

Explicititer

Numéro 30

Mai 1999

Approche du singulier

Pierre Vermersch

CNRS, GREX

(chapitre d'ouvrage collectif reprenant les séminaires sur la prise en compte du singulier à paraître sous la direction de J-M Barbier CNAM)

Quand on pense recherche, automatiquement viens l'idée de généralisation : quelle est l'ampleur d'un phénomène ? Est-il représentatif ? Quelle est la fréquence observée ? Si c'est la recherche sur les résultats d'une expérience pédagogique, on va se demander quelle est l'importance de l'efficacité ? A-t-elle eu lieu ? Dans quelle proportion ? Questions tout à fait légitimes. Mais si l'on s'intéresse au degré de réussite, c'est que l'on sait identifier ce que c'est « la réussite », et même plus précisément ce qu'est la réussite pour ce formé en particulier, à propos de cette tâche, en fait pour chaque tâche élémentaire en particulier. Cela suppose que l'on a bien identifié, catégorisé ce qui se passe sur cette tâche particulière, et que l'on sache identifier à quelle catégorie appartient la réponse produite. On a là une dimension de recherche, qui précède et fonde la recherche de généralisation : je propose d'appeler cela la recherche des déterminations. Cette dimension de la recherche a tendance à rester dans l'ombre, à ne constituer que la mise au point de la recherche proprement dite, de celle qui permettra de constituer un échantillon important de sujets, de manière à être sûr de pouvoir tirer des conclusions ayant une grande portée de généralisation. Dans ce chapitre, je voudrais attirer l'attention sur la nécessité de prendre pleinement en compte l'étape descriptive, portant sur un nombre limité de sujets, voire un seul, qui permet d'avoir une approche qui cerne au plus près les déterminations de ce dont on veut conduire l'étude. Dans une recherche de déterminations, on doit d'abord traiter chaque occurrence élémentaire de ce sur quoi porte la recherche, pour ce qu'elle est, pour sa dimension in-

trinsèque, ou encore pour ce en quoi elle se réfère toujours d'abord à une situation singulière, ou de manière plus générale à « un singulier ».

La question du singulier ouvre donc d'abord sur des questions épistémologiques : quelle est la force argumentative du « un » sous ses trois modes : de l'unique, du cas (celui-là), du spécifié (celui-là précisément parmi toutes les occurrences) ? Puis sur des questions méthodologiques : comment viser le singulier dans un dispositif de recherche, en particulier quand ce singulier est du vécu ? Comment faire pour que le sujet accède à son vécu et le décrive sur le mode du singulier et non pas sur le mode du en-général ? Comment lever le paradoxe de la description du singulier qui s'attache au primat de l'intrinsèque de l'objet qu'elle étudie, mais ne peut le faire qu'à travers les catégories générales véhiculées par le langage et les catégories sémantiques de l'époque à laquelle nous appartenons sans pouvoir y échapper ?

Quelle est la valeur de connaissance de l'occurrence d'un seul fait, d'un seul exemple ? Autrement dit –en contre point– la valeur scientifique d'une information ne peut-elle reposer que sur le nombre suffisant, que sur des conclusions statistiquement fondées ? J'aborderai cette discussion en distinguant trois cas de figures : le premier ou l'unique est pris dans toute sa généralité, quels sont les exemples où le un fait force de loi, emporte la conviction, suffit à la démonstration ? Dans une recherche empirique le un c'est le cas, donc la forme de recherche du type description d'une occurrence d'une situation. Que peut-on attendre d'une recherche qui porte sur une seule référence ? Enfin dans

de nombreuses recherches, il ne manque pas de répétitions de ce que l'on veut étudier et pourtant on vise une occurrence spécifiée, une seule parmi toutes celles qui pourraient se présenter, pourquoi faire ? Quelle est l'importance méthodique de viser une occurrence spécifiée alors que la généralité nous tend les bras ?



La force argumentative du un

Est singulier ce qui est unique. Prenons "unique" d'abord au sens de "un seul", avant de l'envisager dans le sens de différent de tous les autres.

Est-ce que ce qui est unique a une force quelconque ou bien n'est-ce que de l'anecdotique, ou du pittoresque, une simple curiosité qu'il est inutile de prendre en compte ?

Si vous devez construire un chalet en montagne, la présence d'une seule trace d'avalanche devrait vous déconseiller totalement de construire à cet emplacement. La seule présence d'une manifestation d'avalanche a force de loi pour modifier une décision. La question de savoir si cette avalanche est fréquente est une question différente de savoir s'il y en a. Déterminer s'il y a risque d'avalanche, c'est d'abord déterminer s'il peut y en avoir une, avant de savoir en plus si elles sont fréquentes. Chaque accident dans le domaine de l'aviation civile ou dans le domaine de l'énergie nucléaire par le seul fait qu'ils se soient produits une fois, où qu'ils aient failli se produire (la catégorie des presque accidents) développe une réponse pour en contrer le risque de réapparition. Chaque événement qui conduit à un résultat irréversible prend toute sa force dans le seul fait d'être apparu au moins une fois. De même de nombreux changements dans notre vie reposent sur l'unicité de leur occurrence, je

n'ai pas besoin d'être mort plusieurs fois pour être décédé, ni de répondre plusieurs fois oui pour être marié aux yeux de la loi. Ici aussi, il n'est pas besoin de multiplier les exemples pour montrer qu'une occurrence unique peut avoir une force déterminante de changement.

Dans le domaine de la recherche, établir une occurrence a la valeur universelle d'établir l'existence d'au moins un exemplaire. Cela a des conséquences fortes de deux points de vue complémentaires : soit dans une valeur affirmative, il y a là quelque chose qu'il faut prendre en compte puisque j'en ai établi l'existence ; soit dans une valeur négative : un seul contre-exemple a le pouvoir de réfuter.

Il a donc une valeur affirmative : s'il en existe un, alors cette catégorie existe, donc cela a une portée universelle, dorénavant et à jamais il faut le prendre en compte. Dans le principe, je n'ai pas besoin d'avoir plusieurs spécimens d'un animal, d'une plante, d'un virus, d'une manière de faire chez un opérateur, d'un type de compréhension ou de représentation chez un élève pour attester du fait que cela existe, il suffit d'en établir au moins un. Montrer qu'il en existe au moins un, ce n'est pas répondre à la question combien d'élève procède de cette manière. En revanche, pour savoir combien d'élève procède de cette manière, il a fallu déterminer d'abord que cette manière existe, qu'on peut en attester, que l'on peut la décrire.

L'unique, une fois établi prend donc sa valeur d'être différent ce que l'on connaissait déjà, soit pour élargir le champ des catégories, soit pour invalider la portée de généralité d'une loi. Le singulier en tant qu'il est unique touche donc directement à un mode de généralisation qui est celui de l'universel. L'universel, signifie que ce dont on a montré l'existence prend sa place dans l'ensemble des connaissances de manière nécessairement illimitée dans le temps et la variété à partir du moment où il est établi. En un sens, l'établissement d'un seul exemple, de l'existence d'un cas différent de ceux que l'on connaissait déjà modifie irréversiblement notre carte du monde qui doit à partir de là le prendre en compte, l'ajouter à ce que l'on connaissait déjà.

Mais l'unique a aussi une puissante valeur négative de réfutation : il suffit d'un contre-exemple pour qu'une généralité tombe. Si je dis que "toutes les françaises sont rousses", il suffit d'en observer une qui ne l'est pas pour que le "toutes" ne vaille plus, et qu'il faille le remplacer par "une partie des françaises est rousse". Mais il me faudra une approche différente pour énoncer que "quelques françaises sont rousses", ou que "x % des femmes sont rousses", ce qui est un énoncé de degré de généralité qu'il me faut alors établir. C'est la force de principe de l'idée de la falsification, développée par Popper (Popper 1972), que la réfutation n'a besoin que d'une occurrence d'un contre-exemple, donc du

fait d'établir au moins un fait qui est différent de ce que l'on prévoyait comme possible. Le "une fois" a autant de puissance de détermination que le million d'occurrence ou plus, autrement dit selon la détermination ce n'est pas la multiplicité qui a le pouvoir en soi, le un en a tout autant. Il y a une dissymétrie de principe entre le fait que quels que soient le nombre de faits constatés, il se peut toujours qu'un jour un chercheur en montre un nouveau, et le fait qu'un seul contre-exemple suffit à remettre en cause les limites d'une généralisation.

De cette manière un peu abstraite, il est facile de montrer que l'unique peut apporter une force argumentative aussi puissante et suffisante qu'une multiplicité de cas, cela valait la peine d'être souligné pour ne pas en rester à un prêt à penser qui assimilerait toute recherche scientifique à la généralisation par les indicateurs statistiques, alors que la description d'un singulier introduit une généralisation par l'universalité.

Mais deux points dans ma discussion restent implicites. Le premier est que paradoxalement l'unique n'est concevable qu'en relation avec un corps de connaissances, il n'a pas de sens pris de manière isolée. Il n'est reconnu que pour autant qu'il est repéré comme présent, comme existant et cela seul déjà l'insère dans un réseau de connaissances par rapport auxquelles il se détache. Un bon observateur voit des choses qui sont devant le regard de toutes les autres personnes présentes mais pour lequel lui a des catégories pour les distinguer du fond de toutes les informations potentiellement identifiables. C'est un paradoxe redoutable que d'insister sur l'intérêt du singulier et reconnaître qu'il n'est accessible que par une grille de lecture qui le situe et lui fait perdre en même temps sa valeur de singulier en un sens absolu, j'y reviendrai plus loin. Le second point est que la prise en compte du singulier n'est pas exempte de difficultés méthodologiques. Mais elles vont porter non pas sur le contrôle de la généralisation, mais sur l'analyse de l'existant, sur le contrôle de la détermination, donc sur le caractère rigoureux de la description, dans le sens où détermination et description sont synonymes.

S'intéresser au caractère unique d'un cas : celui-là.

La dimension du singulier peut être entendue au sens où chaque occurrence d'un événement, chaque individu, est unique. Dans le sens où il a des traits spécifiques, originaux, qui font qu'il se distingue toujours de toutes les autres occurrences ou de tous les autres individus. Ce point de vue consiste à envisager chaque objet d'étude comme unique.

Adopter ce point de vue c'est dans certains cas respecter une nécessité éthique : chaque personne, chaque individu a le droit d'être considéré comme singulier, a le droit d'être respecté dans le fait qu'il

ne se résume pas, qu'il ne se réduit pas à son appartenance à une catégorie et qu'il ne peut jamais être réduit à la catégorie sous laquelle on le subsume. Cependant, aucune recherche ne peut prendre en compte la totalité indéfinie des différences individuelles qui distinguent chaque singulier. Ce que l'on rencontre là c'est plus une orientation qu'un critère de résultat. Si l'on vise le primat de l'intrinsèque (Theureau 1992), c'est-à-dire donner à chaque objet d'étude la possibilité d'apparaître dans son originalité propre avant d'être recouvert par son appartenance à des catégories, ce ne peut être que de façon programmatique, comme un état d'esprit qui essaie de ne pas écraser la réalité étudiée sous le rouleau compresseur des catégories pré établies. C'est toute la différence entre une orientation : se perfectionner, par exemple, et un résultat : être parfait. La première peut toujours être mobilisée comme tendance, comme attitude vis-à-vis des objets de recherche, le second est inatteignable et irréaliste ce qui a pour conséquence qu'il apparaît en même temps décourageant.

Dans cette perspective, il est important de souligner que toute recherche, y compris orientée vers la généralisation, s'appuie sur la détermination de singuliers. Entre les résultats d'une recherche et l'objet de sa recherche le point de contact est la manière dont une réalité en particulier est déterminée. La recherche de la généralisation passe toujours par un recueil de données. Chaque recueil élémentaire est un contact entre le chercheur et l'objet de recherche. Il peut sembler que ne soit pas le cas dans l'utilisation d'un questionnaire, dans l'exploitation d'archives, de copies recueillies par d'autres, dans toutes sortes de recherches exploitant des résultats intermédiaires. Mais de mon point de vue ce n'est qu'une manière d'indiquer que pour comprendre les résultats de la recherche il faut remonter d'un cran dans l'établissement des faits, savoir comment le questionnaire est effectivement rempli par celui qui le remplit, savoir comment les questions ont été mises au point. Il y a toujours une couche originale à la constitution de données de recherches. Quelques fois cette couche a été perdue de la mémoire de ceux qui exploitent les instruments sédimentés par une tradition de recherche sur un objet particulier. Mais quelque soit le caractère intermédiaire des instruments ou des catégories mobilisés il y a toujours un point de départ fondé sur un contact direct avec la réalité étudiée et un travail de description et de détermination plus ou moins bien fait, plus ou moins rigoureux, dans la mesure où cette étape de la recherche n'a pas eu (n'a toujours pas) valeur de démarche méthodologiquement réglée, valeur de travail de recherche à part entière.

S'orienter vers une personne, vers un objet de recherche, dans la perspective de le traiter comme unique, comme un singulier, c'est donc être en projet de renouveler l'analyse de détermination et de description à nouveau frais. Dans le domaine des

sciences de l'homme en général, dans le domaine de la recherche en formation comme en didactique de plus, d'innombrables objets d'étude potentiels n'ont jamais encore été décrits. Il est donc essentiel de donner toute sa valeur à cette couche descriptive qui est la base de la constitution de nouveaux champs de recherche. Mais le mode de travail qui consiste à prendre un objet en essayant de le décrire pour ce qu'il est, de le connaître dans toutes ses déterminations, donc d'inventer, de segmenter, de découvrir ce qui permet de le déterminer est un temps de travail de recherche à part entière. Son but est d'établir une réalité qui est mal connue, insuffisamment connue, dans les disciplines des sciences de l'homme, la difficulté est souvent que ce qui est mal connu l'est d'autant plus qu'il est voilé par le fait que cela nous est familier.

L'accès à la dimension du singulier passe par une rupture épistémologique d'autant plus difficile à accomplir qu'elle ne nous paraît pas spontanément nécessaire

Qu'est-ce qui peut faire que cette attitude soit si difficile à adopter ? J'ai surtout souligné jusqu'à présent le primat "idéologique" des recherches orientées vers l'établissement de généralisation, la religion du statistiquement significatif. Pourtant, il ne manque pas, au Québec par exemple, de chercheurs qui se sont orientés vers des méthodes qualitatives par exemple (Ashworth, Giorgi et al. 1986; Deslauriers 1991). Il me semble que la plus grande difficulté à surmonter est la croyance que l'on a de connaître son objet de recherche parce qu'on est capable de le désigner comme ce que l'on veut étudier. En termes phénoménologiques, la difficulté serait de pouvoir effectuer une "suspension" de sa croyance dans la connaissance de son objet de recherche. Cette croyance ne porte pas sur les données que l'on souhaite obtenir, recueillir, mais sur le fait que l'on a une forme de familiarité avec ce dont il s'agit et qu'il suffit en quelque sortes de remplir les blancs pour déboucher sur une forme de généralisation.

Ce que je mets en cause, c'est la croyance naïve, parce que non questionnée, sur la connaissance de bon sens que l'on a de ce que l'on veut étudier.

Ainsi, dans un projet de recherche sur la mémorisation des partitions chez les pianistes professionnels (Vermersch 1993; Vermersch and Arbeau 1997) je pouvais dire qu'en tant que psychologue, que j'avais quelques idées sur ce qu'était la mémoire, et en tant que personne familière des pianistes, je savais qu'ils jouaient leurs morceaux par cœur dans les concerts comme dans les concours et examens qu'ils avaient dû passer pour devenir solistes. La voie semblait toute tracée ...

J'aurais pu à partir de cette conception naïve, donner des morceaux de musique à apprendre. Puis, de manière très expérimentale, enregistrer sur un ordinateur la restitution de mémoire, de façon à faciliter la comparaison entre ce qui avait été mémorisé et le

morceau à apprendre. Sauf que cela aurait été un non-sens, dans la mesure où pour apprendre un morceau de musique par cœur les pianistes n'ont quasiment pas d'activité particulière d'apprentissage (au sens d'apprendre par cœur par opposition à apprendre à le jouer manuellement). En réalité sur un morceau de musique, ils doivent le doigter (savoir quel doigt joue quelle note), annoter la partition pour détailler au crayon ce qu'il faut jouer et qui n'est pas écrit dans la notation musicale classique, puis travailler au clavier pour apprendre manuellement à enchaîner les notes. Plus les passages sont difficiles du point de vue de la réalisation manuelle, plus ils sont travaillés au clavier tous les jours, par petits passages, avec toutes sortes de combinaisons rythmiques de manière à surmonter toutes les difficultés. Au total, le travail journalier est tellement exigeant et répétitif que l'apprentissage du par cœur se fait pour une part de manière incidente du seul fait de l'exercice. L'apprentissage par cœur du coup relève plutôt des temps de vérification par le jeu au clavier sans partition, que d'une activité spéciale d'apprentissage. Ce résumé ne détaille pas tous les aspects de la recherche, il n'est là que pour donner un exemple du fait que pour étudier une chose aussi évidente dans un premier sens que "la mémorisation des partitions", il fallait d'abord découvrir le sens de cette activité chez les pianistes. Savoir qu'elle était la journée de travail d'un pianiste, comment il répartissait ses activités, comment et sous quelles formes il intégrait la nécessité de résultat d'une mémorisation parfaite. J'avais de bonnes raisons théoriques d'étudier la mémorisation des partitions, mais il a fallu pour cela que je me mette à l'écoute de l'existant, et découvrir ce que voulait dire pour les pianistes ces termes et même savoir si cela était pertinent d'envisager les choses de cette manière.

Il me paraît important d'épingler la certitude de savoir, qui précède la recherche et qui n'est même pas incompatible avec le fait que si l'on fait la recherche c'est pour recueillir des données que l'on n'a pas encore. Mais dans cette manière de penser, le questionnement de recherche parce qu'il vise à recueillir des données nouvelles est d'une certaine manière prétentieux, il manque de modestie dans la mesure où le fait de professer son ignorance des résultats spécifiques à venir est en réalité entachée de la certitude de savoir ce que l'on veut étudier. Aller vers le singulier c'est donc une forme de modestie et de questionnement ouvert qui laisse une chance à la chose elle-même de se manifester dans sa propre nature. Il me semble qu'il y a d'innombrables recherches qui partent de définitions d'objets de manière préconçues : échec scolaire, compétence, etc et dont la difficulté initiale est d'arriver à pouvoir remettre en cause radicalement le fait que la formulation de l'objet de recherche dans les termes de la recherche corresponde à quelque chose qui existe de cette manière dans le monde. C'est ce que j'ai essayé de montrer brièvement avec l'exemple de la

recherche sur la mémorisation des partitions, en soulignant l'apparente évidence de sa visée et le caractère complètement différent de la réalité une fois connue.

Le singulier comme spécifié

On peut encore envisager le singulier sous une autre facette : supposons que l'on soit dans le cas de figure où l'on étudie une activité qui se reproduit tous les jours, et même plusieurs fois par jour, pour la décrire dans le détail il faudra alors faire porter l'élucidation sur des occurrences spécifiées de cette activité. L'idée que je défends est que l'information détaillée sur cette activité, se trouve dans un vécu et par définition un vécu est un singulier, il a un site temporel unique et appartient à une personne et à une seule. En effet je ne vis chaque moment de ma vie qu'une fois, chaque instant est radicalement unique en tant qu'il est vécu. Je peux me baigner chaque jour dans le même fleuve, au même endroit, je ne me baigne jamais dans la même eau. Il y a donc un aspect de la situation qui reste inchangé, constant : le lieu où je me baigne, et un aspect qui est fluant et qui n'est donc jamais le même, qui se renouvelle sans cesse. Le vécu est la dimension fluante, changeante ; le cadre matériel, contextuel, la dimension relativement invariante (relativement à une échelle de temps et de description déterminée). Il ne faut pas confondre la constance du contexte et la variation renouvelée du vécu. Si l'on fait cette confusion, on identifie la singularité du vécu aux invariants généraux, comme si l'on prenait la réalisation de ce plat cuisiné particulier pour la recette du plat en général.

Mais si cela semble évident de rechercher la description d'un acte en référence à un moment où il est vécu, et donc dans une occurrence singulière, la réalisation de cet objectif ne va pas de soi.

La principale difficulté que l'on va rencontrer du point de vue de la technique du recueil des résultats est de ramener la verbalisation à la verbalisation d'un vécu et non pas d'une classe ce vécu. Si je questionne un pianiste sur le travail de la partition, il va d'abord me répondre par des généralités qui portent sur l'ensemble des situations où il travaille. Ce qu'il exprime ainsi est déjà une forme de généralisation, de condensation de la perception qu'il a de son activité. Elle est intéressante dans le sens où elle apporte des informations sur ce dont il a conscience dans son activité, de la manière dont il la formule, donc des catégories avec lesquelles il est capable de penser sa propre activité. Mais cette forme de généralisation à laquelle il a abouti spontanément est aussi ce qu'il croit qu'il fait. Or, ce qu'il pense qu'il fait n'est pas nécessairement ce qu'il fait dans la réalité et même l'expérience de la recherche dans ce domaine montre que dans le détail on fait toujours autre chose et plus dans ce que l'on fait effectivement que ce que l'on croit que l'on fait.

Pour obtenir l'information sur ce qu'il fait réellement, on peut l'observer, l'enregistrer pendant qu'il travaille. Quand on enregistre un film vidéo, on est nécessairement en train d'enregistrer du singulier, puisqu'on filme un présent relatif à l'activité d'un individu.

Comment obtenir cette même focalisation quand on accède aux informations par le biais des verbalisations rétrospectives ?

L'entretien d'explicitation (Vermersch 1994; Vermersch et Maurel 1997) a développé une technique d'accompagnement qui a pour but d'aider le sujet à se rapporter à un moment singulier, à le présentifier (à le rendre à nouveau dans une qualité de présence vivante dans la représentation), et à en fragmenter la description. L'entretien d'explicitation, pour aider à la verbalisation des vécus, essaie de mettre en place des conditions d'accès à ce vécu sur le mode du revécu.

Pour cela l'intervieweur, une fois que le contrat de communication est accepté de part et d'autre et que donc les conditions éthique de l'échange sont respectées, vise deux résultats qui ont valeur de condition.

D'une part il accompagne l'interviewé vers une **focalisation**, c'est-à-dire qu'il apporte une aide pour que le sujet se rapporte à une situation singulière.

Par exemple (imaginaire) dans une situation d'aide à la réalisation des devoirs l'enseignant écoute un élève qui est en difficulté : l'élève : j'arrive pas à faire les fractions ! l'enseignant : et qu'est ce que tu n'arrives pas à faire en particulier ? l'élève : ben, c'est tous les exercices de réduction de fraction. L'enseignant : et parmi tous ces exercices de réduction des fractions, y en a-t-il un dont nous pourrions parler ? l'élève : oui, il y en a plein, c'est toujours la même chose. L'enseignant : d'accord, il y en a tout plein, je te propose d'en choisir un en particulier et voir avec toi comment tu as fait ... L'élève : he bien, il y a celui-là par exemple (et il montre sur son cahier un exercice) ...

Ce dialogue est en partie imaginaire, dans le sens où il n'a pas été effectivement enregistré tel quel, il est là pour illustrer ce que doit faire un intervieweur (ici un enseignant) pour canaliser la prise de parole vers la prise en compte d'une occurrence spécifiée. Pour cela le médiateur est obligé d'induire fortement et fermement une direction d'attention particulière vers une occurrence d'un vécu appartenant à la classe des vécus dont il est question. Le langage qu'il tient a pour but de modifier la direction de l'attention, de la canaliser vers un espace plus restreint et spécifié, cantonné à un vécu (pas un vécu imaginaire, mais un vécu qui a été vécu ce qui constitue la troisième condition de l'explicitation : l'explicitation porte sur un vécu effectif passé). Mais cette accompagnement focalisant n'induit pas le contenu de ce qui va être dit, il induit la structure de ce à quoi on cherche à se référer. Ici la structure recherchée peut être décrite comme "n'importe quel

moment qui porte effectivement sur la résolution de problème que rencontre l'élève", le contenu de ce que l'élève a effectivement fait sera finalement découvert à travers sa propre mise en mots.

D'autre part, la seconde condition porte sur le fait que la verbalisation qui se rapporte ainsi à un vécu spécifié soit accomplie dans le cadre d'une activité mentale particulière: l'évocation. C'est-à-dire une manière de se rapporter à la situation passée non pas sur le mode "signitif" (Husserl 1950, 1913) purement porté par le seul sens des mots, mais sur le mode "intuitif", c'est-à-dire basé sur une présentification du moment passé, sur une représentation vivante du vécu passé. J'ai nommé cette manière de s'exprimer : la position de parole incarnée. Position de parole dans le sens où au moment où nous décrivons un vécu passé nous sommes dans une certaine relation intérieure à ce moment passé, caractériser cette relation c'est caractériser une position particulière dans sa relation à la prise de parole. Et, incarnée, dans la mesure où cette position de parole se rapporte à un vécu sur le mode vivant du revécu, du sentiment que le moment passé "j'y suis à nouveau" et je peux m'y rapporter de manière vive et sensoriellement fondée. (Si à l'époque où j'ai fixé ce vocabulaire j'avais mieux connu l'œuvre du phénoménologue Husserl, j'aurais déjà certainement utilisé la distinction entre mode signitif et mode intuitif).

Mais là encore, la difficulté c'est que la position de parole incarnée, l'expression à partir d'un remplissement intuitif, n'est pas spontanée et doit être provoquée, guidée, par le biais des relances de l'intervieweur. On retrouve cette fonction du langage qui est de modifier l'activité mentale de l'autre, de changer la direction de son attention, de le conduire dans des espaces mentaux qui lui appartiennent mais vers lesquels il ne se serait pas orienté seul. Ce qui est remarquable c'est de pouvoir ainsi canaliser, accompagner, guider cette activité cognitive sans pour autant induire le contenu de ce qui va être dit. Le guidage, encore une fois, dans le cadre éthique qui a été négocié, porte sur la structure de l'activité (se rapprocher de sa propre expérience) pas sur le contenu qui reste accueilli sur un mode non directif. Ainsi une relance apparemment très vague comme : "quelles sont les impressions qui vous reviennent de ce moment ? quelles qu'elles soient ?" modifie à la fois la direction de l'attention qui se tourne vers la référence passée spécifique et le type d'information qui appartient à ce passé sur le mode large des impressions. Ce faisant, c'est toute la structure de l'activité mentale qui peut se modifier si l'interviewé répond à la sollicitation qui lui est faite dans le langage de la relance, en ce sens il y a un guidage très puissant.

Je ne veux pas ici rentrer dans le détail des techniques de l'entretien d'explicitation, je veux souligner que l'accès à un vécu singulier dans le but d'en produire une verbalisation descriptive demande un vé-

ritable travail de médiation qu'il est très difficile d'effectuer seul (auto médiation de la description écrite pratiquée en phénoménologie par exemple). Accéder au singulier, comme vécu spécifié, ne relève pas simplement de la bonne volonté et de la motivation pour le faire. Que ce soit seul dans un véritable mouvement de travail sur soi pour se ramener à une occurrence spécifiée sur le mode de la présentification, ou que ce soit dans la médiation d'une aide à l'explicitation il y a là une démarche qui s'apprend, qui s'exerce, qui n'est pas spontanée, qui est même passablement contre-intuitive que ce soit quand on l'accomplit pour soi-même ou quand on l'accomplit pour l'autre dans le guidage en structure de son activité cognitive.

Peut-on décrire le singulier ?

Pour conclure, il me faut examiner quelques arguments qui pourraient rendre toute la démarche de visée du singulier inopérante et donc sans intérêt pour la recherche.

Le premier que nous avons déjà un peu évoqué est que chaque singulier n'est apparaissant que par sa saillance sur un fond culturel qui assure le contraste et lui donne sens. Si chaque singulier est pris dans un tel faisceau en quoi peut-il être encore singulier ? Le second qui ne fait qu'ancrer encore plus fortement le premier, est que pour décrire un singulier nous ne disposons que du langage, qui lui est la sédimentation, le dépôt de toutes nos catégories sémantiques déjà créées et donc déjà amalgamées à une vision générale du réel. La conclusion radicale qui pourrait s'imposer, du fait de ces deux contraintes qui se recoupent fortement, c'est qu'il est impossible d'atteindre un singulier. Le voudrait-on que l'on ne retrouverait que ce que l'on savait déjà puisque le langage le recouvre de déjà su, par le seul fait de son fonctionnement basé sur des catégories déjà définies.

Seulement, si l'on acceptait le principe de cette objection, il en découlerait que jamais rien de nouveau ne pourrait être dit, ce qui est manifestement faux dans le cadre de la recherche (enfin, je l'espère !) Y a-t-il une issue ?

La question se ramène à savoir de quelle manière fait-on du nouveau avec du vieux ?

La réponse pleinement thématisée la plus intéressante que j'ai rencontré jusqu'à présent est celle du philosophe suisse Jean-Claude Piguet (Piguet 1975) en particulier avec la notion de "renversement sémantique". La solution à ce problème général du recouvrement de tout accès au vécu par du déjà catégorisé est de penser une activité par son orientation, par son mode de visé particulier et non par son résultat qui reste ce qui advient (même si on aimerait bien que cela advienne de façon sûre ! Mais ce n'est pas ainsi que cela fonctionne). La forme de la réponse repose sur une incertitude laissée au résultat de la démarche, condition de base pour que le type de résultat que l'on recherche advienne. Alors

que lorsqu'on veut essayer de se donner des certitudes quant à la qualité du résultat à venir, au lieu d'en contrôler l'avènement, on est projeté dans des résultats déjà connus. Il y a là le paradoxe propre à toute conduite humaine qui vise du nouveau, elle ne peut en maîtriser au mieux que les conditions qui y conduisent, mais pas le résultat. Et paradoxe des paradoxes, c'est ainsi que c'est efficace ! Tout en laissant toujours la possibilité à ce que cela ne marche pas, condition précisément de son advenue possible.

Ainsi, concevoir une activité par son orientation, c'est dans le cadre du renversement sémantique essayer de tourner son attention vers l'objet d'étude, vers son propre vécu par exemple, dans une manière où l'on se place à l'écoute de ce qu'il est, de ce qu'il exprime dans sa réalité propre : chercher à l'accueillir de "façon non loquace" dit Piguet. C'est-à-dire encore à suspendre, à faire l'épochè dirait Husserl de ma manière habituelle de nommer tout ce qui se présente, pour laisser le temps et la chance à l'objet d'étude de se manifester à moi, ou plutôt de laisser la possibilité à ma réceptivité de se déployer avant de *saisir* en mot. Piguet évoque la possibilité de laisser la réalité individuelle étudiée s'exprimer dans son propre langage avant de chercher un langage qui tente de rejoindre avec précision ce que j'ai accueilli. Notons que dans le guidage propre à la mise en place des conditions de l'entretien d'explicitation, en particulier dans l'accès à la position de parole incarnée basée sur la présentification du vécu passé, c'est exactement le type de visée que nous essayons d'actualiser. Au moment même où la personne commence déjà à parler spontanément, souvent sur le mode du "en général", nous l'arrêtons, et lui proposons de vérifier pour elle-même si elle est bien en contact avec le revécu de la situation passée, autrement dit, si elle a bien pris le temps d'accueillir le contenu vivant de la situation passée, si la posture intérieure d'accueil, de réceptivité a eu le temps de s'installer, avant de passer à la verbalisation descriptive.

En fait, au-delà même de cette idée de "renversement sémantique", la visée de l'activité qui engendre du nouveau, qui permet même dans les limites du langage de faire des découvertes et de s'approcher de la singularité de chaque vécu singulier, est basée sur la distinction fondamentale entre activité réfléchie et activité réfléchissante (Depraz, Varela, Vermersch, 1999). La première est une activité conceptuelle qui prend pour matériaux ce qui est déjà conscientisé, conceptualisé parce que déjà mise en mots. Ce premier mode qui nous est le plus familier ne crée rien de nouveau, sinon des combinaisons inédites de matériaux déjà connus. La seconde est l'activité même de conscientisation, elle prend donc pour matériaux ce qui n'est pas encore conscientisé, ce qui n'existe qu'en acte de manière pré réfléchie, ante prédicative (avant toute mise en mots), ce qu'elle vise c'est donc à la mesure de l'ac-

tivité conceptuelle, c'est un vide apparent. Autrement dit dans le régime de l'activité réfléchissante, la première chose qui se donne c'est une absence, un vide, la première étape de la prise de conscience est de se tourner vers ce qui n'est pas encore conscientisé et qui ne se donne pas encore. Pour que cette première étape se mette en place, il faut absolument instaurer une suspension, une interruption de ce qu'Husserl nomme la position naturelle, qui va en permanence d'un remplissement à un autre, sans cesse sur le mode du "aller-chercher". Générer cette interruption ne va pas de soi. Le plus simple (Vermersch 1998) est de se proposer un but compréhensible dont la visée va générer indirectement le changement d'attitude (principe de contrôle du résultat par les conditions qui peuvent le générer). Par exemple on peut suivre l'exemple de l'école anthropologique de Chicago où les étudiants étaient formés au changement d'attitude en allant regarder un mach de basket sans regarder le ballon. L'instauration de l'activité réfléchissante dans l'explicitation est basée sur la mise en place de la présentification, de l'évocation vivante du vécu de référence qui est visé.

Ainsi dans la visée d'une recherche qui vise le singulier le principe de l'activité réfléchissante mise en œuvre par le sujet, comme par le chercheur est celui d'une forme de subordination de son activité cognitive à une posture d'accueil, d'écoute, de suspension de l'attitude habituelle pour se mettre en possibilité qu'autre chose que du déjà connu advienne. Dit ainsi, cela peut paraître une posture de recherche peu efficace, mais les mots permettent difficilement de traduire la puissance de découverte d'une telle attitude. Par ailleurs, ce qui est produit de manière descriptive dans le cadre de la mise en œuvre de ce renversement sémantique n'a pas plus de privilège, de valeur de vérité que n'importe quelles données, comme tous résultats bruts, ils doivent être soumis à validation par tous les outils méthodologiques que nous possédons.

Bibliographie

- Ashworth, P., A. Giorgi, et al. (1986). Qualitative research in Psychology. Pittsburgh, Duquesne University press.
- Depraz, N., F. Varela, et Vermersch P. (1999). On becoming aware, à paraître.
- Deslauriers, J.-P. (1991). Recherche qualitative guide pratique. Montréal, McGraw-Hill.
- Husserl, E. (1950 (1913)). Idées directrices pour une phénoménologie. Paris, Gallimard.
- Piguet, J.-C. (1975). La connaissance de l'individuel et la logique du réalisme. Neuchâtel, A la Baconnière.
- Popper, K. (1972). La connaissance objective. Paris, Aubier.
- Theureau, J. (1992). Le cours d'action analyse sémiologique essai d'une anthropologie cognitive située. Berne, Peter Lang.
- Vermersch, P. (1993). Pensée privée et représentation pour l'action. Représentation pour l'action. A. Weill, P. Rabardel and D. Dubois. Toulouse, Octarès: 209-232.

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

Vermersch, P. (1998). "Esquisse de la formalisation d'une pratique d'analyse de la conduite d'un processus industriel complexe." *Expliciter* (23) : 1-12.

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

Vermersch, P. and M. Maurel, Eds. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris, ESF

Propositions d'un programme de travail pour le séminaire de Saint Eble 1999

Description et analyse des effets des relances et questions

Pour avoir tous été interviewés sur le mode de l'entretien d'explicitation, nous tous au GREX sommes familiers avec les effets des questions ou propositions de l'autre : comment nous avons dans certains cas l'impression d'être tenu, guidé, accompagné ; comment dans d'autres cas nous pouvons avoir l'impression de nous retrouver sans accompagnement, un peu perdu, à la fois encore absorbés dans l'évocation, et en même temps en attente que l'autre joue son rôle, qu'il nous contienne, qu'il aide, par une question, à approfondir la description. En travaillant sur le thème de l'attention, nous avons découvert l'importance cruciale de la direction de l'attention. Nous sommes attentifs à ce vers quoi nous sommes orientés. Mais ce qui est crucial, c'est qu'à tout moment, que ce soit dans la perception externe ou que ce soit quand nous sommes tournés vers l'aperception de notre activité intérieure, une multitude d'objets, de parties d'objets, de propriétés d'objets sont potentiellement visibles, potentiellement disponibles pour que nous les saisissons dans le rayon de notre attention. Il ne suffit pas que quelque chose soit accessible pour que nous la prenions en compte. Il faut en plus que nous la prenions pour thème, que nous la distinguions du champ de tout ce qui est en concurrence potentielle, Husserl parle à ce sujet de fonction élective de l'attention.

Un des effets remarquable des questions est qu'elles orientent la direction de l'attention, elles aident à ce que nous nous tournions vers des parties ou des propriétés que sans cela nous n'aurions pas prises en compte. C'est un des modes d'action des questions sur l'autre, c'est un des effets primordial : modifier la direction de l'attention. Conduire l'autre à faire attention à des aspects qu'il ne prend pas en compte. Peut-être ne les connaît-il pas et la question oriente (en structure, car si c'était par le contenu, cela induirait la réponse) l'intérêt de l'interviewé à prendre en compte des aspects de son expérience dont il découvre qu'ils existent, qu'ils sont accessibles, et que seul il n'aurait même pas eu l'idée de les noter. Peut-être, les connaît-il, mais focalisé par un autre intérêt, il les oublie, ou est complètement indisponible, obnubilé qu'il est par ce qu'il tient dans sa pensée.

Les questions ont des effets sur l'activité mentale de l'autre, et aussi sur son état interne. Non pas de

façon mécanique, heureusement, cependant il est clair que parler c'est agir sur l'autre. C'est devenu d'une grande banalité, et même depuis Austin un lieu commun de la pragmatique. Mais la plupart du temps ce qui est exprimé c'est la conviction que dire c'est faire (faire quelque chose à l'autre). Mais, à ma connaissance, il n'y a pas d'accès au témoignage de l'autre. Il n'y a pas de vérification introspective de ce que l'autre a vécu quand il a entendu la question.

Nous avons un tout petit peu esquissé ce type de problèmes en comparant en 97, les effets différentiels de : « comment vous faites ? », par comparaison avec « qu'est-ce que vous faites ? ».

Dans les stages, nous sommes plusieurs à expérimenter la position où les stagiaires nous questionnent, ou nous guident vers l'évocation, tout en donnant un compte-rendu de ce que nous vivons au fur et à mesure en tant qu'interviewé.

Ce serait intéressant d'explorer ensemble la description des effets qu'ont sur nous les formulations de questions. Nous pourrions systématiser un peu le programme d'exploration de manière à pouvoir comparer nos observations, ou nous séparer en petits groupes autonomes pour accroître le contraste des cheminements de recherche, comme nous l'avons déjà expérimentés en 98.

Examiner comment nous pouvons enrichir les réponses intuitives que nous avons déjà, de par notre pratique : Comment les relances (c'est plus large que les seules questions) nous guident ou pas, nous aident à accéder à l'évocation ou nous en font sortir ; nous contiennent ou nous distraient ; comment notre attention est guidée comme dans un sillon que l'on creuse, et comment nous bifurquons et perdons le fil sous l'effet d'une relance à effet centrifuge ; comment nous sommes aidés à faire confiance et comment nous nous retrouvons dissociés des intentions de l'intervieweur etc

Etes vous intéressé ?

Pierre Vermersch

Retour sur le protocole de Sybille relatif à la mémorisation de la grille de chiffres :

Quelques réflexions sur l'exploitation d'un protocole d'entretien d'explicitation du vécu d'action.

Une fois l'entretien réalisé, transcrit avec le minimum de didascalie permettant de comprendre le non verbal qui sous tend l'échange et qui quelques fois donne sens à une relance, chaque réplique soigneusement numérotée pour pouvoir s'y rapporter facilement et la citer, la question se pose de savoir quoi faire. Quand on publie ou présente un protocole, il est nécessaire de donner en plus les circonstances de l'échange et les éléments de contexte qui le rendront intelligible : Comment la situation d'entretien a-t-elle été mise en place ? Qui est à l'initiative ? Quelle est la demande et qui l'a formulée ? Si l'entretien vise une tâche délimitée, il est nécessaire de disposer d'un minimum d'information sur la tâche, sur ses étapes, pour comprendre ce dont les locuteurs parlent. Si la tâche se rapporte à un support spatial, une figure, un diagramme, un texte, dont la présentation joue un rôle, joindre une reproduction du support est essentiel pour rendre la lecture intelligible.

Mais une fois tout ces préalables réalisés restent à analyser le protocole, à l'interpréter en fonction du but que l'on s'était fixé en le faisant. Je prendrai le prétexte du protocole publié dans le numéro 28 d'Expliciter (janvier 99) pour réfléchir sur les différentes directions d'attention que l'on peut porter à un protocole,

1 – l'entretien est pris comme objet d'étude : il est possible de le diviser en phases successives. Elles seront structurées par les objets décrits, par des buts différenciés (créer les conditions du rappel évocatif, faire décrire le tout début, puis une autre étape de l'exécution de la tâche, faire récapituler un point délicat, renégocier le contrat, etc). Plus le cheminement de l'intervieweur est simple, plus il est facile de voir comment s'est développé l'entretien.

Cette première approche, permet de découvrir ce que contient l'entretien comme information : quels ont été les thèmes abordés (et donc après coup, qu'est-ce qu'on a omis). On trouvera par exemple ce premier niveau de description pour le protocole de Sybille dans le premier paragraphe qui suit cette réflexion.

Dans chacune de ces phases, il est possible de voir les imperfections de la conduite de l'entretien et de les relever comme autocritiques : induction par des questions non basées sur l'information et les termes apportés par l'intervieweur¹; changement de direc-

tion dans l'entretien alors qu'un thème est en cours et qu'il n'est pas explicité ; loupés dans la relance sur un apport d'information qui n'a pas été saisi ou compris au moment même etc.

2 – le vécu de référence est pris comme objet d'étude : de manière générale, cela répond à la question : qu'ai-je appris sur ce que faisait le sujet à partir du contenu de ce qui est verbalisé (la question vaut aussi pour l'interviewé, mais ici je me situe sur le versant de l'intervieweur).

La base du traitement de verbalisation qui porte sur l'explicitation d'une action vécue est de chercher à reconstituer le déroulement de cette action.

Quels que soient le nombre et l'abondance des témoignages recueillis par le juge d'instruction, à un moment ils servent à reconstituer les circonstances et le déroulement de l'acte qui sera jugé. L'analogie n'est pas plaisante, mais c'est la logique rigoureuse de reconstitution des actes par les traces, les observables, les verbalisations. Dans l'exemple de Sybille nous pouvons par exemple mettre en relation les observables issus de l'enregistrement vidéo et les verbalisations. Toutes les disciplines qui se rapportent à un déroulement d'action ont ces mêmes contraintes : histoire événementielle, analyse des accidents, étude du travail, techniques d'entraînement, enquête juridique, extraction d'expertise, explicitation.

A partir des verbalisations, il faut passer de l'organisation temporelle du déroulement de l'entretien à celle du déroulement de l'action vécue. Viser ce but demande de déstructurer l'entretien, pour pouvoir d'une part, distinguer ce qui se rapporte au déroulement de l'action de ce dont ce n'est pas le cas (commentaires, modalisations, jugements, opinions par exemple) ; d'autre part, de redistribuer chaque élément d'information portant sur l'action à sa place temporelle vécue.

Une fois ce travail de réorganisation de l'information opéré, ce premier résultat devient un nouvel objet qui va permettre un nouveau travail : l'analyse des données et leur interprétation.

De ce point de vue, je voudrais rappeler que la description de l'action vécue nous informe de deux manières différentes et complémentaires : de manière **directe** et de manière **oblique**.

- La description de l'action vécue **nous informe de manière directe** sur l'action effectuée, la rend intelligible en référence à l'analyse de la tâche, permet d'expliquer souvent les erreurs ou les excellences. Ce dont nous avons besoin dans toutes sortes de situations professionnelles étudiées en sciences de l'éducation, en psychologie du travail, en remédiation, en analyse de pratique, en modéli-

mots, des informations que le sujet n'a pas lui-même produit. Cet auteur intervient comme expert auprès des tribunaux pour faire invalider des témoignages dont elle peut montrer qu'ils ont été induits par les informations contenus dans les questions des enquêteurs.

¹ Pour la recherche, ce point est essentiel, puisqu'on sait maintenant à partir des travaux sur le témoignage d'E. Loftus qu'il est très facile de fabriquer à l'autre une mémoire erronée ou source de confusion en introduisant des

sation de la compétence. Et qu'il est particulièrement précieux d'utiliser dans les recherches sur la résolution de problème en psychologie cognitive.

- La description de l'action vécue **nous informe de manière oblique** sur les propriétés immanentes à l'action, c'est-à-dire celles qui sont contenues dans les actes produits et que l'on peut inférer à partir de leurs propriétés : les connaissances théoriques ou réglementaires effectivement mobilisées, les buts effectivement mis en œuvre, les formes et degrés d'anticipation, les motivations, les représentations, les valeurs, la dimension identitaire effectivement incarnées.

C'est ce mode oblique qui rend l'information sur l'action vécue tellement précieuse au-delà de la connaissance des actions du sujet. Les actes du sujet informent sur beaucoup plus que son action. Car si je veux savoir quels sont les buts que le professionnel poursuit, je peux les lui demander directement et j'aurais l'information sur les buts conscientisés. Mais je ne connaîtrais la valeur informative de ces verbalisations qu'en les comparant avec les buts immanents à l'action : les buts poursuivis par la personne dans son action effective. Les buts tels qu'il les incarne ! Si je n'ai pas la comparaison, ou si je n'ai pas d'informations sur l'action effective, les verbalisations dissociées de leur cadre de traduction concrète en actions, n'ont pas une très grande valeur informative. Tout au plus, m'informent-elles de ce dont le sujet peut parler, de l'horizon intellectuel qu'il mobilise dans son discours. Il en est de même pour les autres types d'informations : connaissances déclaratives, réglementaires, représentations, intentions, buts, croyances etc ...

Le mode oblique de référence à l'action met l'accent sur la référence au vécu comme lieu effectif de l'incarnation du sujet, et dans ce vécu, il met l'accent sur l'effectivité donc sur la dimension d'acte (mental, matériel ou matérialisé). Le primat de la référence à l'acte est le primat de la référence à l'incarnation du sujet dans sa vie.

Cependant il subsiste un risque de confusion : la verbalisation est aussi un acte. Quand je parle, par exemple je fais un exposé sur un thème donné, au plan de l'action, je manifeste ma compétence à tenir un discours. Au plan du contenu de ce dont je parle, je manifeste ma capacité à penser à ce thème à en maîtriser les concepts et les propriétés. Cependant si le thème sur lequel je m'exprime est lui-même une action, le fait de savoir en parler ne manifeste pas que je sache faire ce dont je parle. Par exemple, je peux faire un exposé sur la pratique de l'alpinisme et n'avoir jamais mis les pieds en montagne. Dans l'explicitation, à travers l'exigence de la référence à une situation vécue spécifiée nous créons les conditions pour que la verbalisation soit verbalisation d'une action effective.

Si le contenu de la verbalisation renvoie directement à une activité déterminée, l'explicitation va

donc chercher une occurrence où cette activité a été effectuée (car s'il n'y a pas d'exemple effectif, alors la verbalisation ne renvoie qu'à elle-même et non pas à un vécu de référence). Si la verbalisation ne renvoie pas directement à une activité, la perspective propre à l'explicitation conduit à rechercher dans quelles circonstances concrètes ce qui est énoncé peut se traduire. Si le discours porte sur l'expression de valeurs, de représentations, toutes sortes de sujets intéressant au plus haut point par exemple les sociologues ou les psycho sociologues, la question qui se pose –de mon point de vue- est celle de savoir comment ce qui est exprimé peut trouver sa traduction.

Exemple d'une recherche relative aux représentations des chefs d'établissements sur les activités sportives. La question méthodologique que je pose est de déterminer dans quelles situations les chefs d'établissement effectuent des actes qui vont refléter leurs valeurs, leurs représentations relativement à ces activités. C'est au moment du budget d'entretien (quelle part est laissée aux activités sportives), au moment des conseils de classe (quelle place, quelle importance est laissée aux enseignants d'éducation physique), au moment des priorités de recrutement ? Que sais-je ? Je n'ai pas fait la recherche moi-même. Mais il me semble que sur de nombreux sujets, je pourrais comme un chef d'établissement scolaire ou n'importe quelle personne avoir des opinions, les verbaliser, sans que cela se traduise dans aucun moment de ma vie par des choix effectifs, par des engagements effectifs en termes de budget temps, de financement, d'activités.

Une des questions fondamentales qui est portée par l'explicitation, dans son choix de donner le primat à la référence à l'action vécue, à l'incarnation, est celui du lien qui existe entre le discours et les actes.

En fait il faut ici distinguer différents cas de figures qui ne vont pas être traités de la même manière:

1 - dans les analyses d'erreurs, ou dans la description de compétences exceptionnelles, ce qui domine c'est **l'élucidation** d'un point, ou même la détermination de ce qu'il faut élucider. La situation est relativement simple parce que tous les efforts d'intelligibilité sont orientés vers un point particulier.

2 - Le second cas de figure est beaucoup plus délicat, il est celui de la description d'une activité pour la connaître, c'est souvent lié à un contexte de recherche. Il n'y a pas de demande du terrain à l'origine: Qu'est-ce que l'activité d'un conseiller pédagogique ? Comment les pianistes professionnels mémorisent leurs partitions ? Comment les moniteurs en soudage font les soudures ? Il est évident que l'on est obligé de restreindre ce type de questions très générales à des tâches particulières, exemplaires du métier, mais même ainsi le domaine de questionnement potentiel reste immense. Décrire une activité n'a pas de limite. La difficulté est de borner l'enquête, mais aussi de savoir quand dans le déroulement de l'entretien, on dispose des informations que l'on cherchait à obtenir dans l'objectif de la recherche. Cette délimitation peut prendre pas mal de temps de mise au point dans le déroulement de la recherche, souvent plusieurs mois d'essais.

Dans le document qui suit, on trouvera : 1/ une description de la structure de l'entretien mené avec Sybille ; 2/ une reconstitution des principales étapes de son activité découverte de la tâche, des procédés d'apprentissage qu'elle mobilise successivement, d'indication sur la réalisation finale de son parcours. Toutes ces informations sont rapportées à la grille de chiffre pour que l'on puisse mieux se représenter son activité mentale en relation avec la spatialité de la tâche. 3/ Une comparaison succincte entre les observables tels que l'on peut les décoder à partir de l'enregistrement vidéo et la description des phases telles que la verbalisation a permis de restituer. Soulignons ce point, car nous n'avons pas toujours l'information disponible pour effectuer la comparaison. Dans cet exemple deux points ressortent : un haut degré de compatibilité entre les deux

descriptions, ce qui est un point positif pour l'entretien et un élément essentiel de validation des verbalisations ; et aussi une ambiguïté dans l'ordre de deux opérations, que l'entretien n'a pas complètement éclairci (cela demanderait un second entretien pour être clarifié). 4/ Quelques interprétations d'ensemble sur les modèles implicites qui structurent l'activité d'apprentissage de Sybille telles qu'elles ressortent de manière immanente à son activité

Ce travail de reprise de l'entretien est simplement esquissé, il a été réalisé dans des délais assez brefs ; s'il devait être pris dans une exploitation de résultat avec un échantillonnage d'autres protocoles, il devrait être systématisé au delà de ce qui est ici présenté.

1 - Structure du déroulement de l'entretien d'explicitation de Sybille (janvier 99)

(premier point de vue : l'entretien est pris comme objet d'attention, ici on détaille les principales phases, en prenant deux échelles de description successives).

Structure globale

1-19 : consigne, réalisation de la tâche, récitation, tests.

20- début de l'explicitation qui dure pour un premier tour jusqu'à 433

434 -582 Catherine résume ce qu'elle a compris et amplification de quelques points.

Détail des phases de l'explicitation de 20 à 434.

20-75 au début j'ai cherché, j'ai regardé, j'ai tourné en rond, j'ai vu 8 6 2, je cherchais quelque chose pour m'aider à résoudre, comme dans la table de multiplication de 3 de 7,
comment as-tu su que 21 et 7 était en rapport, la bulle sur fond beige

76-11 **premier récapitulatif**, au début j'ai commencé par la première ligne, puis j'ai cherché en tournant en rond, j'ai cherché dans d'autre (que 21 7) des façons de multiplier et d'additionner,

112-160 **8 et 6 ça fait 2**

161-196 **11 7 4** (un peu confus)

197-216 **le 8 6 2** sont posés dans un coin de ma tête,

217-260 la relation **entre 7+4=11**, le problème **du 4** et sa réaction,

261-283 le 11 et le 7 étaient ensemble, **11 7 8 étaient collés**, et de l'autre côté le 8 6 2,

284-287 **j'ai commencé à réciter** en colimaçon depuis le haut de gauche à droite, la ligne en dessous de droite à gauche, la dernière ligne de la gauche vers la droite .

288-306 découverte que le **9** a été enregistré sans effort dès le début,

qu'est-ce que c'est que de ne pas faire d'effort,

307-336 la mise en place du **15**,

337-433 la difficulté de mémoriser le **4**,

comment le faire rentrer pour qu'il y reste, et quand il est rentré comment à la fois le voir et le nommer, prendre dans sa tête.

514-582 **Complément sur la récitation** et l'intériorisation des chiffres pour les ranger "dans la tête ".

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

519 au début je vais vite, 525 et après pour le 4 en fait je me suis dit je vais aller lentement, je vais réciter calmement,

549 ceux que je connais bien, dont je connais la place, ils vont tout de suite dans le fond, 551 ceux que je connais moins bien ils vont sur les côtés, 557 je me mets à réciter plus lentement jusqu'à ceux qui sont sur les bords rentrent, 561 après je me dis je le sais, donc c'est bon, en général je me dis je le sais, je le récite une autre fois et après je dis que je sais parce que ça vient tout seul, 570 je sais que cela vient tout seul parce que ça défile comme ça, tout seul, et je sais que c'est bon parce que je réfléchis pas, 575 en fait je sais que c'est bon parce que je suis capable de les entendre dans ma tête, puis s'il y a d'autre bruits, je suis capable d'écouter d'autres bruits en même temps.

2/ La structure du vécu de référence tel que l'entretien le fait apparaître :

l'objet de notre attention est ici non plus l'entretien, mais bien l'action verbalisée.

1/ J'ai d'abord vu la première ligne : « la première ligne, j'ai cherché en rond partout ce qui pouvait m'aider (+,x) » (77).

11	7	8
4	21	6
9	15	2

1bis/ Le 9 est venu tout de suite sans effort : « je l'ai mémorisé tout de suite » (288), *mais on ne sait pas si ce 'tout de suite' est situé avant ou après la lecture de la première ligne, quoique la cohérence aille dans le sens d'une lecture complète de la première ligne d'abord.*

11	7	8
4	21	6
9	15	2

2/ j'ai cherché ce qui pouvait m'aider : additionner , multiplier, autour de 4 dans tout les sens, comme la table de 3 et de 7 : 21 et 7 (43).

11	7	8
4	21	6
9	15	2

3/ puis la table de 3 ou 7 ne marchait plus, j'ai vu qu'il y avait des relations arithmétiques privilégiées entre 8 6 2, 6 et 2 =8 (112),

11	7	8
4	21	6
9	15	2

4/ 11 7 8 était collé, avec 9 6 2 (162, 196)

11	7	8
4	21	6
9	15	2

Mémorisation par cœur

J'ai commencé à réciter en colimaçon (284),

11 7 8 →
4 21 6 ←
9 (2) →

5/ quand j'ai eu le 15 qui était entre deux (connus), j'ai perdu le 4, pour les deux j'ai du me les répéter pour qu'ils rentrent (337)

11	7	8
4	21	6
9	15	2

Ce qu'on voit et infère avec les observables repérables sur la vidéo

Durée totale = 2' 30"

Lecture seulement avec les yeux

Pendant que la consigne est donnée

(Sybille se met au travail tout de suite, quelques secondes de travail uniquement avec les yeux (donc travail facile) lui permette de passer à un premier essai de récitation interne où elle quitte la feuille des yeux).

1^{ère} récitation partielle avec échec
(les yeux se lèvent, quittent la feuille, récitation brève : les lèvres bougent , grimace à la fin)

Reprise de la lecture de la grille

Lecture avec le stylo qui pointe ce qui est lu
(le stylo pointe successivement différentes cases, mais jamais la ligne du bas)

2^{ème} récitation partielle
qui se termine par une lecture d'un point de la feuille (hypothèse :
juste lecture de vérification
d'une ou deux cases)

Plusieurs récitations complètes

Avec ralentissement au milieu
Intériorisées
sans retour à la feuille
Récitation et tests de contrôle exacts,
Sans hésitation, ni délais intermédiaires

A

1

ORDRE DU TRAITEMENT DES CHIFFRES

2

(288) : le 9 je l'ai mémorisé tout de suite

3

(77) : 1^{ère} ligne, j'ai cherché en rond partout ce qui pouvait m'aider (+ - X)

4

(43) : 1^{er} arrêt : 21 7
essai de prolongement de 21 7 qu'elle ne trouve pas

5

(112) : 8 6 2

6

(162) après j'ai vu 11 7

(196, 198) : Coordination 11 7 8
6
2

B

PROCEDE DE MEMORISATION

284) j'ai commencé à réciter en colimaçon

11 7 8 →

4 21 6 ←

9 (2) →

C

D

[hypothèse problématique d'une reprise des étapes de **1 à 6** ? ?] ces étapes ne seraient verbalisées qu'une fois, alors qu'elles auraient été réalisées deux fois : une fois avec les yeux en A et une seconde fois avec le stylo en C ?

E

(337) : Elle tient le 15 mais perd le 4

F

(351) : après j'ai récité plusieurs fois ...
critères de réussite de la mémorisation

Pistes d'exploitation possibles de la description des actions d'apprentissage de la grille de chiffres

Le point où nous en sommes : l'entretien s'est déroulé, il a été transcrit, découpé en phases, nous avons reconstitué le déroulement des actions de Sybille et même nous avons pu les valider par une série de données indépendantes à partir de l'enregistrement vidéo.

Tout est fait et tout reste à faire. Les données de base sont maintenant disponibles, l'activité de recueil et de traitement élémentaire est réalisée, quelle est la suite ? Et vous, quel était votre but en recueillant ces données ? L'exploitation des descriptions d'action est fonction de vos buts. Jouons le jeu d'imaginer quelques-uns des buts possibles.

Peut-être n'était-ce qu'un **exercice**, pour mettre à l'épreuve et exercer votre compétence à la conduite de l'entretien d'explicitation ? Le but pourrait être de revenir de manière très soigneusement critique sur l'entretien comme objet d'étude : comment l'évocation a-t-elle été conduite ? Y a-t-il un fil conducteur dans la suite des relances ou au contraire dispersion ? Y a-t-il des relances inductrices ? Des questions fermées ? Des propositions de l'interviewé qui n'ont pas été reprises ? Mais on peut aussi considérer la perfection, le degré d'achèvement, de complétude, de précision de la description du vécu d'action auquel on a abouti. On peut faire l'inventaire de tout ce qu'on a appris et comparer à l'analyse de la tâche : qu'est-ce qu'il manque ? quels sont les points qui n'ont pas été traités ? Par exemple dans le protocole de Sybille, les étapes de réitations intériorisées n'ont pas été finement détaillées. Si notre recherche avait porté sur les procédés de mémorisation nous aurions eu besoin d'aller plus loin.

Peut-être était-ce **pédagogique** ? La verbalisation produite témoigne-t-elle d'une exécution de la tâche avec la compétence que nous souhaitons formée et exercée ? La description de sa propre action par Sybille témoigne-t-elle d'une prise de conscience de sa propre manière de faire ? Y a-t-il des composantes méta cognitives explicites ou implicites ? Dans ce cas de figure, tout autant que la description de l'action, la forme de l'énonciation des verbalisations devient un objet de recherche à part entière. L'obtention de la description de l'action vécue n'est que la caution d'une verbalisation spécifiée, incarnée, qui permet de s'appuyer vraiment sur ce dont parle l'interviewé.

Peut-être y a-t-il un objectif de **remédiation**, d'analyse d'erreur ? A ce moment sur tout ce qui est dit l'accent va être mis sur la séquence d'information qui élucide la manière dont le sujet s'y est pris, le reste du protocole n'est que la gangue des informations cruciales et le garant que l'on parle bien de l'action qui posait problème.

Peut-être un objectif de **recherche en psychologie** de la cognition était-il visé ? Mais cette spécification n'en est pas une : quelles facettes de l'activité cognitive était-elle visée ? Supposons par exemple que l'on veuille démontrer que le sujet à une manière de coder les données mobilisant les textures sensorielles et que suivant celles qui sont utilisées c'est plus ou moins fonctionnel (c'est ce que j'ai fait dans l'étude de la mémorisation des partitions chez les pianistes). Dans ce cas, l'étude du déroulement de l'action, doit s'accompagner d'une information détaillée des codages sensoriels, est-ce que je les ai ?

Peut-être notre but est simplement de montrer la pertinence des informations que l'interviewé peut conscientiser relativement à sa propre activité cognitive (hypothèse sur le manche de la cognition présentée dans le texte "Pour une psycho phénoménologie"). Dans ce cas, il faut mettre en valeur la finesse des informations réputées non conscientisables que l'on peut amener à la conscience.

Peut-être voulait-on mettre en évidence les croyances et les présupposés de l'élève sur ce qu'il convient de faire quand on doit apprendre des chiffres par cœur ? Et l'on peut alors établir une carte du monde de l'apprendre par cœur de Sybille : 1/ pour apprendre un tableau de chiffres, ce qui aide c'est de trouver des rapports arithmétiques simples (additions, multiplications) entre des chiffres contigus. 2/ pour apprendre par cœur, il faut que les choses à apprendre soient rangées dans la tête, qu'elles y entrent, qu'elles trouvent une place, quand elles sont sues, elles sont à l'intérieur vers la partie postérieure du crâne (pariétal). Sybille indique qu'elle se représente que les choses non sues sont d'abord à l'extérieur de sa tête, et qu'elle doit d'abord "avec un bout de son cerveau" le prendre pour le mettre à l'intérieur, d'abord devant de part et d'autre au niveau frontal/latéral (son expérience est que cela ne marche pas toujours du premier coup comme elle s'en rend compte avec le 4), puis quand c'est mieux su les choses sont rangées plus en arrière au niveau temporal, et enfin en arrière du crâne (mais, avec ses mains elle montre quand même de chaque côté pas le centre) quand c'est su.

Comme s'il y avait un gradient de l'avant vers l'arrière dont elle fait l'expérience comme signe d'une intériorisation de ce qu'elle doit apprendre. 3/ Apprendre par cœur, c'est se réciter intérieurement ce qu'on apprend, d'abord en vérifiant de visu si ce qui est récité est exact, puis en récitant jusqu'à ce que cela vienne rapidement de manière continue et même si facilement que l'on peut faire attention à autre chose.

L'espace des possibles est inépuisable !

Entretien avec Serge : la méditation

Sylvie Gardrat

Serge et moi avons commencé ensemble le Krya Yoga, mais il en a une pratique plus intensive et s'est engagé sur la voie de son enseignement. Il pratique régulièrement la méditation, à laquelle j'ai moi aussi été succinctement initiée. Cependant, c'est un état que je cerne mal, j'en fais peut-être, comme M. Jourdain faisait de la prose...A chaque fois que nous abordons le sujet, Serge me dit que cet état est impossible à mettre en mots et que d'ailleurs ce n'est pas souhaitable, que c'est une expérience intérieure à vivre.

Malgré tout, j'aimerais en savoir plus, et je lui demande plusieurs fois s'il accepterait que nous fassions ensemble un entretien d'explicitation sur une de ses méditations quand il se sentira prêt. Je suis aussi poussée à cela par le thème des séminaires de GREX de 1997 : l'acte d'attention. Il me semble naïvement que la méditation a quelque chose à voir avec l'attention. Bref, en Mai 1998 il accepte que nous en parlions.



§§§

1. S : Bon alors, Serge, si tu veux bien, je te propose donc qu'on fasse un entretien en ce qui concerne le passage entre le moment où tu commences à te mettre en position de méditant, jusqu'au moment où tu penses que tu es en train de méditer, où tu rentres en méditation. Est-ce que tu es d'accord pour qu'on fasse ça ?
2. Se : oui, oui tout à fait.
3. S : Alors, on va se prendre à peu près une demi-heure, maximum, sachant que tu as le droit de ne pas répondre à une question, et que tu as aussi le droit de t'arrêter quand tu en as envie. Tu me fais signe et puis on s'arrêtera hein...
4. Se : OK
5. S : Euh, maintenant ce que je te propose c'est que tu prennes le temps de laisser venir un moment particulier, la dernière fois, une autre fois où tu as...tu avais décidé de méditer. Est-ce que tu peux prendre le temps de repenser à une situation particulière....précise où tu avais décidé de faire de la méditation (*ma voix se ralentit et devient plus basse et plus douce pour le réinstaller dans le contexte*).[5 secondes de silence]
6. Se : OK, c'est fait.
7. S : Donc tu as une situation particulière..
8. Se : oui, hm, hm
9. S : Alors est-ce que tu peux là maintenant retrouver cette situation. A ce moment-là c'était quand cette situation ?
10. Se : Euh, c'était dans le courant de cette semaine, je crois que c'était (*la voix se ralentit*) mercredi..
11. S : Hm, hm...
12. Se : Il était environ dix sept heures quarante cinq. [3 secondes de silence]
13. S : Hm, hm...
14. Se : Et donc je me suis installé...
15. S : Tu étais où précisément ?
16. Se : J'étais dans... au foyer de jeunes travailleurs à Limoges, je suis rentré de mon travail de mon stage à l'Office. Et je me suis installé.....[3 secondes de silence] je me suis assis sur un coussin par terre.
17. S : Il était où ton coussin ?
18. Se : Il était euh, disons que l'axe de mon regard était perpendiculaire à l'axe longitudinal du lit et j'étais le dos à peu près contre le bord du lit....
19. S : Le dos à peu près contre le bord du lit...
20. Se : Voilà.
21. S : Et ce qui te revient c'est que ton regard était perpendiculaire à l'axe longitudinal du lit .
22. Se : Perpendiculaire à l'axe longitudinal du lit, perpendiculaire à la longueur.
23. S : Donc ça veut dire que c'est ça que tu..., que tu as vu quand tu t'es assis ?
24. Se : [2 secondes d'hésitation] Non, ce que j'ai vu, j'ai pas pensé à grand chose, je faisais attention à mes euh... à la façon dont je m'asseyais.

- 25.S : Oui.
- 26.Se : Notamment à la position de mes, de mes... de mes pieds.
- 27.S : Alors justement, quand tu disais « je faisais attention à la façon dont je m'asseyais », est-ce qu'il y avait aussi autre chose auquel tu faisais aussi attention ?
- 28.Se : [5 secondes de silence] Non...
- 29.S : La position de tes pieds...
- 30.Se : Y avait ça, je n'avais que ça à faire, puisque le reste c'était calé....
- 31.S : C'était quoi le reste ?
- 32.Se : C'était le buste, le haut du corps..
- 33.S : Le buste était bien calé, oui....
- 34.Se : Le haut du corps et puis j'ai mis mon....
- 35.S : Il était calé comment ?
- 36.Se : [3 secondes de silence] Eh bien, l'arête du lit qui était quand même assez épaisse, de 10, 15 cm, qui m'arrivait à peu près au milieu du dos et puis...euh.... et puis donc j'étais assis par terre...J'avais mis mon pied, mon coup de pied droit sur ma (*on entend le bruit de la main de Serge qui frappe sa cuisse*) ma jambe gauche....
- 37.S : Hm, hm
- 38.Se : Qui est une position que j'emploie de plus en plus parce qu'elle me permet d'avoir la colonne relativement droite.
- 39.S : Et là tu te souviens distinctement que ce jour-là tu as fait ça...
- 40.Se : J'ai fait ça, oui.
- 41.S : Est-ce que tu te revois en train de faire ça ?
- 42.Se : Ah oui !
- 43.S : Et ensuite qu'est-ce que tu as fait ?
- 44.Se : Ensuite, j'ai pris une grande respiration (*la voix est lente*), très profonde.
- 45.S : Et quand tu prends une grande respiration comment tu fais ? [3 secondes de silence] Là cette fois-là ? (*Ma voix est lente et basse*)
- 46.Se : Je fais attention, enfin je fais attention..... Disons que j'aime avoir la sensation que toute ma capacité pulmonaire euh... soit utilisée, c'est à dire que je commence par remplir le ventre, la partie abdominale, ensuite je remplis la partie, euh la partie thoracique et ensuite claviculaire et ensuite pouf, je me laisse aller et sur l'expir en général je ferme mes yeux.
- 47.S : donc ce jour-là précisément tu étais assis le dos calé contre le bord du lit...
- 48.Se : Oui...
- 49.S : Et tu avais donc mis tes jambes, et ton coup de pied droit contre ta jambe gauche....
- 50.Se : Mmm...
- 51.S : Et donc à ce moment là ?
- 52.Se : J'étais comme ça. (*Serge prend la position qu'il est en train de décrire*)
- 53.S : Tu étais comme ça, oui. Là je vais avoir du mal à faire pareil ! (*Petit rire de ma part, pendant que j'adopte en gros la même position qui est celle d'une position de tailleur pour moi, pour lui de semi-lotus. Cette position nous la garderons jusqu'à la fin de l'entretien*). Donc tu étais comme ça. Est-ce que tu peux revenir à ce moment-là ?
- 54.Se : Hm, hm. Tout à fait..
- 55.S : Donc tu es à ce moment là et tu prends un grand inspir.[2 secondes de silence] (*Il prend effectivement un grand inspir et ferme ses yeux qu'il ne rouvrira qu'en fin d'entretien, et j'ai aussi fermé les yeux la plupart du temps à partir de ce moment*)
- 56.Se : Et sur l'expir..... .[3 secondes de silence], je m'efforce de me détendre le plus possible...
- 57.S : hm, hm
- 58.Se : Et en général j'ai une petite constriction au niveau de la gorge ce qui fait que sur l'expir cela fait un petit bruissement.
- 59.S : Et alors précisément Mercredi là, quand tu as pris ton grand inspir....
- 60.Se : L'inspir est, je dirais, pleines narines sans.....sans aucun(*Il expire bruyamment*), et l'expir lui par contre est un flux, un flux d'air qui...,qui frotte un tout petit peu contre le haut de la gorge et le derrière du palais.
- 61.S : Et Mercredi c'était comment ? .[2 secondes de silence] Est-ce que tu peux revenir à Mercredi ?
- 62.Se : Quel sens « comment » ?
- 63.S : Comment ?
- 64.Se : Tu veux dire ?
- 65.S : Mercredi au moment où tu as commencé, donc tu étais assis comme tu es maintenant...
- 66.Se : Hm, hm
- 67.S : Donc euh, prends le temps de revenir à Mercredi, .[2 secondes de silence] (*ma voix est lente et à peine audible*) dans ta chambre à Limoges, le dos appuyé contre le lit, tu prends un grand inspir.....[7 secondes de silence] Qu'est-ce qui te vient ?

- 68.Se : Et à ce moment là, *[2 secondes de silence]*, je me (*Serge expire*), il y a un son..... qui vient.....
- 69.S : Hm, hm
- 70.Se : Qui euh, je dirais est prononcé à l'intérieur, c'est pas quelque chose je prononce verbalement, c'est un son que j'entends à l'intérieur....
- 71.S : Tu entends un son...
- 72.Se : Oui.
- 73.S : Tu l'as entendu là ce son, mercredi ?
- 74.Se : *[un instant d'hésitation]* Oui, oui...
- 75.S : Ce son oui...
- 76.Se : (*La voix est très lente*) Et je, je me fixe dessus....
- 77.S : Et quand tu dis que tu te fixes dessus ?
- 78.Se : C'est à dire que mon attention, disons que euh J'ai un petit effort de...de... d'attention sur ce son là.
- 79.S : C'est comment cet effort d'attention sur ce son là ? *[4 secondes de silence]*
- 80.Se : Là l'effort il est simplement de l'entendre parce que a priori quand on ... *[3 secondes de silence]*. quand on a les, je dirais, les yeux ouverts dans une activité quelconque où on sort un peu de soi-même
- 81.S : Et là....
- 82.Se : Et là c'est un, justement, c'est un... un quand on est dans une activité c'est quand même assez dur de rentrer en soi et de pouvoir entendre son « son » qui est quand même je veux dire scandé un peu volontairement à l'intérieur.
- 83.S : Alors si on reprend bien ce que tu dis, tu étais dans cette position, tu avais pris un grand inspir, tu avais les yeux fermés...
- 84.Se : L'inspir en général... oui, j'avais les yeux fermés et sur l'expir donc je t'ai dit, je.. je me détends le plus possible au niveau physique, il y a ce petit bruissement qui vient et euh... *[3 secondes de silence]*.. et je commence à , à comment dire....répéter intérieurement volontairement, hein, c'est quelque chose qui est quand euh...même contrôlé.
- 85.S : Alors tu disais, que tu étais en train, si je comprends bien ce que tu dis, que tu étais en train de faire un expir que tu entendais un petit bruissement, tu as porté ton attention sur ce bruissement, c'est à dire que tu as un petit peu volontairement entendu ce bruissement ?
- 86.Se : Attention, le bruissement il vient, il vient naturellement, enfin il vient naturellement ;
- 87.S : Il était venu naturellement ?
- 88.Se : Hein, c'est quelque chose qui n'est pas dur à faire et qu'on fait naturellement d'ailleurs euh...quand on s'endort. Donc c'est une façon de me détendre, effectivement ce son, enfin ce petit bruissement est quelque chose que je peux observer facilement..
- 89.S : Tu peux l'observer....
- 90.Se : Et ensuite un autre son, mais un son, pas je dirais physiologique, un son court euh, je sais pas moi comme euh.....Je ne saurais pas te dire mais... c'est un son qui est prononcé par une qui pourrait être prononcé par un par un humain, c'est une sorte de parole...
- 91.S : Une sorte de parole.....
- 92.Se : Très courte, une syllabe, c'est une syllabe, voilà. C'est ça c'est une syllabe.
- 93.S : Et quand tu entends cette syllabe là, tu la prononces comment ? *[5 secondes de silence]*..
- 94.Se : Il n'y a pas de, il n'y a pas de prononciation
- 95.S : Non...
- 96.Se : C'est quelque chose que j'entends simplement.
- 97.S : Tu l'entends.
- 98.Se : Oui
- 99.S : Et tu entends quoi quand tu entends cette syllabe-là ? Remets toi dans mercredi, au moment où tu étais assis les yeux fermés, en train de...
- 100.Se : Tu veux que je te dise quelle est cette syllabe-là ?
- 101.S : Oui si tu peux, si tu peux pas ça ne fait rien..
- 102.Se : Non, ça je ne peux pas (*petit rire de Serge, puis nous rions tous les deux*).
- 103.S : Bien alors tu ne me le dis pas. Donc tu entends une syllabe...
- 104.Se : Oui, donc cette syllabe je l'entends et mon attention, mon attention.....*[4 secondes de silence]* est dans l'écoute de ce son-là.
- 105.S : Ton attention est dans l'écoute de ce son-là.
- 106.Se : Voilà.
- 107.S : Hm ; hm. Et ensuite qu'est-ce qui te vient ? (. ? ? ? ? ?, *ma voix est trop basse*). Tu as eu cette attention portée sur ce son ?
- 108.Se : Sa, son, sa présence se prolonge un petit peu et s'atténue petit à petit...
- 109.S : C'est comment quand ça s'atténue ?

110.Se : *[4 secondes de silence]* C'est une atténuation, oui c'est une disparition progressive ? Et il reste une sorte de.... d'autre son.

111.S : Une sorte d'autre son...

112.Se : Et alors là quelque chose qui est complètement indéfinissable.

113.S : Hm, hm

114.Se : C'est simplement.... J'ai l'impression des fois que c'est simplementle bruit de mon corps immobile....

115.S : Et mercredi tu avais le contact avec celui du corps immobile ?

116.Se : Oui, à chaque fois.

117.S : A chaque fois, donc mercredi tu as retrouvé...

118.Se : Ouais..

119.S : Ce bruit de corps immobile.

120.Se : Hm, hm

121.S : Indéfinissable dis-tu.

122.Se : C'est très très dur à aborder, c'est...je ne sais pas vraiment....

123.S : Est-ce que le bruit du corps immobile est-ce que c'est...c'est un son ?

124.Se : C'est pas une syllabe comme l'autre. Pas du tout.

125.S : C'est un son.

126.Se : C'est un son.

127.S : Est-ce qu'il est fort, est-ce qu'il est faible ?

128.Se : Très subtil, c'est pas quelque chose de très fort.

129.S : Donc il est subtil, est-ce qu'il est aigu, est-ce qu'il est grave ?

130.Se : *[7 secondes de silence]*. Je dirais qu'il serait ...très très très très aigu.

131.S : Très aigu..

132.Se : Très très très...

133.S : Très subtil, très aigu...

134.Se : Mais pas, c'est quelque chose qui est....euh....qui dans les aigus n'est pas quelque chose de désagréable.

135.S : Pas désagréable...

136.Se : Souvent les sons aigus ça froisse un peu la...ça tend, ça crispe.

137.S : Là c'est un son aigu, agréable, subtil...Est-ce qu'il est prolongé, est-ce qu'il est à répétition ?

138.Se : C'est quelque chose de complètement continu.

139.S : De complètement continu...

140.Se : Quand on retrouve ce, cette sorte de son, c'est quelque chose qui n'a pas d'interruption, qui n'a ni inte..., on a l'impression d'ailleurs que qu'il était là

avant même qu'on se fixe dessus, que c'est quelque chose qui n'a pas..., que son existence ne dépend pas de l'écoute qu'on en a.

141.S : Comment tu sais que il était là avant ? Qu'est-ce qui te le fait dire ? Qu'il était là avant.

142.Se : Avant que je n'y vienne ?

143.S : Avant que tu n'y viennes ? *[6 secondes de silence]*. Tu ne sais pas...

144.Se : Ah, non je ne sais pas (rire).

145.S : (Rire) Cela ne fait rien du tout. Aucune importance....Donc tu es en train, tu es assis comme on a dit tout à l'heure, les yeux fermés, tu entends ce son aigu, agréable, subtil....

146.Se : hm

147.S : Tu le ré-entends ce son là ?

148.Se : Ah oui, là oui, en ce moment même...oui.

149.S : Te le ré-entends et ensuite qu'est-ce qui se passe pour toi ?

150.Se : *[6 secondes de silence]* Ensuite, *(la voix est lente et posée)* la focalisation qui était volontaire, qui demandait un petit effort, sur ce son, sur...d'abord sur l'attention de la syllabe et ensuite progressivement sur ce son, qui reste sans la présence de la syllabe *(J'accompagne avec quelques hm)*, euh, je dirais cet effort se relâche petit à petit.

151.S : Et c'est comment quand cet effort se relâche ? Tu dis l'attention....

152.Se : C'est sans conscience, c'est à dire que je ne me rends pas compte que je....que cette euh....

153.S : Petit à petit ? Oui...

154.Se : En fait je perds un petit peu conscience de ce que je suis et de ce....

155.S : Donc le relâchement c'est un peu comme quand tu perds un petit peu conscience de ce que tu es.

156.Se : Ouais.

157.S : ouais, hm

158.Se : Et en général ça va de pair aussi avec un, avec des pensées qui viennent.*(On entend un bâillement dans la voix pendant cette réplique)*.

159.S : Y a des pensées qui viennent à ce moment là.

160.Se : Des pensées qui m'immergent, c'est à dire que je...C'est un peu comme un,...comme un, quand on rêve, on n'a pas conscience...vraiment de son, de son corps ni d'où on est, mais on est complètement

- absorbé dans la pensée, dans la trame, dans l'histoire.
- 161.S : Alors là, mercredi, si tu reviens à mercredi, tu m'as dit tout à l'heure que tu entendais ce son.
- 162.Se : oui.
- 163.S : Qui était subtil... Et prolongé, et petit à petit.....
- 164.Se : Bien petit à petit, je pense que ce qui doit se passer...
- 165.S : Tu reviens au moment où tu entendais ce son....mercredi, si tu peux y revenir...(*la voix est très murmurée, à peine audible*). [6 secondes de silence]. Tu m'as dit, à ce moment là, que petit à petit tu ...il y a une sorte de, de détachement et puis ensuite les pensées viennent....
- 166.Se : En fait elles se...là aussi, j'ai l'impression que le son continue et que viennent se superposer en plus des pensées....
- 167.S : Hm, le son continue..
- 168.Se : Ouais
- 169.S : Les pensées viennent se superposer et mercredi c'était comme ça.
- 170.Se : Et oui, mercredi, les, les pensées sont venues se superposer et j'avais les deux en même temps, la pensée et le son (*J'accompagne avec des hm*) et petit à petit l'attention, ou le manque d'attention, je ne sais pas comment dire ça, en tout cas la conscience que j'avais s'est portée, s'est...au lieu d'avoir les deux tout d'un coup, a été plutôt exclusivement sur la pensée.
- 171.S : Oui, plutôt exclusivement sur la pensée....
- 172.Se : Je me souviens plus exactement ce que c'était...
- 173.S : ça ne fait rien du tout...
- 174.Se : Et euh donc cette pensée, tout d'un coup hop ! Je, je me suis vu en train de penser, et à ce moment là je me suis dit : « Tiens ! Je suis en train de penser ! ».
- 175.S : Et comment c'était quand tu étais en train de penser, si tu peux revenir à ce moment là....
- 176.Se : A ce moment là il n'y a plus de pensée. C'est à dire que en fait je suis en train de penser....et je pour aucune raison a priori, peut-être que à l'extérieur il y a eu un bruit ou je ne sais pas. ou.. enfin bon bref toujours est-il que..., hop, je sors de cette pensée et je me rappelle que je viens de penser en fait, que il y a une pensée qui était là, à ce moment la pensée s'arrête net, s'est arrêtée, je sors de cette pensée....Le bruit subtil l'est toujours, mais il a augmenté de, de...volume.... (*J'accompagne toute cette réplique avec des hm*).
- 177.S : Il est devenu plus fort donc....
- 178.Se : Oui, oui, plus envahissant.... Phhh. Et là il y a quelque chose en général qui est agréable parce que heu....c'est un état physique de rêve, c'est à dire qu'on n'a pas conscience de son corps.
- 179.S : Et là mercredi donc tu avais ce son subtil, agréable....
- 180.Se : Oui, c'était quelque chose de... de d'apaisant, c'était pas, ça avait augmenté de volume et puis il y a quelque chose, oui, un sen... un sentiment un état d'être agréable je sentais pas mon, mon corps..
- 181.S : Oui, c'était comment cet état agréable ? Est-ce que tu peux revenir à ce moment qui était agréable... Alors comment c'était ? [5 secondes de silence]
- 182.Se : Là, c'est [3 secondes de silence] c'est comme une joie, comme quand on ressent de la joie, de l'exaltation (*j'accompagne avec des hm*) pas, pas émotive ni fiévreuse, mais de la joie, et qu'il n'y a pas de raison puisque il n'y a pas d'éléments extérieurs qui interviennent....
- 183.S : Et alors dans cette joie tu es comment dans ton corps ? [10 secondes de silence]
- 184.Se : Ben, j'ai une représentation, je le sens pas, enfin, je le sens mais....pas, pas.... pas de façon, pas communément, c'est à dire que [5 secondes de silence] j'ai une représentation j'ai eu une représentation donc de, de cet état-là, de mon corps comme une sorte de une chose est sûre, c'est que j'ai aucune conscience de mes jambes, (*j'accompagne avec des hm*), et en ce qui concerne le haut du corps, c'est comme une espèce de d'amphore, hein, où il y a un fond, il y a un fond, c'est un contenant mais il n'y a pas de couvercle. Et euh, et c'est là et c'est tout.
- 185.S : Tu as conscience de, d'une amphore....
- 186.Se : Et le son occupe toute cette amphore.
- 187.S : Toute cette amphore. Et là, c'est, c'est quelque chose qui est la manifestation d'une joie intérieure...
- 188.Se : Et en même temps baignant tout ça, c'est euh, c'est une impression, c'est...., oui, c'est ça, c'est une impression (*j'accompagne avec des hm*), oui, une joie étrange, étrange...

- 189.S : Qu'est-ce qui est étrange dans cette joie ?
- 190.Se : L'étrangeté de la chose c'est que j'ai l'impression de justement....J'ai un questionnement qui survient par rapport à cette joie quand finalement quand je viens dessus et je me dis oh, là, là, c'est...c'est vraiment formidable et euh....c'est formidable, il y a pas de... il y a pas de...cause. Et c'est bizarre parce que j'ai pas l'habitude à ce qu'il n'y ait pas de cause à un état de joie.
- 191.S : Donc là tu étais dans cet état de joie...Tu te disais, tu te disais il n'y a pas de cause ?
- 192.Se : Oui, c'est formidable, il n'y a pas de cause et en plus je suis dans cet état. C'est formidable d'être dans cet état...
- 193.S : Donc ça, est-ce que tu....Quand tu te dis ça, est-ce que tu l'entends, est-ce que tu ?
- 194.Se : J'ai toujours le son, mais la joie c'est comme si elle s'en allait petit à petit..
- 195.S : La joie s'en va petit à petit.
- 196.Se : A partir du moment où je...
- 197.S : Où tu te dis c'est formidable....
- 198.Se : Oui.
- 199.S : Et le « c'est formidable » ça ce manifeste comment pour toi ? Est-ce c'est quelque chose que tu le vois écrit, que tu entends, que tu.... ?
- 200.Se : Enfin, c'est, c'est plus auditif, c'est un dialogue intérieur. (*j'accompagne avec des hm*) C'est un dialogue intérieur où je me répète peu de fois finalement, une ou deux fois, « c'est vraiment bien ».
- 201.S : Quand c'est un dialogue intérieur, tu entends ta voix, ou tu entends une voix, ou tu entends...Elle est comment cette voix ? C'est une voix ? Peut-être que je me trompe.... [5 secondes de silence]
- 202.Se : C'est tout à la fois, c'est à dire que...j'ai l'impression, elle est extérieure puisque je peux l'entendre, et en même temps j'ai l'impression que c'est ma voix. Alors euh.. je sais pas.
- 203.S : (*murmure indistinct de ma part*). Et tu l'entends cette phrase une ou deux fois, donc.
- 204.Se : Oui, c'est à dire qu'en fait, c'est l'impression que....Le fait que je ressente ça me surprend, c'est toujours une sorte de surprise, c'est quelque chose qui est inattendu. (*j'accompagne avec des hm pendant toute cette réplique*). Et quand elle est là, la surprise, c'est comme si la surprise me

- ...comment dire me.....me poussait à dire ça, à faire « oh, oh c'est super, c'est super ! ». Et finalement il y a un laps de temps qui est...j'ai l'impression qui est trop court entre le moment où la joie survient simplement et le moment où je me dis, où j'ai finalement une réaction assez vive par rapport à ça. La joie vient, ahhh, et puis pratiquement dans la seconde qui suit je, je c'est comme une poussée, c'est à dire que tant que la poussée est trop forte tant qu'elle est trop envahissante, tant que la joie envahit trop la chose, j'ai pas le...j'ai pas la....comment dire, je peux rien dire, je peux rien me dire, je ne peux pas commenter la chose à l'intérieur. Et.. j'ai l'impression qu'à partir du moment où je peux en général, déjà la joie a ...a diminué d'intensité et le commentaire finit de , de.... comment dire de,....pas de faire partir, mais en tout cas après que j'ai fait ça, la joie s'évanouit assez rapidement.
- 205.S : La joie s'évanouit, et là donc tu t'es dit ça et c'est formidable etc...au moment où justement l'intensité de la joie était moindre, et donc après qu'est-ce qui s'est passé ? Tu as entendu cette....cette phrase, tu t'es dit cette phrase une ou deux fois...
- 206.Se : Et alors là au moment de la joie, euh, au moment de l'impulsion, la...le son s'est vraiment amplifié de plus en plus. Oui, il s'est vraiment amplifié, c'est quelque chose qui on a l'impression qui monte à la tête comme si il y avait une irrigation forte du cerveau.....Euh, oui, c'est ça comme si il y avait une irrigation assez forte du cerveau... [3 secondes de silence] Le son en parallèle lui s'intensifie la joie baisse et on revient au son normal, l'impression de joie est petit à petit partie et laisse place à une impression de calme.
- 207.S : Oui, c'est comment cette impression de calme ?
- 208.Se : C'est comme un désert.
- 209.S : Quand tu dis que c'est comme un désert, c'est comment ce désert, à ce moment-là ? [8 secondes de silence]
- 210.Se : C'est plat. Relativement. [8 secondes de silence]
- 211.S : C'est un plat particulier ? [3 secondes de silence]
- 212.Se : Non, sans couleurs, sans images, sans rien du tout.
- 213.S : C'est plat...

214.Se : Oui, c'est plat. Ce qui me donne l'impression de plat je... c'est que c'est la continuité du son qui reste par lui-même.

215.S : Hm, donc le son lui-même te donne l'impression de quelque chose de plat...

216.Se : De oui, de....une ligne quoi.

217.S : Une ligne, hm, hm.

218.Se : C'était comme si c'était une ligne d'horizon quoi, voilà.

219.S : Une ligne d'horizon. Donc, une ligne d'horizon plate sans couleur particulière, et au dessus de la ligne d'horizon, rien.

220.Se : Non [3 secondes de silence]

221.S : Et est-ce que tu vois autre chose dans le désert ?

222.Se : Ben, ensuite, jusqu'à maintenant, c'est...c'est comme si les sens n'étaient plus en fonction. Alors que là en général, enfin même à ce moment-là, euh... [3 secondes de silence], j'ai l'impression que mes yeux se remettent en fonction. Mes yeux se remettent en fonction, à ce moment-là ils voient souvent du bleu, du jaune ...

223.S : Donc dans ce désert il n'y avait pas de couleur et maintenant..

224.Se : je vois un petit peu de la lumière qui transparait à travers mes paupières.

225.S : Oui..

226.Se : Et j'observe simplement j'observe...

227.S : Le bleu, le jaune...

228.Se : Le bleu plus souvent...

229.S : Oui.

230.Se : J'observe, j'observe et hop, l'attention se détourne et je retombe dans une pensée...

231.S : Dans une pensée dis-tu...

232.Se : Une pensée.... [3 secondes de silence] dans laquelle je me sens je veux dire, impliqué, c'est exactement la même.... la même chose qu'un rêve. C'est un rêve, c'est que là encore je perds conscience de mon corps, je perds conscience de l'endroit où je suis..... Et je retombe....euh, tout ce qui compte c'est le, le je dirais le scénario qui est proposé par cette pensée-là, je rentre dedans...

233.S : Et mercredi tu te souviens qu'est-ce qui s'est passé au moment où là justement tu es sorti de ce désert ?

234.Se : Non.

235.S : Où tu as eu une pensée ?

236.Se : Je sais que je me rappelle, que je me rappelle, j'ai le souvenir pendant dix secondes de ce que je viens de penser. Après cette pensée, enfin en tout cas de toute façon, cette pensée s'interrompt hop, et je me

dis encore une fois : « oh ben, là j'ai, je suis rentré, j'ai pensé ». Je me rappelle du contenu, une deux trois quatre cinq six secondes, je tarde un petit peu sur le contenu et hop, je remets un son comme j'avais fait là, la dernière fois. C'est à dire que volontairement je re-prononce intérieurement une syllabe que j'écoute, qui s'atténue petit à petit, et qui revient sur ce son [3 secondes de silence] et revient au calme. Et petit à petit je re-rentre dans une pensée, je suis en train de la penser, hop, la pensée s'interrompt, je sors de la pensée et je me dis tiens j'ai encore le souvenir.... C'est pas, là il n'y a pas de dialogue hein, comme j'ai pu faire avec cette impression de joie, y a pas du tout de dialogue, c'est quelque chose qui se fait automatiquement. C'est la sensation, le rappel, le rappel. **[La cassette audio s'interrompt, je la mets sur l'autre face]**

237.S : C'est pas facile, mais est-ce que tu peux éventuellement revenir ou est-ce que tu souhaites qu'on s'arrête là ?

238.Se : Revenir où ?

239.S : Où tu étais..

240.Se : Ah oui, oui, oui.. Oui, oui. [17 secondes de silence] Je sors de cette pensée, j'ai la conscience du fait que j'étais entré dans une pensée, et très vite je re-prononce la syllabe sur laquelle mon attention se fixe..

241.S : C'est comment quand tu me dis que ton attention se fixe ?

242.Se : C'est simplement l'audition intérieure, l'atten....Quand je dis « mon attention » c'est que j'écoute..... j'écoute simplement [3 secondes de silence] cette syllabe

243.S : Tu écoutes cette syllabe..

244.Se : Qui est prononcée, qui est assez grave en général.....

245.S : Cette syllabe prononcée par toi, toujours la même....

246.Se : Qui donne l'impression de vibration dans la poitrine.....Et cette syllabe elle est placée, elle est toujours au niveau du cœur....Au niveau, oui, un peu plus haut que le plexus solaire et un peu à gauche au niveau du cœur .

247.S : Oui...

248.Se : Elle vibre, je l'écoute....Y a à la fois une sensation de vibration qui est pas vraiment de l'audition et aussi l'audition du ton . [3 secondes de silence].... du ton de ma

- prononciation si je puis dire intérieure de la syllabe.
- 249.S : Donc cette syllabe tu la reconnais quand tu l'entends ?
- 250.Se : Oui. Et ensuite encore une fois,... elle s'atténue..
- 251.S : Comment est-ce qu'elle fait pour s'atténuer ?
- 252.Se : C'est decrescendo, c'est....Je ne sais pas, par exemple si...quand je prononce le son « A » ça fait : AAAAAA, AAAaaaaa....(*Serge fait diminuer progressivement le volume de ce son*). Souvent elle vibre plus longtemps que ça. Et elle s'atténue et là le son, oui ce son-là est toujours, revient à la conscience, j'ai toujours l'impression qu'en fait c'est moi qui m'en sépare à un moment donné (*la voix de Serge est très lente*) J'ai l'impression, j'ai la représentation d'un fil, d'un fil qui est toujours là, d'une ligne qui., dont je ne vois pas du tout ni le début ni la fin et que la conscience que j'en ai est comme des petits, des petits sauts. C'est à dire que un moment je le touche et puis je m'en sépare puis je le retouche et puis je m'en sépare et ainsi de suite.... Mais qu'il existe même quand je m'en sépare.
- 253.S : Oui.
- 254.Se : Et d'ailleurs ; même quand je suis, même quand j'étais pas dans cet, dans cet état-là ça peut m'arriver en journée de pouvoir le capter comme ça sans...sans le vouloir.
- 255.S : Hm, hm de capter ce.. ce son aigu .. [3 secondes de silence]
- 256.Se : Je ne sais pas si on peut qualifier cela de son aigu.... Ce qui serait peut-être plus juste c'est une vibration à très haute fréquence...
- 257.S : Hm, que toi tu peux retrouver pratiquement..
- 258.Se : Oui, il suffit que je le veuille en fait. C'est, c'est pas un.... [3 secondes de silence] Mais par contre là où je j'ai, je me sens pas du tout maître de la situation c'est quant à l'intensité qu'il prend. Je peux, je peux me mettre en contact avec lui, mais l'intensité qu'il prend n'a pas de.... Il m'est arrivé une autre chose aussi pendant cette méditation-là, c'est qu'en fait, pour la première fois, euh, j'ai été conscient, comment dire ? A chaque fois que je reviens, puisque je prononce volontairement cette syllabe, c'est à chaque fois un effort à refaire, cyclique, où quand on sort de la pensée qui vous a finalement emporté et qu'on a lâché tout effort, [3 secondes de silence] quand on a lâché tout effort, la pensée nous emporte et pour une raison ou une autre on en sort et on refait un effort pour re-prononcer cette syllabe et revenir..
- 259.S : Et pendant cette méditation-là me distu...
- 260.Se : Eh bien, pendant cette situation-là, j'ai eu l'impression justement de coupler la conscience de ce de ce son, de cet état-là sans pensée et sans effort en même temps, sans effort, sans effort. C'est comme un petit, un petit pincement au cœur quand on a à refaire l'effort..
- 261.S : Hm, hm, tandis que là..
- 262.Se : Une fraction de seconde, alors que là, le cœur lui (*ton léger et sourire dans la voix,*) il était, il était, il avait pas changé de rythme, y avait rien du tout, pas d'effort....
- 263.S : Comment tu le savais qu'il avait pas changé de rythme ?
- 264.Se : Hein ?
- 265.S : Comment tu savais qu'il avait pas changé de rythme ?
- 266.Se : Le cœur il avait pas changé de rythme parce que, parce que quand il change de rythme on le sent...C'est une sensation...
- 267.S : Comment on le sent ? Comment tu le sentais l'autre jour qu'il avait pas changé de rythme ton cœur ? [3 secondes de silence] Tu peux y revenir ?
- 268.Se : A ce pincement, à ce pincement de.... Ce pincement n'y était pas.
- 269.S : Y avait pas de pincement, tu le savais parce qu'il n'y avait pas de pincement.
- 270.Se : Oui.
- 271.S : Et à ce moment-là est-ce que tu peux juste me dire donc ce à quoi tu es arrivé l'autre jour plus précisément ? Tu me disais « mon cœur avait pas changé de rythme....Et j'étais arrivé à coupler... »
- 272.Se : C'était pas volontaire, ça s'est fait comme ça...
- 273.S : Bien sûr, bien sûr...
- 274.Se : Où j'avais une impression de sans effort total et à la fois de... de calme, de conscience du calme qui était là.
- 275.S : De sans effort total de, de conscience du calme....Et les pensées disais-tu ?
- 276.Se : Absentes.
- 277.S : Absentes.
- 278.Se : Absentes. J'étais même, conscience du calme et je pouvais même observer ce

- qui se passait, enfin pas visuellement mais sentir et capter ce qui se passait autour de moi dans l'espace.
- 279.S : Comment tu faisais ?
- 280.Se : Rien, simplement comme on peut fermer les yeux puis entendre un bruit.
- 281.S : Oui.
- 282.Se : Mais j'étais pas pris par eux, c'est ça la différence : c'est que la conscience que j'avais était avant tout du calme qui était là qui régnait, de ce son.
- 283.S : Hm, hm
- 284.Se : Et, j'étais un spectateur.
- 285.S : Hm, hm.
- 286.Se : Et ça donnait une impression de repos ! [court silence]
- 287.S : Parce que il y avait ton cœur qui battait calmement..
- 288.Se : Oui, une impression de repos ou plus exactement je me rends, j'ai l'impression d'avoir conscience du repos que je prenais.
- 289.S : Hm, hm.
- 290.Se : Contrairement au....Pendant que je le prenais, simultanément...Alors que sur les phases précédentes je m'en allais complètement, je perdais conscience de mon corps, mais je perdais aussi conscience du fait que je...du repos enfin...du calme et puis du sans effort qui était là, qui m'avait entraîné soit par les pensées, soit.... ou des choses comme ça. Je sortais de la pensée, je dis « ah, tiens, oui, d'accord tu t'es fait emporter » C'était un relâchement total, hein, il n'y avait plus d'effort mais je n'étais pas conscient pendant, alors que là c'était le cas, et ça a duré pfff... 2 secondes peut-être dans le temps ; en tout cas j'ai eu l'impression que ça durait 2 secondes mais je, je sais pas concrètement ce que ça a donné.
- 291.S : Tu as eu l'impression que c'était court.
OK
- 292.Se : Oui.
- 293.S : Et ça c'était la première fois...
- 294.Se : Je pense, je pense que c'était la première fois..
- 295.S : Est-ce que tu savais avant, avant qu'on en parle ?
- 296.S : C'est la première fois en tout cas que j'en ai conscience et que je m'en rappelle après être sorti complètement de la méditation.
- 297.S : Et est-ce que c'est revenu à ta conscience avant qu'on en parle ?
- 298.Se : Comment ?
- 299.S : Ce fait-là, c'est à dire que tu, tu avais conscience d'être au repos et au calme, tu avais à la fois cette conscience et tu étais en repos et en calme et tu me dis c'était, c'était sans doute la première fois que tu t'en souviens. Est-ce que c'était, tu t'en souviens là maintenant parce qu'on en a parlé, ou est-ce que tu t'en souviens de toute façon, je veux dire avant qu'on s'y mette là maintenant et....
- 300.Se : Bien juste avant qu'on s'y mette je, j'en avais pas vraiment conscience mais après la médiation.... Enfin pas conscience non, je.. je savais que je m'en étais rappelé.
- 301.S : Oui... (*A partir de ce moment les voix des 2 partenaires redeviennent d'un volume « conversationnel » ordinaire*).
- 302.Se : C'est à dire que après la méditation.. je, je me suis dit « tiens c'est quand même bizarre ça »..C'était vraiment bien, je suis content. C'était comme un jouet quoi qu'on vient d'acquérir, et on est content, content de l'avoir et, et je m'en suis souvenu plusieurs jours après que ce fait là s'était passé, mais avant qu'on parle de la méditation, même si je savais que tu allais me, me poser un certain type de questions ça ne m'était pas, enfin je ...ça m'était pas venu à l'esprit, je m'étais pas dit « tiens je vais lui dire ça », enfin ça fera partie de mon discours.
- 303.S : Oui, j'espère bien...Oui Sinon, ça, ça veut dire qu'on a tout raté parce que moi ce qui, ce qui est intéressant dans l'entretien...
- 304.Se : Hm,
- 305.S : C'est justement qu'il te vienne à la conscience des choses dont tu n'avais pas conscience avant.
- 306.Se : Et heu..... Et donc, voilà, c'est quelque chose que je me souviens de toute façon. Je, c'est une espèce d'impression qui laisse, mais pas complète.
- 307.S : Hm.
- 308.Se : Elle n'est pas complète. Elle peut être complète qu'à partir du moment où je la revis.
- 309.S : Oui, mais c'est bien le but d'un entretien. C'est de la revivre, c'est pas du tout de donner des explications... Oui, là je crois qu'on a à peu près terminé la chose, hein.
- 310.Se : Je pense aussi.
- 311.S : Mais le but de l'entretien c'est bien ça, c'est que tu revives les moments le plus possible, les moments, que tu retrouves

l'état dans lequel tu étais, bien que ça prenne, heu, que ça prenne du temps.

312.Se : Ça, ça a marché euh beaucoup pour le son, le son....

313.S : Pour le son...

314.Se : Et l'état dans lequel je suis, le calme qui se, qui en général.... la joie je m'en souviens aussi.

315.S : Alors ce qui serait intéressant de creuser encore maintenant, mais bon c'est déjà beaucoup, puis...l'heure nous presse là, mais ce qui serait intéressant à creuser maintenant c'est de qualifier, c'est de revivre le calme de revivre le calme...

316.Se : Ça je l'ai revécu.

317.S : Tu l'as revécu,

318.Se : Le calme je l'ai revécu.

319.S : Mais peut-être heu, enfin je sais bien que tu me dis toujours que c'est très difficile à mettre en mots ; pardon, mais ce qui serait intéressant c'est d'arriver à ce que tu mettes des mots sur... alors bon tu m'as donné des métaphores pour trouver des choses comme, comme « la ligne d'horizon », « le désert » enfin des choses comme ça qui ..Mais essayer de... le calme c'est.....Si on pouvait arriver, j'en sais rien moi, je veux dire heu... si par, en recontactant justement, *le calme*, et pis dire comment c'est.... A quoi ça ressemble. Ça serait pour une autre fois ça.

320.Se : Pour les mots ? Le transmettre en mots, le retranscrire en mots ?

321.S : Mettre en mots le calme et puis tu m'as dit autre chose d'important que je viens d'oublier d'ailleurs... Heu, je sais plus ce que c'était.

322.Se : La joie ?

323.S : La joie. Oui, j'ai essayé un petit peu de poser des questions sur la joie. « C'était comment la joie », c'est pas, c'est vrai complètement subjectif et pis ça « c'était comment ? ce que tu voyais »...Enfin bon je veux dire je ne sais pas si ça mériterait peut-être qu'on y revienne une au-

tre fois, mais d'abord faudra que je réécoute ça et puis qu'on y revienne.

Epilogue :

Lorsque j'ai arrêté la bande d'enregistrement, il était 18h, heure à laquelle je sais que Serge s'esquive souvent pour s'isoler et méditer, je lui ai donc proposé de le quitter, pour qu'il puisse aller faire sa méditation et il m'a répondu : « Ah non, inutile, je l'ai fait en ta compagnie, c'est bien pour ce soir... »

Dans cette histoire ce sont mes buts, ma curiosité qui étaient prégnants et non ceux de Serge, cependant je l'ai senti heureux de s'engager avec moi dans cette aventure.

Et finalement nous y avons tous les deux trouvé notre compte : j'ai l'impression d'en savoir un peu plus sur ce qu'est la méditation, et il me semble qu'en fin d'entretien il a effectué une prise de conscience sur la première fois où il a atteint un état particulier dans la méditation.

A propos de cet entretien je me pose plusieurs questions, étant donné la nature de notre objet de recherche :

- Il m'a été très difficile de maintenir Serge dans la situation spécifiée qu'il avait choisie d'explorer. Et il m'était souvent impossible de discerner quand Serge faisait référence à un état spécifié passé d'une méditation, et quand il était en train de méditer en ma compagnie ? Qu'aurait-on pu faire d'autre ?
- De plus est-ce gênant pour un recueil d'informations de faire décrire des actions mentales quasi simultanées avec leur verbalisation. En quoi est-ce alors vraiment de l'EDE ?
- Dans cet entretien, j'avais souvent du mal à repérer la frontière nette entre l'état interne de Serge et sa description d'actions mentales en fait très ténues. Je me suis demandé si je n'avais pas oublié le primat de l'action ?

Séminaire expérientiel de recherche de Saint-Eble 1999

Le séminaire se déroule du vendredi 27 août à 10 h au dimanche 29 août à 16h.

La veille du vendredi, le jeudi soir à partir de 19 h apéritif "dinatoire".

Le séminaire est accessible aux membres actifs du Grex avec des dérogations possibles.

Il n'y aura pas de diffusion d'informations complémentaires d'ici le mois d'août, si vous souhaitez venir, INSCRIVEZ-VOUS pour que nous puissions prévoir les commandes pour les déjeuners.

Vous pouvez modifier votre décision dans la semaine qui précède en téléphonant au 04 71 77 25 84

La participation au séminaire est gratuite, l'hébergement est à la charge des participants, et il faut que vous prévoyez une participation pour le repas de midi pris sur place.

Si vous n'êtes jamais venu à Saint Eble, écrivez nous : Place de la Mairie, 43300, Saint Eble, nous vous enverrons une fiche de renseignements sur la situation géographique, les moyens d'accès, les possibilités d'hébergements dans la région.

Le séminaire 99 visera l'explicitation des effets des questions et des relances.

Quand l'expérientiel se glisse au cœur des séminaires

Mireille Snoeckx
FPSE Genève



Le questionnement

Quelque chose m'intrigue dans le discours sur l'expérience. Celle-ci est toujours située ailleurs que dans le lieu dans lequel elle fait l'objet de la réflexion et de l'explicitation. L'expérience est toujours en dehors des murs des séminaires et cet ailleurs est toujours un ailleurs dans lequel l'herbe est plus verte. Comme si, pour la personne, pour le sujet, il pouvait y avoir un temps d'expérience et un temps qui ne le serait pas. C'est la perception du vécu de la personne, la position intersubjective de la personne, la manière dont elle perçoit la séparation, le clivage qui m'intéresse et m'interpelle.

Ma position est que le sujet n'échappe pas au vécu et par contrecoup à ce qui pourrait être de l'expérience à tous les moments de son existence. Que le temps vécu à l'école ou en formation est aussi un temps qui expérimente mais qu'il est considéré comme hors de la réalité, ce qui le dévalorise. N'empêche, « à l'insu de mon plein gré », les personnes vivent aussi des expériences, peuvent apprendre, construire des compétences ou des incompétences dans ces lieux-là et aussi dans ces temps-là.

Ce qui me paraît préjudiciable, c'est que ce temps est ainsi laissé pour compte. Perte sèche dans

l'espérance de construire des compétences en situation. Mes stratégies pour permettre plus de lucidité aux personnes, c'est de rendre visible le vécu dans les institutions de formation. Qu'est-ce qu'ils vivent et qui les façonnent si silencieusement que tous préfèrent l'ignorer.

Ainsi, pour moi, dans la formation des enseignants, les temps en séminaires sont des temps rêvés pour s'exercer à construire des compétences. Est-il possible de former à l'écoute? Je réponds oui, bien entendu. Apprendre à écouter les autres étudiants, à prendre en compte leurs idées, à entrer en résonance est bien entendu de l'ordre du possible dans le cadre d'un séminaire. Encore est-il nécessaire de mettre en lumière que nous n'avons pas fait que nous ennuyer poliment... en inventant des dispositifs d'élucidation et d'écoute. Les récits de pratiques ne sont pas des moments de formation en soi pour les étudiants. Ces derniers peuvent très bien ne pas s'intéresser à ce que dit l'autre, son collègue de formation, tant chacun d'entre eux peut être centré sur **son** problème, sur **sa** situation, sur **son** vécu à lui. Imaginer des consignes qui rendent les étudiants actifs pendant les récits, les témoignages, ou simplement la prise de parole, c'est une manière d'exercer les compétences d'écoute des étudiants.

En séminaire, il s'agit d'opérationnaliser et surtout de visibiliser que s'expérimente aussi l'écoute, pas seulement lorsque les étudiants sont dans la classe avec des enfants. Ainsi des consignes du type: «quels sont les éléments qui semblent importants pour celui qui présente?», «des sentiments, des émotions apparaissent-ils dans le récit?», «quels points communs entre les deux témoignages?», «Y a-t-il des éléments qui touchent mon affectivité?», «qu'est-ce qui perturbe ma compréhension de l'histoire?» etc, mobilisent les étudiants à la fois **sur ce qui se dit** mais aussi **sur comment ils écoutent**, sur comment ils s'y prennent pour écouter ou pour ne pas écouter. Une synthèse (écrite ou orale) sur la façon dont chacun a pu écouter permet de faire prendre conscience que les compétences peuvent aussi s'exercer dans le temps du séminaire et permet de questionner la perte de temps ou le sentiment d'inutilité ou de non pertinence. Ce n'est qu'une facette de l'expérience en séminaires, séminaires au cours desquels j'essaie de sensibiliser les étudiants aux occasions possibles d'apprendre, le groupe permanent étant quelque part un double de la classe....

Fabriquer de l'expérience?

Cependant, d'autres entrées sont possibles pour «faire entrer des étudiants dans de l'expérience», notamment lorsqu'il s'agit de les confronter collectivement à un questionnement sur leur position de sujet dans l'action. J'ai choisi, dans le cadre d'un séminaire clinique d'éthique, de leur permettre de vivre et d'analyser une prise de décision. Pour ce faire, j'ai proposé un jeu de simulation présenté comme une situation-problème avec un cadre de contraintes et des obstacles. Ce qui m'apparaissait comme essentiel, lorsque je préparais ce temps particulier du séminaire, c'était que **tous les étudiants puissent être confrontés à une prise de décision extrême**: personne n'échappe à l'expérience, chacun fait sa propre expérience (ce qui sera une «découverte» pour eux), et tous devront entrer dans un processus d'analyse des actions effectuées dans l'acte de décider.

Imaginaire et expérience, deux frères ennemis?

Présentation de la situation

Comme pour tout jeu de simulation, je crée un contexte qui permet, au départ, de ne pas prendre au sérieux, ou de se prendre au sérieux pour s'engager dans la tâche. Je m'attribue un rôle dans le jeu (celui de présidente du comité de sélection), ce qui me permet de quitter celui de professeur et de garder ainsi la ligne ludique tout au long des séances. Je ne suis pourtant pas «toute puissante» puisque je prends soin de me placer comme garante d'une demande extérieure (le comité d'éthique) et responsable avec les membres du groupe de ce qui se déroule. Ainsi, je peux rendre crédible la situation

de jeu, tout en facilitant une dédramatisation éventuelle des enjeux possibles. De même, j'ai théâtralisé la salle : les chaises sont au centre comme pour une conférence ou une séance de cinéma, les tables sont repoussées vers les murs, en attente de sous-groupes de travail.

En quelques mots, je trace le contexte: *La population humaine est contaminée par un virus mortel. Des biologistes viennent de trouver un vaccin, mais six doses sont à disposition pour l'instant. Vingt-quatre personnes ne sont pas encore contaminées et vu la vitesse de propagation du virus, il s'agit de choisir six d'entre elles pour recevoir les doses de vaccin. Un comité d'éthique s'est réuni et a désigné l'assemblée des étudiants présents comme comité de sélection, comité dont je suis la présidente. Je suis habilitée à répondre à leurs questions dans la mesure des informations reçues, à participer aux votes éventuels, à trancher en cas de litige ou d'égalité. Chaque sous-groupe reçoit un dossier avec les fiches, un tableau pour récapituler leur décision, le conseil de noter leurs façon de procéder, leurs interrogations, car le comité de sélection devra rendre un rapport étayé au comité d'éthique. Les groupes sont préparés (c'est un ordinateur qui a les constitués ...) et chacun prend sa place autour de la table prévue pour leur débat!*

Ce qui est stupéfiant, c'est la force de la situation de jeu, la force du faire et de l'habitus scolaire d'obéissance. Une seule étudiante demande si elle peut refuser de participer. (C'est possible mais elle doit construire une argumentation écrite et proposer qui peut être habilitée à effectuer ce choix). Dans tous les groupes, le débat est vif, les stratégies différentes, depuis les tentatives de tirage au sort (qui sont vite abandonnées) aux procédures soit d'élimination des candidats, soit de promotion des candidats, soit de discussion systématique sur chaque fiche. La présidente passe de groupe en groupe pour rappeler surtout de tenir une mémoire de ce qui se passe (la plupart des groupes n'y réussissent pas), répondre à quelques questions (les animaux sont-ils atteints? par exemple), tenir la pression: à la fin de la séance chaque groupe doit avoir sélectionné six personnes. Avant le jeu, en tant que professeur, j'avais suggéré de s'observer dans le jeu, mais ils sont tous dans leurs débats et **ce n'est qu'au fur et à mesure des différentes étapes proposées que prise de conscience et analyse des valeurs qui animent nos actions pourront être mis en lumière.**

«Je suis réellement entrée dans la peau du membre du comité de sélection. Même si lors de la première sélection l'ambiance dans mon groupe a été légère, avec beaucoup de rires, de remarques qui auraient été déplacées si la situation avait été réelle, nous nous sommes basés sur des critères bien précis, J'ai fait ce que l'on m'a demandé en somme.» I. 22 ans «J'ai été surprise de voir les valeurs de chacun émerger en si peu de temps. Dans une atmosphère

de dérision et d'ironie, certaines réactions nous obligeaient quand même à nous repositionner, à revoir nos propres systèmes de valeurs, sans forcément que nous en prenions conscience sur le moment. » A. 25 ans.

« Ce qui m'a frappé c'est que nous avons tous très vite cherché l'aspect ludique que nous pouvions trouver à cette mise en situation (et non à une situation supposée réelle). Bref, nous avons cherché à prendre très rapidement une distance... Protection? Dans tous les cas, il me semble personnellement que cet aspect ludique a plus que tout autre permis l'émergence d'une certaine authenticité de la part de chacun. Authenticité inconsciente, car qui joue à un jeu devient acteur et pense, un peu naïvement il faut l'avouer, qu'il est à l'abri (du fait qu'il joue) de révélations qu'il ne voudrait pas faire. Mais jouer comporte sa part de naturel, et le naturel EST, sans pouvoir conscientiser son état. » V. 32 ans.

« Cette expérience a été très intéressante quant aux réactions des étudiants et des arguments que chacun avançait. J'avoue que personnellement, j'ai eu de la peine à m'y plonger, car je trouvais cela trop abstrait au départ. Puis au fil des interactions, je me suis de plus en plus impliquée en faisant mes choix. » S. 25 ans

Ces quelques extraits illustrent la puissance du jeu et la prise de conscience effectuée au cours des séances.

Des éléments pour la prise de conscience du vécu

C'est cependant **grâce à l'écriture** de textes courts, **à des changements de rôles** que cette prise de conscience a pu émerger, se construire et permettre des bilans collectifs et personnels. À chaque fois, les étudiants font l'expérience d'être quelqu'un d'autre, ce qui favorise le regard porté sur la prise de décision initiale.

- Pendant deux séances, ils étaient les membres du comité de sélection. Ils ont pu faire l'expérience de débats en groupes, en assemblée, de votes réussis et de responsabilité collective. Ils sont dans une obéissance totale aux institutions, ne discutent pas les procédures, sont souvent sous la loi du plus fort, celui qui argumente à mort, qui monopolise la parole.

- Après le choix, vient une première écriture. Ils sont répartis en quatre groupes. Un groupe écrit la chronique des événements, les chroniqueurs. Un autre joue aux journalistes. Le troisième écrit pour remercier d'avoir été choisi. Le dernier rédige une lettre pour repêcher un candidat (par personne). Ce changement de perspective va ébranler l'édifice de la prise de décision. Les récits des chroniqueurs sont contestés comme n'étant pas le reflet de ce que les membres du comité ont vécu!!! Des erreurs s'étaient glissées, même sur les noms des personnes sélectionnées, la manière de présenter les débats portait à revendication. Quant aux textes journalis-

tiques, ce fut la consternation parmi les membres du comité.

Commentaire d'un membre : « Le comité est un tout, là, on sent des conflits et des luttes intestines. Nous avons fonctionné par groupes (4) mais il me semble inadéquat d'en informer le public... Nous devons faire preuve d'unité. »

Excellente occasion pour aborder l'éthique des informations... Du coup, les membres du comité décident d'écrire leur témoignage personnel pour la postérité!!!

« Mes derniers mots iront pour nos six survivants. J'espère que vous saurez vivre en parfaite intelligence et que vous pourrez assumer au mieux votre rôle de mère et de père d'une toute nouvelle génération d'hommes. Vous êtes le dernier carré d'être humains mais aussi et surtout le premier maillon d'une nouvelle histoire de l'humanité. Faites en sorte qu'elle commence sur des bases harmonieuses et paisibles. »

« À dire vrai, je ne sais pas sur quels critères le gouvernement et l'OMS nous ont désignés, nous les 24 membres du CSS (comité de sélection des survivants), mais c'est avec fierté, éthique et humanité que nous avons désigné les six élus. »

D'autres écritures seront sollicitées, une écriture « **scientifique** » d'analyse des documents, une écriture « **de l'imaginaire** », intitulée *L'écriture de l'après et des recommencements*. Pour la première, il leur est demandé d'analyser les documents produits en tant qu'archives: un groupe issu du comité de sélection vérifie la validité des pièces à disposition et rédige s'il y a lieu des compléments au dossier; un groupe pluridisciplinaire composé de chercheurs des sciences humaines et sociales mandaté par le comité d'éthique analyse les conceptions qui ont présidé au choix des survivants; un troisième groupe se retrouve comme historiens de l'avenir qui tente de comprendre ce qui s'est passé au moment de la prise de décision. Pour la seconde, les étudiants sont invités à l'écriture de textes courts, selon quatre entrées: le jour où ils ne sont plus que six, six mois après, vingt ans après, à une date anniversaire de leur choix.

L'analyse et la prise de conscience

De ces écritures, des arrêts sur images qui permettent la distanciation. Que s'est-il passé? Comment avons-nous pris la décision? Comment me suis-je comporté tout au long de la prise de décision (investissement, désinvestissement, surinvestissement)? Quelles étaient les valeurs qui ont présidé à notre choix? Que pouvons-nous dire de la démarche de prise de décision? Ces arrêts sur images sont des moments-forts de l'expérience et mettent en actes **la nécessité de s'interroger sur ce qui s'est passé, sur les actions effectuées.**

La dimension d'information à ... déclenche cette nécessité qui n'est plus simplement le dernier gadget à la mode des sciences de l'éducation, cette ca-

pacité réflexive de bon ton. Ce qui domine, c'est la difficulté de NOMMER les valeurs, de les identifier clairement. Ce qui les trouble, c'est cette tension dans la prise de décision entre les valeurs individuelles et les valeurs pour la société. Il n'y a pas nécessairement coïncidence, mais plutôt des ruptures et chaque individu joue un fragile équilibre entre ses convictions intimes, idéales et l'impérieuse nécessité d'assurer un social. Si les valeurs qualifiées du « vivant », c'est-à-dire les traits qu'ils ont privilégiés chez les personnes désignées, traits centrés notoirement sur la chaîne de la reproduction physique (santé, possibilités procréatrices, passé psychologique, constitution des besoins primaires de manger, de ne pas mourir), sont massivement présentes, d'autres valeurs qu'ils ont appelées « humanités » (Jaccard étant passé par là) apparaissent, (accent sur la diversité des langues, sur les relations harmonieuses possibles entre les personnes choisies) mais elles apparaissent surtout dans leur refus (des extrémistes, de l'homosexualité, des malformations). Le choc est rude d'avoir d'abord choisi les femmes sur le critère reproduction (moins de trente ans) et ensuite (et pas toujours selon les groupes) sur leur contribution à l'économie de la nouvelle société. Pour les hommes, c'est l'inverse. Dur lorsqu'on s'engage dans un métier à plus de quatre-vingt dix pour cent féminin... Dur de s'apercevoir que même les valeurs personnelles sont contextualisées, sont historicisées et que chacun d'entre nous est pris dans les valeurs de son temps. Je choisis aussi dans une perspective idéalisante et cet idéal correspond aux valeurs véhiculées par la société, jeunesse, beauté, force, maîtrise etc. Cette prise de conscience s'effectue plus particulièrement lorsque les groupes analysent les lettres de repêchage et de remerciement...

Extraits.

« Nous faisons, à notre sens, une grave erreur en laissant de côté G. Cordwainer sous prétexte de son homosexualité. Nous ne devons pas nous arrêter à un détail aussi insignifiant. Nous avons déjà deux hommes sur lesquels nous pouvons compter pour ce qui est de la reproduction. De plus rien nous dit que G. ne puisse, au nom de la survie de notre peuple, ne faire d'enfants. Nous ne lui demandons pas d'avoir du plaisir mais du bon sens. »

« Pour Baboula Bienaimé, 2 ans 9 mois. Un peu de douceur dans ce nouveau monde. Motivation pour les femmes de s'en occuper (bon psychologique). Pourra être le grand frère des nouveaux enfants. Peut aider le groupe à ne pas s'entretuer. A un joli prénom. Peut apprendre toutes les langues des différentes personnes. »

« Ce que je peux vous assurer c'est que je ferai de mon mieux pour que ma fille se développe normalement et soit apte aussi plus tard à perpétuer notre espèce. » K. Rénine, enceinte d'une fille au moment du choix et sélectionnée par tous les groupes.

« Laura n'a que treize ans et donc n'est qu'une adolescente. Elle a donc toute sa vie à faire, à construire. Laura ne laisse pas de famille derrière elle, du moins pas d'enfants, ni de mari, en étant sélectionnée. A cet égard, les risques de choc psychologiques sont certainement moindres. Elle devrait être beaucoup plus malléable que quiconque aurait une telle situation familiale et par conséquent s'adapter à une nouvelle vie en petite communauté. » I. 22 ans

De même, les analyses soulignent la nécessité d'une historicité et d'une contextualisation, la difficulté du changement de rôles, notamment dans sa dimension distanciation (les historiens de l'avenir n'arrivaient pas à détacher leur vécu de la sélection pour porter un regard critique sur les textes, ni à se poser des questions du type: y a-t-il eu prise de pouvoir par des groupes, des personnes) et implication (être un nouveau personnage qui porte un autre regard sur la situation).

« Comité pluridisciplinaire, les philosophes.

Les six personnes sélectionnées reflètent notre choix.

... Par ailleurs les individus choisis représentent l'espoir du passé, la continuité actuelle mais sont en même temps des éléments faisant partie intégrante de la naissance d'une nouvelle société »

Quant aux écritures de l'imaginaire, elles cristallisent les conceptions inconscientes sur la mort, le deuil, la communauté, la procréation, l'enfant, le couple, les croyances dans le progrès, l'avenir... ce qui permet à chaque étudiant de se situer et de questionner son mode d'existence au monde.

« Aurélia Ghundar. Station de survie « civilisation hopes »

27 juillet 2002. 08h22 heure de Paris

Je me suis levée tôt ce matin et je me suis rendue directement au laboratoire pour assister au retour des sondes chimiques. Une sur les quarante trois était rentrée. Elle nous annonçait que l'air était respirable. Je n'osais y croire de peur d'être déçue par les autres. Sortir enfin!

Cela fait trois ans que je suis dans ce bunker scientifique-technologique entourée de mes compagnons de survie et des douze robots qui se trouvent à notre service et qui assurent la maintenance. Sortir est plus que mon rêve et mon désir le plus cher, c'est devenu mon obsession. Aujourd'hui, je regrette amèrement de survivre: la compagnie des autres ne m'apporte que des peines et je n'ai plus envie de les voir, pourtant chaque soir nous devons passer ces quelques minutes ensemble pour manger et « faire le briefing » la belle affaire! Se répéter sans relâche les mêmes consignes de sécurité, énoncer les noms des morts de la journée. Heureusement (je deviens de plus en plus cynique), des noms, il n'y en a plus depuis trois jours... »

« Je commence en avoir marre du silence : silence relatif car les animaux, surtout les oiseaux sont toujours vivants. C'est le bruit de la civilisation qui

me manque. La nature commence à envahir les villes, nous ne savons plus quoi faire des meutes de chiens errants. » 24 août 2000. écrit anonyme.

« Je pense que la plupart d'entre nous résisteront, mais je m'inquiète pour Alomar Enrique. Elle semble extrêmement fragile : le fait de ne plus revoir les siens l'anéantit totalement. Nous avons décidé (Gordon, Eki et moi-même) de la surveiller de près. » Jérôme Jardinier, 28 avril 1999. »

« Année 2019

Je me présente, j'ai 17 ans, je me prénomme Géraldine Rénine. J'ai gardé le nom de maman car mes parents ne sont pas mariés. J'aime la littérature et l'écriture. L'histoire aussi. ...

Mes parents forment un couple fragile, ils ne parviennent à s'entendre que du point de vue du travail. Ils ne s'aiment pas. Tous deux ont eu recours à l'insémination artificielle, pour que nous puissions naître. »

Mon propos n'est pas de mettre en évidence, les valeurs des étudiants mais de montrer que l'expérience d'un faire et la prise de conscience de ce qui nous anime est possible dans le cadre contraint d'un séminaire institutionnel. Qu'il est possible d'expérimenter une pratique de prise de décision. Qu'il est possible, à partir de cette expérience-là, même fictionnelle (la situation, pas la décision), de revenir sur les temps d'expérience dans d'autres réalités. Et de mieux les comprendre. Certes la situation de jeu ne se suffit pas à elle-même. C'est dans l'intrication entre les rôles, l'écriture, l'analyse que peuvent s'élaborer des compétences de lucidité et une compréhension de l'intérieur des mécanismes d'une prise de décision. Ce faire-là peut-il porter le nom d'expérience? Et pour qui?

Agenda 1999-2000

Séminaire 1 Vendredi 8 octobre 1999

Journée pédagogique Jeudi 2 décembre 1999

Séminaire 2 vendredi 3 décembre 1999

Séminaire 3 vendredi 21 janvier 2000

Journée pédagogique jeudi 23 mars 2000

Séminaire 4 vendredi 24 mars 2000

Journée pédagogique jeudi 18 mai 2000

Séminaire 5 vendredi 19 mai 2000

Séminaire de Saint Eble fin août 2000

Certification

Nous préparons la mise à jour de la liste des membres du GREX qui sont certifiés par l'association, c'est-à-dire habilité à conduire des formations à l'entretien d'explicitation. Nous souhaitons vivement amplifier notre action d'information auprès des institutions et des stagiaires potentiels sur la garantie de reconnaissance de compétence que l'association assure, à un moment où de nombreuses personnes s'auto-proclament certifiées comme formateur en entretien d'explicitation sans être reconnu par l'association. Nous ne souhaitons pas prendre la voie juridique pour défendre cette reconnaissance, mais plutôt assurer l'information sur qui est effectivement reconnu.

Cette certification est l'aboutissement d'un cursus de formation qui comporte des étapes contrôlées et cautionnées par l'un des membres seniors du GREX.

1/ Formation de base lors d'un stage de formation à l'entretien d'explicitation.

2/ Mise en œuvre effective dans sa pratique professionnelle

2 bis/ Réalisation, enregistrement, présentation au séminaire du GREX de deux entretiens : l'un illustrant sa pratique professionnelle, l'autre portant sur un exercice imposé : l'apprentissage de la grille de chiffre.

3/ Participation à un stage comme assistant d'un membre seniors de l'association. Suivi d'un debriefing sur le degré de préparation aux différentes tâches d'animation sur les différentes facettes de la formation. Cette étape de formation doit rester dans notre esprit comme une forme de compagnonnage, aussi elle est gratuite.

4/ Autorisation morale accordée après un bilan pour autoriser une première animation ou co-animation qui devra être suivie par une analyse de pratique.

Plusieurs d'entre vous sont encalminés dans une étape intermédiaire.

Secouez-vous pour remplir les conditions pour apparaître dans la liste complète qui sera diffusée sur le site et dans le journal Expliciter au mois de septembre.

2 (Re) connaître sa subjectivité

Ce qui est familier n'est pas pour autant connu :

Ma propre subjectivité m'est largement transparente, autrement dit je ne la connais que de manière superficielle (connaître dans le sens fort d'en avoir une conscience réfléchie et de pouvoir la décrire).

Conséquence 1- pour connaître ma subjectivité il faut d'abord que je l'amène à la conscience, sinon elle reste une conscience pré réfléchie.

Conséquence 2- quand j'essaie de connaître ma subjectivité je ne sais reconnaître d'abord que les éléments les plus immédiats, les plus évidents, et ensuite le vide. Pour dépasser ce non remplissement initial, il faut mettre en oeuvre une activité réfléchissante (différente de l'activité réfléchie).

Conséquence 3- pour connaître ma subjectivité j'ai besoin de prendre du temps pour le faire, car cela n'est pas automatique, et j'ai besoin de me rapporter à mon propre vécu avec l'aide d'une médiation experte (entretien, analyse de pratique, description de son expérience par écrit, expression libre).

1 Définir la subjectivité

1/ en compréhension : la subjectivité n'est pas pas un point de vue déformé par opposition à un point de vue "objectif", c'est le point de vue propre au sujet, tel que les choses lui apparaissent (phénoménologie), directement un point de vue en première personne et indirectement en seconde personne par ses effets.

2/ en extension : quels sont les objets de la subjectivité ? De quoi est-elle faite ? le contenu de la représentation et sa texture sensorielle, l'émotion, les actes mentaux, les motivations, les besoins, les croyances, les structures identitaires, ...

3 Prendre en compte la subjectivité d'un autre

1/ Dimension éthique, déontologique et contractuelle de la relation.

2/ Partir du postulat que je ne peux prendre en compte la subjectivité de l'autre que si j'ai reconnu la mienne, le travail de reconnaître ma subjectivité me prépare à prendre en compte l'autre, autrement dit je suis la clef dans l'accès à l'autre.

3/ Je suis aussi l'obstacle principal, ignorant de lui-même, exemples :

- je veux écouter l'autre et c'est moi qui parle, ou bien je le juge, je le conseille sans l'entendre, je le compare à ma propre expérience,

- je veux m'occuper de lui, mais je ne supporte pas de ne pas rester celui qui détient la connaissance et le pouvoir, je ne sais plus quelle est mon identité professionnelle si je m'occupe de l'autre.

- je veux le prendre en compte mais je découvre qu'il est différent de moi, et j'ai des réactions de rejet, je ne supporte pas cette altérité, je vis la différence comme l'annihilation de mon monde.

4/ Comment accueillir, travailler, avec une expérience que je n'ai pas ? Et même que je ne pourrais jamais avoir !

4 Viser à former, transformer, aider, faire changer l'autre dans sa subjectivité

1- Les bons sentiments ne génèrent pas les actes les plus pertinents et les plus appropriés, **de nombreuses actions d'aide au changement sont indirectes, contre-intuitives.**

2 - Loi générale de l'action indirecte : une fois déterminé le but, identifier le processus qui y conduit de façon "naturelle", immanente, puis agir en créant les conditions qui peuvent mettre en oeuvre ce processus qui génère le résultat recherché, par exemple :

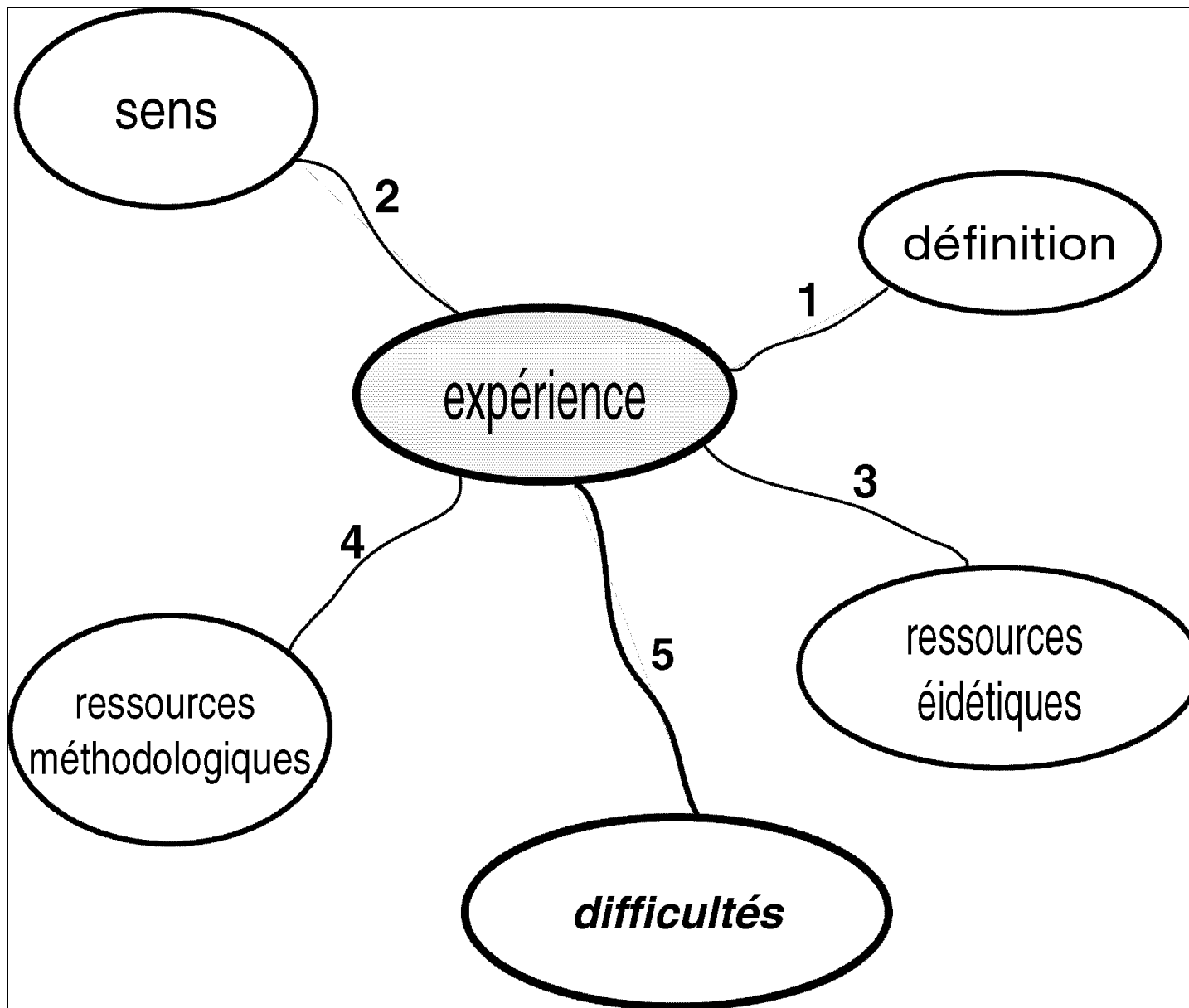
- au lieu de dire "Essaie de te rappeler", proposer plutôt "Qu'est-ce qui te revient ?" ou bien "Comment est-ce dans ta tête ?" qui ne cherche pas à imposer le rappel, mais crée le mouvement intérieur de rappel sans imposer ni préjuger du résultat.

- au lieu de demander directement des explications : "Pourquoi as-tu fais cela ?" Proposer : "Par quoi as-tu commencé ?" Question qui génère de la description et qui va donner, apporter indirectement des éléments d'élucidation et d'explication.

- au lieu d'une injonction directe qui n'oriente pas précisément l'attention comme : "Observe la trajectoire de la balle", proposer de diriger l'attention sur un détail identifiable qui ne peut être pris en compte qu'en étant attentif à la balle : Est-ce que l'on voyait le logo sur la balle ?" Au lieu de l'injonction directe, formuler une proposition qui crée la réponse recherchée.

- au lieu de suggérer directement "détends-toi", proposer de compter les respirations, ce qui dirige l'attention vers la respiration qui, dans presque tous les cas, engendre une détente (sans cela je ne peux sentir ma respiration).

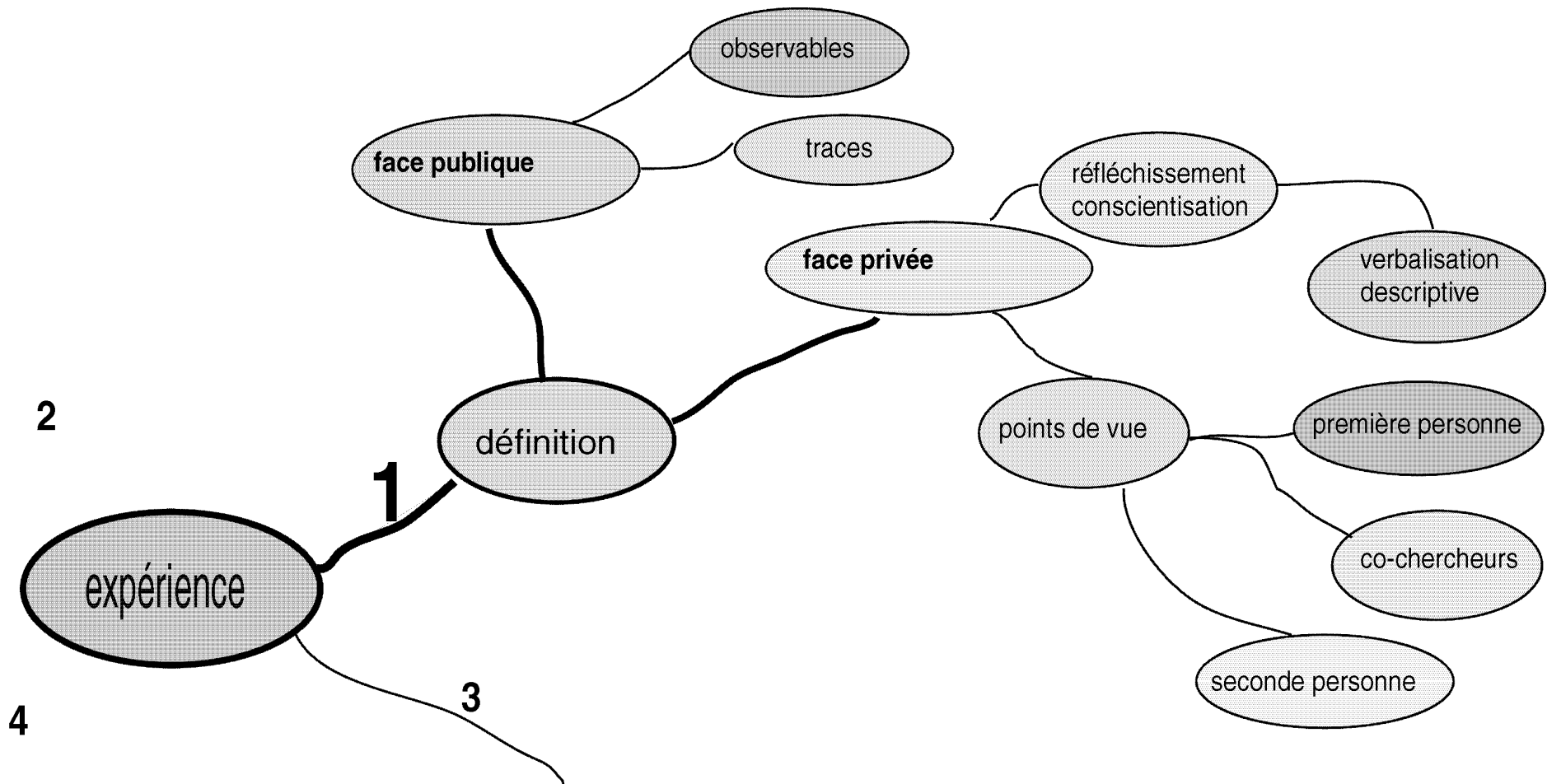
3- Se dégager des bonnes intentions pour **découvrir la pertinence de ses critères internes, de ses sentiments intellectuels** vers lesquels on peut apprendre à tourner son attention, s'exercer à s'écouter soi-même, mais pas de manière naïve.

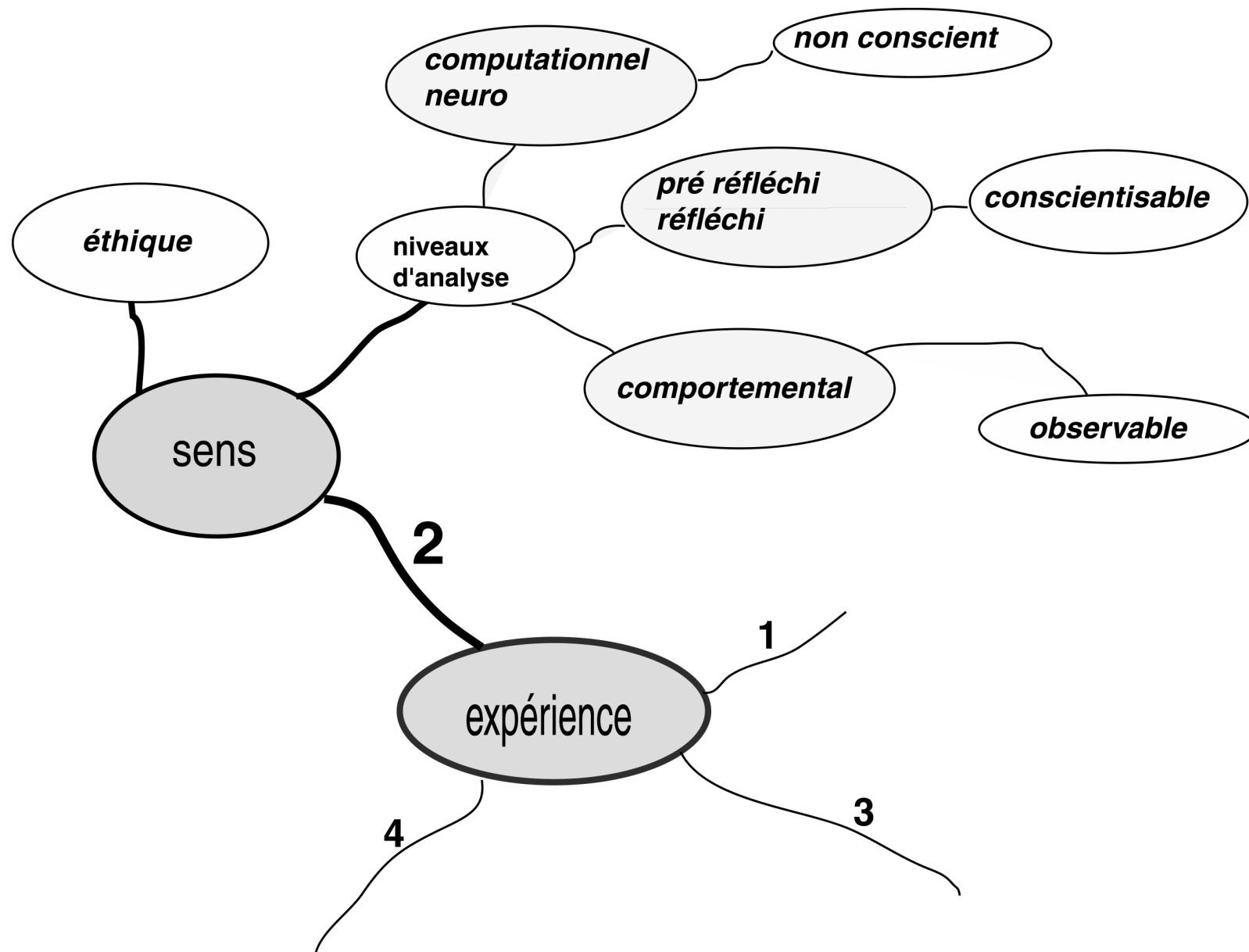


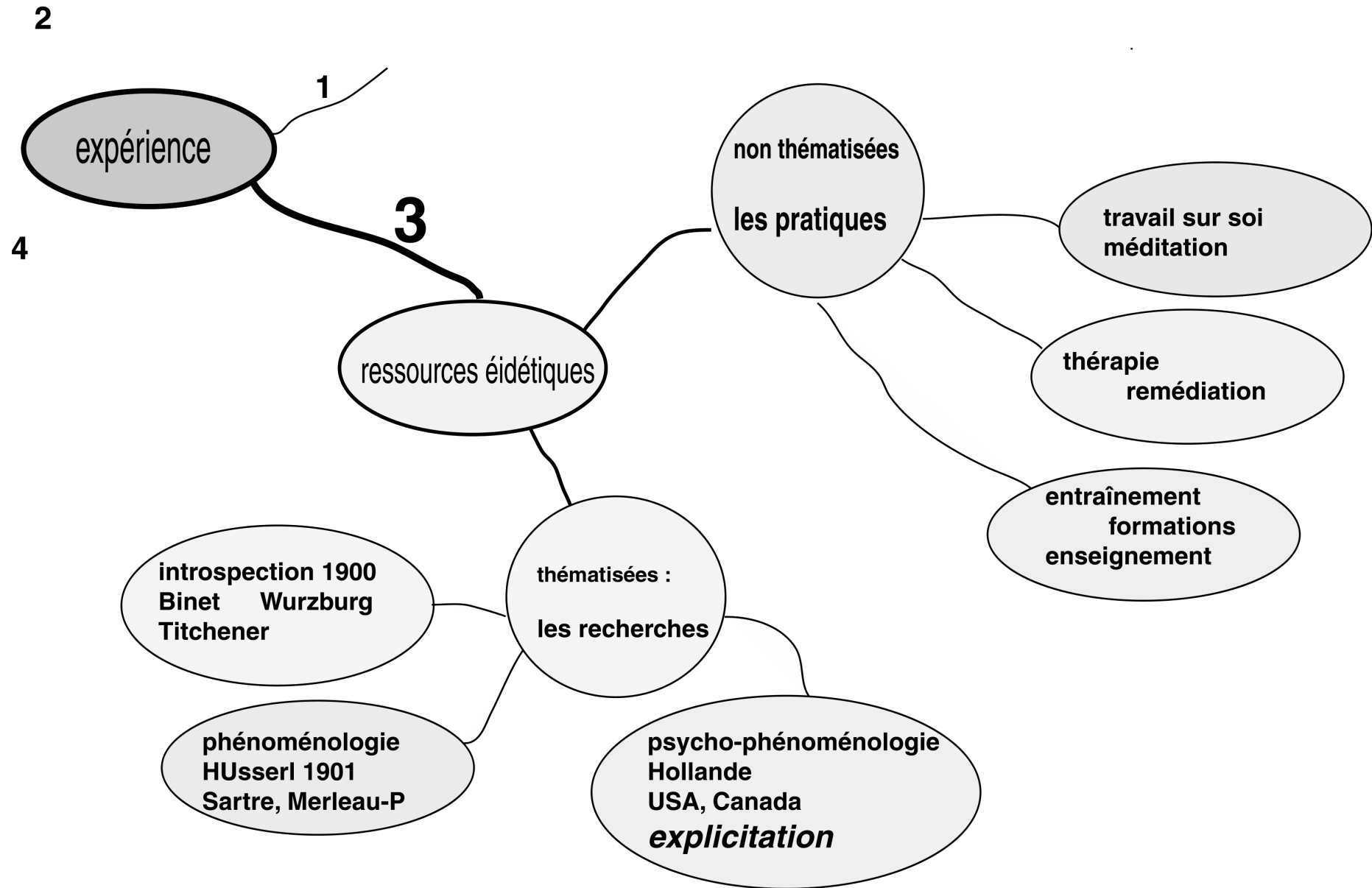
Transparents utilisés pour la conférence faite à Jussieu le 8 janvier 1999 dans le cadre du séminaire national des chercheurs en didactique des mathématiques.

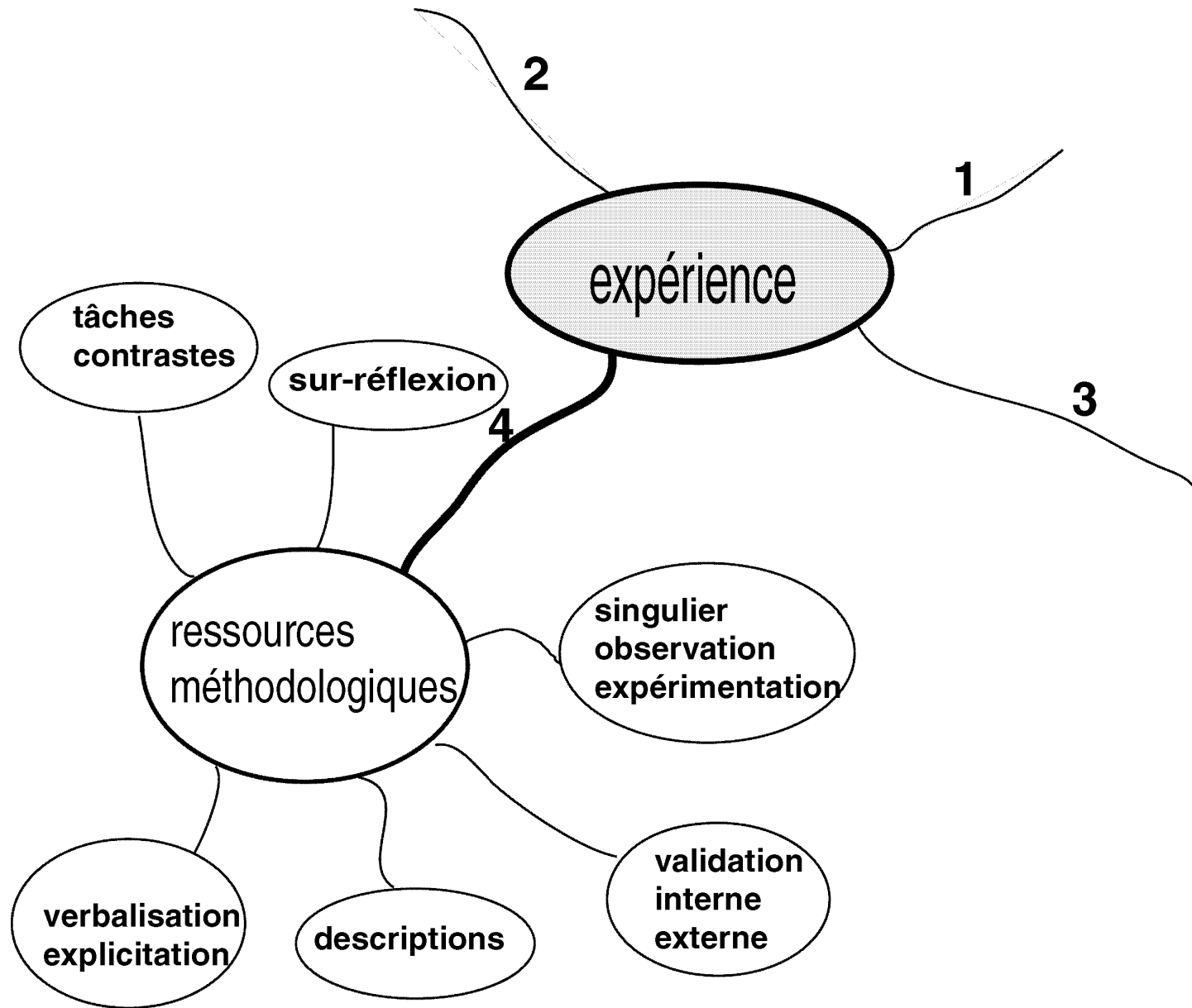
Intérêts et difficultés de la prise en compte de l'expérience subjective

Pierre Vermersch









Pour un perfectionnement de la pratique d'aide à l'explicitation, dans le cadre du GREX, demande lancée par Guy Giroud et Jean-Paul Bénétière.

- Ce perfectionnement pourrait intéresser des personnes qui ont suivi la formation il y a quelques années, qui utilisent cette technique et qui ne peuvent se rendre régulièrement aux séminaires du GREX.
- Il se ferait à travers des séances régulières permettant d'échanger sur les pratiques d'entretien, de refaire des exercices et d'explorer d'autres dimensions non intégrées dans la formation initiale.
- On pourrait envisager 3 séances d'une journée par an, à Lyon, conduites par un ou plusieurs animateurs confirmés du GREX. La première réunion pourrait avoir lieu en septembre 1999.

Qu'en pensez-vous ?

Si cette proposition vous intéresse, prière de faire parvenir votre réponse avant le 15 juin à Guy Giroud

par fax : 04 78 22 75 28

ou par courrier électronique : guy.giroud@lyon.iufm.fr

nom, prénom :

intéressé, serait à priori favorable à séances dans l'année

avec pour objectif principal de

Pour la 1^{ère} réunion fin septembre, jours possibles :

Jours exclus :

Participation financière possible : OUI / NON

Adresse :

Tél :

fax :

E-mail :

Armelle BALAS présente l'EDE à l'espace formateurs de Lyon

(5 rue Sala, Lyon 2^{ème}) en une journée chaque fois, mais, vu le nombre d'inscrits, deux journées sont organisées : mardi 4 mai et jeudi 10 juin (de 9 h 30 à 17 h 30).

De plus, elle propose une formation "les techniques d'explicitation au service des métiers socioculturels" en cinq jours (3+2) toujours à l'espace formateurs les 5-6-7 juillet et les 30 septembre et 1^{er} octobre.

Pour tous renseignements appeler sur son portable au 06 10 69 68 43.

Sommaire du n° 30

1-8 Approche du singulier . Pierre Vermersch
8 - Programme du séminaire de Saint Eble 1999.
9-14 Retour sur le protocole de Sybille publié en janvier 99 (n°28) et présenté en mars par Catherine Le Hir.
15-23 Entretien avec Serge : la méditation. Par Sylvie Gardrat
23 Inscrivez vous au séminaire de Saint Eble août 99.
Agenda 1999-2000 !
24 à 28 Quand l'expérientiel se glisse au cœur des séminaires par Mireille Snoeckx.
28 La mise à jour de la liste des personnes certifiées par l'association GREX pour conduire des stages de formation à l'entretien d'explicitation.
29 Prendre en compte la subjectivité de l'apprenant . Schéma d'une conférence à Louvain la neuve.
30 à 35 Intérêts et difficultés de la prise en compte de l'expérience subjective. Schéma d'une conférence.

Programme du séminaire

Collège des Irlandais

5 rue des Irlandais

75005 Paris 01 45 35 59 79

Vendredi 5 juin 1999 de 10 h à 17 h 30

- 1 - échanges sur le contenu de ce numéro.
- 2- Présentation du protocole de Serge par Sylvie Gardrat (cf dans ce numéro p).
- 3 - L'expérience au cœur des séminaires (suite) par Mireille Snoeckx
- 4 - Essai d'explicitation d'un vécu émotionnel : intérêts et difficultés. Pierre Vermersch.
- 5 - programme des séminaires de l'année 1999-2000.