

Expliciter

Journal du Groupe de Recherche sur l'Explicitation n°45

Quelques études de cas sur l'articulation entre situation d'étude et développe- ments théoriques

Pierre Vermersch CNRS, GREX

Le but de ce texte est d'esquisser des éléments de réponse au thème proposé par les rencontres d'Act'ing sur les modes d'articulation entre théorie et choix des situations d'étude. Je vais pour cela prendre quelques exemples dans mes propres recherches et les lire suivant deux questions : Comment ai-je réfléchi au thème des situations privilégiées dans mes activités de recherche ? Comment ai-je abordé cette question tout au long du vagabondage intellectuel que constituent mes intérêts de recherches successifs ? Peut-être en conclusion pourrais-je dégager un fil conducteur de mes pratiques de recherche ?

L'influence initiale : de la psychologie expérimentale à sa critique

J'avais été formé principalement à la psychologie expérimentale, à Aix en Provence, et j'ai soutenu une maîtrise de psychologie expérimentale sur la mémoire (Rappel et reconnaissance de trigrammes avec codage familier et non familier en proportion variable). Ce que j'avais fait, ce que l'on m'avait enseigné, me paraissait rigoureux, soutenu par des convictions quasi religieuses sur la valeur de la méthode expérimentale et son avenir radieux, fortement empreint de « il faut » et « il ne faut pas » à la mesure des inquiétudes méthodologiques des enseignants d'alors, soucieux de se démarquer de la philosophie dont ils venaient pour certains, et plus orthodoxe que les plus orthodoxes (les plus orthodoxes de tous étant pour tout le monde à l'époque Paris V, l'institut de Psychologie alors dominé par Paul

Fraisse). Mais pour moi cette démarche manquait de sens, cela satisfaisait les valeurs de « bien faire » des choses techniquement difficiles, des analyses statistiques délicieusement complexes, mais cela manquait de sens pour moi et je sorti de cette démarche et de ce contexte géographique, je me suis bien juré de ne pas m'y faire reprendre, à faire des choses rigoureuses mais dénuées de sens (ce qui fait que finalement elles ne sont pas du tout rigoureuses, elles sont simplement rituellement conformes).

Le hasard me conduisit dans un laboratoire parisien de psychologie du travail. Et après la réalisation d'un contrat à vocation appliquée relatif à l'enseignement programmé des statistiques qui se transforma en étude des raisonnements statistiques, je fus amené à concevoir un projet de recherche pour poser ma candidature à un poste de chercheur au CNRS. Le thème qui me motivait et qui était d'ailleurs à la mode, était celui du fonctionnement de l'intelligence, plus spécifiquement sa mise en œuvre chez l'adulte. L'arrière fond théorique était essentiellement celui de la dimension comparative : pour comprendre le fonctionnement intellectuel de l'adulte blanc, cultivé, normal, il faut pouvoir examiner les propriétés de ses activités adaptatives, là où on peut apercevoir l'intelligence en action, en les comprenant sur le fond de ce qui différencie l'humain de l'animal, le sujet sain du sujet pathologique, le sujet d'une culture par rapport à d'autres cultures et enfin l'adulte par rapport aux étapes

de la construction de ce qu'il est devenu. De là deux grandes idées : la première issue des travaux de Janet, dans la lignée de Baillarger, Jackson cf. (Ey 1975; Janet 1932, 1973

1889, 1975

1926; Ombredane 1944; Ombredane 1951) selon laquelle il existait une pluralité de niveaux de fonctionnement, des plus primitifs d'acquisition les plus précoces, aux plus sophistiqués d'acquisition les plus tardives (phylogénétiquement et ontogénétiquement), les premières robustes, les secondes fragiles, les premières apparaissant à nu lors de la disparition des secondes sous l'effet de la fatigue ou de la maladie. Avec cette idée géniale de Jackson, chaque symptôme de dégradation peut être vue comme un déficit, dans son aspect négatif, et comme la manifestation propre, intrinsèque d'un niveau régulé et caché jusqu'alors par les acquisitions tardives. Donc chaque déficit, chaque erreur, chaque écart peut être vu par différence à ce qui est attendu, ce qui le caractérise de façon privative, et comme manifestation d'une logique intrinsèque ce qui le caractérise de façon positive. Restait à trouver la clef de déchiffrement de cette logique intrinsèque, et là, la psychologie génétique donnaient des clefs a priori. Puisqu'on avait la description de chacun des niveaux de construction de l'intelligence, et on pouvait repérer chez l'adulte les régressions temporaires à des registres de fonctionnement (Vermersch 1976b), (Vermersch 1979) qui la plupart du temps étaient masqués sous le contrôle de niveaux plus élaborés.

L'apprentissage du réglage de l'oscilloscope : de la théorie opératoire de l'intelligence à l'étude des difficultés intellectuelles de l'adulte en formation.

Mon projet de recherche était donc ciblé sur un domaine d'étude : l'intelligence de l'adulte, nourrit par un cadre théorique de principe, restait à lui donner une dimension empirique permettant de faire avancer plus précisément la connaissance des propriétés fonctionnelles de l'intelligence adulte telle qu'elle fonctionnait réellement (l'époque était à la pensée naturelle, avec le soupçon que tout ce qui avait été dit sur l'intelligence était trop loin de la réalité des conduites effectivement mises en œuvre par n'importe quel adulte). La mode était à l'étude de résolution de problème, avec une vraie bro-

cante de situations diverses dont le chapitre de Oléron dans le traité de Psychologie expérimentale (Fraisie & Piaget 1963) témoignait en précisant qu'il n'avait pu trouver un principe organisateur de la présentation des études ! Mais précisément, mon exigence était de ne pas étudier une situation qui ne soit inscrite dans la vie du sujet. Je me refusais à convoquer des étudiants de psychologie pour leur faire passer des problèmes dont ils n'avaient rien à faire sinon gagner un bon d'achat d'un livre comme rétribution. Tout ce que j'avais aperçu jusqu'alors me montrait que placer une personne dans une situation qu'elle n'a pas choisie, qu'elle n'a pas investie de son propre intérêt, plaçait l'expérimentateur dans un risque de malentendu grave en ce qui concerne l'interprétation de la conduite observée.

Mais alors, où trouver une situation qui fasse problème à la personne, sans que cela soit artificiel ? Où sont les problèmes que l'on rencontre dans sa propre vie, mais de façon suffisamment prévisible pour que le psychologue soit présent en observer la solution ?

C'est ce qui a motivé mon choix d'étudier l'intelligence dans le cadre d'une situation de formation professionnelle, là où je savais, pour y avoir été confronté en neurophysiologie, que l'apprentissage de l'utilisation de l'oscilloscope cathodique pose des problèmes à tout le monde. Mais ces problèmes rentrent dans une logique de vie, dans laquelle de jeunes adultes rencontrent ces difficultés parce qu'ils veulent obtenir une qualification, et le problème de compréhension, d'apprentissage et là que le psychologue soit présent ou non. C'est de toute manière le problème des adultes en formation, il existe et se présente à eux quoi qu'il arrive. Là il y avait selon moi plus de garanties de validité écologique. Certains me disaient que la situation était trop complexe et donc selon les critères de la méthode expérimentale dénuée du contrôle, et je leur répondais qu'il valait mieux une situation complexe mais stable pour l'individu, dans le sens qu'elle a pour lui, qu'une situation pseudo simple, dans laquelle on n'a aucune idée de ce qu'elle représente pour celui qui y est confronté (sauf à faire uniquement la psychologie des sujets d'expérience). Quand le rapport à la situation est stable on peut toujours prendre le temps d'approfondir avant l'observation ou après, le sens qu'il a pour chaque personne, pour chaque stagiaire. Ce que je conservais comme exigence de comparaison pour le futur c'était un cadrage similaire

pour chaque personne. C'est-à-dire que chaque personne observée, l'était dans sa salle de formation, sur une paillasse située au fond de la salle, devant un oscilloscope déréglé (comme il l'était dans la formation) et je leur demandais simplement de le régler pour obtenir une trace visible et utilisable. Cela avec des stagiaires différents à trois moments de la formation initiale qui se déroulait sur une journée environ, dont quatre heures au labo. Je détachais donc de son environnement une tâche qu'ils avaient normalement à faire en préalable à toute utilisation de l'oscilloscope comme instrument de mesure. Tâche qui se présentait à eux comme situation problématique dans le sens où ils n'avaient que des réponses partielles et que la réponse finale était à élaborer. Il ne s'agissait donc pas complètement d'une situation invoquée, mais d'une situation problématique provoquée tout en cherchant à faire en sorte qu'elle appartienne effectivement aux tâches que chaque stagiaire devait apprendre à accomplir.

Enfin, dans ma révolte d'alors contre les pratiques expérimentales, je voulais inventer de nouveaux observables, je voulais enrichir, affiner, détailler, des indicateurs me permettant de suivre plus finement le déroulement temporel de l'activité intellectuelle. Cette motivation restera une constante de ma démarche et continue à avoir valeur d'actualité. Je voulais aussi conserver leur valeur expressive¹ aux observables. A cette époque on cherchait beaucoup à mettre les situations de résolutions de problème sur ordinateur, de façons à ce que chaque mouvement (par exemple dans la tour de Hanoi) se traduise par un appui de touche, dont on avait l'ordre, la durée. Mais ce prétendu progrès consistait à faire définitivement disparaître ou presque la trace des hésitations, des gestes esquissés, des efforts pour produire un résultat mécaniquement impossible etc. Ce que l'on gagnait en facilité de portabilité de la manip et de commodité d'enregistrement des

¹ Si l'on prend un exemple musical on comprendra aisément le pouvoir informatif modulateur de l'expression, un appui de touche sur un orgue ou un clavecin produit un son non expressif parce que l'on ne peut pas en nuancer les dimensions de vitesse, d'intensité de l'attaque, le clavier a un effet binaire, alors que le piano qui est une percussion restitue ces nuances, cependant il est limité par le fait que chaque touche ne délivre qu'une hauteur sonore alors que le violon par exemple est encore plus riche d'expression dans le sens où il permet de jouer les notes intermédiaires etc.

données on le perdait par l'absence des données expressives qui modulent les réponses et permettent de saisir l'expression de beaucoup plus de choses que ce que la personne croit en dire ou en manifester par ses actes observables. De ce fait j'ai choisi d'enregistrer en vidéo mes observations provoquées de manière à me donner le maximum de liberté pour découvrir après coup ce que contenait mes enregistrements. Du coup la vidéo devenait capitale, puisqu'elle conditionnait la possibilité même d'inventer de nouveaux observables. Inventer est ici pris dans le sens de l'invention d'un trésor par celui qui le découvre. Je faisais le pari solitaire (personne ne faisait cela à l'époque) de découvrir dans les manifestations des stagiaires des choses que je ne savais pas encore comme pouvant exister ou avoir du sens. Je n'ai pas complètement pris conscience à l'époque que j'avais choisi une situation en or pour cela. Plus tard j'y suis revenu à mainte reprise sur le thème des traces et des observables et surtout de l'amplification des traces. En effet cette situation d'étude, le réglage de l'oscilloscope observé à trois moments successifs de l'apprentissage initial, avait l'avantage que chaque élément du raisonnement ou de son absence, chaque connaissance mobilisée ou non, se traduisait par un geste se rapportant à un bouton de l'appareil, puisque toute l'activité était organisée vers ces boutons de réglages traducteurs physiques des propriétés de l'appareil. J'allais donc pouvoir suivre le détail du raisonnement de chaque formé à partir des observables qu'il manifestait involontairement (la personne agit sur l'appareil et ce faisant elle ne produit rien qui vise le psychologue en tant qu'observateur, contrairement à celui qui verbalise et qui produit une activité pour l'autre en plus ou après celle qu'il déployé).

Selon mes critères, cette situation d'étude était donc privilégiée à plusieurs titres: d'une part j'étudiais bien mon objet d'intérêt en tant que psychologue puisqu'il y avait problème et nécessité de déployer des ressources adaptative, on pouvait donc voir le fonctionnement de l'intelligence à l'œuvre, d'autre part je le faisais en m'assurant une validité écologique, enfin elle me fournissait des traces et des observables nombreux et expressifs de beaucoup d'étapes du raisonnement et des connaissances par son déploiement spatial et la nécessité de manipuler.

Dans le même temps cet objet d'étude m'introduisait de manière involontaire dans le monde de l'application dans le domaine de la

formation d'adulte, dans celui de l'éducation nationale et dans le thème très porteur de l'analyse des erreurs dans les situations de formation. Alors que le thème de la formation comme celui de l'apprentissage ne m'a jamais intéressé, mais je vois bien en quoi ce que j'ai toujours fait s'est révélé intéressant pour les formateurs et les enseignants avec qui ensuite j'ai beaucoup travaillé. Finalement, j'étudiai l'apprentissage comme situation adaptative neuve, j'étudiai l'intelligence au travers de l'apprentissage. Mais ce travail déboucha aussi sur l'élaboration d'une théorie des « registres de fonctionnement cognitifs chez l'adulte (Vermersch 1976a; Vermersch 1976c, 1979) qui reçut un bon accueil, alimenta nombre d'autres recherches et dont les fondements n'ont pas été ébranlé et restent d'actualité. J'y suis peu revenu tout simplement parce que je n'ai pas eu l'occasion d'explorer des conduites adaptatives se construisant et se modifiant dans le temps comme c'est le cas dans un apprentissage et les effets du déséquilibre transitoire que l'on peut constater. C'est une illustration du fait qu'une situation d'étude est à la fois adaptée à la recherche et limitante dans le pouvoir de généralisation des théories qui sont construites sous l'inspiration de cette situation. Ma théorie est utile et intéressante dans les situations de micro genèse ou de régression. Les effets du cadre théorique construit ont été importants et durable, bien plus que le thème de l'oscilloscope. Mais le thème de la formation qui était attaché à celui de l'appareil et à l'institution qui avait été le lieu d'accueil (AFPA) m'a accompagné depuis comme une identité complémentaire.

Ce premier exemple est donc négativement l'illustration d'un rejet de pratiques auxquelles j'ai été exposé dans mes années de formation. Intrinsèquement, il est l'illustration d'un paradigme que j'ai souvent exploité, basé sur la recherche d'une situation écologique pertinente à mes intérêts, sur le souci constant d'aller toujours plus loin dans les sources de nouvelles informations, plus détaillées, plus précises, et plus tard non seulement inobservables supposant la verbalisation pour être révélées, mais de plus non réflexivement conscientes (quoique conscientisables en y mettant la manière). Il est aussi pour moi l'illustration d'une croyance qui me fait penser que lorsqu'on étudie une situation qui a du sens il y a toujours engendrement de retombées d'application à la fois par le cadre théorique que l'on a pu élaborée pour la rendre intelligible et les retombées d'une des-

cription du monde qui n'avait pas été réalisée jusqu'à présent.

Je reviendrai plus loin sur un autre exemple du même type, mais auparavant j'aimerai présenter un cas de figure un peu différent des rapports entre théories et situation d'étude.

Atomisation de l'action, lecture-partition et tarte aux pommes

Dans les années soixante-dix je suis connu dans le monde de la formation professionnelle, et je suis approché par une association du Nord, basée à Lille et animée par un sociologue professionnel en poste à l'université. Il souhaite former les formateurs de l'association, et le faire « par la recherche » (Vermersch *et al.* 1982). Dans son domaine ce sociologue conduisait une grande enquête sociologique sur les parcours de formateurs associatifs, il le faisait avec un certain nombre d'éducateurs et formateurs, et il souhaitait que la même chose se fit dans le domaine de la psychologie, si cela était concevable. J'accepte le challenge, et avec une dizaine de formateurs je montai deux observations systématiques² qui avaient du sens pour le public jeunes de bas niveau en difficultés. Nous cherchions à imaginer deux situations qui fassent sens pour les jeunes dans le cadre des stages d'insertion des 16-18 ans.

La première qui se dégaga fut celle du repérage sur un plan (Vermersch & Deledicque 1982), qui est un élément minimal accompagnant la capacité de réinsertion : utiliser un plan de ville pour aller à l'ANPE, pour répon-

² Une observation peut être soit provoquée comme c'est le cas ici, soit invoquée. La notion de « systématique » signifie que l'on va observer plusieurs personnes en essayant de créer des conditions similaires pour pouvoir comparer les conduites mises en œuvre. Enfin la notion d'observation renvoie au fait qu'elle est déterminée par des questions auxquelles on cherche à répondre : que font-ils, comment font-ils, que savent-ils, etc. et non pas à des hypothèses comme dans la démarche expérimentale. Le fait de formuler des questions ouvre complètement à la légitimité de l'analyse a posteriori qui a pour vocation d'établir la description d'une réalité donnée, elle ouvre encore à des multitudes de questions méthodologiques de base : est-ce que ma situation va apporter des observables et/ou des traces suffisamment riches ? Ce qui m'intéresse dans cette situation, ce qui fait que je la choisis, sera-t-il présent ? etc. Dans de nombreux cas, nous avons été conduit à modifier un peu la situation originale pour créer ou amplifier les traces et les observables : (Vermersch 1978; Vermersch 1984, 1988; Vermersch 1989).

dre à une petite annonce en allant dans une entreprise. Les difficultés du travail d'observation et d'enregistrement dans la rue, nous conduisirent à imaginer plutôt une situation de repérage avec un plan dans un immeuble administratif. Je n'irai pas plus loin dans les détails de cette étude, mais vous voyez la logique de réflexion de détermination d'une situation d'observation provoquée.

La seconde situation correspondit à des activités de cuisine que l'on proposait déjà aux jeunes en stage, dans l'espoir qu'il sache se débrouiller à minima dans une cuisine, qu'ils soient capables de se nourrir par eux-mêmes. Chaque activité de ce type débouchait sur une consommation sur place à l'heure du repas. Nous choisîmes d'étudier la réalisation d'une tarte aux pommes à partir d'une recette (Vermersch & Noel 1982). Pour rendre les observables plus distincts, en particulier pour la caméra vidéo, nous plaçâmes les deux parties de la recette (d'un côté les opérations dans l'ordre temporel, de l'autre la liste et la quantité des ingrédients) sur des affiches verticales assez grandes pour être lues facilement de loin. L'avantage, pour nous était que chaque prise d'information soit amplifiée par les mouvements de la tête en direction de l'une ou l'autre affiche, et qu'ainsi on puisse distinguer à quelle hauteur ils lisaient (donc ce qu'ils lisaient). Je n'avais pas de pré-projet théorique, sinon tout ce que j'avais en tête en permanence en tant que chercheur. Je veux dire que le choix de la situation était simplement déterminé par le sens, la faisabilité, en particulier la possibilité d'avoir des informations détaillées sur les étapes de l'activité, sur les prises d'informations. Le but était d'abord pédagogique, former des formateurs par la recherche, on pourrait dire que c'était un grand TP de plusieurs mois, et avec la rédaction du rapport final, de plusieurs années.

Mais voilà, dans cette fabrication de la tarte aux pommes, réalisée avec dix jeunes stagiaires, nous découvrîmes un résultat étonnant. Pour chaque information ou partie d'information le jeune la lit à dix ou vingt reprises pendant son exécution. J'avais appelé cela « l'atomisation de l'action » (Vermersch 1985), pour indiquer que l'information permettant de réaliser la tarte était lue, relu, par tout petits bouts, par exemple une instruction aussi simple que « mettre 200 grammes de farine dans le saladier » était relue des dizaines de fois, idem pour les suivantes, idem pour les différentes observations ! Qu'est-ce que c'était

ce phénomène ? Comment comprendre cela ? En même temps, cela correspondait assez bien à des expériences personnelles des uns et des autres, c'est vrai que lorsqu'on lit une consigne, une notice de montage, une gamme d'usinage, une recette de cuisine, c'est un phénomène familier que de lire et de relire tout de suite après avoir lu, comme si rien ne « s'imprimait ».

Il y avait là la première observation qui m'a conduit au concept de *lecture-partition* (Vermersch 2001), de lecture qui a pour but non pas une compréhension, mais l'effectuation d'une action correspondant à ce qui est nommée dans le texte-pour-agir, de la même manière qu'une partition instrumentale de musique est là pour indiquer les notes qu'il faut réaliser par le clavier ou autre. C'est une lecture qui a la caractéristique de renvoyer toujours ailleurs qu'à elle-même, à la fois spatialement : je lis, puis je fais attention à ce que je fais ailleurs que là où je lis, et je lis pour faire autre chose que de lire. Il y a une interruption sans cesse renouvelée de l'activité de lecture, et il y a une reprise précise et constante de la lecture dans la suite. En fait on peut imaginer que c'est une lecture qui interrompt l'attention à ce qui est lu, pour la déplacer vers ce qui est fait, et mis à part les professionnels habitués à faire ce va et vient tout en gardant une forme de continuité comme lorsqu'on joue d'un instrument ou que l'on tape à la machine par exemple, cette interruption de l'attention empêche la personne d'entrer dans une activité de mémorisation à long terme.

Voilà donc une recherche, simplement réalisée en suivant des principes de bon sens, qui débouche sur une question empirique et théorique passionnante. Rétrospectivement, ce type de travail me convainc, des limites fortes de toutes les démarches philosophiques qui espèrent contenir toute la variété du monde dans quelques capacités réflexives surdéveloppées. La vérité, est que la diversité du monde nous surprend sans cesse au-delà de ce que nous nous croyons capables d'imaginer, et la seule manière d'aller à la rencontre de cette surprise féconde est de s'intéresser à des situations détaillées singulières.

« Théorie nouvelle cherche situation exemplaire » : texture sensorielle de la pensée et mémorisation des partitions chez les pianistes professionnels, l'étude du « se représenter ».

Au début des années 90, je travaillais sur l'idée de « pensée privée », sur la nécessité de prendre en compte de nouvelles propriétés des activités cognitives au delà de la simple séquence du contenu du raisonnement qui avait été engendré par les études de résolution de problèmes, en particulier il me paraissait évident que l'on avait complètement occulté la *texture sensorielle de la pensée*, le fait que chaque chose pensée, mémorisée, imaginée l'était via le médium d'une dimension quasi sensorielle³ (le quasi étant là pour rappeler qu'il ne s'agit pas d'une perception externe via les organes des sens, mais d'une aperception ou perception interne via la mobilisation des aires corticales sensorielles sans la mise en œuvre des organes sensoriels). De nombreuses pratiques pédagogiques, de nombreux outils d'aide au changement de type thérapeutique me montraient concrètement la réalité de cette dimension quasi sensorielle de la pensée et surtout ses effets fonctionnels à la fois limitant ou au contraire source d'expertise. Par exemple le fait de se représenter un mot à écrire en évoquant le signifiant intériorisé (le support quasi sensoriel du signe correspondant) sur le mode auditif est handicapant en français du fait du nombre de lettres doubles, de variations de lettres accentuées, de présence de lettres muettes. Alors que l'évocation de la forme visuelle du signifiant linguistique est particulièrement efficace.

J'étais donc en contact d'une part avec de nombreuses pratiques et praticiens qui mobilisaient les dimensions sensorielles des activités cognitives dans la plus totale absence de théorie, parce qu'entre autre il n'y avait aucune théorie actuelle (contrairement au début du 20ème siècle) qui prenait en compte ces aspects là. Et même, au motif qu'elles touchaient nécessairement à une information obtenue par introspection, étaient certainement non scienti-

fiques et donc nulles⁴. Mais d'autre part je commençais à vouloir théoriser la fonctionnalité positive ou négative de cette texture sensorielle et je voulais pouvoir le faire à partir d'une *situation écologique* (ayant du sens pour la personne observée et questionnée indépendamment de ma présence), d'une situation *suffisamment composée, segmentée et articulée* pour que cela ne soit pas trop difficile à décrire et à analyser. *Pas trop rapide, ni trop courte* pour avoir une certaine aisance dans la mise en évidence des étapes éventuelles de l'activité, *pas trop longue* pour ne pas avoir des données trop difficiles à recueillir et *facilement accessible* en terme géographique et d'autorisation requise.

C'est alors que m'est apparu comme évident le thème de la mémorisation des partitions chez les pianistes professionnels. C'était écologique dans la mesure où les pianistes qui passent des examens et des concours, qui jouent en concert sont obligés de le faire sans partition et donc par cœur. Que je sois là ou pas, ils apprennent à jouer leur partition par cœur. Ce qui fait l'objet de l'activité est un support discret (par opposition à continu, est discret ce qui est discontinu), dans le sens où il est composé de notations, qu'il se traduit par des gestes élémentaires distincts (les appuis de touche principalement), que cette activité est donc à la fois composée, analytique, bien articulée. Enfin, je pouvais m'attendre par les conversations que j'avais depuis de nombreuses années avec un groupe d'amis pianistes, professionnels ou en voie de professionnalisation, que précisément le fait de se rappeler par cœur une partition engageait presque toutes les formes de sensorialité, à la fois dans l'activité musicale et dans l'activité de remémoration : à la fois du son pour reconnaître la justesse des notes jouées (mélodiquement et harmoniquement), le nom des numéros de doigts⁵ ou le nom solfégique des notes (la, si, do), ou encore la désignation des accidents de parcours qui repèrent chaque moment de la partition (attention deuxième fois mi bémol, échanger le 5 par le 3, montée en arpèges brisés) ; des aspects visuels du lieu

³ Si je voulais traiter ce thème théorique pour lui-même, il faudrait que je reconstitue l'état des discussions complexes et abondantes sur le fait qu'il puisse exister ou non une pensée pure non imagée. Ceci est une autre histoire.

⁴ (Vermersch 1996; Vermersch 1998b; Vermersch 1998c)

⁵ Quand on joue d'un clavier par exemple on note le « doigté » c'est à dire quel doigt joue quelle note pour le fixer (c'est quelques fois très difficile à établir) et le mémoriser, chaque doigt de chaque main à donc par convention un numéro. Par exemple pour la main droite, on a pouce un, index deux etc.

sur le clavier où l'on joue telles notes, ou de la forme de la main dans tel passage, ou encore de la vision de la partition à différents degrés de détail; des aspects proprioceptif-kinesthésiques pour tout ce qui concerne les sensations posturales, les sensations de la position des bras, de la main, de la forme et de la force des doigts au moment du jeu où dans les transitions préparatoires etc. Des ressentis émotionnels qui accompagne tel ou tel passage, plaisir, peur. Mais aussi des connaissances et une activité cognitive complexe. La présence de toutes ces variantes de sensorialité me permettait d'espérer mettre en évidence le rôle fonctionnel essentiel de la texture sensoriel perçue et évoquée dans l'apprentissage du par cœur et bien sûr dans son rappel.

Je ne vais pas développer ici les résultats auxquels j'ai abouti. Cette situation était dans son principe idéale pour mon thème d'étude, mais il me semble que de bonne foi j'aurais pu tomber dans plusieurs erreurs. La première aurait été de demander à un pianiste d'apprendre un morceau de musique et de recueillir son par cœur via un clavier midi qui m'aurait donné tout de suite les erreurs. Mais voilà, en questionnant les pianistes sur leur emploi du temps j'ai découvert qu'ils passaient peu de temps à avoir une activité de mémorisation en tant que telle, sauf peut-être pour les morceaux contemporains dénués de structures évidentes. De fait, les pianistes passent tellement de temps à travailler les morceaux pour pouvoir les exécuter manuellement qu'ils les mémorisent par le seul fait de les jouer sans cesse, de faire des exercices sur les passages difficiles etc. Le travail de mémorisation se fait plutôt comme vérification que comme procédé d'apprentissage en tant que tel. Donc ce que je retiens c'est la nécessité de m'informer de la réalité d'une activité avant de l'étudier dans une de ses composantes. Mais de plus, intéressé par la texture sensorielle de la pensée, j'aurais pu ne pas apercevoir les aspects qui ne relèvent pas de cette texture, comme le rôle des connaissances musicales dans la mémorisation et le rappel, mais plus encore, je n'ai compris que tardivement à quel point il était important pour la stabilité du rappel de construire un récit de la partition. Je ne l'ai aperçu que par une aide experte, tout le travail ayant été fait en collaboration avec une pianiste Delphine Arbeau⁶ qui m'a fait découvrir ce qu'il y avait dans les entretiens que je menais, je ne crois

pas que j'aurais pu aller aussi loin sans son aide experte.

La recherche a consisté en une série d'entretien d'explicitation auprès de pianistes volontaires. Puis nous avons voulu étudier les linéaments du rapport au par cœur au niveau des classes de conservatoire et nous avons été très déçu du peu de résultats que nous obtenions. En fait le premier échantillon représentait une « sélection darwinienne » au milieu d'une grande population. Je veux dire, que dans la mesure où la mémorisation n'est pas enseignée alors qu'elle est exigée et représente un point de passage obligé, sont devenus pianistes professionnels ceux qui ont survécu, c'est-à-dire ceux qui soit naturellement soit, en découvrant des procédés personnels suffisamment efficaces, ont réussi à survivre aux concours avec un par cœur solide. Mon échantillon ne pouvait contenir par construction que des « athlètes de la mémoire » ! Dans un troisième temps, qui n'est pas terminé, Delphine Arbeau a eu l'occasion de donner des « rééducation de l'apprentissage par cœur » auprès de pianistes amateurs ou professionnels qui n'y arrivaient pas ou plus. Ces séances de rééducation ont été enregistrées et apportent des études de cas passionnantes sur ce qui manquent comme savoir faire à ceux qui n'arrivent pas à mémoriser. Les données d'apprentissage confirment fortement tous ce que nous avons observés ou inférés à partir du premier échantillon. La dernière étape, également en cours, m'a conduit à explorer la mémorisation de partition d'un point de vue radicalement en première personne⁷ (cf. aussi le texte de Maflier). C'est-à-dire de faire l'expérience de mémoriser des partitions (d'orgue classique pour moi), ce qui change fortement mon appréhension des problèmes d'apprentissage mémoriel, la modification du rapport à la partition, à sa vision de détail et d'ensemble etc. De fait, je ne comprends pas bien comment j'ai pu me passer jusqu'alors de cette expérience personnelle pour mieux m'approcher du thème de la mémorisation des partitions !

Pour moi, cette recherche, qui peut encore beaucoup se développer, est un exemple réussi de délimitation d'une situation privilégiée à partir d'un intérêt théorique.

⁶ (Vermersch 1993, 1999a; Vermersch & Arbeau 1997)

⁷ (Vermersch 2000a)

De la modélisation de la conduite accidentelle à la dynamique attentionnelle

Peut-être puis-je prendre un dernier exemple qui contraste encore avec les précédents. Dans le cas de la recherche que nous menons actuellement conjointement avec Jacques Theureau et EDF R&D, les données ont déjà été recueillies, elles ont déjà été mises en formes et analysées de façon remarquable par Geneviève Phillippi et Geneviève Saliou d'EDF qui de plus continuent à travailler avec nous. L'objectif est de passer, si c'est possible, à un autre niveau d'analyse, peut-être plus générique orienté vers « la modélisation de la conduite incidentelle / accidentelle avec consignes », données venant du simulateur de conduite de la salle de commande avec des équipes de conduites complètes.

S'agit-il d'une situation privilégiée ? En un sens oui, dans la mesure où ce que l'on a est une véritable conduite accidentelle simulée avec les opérateurs dans leur rôle, qualifiés pour opérer cette conduite. Selon mes critères, la situation est écologique, les acteurs sont dans une activité qui fait sens pour eux, ils sont formés à cela, c'est leur métier. Il y a probablement un certains nombres de biais, comme l'effet simulateur, c'est-à-dire qu'ils savent bien que l'accident est simulé, ce qui n'empêche pas qu'ils se prennent au jeu ou qu'ils soient touchés s'ils ont fait des erreurs. Il y a un biais d'exercice, dans la mesure où ils savent qu'ils sont là pour conduire un scénario accidentel, sans savoir lequel à l'avance, mais ils s'attendent à conduire un accident, ils s'attendent à ce que les alarmes se déclenchent dans les vingt premières minutes, ils sont orientés vers l'attente d'une fuite, d'une coupure etc. Enfin, y a un biais probable de l'échange communicationnel dans la mesure où chaque agent (il y a en a quatre) est doublé par un observateur qui le suit, ce qui fait huit personnes qui se déplacent dans la salle de commande et interfèrent dans les déplacements et dans les prises d'informations périphériques sur qui dit quoi, ou qui fait quoi. Par ailleurs, en suivant encore mes critères, la situation est clairement articulée, les événements de tous types sont repérables, observables et peuvent être facilement nommés. La principale difficulté est l'épaisseur de la dimension technique qui rend l'observation de ce qui se passe assez difficile à suivre, et qui demande dans l'après

coup un travail de reconstitution énorme basé sur un nombre considérable de documents distincts, c'est très lourd. Enfin, bien entendu, il reste au niveau des données à reconstituer tout ce qui n'est pas observable ou inférable de façon immédiate. Mais des données de verbalisation issues de séances d'auto confrontation conduites par les chercheurs EDF sont disponibles pour éclairer de nombreux points. L'enregistrement vidéo est malheureusement souvent incomplet du fait qu'il est difficile de couvrir l'ensemble de la salle de commande, problème récurrent que l'on rencontre depuis longtemps dans ce domaine. Mais somme toute c'est une situation classique où l'on ne peut jamais recueillir la totalité des données de façon parfaitement exploitable, donc il faut faire avec.

Dans ce qui suit je aborderai pas toutes les résultats issus de cette recherche, dont l'écriture est encore en cours, Jacques Theureau et Geneviève Phillippi auront certainement l'occasion de mettre en valeur d'autres aspects que ceux que je cherche à souligner et qui ne constitue qu'une part du travail collectif et des apports propres à chacun des acteurs de cette recherche.

Pendant que nous prenions connaissance des données disponibles et que nous accomplissions le long cheminement d'appropriation des observables, des documents sur lesquels travaillent les acteurs, de la singularité de chaque essai étudié, je poursuivais par ailleurs mon investissement théorique actif relatif à la psychologie phénoménologique que l'on peut dégager de l'œuvre du philosophe Husserl. Entre autres, j'avais commencé, un peu par hasard, à découvrir le travail de modélisation de l'attention réalisé par cet auteur. Au fil des années je réalisais d'abord trois textes, explicitant le sens des trois passages clefs sur l'attention, de façon à me l'expliquer à moi-même et à les rendre accessibles à ceux qui n'avaient pas le temps ou l'énergie de rentrer dans le détail des textes husserliens, par ailleurs d'un accès vraiment difficile (Vermersch 1998a, 1999b, 2000b). Dans le même temps avec Jacques Theureau nous apparaissait l'importance des interruptions dans le déroulement du travail du collectif. J'étais pour ma part conduit à réapprécier la situation d'étude comme étant singulière dans l'importance de l'activité de lecture-partition (retour du concept découvert dans la recherche sur l'exécution de la recette). Chaque acteur suit une consigne, d'abord pour faire le diagnostic de la consigne

à conduire en réponse aux alarmes, puis les consignes accidentelles elles-mêmes, les fiches de manœuvres, les fiches de mises en service etc. Pour augmenter l'efficacité et la sûreté de la conduite accidentelle on avait créé des consignes guidant soigneusement les opérateurs dans les actes à effectuer, dans les informations à prendre, dans les conclusions à adopter. Cette production de consigne est clairement apparue à tous les acteurs comme un progrès. Mais toute solution génère de manière iatrogène ses propres problèmes, ainsi quand vous proposez un écran d'ordinateur créez-vous aussi un problème de gestion de l'image informatique qui n'existait pas auparavant. Quand on propose un guidage efficace par consigne, on met chaque opérateur dans une « activité d'ensemble » de manière souvent isolée. Cette activité est largement basée sur une lecture très attentive des instructions de consigne, puis interruption pour accomplir ce qui est demandé, puis attention fine pour manœuvrer ou qui lui demande une activité de lecture d'indicateurs, puis retour précis au pas suivant sur la consigne à nouveau (Vermersch 2001). Au total on a sans cesse une *focalisation attentionnelle* qui tend à exclure les autres et le monde, sans cesse des *micro-interruptions* pour passer d'une fenêtre attentionnelle à une autre, pour passer d'un *mode attentionnel* à un autre.

Comme on le voit, le thème théorique de l'attention éclaire les conséquences individuelles de l'activité de lecture-partition et en particulier met en valeur les risques sub-optimaux, c'est-à-dire tous les aspects qui peuvent conduire à des erreurs, des lapsus, des oublis du fait de la fragilité de l'activité requise. Mais ayant fait ce pas relatif à l'analyse individuelle, sont apparus précisément les effets des interruptions sur ces temps de focalisation attentionnelle. En effet, si la lecture partition est très exigeante en terme de ressources attentionnelles, tout ce qui va perturber cette mobilisation va accroître potentiellement les risques d'erreurs. Mais quelles sont les sources d'interruptions ? Elles sont essentiellement exogènes à l'opérateur, c'est-à-dire qu'elles proviennent majoritairement des communications qui lui sont adressées par les autres agents, soit présents dans la salle, soit à distance par le téléphone par exemple. De là on peut passer d'une analyse individuelle sur les exigences attentionnelles engendrée par la lecture-partition de consignes, à la dimension du collectif, puisque chaque adressage par un

agent au sein du collectif va avoir un effet à évaluer sur l'agent adressé.

Ce point d'entrée dans l'analyse, permet immédiatement de faire apparaître de nombreux échanges interruptifs auxquels on n'avait pas vraiment prêté attention tellement ils étaient banals et évidents. Mais si l'on rentre dans la description de l'adressage une série de questions fleurissent qui étoffent l'analyse du collectif par le biais des individus (ce qui n'est pas la seule direction de description).

Par exemple, du côté de l'adresseur, on est conduit une évaluation du besoin qui le pousse à s'adresser à l'autre pour atteindre la réalisation du but et donc à la pertinence, au sens de sa recherche de communication avec un autre. Mais aussi la manière dont il adresse l'autre, fournit des informations sur ses critères d'interruption, sur les critères, les croyances qui lui donne l'autorisation d'interrompre l'autre, ou encore sur la compréhension des besoins de l'autre qui selon lui peuvent être interrompus et passer au second plan par rapport à ses propres besoins (Vermersch 2002a). Le mode d'adressage est d'autant plus sensible que dans les phases de lecture-partition les agents sont peu dans la fenêtre attentionnelle de type salle cf. (Vermersch 2002b), en conséquence leur regard est tourné vers le document qu'ils tiennent la plupart du temps posé sur le bras gauche, là ils sont investis dans une lecture précise, désambiguïsante, ou bien dans la phase de documentation pour répondre aux tests ou pour manœuvrer ils sont dos à la salle, tournés vers les platines de commande, et même penchés en avant pour mieux lire les valeurs indiquées par les enregistreurs. Physiquement, cela rend l'adressage délicat puisque il n'y a pas de contact visuel pour faciliter le pré contact avant l'adressage proprement dit, la tentation est alors d'utiliser l'adressage auditif qui ne peut pas se fermer, et qui a donc la capacité d'être intrusif si l'adresseur ne prend pas le temps d'observer où en est l'adressé.

Du côté de l'adressé, on a aussi des informations précieuses sur la manière dont il gère son rapport au collectif : va-t-il résister à l'adressage en prenant en compte de manière prioritaire ses propres besoins et prendre le temps de différer la réponse pour atteindre un point de stabilité où il ne sera pas menacé dans la continuité de sa lecture ? Va-t-il consentir immédiatement à l'adressage et prendre le risque de perdre le fil, d'avoir à recommencer ce qu'il était en train de faire ? Quelle est l'importance de la réaction émotionnelle à

l'envahissement par l'autre ?

On voit que de la découverte de l'importance de l'activité de lecture-partition on est passé aux exigences individuelles attentionnelles qu'elle requiert. Puis de ces exigences à ce qui les menace et qui tend à faire rupture, c'est-à-dire les activités interruptives issues des adressages du collectif. On a un thème théorique, celui de l'attention, qui sert de révélateur à une interprétation possible des conduites observées, sans qu'il ait été projeté de l'appliquer. Par contre son développement a des effets importants actuellement dans la mesure où il n'est pas de situation où le thème de l'attention n'est pas présent et éventuellement pertinent aux buts de la recherche.

Cela n'épuise pas ce que l'on peut dire de ces données, j'ai bien précisé que je ne met en exergue qu'une facette de l'analyse pour illustrer le thème du rapport entre situation étudiée et références théoriques. Mais réciproquement, ces développements articulés sur des données de travail concrètes, m'ont motivés pour continuer à expliciter les aspects théoriques relatifs à l'attention, à lire la littérature expérimentale récente et très abondante sur l'attention, à faire à la fois un travail de synthèse sur les éléments théoriques d'un modèle de l'attention un peu systématisé, en tous les cas un premier essai cf. (Vermersch 2002b) et plus largement essayer de rapprocher l'approche phénoménologique de l'attention et celle des sciences expérimentales cf. (Vermersch 2002c).

Cet exemple de recherche est pour moi un cas de complémentarité non anticipée entre situation d'étude et théorie. Je n'ai pas choisi cette situation pour des raisons théoriques, mais tout simplement parce que le domaine d'étude m'intéressait pour m'y être déjà impliqué au plan de l'application et par le fait que j'apprécie positivement sa signification sociale. Le fait d'être occupé de phénoménologie et plus particulièrement de phénoménologie de l'attention a créé un fond de motivation qui a permis d'identifier des éléments que nous n'aurions peut-être pas vus autrement.

Plus étonnant pour moi, est le renversement de l'analyse qui est passée de l'analyse fine d'une activité individuelle à l'analyse du collectif via l'instrumentation des effets des ruptures attentionnelles provoquées par les communications. C'est un exemple d'une manière d'entrer dans la description et la compréhension d'un collectif qui ouvre une voie totalement imprévue ...

Conclusions (provisoire et indicatif)

En commençant à écrire ce texte, le spectre du prescriptif se dressait sur mon chemin : y a-t-il une bonne façon de coordonner théorie et choix de la situation d'étude ? Comment concilier ce qui "doit" être fait (le normatif) et le savoir d'expérience de tout chercheur qui sait que l'invention d'une recherche n'est linéaire et prévisible que dans les manuels de méthodologie. Par provocation, j'aurais envie de dire, inventez, créez, faites tout ce qui vous passe par l'esprit, tout est bon à essayer dans un domaine où il y a tant à faire, il n'y a pas d'interdits sinon éthiques et juridiques (respect des personnes étudiées, consentement éclairé à se prêter à cette observation, limites déontologiques de ce que l'on a le droit de proposer à un autre). Mais j'ajouterais tout de suite après cette ouverture feyabendienne, ce que vous créez comme mode de recherche faites le soigneusement, soyez cohérent avec votre but, vérifiez que cela a du sens de faire ce que vous faites, vérifiez que vous avez un minimum de moyens de vous prémunir contre des interprétations incontrôlées où ce qui vous guidera ce sera seulement votre propre subjectivité.

Dans mes exemples, il y a à la fois un opportunisme de l'exploitation des situations et une grande constance des valeurs que j'ai choisi d'essayer de respecter dans la pratique de recherche pour que cela garde du sens de les mener. Par rapport à ces valeurs, et les critères qui les incarnent je n'ai pas beaucoup variés depuis 1970. Dans tous les cas il y a pour moi quelques invariants quand c'est moi qui choisit la situation étudiée :

- n'étudier si possible que des tâches écologiques, c'est-à-dire ayant du sens pour les acteurs indépendamment de la présence de l'observateur.

- privilégier si possible pour des raisons pratiques des tâches discrètes, composées, articulées, pas trop longue, pas trop courte, dont les éléments sont déjà nommés,

- choisir des activités qui produisent ou permettent de produire des traces, des observables et des verbalisations suffisamment riches pour être informatives.

Est-ce la même chose pour vous ?

Si ce n'est pas moi qui choisit la tâche ou la situation, et que j'accepte de l'étudier alors je réfléchis à la manière dont il est possible de se ramener aux critères précédents : comment délimiter un cadre de sens qui oriente les personnes à partir d'elles-mêmes, comment amplifier

voire créer des traces, des observables, quelles sont les tâches que la personne a à accomplir comment les décrire jusqu'à entrer dans une forme plus analytique, suffisamment articulée, segmentée etc. Est-ce la même chose pour vous ?

Pour moi, chaque situation engendre une dynamique de recherche d'intelligibilité par les cadres théoriques permettant d'en rendre compte. Est-ce la même chose pour vous ?

Réciproquement chaque visée théorique, cherche un point d'incarnation. Est-ce la même chose pour vous ?

L'articulation entre situations privilégiées et théories est affaire de goût pour la théorie et d'occasion. Tantôt l'une détermine l'autre, sinon c'est l'inverse. Il me semble impossible d'être prescriptif.

A côté de cela des thèmes de réflexions sous jacents parcourent de façon continue mes travaux sans que pour autant j'aie conduit des recherches empiriques systématiques à leur sujet. Par exemple, les thèmes de la pensée privée, de l'accès en première personne, de l'accès au conscientisable sont transversaux à ces terrains ou ces théories, ils se sont développés dans une réflexion et une démarche expérimentale sur l'exploration méthodologique de l'explicitation et de la phénoménologie.

Qu'en est-il pour vous ?

Bibliographie

(Beaucoup de références Vermersch sont accessibles sur le site du Grex : www.grex-fr.net).

Ey H. (1975) *Des idées de Jackson à un modèle organo-dynamique en psychiatrie*. Privat, Toulouse.

Fraisse P. & Piaget J. (1963) *Traité de Psychologie expérimentale : VII L'intelligence*. PUF, Paris.

Janet P. (1932) *La force et la faiblesse psychologiques*. N. Maloine, Paris.

Janet P. (1973

1889) *L'automatisme psychologique essai de psychologie expérimentale sur les formes inférieures de l'activité humaine*. Alcan, Paris.

Janet P. (1975

1926) *De l'angoisse à l'extase 1*. Alcan, Paris.

Ombredane A. (1944) *Etudes de psychologie médicale. II Geste et action*. Atlantica Editora, Rio de Janeiro.

Ombredane A. (1951) *L'aphasie et l'élaboration de la pensée explicite*. PUF, Paris.

Vermersch P. (1976a) Une approche de la régulation de l'action chez l'adulte : déséquilibre transitoire registres de fonctionnement et micro. EPHE- Paris V, Paris.

Vermersch P. (1976b) Une approche de la régulation de l'action chez l'adulte : déséquilibre transitoire registres de fonctionnement et micro genèse. Un exemple : l'analyse expérimentale de l'apprentissage du réglage de l'oscilloscope cathodique. EPHE- Paris V, Paris.

Vermersch P. (1976c) Une approche de la régulation de l'action chez l'adulte. Registre de fonctionnement, déséquilibre transitoire et microgenèse. *Bulletin de Psychologie* XXX: 604-611.

Vermersch P. (1978) Observation et problèmes pédagogiques pp. 11 pages. Laboratoire de Psychologie du Travail, Paris.

Vermersch P. (1979) Peut-on utiliser les données de la psychologie génétique pour analyser le fonctionnement cognitif de l'adulte? Théorie opératoire de l'intelligence et registre de fonctionnement. *Cahiers de Psychologie* 22: 59-74.

Vermersch P. (1984) L'observation systématique dans l'étude du fonctionnement cognitif. *Psychologie Française* 29: 297-302.

Vermersch P. (1985) Données d'observation sur l'utilisation d'une consigne écrite : l'atomisation de l'action. *Travail Humain*: 55-62.

Vermersch P. (1988) Observations et problèmes pédagogiques. In: *La fonction de diagnostic dans le cadre des actions de formation en direction des jeunes âgés de 16 à 25 ans : présentation de quelques outils*. (ed. S. Blanchard) pp. 292-300. INETOP, Paris.

Vermersch P. (1989) Observation et problèmes pédagogiques. In: *Outils et procédures de bilan pour la définition d'un projet de formation personnalisée* pp. 295-302. EAP, Paris.

Vermersch P. (1993) Pensée privée et représentation pour l'action. In: *Représentation pour l'action* (eds. A. Weill, P. Rabardel & D. Dubois) pp. 209-232. Octarès, Toulouse.

Vermersch P. (1996) L'introspection une histoire difficile. *Métaphore*: 6-8.

Vermersch P. (1998a) Husserl et l'attention 1/ analyse du paragraphe 92 des Idées directrices. *Expliciter*: 7-24.

Vermersch P. (1998b) La fin du XIX siècle : introspection expérimentale et phénoménologie. *Expliciter*: 21-27.

Vermersch P. (1998c) L'introspection comme pratique (original en français de Introspection as practice 1999). *Expliciter*: 1-19.

Vermersch P. (1999a) De la notation musicale à ses représentations mentales : la mémorisation des partitions chez les pianistes. In: *Musique et notations* (ed. Y. Orliac) pp. 191-199. Aleas Grame Editeur, Lyon.

Vermersch P. (1999b) Phénoménologie de l'attention selon Husserl : 2/ la dynamique de l'éveil de l'attention. *Expliciter*: 1-20.

Vermersch P. (2000a) Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche. *Expliciter* 35: 19-35.

Vermersch P. (2000b) Husserl et l'attention : 3/ Les différentes fonctions de l'attention. *Expliciter*: 1-17.

Vermersch P. (2001) Dynamique attentionnelle et lecture-partition. *Expliciter*: 18-27.

Vermersch P. (2002a) Activités collectives et ruptures attentionnelles. *Expliciter*: x-x.

Vermersch P. (2002b) La prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques. *Expliciter*: 27-39.

Vermersch P. (2002c) L'attention entre phénoménologie et sciences expérimentales, éléments de rapprochement. *Expliciter*: 14-43.

Vermersch P. & Arbeau D. (1997) La mémorisation des œuvres musicales chez les pianistes. *Médecine des Arts*.

Vermersch P. & Deledicque M. G. (1982) Observation systématique du repérage sur un plan. Etude des activités intellectuelles mises en jeu par de jeunes adultes. In: *Rapport CREFO-ORCEP* pp. 367-414, Lille.

Vermersch P., Deledicque M. G., Hedoux J. & Noel C. (1982) Rapport CREFO-ORCEP. Des praticiens analysent leurs démarches. Approches sociologiques et psychologiques des jeunes dit de "bas niveaux" et de leurs formateurs. Une recherche-action sur les formations jeunes du CREFO pp. 651 pages. CREFO, Lille.

Vermersch P. & Noel C. (1982) Organisation d'une action dans un temps donné à partir d'une consigne écrite. In: *Rapport CREFO-ORCEP* pp. 415-460, Lille.

Entre Cap Blanc Nez et Cap Gris Nez : « Fenêtres » et processus attentionnels en fonction de l'effort de course.

Jacques Gaillard

Professeur au centre IUFM de Lille Professeur de Technique F M Alexander .

1 – Où il est question de « footing » :

Connaissez-vous le « site des caps » ? Entre Calais et Boulogne ? Site charmant quoique médiatiquement peu affiché dans le grand marché de la « vacance ».



Bien que le temps fût quelque peu incertain – Février venait à peine de donner les premiers signes du retour du jour – il avait décidé de venir se reposer dans cette contrée où la Manche vient embrasser la mer du Nord sous l'aplomb des falaises de craie du cap « Blanc-Nez ».

Le vent avait soufflé fort toute la nuit, des averses d'une pluie compacte s'étaient abattues sur le toit de la sous-pente où il avait passé la nuit. Le jour se levait ; du lit dont l'emplacement permettait d'ouvrir le regard vers le ciel, il sentit l'imminence d'une clémence : des nuages dont la lumière n'était plus absolument absente. Fut-ce un déclencheur suffisant ?

Il sauta du lit, enfila sa tenue de jogging et, après un petit déjeuner copieux, se rendit sur le cordon de sable qui relie les deux caps. Le vent était toujours violent, la mer venait faire éclater sa rage en vagues puissantes dont le bruit était emporté par la turbulence de l'air. A peine quelques grosses gouttes, abandonnées nonchalamment par des nuages maintenant lézardés de ciel. La mer, basse, offrait de vastes étendues de sable brun, dense mais souple, à l'appui, que se disputait l'eau, en affleurements irréguliers.

L'air humide le giflait sur le côté gauche du visage, alors qu'il regardait l'écume des vagues qui déferlaient. A sa gauche : le cap Gris-Nez, à sa droite, le cap Blanc-Nez. Imperceptiblement, il se laissa emporter vers la droite. Attrait du site, celui-ci plus majestueux que l'autre ? Pression sollicitante du vent ? Comme il l'éprouvait souvent, ses premières foulées étaient lourdes, son pied en se posant, livrait cette impression désagréable que le sol l'attirait, l'aspirait comme pour le liquéfier, l'aplatir. Pourtant, le support doux mais ferme du sable n'était pas en cause. Cette impression d'enfoncement était simplement délivrée par l'abandon du corps en lui-même, la pesanteur de sa chair, se repliant en masse concentrée. Ses muscles, la masse de ses muscles, le faisaient, à chaque réception d'impulsion, s'effondrer en une molle absence.

Il entendit le message (a), ouvrit ses sens : l'air iodé le stimula immédiatement, puis l'épaule solide du site embrassa son regard. Il se vit : voir. Par le goût, sa course prenait sens ; sa foulée se délia. Il put alors goûter à l'accord de sa voûte plantaire avec le sable, en une entente élastique ; la force vibrante de sa colonne vertébrale, le supportant dans sa course, lui apparut. Il éprouva toute la longueur de cet arbre de vie qui l'emportait dans sa course, les douces oscillations de son crâne posé sur le fragile support, en forme de lunule, de l'atlas, supportant le monde de ses pensées, ses ailes iliaques libres, ouvrant le bassin, accordant sa place au sacrum, flottant dans un espace libéré, au rythme de ses foulées. Il éprouvait sa colonne comme un fouet, cinglant la tourmente qui voulait l'abattre, le coulant dans les pleins et les déliés du vent, spontanément, sans effort.

Sa foulée, curieusement, s'allongeait imperceptiblement. Il lui fallut un certain temps pour reconnaître, puis comprendre que le vent arrière, qui le poussait, en était en cause. Il rit intérieurement d'avoir pu penser qu'il était

aujourd'hui dans un jour de grande forme : le spectre narcissique de la performance, lui qui pensait s'en être définitivement détaché, a décidément, la vie dure, se dit-il. Une large flaque d'eau, après quelques kilomètres de course, lui apparut, offrant un obstacle à sa route. Après avoir cherché une issue possible, il se retourna pour entamer son retour ; l'autre cap, morne sous son chapeau de ciel bas, apparut dans son champ visuel, une gifle humide et iodée le cingla au visage : il faisait face au vent.



La PREMIERE chose qu'il fit, fut de PENSER QUE CE SERAIT DUR (b) de revenir sur ses pas, maintenant qu'il recevait, en pleine face, la violence du vent. Ses muscles tendus lui signalaient déjà très clairement l'intensité de l'effort qu'il allait devoir fournir.

Il s'arc-bouta, se resserra en lui-même, fit bloc contre le vent en une masse compacte, éprouvant dans ses articulations tenues, la puissance de la force qu'il devait opposer au vent. Son torse statufié retenait la dispersion de ses membres, qu'une bourrasque, pensait-il, aurait pu enlever ; c'est pourquoi il les pressait fermement contre le marbre de son tronc. Tout de lui, convergeait en lui, en un vaste mouvement d'opposition. Quelques foulées suffirent pour transformer la cuirasse guerrière de sa musculature en carcan de souffrance, particulièrement à cet endroit où le corps refuse la flexion et le jeu nécessaire à l'aisance de la course : les cuisses. Une barre de douleur lui en incisait la partie antérieure, l'invitant furieusement à une détente. L'idée d'un arrêt lui vint, solution spontanée à l'octroi d'une détente, par l'arrêt d'un mouvement.

Son torse, dans l'arc-boutement général de son corps, se creusait, plongeant côtes et sternum au creux de son ventre, invitant la nappe du diaphragme à une paralysie forcée. Sa nuque verrouillée parachevait la construction de ce bloc de lui-même qu'il

opposait au vent, tête vissée au tronc, gorge et pharynx noués. A la pression intrusive des éléments, il offrait le creux de son corps, ramassée et tendu. Le manque d'air, une sorte d'oppression, le réveilla, mit en mouvement ses pensées. Où se trouvait-il, alors qu'il luttait contre le vent ? Alors que toute son attention convergeait en lui ? Que voyait-il de ce site qui, tout à l'heure, vent arrière, l'enchantait ? L'espace se limitait, en ce moment, à ses espaces corporels contraints, contrits et rétractés, son regard fouillant, de façon désordonnée et inquiète, l'intérieur de son corps, tentant l'improbable projet d'une vision interne de soi, comme si un œil placé dans sa chair allait délivrer une meilleure place, d'où le monde tumultueux allait apparaître de façon moins dangereuse. Il entendit le signal, comprit qu'il s'adaptait mal à ce qui l'avait, en un premier mouvement, agressé : le vent (c).

Il en avait reçu la gifle, et IMMEDIATEMENT, sans s'être donné le temps minimal, d'en apprécier les qualités, avait organisé, de façon quasi réflexe, sa défense : une concentration tonique de lui-même. Il se rendit compte, dans la seconde même, qu'il ne l'éprouvait plus : rien de ses traits les plus fins, une humidité iodée, l'éclat argenté de l'écume des vagues qu'il prolongeait, mais pire, sa force, la réalité de sa force brute.

Il suspendit le moment, ses efforts, son volontarisme, mit entre parenthèses son souci de lutte et ses pensées, fit le vide en lui ; il revint au monde, le monde lui apparut, le cap Gris-Nez et sa molle silhouette, les nuages perlés de gris, le tumulte des vagues, la somptueuse déclinaison des berges de sable mouillé.

Curieusement, il eut l'impression que le vent faiblissait, plus exactement qu'il gagnait en souplesse. Moins raide, moins monolithique. Brutal, mais dynamique, l'enveloppant en une infinité de sauts et de ressauts, qui le touchait. Cette enveloppe d'air vivante l'accueillait, l'invitant à s'y fondre, à en épouser les creux, à en recevoir les excès. Il retrouva avec plaisir la flexibilité de son corps, articulations ouvertes et muscles élastiques, évaporant la lancinante douleur de ses cuisses contractées. Le fouet du vent le stimulait dans son intention de courir, l'invitant à se faire autre dans une autre façon de s'éprouver. Il le voyait bien, dorénavant :

le vent lui avait, par sa présence, appris à découvrir une autre course, mais aussi à se découvrir, autre, dans la course. En l'acceptant, il s'était accepté, reconnaissant ce par quoi il pouvait être efficace, sans se nuire, sans faire plus que ce qu'il y avait à faire : la part congrue, une congruence. Ce qui, en accord à soi-même et au monde, est juste nécessaire pour être et agir. Effectivement, à son insu, sa course avait changé : l'amplitude de sa foulée avait considérablement diminué, son pied épousait le sol beaucoup plus longtemps, s'imprimant dans le sable qui, en retour tardait à lui délivrer son soutien, en une impulsion calme, mais puissante. Ce furent les premiers éléments qui lui apparurent, lui signalant les raisons de son mieux-être. Ses bras s'étaient déliés, non pas abandonnés, mais flexibles ondulants, algues souples portées par le mouvement de l'air, n'y résistant pas, s'y accordant. Plus près du centre de lui, il sentit que le buste, par les clavicules et le sternum s'était ré-ouvert, offert au vent, sans effort ni volontarisme. Présent. Sa gorge et son larynx dégagés, libéraient ses mâchoires, appendices suspendus, invitant au relâchement des joues et des lèvres : le goût salé et iodé de l'air dilata ses poumons, amplifia sa course. Il allait très lentement, certes ; pourtant, tout de lui, bougeait, glissait, ondulait, vibrail. Il sentait aussi la tentation (d), l'amplitude de son mouvement s'était considérablement limitée, de restreindre comme par symbiose, celle de sa pensée, de son attention, plus exactement, se figeant dans une géométrie plus contrainte, plus statique, à l'échelle de l'activité de son corps.

Il lui fallut un effort pour aller contre l'évidence, l'impulsion spontanée. Focaliser ne veut pas dire se restreindre, pensa-t-il. Son corps écouta et reçut la pensée, en une souple continuité.

La puissance instable du vent éveillait la stabilité dynamique de son corps, par les mille jeux de ses rouages, pour peu qu'il fasse cet effort mental de rester en contact avec elle. Plus il s'offrait à la tourmente, plus il éprouvait ses limites, non pas un dépassement, mais une conscience de lui, de ce qui, de lui, était juste nécessaire pour répondre aux sollicitations des éléments.

La tourmente était, bel et bien, dehors ; il était, lui, calme, serein et puissant, riant de la confu-

sion dans laquelle, quelques minutes auparavant, il s'était laissé piéger, en répondant de façon symbiotique à la violence, par la violence.

Il goûtait aux mouvements internes de son corps, mais aussi aux dégradés de lumière que laissaient filtrer les nuages maintenant lézardés de vastes éclats de ciel ; le temps passait, sa course l'avait, déjà, très sensiblement rapproché du point d'arrivée. Il en fut surpris. Il avait eu tant à apprécier, à déguster, que l'espace s'était avalé, sans qu'il eut à faire l'effort de le faire. « END-GAINING, projection dans le résultat... ». Les mots célèbres de F. M. Alexander lui revinrent... La sueur lui collait ses vêtements de corps à la peau ; déjà, il savourait le plaisir de la douche. Affaire de quelques minutes... Sa pensée s'égara un instant, le décrochant du présent ; il sollicita, par un mouvement flexible, son attention et revint à la plage, au sable moelleux et doux, que sa foulée, modeste, mais sûre, parcourait.

2 – Où, après une douche, il est question d'auto-explicitation :

Alors qu'il se prélassait sur le lit, quelque chose ramenait ses pensées, de façon compulsive, vers le footing.

Il lui fallut un certain temps pour qu'émerge les premiers linéaments de ce qui le préoccupait ; son corps l'avait repéré, sa conscience tardait à le qualifier, les mots hésitaient à se fondre dans sa chair.

Ça se dessinait... maintenant : la violence qu'il avait eu à subir lorsqu'il avait rebroussé chemin, contrastait curieusement avec l'aisance de sa course, lors de l'aller. Il ne comprenait pas comment, sa course et la perception de lui dans son mouvement aient pu changer à ce point. Mais aussi, comment il avait pu s'accorder une relative aisance, alors que tout de ses muscles s'était érigé en muraille. Il n'avait rien fait, de conscient, en tout cas, rien cherché, rien volontairement modifié, dans sa façon de s'y prendre, en tout cas. Pas même appliqué, quelque truc supposé efficace... Une énigme... Des minutes passèrent, le laissant en prise à son interrogation, en pensées flottant mollement autour de ce curieux moment. Ce qui s'était passé, les sensations, cela lui était clair, la transformation de son corps, de ses perceptions ; ce qu'il avait fait pour qu'une telle transformation se produise, en revanche, restait mystérieux. Il se laissa bercer par le ressouvenir sensoriel ; s'y immergea, sans s'y

abandonner. Alors, il vit et comprit. Pas d'un bloc, mais comme quelque chose de flexible qui, émergeant, se moule en évidence. Il le voyait se définir maintenant, dans une MICRO-TEMPORALITE très claire : juste avant les premiers signes d'allègement, il avait modifié CE A QUOI SON ATTENTION FAISAIT ATTENTION ET COMMENT ELLE FAISAIT ATTENTION. Mais mieux encore, il voyait comment, en se retournant, la gifle du vent avait également transformé les mouvements de sa pensée. Le vent le portant, son attention était largement ouverte, laissant ses sens embrasser le monde, lui accordant l'accueil de son mouvement. Elle était même à ce point flexible et diffuse qu'il ne se rendait même pas compte de son activité. La facilité se donne toujours par une absence, un évidence, se dit-il. J'étais, porté par le vent, attentif, vigilant, embrassant le monde dans un vaste geste sensoriel, sans être, pour autant conscient que ce goût était délivré par le jeu de ma pensée ouverte. Pourtant, mon attention travaillait, m'engageant corps et âme dans la réalisation de ma course, mon intention de course. Il fut surpris de constater combien une attention ne s'opposant pas à la réalisation d'une intention se faisait discrète, accordant corps et pensée en une évidence sensorielle. Il voyait aussi apparaître combien le plaisir et la saveur étaient associés à une ouverture flexible de la pensée. C'est un peu un interrupteur, songea-t-il ; ouvert, c'est la lumière, la présence, la conscience, le goût et les couleurs ; fermé, c'est le noir, l'errance, la quête, les affres de la confusion. Quand il s'était retourné, face au vent – sa conscience le lui délivrait maintenant – il S'ETAIT DIT QUE CE SERAIT DUR. Ce fut, avant toute action corporelle, la première chose qu'il fit. Un geste mental ; plus exactement, une pensée se développant en geste mental, celui de tourner son attention sur lui, en un mouvement qui, OUTRE SA FOCALISATION, SE TOURNAIT CONTRE LUI.

Quelque chose de sa pensée s'était, à la fois rétréci et modifié dans son mouvement. Le vent l'avait giflé ; pour autant, il n'avait pas été couché au sol ou enlevé dans les airs. Objectivement et rationnellement, s'il s'était fié à ses sens, il n'aurait pas eu à se tendre comme il avait pu le faire. Il resta, un moment, en prise avec ce constat dont l'évidence le frappait et déclina, d'un coup, la

succession des événements : il avait reçu le choc du vent, avait pensé que ce serait dur, son attention s'était refermé sur lui, son corps s'était tendu, il avait produit un surplus d'effort pour s'extraire des tensions dans lesquelles il s'abîmait !!! Il resta, un temps, entre fou-rire et consternation, ému de sa prise de conscience. L'effort qu'il avait fourni ne s'opposait pas au vent, mais consistait à lutter contre lui-même, car, c'était limpide maintenant, SA PENSEE L'AVAIT JETE, EN COMMUTANT SON ATTENTION, DANS LES RETS DE SES MUSCLES !!!

3 – Où il est question de « fenêtres » et de modes attentionnels :

Laissons notre héros goûter à cet indéfectible plaisir de l'auto-explicitation et de l'émergence de la conscience de soi, pour prendre une position plus extérieure et tenter d'interpréter les moments les plus remarquables de son expérience ; celui où :

En début de footing, il prend conscience de la lourdeur de sa foulée et ouvre ses perceptions au monde pour s'accorder une aisance de course.

Se retrouvant, il se tend en réagissant à la violence du vent,

En acceptant sa turbulence, il retrouve une aisance et une facilité, grâce à une course adaptée aux caractéristiques de la situation,

Ayant limité l'amplitude de ses foulées de course et la taille de sa « fenêtre » attentionnelle à son propre corps, il garde néanmoins une pensée large et mobile.

Ce dernier point me semble le plus important ; j'y reviendrai, plus tard.

* Les deux premiers moments laissent apparaître un jeu de relation entre intention (courir), ouverture perceptive au monde, et aisance corporelle.

– En (a), il s'appuie sur la reconnaissance sensorielle de la lourdeur de ses foulées pour ouvrir sa vision et retrouver le contact sensoriel au site. Faisant cela, il redirige son attention de la focalisation sur lui, à une « fenêtre » plus large : le site. Les conséquences de cette ouverture attentionnelle – en volume, si je puis dire – se font immédiatement sentir : il éprouve le monde qui, s'immisçant en lui ; l'allège.

A ce point de l'interprétation, rien ne permet de dire si l'allègement résulte d'un élargissement perceptif au monde, ou d'une dilatation de la focalisation attentionnelle.

Par ailleurs, chose remarquable, l'élargissement de la fenêtre attentionnelle lui restitue l'objet de sa course, son INTENTION : courir. On le voit, effectivement, en début de footing, observer les sensations issues de sa foulée, fouiller visuellement sa chair, ce qui, focalisant son attention, le détourne de son intention, de son projet, de son EN / VIE : courir.

– En (b), on le voit également se couper sensoriellement d'un monde rendu subitement agressif, en réduisant la taille de sa fenêtre attentionnelle à son enveloppe corporelle, mais surtout, aller chercher, d'un œil interne inquisiteur ce qui se passe en lui. Le choc sensoriel est immédiat. Ce qu'il est intéressant de remarquer, c'est qu'à ce moment, son corps ne s'adapte pas à la « charge informationnelle » du contexte – pour reprendre une bien inhumaine formulation... – mais répond, très docilement, à la demande mentale, projetée a priori de CE QU'IL IMAGINE QUE CE SERA. « Ce sera dur », s'était-il dit, mettant en mots la réaction corporelle tonique à la gifle du vent. Ce scénario, dans une micro-temporalité très serrée, paraît le plus plausible : le choc du vent le surprend ➔ il y répond par une contraction musculaire immédiate, laquelle se met en mots spontanément : « Dur ! » ➔ en retour, le mot et sa charge significative viennent s'enkyster davantage dans le corps qui se tend encore plus et l'invite à projeter une interprétation concernant l'avenir : « Ce sera dur ! » ➔ il lui faut alors réellement produire un effort pour faire plier ses articulations bloquées, par une contraction musculaire supplémentaire : c'est effectivement, dur !... Ce qu'il est cocasse de noter, c'est que l'effort ne s'organise pas, à ce moment-là, contre le vent lui-même, mais contre les réactions toniques qu'il s'est imposé à lui-même, pour se défendre du vent au lieu d'en percevoir lucidement les caractéristiques. Ce qui aurait supposé de rester en contact sensoriel avec lui...

★ Et l'attention, dans tout ça ?

Les conséquences noémiques de l'activité de la conscience sont bien tangibles, mais qu'en est-il de l'activité de la conscience elle-même ? Dans l'exemple évoqué, trois opérations ont eu lieu :

**La fenêtre s'est rétrécie,
Elle a changé d'objet,
Elle a changé de dynamique.**

D'abord, très normalement, elle s'est rabattue, imposée par l'urgence de la présence tumultueuse du vent, sur son visage. Un rétrécissement adaptatif s'est opéré. Par contre, l'objet d'une attention bien dirigée pour une bonne adaptation, aurait dû, dans ce cas précis, concerner le vent et l'appréciation de ses caractéristiques ; or, il est troublant de constater que l'attention, à ce moment-là, est dirigée sur le corps, se fixant au cœur de la chair, cherchant à mieux se saisir de soi, à mieux se maîtriser (...), comme si l'attention tournée en direction de soi allait donner davantage d'informations sur le monde. Geste mental « naturel », singulièrement déplacé !

Mais surtout, le mouvement d'attention a changé : il s'est figé, fixé, enkysté en un trajet intrusif, allant chercher de façon hasardeuse d'hypothétiques réponses. Or, la juste adaptation requière, me semble-t-il d'éprouver cet espace flexible, labile, où une double porosité s'opère : le monde qui me pénètre, par mes sens, et le monde, que je touche, de mes actes. Une modulation, une mélodie permanente, où s'accordent deux voies, celle du dehors, celle du dedans.

Il y faut une rigueur, une écoute attentive !!! que seule... une entière ouverture mentale permet, par ce geste ample et fécond de la suspension pro-active.

De ceci, une question émerge : peut-on réduire ses fenêtres attentionnelles, sans limiter la mobilité, la disponibilité de l'attention ? Mais aussi, en étant en contact avec un agent extérieur plus violent, puissant, agressif ? En augmentant l'intensité de son effort, la précision de son geste ?

Que faut-il suspendre et réduire de ses habitudes pour y parvenir, le « souci de soi », impliquant de façon tellement évidente, ce geste mal pensé, mal réalisé, mal vécu, de se concentrer ?

– En (c), on voit notre héros, à partir de la reconnaissance du juste signal de la souffrance dans les cuisses, ré-ouvrir ses perceptions, re-contacter visuellement la plage, le sable, tactilement, le vent. Mais qu'a-t-il fait entre le moment où il prend en compte le signal et celui où son corps lui accorde plus d'aisance ?

Quelle est la clef de cette dilatation au monde, où le corps s'imprime de ce qui le touche et s'adapte, dans l'acceptation. Il y faut un accord, une ondulation faite d'accueil, de confiance, de sérénité, de tolérance, à ce qui est, que l'on ne présuppose pas, qui,

venant de « là-bas », me touche et m'informe, immédiatement, de ce que je dois faire pour trouver la juste et bonne réponse.

Du monde que j'imprime, s'énacte – aïe – mon adaptation : une réponse efficace. L'EX-pression s'enchâsse dans l'IM-pression, qu'elle prolonge.

Seule l'attention, dans ses replis les moins explicites – l'activité noétique laisse en effet moins de traces que ses conséquences noématiques, lesquelles lui font écran – en est capable ; ce lieu de commutation que j'entretiens avec moi-même et le monde, où se module le rapport entre lui et moi, entre mon obstination projective et la fragrance savoureuse de sa présence. Même si la taille des fenêtres attentionnelles invite à focaliser plus ou moins l'attention, sa flexibilité, sa mobilité, sa capacité de dilatation, dirais-je, peuvent rester inaltérables, entières.

C'est ainsi qu'en (d), bien qu'ayant limité son amplitude de course du fait d'un environnement violent qui oblige à la réduire, il garde une attention large, disponible. C'est elle, par son mouvement d'accueil, qui lui assure la pleine continuité de la réalisation de son intention : sa course.

Evidemment, ce geste mental lui demande une conscience de ce qu'il éprouve, une compréhension du sens de la tension et une volonté puissante, car il lui faut alors réaliser deux « actes de pensée » absolument paradoxaux pour ne pas dire, culturellement aberrants :

- Accepter la tension comme juste,
- Ouvrir son attention alors que, d'une part le panorama de la fenêtre qu'elle encadre s'est considérablement limitée et que, d'autre part, l'éprouvé sensoriel est tendu : il lui faut vouloir en se relâchant, plus exactement, en laissant s'évanouir ce par quoi il croit résister au vent, la contraction de sa chair.

Effort de volonté, éminemment contre-intuitif et décalé culturellement, puisqu'il s'associe, en effet, à un évidement mental et sensoriel, qui, archétypiquement, est celui du laisser-aller et de l'abandon.

Avoir la volonté de..., dans l'aisance et la fluidité !!!

Paradoxe des paradoxes, confrontant celui qui s'y risque, si tant que cela ait pour lui un sens, à l'abîme de la contre-valeur.

Nous avons tous plus ou moins l'expérience de la volonté entêtée (...), de la détermination « musclée » (...), il est plus rare que nous sachions, spontanément, par une bonne

activité de notre attention, être volontaire, dans l'aisance sensorielle.

Prononcez simplement le mot « VOLONTE » et laissez-vous impressionner par sa résonance...

Si vous sentez une rétraction de vos muscles, un étranglement de votre champ perceptif, associés à une sorte d'épaississement de vos pensées, alors vous vivez les premiers linéaments de l'expérience de l'effort, telle que culturellement, le plus grand nombre la vit.

La tension est superbe : elle nous sert à rediriger notre attention, quant à son objet et à sa dynamique. Somptueux signal de préservation de soi, particulièrement quand un effort est à fournir ou que l'environnement devient violent ou, subitement, excessif.

Quand vos sens travaillent davantage, nous envahissant du tumulte du monde, rien ne nous oblige à vivre ce tumulte par une activité de nos muscles en développant une tension. Écoutant le signal, vous pouvez, à l'inverse, suspendre vos habitudes et vivre l'aventure de ce qui, peut-être, se révélera à vous, d'absolument, inattendu, remarquable, inimaginable.

Je vous souhaite le meilleur des voyages...

4 – Où il est question d'une ébauche de modélisation naïve :

Quand mon activité est orientée, motivée, que je m'engage dans la réalisation d'une intention, qu'est-ce que mon attention prend pour thème ?

La question peut paraître curieuse, le manque d'explicitation de notre vécu nous invitant à nous fondre dans le jet d'une première évidence : je suis attentif à la réalisation de l'intention, c'est-à-dire aux procédures de son effectuation.

Pourtant, avoir une intention n'implique pas, spontanément, de prendre pour thème central, l'intention elle-même ni les régulations nécessaires à sa réalisation. Ainsi, nous avons pu voir comment, entre « Cap Blanc Nez et Cap Gris Nez », courir suscite des « bouffées de pensée », autres que l'intention de courir, lesquelles deviennent le thème de l'attention, détournant du projet initial, un peu comme si des intérêts implicites, mais plus puissants que la motivation initiale venaient se substituer à elle.

Lorsque nous le voyons s'observer, en début de course, l'intérêt qu'il porte à lui-même, déplace très sensiblement le thème attentionnel initial : les fenêtres attentionnelles

l'enserrent dans une vision de lui-même dont il éprouve la dimension sensorielle (son poids, ses foulées lourdes, une masse tirée vers le bas). Bien qu'il court, son thème principal qui mobilise son attention est l'observation de lui-même.

Pourtant, réaliser une intention suppose, me semble-t-il, de garder un lien avec le motif initial d'agir, avec le projet qui me fait me mettre en action. En s'intéressant à son corps, notre héros perd le sens de son mouvement. Plus exactement, en s'observant par un geste mental d'« aller-chercher », il se fait saillir de façon exclusive dans le champ attentionnel et sensoriel et perd de vue son motif d'agir : courir. Ces considérations m'amènent à poser comme primordial le mode attentionnel, celui-ci m'apparaissant comme le régulateur permettant de faire correspondre les thèmes pertinents concernant l'intention ainsi que les fenêtres et les modes efficaces dans le thème. En effet, être conscient de soi, de son éprouvé, de ses gestes... etc. dans la réalisation de son intention de courir est cohérent dans un souci de bon ajustement ; mais le geste mental d'aller chercher les sensations le prive de la permanence du but. A l'inverse, le mode « ouvert » crée ce lien nécessaire entre ce que je veux et ce que je perçois de moi, engagé dans sa réalisation.

On le dit communément : être présent à ce que l'on fait. Il me paraît important de souligner les deux aspects de cette formule : la première, la plus évidente, qui est d'être en bonne relation sensorielle à ce que je fais, la seconde, plus discrète, mais que je pense fondamentale, qui est de préserver en conscience le thème initial et les fenêtres attentionnelles qui lui correspondent.

Vouloir implique de rester présent à l'objet de la motivation ; réaliser ce que je veux, sans me déconnecter de la conscience de ce qui est juste nécessaire, implique une détente de l'attention se faisant suffisamment ouverte pour accueillir, sans projection, ce qui émerge, d'efficace.

Ainsi, lorsque je cours, le sens de ma course, ne se dégage pas, ipso facto, du fait de courir. Des thèmes, signifiants de ma motivation réelle se développent, engageant mon attention.

C'est pourquoi, un mode attentionnel ouvert permet de circonscrire, de repérer et de définir, ce qu'à mon insu, au delà de l'acte en soi, je prends pour thème. Des intentions se définissent dans l'intention : le sens des actes ?

Je cours, certes . Mais pourquoi est-ce que je cours ? Qu'est-ce qui mobilise mon attention ? Ce qui la mobilise est-il pertinent avec mon intention initiale ? Que faire de ce qui m'apparaît comme non pertinent ? Une suspension rétro-active ? Une re-direction de mon attention vers le thème, en suspendant de façon pro-active les procédures, réduisant les moyens pensés justes, a priori ?

C'est pourquoi, ce mode ouvert permet de réguler, par un processus « remontant », la pertinence de ce qui est pris comme thème, éclairant sur le sens de mes actes.

Il faut, pour cela, accueillir et reconnaître ce qui me parvient de mes sens : ainsi, éprouver de la lourdeur quand je cours, me signale, lorsque je m'observe, que je m'y prends mal pour m'écouter, mais aussi que ce thème n'est pas pertinent et qu'il me faut le réduire.

La tension, la lourdeur, la mauvaise coordination, la fragmentation du corps, le manque de goût... etc. sont de bonnes informations, de bons moyens de régulation, ouvrant à la conscience, soit d'un mauvais mode attentionnel, soit d'une focalisation sur un thème non pertinent par rapport à l'intention. C'est pourquoi, ce qui me semble premier à prendre comme thème, et à préserver de façon continue, comme thème, est un mode attentionnel « surplombant » ouvert, permettant de définir ce à quoi je dois faire attention – pertinence des fenêtres – et comment, à l'intérieur de celles-ci, je dois faire attention. Ainsi, je peux m'ouvrir à l'acceptation sensorielle de ce que je vaudrais, mais aussi, choisir, dans l'immensité des choix possibles, par ma parole propre, ce qui me va.



Des effets individuels à l'analyse du collectif.

Un exemple : les effets attentionnels des adressages interruptifs.

Pierre Vermersch CNRS, GREX

(ce texte est une de mes contributions à un rapport concernant un travail collectif de recherche mené conjointement avec Jacques Theureau, CNRS, Geneviève Phillippi, EDF, Geneviève Saliou EDF dans le cadre d'un contrat CNRS/ EDF R&D)

Un des fils conducteur que nous avons suivi met en évidence l'importance des focalisations attentionnelles dans la « fenêtre-micro », focalisation correspondant à des temps de lecture-partition désambiguïsante, au moment où un agent est centré sur la lecture de la consigne, et celles qui suivent cette lecture comme documentation précise d'une valeur pour répondre par exemple à un test. Nous avons souligné dans le chapitre précédent le peu de moments où les agents sont véritablement orienté vers la fenêtre attentionnelle salle de commande. Ces aspects individuels de focalisation attentionnelle ne représente pas la totalité des activités de conduite, mais elles sont fortement présentes du fait de la conduite avec consigne, et elles sont exigeantes en termes de qualité de l'activité cognitive requise par une lecture partition.

Ce cadre de référence, peut jouer le rôle d'une direction d'analyse mettant en valeur un aspect de la conduite, même s'il n'en recouvre pas toutes les facettes : si les focalisations attentionnelles sont importantes, alors tout ce qui sera susceptible de les mettre en péril sera important à prendre en compte, à la fois par ses effets directs de distraction, et par ses effets silencieux de source de déficit potentiel.

Parmi toutes les causes de rupture, ou de menace d'interruption de ces focalisations, il pourrait y avoir des sources internes à l'agent, comme des préoccupations, des pensées sources de distraction. Mais compte tenu de l'enjeu de la situation de conduite accidentelle, il est peu probable que ce soit une variable importante, par contre les sources exogènes à l'opérateur comme les adressages qui lui sont fait par d'autres agents sont nombreuses : téléphone, communication orale.

On voit donc qu'une des manières de rentrer dans la description et la modélisation de l'articulation collective est d'examiner les adressages comme cause de modulation de l'activité d'un agent par un autre, sans que cela prétende épuiser toutes les facettes de l'articulation collective.

Nous avons donc à mener deux analyses complémentaires en parallèle. Car il nous faut étudier séparément ce qui se passe pour chacun des agents impliqués. Ces deux analyses sont cependant dissymétrique, l'adressé est dans le fil de son activité, l'adressant aussi mais, lui, de plus, interrompt l'activité du premier. Pour l'adressé, il faut examiner la nature de son activité, afin de comprendre ce dont il a besoin pour l'accomplir (nous avons insisté sur les exigences des focalisations attentionnelles que supposent les activités de lecture partition), puis la manière dont il gère l'adressage interruptif, la manière dont il consent ou non à l'interruption, dont il retarde ou non la réponse pour se donner par exemple le temps d'atteindre une position sûre, et enfin comment il gèrera la nouvelle activité incidente requise par la sollicitation de l'autre et le retour à son fil d'activité précédent. Pour l'adressant, il nous faut comprendre quel est le besoin qui va le conduire à agir, puis évaluer la pertinence du fait que le moyen qu'il utilise pour satisfaire son besoin passe par la sollicitation vers un autre (plutôt qu'un document, une attente silencieuse, une réévaluation de l'urgence de son besoin par exemple), et enfin, quand il le fait, de quelle manière prend-t-il en compte ou non les besoins de l'autre ? Comment s'en informe-t-il ? Comment procède-t-il à l'adressage ? Sachant en particulier que dans la plupart des cas il n'y a pas de contact visuel dans la mesure où les agents sont tournés vers leur consigne où vers les platines de la salle de commande. De telles analyses pourraient nous permettre d'apercevoir la face subjective de l'activité collective telle qu'elle est intériorisée par chaque acteur de manière réflexivement consciente ou non. Le projet d'adressage interruptif est un bon signe révélateur des présupposés de la relation que l'adressant a vis à vis de l'adressé, de la prise en compte des besoins de l'autre en comparaison avec les siens.

Dans cette analyse, nous nous intéressons spécifiquement à toutes les occurrences d'interruption de l'activité d'un agent. C'est en

ce sens que le collectif est présent comme espace d'action d'un agent sur l'autre par le biais de tout ce qu'il communique aux autres dans l'unité relative de l'espace de la salle de commande ou chacun peut plus ou moins bien entendre et voir à la fois ce qu'il communique verbalement et non verbalement, et ce qui se communique du fait des actions manifestes qu'il exécute. Cette articulation entre agents est différente du couplage agent/consigne, agent / salle de commande, agent / installation. En un sens, il n'y a pas de grande différence sous l'angle du contrôle que l'agent récepteur a sur ce qui survient dans sa direction (une communication, une instruction de consigne, une IS etc.), en un autre sens, un agent en tant qu'émetteur a la possibilité de se contrôler dans l'émission de ses communications, d'apprécier les conséquences éventuelles de l'interruption qu'il provoque, de la nécessité de le faire ou non. Nous n'avons que très peu de verbalisations directes sur ce que vit un agent lors d'une interruption ou ce qu'il vit lorsqu'il décide d'interrompre l'autre, ou qu'il fait face à la réponse de l'autre à son adressage. Les communications en retour nous informe de nuances importantes dans la réception de la communication interruptive par la modulation de la réponse. Par exemple, le fait que la communication soit acceptée en y répondant en retour par l'information demandée ou que la communication provoque une interruption forte par le fait que l'émetteur doive répéter sa question, ou encore qu'il contient la demande en répondant par un refus de s'en occuper. ce thème semble suffisamment important pour qu'on s'y intéresse à partir d'une analyse principalement inférentielle, complétée dans certains cas par des commentaires obtenus en auto confrontation qui donnent des aperçus de la subjectivité à l'œuvre dans ces interactions. Ces interruption sont essentiellement induites par des communications orales, des demandes du CE, des demandes et informations de l'OEV et de l'OR au SUP, des demandes du SUP à l'OPR, de l'OPR à des rondiers ou à l'OEV. Le caractère de communication orale de ces interruptions est important à prendre en compte, d'une part parce que l'ouïe est omnidirectionnelle et toujours ouverte (alors que les yeux sont toujours orientés directionnellement ou peuvent être clos), et que précisément dans la mesure où l'activité des agents est dominée par une activité visuelle : lire, documenter, il est tentant de surajouter à cette activité visuelle une communication orale qui passera presque à

tout coup. De plus, si l'agent ainsi adressé connaît la réponse à fournir, si elle ne lui demande aucune élaboration cognitive supplémentaire, si elle ne suppose pas une saisie d'informations supplémentaires qui engendrerait un déplacement de la saisie visuelle attentionnelle, si elle ne lui demande pas de changer d'action pour en entreprendre une nouvelle, alors les communications orales peuvent assez facilement se surajouter au maintien de l'attention visuelle en direction d'un texte ou d'une saisie de valeur, comme du maintien d'un courant de pensée orientée vers une élaboration de solution.

L'étude de ces interruptions communicationnelle s'articule et prend son un sens avec les variations induites de la dynamique attentionnelle. Cependant cette dimension n'épuise pas les facettes de l'analyse. En particulier, la conscience des effets de l'interruption sur l'autre, le choix de s'imposer à l'attention de l'autre, la conscience de sa propre manière de communiquer, la perception des effets parasites sur le but commun de l'équipe, de nombreuses questions sont à documenter pour mieux saisir la gestion de l'intersubjectivité telle que chacun la conçoit, et dans quels degrés d'implicite et d'évidence tacite. Ces questions sont par exemple en partie documentées par les absences de communication, dans des moments où pourtant tout semble pousser à l'échange du fait de l'incertitude de la situation.

On a ainsi au moins deux facettes complémentaires, l'une tournée vers l'objectivation des effets attentionnels d'une interruption, l'autre plus orientée vers la subjectivité de celui qui interrompt ou qui est interrompu. Donc on pourrait dire encore, une analyse sur l'aval de l'interruption, une autre sur l'amont.

Idéalement, pour répondre à nos questions il faudrait pouvoir documenter cinq rubriques que l'on peut schématiser par les cinq colonnes du tableau ci-dessous dont nous pouvons esquisser la structure :

1/ inobservables verbalisables subjectivité de A	2/ observables de A	3/ INTERACTIONS observables de A avec B	4/ observables de B	5/ inobservables verbalisables subjectivité de B
<i>? fictif ? j'ai le droit de l'interrompre, et de toute façon ce n'est pas grave, c'est juste pour avoir une petite information, ça ne dérange pas, on est juste au début</i>	A cherche un document	A : de l'autre bout de la salle : tu as sorti le RMC ? ... S'approche de quelques pas A : heu ... Jean- Claude ? B : silence	B dos tourné, penché vers un enregistreur B : silence, il documente une instruction, phase 5	<i>?fictif ? finissons cette étape, il ne faut pas que je m'interrompe tant que je n'ai pas pris l'information et que je suis re- venu à la consi- gne, c'est priori- taire</i>
<i>?fictif quand même il pourrait me ré- pondre, c'est pas grand chose, peut-être il m'a pas entendu, je vais aller le voir comme ça sau- rais où est le RMC et ce sera fait ...</i>	A s'approche à le toucher de A	A en insistant : tu as sorti le RMC ??? et en s'approchant B : mmm ... B : Hein ? B : ben il est là bas, en pointant du menton vers la ta- ble	dos tourné, re- vient à la consi- gne, lit, tourne la page, B : mmm ... B : Hein ? et alors se tourne vers le A pour lui répondre,	<i>? fictif terminons, voilà ensuite je passe à la page suivante, bon qu'est-ce qu'il veut, ben en- fin si le RMC est pas au rangement c'est qu'il est sur la table, il n'a qu'à vérifié au lieu de me de- mander.</i>

Ce tableau illustre l'empilement de données qu'il faut pouvoir réunir et mettre en relation. Non seulement il faut le descriptif de l'activité de chaque agent, et tous les éléments de l'intelligibilité de ses actes rapportés à la situation, ce qui représente déjà un gros travail de transcription de données vidéos, de reconstitution du parcours dans les consignes, de mise en relation avec les événements et l'état de l'installation, plus la description à travers le découpage en unités significative élémentaires. On a donc deux descriptions individuelles à documenter. Mais encore faut-il que les données objectivables comme les observables soient enregistrées. Il faut rajouter à cela la nécessité de documenter ce qui n'est pas observable, qui est quelque fois inférable, mais pas toujours et qui ne peut être mis à jour que par l'expression verbale de celui qui l'a vécu. Si l'on veut dépasser les inférences que l'on peut tirer à partir des traces et des observables il faut que les

colonnes 1 et 5 soient documentées, et ce dans un sens qui éclaire ce qui sous tend les choix qui président à l'interaction : Quelles sont les intentions ? Les buts ? Qu'est-ce qui sous-tend la décision d'interrompre l'autre, de répondre, de refuser d'être interrompu, de rester silencieux ? Quels sont les critères qui sont privilégiés ? Quelle est la mission qui se donne comme prioritaire ? Quelle fondement identitaire permet de s'autoriser ou non à interrompre ou à consentir à être interrompu ? Prenons quelques exemples pour illustrer ces propositions d'analyse, sachant que nous serons presque tout le temps limité au contenu des colonnes 2, 3, 4 auquel s'ajouteront les inférences que l'on pourra s'autoriser à partir de ces données en s'appuyant d'une part sur quelques catégories descriptives et d'autres part sur des dimensions interprétatives comme le besoin, les critères de décision, la prise en compte des besoins de l'autre :

Description de l'activité de l'adressé :

- nature de l'activité en cours de l'adressé, type de fenêtre et de mode attentionnel,
 - gestion de l'adressage par l'adressé, réponse différée, immédiate, refus, (description et inférences)
 - type d'activité engendrée par le fait d'être adressé,
 - effet de l'interruption au moment de la reprise de l'activité interrompue,
- Description de l'activité de l'adressant
- nature de l'activité en cours,
 - nature du besoin, appréciation de son importance, voire de sa pertinence, (description et inférences)
 - moyen de satisfaction de ce besoin,
 - choix de l'adressage d'un autre agent pour satisfaire ce besoin, (pertinence, nécessité)
 - mode d'adressage : prise en compte de l'autre ou non (description et inférences)
 - suite de l'activité à partir de la satisfaction de ce besoin.

Quelques études de cas

Non rupture de la focalisation attentionnelle, double tâche momentanément compatible.

Exemple d'une interruption légère (classée ainsi parce que l'OPR qui est interrompu n'a pas besoin de réfléchir pour répondre).

[14 de l'OPR] 7.3

L'OPR a commencé d'appliquer le DOS, à ce moment le CE l'interrompt : Est-ce que vous avez appelé l'IS ? OPR : Non, ... tu le fais Claude ? + attente et gestion de la réponse du CE pour confirmer qu'il gère cette tâche, ce que d'ailleurs il ne fera pas, puisqu'il se contente de s'éloigner et de passer à autre chose.

C'est un premier exemple simple :

Description de l'activité de l'adressé. OPR

- l'OPR est en train d'appliquer le DOS, au moment précis où il est interrompu il est hors champ de la caméra complètement à gauche à l'emplacement du rangement des documents, nous ne savons donc pas avec précision dans quel phase du cycle de lecture partition il se trouve. Simplement nous savons qu'à cette étape il est guidé par la consigne d'orientation.
- son besoin est de rester focalisé sur son activité de diagnostic, basé sur le suivi de la consigne.
- quand le CE l'adresse, il consent à répondre, et accepte immédiatement l'interruption, sans lever la tête cependant,

- il répond à la demande d'information, et l'OPR n'a pas besoin de réfléchir, ou de saisir une nouvelle information, pour avoir la capacité de répondre à la question posée, puisqu'elle ne demande aucune élaboration car la réponse est une donnée directe, et ne demande aucune désignation de lieu qui l'obligerait à indiquer ou à nommer un endroit.
- cependant il fait plus que répondre, puisqu'il propose de déléguer l'exécution de la tâche auprès de la personne qui le questionne. Ce qui suppose qu'il obtienne en plus une réponse en retour, puisque sa réponse contient elle-même une question.

- pour autant il ne prête pas attention apparemment à la réponse du CE, et continue à poursuivre sa lecture-action du DOS qui donc a été à peine interrompue.

Description de l'activité de l'adressant : le CE

- Le CE vient d'entrer en salle de commande, il est devant la table et met de l'ordre dans ses documents, ce qui lui prend un certain temps, sa consigne lui demande de s'informer du fait que tout ce qui devait être fait l'a été, et il est dans la nécessité de le faire, c'est dans sa mission, ce qu'il fait est donc bien pertinent et nécessaire.

- il ne peut s'informer pour le vérifier qu'en s'adressant aux agents déjà présents, il ne peut le faire qu'en adressant un autre agent, le moyen mis en œuvre est donc adapté et pertinent,

- l'adressage est direct, sans préambule, il arrive derrière l'OPR et pose la question, question qui sert donc en même temps d'entrée en matière, cependant l'adressage n'est pas nominatif, il n'est pas dirigé vers un agent en particulier (vous avez ...) sinon que l'OPR est le seul dans sa proximité immédiate, le "vous" semble désigner "ceux qui étaient présent au départ" c'est-à-dire les deux opérateurs.

- (on voit dès ce petit exemple, une différenciation des moments de l'adressage : 1/le fait que ce soit telle personne qui soit adressée, soit par le contact visuel ou corporel préalable, ou bien oralement en désignant celui qui est adressé, cf. le contre-exemple des commandes des garçons de café, et l'intérêt de l'adressage non personnalisé comme n'engageant pas la nécessité de répondre, 2/ l'entrée en matière et la présence d'une phase de négociation, 3/ l'expression de la demande)

- ayant reçu la réponse, qui est négative, il passe à autre chose, sans répondre en retour à la demande de l'OPR de le faire, mais un peu plus tard il lance un appel téléphonique avec le

son ouvert, ce qui lui permet de continuer à suivre sa consigne sans rester collé au combiné, mais l'appel aboutit à un signal occupé. Dans la mesure où il s'agit d'une simulation, et qu'aucun IS ne viendra on peut penser qu'il a fait tout ce qui pouvait être fait à ce moment, et il ne se crée pas un ouvert sur la venue de l'IS.

Commentaires

L'adressage a bien produit une interruption de l'OPR, mais toutes les conditions semblent réunies pour qu'elle ne provoque pas une rupture attentionnelle ni au niveau de la fenêtre attentionnelle, ni au niveau du thème, mais une simple dérivation momentanée, autorisée par le fait que la demande est orale et compatible avec la lecture (pas d'incompatibilité des fenêtres attentionnelles visuelles et auditives), et surtout avec l'activité mentale requise pour répondre qui n'engendre pas un nouveau thème attentionnel en compétition avec celui qui est déjà investi. Il est imaginable que dans certaines activités demandant une attention plus soutenue, le simple fait d'être ainsi interpellé altère plus ou moins gravement le maintien en prise de l'attention et compromette l'efficacité de l'activité en cours.

Du côté de l'adressant on constate qu'il est dans sa fonction, le besoin auquel il répond est celui de s'assurer qu'à cette étape tous les agents ont bien été convoqués, il n'a pas d'autre moyen de le faire que de le demander à un des agents.

Ce premier exemple nous montre donc une interruption sans conséquence pour l'activité de celui qui est adressé.

Exemple 2 : Le SUP adresse l'OPR sans prendre en compte son travail, l'OPR autorégule l'interruption en achevant son cycle de base.
16 de l'OPR 7.3

L'OPR est activement engagé dans le DOS, et le SUP lui pose une question factuelle : Tu as sorti le RMC Jean-Claude ? L'OPR ne répond pas. Il n'est pas disponible à la communication ou/et ne se sait pas adressé par l'autre. Le SUP répète la question : Tu as sorti le RMC ? L'OPR sort de sa consigne : Hein ? et la réponse est toute simple : ben il est là ! en désignant du menton la table centrale.

Description de l'activité de l'adressé, OPR

- l'agent est dans le suivi du DOS, il est dans un moment où il est penché en avant vers un indicateur pour documenter une valeur, tout en tenant sa consigne à la main de la main gauche et en tenant le point où il en est avec l'index de la main droite, il est donc engagé dans une activité de lecture précise, et il est au milieu d'un

cycle de lecture-partition, dans le moment où il effectue ce que lui demande la consigne, avant de pouvoir y revenir. Il s'agit donc d'un moment sensible, où s'il s'interrompt il faudra qu'il le reprenne. Il tourne donc le dos à la salle de commande. Son besoin à lui à ce moment est de ne pas être dérangé pour pouvoir accomplir sa tâche.

- on ne sait pas clairement à quel moment il se sait adressé, mais ce qui est clair c'est qu'il ne répond pas immédiatement, il ne consent pas immédiatement à être adressé et à se prêter à la communication, au préalable il achève son cycle de lecture partition, en ce sens qu'il termine de documenter la valeur qu'il recherchait, revient à la page de sa consigne, vérifie où il en est ensuite, et à ce moment-là seulement se tourne vers l'adresseur pour lui répondre. On a donc un cas très clair et exemplaire d'un refus de réponse immédiate à la demande d'adressage, et à une démarche de recherche d'un point de stabilité avant de répondre.

- pour répondre, il se tourne vers l'adresseur qui s'est approché entre temps, pour lui indiquer de la voix et du geste où se trouve le document recherché, tout en tenant avec le doigt le point où il en est dans sa consigne.

- il revient immédiatement à la suite de son travail, ne prêtant aucune attention manifeste à son adresseur.

Description de l'activité de l'adressant

- au début de cette séquence, le SUP suivait sa propre consigne,

- besoin de trouver le RMC dans quel but ? (on verra que lorsqu'il l'aura trouvé, il n'en fera rien immédiatement, il s'agit là d'une activité préparatoire semble-t-il)

- premier moyen aller le chercher là où il est rangé, de manière autonome il répond lui-même à son besoin,

- il ne le trouve pas à cet endroit, second moyen adresser un autre pour s'informer et trouver le RMC, (question : quel est le critère qu'il mobilise qui fait qu'il est plus important de déranger un autre que de différer l'atteinte du but, ou mobiliser d'autres recherches personnelles, objectivement sa conduite manifeste que satisfaire immédiatement son besoin, est plus important que de prendre en compte les besoins des autres, objectivement voulant dire ici que le fait de se manifester de cette façon établie de fait une hiérarchie des priorités qu'il en soit réflexivement conscient –que cela soit sa décision explicite- ou non. Interpréter un sens objectif, revient à considérer que ce que fait le sujet fait passer un message déterminé

quel que soit ses intentions propres qu'il pourra déclarer. Si A interrompt B en l'adressant, objectivement il fait passer en priorité le fait d'être dans l'attention de B. Bien sûr une telle démarche peut être faite dans le souci du bien de B, par exemple les cas où je l'adresse et l'interrompt parce qu'il a oublié quelque chose, ou que sa sécurité est en jeu, où qu'il doit se soumettre à une directive qui prime ses buts personnels en cours. Objectivement le critère d'interruption est toujours qu'il s'agit d'une priorité plus grande que la sienne propre.)

- description de l'adressage

En fait, il est intéressant de reprendre la description de cet exemple en intégrant la spatialité de la salle de commande, le mouvement corporel des acteurs et la dimension non verbale :

- Le SUP vient de l'extrémité gauche de la salle, là où sont rangés tous les classeurs, il va faire approximativement douze pas pour rejoindre l'OPR, ce qui permet de donner une indication temporelle de là où se situe ce qu'il dit ; alors que l'OPR est lui au début du pupitre à droite orienté vers les platines et donc tournant le dos à la salle et en particulier à tout ce qui peut venir depuis le rangement des classeurs, il ne voit personne directement. De plus il est dans une phase d'action dans laquelle il documente des valeurs affichées qu'il lit sur des camemberts (enregistreurs). Il vient de se pencher en avant pour pouvoir lire correctement les valeurs affichées sur les verrines du haut de la platine. Il est donc attentionnellement engagé, physiquement à la fois posturalement, visuellement, dans une focalisation attentionnelle propre à la phase de saisie discriminante d'une information documentée.

- A ce moment, le SUP, alors qu'il est encore loin, à l'autre bout de la salle (quand il commence à s'adresser à l'OPR il est encore hors du champ de la caméra), adresse sa question en marchant vers l'OPR (pas 1 et 2): tu as sorti le RMC ? A cet instant il n'a pas la possibilité de vérifier si l'OPR sait qu'il s'adresse à lui, ni s'il est occupé à quelque chose qui demande qu'il conserve sa concentration (qu'il reste strictement orienté vers le thème qu'il poursuit). L'OPR ne réagit pas, il est toujours tourné en direction des platines,

- (pas 3 vers 4) le SUP rajoute en hésitant le prénom de l'OPR : heu ... Jean-Claude ... ? essayant sans doute de compenser le fait que l'autre ne réagit pas. En effet, la seule façon de savoir si l'on s'adresse à vous lorsque vous ne

voyez pas l'émetteur et qu'il y a plusieurs possibilités est d'être identifié par le nom, le prénom ou la fonction. L'OPR ne répond toujours pas.

- (pas 4 vers 11) le SUP s'avance sans rien dire, et presque à toucher l'OPR le SUP réitère sa question : « tu as sorti le RMC ? », dans une tonalité insistante, de plus il s'impose à l'autre en venant par le côté gauche à la fois dans le champ visuel et dans le quasi contact au niveau des épaules, il obtiendra ainsi que l'autre se tourne vers lui. Pendant que l'OPR revient vers sa consigne, sans encore se tourner vers le SUP, il produit une première réponse : un mmm, puis au moment où il tourne sa page, une seconde réponse qui semble plus une réponse d'orientation dans la communication : hein ... Finalement, sans reprendre encore une nouvelle phase de lecture, il se tourne lentement vers la table pour indiquer verbalement et non verbalement avec son menton ben ... elle est là.

- Le SUP repart en montrant des signes de confusion d'avoir posé une question à laquelle il aurait pu répondre de lui même. (Probablement à ce moment le SUP surréagit, mimant la confusion pour la galerie d'observateurs et la caméra. C'est typiquement un moment où seule la verbalisation en première personne donne quelque chance de documenter la réaction subjective du SUP à ce qui vient de se passer). L'OPR repart dans une nouvelle phase de lecture.

Commentaires

Cet exemple pourrait montrer un nouveau niveau d'interruption, dans le sens où le SUP tente d'adresser l'OPR à un moment où il n'est vraiment pas disponible, et où d'autre part il est manifeste qu'il ne peut pas savoir que c'est lui qui est adressé. Il nous manque le témoignage direct de l'OPR pour savoir à partir de quel moment il a pris conscience qu'il était nommément interpellé, ce qui permettrait de mieux questionner l'intervalle de temps pendant lequel il a écarté l'interruption pour arriver jusqu'à un point du cycle de travail où il peut lui même se rendre disponible à l'autre. Car on voit que l'OPR a bien géré l'interruption, puisque alors qu'elle lui était adressée dans une phase sensible (phase 5 du cycle de lecture partition), il la repousse, jusqu'à une interruption objective globale qui est provoqué par le fait qu'il est arrivé à un tourné de page. Il ne répond que lorsqu'il est disponible. Si l'on regarde encore plus finement on peut voir que non seulement il a prit le

temps d'accomplir sa phase de documentation, mais il aussi pris le temps auparavant d'accomplir la phase de retour à la consigne et d'opérer une lecture focalisé qui lui permet à la fois de terminer et sortir de la page en cours et l'oriente vers un changement de page. Par contraste, dans l'exemple que nous avons déjà vu, il a consenti à s'interrompre pour répondre au téléphone précisément en phase sensible de saisie documentation, au moment où il doit documenter une réponse, on a vu que le retour à ce moment se fera avec une erreur de positionnement dans la lecture.

Ce mode d'adressage interruptif est fréquent dans cette équipe : [27OPR] Le SUP s'adresse à l'OPR : C'est dans les classeurs, les RCR ? OPR : Ouais c'est dans les classeurs comme ça (il vient d'aller les chercher et de les poser sur la table). Ou encore, toujours dans le début : SUP : tu es dans la R18 ? ... tu es dans la R18 ? (OPR est au téléphone, regarde la consigne qu'il a en main) oui.(en fait c'est récurrent durant tout l'essai dans la relation SUP et OPR).

On peut donc traiter cet exemple de plusieurs points de vue.

- D'une part examiner la conduite du SUP. Quel est son besoin ? Il a besoin d'un outil documentaire le RMC, sur lequel doivent être noté un certain nombre de choses. Il y a une nécessité objective congruente avec la conduite de l'accident. Sa première réponse est d'aller chercher le Recueil, là où il est rangé, avec tous les autres documents. Ce faisant il reste autonome et répond à son besoin avec les moyens qui lui sont accessibles. Il ne le trouve pas (puisqu'il a déjà été sorti par un autre). Et là pour satisfaire son besoin, il choisit de s'adresser à un autre (alors que le recueil ne peut pas être à trente-six endroits !). La question se pose de savoir dans quelle mesure la satisfaction de ce besoin requiert de mobiliser des ressources déjà mises à contribution (les autres agents sont déjà engagés dans une activité suivie et attentive), sous l'angle de sa communication, des choix qu'il fait, de l'anticipation des effets qu'il risque de produire sur l'autre. Ici la communication ne tient pas compte de la disponibilité de l'OPR, ou pire la présuppose comme donnée quoiqu'il arrive, il n'est donc pas nécessaire pour le SUP d'en vérifier la pertinence. Ce n'est qu'un exemple isolé, mais cette conduite nous permet de faire des hypothèses sur les croyances et les critères du SUP dans sa façon de communiquer, hypothèses qu'une verbalisation directe

selon lui permettrait de corroborer et de préciser. En amont de cette analyse de la communication qu'il opère de manière peu judicieuse, se pose la question de la pertinence de sa demande. Il est parti à l'armoire aux classeurs pour semble-t-il chercher le RMC, qu'il ne trouve pas, et que ce soit avant d'y aller, ou après avoir découvert qu'il n'y était plus, jamais il n'envisage que ce recueil ne peut être qu'au seul endroit possible restant, s'il n'est pas sur les rayonnages de rangement, c'est-à-dire sur la table centrale à la disposition de ceux qui auront besoin de cocher ou de vérifier l'état des cochages. Le RMC est un outil partagé, s'en informer s'est envisager un nombre de possibles limites. On peut se demander encore dans le cadre de la comparaison entre conduite normale et accidentelle, si l'on a pas ici une résurgence des pratiques normalement habituelle de la communication en salle de commande entre un manager et ses agents. Dans ce contexte, où généralement (quoiqu'il puisse y avoir des transitoires qui démentent cette généralité) l'arrivée en salle de commande pour s'informer ou demander quelque chose aux opérateurs se fait sur le mode de la communication conviviale par opposition à une communication de situation de crise où chaque acte dirigé vers l'autre peut avoir une incidence sur la qualité de son travail, voire générer des erreurs essentiellement dues à des ruptures attentionnelles.

- On peut aussi envisager cet exemple sous l'angle de la conduite de l'OPR, ce dernier est engagé dans l'application du DOS, et plus précisément au moment où il commence à être adressé par le SUP, dans une phase de documentation d'une instruction, ce qui est remarquable dans sa façon de faire c'est de déporter le moment de son interruption au moment où le suivi de consigne lui donne une pause relative entre deux pages de consigne. Il est donc aller jusqu'à la fin de ce qu'il documentait, et même jusqu'à la fin du cycle de lecture-action, pour se positionner sur la lecture suivante avant de s'interrompre. Il serait intéressant de savoir si cette stratégie était délibérée, si elle fait partie de sa compétence explicite pour lui.

- Au delà de son exemple particulier il y a là une conduite qu'il paraît intéressant de modéliser et de reverser dans les objectifs pédagogiques de la formation des agents de conduite, au titre de l'attention portée à sa tâche versus l'attention portée à l'autre.

- Enfin, du point de vue méthodologique cet exemple fournit une illustration de ce qu'est la

recherche du niveau de détail efficient, NDE. C'est-à-dire, le niveau de détail qui permet de saisir l'intelligibilité de ce qui se passe. Ici pour saisir ce qui est efficient dans la production d'intelligibilité il faut du côté du SUP descendre à l'analyse de la distance à laquelle il s'adresse à l'autre, au fait qu'il voit ou non les yeux de l'autre (pas d'adressage visuel), qu'il s'assure qu'il est entendu, et que son adresse touche la bonne personne (utilisation tardive du prénom). Du côté de l'OPR, pour apprécier l'adéquation de ses actes il faut suivre les étapes de la réalisation du cycle de base de lecture-action, et repérer qu'il ne quitte sa consigne des yeux qu'après avoir documenté ce qu'on lui demandait, avoir saisi le point suivant, s'être mis en position d'exécuter la suite en tournant la feuille pour se positionner sur la lecture future. La pertinence des détails n'est pas fournie par le contenu de la communication seule, mais par le jeu interactionnel non verbal qui s'est réalisé entre le SUP comme émetteur de la communication et l'OPR comme « victime », ou plutôt « destinataire » de la communication.

Prenons un second exemple, entre les mêmes agents, dans le même sens de communication, mais où l'intervention du SUP tombe à un « bon » moment du cycle de base de l'OPR.

Exemple 3 : Intervention du SUP → OPR à un moment propice pour ce dernier
68 de l'OPR

Le SUP arrive dans le dos de l'OPR à un moment où celui-ci vient de terminer une page et n'a pas encore engagé la suite, quoique ayant déjà tourné la page. On voit bien au niveau du non-verbal que l'OPR est facile à déranger et quoiqu'il n'intègre pas tout de suite la demande se tourne pour répondre derrière lui au SUP.

Cet exemple est proche du précédent dans la mesure où la structure de la communication est identique : un interlocuteur de dos tourné vers son document, celui qui interpelle dans sa logique propre s'adressant à lui comme si cela allait de soi qu'il soit disponible, mais le contraste avec le précédent exemple repose sur le fait que cela tombe à un moment du cycle de base de l'OPR où il est facilement disponible, il est lui même dans l'intervalle entre deux cycles, à l'endroit où il lui est facile de poser, quoiqu'il faille quand même le solliciter pour qu'il réponde.

Regardons un autre exemple dans lequel ce qui varie c'est le mode d'approche du SUP vis à vis de l'OPR.

Exemple 4 : Intervention respectueuse du SUP → OPR,

où le SUP attend que l'OPR ait fini son instruction pour provoquer une rupture par une demande d'application de la fiche R17 MES des GMPP : 71/72 de l'OPR.

L'OPR est toujours dans sa consigne dans la page 3ra, il est orienté vers la platine, le nez dans sa consigne, le SUP s'approche silencieusement de lui, lentement, par derrière, se met sur son côté droit à deux mètres, appuyé lui aussi contre la banque, et attend silencieusement de repérer un trou dans la réalisation de la consigne (en tout cas c'est ce qui semble pouvoir être inféré de sa manière de faire ?), pour pouvoir lui demander d'appliquer la fiche RCR R17. L'OPR interrompt sa consigne, une fois qu'il a compris qu'on lui demandait d'appliquer une fiche, et va chercher la fiche et se met au travail.

Exemple 5 : Le CE qui veut aider l'OPR le dérange

cf. 42 de l'OPR

L'OPR est occupé à sa consigne, le CE à sa gauche à l'autre bout du pupitre. Dans un premier temps le CE à distance, demande à l'OPR si il veut qu'il lui acquitte les alarmes, l'OPR ne répond pas comme s'il n'avait pas entendu (entendait-il les alarmes ?). Le CE s'approche lentement sans rien dire jusqu'à être à un mètre de l'OPR et lui répète la question en insistant, l'OPR ne répond pas immédiatement et sort de sa consigne (il lève la tête, et la tourne vers le CE brièvement) pour donner son accord et replonger immédiatement dans sa consigne.

Il me semble que l'on a là un exemple où un agent souhaitant soulager le travail d'un autre, crée une interruption dans un moment du cycle qui est sensible et qui dérange l'autre de l'accomplissement de sa tâche. Faut-il déranger l'autre ? Quand est-ce approprié (le moins dérangeant) ? Quand est-ce justifié ?

Exemple 6 : non interruption « soigneuse » : l'attente silencieuse.

Exemple

18 à 20 de l'OPR (essai 7.3)

Dans l'analyse des interruptions intersubjectives dans le cadre du collectif, il est intéressant de souligner les temps où un des membres de

l'équipe s'abstient d'interférer. Nous venons de le voir dans l'exemple précédent au titre de la fonction de récepteur potentiel de l'échange : l'OPR ne s'est pas laissé interrompre tant qu'il n'a pas rejoint une position stable.

Ici l'exemple est tout en creux : *l'OPR s'abstient de dire quoi que ce soit, ne manifeste rien, se tiens en retrait par rapport au SUP attendant discrètement que ce dernier ait fait sa boucle de diagnostic dans le DOS. Il serait particulièrement intéressant de savoir comment l'OPR détermine son attitude, si elle est attentivement délibérée ou n'est qu'un effet de discrétion généralisée ou de personnalité.*

UE 18, OPR communique au SUP la conclusion de son application du DOS comme il est prévu qu'il le fasse. Mais à l'image nous n'avons pas d'indication sur la manière dont cette communication est reçue. L'OPR va chercher ECP1, sans l'ouvrir et communique au SUP : 19 je te laisse faire ta boucle. Pendant la période qui suit, il se met en retrait de la platine, garde la consigne sur son bras gauche, sans l'ouvrir, ne dit rien, ne manifeste rien non verbalement sinon un signal général de retrait. Quand le SUP a abouti à sa conclusion, la même que la sienne : prendre ECP1, il confirme « ouais », et sur un autre ton dit « c'est bon » comme signal qu'il commence l'application de la consigne.

Ce que l'on voit bien documenté à l'image vidéo, c'est la position d'attente en retrait, sans manifestation autre que cette posture. Bien sûr, on peut penser que le SUP sait que l'OPR attend, il doit percevoir le fait qu'il est disponible pour l'observer et suivre les étapes de son cheminement (il nous faudrait recueillir le témoignage de son vécu pour savoir comment il se situe intérieurement, qu'est-ce qui le distrait, ou au contraire l'assiste dans sa concentration à appliquer le DOS). Cet exemple fait partie des conduites prescrites dans la formation des agents de conduite : laissez l'autre faire son tour de diagnostic, sans l'influencer, sans le distraire, et même attendez-le.

Exemple 7 : contrôle par refus d'interruption
40 de l'OPR, il est sollicité par le SUP sur une question directe, et répond (en ce sens il est bien interrompu quand même) en demandant à l'autre d'attendre : « je ne suis pas encore arrivé-là, moi ! »

ou 84 du SUP

L'OEV soumet un point qui lui paraît problématique : « Petit problème, les TPS sont en

service et je n'ai pas de débit ASG. ... alors je ne comprends pas du tout », le SUP est très net « Bon attend ! on verra ça, je t'en reparlerais si j'ai du nouveau ».

Cet exemple est intéressant dans la mesure où il a fait l'objet d'une demande de verbalisation en auto-confrontation qui décrit la motivation de SUP à ne pas se laisser interrompre.

En fait il semble qu'il y ait là un thème générique, propre au fait que deux agents font des parcours parallèles, et doivent s'informer de leur progression, mais aussi s'attendre pour laisser jouer la redondance, du coup chacun est en capacité d'interrompre l'autre soit pour l'informer, soit pour confirmer, soit pour lever un doute sur ce qui est demandé, ou sur le fait que ce qui est demandé a été exécuté. Il serait intéressant de suivre de plus près les échanges entre l'OPR et le SUP pour créer une typologie de ses échanges et pouvoir ainsi réfléchir aux effets imprévus des consignes parallèles et leur aménagement en terme de communication qu'elles provoquent.

Notes génériques :

0/ De manière globale la conduite accidentelle avec consigne a créée les conditions pour que les agents soient très souvent absorbés dans une fenêtre attentionnelle excluant les autres agents comme interlocuteurs directs : lecture de la consigne dans lequel le regard est tourné vers la page, travail sur les platines pour faire ce que demande la consigne dans lequel l'agent tourne le dos à la salle. Aussi la majeure partie des activités se déroulent-elles sur la base d'une non communication directe (mais il n'en reste pas moins que la salle est suffisamment petite pour que l'on entende ce qui se dit, pour que l'on devine en rétine périphérique les mouvements des autres, les présences, pour que l'on sente les tensions, les agacements, les plaisanteries).

Cette situation d'absorption prégnante crée un nouveau problème : comment adresser quelqu'un qui vous tourne le dos ? Quelles informations peut-on prendre pour essayer de limiter le dérangement quand l'autre est absorbé par la lecture ? En particulier, s'ouvre un espace d'évaluation de la nécessité vraie d'interrompre l'autre. Quand cette nécessité existe, qu'importe que l'autre soit dérangé, soit interrompu, parce que précisément une nécessité surpasse toute les autres affaires en cours. Mais hors de ce cas de figure, on voit bien apparaître dans tous nos exemples -que nous

pourrions multiplier- une « éthique » de l'interruption, et une dimension pragmatique au sens de ce qui est efficace pour un fonctionnement optimal de l'équipe.

C'est un effet secondaire du gain de guidage obtenu par la mise au point des consignes événementielles, puis des consignes APE papier, puis encore plus loin des consignes APE informatisées, ce guidage par la forme qu'il prend et par l'activité qu'il exige des acteurs tend à les isoler au sein de l'équipe, et du coup les communications prennent une nouvelle dimension dès lors qu'elles peuvent être facilement interruptives quand ce n'est pas intempestives. Un peu comme si une équipe qui passe en conduite accidentelle, entre dans un nouvel univers relationnel, dans une nouvelle logique de communication, où les effets d'une demande doivent être évalués par celui qui l'exprime à l'aune des besoins de l'autre et pas seulement des siens. Les moments de coordination prévues par les consignes ne posent pas ce genre de problèmes puisque si l'un est arrivé avant que l'autre ait fini, il peut se contenter d'attendre et celui qui termine, adresse le premier, dont il sait qu'il attend confirmation. Cependant, cette dernière situation ne reste simple que pour autant que le décalage temporel n'est pas trop important, si l'attente se prolonge, le fait même qu'il y ait un agent qui attende produit une pression relationnelle sur celui qui se sait attendu.

Qu'est-ce que c'est dans un travail d'équipe que de respecter le travail de l'autre et quand est-ce que l'activité de l'un prend le pas sur celle de l'autre, devient prioritaire et m'autorise à le déranger, à l'interrompre ? Qu'est-ce qui dans le mode de communication interruptive « sans précaution à l'autre » est issue de la conduite normale ? des relations hiérarchiques transposées dans la conduite accidentelles pour des agents qui n'entretiennent pas réellement de relations de coordinations le reste du temps ? C'est particulièrement sensible dans l'essai 7.3 pour la cascade hiérarchique CE → SUP, SUP → OPR, OPR → OEV. On voit bien à plusieurs reprises que pour l'OPR, l'OEV est implicitement disponible à tout instant, et que la plupart du temps il s'adresse à lui de la manière dont le SUP le fait avec lui-même !

Qu'est-ce que c'est qu'un mode d'adressage attentif à l'autre ? L'autre qui est à portée de voix est-il à tout instant immédiatement disponible parce que je l'ai sous la main ? Est-ce lui, qui doit apprendre à résister à la sollicitation de

l'autre, quelle que soit sa position hiérarchique par ailleurs, et ne répondre que lorsqu'il a rejoint une position stable dans son cycle de base (sauf urgence impérative) ?

La position du SUP à la lumière d'un examen de la dimension non seulement verbale mais aussi non verbale de la communication (ce pour quoi la vidéo est indispensable) est particulièrement délicate, à la fois il doit se coordonner avec les opérateurs, il est donc émetteur de demande d'information, une partie de son rôle est tournée vers le recueil d'informations, donc la nécessité d'être à l'initiative de l'adressage, et compte tenu de la structure générale il lui est très difficile de savoir quand est-ce que c'est le bon moment. En même temps on peut à tout moment s'interroger sur la pertinence de ses demandes, sur leurs fonctions réelles : recherche d'information ou dimensions relationnelles ? Dans l'essai 7.3 par exemple, il semble plus d'une fois être à l'initiative de communications qui ont des effets interruptifs sur l'OPR, communications qui ne semblent pas vraiment nécessaires, qui sont redondantes où qui pourraient être documentées autrement qu'en posant la question. Mais d'autre part le SUP a une fonction de recueil d'information, il doit être informé, il est donc le récepteur désigné de toute sorte de messages de coordination, par rapport auxquels il a vocation à être normalement interrompu, indépendamment de son propre rythme d'activité ou de son propre cycle. Or à certains instants il est lui même pris dans la réalisation d'une consigne ou d'une fiche, et devient comme les opérateurs fragile à l'interruption, alors qu'il continue à être la personne réceptrice d'information par définition. Enfin, se surajoute à cela le fait que le CE le prend volontiers à témoin pour réfléchir et commenter ce qui est en train de se passer et aussi s'informer lui-même sur les actions des opérateurs.

Dans toute cette discussion on voit bien apparaître la question de savoir comment chacun porte « l'autre en soi », comment chacun porte en soi « qui il est par rapport à l'autre », quelles représentations explicites ou implicites il a de l'autre, qui l'autorise de le traiter comme étant à sa disposition en réponse immédiate à son besoin, ou au contraire comme étant quelqu'un dont il est nécessaire de vérifier comment il peut rentrer dans son espace attentionnel alors qu'il est occupé.

Objectivement, hors des cas de figures où la communication est imposée par la consigne, où toute situation d'urgence vraie, toute commu-

nication adressée à un autre a pour conséquence le fait que je demande à l'autre de s'occuper de moi, et donc établit que je suis plus important que l'autre, qu'il est légitime qu'il s'occupe de moi et plus de lui. Dans la relation hiérarchique une telle disposition est délibérée et cultivée au motif de l'obligation de disponibilité du subordonné. Dans la relation infantile, la communication interruptive est le fait d'un égocentrisme de l'enfant qui ne peut prendre en compte les besoins des parents, et l'on sait à quel point tous les moyens peuvent être mobilisés pour obtenir l'attention de l'adulte. Dans les relations adultes il y a eu un apprentissage de l'attention portée à l'autre, une éducation, et une découverte des effets en retour plus ou moins fortement négatif quand l'un essaie d'imposer sa demande à l'autre alors que ce n'est pas judicieux. Les situations de crises ou de travail à forte composante sécuritaire ont progressivement imposées une discipline de communication, d'autant plus forte que ces communications s'opéraient par radio ou téléphone. Il s'agit de ne pas encombrer inutilement la fréquence, de laisser libre la ligne pour de véritables urgences. Par rapport à ces quelques modèles de communication le fonctionnement communicationnel d'une équipe de conduite en charge d'un incident ou d'un accident ne semble pas avoir fait l'objet d'une réflexion systématique définissant des compétences à acquérir, et par voie de conséquences des objectifs pédagogiques à atteindre dans les cycles de formation sur simulateur, et donc les critères d'une véritable professionnalisation alors même que les instruments de conduites créaient de nouvelles exigences en matière de focalisation attentionnelle. Si nous prenons l'analogie avec les formations à l'attitude d'écoute. On sait que paradoxalement ces dernières sont surtout l'occasion de prendre connaissance de ses surdités, c'est-à-dire quand est-ce que l'écouter préfère donner des conseils qu'aider l'autre à s'exprimer, ou comment il compare sa propre expérience à celle de l'autre l'empêchant d'entendre la spécificité du vécu de l'autre etc. Se former à la communication c'est tout autant sinon plus prendre conscience de ses propres modes de communication spontané de façon à apprendre à les contenir quand c'est nécessaire, que d'apprendre comment communiquer.

Annexe

En simplifiant on peut représenter ces différents aspects suivant le schéma suivant, dans lequel est représenté un seul agent : cet agent a à ses propres yeux une identité professionnelle, une appréciation des connaissances qu'il possède, de son niveau, des valeurs et des croyances qui l'animent sans pour autant faire l'objet d'une conscience réfléchie, mais qui pourrait

venir au jour à condition d'être questionnée spécifiquement. Cet premier ensemble peut-être désigné par l'étiquette «moi selon moi». Une telle appellation s'oppose au jugement des autres qui désignerait plutôt «moi selon x», x étant par exemple mon collègue ou mon hiérarchique etc. Dans tout cela, il y a en moi un sous ensemble qui porte sur «l'autre selon moi», c'est-à-dire mes connaissances, mes croyances, de qui est l'autre. Tous ces éléments de représentation ouvrant droit de manière plus ou moins implicites à mes attentes sur ce qu'il devrait faire, mes droits à l'interrompre ou inversement à ne pas le déranger. Mais plus finement encore, mon comportement est en partie dicté par ce que je crois que l'autre pense de moi, de ce que je crois qu'il connaît de moi, de ce que je croie qu'il apprécie ou n'apprécie pas de moi et qui me conduisent à pré réagir de manière positive ou négative, autrement dit il y a un pôle «moi selon l'autre, selon moi». Notons que l'expression «selon moi» est utilisée pour souligner que ce n'est pas nécessairement la vérité qui est exprimée, mais les représentations ou les croyance qu'une personne a sur elle, sur l'autre, sur ce que l'autre pense d'elle etc. Le «selon moi» précise et souligne la dimension subjective, donc propre au point de vue du sujet.

Ainsi par exemple, un jeune opérateur réacteur, se vit selon lui comme devant faire la preuve de sa compétence (qui par ailleurs a été objectivée par un cursus de certification) devant le SUP et peut-être l'ensemble des membres de l'équipe, (selon lui il doit prouver sa compétence, et donc probablement selon lui elle n'est pas vraiment reconnue). Il pense que le SUP est trop tatillon, a trop tendance à empiéter sur ses prérogatives, (l'autre selon lui). Par ailleurs, selon lui il croie que le SUP (qui a d'ailleurs l'âge de son père) ne le reconnaît pas, ne l'apprécie pas, ne lui fait pas complètement confiance (lui selon l'autre, selon lui). Au résultat on observe que l'OPR fait peu de comptes rendus, et que la coordination est rendue difficile. Au débriefing, il argumentera dans le sens qu'il est autonome, qu'il sait ce qu'il fait et qu'il n'a pas besoin d'être vérifié à tout moment (donc une revendication en partie déplacée d'être reconnu dans sa compétence, malgré son âge).

« **Moi selon moi** »

moi actuel (par exemple moi professionnel)
connaissances, compétences pratiques,
représentations sur moi selon moi, imago de moi
croyances
critères, identité, mission, selon moi.

Ce que je crois devoir faire ou non pour un autre (comment je gère
ma relation aux autres, (la partie de moi qui est tournée vers le groupe
de façon positive ou non)

« **L'autre selon moi** » :

imago de l'autre

les représentations que j'ai de l'autre,
les connaissances que j'ai de son travail, de ce
qu'il sait faire, de ce dont je croie qu'il a be-
soin,

« **Moi selon l'autre, selon moi** »

imago de moi par l'autre

Qu'est-ce que je croie que l'autre pense, sens,
apprécie, de moi, (selon moi)
les représentations que j'ai de moi selon ce que
je croie ou connais du point de vue de l'autre

On a là une piste tout à fait intéressante et re-
lativement simple à documenter de
l'articulation individuel et collectif, sous
l'angle des besoins que chacun remplit dans sa
manière de communiquer avec l'autre, avec les
autres. Et des moments où ce besoin individuel
prend le pas sur le besoin de l'autre.

On voit dans la série d'exemples ci-dessus
qu'il existe de nombreux cas de figures de la
manière dont ces interruptions sont gérées et
de manière complémentaire comment ces in-
terruptions sont dérangeantes ou non suivant le
moment du cycle attentionnel dans lequel se
situe l'activité de l'interlocuteur. Bien entendu
ce qui nous importe c'est de repérer les aspects
dérangeants comme source potentielles de dé-
ficits attentionnels pouvant engendrer des ou-
blis, des confusions d'instructions, des erreurs
de lecture, des lapsus ou ce qui est lu est inter-
prété à l'envers (on en a des exemples en 7.3,
quand le SUP répond non à un test qui est oui
et qu'il se rattrape immédiatement, ou quand
l'OPR UE61 annonce de manière erronée qu'il
a cochée l'aspersion auto indisponible alors
qu'il aurait dû dire « appoint auto », le SUP
relève le lapsus). Chacun de ces micros évé-
nements n'a rien de dramatique en lui-même
mais est potentiellement porteur d'erreurs plus
importantes.



Improvisation dansée et modes attentionnels

Jacques GAILLARD Centre IUFM de Lille - Professeur de Technique FM ALEXANDER

Préambule :

Les deux entretiens qui suivent – celui de Claudine MARTINEZ et le mien – peuvent apparaître obscurs, voire énigmatiques, pour qui n’a aucune expérience de l’improvisation en danse.

C’est pourquoi, il me semble pertinent de les positionner par rapport à quelques repères précisant ce que j’entends aujourd’hui par danse, et ce que je propose lors des ateliers de formation à cette technique.

Les entretiens qui vont suivre concernent un moment d’improvisation de quelques secondes où, Claudine, s’approchant de moi, alors que nous sommes l’un et l’autre au sol, vient poser un pied contre mon dos, et le bref échange qui suit, où j’invite Claudine, en situation, à clarifier le rapport qu’elle a à moi, et à elle, pour rendre ce contact plus disponible, ouvert à l’imprévu : improviser.

Ce moment me paraît éclairant par rapport aux deux articles parus dans le dernier numéro d’EXPLICITER (n°44), celui de Jean-Louis GOUJU et celui de Claudine MARTINEZ, et dans la continuité des échanges que ceux-ci ont suscité lors du dernier séminaire du G.R.E.X.

J’ai proposé à Claudine de rendre compte et d’expliciter ce moment, car il me paraît un support intéressant pour discuter des relations qui existent entre focalisation et mode attentionnel par rapport au présent (le fonctionnement de mes sens) / conscience sensorielle.

1 – Mes choix artistiques en danse contemporaine : l’improvisation et la composition dans l’instant.

Nous nous trouvons dans un atelier d’improvisation / composition dans l’instant, regroupant tous les mercredis soirs une quinzaine d’amateurs.

La composition dans l’instant est une forme chorégraphique récente de la danse contemporaine, dont la plus connue est la danse contact (Steve PAXTON).

Le principe est de développer une technique dans le rapport à son corps et à ses sens, qui permette, en conscience, d’accueillir, dans tous les possibles du mouvement, ce qui émerge,

d’imprévu pour le construire, dans l’instant en composition chorégraphique.

Ceci requiert de développer, de clarifier plus exactement, trois GESTES MENTAUX fondamentaux :

. La suspension retro-active de tout ce qui me vient en LANGAGE INTERIEUR (ce que je sais faire, ce que je crois bien, juste de faire... et... tout CE QUI S’IMPOSE à moi A PRIORI, comme **repère structurant**).

. La suspension pro-active, c’est-à-dire, cette capacité mentale de vouloir, en maintenant un évidement de la pensée tel que je ne porte crédit et intérêt qu’à ce qui émerge de mon corps. (Le mouvement et la conscience du mouvement s’énacte à partir de l’expérience sensorielle, qu’ils prolongent).

. Une VIGILANCE modulatrice et SENSIBLE appliquée à ce qui émerge, pour CHOISIR, dans les possibles, les matériaux corporels qui me vont, ici et maintenant, dans la composition, que je révèle, en même temps que je la découvre.

Les supports techniques de développement de cette attitude sont variés ; pour ma part, je m’appuie essentiellement sur la technique FM ALEXANDER et ce que je me permets d’appeler aujourd’hui, de façon sans doute abusive, une approche psycho-phénoménologique du mouvement.

2 – Comment fonctionnent mes ateliers ?

Mes cours sont généralement structurés selon cette chronologie :

1 – Un moment d’échange collectif pour dramatiser l’idée de cours, souvent perçu comme un moment de travail où l’on applique quelque chose à soi (Attitude éminemment préjudiciable à l’improvisation, mais sans doute à l’apprentissage, en général).

2 – Une proposition de remplissement expérientiel, souvent à partir d’une activité **sensorielle** (par exemple : toucher le sol et être touché par le sol), mais aussi, parfois, attentionnelle (par exemple : qu’est-ce que je fais, d’autre, que voir, quand je ne veux que : voir ?).

3 – Une temps de verbalisation en petits groupes et collectivement, par une mise en mots de

l'expérience, donnant lieu à d'éventuelles clarifications et à des commentaires de ma part pour faire apparaître l'aspect inhibiteur de certaines façons de faire, mais aussi, – et surtout – focalisations attentionnelles.

Ces temps de verbalisation, où chacun peut, s'il le veut, prendre la parole, ont pour objectif de tenter de mettre en relation à partir de la conscience sensorielle – plus ou moins facile – certains aspects du LANGAGE INTERIEUR :

– De quoi est-ce que je me libère quand je me sens plus ample, plus léger, plus disponible, plus créatif ?

– Quelle mobilité de pensée, la mobilité de mon corps révèle-t-elle ?

– Qu'est-ce qui change, dans mon langage intérieur, qui m'inhibait, quand je me sens plus libre ?

4 – Des reprises de la proposition initiale, dont la structure est modulée, en intégrant ce qui a été exprimé par les élèves (contenus enacités... ?).

Puis, à nouveau : temps de verbalisation... etc. Ce feuilletage expérience / verbalisation / reprise de l'expérience est développé jusqu'à clarification suffisante, c'est-à-dire, pour moi, quand j'éprouve, dans le groupe, une aisance, une disponibilité, un plaisir de soi dans le mouvement.

5 – A partir de là, je propose progressivement des repères permettant, à partir de soi, de structurer ce qui émerge en solo, duo, trio, etc.

6 – Puis nous profitons de la dernière partie de la séance pour déguster à tour de rôle interprètes et spectateurs, quelques chorégraphies composées dans l'instant, toujours nouvelles, toujours renouvelées, toujours émouvantes.

3 – *Ce que j'avais proposé, ce soir-là :*

La proposition de départ avait été celle-ci : « Je vous propose de voir ce qu'il y a dans cette salle, autour de vous. Seulement : VOIR ».

Puis ma question, lors de la première phase de verbalisation avait été celle-ci : « Quand vous ne faites que voir, que faites-vous ? Que faites-vous éventuellement d'autre ? ». Evidemment, tout une activité interne, un langage intérieur, autre que voir, s'est révélé.

J'ai, alors, guidé le groupe, par une succession d'expériences / verbalisation, dans la suspension rétro-active de tout ce qui lui apparaissait au niveau **attentionnel** autre que l'**intention** de voir, et l'ai invité à repérer les effets sensoriels et attentionnels de ces suspensions.

Les deux entretiens qui suivent portent sur un moment se situant à peu près à la moitié du cours.

P.S. : Ce cours ne fut pas très "réussi" ; j'en garde, ce qui est rare, une impression de : laborieux.

Sans doute ma focalisation sur un résultat que je voulais, pour différentes raisons mieux que ce qui allait se passer, est un début d'explication (Claudine était là ; la séance était filmée ; des interviews étaient prévus ; je voulais cibler la question des fenêtres attentionnelles clarifiées lors du dernier séminaire...). Dans cette cohérence des mauvaises focalisations attentionnelles, peut-être ne sera-t-il pas sans intérêt de parler pédagogie, lors du prochain séminaire du G.R.E.X. ?



Episode du « pied »

V1 : séance danse du groupe du 30/01/02

Claudine mène l'entretien avec Jacques

J 1: Comment ça fait-là ?parce que ça peut marcher dans les deux sens, c-à-d que j'ai l'expérience de toi, toi, tu as l'expérience de moi.

C 2: Ouais, alors.... Je peux te faire expliciter ce moment là pour l'expérience que tu en as. Ça peut, peut-être provoquer des choses, puis après, quand tu me questionnes, elles viendront peut-être plus facilement.

J 3: Ouais (*dubitatif*)

C 4: Bon, écoute, si tu peux te remettre au moment qui te convient de cette expérience là.... Oui mon pied vient comme il vient, là contre toi... et donc.... Où tu réagis ?

J 5: Euh...oui...j'étais au sol, j'étais un peu de dos, d'ailleurs parce qu'il ne me semble pas t'avoir vue arriver...

C 6: Voilà,

J 7: et j'ai senti quelque chose de très intrusif, je n'ai pas vu que c'était toi, quelque chose de très intrusif, très projeté au-delà de moi, donc quelque chose de dur, un contact dur, forcément dur, parce que j'ai senti dans ce contact là, l'intention de quelqu'un qui venait me toucher, même me presser....

C 8: Ouais, c'est ça....

J 9: Mais... euh.... Sans partir de moi, de ce que je pouvais être... Voilà que j'ai senti....

C 10: ouais...

J 11: Donc moi, immédiatement, j'ai capté l'information et j'ai dû... je me suis retourné.... J'ai pris le pied, J'ai pris le pied, ensuite et j'ai... j'ai... rien dit, mais c'est une prise qui a dit : « stop », ...vraiment sans ménagement...

C 12: Ouais...

J 13: et là, je me suis retourné et j'ai vu que c'était, que c'était toi... euh.. (*silence :5 ''*). Et là, je me suis dit , là c'est le moment de clarifier quelque chose pour Claudine, dans cette idée du présent , d'agir par rapport au présent. Euh, donc...euh (*silence 5''*)... *les paroles ne reviennent pas...*

C 14: Ne cherche pas... laisses revenir plutôt...Donc c'était clair ce moment où tu sens ce contact qui est intrusif. Tu attrapes le pied, tu te retournes, tu me vois.

J 15: J'attrape, en langage intérieur, c'est ce que je t'ai dit (commentaires) et quand je te vois...

C 16: Et quand tu me vois, qu'est-ce que tu vois ?

J 17: Et quand je te vois, je sais que je garde la prise du pied et... euh...

C 18: Et là, tu te dis, là, c'est le moment de...

J 19: C'est le moment de clarifier quelque chose... J'ai bien senti quelque chose qui n'était pas clair dans la présence du contact, donc dans ma présence à toi, ça ne devait pas être clair non plus et... euh... là, euh... je crois, je ramène le pied contre moi...

C 20: Oui, tu ramène le pied contre toi....

J 21: Et je te dis, bon, écoutes, euh.. j'ai une.. j'ai une... j'ai une... j'ai quelque chose qui te fait comprendre que c'est pas ça... J'ai pas les mots... Non, c'est pas ça... quelque chose là, qui.... C'est pas comme ça que ça marche... en substance, qu'est-ce que ça veut dire ? ... Et à ça tu réponds, j'ai pas tes mots exactement, mais je vois que tu... que tu acquiesces, que tu es consciente qu'il y a quelque chose qui n'est pas comme ça, enfin, qu'il y a quelque chose qui ne colle pas là-dedans, quoi.... Que tu as perçu quelque-part, quoi... je ne sais pas exactement,...mais que ça pourrait être autrement. Et là, je t'invite à faire une expérience, et là « tu gardes cette intensité de me toucher, mais c'est... c'est moi qui te touche, c'est pas toi qui vient, voilà, faire une intrusion, mais c'est... c'est moi qui te touche, donc, c'est moi qui est premier dans cette histoire là ».

Et là, je sens ton pied qui est collé contre moi, que je garde contre moi, et là, effectivement, immédiatement, suite à ces paroles, je sens que, au lieu d'avoir ton pied ... c'est le souvenir que j'avais, c'est passé d'un contact où... ferme et intrusif, à un contact présent et toujours ferme, mais euh ...qui me laissait euh... qui était beaucoup plus doux, beaucoup plus souple, et là, à partir de là, j'ai senti effectivement, ta présence, j'ai senti qu'on était en contact, j'ai senti quelque chose de plus souple et j'ai senti également, à travers tes muscles qui s'étaient détendus, ta présence et ton intention de venir me pousser. Mais, en me laissant, je dirais sans violence, en me laissant libre de ma place, de là où j'étais... Et alors, euh... bon là, tu m'as dit... des choses... voilà.... tiens, j'ai souvenir également, c'est marrant ça.... Que tu as eu un acquiescement,

C 22: Tu as eu un acquiescement, et qu'est-ce qu'il y a d'autre ? Silence :5s

C 23: Comment ça continue, cette affaire là ?

J 24: Là, justement, après l'acquiescement, j'ai l'impression que je coupe, euh... Je crois que

je te regarde, je vois que tu commentes et...justement, j'ai pas bien entendu, ou reçu ce que tu disais. J'ai senti globalement que tu étais d'accord et à ce moment là, je crois que, j'ai l'impression que je pars, que tu pars, ou... plus exactement, t'es présente face à moi, tu es là, tu commence à parler, quelque chose et... ça doit me suffire, je passe à autre chose, je passe à autre chose... je pense pas qu'on ait prolongé un mouvement.... On aurait pu continuer à improviser dans le contact avec ça, mais bon, je pense ça me suffisait.... « t'as capté quelque chose, tu me laisses entendre que t'as capté quelque chose et je passe à... tu vois !....

C 25: D'accord et...

J 26: C'est étrange, parce que je suis pas sûr d'avoir pris toutes les informations pour être sûr que tu as capté.

C 27: Lâche là, lâche un peu, laisse-toi faire ! Laisse un peu et essaies de te remettre au moment où tu as mis mon pied contre toi !

J 28: Oui...

C 29: Où tu as senti l'acquiescement, où tu sens effectivement là, que c'est ferme, mais que c'est souple...

J 30: Ouais

C 31 : Que c'est donc autrement !

J 32: Ouais, ouais...

C 33: Qu'est-ce que tu fais à ce moment là ? Qu'est-ce que tu sens d'autre, de ce pied.... Est-ce que tu sens quelque chose qui se passe d'autre ?

J 34:Ca va très vite, mais...

C 35: Est-ce que tu sens ton corps qui... ?

J 36: Ca va très vite, mais moi, je... euh... mais, par rapport à moi, ça change rien, mais c'est toi, à partir du pied, je te sens entière... euh... je sens qu'on peut... quelque chose qui est assez ferme... qu'on peut, qu'on peut changer ... ouais... c'est la plante du pied... ouais.... C'est la plante du pied, je crois qui est contre mes... contre mes côtes... je suis sur le côté gauche et là, je sens quelque chose de ...tactile, de matière souple, pleine, je sens l'articulation de ta cheville... je sens la jambe attachée au reste et... et je me vois bouger, je me vois faire quelques mouvements... pour m'assurer qu'effectivement on est en connexion, que mes mouvements passent dans ta jambe et passe dans tout le corps, quoi... Donc, c'est là, je me dis, « basta... » et là, tu commences à me parler et c'est ça... c'est ça que je trouve.... Quand tu commences à me parler, je me dis bon, antérieurement, « voilà ! Je me vois me dire OK, ça va, elle a capté. » Et

je crois que je ne t'écoute pas, en fait, je me dis « elle a capté, bon... je passe à autre chose... »

C 37: Et quand tu passes à autre chose, tu fais quoi, là ? Silence :5s

J 38: Ben, là, je crois que je me coupe...

Echanges entre J. et C. inaudibles, environ 6-7s.

J 39: C'est vraiment pas du tout la continuité là.... *Rires*

C 40: Ouais, ouais...

J 41: Et là, je vois pas là !

C 42: Et là, j'aurais envie de dire que tu es là, quoi !

J 43: ouais...

C 44: Parce que juste avant que tu sentes non... juste avant que tu sentes mon contact qui vient intrusif, tu pourrais te remettre dans ce que tu étais en train de faire ?

J 45: ouais, ouais...

C 46: Tu étais dans la danse là....

J 47: J'étais dans la danse, j'étais au sol, j'étais.... *Parenthèse, je sors un peu, c'est intéressant, parce que j'ai l'image sur la caméra en diagonale, là*

C 48: D'accord, donc tu es dans la danse, dans la danse au sol...

J 49: Dans la danse au sol, je suis sur le côté droit....*Silence : 5s*

C 50: T'étais en train de... ?

J 51: Là, c'est pas clair. Je me vois sur le côté, je ne vois pas mon intention, je ne vois pas ce que... ce que... sensoriellement je ne vois pas bien ce que j'exprime là (*apparemment, J. n'est pas en évocation de VI mais de l'image qu'il a visionnée sur la caméra de ce moment là !?*)

C 52: Tu ne sens pas le sol, là?... Ton corps avec le sol?... *3s Silence.*

C 53: La question que j'ai envie de te poser, c'est qui tu es, quand tu es dans ce moment là, que tu es au sol et que tu es ... au moment où tu sens le pied, le pied qui devient intrusif et que tu sens ce contact dur, qui devient dérangeant, qui te dérange dans ce que t'étais en train de faire et ...

J 54: Ouais, ouais...

C 55: Euh...

J 56: Ben, là, je

C 57: Qui es-tu là ? Qui es-tu là ? La même personne ? *Silence :7s*

J 58: Je ne vois pas très clairement.... Je sais que je suis sur le sol, sur le côté... Je suis dans l'expérience... souvent, donc quand je propose.... J'expérimente moi-même, en même temps, pas toujours, mais souvent... pour moi, c'est l'occasion de, aussi, de faire un petit tra-

vail, j'en profite... euh... donc, c'était une clarification du « voir » (*thème de la séance de danse*) et de... de voir... et donc quand le contact arrive là, ...euh... je sens quelqu'un qui est empêtré dans quelque chose, quoi ! Qui a besoin d'un petit coup de main... où c'est l'occasion plus exactement, je crois que je fonctionne beaucoup comme ça, c'est l'occasion, quand je rencontre quelqu'un, que je le vois ou qui me touche et... m'arrêter un peu avec lui, pour euh... si c'est clair, OK, mais si c'est pas clair, pour faire un temps de clarification et là, je profite de cette occasion pour euh...pour du moins même si ce n'était pas le sujet directement, du travail, mais ce toucher là, il n'était manifestement pas clair... donc j'en ai profité pour euh.... C'est souvent comme ça, quand je danse, je profite des rencontres... incidemment, quand quelque chose se produit que je n'éprouve pas clair, je prends un moment, avec la personne pour clarifier !.... J'aurais du mal à dire ce que je faisais... avant... j'étais plus dans l'expérience par rapport à moi.

Y'a des moments comme ça, c'est par rapport à moi... euh... même si je vois des choses, euh... ben, c'est moi qui expérimente, bon, basta ; puis j'ai des moments... là, c'était tellement évident(*monte la voix*), tu vois ?...

C 59: Là, ce pied, il te sort de ça, quoi !

J 60: Oui, ben oui, oui.

J : 61: C'était tellement évident là, le geste portait tellement ce que je voyais intérieurement de la personne, je m'suis dit, bon, c'est l'occasion... Donc, je suis sorti de mon exploration pour répondre à... ce qui se présentait en tant que prof, là, bon... J'aurais pu laisser passer, c'est vrai que c'est des choix. Là, je me rends compte, j'aurais très bien pu laisser passer...ou simplement par le toucher, modifier, ou ne rien faire... ça m'arrive, ça c'est fait comme ça et puis c'était toi...*Rire des deux*.

C -62: Ouais, justement, peut-être que ça joue aussi... ouais, tu passes de l'expérimentateur au formateur qui est là, quoi...

J 63: oui, oui ah oui....

Fin de cet entretien



Episode du « pied »

V1 : séance danse du groupe du 30/01/02

Jacques mène l'entretien avec Claudine

C 1 : Tu veux que je t'exprime ce qui me vient là ?

J:2 Oui.

C 3: J'étais effectivement au sol, en train de glisser, je sais pas comment, mais la jambe droite était relativement tendue devant, donc je me faisais glisser par une autre action de que ... je sais pas laquelle ;;;et ton corps est venu dans mon champ visuel... enfin dans le champ avec... la jambe qui était... et donc, ton corps est venu et c'est vrai qu'il y a une situation qui était d'aller vers ce corps et de faire... donc là,... j'étais dans quelque chose qui était en train de se dérouler et... euh... en particulier, je vois la jambe droite, c'est contre ta cuisse... je dirais même, je sais même pas si c'est contre la jambe qu'il est venu s'appuyer...

J 4: Mm...

C 5: Mais quand tu as parlé des côtes...

J 6: Après, c'est moi, après...

C 7: Peut-être, après mais,

J 8: Au début, j'étais de dos, effectivement, j'ai eu, j'étais de dos, effectivement, c'était pas dans le...

C 9: Parce que pour moi, je te vois arriver en tournant et... là... là, y'a effectivement tes deux jambes... et le pied vient se poser là, avec l'intention de pousser,

J 10: Ouais ; ouais...

C 11: Comme si, je voulais repousser ce corps,

J 12: oui,

C 13: Euh... donc, jusque là, ça posait pas de problème, puis au moment du... effectivement au moment où mon pied entre en contact avec ta cuisse, là, c'est le choc, quoi ! C'est le choc, mais à plusieurs sens du terme quoi, c'est-à-dire c'est le choc physique, au sens où y'a une rencontre et que, comme j'étais dans l'imaginaire, tu sais que mon pied est là, puis-que tu visualises (inaudible)...celle du corps qui est en face. Puis, non... en fait, là y'a choc, effectivement et là-dedans ça fait tilt quoi, ça fait, tu vois, ça fait euh... y'a la sensation de ... ça va pas quoi ... là, j'interprète, mais y'a eu choc dans les deux sens du terme, comme si... mais c'est ça, comme si j'étais pas dans le réel avec... « bon, attends, y'a les autres autour », (?) acte et faire comme s'ils étaient là, quoi, tu vois, c'était un peu ...comme euh...

J 14: Tu revenais dans le réel...

C 15: Ouais, un peu comme si, comme si j'étais dans l'imaginaire et... le pied qui est là, ben le corps va partir... tu vois, y va y avoir contact et le corps part. Et donc, y'a une sorte de retour au réel...

J 16: Mm...

C 17: Et donc qui m'a fait choc, parce que j'étais pas dans quelque chose de juste ? effectivement ;

J 18 : Mm ...

C 19: Et donc après bon... l'acquiescement et caetera, parce qu'effectivement, c'était clair pour moi que... c'était clair à ce moment là.

J 20: Et quand je te prends le pied, là ?... Tu as ce double choc effectivement, que j'ai senti aussi et... là, (inaudible) j'étais en train de tourner... tu as raison, j'étais en train de tourner...

C 21: Tu l'as attrapé très fermement.

J 22: Et c'est au niveau de la cuisse, là, cloc ! Parce que bon... qu'est-ce que tu comprends de ça, quand je viens prendre ton pied ?

C 23: Ben, que ça ne peut pas passer...Y'a une sorte de ... comment je l'ai vécu?... Y'a une suite logique, là... Euh... Ca fait cloc et donc, ce truc qui était un peu dans la tête, là, pouf... s'est stoppé brutalement, effectivement... Ça peut pas et... donc c'était clair pour moi que ça collait pas... donc ça n'a pas été long d'être d'accord... Ben, j'crois que ça a dû se faire tout seul... et le moment où tu m'as attrapée la cheville, c'était euh... *silence : 3s...* ouais, c'était clair, y'avait une intrusion que tu stoppais...

J 24: D'accord.

C 25: Mais, je l'ai pas ressenti, comment.... Je l'ai pris comme quelque chose que tu venais (?) stopper, mais qui était normal, quelque part, qui allait avec ce qui m'est venu dans la tête là....

J 26: Ca m'apparaît aussi comme ça !

C 27: Et après quand tu m'as repoussé le pied contre toi, je ne me rappelle pas... Ca ne me revient pas, où tu me l'as posé...

J 28: Je finis de tourner... Je te tiens toujours le pied, d'ailleurs je raffermis ma prise... je prends les deux mains, parce que je sens aussi que cet arrête, il n'est pas... le fait que je te prenne, il est pas... choquant.

C 29: Non...

J 30: Au contraire, c'est comme si je te réveillais à quelque chose de ...

C 31: Il était net, ferme et caetera et...

J 32: Ouais et je le prends avec l'autre main...

C 33: Mais la dynamique n'a pas d'importance, au sens où, dans la logique qui est là, ça colle, quoi... ça colle, mais...

J 34: Effectivement, je continue à me retourner et je prends avec l'autre main et je viens plaquer ton pied plus haut...

C 35: Ouais.

J 36: là, c'était au niveau de la cuisse et je tourne et je viens le plaquer au niveau des côtes.

C 37: Et là... et là quand tu me plaques le pied...

J 38: Et là, je te dis...

C 39: Et là, je...

J 40: Là, je te dis quelque chose... alors je ne sais pas si... Le moment où je pose le pied... et là, j'ai pas mes paroles très claires...

C 41: Je ne vois plus l'endroit du pied, mais je sens le contact du pied contre toi, par contre... mais je ne te vois pas... mais par contre, je me sens la position où je suis et je sens le contact qui a changé ! Là et je sens qu'y a quelque chose qui me vient de toi.

J 42: Mm...

C 43: C'est-à-dire que... Y'a une sorte de temps qui est le moment où ça se pose contre toi et va là, y'a des choses qui viennent... alors que dans l'autre, c'était qu'un mouvement vers... et là, quand tu me le poses, oui, je sens et là, je sens que je peux faire autre chose... Mais j'ai l'impression qu'après, je sais plus après... parce que j'arrive pas à voir l'endroit de... je suis dans la plante du pied qui... je sais pas si j'ai fermé les yeux d'ailleurs... Au moment où tu me mets le pied contre toi, je ne sais pas dans quelle mesure, je n'ai pas fermée les yeux, j'en sais rien... effectivement, je sens et je vois pas...

J 44: Et dans le moment... avant le moment où ton pied se transforme... je sais plus mes paroles exactement... je voulais voir si tu te reverrais pas plus exactement... je voulais voir si tu te reverrais pas plus exactement... mais en substance, c'est clair, c'était : « avant de me toucher , si tu veux savoir ce que tu peux faire, reçois, reçois qui je suis...

C 45: Ouais, quelque chose comme ça, oui, oui...

J 46: C'est vrai, ton pied, immédiatement a changé de texture.

C 47: Ah oui ! J'ai changé de texture, oui !

J 48: Ton pied, au lieu d'être tendu vers moi, s'adoucit, j'en sens la tactilité, je sens la cheville apparaître...

C 49: Parce que la jambe était tendue dans le précédent.

J 50: oui.

C 51: C'était clair, c'était tout tendu... Je voulais pousser l'autre.

J 52: oui, tout à fait...

C 53: Et dans l'autre, quand tu me dis, prends ou reçois, c'était euh... il s'est passé quelque chose dans ma jambe.

J 54: Oui, moi je sens complètement tes articulations.

C 55: Il s'est passé quelque chose dans la jambe pour que, justement, ça puisse me venir et oui, y'a une souplesse, là et je prends l'info alors que dans l'autre, c'est comme si j'avais touché un bout de bois... enfin, c'était euh... là, je sens, là où ton pied (?) se trouve effectivement et là, je sens que je peux là, que je peux ...

J 56: Qu'est-ce que tu fais de différent au niveau de ton attention ? Entre les deux ? Silence : 3s

J 57: Tu as toujours la même intention qui est de me toucher, ça c'est clair, mais l'attention ?

C 58: L'autre, c'était de te pousser. Je crois que c'était de te pousser avec... j'avais une vision du corps qui glisse... c'était comme si j'étais déjà projetée dans ce qui allait venir après.

J 59: ton attention, elle était...

C 60: Elle était pas dans l'instant...

J 61: Elle était 5s plus tard.

C 62: Ouais, ouais, ouais... et c'est vrai que... revenir au réel... J'étais dans une sorte d'imaginaire, là... comme dans une sorte d'imaginaire... je voyais déjà le pied qui poussait le corps, le corps qui glissait alors que j'étais pas encore entrée en contact. C'est-à-dire qu'au moment où il entre en contact, y'a le choc... du réel, quoi, du réel. J'avais envie de dire. Donc, après, je suis là... l'échange fait que je suis là, avec toi, dans ce qu'on est en train de dire et que... au moment où tu me poses le pied, je suis bien là, dans l'instant là, où le pied se pose et donc c'est ce qui me donne l'information...

J 63: Et là, on est présent.

C 64: J'étais dans l'après, j'étais dans le futur.

J 65: Et là, on peut danser, on peut échanger.

C 66: j'étais dans le futur, oui... dans le futur proche... dans un futur imaginé....

J 67: Donc ton attention était en train de se préoccuper de ce qui allait arriver ou de ce qui pouvait arriver.

C 68: Ouais, ouais...

J 69: Et non pas de ce qui existait là.

C 70: Et qui n'était pas du tout faisable... et pas de ce qui était là ! Et, c'est à ce moment là

que c'est clair. C'est drôle ça ! (*voix qui chante*).

J 71: Mm...

C 72: Ah oui, ça a complètement changé la posture de...

J 73: Ce qui est drôle, c'est ce que c'est... Toi, tu vois le moment où le pied vient, intrusion.

C 74: Oui, le moment où le pied vient... vient pousser, ouais.

J 75: Parce que tout à l'heure, quand on en a parlé, tu m'as fait un geste : c'était fermé, pas ça, c'est ouvert. *Silence :5s.*

J 76: Est-ce que... ? Ca correspond effectivement à... ce qui s'est passé ? C'est vrai que j'ai changé ton pied de place, aussi, il a pu se poser comme ça sur ma cuisse, après, c'est vrai, j'ai pris ton pied, je l'ai mis en ouverture. Ca y est, ça me revient... ton pied était posé sur moi avec une rotation interne, comme ça, et comme je me suis tourné, je l'ai pris pour le poser sur mes côtes, j'ai fait une légère rotation externe de la jambe.

C 77 /C'est comme si j'étais bloquée au moment, juste avant le moment du choc.

J 78: Ouais... *silence*...Oui, c'est un choc ! *Rires.*

C 80: J'étais pas là.

J 81: Ouais, tu focalisais. *Rires...*

J 82: Et je l'ai bien senti et j'ai senti que tu ne me prenais pas en compte, non plus, parce que, ça n'était pas moi qui t'intéressait, c'était le moment où je devais aller... c'est pour ça, que tout de suite... le corps le sent :l'autre n'est pas là !

C 83: Et quand Elodie m'a dit que je l'avais dérangée, c'est quelque chose comme ça qui s'est passé... parce que je voyais déjà ma main là où elle allait être pour recevoir sa tête...

J 84: Oui, oui.

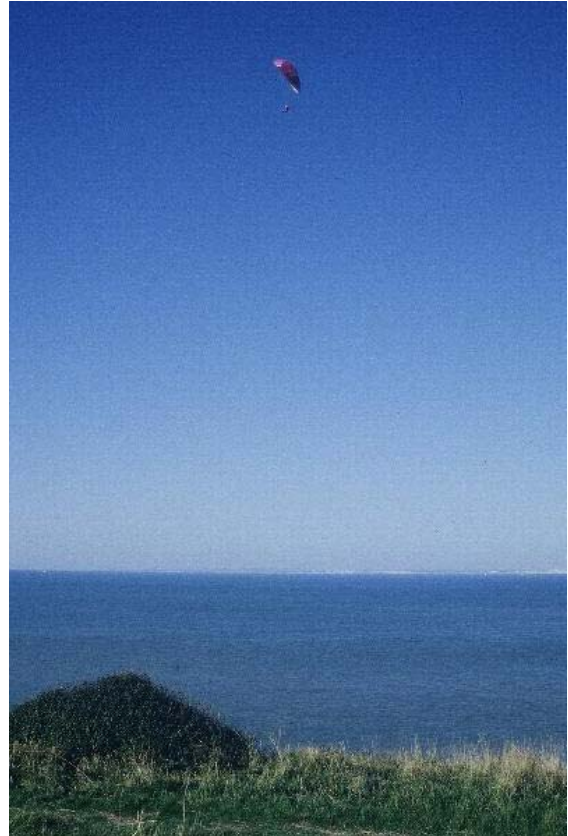
C 85: Tu vois...

J 86: Oui, prison, prison adorable, adorée.

C 87: Ouais... c'est vrai qu'elle, elle a tout de suite senti !...

J 88: Ca serait intéressant que tu vois ça avec elle !

Fin de l'entretien



Situations-problème, situations-ressource en analyse de pratiques

Nadine Faingold, maître de conférences à l'IUFM de l'Académie de Versailles

J'ai écrit en 1998 un texte intitulé *De l'explicitation des stratégies à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants* (Expliciter n° 26), où je propose un schéma qui distingue deux niveaux expérientiels vers lesquels l'intervenant peut guider le sujet : le niveau des stratégies qui est celui de l'explicitation de l'action, et le niveau des co-identités, qui est celui du décryptage et de la mise en mots du sens de l'émotion.

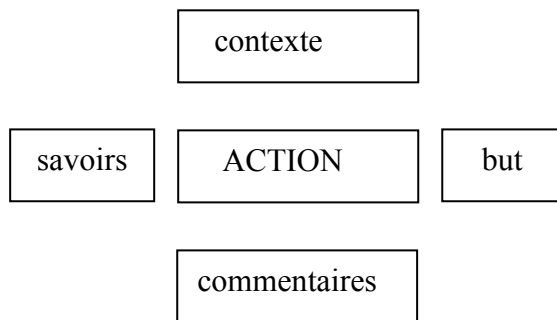
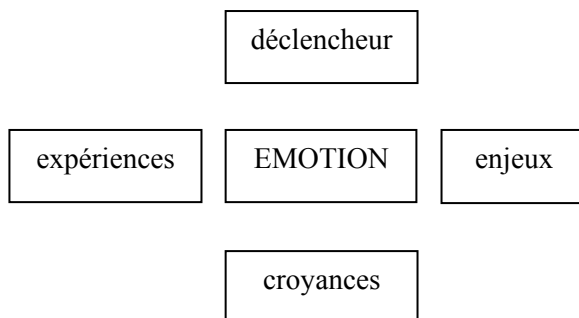


Schéma 1

Situation problème – Dissocier action et émotion.

Niveau des stratégies (sur lequel on relance)

Ce premier niveau reprend le schéma des informations satellites de l'action élaboré par Pierre Vermersch (1994).



Niveau des co-identités (mis à distance)

Je rappelle que ce second niveau, « sous-jacent » au premier, s'est imposé à moi au fil de ma pratique des stages et des séances de supervision et je l'ai construit en m'inspirant des « niveaux logiques » de Robert Dilts (1995).

Je me rends compte aujourd'hui qu'il manque à ce texte une partie essentielle, qui permettrait de distinguer clairement en analyse de pratiques le travail sur les situations-problème et le travail sur les situations-ressource. En effet, il me semble très important de penser l'accueil des états émotionnels en différenciant au plan méthodologique l'accompagnement des affects positifs et celui des affects négatifs. Je souhaite donc ici reprendre deux concepts issus du champ de la PNL, les concepts d'association et de dissociation, pour mieux penser ce qui se joue dans l'accompagnement de l'explicitation et du décryptage des pratiques.

Association et dissociation en PNL

La PNL appelle état associé la posture psychologique qui consiste pour un sujet à évoquer un moment de son vécu avec l'état émotionnel qui lui est attaché. Quand le sujet est « associé » à une situation, la représentation de la situation est liée à l'affect. Accompagner un processus d'association consiste à solliciter l'évocation d'une situation dans tous ses aspects, y compris corporels et émotionnels. Le fait de solliciter la mémoire concrète et de rechercher la position de parole incarnée permet d'associer profondément une personne à une situation. Le résultat du processus d'association est un ancrage intrinsèque ayant pour conséquence une possibilité de réactualisation simultanée de la représentation et de l'émotion qui lui est associée.

Toujours dans le cadre théorique de la PNL, on appelle état dissocié la posture psychologique qui consiste à pouvoir évoquer une situation indépendamment des affects qu'elle a pu susciter. Accompagner un processus de dissociation consiste à aider une personne à se distancier émotionnellement de la représentation d'une situation vécue.

Il existe de multiples manières de rechercher une position dissociée. Dans un premier temps, si un sujet est plongé dans l'émotion, il ne parle pas. Dans certains cas il peut même fermer les yeux : lui demander de les ouvrir, c'est une première manière de l'aider à se dissocier. Ensuite, le fait de solliciter la parole fa-

vorise une première prise de recul par rapport au vécu. La PNL a mis au point de multiples manières de se distancier de l'évocation d'une situation douloureuse, soit en demandant au sujet de visualiser la scène et d'en éloigner spatialement la représentation, soit en faisant changer la personne de place et en « laissant le vécu difficile » à l'endroit où il a été évoqué, etc.

Qu'en est-il de l'apport de l'EdE quant à la question de l'accompagnement des processus d'association et de dissociation ? ...



L'entretien d'explicitation est un outil extrêmement puissant d'association à un vécu, c'est pourquoi il doit être utilisé avec la plus grande vigilance en ce qui concerne toute évocation de moments difficiles. En particulier, dans un travail d'analyse de pratiques, il est indispensable de repérer s'il convient d'accompagner ou non un processus d'association ou de dissociation. Ici intervient une distinction essentielle, celle entre des situations- ressource, susceptibles de générer chez le sujet des affects positifs, et les situations- problème susceptibles de faire ré- émerger des émotions négatives éventuellement violentes. Par définition, le seul cadre où il soit déontologiquement possible de chercher à associer une personne à un vécu difficile est le cadre thérapeutique. Dans tous les autres contextes, et en analyse de pratiques en particulier, il convient d'encourager l'association à des vécus positifs et au contraire de savoir mettre en place un processus de dissociation par rapport aux vécus difficiles. Quand des vécus douloureux sont évoqués, il importe d'abord de les écouter, de les

accueillir, de les prendre en compte et de les comprendre. En revanche il est déontologiquement nécessaire d'être très attentif au mode de relance, d'éviter les questions sur le ressenti, de ne pas risquer d'arrêt sur image, et au contraire, pour ne pas mettre en place par incompétence un ancrage négatif, de privilégier les questions recentrant sur la description factuelle et sur le vécu de l'action.

En ce sens le fait que l'EdE guide systématiquement vers la description du vécu de l'action est pour les intervieweurs un excellent garde-fou par rapport à des dérives possibles vers le ressenti : l'EdE fournit un cadre d'intervention très sécurisant pour tous les formateurs n'ayant pas une formation de thérapeute en fixant très précisément les limites du champ des relances possibles. S'il y a de l'émotion négative, on relance sur l'action.

Comment la prise en compte des processus d'association et de dissociation s'articule-t-elle avec le schéma du double niveau stratégie / constellation identitaire ?

J'ai le sentiment que le propre des situations-problème qui se jouent à un autre niveau que celui des seules stratégies, c'est qu'elles placent le sujet dans un état où l'émotion le submerge, où le cours de l'action se trouve déterminé par des réactions archaïques ayant constitué des réponses à des situations anciennes. En réaction à un élément du contexte qui par analogie avec une situation passée devient un déclencheur émotionnel, le sujet se trouve détourné du but de son action présente par la résurgence de réactions inadaptées à la situation actuelle mais profondément ancrées dans son histoire.

Les situations- problème sont des situations de dissonance à différents niveaux :

- d'une part l'émotion est inadaptée au contexte de l'action, la stratégie se retrouve sous la domination d'un état émotionnel dont la source est ailleurs.
- et d'autre part le sujet se trouve aliéné dans une constellation identitaire où sont reliés émotion, enjeux, messages structurants, croyances sur soi, et expériences de référence (régression à des situations traumatisantes du passé). Cette constellation correspond pour moi à un élément de ce que j'appelle la problématique du sujet, système en réseau de quelques messages structurants qu'on peut passer un certain temps à mettre au jour par un travail sur soi. Quand l'évocation d'une situation-problème s'accompagne de manifestations émotionnelles fortes, il y a fort à parier que la

difficulté ne relève pas du niveau des stratégies, mais qu'elle croise la problématique du sujet.

D'où l'intérêt fonctionnel du modèle des deux niveaux stratégie / identité : en guidant le sujet vers une dissociation de l'état émotionnel, on rend possible l'identification de la problématique et de son origine, la claire distinction entre le lieu d'où s'origine l'émotion (le passé), et le recadrage de la situation présente, sur laquelle il devient possible de travailler en termes de stratégie adaptée au contexte actuel.

Au contraire j'ai le sentiment que les situations-ressource sont des moments extrêmement privilégiés où le sujet est unifié, où par exemple identité professionnelle et identité personnelle se rejoignent. Action et émotion sont alors en harmonie et l'intervieweur peut passer du plan des stratégies à celui du sens pour faire émerger la prise de conscience des enjeux et des valeurs qui étaient implicites dans ce moment. L'accompagnement de cet ancrage de ressource peut se faire par des questions inspirées de celles des niveaux logi-

Travail sur les situations-ressource

Action et émotion sont associées, l'intervieweur relance du niveau de l'explicitation des stratégies au niveau du décryptage du sens (schéma n° 2)

Schéma 2

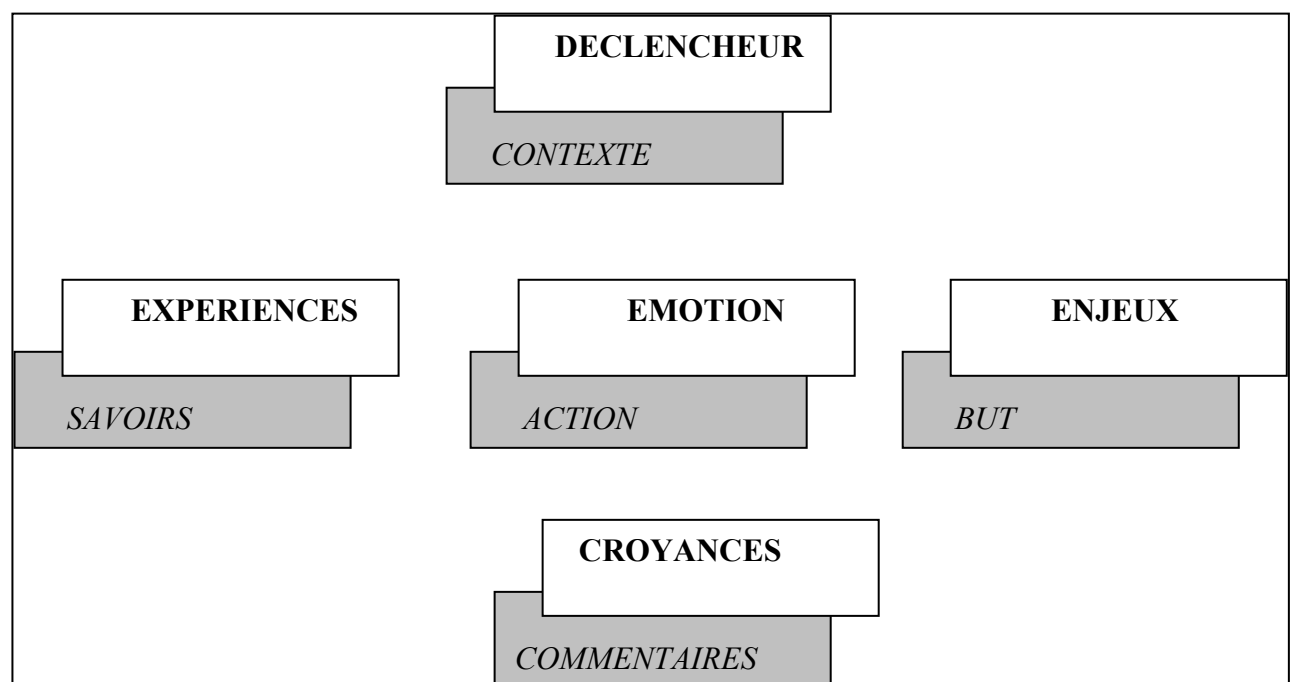
Situation ressource : la description des stratégies passe à l'arrière plan, l'intervieweur accompagne le décryptage du sens

ques de R. Dilts (1995), en veillant à maintenir la personne en position de parole incarnée, étroitement associée au contexte et à l'action. Mais l'expérience tend à me montrer que l'accompagnement des gestes est une voie encore plus puissante pour permettre au sujet de mettre en mots le sens de son vécu (Faingold, 2001).

Travail sur les situations-problème

Quitter le niveau de l'émotion et relancer sur l'action (schéma n° 1)

Quand un sujet est submergé par l'émotion (« à ce moment là je panique »), un excellent moyen de l'en dissocier est de le ramener au plan de la description factuelle et de l'action par une relance du type : Et quand tu as paniqué, qu'est-ce que tu as fait après ?... On notera que l'utilisation du passé composé est ici une autre manière de dissocier le présent de l'évocation du passé de l'émotion. En ce sens, l'EdE est un outil précieux pour permettre aux formateurs de savoir exactement comment éviter de « scotcher » le sujet qui évoque sur un moment pénible.



Quand on travaille sur des situations- ressource, le questionnement peut passer progressivement du niveau de la description de l'action à un questionnement portant sur le niveau du sens. Ce travail est un vecteur extrêmement puissant d'ancrage de l'identité professionnelle. Il peut se faire à partir de questions dont le format reprend toujours l'ancrage dans le contexte et dans l'action : Et quand tu es là..., et que tu fais ça, et que tu... et que tu..., suivi de différentes orientations possibles reprenant les distinctions établies par R. Dilts : enjeux, valeurs, croyances, identité, mission : et quand tu... qu'est-ce qui est important pour toi ?...Et quand... quel sens ça a pour toi ? Et quand... pourquoi tu ? Et quand... est-ce que peut-être tu te dis quelque chose ? Et quand ... au nom de quoi tu... ? Et quand... qui tu es à ce moment là ? ... etc.

L'accompagnement peut aussi se faire avec les mêmes questions mais à partir d'une reprise des gestes. C'est cette direction que je privilégie actuellement, sachant que le travail d'affinement de la gestuelle en position de parole incarnée demande de respecter la durée nécessaire pour laisser émerger les mots à partir du mouvement corporel. Il faut accompagner cette recherche en reprenant le geste et même en l'accentuant. En ce qui me concerne, je suis corporellement proche de la personne et à côté, sinon légèrement derrière elle. Les questions sont du type : Oui, qu'est-ce qui se passe là ? Si tu mets des mots sur ce geste, cela donne quoi ? Prends ton temps... Et en commençant par « Je » ce serait quelle phrase qui vient là ... ? etc. Les questions relèvent nécessairement d'un tâtonnement tant il est vrai que la question juste pour une personne ne sera pas pertinente pour une autre.

Je trouve très intéressant d'accompagner ainsi un sujet dans la prise de conscience de ses ressources, et de poursuivre le travail en l'aidant à faire émerger, à affiner et à mettre au point le signe juste et les mots justes (éventuellement l'image) qui symboliseront exactement la situation-ressource. Ce signe appartient alors entièrement au sujet, lui seul peut le construire et le reconnaître, puis le remobiliser de manière autonome au moment pertinent. Il s'agit là sans doute d'un nouveau type d'ancrage, intrinsèque au sujet. Faire cadeau à la personne de ce qui est en elle pour qu'elle puisse le recontacter dans tous les contextes où elle en aura besoin, n'est-ce pas lui ouvrir un chemin vers un moi plus unifié ?

En conclusion provisoire...

L'une des applications de ce que je viens de développer pourrait être une analyse renouvelée de la situation de fertilisation croisée qui consiste en PNL à recadrer une situation problème à partir d'une ou de plusieurs situations-ressource (Faingold, 1997). La prise en compte non seulement des processus d'association et de dissociation, mais aussi des deux niveaux de prise de conscience (explicitation de l'action et décryptage du sens) dans l'exploration des situations choisies devrait rendre possible une aide au changement plus profonde et mieux ciblée.

Références bibliographiques

- Dilts R. , Bonissone G. (1995). *Des outils pour l'avenir*. Paris. La Méridienne. Desclée de Brouwer.
- Faingold N. (1997). Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques. In Vermersch P. et Maurel M. , *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Faingold N. (1998). De l'explicitation des stratégies à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants. *Expliciter* n° 26.
- Faingold N. (2001). De moment en moment, le décryptage du sens. *Expliciter* n° 42
- Vermersch P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.



CAP. I

Tecnica di intervista ed esplicitazione dell'azione

Questo testo illustra le basi teoriche e pratiche di una particolare tecnica: l'intervista di esplicitazione. Prima di tutto, occorre chiarire che cosa intendiamo dire quando ci riferiamo a questa tecnica di intervista. Si tratta di un insieme di pratiche di ascolto basate su alcune griglie di riferimento di quanto viene detto e di determinate tecniche di formulazione dei rilanci (domande, riformulazioni, silenzi) che mirano a facilitare, ad accompagnare la verbalizzazione di un particolare campo dell'esperienza, in relazione a diversi obiettivi personalizzati ed istituzionali.

Si può aver bisogno di imparare una tecnica di intervista senza dover necessariamente condurre un'intervista come tale.

Per esempio, è questo il caso degli insegnanti, dei formatori, o anche di animatori ed educatori che possono utilizzare questo strumento per provare a raccogliere informazioni, oppure aiutare i soggetti ad essi affidati ad autoinformarsi, senza per questo creare una situazione formale in cui ci si crei dei vincoli. Si possono raccogliere informazioni in un gruppo classe come in piccoli gruppi di analisi di pratica o di recupero. Insomma, porre in essere una tecnica di colloquio non è un fatto riservato ad una situazione di scambio individuale.

Pertanto, esistono già parecchie tecniche di intervista: l'intervista critica piagetiana, quella non direttiva rogersiana, l'intervista di ricerca, ecc.; altre tipologie di interviste non sono definite dalla tecnica utilizzata ma dall'obiettivo o dalla funzione, come nel caso dell'intervista di orientamento, di bilancio, di indirizzo, di reclutamento, ecc.

La caratteristica fondamentale dell'intervista di esplicitazione consiste nel mirare alla verbalizzazione dell'azione. E questo perché da una parte conoscere in dettaglio lo svolgimento di un'azione apporta una serie di preziose informazioni e, d'altra parte, perché la verbalizzazione dell'azione pone dei problemi che sono stati spesso sottovalutati e che necessitano, per essere superati, dell'utilizzo di una tecnica di colloquio ben precisa che deve essere appresa.

In tutte le attività che implicano delle prove da effettuare (esercizi scolastici, attività professionali, recupero, analisi di pratica) è importante conoscere in dettaglio le modalità di esecuzione della prova, per analizzarne le difficoltà di apprendimento, le eventuali cause di errore e di disfunzione o le ragioni che ne determinano il successo e l'abilità. La sola conoscenza del risultato finale è insufficiente per diagnosticare la natura e la causa di una difficoltà o di un particolare successo. Se per azione io intendo la realizzazione di un compito, l'intervista di esplicitazione riguarda la descrizione dello svolgimento di questa azione, così come essa è stata effettivamente messa in atto in una situazione reale.

Di più, lo svolgersi dell'azione è la sola fonte di inferenze affidabili per mettere in evidenza i ragionamenti effettivamente posti in essere (che sono diversi da quelli adottati al di fuori dell'impegno nell'azione); per identificare gli scopi realmente perseguiti (spesso diversi da ciò che si crede di perseguire); per reperire i saperi teorici effettivamente utilizzati nella pratica (spesso differenti da quelli padroneggiati in sede teorica); per evidenziare le rappresentazioni o i preconetti che sono fonte di difficoltà.

Per questo occorre mirare alla verbalizzazione dell'azione, che rappresenta una fonte di informazione estremamente importante, che a mio giudizio non ha ancora ricevuto tutta l'attenzione che merita.

Tuttavia, la verbalizzazione dell'azione va incontro a numerosi problemi di difficile soluzione.

Il primo è rappresentato dal fatto che l'azione è per gran parte una conoscenza autonoma e contiene per costrutto una parte cruciale di 'saper fare' in atto, cioè non cosciente. In altre parole, la realizzazione di ogni azione comporta un aspetto implicito, segnatamente per colui che la effettua. Portare alla luce questo implicito, in modo da ottenere una dettagliata descrizione dello svolgimento dell'azione, è ciò che dà nome alla tecnica che ho realizzato: l'intervista di esplicitazione (di ciò che resta implicito nell'azione).

.....

Programme du séminaire

Lundi 27 mai 2002

de 10h à 17 h 30

Mairie du XVII

16 rue des Batignolles

(salle en sous-sol)

Métro Place de Clichy, bus 66

Depuis la Gare de Lyon rejoindre la gare du Nord
par le RER D, idem depuis Orly avec RER B, puis
correspondance métro à la Chapelle, direction
Porte Dauphine, Place de Clichy

1 - Discussion des articles de ce numéro
qui ne font pas l'objet d'une présentation.

2 - Situations problèmes, situations res-
sources en analyse de pratique. **Nadine
Faingold.**

3 - Présentation d'un protocole sur une im-
provisation de danse par **Claudine Marti-
nez et Jacques Gaillard.**

4 - Présentation de protocole par **Alain
Mouchez**

4 - Programme des séminaires à venir

Expliciter

Journal de l'Association GREX

Groupe de recherche sur l'explicitation

38 rue Nollet Paris 75017, 01 44 90 97 87

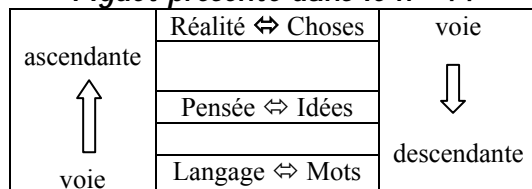
courriel : grex@grex-fr.net, site www.grex-fr.net

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256

Abonnement (cinq numéros) 28 euros

**Une petite erreur dans le schéma de J-C
Piguet présenté dans le n° 44**



Le sens du sens

Le sens du sens se dirige selon deux voies inverses.
La première voie, ... est dite ascendante : elle
« monte » du Langage à la Pensée, puis à la
Réalité ; elle passe donc des Mots aux Idées et aux
Choses. La seconde, ... descend de la Réalité à la
Pensée et au Langage ; elle passe des Choses, et de
leur sens, aux significations des Idées et des Mots.

Sommaire du n° 45

1-11 Quelques études de cas sur l'arti-
culation entre situation d'étude et dé-
veloppements théoriques. P. Vermersch

12-20 Entre Cap Blanc Nez et Cap Gris
Nez : "fenêtres" et processus attention-
nels en fonction de l'effort de course. J.
Gaillard

21-30 Des effets individuels à l'analyse
du collectif. Un exemple : les effets
attentionnels des adressages
interruptifs. P. Vermersch.

31-37 Improvisation dansée et modes
attentionnels. Jacques Gaillard 32-
Episode du "pied" Claudine Martinez
mène l'entretien. 35- Jacques mène
l'entretien avec Claudine.

38-41 Situations problème, situation
ressource en analyse de pratique. Nadine
Faingold

42 Agenda, programme.

Agenda séminaires 2002-2003

lundi 27 mai 2002

Séminaire expérientiel de Saint Eble

27 au soir, 28, 29, 30 Août 2002

Lundi 14 octobre 2002

Lundi 9 décembre 2002

Journée pédagogique 10 décembre

Lundi 3 février 2003

Lundi 31 mars 2003

Lundi 2 juin 2003