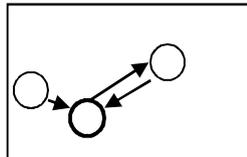
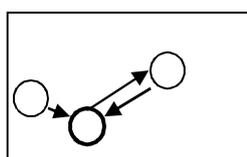
Je pense alors que par l'accès aux pensées privées des joueurs impliquées dans l'action, il est possible d'étudier les significations partagées entre partenaires et ainsi identifier si les préoccupations des joueurs sont partagées ou non et l'effet que cela a sur l'action (également quels éléments sont partagés ou non et l'influence qu'ils ont sur l'action...). Je pourrai également à partir de l'étude de la prise en compte mutuelle de leurs activités, identifier le réseau relationnel établi entre les joueurs afin d'observer qui fait attention à qui au cours de l'action (Pdb--- Non porteur de balle). Enfin, l'utilisation de l'entretien d'explicitation répond pleinement à l'objectif d'étudier la Team Cognition en train de se faire et ainsi d'être au plus proche de ce

qui se passe réellement sur le terrain et d'être selon moi plus pertinent en vue des perspectives d'entraînements.

2.1.2. Illustration d'une articulation des pensées privées entre 3 joueurs

Je présente sous forme de tableaux, l'articulation des pensées privées de 3 joueurs. Pour se faire, j'utilise deux outils :

- Dans un premier temps, le décours extrinsèque ayant servi à chaque catégorisation
- Dans un second temps, nous « utilisons » certains indices contextuels qui nous servent à synchroniser les vécus des joueurs (e.g, « je lève la tête »).

Description extrinsèque	Verbatim Tiémoué	Verbatims Pierre-Yves	Verbatim Steven	Réseau relationnel	
<i>Il part en conduite de balle</i>	(56) je lève la tête- je vais vers l'avant/ course diagonale- me pose pas de questions (24) pour moi, c'était décaler, mettre la passe à quelqu'un (194) je prends de la vitesse (208) je vois un espace libre	(62) prendre la distance comme si je prenais la place du défenseur	(104) je crois que j'ai un partenaire qui est un peu à gauche de Tiémoué (106) je l'aperçois mais pas trop (108) je me concentre sur Tiémoué (110) lui proposer une solution		
	(60) je regarde les courses de mes coéquipiers	(66) je fais 3-4 pas vers la gauche (68) je regarde ce que fais Tiémoué	(112) il lève la tête - (148) il regarde devant moi l'espace libre (150) je sais que je peux faire un appel entre les deux défenseurs ou sur le côté (118) j'étais assez proche de Tiémoué (118) si on reste regroupé tout les deux, il ne va pas avoir d'espace (118) il sera plus facile pour les défenseurs de s'imposer (152) je me suis décalé, je suis parti à l'opposé (24) faire un appel qui creuse....		
	(220) Steven (76) une course en diagonale (216) je jette ensuite un petit regard sur ma gauche (222) c'est un réflexe (214) je sais que P. Yves fait une course (224) je me demande si je peux leur mettre un bon ballon (226) P. Yves je ne sais pas	(70) il regarde le ballon et son adversaire proche - je pense qu'il va fixer et donner	(26) je me détache des défenseurs centraux, je me mets un peu vers la droite : Tiémoué a 2 solutions (26) mettre un ballon dans l'espace ou un ballon dans les pieds (34) toujours proposer une solution à Tiémoué (28) ça libère de l'espace à tiémoué et me donne plus de temps (40) si Tiémoué ralentit, ça veut dire qu'il veut que je lui propose une autre course		
	(226) Steven était pris (228) le défenseur est proche de lui (62) il s'excentre pied droit, il emmène avec lui un défenseur -				

A partir de cette articulation, je peux identifier le réseau relationnel entre partenaires au cours de l'action mais aussi les éléments (actes cognitifs, connaissances, contenu attentionnel..) et ou encore préoccupations partagées par les joueurs et leurs incidences au niveau comportemental.

Conclusion

J'espère vous présenter dans un prochain numéro différents résultats mais je souhaitais tout d'abord vous présenter nos questions de recherche et quels dispositifs je comptais mettre en place pour y répondre. L'originalité de ce travail concerne l'articulation des vécus et pourrait déboucher sur le développement d'un nouvel objet théorique qui pourrait permettre à d'autres thésards par exemple de se former à l'entretien d'explicitation et à utiliser le programme de recherche de la psycho-phénoménologie dans le cadre de leur recherche. Je me doute qu'il y a de nombreux points à revoir aussi bien au niveau théorique que méthodologique mais c'est dans ce sens que j'ai fait cette démarche. Je me situe au début du chemin de ma thèse et comme le dit si bien Machado « marcheur, le chemin se fait en marchant... »

PS : je voudrais remercier indirectement via cet article, Pierre, Annick et Yves pour les échanges très riches que nous avons eu à l'occasion du stage de base organisé à Paris en Octobre mais aussi tous les stagiaires présents à cette occasion. Dans ce travail, nous n'apprenons jamais tout seul mais surtout avec.....

Bibliographie

- Bourbousson, J. (2010). L'étude de la coordination interpersonnelle en basket-ball. Ergonomie cognitive des situations sportives. Thèse de doctorat non publiée. Université Nantes.
- Depraz N., Varela F. J. et Vermersch P. (2011). A l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique.
- Fiore, S. M., Smith-Jentsch, K. A., Salas, E., Warner, N., & Letsky, M. (2010). Towards an understanding of macrocognition in teams: developing and defining complex collaborative processes and products. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 11, 250–271.
- Gouju, J-L., Vermersch, P., Bouthier, D. (2003). Objectivation des actions athlétiques par entretien d'explicitation. Etude de cas, *STAPS*, 62, 59-73.
- Lémonie, Y. (2009). Etude de l'interaction enseignement-apprentissage : le cas de la natation sportive en EPS. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris Est.
- Leplat, J. (2000). L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Editions Octarès.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G.; & Boutin, G. (1996). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Maturana, H.R., & Varela, F.J. (1994). *L'arbre de la connaissance: Racines biologiques de la compréhension humaine*. Paris, France : Addison.Wesley France.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Mouchet, A. (2003). Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'Elite 1 en rugby. Thèse de doctorat non publiée. Université Bordeaux 2.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: The problem of communication*. Cambridge : Cambridge University Press
- Uitdewilligen, S., Waller, M. J., & Zijlstra, F. R. (2010). Team cognition and adaptability in dynamic settings: A review of pertinent work. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 25, 293-345.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Varela, F. (1989). Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant. Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (2010). Les points de vue en première, seconde et troisième personne dans les trois étapes d'une recherche : conception, réalisation, analyse. *Expliciter* 85, 19-32.
- Vermersch, P. (2009) Méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus (1). Première partie : organiser les données de verbalisation en suivant le «modèle de la sémiologie». *Expliciter* 81, 1-21.
- Vermersch, P. (2004). Prendre en compte la phénoménalité : propositions pour une psycho phénoménologie. (Communication au colloque de l'ARCO 12/04 Compiègne). Pierre Vermersch. *Expliciter* 57.
- Vermersch, P. (2003). Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisation à posteriori, *Expliciter* 50, 16-35.
- Vermersch, P. (2000)- Rencontre avec Pierre Vermersch par Jacques Theureau- *Expliciter* 37, 19 .
- Vermersch, P. (1999). "Pour une psychologie phénoménologique." *Psychologie Française* 44(1):7-19.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: E. S. F.

Transcrire un Entretien

Essai de dessin de vécu

Claudine Martinez

Il ne s'agit pas d'une description de transcription en général mais tout simplement de celle que je viens de terminer. Vous l'aviez compris car vous savez comment nous travaillons avec l'explicitation et l'auto explicitation! Cette transcription est celle d'un entretien réalisé à St Eble cette année, le dernier réalisé dans le séminaire, dans notre petit groupe de trois.

Je m'arrête un instant sur l'entretien transcrit.

L'objet de l'entretien est l'état, la posture de Claudine quand elle se sent efficiente dans le rôle de B. Elle l'a éprouvé, reconnu la veille quand elle était B avec Fabien. Ce fut une pensée fugace, venant de son témoin intérieur qui le lui avait fait remarquer en lui signifiant que ce serait quelque chose à travailler, à tenter de mettre en mots. Cette pensée est passée très rapidement car la Claudine de ce V2 était donc en entretien dans le rôle de B à ce moment là. Elle avait besoin de toute son attention pour poursuivre l'action en cours. Donc, la question qui lui est venue, une fois cet entretien V2 terminé fut la suivante : pourrait-elle trouver d'autres choses à dire sur sa façon d'être et de faire quand elle se sent ainsi, complètement impliquée et efficiente dans son rôle de B, au-delà de la sensation globale qu'elle en a et qui l'impressionne vraiment ?

Cette question est retenue dans son groupe. Elle entre dans la problématique du séminaire et donne donc lieu le lendemain à un nouvel entretien (V3¹), où elle devient A et va tenter d'explicitier son vécu de la veille quand elle était B avec Fabien. Elle est vite en difficulté et son B aussi, car apparemment, elle n'arrive pas à spécifier un moment de l'entretien. Elle se sent en évocation, d'un moment où elle est installée dans cette posture mais il n'y a que ça qui lui est présent. Elle ne retrouve pas d'exemple de relance qu'elle a pu faire envers A. Seul, lui est venu, le moment où Fabien installe un témoin. Il a un geste du bras en arrière de sa tête et c'est comme si le temps s'était arrêté à ce moment là.

Dans le trio, ils ont pris son discours comme un discours général sur sa posture de B. Or, maintenant avec du recul, je me demande (celle qui écrit) si je ne m'étais pas fixée dans ce moment là et qu'ensuite tout relèverait d'une expansion dans cet instant même. En conséquence ce moment aurait bien été spécifié ?...

Je suis encore toute imbibée du contenu de cet entretien que je viens de terminer de transcrire sur papier, mais ce n'est pas l'objet de ce que je veux écrire là, maintenant.

Après ce temps de travail de transcription un peu long, j'ai eu envie de laisser reposer cet entretien (V3), de ne pas m'attaquer de suite à son ou ses traitements possibles, par contre une

¹ Le V3 est un entretien qui porte sur du vécu d'un entretien précédent, lui-même appelé V2 parce qu'il s'agit d'un 2^{ème} vécu par rapport à ce qui fait l'objet de l'entretien, amené par A et qui est nommé V1 ou vécu initial ou encore vécu de référence. En V3, on se propose d'amener à la conscience ce qui est présent, actif dans le vécu de l'entretien (V2), par exemple, ses actes, ses états, son monde intérieur etc.... mais qui n'est pas directement l'objet de l'attention en cours pour la personne, celle-ci étant centrée sur ce qui fait l'objet de ce premier entretien, à savoir le V1.

idée m'a traversée (encore une !), celle d'écrire sur cette activité de transcription. Qu'est-ce qu'il y a à dire ? Sûrement pas grand chose ! Cela m'est alors apparu comme un défi à relever. Et donc, je m'y suis mise.

Encore une remarque : les contenus du V1 et du V2 qui ont précédé l'entretien objet de cette transcription ne nous intéressent pas ici puisque je me focalise sur la tâche de transcription en elle-même.

. *Le vécu de cette transcription*

. Dans un premier temps, je m'organise matériellement :

- Reprendre l'enregistreur qui est posé dans un coin de mon bureau et l'objet d'inattention depuis un bon moment pour ne pas dire plus. Je choisis de travailler sur l'enregistreur car le son est plus fort, donc plus audible que la copie sur mon ordinateur.

- Brancher et me mettre les deux écouteurs dans les oreilles. L'allumer et chercher le fichier, ici, le n°54.

Sur l'enregistreur la technique d'arrêt, de remise en route est instantanée, ce qui est vraiment très commode. Lors de la lecture du fichier, je n'ai qu'à appuyer verticalement, légèrement sur un bouton au milieu d'une molette. Par contre, si mon doigt bouge, j'appuie alors sur le bouton d'enregistrement et là, il me faut recommencer toute la procédure de mise en lecture du dit fichier, ce qui demande quelques minutes !

Déjà, toutes ces opérations me rapprochent de St Eble. Je recontacte doucement le lieu, les personnes, l'ambiance et les liens de co recherche qui nous animent.

- J'ai choisi de transcrire sur mon cahier, un grand cahier, plutôt que de taper à l'ordinateur. C'est mon cahier du St Eble de cette année où des pages sont déjà remplies d'une première retranscription (Cf. l'article avec Armelle dans le n°90). Je reste mieux avec le contenu du texte et j'aime écrire plutôt que de taper sur le clavier.

. Une fois que tout est en place, je m'engage

Je suis installée à mon bureau. Il est un peu encombré et je dois bouger certains papiers pour pouvoir avoir la place du cahier ouvert et de ses déplacements en fonction du remplissage des pages. J'écris de la main droite et j'ai l'index de la main gauche, pointé, en contact avec le bouton d'arrêt et de remise en lecture de l'enregistreur, qui est posé à gauche du cahier, voire sur la page de gauche quand je remplis celle de droite.

Elle écrit sous l'écoute des voix. Le stylo glisse vite, sans s'occuper de l'écriture, que ce soit juste lisible pour elle, avec un style un peu télégraphique. Le son est parfois très clair, d'autres fois, moins, voire à peine audible. Elle arrête, fait revenir la molette légèrement en arrière et ré écoute, se tendant davantage vers le son, ou bien, elle appuie un peu plus sur l'oreillette de gauche, sa main droite étant occupée avec le stylo qui court sur la page.

. Ensuite, elle est embarquée

Elle est vite absorbée par le contenu du discours tenu, au-delà des actions matérielles qui elles, si elle ne se trompe pas, se font de façon quasi automatique.

Elle se retrouve très vite en évocation. Elle voit la scène où elle figure en personne et non directement avec ses propres yeux, de l'intérieur d'elle-même, ce qui met une petite distance entre elle et les Claudine qu'elle écoute et qu'elle voit (Voire plus loin).

Toute son attention est focalisée sur l'écoute, elle sent toutefois son doigt qui entre en contact avec la molette, qui la tourne vers l'arrière, elle voit ce qu'elle écrit sur son cahier. Cela est nécessaire à son écriture, mais dans sa tête elle est dans cette pièce de la bergerie avec ses deux partenaires de travail. Ce sont des images qui lui apparaissent, en avant de son front, un peu comme une télé dans sa tête. Elles se détachent de façon pas très nette sur un fond noir.

Son stylo enchaîne, va très vite à la ligne, note les deux premières lettres de celle ou celui qui parle avec deux points et poursuit avec une écriture très écrasée, aplatie pour aller plus vite et

arrêter le son, le moins possible. Son attention est complètement captée par les voix. Le son monte mais descend très souvent et devient à peine audible. Elle reprend, n'a pas saisi, recommence, lève son stylo pour mieux se concentrer.

Dans son activité qui combine plusieurs tâches, écouter et suivre le fil du contenu du discours, écrire sur son cahier, manipuler l'enregistreur (arrêter, revenir en arrière, faire repartir), elle craint sans cesse de ne pas mémoriser ce qu'elle vient d'entendre. Aussi, écrit-elle le plus possible sous la dictée, mais certains moments lui demandent tellement d'attention, qu'elle lève le stylo, se fige et ne fait qu'écouter pour saisir les mots, le sens. Elle reprend très vite l'écriture, de peur de ne plus se rappeler et d'être obligée de revenir en arrière pour reprendre.

Quand le son devient trop faible, toute son attention se ramasse sur ce petit objet dans son oreille gauche. Elle appuie légèrement de son doigt et le fait légèrement bouger pour que le son lui parvienne le mieux possible. Elle en suspend même sa respiration. Parfois, elle ne saisit rien, juste un bruit de voix, puis cela devient un son ou deux, qui deviennent un ou deux mots, voire un bout de phrase qu'elle induit à partir du mot saisi alors que d'autres sons restent encore sans signification. Tout un jeu se déroule entre écouter, arrêter, faire repasser. Elle ré écoute pour vérifier ce qu'elle croit avoir capté, souvent plusieurs fois et quand elle a le sens, elle couche vite les mots repérés sur le papier. Le temps s'est comme arrêté, une minute d'entretien lui demande parfois cinq minutes pour identifier ce qui se dit. C'est très étonnant ce va et vient entre ce qui n'est d'abord que du bruit, puis du son, sans avoir encore de sens et puis quelques secondes après cela devient des mots, des bouts de phrases ! Là, où ce n'était que bruit, là où elle ne différenciait rien, elle peut entendre parce qu'elle a accès au sens. Et là, elle se retrouve dans le déroulement et la continuité du flux de paroles.

Faire ce genre de chose, qui en soit apparaît rébarbatif, quasiment impossible (repasser 4 à 5 fois trois secondes de sons inaudibles et incompréhensibles !) révèle son degré d'engagement dans cette action. Elle ne lâche pas, elle ne renâcle pas, elle s'acharne tranquillement avec détermination. Elle y est, elle y va, elle continue quelque soit la difficulté. D'ailleurs elle ne vit pas de difficultés. Elle passe tranquillement les obstacles en y mettant le temps qu'il faut. Ce n'est pas un problème !

La Claudine qui transcrit, là dans son bureau, écoute une autre Claudine, celle qui est interviewée par son B, là-bas à la Bergerie dans la pièce du haut, près de la fenêtre. Elle voit très nettement le dispositif. Le son des voix ré active très fortement ces moments. Elle écrit et manœuvre tout en étant réellement là-bas ! Cela pourrait paraître compliqué pour quelqu'un d'extérieur, car la Claudine qu'elle écoute avec son B, est en train d'évoquer une autre Claudine, celle de la veille qui menait son entretien dans le rôle du B ! De plus, là dans l'entretien décrypté (le V3) cette Claudine qu'elle écoute, installe aussi deux autres Claudine (positions dissociées), l'une qui va se mettre accroupie au fond de la salle et ne fera que la regarder en silence. La deuxième, telle un elfe en suspension est plus près d'elle, au milieu de la pièce, mais en hauteur, dans une sorte de nuage vaporeux. Elle va intervenir davantage que la première qui reste silencieuse ou plutôt répondre aux sollicitations qui vont lui être faites. S'ajoute à tout cela, le fait que son B lui fait découvrir qu'un témoin s'était installé en fin d'entretien (dans le V2 où elle était B), sans qu'elle ne s'en aperçoive. Il lui parlait, d'une voix qui lui était vraiment extérieure. Il lui disait des choses qu'elle même ne pouvait pas formuler. Que de monde !... Mais puisqu'il s'agit de son vécu, tout est clair pour elle, qui s'active là, dans son bureau. Elle s'y retrouve très bien.

Il est des moments où elle n'en revient pas (celle qui est là, dans son bureau et transcrit). Alors que c'est bien une Claudine qui parle, elle découvre, s'étonne voire reste ébahie, sidérée de ce qu'elle entend. Elle n'en croit pas ses oreilles ! C'est pourtant elle qui formulait ces

paroles à St Eble ! Ce n'est pourtant pas vieux ! Comment se fait-il qu'elle ne s'en souviene pas, qu'elle le découvre à nouveau, que cela ait l'air si neuf ? Cela la remue.

Par exemple : « Elle écoute, elle parle, ça se fait... *c'est appelé... ça se passe devant elle, c'est complètement appelé...* »

« ... ça me revient, je sens presque jusqu'au bout des poils, au bout des doigts, *une sorte de tension de captage...* »

« ... *des capteurs sont là, ça aspire, ça vient dedans et la machine fonctionne toute seule !...* »
Etc...

Comment aussi, le contenu du discours la pénètre, l'envahit de partout ! Comment décrire cela ? Il y a à la fois le sens de ce qui est dit, mais aussi des valences fortes qui la font se sentir bien. Elle prend un bain tonifiant. C'est bon de se replonger là-dedans. A la fois pour les découvertes, les avancées de St Eble qui, pour l'instant en sont encore au ras des expériences vécues. Bien sûr, il y a eu des échanges qui ont commencé à faire exister ces choses qui étaient recherchées : le préverbal, le fugace. Mais, c'est encore non formalisé, non contextualisé, cela reste dans la démarche de recherche de ceux qui étaient présents et dans les boîte enregistreuses pour les données à extraire. Donc, reprendre cela, c'est excitant, c'est délectable... Et puis c'est aussi sentir la complicité, le partage avec ceux qui étaient impliqués. Elle n'est pas seule, là, à son bureau avec son cahier et son enregistreur ! Elle est très entourée. D'ailleurs, elle a très envie d'en appeler certains, de leur faire un courriel. Mais elle se retient... Attends : « tu démarres juste quelque chose, tu ne sais pas vraiment encore quoi. Tu sais que tu vas en faire quelque chose, mais ne soit pas impatiente de communiquer avec eux ! » Là, c'est un témoin qui lui cause et la ralentit dans ses élans. Ceci pour dire qu'elle s'anime vraiment et retrouve tout le sel de St Eble, ce Saint Eble 2011.

Tout à l'heure, je parlais de son degré d'engagement, de sa détermination dans ce qu'elle est en train de faire. Il y a aussi le fait qu'elle est portée par quelque chose d'autre qui est quelque part en elle, sans qu'elle ait besoin de se le dire : un savoir... celui du processus d'émergence. Elle a appris cela avec l'explicitation. Elle n'a pas besoin de savoir ce qu'elle fera, une fois la transcription terminée. Elle sait qu'elle peut « laisser venir », qu'elle se laissera porter pour exploiter ce texte. Elle ne craint pas. Bien sûr, la transcription ne lui donnera qu'une sorte de masse de mots, de phrases, un magma d'où elle devra extraire des données. Mais elle n'en est pas encore là ! Elle se contente de cette première opération un peu longue, mais incontournable et quelque part, il y a toutes les questions et les thèmes émergés de St Eble.

Là, elle sait qu'elle est partie pour une nouvelle aventure d'écriture, de création. Elle sait que cela prendra un certain temps. Elle ne sait pas combien, mais cela ne la préoccupe pas. Elle n'a pas d'échéance, aucune pression, donc c'est tranquille. Elle se sent en lien avec ce collectif si attachant. Elle s'y est fait une place. Elle s'y sent bien. Elle a envie de faire pour et avec eux. Elle sait qu'elle peut solliciter de l'aide, de la relecture, des témoignages de son petit groupe (Cf. le texte à quatre mains du n° 91)... Elle est baignée, portée par cette dynamique. Ça vibre... Elle est dans une belle énergie, alors que la tâche présente lui était difficile, rébarbative, fastidieuse, il y a de ça, quelques années ! Là, elle se régale.

En fait, elle ne fait pas que retranscrire, elle revit l'entretien, elle se retrouve dans le lieu, l'ambiance, la convivialité du séminaire de cet été. Elle redécouvre ce qui s'était si difficilement mis en mots, elle revoit les positions dissociées (objet d'expérimentation). Il y a là, dans cette tâche de transcription, un beau bouquet d'expériences, de complicités, d'amitiés et d'excitation de la découverte...

Alors, à toutes celles et à tous ceux qui ont des entretiens de St Eble qui dorment dans leur boîte enregistreuse ou sur leur ordinateur, qu'attendez vous ?

Peindre un plafond

avec plaisir

*Suspendre son activité égoïque en écoutant ses sensations
La psycho-phénoménologie au coeur du quotidien*

Jacques Gaillard
GreX

Aujourd'hui, c'est dit ; je le fais! Après moult atermoiements, j'entreprends donc la peinture du plafond de ma cuisine. (Parce que, bien sûr, les murs refaits à neuf il y a quelques semaines, font apparaître son incontestable grisaille....) Tous ceux qui ont pratiqué cet exercice se souviennent encore probablement des lancinantes douleurs qui, rapidement, viennent vriller l'épaule, la nuque et le bras qui tient le pinceau. Effectivement, après quelques minutes où, les pensées lourdes de ce qui m'attend, je m'applique (quoi?!) à faire au mieux, à ne pas déborder sur les murs, à ne pas faire couler de peinture au sol ou pire sur ma main, ce que je déteste, un point douloureux apparaît. Dans le muscle deltoïde, à la base de la nuque, là où les fibres viennent se coller aux vertèbres cervicales. Au départ, c'est discret. Bien sûr, je passe outre, l'étendue de ce qu'il me reste à faire – et faire mieux que mieux évidemment -, est immense....Et bien sûr, il n'y a pas *de temps à perdre!* Le message, enfin m'arrête, suspend mon activité. Je viens de tremper mon pinceau dans la peinture et m'apprête à le ressortir avec précaution, quand enfin, mon attention se tourne vers le signal. Et là, j'entends l'appel ; plus exactement il m'appelle. Je me tourne alors vers moi, pose un oeil naïf, mais attentif à l'intérieur de moi. La première chose qui m'apparaît, c'est l'espace étriqué de mon corps, comme figé. Pas seulement le bras qui peint, mais le dos, les jambes, le bassin ; l'appui de mes pieds sur l'escabeau est lourd, et aussi instable. De petites vibrations font naviguer le poids de mon corps de gauche à droite en secousses anarchiques ; j'ai l'impression d'être sur un escabeau à bascule (et comme mon escabeau est stable, il n'y a que moi pour créer cette "réalité" de bascule). Mon regard intérieur découvre cette morne fixité secouée des hoquets de mes appuis. Il s'arrête à une saillance particulière. La ligne de muscles qui enveloppe la partie externe du poignet, passe par le coude et remonte par le triceps à l'arrière de l'humérus jusqu'au cou, est une corde. Je la sens aussi raide qu'un ligament, ce qui compte tenu de la qualité élastique du tissu musculaire n'est pas normal. Je reste avec ça, spectateur passif de cette tension, soucieux de ne rien changer, observant négligemment la peinture qui goûte de mon pinceau en petits nodules oblongs. Je les regarde s'écraser et se faire absorber par la masse immobile de la peinture. Je sens alors la douleur s'estomper, en même temps que la corde se détendre, gagner en flexibilité. Mes

espaces intérieurs s'ouvrent ; je me sens à nouveau vaste, mobile, vivant et orienté. L'élasticité des muscles et du corps, me dis-je alors, tu l'as encore oubliée celle-là! La douleur est passée, je me sens à nouveau vaste, mobile, précis. Je trempe à nouveau le pinceau dans la nappe blanche étale, le laisse s'imprégner doucement, le retire soigneusement, et orientant mon regard vers l'angle difficilement accessible au-dessus de l'évier, déplace tout mon corps pour aller le déposer sur la face noirâtre du plafond. Je vise avec précision l'endroit, y dépose délicatement les fibres chargées de peinture. Mon souci de ne pas déborder est (hélas...) intact et je me concentre (!!!) sur le point de contact du pinceau. Je fais glisser, du mieux que je peux les fibres, pour atteindre l'angle avec le mur, en prenant bien soin de ne pas le dépasser. Le résultat est peu concluant : la peinture est très mal étirée, mais surtout, il reste un espace entre plafond et mur qui en reste désespérément vierge, constat dont les effets immédiats sont de m'irriter... Il me faut donc repositionner à nouveau le pinceau plus près du mur, tout en le retenant suffisamment pour ne pas déborder! On le sent, tous les ingrédients sont réunis pour qu'un mouvement annulant l'autre, le corps y réponde par une superbe fixité. Effectivement, après un certain nombre de tentatives où j'essaie de concilier l'inconciliable (retenir tout en cherchant à avancer), et alors que je retire le pinceau, je constate que la douleur est à nouveau là et que je suis resté sourd à son apparition. Comme l'instant précédent, je reste avec ça, le bras ballant au-dessus du pot de peinture, attendant de retrouver l'élasticité de mes muscles, signal juste d'un corps rendu disponible. Ce petit manège fonctionne un certain temps. Un coup de peinture, un moment de suspension au-dessus du pot, et quand je sens le corps retrouver sa flexibilité, je reprends. De ce fait, mon rythme se fait beaucoup plus lent ; en effet le temps de laisser revenir l'élasticité de mon corps pour recommencer modifie doucement la qualité temporelle de mes gestes. Et ce ralentissement me pose dans une autre conscience temporelle, me fait a - percevoir que dès le début, j'ai compressé le temps. Voulant non seulement faire mieux que mieux, mais aussi en finir au plus vite. Et, sorti du corps, tourne dans mes pensées que compresser le temps, c'est comprimer ses espaces intérieurs, limiter le jeu des articulations, tendre ses muscles. Progressivement, mes gestes deviennent plus agréables. D'une fois sur l'autre, les points douloureux s'estompent, finissent par disparaître. Le mouvement devient plus continu ; la phase de suspension au-dessus du pot a disparu. Un plaisir même se dégage de mes mouvements, orientés dans l'espace, vastes, mais aussi extrêmement précis. Le goût laissé par mes gestes change, dans des fragrances suaves et sucrées. Et là, ça me saute aux yeux : mon attention s'est décrochée depuis un moment, du souci de ne pas déborder. Je suis extrêmement précis, alors que je ne fais aucun effort pour l'être!!! Et m'apparaît maintenant comment, à partir du point d'appui (ce n'est pas celui de la SPP, mais pour moi, c'en est un) pris sur la référence à la flexibilité de mes muscles, mon attention s'est désengagée, délaissant son rôle de contrôleur pour passer à celui de témoin bienveillant. Rien d'étonnant donc à ce que mes gestes rendus libres, soient précis, orientés, vastes, agréables. De quels prodiges le corps est-il capable quand on lui fout la paix! Le pinceau va du pot au plafond, là où il doit aller, dans un ballet aérien et léger dont le corps se fait l'intermédiaire flexible et disponible. L'outil s'intègre au corps ; le corps fait sien l'outil. Le corps s'inscrit dans l'espace ; l'espace s'imprime dans le corps. *Ayant maintenant reconnu le petit témoin né de l'attention particulière que je portais à mes muscles*, je le salue discrètement et l'invite à rester en

place, pour le travail qui reste à accomplir. Je sens sa présence sécurisante et bienveillante jusqu'au dernier coup de pinceau. Je le perçois comme une ombre vaste, non localisable, qui m'enveloppe, plus présente à l'arrière de moi, comme quelqu'un qui se fondrait dans la lumière baissante d'un crépuscule d'été. Une présence extrêmement discrète. Et bien sûr, après deux heures de peinture, les points douloureux ne sont pas réapparus. Mieux même, je me sens délié comme après une séance d'improvisation, et je me dis que peindre un plafond est un excellent exercice qui vaut bien toutes les gymnastiques... (Je vais m'attirer les foudres des tenanciers de salle de "gym" et autres lieux sacralisés du bien-être et de la remise en forme!). Et, cerise sur le gâteau, je trouve la qualité de mon travail tout à fait correcte, avec ce doux plaisir du sentiment du travail bien fait.

Je pensais proposer ce texte pour diffusion dans *Expliciter*, tel quel. Un petit pastel expérientiel, une petite pirouette de vécu, donnant corps à la psycho-phénoménologie. Le dernier séminaire du Grex où il fut beaucoup question de St Eble et de témoin, y a mis du mouvement. J'ai senti que je ne pouvais pas le "lâcher" comme ça. De multiples intentions éveillantes, une motivation à le "regarder", issues des échanges du séminaire, en particulier concernant le témoin, son positionnement et la question du "sens corporel" me retenait à lui.

D'où ces questions concernant le(s) "témoin(s) et leur élaboration : n'y en a-t-il pas autant qu'il y a de techniques pour le faire? Qu'est-ce que je me fais pour les installer? Qu'est-ce que je m'adresse de différent? Peut-on positionner différents témoins, en même temps? A l'écoute de quelles couches de corps? Pour obtenir quelles informations? En fonction de quels contextes? Certains sont-ils plus adaptés que d'autres en fonction de ce que l'on cherche à obtenir (En introspection actuelle ou retro active, est-ce que ce sont les mêmes, positionnés de la même façon?). Par exemple, le témoin régulateur de la technique Alexander est un témoin actuel qui émerge du corps. De ce fait, il n'y a pas un positionnement volontaire ; c'est plus quelque chose qui diffuse du corps et vient se positionner autour de soi, dans une sorte de halo sensible, qui naît du corps, à partir du ressenti musculo-tendineux. (J'ai l'impression que le "point d'appui" de la SPP procède du même principe, sauf qu'il est explicitement convoqué). Sa fonction est de donner une lecture fine du déroulement sensoriel du vivre, afin de détecter au mieux - et au plus vite, contrairement à l'épisode que j'ai relaté - les désorganisations de l'activité égoïque, quand elle est inhibitrice. Cette écoute là ne m'apparaît pas très performante pour la description fine de vécus. Leur description appelle ensuite d'autres compétences, en particulier d'apprendre à positionner autrement et ailleurs des témoins plus fins, que je sens plus mobiles aussi, pour faire apparaître les innombrables facettes du vécu. Le travail de St Eble fait naître la possibilité d'enchâssement de témoins : celui (A3) qui écoute la qualité de celui qui observe (A2) celui qui a vécu (A1). Et pourquoi pas des A3' ; A3"... , pourquoi pas des A4? Il me semble que tout cela met de la distance, de l'espace, du volume dans l'activité attentionnelle tournée vers soi, détend, dénoue et qu'au bout du compte c'est à de la mobilité et des mouvements internes que nous convie cette modélisation de la conscience. Enfin, ces considérations me renvoient au fait que témoins et conscience ne sont peut-être qu'une seule et même chose. Sans témoins pas d'accès à son monde

interne, puisqu'il faut bien qu'une part de soi se détache pour observer le moi engagé dans le vivre ; les témoins, par leur activité de description donnent leur épaisseur à la conscience, en un mouvement de saisies d'informations de plus en plus fines et vastes. Du coup, le terme de dissociation ne me convient pas ; j'y vois plus un phénomène d'expansion d'un moi qui intègre des éléments de plus en plus vastes de sa propre dynamique.

Une deuxième interrogation qui me vient concerne la question du rapport corps/sens. Qu'est-ce qui, dans le corps, ne ferait pas sens? Le moindre geste, dans sa forme, son tonus, fait sens. Les fameux gestes accompagnant l'évocation ne prennent-ils pas un poids "significatif"? Ma formation en Technique Alexander m'a aussi appris à écouter une couche de corps relativement périphérique, la structure musculo-squelettique. Par la kinesthésie, celle-ci nous informe de notre plus ou moins bon engagement dans le monde. J'ai, dans des articles précédents, présenté le rapport entre justesse de l'adaptation gestuelle, activité égoïque et légèreté sensorielle. Dans le moment que j'ai décrit, l'apparition de tensions résulte d'une activité attentionnelle mal orientée, elle-même dépendante d'une activité égoïque désorganisatrice. La peur de mal faire, une exigence de perfection, mais aussi le souci d'en finir au plus vite me font me limiter, me tendre. Peindre un plafond devient une épreuve. Cette activité égoïque est présente dès le début ; c'est elle qui organisera implaquablement la chaîne de réaction conduisant à la tension. Mais j'y suis absolument sourd, je ne l'entends pas. C'est à partir de la reconnaissance de la douleur et de son écoute que j'en contacte le sens. Curieusement, c'est en restant en contact de la douleur que, sans que je ne le fasse volontairement, mon activité de peinture se modifie ; je découvre ensuite les contraintes inhérentes à mon activité égoïque, et enfin l'existence d'un témoin né de la transformation de mon activité corporelle; je ne le positionne consciemment qu'à ce moment là. Il y a donc bien du sens dans l'état tonique du muscle. (Les états émotionnels s'accompagnent en outre toujours, outre les effets coenesthésiques, de modifications de l'état musculaire : crispation, catatonie, relâchement, secousses musculaires ...).

Si je souligne ceci, ce n'est pas pour chercher à promouvoir une méthode qui serait meilleure qu'une autre, ou qui "laverait plus blanc" ; mon intention est juste de maintenir le questionnement - et la recherche expérientielle - ouvert, concernant le fait que de multiples rapport au sens sont possibles à partir du corps, et que peut-être, il y a à s'enrichir à questionner les procédures qui leur sont propres. Puisque l'emboîtement de moi – et leur association- est le passage incontournable pour adoucir le cheminement dans la conscience, il me semble fondamental de creuser et clarifier tout ce qui procède de leur émergence, de leur positionnement, pour en tirer un profit optimal dans les recherches du Grex.

L'entretien de décryptage :

le moment et le geste

comme voies d'accès au sens

Nadine Faingold

Maître de conférences à l'Université de Cergy-Pontoise

Laboratoire de recherche : CRF - Centre de Recherche sur la Formation, CNAM

Au moment de reprendre une version développée de ce qui était en germe dans mon article du n° 42 d'*Expliciter* : « De moment en moment, le décryptage du sens » (2002), l'image qui me vient, c'est celle de moments- pépites de vécu, petits cailloux d'or qui indiquent le chemin... Je pourrais les retrouver un à un, en raconter l'histoire, dont le point d'origine se situe en janvier 1990, un jour où j'étais allée écouter, au séminaire de Gérard Vergnaud, un certain Pierre Vermersch parler de l'entretien d'explicitation...

Le texte qui suit doit être publié courant 2012 dans un ouvrage collectif coordonné par Mokhtar Kaddouri et Maryvonne Sorel, à partir des travaux de l'axe 1 du Centre de Recherche sur la Formation (Cnam) sur les constructions identitaires.

Résumé – Dans le cadre de recherches sur la construction de l'identité professionnelle dans différents métiers de la relation, a été élaborée une méthodologie de recueil des verbalisations visant l'accès au sens subjectif de moments du vécu. Les entretiens de décryptage permettent ainsi, par un accompagnement spécifique de l'évocation d'un souvenir, d'aider à la prise de conscience et à la mise en mots des enjeux identitaires de points clés du parcours de vie. L'exploration par une même personne de moments d'enfance et de moments de pratique professionnelle a notamment permis de mettre en évidence des analogies structurelles entre les moments choisis, identifiables par des récurrences de mots, de thèmes, et surtout de gestes. Les entretiens ont visé la mise au jour du sens émergent de la mise en lien de ces moments clés. Trois exemples illustrent cette approche méthodologique de la recherche biographique et de la dynamique identitaire

Mots clés : entretien de décryptage, explicitation, approche biographique, identité professionnelle

Introduction

Dans les différentes recherches que j'ai coordonnées sur la construction de l'identité professionnelle², et qui ont eu pour point de départ l'utilisation de l'entretien d'explicitation comme outil de recueil de données, j'ai eu l'occasion de remarquer que les moments clés du parcours d'un sujet étaient souvent repérables à l'apparition d'une coloration émotionnelle et d'une gestuelle singulière, indices non-verbaux de moments où se joue une problématique identitaire. J'ai pu ainsi mettre au point un accompagnement spécifique de ces moments clés, et surtout des gestes qui les accompagnent, selon une modalité nouvelle : les entretiens de décryptage. Par ailleurs, l'entrée par les moments et par les gestes induit pour le sujet des processus de résonance qui le renvoient à d'autres moments de sa biographie, mettant en évidence des analogies et des liens entre différentes expériences du parcours de vie. Le sujet peut alors revisiter son histoire en prenant conscience, au fil de ces lignes de sens, des données biographiques qui ont pu structurer certains aspects importants de son identité professionnelle.

Méthodologie : Des entretiens d'explicitation aux entretiens de décryptage

Au plan méthodologique, notre entrée a été celle d'entretiens d'explicitation (P. Vermersch, 1994) et de décryptage (Faingold, 1998, 2004, 2005). Les consignes proposaient de s'arrêter sur quelques moments du parcours de formation (expériences d'apprentissage, vécus scolaires), et sur des moments de pratique du métier représentatifs de l'identité professionnelle. Chacun de ces moments était ensuite exploré au niveau de la description du vécu puis de l'accès au sens. Une décision méthodologique importante a consisté à abandonner la perspective d'une chronologie linéaire, pour privilégier une focalisation sur des moments clés choisis par la personne³.

L'entretien d'explicitation vise une description aussi fine que possible de l'activité du sujet en situation et des différentes strates de son vécu dans un moment singulier. Il n'y a aucune induction quant au contenu, mais il y a un guidage actif de la part de l'intervieweur qui respecte des conditions précises dans l'accompagnement : contrat de communication, appel à la mémoire concrète, recherche de la *position d'évocation* ou *position de parole incarnée* (Vermersch, 1994, p.55-69). Dans cette position de parole, le sujet n'est plus dans une adresse à autrui comme c'est le cas dans un mode de parole habituel, il est davantage tourné vers lui-même dans un processus de réfléchissement qui permet l'exploration pas à pas de ce qu'a été son vécu, qui est ainsi revisité comme un film au ralenti en caméra subjective. La fonction des entretiens d'explicitation dans notre approche est de permettre une aide à la remémoration, sur la base de la théorie psychophénoménologique de la passivité de la mémoire (Vermersch, 2004, 2006). On peut alors passer, dans un second temps, de l'explicitation de l'action au dé-

² - « Construction de l'identité professionnelle des conseillers pédagogiques du premier degré. ». IUFM de l'académie de Versailles (1998-1999). Coord. N. Faingold

- « Construction de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés chargés de l'aide pédagogique auprès des enfants en difficulté. ». IUFM de l'académie de Versailles (2000-2003). Coord. N. Faingold

- « Analyse de l'activité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse en milieu ouvert ». Centre de Recherche sur la Formation (CNAM) – E.N. P.J.J. (2005-2007). Coord. N. Faingold

³ Sur le croisement entre l'approche biographique et l'entretien d'explicitation, voir les travaux de P.A. Dupuis (2002), de Francis Lesourd (2009), et ceux de Pascal Galvani et Yves de Champlain dans l'ouvrage « Moments de formation et mise en sens de soi », Paris : L'Harmattan, 2011.

cryptage par le sujet lui-même du sens de ces moments singuliers, grâce à une nouvelle modalité d'entretien privilégiant l'arrêt sur image et le maintien en prise du vécu évoqué. Il s'agit d'un accompagnement corporel et gestuel favorisant l'approfondissement de l'expérience, la densification du vécu, l'intensification émotionnelle, permettant ainsi la prise de conscience et la mise en mots des enjeux et des valeurs sous-jacentes, et l'émergence du sens identitaire (Faingold, 2004, 2005). Le sujet est maintenu en évocation sur un moment précis et très pointu (moment du moment – souvent de l'ordre de la seconde dans le vécu passé), et son attention est orientée vers la conscience corporelle du geste comme « porte symbolique » non loquace du sens. L'explicitation est un point de départ, et vise la description de l'activité, le décryptage est ce qui est recherché quand c'est le niveau expérientiel de l'identité qui est visé.

J'ai été amenée à élaborer cette notion de niveaux expérientiels à partir du constat de l'insuffisance des techniques d'aide à la verbalisation de l'entretien d'explicitation pour approcher la dimension identitaire. Une fois le moment clé identifié et/ou le geste repéré, il s'agit en effet de quitter la visée de description pour introduire un tout autre accompagnement visant l'aide à l'émergence du sens. La conduite d'entretien part bien de la recherche de la position d'évocation comme condition du réfléchissement du vécu, mais quitte le suivi du fil chronologique pour travailler l'épaisseur du vécu par un maintien en prise spécifique favorisant la prise de conscience du sens crypté dans le vécu⁴. Je me suis d'abord inspirée de la grille des niveaux logiques de Robert Dilts (1996, 2006) qui distingue dans l'exploration des situations vécues différents niveaux selon une échelle qui va du concret de l'activité au sens qui la sous-tend : le contexte (où et quand ?), le comportement (quoi et comment ?), les capacités (quelles compétences le sujet mobilise-t-il dans l'action ?), puis les enjeux et valeurs (qu'est-ce qui est important là ?), les croyances (qu'est-ce que le sujet croit dans cette situation ?), et enfin l'identité (qui est-il à ce moment là ?), l'appartenance (à qui est-il relié ?), et la mission (au nom de quoi ?). A chacun de ces niveaux correspond donc un mode de questionnement qui permet au sujet d'accéder à des prises de conscience des motivations et des enjeux profonds de ses actes. Une manière d'accéder au décryptage est de reprendre l'approche de Dilts et de « monter les niveaux logiques » en questionnant par étapes successives une situation donnée.

Tout en maintenant la possibilité d'utiliser l'approche de Dilts à des fins de décryptage du sens, j'ai été amenée à distinguer principalement deux niveaux expérientiels (Faingold, 2004, 2005), et deux seulement :

- le niveau des stratégies (où l'on retrouve les 3 premières catégories de Dilts : contexte, comportement, capacités)
- et le niveau du sens, qui est spécifiquement dédié à l'exploration des enjeux identitaires et à la recherche patiente du « Pourquoi ? ».

Au plan de la technique d'entretien et d'aide à la prise de conscience, j'ai ainsi pu différencier deux modalités radicalement distinctes :

- La visée de description de l'action, au niveau des stratégies (le « Comment ? »), qui donne lieu à une exploration de l'activité du sujet, selon les modalités de l'entretien d'explicitation, formalisées par Pierre Vermersch
- La visée de mise au jour du sens subjectif de la situation au niveau expérientiel de l'identité, par la prise de conscience des enjeux identitaires et des valeurs incarnées dans l'action. Ici intervient une réorientation de l'entretien, de l'explicitation vers le décryptage, avec la question : « Et là, qu'est-ce qui est important pour toi ? », question qui ne doit être posée que lorsque le sujet est suffisamment en contact intime avec le vécu de la situation évoquée, avec les

⁴ P.Vermersch a désigné ce processus de « réfléchissement du réfléchissement » par le terme de reflètement (2008, Expliciter n° 75)

signes émotionnels et gestuels de l'émergence tacite du sens, et qui fait basculer l'attention du sujet du fil de l'action vers la sphère identitaire.

Le moment du moment : identifier les graines de sens

Le mouvement d'un entretien de décryptage est le suivant :

D'abord, une consigne ouverte, découpant un champ thématique large. Dans nos recherches, nous reprenons la formulation mise au point par Pierre Vermersch, qui favorise un accueil de ce qui va être éveillé par l'orientation thématique choisie, et se présenter à la conscience sous une forme d'abord très floue, amenée à se préciser peu à peu au fil des sollicitations de reprise de l'évocation au fil de l'entretien.

Exemple : « Je te propose, si tu en es d'accord, de prendre le temps de laisser revenir un moment positif de pratique professionnelle, représentatif pour toi de ton identité de (conseiller pédagogique, ou enseignant spécialisé, ou éducateur en milieu ouvert...). Dis-moi de quoi il s'agit... »

S'ensuit généralement un récit qui peut être long, suivi de la relance : « Dans tout ça, quel est le moment sur lequel tu souhaites revenir ? »

Le choix par le sujet lui-même des moments qui vont être explorés est un élément décisif : ce choix est porteur d'un sens dont l'inconscient du sujet détient seul la clé. Mais ce choix se fait a posteriori, à l'issue d'un travail de repérage qui se fait en plusieurs étapes. Il permet, dans un premier temps au moins, d'éviter d'éventuelles orientations par le chercheur sur des voies qui l'intéressent lui, mais qui ne sont pas nécessairement celles qui ont le plus de sens pour l'interviewé. Le choix du moment par le sujet lui-même peut donner lieu à différents tâtonnements. Dans l'approche qui privilégie comme point de départ le récit d'un moment de pratique, le sujet ne sait pas a priori sur quel moment il aura envie de revenir. Il n'a souvent aucune idée en commençant un récit de pratique ou un récit d'une tranche de vie du fait que s'y cache une (ou plusieurs) graine de sens sur laquelle il pourra revenir afin d'en décrypter le sens. Une fois le moment choisi, il sera d'abord documenté avec la technique très précise de l'entretien d'explicitation : installation dans le contexte, suivi du fil chronologique, description de l'action, succession des prises d'information et des prises de décision. Il s'agit là d'une première exploration d'une « tranche temporelle » de la situation choisie, visant à approfondir la position d'évocation et le contact avec le vécu de la situation. A la suite de quoi la question devient : « Et dans tout ce que tu viens d'explorer, quel est le moment le plus important ? ». C'est ce que j'ai appelé « le moment du moment », souvent déjà repérable par des indices émotionnels et gestuels permettant au chercheur de faire l'hypothèse de la présence d'une « graine de sens » sur laquelle il pourra être intéressant de revenir pour un travail de décryptage. Quand le sujet s'est arrêté sur cet instant de vécu qui lui apparaît comme « faisant signe », parfois avec évidence, d'autres fois d'abord timidement puis avec constance, il convient pour l'accompagnateur de lâcher le fil chronologique, de proposer un arrêt sur image, et de guider vers un approfondissement en orientant l'attention non plus sur la description mais le « pourquoi » de ce qui fait appel à la recherche du sens. Il y a donc un travail de zooms successifs sur une même séquence temporelle, qui mène finalement au travail très pointu du décryptage. Il est important de noter la différence entre cette démarche et une approche biographique par des moments clés déjà identifiés. En décryptage, souvent le sujet ne sait pas a priori sur quel moment il aura envie de revenir⁵. S'il y a plusieurs moments qui paraissent

⁵ Il est intéressant de remarquer que, quelle que soit la tranche de vécu explorée, elle recèle des « graines de sens », tant il est vrai que nous sommes, à tout instant, l'expression de la totalité de notre histoire. Il est ainsi possible de revisiter un passé proche (la journée d'hier, l'heure qui vient de s'écouler...), et par zooms

intéressants, il suffit de demander : « par lequel de ces moments veux-tu commencer ? ». Il faut parfois explorer différentes séquences du film biographique avant que le « moment du moment », celui qui est une graine de sens indice d'un enjeu identitaire, se détache finalement clairement sur le fond du contexte évoqué. Une fois repéré, ce « point aveugle » appelle le sujet avec insistance. Et la fonction de l'entretien de décryptage sera de permettre la prise de conscience et la mise en mots de ce qui restera ensuite en mémoire comme un point lumineux, éclairant en retour le chemin parcouru et esquissant la direction de l'à-venir⁶.

Le travail très spécifique qui s'instaure alors relève d'une compétence à accompagner l'émergence du sens par un maintien en prise très ferme qui prend pour point d'appui le contexte sensoriel de la situation, et l'accroche corporelle des gestes du sujet. Le processus de retour sur soi réitéré que le sujet est invité à opérer relève de ce que Pierre Vermersch a désigné comme étant les « trois revirements » du sens-se-faisant (Vermersch, 2005). Le premier revirement de la conscience consiste à revenir en évocation sur le moment du moment et à maintenir le contact avec sa dimension sensorielle, à la manière dont Proust, dans l'épisode la madeleine, revient plusieurs fois à la sensation gustative pour favoriser le ressouvenir. Le second revirement correspond au fait pour le sujet de suivre la résonance en lui de ce moment de vécu dans toute sa profondeur, d'essayer différentes mises en mots et de se frayer un chemin vers une expression juste du sens qui se dévoile peu à peu. Le troisième revirement est une évaluation des réajustements progressifs de l'expression verbale jusqu'à obtenir la justesse, la co-incidence parfaite entre le vécu remémoré et la formulation de son sens subjectif.

Le travail effectué avec cette méthodologie d'entretien dans les différentes recherches sur la construction identitaire que j'ai été amenée à coordonner ces dernières années m'a amenée à faire l'hypothèse que chacun de ces moments signifiants émotionnellement forts, était comme un point culminant d'expression des co-identités du sujet (Faingold, 2001), désignées dans certaines approches en thérapie comme « subpersonnalités »⁷ ou « parties de soi »⁸. J'ai été amenée à parler de « constellation identitaire » (Faingold, 1998) pour désigner la structure du vécu expérientiel d'une co-identité, dont le signe est une émotion, et le sens, une histoire cristallisée autour de messages structurants.

Une autre découverte a été que le travail d'accompagnement de moments où s'incarne une constellation identitaire est très différent selon que les situations de référence sont porteuses d'émotions à valence négative (signes d'attitudes figées de nature régressive) ou au contraire qu'elles correspondent à des ressources positives porteuses d'une dynamique de confiance en soi, de point d'appui et de projet (Faingold, 2002).

Dans le premier cas, le vécu émotionnel négatif est souvent le signe d'un conflit interne de co-identités. Dans le second cas qui nous concerne ici, le vécu émotionnel positif d'un moment clé peut aider à comprendre la dynamique identitaire d'un sujet, comme étant un moment d'unité profonde, tout particulièrement en ce qui concerne nos recherches, un moment de co-incidence entre les valeurs professionnelles et les valeurs personnelles.

successifs, d'y trouver un ou plusieurs points où se condensent des lignes de sens.

⁶ Sur la place du futur, voir les travaux de Maurice Legault sur la symbolique en analyse de pratiques (*Expliciter* n° 55, 57, 62, et 64).

⁷ Voir les travaux de Carl Gustav Jung, qui ont inspiré ceux d'Hal et Sidra Stone (Dialogue intérieur) et de Roberto Assagioli (Psychosynthèse)

⁸ Voir les travaux de Richard C. Schwartz (Système Familial Intérieur)

Méthodologie des arrêts sur image et du maintien en prise : la reprise des gestes. Densification et intensification

A travers l'émergence de mots clés et de messages structurants dévoilant le sens subjectif de l'action, nous cherchons à penser la genèse et l'incarnation des **enjeux** qui sous-tendent l'identité professionnelle.

Dans ce travail de décryptage, le rôle du chercheur est de guider le sujet vers une expression en première personne, au plus près du vécu de l'expérience, au plus loin des reconstructions et des rationalisations. Il s'agit de susciter un « je » spécifique qui ne soit pas prioritairement dans une intention de communication, un « je » en contact avec lui-même dans un travail de prise de conscience. Ce qui importe là, c'est la qualité d'authenticité des verbalisations recueillies. Le critère est d'abord celui de la position de parole défini par P. Vermersch : « le sujet parle-t-il à distance de son vécu, ou en étant relié à son expérience ? » Dans l'approche du décryptage, la technique d'accompagnement de l'intervieweur a un rôle décisif en tant qu'il rend possible le réfléchissement, la re-présentification dans toute sa richesse sensorielle, corporelle et émotionnelle, de vécus qui n'ont jamais encore été mis en mots. Comme en explicitation, la technique d'entretien évite strictement toute induction sur le contenu, et vise à faire quitter systématiquement le registre du récit ou des commentaires en partant de la position d'évocation comme condition d'une mise en résonance des signifiés non-conscients. Dans cette démarche, le chercheur tend à s'effacer complètement, sa médiation n'étant qu'une mise en miroir qui renvoie constamment l'autre à lui-même. La conduite d'entretiens de décryptage du vécu est donc absolument non-directive sur le fond, sur le contenu, mais repose sur un guidage actif qui requiert une claire compréhension des différentes strates de l'expérience (action, émotion, éléments sensoriels et corporels), mais aussi une aptitude à passer consciemment de l'aide à la description à l'accompagnement du décryptage, ce qui suppose une compétence à stopper le flux verbal pour explorer en profondeur certains moments du vécu, à contenir et maintenir en prise, à saisir et « arrêter » certains gestes signifiants qui peuvent mener à des couches profondes du sens subjectif, de ce qui pour la personne fait lien et structure son histoire : la trame identitaire. L'ancrage corporel du travail de remémoration par la reprise et l'accentuation des gestes est un levier puissant pour aider à la mise en mots de ce qui se joue dans un moment clé. Le geste est un « signe-de-sens » qui « veut dire », c'est une invitation à donner accès à la parole, à laisser s'exprimer le message crypté dont le corps s'est animé.

Le décryptage n'est donc pas de l'ordre du récit, mais de l'émergence du sens à partir de la mise en mots d'éléments préréfléchis du vécu. La notion de préréfléchi (Vermersch, 1994, p. 71-85) désigne l'ensemble des entités psychiques précédant la prise de conscience. Quand il y a accès au préréfléchi, il s'agit pour le sujet de mettre en mots, de façon souvent très laborieuse, des éléments qui n'ont jamais encore été verbalisés... Cela donne des énoncés tâtonnants, maladroits, coupés de longs silences que l'intervieweur doit accompagner. Ce travail n'a pas pour but premier la communication à autrui. En explicitation de l'action ou comme en décryptage du sens, il s'agit pour la personne de trouver le mot subjectivement juste, celui qui *pour lui* colle le mieux à son expérience propre. Le sujet qui explicite ou qui décrypte ne raconte pas, il accède, il opère des prises de conscience grâce à un guidage spécifique... Il est tourné sur lui-même et non vers l'autre, même si la médiation de l'accompagnement peut être décisive.

Il est difficile de faire comprendre la notion d'émergence des mots clés ou des messages structurants à partir du contact retrouvé avec un vécu passé. L'exemple le plus parlant est sans doute celui de la mise en mots à partir d'une reprise des gestes. Le sujet commence par exprimer son vécu corporellement, il ne dispose pas encore des mots pour le dire. Le travail

consiste pour l'intervieweur à reprendre patiemment le geste qui a été fait inconsciemment, en le questionnant de manière large (par exemple « qu'est-ce qui se passe pour toi là ? »). La reprise du geste par l'intervieweur et l'incitation à ce que le sujet lui-même soit maintenu sur son geste qui est souvent amené à s'affiner et se préciser, est un point d'appui qui favorise, comme dans la technique du focusing de Gendlin (1984), l'émergence du sens. L'accompagnement des « arrêts sur geste » est à la fois corporel et verbal. Corporellement, le geste est repris et même accentué, et accompagné d'une part d'une incitation à « stopper » le fil chronologique (« reste là ») d'autre part de questions du type « et là quand tu... qu'est ce qu'il y a là, qu'est ce qui se joue pour toi ? ». Il s'agit d'inviter à une exploration non plus de la succession des faits mais de travailler l'épaisseur des couches du vécu présentes en simultanéité dans un moment métaphorique qui condense souvent plusieurs lignes de sens. L'accompagnement vise une densification émotionnelle, une intensification du contact avec le ressenti corporel de la situation, tout en maintenant le sujet à l'abri des tentations de rationalisation et de commentaire, pour maintenir ouverte l'attente de ce qui va advenir en mots. C'est ce que Pierre Vermersch (2004), à la suite de Husserl, nomme une « visée à vide », la disponibilité attentionnelle étant ici « tenue » par la présence au geste. J'ai donné un exemple de ce type de travail dans une étude de cas (Faingold, 1996) où une enseignante devenue formatrice explicite en différé le sens de trois gestes successifs : « j'accueille », « je prends du recul », « c'est une connivence très forte ». Plus récemment, j'ai eu l'occasion de reprendre avec un conseiller pédagogique un geste qu'il avait esquissé de la main à hauteur de la tête, à l'occasion de l'évocation d'un moment de formation avec une stagiaire. En reprenant le geste, celui-ci s'est précisé et affiné en un mouvement tournant effectué avec le pouce et l'index. Après un temps long d'approfondissement, les mots sont venus : « c'est une clé... ». Puis, en continuant à rester en contact avec la situation de référence et le geste qui l'exprimait, une formulation est venue : « Là, j'ouvre une porte ». On peut ainsi voir le sujet guidé par l'intervieweur, chercher l'expression juste qui rendra compte exactement du vécu qui s'exprime à travers son « inscription corporelle » (Varela, Thompson, Rosch, 1993). Le travail de recherche de la juste expression est souvent long, et c'est finalement sur des formulations condensées et très simples que le sujet s'arrête.

Le moment où le sujet accède aux mots justes qui expriment exactement ce que le geste indique corporellement, et qui rendent compte de ce qui s'est joué dans une situation, est vécu comme un moment de co-incidence avec soi-même, un moment de prise de conscience identitaire, de congruence entre la dimension personnelle et la dimension professionnelle. Une graine de sens a pu accéder à la parole, un moment de valeur incarnée a pu se dire. Ce temps de co-naissance à soi-même est éminemment touchant, il donne lieu à une émotion profonde, parfois violente et éblouissante, qui marque durablement et constitue ensuite pour le sujet une ressource essentielle, un socle identitaire.

De moment en moment : décryptage du sens et approche biographique

L'approche du décryptage vise la prise de conscience par le sujet lui-même des logiques subjectives internes qui peuvent rendre compte de la manière dont il incarne dans sa pratique ce qui fait sens pour lui en termes identitaires, mais aussi la mise en évidence des liens de signification entre des temps discontinus de sa biographie. Dans nos différentes recherches, il s'est opéré au fil des entretiens un va-et-vient entre les moments signifiants du parcours personnel scolaire et professionnel, et les moments de pratique choisis. Le travail d'accompagnement s'est fait à partir des formulations qui émergent de ces moments du passé proche ou lointain, moments désignés par le sujet et approfondis en explicitation, avec l'hypothèse forte qu'entre

ces moments il y a des liens, rendus lisibles par la récurrence des mêmes mots ou des mêmes expressions. Ce qui a fait l'objet d'une anamnèse, c'est surtout la mise en évidence de ces liens entre les ponctuations du parcours de vie et les différents moments de pratique professionnelle explorés.

La mise en relation des différents moments évoqués fait apparaître des mots clés identiques, des expressions récurrentes... Il devient possible de dresser une cartographie en réseau de différentes lignes de signifiante qui semblent étayer la dynamique identitaire. Dans les moments du passé se sont forgées des décisions et enracinées des valeurs qui sont comme la source vive qui s'actualise dans les pratiques. Ceci tend à valider l'hypothèse d'une cohérence psychologique interne à la construction identitaire de chacun. A travers la mise en mots de la signification subjective des moments-clé, on peut ainsi faire émerger les croyances et les valeurs qui donnent sens aux stratégies du sujet sur la base d'une cristallisation identitaire, c'est à dire d'une identification à des messages structurants relevant de son histoire.

Il s'avère que, dans les différents entretiens de décryptage menés au cours des recherches sur la construction de l'identité professionnelle, les moments choisis correspondent, après focalisation sur le « moment du moment », à un vécu d'unification entre les valeurs professionnelles et les valeurs personnelles. Le sentiment de justesse qui résulte de la co-incidence moment-geste-sens correspond à des expériences où les enjeux identitaires ont été de fait incarnés dans une pratique.

Trois exemples pour illustrer la méthodologie des entretiens de décryptage, en lien avec une approche biographique des enjeux identitaires

Je donnerai ici trois exemples de mise au jour d'enjeux identitaires ayant infléchi le parcours professionnel, issus de trois recherches différentes, et qui ont donné lieu à des traitements différents à la fois dans le recueil et dans la restitution des données.

Dans le premier exemple, une éducatrice est amenée à « zoomer » sur un moment précis d'une visite à domicile, moment dont elle va a posteriori comprendre qu'il condense une problématique qui a traversé tout son parcours professionnel, et qui s'enracine à l'origine dans son histoire personnelle.

Dans le second exemple, ce sont des moments qui ont été décrits par un enseignant spécialisé en des temps différents au cours d'entretiens successifs. C'est moi en tant que chercheur qui ai remarqué les analogies structurelles et les ai mises en évidence a posteriori par rapprochement et juxtaposition de ces moments.

Dans le troisième exemple, c'est l'accompagnement au cours du même entretien avec une conseillère pédagogique, par reprise des gestes et invitation à un processus de résonance vers d'autres moments de sa biographie, qui a pu mener au décryptage du sens.

Il y a en fait deux entrées possibles pour le travail de décryptage : le moment et le geste. Dans le premier exemple, tout le travail de mise en lien se fait à partir d'un seul moment qui se détache d'un premier récit de pratique, et les résonances sont le fait de l'éducatrice elle-même, suite à un travail réflexif de retour sur chaque entretien successif. Dans le second

exemple, c'est moi en tant que chercheur qui ait fait le lien entre les deux moments évoqués (enfance et pratique professionnelle) et qui les ai juxtaposés dans l'exposé. Le troisième exemple est à mon sens le plus démonstratif de la puissance de l'entretien de décryptage quand il s'appuie sur la gestuelle du sujet en évocation.

Premier exemple : Françoise et la place éducative des pères.

Cet exemple est caractérisé par le fait que dans un premier entretien où la situation choisie par l'éducatrice interviewée est une visite à une famille, se détache un moment clé qui est la prise de parole d'un père, ou plutôt d'un beau-père, et que cet entretien sera suivi de différentes phases réflexives suscitant des résonances multiples qui seront évoquées dans deux autres entretiens d'approfondissement.

La consigne était : « *Je te propose d'évoquer un moment positif de ta pratique professionnelle, représentatif pour toi de ton métier d'éducatrice en milieu ouvert* »

Françoise est éducatrice à la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Dans le cadre d'une mesure judiciaire concernant le suivi éducatif d'un jeune en grande difficulté scolaire, elle fait une visite à domicile en soirée, en espérant voir non seulement la mère mais aussi son compagnon :

« Parce que mon objectif, c'était d'arriver à rencontrer cet homme qui faisait dire par sa compagne : « je n'ai rien à voir avec cet enfant, puisqu'il n'est pas le mien, je ne l'ai pas reconnu... ». Donc cette visite à domicile... Je sonne, la maman m'accueille, elle me dirige vers la salle à manger, elle me dit « installez-vous, j'arrive... » et elle repart vers la cuisine, Il y a comme d'habitude la télévision qui fonctionne. Le jeune fait ses devoirs à la table de la salle à manger, il est face à la télévision... Je commence à discuter avec lui, je dis que ça doit être un peu compliqué de faire ses devoirs en même temps que de regarder la télévision. Je lui demande s'il a un bureau. Il me dit « non j'ai pas de bureau »

La maman est toujours dans la cuisine. Je pense que j'ai dû appeler « Madame ? », en lui demandant de venir nous rejoindre... Il y a aussi Monsieur qui est de l'autre côté, dans la cuisine. Mais lui, il n'est toujours pas venu me dire bonjour. Donc j'invite Madame à venir nous rejoindre et je lui dis qu'en effet je suis déjà passée plusieurs fois et que ça me paraît compliqué pour ce jeune de faire ses devoirs en regardant la télé.

Je pose la question à la maman : « Vincent me dit qu'il n'a pas de bureau ? »

Elle me dit « Non il n'a pas de bureau »

Et de la cuisine j'entends : « de toute façon, ils cassent tout ! »

Après cette phrase, prononcée avec une intonation marquée et un geste de la main indiquant la direction de la cuisine, Françoise marque un temps d'arrêt... Et reprend :

- ... Le beau-père lance un : « De toute façon ils cassent tout ... »

Je relance alors au plan du ressenti émotionnel (je fais l'hypothèse qu'il y a là un enjeu important) :

- *Et là, qu'est-ce qui se passe pour toi ?*

- La première chose qui me vient à l'esprit, c'est qu'en fait il entend ce qu'on est en train de dire... **Et qu'en fait il participe, qu'il a décidé de participer.** Et donc je demande à Madame de bien vouloir aller le chercher puisque voilà, il en a dit quelque chose...

- *Donc tu as entendu Monsieur, tu sais qu'il a décidé de participer, tu demandes à Madame, comment tu fais, ... en style direct ça donne quoi ? (retour à l'explicitation de l'action)*

- « Est-ce que vous pouvez demander à Monsieur de venir se joindre à nous puisque voilà il se passe quelque chose et c'est peut-être important qu'on en discute ensemble »

- *Et quand tu dis ça à quoi tu es attentive juste après ?*

- Je regarde à la fois Madame et je jette aussi un œil sur Vincent.

- *Et quand tu jettes un oeil sur Vincent qu'est-ce que tu vois ?*

- Vincent n'est pas opposé du tout.

- *A quoi tu sais ça ? (recherche des prises d'information)*

- En fait c'est la façon dont il se tient sur la chaise, il n'y a pas de réaction, il n'y a pas de raideur, il n'y a pas tout ça

- *Et quand il n'y a pas de raideur, qu'est-ce que tu perçois ?*

- Je pense que c'est une façon de me dire, bon c'est OK, pour moi je suis d'accord

Il n'y a pas de mouvement de vouloir partir. Il a entendu ma proposition, et il n'y a pas de réaction de sa part pour me dire « je ne suis pas d'accord »

- *Quand tu perçois ça qu'est-ce qui est important pour toi à ce moment-là ? (relance sur les enjeux)*

- Ce qui est important c'est qu'en fait à la fois Monsieur, c'est lui qui a décidé à quel moment il allait venir, Vincent accepte aussi.

A quoi as-tu perçu que l'enjeu de la mesure c'était de travailler la relation de Vincent avec son beau-père ?

- Je voulais travailler avec Madame et son compagnon c'est-à-dire que pour moi c'était reconnaître que même si ce n'était pas lui qui l'avait fabriqué, c'était lui qui l'avait élevé

Françoise reste pensive et enchaîne sur son histoire professionnelle :

- Quand j'ai commencé à travailler on ne travaillait qu'avec les mères... et avec les gamins. Dans les années 80, moi je me souviens, il y avait des pères qui travaillaient donc on ne les voyait pas. Ou bien il fallait accepter d'aller faire des visites de familles le samedi matin.

...

Je formule alors :

- *Donc dans cette situation se jouent des choses importantes par rapport à cette mesure... et par rapport à ton histoire professionnelle aussi... ?*

Françoise confirme alors que l'intervention du père ce soir-là et la manière dont elle l'a valorisée, à nouveau sollicitée et soutenue par la suite sera un élément décisif par rapport au devenir du jeune, et que ce moment clé est tout à fait symbolique d'une constante de sa trajectoire professionnelle concernant l'importance de la place du père, et le souci qu'elle a eu tout au long de sa carrière dans le suivi éducatif des jeunes, de travailler avec les pères, ou ceux qui les élèvent... Vont ensuite, après ce premier entretien, et par résonance avec cette situa-

tion, revenir pour Françoise plusieurs évocations de différentes époques de son histoire d'éducatrice.

Second entretien (temps réflexif deux jours plus tard)

Qu'est-ce qui te paraît essentiel dans ce que tu as retrouvé de cette situation ? Qu'est ce que tu gardes ? (je sollicite un mouvement de réduction à l'essentiel)

-Ce que je garde, c'est que par rapport à cette situation-là, qui était la question de la réorientation de ce gamin-là sur le plan scolaire, que le fait que je ne vois pas ce « beau-père », ça me questionnait... Parce que dans le service on avait fait un travail avec les magistrats en disant : « les pères ont aussi quelque chose à dire même quand il y a séparation », donc : « Comment on donne une place aux pères ? ». Et on avait aussi fait un travail de réflexion par rapport aux beaux-pères, c'est à dire ceux qui élèvent les enfants – Pour dire à moment donné : ils sont présents.

Il y avait tout ça qui était en jeu... Donc, en fait, le fait de repartir de cette situation, je trouve que c'était un moment vraiment important, que ce beau-père à un moment se repositionne. Quant tu m'as réinterrogée après, je me suis dit, mais comment dans ma carrière... comment ça s'est joué cette question des pères des gamins et de ceux qui les élèvent...

Et puis je suis remontée encore plus loin, dix ans avant, quand je travaillais dans un port de pêche... Et quand on avait des mesures, les pères ils étaient en mer, donc on ne travaillait qu'avec les mères... Et il y a quelque chose qui m'est revenu. De fort. C'est, quand on allait faire des visites... Il y a des moments où en fait ils sont en contact avec les bateaux. Et donc les femmes arrêtent de travailler. Toute la maison s'arrête. Et on entend ce qui se passe là. Le capitaine du bateau envoie des informations. En disant où ils sont, comment ça se passe, si ça va. Par radio. Les gamins savaient. Ils rentraient de dehors pour écouter. Les petits ils avaient besoin de ça : « On a des nouvelles de la mer ». C'est vraiment impressionnant. Je me souviens il y avait des moments forts. Un gamin par exemple qui a son anniversaire, le père envoie un message. C'est fort. Il y avait ça et du coup je me disais « Mais les pères... **On peut être présent sans être là.**

Troisième entretien, quelques mois plus tard, après relecture de la transcription des deux premiers.

- J'ai relu l'entretien, je revoyais vraiment les gens, la manière dont ces gens m'accueillaient, et ce gamin avec cette histoire bien particulière, qui était vraiment en attente, et que ce beau-père dise quelque chose de sa place...

C'est vrai que le fait d'avoir rebondi ensuite sur l'histoire des marins... Des histoires qui m'ont toujours titillée, ça a toujours été des histoires **où les pères, il fallait leur redonner une place...** et puis aussi parce que ça fait aussi partie de l'histoire professionnelle : c'est vrai qu'à un moment donné, on ne travaillait qu'avec les mères... Je le dis à un moment : ce beau-père il revendique d'être présent.

- *Si tu devais formuler en termes de valeur, qu'est-ce qui est important pour toi ?*

- Le père de la cuisine prend sa place... (*silence*)... Je crois que c'est : « **Il est présent même absent** ». Dans le travail éducatif que j'ai fait, les pères étaient en mer, mais ils étaient présents même absents...

Dans un quatrième et ultime entretien, Françoise fera le lien avec la place essentielle de son père dans sa propre histoire.

Commentaire

La particularité de ce travail de décryptage a été de se dérouler en des temps successifs et relativement éloignés de la première évocation du moment clé où le beau-père, depuis le lieu de la cuisine, donc à distance, intervient et finalement prend sa place. Chaque inter session d'entretien a ouvert un espace pour des processus de résonances multiples et des temps réflexifs. Les entretiens de recherche ont permis de ponctuer ce parcours à travers des mises en mots et des relectures, qui à chaque fois ont permis un nouveau dévoilement de sens, selon le processus de sémiologie mis en évidence par Pierre Vermersch (2009.)

Deuxième exemple : Patrick ou le rapprochement de deux mondes. Repérage d'analogies structurelles entre une situation d'enfance et un but professionnel.

Patrick est enseignant spécialisé pour l'aide pédagogique auprès des élèves en difficulté. Un premier entretien est mené avec la consigne suivante : « *Je te propose, si tu en es d'accord, d'évoquer quelques moments de ton passé scolaire qui te reviennent...* »

Patrick évoque d'abord le contexte de sa scolarité :

« C'est très fort pour moi, parce que ce n'est pas seulement mon passé scolaire, c'est mon enfance. Mes parents étaient gardiens d'école, ils n'étaient pas instituteurs, ils étaient gardiens d'école, on habitait donc en logement de fonction dans une école, et on vivait dans l'école... » Puis il revient sur deux moments qui vont mettre en scène sa perception de « l'autre monde », celui des instituteurs, incarné ici par deux figures d'enseignants qui l'ont marqué.

Premier moment évoqué :

« Je revois très bien l'institutrice sur un moment qui m'avait marqué en CE1. J'avais terminé un travail avant les autres et j'avais eu l'autorisation de jouer, et on était deux gamins dans ce cas-là, le fils de l'instit., qui vivait dans le logement de fonction à côté de moi, que je connaissais, qui s'appelait Frédéric, et moi... et Madame D. nous avait autorisés à jouer parce qu'on avait fini un travail. Et ça me paraissait mais incroyablement incongru, **tout d'un coup dans cette école qu'on puisse jouer**, alors que j'étais plutôt scolaire comme gamin, ça me paraissait vraiment, **on m'ouvrait des horizons nouveaux... Quelque part on m'autorisait à mettre de l'affectif dans l'école, je l'ai vécu comme étant une grande émotion....**

C'est-à-dire que c'était une situation de jeu où normalement la maîtresse aurait dû crier, aurait dû dire que ça n'allait pas, et là c'est elle qui... **bouleversement des valeurs...** On était voisins, on habitait le même bâtiment, c'était une dame qui me faisait peur, je sentais bien **qu'on n'était pas du même monde au niveau de mes parents et des instituteurs**, même s'ils étaient très gentils. Donc cette dame qui me faisait un petit peu peur, Madame D., **elle m'autorisait à jouer !** c'était fort, vraiment très très fort.

Et puis il y a des moments aussi un peu plus tard, en CM1 j'avais un maître qui m'a marqué aussi, un maître qui venait travailler dans une voiture de sport rouge, alors là... **on peut dire qu'on n'était pas du même monde**, mes parents avaient une 4L, on était six dedans, quatre mômes et tout, et lui venait bosser dans une voiture de sport, et il arrivait toujours en costard : ça m'impressionnait vraiment, il garait sa voiture de sport toujours au même endroit, rouge, flamboyante...

Il avait une petite fille, blonde et tout, elle allait très bien avec lui parce qu'elle ressemblait à une petite poupée, **j'avais l'impression d'un autre monde**. Mais cet instit., l'image qui me reste de lui c'est quand il traçait les lignes au tableau, parce qu'il n'y avait rien qui dépassait, sa voiture était toujours propre, il était toujours bien coiffé, toujours en costard, et au tableau c'était nickel, et quand il traçait ses lignes c'était un moment religieux, c'était quelque chose d'important, Monsieur B. traçait ses lignes... Il avait la règle comme ça, il avait une gestuelle, j'étais fasciné, et je ne rêvais que d'une chose c'était un jour de pouvoir faire ça.

Et Patrick évoque ensuite ces moments où petit il incarnait déjà son rêve d'accéder à cet autre monde :

Quand ma mère faisait le ménage le soir à la maternelle qu'est-ce que je faisais ? Je revois des moments comme ça, ma mère balayait la classe de maternelle, et moi j'allais au tableau, et je prenais la règle...

C'était de la fascination. Quelque part il me faisait très peur aussi, très peur **parce que ça n'était vraiment pas mon monde**, mais en même temps je trouvais ça vachement bien, d'avoir une voiture rouge, hein... Avoir une voiture rouge comme ça je ne vois pas ce que tu peux espérer de plus dans la vie... avec mon regard de gamin, j'étais en CM1... Il m'impressionnait beaucoup par sa rigueur.

Dans les deux moments évoqués de ses souvenirs d'école, est donc présente la problématique « on n'était pas du même monde »

Un second entretien est mené un peu plus tard avec la consigne suivante :

Je te propose, si tu en es d'accord de prendre le temps de laisser revenir trois moments de pratique professionnelle, représentatifs pour toi de ton identité d'enseignant spécialisé dans l'aide aux élèves en difficulté.

Tu pourras les noter avec un mot clé, et nous explorerons ensuite chacun de ces moments en explicitation.

Parmi ces moments, l'un d'entre eux m'apparaîtra avec évidence lié à la problématique des « deux mondes ».

Evocation d'un moment de pratique professionnelle : un entretien avec des parents

J'ai l'impression d'être dans mon rôle pendant des entretiens de parents... j'ai l'impression de commencer à arriver à trouver ma place, à trouver ma spécificité. J'ai un exemple. Il s'agit de parents que j'ai demandé à rencontrer, les parents de Damien, petit gamin de CE1. C'est un enfant qui connaît actuellement des difficultés importantes. Les parents ont à la fois des problèmes de santé et des problèmes financiers. Et le gamin, au milieu de tout ça, essaie de surnager et est souvent pris dans des soucis qui ne sont pas ceux que devrait avoir un gamin de cet âge-là. Ce qui s'était dit en réunion de l'équipe éducative, au moment où on a évoqué ce gamin, c'est qu'il n'avait pas sa place d'enfant, et que tout ce qui concernait sa scolarité n'était pas pris en compte par la famille.

A partir de là, on a cherché un angle de travail avec Damien et j'ai proposé de l'inclure dans un groupe de travail qui travaillerait autour d'un projet d'écriture à partir de la construction d'un jeu, et d'essayer d'impliquer les parents là-dedans. Et donc j'ai travaillé, j'ai mené le projet avec l'enfant. Et à la fin, assez récemment, on a réussi à organiser une rencontre. Il y avait le papa ... ça devait être la deuxième fois qu'il venait à l'école, le papa, la maman qui n'était pas hospitalisée à ce moment-là, ma collègue rééducatrice et moi-même. Et tout l'enjeu était à la fois d'entendre ce que ces parents avaient à dire de leur souffrance mais d'essayer aussi de leur montrer quelle était la vraie situation de Damien et sa situation de souffrance à

lui. Voilà. Donc cet entretien a commencé, il y a eu un long moment où le papa a parlé de ses propres difficultés. Et puis ensuite la maman a pris la parole, elle nous a parlé de sa dépression, et elle nous a dit toute sa culpabilité d'être absente de la maison très souvent, que c'était quelque chose qui était vraiment difficile à vivre, et qui était socialement mal accepté. Et on essayait de trouver un angle pour réussir à ramener qu'on était à l'école et qu'on voulait parler de Damien. Et donc là j'ai sorti le projet que j'avais mené avec lui (*geste mime*).

Installation dans le contexte, appel à la mémoire concrète

- *D'accord. Tu me dis comment vous êtes disposés, c'est dans quel lieu, tu es assis, les parents, sont où ?*

- Dans le lieu où je travaille habituellement à l'école, c'est un tout petit bureau exigü avec quatre places pas plus. Je suis assis à côté de la maman, le papa est à côté de la collègue rééducatrice, et on est derrière des tables. Et donc là, moi je ne suis pas très loin de mon bureau, et sur le bureau il y a le jeu... un jeu de lecture qu'on a fabriqué avec Damien et les autres membres du groupe. Et au bout d'un moment, je prends le jeu et je l'amène sur la table. Et je dis : « Est-ce que vous voulez bien que je vous montre ce que Damien a fait ? » Et je vois les yeux de la maman qui s'ouvrent à ce moment-là, je vois une réception de la maman, et je vois le papa qui lève les yeux au ciel.

Recherche des strates du vécu sous-jacentes

- *Et là, qu'est-ce qui se passe pour toi ? Juste à ce moment-là, quand tu vois à la fois les yeux de la maman qui s'ouvrent et le papa qui lève les yeux au ciel, qu'est-ce qui se passe ?*

- Eh bien ce que je me dis, c'est que là quelque part j'ai une ouverture, j'ai une ouverture dans le sens où ... je présentais la réaction de rejet du papa qui n'avait pas du tout envie de parler de ça, mais je pense que ça correspondait pour la maman à quelque chose d'important pour elle.

Relance sur l'action :

- *Donc tu te dis que tu as une ouverture. Et qu'est-ce que tu fais ?*

Je sens qu'il y a une ouverture, et je tends une perche, à savoir que je dis : ce travail que vous avez ici sous les yeux, c'est important pour Damien. Mais je n'en dis pas plus. Et c'est la maman qui relance et qui me dit : de quoi s'agit-il ? Je lui dis : ben écoutez, c'est quelque chose qu'on a travaillé au cours de vingt-deux séances de travail, Damien y a mis son cœur, il y a mis tout son savoir-faire ... Et la maman commence à toucher le jeu, le plateau du jeu avec un dé... Mais le papa était silencieux sur ce coup-là ... ce que je ressentais moi, c'est que dans sa tête, c'était « ils sont bien gentils ces pédagoges, mais c'est pas important ». Et là je me suis dit : avec la maman on a quelque chose, on arrive à peu près à l'amener sur ce que fait Damien en classe. Mais elle, elle était sans doute prête à se poser la question, mais le papa il n'était pas prêt à se poser la question. Et j'ai essayé... **j'avais envie de l'impliquer** dans ce que Damien avait fait.

Relance sur le mode d'intervention :

- *Comment tu as fait là, à partir de ce moment-là ?*

Ben là, je l'ai regardé et je lui ai dit : « Il me semble que Damien aurait besoin de vous. »

Réorientation sur le fil chronologique :

-Et qu'est-ce qui se passe ?

Il y avait le jeu sur la table et là... il me regarde et il me répond : « Mais je m'occupe de lui, je lui donne à manger, je fais les courses, etc... » Je le laisse parler et je lui dis : « Il a besoin de vous sur ce travail-là ». Et c'est là qu'il a regardé le jeu pour la première fois. « Comment ça ? Je ne comprends pas ». Je lui ai dit : « Vous êtes dessinateur ». Il me dit : « Oui, je suis dessinateur ». Je lui dis : « Vous voyez notre jeu, il est pas attirant, il est pas beau, on aurait besoin de quelqu'un qui sache le rendre beau. » Et là il a compris où je voulais en venir.

C'est quelque chose que j'avais en tête depuis le début... En fait au moment où on a parlé de Damien, et qu'on m'a dit que le papa était dessinateur, même à l'origine du projet c'est quelque chose que j'avais en tête. D'habitude un jeu comme ça, on le décore, on l'enjolive pour que ce soit un bel objet. Et là, c'est volontairement que j'avais laissé quelque chose de nu, de blanc, de peu coloré ... Et donc, là j'ai proposé ça au papa : « On a besoin... vous ne trouvez pas que c'est un peu faiblard ? » Et là le papa m'a souri...

Passage de l'explicitation au décryptage des enjeux

-D'accord. Et là quand tu vois le papa qui sourit, qui se met à considérer le jeu, et que tu te dis qu'il regarde le travail de Damien, qu'est-ce qui est important dans ce que tu as mis en place ?

Là, ce qui est important, c'est que quelque part ça valide un petit peu mon acte de travail avec cette famille. C'est-à-dire que plutôt que de culpabiliser cette famille et de lui renvoyer des choses, j'ai préféré... j'ai préféré agir en utilisant leurs compétences et que ça ait des répercussions pour Damien. Et je crois que le papa avait besoin qu'on le reconnaisse comme ayant lui aussi des compétences. C'est quelque chose qu'il n'envisageait pas dans l'école. Quand je l'avais eu au téléphone, j'avais bien senti que l'école le faisait suer un petit peu, parce que ça rajoutait des problèmes à ses problèmes. Or, là, je pense qu'il était dans une démarche où il se disait : ce que je sais faire peut rendre service à l'école, peut rendre service à Damien. **Ça rejoignait son monde. J'avais un peu l'impression que deux mondes se rejoignaient.** (*geste des deux mains, d'abord largement écartées puis décrivant un demi-cercle à hauteur de la poitrine puis se rapprochant pour finalement se joindre*)

Commentaire

La juxtaposition des deux moments d'enfance et de la situation professionnelle choisie met en lumière l'enjeu identitaire pour Patrick de la thématique du rapprochement de deux mondes : celui de la famille et celui de l'école, mais aussi celui du jeu et de l'apprentissage, mais aussi du père et de l'enfant, et de deux classes sociales... De deux mondes étrangers l'un à l'autre, toile de fond de l'enfance d'un fils de gardiens d'école, émergent deux moments magiques : celui où le jeu est autorisé à l'école, où l'affect rejoint le scolaire, et celui où, tandis que sa maman balaye la classe, le petit garçon prend la règle pour tracer, comme son maître, des lignes qui symbolisent l'idéal à atteindre. Le moment professionnel incarne un exemple de réussite du but à atteindre, et aboutit à une métaphore gestuelle qu'en tant qu'intervieweuse je note, sans toutefois la reprendre, parce que son expression verbale me paraît déjà là.

A partir de ce constat qu'entre certaines des situations d'enfance et certains des moments de pratique professionnelle évoqués, il existe des analogies de signification, manifestées par les mots et souvent par des gestes métaphoriques hautement signifiants, j'ai été amenée dans d'autres entretiens à suivre le fil des mises en lien telles qu'elles apparaissent au fil de l'entretien, et à m'appuyer sur la gestuelle comme un indice hautement signifiant des enjeux identitaires. C'est cet accompagnement spécifique de la démarche de décryptage du sens

qu'illustre l'exemple suivant, issu d'une recherche sur la construction de l'identité professionnelle des conseillers pédagogiques.

Troisième exemple : Nicole ou la métaphore vive.

Exploration d'un geste identitaire cristallisant différentes lignes de signification

Au cours d'un même entretien de recherche, ont été explorés différents moments du parcours, dont il apparaîtra a posteriori qu'ils sont étroitement liés entre eux par un sens dont une juxtaposition de trois gestes va être le symbole, réitéré et peu à peu décrypté au fil de la remémoration.

L'accompagnement : de l'atelier de serrurerie à l'accueil des stagiaires.

Je propose dans un premier temps d'évoquer les moments d'apprentissage de la période scolaire

En retraçant son parcours, Nicole évoque en fait un moment d'enfance lié à un contexte familial : "Je me revois très bien, dans la serrurerie de mon père : il m'apprenait à forger ... Un **accompagnement** au plus près. Il me montrait comment faire un balcon et après je faisais, je taraudais, je coupais, je soudais à l'arc. Il y avait mon oncle aussi. Cette manière de montrer, d'aider... J'ai fait des balcons, j'ai coupé des morceaux de ferraille pour que les autres puissent les souder. J'ai travaillé dans une équipe, et ces gens qui savaient, qui me montraient, qui m'aidaient à comprendre et à faire, quelque part ça a été fort pour moi. Un moment qui me revient, c'est la première fois que j'ai fait ma soudure à l'arc. J'avais mon masque et mon oncle me disait : « Attention! Là, non, regarde, ce n'est pas bien soudé. » Donc je reprenais. Et je me revois bien devant ma machine. Et la fierté de mon père quand il présentait sa fille à ses clients... Là c'était une équipe aussi, on travaillait tous ensemble pour réaliser quelque chose. Chacun à sa place et chacun pouvait apporter quelque chose. »

Nicole fait alors spontanément le lien avec son vécu professionnel :

« Quand j'ai été maître d'accueil, je crois que pour moi c'était normal, c'était important que je puisse ouvrir ma classe à des jeunes, ou à des débutants, pour qu'ils puissent là aussi regarder... Quand je les accueillais, c'était toujours une volonté de partager avec l'autre. Un peu du compagnonnage, un peu de l'artisanat... C'était important qu'ils puissent prendre la dimension de ce métier-là et que moi je puisse leur apporter ce que je savais faire. En montrant, en accompagnant, en essayant d'expliquer. Ce qu'on m'avait apporté quand j'étais dans la serrurerie. Je pensais que c'était, pas une obligation mais presque, que d'accueillir des jeunes. C'était normal, cet **accompagnement**. »

Je repère le terme « accompagnement », dont je sais qu'il a déjà été mentionné par Nicole comme une posture essentielle dans la conception qu'elle a de son métier de conseillère pédagogique (elle a fait un mémoire de maîtrise de sciences de l'éducation à partir de cette notion). Je rebondis donc sur ce terme, en orientant son attention vers sa pratique professionnelle.

Evocation d'un moment de pratique professionnelle

- *Je te proposerais bien en repartant de ce terme accompagnement, d'évoquer un moment dans ton expérience de conseillère pédagogique, un moment où tu as eu le sentiment d'être dans ton identité de conseillère pédagogique, avec cette notion d'accompagnement.*

Nicole – Ce que m'évoque le terme « accompagnement »... Un moment où des gens étaient venus me dire, le projet d'école, ça ne va pas, il faudrait qu'on retravaille ensemble... J'ai proposé à des collègues de se réunir, et on a travaillé sur le projet d'école. Et ça a abouti à des documents qui ont servi pour la circonscription. Pour moi, c'est de l'accompagnement : un travail en continu, où les gens font part de leurs problèmes dans la pratique. On essaye petit à petit de réfléchir ensemble pour améliorer. Moi je vois bien mon rôle, là. On construisait ensemble : on travaillait sur les livrets d'évaluation, on se posait la question : comment aider les équipes à remplir ces livrets, à bâtir des progressions. Ce jour-là, le groupe s'était réparti en trois, quelques enseignants pour chaque cycle. Moi je circule, j'essaye d'organiser le travail... On était partis d'une compétence et ils devaient décliner tous les objectifs d'apprentissage qu'on pouvait mettre sous cette compétence... J'étais en train de travailler avec le groupe du cycle 3, je regarde, je lève la tête et je vois un groupe du cycle 1 qui discutait intensément, avec des échanges importants entre collègues, sur des situations à mettre en oeuvre. Donc ils n'étaient pas d'accord entre eux, et là, les collègues ont discuté ensemble, ont échangé. J'ai pensé : « Là il y a des choses qui se disent, c'est comme ça que ça peut passer » ... Le ton monte un peu et ça me fait lever la tête. Je sens que les échanges sont forts, je sens qu'elles s'écoutent. Il y en a une qui a tendance à prendre la parole, les autres lui disent « Mais non ! », elles arrivent à faire aussi passer leur message à elles et j'entends la première qui dit "Ah tiens, oui, c'est vrai, je n'y avais pas pensé ". **Je vois donc qu'il y a de l'écoute et qu'il y a vraiment des échanges, des prises de conscience.** Pour moi c'est important, c'est là que les choses vont avancer. Et là je rentre dans le jeu, et je dis : "Vous vous souvenez la dernière fois, on avait dit ça, et là, la difficulté dont vous parlez, ça correspond à ce qu'on avait dit"...

Premier geste métaphorique : le pont entre la théorie et la pratique

... Et là ça me permet moi de faire **ce pont** (*geste*) entre ce qu'on avait dit sur de la théorie la dernière fois sur les compétences et ce qui se dit là sur des situations pédagogiques... **On voyait le pont.** (*geste*)

A ce moment, en même temps qu'elle prononce le mot « pont », Nicole fait un geste de la main droite dessinant avec l'index un pont. Je reprends ce geste en le questionnant, mon hypothèse étant que les gestes sont indicateurs d'éléments préréfléchis importants pour la personne, et qu'il convient d'en décrypter le sens. Tout se passe comme si l'inconscient s'exprimait corporellement dans le geste, à l'insu même du sujet : sous le geste il y a un sens crypté. Il s'agit pour l'intervieweur de permettre à ce sens d'émerger et de se mettre en mots, sachant qu'il n'y a jamais eu encore de verbalisation de ce qui s'est inscrit symboliquement dans le corps et vient s'exprimer dans le mouvement du geste. Pour ce faire, je reprends le geste pour maintenir le sujet en prise corporelle avec la situation de référence, je vise ainsi une densification du vécu et une intensification attentionnelle, à la fois contact et ouverture, et je sollicite donc un arrêt sur image :

- *Qu'est-ce qui est important, là, dans « faire le pont » ? (geste repris et accentué), là, reste là avec ça, juste au moment où tu dis, « vous vous souvenez », où tu intervies...*

- C'est d'essayer de me raccrocher à ce qui se dit là, et ce qui a été analysé de la compétence au plan théorique, de le retrouver dans la pratique...

- *Reste avec ça et prends le temps de le mettre en mots là. Tu es en train de faire le pont... (reprise du geste)... Continue avec « faire le pont ». Qu'est-ce qui est important juste là ? (passage du niveau descriptif des stratégies au niveau expérientiel des enjeux)*

- **Qu'eux fassent ce passage là, eux.** « Qu'ils puissent analyser : « ce que je fais dans ma classe c'est ça ». La difficulté c'est de lier cette théorie et cette pratique

L'expression est centrée sur autrui, je recentre sur Nicole pour obtenir une expression en première personne :

- *Donc qu'est-ce qui est important pour toi là ? (orientation vers les enjeux identitaires)*

Second geste métaphorique ; le petit caillou pour franchir le gué

- Mon rôle, c'est de **pointer** là (*nouveau geste, pointant vers l'avant*). **Si le gué est trop difficile à passer, je mets le petit caillou . Il y a le passage là** (*geste alternatif d'une rive à l'autre, identique au geste du pont, ce que je remarque immédiatement*), **moi j'amène mon petit caillou là** (*geste pouce et index joints avec un mouvement vers l'avant mimant l'action de poser le caillou au centre*), **et ça peut leur permettre de mettre le pied pour franchir.** Oui, je crois que ça me plaît bien ça. Et... c'est dans ces échanges-là, que je trouve que mes interventions sont les plus pertinentes.

- (*Reprise du geste pouce et index joints pointant vers l'avant*) *Qu'est-ce qui se passe pour toi là quand tu pointes ?*

- Ce savoir que je mets là, c'est le mien. **Je mets ce caillou là** (*geste*). Alors que dans quelque chose de plus formel je vais essayer de transmettre des savoirs savants que je n'ai pas nécessairement intégrés, là, quand je mets ce caillou là, c'est un savoir que j'ai intégré, que je possède. Et quand je suis dans l'échange avec les autres j'arrive beaucoup mieux à le transmettre...

- *Et qu'est-ce qu'il y a des deux côtés, là ?*

(*reprise du geste : au milieu le caillou qui est pointé et de chaque côté, les deux rives*)

- Là, il y a **cette pratique de l'enseignant, là il y a ce savoir théorique** qui nous aide quand même, enfin qui est quand même **sur une autre rive** pour les enseignants, **ils ont du mal à faire le lien entre les deux, et moi peut-être, ce petit caillou au milieu**, c'est que j'ai commencé à le faire, ce lien.

- *Et là ça pourrait être quoi le petit caillou, tu aurais un exemple que tu as utilisé ce jour-là ? (je cherche à maintenir le contact avec la situation de référence pour éviter un passage trop rapide à une expression abstraite désincarnée)*

- C'était sur l'espace, pour pouvoir se situer dans un espace donné il fallait...

- *C'était quelque chose de ta pratique ? (j'interroge le lien à l'expérience du sujet)*

- Oui, que j'avais fait quand j'étais dans ma classe de petits. Et après j'ai extrapolé, j'ai dit : « et on pourrait faire ça et ça », mais j'avais dépassé ce que je faisais dans ma classe de petits. Parce qu'au niveau théorique, j'y avais déjà réfléchi. Et **ce petit caillou que j'ai posé, il était justement je crois, justement entre les deux... entre théorie et pratique** et en même temps qu'il était entre les deux, il pouvait être **un support... Un support pour qu'ils puissent pas-**

ser de l'un à l'autre, franchir le gué... Et ça, je ne le fais bien que quand je suis dans ces moments où il y a des échanges et où les gens sont en train de discuter entre eux.

- *Et qu'est-ce qu'il y a d'important pour toi dans le fait que ce soit dans ces moments d'échange ? (relance sur un aspect maintes fois évoqué mais dont l'enjeu n'a pas été décrypté)*

Troisième geste métaphorique : l'émergence

- parce que ce sont eux qui font émerger les choses...

Et moi j'arrive pour stabiliser, juste, **ça a émergé** (*geste symbolisant l'émergence : geste de la main droite d'abord fermée doigts vers le haut, et qui s'ouvre avec un mouvement de bas en haut*), et là, c'est là, je prends (*geste*), je dis : « vous voyez que vous l'avez là, c'est justement ça dont il s'agit ». C'est cette prise de conscience. C'est là. Je suis simplement... une aide à repenser autrement. C'est simplement un tout petit pas à faire, une toute petite façon différente de voir les choses. Et je crois que mon rôle c'est de dire, ça vous savez faire, maintenant essayez de vous déplacer un tout petit peu pour le voir autrement...

- *Et qui tu es quand tu leur dis ça, de se déplacer un petit peu ? (relance au plan de l'identité)*

- Je suis dans ce rôle de conseillère pédagogique, parce que ils sont dans l'attente qu'on fasse émerger quelque chose. Et je crois que quand ils sont ensemble ça vient tout seul, ça émerge et je l'attrape, quoi, je l'attrape : « vous l'avez là ! Maintenant, essayons de le voir autrement. On va l'éclairer différemment. On a ça, vous l'avez en vous... Maintenant comment on pourrait le voir autrement ? »... Et là je suis bien. Quand je fais des animations comme ça, je suis bien. Et chaque fois dans ce suivi là, **dans cet accompagnement, j'ai pu faire des ponts avec ce qui avait eu lieu : « vous voyez la dernière fois... »** Donc ce suivi, il permet en même temps de faire émerger, mais aussi de créer des liens.

Evocation d'un moment d'enfance

- *Bien...Maintenant je vais revenir un peu à l'entretien précédent. Ecoute, moi ça me ferait très plaisir, si tu en es d'accord, **que tu reviennes à ta première soudure à l'arc...** Donc, est-ce que tu en serais d'accord ? (j'ai saisi les analogies entre les situations et je souhaite orienter l'attention de Nicole vers ces similitudes structurelles)*

- Oui...

- *Alors vraiment prends ton temps, et je te propose d'évoquer ce moment dont tu as parlé...*

- Alors, je revois bien l'atelier, je revois bien....

- *Prend bien le temps de revoir tous ces éléments... (je guide vers l'approfondissement de la position d'évocation)*

- Je suis fond de l'atelier... sous la véranda... Il s'agissait d'un balcon... Il fallait tarauder, et couper les éléments du balcon... Donc on avait mesuré, on avait coupé tous les éléments... Sur la machine, je me vois bien en train de mesurer, de couper... Je suis assez manuelle, donc c'était facile, j'étais fière de couper ça et puis après il me dit "bon bah maintenant on y va, on fait le balcon !" Alors c'est mon oncle qui me montre, il prend le masque à souder, il prend le chalumeau avec la pointe, et il me montre comment on soude. Donc il en fait un devant moi...

- *Et quand il te montre qu'est-ce que tu fais ? (relance vers un expression du vécu en première personne)*

- Je suis à côté, il est là, j'ai mon masque aussi pour protéger les yeux et il me dit "attention tu vois il ne faut pas qu'il y ait de boules parce que sinon ce n'est pas très bien soudé, et puis après il prend son petit marteau et puis il enlève tout ce qui dépasse et il dit : "et là, tu vois si ta soudure est bien faite."

- *Et toi, qu'est-ce qui se passe pendant ce temps là quand il te montre ça ?*

- J'écoute, je regarde... ça n'a pas l'air difficile... Et puis après il me dit "à toi" et donc je me vois bien faire... et là je revois ma soudure avec plein de boules qui... enfin c'est pas bien fait... Il me dit "Non, regarde", et quand il passe évidemment, comme ça n'a pas pris, il reste très très peu de soudure.

- *Et qu'est-ce qui se passe pour toi à ce moment- là ?*

- bah j'ai vu que j'avais pas bien fait... Il m'a montré l'erreur, il m'a dit "tu vois, c'est là, tu vois que ce n'est pas bien, ta boule est trop grosse et tu n'as pas suffisamment appliqué, et puis tu en as mis trop là", donc il a repassé, il a enlevé tout ce que j'avais fait parce que ce n'était pas bon, alors je n'étais pas contente, c'était pas bien parce que je n'avais pas réussi, mais bon... et puis donc je regarde bien et puis je refais une deuxième fois, il est toujours derrière moi.

- *Comment tu fais quand tu fais la seconde fois ?*

- J'essaye d'appliquer ce qu'il m'avait dit, "attention, ne reste pas trop longtemps", d'appliquer ça pratiquement, et puis il me disait "mais oui c'est bien, voilà, c'est bon", et cette fois-là je pense que j'ai mieux réussi ...

- *Et qu'est-ce qui se passe ensuite ?*

- J'avais à peu près réussi, quoi, donc maintenant il fallait que je me fasse la main, il fallait que ce soit moi qui me prenne en charge. Il m'avait montré, ça tenait, maintenant c'était à moi de bien faire. J'étais contente parce que j'avais tout mon balcon à faire... Alors quand même j'étais un peu anxieuse parce que mon père m'avait dit "attention c'est important, il faut être sûr, parce que après les gens vont monter dessus, c'est des éléments de sécurité ça, il faut que ça tienne... Donc quelque part, une responsabilité. Parce que si la soudure ne tenait pas, le balcon pouvait se casser la figure, et si le balcon se cassait la figure, ça pouvait être des gens. Donc il y avait quand même cette responsabilité dans mon travail bien fait et consciencieux parce que derrière il pouvait y avoir du danger... et puis que on me demandait du travail bien fait. Et après je me souviens, je suis allée voir mon oncle, je suis allée voir mon père, j'ai dit "viens voir si c'est bien fait, que ça ne risque rien".

- *Et qu'est-ce qu'ils ont fait à ce moment-là ?*

- Ils ont regardé, ça tenait... Ils ont dit "Bon, c'est pas joli...(parce que c'était pas des soudures les plus belles qu'on ait vues), mais ça tient ! Donc c'est bon." Donc quelque part j'étais contente parce que... fallait que ça tienne, fallait que ce soit sûr, et ça, je l'avais tenu. Bon, il me manquait de la maîtrise, mais...

- *Et qu'est-ce qui se passe pour toi juste dans ce moment où ils te disent...*

- J'étais fière...

- *Oui*

- Et je pense que mon père était très fier aussi... J'avais fait mon premier balcon... Et, c'est que **mon père m'a fait confiance** parce que bah, j'étais pas serrurier, hein, il m'a fait confiance, il

pensait que... et puis mon oncle m'a accompagnée, il m'a montré, il m'a dit quand ça n'allait pas, je... Et donc là encore, quelque chose de l'ordre de la **confiance** : que je pouvais le faire et qu'il suffisait que j'y mette du mien parce qu'on ne pouvait pas le faire à ma place, mais on m'a montré et donc quand à la fin j'ai fini mon balcon, et aussi je savais que ça allait, parce que on m'avait dit "allez, vas-y, tu y arrives, et puis ne t'inquiète pas, si vraiment il y a un problème, je reviendrai derrière toi..." » quand même au niveau de la sécurité, je savais que là j'étais épaulée.

- *Tu étais épaulée. Donc pour toi ça représentait quoi cette parole-là ?*

- Bon, qu'on me **faisait confiance**, parce qu'on me permettait de faire... mais que quelque part je travaillais avec un filet. Qu'on me permettait aussi de faire des erreurs parce qu'on pouvait les rattraper. Et quelque part la confiance qu'on m'a donnée, ça m'a donné envie de me dépasser aussi. Je voulais bien faire. Donc je n'ai pas pensé "de toute façon il y a le filet derrière". Non il fallait que je montre que je savais. Mais quelque part c'était sécurisant : je n'avais pas une pression très forte... On m'avait donné l'occasion de pouvoir montrer que je savais faire, et puis quelque chose de... (*réapparition du geste de la main droite qui s'ouvre avec un mouvement de bas en haut : le geste de l'émergence, que je « saisis » et reprends aussitôt*)

- *Quelque chose de... (reprise du geste) c'est quoi ça ?*

- (silence)... **Quelque chose qui a surgi, qui n'existait pas... ça se voit, ça se palpe, ça se regarde, c'est tangible...**

- **Qu'est-ce qui est important là, dans le fait que ça n'existait pas et que maintenant c'est tangible... ?** (*relance sur les enjeux*)

La métaphore du sens

Mettre sa petite pierre : où vont se trouver condensées les significations croisées des trois gestes de l'émergence, du pont et du petit caillou

- (silence) **le fait d'avoir fait quelque chose**. Ce petit balcon va aller sur une maison et ça va être dans un environnement et il y a un petit bout de moi quelque part... Comme j'étais très fière quand mon père disait... On prenait une autoroute pour aller en vacances... L'autoroute du sud... et mon père a fait un pont qui enjambe l'autoroute (*geste*), une de ces barrières du pont ont été faites par mon père. Et quand mon père me disait "Tiens, celui-là c'est nous qui l'avons fait", pour moi, c'était "Tiens ça, c'est mon père là". Dans l'environnement. Dans le paysage il y avait quelque chose fait par mon père. **Ils avaient mis leur petite pierre là quelque part...** Et chaque fois que je passais, chaque fois que je passe encore, je sais qu'il y a un truc qui est fait par mon père.

- *Oui, c'est extraordinaire. (je prends conscience du lien de signifiante entre les différents moments évoqués, et des enjeux identitaires sous-jacents manifestant une unité dynamique entre le personnel et le professionnel... et je fais un commentaire qui me sort un instant de mon rôle quant à la conduite de l'entretien !)*

- Oui... Et donc là, j'avais fait un petit quelque chose, et c'est vrai que c'est tangible... Dans le boulot de conseiller pédagogique, ce n'est pas toujours tangible...

- Je vais juste te demander de t'arrêter et puis simplement d'entendre ce que tu viens de dire parce que, sur ce pont, et le fait que ton père a mis sa pierre, si tu repenses à ce que tu disais tout à l'heure, sur... (geste)

- (émotion – elle a les larmes aux yeux) Oui...

- **C'est le même geste, quoi...** (et moi aussi j'ai les larmes aux yeux... !)

- Oui... (émotion) (silence) ...bleu ciel.

- *Qu'est-ce qui était bleu ciel ?*

- Les grilles du pont. Je les vois bien...C'était une **fierté** pour moi !!! C'était un gros ouvrage... (silence) **C'est vrai que j'aime bien mettre ma petite pierre...** (rires) Oui...

- *Et la métaphore de la pierre ? parce que là c'est un pont, cette pierre qui est mise dans l'environnement... La pierre, c'est... ?*

- Au niveau conseiller pédagogique, on n'a pas les moyens de voir les effets de notre action... Alors j'espère poser une petite pierre, mais cette petite pierre visualise pour moi quelque chose de concret...

- *Si tu restes juste sur cette expression "je pose une petite pierre" ...*

- **C'est quelque chose sur lequel on peut se reposer, on peut prendre pied...**

- *Oui, prendre pied sur une petite pierre.*

- Quand on est en montagne quand on a un ruisseau à passer, qu'est-ce que tu cherches ? Quelque chose qui **émerge** là pour essayer de poser ton pied. Si tu l'as pas, tu dis "je ne passe pas"...

- *ça fait partie de ton vécu, les ruisseaux dans la montagne ?*

- Ah oui complètement. Tout l'été je marche et quand on a une petite rivière à passer, tu cherches le meilleur passage et là où tu vois une petite plaque de pierre à l'air là un peu sèche, tu dis "tiens, je vais pouvoir passer là". Donc tu te mets là, ça te permet de te poser, et de faire le pas pour aller de l'autre côté, d'avancer. Donc si je suis une petite pierre comme ça... ça peut être un petit support ou un petit tremplin pour l'autre...

- *ça fait partie de ton vécu depuis longtemps ? Les ruisseaux dans la montagne ? ça faisait partie de ton enfance ?*

- De mon enfance ? ... **Mon père m'a appris aussi à nager... La première fois où il m'a lâchée... C'était entre deux rochers.... Il était juste au milieu...**

- *Juste au milieu pour te donner la main ?*

Donner l'impulsion qui permet d'atteindre l'autre rive

- Non pas donner la main. J'étais là, il était au milieu, et puis **il m'a fait passer de l'autre côté...Il m'a donné l'élan.** J'ai fait mes trois petites brasses et hop ! Et comme **il m'a impulsée**, ça m'a permis de faire les trois autres brasses pour arriver à l'autre rocher... Et j'ai appris à nager...

... **Et l'accompagnement... L'accompagnement c'est pas tout le temps donner la main. C'est pouvoir lâcher la main à un moment donné. Peut-être mettre encore un caillou là, et puis après on y va tout seul..**

Commentaire

"Le corps exprime du sens qui n'est pas encore réfléchi pour le sujet" (Vermersch, 1994).

La conduite de cet entretien de décryptage a consisté pour moi à recueillir les gestes de Nicole, les reprenant à mesure qu'ils apparaissaient, créant ainsi les conditions pour que pro-

gressivement puisse émerger leur sens. Des formulations successives ont exprimé au fil de l'entretien son vécu de l'accompagnement, comme autant de messages structurant son implication professionnelle. Ce qui pour Nicole se dit métaphoriquement à travers le mouvement gestuel, ce sont des valeurs ancrées dans son histoire et transmuées en mission. Mots récurrents, gestes métaphoriques, mises en lien... Autour d'une thématique singulière, se tissent des réseaux de sens et des résonances dont le sujet détient seul la clé et dont la biographie décline les incarnations successives.

Conclusion

Les entretiens de recherche se sont avérés être des vecteurs de prise de conscience à partir de ces lieux d'intersection entre le personnel et le professionnel que sont les moments clés sur lesquels la mémoire s'est arrêtée pour pouvoir déployer les significations qui s'y condensent. A partir d'une hypothèse selon laquelle, pour comprendre le vécu subjectif de la construction de l'identité professionnelle, l'explicitation de moments ciblés du parcours permettrait un recueil de données plus riches qu'un récit chronologique sur le mode narratif, j'ai été amenée à construire une nouvelle technique de questionnement, l'entretien de décryptage, qui s'appuie sur l'apport théorique et méthodologique de Pierre Vermersch, tout particulièrement en ce qui concerne la conception psycho-phénoménologique de la mémoire, de l'inconscient, des processus de ressouvenir et du sens-se-faisant. La prise en compte très spécifique des gestes dans le travail du décryptage du sens rejoint certaines découvertes de Gendlin sur le sens corporel, et m'invite à aller chercher désormais les chemins de la dynamique identitaire du côté des différentes approches en psychothérapie qui ont fait avancer le savoir sur l'inscription corporelle et émotionnelle du sens, et sur le système de nos co-identités.

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- DILTS R., BONISSONE G. (1996). *Des outils pour l'avenir*, Desclée de Brouwer.
- DILTS R. (2006). *Changer les systèmes de croyances avec la P.N.L.* Paris : Dunod, Interéditions.
- DUPUIS P-A (2002). *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*. Note de synthèse sur les travaux de recherche. Université Nancy 2.
- FAINGOLD N. 1997. « Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques ». in VERMERSCH et MAUREL, *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris, ESF, p.187-214.
- FAINGOLD N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle. *Expliciter* n° 26, p.17-20.
- FAINGOLD N. (1999). Chercher dans son expérience comment comprendre le vécu subjectif de l'autre. *Spirale* n° 24 : *L'approche biographique en formation d'enseignants*, pp. 129-145.
- FAINGOLD N. (2001). Identifier les co-identités », *Expliciter* n°41, p. 11-14.
- FAINGOLD N. (2002) Situations-problème, situations-ressource en analyse de pratiques, *Expliciter* n°42, p. 40-48.
- FAINGOLD N. (2002) Formateurs-tuteurs : quelles pratiques, quelle identité professionnelle ?, in ALTET, PAQUAY, PERRENOUD (eds.), *Formateurs d'enseignants – Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles : De Boeck
- FAINGOLD N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Education Permanente* n° 160.
- FAINGOLD N. (2005). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires (*version longue*). *Expliciter* n°58, p. 1-15.
- FAINGOLD N. (2006). Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire. *Expliciter* n° 63, p. 18-25.

- FAINGOLD N. (2011a) La formation à l'entretien d'explicitation comme recherche-action sur soi. *Explicititer* n° 89, p. 15-23.
- FAINGOLD N. (2011b). Explicitation des pratiques, décryptage du sens, in LE MEUR et HATANO, *Approches pour l'analyse des activités*. Paris : L'Harmattan.
- GALVANI P., NOLIN D., DE CHAMPLAIN Y., DUBE G. coord. (2011). *Moments de formation et mise en sens de soi*. Paris : L'Harmattan.
- GENDLIN E. (1984). *Focusing, Au centre de soi*. (Montréal : Le Jour Editions).
- LEGAULT M. (2004a). La symbolique en analyse de pratique. La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée. *Explicititer* n° 55, p. 31-38.
- LEGAULT M. (2004b). La symbolique en analyse de pratique (Intermède). Modélisation des étapes du retour vers un vécu. *Explicititer* n° 57, p. 47-52.
- LEGAULT M. (2005). La symbolique en analyse de pratique. Pour une pratique de la présence au vécu (1^{ère} partie). *Explicititer* n° 62, p. 35-44.
- LEGAULT M. (2006). La symbolique en analyse de pratique. Pour une pratique de la présence au vécu (2^{ème} partie). *Explicititer* n° 64, p. 1-7.
- LESOURD F. (2009). *L'homme en transition. Education et tournants de vie*. Paris : Economica.
- VARELA F., THOMPSON E., ROSCH E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.
- VERMERSCH P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- VERMERSCH P. (2003). Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisations a posteriori. *Explicititer* n° 50, p. 16-35.
- VERMERSCH P. (2004a). Pourquoi Husserl s'intéresse-t-il tant au ressouvenir ? *Explicititer* n° 53, p. 1-14.
- VERMERSCH P. (2004b). Modèle de la mémoire chez Husserl /2. La rétention. *Explicititer* n° 54, p. 22-28.
- VERMERSCH P. (2004c). Eveil des ressouvenir et rôle de l'intersubjectivité. *Explicititer* n° 56, p. 20-31.
- VERMERSCH P. (2005a). Tentative d'approche expérientielle du sens se faisant ». *Explicititer* n° 60, p. 48-55.
- VERMERSCH P. (2005b). Approche psycho-phénoménologique d'un sens se faisant. *Explicititer* n° 61, p. 26-47.
- VERMERSCH P. (2006). Rétention, passivité, visée à vide, intention éveillante. Phénoménologie et pratique de l'explicitation ». *Explicititer* n° 65, p. 14-28.
- VERMERSCH P. (2008). Activité réfléchissante et création de sens. *Explicititer* n° 75, p. 31-50.
- VERMERSCH P. (2009). Notes sur la sémiologie et le sens : l'exemple du focusing. *Explicititer* n° 79, p. 24-41.
- VERMERSCH P. (2012). *Explicitation et Phénoménologie*. Paris : P.U.F.

Revivre, fragmenter et dilater :

entretien avec Anne Cazemajou

"Cet entretien a été réalisé par Marie Glon pour la revue Repères, cahier de danse (éditée par le Centre de développement chorégraphique du Val-de-Marne : www.alabriqueterie.com), qui l'a publié dans son numéro 28, en novembre 2011".

À l'omniprésence de l'oubli, qui traverse ce numéro, la technique de « l'entretien d'explicitation » oppose une autre conception de la mémoire : nous n'avons pas oublié nos expériences passées, c'est l'accès à ces souvenirs qui nous fait défaut. Anne Cazemajou décrit cette méthode d'entretien, qu'elle a utilisée pour approcher le travail des participants à un cours de danse.

Peut-on dire de l'entretien d'explicitation qu'il s'agit d'une technique du souvenir ?

Tout à fait. Cette forme d'entretien, conçue par Pierre Vermersch dans les années 1980, repose sur le constat que nous avons une mémoire passive : à tout moment, nous sommes en train d'absorber des informations et de les retenir, sans même en avoir l'intention. L'entretien d'explicitation vise à solliciter cette mémoire. Cela implique de susciter ce que Pierre Vermersch appelle une « parole incarnée », c'est-à-dire non pas un discours explicatif, général, mais une parole directement liée à l'expérience de la personne au cours d'une activité précise. Un « revécu » de cette expérience, dans toutes ses couches : l'enchaînement chronologique des actions, la sensorialité, l'état émotionnel, les activités cognitives... On parvient peu à peu à élucider la situation donnée, ou la façon dont la personne s'y est prise pour accomplir l'action en question. Cette technique est utilisée par des enseignants dans le cadre des difficultés d'apprentissage scolaire, des ergonomes, des professionnels pratiquant des interventions d'urgence et qui doivent évaluer a posteriori les modalités de leur action... Elle a donné lieu à des recherches sur la mémorisation des partitions chez les pianistes⁹, sur les décisions tactiques des joueurs de rugby¹⁰, sur l'expérience intuitive¹¹ ou encore sur les signes précurseurs de la crise d'épilepsie¹².

J'ai découvert la technique de l'entretien d'explicitation en 2005, alors que je commençais mon travail de thèse sur les cours de danse contemporaine de Toni d'Amelio, à l'école Peter Goss (Paris) : je voulais comprendre comment l'enseignante parvenait à amener les élèves vers un état spécifique, une sorte d'absorption dans l'expérience, qui m'intriguait beaucoup. Comment s'y prendre ? On peut observer, et même filmer un cours, mais cela ne dit que peu de chose sur ce que traverse intérieurement l'élève... J'ai alors commencé à suivre les stages organisés par le GREX¹³, et à me former à cette technique.

⁹ P. Vermersch et D. Arbeu, « La mémorisation des œuvres musicales chez les pianistes », *Médecine des arts*, 2, 1997.

¹⁰ A. Mouchet, « Un regard différent sur les décisions tactiques des joueurs de rugby : la valorisation de leur propre point de vue », *Explicititer* n°48, janv. 2003, en ligne sur le site www.grex2.com.

¹¹ C. Petitmengin, *L'expérience intuitive*, L'Harmattan, 2001.

¹² C. Petitmengin, « Peut-on anticiper une crise d'épilepsie ? Explicitation et recherche médicale », *Explicititer* n°57, déc. 2004, en ligne sur le site www.grex2.com.

¹³ Groupe de recherche sur l'explicitation. De nombreux textes relatifs à l'entretien d'explicitation sont accessibles sur le site du GREX : www.grex2.com

Vous parlez d'un « revécu » de l'expérience passée : c'est un projet très ambitieux – qui peut même paraître hors de portée...

« Je ne peux pas me rappeler », « c'est impossible à décrire » : c'est effectivement une croyance que l'on entend souvent – notamment en danse, où l'on considère volontiers que l'expérience est indicible... Mais pensez à la psychothérapie : dans ce domaine au contraire, on est très confiant dans la possibilité de faire ré-émerger et de verbaliser les expériences passées qui nous constituent – même si cela demande du temps, un travail et un guidage spécifiques. Pierre Vermersch, qui est psychologue de formation, propose d'utiliser les outils de la psychothérapie, mais à d'autres fins.

La première condition consiste précisément à lâcher prise par rapport au fait de se souvenir. C'est en ce sens qu'a été conçue la phrase d'amorce de l'entretien d'explicitation, avec laquelle j'ai débuté tous mes entretiens : « Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de *prendre le temps de laisser revenir* un moment qui vous a intéressé pendant le cours de danse d'hier... » On est donc très loin de l'injonction « rappelez-vous » ! Et cela induit une posture très différente. Tout l'enjeu consiste en effet à guider l'interviewé vers un état d'évocation, c'est-à-dire un état où il retransverse ce qu'il a vécu. Plusieurs signes indiquent qu'il est en évocation : le décrochage du regard (il regarde ailleurs, non pas pour chercher des informations mais pour plonger dans son expérience interne), la détente musculaire, le ralentissement de la parole, le fait de s'exprimer au présent... Il est à nouveau dans le moment qu'il verbalise.

Une fois cet état d'évocation atteint, avez-vous encore un rôle à jouer en tant qu'interviewer ?

L'interviewer parle relativement peu – ce n'est pas une conversation, et il ne cherche ni à juger, ni à rationaliser ce qui est dit – mais il a un travail très précis à faire, d'une part pour maintenir la personne en état d'évocation, d'autre part pour vérifier qu'elle est toujours en train d'évoquer un seul moment (le risque est de se mettre à parler d'une autre expérience similaire, de mélanger les sources...), et enfin pour la guider dans différents espaces de sa mémoire, pour approfondir : « Et que faites-vous à ce moment-là ? Que faites-vous d'autre ? À quoi prêtez-vous attention ? Vous dites qu'alors vous avez senti que vous étiez juste ; à quoi l'avez-vous repéré ? »

On considère que l'expérience revécue peut être déroulée chronologiquement, mais qu'elle peut aussi être fragmentée, et que l'on peut décider de rester à un moment précis du déroulement. On cherche alors – c'est la partie la plus délicate pour l'interviewer – à dilater ce moment, c'est-à-dire à tirer des fils pour enrichir la description, de la façon la plus précise possible. Il y a toujours encore de l'expérience à aller chercher, pour peu que l'on trouve les questions adéquates.

Par exemple, il est arrivé qu'un interviewé me décrive un exercice spécifique, où il cherchait, assis au sol, avec les jambes vers l'avant et le buste redressé, à « s'étirer ». Je lui ai demandé comment il s'y prenait. Il m'a alors dit des choses comme : « Il faut plaquer toute la jambe au sol, rectifier la position du bassin, en mettant les ischions le plus en arrière possible... » Il reprenait en fait les indications de l'enseignante. Mon travail était alors de le ramener vers la façon dont lui-même s'était organisé pour mettre en œuvre ces consignes. Ainsi, petit à petit, je parvenais à toucher des éléments beaucoup plus précis : l'énergie que lui demandait le fait de mobiliser l'enveloppe de chair autour des os de la jambe, le plaisir qu'il avait alors à sentir que « ça bougeait » à l'intérieur de lui, de façon extrêmement ténue et néanmoins perceptible... Revisitant ce moment, l'élève découvrait aussi qu'il n'avait pas toujours fait ce qu'il avait crû faire !

Combien de temps dure un entretien d'explicitation ?

Cela peut durer plusieurs heures, mais je dirais que pour évoquer et élucider un moment d'un cours de danse, une demi-heure peut être une bonne durée. D'une manière générale, on s'arrête lorsqu'on sent – et le sentiment est généralement partagé par l'interviewer et l'interviewé – que l'action a été élucidée, que l'on est suffisamment informé. Tant que ce n'est pas le cas, l'interviewer relance l'interviewé, en l'invitant à aller plus loin, à explorer d'autres couches de son vécu. À plusieurs reprises, il s'assure que l'interviewé est d'accord pour continuer cette exploration.

À l'issue de l'enquête que vous avez menée sur ces cours de danse, comment résumeriez-vous les apports de l'entretien d'explicitation ?

L'entretien d'explicitation m'a permis, entre autres, de mesurer l'impact des mots de l'enseignante : elle donne de très nombreuses consignes, dont on peut, de l'extérieur, se demander comment elles peuvent être suivies, tant elles sont multiples. En fait, il est apparu que les consignes jouaient le rôle d'« embrayeurs » d'action et de perception. Si les élèves insistent sur le fait qu'« il faut faire des efforts, il faut se concentrer, tu ne peux pas lâcher », ils rapportent eux-mêmes qu'au terme de ces efforts sans cesse réinvestis, quelque chose finit justement par « lâcher » et ouvrir sur une autre dimension de leur expérience. C'est ce qu'ils désignent par l'expression « rentrer dans le mouvement ». Une élève décrit : « J'étais assez dans mon corps, assez autonome, pour faire, et en même temps, écouter. J'étais comme en mode mécanique et en même temps, c'était entier. J'étais complètement consciente de ça. Je ne faisais pas mécaniquement les choses, mais ce pouvait être mécanique tout en étant vivant. C'était une sorte de mécanique intelligente ». Il apparaît aussi que la façon dont les consignes sont prononcées influe autant que leur contenu : la voix, le rythme, la mélodie des mots, l'accent américain de l'enseignante sont apparus comme autant d'éléments constitutifs de ce que les élèves traversaient. Si la voix de l'enseignante agit parfois comme un véritable geste sur le corps des élèves, elle leur permet aussi, par l'enveloppement qu'elle crée, de s'abandonner et de plonger dans leur expérience.

Je dirais que le principal intérêt de l'entretien d'explicitation, dans un tel cadre, est de décaler le regard sur le cours de danse : il ne s'agit plus seulement d'interroger le travail de l'enseignant, la démarche pédagogique, etc., mais de se pencher sur le point de vue de l'élève, la façon dont il construit son expérience pendant le cours. Il s'est d'ailleurs avéré que ces entretiens, très précieux pour moi, l'étaient aussi pour les interviewés. L'entretien consistant à faire passer des éléments vécus pré-réfléchis au stade réfléchi, c'était l'occasion pour ces élèves de comprendre comment ils avaient procédé, les chemins par lesquels ils étaient passés... Ce qui peut être très utile : on ne sait pas toujours pourquoi on a réussi, ou au contraire pourquoi on a buté sur un mouvement. Cela m'a amenée à imaginer une « pédagogie phénoménologique », sur laquelle je commence à travailler avec le Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon... L'entretien d'explicitation pourrait devenir une technique personnelle pour les danseurs, fondée sur la réappropriation de leur expérience.

Propos recueillis par Marie Glon

Anne Cazemajou est l'auteur d'un doctorat en anthropologie de la danse, *Le travail de yoga en cours de danse contemporaine : Analyse anthropologique de l'expérience corporelle* (université de Clermont-Ferrand, 2010). Elle enseigne au département danse de Paris 8 et elle est membre du Groupe de recherche sur l'explicitation.

*Extrait d'un mail d'Anne Cazemajou,
que je lui ais proposé de partager avec tout le monde,
il est donc publié avec son accord :*

Bon, l'année 2011-12 s'annonce chargée d'explicitation...!!!

Je crois que je t'avais dit que la directrice du Centre National de la Danse de Lyon m'avait proposé de co-animer une formation de formateurs en danse du 4 au 6 novembre.

Enfin, il a été décidé que j'interviendrais le 2e jour et que je demanderais aux stagiaires (10) de créer un mouvement autour de suspension/relâché, que j'en choisirais un, que tous l'apprendraient et le feraient une dernière fois ensemble (en prêtant attention à ce qu'ils faisaient), à partir de quoi, après les avoir guidé dans une évocation mentale de ce qu'ils venaient de traverser, je proposerais à l'un d'entre eux un entretien d'explicitation (devant les 9 autres stagiaires + l'autre formateur + la directrice + sa collaboratrice ...) pour aller explorer la manière dont il s'y était pris pour réaliser ce mouvement (3 secondes).

Sur les conseils d'Armelle (avec qui j'ai déjeuné récemment), j'ai proposé que 3 personnes écoutent ce disant A qui pourrait être retenu dans l'optique d'une session de formation; que 2 autres écoutent ce qu'elle ne disait pas mais à quoi ses propos leur faisaient penser et qui pourrait également être retenu dans une optique de formation; et que les 3 dernières notent mes relances (pour pouvoir se les approprier par la suite).

Et bien... ça a été un succès incroyable !!!

Un de ces moments, (qui a quand même duré 3/4h, pour 3 secondes de mouvement), où tout coule, tout est fluide, un moment de grâce !

La personne qui avait proposé le mouvement n'en revenait de voir tout ce que son mouvement contenait. Et les danseurs qui passent leur temps à dire qu'ils n'ont pas de mots n'en revenaient pas de voir tout ce que la personne interviewée avait dit (et elle non plus n'en revenait pas !).

Bref, je raconterai ça plus en détails le 2 décembre, mais du coup, ils veulent tous se former à l'explicitation ou que je leur fasse des entretiens, l'une pour explorer sa pratique de praticienne Feldenkrais, l'autre pour nourrir sa créativité lors de sa prochaine création...

Du coup, je dois discuter avec la directrice de la manière dont je pourrais poursuivre ce travail avec les danseurs (d'autant qu'il y a différents champs d'application pour eux, à titre pédagogique, mais ils sont aussi très en demande d'apprendre à s'auto-expliciter).

J'aimerais bien aussi transcrire cet entretien et te le proposer pour Expliciter. L'interviewée était tellement emballée que je lui ai proposé d'écrire sur son expérience de l'entretien et sur ce que ça lui ouvrait en tant que danseuse et pédagogue/formatrice. Je pense que c'est intéressant d'avoir cet éclairage.

Voilà, je voulais partager ce beau moment et te remercier aussi profondément, car j'ai vraiment pris conscience, là, que j'avais acquis un savoir-faire et un savoir-être, et que c'était grâce à la générosité avec laquelle tu nous transmets cette technique (qui est avant tout une technique d'humanité), depuis 6 ans maintenant pour moi.

Anne Cazemajou

Notes sur les propriétés des "positions dissociées" dans la pratique de l'entretien d'explicitation.

Pierre Vermersch

Découvrir les propriétés de la dissociation et des dissociés.

Pour commencer, je propose une première typologie des différents cas de figure qui supposent une forme de multiplicité d'une même personne, cette typologie ne préjuge pas que cette multiplicité soit vécue comme division ou comme élargissement. Cette appréciation, relèvera plutôt du point « variétés de l'expérience subjective » qui sera esquissé plus loin.

Pour le moment, sur la base de mes propres expériences et de vos témoignages je propose de distinguer trois grandes catégories de multiplicité, elles ne sont pas totalement exclusives, ni étanches les unes par rapport aux autres, dans la mesure où il peut y avoir une évolution dans le temps qui fait qu'une partie de moi devient permanente, se cristallise, ou inversement se dilue.

Je distingue donc le *témoin*, la *co-identité* et ses variantes, le *dissocié*.

- Le *témoin* (sentiment que c'est un observateur de moi qui est moi, qui n'est pas vécu comme dissocié). Le témoin peut être mis en place à la demande, comme nous l'avons fait dans les années précédentes, en ce sens il n'est pas très différent d'un dissocié. Mais depuis, il me semble être une caractéristique des personnes comme peut l'être un style cognitif. Certaines personnes sont plus spontanément et plus facilement en train de s'observer, voire de s'observer s'observer. On connaît bien dans l'entretien d'explicitation ceux qui spontanément font B pour eux-mêmes (se guident eux-mêmes), témoignant de la présence permanente d'un (voire plusieurs, nous en avons des témoignages) observateur interne, d'un évaluateur, d'un guide qui tend à se substituer à l'intervieweur. De plus, par l'apprentissage de techniques d'intériorisation, comme la méditation, la relaxation, certains types d'activité corporelle à forte composante introspective, on construit un témoin qui suit délicatement sans interférer tout en assurant un guidage dans ce qui se déroule, mais là, on est plus proche de la catégorie suivante du fait du caractère construit, donc progressif, évolutif dans la durée répétitive de la pratique qui conduit passivement à une forme de permanence. Par rapport aux critères que nous aborderons plus loin, en matière de position spatiale le témoin est souvent perçu à l'intérieur, ou très proche des limites corporelles (sur l'épaule, juste derrière, légèrement décalé, dans le ventre, dans la tête etc.).

- La *co-identité*, ou en synonyme *quoique appartenant à des auteurs différents*, « *partie de moi* », « *sub personnalité* » ; toutes ces appellations me semblent renvoyer à une partie de moi installée, cristallisée, ainsi l'identité de parent, l'acquisition d'une identité professionnelle subjective, la construction d'une compétence qui s'incarne et me fait aussi appartenir à un groupe, une organisation, une mission ; ce niveau là est facilement identifié socialement comme un « rôle ». Rôle qui a une progression dans sa mise en place, et une stabilité au sens où elle est appelée dans une relative constance par les situations et ses propriétés (postures, valeurs, compétence, missions etc.). C'est dans ce sens là qu'il me semble que l'on parle de la construction d'une identité professionnelle, comme évolution personnelle du professionnel dans la mise en place progressive de compétences qui le conduisent à devenir, à être, à se reconnaître comme professionnel de ce métier, de cette fonction. Mais sous-jacent au concept d'identité professionnelle, il y a donc l'idée qu'elle est une de mes co-identité, je ne suis pas

que mon identité professionnelle. Avec ce concept de co-identité, on a donc un point de vue constructif, évolutif, on devient une co-identité nouvelle, mais aussi le fait qu'il faille découvrir, prendre conscience de mes co-identités, parce qu'elles ne se construisent pas par des actes de la conscience réfléchie, mais plutôt dans une forme de passivité liée à la répétition, aux échanges avec d'autres, aux relations avec ce qui fait l'objet de cette activité. On peut donc étudier le devenir d'une identité professionnelle, on peut aussi aider à la prise de conscience de ses co-identités (qui répond ? qui de moi est mobilisé ?). Mais on peut encore, comme dans des techniques de PNL, telle la « fertilisation croisée », rechercher une ressource (au sens une partie de moi existante dans un rôle déterminé qui a des compétences qui peut permettre de trouver une solution à mon problème), ce qui signifie qu'à chaque moment de ma vie je peux me tourner vers une co-identité déjà construite dont je n'avais pas nécessairement la conscience réfléchie, pour la présentifier par la seule intention de la faire venir à l'actualité et la mobiliser dans un moment et dans une situation où elle était normalement absente, non agissante. Comme le « témoin » et la catégorie suivante, on a donc la possibilité de convoquer, de construire sur le long terme, de prendre conscience.

- Le *Dissocié* (comme abréviation de « positions dissociées »), ce vocable est à la fois ressemblant au vocabulaire de la PNL qui parle de position associée (dans le souvenir par exemple, je vois à partir de la position de mes yeux) et de position dissociée (dans le souvenir, je me vois regardant, donc depuis une position extérieure à mon corps), plus toutes les distinctions plus fines proposées par les « positions perceptuelles » des Andreas, pour désigner les petits décalages positionnel qui peuvent exister dans la représentation d'une situation passée, selon que « mes oreilles », « mes yeux », mon « ressenti corporel » sont localisés subjectivement à l'endroit des organes correspondant, ou légèrement décalé (voir dans la revue *Expliciter* l'article qui décrit cette technique « L'alignement des positions perceptuelles, de Conirae et Steve Andreas »).

Mais tel que ce terme est venu, (je crois que c'est Alexandra cet été qui s'est la première exprimée ainsi, et cela m'a séduit aussitôt et j'en ai fait usage constamment ensuite), il a vocation à être purement fonctionnel. Il désigne une « entité » (je n'ose pas utiliser ici le mot identité), se reconnaissant comme émanation de moi (il peut y avoir discussion sur ce point pour couvrir tout les cas de figure, où j'attribue au dissocié une externalité totale), sollicitée intentionnellement pour l'occasion, et disparaissant après usage et mobilisation. Demande d'être rassemblé à l'identité principale après sa sollicitation.

A noter qu'il est possible de multiplier les dissociés dans une même session de travail, alors que les co-identités peuvent être facilement en conflit.

Que ce terme convienne ou pas à chacun est affaire d'appréciation subjective, c'est un vocable off, c'est-à-dire que ce n'est pas en ces termes que l'on s'adresse à un interviewé. Dans l'usage dans l'entretien, on utilisera plutôt le nom ou le prénom : serais-tu d'accord pour installer une autre Alexandra, que tu positionnerais à un endroit autour de toi qui lui permettrait de voir et de comprendre ce qui se passe ... (à supposer que l'on s'adresse à Alexandra). Du coup, par convention, dans notre trinôme, nous avons numéroté les « dissociés », en partant de Pierre 1 ou Catherine 1, l'indice 1 désignant la personne assise sur sa chaise dans le maintenant de l'entretien, et chaque indice suivant (2, 3, i) référant aux positions dissociées installées successivement. C'est commode, mais cela peut ne pas convenir à A, il faut donc comme toujours s'adapter aux besoins de A et trouver les meilleurs formulations pour pouvoir désigner commodément chacun de ces dissociés lors des relances et des questions, et dans un langage qui agrée à A.

L'idée de « dissocié » est liée pour moi à l'installation soigneuse d'une dissociation spatiale, le A_i , ne se confond pas avec la position spatiale de A_1 , a priori il n'est pas assis sur la chaise, la dissociation spatiale n'entraîne pas l'idée que je suis psychologiquement dissocié, les modes de relation vécue entre A_1 et chacun des A_i est une question distincte, dont la réponse

est variable, évolutive, répondant à différents critères. En ce sens, avec le concept de « dissocié » je ne cherche pas à prendre immédiatement des options théoriques ou existentielles sur le concept d'identité en général. Je constate que l'on peut installer facilement des positions dissociées, de la même façon que je peux changer de position narrative en passant du récit écrit en Je à un écrit en Il ou Elle, déplaçant l'origine de la première personne à la troisième personne.

Le concept de « dissocié » s'impose, me semble-t-il, parce qu'il y a des techniques de questionnement, d'intervention dans lesquelles l'intervieweur agit, propose, au-delà de la formulation des questions, de nouveaux points de vue engendrés par de nouveaux « lieux » de réponse à partir du sujet lui-même. L'idée semble très moderne, très liées à l'autorisation que l'invention des psychothérapies depuis les années 60 ont généré quand à la possibilité d'intervenir, de proposer de l'imagination active, du rêve éveillé, des dispositifs de mises en scènes des traumatismes, et surtout l'invention issue des pionniers de la PNL dans la lignée de Milton Erickson.

Je vais développer la suite, essentiellement en visant les pratiques de mises en place des positions dissociées dans l'entretien d'explicitation, ou dans des interventions qui les suivent.

Importance de la détermination et du respect des critères de la visée intentionnelle.

La mise en place d'une position dissociée est une proposition que l'intervieweur fait à l'interviewé (provisoirement, je laisse de côté l'auto explicitation), en ce sens les mots que B va utiliser pour solliciter cette mise en place sont importants pour que A comprenne ce qui lui est demandé, donc qu'il puisse y consentir ou pas, et une fois ces deux conditions remplies qu'il puisse répondre à une intention, à une visée intentionnelle, d'une manière qui assure l'efficacité de la position dissociée relativement aux buts de recherche d'informations poursuivis. Chaque mot utilisé compte, quels sont les critères permettant au mieux de produire les effets perlocutoires recherchés ?

Je passe en revue différents types de critères, sans être sûr de l'exhaustivité de mon recensement, mais en espérant que cela fera avancer le schmilblick. J'examine successivement : les critères/conditions de mise en place d'un dissocié (noté Ai) ; les points à prendre en compte pour induire une visée intentionnelle précise ; les critères de repérage et d'évaluation de la pertinence, du mode de réponse des réponses produites ; l'éventail des expériences subjectives des A. Je reprendrai toutes ces idées dans la dernière partie, sous la forme de « question à la recherche ».

A. Critères de mise en place du Ai

Autrement dit, qu'est-ce qui décide un intervieweur à proposer une position dissociée ? A quoi doit-il être attentif en priorité ?

1. Les critères d'appel à la création de positions dissociées.

Il me semble, que depuis que je connais cette possibilité, je l'ai traitée, soit de façon anecdotique, soit je ne l'ai pas distinguée des techniques distinctes de PNL que j'ai apprises et que je n'utilise pas. Depuis quelques années, je me suis rendu compte que dans le cadre de l'entretien d'explicitation et spécialement dans le cadre de recherche que nous mobilisons à Saint Eble lors de l'Université d'été, il y avait une ressource importante.

Depuis cette année, c'est beaucoup plus clair : dès que A ne sait plus dire, qu'il est bloqué dans la confusion, dans l'indistinction, dans des difficultés de mises en mots, alors proposition de passage à une position dissociée. Parce que la ressource que nous cherchons se trouve dans le fait que la personne quitte la place où elle est bloquée, pour rejoindre une place où elle est plus libre, elle voit autrement (changement de point de vue lié à la métaphore spatiale effi-

ciente), et soit elle peut exprimer ce qu'elle ne savait pas se dire, soit elle peut dire ce qui se passe pour A1 quand il essaie de dire, qu'est-ce qui le bloque (soit on vise l'explicitation du vécu de référence passé V1, soit l'explicitation du vécu actuel de l'entretien V2).

Dans tous les cas, ou presque, un supplément d'information, une nouvelle vision est donnée. Dans une perspective de recherche, au-delà du fait que la personne soit bloquée ou non dans son dire, il est possible aussi de lui proposer une dissociation pour qu'elle voit sous un nouvel angle ce dont elle est en train de parler, et apporte à elle-même et au chercheur des informations inédites.

C'est beau ! Cette ouverture des possibles a une force esthétique, une générosité de possible que je trouve magnifique !

2. Critères de consentement de A1.

La condition de tout travail relationnel éthique est de s'assurer du consentement de A. C'est vrai pour mettre en place une position dissociée, mais ce sera encore tout aussi important pour l'efficacité des intentions éveillantes lancées avec les formulations suggérant différents critères à prendre en compte. Rappelez-vous que pour travailler avec la dimension subjective on ne peut qu'aller avec un vrai consentement. Ce sera particulièrement vrai dès le début, avec la détermination de la localisation spatiale du dissocié.

3. Critères de détermination de la localisation en trois dimensions du Ai, distance, position dans l'espace (en haut, devant, à côté, derrière etc.).

C'est un des premiers points technique fondamental. Mettre en place un dissocié suppose de le localiser dans l'espace de telle manière à ce qu'il fonctionne. C'est-à-dire qu'il produise un vrai changement de point de vue, ou encore qu'il soit à l'endroit où si la métaphore spatiale fonctionne correctement un nouveau point de vue se donne et donc de nouvelles informations peuvent être formulées, voire être découvertes. Il faut donc prendre le temps pour que A tâtonne, fasse des essais en pensée : à droite, à gauche, en haut, derrière, tout proche, très loin, etc. Nous avons de nombreux témoignages d'un premier dissocié installé timidement juste à côté de A1 et qui ne produit pas grand-chose de nouveau, qui est vécu comme restant sous le contrôle de A1, donc sans autonomie d'expression ou/et de vision.

Pour chaque dissocié, lieu spatial de son installation est crucial, il doit être exploré et donner lieu de la part de A à un vrai consentement intérieur, comme quoi « c'est bien là » (critère de ressenti corporel à obtenir).

Évidemment, la prise au sérieux de la localisation spatiale du dissocié, comme condition d'efficacité de la production du dissocié, pose un énorme problème théorique dont je n'ai pas la solution. Pourquoi ce déplacement spatial imaginé fonctionne avec l'efficacité d'un déplacement spatial réel dans le monde physique ?

B. Critères de la visée intentionnelle des Ai

1. Critères de dénomination du Ai

a) Fonctionnellement nous avons été conduits dans notre trinôme à numéroter les positions dissociées, Pierre 1 ou Alexandra 1 étant celui qui est non dissocié et les Pierre 2, Pierre 3, voire Pierre 4 ou plus les dissociés (appellation abrégées de positions dissociées). On peut donc noter toutes les autres positions Ai, i étant l'indice du dissocié dont on parle.

b) Mais cette appellation ne convient pas à tout le monde, dans la mesure où chaque position correspond aussi à une entité personnalisée, qui est sensible et peut vouloir être nommée et interpellée de manière plus spécifique : "l'Alexandra qui est assise en haut des escalier et surplombe la situation" par exemple. L'inconvénient pour nous était que dans le questionnaire, de telles appellations étaient lourdes à manipuler, cela créait de longs préalables à chaque question et se révélaient un peu encombrante. Mais c'est un choix fondée sur la commodité, il se conçoit bien que des choix reposant sur le respect de la sensibilité de A puissent être pris en compte de manière prioritaire (obtention du consentement comme critère fonda-

mental). Il me semble, que dans la limite des critères éthiques, toute invention de dénomination du dissocié peut-être tenté. La chose se complique lorsque le Ai est imaginé comme étant un autre que moi.

2. Critères de localisation temporelles du Ai

Toujours dans la formulation de l'intention éveillante il faut être attentif à la cible temporelle qui est assignée au dissocié. Que visera-t-il ? Dans quelle temporalité ?

- a) passé spécifié, présent, futur concevable
- b) plus précisément il faut savoir si l'on demande à A1 de viser la présence d'un Ai dans V1 (comme un observateur qui "découvrirait" ce qui se passe dans le vécu de référence passé), ou dans V2 (comme un observateur qui observe ce qui se passe dans l'entretien en cours, puisque V2 est toujours un moment d'entretien où l'activité est de se remémorer V1 et le décrire.

3. Critères de compétences du dissocié Ai

- a) si l'on suit les exemples de la PNL, en particuliers ceux apportés par Dilts dans les modèles dits "stratégies des génies", on peut suggérer à A1 de mettre en place un Ai, qui aurait des compétences particulières, comme de comprendre tout ce qui se passe, d'être une ressource, qui aient la vision non verbale de ce qu'il voit ; qu'il soit critique ou réaliste ou rêveur etc .
- b) je crois qu'il faut explorer toutes les inventions qui nous viennent de personnages dissociés ayant des capacités particulières (le vieux sage, le mentor, un animal ou un arbre particulier).

4. Critères d'identité

La PNL, comme l'imagination active jungienne ou même les scénarios des rêves éveillés dirigés, nous ont accoutumés à mettre en place des moi appartenant à différentes époques, y compris l'avenir, mais aussi à convoquer ou à accueillir des dissociés qui se présentent comme un autre que moi.

- a) moi, maintenant, dans l'avenir, dans le passé, à un moment spécifié.
- b) un autre que moi
existant comme un parent, un ami, un professeur,
imaginaire comme un sage, un mentor, un animal ou un robot qui comprend et qui s'exprime

5. Critères de but et de mission

Quand je donne les consignes de mise en place d'un dissocié, quel but je donne à ce futur dissocié (voir, comprendre, dire, découvrir, expliquer, contempler, s'informer lui-même, m'informer, etc.) ? quelle mission est-ce que je lui suggère, autrement dit « au service de quoi, de qui » l'activité va-t-elle être initiée ?

Ces formulations vont moduler la visée éveillante, et donc moduler l'activité du dissocié. S'il n'y a pas de suggestions, il peut rester un vide d'intention, un flou de mise en activité.

C. Critères d'évaluation de la production de Ai

1. critères d'autonomie
2. critères de productivité
3. critère de nouveauté, de supplément de clarification, de formulation qui ne m'appartiennent pas presque.

D. Expériences subjectives : comment est vécue l'expérience du dissocié ?

1- Nouveauté de la posture. Pour ceux et celles qui l'abordent pour la première fois, sentiment d'une grande nouveauté, d'une ouverture à de nouveaux possibles jamais expérimentés auparavant.

2- Pour beaucoup, facilités à se glisser dans une position dissociée, surprise pour ceux qui s'y

essaient pour la première fois, c'est immédiat, c'est simple, c'est productif de nouvelles informations, c'est un peu magique. Qu'en est-il de ceux qui peuvent avoir des difficultés à entrer dans ces propositions ? Il nous faudrait des analyses de cas pour cerner la nature de ces difficultés, il est d'avance certain qu'il doit y en avoir une grande variété. Recueillir des témoignages de A dans leur vécu de répondre à la proposition : qu'est-ce qui relève d'une maladresse des paroles de B, d'inductions inappropriées, imprécises ; qu'est ce qui relève d'une difficulté à consentir à la proposition ? d'une difficulté à rentrer dans le travail de production imaginative ? Le langage utilisé a tendance à privilégier le vocabulaire visuel, et nous savons que tout le monde n'entre pas facilement dans ce canal sensoriel, réfléchir à des formulations plus neutres quant au canal sensoriel (qui te permette de t'informer, de comprendre, plutôt que voir ?).

3- Libération de la parole et de la pensée, autorisation intérieure. Quelques témoignages d'une libération, comme si prendre la posture d'un dissocié ouvrait à une modification du climat intérieur dans le sens d'une permissivité, d'une sortie des contraintes habituellement acceptée, d'une ouverture des possibles. Là aussi, nous avons besoin de documenter ce point à la fois positivement (que c'est-il passé au juste ?) et négativement, c'est-à-dire qu'est-ce qui fait que certains n'ont pas vécus cette nuance subjective.

4- Sentiment que la parole découvre de nouvelles informations, inédites, que le JE ne savait pas ! Cette impression va surtout avec la possibilité de vivre une dissociation sur le mode de l'origine d'une parole qui n'est plus moi (même si je sais bien que c'est moi qui parle, et que le contenu de ce qui est exprimé vient quand même de moi). De ce fait, j'apprends des choses sur moi par le biais de l'expression d'un Ai. Ou plutôt, comme nous l'avons souvent vécu avec l'entretien d'explicitation et son accès à la conscience pré réfléchi, je découvre en l'exprimant ce que j'ai fait, mais en même temps je reconnais que c'est moi qui l'ai fait, je me reconnais dans ce que je décris comme l'ayant fait.

5. Autonomie. Sentiment que le Ai est autonome dans sa parole, qu'il voit et comprends des choses que je ne comprends pas et ne vois pas. Ou plutôt quand on rentre dans les détails de la transition entre A1 et l'installation à distance d'un Ai, l'impression soit :

- à un moment donné ce Ai, gagne l'autonomie, c'est lui qui parle, ce n'est plus moi, ou en tous cas ce n'est plus moi qui suis sur la chaise (même si j'y reste) mais, lui, là-bas, là où je l'ai placé.

- soit, dans des témoignage a posteriori, que le Ai n'a rien produit de nouveau parce qu'il est resté trop près de A1, qu'il est resté collé et sous le contrôle de A1 (voir l'article du numéro précédent à propos de l'expérience vécue d'Armelle.

6- Mode de présence du Ai.

Une question a commencé à être abordé dans notre groupe, puis a été reprise dans le grand groupe : comment est vécu le dissocié ? A-t-il une forme, une densité, un corps, une posture, ou juste une image floue signe d'une présence localisée sans plus ? La qualité des productions de ce dissocié est-elle corrélée avec le degré d'autonomie, la densité ou la précision du sentiment de présence ?

7 – Autre ? (je ne fais qu'ouvrir des rubriques, c'est à nous de les enrichir et de les remplir).

Questions à la recherche : pourquoi ça marche ?

Je me contente provisoirement de lister les questions pour mémoire, juste pour rappeler que mon objectif avec votre participation et votre aide de co-chercheur est d'y répondre tôt ou tard, et pas seulement de pratiquer. Fidèles à notre schéma de base au sein du « groupe de **recherche** sur l'explicitation » (GREX) qui est de toujours tenter d'explicitier l'explicitation. Qui n'est qu'une variante du modèle de la sémiose qui va de reprise en reprise, sans jamais se lasser.

A. Les mystères de la spatialisation comme métaphore.

On sait que certains peuvent facilement se représenter qu'ils se voient agir, vivre, comme s'ils étaient un spectateur extérieur, ce que la pnl a nommé « position dissociée ». La familiarité de cette expérience nous empêche d'en questionner la possibilité de principe.

Pire, le fait que la localisation imaginaire en termes de distance (prendre du recul, être moins impliqué, englober le spectacle, élargir le point de vue), en terme de localisation (avant, arrière, latéral, haut, bas) qui change l'angle de visée et fait apparaître des aspects invisibles autrement. Bref, le fait que ces déterminations spatiales aient une efficacité en termes de prise de conscience, de « vue », d'explicitation, est un pur scandale cognitif !

Car tout cela n'est que métaphore. Or, je suis en train de dire que les métaphores sont cognitivement efficaces, de façon précise.

Quand j'ai appris ce type de technique, je me rappelle très bien que nous avons travaillé sur un conflit conjugal, et la distance était cruciale pour se dégager de la charge émotionnelle, pour cesser de considérer la situation de son seul point de vue, pour pouvoir englober le point de vue de l'autre, et découvrir les jeux relationnels dans lesquels ils sont impliqués inconsciemment.

Comment penser l'efficacité de la spatialisation des positions dissociées ?

B. La mobilisation précise engendrée par les visées intentionnelles orientées par les critères.

Notre cognition est contrôlée par les visées intentionnelles, ce fait est masqué lui aussi par l'habitude de se demander de penser à quelque chose, de se mettre en projet de créer, de se donner des images, de vouloir se souvenir ... Nous pouvons contrôler l'intention, nous pouvons vérifier en cours de route la valeur des résultats intermédiaires, puis au final apprécier l'intérêt du résultat et son adéquation, mais la part d'exécution en nous, nous ne la contrôlons pas directement. Avec les consignes relevant des visées à vide, nous agissons efficacement pour produire un résultat dont nous n'avons éventuellement aucune idée de ce qu'il peut être (genre, mettre en place un autre que moi, juste à l'endroit où il peut s'informer de ce qu'il se passe pour moi, avec une compréhension profonde). La psychologie de la visée intentionnelle efficace est à faire, elle apparaît comme essentielle à la pratique de l'auto explicitation, où je me lance à moi-même des demandes, auxquelles je réponds).

C. L'évidence subjective de la prise d'autonomie du Ai ?

Il est particulièrement troublant de réaliser qu'à travers la pratique des positions dissociées, il arrive un moment dans la transition vers la mise en place d'un nouveau dissocié, où, d'une part, tout se passe comme si le dissocié se détachait de moi, devenait autonome (tout en restant relié à A1, dans certains cas A1 doit s'endormir, mourir, pour que cette autonomie advienne) ; et d'autre part : aux questions que A1 ou B posent au dissocié, la réponse donne l'impression de venir d'une parole indépendante de moi, autonome, dans le sens où je l'écoute en découvrant des informations sur moi, sur la situation, que moi en tant que A1 je n'ai pas le sentiment de posséder. Inversement, quand le Ai est placé dans une localisation inadéquate, le sentiment qui a été exprimé était que Ai ne disait rien d'intéressant ou d'original, parce qu'il était contrôlé par A1 (dans l'exemple d'Armelle ce contrôle est l'émanation de la croyance selon laquelle cette mise en place sera inefficace, même si elle l'essaie quand même).

Troublant ? Comment penser ces propriétés qui se donnent comme « autonomie » du dissocié mis en place ??

D. Multiplicité versus unicité du moi.

S'agit là d'un très vieux thème philosophique sur l'identité, l'individualité, où chaque position a été tenue de manière extrême : genre : l'être humain a une unité indefectible, ou l'inverse toute conception de l'humain comme unifié est une absurdité totale, injustifiable. Et nous ? Avons-nous une position ? Avons-nous une compréhension ?

Stage de perfectionnement

à l'entretien d'explicitation (Niveau 2 , juillet 2012)

Objectifs

1/ Le but prioritaire de ce stage est de **pratiquer l'entretien d'explicitation** de façon à ce que chacun puisse mesurer les compétences qu'il a rendu disponible depuis le stage de base et cibler les points demandant une meilleure pratique, une compréhension plus approfondie, une disponibilité plus souple. Pour atteindre cet objectif, non seulement je mobiliserai les dispositifs classiques de travail en binômes ou en trinômes avec un observateur, mais de plus il sera proposé de travailler en miroir (A décrivant à B ce que ses relances lui font en temps réel), de développer des temps de débriefing et d'auto évaluation structurés entre pairs, ainsi que des temps de bilans en grand groupe. En complément, il sera utilisé des outils de prise de conscience de sa cohérence personnelle dans l'utilisation de l'entretien d'explicitation (par exemple avec l'exercice de « l'alignement des niveaux logiques » de Dilts).

2/ Dans cette session 2012, l'accent sera mis sur **l'approfondissement de la mise à jour de l'implicite** en privilégiant plusieurs techniques peu ou pas abordées dans le stage de base.

- *Le préverbal : l'ante début des pensées.*

La prise en compte des précurseurs préverbaux des prises des décisions et particulièrement la prise de conscience et le questionnement du ressenti corporel et des gestes intérieurs. Approche inspirée des travaux de Gendlin et de la technique du focusing.

- *L'expansion de la description des qualités.*

La fragmentation de la description des qualités élémentaires d'un moment vécu par la techniques de questionnement par alternatives sur le modèle du questionnement en sous-modalités sensorielles développé par la PNL.

- *L'activité co-occurrence de la pensée.*

La découverte des pensées fugaces, et tous les événements qui se situent dans la couche co-occurrence (qui se déroule en même temps à l'arrière-plan) d'une conscience fugitive, mais qui conditionnent souvent les pensées réflexivement consciente.

- *Mobilisation des témoins internes et des positions dissociées.*

La mise en œuvre dans le cours de l'entretien de l'appel à des témoins de soi-même, ainsi qu'à la technique des positions dissociées à chaque fois que l'interviewé est en difficulté pour exprimer plus loin ce qui est déjà là de façon confuse.

3/ Enfin, le troisième but sera de faire, à la mesure des demandes et des besoins, un **apport théorique** pour rendre intelligible le fondement des pratiques. Des apports théoriques orientés vers la phénoménologie et la psychologie en première personne, les effets perlocutoires, la théorie de l'attention, la réduction, la théorie du reflétement, etc. seront développés en priorité dans un langage accessible dans le but d'aider tous les stagiaires à assimiler une première connaissance structurée de ces idées théoriques. Pour les personnes qui se sentent motivées par ces thèmes et/ou les connaissent déjà un peu, il est conseillé de prendre connaissances des articles publiés dans la revue *Explicitation* ces dernières années. Disponibles en téléchargement sur le site www.grex2.com.

► **Le stage se déroulera sur 5 jours du lundi 9 juillet au vendredi 13 juillet 2012**, dans les locaux « devenus mythiques » du GREX au village de Saint Eble 43300, commune de Mazeyrat d'Allier.

Pierre Vermersch

Agenda 2011-2012

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 92

1 – 15 Qui pense que football et réflexion sont antinomique? Vientent Gesbert, Annick Durny.
 16 – 19 Transcrire un entretien. Essai de dessin de vécu. Claudine Martinez.
 20 - 23 Peindre un plafond avec plaisir. Suspendre son activité égoïque en écoutant ses sensations. La psychophénoménologie au cœur du quotidien. Jacques Gaillard.
 24 - 47 L'entretien de décryptage : le moment et le geste comme voies d'accès au sens. Nadine Faingold.
 48 – 50 Revivre, fragmenter, dilater, entretien avec Anne Cazemajou. Marie Glon.
 51 Extrait d'un mail : Première expérience d'entretien d'explicitation au Centre National de la Danse de Lyon, Anne Cazemajou.
 52-58 Notes sur les propriétés des dissociés dans la pratique de l'entretien d'explicitation. Pierre Vermersch.
 59 Présentation du stage de perfectionnement. Juillet 2012. P. Vermersch

S é m i n a i r e

Vendredi 2 décembre 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 3 décembre

Atelier de pratique à l'entretien d'explicitation
 Ouvert à aux personnes ayant fait le stage de base.
 Participation à la location de la salle : 20 €.
 (9 h 30 à 16 h 30) à Reille

Brèves *****

* **Stage de base. A partir de la rentrée 2012 (septembre) je n'animerai plus de stage de base, ni à Paris, ni à Saint Eble. Les stages d'octobre et décembre 2012 seront animés par Frédéric Borde, en 2013 le calendrier est ouvert à ceux qui voudront animer sur Paris. Je continue à donner des stages avancés (Auto Explicitation et niveau 2) à Saint Eble.(Pierre)**

** **Je pense que le fait de faire deux séminaires au premier trimestre est trop dense, octobre est trop proche du travail de Saint Eble, et l'écart entre octobre et décembre est trop réduit. Je propose donc qu'à partir de 2012 nous n'ayons au premier trimestre qu'un seul séminaire, par exemple en novembre. Quite à ce que quelqu'un propose des ateliers de pratique supplémentaires sur Paris.**

*** **Reflex, réseau lorrain pour l'entretien d'explicitation, se réunit le 2 décembre 2011, de 9h à 12h, à l'Université Nancy 2 Bd Albert 1er salle G109, bâtiment G (celui de l'administration) au 1er étage. Il s'agira d'échanges entre praticiens, et d'entraînement. Correspondante: Patricia Rottement (p.rottement@orange.fr)**

Expliciter

Journal du GREX

Groupe de Recherche sur
l'Explicitation

Association loi de 1901

Siège 100 rue Bobillot 75013

Courrier

Association GREX
Place de la bergerie
43300 Saint Eble

04 71 77 25 84

www.grex2.com

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256