

Expliciter 112

Université d'été Saint-Eble 2016 : L'organisation de la conduite de l'activité L'atteindre et la rendre intelligible

Maryse Maurel

*Garder la mémoire de l'université d'été dans Expliciter,
Informar ceux et celles qui n'étaient pas avec nous,
Nourrir des échanges au prochain séminaire.*

Plan

Retour de Saint-Eble 2016

1. La pré-université d'été
2. Lancement de l'université d'été par Pierre et premiers échanges
3. Le déroulement de l'Université d'Été et le mode de travail
4. Le travail des petits groupes
5. Reprise des feed-back : questions et point de vue

Conclusion

Annexe 1 sur les niveaux de description

Annexe 2 sur les exercices de PNL

Retour de Saint-Eble 2016

Comme d'habitude quand je rentre de Haute Loire, quand je reviens de Saint-Eble, mon entourage me questionne et fait des commentaires : "Alors, c'était bien ton université d'été ? Tu as l'air bien, tu es détendue, tu es contente ? Qu'est-ce que vous avez fait cette année ?"

Que répondre ?

D'abord les qualificatifs "détendue, contente" ne conviennent pas vraiment, et cette année encore moins que d'habitude. Comment pourrais-je qualifier mon état ? Je suis pleine de toutes les expériences et de toutes les découvertes que nous avons faites. Je suis dans l'impatience de me les approprier, de prendre des notes, de tout revisiter sur les supports écrits ou audio ou dans les évocations que je peux en faire, d'écrire dessus, de retourner aux données. Je suis dans la curiosité de découvrir ce qui se cache encore et qu'un travail plus approfondi va dévoiler. Dans l'impatience de réécouter les protocoles pour confirmer les premières impressions et les analyses à chaud, dans l'impatience de commencer le compte rendu de l'université d'été dont le travail chaque année me fait avancer en m'obligeant à clarifier et à ressaisir les concepts théoriques. Comme une reprise quoi ! Remplissement, impatience, curiosité. Quoi d'autre ? Confiance dans le mouvement d'avancée que nous faisons ensemble, mouvement qui s'accélère depuis quelques années. Sidération devant ce que nous avons trouvé si facilement dans notre petit groupe. Conscience que nous pouvions aller encore plus loin dans la description, mais nous apprenons, et je sais que le temps viendra où nous saurons faire ce que nous ne savons pas encore faire aujourd'hui. Étonnement devant les convergences observées dans nos travaux de petits groupes et dans les feed-back en grand groupe. Admiration devant l'amélioration des compétences de B et de la

pertinence des relances. Évidence que les reprises et les travaux d'hiver nous font faire des bonds conceptuels qui guident notre pratique l'année d'après.

Comment dire tout ça en quelques mots au détour d'une rue, d'une conversation téléphonique ou d'un café ?

Alors je dis tout simplement : "Oui, super, c'est de plus en plus passionnant ce que nous faisons, nous touchons maintenant à l'organisation de la pensée ; la pensée, c'est un sujet qui me fascine depuis que je suis toute petite, alors tu comprends bien que je m'éclate." Il est rare que mon interlocuteur veuille en savoir plus. Il arrive parfois que mon petit discours ne lui suffise pas. Alors j'en dis un peu plus et je renvoie au compte rendu que je suis en train d'écrire "Je te préviendrai quand il sera sur le site, ce sera vers la fin octobre".

Et voilà pourquoi chaque année, après ces réponses schématiques, squelettiques et approximatives, je me plonge avec plaisir dans la rédaction de ce compte rendu, celui que vous êtes en train de lire. Et il me vient le dessin des mains d'Escher qui se dessinent elles-mêmes. Et le mauve de la bruyère en fleurs sur les pentes du col de Bauzon sur la route du retour.

1. La pré-université d'été

Depuis six ans maintenant, nous consacrons quelques demi-journées, en prélude à l'université d'été, pour faire des exercices, focusing au début, PNL maintenant, pour nous préparer, pour nous entraîner, comme la cantatrice qui fait des vocalises. Cette année, tous ceux et celles qui ont participé à l'université d'été y sont venus, il y a même une personne qui n'est venue que pour cette partie.

Dès notre arrivée, Pierre a esquissé le thème de travail de l'université d'été : "Qui je suis, qui je deviens quand je suis dans une position particulière ?". Pourquoi cette question que nous avons du mal à comprendre et à saisir ? Parce que, dit Pierre, c'est une évidence que nous n'avons pas encore questionnée. Bon, d'accord. Impatience de savoir ce que nous allons en faire.

Retenons : Questionner l'évidence.

Nous avons fait trois exercices, un Walt Disney, un Feldenkrais, une marelle (voir Annexe 2), un par demi-journée, avec des feed-back qui ont bien alimenté les échanges de l'ouverture de l'université d'été le lundi après-midi. Pierre nous a proposé, si nous en étions d'accord, de prendre le même projet ou le même problème pour les trois exercices pour pouvoir éventuellement comparer les solutions et les informations produites. Ce fut très intéressant pour chacun de nous mais ce n'était pas le but des exercices. Le but est toujours d'avoir des matériaux pour continuer à construire le corpus de la psychophénoménologie, pour mieux saisir et décrire nos vécus.

Avec des buts et des conseils :

S'exercer, éclairer un projet mais ne pas rester sur le contenu, faire des exercices de PNL pour comprendre comme ça marche.

S'exercer, utiliser toutes les formes de décentration, tester les micro déplacements à partir d'une position bien définie, utiliser très librement les ressources des exercices de PNL et les expositions, rajouter des positions, en importer dans d'autres exercices ou dans nos entretiens, penser à bien séparer les sources d'information.

Utiliser le plus possible les métapositions pour créer l'écart, pour "dé-scotcher" notre attention du premier focus, le focus mis sur le contenu du V1¹ ; ne pas laisser l'attention se prendre au piège de ce contenu, aussi fascinant soit-il pour nous.

Retenons : "Dé-scotcher".

Comment dé-scotcher l'attention, comment sortir de l'évidence, comment questionner cette évidence ? Expérimenter tous azimuts.

Qu'est-ce que j'en ai retenu pour moi ?

Dans le premier exercice, le Walt Disney, un mentor est arrivé, s'est imposé pourrais-je dire ; avec mon A², nous l'avons accueilli, intégré à l'exercice et questionné.

J'ai pu tester avec Joëlle la réitération des "qui"³ ("Qui tu es quand ... ?"). Quand Pierre a donné la question-thème de l'université d'été, j'ai mentalement testé la question, comme je l'avais déjà fait

¹ Nous rappelons que V1 est le vécu de référence, V2 le vécu de l'entretien de l'explicitation de V1 et V3 le vécu des actes de l'explicitation en V2.

² Nous rappelons que A est le sujet questionné, B le questionneur et C l'observateur.

³ J'utiliserai l'abréviation "qui" pour noter la relance "qui tu es quand ... ?".

avant de venir à Saint-Eble pour constater qu'elle ne produisait pas beaucoup. Alors m'est venue la question que je me pose dans la case des valeurs sur l'échelle des niveaux logiques car le mot valeur ne me convient pas du tout. La solution est de me demander "En quoi est-ce important pour moi de ... ?", et dès que j'ai la réponse x, je reprends "Et en quoi est important pour moi que x ?", j'obtiens une réponse y, "Et en quoi est-ce important pour moi que y ...?" et ainsi de suite jusqu'à épuisement du gisement. D'où l'idée de réitérer la question "Qui tu es quand ... ?" de la même façon. Nous avons donc testé ce procédé avec Joëlle dans l'exercice du Feldenkrais. Et nous sommes restées interloquées devant l'effet produit. Dans le feed-back, Pierre nous a suggéré d'ajouter, à la fin de la chaîne des "Qui tu es quand ... ?", la relance "Et c'était quand ?", qui provoque l'arrivée d'un vécu passé, plus ou moins ancien, dont nous ferons grand usage dans cette université d'été.

Nous avons dorénavant conquis la liberté de jongler avec les techniques, sans contrainte, en nous libérant des consignes. Nous nous sommes appropriés les exercices de PNL en les personnalisant chacun à notre façon, pour A, pour B. Nous avons commencé à tester les relances dont les réponses vont permettre d'inférer le schème donnant l'organisation de la conduite.

Pierre nous avait aussi suggéré de nous donner des temps de prise de notes, pour ne pas uniquement stocker les phases de travail dans les enregistreurs, pour faire des reprises à chaud, pour traiter tout de suite ce qui était recueilli. Ce que, je crois, nous avons été nombreux à faire.

Pourquoi faut-il que l'intention éveillante de Pierre soit plus efficace pour moi que la mienne, alors que je suis intimement convaincue de l'utilité de ces reprises à chaud, qui sont si productives quand je pense à les faire, quand je m'en donne le temps ? Nous sommes ici dans les effets perlocutoires des paroles du B, des paroles du chef, dans l'intersubjectivité. OK, mais quand je dis ça, je ne me donne pas les moyens de savoir comment ça marche. Une autre fois peut-être.

2. Lancement de l'université d'été par Pierre et premiers échanges

Si vous manquez de temps, vous pouvez tout de suite sauter aux paragraphes 4 et 5, dans l'ordre qui vous convient le mieux. Ce paragraphe me paraît nécessaire parce que j'écris un compte rendu de l'université d'été. Il est néanmoins difficile à écrire parce qu'il me demande de me retourner vers avant, avant que nous n'ayons fait les expériences que nous avons faites, avant les prises de conscience, avant que je sache ce que je sais maintenant, quand nous étions encore en train d'ouvrir des pistes et de tâtonner, quand nous n'avions pas encore compris la puissance d'exploration de la proposition de Pierre. Pour les mêmes raisons, il est difficile à lire parce qu'il donne un état de réflexion en cours de constitution. Je retourne donc à ce moment et j'essaie de suspendre toute la suite.

Comme vous l'avez compris, quand Pierre a ouvert l'université d'été lundi 22 août 2016 à 14h30, elle était en fait commencée depuis trois demi-journées : nous connaissions la question qui serait le thème de l'université d'été, nous avions fait nos exercices de remise en forme psychophénoménologique, nous avions commencé à tester des relances et des expositions au-delà des prescriptions des exercices de PNL, nous avions déjà bien joué avec toutes nos techniques et le groupe avait déjà pris son allure de travail.

Pierre a rappelé les buts de l'université d'été, globalement les mêmes que ceux du début de la pré-université d'été, avec le but supplémentaire de renseigner la question "Qui je suis, qui je deviens quand je suis dans une position particulière ?" :

1/ s'exercer à élargir les possibilités techniques ; s'exercer en respectant les fondamentaux de l'explicitation et en introduisant les métapositions et les variétés de positions et d'ego, chaque fois que nous avons besoin d'informations ; mixer toutes nos ressources, en jouant la liberté ; faire l'expérience des effets produits ; faire des entretiens différents sur des situations différentes, éventuellement avec des A différents, pour avoir des cadres de contraste, pour avoir des éléments de comparaison, pour repérer des invariants ou des différences significatives.

2/ objectif supplémentaire selon notre cher principe de la double détente, faire des V2 sur le V1 choisi, puis des V3 sur les actes de l'entretien V2 et des techniques.

3/ élaborer de la connaissance psychophénoménologique pour notre travail commun, pour élucider les conditions de fonctionnement de ce que nous faisons.

Pierre propose une discussion pour construire ensemble notre objet de travail de l'université d'été. La question, "Qui je deviens quand je change de place ?" est un objectif difficile. Pierre nous propose de

prendre un temps pour mettre en commun nos idées, nos intuitions, nos thèmes particuliers et tout ce qui nous vient sur le sujet de ce que nous voulons explorer.

Je note ici que la construction de notre objet de travail dans la phase d'ouverture de l'université d'été mériterait d'être étudiée pour comprendre comment s'est faite cette construction à travers nos échanges, à travers les questions, les réflexions partagées et les compléments théoriques de Pierre. Cela pourrait alimenter la description de notre méthodologie de co-recherche. Des techniques, des concepts, des questions théoriques sont évoquées et, par le jeu hélicoïdal des questions sur ces interventions, des définitions, des précisions, des exemples sont apportés par les uns et les autres, et le travail à faire se précise, se clarifie, devient méthode. Je suis consciente que cette réponse est un peu courte, qu'elle demanderait à être précisée, argumentée. Encore un travail à faire. Pour moi, toutes ces petites étiquettes, que je colle sur ce qui reste à faire, balisent mon parcours de travail au sein du GREX. Elles trouveront des réponses dans un avenir plus ou moins proche, je n'en doute pas.

Par exemple, comprendre le fonctionnement des exercices de PNL a été un but du GREX dès sa création. Il est fort probable que seuls les créateurs du GREX, Catherine et Pierre, comprenaient vraiment cette question. Pour ma part, je l'avoue, elle était bien trop loin de mes préoccupations du moment pour que je me l'approprie. Et puis, nous en sommes conscients maintenant, nous n'avions pas les outils pour lui apporter une réponse, c'est maintenant que nous le comprenons. Cela me fait penser à l'histoire de Pierre de Fermat. En 1670, cinq ans après sa mort, on a trouvé, dans son exemplaire des *Arithmétiques* de Diophante, une note en marge de ce qui deviendra le grand théorème de Fermat "J'ai une démonstration merveilleuse, mais l'étroitesse de la marge ne me permet pas de l'écrire"⁴. Après 350 ans d'essais infructueux de beaucoup de mathématiciens et de non mathématiciens pour venir à bout de la démonstration, Andrew Wiles l'a travaillée en secret pendant huit ans dans son bureau-grenier, chez lui, à Oxford, et l'a publiée en 1995 dans un document d'une centaine de pages. Au vu de cette démonstration qui utilise un empilement d'outils très puissants et très récents, il est permis de douter de l'affirmation portée par Pierre de Fermat dans sa petite note marginale. Analogie pour dire que nous n'avions pas les outils pour répondre à la question de Pierre et Catherine sur le fonctionnement de la PNL, il y a un peu plus de vingt-cinq ans.

Que pouvons-nous retenir de ces premiers échanges dans la phase ouverture de l'université d'été ? Je fais une synthèse non chronologique des échanges sans rendre à chaque César ce qui lui est dû. Ce paragraphe donne l'état de la question au début de l'université d'été. Nous verrons avec les comptes rendus des petits groupes et dans le paragraphe sur les apports des feed-back, quelles réponses ou pistes de réponses ont été apportées par notre travail commun.

Il y a une différence entre l'aide au changement et l'élaboration d'une psychophénoménologie. Nous ne devons pas oublier que nous cherchons à obtenir plus d'informations pour décrire le vécu exploré. Quand nous utilisons les expositions, il vient des conseils, de l'aide au changement, il faut déplacer le focus de notre attention pour rester sur notre but, même si nous découvrons au passage des ressources précieuses pour nous.

Les nouvelles techniques que nous utilisons produisent des N3⁵ (voir Annexe 1). Que pouvons-nous en faire ? Comment allons-nous les traiter ? Les exercices de PNL sont conçus comme aide au changement, comme moyen pour dégager du sens. Comment pouvons-nous les transposer, les détourner vers nos objectifs et viser dans le sens qui se dégage celui qui nous intéresse ? Quel est donc le sens qui nous intéresse ?

Il y a des moments où nous ne pouvons pas décrire plus, où les fondamentaux de l'explicitation ne permettent pas d'aller plus loin, mais nous pouvons accéder à ce qui organise, au schème de la conduite de l'activité de A. Pierre nous expose ses premières idées, comme un bel os à ronger, et nous l'avons rongé avec délices, en questionnant Pierre et en discutant entre nous.

Pierre explique comment partir d'un N3 et s'en servir : nos affaires se compliquent un peu maintenant parce qu'un N3 est une émergence du potentiel, et que, jusqu'à preuve du contraire, nous ne pouvons pas décrire les actions élémentaires de production d'un N3 au sein du potentiel. Le N3 est une expres-

⁴ Il est admis que cette note a été écrite vers 1637.

⁵ Il me paraît évident que nous avons déjà obtenu souvent des N3 dans nos travaux antérieurs. Le seul problème c'est que nous n'avions pas de nom pour eux, donc pas de prise. Il me paraît intéressant comme piste possible de travail de retourner à nos anciens travaux et protocole pour les y débusquer.

sion symbolique, non thématisée. Pourtant, en passant par le N3, nous pourrions accéder au N4⁶. Nous savons partir d'un N3, et grâce à la relance "Qu'est-ce que ça m'apprend ?", laisser venir du sens qui renvoie à notre histoire personnelle. Le sens que nous voulons extraire maintenant est un sens qui permettra de décrire l'organisation de la conduite de A dans le vécu visé. Avec la relance du "qui", nous pouvons accéder au schème, par exemple "Je suis la petite fille qui regardait ses grands-parents jardiner⁷". Ainsi, nous pouvons accéder au "qui" quand nous ne pouvons pas accéder directement au schème. Il est intéressant d'aller chercher dans le passé le "qui" permettant d'accéder au répertoire de schèmes, par exemple, le choix d'une balade⁸ lié à une organisation de choix, donc au schème organisateur. Et nous pouvons donc accéder au schème quand nous ne pouvons pas accéder aux actions élémentaires de production du potentiel. Contrairement à ce qui se pratique en PNL, nous visons les compétences plutôt que les croyances.

Au moment où Pierre a prononcé ces phrases, elles sont restées un peu sibyllines, et il a fallu attendre l'entrée en expérientiel dans les petits groupes pour les comprendre. Le travail de cet hiver sur le protocole de Joëlle⁹ nous avait conduites, Joëlle, Mireille et moi, à nous poser beaucoup de questions, à les poser à Pierre et nous connaissions bien ces questions sans nécessairement connaître toutes les réponses. Nous avons travaillé dur pour aller à la pêche au schème dans ce protocole pas très bien conduit et pour comprendre comment il aurait fallu traiter les N3¹⁰. Nous avons compris que ce qui est pénétrable, c'est ce qui organise la réponse de A. Mais il restait la question sur laquelle nous avions buté l'an dernier, en tant que A et en tant que B, comment aller plus loin que le N3 pour avoir le schème organisateur de façon un peu plus méthodique, avec des relances plus efficaces et plus précises. Bref comment construire une méthode, ou une technique, pour passer du N3 au schème ?

Réponse de Pierre : soit dialoguer avec le N3 en en faisant un ego¹¹, soit créer une métaposition et se poser la question "Qu'est-ce que ça apporte comme information ?". Maintenant nous avançons. Nous pouvons utiliser la relance "Qui je suis quand ...?". Et quand nous avons le "qui", nous pouvons chercher quelles sont ses actions, ses compétences, comment il s'y prend. Quand nous avons le "qui", nous pouvons changer de place pour avoir plus d'informations ou bien engager le dialogue. Arrêtons de penser marelle, Feldenkrais, laissons-les de côté, et dès que nous avons besoin de nous décentrer, créons une métaposition ou une exoposition pour en apprendre plus.

Il est apparu aussi dans la discussion que s'il est intéressant de chercher comment est organisée la conduite de A, il faut aussi se demander comment rendre compte du changement de position, qu'est-ce qui fait que je vais là et pas ailleurs, sans savoir ce qui va se passer, qu'est-ce qui se joue dans ce changement spatial ?¹²

Réponse de Pierre : B fait une proposition, si je l'accueille, elle me met en mouvement, je vais chercher le lieu qui convient ; dans cette trajectoire, il se passe des tas de choses, l'an dernier nous avons cherché les agents, nous pourrions aussi chercher comment ça s'organise en moi, quels sont les schèmes mis en œuvre, je peux peut-être reconnaître quelqu'un de moi dans sa manière de faire. Je ne fais pas n'importe quoi, mais comment est organisé ce "pas n'importe quoi", je ne sais pas. Il peut se passer des choses très différentes. C'est troublant, je ne sais pas comment l'attraper, c'est complètement émergent. Je trouve celui que je connais qui se laisse faire, qui accueille. Est-ce qu'on peut aller plus

⁶ Et nous allons découvrir expérientiellement dans cette université d'été que le N4 est complexe et hétérogène.

⁷ Allusion au protocole de Joëlle : Crozier J., Maurel M., Snoeckx M., (2016), Analyse d'entretien avec déplacements, *Expliciter* 111, pp. 1-31.

⁸ Vermersch P., Crozier J., Maurel M., (2015), Niveaux de description et explicitation d'un vécu de choix. D'une intention éveillante à son résultat, *Expliciter* 105, pp 28- 55, où Pierre avait décrit un schème de choix de promenades.

⁹ Dans *Expliciter* 111, pp. 1-31.

¹⁰ Ce serait un exercice de style intéressant, après nos échanges et ce qui est en train de se décanter conceptuellement et pratiquement, d'aller voir dans le protocole de Joëlle où il aurait été intéressant de bifurquer pour diminuer l'errance.

¹¹ Vermersch P., (2016), Scission et structure intentionnelle. Mieux comprendre le concept de dissocié, *Expliciter* 110, page 41.

¹² Nous découvrirons par la suite que la recherche de la position active un schème et nous pourrions extraire ce schème par comparaison avec une situation du passé ayant activé le même schème. Pour moi, il a fallu que j'en fasse l'expérience pour comprendre la suite de la réponse de Pierre.

loin ? Qu'est-ce que ce serait d'aller plus loin ? Exerçons nous déjà à nous dé-scotcher, et si nous avons des idées, partageons les. Nous sommes ensemble ici avec des buts communs, pris dans notre micro culture pour trouver des emplacements qui vont produire des effets. Quand je bouge, je ne fais pas n'importe quoi, c'est un de mes schèmes privilégiés qui va s'activer. Cela peut être important pour certains de courir et de bouger plutôt que d'aller à un certain endroit. Nous voyons apparaître des bribes de réponse à partir de situations différentes chez une même personne ou chez des personnes différentes. J'ai l'impression que, pour travailler sur cette question, je devrais réfléchir sur tout ce qui s'est passé pour moi, essayer des rapprochements entre des choses semblables, différentes, aller dans toutes les finesses de ce que j'ai vécu en tant que A. Chacun de nous a occupé beaucoup de positions, et si je m'y intéresse, à un premier niveau, je peux dire que c'est toujours la même chose, mais si je m'arrête, je vois qu'il y a des ressemblances superficielles, mais que les déterminations ne sont pas exactement les mêmes.

Nous n'utilisons pas notre savoir ; quand nous nous rapportons à notre expérience, nous la traitons comme si nous la connaissions, mais tant que nous ne l'avons pas décrite, nous ne la connaissons pas, et il y a des variations extrêmement nombreuses.

Devant la demande, Pierre fait un rappel sur le concept de schème :

Le concept de schème, je l'emprunte à la théorie de Piaget, et l'idée de base est que tu n' observes jamais un schème : c'est une structure organisatrice. Tu observes l'actualisation du schème par rapport à la situation donnée. Le schème est comme l'organigramme et chaque fois qu'il s'applique, il est observable dans la manière dont il s'applique, mais le schème est beaucoup plus que chaque actualisation. Dans la théorie de Piaget, un schème se construit par la répétition (structures logiques, schèmes de conservation) ; il est plus qu'un déroulement ; au fur et à mesure que je m'exerce, se construit une organisation qui s'adapte aux variations, parce que il y a des nœuds de décision, des modèles de régulation. D'abord, j'essaie de répéter la même chose même si ça ne marche pas ; une première régulation permet de changer une petite chose, jusqu'au moment où je transforme tout le déroulement de l'action. Avec l'entretien d'explicitation, nous cherchons à obtenir l'incarnation de l'action. Parfois c'est impossible, en particulier quand il y a une émergence du potentiel ; or nous savons que la majorité des matériaux qui se déposent dans le potentiel à notre insu sont eux-mêmes organisés. Ils se réorganisent sans cesse, au fil des nouvelles rencontres, des nouveaux exercices, par association de ressemblances, de différences, d'opposition, de façon judicieuse ou pas. Ce qui est dans la mémoire passive n'est pas un stock amorphe, c'est organisé parce que ma vie est organisée, je marche, je fais du café par exemple. Il y a très peu d'activités inorganisées (et c'est leur caractéristique), donc le concept de potentiel contient des choses organisées et la réponse qui émerge est une réponse qui a été engendrée dans le potentiel et qui a été engendrée par une organisation, par un schème. La réponse qui m'étonne, me stupéfie, et m'apparaît comme complètement émergente, est l'expression d'une organisation qui a pu se développer à l'insu de ma conscience réfléchie. Jusqu'à ce qu'on prouve l'inverse, les actes élémentaires du potentiel sont impénétrables, donc la question est de savoir comment nous pouvons atteindre l'organisation de la conduite de l'activité de façon indirecte. Comme dans l'interprétation des rêves, le lying, les travaux sur l'inconscient, l'aide au changement, comme Arnaud Desjardin, Freud, Jung, etc., nous visons l'organisation de l'action sous-jacente. L'émotion qui est là est un moyen d'accéder à des choses auxquelles je n'accède pas, c'est rarement l'essentiel, c'est juste un moyen. Ce qui est commun à toutes ces conceptions de l'inconscient, du potentiel, c'est que l'inconscient, le potentiel sont organisés, structurés, et on en connaît des lois. Sous une réponse émergente, sous le choix d'une position, il y a une organisation et je peux y accéder, nous cherchons les moyens d'y accéder.

Il y a problème quand l'organisation est liée à un traumatisme, quand elle est liée à des sentiments de peur, de honte, de haine, là il faut de la psychothérapie pour affronter ces sentiments ou ce traumatisme. Le "qui" d'origine de l'initialisation de la conduite est important en psychothérapie, mais pas pour nous. Il nous suffit d'en laisser venir un dans une situation du passé où le même schème a été activé. Ce qui est important pour nous, c'est d'arriver à l'intelligibilité de la conduite de A.

Retenons : arriver à l'intelligibilité de la conduite de A.

Donc pour résumer, ce qui nous intéresse, c'est qu'une réponse émergente est organisée et que nous pouvons saisir son organisation par une actualisation de cette organisation dans le passé, même si c'est du pré-réfléchi parce qu'il y a un lien entre le "qui", l'histoire de la personne et l'organisation de la conduite qui instancie un schème.

Question : Qu'est-ce qui nous intéresse dans le schème ? Notre vie consciente n'est qu'une suite d'émergence de schèmes. Si on n'est pas sur la recherche personnelle de ce que je peux apprendre de mes propres schèmes, si on est dans une visée épistémique, qu'est-ce qu'il y aurait encore à apprendre sur le schème que la méthodologie du GREX permettrait de faire qui n'a pas encore été fait ?

Réponse de Pierre : Sur le plan pratique, cela permet de débriefer une prise de décision qui se présente comme émergente, et où il est important de comprendre ce qui l'a organisée, comment une prise d'information a déclenché une organisation. Les autres chercheurs qui travaillent en troisième personne n'ont pas besoin de cette approche en première personne.

Nous travaillons à élucider les conditions de fonctionnement de ce que nous faisons. Nous constatons que ça se fait et puis nous cherchons à comprendre.

Réponse de Pierre : Pour le moment, nous suivons la piste d'aller chercher l'organisation. Comment ? En dégagant du sens, et dégager du sens c'est partir du N3, soit produit spontanément (réponse symbolique, allégorique, métaphore), soit en créant une réponse. La grande difficulté, c'est que, lorsque je produis du sens, j'ouvre à toutes les possibilités, et au lieu d'aller chercher dans le sens comment est organisée ma conduite, je peux aller chercher comment ça me touche, comment ça me relie à mon histoire, quelles sont mes valeurs, tout ce qu'on cherche dans l'aide au changement. Quand ça ouvre au sens, ça ne filtre pas au départ, ça ouvre au sens tous azimuts, et parfois on a envie de mieux se comprendre au lieu d'aller chercher l'organisation.

Pour nous, il est intéressant d'aller vers le "qui". Aller vers le "qui" est peut-être une des façons les plus faciles d'aller vers les schèmes d'action en œuvre à ce moment-là parce que le "qui" va me ramener à une situation particulière, à ma grand-mère qui travaillait dans le jardin par exemple¹³. Le fait que le "qui" soit indexé temporellement me ramène à un contexte qui donne un contenu qui permet de saisir comment ce contenu est organisé dans mes actions, j'obtiens donc la description de l'action, et là, j'ai une chance d'attraper le schème.

Il ressort de ces échanges des éléments de méthodes :

Avant d'aller nous exercer en petits groupes, nous pouvons nous donner des points de repère. Nous pouvons prévoir de nous donner des éléments de comparaison, d'avoir plusieurs situations avec un même A, et/ou plusieurs A sur des situations comparables, de façon à repérer des invariants ou des différences significantes,

Nous pouvons imaginer qu'à la fin d'un entretien nous puissions nous arrêter, prendre des notes, réfléchir, faire un second entretien, comparer, faire un troisième entretien, etc. Nous pouvons faire un entretien pour recueillir quatre ou cinq changements de position, et après nous poser, réfléchir, nous poser des questions, c'est quoi ces variations, en quoi c'est différent, qu'est-ce que ça nous apporte ? Après peut-être, nous pouvons faire une nouvelle expérience, un bout de marelle par exemple, en nous autorisant à sortir du modèle, nous pouvons travailler, transcrire, prendre le temps d'écrire, cibler deux ou trois sources d'information qui serviront de cadre de contraste. L'idée est de ne pas repousser à plus tard le moment où nous nous interrogeons sur ce que nous avons recueilli, d'analyser à chaud, de faire le point pour recueillir sans plus tarder les informations qui manquent encore.

Dans les expériences des années précédentes, depuis deux ou trois ans, nous avons engrangé dans notre pré-réfléchi ou dans nos dictaphones tout un tas de matériaux que nous n'avons pas su identifier, traiter, transformer en savoir. Chaque année, dans l'université d'été, nous recueillons des matériaux passionnants, il faut beaucoup de temps pour les traiter. Alors, comment mettre en œuvre une méthode qui nous permette pendant l'université d'été d'avoir des petites productions qui nous feront avancer, qui seront posées, et qui pourront être reprises ?

Des questions auxquelles nous ne savons pas encore répondre.

En lien avec une co-identité déterminée, quelles sont les couches qui ont été initiées ou modifiées par la cristallisation de cette co-identité ?

Quels sont les écosystèmes de chaque point de vue ? Quand le nouveau point de vue arrive, quelle est sa temporalité, son espace, quel en est le contexte ?

Quelle est cette caractéristique de la conscience qui fait que je peux être profondément en évocation et en même temps, entendre ce qui se dit autour de moi ? Pouvons-nous recueillir des informations sur la conscience de l'intérieur, et sur celle de l'extérieur qui est la partie de A qui reste présente au monde ?

¹³ Voir le protocole de Joëlle, dans *Expliciter III*, pp. 1-31..

Interrogation autour de la question "Qui je deviens quand je change de place ?" ? Je change de place, un nouvel ego émerge. Or les actes de potentiel qui créent cette émergence nous sont inaccessibles. Qu'est-ce que nous allons pouvoir aller creuser là-dedans puisque c'est le potentiel qui l'a produit ? Nous trouverons un nouvel ego et quoi d'autre ? Est-ce que là-dessous il peut y avoir un schème qui initialise ce nouvel ego ?¹⁴

3. Le déroulement de l'Université d'Été et le mode de travail

Quinze personnes sont venues à Saint Eble, une personne nous a quittés après la pré-université d'été. Nous étions donc quatorze pour l'université d'été, soit deux petits groupes de trois et deux petits groupes de quatre, les quatrièmes personnes de ces petits groupes devant partir avant la fin.

Nous avons travaillé en petits groupes autonomes de trois ou quatre personnes, sans changer la constitution des groupes. C'est depuis 2011 que ce choix est explicite et délibéré, pour jouer avec la diversité et la créativité qui nous traversent. Chaque petit groupe est libre de choisir son sujet de recherche, sa méthodologie et l'organisation de son temps. L'autonomie des petits groupes permet à chacun mener ses explorations à sa guise, sur les thèmes qui l'intéressent, avec tous les outils dont nous disposons maintenant, d'où une grande créativité et une grande diversité d'expériences qui nourrissent des feed-back très riches.

Quand ?	Quoi ?
<i>Dimanche 21 août</i>	<i>Pré-UE Exercices et FB</i>
<i>Lundi matin 22 août</i>	<i>Pré-UE Exercices et FB</i>
<i>Lundi après-midi</i>	<i>Ouverture de l'Université d'Été Présentation de Pierre Quelques échanges Travail en petits groupes</i>
<i>Mardi matin 23 août</i>	<i>Premier FB Travail en petits groupes</i>
<i>Mardi après-midi</i>	<i>Travail en petits groupes</i>
<i>Mercredi matin 24 août</i>	<i>Deuxième FB Travail en petits groupes</i>
<i>Mercredi après-midi</i>	<i>Travail en petits groupes</i>
<i>Jeudi matin 25 août</i>	<i>Préparation du CR des petits groupes Grand feed-back Feed-back de régulation</i>

Incise,

Voici l'histoire de ce que nous avons élaboré pendant l'université d'été de cette année, que vous allez découvrir à travers les comptes rendus des petits groupes dans le paragraphe 4 et que je vais reprendre ensuite avec des explications et des exemples dans le paragraphe 5.

Quand nous explorons une micro transition de type émergence la fragmentation ne suffit plus pour rendre intelligible le vécu et le déroulement de l'action parce que les actes de production de ce qui émerge sont dans le potentiel et qu'ils ne nous sont pas accessibles. Il faut faire un détour pour décrire les actes du vécu et leur donner du sens en cherchant ce qui les organise. On peut passer par les N3 pour aller dans la partie du N4 qui nous informe de ce qui organise les actions de A dans V1. Comment ? La description en N2 nous donne des actes intelligibles, des actes qui n'ont pas de sens. Ce sont des N3. Traitons-les comme des N3 qui vont nous donner accès au sens et plus particulièrement à l'organisation. A vise le N3 du déplacement à documenter. Avec la relance d'entrée dans le N4 "Qui tu étais quand ... ?" qui appelle une situation du passé de même organisation que ce moment du V1, ou en repérant des répétitions de la même organisation dans les V1 de A, on accède à l'agent et à l'histoire de l'organisation. Par comparaison des deux situations, on peut extraire le schème, le moule¹⁵, qui a organisé ce moment

¹⁴ En cours d'université d'été, j'aurai la réponse à ma question. Magnifique, non ?

¹⁵ C'est la nouvelle terminologie de Pierre qui trouve le mot schème trop abstrait, il faudra vous y habituer.

du déplacement. Et il faut faire ce travail pour chacun des détails inintelligibles du N2 de V1.

Ensuite il reste à faire le travail de mise en lien des informations recueillies pour obtenir la structure fonctionnelle de la conduite de l'action dans le V1.

On pourra ensuite comparer les différents schémas pour des V1 différents de A, ou pour des personnes différentes.

En faisant ce travail, nous sommes en train de construire une psychophénoménologie de l'accès à la cohérence de la production de l'activité intellectuelle.

Vous pouvez lire les paragraphes 4 et 5 dans l'ordre que vous voulez.

4. Le travail des petits groupes

Ces comptes rendus ont été écrits par les petits groupes eux-mêmes, je les insère tels qu'ils m'ont été adressés dans l'ordre de la présentation au grand feed-back de jeudi matin. Il me paraît important que chacun puisse communiquer ce qu'il a fait, à sa façon, sans filtre, sans interprétation d'un tiers. Ces comptes rendus de petits groupes sont précieux pour la mémoire collective du GREX.

Vous avez ainsi deux points de vue sur le travail des petits groupes, ce que chacun en raconte, et la synthèse que j'en fais dans le paragraphe suivant à partir des témoignages et des discussions en feed-back. Comme l'année dernière, ces points de vue me semblent différents et ne font pas redondance.

Groupe 1

(Marine, Éric, Fabien, Sandra)

Sur les traces des schèmes

*« De l'homme authentique, il respire par les talons »
Pensée taôiste*

Déroulement

Nous avons d'abord pris un temps pour nous accorder sur l'objectif général que nous allions poursuivre au cours des jours à venir : documenter l'éco-système des points de vue mobilisés lors des exercices de décentration.

Nous commençâmes par un entretien d'explicitation, à visée exploratoire, sur un moment d'immersion. L'hypothèse était que, si nous invitions à décrire un moment dans lequel A était immergé, peut être pourrait-il nous renseigner sur le contexte ou les conditions qui rendent l'énonciation de ce point de vue possible et actualisé. Il faudrait pour cela que ce soit la juste place et le juste moment pour dire. Mais comment A s'y prend-il pour faire cela ? Ce premier ede nous a permis de construire des relances ciblées pour la suite du travail (traquer les actes du déplacement).

L'exploration de ce moment d'immersion pour A, nous a invités à rechercher un autre moment où les variations de l'éco-système seraient plus saillantes. Pour cela, nous avons décidé de choisir un moment où A quitte un point de vue pour aller avec certitude en rejoindre un autre. Qu'est-ce que A fait quand il se déplace avec l'assurance que c'est là qu'il doit aller ?

Observations et hypothèses

Pour faciliter la compréhension, je précise que A choisit un moment de la marelle. Au cours de cet exercice de la marelle A constate deux faits importants : alors que A met en place les positions proposées par l'exercice, A constate que le « bleu » s'invite comme ressource et prend place tout naturellement dans le dispositif. Je précise que par l'expression « le bleu », il s'agit de la forme venue de l'exercice précédent (le Feldenkreis). Une forme bleue qui part des pieds et dont A s'étonne de la survenue et de l'étrangeté que cela génère. A ce moment là, le phénomène est incompréhensible pour A. Le Feldenkreis a donc produit un N3. Le second fait constaté par A au cours de la marelle, c'est qu'en se dégageant d'une position, A s'arrête sur une position dans la marelle qui n'existe pas, elle n'est pas matérialisée. Nous l'avons appelé la « case invisible ».

Pour ne pas alourdir ce compte rendu, j'irai directement aux observations et hypothèses issues des « ede augmentés » réalisés.

La première observation concerne le sens de l'incompréhensible « forme bleue » pour A. Lorsque nous explicitons ce que fait A lorsqu'elle contacte cette forme et si elle reconnaît quelque chose d'elle qui lui est familier, nous lui proposons de trouver une autre situation où ce qu'elle reconnaît est présent. De cette nouvelle situation, nous l'amenons à suffisamment l'incarner, en vue de décrire ce qu'elle y fait. Elle a besoin de prendre l'air, elle a besoin de respirer, c'est ça elle respire. Respirer est l'acte identifié qui lui permet de réguler la pression de la situation problème. Cette « forme bleue »

d'abord incompréhensible devient au cours du travail, riche d'une signification de plus en plus évidente. Le dispositif a donc rempli son objectif d'élucider le N3.

La régularité des actes et processus qui se déroulent dans des situations distinctes invite à une hypothèse de schème pour A. A a identifié la conduite organisée qu'elle mobilise dans plusieurs types de situations. Ceci correspond à une des caractéristiques d'un schème, à savoir une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations.

La seconde observation propose une hypothèse de schème d'orientation double face dans les actes que mobilisent A lorsqu'elle installe et spatialise les positions proposées par la marelle. La consigne utilisée à cet égard est la suivante : « et quand tu places cette ressource là où tu la places qu'est-ce que tu fais d'autres ? » Nous avons remarqué alors une régularité, une redondance, une répétition d'un même acte qui parcourt toute la mise en place du dispositif. Cette régularité s'énonce de la manière suivante : « il y a ça mais en fait je décide qu'il y a ça ». Par exemple, « je pose cette ressource devant la barrière qui est fermée mais je décide qu'elle est ouverte ». Il semblerait qu'il y ait donc une double spatialisation. Une mise en place d'éléments matériels dans l'environnement dans lequel a lieu la marelle (mise en place des papiers dans différents lieux) ; ceux-ci forment une certaine configuration, une certaine disposition à laquelle correspond une mise en place d'une constellation intérieure venant la superposer dans un rapport quasi isomorphique.

En tant que B il est notable de remarquer que cette superposition est observable par l'emploi régulier d'énoncé utilisant la conjonction de coordination « mais ». La phrase est construite d'abord avec une première partie reposant sur le monde physique, partagé et observable par chacun puis le « mais » vient subjectiviser la scène. Cette adjonction de subjectivité introduite par le « mais » se retrouve avec une forte régularité tout au long des ede. A chaque fois cet énoncé vient fournir à A un double repère qui l'aide à trouver son chemin dans cette constellation de positions possibles. Cette configuration « interne-externe » constitue une cartographie précise et signifiante pour A, dans laquelle elle se déplace.

Nos travaux ont permis d'aller un peu plus loin sur l'hypothèse de schème d'orientation multi-face. Ce schème d'orientation procède par l'articulation de « sous-schémes » qui parfois se succèdent ou parfois se combinent. Dans ce compte rendu nous ne pouvons détailler cet aspect de l'expérience et proposons de le développer ultérieurement.

Pour conclure et au-delà de ces hypothèses de schèmes et de leur repérage, il semblerait que ce qui fut d'abord une émergence incompréhensible pour A (N3 = ici la forme bleue) trouve peu à peu son sens dans l'expérience de ces changements de point de vue proposés par les exercices. La solution d'abord incompréhensible, se transforme peu à peu pour devenir une ressource juste sur laquelle A peut dorénavant compter. Par la fertilisation croisée que nous avons proposés à A au cours d'un ede, A a identifié, par le recours à une autre situation, l'acte qui était représenté par la forme étrange lui permettant ainsi de lui rendre cette production intelligible et opératoire. A suivre ...

Groupe 2

(Anne C. Catherine et Thibaut, écrit par Thibaut pour le groupe à partir d'un texte de Catherine)

Durant l'avant université d'été, Anne avait mené un entretien avec Catherine où Nadine était aussi intervenue. Durant ce moment elles sont sorties de chez Pierre pour aller à la recherche d'un lieu. Et, menées par Catherine elles se sont retrouvées au bord de l'eau...

C'est ce moment que nous avons décidé d'essayer d'élucider : Dans ce moment ou ces moments de déplacements et de choix de lieux, il devait certainement y avoir des schèmes !!!

Nous avons donc mené trois entretiens où Catherine était A. Les B se sont alternés: B1 Thibaut ; B2 Anne, B3 Thibaut

Chaque entretien était très riche en expérimentation mais pas de découverte de schèmes !!!!

Nous avons fait un quatrième entretien où Catherine a pu quand même aussi se faire plaisir à être B : B4 Catherine A4 Anne.

Elle a proposé à Anne de revenir sur « *un moment de la marelle que tu aimerais élucider et qui concerne un mouvement de déplacement* »

Voici les réflexions de Catherine

« *J'essaie de sortir mes antennes, de garder une conscience du rythme globale de l'entretien, de sentir les « courants », les accélérations, les **momentums**, les **kairos** (« Maintenant est le bon moment*

pour agir. »), je fais des propositions en fonction de mes perceptions physiques de l'espace et de ses formes, où, Anne et moi, on est. C'est comme une danse pour moi.

Je me permets aussi des moments de flottements, de vide où je ne sais pas où je/on devrait aller et j'écoute.

Parfois je n'ai aucune idée de comment continuer. Je vise le schème, j'ai l'impression que j'en tiens un début mais je n'arrive pas à accéder au reste. Est-ce qu'on est trop volontaires (moi et Anne), trop fixées sur ce but ? Est-ce que je n'aurais pas dû désamorcer cela en début ou en cours d'entretien ? Et puis surtout j'ai l'impression de ne pas être outillée pour cette quête.

J'observe que mon écoute est très différente cette fois-ci qu'avant, parce que le but de l'entretien a complètement changé : à l'université d'été, le but est d'entendre les récurrences, les coordinations acquises et d'aller chercher l'origine. Pendant le stage de base, le but était la fragmentation.

Anne me fait plusieurs fois remarquer que la formulation de mes questions (genre : « comment tu-fais pour sentir... ? ») est trop compliquée et que ça la fait ressortir de l'évocation. Du coup je ne peux plus utiliser les formulations en « qu'est-ce que tu fais quand tu fais ça ? » ou « Comment tu fais pour faire cela ? ». Je suis obligée d'improviser.

Je suis surprise plusieurs fois de repérer des schèmes qui apparaissent dans le présent de l'entretien. »

De mon côté, je conserve de ce travail avec ces deux danseuses de magnifiques danses à deux ou à trois.

Nous avons joué avec les lieux, les hauteurs en montant sur des chaises ou en s'asseyant. Nous avons joué sur les postures. A et B se sont assis, allongés.

Nous avons joué sur les déplacements : B a invité A à marcher, les yeux ouverts ou les yeux fermés.

J'ai fait l'expérience en tant que B que mettre en place un dissocié si l'adressage était flou amenait de l'incompréhension et donc de l'inconfort.

J'ai senti à quel point dans cette « danse » B pouvait régénérer son énergie. Au premier entretien, je cherchais à bien faire et me suis senti rapidement épuisé. Puis, après en avoir parlé et vu Anne beaucoup plus lumineuse juste après avoir mené un entretien qu'avant, j'ai essayé. Durant l'entretien j'ai proposé certains silences et certains déplacements pour chercher la bonne place comme des respirations ressourçantes. Je me sens maintenant plus léger quand je suis B.

La métaphore de la danse me questionne car B « tient les rênes » comme le dit la voix de Nadine dans ma tête. Alors qu'une danse est pour moi une co-construction.

Mais il y a eu durant ces entretiens de vrais co-constructions où A s'autorisait à refuser une proposition.

Il y avait des temps de respirations pour les deux.

Catherine a partagé à quel point en tant que A elle prenait soin de son B « *Quand je crois percevoir une tension, j'essaye d'être bien ancrée et de lui transmettre ma tranquillité, de ne pas me précipiter (un peu comme de ralentir). Je pense que ça s'entend dans mon rythme et dans la « tonalité » de ma voix. »*

Nous avons aussi senti l'importance de redemander plusieurs fois à A « Qui tu es à ce moment-là ? » quand il y a déjà une réponse mais aussi quand il n'y en a pas.

Changer de lieux pour les débriefings permettait aussi de donner une nouvelle respiration.

Même si nous n'avons pas percé le mystère des schèmes, j'ai vécu des moments de silence d'apesanteur, de prise de conscience et de calme au service du questionnement. Des moments beaux intelligents sensibles ...

La découverte des schèmes peut bien attendre un peu.

Groupe 3

(Joëlle, Claudine, Maryse)

Un premier échange nous a conduites à sélectionner trois points : 1. explorer ce qui se passe lors de changements de position. 2. aller plus loin dans un questionnement de "qui" répétés de façon successive... 3. travailler si possible par contraste. 4. Chercher à reconnaître des instanciations de schème.

Nous avons pris le temps de la première plage de travail en petit groupe, lundi, pour nous préparer à improviser, en faisant le point sur nos ressources, sur les erreurs des années précédentes à éviter et sur les règles de la co-recherche qui font contrat entre nous. Tout ceci pour être totalement libres de suivre A dans l'entretien.

Nous sommes tombées d'accord pour choisir comme V1 des situations dans les exercices réalisés dans la pré université d'été.

Il nous paraît évident que les expositions se font en position debout.

C est chargée de faire la carte des différentes positions occupées.

En cas de blocage, nous changeons de position ; toute la palette des ressources est à notre disposition.

Nous savons maintenant repérer les N3 et nous pouvons nous concerter pour savoir comment continuer le travail.

Des expériences des années antérieures nous incitent à être plus rigoureuses en distinguant clairement le lieu de l'explicitation du lieu de discussion et de débriefing entre nous. Nous pouvons nous arrêter pour récapituler, discuter, prendre les décisions pour la suite à condition de séparer clairement la fin des discussions et les débuts d'entretien (confusion qui a créé du flou l'an dernier, voir protocole de Joëlle, Expliciter 111).

Il nous paraît important aussi de vérifier l'adressage aux instances avec A, de savoir où nous en sommes, d'identifier ce que nous sommes en train de faire.

Déroulement du travail

Nous avons commencé par un entretien avec chacune d'entre nous comme A sur un changement de position.

- Le V1 du premier entretien est un moment du déroulement de la marelle. Il concerne le passage vers la dernière case non explorée par A au cours de l'exercice.

Dans cet entretien d'explicitation, le B utilise au moins 4 expositions, soit pour accéder à plus d'informations (dissocié), soit pour lui demander ce qu'une description non sémiotique (mouvement, forme, son, couleur...) (N3) lui apprend. B aura également recours à des séquences du Feldenkrais et de focusing.

L'utilisation de "qui tu es quand..." successifs a, dans un premier temps, permis d'affiner la partie de soi en action. B a alors demandé « de quand » ? Ce qui a permis de faire apparaître la petite fille à l'origine du comportement décrit. Quand B repère que A parle d'une petite fille dans une situation singulière, elle la fait reculer, ce qui revient à la faire reculer dans le temps et « être dans la petite fille »

. A accède alors à des critères qui se manifestent corporellement (focusing) et se traduisent en symboles (N3). A découvre enfin le schème organisateur sous-jacent.

Seulement 45 minutes, entrecoupées de discussions entre nous, ont été nécessaires pour arriver à ce résultat. A a découvert le schème activé lors de son déplacement et surtout fait une prise de conscience qui l'a beaucoup bousculée. Quelque chose qu'elle prenait pour un défaut depuis petite fille s'avère être en fait une belle compétence. Cela l'a touchée au niveau identitaire ce qui nous a obligées (B et C) à faire ce qui était nécessaire pour qu'elle puisse l'assimiler et se retrouver tranquille.

- Le deuxième entretien d'explicitation a porté sur un micro déplacement, à partir de celle du "critique" dans l'exercice de Walt Disney

Ce déplacement a été choisi par A, du fait que lorsqu'elle est arrivée dans la nouvelle position, elle est très surprise : plus rien de ce qui était présent ne subsiste !

L'exploration a permis de mettre à jour, la forme du mouvement, sa direction, son amplitude, le déclencheur (niveau de description N2), ensuite, l'identification pendant le mouvement d'un fort besoin très actif, la curiosité (accès par la démarche de description du N3). Celle-ci a joué le rôle de déclencheur d'un schème qui s'est donc activé pendant ce déplacement ("couper avec son quotidien pour rentrer dans le monde des idées"). Ce schème relève d'une co-identité que A a très bien reconnue. Tout cela a éclairé le fait qu'à l'arrivée, il n'y avait plus rien ! Etonnant ?

Là aussi, le questionnement du "qui tu es quand..." et du "c'était quand ?" a été déterminant. Le fait que son déplacement se fasse d'une façon très particulière (avec son fauteuil qu'elle soulève sans le décoller), nous a conduit à le considérer comme un N3 et nous l'avons traité comme tel.

Une case joker a été introduite par B amenant une "bibliothèque" et permettant de découvrir une nouvelle ressource. Celle-ci lui a permis d'apprendre la fonction de la co-identité identifiée et aussi comment elle cohabitait avec une autre. A plusieurs reprises, B a proposé à A une exo position, pour lui demander : "qu'est-ce que ça t'apprend?"

L'entretien s'est déroulé sans heurt, sans rupture tout en se déplaçant à travers toute la salle où nous étions seules et quelle que soit la situation d'entretien, A restait absorbée, en contact avec son V1.

- Le V1 du troisième entretien d'explicitation était aussi un micro déplacement, mais cette fois à partir de la case du Feldenkrais où A décrivait de façon non sémiotisée, comment son problème (déposé dans une case), lui apparaissait. Son B du moment lui faisait faire un 2^{ème} tour. Ce qui est mis à jour présente quelques similitudes avec ce qui s'est passé dans l'Ede précédent. A venait de décrire un son très particulier plutôt désagréable et une forme comme un souffle qui tourne de façon circulaire au ras de l'herbe sur l'emplacement de son problème avec aussi une valence qui devenait négative, quand son B lui demande de se décaler pour voir si ce qu'elle perçoit se modifie. Elle se décale légèrement sur sa gauche et là, stupeur : il n'y a plus rien et elle se sent tranquille, cool. Il n'y a plus de problème!

L'exploration en V3 se fait sur chacune des deux positions (contraste surprenant) et aboutit à l'identification de parties d'elle avec leur origine et leur fonction.

Un deuxième entretien permet d'aller plus loin et va essentiellement porter sur le déplacement lui-même, chose que A pensait impossible. L'ante début se situe sur la fin de la position de départ. Elle y découvre successivement deux parties d'elle-même qui impulsent la suite, c'est-à-dire ce qui va se passer dans son léger déplacement en exoposition. Le plus surprenant va être l'accès aux détails de sa façon de faire ce déplacement, la direction, la forme, la vitesse qui réactive un schème bien connu de l'enseignante en EPS et plus précisément de la praticienne en Feldenkrais¹⁶, puis de celle qui pratique le Reiki. C'est donc cette dernière partie qui est activée, une fois arrivée dans l'exo position! Là encore le mystère de ce qui s'était passé dans la position d'arrivée (exo position) s'est éclairée, a pris sens. Comme dirait Pierre, "l'insensé" est décodé.

Dans ce 3^{ème} entretien (en deux parties) il y a eu aussi du ressenti non descriptible (N3) et l'accès au sens, à savoir une co-identité. Pour ce A, deux schèmes moteurs se sont combinés et associés à une représentation assez complexe et particulière de l'exercice Feldenkrais. Ce qu'elle croyait évident, une façon de faire commune à tout le monde, lui était en fait très personnel et renvoyait à une partie de son histoire.

Dans l'entretien 14 positions spatiales différentes sont explorées avec des positions assises, debout, montée sur un banc, en mouvement ou immobile.

Dans son V1, A a aussi contacté une petite fille. Une dimension symbolique est également apparue ainsi que plusieurs parties d'elle d'époques différentes avec des savoir faire qui se complètent voire s'emboîtent.

Nous avons eu des moments d'échanges dans le cours des entretiens, toujours assez brefs, juste pour aider B à repartir en suivant le fil rouge qui était le nôtre et en nous installant toujours à la place choisie à cet effet dans la pièce.

Nous avons fait plusieurs fois le point en repérant les informations obtenues et celles qui nous manquaient. Ce fut un point d'avancée important dans notre façon de travailler.

Nous avons également préparé ensemble les retours à faire au grand groupe.

En conclusion

C'est la première fois que nous nous sommes trouvées aussi claires sur ce que nous cherchions, dès le départ du travail de notre trio (grâce à la proposition de Pierre et aux premiers échanges lors du premier grand groupe). Nous avons conscience d'avoir franchi un pas qualitatif dans cet art de la co-recherche, autant dans l'articulation grand-groupe/petits-groupes qu'à l'intérieur même du petit groupe. Nous avons beaucoup clarifié le niveau du N3, savoir le reconnaître au cours de l'entretien, savoir comment le traiter pour le faire parler.

Nous avons enfin intégré au déroulement de l'Ede des outils ou morceaux d'outils que la PNL ou le focusing mettent à notre disposition et qui sont vraiment très puissants et nous ont permis d'accéder à des couches plus profondes. En comparant au V1 des situations du passé venues avec le questionnaire en "qui" et "depuis quand" alors que A était fortement en prise avec le V1, nous avons pu extraire ou inférer des schèmes organisateurs de la conduite de l'activité de A dans le V1, L'intelligibilité de la conduite de A n'est pas toujours complète, mais nous avons sérieusement avancé dans ce sens et nous savons ce qu'il aurait encore fallu faire si nous avions eu plus de temps.

Groupe 4

Compte-rendu des travaux du sous-groupe d'Isabelle, Nadine, Pierre et Frédéric (qui écrit ce compte-rendu)

¹⁶ Là, il s'agit de la pratique corporelle dite Feldenkrais où les mouvements se font en conscience et avec une certaine lenteur.

Nous avons commencé par discuter et choisir la direction de notre travail. Isabelle et moi-même étions volontaires pour être A.

L'après-midi de lundi et la journée de mardi ont été consacrées à l'accompagnement d'Isabelle dans la description d'un moment de l'exercice de la marelle qu'elle avait réalisé le matin même, accompagnée par Pierre, à l'endroit même où nous étions installés pour travailler.

La journée de mercredi a été consacrée à mon accompagnement par Isabelle dans la description d'un moment de l'exercice de Feldenkrais réalisé deux jours auparavant, accompagné par Anne Bationo, dans la partie basse du jardin, à côté du saule et face à la jarre crétoise.

Au fur et à mesure de notre avancée, nous avons systématisé cette méthode :

- 1- Etablir le N2 avec les outils de l'explicitation, les déplacements, les extra, exo et méta positions.
- 2- En groupe, nous avons récapitulé les éléments recueillis et discerné ceux qui relevaient du N3.
- 3- De retour en accompagnement, nous avons focalisé le questionnement sur les moments, les gestes, les détails identifiés comme N3. Nous avons questionné en méta position en demandant « Qui es-tu quand tu fais cela ? » (exemple générique).
- 4- De retour en groupe, la récapitulation de ces éléments nous a permis de procéder au N4 : identifier les schèmes et le sens de leur mise en œuvre. Pierre a pu construire un schéma de ce N4, une « structure fonctionnelle des schèmes ».

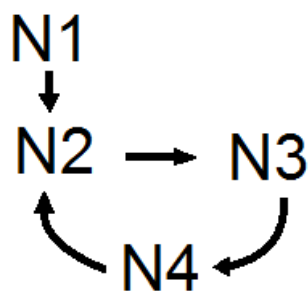
A l'issue de ces travaux, nous avons constaté l'importance de ces différents points :

- Parvenir à identifier le N3. Il peut aussi bien être une co-identité, un geste, un objet présent dans l'environnement ou imaginé. Le trait commun est que « celui qui le vit ou qui l'accomplit ne le comprend pas lui-même » (Pierre). Il y a un véritable effort à fournir pour B, consistant à se dire « ce n'est pas parce que j'ai recueilli le détail du déroulement d'un acte que j'en ai saisi le sens final ». Le N3 se donne comme une manifestation insensée.
- Après le recueil de données, faire tout de suite des récapitulations complètes des éléments recueillis afin de commencer, à chaud, un travail de réflexion. Sinon, comme jusqu'à présent, ce sera A qui devra y revenir, après de longues transcriptions, loin du V1. En groupe, en présence de A encore en prise, on peut commencer à traiter les données pour guider la suite des travaux.
- Nos outils sont allégés par la mobilité : permettre à A d'acquérir un autre point de vue, ou une méta position par un déplacement corporel est simple et léger. Par ailleurs, la question « qui ? » a pris un statut très différent d'un questionnement vers la dimension personnelle. Elle avait pour nous ce sens-là (pas forcément cette formulation) : « Est-ce que tu reconnais celui qui est en train d'agir de cette manière ? Qui es-tu quand tu cherches à accomplir ce but en faisant ce que tu fais là ? ». Par association, souvenir, A retrouvait un moment de son passé dans lequel cette procédure avait pu s'instaurer, cela nous en donnait le sens, le schème.

Enfin, la relation entre N1, N2, N3 et N4 nous est apparue de la manière suivante :

- A partir de N1 (ce dont A est conscient), nous pouvons établir N2 (la part implicite du vécu).
- A partir de N2, nous pouvons établir N3 (ce qui ne prend pas encore sens vis-à-vis de la finalité de l'action).
- A partir de N3, nous pouvons établir N4 (un ensemble de schèmes décodés et distincts).
- En établissant la structure fonctionnelle des schèmes, nous restituons la cohérence de la part du vécu la plus « éloignée » de la conscience réfléchie. Ces éléments viennent ensuite s'intégrer et compléter la description de la part implicite du vécu, c'est-à-dire N2.

Cela peut être schématisé ainsi :



5. Reprise des feed-back : questions et point de vue

Les déplacements ouvrent les portes, si tu ne sais pas, change de place.

Proverbe de l'université d'été 2016.

Nous avons fait trois feed-back, je ne sépare pas ce qui a été recueilli dans chacun d'eux. Il y a eu sans cesse des allers-retours entre les expériences partagées et l'élaboration progressive d'une méthode pour accéder le plus complètement possible à l'intelligibilité des matériaux recueillis afin de rendre compte de la conduite de A. Tout cela a été accompagné des compléments théoriques de Pierre.

Nous savons ce que nous cherchons et nous l'explicitons dès le deuxième feed-back :

Nous cherchons des matériaux d'intelligibilité par rapport à l'organisation de la conduite de l'activité de A dans le V1.

En quittant Saint-Eble à la fin du mois d'août, j'avais l'impression que, cette année, pour la première fois, les travaux des petits groupes avaient été fortement convergents. Il est sûr qu'il y a plus de convergence que les années précédentes, où, quand venait le moment de rendre compte du grand feed-back final, je me retrouvais devant une liste de témoignages et de questions complètement hétéroclites, comme une liste à la Prévert, que je tentais d'organiser par thèmes. Mais la convergence de cette année n'est qu'apparente. En y regardant de plus près, il y a des différences notables. Nous avons tous exploré des déplacements, des changements de position, mais nous n'avons pas tous répondu à la même question, nous n'avons pas tous utilisé la même méthode, nous n'avons pas mis le focus sur la même partie du déplacement, ni sur les mêmes déterminations du déplacement exploré. Le dispositif de co-recherche de l'université d'été - avec les petits groupes indépendants - a encore bien fonctionné : il y a de la diversité et cela est précieux.

La question de départ

Si je reviens sur la question de départ, "Qui je suis, qui je deviens quand je suis dans une position particulière ?", nous l'avons interprétée de façon différente d'un groupe à l'autre, et même à l'intérieur d'un même groupe, comme cela est le cas pour le mien. Nous avons déjà un peu exploré l'agentivité l'an dernier, mais nous ne savions pas, en commençant le travail dans mon groupe, sur quel moment du déplacement allait porter la question ; le début, la fin, entre les deux ? D'ailleurs, nous ne nous sommes pas posées la question de façon précise. De plus la question s'est transformée pour certains : elle est devenue "Qu'est-ce qui se passe dans un déplacement ?", ce qui semble être une autre question. Pourtant je crois que la première est l'entrée pour répondre à la seconde. C'est par la relance "Qui je suis quand ?" que nous pouvons accéder à une description intelligible de l'activité de A dans le V1, en retrouvant dans l'histoire de A un point d'origine des actes du V1, c'est-à-dire un vécu où le schème de la conduite de A est le même que dans le V1.

Si je m'intéresse au déplacement, c'est-à-dire si je choisis d'étudier une micro transition de type détermination d'un nouvel emplacement pour servir à un but particulier, nous pouvons distinguer :

0/ l'ante début, sur le fond de quoi se situe la consigne, ou cette étape micro transition ;

1/ le début, c'est-à-dire l'effet de la consigne de B ; je peux commencer par exemple à regarder l'effet de l'intention éveillante de B sur A ;

1a/ qui de A la reçoit ;

1b/ comment il la comprend : qu'est-ce qui se passe dans sa tête, quelles décisions prend-il, comment s'oriente-t-il ? Y a-t-il du N3, quel est le moule qui organise cette réception ? ce qui débouche sur l'étape suivante :

2/ la mise en mouvement :

2a/ le point de départ du mouvement, comment l'intention éveillante de B met-elle A en mouvement ?

2b/ les étapes, les péripéties de la réalisation du mouvement : comment A réalise-t-il le mouvement, c'est-dire quelle est l'orientation choisie, comment se fait le mouvement ? Qu'est-ce qui est vécu tout au long du mouvement, la posture intérieure, l'adéquation du lieu d'arrivée ?

3/ l'arrivée : comment s'arrête le mouvement, critère d'arrêt, (transition entre 2 et 3) ? Quelle est la posture intérieure et la posture physique de A ? Quel est l'effet du déplacement sur A, que modifie-t-il chez A (état interne, éléments perceptifs) ?

4/ et une fois arrivé, l'activité à l'arrivée, le résultat, les verbalisations, leur adéquation à la place choisie.

Dans le cas de la marelle, je peux faire décrire comment A choisit la case suivante.

Je peux aussi m'intéresser au degré d'absorption dans l'évocation dans le V1 du déplacement et décrire cet état dont nous avons déjà parlé : je suis en évocation, et pourtant je reste relié au monde extérieur. Cela peut-il être décrit ? Je peux aussi chercher comment, si c'est le cas, A va chercher sa ressource.

Combien faut-il de temps pour explorer toutes ces déterminations d'un déplacement ? Nous ne sommes pas au bout de notre travail si nous voulons répondre complètement à la question de Pierre et de Catherine d'il y a vingt-cinq ans. Mais il y a toutes les futures universités d'été à venir ...

Une méthode d'accès à l'intelligibilité de la conduite de A dans V1

À travers les témoignages des groupes en feed-back, des méthodologies d'accès à l'intelligibilité se dessinent. Nous commençons tous à explorer le changement de position par un entretien d'explicitation pour obtenir une description du V1 au niveau N2. Mais pourquoi faut-il maintenant aller plus loin que ce niveau de description ? Sommes-nous en train de nous éloigner de l'explicitation de l'action ? La question est posée en feed-back. Pourquoi ce niveau de description, même très fragmenté, même expansé, ne suffit-il plus ? Parce que ce niveau de description N2 ne nous apporte pas suffisamment d'informations. Pourquoi ce qui nous a satisfait pendant de longues années ne nous suffit plus maintenant ? Parce que nous explorons des situations d'émergence, qu'une émergence est produite par le potentiel, et qu'on ne peut pas décrire la couche des actes élémentaires dans le potentiel. Par contre, ce que nous pouvons faire et ce que nous avons commencé à faire depuis l'an dernier, c'est montrer que la structure de production de ces actes est intelligible et qu'elle est accessible par la traduction d'éléments de N3 dans le N4. L'idée est de s'appuyer sur des N3 pour aller chercher dans le N4 l'actualisation d'un schème et de remonter au schème par inférence. Comment allons-nous le faire ?

Dans l'université d'été, depuis deux ou trois ans, nous travaillons en référence à des exercices comme la marelle ou le Walt Disney, tous basés sur une intention éveillante.

Retenons : Nous cherchons à clarifier l'effet d'une intention éveillante.

Nous sommes dans un format où il y a peu de chose à expliciter. Nous savons le faire, nous l'obtenons, mais quand nous l'avons, nous sommes devant une énigme. Quand B demande à A de se déplacer. A se met en mouvement et arrive à un autre endroit, c'est tout. Pour comprendre l'importance symbolique de cette place, qui est donc un N3, la seule solution est d'aller chercher du N4. Nous n'avons absolument pas abandonné l'explicitation, mais nous travaillons sur des vécus où l'explicitation de l'action n'apporte que peu d'informations sur l'effet de l'intention éveillante et sur l'organisation de l'action¹⁷.

Voici l'exemple de Claudine avec lequel je vais montrer des détails de la description de V1 qui ne sont pas intelligibles au niveau de description N2 - qu'il faudra donc questionner pour aller au bout de l'intelligibilité de l'action de A dans le V1 - :

Claudine est A dans un exercice de Feldenkrais de la pré-université d'été. Sous l'intention éveillante de B qui lui propose un micro déplacement, A commence à se déplacer et s'arrête quelque part. C'est le N1 du V1. Dans l'université d'été, par un entretien d'explicitation dans le petit groupe, nous obtenons une description des étapes du déplacement effectué dans l'exercice de Feldenkrais, c'est-à-dire le N2, mais il y manque ce qui organisait ce déplacement. Elle lance son pied droit de cette façon-là, pourquoi ? Elle pose son pied là et pas ailleurs, pourquoi ? Le mouvement se fait à un rythme plutôt lent, pourquoi ? Il faut qu'elle reste sur un cercle imaginaire dont le problème est le centre, pourquoi ? Elle représente ses positions par des petits cercles imaginaires au sol, pourquoi ? Et pourquoi les cercles imaginaires sont-ils disposés ainsi ? Nous ne le savons pas à la fin de l'entretien d'explicitation. Nous avons obtenu une description des actes du déplacement mais nous ne connaissions pas la raison de ces actes.

Nous devons donc aller plus loin que la fragmentation parce que les détails obtenus ne donnent pas l'intelligibilité de la conduite de A. Nous cherchons un schème quand nous ne comprenons pas l'acte qui

¹⁷ Au contraire de ce qui se passe quand nous décrivons un vécu de fabrication de tarte ou de soudure à l'arc.

est devant nous, ce qui est le cas pour les actes décrits par Claudine. Nous devons chercher le moule de cette conduite, c'est-à-dire ce qui organise ces actes. Parmi les exemples donnés en feed-back, nous avons rencontré des actes inintelligibles dans l'entretien d'explicitation du début : elle s'allonge, elle va au bord de l'eau, elle s'entête, elle s'accroupit, elle se déplace latéralement comme ça, elle veut absolument aller sur cette case dans la marelle, elle ne perçoit plus le problème qui est au centre de l'exercice ? Quel est le sens de ces actes ? Nous pourrions le savoir quand nous aurons mis à jour que c'est ce qui a répondu exactement à son problème quand elle était petite fille ou à un autre moment de sa vie. Et dans le V1, elle a refait la même chose. Elle réactualise le même schème qu'à ce moment-là du passé. Qu'est-ce qui a déclenché la réactualisation de ce schème-là précisément dans le V1 ? C'est par un patient et minutieux travail de mise à jour que nous avons pu rendre intelligibles certains des actes cités ci-dessus. Lorsque nous racontons l'histoire de Claudine dans le feed-back, Pierre insiste sur "l'insensé", au sens de ce qui n'a pas de sens. Dans l'exercice du Feldenkrais de Claudine, B lui propose une position juste à côté. Claudine se déplace latéralement, elle trouve une autre position, c'est le point de départ. Elle le fait avec un geste particulier, avec une distance particulière, c'est insensé. Pourquoi le faire de cette manière ? C'est l'objet d'un questionnement possible. Il faut que nous arrivions à voir que ce qu'elle fait ne va pas de soi, qu'elle a fait quelque chose de particulier. Dans notre groupe, Joëlle et moi avons dû convaincre Claudine qu'il y avait là quelque chose à questionner, que cette façon de se déplacer n'était pas celle de tout le monde et qu'il fallait aller plus loin pour la comprendre. C'est en effet l'histoire de A qui organise les choses pour que ça se passe de cette façon-là et nous ne comprendrons jamais pourquoi ça se passe comme ça tant que nous n'aurons pas cette histoire.

Retenons : Repérer et questionner l'insensé

Comment questionner cet "insensé" qui est présent dans le N2 ? Après l'entretien d'explicitation, nous pouvons passer en métaposition ou en exoposition, ou bien faire appel à une ressource, pour nous déscotcher de la position d'évocation, pour en savoir plus. Dès que l'occasion s'en présente, B ramène A sur un détail insensé et lui pose la question "Qui tu es quand ... ?", et nous la réitérons plusieurs fois, et au bout¹⁸, nous demandons "Et c'était quand ?" ou "Et depuis quand ?". Une situation du passé se présente, ou plusieurs. C'est la comparaison de la structure du comportement dans V1 et dans la situation du passé qui fait apparaître la structure commune. On peut aussi repérer un schème sans forcément passer par un "qui", en reconnaissant dans des N2 très fins des similitudes ou des répétitions, quelque chose d'habituel dans le fonctionnement de A.

Il n'y a de schème que par la mise en évidence de la répétition et par l'élucidation, nous ne pouvons pas voir un schème, nous ne pouvons que l'inférer.

Quand nous cherchons le "qui" à propos d'un déplacement, en visant un détail insensé et que nous le trouvons, ce "qui" est indexé sur une situation spécifiée du passé et nous retrouvons donc avec lui la circonstance – quand, comment, contexte, avec qui-, éventuellement l'émotion, mais surtout une conduite structurée de la même manière que celle du V1. Nous trouvons les ingrédients de l'organisation de la conduite, et par comparaison nous pouvons en extraire le (ou les) schème(s) organisateur(s). Nous trouvons le moule que représente ce déplacement.

Pour Claudine par exemple, dans la suite de l'entretien, une mise en relation entre son histoire et "ses actes insensés" l'a renvoyée à une pratique qui s'est construite dans un cadre social, et à des schèmes plus profonds qui rendent compte de la production de ces gestes par référence à des pratiques de Feldenkrais, de Reiki, de yoga, où elle suspend tous les problèmes. Voilà pourquoi ces gestes l'avaient emmenée dans un état et un lieu où il n'y avait plus de problème.

Nous sommes en train d'apprendre à repérer ces détails du N2 qui manifestent qu'il y a un principe organisateur, et à les questionner pour les comprendre. Nous ne savions pas jusqu'à maintenant que nous ne les comprenions pas. Nous commençons vraiment à questionner l'évidence, à être conscients de ce qui manque pour arriver à plus d'intelligibilité. Les N3 que sont ces gestes insensés sont de précieux points d'entrée. Le schème est toujours lié à l'histoire de ma vie ; tout schème qui s'actualise a une histoire. Il réfère à quelque chose de ma vie, quelque chose que j'ai investi. Son histoire va être éclairante, va donner du sens pour comprendre comment s'organise le déroulement de l'action que ne donne pas la description au niveau N2. Il s'ensuit la possibilité d'une élucidation, d'une description de l'action dans ce qui fait sens, dans la façon dont elle est organisée.

¹⁸ Il faudra travailler sur le critère de fin de réitération, il semble que ce soit l'apparition des verbes d'action, mais cela reste à affiner.

Pour résumer, ce qui produit l'intelligibilité, c'est ce qui organise le déplacement. Il y a toujours un agent qui organise les actes, c'est l'hypothèse actuelle de Pierre. Il faut donc faire un détour pour comprendre l'organisation des actes de production d'une émergence, sachant que ces actes viennent du potentiel, que le potentiel est organisé et que je peux comprendre comment il est organisé parce que je peux retracer l'histoire de cette organisation.

Quand il y a un déplacement, quoi qu'il arrive, il y a une instance de A qui choisit la direction, le lieu, le mode de déplacement et on peut se demander qui fait ça en A. La force du "qui" c'est de pointer que le déplacement ne se fait pas tout seul même quand A le vit comme se faisant tout seul. "Juste au moment où tu te mets à te déplacer, qui tu es à ce moment-là ?" Le "qui" permet d'indexer la structure dans le passé et d'inférer le schème par comparaison avec celle du V1.

Pour trouver le schème, il faut savoir d'où il vient, donc questionner le "qui", l'origine (une origine), demander si A le reconnaît, à quoi ça le renvoie, comment il identifie qu'il l'a déjà mis en œuvre, et ce faisant on fait apparaître le dispositif organisateur qui est le schème. Au moment où je suis en contact avec le N3 et le sens, il faut créer l'écart pour faire apparaître ce qui l'organise, et pour cela, il faut un vrai écart, un changement de position, une question nouvelle, un retour dans le passé.

La méthode d'accès au schème se précise.

Voici un autre exemple, celui de Maryse, pour montrer l'utilisation de la chaîne des "qui" et l'extraction d'un schème.

Je vais prendre comme exemple l'expérience que j'ai faite et qui a été sidérante pour moi, autant par le contenu que j'ai découvert qui n'intéresse que moi, que par la méthode pour y accéder, qui est ce que je veux partager avec vous. Je le fais pour donner de la chair à ce compte rendu. J'ai aussi en tête l'exemple de Joëlle et de Claudine mais je leur laisse le soin d'en raconter ce qu'elles ont envie d'en raconter. Vous allez voir que nous sommes allées très vite très loin, même si pour moi, avec un seul entretien d'une heure, nous n'avons pas eu le temps d'aller au bout de l'intelligibilité de ma conduite. Mais nous savions pointer à la fin ce qui manquait encore (à vérifier, car il n'est pas sûr que nous le sachions vraiment). Quels progrès depuis l'an dernier ! (Ça de toute façon, c'est vrai).

Je suis A, Joëlle B, Claudine C.

Nous commençons par un entretien d'explicitation pour avoir le N2 du moment choisi, nous sommes dans les fauteuils en position P0¹⁹. Je décris mon V1 : dans l'exercice du Walt Disney de la pré-université d'été, je suis dans la position du critique, assise sur une chaise blanche, sous le tilleul, au fond du jardin. Mon B est à côté de moi. Ma critique fait son travail de critique. B me propose un premier micro déplacement à droite, puis un autre de l'autre côté ; pour me déplacer je soulève le fauteuil en le prenant par les accoudoirs et en restant "presque assise" dessus, je suis obligée pour faire ce mouvement de baisser la tête, de regarder mes pieds, et quand je pose le fauteuil et que je lève les yeux tous les hologrammes représentant symboliquement les nombreux objets liés à mon problème, et éparpillés partout dans le jardin, ont disparu. Je ne vois plus que la pelouse bien verte avec un chemin qui ondule vers la Bergerie, d'un vert moins soutenu que la pelouse, tendant un peu vers le jaune. Il n'y a plus rien d'autre devant mes yeux. Et je me sens sereine. Nous aurions pu identifier à ce moment-là le chemin qui ondule dans la pelouse comme un N3, car c'est sur lui que s'est fixée mon attention dans l'entretien avec Joëlle, j'y reviendrai.

Joëlle vient de me faire décrire mon V1 au niveau de description N2. Ce V1 dure quelques secondes. Je pourrais y ajouter d'autres détails, mais la description que je rapporte est suffisante pour comprendre l'intérêt de la suite. L'intention éveillante de B dans le V1 – moment du Walt Disney – déclenche pour moi un mouvement physique, et en moi une interrogation sur ce que je vais trouver de plus avec ce deuxième micro déplacement. Le premier micro déplacement avait sélectionné les éléments positifs du problème et fait disparaître les plus désagréables. Il y a en moi de l'intérêt pour cette proposition : qu'est-ce que je vais bien pouvoir trouver de plus ?

La chaîne des "qui" commence 7'15" après le début de l'entretien, à la fin de la récolte des éléments de N2 dans l'entretien d'explicitation. Joëlle évalue que je suis bien en évocation et estime que la description en N2 ne nous apportera rien de plus. Nous sommes toujours dans les fauteuils en P0.

Joëlle me demande qui je suis quand je dis que je lève les yeux et qu'il n'y a plus rien. Quand Joëlle dit cette relance, je ne vois pas "rien", je vois le chemin qui ondule dans la pelouse, je vois donc un N3 et je

¹⁹ Je note Pi les différentes positions que j'ai occupées pendant l'entretien. P0 est la position initiale, celle que nous avons appelée la position de l'explicitation.

reste en prise avec ce N3, mais Joëlle ne le sait pas, ce qui dans ce cas n'est pas gênant, l'important est que je sache ce que je vise. Je réponds que "Je suis celle qui fait l'exercice, qui répond aux consignes de B qui m'a demandé de me déplacer". Les temps de réponse entre les "qui" et les "je suis celle" sont très longs. Je suis en position d'accueil, je ne fais rien, je laisse venir sous l'effet des mots de Joëlle :

"Et qui tu es quand tu fais l'exercice",

"Je suis celle qui est là à Saint Eble pour faire des expériences",

"Et quand tu es à Saint-Eble pour faire des expériences, tu es qui",

"Je suis celle qui est curieuse",

"Et quand tu es celle qui est curieuse, tu es qui",

"Je suis celle qui veut savoir ce qu'on va faire de neuf cette année avec tout ce qu'on a travaillé depuis un an, avec l'idée qui nous habitait à la fin de notre travail d'écriture de cet hiver - le protocole de Joëlle - que ça va faire du boulot pour le prochain Saint-Eble",

"Et quand tu es celle-là, tu es qui",

"Je suis celle qui a un peu oublié le problème de départ, pourtant très lourd et très chargé émotionnellement, (étonnement et dérangement en le découvrant), je suis celle qui est prise dans la curiosité et dans cette activité de découverte, et qui met à distance les ennuis et les trucs durs",

"Et quand tu es celle-là, tu es qui",

Là je suis suffoquée par ce qui arrive, pour le digérer je reprends les mots de Joëlle et les miens : "Qui je suis quand je suis celle qui suit sa curiosité et son intérêt pour ce qui se fait, je suis celle qui lit, qui va à des colloques, des séminaires, en un mot qui travaille, quand il y a trop d'ennuis, elle plonge là-dedans et elle oublie tout, je suis celle-là. C'est quelque chose que je sais, si je trouve l'énergie pour me mobiliser et me mettre au boulot, ça marche. Je ne savais pas que c'était lié au V1". Cette découverte me sidère parce que je connais bien ce que je viens de décrire et je l'utilise souvent, mais je ne comprends pas où est le lien avec le V1, je lâche et je fais confiance à mon B.

"Et ça te ramène à quand ?" me demande Joëlle.

Pourquoi Joëlle prononce-t-elle cette relance à ce moment-là, quelle information a-t-elle prise ? Je lui ai posée la question. Elle m'a dit qu'elle avait repéré des différences entre les mots utilisés dans la dernière réponse et les précédentes, et surtout "c'est quelque chose que je sais, si je trouve l'énergie pour me mobiliser et me mettre au boulot, ça marche". C'est ce qui a déclenché son "et ça te ramène à quand ?".

Nous sommes à 12'30" du début de l'entretien.

La relance de Joëlle me ramène au moment où je suis arrivée à Nice ou peut-être avant, je ne sais pas. Je n'en sais pas plus, donc Joëlle me propose un changement de position (debout en P1). Je me regarde dans la position de l'explicitation. Joëlle réitère : "Depuis quand se mettre au travail éloigne les embêtements ?". Pas d'information supplémentaire intéressante. Joëlle me propose de convoquer une ressource capable de répondre. C'est la rêveuse qui vient (debout en P2) et qui voit très clairement et très rapidement une mosaïque de situations qui ont toutes un point commun que je résume en disant qu'elle (la Maryse que voit la rêveuse) supprime les effets négatifs de la lourdeur de son quotidien privé et professionnel en allant dans le "monde des idées" où elle est curieuse, où elle fait des découvertes, où elle fait des expérimentations. Et dans toutes ces situations évoquées, je vois que, à ce moment-là, peu après mon arrivée à Nice, il y a deux instances en moi, il y a la future chercheuse qui est en train de se constituer dans le "monde des idées", celle qui sait éloigner les embêtements, et l'autre, la besogneuse, celle qui a le sens du devoir et qui s'occupe du quotidien. Elles cohabitent, chacune fait son temps partiel, et elles n'ont pas du tout le même caractère, l'une est aimable, l'autre grincheuse.

Nous sommes à 26'30" du début de l'entretien.

J'éprouve le besoin de savoir comment les deux cohabitent. Joëlle me suit. Nouvelle ressource dévoilée par la convocation d'un joker, (debout en P3). Le joker met très longtemps à arriver, plus d'une minute. Il vient d'abord une farandole de livres, puis une bibliothèque spécifiée, puis l'ensemble de mes bibliothèques, un N3 de toute évidence, un symbole de la connaissance. C'est le jugement porté par mon témoin. J'ai vu que Joëlle avait repéré le N3, et mon témoin s'est demandé ce qu'elle allait en faire, me demander "Qu'est-ce que ça t'apprend ?" ou engager un dialogue avec le N3. Joëlle choisit la première relance. Le symbole de bibliothèque m'apprend que la besogneuse a commencé à avoir toujours un livre dans son sac et à lire pendant les moments d'attente, ce qui fait de l'attente, pour elle, encore maintenant, un moment précieux. Elle aime attendre une personne, un rendez-vous, un train, un avion, un film, et nous découvrons aussi que dans l'autre sens - ce qui me fait beaucoup rire pendant l'entretien - l'autre théorise sur la vie de ménagère et de mère de famille et que ça lui donne des poignées pour attraper ce

qui se passe, pour comprendre ce qu'elle vit dans le quotidien quand elle est celle du quotidien – découverte -. Elles se fertilisent donc mutuellement et la cohabitation est harmonieuse.

Une position de recul (debout en P4) par rapport à ce début d'entretien, m'apprend que j'ai choisi ce V1 parce qu'il y avait eu un énorme étonnement au moment de la disparition des hologrammes des ennuis. Je voulais comprendre comment un micro déplacement de 20 cm pouvait déclencher un truc pareil. Il m'apparaît quelque chose de très fort pour moi, le plaisir de plonger dans le "monde des idées" qui est devenu, petit à petit, par la répétition, une ressource.

Il vous faut savoir que, lorsque je me suis installée dans le fauteuil de l'explicitation au début de l'entretien, je ne pouvais pas imaginer que quelque chose de neuf et de frais puisse sortir de l'explicitation de ce moment. Comme dit Pierre, tant que je ne l'ai pas décrite, je ne connais pas ma subjectivité ! Je le sais, et l'oublie chaque fois. Cela me permet de vivre des étonnements à répétition.

43 minutes pour récolter tout ça et d'autres choses plus intimes que je ne rapporte pas ici.

Dans le débriefing, nous constatons que la première exposition n'a rien donné ; la deuxième, avec l'aide de ma rêveuse, a donné beaucoup d'informations sur l'activité dans beaucoup de situations. Le joker-bibliothèque a trouvé l'origine d'une ressource que je connais bien aussi - celle de lire tranquillement pour ne pas m'impatiser et pour plonger, même brièvement, dans le "monde des idées" - mais je la redécouvre sous un autre jour. La position de recul en P4 a permis de repérer la similitude et les répétitions dans toutes les situations du passé retrouvées : entrer dans le "monde des idées" pour tenir les ennuis à distance et les rendre inactifs sur moi, donc des représentations d'un même schème qui m'est familier et dont je me sers beaucoup.

Ce qu'il me semble important de retenir de cet exemple, ce n'est pas ce qui précède, qui n'est intéressant que pour moi, mais que je suis obligée de raconter pour que vous compreniez la suite, ce qui est important c'est ce que nous avons fait dans le débriefing :

Dans le débriefing, nous sommes demandées quel était le lien entre le V1 et les situations du passé produites par les "qui", et complétées par la rêveuse. Nous n'avons pas trouvé ce lien tout de suite. Je suis retournée au V1 que je n'avais pas vraiment lâché. Il m'est revenu alors qu'au moment où B m'avait demandé de me déplacer il y avait en moi une question - qu'est-ce que ça va bien pouvoir produire ? – et de la curiosité, de l'impatience, ça vibrait dans mon corps. C'est cette curiosité qui avait activé le schème identifié dans la mosaïque de situations du passé, qui étaient toutes des instanciations d'un même schème, celui de la mise à distance des ennuis pour les rendre inactifs sur moi, par la curiosité, la découverte, les expérimentations, par tout ce qui est dans mon "monde des idées".

Quand nous avons comparé toutes ces situations, celles du passé et celle du V1, nous avons compris qu'elles avaient toutes la même structure et c'est cette comparaison qui nous a livré le schème. Et c'est la curiosité très forte de savoir ce qu'allait produire le micro déplacement en V1 qui a déclenché une actualisation du schème qui a fait disparaître le problème et m'a montré la voie vers la solution à travers le symbole du chemin qui ondulait dans la pelouse. Il me semble que pour le micro déplacement étudié, nous avons répondu à la question "Qui je suis quand je me déplace ?" dans ce moment spécifié d'un déplacement à Saint-Eble, dans le cadre de l'université d'été ; nous avons trouvé le schème actualisé dans le deuxième micro déplacement du V1.

Je comprends alors pourquoi j'ai eu un lien aussi distant avec le problème très lourd et très douloureux travaillé dans les trois exercices de la pré-université d'été. J'ai perçu cette mise à distance, je m'en suis étonnée et je ne comprenais pas pourquoi. J'ai eu la réponse au moment de ce débriefing. La curiosité de m'intéresser aux techniques, et non au contenu, avait déclenché le schème de mise à distance du problème. Nous n'avons pas eu le temps d'aller plus loin puisque je n'ai pu faire qu'un entretien. Mais avouez que trouver tout ça en moins d'une heure est extraordinaire. Nous en sommes restées sidérées.

Je vous ai livré ici des matériaux bruts, en l'état de la fin de l'université d'été. Je n'ai fait que remettre en forme ; je n'ai ajouté que le critère de Joëlle pour placer la relance "Et ça te ramène à quand ?". Ce qui donne une idée des progrès que nous sommes en train de faire, autant dans le questionnaire que dans la saisie rapide de ce que nous faisons. Sans travail supplémentaire après l'université d'été, nous avons déjà tout ça et nous l'avons obtenu en une heure.

L'intelligibilité n'est pas complète, il manque ce qui a produit le déplacement, sa direction, son amplitude, le mode de déplacement, la position à l'arrivée, le lieu choisi, etc. Je sais pourquoi je me suis mise d'abord à droite, puis à gauche, je sais comment je me suis déplacée, mais je ne sais pas pourquoi je me suis déplacée de cette façon. Je sais que j'ai posé le fauteuil pour que ce soit un micro déplacement, mais je ne sais pas pourquoi je devais le poser à cet endroit-là pour que ce soit un micro déplacement. Je ne

sais rien non plus de l'ante début, comment j'ai interprété la consigne de B, ce que j'y ai éventuellement ajouté. Mais je sais quel est le schème activé pendant le déplacement,

Qu'avons exploré dans cet entretien ? Nous avons exploré l'effet du déplacement, explorer le déplacement lui-même me semble être une autre tâche. Je veux dire par là que nous avons exploré ce qui s'est passé à l'arrivée du déplacement pour moi, qui étais A dans le Walt Disney, en cherchant la cause de la disparition des hologrammes des ennuis pour la rendre intelligible, en cherchant à comprendre pourquoi tout avait disparu. Pour cela il a fallu retourner au moment du déplacement, trouver la curiosité qui m'habitait et comprendre que c'est elle qui avait déclenché le même schème que celui trouvé dans les situations du passé, et expliquer ainsi pourquoi il n'y avait plus rien sur la pelouse. Joëlle m'a maintenue sur le moment de l'arrivée, "Qui tu es quand tu lèves les yeux et qu'il n'y a plus rien", et je trouve très intéressant tout ce qui est arrivé par cette relance et les suivantes. Les « qui » me relient à mon histoire et à l'histoire du schème qui s'est réactivé à ce moment-là.

Je me demande pourquoi la réitération des "qui" suivie de "C'était quand ?" éveille en moi une situation de même structure que cet instant du V1 avec lequel je suis en prise. Peut-être un élément de réponse dans ce que j'ai rapporté plus haut : "une réponse émergente est organisée et nous pouvons saisir son organisation et l'origine cette organisation, même si c'est du préréfléchi parce qu'il y a un lien entre le "qui", l'histoire de la personne et l'organisation de la conduite qui instancie un schème. Le potentiel est structuré, les émergences se font par ressemblance, par associations, comme si un même programme s'activait. Pouvons-nous imaginer que ces associations permettent d'éveiller une classe de situations qui seraient toutes des représentantes d'un même schème compte-tenu de l'intention éveillante portée par la chaîne des "qui" ? Il y a aussi le contexte de l'université d'été qui pré oriente l'attention vers l'objet de notre travail. Question à débattre en séminaire.

Témoignage, le groupe 4 a décrit son travail.

Je reprends une partie du témoignage du groupe 4, au risque de faire redondance avec ce qui a été dit précédemment et avec le compte rendu de ce groupe : "Le N1 est un déplacement pour aller chercher une ressource, nous avons obtenu le N2 classiquement avec un entretien d'explicitation sur le moment où A arrive sur la ressource, ce questionnement a produit tous les détails. Nous avons fait un nouvel entretien en considérant que tout ce qui avait été décrit finement était en réalité du N3, parce que cela avait une portée symbolique qui traduisait autre chose et chacun des détails a commencé à prendre son sens, mais nous ne comprenions pas d'où ça sortait, et avec le dernier entretien, nous sommes remontés sur l'origine, ce qui a permis de comprendre l'ante début qui structurait le choix de l'endroit, la direction, etc. À la fin, nous avons fait une récapitulation et une mise en ordre de tout ce que nous avions, et là, chacun de ses détails a pris tout son sens. Le tout avait une structure fonctionnelle évidente (dont nous avons fait un schéma). C'était étonnant, mais nous avons bataillé. On pourra établir des invariants par rapport à d'autres schémas de ce type. Mais pour ce vécu, nous sommes au bout du traitement. Nous pouvons dire qu'il n'y a plus d'éléments dont nous ne comprenons pas la cohérence avec tout le reste, sauf ce que A a voulu garder pour elle. Tous les éléments sont reliés dans leur interdépendance et dans leur dynamique - au sens de génétique, dynamique temporellement -. Il n'y a pas un seul "qui", un seul schème, une seule temporalité. Il y a une constellation. Et à la fin de l'élucidation des N3, le résultat de cette élucidation va pouvoir être introduit dans le N2, dans la description, pour donner le sens d'avoir fait comme ça.

Pierre dit que ce qui l'a porté dans ce travail du groupe 4, c'est le fait qu'il n'acceptait pas que quelque chose demeure inintelligible. L'intelligibilité se gagne pas à pas, avec la difficulté d'identifier ce qu'on ne comprend pas. Le point d'aboutissement du déplacement est du N3, c'est déjà un choix symbolique. Les détails de la position d'arrivée, les détails du déplacement sont irrationnels, en soi ça n'a pas de sens, c'est insensé mais il apparaît aussi une rationalité de répétition. On voit qu'il y a répétition d'un schème, d'où l'idée d'en chercher l'origine, où, quand, comment, schème de choix, d'organisation du choix, c'est irrationnel, donc c'est symbolique, donc je questionne comme tel, quand j'ai les détails, je ne sais rien sauf que j'ai créé les conditions pour que la personne soit en lien avec ce moment. Chaque fois qu'on lance une intention éveillante de déplacement, les propriétés de ce déplacement sont peut-être déjà une expression du potentiel en forme de N3, quelque chose de symbolique, donc à questionner.

En laissant A en infusion continue avec son V1 et avec l'entraînement dans les exercices préalables de PNL, il a pourtant fallu deux temps d'entretien, le premier classique, puis une longue discussion, pour repérer tout ce que nous ne comprenions pas. Nous avons l'impression d'avoir gagné des informations, du sens, un lien. Il ne semble pas possible de faire tout ce travail en une seule séance avec quelqu'un que

nous rencontrerions pour la première fois. Il nous a fallu être pugnaces. Nous sommes plus clairs dans les objectifs cette année, mais il faut s'accrocher et tenir à ses buts !".

Et pour finir trois autres thèmes abordés dans les feed-back.

Sécurité

Faut-il mettre de la sécurité pour éviter des dérapages quand nous travaillons ? La question a été posée. Les avis sont partagés.

La question des "qui" est très puissante et emmène les A très loin. Il ne faut pas oublier de remercier les différentes instances et les rassembler, si A en a besoin. En cas de prise conscience énorme et bousculante dans sa nouveauté pour A, il faut prendre du temps pour que A se l'approprie, si A en a besoin.

Mais, être touché et pleurer n'est pas nécessairement le signe d'un malaise. Il y a de fortes émotions quand on découvre certains aspects inconnus de notre subjectivité. Pas de clarté sans exploration. Et nous venons à Saint-Eble pour explorer.

Évolution de l'explicitation

Certains se sont demandés si nous n'étions pas en train de nous engager sur des chemins qui nous éloignent de l'explicitation. Je pense avoir déjà répondu à cette question au fil du texte.

Nous explorons de nouveaux chemins parce que la fragmentation ne suffit plus pour décrire ce que nous voulons décrire. Nous devons faire un détour pour élucider la conduite de A, les actions de A, quand nous ne pouvons pas y accéder directement, ce qui nous oblige à faire des inférences. Ce travail d'inférence n'est pas un bout d'analyse de l'entretien, c'est une méthode pour extraire le schème, pour décrire le moule : nous partons d'une situation spécifiée et nous adressons les "qui" à une situation spécifiée ; la situation du passé que nous appelons "origine" est spécifiée elle aussi et nous établissons un lien entre deux situations spécifiées pour en trouver la structure commune.

Un N3 nous donne un sens et personne d'autre que A ne peut le décoder. Cette façon de faire permet de compléter le N2 avec le décodage des détails insensés et éclaire le déroulement de l'action de A quand on y réintègre le sens trouvé. On cherche une généralisation de la conduite de A au sens où on cherche à identifier un moule qui se répète chez A. Mais on reste sur la singularité de ce moule pour A, donc sur le point de vue en première personne.

Expliciter, c'est élucider, rendre intelligible un vécu d'action de A. Nous sommes sensibles à de nouvelles inintelligibilités mais nous sommes toujours dans notre projet, toujours dans le point de vue en première personne, toujours dans le lien intuitif avec le V1, qui reste un vécu spécifié, toujours dans la description de l'action.

Co-recherche

Dans la phase d'ouverture de l'université d'été, nous nous sommes mis en projet de commencer l'analyse et l'interprétation à chaud pour repartir de Saint-Eble avec des matériaux déjà un peu élaborés, qui soient un peu plus que des enregistrements bruts, et pour pointer sur le champ les informations obtenues et les informations manquantes à recueillir avant la fin du travail du petit groupe. Nous intégrons à l'entretien des moments d'analyse. De plus, cette réflexion se fait dans le petit groupe alors que A reste en prise avec le V1 et qu'il peut valider la justesse de l'analyse, ce qui est précieux.

J'écrivais dans le compte rendu de l'an dernier (Expliciter 108) que l'on pouvait

pratiquer l'alternance d'entretien, de récapitulation pour déterminer les informations qui manquent encore, le décryptage de ce qui a émergé, l'interprétation, l'émission d'hypothèses et le test de ces hypothèses, l'identification théorique des informations obtenues, des temps de reprise pour faire le point au sein du petit groupe, avec des temps d'explication en métaposition pour que le travail commun puisse se poursuivre, la reprise fréquente du déroulé temporel pour repérer les manques, des interruptions à la demande de A de B ou de C, voire même une réflexion à haute voix de B devant A qui continue ainsi à s'absorber dans son vécu.

En intégrant encore plus le début du traitement des données dans la plage de travail des petits groupes, pour avoir un début d'écrit en partant de Saint-Eble, nous accentuons cette partie de la méthodologie de co-recherche et nous pouvons faire le point tout de suite pour interpréter et organiser les informations que l'entretien vient de nous donner. Nous pouvons prendre des notes, étudier des questions de recherche, avec le grand avantage que A reste en prise avec son V1 et qu'il peut répondre à certaines des questions que B et C se posent en discutant devant lui.

Un A témoigne : "Ils se parlaient, et j'avais des éléments de réponse à donner, et ce n'était pas fatigant, j'étais libérée de l'obligation de répondre comme c'est le cas en entretien". C'est la technique "mine de rien", dit Pierre.

Et pour un A qui a passé toute la journée en contact avec son V1 - toujours un micro moment cette année - et qui est complètement en éveil, tout devient disponible ou très facile d'accès, "l'entretien devient une conversation" a dit un participant.

Conclusion

J'écrivais l'an dernier dans le compte rendu que l'université d'été 2015

avait été à la fois un aboutissement et un début.

1/ Un aboutissement de tout ce que nous avons abordé depuis les débuts du GREX ... Nous avons maintenant toute une panoplie d'outils et de catégories conceptuelles pour aller plus loin dans la description de notre subjectivité et pour entrer dans la micro temporalité ...

2/ Un début de ce que nous allons pouvoir faire avec tous ces outils et tous ces concepts, les anciens augmentés des nouveaux, maintenant bien intégrés à l'entretien d'explicitation, avec toutes les libertés que nous nous autorisons et avec toute la légèreté qui en découle.

Expliciter 108, page 2.

Ce constat se confirme cette année.

Tout au long des universités d'été depuis plus de vingt ans, nous avons exploré les actes de l'évocation, de l'attention, du focusing, l'effet des relances, de la fragmentation, de l'adressage, du choix d'un moment spécifié, nous sommes revenus sur les travaux de l'école de Würzburg, nous avons exploré les sentiments intellectuels, les valences, les croyances. Tous ces thèmes concernent le contenu et les actes dans la flèche intentionnelle²⁰, avec l'exploration de diverses couches de notre subjectivité. Depuis 2009 nous nous intéressons à l'origine de la flèche intentionnelle avec les travaux sur témoin, dissociés, co-identités, parties, ego, instances, "qui", auxquels sont attachés des outils pour décrire les fugaces, le non loquace, les micro transitions, les émergences. Ce sont des moments où le niveau N2 de description du vécu est très pauvre, non parce que nous ne savons pas faire car nous savons très bien le faire maintenant, mais parce que ce que nous explorons sont des productions du potentiel et que, jusqu'à nouvel ordre, les actes élémentaires du potentiel sont inatteignables. C'est ainsi que nous en sommes arrivés, un peu en tâtonnant du côté de l'agentivité l'année dernière, et de façon plus consciente et plus délibérée cette année, à chercher l'organisation de la conduite de A à travers la mise à jours des schèmes.

Les exercices de PNL sont à la fois un réservoir inépuisable de vécus pour nos explorations mais aussi une cible dans la mesure où nous cherchons à théoriser la psychogéographie des changements de position (ou création d'écarts entre les ego) qui constituent la base fonctionnelle de ces exercices d'aide au changement. Nous ne sommes pas au bout de la théorisation de la psychogéographie des exercices de PNL mais nous avançons vers plus de description de vécus de plus en plus difficiles à saisir.

C'est joli, c'est enthousiasmant, c'est passionnant. Ce qui se passe est fascinant, non seulement du point de vue de ce que nous découvrons pour nous connaître mieux, mais aussi du point de vue de l'efficacité de la méthode que nous mettons en place.

Que retenir plus spécifiquement du travail de l'université d'été 2016 ?

Si je compare le travail que j'ai fait l'an dernier à Saint-Eble avec celui de cette année, je peux dire que, du point de vue de B, je sais mieux conduire un entretien d'exploration d'une émergence²¹, j'ai une stratégie d'entretien que je peux adapter à A mais dont je sais suivre le fil directeur donné par le but de l'entretien, mes relances donnent des effets plus proches de l'effet attendu, elles sont plus précises, plus ciblées. L'an dernier, nous – Joëlle, Mireille et moi - étions allées à la pêche au schème sans méthode précise et il a fallu tout le travail de réflexion sur le protocole et les postgraphies réitérées de Joëlle pour arriver à saisir un schème.

Je sais maintenant reconnaître un N3, je sais comment le travailler et pourquoi il faut le travailler pour aller vers du N4, je sais un peu mieux naviguer dans le N4 et laisser de côté ce qui concerne l'histoire

²⁰ Cette flèche de la structure intentionnelle de la conscience est un modèle pour nous, elle nous sert à repérer ce que nous sommes en train de questionner. Il s'agit d'une flèche dont l'origine est un ego, le corps de la flèche l'acte de visée et l'extrémité le contenu de la visée. On a donc un schéma de base à trois termes : ego → acte, visée → objet, contenu visé.

²¹ Dans le protocole de Joëlle publié dans Expliciter 111, la boîte apparue dans la case joker de la marelle était une émergence, une création du potentiel de Joëlle, mais nous n'avions pas de méthode pour accéder à l'élucidation de cet émergence, nous avons tâtonné, tourné autour et il a fallu tout le travail sur le protocole pour arriver à obtenir des informations pertinentes.

personnelle de A pour aller vers ce qui a organisé sa conduite d'action dans le vécu étudié.

Il nous reste à savoir bien repérer dans le N2 tous les petits détails qui signent l'insensé, l'inintelligible pour le questionner comme du N3, pour rendre le V1 complètement intelligible.

Nous avons appris à manipuler le "qui" et tous ses synonymes, "Qui de toi ... ?", "Qu'est-ce qui agit là ... ?", "Qu'est-ce que tu reconnais là ?". Ces relances nous donnent l'accès à une description de l'actualisation d'un schème dans une situation du passé et donc au schème actualisé dans le V1 par comparaison des deux.

Je mesure aussi tout le travail de reconfiguration de mes idées et de mise en cohérence avec moi-même que j'ai fait depuis six ans, depuis que nous avons commencé à travailler sur les dissociés. Je mesure tout l'effet des travaux d'hiver sur les protocoles, qui permettent de réfléchir tranquillement au coin du feu aux questions posées par nos expériences. Augmentation de choix de stratégies, acquisition de méthode, fluidité de l'entretien grâce au mouvement engendré par les déplacements physiques qui créent les écarts, analyse plus rapide de la récolte. Je mesure mes avancées. Je note aussi pour moi l'effet des stages dissociés/multiplicité des ego de mai 2015 et de juillet 2016 pour disposer de beaucoup d'expériences sur lesquelles je peux réfléchir et que je peux utiliser comme exemples.

J'avais déjà noté l'an dernier dans le compte rendu qu'avec la technique des déplacements tout s'est allégé, que le travail de B est devenu plus facile. Cette année plusieurs participants ont témoigné en feedback que le fait de bouger et de marcher induit un type d'attention particulier, que le déplacement physique induit une mobilité psychique, que ce n'est pas fatigant parce que les déplacements libèrent la pression de l'entretien pour B, qu'il y a de la fluidité, du rythme.

Si les compétences de B augmentent, celles de A augmentent aussi, et nos relances de B sont amplifiées par l'expertise de A. Au bout de trois jours de travail en petit groupe et de maintien de A en prise avec son V1, nous pouvons presque tout nous permettre, jusqu'à la réflexion en prise, la posture réflexive et le traitement immédiat des données recueillies. Il faudra cependant catégoriser et travailler toutes ces positions que nous commençons à bien distinguer maintenant : la position d'évocation, la position d'évocation dissociée dans une exposition, la position de maintien en prise sur le V1 pendant que B et C discutent, et pourquoi pas la position de réflexion en prise avec le V1, etc.

Il serait intéressant d'étudier la mise en place et l'évolution de nos schèmes de co-recherche qui s'installent dans l'université d'été et dans le travail qui la suit. Il est déjà intéressant de voir fonctionner la co-recherche, chacun l'utilisant à des stades différents, faisant des prises de conscience à des moments différents.

Nos consignes deviennent de plus en plus claires, de plus en plus méta, c'est-à-dire qu'elles portent de plus en plus sur la méthode au détriment de la technique elle-même.

Il faudra retravailler le critère de l'intelligibilité pour savoir décider si elle est complète ou pas pour le V1 étudié ; à l'aune des expériences de cet été, nous pouvons dire que l'intelligibilité se gagne pas à pas, progressivement, et qu'elle ne va pas de soi. Quand nous explorons un déplacement – qui est le produit ou qui produit une émergence- il faut avoir en tête que bouger ne se fait pas n'importe comment, que A active un de ses schèmes privilégiés. Dans la description du V1 au niveau N2, il faudra donc être très attentif à des détails potentiellement porteurs d'une information que nous n'avons pas encore parce qu'ils sont insensés, inintelligibles. C'est un nouveau mode d'attention à l'entretien et aux paroles de A que nous allons devoir cultiver. C'est à la fois précis et vague, il y a des choses que certains ne voient pas comme insensées, comme si nous avions besoin de changer de regard. Nous cherchons des outils d'exploration plutôt que le produit de ces explorations, nous cherchons comment accéder à l'intelligibilité de la conduite de l'activité plutôt que cette conduite elle-même, qui certes intéresse A au plus au point, mais pas forcément le groupe. Il apparaît donc très important de ne pas lâcher l'intelligibilité, l'élucidation du vécu et surtout la logique de l'activité, cela semble très productif pour trouver ce qui guide l'activité de la personne à moment donné. Par exemple pour Joëlle, dans son protocole de l'an dernier, elle l'avait obtenu par la répétition de la question "Qu'est-ce qui t'apparaît d'autre ?" à partir du protocole transcrit. Par la répétition, on peut obtenir de l'imprévu.

Il faudra reprendre le rôle de l'écart, du changement de position, du "déscotchage". Il est évident que créer un écart entre deux ego est fonctionnel, mais fonctionnel comment ?

Il faudra sans doute aussi retravailler les objectifs à mettre dans le contrat d'entretien pour respecter au mieux le travail de la passivité, pour orienter ce qu'on attend du potentiel. Comment poser les questions pour éveiller la passivité sur ce que nous travaillons en évitant de faire réfléchir A ?

Nous sommes en train de construire une psychophénoménologie de l'accès à la cohérence de la produc-

tion de l'activité intellectuelle, de clarifier comment le fonctionnement intellectuel fonctionne. Quel sens cela a-t-il pour une pratique ? Quel sens cela a-t-il pour nos recherches ?

J'ai retenu en chemin dans ce texte quelques phrases balises de ce que nous avons fait cette année :

Clarifier l'effet d'une intention éveillante.

"Dé-scotcher".

Questionner l'évidence.

Repérer et questionner l'insensé

Arriver à l'intelligibilité de la conduite de A.

Tout ce qui est dit dans ce compte rendu devrait maintenant être l'objet d'une nouvelle reprise et devrait être retravaillé pour aller vers une vue plus surplombante de ce que nous avons fait cette année. Je laisse ce travail de reprise à Pierre et à tous les séminaires que nous allons partager d'ici la prochaine université d'été.

En attendant nous pouvons toujours revisiter des textes anciens dans *Expliciter* comme je viens de le faire :

En décrivant à une amie ce que nous avons fait en août à Saint-Eble, il m'est revenu soudainement ce que Claudine m'avait fait décrire dans *Expliciter* 94, page 17²². Il m'est revenu comme une évidence que ce que j'avais appelé "le lancement du programme ou du pilote automatique" était en fait le déclenchement d'un schème, celui de comment interrompre mon A quand je suis B dans un entretien d'explicitation.

Il est apparu dans l'entretien E1 de l'atelier avec Claudine une mise en mots sur ce que j'avais fait sans l'identifier et que j'ai nommé pour la première fois dans cet entretien. La petite onde qui s'était amplifiée était la graine d'un début d'ede et je savais (Comment je le savais ? Savoir théorique en acte ? Résultat d'un grand nombre d'expériences ?) qu'après le début tout viendrait tout seul, c'est ce que j'ai appelé le lancement du programme ou du pilote automatique, c'est la métaphore du cerf-volant et c'est dans cet entretien E1 que j'ai identifié ma posture comme ma posture de B, ma voix comme ma voix de B, comme mon mode GREX, où quand je ne fais rien parce que cela se fait tout seul, je focalise toute mon attention sur A. Et là, c'est un peu plus précis, mon but n'est pas d'accompagner un A en écoutant ce qu'il dit, mais de chercher comment l'interrompre (comme on interrompt un A dans un ede quand cela ne va pas) et comment le faire avec respect sachant qu'il m'apparaît nécessaire d'interrompre Pierre et que la situation est tendue. Et mon corps et mon état interne sont congruents avec cette posture (critère, c'est juste, c'est détendu, je suis bien).

Les mots utilisés ne sont pas les mots d'aujourd'hui, il y avait des N3, il y avait un schème, mais nous ne le savions pas.

Combien de petits trésors dorment encore dans nos disques durs et dans *Expliciter* que nous pouvons maintenant regarder avec de nouvelles lunettes ?

Au fil des années et des universités d'été, depuis l'université d'été de 1995 sur le thème de l'évocation de l'évocation - première tentative de saisie de nos actes évocatifs - nous revenons chaque année enrichis des universités d'été précédentes et de nos travaux d'hiver, et chaque année nous démarrons le travail différemment. Beauté du long terme.

Montagnac, le 18 octobre 2016

Annexes

Annexe 1 : Rappel sur les niveaux de description²³

À un moment de nos avancées théoriques et pratiques est apparue la nécessité de distinguer dans la pratique de l'entretien des "niveaux de description" du déroulement du vécu. Ces niveaux de description sont définis en se plaçant du point de vue de l'intervieweur. Il y a clairement une gradation depuis le plus évident, le plus facilement conscientisé (niveau 1, description globale déjà conscientisée) vers le plus masqué (niveau 4 organisationnel, organique, infra conscient).

Un premier niveau de description (N1), porte sur les principales étapes du vécu, elles étaient déjà réflexivement conscientes ou faiblement implicites. Ce niveau de description est celui qui est spontané parce que facile à percevoir dans la remémoration.

²² Maurel M. (2012), Explorer un vécu sous plusieurs angles. Première partie, *Expliciter* 94, pp 1-28.

²³ Vermersh P., (2014), Description et niveaux de description, *Expliciter* 104, pp 51-55

Le second niveau de description (N2), est celui que l'on peut produire en étant guidé en entretien de description, ou en prenant le temps d'une ou plusieurs sessions d'auto-descriptions (cf. Le bel article de Claudine dans le numéro 104), il est basé sur une fragmentation des grandes étapes en micro étapes, puis éventuellement, encore en actions élémentaires, et à chaque temps ainsi distingués, on a la possibilité d'aider à faire une expansion des propriétés, des qualités, pour mieux les différencier. Ce niveau, est l'occasion d'aider à la prise de conscience de ce qui était préréfléchi au moment de l'action. L'intérêt de distinguer ce niveau 2 du premier niveau est qu'il n'est pas accessible sans expertise personnelle (comme dans l'apprentissage des techniques de l'auto-description), et si l'on n'a pas cette expertise, sans être guidé par un entretien de description, dont c'est la vocation.

Le niveau 3 de description (N3) est celui des "sentiments intellectuels" (cf. Burloud). Les sentiments intellectuels sont superficiellement très variés, ce peut être un ressenti corporel, un geste, une impression de mouvement, de distance, d'enveloppement ou de direction, une image ou portion d'image sans lien direct avec le contenu de la pensée, un symbole, un blanc, un vide, etc.

Ce niveau se donne dans un premier temps comme n'ayant pas beaucoup de sens, et même comme inutile à prendre en compte. Du coup il n'a d'intérêt que si l'on comprend qu'il est l'expression "symbolique", "indirecte", "non verbale" du niveau de la pensée qui s'opère de façon infra consciente (c'est le terme choisis par Burloud), ou encore au niveau du Potentiel ou de l'organisme.

En fait, ce qui est passionnant pour nous, c'est que le sentiment intellectuel est la preuve du fonctionnement actif, productif, orienté, adapté, finalisé, de notre cognition organique, non pilotée par le "je".

Le niveau 4 (N4) est le niveau organisationnel du déroulement des actes vécus, de ce fait il est un niveau quasi invisible pour le sujet qui pourtant le met en œuvre.

Et c'est ce niveau de description que nous avons exploré dans l'université d'été 2016 puisque maintenant nous avons appris à repérer les N3 qui en sont la porte d'entrée.

Annexe 2 : Description des exercices de PNL cités

Le Walt Disney

Cet exercice fait partie de la série des exercices de la stratégie des génies de Robert Dilts. Quatre places sont choisies par A pour cet exercice :

La place du projet ou du problème où A évoque et décrit le projet ou le problème.

La place du créateur/rêveur où A imagine librement sans limites tout ce qu'il veut pour accomplir son projet ou résoudre son problème.

La place du critique où A examine les propositions du rêveur et les critique.

La place du réaliste où A confronte les solutions précédentes à la réalité et à la faisabilité.

En retournant sur le lieu de la situation problème/projet, A examine de ce point de vue ce qu'il peut accueillir et mettre en œuvre des propositions qui lui ont été faites.

Si nécessaire, A recommence jusqu'à l'obtention d'une solution (ou de plusieurs solutions) qui lui agré(e)nt.

Le Feldenkrais

Cet exercice fait également partie de la série des exercices de la stratégie des génies de Robert Dilts.

A choisit un premier lieu où il évoque et décrit son projet ou son problème. D'un autre lieu, il dirige son attention vers le premier lieu et B lui demande "Et si c'était un mouvement, une forme, une couleur, une odeur, etc., ce serait quoi ?" On peut réitérer à partir d'autres lieux. En métaposition, à la fin, B demande à A "Qu'est-ce que ça t'apprend ?"

Cet exercice nous intéresse particulièrement en ce moment parce qu'il produit des réponses symboliques sous une forme non verbale, donc des N3.

La marelle

La marelle est une situation de PNL qui comporte 9 cases au sol avec une décision à prendre au centre. On place sur les cases, à la droite de A, le futur à l'avant (c'est A qui choisit l'âge), le présent au même niveau que la case centrale et le passé à l'arrière. On place sur la gauche trois ressources ou mentors (à l'avant, au milieu, à l'arrière). Une place de joker est placée derrière la case de la décision et devant celle-ci, une case qui est la case de l'engagement où A ira solennellement de lui-même quand il se sentira prêt à faire le pas en avant après l'exploration des autres cases. Sinon A décidera ne pas décider et restera au centre.

Nous avons fait éclater cette marelle en déstructurant le carré à 9 cases et en lui ajoutant des cases (Voir ce qu'en dit Pierre dans Expliciter 110, page 41).

Le sens corporel de la case joker d'Agnès dans le stage de juillet 2016

Maryse Maurel

Le point de vue de B (Maryse)

Dans le travail sur le protocole de Joëlle publié dans *Expliciter* 111, nous avons consacré du temps et un paragraphe (pp. 21-22) à ce qui s'était passé pour Joëlle sur la case joker de la marelle dans la pré-université d'été 2015. Nous en avons également discuté avec Pierre. Nous avons appris ainsi ce que nous pouvions faire avec un N3. Je suis donc venue au stage de juillet prête à sauter sur l'occasion pour me servir de ces nouvelles connaissances et les expérimenter. Je remercie Agnès de m'avoir donné l'occasion de le faire. Je donne cet exemple pour montrer un exemple de travail sur le niveau 3. Ici nous sommes allées vers le sens dans la vie d'Agnès et pas du tout vers la recherche de schèmes. Mais maintenant, je sais comment j'aurais pu faire. Et je ne sais pas du tout ce que j'aurais fait si cet entretien avait eu lieu pendant ou après l'université d'été.

Agnès et moi sommes dans la campagne de l'autre côté de la route, près d'un chemin de terre, d'un espace herbeux et de grands arbres. Nous avons représenté les neuf cases de la marelle sur le sol avec neuf grandes feuilles, qui pourraient être des feuilles de mûriers. Agnès a une question que je nomme Q. Agnès a parcouru les trois cases temporelles, puis les trois cases des personnes ressources, il reste la case joker. Agnès va sur la case joker, où je l'accompagne longuement, avec beaucoup de silences dans la relance :

B On a été bien gentilles, bien scolaires, on a exploré systématiquement toutes les cases sauf la case joker, donc ce que je te propose c'est d'y aller, de te laisser surprendre, tu te mets là, qu'est-ce qui peut bien venir, laisse venir, laisse venir quelqu'un, quelque chose, un personnage, une mythologie, un objet, un arbre, une fleur, un animal, n'importe quoi qui pourrait te donner un bon conseil, t'éclairer sur cette décision que doit prendre Agnès, ... laisse-toi surprendre, accueille, explore très largement, les romans, les films, les objets, la nature, les musées, tout ce que tu veux, la musique, tout ce que tu veux, prends le temps, laisse le venir, laisse venir tranquillement, ça peut être long, la question c'est toujours Q, qu'est-ce qui pourrait apporter quelque chose pour aider à la décision

Grande respiration d'Agnès.

Je tente une hypothèse parce que je suis à l'affût, aiguillée par le travail sur le protocole de Joëlle.

B Je te vois respirer, ça pourrait être aussi un sens corporel la réponse

A C'est ça qui s'est donné

B C'est ça qui s'est donné, d'accord

C'est bon, je tiens mon N3, je vais pouvoir tester et mettre en pratique ce que j'ai appris. C'est bon, je suis une B heureuse.

Je fais décrire et amplifier le sens corporel en sous-modalités.

Agnès l'a bien en prise, et je lui demande après un changement de position "Qu'est-ce que ça t'apprend par rapport à Q ?"

La réponse à cette demande est encore corporelle (un deuxième N3), quelque chose de solide, ancré, et Agnès en sémiotise le sens dans deux gestes, un devant elle, l'autre derrière (à nouveau un N3, le troisième).

Dans une autre position, je reviens au N3 associé au sens corporel, le premier, et je propose à Agnès d'en faire un ego et de lui demander directement ce qu'elle veut savoir. Agnès pose la question à cet ego. Et elle obtient une réponse non verbale qu'elle accueille (donc un quatrième N3).

Nous changeons encore de place et je propose à Agnès de faire un Feldenkrais sur ce qu'elle vient de recevoir (le quatrième N3). Elle décrit la réponse non verbale précédente comme du mouvement et de l'énergie, en forme d'ouverture, immense (un cinquième N3). Je ne suis pas sûre de la pertinence de ce Feldenkrais à ce stade de l'entretien. Et même j'en doute fort.

Une dernière position permet à Agnès de se demander ce que cette réponse symbolique lui apprend. Elle décrit ce que ça lui apprend, avec une profonde émotion et dit que c'est au-delà des mots.

Agnès reparcourt mentalement les différentes cases, puis nous retournons dans la case centrale, nous récapitulons, je vérifie qu'Agnès a suffisamment reçu pour nourrir sa prise de décision, puis Agnès va

dans la case de la décision.

Et très vite Agnès fait le pas en avant.

Éléments du débriefing envoyés à Agnès dans un message :

J'ai retrouvé dans l'enregistrement que tu avais apprécié et trouvé très puissantes les prises de distance par changement de position, le fait de prendre la place des personnes ressources et de parler en leur nom. Je ne sais pas si tu veux le dire toi-même.

Corrige ce que tu veux dans ce qui précède. Rajoute ce que tu veux.

Ce qui m'intéresse c'est de montrer en structure le travail sur les N3. Si tu as du feed-back là-dessus, vas-y.

Le point de vue de A (Agnès)

Tout d'abord, bravo pour la concision de ton propos. Non seulement je n'avais pas très envie de donner du contenu, mais surtout, je trouve que ce qui est intéressant dans cette histoire, c'est le travail en structure que tu rends très bien à mon avis. Je n'ai pas envie de rajouter ni d'enlever quelque chose.

Commentaires a posteriori, dont tu fais ce qui te semble le mieux pour la clarté de l'ensemble :

Il m'a suffi de simplement lire ce que tu as écrit pour que le cinquième N3 se manifeste à nouveau immédiatement, le mouvement et l'énergie, le tout teinté d'émotion et d'un profond sentiment de justesse....

Toujours à la simple relecture (mais cela s'est confirmé en réécoutant l'enregistrement), je me suis rendu compte que le mot « musique » de la consigne a été un déclencheur pour moi, un déclencheur d'ouverture vers de l'inhabituel qui s'est traduit immédiatement par un sens corporel, d'abord ténu, qui s'est ensuite amplifié dès que tu as prononcé « sens corporel ».

Ce qui a joué également un rôle essentiel pour moi, c'est ton intonation, doux mélange d'empathie, de sérénité et de jubilation enthousiaste, qui m'a invitée à lâcher le connu et le déjà-là, à juste laisser venir et à accueillir ce qui se présentait.

Ce qui me semble très puissant a posteriori par rapport à cette belle expérience, c'est l'alternance entre prendre la place de chacune des ressources qui se sont convoquées toutes seules et, de cette place, laisser venir ce que la ressource avait à dire, alors que la tentation a été grande à plusieurs reprises de discuter avec la ressource en question ou de lui demander simplement conseil (tu as plusieurs fois insisté dans ta formulation pour que je sois la ressource et non l'interlocutrice de la ressource) – et explorer en méta position, à distance, ce que m'apprenait ce qui venait de se passer.

Quant à la pertinence du Feldenkrais, je ne saurais me prononcer, une chose est sûre, c'est que ce qui se manifeste est à nouveau corporel, et je perçois cette manifestation dans une continuité par rapport au sens corporel précédent, comme s'il avait fallu du temps et les changements de position pour que ce qui émerge prenne complètement forme et sens.

Et maintenant ?

Ma curiosité actuelle me pousserait maintenant à explorer l'effet du mot "musique" sur Agnès et à chercher à décrire ce que ce mot a déclenché comme organisation de la conduite pour Agnès quand elle en parle comme un "déclencheur d'ouverture vers de l'inhabituel". Que s'est-il passé pour Agnès entre l'audition du mot "musique" et l'ouverture vers de l'inhabituel et la posture d'accueil dont elle parle ci-dessus ?

Merci Agnès de m'avoir autorisé à publier ce petit texte.

Identité professionnelle et co-identités

Nadine Faingold

Introduction

Notre question de départ a été celle des transformations identitaires dans les phases de changement de place professionnelle, lors du passage de praticien à formateur, et spécifiquement ici, d'enseignant à conseiller pédagogique. L'idée selon laquelle le fait d'être un enseignant expérimenté rendrait aisée la transition vers l'accompagnement de débutants est en effet battue en brèche par les témoignages et les besoins en formation exprimés lors de séances d'analyse des pratiques de conseillers pédagogiques débutants. Devenir formateur requiert nécessairement l'acquisition de compétences nouvelles, et la construction d'une autre identité professionnelle.

Depuis plusieurs années, nous avons cherché à recueillir des données exprimées en première personne sur ce qui se joue dans des moments-clé d'appropriation de cette nouvelle posture professionnelle. Une première recherche portant sur la construction de l'identité professionnelle des maîtres-formateurs et des conseillers pédagogiques (Faingold, 2001a, 2001b), a consisté à travailler à partir d'enregistrements de séances d'analyse de pratique portant sur des moments de déstabilisation émotionnelle. Ceci a permis de mettre en évidence la nécessité de pouvoir distinguer clairement dans l'exercice du métier, ce qui relève de la problématique personnelle et ce qui relève de la compétence professionnelle. Plus récemment, des entretiens de recherche ont été menés auprès d'étudiants du master « Formation de formateurs à l'accompagnement professionnel » de l'université de Cergy-Pontoise, sur des moments-clé de bascule entre une posture d'enseignant et une posture de formateur dans l'accompagnement de collègues débutants.

Notre hypothèse est que le processus de professionnalisation suppose le passage d'une phase de co-existence de co-identités (enseignant professionnel – formateur débutant) à l'appropriation d'une posture unifiée où le sujet peut habiter de manière stable son nouveau métier. J'utilise le terme « co-identité » pour désigner chaque constellation identitaire (Faingold, 1998) définie par un mode de fonctionnement, une posture, des enjeux et des valeurs, reliée à un contexte particulier (professionnel, familial, associatif, etc.). La notion de co-identité, renvoie donc « à une partie de moi installée, cristallisée (...) l'acquisition d'une identité professionnelle subjective, la construction d'une compétence qui s'incarne et me fait aussi appartenir à un groupe, une organisation, une mission ; ce niveau-là est facilement identifié socialement comme un « rôle » (Vermersch, 2011b, p. 52).

Nous présenterons dans un premier temps notre méthodologie de recueil des données par des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994, 2012) et de décryptage (Faingold, 1998, 2004, 2011, 2013). Nous montrerons ensuite à partir de différents exemples comment une prise en compte de la multiplicité des instances identitaires ou « co-identités » permet d'appréhender de manière nouvelle les réorganisations subjectives liés aux changements professionnels.

Méthodologie d'accès aux enjeux identitaires impliqués dans un moment de pratique professionnelle.

Notre méthodologie de recueil des données s'appuie sur l'approche psychophénoménologique (Vermersch, 2012) qui vise la description pas à pas du vécu subjectif, y compris dans des zones dont le sujet n'avait pas spontanément conscience. Or il n'y a qu'une seule source d'information possible sur le contenu du vécu subjectif, c'est le sujet lui-même ! L'un des apports essentiels de Pierre Vermersch est d'avoir mis au point une technique de questionnement et d'aide à la prise de conscience, l'entretien d'explicitation (EdE), qui sollicite la mémoire par un mode d'accompagnement en position d'évocation, et permet aux sujets de recontacter des situations vécues dans leur épaisseur et leur complexité.

La théorisation que fait Vermersch (1994) des étapes de la prise de conscience, inspirée de Piaget et de Husserl, montre que ce qui conditionne la réémergence du souvenir, c'est la mise en place d'un processus de réfléchissement (évocation du passé en « position de parole incarnée ») qui permet à des

zones pré-réfléchies d'un vécu passé d'être conscientisées puis verbalisées. Les techniques de mise en évocation par la sollicitation des éléments sensoriels et corporels du contexte de la situation explorée, et par l'utilisation de questions rigoureusement non-inductives donnent accès à des éléments de prime abord inconscients. Cette aide à la prise de conscience est rendue possible en EdE par un puissant ralentissement du flux verbal qui permet de renvoyer le sujet à son intériorité, de le mettre en posture de lâcher prise quant aux velléités de maîtrise du processus de ressouvenir, et de le maintenir ainsi dans l'exploration d'un moment passé.

Pierre Vermersch a montré que cette technique d'entretien permet de revisiter les différentes strates du vécu par éveil de la mémoire passive, et son œuvre vise la description et la compréhension des actes de conscience. En ce qui me concerne, j'ai d'abord utilisé l'entretien d'explicitation dans mes travaux de recherche²⁴ pour faire décrire finement des moments de pratique professionnelle en orientant le questionnement vers la succession des prises d'information et des prises de décision pour mettre au jour les savoirs d'expérience mobilisés par les praticiens. Or, en suivant ainsi le fil de l'action, on voit se détacher des instants porteurs d'émotion dont il ne s'agit plus de faire la description, mais de faire émerger le sens. En effet, en faisant un arrêt sur image sur ces instants « graines de sens », en effectuant un patient maintien en prise avec reprise des mots et des gestes, et en posant des relances inspirées des niveaux logiques de Robert Dilts (2006) comme « Qu'est-ce qui se joue là ? » « Qu'est-ce qui est important pour toi ? », et surtout la question très puissante « Qui es-tu quand tu ... ? », on peut constater que ces moments de pratique sont reliés au plan expérientiel à des instances identitaires dont le sujet n'a pas immédiatement conscience.

Afin de recueillir des données non plus seulement sur le « comment » de l'action mais aussi sur le sens des émotions qui peuvent surgir quand le sujet est en position d'évocation, en contact intime avec un vécu passé de sa pratique professionnelle, j'ai donc développé une technique d'entretien spécifique, l'entretien de décryptage, qui vise la mise au jour des enjeux identitaires sous-jacents (Faingold, 1998, 2005, 2011). L'entretien de décryptage du sens s'enracine donc dans l'approche de l'explicitation en ce qu'il reprend un accompagnement qui permet de redérouler un moment de vécu comme un film au ralenti, mais sa spécificité est de mettre en place des « arrêts sur image » et un travail introspectif permettant la prise de conscience par le sujet lui-même de ce qui se joue au plan identitaire (Faingold, 2013). L'entretien fait se succéder un temps de présentation de la situation, un temps d'explicitation visant la description de l'action du sujet (niveau expérientiel des stratégies), puis un temps de décryptage visant la mise en évidence des enjeux de sens (niveau expérientiel des valeurs, de l'identité et des co-identités impliquées).

Dans un premier temps, nous développerons deux exemples d'exploration d'un moment clé de passage d'une posture d'enseignant à une posture d'accompagnement professionnel chez des étudiants en formation de formateurs. Nous présenterons ensuite trois études de cas issues de séances d'analyse de pratiques pour montrer la co-présence d'instances identitaires multiples dans le vécu subjectif de certaines situations professionnelles. Enfin, nous élargirons notre propos pour évoquer les perspectives ouvertes par ces recherches dans le domaine de la formation aux métiers de la relation.

²⁴ - Rapport de recherche « Construction de l'identité professionnelle des conseillers pédagogiques du premier degré. ». IUFM de l'académie de Versailles, (1998-1999). Coord. N. Faingold

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

- Rapport de recherche – “Analyse de l'activité des éducateurs de la P.J.J.” (2009) –N. Faingold (coord.), S. Debris, P.A. Dupuis, A. Flye Sainte-Marie, R. Wittorski,, *Dire le travail éducatif*, ENPJJ – CNAM.

D'une identité professionnelle d'enseignant à une identité professionnelle de formateur-accompagnateur

Premier exemple : Benoît

Benoît est conseiller pédagogique et chargé d'accompagner un jeune collègue, néo-titulaire. Ce jour-là, l'alarme incendie se déclenche, incident fréquemment provoqué par des élèves dans cet établissement difficile de banlieue. Benoît sait que cela ne vient pas de ses élèves, ni des élèves d'un autre collègue expérimenté qui est présent également, et il se doute que ce sont les élèves du jeune collègue qui ont déclenché l'alarme incendie. Ils se retrouvent tous les trois à l'entrée du gymnase.

Benoît résume : « On discute, je vois mon jeune collègue ennuyé ; il me dit très vite que ça doit être un de ses élèves, et je lui dis : « Ne t'inquiète pas, ça nous est tous arrivé, c'est souvent le cas au début, quand tu travailles au collège les premières années... »

Benoît exprime le désir de revenir dans l'entretien sur un moment où il sent qu'il se joue quelque chose d'important pour lui en termes d'identité professionnelle : « le moment juste avant que je parle, je pense que c'est un moment important, à la fois de mise en confiance et parce que j'ai la double casquette d'être à la fois enseignant, et quelque part j'essaye de l'accompagner...en étant proche de lui... »

- Ralentissement 1

N - donc on revient sur le moment juste avant que tu parles...

B - On discute avec l'autre prof d'EPS, je me retourne vers le jeune collègue, et je me dis qu'il doit pas se sentir très bien, il parle moins que nous, il ne réagit pas trop à ce qu'on dit, il a du mal à suivre notre conversation, il est là, mais il n'est pas avec nous... et je sens dans son regard qu'il se demande si je suis en train de le juger... et je me projette à sa place en me disant, si ça m'était arrivé il y a quelques années, je me serais senti un peu coupable, moi aussi... Je me demande s'il est en attente d'une remarque que je dois lui faire, j'ai l'impression qu'il est un peu perdu... il a un regard à un moment donné... je sais qu'à un moment donné je regardais ses élèves, et il a suivi aussi mon regard sur ses élèves... Il est en attente... Je ne veux pas le mettre mal à l'aise par rapport à ses élèves, je suis avec lui, donc je me mets à sa place...et là j'ai perçu qu'il était en attente - dans son regard, dans sa façon d'être...parce qu'il n'est pas comme d'habitude... il est moins expressif, il est là et un peu perdu, donc je sens dans son regard qu'il est en attente, et je veux le rassurer...

- Ralentissement 2

B - Là j'ai le sentiment de percevoir aussi que je me place en enseignant et en même temps en accompagnateur

N - Comment tu fais quand tu es en même temps accompagnateur ?

B - Parce que je fais attention à mes mots, je fais attention à mes mots, je sais ce que je vais lui dire, je prends du recul sur la situation, je ne parle pas comme ça me vient, je me pose, je me mets à sa place d'abord, et je me demande ce que j'aurais aimé entendre à ce moment là... je me mets à sa place... j'essaye de faire une comparaison avec ce que moi j'aurais aimé entendre à sa place, quand j'étais jeune enseignant : « que les plus anciens, aussi sont passés par là...que c'est des choses qu'on ne peut pas éviter, des sortes de passages obligés... » Donc je me questionne sur ce que je peux faire, pour le faire revenir vers nous, et surtout pour que lui, il ne perde pas confiance.

N -Et là, qu'est-ce que tu fais ?

B -Et donc je lui dis...je ne sais plus exactement comment je lui ai dit, mais ...je lui dis : « t'inquiète pas, tu sais, écoute, moi ça m'est déjà arrivé..., ça nous est tous arrivé, ...et je lui rajoute que même, l'an dernier ça m'est encore arrivé avec une classe difficile, des troisièmes... Je lui dis t'inquiète pas et donc ...il fait : Ah ouais, ah ouais ! Je lui dis : ah oui, ça nous arrive fréquemment et c'est les premières années, les élèves, ils nous testent aussi...

N - Et quand tu lui dis ça, qu'est-ce que tu perçois chez lui ?

B - Là ? il me regarde, je vois ses sourcils qui se relèvent...et, il me fait : ah ouais ? ... Il écoute...et c'est mon collègue qui m'interrompt un peu, et qui lui dit : « Oui t'inquiète pas... », et qui reprend un peu ce que je viens de dire.

- Ralentissement 3

N - On revient sur le moment juste avant que tu parles, il ne participe pas vraiment à votre conversation, il est là et un peu perdu, tu sens dans son regard qu'il est en attente, tu veux le rassurer... Donc qu'est ce qui se passe pour toi quand tu perçois tout ça ?

B - ça me gêne un petit peu car je ne le sens plus collègue avec moi... je ne le sens plus présent, et je le sens en attente... je le sens en attente de moi... parce qu'il suit mon regard.

N - D'accord il suit ton regard et qu'est ce qui se passe juste là ?

B - j'ai peur qu'il soit gêné.

N - il y a une peur, d'accord, une partie de toi qui a peur qu'il soit gêné

B - une partie de moi qui a peur qu'il soit gêné

N - et donc qu'est-ce qu'il y a d'autre, il y a cette partie de toi qui a peur qu'il soit gêné et puis qu'est-ce qu'il y a d'autre ?

B - et puis il y a une partie de moi qui dit j'ai la solution ou en tout cas j'ai une intervention à faire, je sens que je peux l'aider à revenir parmi nous.

N - qui tu es quand tu sens que tu peux l'aider ?

B - Je ne suis plus un collègue mais je positionne en tant qu'accompagnant.

N - d'accord et qu'est-ce que tu fais à ce moment- là ?

B - je prends du recul... je ne veux pas parler de suite, je sais que c'est une situation compliquée donc j'ai peur du poids des mots donc je prends mon temps... je ne veux pas qu'il le prenne pour lui je ne veux pas qu'il se sente coupable.

N - Qu'est ce qui est important dans le fait que tu ne veux pas qu'il se sente coupable ?

B - Je ne veux pas qu'il se rappelle de ça négativement, je veux le faire relativiser, donc prendre du recul sur sa pratique aussi et je me dis que j'ai l'occasion, que j'ai l'impression que je peux l'aider et lui montrer que s'il est en attente, je ne vais pas porter un jugement de valeur, je ne vais pas le juger donc je me mets à sa place.

N - et comment tu fais pour te mettre à sa place à ce moment là ?

B - Je me dis qu'est-ce que j'étais moi en 1ère année et qu'est-ce que j'aurais voulu moi entendre de quelqu'un de plus expérimenté pour ne pas me sentir mal à l'aise dans cette situation.

N - Et qu'est ce qui te vient à ce moment-là ?

B - Je me dis que je vais lui dire que ça m'est déjà arrivé et c'est des choses qui arrivent et que ça arrive surtout en 1ère année et que même ça m'est arrivé l'an dernier avec une classe de 3ème difficile. que ce sont... ? pas des passages obligés, mais que c'est des choses qui font partie de l'apprentissage aussi.

N - d'accord d'accord donc on reste juste là où tu es, donc qu'est ce qui est le plus important dans tout ça ?

B - Qu'il reprenne confiance

N - ce qui est important c'est qu'il reprenne confiance

B - Qu'il reprenne confiance en lui qu'il ne se sente pas coupable et aussi qu'il voit en moi une position de non-jugement

N - tu peux me montrer ta posture quand tu es dans ce moment-là qu'il faut le mettre en confiance et que tu sais qu'il est en attente parce qu'il suit ton regard et que tu es dans le non jugement donc c'est comment ?

B - Corporellement je suis à une distance assez proche de lui, j'essaye de l'accompagner...en étant proche de lui...je le regarde, je le regarde et je lui dis : t'inquiète pas ça nous est tous arrivé, euh moi ça m'est arrivé au début aussi et même encore l'an dernier ça m'est arrivé.

N - Donc si tu reviens juste avant de lui dire, dans le temps où tu sens qu'il est en attente qu'est ce qui est important ? Quelles sont les valeurs qui sont en jeu et c'est quoi l'accompagnement là justement ?

B - L'accompagnement là c'est ne pas parler de suite, c'est prendre le temps de parler.

N - donc si tu dis « je », ça donne je ...

B - je cherche à lui montrer qu'il peut avoir, enfin qu'effectivement il peut avoir confiance dans mon accompagnement euh, que ce n'est pas parce que je vois des choses qui ne vont pas que je vais en faire état...

N - ce qui est important c'est qu'il voie qu'il peut avoir confiance dans ton accompagnement. Donc qu'est-ce que tu veux garder de tout ce que tu as formulé sur le sens de ce moment ? Prends ton temps...

B - d'une part je vais garder quelque chose que je n'avais pas forcément perçu, c'est qu'il était en attente... il est en attente, mais il est aussi... j'ai l'impression qu'il a peur d'être jugé. Je sens son regard qui est hésitant quand à ma posture. Et de fait, pour moi elle est complexe car c'est un mixe entre formateur et collègue enseignant. Je suis dans les deux, dans les deux postures dans le même temps.

N - tu peux me dire quand c'est l'une et quand c'est l'autre ? la posture collègue et la posture formateur accompagnateur ?

B - Je dirais, je dirais que je suis en posture collègue lorsque je le sens à côté de moi et que j'ai mon autre collègue avec moi et qu'on échange. Et je le sens en posture de d'accompagné et moi d'accompagnateur lorsqu'il est plus de trois quarts mais pas à côté de moi, plus de trois quarts et donc je me tourne vers lui, c'est moi qui vais vers lui et j'essaie de capter son regard.

N - d'accord

B - Donc je vais garder aussi que moi je peux aussi avoir confiance en moi dans mes interventions et que c'est important que je prenne du recul sur ce que je vois et sur ce que je vais dire.

N - donc là tu découvres qu'il y a ce moment où tu es collègue et ce moment où tu es accompagnateur et que tu es en train de construire cette relation

B - ... Je suis assez content de moi parce que j'ai réussi à capter un moment où j'ai finalement dans une discussion qui était plutôt euh de collègue à collègue, j'ai réussi à un moment donné à percevoir une attente et à faire une intervention qui est peut être de 10 secondes pour essayer de lui redonner confiance ou en tout cas qu'il ne la perde pas.

N - Qu'est-ce que tu as su faire ?

B - « me mettre à sa place pour qu'il revienne vers nous et ne perde pas confiance ».

N - Dans ce moment, qu'est-ce qui est le plus important ?

B - C'est la position de non-jugement et la confiance effectivement.

N - Et là tu sais qui tu es à ce moment-là ?

B - Là je sais que je suis formateur ... et mon autre collègue perturbe ce moment en reprenant un peu ce que je dis et je me dis que finalement je redeviens collègue

On notera l'importance du changement de position corporelle, la présence à l'autre, l'intention de rassurer, l'attitude de non-jugement, l'enjeu relationnel de confiance réciproque. L'exemple qui va suivre illustre une posture similaire d'accompagnement, à laquelle s'ajoute une dimension pédagogique déterminante dans la situation décrite.

Second exemple - Lucile

Lucile est professeur d'anglais, et conseillère pédagogique chargée de l'accompagnement d'une jeune collègue enseignante d'allemand, Julie. Elles sont dans la salle de cours de Lucie, qui de sa place voit le tableau, les affiches destinées aux élèves, alors que sa collègue ne les voit pas. Julie explique qu'elle a du mal à mettre en place dans ses classes le « tout en allemand » (tout doit être dit en allemand, pas de français ni de la part du professeur, ni de la part des élèves). C'est une angoisse pour beaucoup de professeurs et un travail de longue haleine, que Lucile connaît bien pour l'avoir vécu elle-même. Julie explique qu'elle ne comprend pas pourquoi ses élèves de 6ème (première année d'allemand), ne font pas d'effort pour comprendre les consignes qu'elle donne en allemand ou pour dire des mots simples (oui, non, merci, je ne comprends pas...), et Lucie comprend tout de suite qu'elle rejette la faute sur les élèves qui n'apprennent pas. Elle la laisse parler, et en même temps elle pense à ce qu'elle a découvert, pendant cette année de master : l'importance de l'écoute de l'autre.

- *Ralentissement*

N - Elle parle, tu l'écoutes, qu'est-ce que tu te dis ?

L - Je me dis que mon rôle est de l'accompagner dans sa réflexion et non de lui donner des solutions. Et donc qu'il ne faut surtout pas que j'arrive avec ma « leçon » de formateur directif qui voudrait dire ce qu'il faut faire : « ce n'est pas la faute des élèves, tu dois les entraîner ».

N - Et quand tu te dis ça, qu'est-ce que tu fais après ?

L - Je l'amène alors vers une réflexion sur sa pratique, je lui demande : « as-tu mis en place quelque chose avec les élèves pour le tout en allemand ? »... Et au même moment je vois en face de moi des affiches de « Classroom English » (*listes d'expressions nécessaires aux élèves pour s'exprimer en anglais*) qui sont à la disposition de mes élèves à moi, un des outils dont je me sers pour qu'ils ne parlent

qu'en anglais ! Julie, elle, ne les voit pas, elle leur tourne le dos. Elle m'explique qu'elle leur répète en cours les mots (comme « cahier », « merci », « bonjour ») mais eux ne les utilisent pas. Et là, je réussis à ne pas lui montrer les affiches, à ne pas lui dire ce que je fais pour appliquer le « tout en anglais » dans mes cours.

N - Et comment tu fais pour ne pas lui dire ?

L - Je veux qu'elle se rende compte seule, donc je la relance : « tu leur répètes les mots, tu les dis à tous les cours ». Elle me répond que oui et qu'ils ne font pas d'efforts pour les réutiliser.

N - Et quand tu entends ça, qu'est-ce que tu fais ?

L - A ce moment-là, je laisse le silence s'installer, je la regarde avec bienveillance. Je me rends compte que mon corps aussi adopte une autre posture de formatrice à l'écoute de l'autre. Je lui souris et je me redresse sur ma chaise prête à écouter attentivement, j'acquiesce. Elle me regarde, me sourit mais je vois dans ses yeux qu'elle cherche mais ne trouve pas, je la relance : « Qui répète les mots en allemand depuis le début de l'année ? ». Elle répond « C'est moi ». Je continue : « Donc qui connaît parfaitement ses mots en allemand ? ». « Moi ! » répond-elle et son visage s'illumine.

N. Et quand tu vois son visage s'illuminer, qu'est-ce qui se passe pour toi ?

L - Je vois qu'elle a compris, je suis rassurée, il ne me reste plus qu'à accompagner sa réflexion. Je me tais comme pour l'inviter à prendre la parole, je veux qu'elle le formule elle-même. Elle me fait un grand sourire et me dit qu'elle s'entraînait à dire les mots mais pas ses élèves et qu'il fallait qu'elle les entraîne. Je l'amène ensuite à réfléchir sur ce qu'elle peut mettre en place pour les entraîner.

N - Si tu veux bien qu'on revienne sur le moment où tu vois les affiches de Classroom English, qui es-tu à ce moment-là ?

L - Je suis une enseignante qui sait ce qu'il faut faire.

N - Et quand tu entends Julie te dire qu'elle répète les mots mais que les élèves ne les utilisent pas, qui es-tu ?

L - Je suis l'étudiante en master qui sait qu'il vaut mieux ne pas dire mais aider à l'autre à comprendre comment elle pourrait s'y prendre autrement

N - Et quand tu laisses le silence s'installer et que tu lui souris, qui es-tu ?

L - Je suis la formatrice-accompagnatrice.

- *Analyse par Lucile des enjeux identitaires au cours de cet entretien de formation, dans un travail d'écrit réflexif a posteriori :*

« Même si nous travaillons dans le même établissement, lors de cet entretien, le sujet ne faisait pas entrer en jeu notre relation de collègues donc je vais plutôt développer les trois identités en jeu pendant ce moment : la formatrice-accompagnatrice, l'étudiante en master et l'enseignante expérimentée. Il me semble en effet que j'ai vécu cet accompagnement comme un va-et-vient permanent entre mon identité de formatrice et mon identité d'étudiante en master qui recadre, qui m'aide à tenir à distance mon Moi-enseignante et permet à mon Moi-Formatrice d'accompagner Julie de façon compréhensive et absolument pas évaluative. Je pense que cette prise de conscience pendant l'entretien est très importante car elle me permet, en tant que formatrice, de mettre en œuvre de nouvelles compétences acquises au master : avoir conscience de ces deux identités pendant l'entretien me permet de les faire travailler ensemble pour que l'étudiante « déplace » (dans le sens de faire changer de posture) la formatrice. J'essaie alors d'écouter Julie, d'accepter les silences, de ne pas lui donner de solutions et je la relance pour qu'elle réfléchisse et avance. Lorsque j'y repense, je me rends compte du système de régulation que permettent ces co-identités qui viennent, puis partent, puis reviennent, etc... »

Lucile et Benoît étaient étudiants dans le master de formation de formateurs et ont pu témoigner de l'importance pour eux de prendre conscience de la pluralité de ce qui se jouait en eux dans ces moments où il ne s'agissait plus seulement d'acquérir des compétences nouvelles mais de basculer globalement dans une autre identité professionnelle, de l'habiter pleinement.

Dans ce qui suit, nous présentons différents exemples issus de séances d'analyse de pratiques, où la prise de conscience des différentes instances identitaires co-présentes dans certaines situations critiques, permet aux conseillers pédagogiques concernés de mieux identifier les émotions qui peuvent les envahir, mais aussi d'apprendre à s'en distancer pour mieux investir leur rôle professionnel d'accompagnement et de formation.

Co-présence du personnel et du professionnel dans des moments de déstabilisation émotionnelle.

Premier exemple : Marc

Marc est maître-formateur débutant. Il demande la parole en groupe d'analyse de pratiques pour exprimer le malaise qu'il ressent par rapport à une intervention auprès d'une stagiaire dont il estime qu'elle n'a pas été satisfaisante en termes de formation. Il se demande s'il a joué son rôle de formateur, et a le sentiment qu'il n'a « pas assez donné ». Il s'agit d'une première visite auprès d'une stagiaire qui effectue son stage en responsabilité. Il observe la séquence et il a un violent mouvement de révolte intérieure quand, à un moment donné, alors qu'une petite fille a levé le doigt pour dire "*je n'ai rien compris*", la stagiaire évacue la demande et lui répond d'un ton cassant : "*Oh, toi, tu ne comprends jamais rien de toute façon !*". Cette interaction, deviendra essentielle dans le but poursuivi par Marc au cours de l'entretien de formation qui suivra : faire prendre conscience à la stagiaire du caractère "inadmissible" de son attitude.

Dans l'entretien, Marc reprend donc avec la stagiaire le déroulement chronologique de la séquence et aborde avec elle ce qui pouvait poser problème au plan didactique. Il s'agissait d'une séquence de mathématiques assez complexe sur les décimaux, à propos de laquelle la stagiaire finit par dire : "*En fait, je n'avais pas compris*" (les contenus). Curieusement, Marc ne rebondit pas sur le seul élément de vécu que lui amène la stagiaire quand il lui demande ce qu'elle pense de sa séquence. Puis il poursuit le but qu'il s'est fixé en fonction de ce qui lui paraît le plus important en termes de formation. Il lui demande alors : « Est-ce que tu te souviens à un moment de ce qui s'est passé avec une élève ? ». La stagiaire se trouble, ne voit pas ce à quoi il fait allusion. Il lui rappelle alors le moment qu'il a lui sélectionné comme étant le plus important à ses yeux : « Il y a une petite fille qui a dit qu'elle n'avait rien compris, et tu lui as répondu d'un ton cassant que de toute façon elle ne comprenait jamais rien ! ... ça, ce n'est pas possible... ». La stagiaire prend l'information de plein fouet, elle ne répond pas, elle a les larmes aux yeux.

Envahi par une forte réaction émotionnelle, Marc n'a pas pris le temps de se mettre à l'écoute de la déstabilisation de la stagiaire. L'élève dit « je n'ai pas compris », elle se fait rabrouer. La stagiaire dit « je n'ai pas compris », elle est renvoyée à son incompétence relationnelle. Il y a isomorphisme entre la relation stagiaire / élève, et la relation formateur./ stagiaire : de même qu'il y a non-prise en compte par la stagiaire du problème de l'élève, de même on constate la non-prise en compte par Marc de la difficulté spécifique de la stagiaire confrontée à une question à laquelle elle ne sait pas répondre. D'autre part, Marc se positionne prioritairement par rapport aux élèves, et il le fait avec une réaction émotionnelle qui ne lui laisse ni l'espace de distanciation ni le temps de se demander comment, en tant que formateur d'adulte, il pourrait faire progresser la stagiaire.

Après un temps d'entretien d'explicitation permettant de décrire la situation, mes relances en tant qu'animatrice du groupe d'analyse de pratiques ont alors consisté ici à viser la configuration identitaire (Faingold, 1998) relative aux différents vécus émotionnels de Marc.

N - Et à ce moment-là, qui es-tu quand la petite fille dit "je n'ai rien compris" et que la stagiaire répond "Oh toi tu ne comprends jamais rien de toute façon" ... ?

M - "Je suis la petite fille", répond Marc

N - Et qui es-tu quand tu te dis « ça un enseignant n'a pas le droit de le faire, c'est inadmissible ! » ?

M- "Je suis un enseignant et je pense aux enfants"

N - Et qui es-tu quand tu arrives dans ce groupe d'analyse de pratiques, que tu n'es pas satisfait, que tu dis « je n'ai pas assez donné » et que tu te demandes : « Ai-je joué mon rôle de formateur ? »

M - "Je suis un formateur"

Mes relances vers le niveau identitaire avec la question réitérée : « Qui es-tu quand tu ... » a visé à mettre en évidence différentes co-identités. La seule pertinente dans la situation de référence aurait dû être celle de formateur. Celles qui ont été activées et ont emporté la décision d'intervention sont celles d'enfant-élève et celle d'enseignant. L'entretien permet une prise de conscience de ce qui a été touché

émotionnellement, et déterminant pour l'action dans la situation de référence. Le but en termes d'aide au changement est donc de permettre d'identifier les différentes parties co-présentes dans la complexité du vécu et de clarifier leur rôle. Comme vont le montrer les exemples suivants, la prise de conscience des co-identités permet de distinguer clairement problématique personnelle et rôle professionnel, et d'aider les sujets à réinvestir leur identité professionnelle en mettant de côté les zones vulnérables liées à leur histoire.

Second exemple : Nelly

Nelly a été nommée depuis peu conseillère pédagogique auprès d'un inspecteur du premier degré. Elle doit animer une réunion importante et elle note qu'il y a des enseignants absents, ce qui pose problème parce qu'ils devaient relayer l'information dans leurs écoles. Voici comment elle exprime la situation : « Au départ, je ne me posais pas la question de savoir si j'allais en parler à l'inspecteur... Et puis le lendemain, il m'a demandé comment ça s'était passé, et là, la question, c'était : "est-ce que j'en parle, est-ce que je n'en parle pas ?" Si j'en parlais, ça pouvait vouloir dire qu'il allait sanctionner... et cela me mettait mal à l'aise. D'un autre côté, c'était important qu'il soit au courant que ces gens-là n'étaient pas là parce que d'après moi ça posait problème ... »

Par ailleurs, Nelly insiste sur le fait qu'avec son inspecteur, il s'est instauré un climat de confiance auquel elle tient énormément. Donc quand il lui demande : « Tout le monde était là ? », ce qui domine, c'est la franchise, et elle lui dit : « Bah non, tout le monde n'était pas là ! » Ce à quoi il répond : "Vous faites bien de me le dire, en effet ce n'est pas normal..." Nelly se sent alors en pleine malaise, elle se dit : « là j'ai fait de la délation. En même temps il fallait que je lui dise, parce que, institutionnellement, "ils devaient être là", et je n'ai pas compris pourquoi ils n'étaient pas là. Et en même temps... Je ne voulais pas lui dire... Parce que je savais que quelque part c'est des enseignants comme moi et que ce n'est pas évident de risquer de faire sanctionner des collègues... » Nelly exprime à quel point elle ne parvient pas à « se démêler de tout ça » : « D'un côté, je lui ai dit, donc ... J'ai rapporté ! (rire). D'un autre côté, si je ne lui dis pas, du coup, là, c'est moi qui suis en faute, et qui brise cette confiance qu'il a en moi... Et s'il apprend que je ne lui ai pas dit...

En tant qu'animatrice de la séance d'analyse de pratiques, quand j'entends à la fois une formulation enfantine (« rapporter ») et une peur sous-jacente, je questionne :

- *Quelle est la menace là, quand tu formules : "s'il apprend que je ne lui ai pas dit" ?*

Nelly - S'il apprend je ne lui ai pas dit ... euh... (silence de plusieurs secondes – émotion forte)... Mais en fait, là, ce qui apparaît, c'est mon père... Donc là je ne vais pas aller plus loin. Là, arrive quelque chose vraiment de... de personnel... Et en même temps, tout ce que j'ai dit là, dans cette situation, d'après moi, c'est réellement professionnel.

Je reprends : « *C'est très important que tu fasses bien la distinction entre une partie de toi qui peut réémerger dans ces situations- là, une partie pour laquelle il y a un enjeu très fort, mais qui vient d'ailleurs, de beaucoup plus loin dans ton histoire, et puis la situation réelle sur laquelle, si tu en es d'accord, on va revenir maintenant pour clarifier et ne pas tout confondre. Or là, tout était mélangé dans la manière dont tu percevais la situation... Donc au point où on en est, est-ce que ce qui relève de la culpabilité de la délation d'une part, et d'autre part l'enjeu de perte de confiance que ça pouvait représenter si tu ne « disais pas », est-ce que donc tu peux mettre ça de côté parce que je sais que tu n'as pas envie d'aller plus loin ici, ce n'est pas le lieu... Donc ça, tu le mets de côté pour y revenir tranquillement plus tard... Et donc est-ce que tu te sens prête à revenir de façon beaucoup plus distanciée sur le contexte strictement professionnel : cette personne, ton inspecteur, et la question : "Est-ce que c'est plus important de lui dire ou de ne pas lui dire... ?"* »

Nelly ayant signifié qu'elle était prête à réenvisager la situation, je poursuis : « *D'accord. Donc maintenant on peut revenir à la situation, tu as un inspecteur, il y a des relations de confiance qui se sont nouées, c'est très important, tu as ton rôle de conseillère pédagogique, tu es allée animer une réunion d'information, il y a des gens absents, ils ont une responsabilité par rapport à leurs collègues, d'accord ? Que faire par rapport à ça ? Est-ce qu'il convient de dire ou pas ? Et à quel moment ? Comment est-ce que tu seras le mieux avec toi-même, en tant que conseillère pédagogique, en tant que collègue, et en tant que tu connais ton inspecteur... Donc si tu reprends la situation, si c'était à refaire maintenant, comment tu pourrais t'y prendre ?* »

Nelly - Ah oui... Je vois ... Donc là, à l'heure du déjeuner, je serais partie chez moi, tranquille. Et, par exemple l'après-midi, je serais passée dans les écoles, pour savoir... Et en fonction de ce qui est dit, si

c'était anodin, j'axerais ça vraiment sur ma motivation à leur faire passer cette information qui était très importante... Et par contre, si la personne s'opposait complètement en disant par exemple : « C'est pas mon rôle, ça n'a aucune importance, on n'a rien à apprendre », là je pense que je prendrais du temps pour en parler avec l'inspecteur.

Le travail d'analyse de pratiques a donc consisté à repérer les co-identités en jeu dans la situation, et le conflit interne qui en résulte :

- identité d'enfant fortement connotée émotionnellement, qui amène Nelly à "confondre" passé et présent en généralisant tous les contextes où "si on veut garder la confiance de l'autre, il faut tout lui dire", quitte à « rapporter »
- identité de collègue enseignante, qui sait ce que peut signifier souffrir de la position d'autorité d'un inspecteur ;
- identité de conseillère pédagogique consciente de l'importance de la bonne circulation de l'information dans les établissements, et de la responsabilité des enseignants convoqués vis à vis de leurs collègues.
- identité de collaboratrice pour qui il est essentiel d'entretenir une relation de confiance avec son inspecteur

La distanciation que met en place la distinction de ces co-identités permet un recadrage sur le contexte professionnel. La problématique issue du passé personnel est identifiée et remise à sa juste place. Une réflexion dissociée des enjeux émotionnels devient possible, permettant de ré-envisager ce qu'il conviendrait objectivement de faire dans cette situation pour que l'objectif professionnel soit atteint de la manière la plus satisfaisante possible.

Troisième exemple : Caroline

Suite à une séance d'analyse de pratiques, Caroline est amenée à prendre conscience que ses réactions émotionnelles à certaines situations professionnelles sont souvent disproportionnées. Elle est invitée à se poser la question « Qui es-tu quand tu réagis ainsi ? » à chaque fois qu'elle se sent submergée par l'énervement ou la colère. Voici ce qu'elle exprime à la séance suivante : « Pour résumer l'entretien d'il y a un mois, en fait ce qu'on me suggérait de faire, c'était de faire la part des choses, à savoir qu'est-ce qui relevait de ma personne, Caroline, et qu'est-ce qui relevait du côté professionnel ? Mon problème, c'était que souvent je réagissais en fonction de ce que j'étais moi, et pas en fonction de la profession que j'exerçais. Dans certaines situations, c'était le côté affectif qui prenait le dessus. Donc ça m'a beaucoup fait réfléchir, le fait qu'on me dise : fais bien la part des choses entre ce qui relève de toi, de ta personne, et ce qui relève de ta fonction, du côté professionnel. Donc j'ai eu un mois pour y réfléchir. Dernièrement, je me suis trouvée dans une situation où effectivement j'ai pu prendre du recul grâce à ça, et je me suis dit : « Attention, là, tu es qui ? Dans quel rôle tu es ? Et c'est vrai que maintenant je pense très souvent au fait de savoir qui je suis, et en tant que quoi j'interviens, et ça m'aide énormément à prendre du recul. Donc le fait de se dire « attention, qui je suis quand j'interviens, quand j'ai cette fonction là, ça aide énormément à se décentrer, à analyser la situation sous un autre angle, d'un autre point de vue. Rien que la phrase, quand je l'ai entendue : « Qui tu es quand tu fais ça ? », ça m'a éclairée. Et je me le dis souvent. Je me revois me disant : attention, stop ! ». Parce que le fait de prendre conscience d'un certain nombre de fonctionnements, une fois que c'est mis en mots, de fait c'est disponible, c'est-à-dire qu'on va le repérer... ça ne veut pas dire que l'émotion ne va pas commencer à monter, mais je vais me dire : « attention, ça je sais ce que c'est, j'en ai déjà parlé, je sais de quoi il s'agit, donc on se calme ! C'est cet aspect-là de moi-même, mais ce n'est peut-être pas le plus pertinent dans la situation actuelle. »

L'entretien permet une prise de conscience de ce qui a été activé émotionnellement, et qui détermine la réaction dans la situation de référence. Le but en termes d'aide au changement est donc de permettre d'identifier les différentes parties co-présentes, pour pouvoir mettre provisoirement de côté ce qui relève d'une problématique personnelle avec ses fragilités éventuelles, afin d'agir de la manière la plus adéquate au contexte professionnel.

Les trois exemples décrits ci-dessus sont issus d'une recherche menée entre 1998 et 2000. Depuis, j'ai pu retravailler la question des co-identités dans le cadre du groupe de recherche sur l'explicitation (Snoeckx, 2011, Vermersch 2011a, 2011b), et je me suis formée à l'approche IFS (Internal Family System) de Richard C. Schwartz. Ceci m'a permis de concevoir en analyse de pratiques une modalité nouvelle d'entretiens de décryptage du sens, avec la mise au point d'un dispositif d'exploration des parties de soi. Cet accompagnement individuel consiste à proposer à un sujet de composer spatiale-

ment une cartographie émotionnelle à partir de l'écriture des mots-clé d'une situation-problème. Cette « mise à plat », qui est aussi une mise à distance, permet, après de multiples pauses et reprises, de faire émerger des fragilités et des ressources, et de distinguer ce qui relève du personnel et ce qui relève du professionnel. L'accompagnement est absolument non-inductif, consistant à tenir le cadre du dispositif, et à proposer différentes modalités de décentration. L'expérience montre que les différentes étapes entraînent une clarification des co-identités en jeu, avec souvent l'émergence de contenus associatifs fortement marqués émotionnellement (Faingold, 2013). La démarche d'aide au changement consiste ensuite à aider le sujet à accueillir les parties de soi qui étaient co-présentes dans la situation, à identifier celles qui demanderaient un travail d'apaisement, et à accompagner un ancrage des ressources, afin de permettre un recadrage du problème et une ouverture vers des solutions possibles.

En analyse de pratiques professionnelles, l'approche des entretiens de décryptage, par la mise au jour des enjeux identitaires qui sous-tendent les pratiques professionnelles, est donc l'une des voies d'aide à la prise de conscience de la pluralité des manières d'être qui co-existent en nous. Mais si les trois exemples cités décrivent surtout des situations-problème à forte implication émotionnelle, il est important de noter qu'en analyse de pratiques, une voie complémentaire et tout aussi essentielle est celle du décryptage de ces moments lumineux de la pratique du métier où co-identité personnelle et co-identité professionnelle se rejoignent dans la poursuite des mêmes valeurs, symbolisant ce qui fondamentalement fait sens dans l'engagement du sujet. En effet si l'on explore avec un formateur une situation professionnelle vécue positivement, on peut faire suivre un entretien d'explicitation par un entretien de décryptage, avec la question : « Et dans tout ce que tu viens d'explorer, quel est l'instant le plus important ? ». Quand un instant se détache alors sur le fond du vécu comme une graine de sens porteuse de ressources insoupçonnées, on permet souvent par un arrêt sur image et un patient maintien en prise, l'accès à un vécu de cohérence interne profondément émouvant. Par exemple :

- *Dans tout ce que tu viens d'explorer, quel est l'instant le plus important ?*
- Celui où j'écoute et où je suis totalement présent à l'autre
- *Et dans cet instant où es-tu totalement présent à l'autre, qui es-tu ?*
- Je suis un formateur
- *Et là quand tu es un formateur, qu'est-ce qui est essentiel pour toi ?*
- Le respect de l'autre
- *Et quand ce qui est essentiel pour toi c'est le respect de l'autre, qui es-tu ?*
- Je suis moi.

Le sujet découvre que dans ce moment de pratique, il est à la fois un formateur, et lui-même. On retrouve ici le processus d'unification subjective résultant de l'alignement des niveaux logiques formalisés par Robert Dilts (2006), qui, en permettant une prise de conscience des valeurs essentielles qui nous animent, nous remettent en connexion avec une identité profonde.

Identité et co-identités

La question qui nous occupe est celle du vécu expérientiel de l'identité au singulier et des co-identités plurielles, tel qu'il apparaît au sujet et tel qu'il peut être décrit avec un accompagnement adapté. Les différents exemples que nous avons développés montrent la prise de conscience par les sujets de la co-présence en eux de plusieurs instances identitaires : différentes identités professionnelles au moment du passage d'un métier à un autre, mais aussi des parties d'eux-mêmes liées à leur histoire, à leur problématique personnelle. Il semble donc que la conscience première de nous-mêmes soit le plus souvent liée à la certitude d'être à l'origine de notre action, évidence qui occulte la complexité sous-jacente des ressorts de nos prises de décision. L'utilisation uniforme du pronom personnel « je » pour décrire en première personne notre vécu participe de cette illusion d'unité.

Nous proposons donc un changement de paradigme : au lieu de poser l'unité d'un sujet dont l'identité s'exprimerait à travers l'emploi du pronom personnel « je », demandons-nous « Quand je dis « je » qui parle ? Quelle partie de moi-même ? et posons comme point de départ la multiplicité des « moi » comme toujours déjà-là. En effet, il y a en nous plusieurs identités que l'on peut qualifier, et qui sont le plus souvent spécifiques à un rôle social, à un contexte, à une interaction singulière avec autrui : identité de parent, de citoyen, de militant, d'homme ou de femme, etc. Comment rendre compte à la fois de l'unicité de l'identité singulière de chacun, et de la multiplicité des co-identités liées aux différents rôles sociaux que nous sommes amenés à jouer au fil de notre histoire ? La question qui se pose

est celle du rapport entre cette pluralité, et le sentiment d'une identité personnelle qui existerait au-delà des différentes manières d'être et d'agir en fonction de la place occupée. Une première signification de cette identité expérientielle relève « du maintien d'un soi qui trouve son ancrage dans le corps propre » (P. Ricoeur, 1990, p. 370), du « sentiment de continuité du moi qui s'enracine dans la mémoire biographique » (V. De Gaulejac, 2009, p. 60). Au plan subjectif, cette identité au singulier est « un sens vécu de soi-même comme ayant continuité et similarité » (Erikson, cité par Vincent Descombes (2013, p.30)).

Ce sentiment de soi peut aussi être le fait d'une émergence fulgurante. Henning Mankell rend compte dans son livre autobiographique d'une expérience cruciale vécue à l'âge de 9 ans alors qu'il est en train de regarder une affiche de cinéma. Voici comment il décrit cet instant décisif dont il dit qu'il l'a marqué à jamais : « Soudain je suis assailli par une idée totalement neuve. Une idée inouïe. C'est comme une décharge électrique qui me traverse. Les mots se forment tous seuls dans ma tête : « Je suis moi et personne d'autre ». C'est à ce moment précis que j'acquiesce mon identité... L'identité suppose un état de conscience. »²⁵ Je rapproche cette description de ce que j'ai pu personnellement vivre en séminaire intensif²⁶ comme avènement de l'évidence de mon identité propre au terme de trois journées de réponses à la question « Dis-moi qui tu es ? », où après avoir égrainé jusqu'à l'épuisement la liste des co-identités, ma tête a fini par lâcher prise, laissant la place au sentiment bouleversant d'unité. Et, paradoxalement, à la découverte que si je suis moi et aucun autre, je suis aussi moi et tous les autres.

Il y a donc à la fois un sentiment de soi comme unité et une conscience possible du système sous-jacent des co-identités. Mais les exemples que nous avons développés nous montrent que cette conscience possible n'est nullement donnée d'emblée, elle requiert un retour réflexif sur le vécu qui puisse faire apparaître la complexité des interactions entre ces multiples instances en nous. Le flux de la conscience immédiate, l'enchaînement rapide des prises d'information et des prises de décision nous donnent l'illusion d'une source unique de notre action, et l'utilisation indifférenciée du « je » pour décrire ce que nous avons fait parachève cette illusion. Au-delà de l'évidence des différents rôles sociaux que nous sommes amenés à jouer, se pose donc la question de la conscientisation de co-identités qui agissent en nous à notre insu.

La première topique freudienne (inconscient - préconscient - conscient) avait installé la remise en cause de la Raison comme seule détermination de nos actions, la seconde topique (ça - moi - surmoi) a proposé un modèle explicatif de nos modes de fonctionnement fondé sur une pluralité d'instances. Par la suite, un certain nombre d'auteurs ont repris différemment cette approche de la multiplicité du psychisme, et en ont montré l'efficacité dans le champ de la pratique psychothérapeutique. Citons les trois instances (enfant - parent - adulte) de l'analyse transactionnelle (Berne, 2012), les sub-personnalités de la psychosynthèse (Assagioli, 1997), ou encore, dans une perspective jungienne, l'approche du dialogue intérieur (Hal et Sydra Stone, 2010). Mais la théorisation la plus aboutie de cette conception plurielle du psychisme me paraît être celle de Richard C. Schwartz (2009) qui pose à la fois un système intérieur des « parties de soi » et une instance centrale en chacun de nous, le Self, comme espace de conscience, mais aussi d'accueil inconditionnel et de compréhension possible des émotions qui nous traversent, des croyances qui nous habitent, des réactions qui nous agissent, des valeurs qui nous animent.

Conclusion

Dans nos exemples, ce que montrent les prises de conscience des sujets sur la complexité de ce qui se joue dans des moments de transition d'une posture professionnelle à une autre ou dans des situations de déstabilisation émotionnelle, c'est bien qu'il y a en nous une instance JE qui observe, accueille et peut nommer cette multiplicité des « je ». On retrouve ainsi la permanence de la capacité réflexive de la conscience par laquelle le sujet se reconnaît comme existant dans l'évidence du Cogito cartésien, mais aussi, paradoxalement, la dimension inconsciente des déterminants de notre action. C'est notre

²⁵ Henning Mankell. *Sable mouvant. Fragments de ma vie*. Paris : Seuil (2015).

²⁶ Les séminaires intensifs « Qui suis-je ? » ont été conçus par Charles Berner et animés en France notamment par Jacques de Panafieu et Nanna Mickaël.

aptitude au retour sur soi qui rend possible l'accès aux zones pré-réfléchies du vécu, la reconnaissance des émotions et le lâcher-prise des dés-identifications.

Références bibliographiques

- Assagioli R. (1997). *Psychosynthèse. Principes et Techniques*. Desclée de Brouwer
- Berne E. (2012). *Que dites-vous après avoir dit bonjour ?* Editions Tchou
- De Gaulejac V. (2009). *Qui est « je » ?* Paris, Seuil.
- Descombes V. (2013). *Les embarras de l'identité*. Paris : Gallimard
- Dilts R. (2006) *Changer les systèmes de croyances avec la PNL*, Paris, InterEditions.
- Faingold N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle. *Explicititer* n° 26.
- Faingold N. (2001a). Analyse de pratiques : du formateur débutant à l'expert. Première partie. *Explicititer* n° 39.
- Faingold N. (2001b). Identifier les co-identités. *Explicititer* n° 41
- Faingold N. (2001a). Analyse de pratiques : du formateur débutant à l'expert. *Explicititer* n° 40
- Faingold N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Explicititer* n° 58
- Faingold N. (2006). Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire. *Explicititer* n° 63.
- Faingold N. (2011a). Explicitation des pratiques, décryptage du sens, in *Approches pour l'analyse de l'activité*, Hatano & Le Meur coord., Paris : L'Harmattan.
- Faingold N. (2011b) L'entretien de décryptage : le moment et le geste comme voies d'accès au sens. *Explicititer* n° 92.
- Faingold N. (2013). Accompagner l'émotion : explicitation, décryptage du sens et parties de soi, *Explicititer* n° 100, pp.29-38.
- Faingold N. (2014a) Réduction et résonance en recherche et en formation : des compétences en acte à l'identité professionnelle, in Alain Mouchet (dirigé par), *L'entretien d'explicitation, usages diversifiés en recherche et en formation*, Paris : L'Harmattan.
- Faingold N. (2014b). Les ateliers de professionnalisation, *Explicititer* n° 103, pp.23-28.
- Freud S. (1975, 1^{ère} édition 1916). *Introduction à la psychanalyse*. Paris : Payot.
- Lahire B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan
- Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Schwartz R.C. (2009). *Système familial intérieur. Blessures et guérison*. Elsevier Masson.
- Snoeckx M. (2011). Une contribution à la réflexion à propos des co-identités. *Explicititer* n° 90, p.1-12
- Stone H. & S. (2010). *Accueillir tous ses « je »*. Warina Editions
- Vermersch P. (2011a). Note préparatoire sur le thème des co-identités. *Explicititer* n° 90, p. 13-18. n° 92
- Vermersch P. (2011b). Notes sur les propriétés des dissociés dans la pratique de l'entretien d'explicitation. *Explicititer* n° 92, p. 52-58.
- Vermersch P. (2012). Explicitation et phénoménologie. Paris : PUF.

Une mise en abîme des effets perlocutoires ?

Béatrice LORENCE

Introduction

Psychologue et formatrice dans le cadre de l'ESPE de l'Université de Cergy-Pontoise, j'interviens beaucoup auprès de publics différents dans le cadre de l'analyse de pratiques professionnelles, qu'il s'agisse de formation initiale diplômante ou de formation continue.

Au fil des années, le public rencontré dans ce cadre s'est diversifié, tant au sein de l'éducation nationale que dans le secteur médico-social, et les niveaux de compétences rencontrés également.

Formée au G.E.A.S.E. (Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations éducatives)²⁷, j'utilise majoritairement cette entrée, que je déclinerai un peu plus explicitement ensuite, pour permettre aux différents participants un retour réflexif sur leurs pratiques professionnelles, qu'elles soient en cours de construction ou plus abouties.

Conjointement je me suis toujours beaucoup questionnée sur les effets du dispositif utilisé sur les participants, et plus particulièrement sur le vécu réflexif de ceux qui proposent une situation, objet d'un travail d'analyse par le groupe. Quelle posture adopter en tant qu'animateur au sein d'un dispositif pour favoriser ou amplifier la dimension réflexive chez les participants ? A quoi dois-je être plus particulièrement vigilante ? Quels effets un tel dispositif provoque-t-il, et plus particulièrement chez celui qui présente une situation problématique qui l'a engagé professionnellement et souvent personnellement ?

Au fil de cette pratique professionnelle, si je comprenais mieux les enjeux d'une telle approche, mes questions gagnaient également en intensité sans que je sois en mesure d'y apporter des réponses satisfaisantes, alors que faire ?

Parallèlement, dès ma nomination sur ce poste de formatrice, j'avais découvert l'entretien d'explicitation. Proposé dans le cadre de la formation par Agnès Thabuy, il incarnait la construction d'une nouvelle identité professionnelle chez les enseignants spécialisés. J'avais lu antérieurement l'ouvrage de Pierre Vermersch²⁸ mais là, en direct, j'assistais au vécu de l'explicitation par les enseignants en formation et aux effets progressifs sur leurs capacités d'accueil, d'écoute et d'accompagnement des élèves. A partir du vécu en position d'observateur, j'ai voulu vivre l'explicitation à mon tour, mais sans en imaginer toute la puissance de ses effets dans la construction du rapport à soi et à autrui. D'une formation à l'autre, ce parcours s'est jalonné de découvertes sur soi, de jubilations face à ce qui se jouait dans le cadre d'entretiens, et de belles rencontres, tant théoriques avec la psycho-phénoménologie qu'humaines et inscrites dans un autre rapport à autrui.

Progressivement ces deux entrées se sont trouvées mêlées. Tout d'abord j'ai introduit un temps d'entretien d'explicitation, centré sur le procédural, au sein du dispositif G.E.A.S.E. proposé aux Aides-Médico-Psychologiques afin d'améliorer le recueil d'informations sur la situation présentée. Puis j'ai sauté le pas et j'ai profité de l'installation progressive de compétences en entretien d'explicitation pour tenter de comprendre plus finement ce qui se jouait à l'occasion d'un G.E.A.S.E. pour le narrateur et, en retour, quel rôle je pouvais jouer en tant qu'animatrice d'un tel dispositif. L'entretien d'explicitation me paraissait un bon outil pour accéder, de façon conséquente, au vécu subjectif d'une personne car « une bonne partie des réactions subjectives ne se manifestent pas publiquement par des changements d'intonation, des modifications gestuelles, posturales ou des mimiques. Ces réactions restent privées, donc non observables. Des changements émotionnels, des activités cognitives importantes [...] peuvent être ainsi verbalisés lors d'un entretien d'explicitation alors que les observables sont neutres et ne traduisent en rien les modifications importantes de l'activité privée »²⁹.

C'est pourquoi j'ai mené des entretiens d'explicitation auprès d'Auxiliaires de Vie Scolaire (A.V.S.), suite aux séances d'analyse de pratiques que je leur propose dans le cadre de leur formation initiale.

²⁷ Fumat Y., Vincens C. et Richard E., 2003.

²⁸ Vermersch P., 1994.

²⁹ Vermersch P., 2012.

Ces A.V.S. sont des personnels recrutés par l'Education Nationale pour accompagner les élèves en situation de handicap au sein des établissements scolaires. Leur champ d'action est varié mais défini par les besoins des élèves et s'inscrit dans une dimension partenariale. Dans le cadre de leur formation initiale, cinq séances d'analyse de pratiques leur sont proposées et qu'elles vivent comme un temps fort de leur formation.

Dans le cadre de cet article, je m'appuierai sur les propos de Chrystelle, recueillis lors d'un entretien d'explicitation, pour souligner la force et la nature de ce qui se vit pour l'exposant et les effets en retour sur mon rôle d'animatrice au sein du G.E.A.S.E..

Le G.E.A.S.E.

Je commencerai tout d'abord par une brève présentation du G.E.A.S.E., nécessaire pour comprendre le cadre auquel se réfèrent les extraits de l'entretien présenté ensuite.

Le G.E.A.S.E. permet une mise en situation réflexive, à partir d'une situation professionnelle précise, vécue en amont par un participant et choisie par le groupe pour son intérêt collectif et sa résonance avec les problématiques de chacun. Le cadre proposé permet de suspendre l'action en la coupant de ses enjeux premiers et offre un espace pour chercher à comprendre ce qui s'est joué pour celui qui expose et comment il a vécu cette situation au cours de laquelle il peut avoir perdu la maîtrise de ses actes, de son émotion et/ou de sa compréhension.

Le dispositif proposé est présenté d'emblée aux participants avec sa finalité essentielle : la construction d'une posture de praticien réflexif. Le cadre utilisé permet, à chaque fois, à un participant d'exposer une situation, de la problématiser avant de répondre aux questions émanant du groupe afin de compléter l'exposé initial. Ensuite le narrateur quitte le groupe avec lequel il ne pourra plus interagir pendant un temps donné et va s'installer à l'écart en étant encouragé à prendre des notes sur les propos qui s'échangeront (phase 4 dans le protocole). Pendant ce temps, le groupe est invité par l'animateur à formuler tout d'abord des hypothèses de compréhension qui permettent à chacun de dire ce qu'il perçoit ou comprend de la situation présentée. Puis d'autres hypothèses permettent de proposer des pistes possibles pour avancer dans la résolution de la situation exposée. Mises en confrontation ou en synergie, ces différentes hypothèses enrichissent le champ des possibles et des possibilités d'actions et ouvrent des pistes de réflexion qui permettent d'accéder à différentes strates de sens engendrées par l'analyse de la situation. Ensuite le narrateur rejoint le groupe pour s'exprimer librement sur ce qu'il a entendu, sans être interrompu par les autres participants. Il formule son interprétation personnelle de la situation à partir de l'évaluation des hypothèses émises par les autres.

En présentant succinctement le G.E.A.S.E. je me suis étendue plus particulièrement sur la phase d'élaboration d'hypothèses (phase 4), moment retenu par toutes les A.V.S. interviewées, suite à la présentation de leur situation. Cette phase a pour objectif principal de « coopérer pour l'interprétation »³⁰. Ce moment est beaucoup questionné au niveau du G.E.A.S.E. : faut-il faire sortir la personne du groupe ou pas, de plus, faut-il lui faire tourner le dos au groupe ou pas ? Pour ma part, j'ai toujours choisi d'installer le narrateur en retrait, dos au groupe, et c'est ce moment, vécu comme très important, qui est choisi aussi par Chrystelle, l'A.V.S. auprès de qui cet entretien retranscrit a été mené.

Cette A.V.S. était antérieurement directrice d'une crèche pour jeunes enfants et avait accompagné, dans ce cadre, des jeunes qui préparaient le concours d'auxiliaire de puériculture. Elle a ensuite choisi d'être A.V.S. afin d'être plus disponible pour des raisons familiales.

Lors du G.E.A.S.E. Chrystelle a présenté la situation de Marine qu'elle accompagnait pour la deuxième année et qui était scolarisée en terminale ST2S. Elle lui avait été présentée comme une élève qui avait des difficultés dans la prise de notes, dans le repérage sur les schémas ou les tableaux. Elle avait aussi des problèmes auditifs qui auraient été liés à une maladie orpheline dont elle n'avait pas eu connaissance. Ensuite Chrystelle a pu constater que cette élève avait des difficultés dans la prise de notes, plus liées à des difficultés de compréhension qu'à un problème moteur. Elle avait fait le choix d'aborder cette situation car elle s'interrogeait beaucoup sur Marine, qu'elle accompagnait depuis deux ans, et qui était toujours très dépendante d'elle, en fin d'année. Ceci l'avait amenée à s'interroger sur le rôle qu'elle pouvait jouer et sur ce qu'elle pouvait mettre en place pour favoriser l'autonomie de Marine. Elle disait que cette interrogation sur le « comment aider une élève du lycée à aller vers l'autonomie » l'avait préoccupée toute l'année et qu'à l'occasion du tour de table proposé pour présen-

³⁰ Etienne R. et Fumat Y., 2014.

ter les situations et en retenir une, cela lui avait encore plus tenu à cœur parce qu'elle se sentait frustrée de ne pas l'avoir suffisamment accompagnée vers l'autonomie.

L'entretien d'explicitation

Pour aborder l'entretien d'explicitation je me centrerai tout d'abord sur les apports de la psychophénoménologie. Je vais m'appuyer sur les apports de Pierre Vermersch concernant les « intentions perlocutoires »³¹ de l'intervieweur qui utilise l'effet provoqué par les mots pour attirer l'attention de l'interviewé, lui permettre un maintien en prise ou un lâcher-prise, nécessaires pour accéder à sa pensée privée.

Pierre Vermersch souligne toute l'importance des « intentions perlocutoires de l'intervieweur :

- dans le début de l'entretien pour en créer les conditions (consentement, moment passé spécifié, évocation)
- et dans le déroulement de l'entretien (contrat de communication, questions, verbalisation descriptive, fragmentation de l'action) »³².

Il insiste sur la dimension perlocutoire car toutes « les questions et les relances, utilisées dans le cadre de l'entretien, nécessitent la prise en compte des effets sur l'autre »³³.

C'est cette dimension là à savoir qu'est-ce que je fais à l'autre avec mes mots mais aussi à moi-même, qui retient toute mon attention. Je ne m'intéresserai pas aux effets perlocutoires intervieweur/interviewé qui se jouent lors d'un entretien d'explicitation mais à l'acuité des effets perlocutoires ressentis par Chrystelle à l'occasion du retrait du groupe et auquel cet entretien d'explicitation m'a permis d'accéder et dont l'effet en retour s'est fait sentir sur ma propre pratique professionnelle lors des analyses de pratiques.

La situation vécue par Chrystelle au sein du G.E.A.S.E. présente des caractéristiques particulières, il s'agit ici essentiellement d'effets perlocutoires directs (le verbatim, ce qui est dit) et peu indirects (seulement l'intonation) puisqu'elle tourne le dos à ceux qui prennent la parole. De plus, Chrystelle ne peut répondre directement aux effets perlocutoires vécus et ressentis par elle, mais seulement en différé, à l'occasion de la phase suivante (phase 5), et sans avoir d'indices sur le locuteur concerné et sur différents aspects de la dimension non-verbale de la communication. S'« il est inhérent à l'échange de paroles, que l'on puisse en être influencé »³⁴, qu'est-ce qui peut se jouer dans ce cadre spécifique où la communication est contrainte de façon singulière ?

Par ailleurs, les prises de parole effectuées par les autres membres du groupe ont des effets perlocutoires « à double détente », dans un premier temps au sein du groupe avec un processus d'influence mutuelle entre les participants et dans un temps différé, auprès du narrateur, dont les participants mesurent l'impact, parfois à minima, mais surtout dans l'après coup alors, qu'à leur tour, qu'ils n'ont plus accès à la parole.

Présentation de l'entretien

Cet entretien m'a aussi permis de prendre conscience de la richesse du G.E.A.S.E. et de l'intensité du vécu du narrateur grâce à l'accès à la pensée privée de Chrystelle. Des exemples vont être maintenant fournis, soulignant les activités cognitives menées et le vécu émotionnel éprouvé, tant sur la dimension positive que négative. Différents moments sont repérables concernant son vécu lors du G.E.A.S.E. et soulignent la richesse et l'amplitude des effets perlocutoires auxquels elle nous donne accès. Le premier effet perlocutoire évoqué est très positif.

Chrystelle « *entend une voix apaisante* », « *rassurante* », « *stable* » « *linéaire* » qui dit : « *Peut-être que si Marine est tant attachée à l'A.V.S. et pas indépendante c'est parce que, justement, l'A.V.S. c'est son point d'ancrage* ». Puis elle se voit écrire « *point d'ancrage* » et dit que « *c'est une nécessité de l'écrire que ça fixe* » ce qu'elle entend et que « *ça remet les choses en place dans la tête* ». Elle éprouve alors « *une sensation de légèreté* » qui est « *agréable* ». Elle « *part de la main et remonte dans le haut du corps* ». « *Je ressens un soulagement... comme quand je fais une grande inspiration... je ressens aussi de la reconnaissance* ». Elle dit de cette parole entendue que « *c'est quelque chose d'important... du fait de la réaction physique que ça entraîne* ». Elle dit ensuite « *Je pense au bienfait*

³¹ Vermersch P., 2012.

³² Ibid.

³³ Ibid.

³⁴ Vermersch P., 2012

du groupe, au sentiment de se sentir moins seule ». « La parole (entendue) et le fait de se sentir moins seule, ça contribue au soulagement...c'est moins lourd ». Puis Chrystelle éprouve « une décontraction... dans tout le corps ». « C'est léger, plutôt comme une brise » ressentie « au niveau des épaules ». « La sensation de se laisser aller » qui lui procure « un apaisement... agréable ».

D'autres propos tenus par les participants sont en résonnance avec sa problématique personnelle, et les effets perlocutoires y sont vécus comme douloureux, jusque dans leur traduction corporelle :

« Quand je suis dos au groupe et que j'entends la phrase, le concours d'auxiliaire de puériculture c'est pas si dur que cela, ça me fait comme une flèche ». « J'entends une voix un peu ironique mais que je ne peux pas l'identifier ». « Je ressens que je l'encaisse parce que c'est violent pour moi ». « Je le ressens au niveau du plexus. C'est comme un coup pas sympa, pas agréable... et l'envie de dire quelque chose que je ne peux pas dire parce que je suis dos au groupe ». « Tout le haut de mon corps et ma tête ont bougé mais ils sont contenus par le contexte ». « Et dedans un bouillonnement aurait besoin de sortir d'être extériorisé mais je le contiens et je n'interviens pas ». « Je sais que je vais en parler après... c'est un point sur lequel je peux revenir et que j'ai marqué sur ma feuille pour ne pas l'oublier ». « Mais il n'empêche que j'extériorisais physiquement même si je ne pouvais pas le faire verbalement ». « Mais le fait de savoir que je pouvais en parler après ça me soulage ». « C'est un peu comme un uppercut. Ça écrase et après hop tu sens ton corps qui se redresse pour passer à autre chose ». « Je me dis que je vais pouvoir revenir dessus, je le note et je me reconcentre sur ce qui va venir après parce que je sais que je vais pouvoir en reparler ».

« Il y a aussi un moment difficile par rapport aux parents. Il y a quelqu'un qui a dit : les parents ils sont pas assez investis ». « J'entends une voix assez directe ». « Je la sens comme agressive par l'effet que ça me procure ». « C'est comme un pic, dans le haut de l'épaule gauche ». « Ce pic, il est pas agréable, il pénètre mais pas profondément, comme une petite aiguille... comme une décharge électrique ». « Ça dure pas longtemps mais ça m'agace, ça m'irrite et ça me redresse les poils ». « J'ai envie d'intervenir et je bouge avec un mouvement de tête mais pas très amplifié ». « J'entends ma voix énervée dans ma tête et là, je me dis que je dois mémoriser pour pouvoir en reparler après ». « Je mets un alinéa et j'écris jugement des parents ». « Le fait d'écrire interrompt ma voix intérieure et ça me soulage ». « J'éprouve une sensation de détente comme un relâchement musculaire dans le haut du corps ». « Et après je peux passer à autre chose, je me reconcentre et je peux réécouter ce qui se dit derrière ».

Le dernier moment important pour elle concerne le retour au groupe. Nous pouvons observer les effets perlocutoires de son langage intérieur puis du langage adressé aux autres, une fois qu'elle reprend la main sur la situation et qu'elle retrouve ses pairs au sein du groupe. Nous pouvons alors mesurer l'importance des « effets perlocutoires » de la communication non-verbale, avec le groupe lors de sa réintégration parmi ses pairs :

« En me retrouvant face au groupe je vois que c'est très décontracté ». Elle ressent « une sensation de chaleur, quelque chose qui se dégage de bienveillant ». « Je le ressens, partout, comme un enveloppement ». « Je souris... et je cherche ce que je vais dire ». « Je cherche dans ma tête... je prépare mes phrases... je les visualise dans ma tête ». « Je vois des phrases écrites à la main, en écriture noire, les unes après les autres ». « Je me parle en même temps et je me sens pas forcément très à l'aise ». « Je fais le point sur ce qui a été dit avant, sur ce que j'en ai retenu ». Puis elle dit : « Je m'entends parler, d'une voix un peu saccadée, prise par l'émotion ». Puis « cette sensation là disparaît après les 3 – 4 premières phrases ».

Ensuite, elle voit le groupe, plus particulièrement « deux visages ». « Ces deux personnes ne sont pas l'une à côté de l'autre, il y en a une à droite et l'autre plus au fond ». « Celle de droite a la peau claire avec les cheveux longs et blonds ». « Elle me regarde avec attention et elle sourit... avec un sourire bienveillant ». « Je ressens une lumière qui vient sur elle, à droite, d'un jaune intense, très lumineux... comme un rayon qui vient sur elle et qui traverse dans ce sens là ». Pour « l'autre personne, c'est plus froid, elle est moins dans la lumière ». Puis elle dit : « Je suis dans un échange visuel avec elles, je les sens proches... c'est bienveillant ».

Puis Chrystelle parle ensuite « d'un échange plus décontracté de sa part ». « Je me sens plus posée dans ma chaise. Mon dos touche la chaise, je suis bien assise, bien ancrée ». « Je ressens de l'apaisement et un relâchement dans tout le haut du corps et surtout au niveau de la mâchoire ». « Là, c'est agréable de pouvoir intervenir et de pouvoir recalculer certaines choses que j'avais entendues et qui étaient fausses ou mal interprétées ». « Quand j'étais dos aux autres, il y avait des informations

fausses qui sortaient sur les problèmes d'orientation et des choses que j'avais entendues par rapport au désinvestissement des parents de Marine et que je prenais comme un jugement de valeur par rapport à eux. Pour moi, c'était important d'en reparler à ce moment là ».

Analyse et conclusion

Ces quelques exemples soulignent les effets perlocutoires que les énoncés émis par les différents membres du groupe provoquent chez le narrateur. En position d'évocation, qui lui permet d'accéder au pré-réfléchi, Chrystelle nous amène à prendre conscience, avec force, du rôle joué par les paroles des autres, non seulement sur le plan cognitif et émotionnel mais aussi comment les paroles d'autrui trouvent en elle une inscription corporelle. Les paroles entendues, auxquelles Chrystelle ne peut répondre immédiatement, de par son statut particulier, ont un impact sur ces différentes dimensions, ce qui me permet de prendre plus précisément conscience, en position d'intervieweur, de la force de l'entretien d'explicitation pour accéder à toute la singularité authentique du sujet dans ses différentes dimensions. Je mesure tout le sens que peut prendre le terme « effet perlocutoire » dans le cadre du G.E.A .S.E. où la communication est contrainte et où le processus d'influence mutuelle entre locuteur et interlocuteur peut se jouer de façon directe (entre les participants) ou différée (entre participants et narrateur). Et ne pas pouvoir agir sur l'autre en direct, de façon verbale ou non verbale, pour l'amener à réguler son discours s'il est difficilement recevable, cela n'amplifie-t-il pas les effets perlocutoires qui peuvent être perçus avec une plus grande violence ? Je prends la mesure de ce que peut vivre celui qui expose une situation et qui s'expose à l'impact des effets perlocutoires. Ai-je été une animatrice suffisamment vigilante au cours de toutes ces années pour que chaque groupe soit suffisamment bienveillant pour permettre au narrateur d'être sur un registre réflexif et non pas défensif ? Pour lui permettre aussi de se sentir respecté et écouté mais aussi accompagné sereinement dans son cheminement ? Si cet entretien d'explicitation m'a alors permis d'accéder aux effets perlocutoires vécus par Chrystelle, les propos de l'interviewée ont eu parallèlement des effets perlocutoires sur l'intervieweur. J'ai ainsi eu, à l'occasion de cet entretien, une compréhension expérientielle³⁵ des effets perlocutoires qui m'a alors profondément marquée. Ces effets perlocutoires en cascades, obtenus grâce à l'accès à la mémoire passive de Chrystelle ont été pour moi une réelle source de surprises, découvertes et sur le plus long terme d'émerveillement³⁶. J'ai alors saisi progressivement toute la puissance de la dimension perlocutoire qui devient, pour moi, la clé de voute de toute formation, que ce soit pour la faire vivre à de futurs formés et leur permettre d'être des accompagnants à leur tour (les A.V.S. qui deviennent des Accompagnants d'Elèves en Situation de Handicap) ou pour moi-même, formatrice et psychologue, quand je suis sur le registre de l'accompagnement de professionnels ou plus particulièrement d'enseignants spécialisés en formation.

Bibliographie :

Entretien d'explicitation enregistré et retranscrit de Chrystelle (voir page suivante).

Etienne, R. et Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?* 1^{ère} édition. Guides pratiques. Paris, France : De Boeck.

Fumat, Y., Vincens, C. et Richard E. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Paris : ESF.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.

Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation et la mémoire passive, surprises, découvertes, émerveillement*. Expliciter, n°102.

Vermersch, P. (2016). *Apprendre les consignes dans l'entretien d'explicitation. Les comprendre, les dépasser, s'en libérer. La cohérence des effets perlocutoires*. Expliciter, n° 109.

³⁵ Vermersch P., Expliciter, n°109, Janvier 2016

³⁶ Vermersch P, n°102, Mars 2014

Entretien avec **Chrystelle** mené en juin 2014, après utilisation du protocole GEASE avec un groupe d'AVS, sur cinq séances.

1. Je voudrais, si tu en es d'accord, qu'on revienne sur la séance d'analyse de pratiques professionnelles le jour où tu as présenté ta situation.
2. Hum
3. Tu dresses assez rapidement le tableau et après on s'arrête sur le moment qui est le plus important pour toi.
4. D'accord. Donc, le jour où j'ai présenté l'étude de cas j'étais encore en interrogation et je l'ai été toute l'année sur « comment aider une élève du lycée à aller vers l'autonomie ».
5. D'accord.
6. Parce que j'avais une impression de frustration de ne pas l'avoir accompagnée suffisamment vers l'autonomie.
7. D'accord.
8. Donc, j'avais besoin d'en parler au groupe pour me donner des pistes en sachant que ce ne serait pas pour l'élève que j'avais actuellement parce qu'on était en fin d'année mais que ça pouvait être aussi pour plus tard, pour un autre élève que je rencontrerai dans ma carrière future.
9. D'accord.
10. Au niveau de la situation c'était une élève que j'avais pour la deuxième année.
11. Hum-hum.
12. Elle était en terminale ST2S et elle m'avait été présentée comme une élève qui avait des difficultés dans la prise de notes, dans le repérage dans les schémas, les tableaux. Elle avait des problèmes auditifs aussi...
13. D'accord.
14. Qui aurait été liés à une maladie orpheline mais je n'en ai pas su plus. Je n'ai pas cherché à en savoir plus... en me basant que sur les informations qu'on m'avait données pour l'aider.
15. Au démarrage ?
16. Oui, au démarrage. Ensuite dans la pratique j'ai pu constater effectivement qu'elle avait des difficultés dans la prise de notes mais qui me semblaient plus liées à un problème de compréhension puisqu'elle prend le cours en notes, elle bute sur un mot, elle s'arrête. Du coup elle perd le fil du cours ou alors elle l'orthographe... elle ne sait pas l'orthographier donc elle le rature et elle perd le fil du cours aussi. J'avais plus l'impression que c'était lié à un problème de compréhension plus qu'à un problème moteur.
17. D'accord. Et par rapport à ce que tu dis d'elle, qu'est-ce qui t'a amenée à choisir d'aborder sa situation ?
18. Ça partait de moi, du fait que je m'interrogeais sur Marine. Ça partait du fait que j'éprouvais, moi, un sentiment de frustration parce qu'elle était toujours très dépendante de moi, en fin d'année, alors que cela faisait deux ans que j'étais auprès d'elle.
19. D'accord.
20. Je pense que ce qui a déclenché aussi vraiment l'envie d'en parler c'est lors de la formation quand est intervenue la personne qui est responsable de l'ULIS des malvoyants, dans le même lycée où je suis.
21. D'accord.
22. Elle parlait de tout ce qui avait été mis en place pour favoriser l'autonomie des élèves.
23. D'accord.
24. Et là je me suis dit que peut-être pour Marine des choses n'ont pas été mises en place qui aurait pu être mises en place. Et là, moi du coup, je me suis interrogée sur mon rôle à moi par rapport à son autonomie à elle.
25. D'accord... d'accord.
26. Et déjà c'était ce dont j'avais parlé quand on avait fait le tour de table pour présenter les situations mais ça m'a tenu encore plus à cœur finalement à ce moment là.
27. D'accord.
28. Donc là, voilà !
29. Donc là tu as un peu parlé du contexte général.
30. Oui.
31. Et donc le jour où tu as présenté ta situation est-ce que tu peux laisser revenir le moment qui a été le plus important pour toi.
32. Le plus important... c'est le moment où il y avait la recherche..., l'avance d'hypothèses
33. Sur la phase d'élaboration d'hypothèses ?
34. Oui, à ce moment là il a été dit que finalement Marine se sentait sûrement seule dans ce grand établissement avec les profs qui ne faisaient pas particulièrement attention à elle... et que finalement l'A.V.S. c'était son point de repère.
35. D'accord. Si tu laisses revenir ce moment important pour toi, tu étais où ?
36. Je tournais le dos aux autres.
37. Tu tournais le dos aux autres. Et qu'est-ce que tu avais ?
38. J'avais un papier et un crayon.
39. Tu le vois ce papier ?
40. Oui je vois le papier, j'ai noté dessus en fait.
41. Tu as noté...
42. J'ai noté mais je ne l'ai pas gardé (rires).
43. Tu as noté mais tu ne l'as pas gardé.
44. Oui j'ai noté, en prise de notes.
45. Qu'est-ce qui s'est passé pour toi au moment où tu as noté ?
46. Un soulagement.
47. Un soulagement et qu'est-ce que tu fais à ce moment là ?
48. J'écris et je me dis...
49. Tu écris ?
50. J'écris... dans ma tête.
51. Et c'est comment quand tu écris ?
52. C'est fluide (geste associé).
53. Quand tu fais ce geste là (reprise du geste) c'est comment ?
54. C'est fluide.

55. Cette fluidité, c'est quelque chose que tu sens ?
56. Ouais. C'est vraiment une sensation de légèreté.
57. Une sensation de légèreté. Tu la sens où cette sensation de légèreté ?
58. Dans le haut du corps.
59. Dans le haut du corps.
60. Ça part de la main mais ça remonte dans le haut du corps (geste associé).
61. D'accord. Tu as une sensation de légèreté qui part de la main.
62. Hum.
63. Ça part de la main et ça remonte dans le haut du corps (reprise du geste).
64. Hum.
65. Tu peux la qualifier ? Elle est comment ?
66. Agréable.
67. Il se passe autre chose en même temps que cette sensation de légèreté ?
68. Peut-être du soulagement mais ce n'est pas dans la même tonalité.
69. Une sensation de légèreté.
70. Ouais.
71. Et un soulagement...
72. Oui, oui...
73. Tu le ressens comment ce soulagement ?
74. Comme quand on fait une grande inspiration.
75. Comme quand tu fais une grande inspiration...
76. Ouais, à distance, la manière dont je revis les choses, c'est cela. Je pense que c'est la manière dont je l'ai vécu, oui... voilà.
77. Et quand tu ressens cela, tu dis que tu as les autres derrière toi, qu'est-ce tu as pris comme autre information par rapport au contexte ?
78. Là, je ne vois pas.
79. Tu es assise sur ta chaise...
80. Oui.
81. Tu la sens ta chaise ?
82. Non... je suis attachée à ce qui est dit... à la sensation physique de légèreté mais je ne suis pas attachée à d'autres sensations en fait.
83. D'accord. Donc en parallèle, tu es attachée à ce qui est dit.
84. Oui.
85. Donc, qu'est-ce qui se passe pour toi quand tu es attachée à ce qui est dit ?
86. Silence.
87. Tu es attachée à ce qui est dit...
88. En même temps j'entends ça...
89. Qu'est-ce que tu entends ?
90. J'entends le fait qu'il y a des personnes qui cherchent des pistes et qui trouvent un peu la solution en disant ... peut-être que si Marine est tant attachée à l'A.V.S. et pas indépendante c'est peut-être parce que justement l'A.V.S. c'est son point d'ancrage.
91. C'est une voix, plusieurs voix ?
92. Non, il n'y a qu'une voix.
93. C'est une voix qui dit ça ?
94. Oui.
95. Tu l'entends cette voix ?
96. Oui, c'est la tienne en fait.
97. Tu entends cette voix, elle est comment, pour toi, à ce moment là ?
98. Elle est apaisante.
99. Elle est apaisante
100. Oui, rassurante.
101. Elle est comment ? Forte ? Basse ?
102. Elle est... elle est linéaire.
103. C'est comment quand c'est linéaire ?
104. C'est ni fort, ni bas en fait. Ça reste (geste associé)
105. (Reprise du geste) Tu fais ça...
106. Oui, c'est... quelque chose de stable.
107. D'accord. Donc tu entends cette voix.
108. Oui.
109. Et en même que tu entends cette voix, est-ce que peut-être tu te voyais écrire ?
110. Oui, je j'écrivais, je prenais des notes.
111. Il se passe quelque chose au moment où tu écris ? Qu'est-ce que tu fais précisément quand tu écris ?
112. J'inscris... j'inscris ce qui est dit (lent) parce que j'ai toujours peur d'oublier des choses.
113. Tu inscris ce qui est dit ?
114. Oui.
115. Et qu'est-ce que tu inscris précisément ?
116. Là, comme ça je ne sais plus.
117. On va revenir pour essayer de recontacter ce moment là.
118. Hum.
119. Tu as les autres derrière toi.
120. Hum.
121. Tu entends cette voix.
122. Hum.
123. Tu as une sensation de légèreté...
124. Hum.
125. Comme une grande inspiration...
126. Hum.
127. Tu parles d'un mouvement fluide... au niveau de ta main.
128. Hum.
129. D'accord. Et donc quand tu entends ce que tu entends et que tu ressens ce que tu ressens, qu'est-ce qui se passe là pour toi ?
130. Ça fixe les choses.
131. Ça fixe les choses, c'est ce que tu te dis ?
132. Oui, c'est une nécessité en fait.
133. C'est une nécessité ?
134. C'est une nécessité de l'écrire, ça fixe ce que j'entends... et pour autant après je n'ai pas gardé la feuille.
135. C'est une nécessité de l'écrire, tu te vois écrire ?
136. Oui.
137. C'est quelque chose que tu vois ?
138. Oui.
139. Tu vois là ce que tu écris ?
140. Je ne me vois pas ce que j'écris mais je me vois écrire.
141. Tu te vois écrire ?
142. Hum.
143. Qu'est-ce que tu vois quand tu te vois écrire ?
144. Je vois ma feuille.

145. Elle est comment ta feuille ?
 146. C'est une feuille... c'est le dos d'une feuille.
 147. C'est le dos d'une feuille ?
 148. Oui.
 149. Il est comment ce dos de feuille ?
 150. Ben blanc avec des notations de différentes choses.
 151. Tu vois des choses ?
 152. Oui, des choses de notées.
 153. Tu vois quelque chose de particulier de noté ?
 154. C'est pas... c'est pas ordonné.
 155. C'est pas ordonné, alors c'est comment ce qui est noté ?
 156. C'est des idées... enfin des tirets mis les uns sous les autres, pas très ordonné.
 157. D'accord, tu vois les tirets ?
 158. Heu... oui.
 159. Ils sont comment ces tirets ?
 160. Assez espacés.
 161. D'accord.
 162. Et sur la feuille... je vois comme un griffonnage.
 163. D'accord. Tu vois comme un griffonnage ?
 164. Oui.
 165. Il est comment ce griffonnage ?
 166. Rond, style escargot.
 167. Style escargot, d'accord. Il a une couleur ce griffonnage ?
 168. Bleu, mon encre bleue.
 169. Ton encre bleue d'accord. Donc tu vois les tirets...
 170. Oui.
 171. Tu vois cet escargot est-ce que tu vois autre chose ?
 172. Non... enfin si, des phrases écrites.
 173. Tu vois des phrases écrites.
 174. Des notes, parce que c'est pas des phrases complètes.
 175. Tu les vois ces notes ?
 176. Silence... je ne sais pas dire particulièrement ce qui est écrit à part cette phrase...
 177. Donc tu vois la feuille et tu vois la phrase ?
 178. Oui.
 179. Et qu'est-ce que tu vois de cette phrase ?
 180. Le contenu...
 181. Qu'est-ce qui te revient de cette phrase ?
 182. Silence.
 183. Ne cherche pas, laisse revenir ce qui te revient...
 184. Je vois point d'ancrage.
 185. Tu vois point d'ancrage ?
 186. Oui.
 187. D'accord.
 188. Et point d'ancrage, tu te vois écrire ces mots point d'ancrage ?
 189. J'ai l'impression que c'est écrit mais je ne sais pas dire si... je pense que c'est que j'ai écrit mais je ne pourrais pas vérifier.
 190. Tu vois ta feuille ?
 191. Oui.
 192. Et tu te vois en train d'écrire ?
 193. Hum.
 194. Et qu'est-ce que tu fais quand tu te vois en train d'écrire ?
 195. Pas de geste particulier à ce moment précis là.
 196. Donc, pas de geste particulier, tu es juste en train d'écrire ?
 197. Ouais.
 198. Tu vois ce geste qui est en train d'écrire ?
 199. Oui, je le vois.
 200. Et qu'est-ce qui se passe là au moment où tu te vois en train d'écrire ?
 201. Silence.
 202. Il y a autre chose à ce moment là ?
 203. A ce moment précis, non.
 204. Tu entendais la voix ?
 205. Oui, j'entendais la voix, il y a le soulagement...
 206. Et c'est comment pour toi quand tu te sens soulagée ?
 207. Ça fait du bien (rire).
 208. Ça fait te fait du bien. Et qu'est-ce qui se passe pour toi précisément quand tu dis que ça te fait du bien ?
 209. Ça remet des choses en place dans la tête.
 210. Ça remet des choses en place dans la tête. Alors c'est comment ?
 211. Dans des cases.
 212. Dans des cases, c'est comment ?
 213. C'est comme s'il y avait des cases avec des points d'interrogation, ça remplit un des points d'interrogation.
 214. Donc ça remplit un des points d'interrogation ?
 215. Hum
 216. Qu'est-ce qui se passe là quand tu dis ça remplit un des points d'interrogation ?
 217. Justement ça remplit un des points d'interrogation et il y a une réponse et ça implique un soulagement, et une sensation de bien-être.
 218. Et cette réponse tu la vois ?
 219. Oui, c'est la réponse que j'ai entendue... et que j'ai écrite.
 220. Et qu'est-ce que tu as écrit précisément ?
 221. Précisément je ne sais pas me rappeler mais l'idée était que l'A.V.S. était un point d'ancrage, un point sur lequel l'élève pouvait... c'est l'idée que j'ai. Mais, par contre, j'ai point d'ancrage qui reste.
 222. Tu vois écrit point d'ancrage ?
 223. Oui.
 224. C'est écrit de quelle couleur ?
 225. Bleu toujours...
 226. Il est écrit bleu, d'accord. Et tu te vois écrire ces deux mots ?
 227. Je ne sais pas mais c'est quelque chose d'important.
 228. C'est quelque chose d'important pour toi ?
 229. Oui.
 230. Comment tu sais que c'est important pour toi ?
 231. Du fait de la réaction physique que ça entraîne physiquement.
 232. D'accord. On va revenir sur l'effet que ça fait sur toi, sur la réaction physique.
 233. Hum.
 234. Tu parlais tout à l'heure de ce sentiment de légèreté
 235. Hum.
 236. Il y a autre chose ?
 237. Grand silence...
 238. Juste à ce moment là ?

239. Silence... Il y a plein d'interrogations... en fait en même temps que j'écoute, j'ai d'autres questions qui me viennent en tête.
240. Tu as d'autres questions ?
241. Oui.
242. Laisse revenir ce moment, juste là.
243. Silence.
244. Tu te vois en train d'écouter ?
245. Hum.
246. Tu entends ma voix ?
247. Hum.
248. Et à ce moment là, quelles sont les questions qui te viennent ?
249. Silence.
250. Laisse revenir ce moment... Juste là.
251. (Silence) Je me revois me questionner sans cesse pendant ce temps là.
252. D'accord. C'est comment quand tu te questionnes ?
253. Il y a une question, je cherche un exemple dans ma pratique qui me renvoie à une autre question.
254. Il y a une question qui te vient ?
255. Silence.
256. Si tu laisses revenir, il y a une question qui te revient ?
257. Ben après je me suis questionnée sur le rôle des professeurs.
258. C'est cette question là qui te vient en premier à ce moment là ?
259. Oui.
260. Sur le rôle des professeurs ?
261. Oui.
262. Si on revient juste au moment où il y a cette question qui te vient...
263. Ben l'impression que je n'étais pas seule du coup à porter... à avoir un rôle dans l'autonomie de Marine.
264. A ce moment là, tu prends conscience qu'il y a les professeurs, c'est cela ?
265. C'est cela. Que oui, il y a une équipe tout autour et après je me suis questionnée sur effectivement ce qu'ils avaient pu faire, ce qu'on aurait pu faire.
266. Qu'est-ce qui se passe à ce moment là quand tu penses aux professeurs ?
267. Ben, je pense qu'ils ne sont pas très présents en fait.
268. C'est ce que tu te dis ?
269. Oui, c'est ce que je me dis, j'ai l'impression effectivement d'avoir fait ce cheminement là.
270. On va peut-être reposer tout le contexte.
271. Oui.
272. Pour ne pas être sur des impressions.
273. Oui, c'est ça.
274. On va essayer de revenir sur le contexte.
275. Oui.
276. Tu es dans la salle ?
277. Oui.
278. Il y a quelque chose qui te reviens quand tu es assise... le dos au groupe.
279. Oui, hormis ce passage là ?
280. On va revenir à ce moment là, sur ce passage là.
281. Oui.
282. Laisse revenir ce moment là...
283. Silence...
284. Laisse revenir...
285. Hum.
286. Juste ce moment là où tu es en train d'écrire.
287. Silence... C'est difficile Il y a un autre moment qui vient se superposer.
288. Donc il y a un autre moment qui vient se superposer.
289. Oui.
290. Quel est cet autre moment qui vient se superposer ?
291. C'est un moment où j'aurais voulu me retourner pour intervenir.
292. Tu te dis ça à ce moment là ?
293. Pas au moment précis dont on parle juste avant.
294. Tu y es dans ce moment précis dont on parle juste avant ?
295. Oui.
296. On va essayer d'avancer ?
297. Hum.
298. On va essayer d'aller juste après.
299. Hum.
300. Tu voyais les mots écrits ?
301. Hum.
302. Juste après ?
303. Juste après, s'est arrêtée la partie dos tourné.
304. S'est arrêtée la partie dos tourné ?
305. Oui.
306. Et qu'est-ce qui s'est passé là ?
307. En fait c'était la fin de... c'était le moment où je devais revenir dans le groupe.
308. D'accord. Ce moment là dont tu parles c'est la fin ?
309. Oui.
310. Donc juste avant, tu l'as cette sensation de légèreté ?
311. Oui.
312. Et qu'est-ce qui se passe à ce moment là ?
313. Je pense au bienfait du groupe, de se sentir moins seule, voilà, c'est ça.
314. C'est quelque chose que tu te dis ?
315. Oui.
316. Ça se passe comment pour toi ?
317. Ça contribue au soulagement, que ce soit moins lourd.
318. Tu te sens moins seule ?
319. Oui.
320. Et ça se passe comment ?
321. Ça entraîne le soulagement dont je parlais tout à l'heure aussi.
322. D'accord.
323. Il y a la parole et le fait de se sentir moins seul.
324. Et tu l'éprouves comment le fait de te sentir moins seule ?
325. Une décontraction.
326. Elle se situe où cette décontraction ?
327. Dans tout le corps.
328. Dans tout le corps, est-ce que peut-être ça t'as fait un effet particulier ?
329. Ça soulage.
330. Et comment tu sais que ça te soulage ?

331. Parce que c'est moins lourd, c'est ce qui me revient avec cette impression de légèreté, ouais.
332. Tu sens cette légèreté ?
333. Oui.
334. Elle a une chaleur ?
335. Non... non, non... plutôt comme une brise.
336. Tu la sens quelque part cette brise ?
337. Dans le haut du corps.
338. Dans le haut du corps. A un endroit particulier ?
339. Les épaules.
340. Les épaules. Et qu'est-ce qui se passe pour toi quand tu sens cette brise au niveau des épaules ?
341. Un apaisement.
342. Un apaisement. Il est comment cet apaisement ?
343. Agréable.
344. Il se passe autre chose au moment où tu ressens ce que tu ressens... et que tu te dis ce que tu te dis ?
345. Là, je ne sais pas. Je ne vois pas.
346. On va aller juste après, tu ressens cette brise et qu'est-ce qui se passe là, juste après ?
347. Après ça s'arrête.
348. Elle s'arrête comment cette brise ?
349. Ça s'arrête un peu net.
350. Ça s'arrête un peu net, tu peux en parler de cet arrêt un peu net ?
351. En fait il y a une rupture dans le sens où physiquement je change de position et donc physiquement il y a un arrêt en fait.
352. Physiquement tu changes de position ?
353. Oui, parce que je reviens dans le groupe... face au groupe.
354. D'accord, donc là tu es assise ?
355. Hum.
356. Et juste après ? Quand tu reviens dans le groupe, qu'est-ce qui se passe ?
357. Rien de particulier.
358. Et au niveau de la voix, tu entends des choses ?
359. Non.
360. Tu n'entends rien ?
361. Non.
362. Juste la voix apaisante avant et là, il n'y a plus rien ?
363. Hum.
364. Tu parlais de cette sensation de brise ?
365. Oui.
366. Et ça s'arrête net.
367. Ouais. La sensation de se laisser aller et après on se retrouve face au groupe.
368. Et qu'est-ce qui se passe pour toi quand tu es face au groupe ?
369. Silence
370. Juste au moment où tu te retournes ?
371. C'est forcément plus difficile, pour moi ce n'est pas facile d'être face au groupe.
372. D'accord. Qu'est-ce qui se passe là ?
373. Je ne sais pas.
374. Tu le vois le groupe ?
375. Oui, je le vois, c'est très décontracté, c'est bienveillant.
376. Qu'est-ce que tu vois de ce groupe ? Quelles sont les informations que tu prends ?
377. Le sourire et une chaleur, quelque chose qui se dégage de bienveillant.
378. Tu sens quelque chose de bienveillant ?
379. Oui.
380. Et comment tu sais que c'est bienveillant ?
381. Je le ressens.
382. Tu la ressens où cette bienveillance ?
383. Ben... partout.
384. Partout ?
385. Comme un enveloppement.
386. Comme un enveloppement ?
387. Oui... Comme un enveloppement du groupe en fait (geste associé)
388. Et cet enveloppement (reprise du geste), quel effet ça fait sur toi quand tu ressens cet enveloppement ?
389. (Long silence)... Au début c'est... pesant.
390. Tu sens quelque chose de pesant ?
391. Oui, mais après la discussion s'engage... et du coup cette pesanteur elle s'en va.
392. On peut peut-être s'arrêter au moment où tu ressens cette pesanteur ?
393. Oui.
394. C'est quand que tu ressens cette pesanteur ? A quel moment ?
395. C'est quand je reviens et que tout le monde me regarde.
396. D'accord. Et qu'est-ce que tu fais quand tu reviens ?
397. Je souris
398. Tu souris...
399. Oui
400. D'accord. Tu fais autre chose ?
401. Je cherche ce que je vais dire.
402. D'accord. Comment tu fais quand tu cherches ce que tu vas dire ?
403. Je cherche dans ma tête.
404. D'accord.
405. Je prépare des phrases.
406. C'est comment quand tu prépares des phrases ?
407. Je les... je les visualise dans ma tête.
408. D'accord.
409. Je les vois.
410. Et qu'est-ce que tu vois ?
411. Je vois des phrases écrites
412. Elles sont comment ces phrases ?
413. Noire, en écriture noire.
414. En écriture noire. Tu peux dire quelque chose par rapport à cette écriture ? Elle est comment ?
415. Elle est fluide.
416. Elle est fluide. C'est écrit à la main ? à la machine ?
417. Non, à la main.
418. C'est gros ? c'est petit ?
419. Une... écriture normale, mon écriture habituelle.
420. C'est ton écriture habituelle ?
421. Oui, c'est mon écriture à moi.
422. C'est ton écriture à toi ?
423. Oui.
424. Tu vois plusieurs phrases ?

425. Oui, les unes après les autres.
426. Ouais. Les unes après les autres ou les unes en dessous des autres ?
427. Non, les unes après les autres.
428. Tu vois une première phrase et ensuite une autre ?
429. Oui.
430. Elles viennent les unes très vite derrière les autres ?
431. Oui.
432. D'accord. Et quand tu vois ce que tu vois, tu fais autre chose ?
433. Je parle en même temps.
434. Tu parles en même temps.
435. Hum. Et je me sens pas forcément très à l'aise.
436. Et qu'est-ce que tu dis ?
437. Je fais le point sur ce qui a été dit avant.
438. D'accord.
439. Sur ce que justement j'en ai retenu.
440. D'accord.
441. Et quand je reviens sur point d'ancrage...
442. Ouais.
443. Je... ressens... de la reconnaissance.
444. Tu ressens de la reconnaissance ?
445. Oui. Je suis reconnaissante en fait.
446. D'accord. Tu te vois parler ? Tu t'entends parler ?
447. Je m'entends parler.
448. Tu t'entends parler. Elle est comment cette voix ?
449. Elle est... peu saccadée.
450. Une voix forte ? Une voix basse ?
451. Une voix normale... à tonalité normale mais un peu saccadée... saccadée, prise par l'émotion.
452. D'accord et elle vient d'où cette voix ?
453. De ma tête.
454. De ta tête, d'accord. Elle est un peu saccadée...
455. Hum.
456. Prise par l'émotion...
457. Hum.
458. Et il se passe autre chose à ce moment là ? Pas très à l'aise ?
459. C'est quand moi je dois parler en continu.
460. D'accord.
461. Quand ça passe par une période d'échange, cette sensation là elle disparaît quand on est dans l'échange.
462. D'accord. C'est donc au moment où toi tu parles ?
463. Oui, c'est juste au moment où je fais le retour.
464. C'est quand tu fais le retour ?
465. Oui.
466. Tu parles ?
467. Oui.
468. Il se passe autre chose pour toi, à ce moment là où tu fais ce retour ?
469. Silence.
470. Juste au moment où tu parles et tu fais le retour ? Juste là ?
471. Non, rien de plus.
472. Quand tu parles, tu continues à voir tes phrases ?
473. Non, c'est juste les premières phrases.
474. C'est juste les premières phrases ?
475. Juste les 3-4 premières phrases.
476. Juste les 3-4 premières phrases. Tu t'entends parler, tu entends ta voix ?
477. Hum.
478. Tu vois quelque chose d'autre ?
479. Ben je vois le groupe.
480. Et qu'est-ce que tu vois du groupe ?
481. Un groupe dans son intégralité, pas une personne en particulier.
482. Hum.
483. Pas la personne qui est devant moi. Le groupe dans son intégralité.
484. Et qu'est-ce que tu vois du groupe, qu'est-ce qui te revient de ce groupe là ?
485. Une bienveillance, un regard bienveillant.
486. Un regard bienveillant ?
487. C'est marrant... je dis le groupe mais ce qui me revient c'est deux visages.
488. Ils sont comment ces visages qui te reviennent ?
489. Ils sont souriants. Je vois bien les deux personnes.
490. Tu vois bien les deux personnes. Elles sont où ces deux personnes ?
491. Elles ne sont pas l'une à côté de l'autre, il y en a une à droite et l'autre à gauche plus au fond.
492. Tu vois deux personnes, on va peut-être commencer par une première personne. Tu en vois une à droite ?
493. Oui.
494. Elle est comment ?
495. Elle a la peau claire avec les cheveux longs, blonds.
496. D'accord.
497. Et avec une voix très douce.
498. D'accord, une voix très douce. Est-ce qu'elle parle à ce moment là ?
499. Dans les échanges, oui, elle parle mais là, elle m'écoute.
500. Et comment tu sais qu'elle t'écoute ?
501. Elle me regarde avec attention.
502. Elle te regarde avec attention. C'est comment quand elle te regarde ?
503. Elle me regarde et elle sourit
504. Il est comment son sourire ?
505. Il est bienveillant, c'est ce que je disais tout à l'heure.
506. Tu vois autre chose ?
507. De la luminosité.
508. Et elle est comment cette luminosité ?
509. Jaune.
510. C'est un jaune qui est comment ?
511. Intense, très lumineux.
512. Lumineux, d'accord. Tu vois autre chose de cette personne ?
513. Elle a peut-être de la lumière sur elle.
514. D'accord. C'est ce que tu te vois ?
515. Oui, je vois une lumière qui vient sur elle à droite.
516. Tu vois une lumière qui vient sur elle.
517. Hum.
518. C'est une impression ?
519. C'est quelque chose que je ressens comme une lumière qui vient de la fenêtre et qui traverse dans ce sens là (geste associé).

520. Tu le vois ça (reprise geste) ?
 521. Hum, hum-hum.
 522. Elle est comment cette lumière ?
 523. Comme un rayon qui vient sur elle.
 524. D'accord. Tu vois ce rayon et qu'est-ce qui se passe là, juste là au moment où tu vois ce que tu vois ?
 525. Rien de plus.
 526. Rien de plus, d'accord. Donc si ça ne te dérange pas on va se focaliser sur l'autre personne.
 527. Hum.
 528. Tu disais qu'elle était plus au fond ?
 529. Plus au fond, oui.
 530. Qu'est-ce que tu vois là ?
 531. Silence.
 532. Tu as toujours là, celle qui est là avec son rayon de lumière ?
 533. Oui.
 534. Et tu en as une autre plus au fond.
 535. Oui, là c'est plus froid.
 536. C'est plus froid.
 537. C'est plus froid, elle est moins dans la lumière.
 538. Elle est moins dans la lumière.
 539. Ces deux visages, tu les vois en même temps ?
 540. Non, je les vois alternativement, il y en a une à droite et l'autre à gauche.
 541. D'accord.
 542. Non...non je ne les vois pas en même temps, ça ne se chevauche pas.
 543. Tu les vois alternativement, ça ne se chevauche pas, il y en a une que tu as vue en premier ?
 544. Oui, celle de droite.
 545. Celle de droite, d'accord.
 546. Et à gauche, je ne sais pas, elle est peut-être plus dans l'ombre.
 547. Laisse revenir cette image...
 548. A gauche, c'est une personne que je connais, je l'identifie alors qu'à droite je n'ai pas eu de relation particulière avec elle.
 549. D'accord. Quand tu parles de cette personne que tu connais, qu'est-ce que tu prends comme information ? Qu'est-ce qui te revient ?
 550. Pareil, elle est à l'écoute.
 551. Tu la vois ?
 552. Oui, oui.
 553. Elle est comment quand elle est à l'écoute ?
 554. Elle regarde fixement, elle est attentive.
 555. Elle regarde fixement, elle est attentive. Tu prends d'autres informations ?
 556. Silence...non
 557. Tu vois peut-être autre chose de cette personne ?
 558. Quand je la visualise, elle est plus dans un angle, moins dans la lumière.
 559. Plus dans un angle ?
 560. Oui, oui.
 561. Elle est où précisément ?
 562. Là (geste associé), à gauche.
 563. A gauche, là, ici, d'accord (reprise geste).
 564. Hum.
 565. Donc tu vois alternativement ces deux visages...
 566. Hum.
567. Tu ressens quelque chose de particulier ?
 568. Non, je les vois plus particulièrement.
 569. Tu les vois, est-ce qu'elles te voient ?
 570. Oui, elles sont vraiment présentes.
 571. Et qu'est-ce qui se passe quand elles te voient ?
 572. On est dans l'échange... dans l'échange visuel.
 573. Vous vous regardez ?
 574. Ben oui.
 575. Tu as ces deux personnes, elles sont loin de toi ?
 576. Elles sont à l'opposé mais je ne les sens pas loin.
 577. Tu ne les sens pas loin. Elles sont loin physiquement mais tu ne les sens pas loin.
 578. Hum.
 579. Tu les sens proches de toi ?
 580. Oui.
 581. Et comment tu sais que tu les sens proches de toi ?
 582. Je ne les sens pas, je ressens.
 583. Qu'est-ce qui se passe pour toi quand tu ressens ?
 584. Là en revivant la scène...
 585. En revivant la scène, qu'est-ce qui se passe pour toi ?
 586. Je ressens, je vois visuellement dans ma tête...
 587. Oui.
 588. Et je ressens qu'elles sont proches.
 589. Tu les ressens proches, il y a un échange visuel...
 590. Oui.
 591. Et qu'est-ce qui se passe juste après ?
 592. Après c'est le dialogue...l'échange avec tout le monde.
 593. D'accord mais au début de cet échange, qu'est-ce qui te revient ?
 594. Rien précisément.
 595. Rien précisément.
 596. Et qu'est-ce qui te revient de la suite de cette situation ?
 597. C'est plus décontracté...un échange plus décontracté.
 598. Un échange plus décontracté.
 599. Hum.
 600. D'accord.
 601. Plus décontracté de ma part aussi... plus décontracté qu'au début.
 602. Plus décontracté qu'au début où tu parles ?
 603. Oui, c'est ça.
 604. D'accord.
 605. Oui et encore plus décontracté qu'au début début.
 606. Si tu laisses revenir cette décontraction, il y a quelque chose qui te revient par rapport à ce moment là où tu te sens plus décontractée ?
 607. Je me sens plus posée dans ma chaise.
 608. Tu te sens plus posée dans ta chaise. Tu la sens ta chaise ?
 609. Oui, je suis plus au fond.
 610. Tu te sens plus au fond ?
 611. Oui, je suis vraiment assise au fond.
 612. Et c'est comment quand tu es plus au fond ?
 613. Mon dos il touche la chaise.
 614. Ton dos il touche la chaise.
 615. Hum. Je suis bien assise... bien ancrée.
 616. Bien ancrée.

617. Hum.
618. Et quand tu es ancrée, qu'est-ce que tu ressens ?
619. Je ressens de l'apaisement.
620. Ça se manifeste comment cet apaisement pour toi ?
621. Un... un relâchement musculaire.
622. Un relâchement musculaire.
623. Pas de chaleur particulière...
624. Pas de chaleur mais un relâchement.
625. Hum.
626. Il est comment ce relâchement ? Tu le sens où ce relâchement ?
627. Pareil, plutôt tout le haut du corps.
628. Tout le haut du corps.
629. Hum et même là aussi (geste associé).
630. Même là aussi (reprise geste). Au niveau du cou et au niveau des joues ?
631. Oui c'est cela et aussi la mâchoire.
632. Et quand tu ressens ce relâchement qu'est-ce qui se passe ? Est-ce qui se passe autre chose pour toi ?
633. Silence... un soulagement.
634. Un soulagement...
635. Oui et aussitôt après une légèreté... parce que l'échange devient plus léger.
636. D'accord, donc il y a un échange. Tu entends quelqu'un parler ?
637. Peut-être la personne qui était à droite... mais c'est peut-être à un autre moment.
638. Laisse revenir... tu sens ta chaise...
639. Hum.
640. Tu es bien assise, le dos bien calé.
641. Hum.
642. Tu sens ce relâchement musculaire.
643. Hum.
644. Et qu'est-ce qui te reviens là, juste là ?
645. Silence... le soulagement.
646. Oui, il est comment ce soulagement ?
647. Il est agréable et aussi... comment l'expliquer... de pouvoir remettre les choses dans leur contexte. Quand j'étais dos aux autres, j'ai entendu des choses alors que je ne pouvais pas intervenir.
648. Hum-hum.
649. Et là de pouvoir ainsi recalculer certaines choses... parce que j'avais eu un sentiment de frustration dans la partie d'avant quand je ne pouvais pas intervenir.
650. Oui, et là donc, qu'est-ce qui se passe là pour toi ?
651. Là... je peux intervenir.
652. C'est quelque chose que tu te dis ?
653. C'est une nécessité.
654. Tu te dis c'est une nécessité.
655. Oui, c'est une nécessité.
656. C'est une nécessité...
657. C'était pas des choses très importantes... mais c'est une nécessité de pouvoir recalculer certaines choses que j'avais entendues que je savais être fausses ou mal interprétées.
658. D'accord, qu'est-ce que tu fais là, juste là, quand tu te dis que c'est une nécessité ?
659. Je me dis il y a des points que je souhaite clarifier.
660. Quels sont les points que tu souhaites clarifier qui te reviennent ?
661. Il y a l'histoire de l'orientation pour Marine.
662. L'histoire d'orientation. Et qu'est-ce qui te revient de cette histoire d'orientation ?
663. Ben quand j'étais dos aux autres, il y avait des informations fausses qui sortaient sur les problèmes d'orientation.
664. D'accord.
665. Et aussi des choses que j'avais entendues par rapport au désinvestissement des parents de Marine.
666. D'accord.
667. Et moi que je prenais comme étant un jugement de valeur par rapport aux parents. Pour moi, c'était important d'en parler... en me retournant (rires).
668. D'accord. Qu'est-ce qui te reviens en premier ?
669. En premier j'ai parlé des problèmes d'orientation... hum.
670. Ce qui te revient, c'est l'orientation ?
671. Oui.
672. Tu te vois parler de l'orientation ? Tu t'entends ?
673. Oui, pour remettre en place la filière ST2S par rapport à ce qui avait été dit, en quoi ça consistait.
674. Tu t'entends parler ?
675. Oui je m'entends et je me sens assez sûre de ce que je dis en fait.
676. Tu te sens sûre ?
677. Oui, oui.
678. Tu entends ce que tu dis ?
679. Précisément non, mais je suis certaine du sentiment de certitude que j'ai.
680. Il est comment ce sentiment de certitude ?
681. Il est certain.
682. Tu éprouves quelque chose de particulier ?
683. Je me sens sûre de moi, ce qui n'est pas toujours le cas.
684. Tu te sens sûre de toi ?
685. Sur ce que je dis, oui.
686. Tu te sens sûre de toi et qu'est-ce qui se passe là, au moment où tu te sens sûre de toi ?
687. Silence.
688. Tu fais quelque chose ?
689. Je ne sais pas.
690. Tu es face au groupe.
691. Hum.
692. Tu expliques sur l'orientation.
693. Hum.
694. Il y a des choses qui te reviennent sur cette orientation ?
695. Les... différentes possibilités d'orientations qu'il y avait eu pour Marine... et l'errance.
696. L'errance ?
697. L'errance qu'il y avait eu dans son orientation.
698. L'errance, ce mot là il est important pour toi ?
699. Oui.
700. C'est un mot que tu utilises ?
701. Non, mais des erreurs des uns et des autres dans l'orientation, oui.

702. Tu as parlé des erreurs d'orientation et qu'est-ce qui se passe au moment où tu parles des erreurs d'orientation ?
703. C'est important pour moi.... pour Marine c'est un souci l'orientation.
704. D'accord.
705. Et étant investie dans une relation avec Marine, forcément. Là c'est l'année de l'orientation, c'est une année décisive, oui c'est important.
706. C'est important ?
707. Et c'est des questionnements qu'il y a eu en équipe éducative... que les profs en ont parlé régulièrement pendant l'année.
708. D'accord. Tu es là dans le groupe...
709. Hum !
710. Tu parles des erreurs d'orientation.
711. Hum.
712. Et au moment où tu parles des erreurs d'orientation, qu'est-ce qui se passe ? Tu disais que tu te sens sûre de toi.
713. Oui.
714. Et qu'est-ce qui se passe là, juste là ?
715. Silence
716. Tu vois quelque chose ? Tu entends quelque chose ? Tu ressens quelque chose ?
717. Non, rien de particulier.
718. Tu disais que c'est important d'en parler ?
719. Oui
720. C'était important pour toi d'en parler ?
721. Oui. Avant j'entendais des informations diverses et variées, par exemple quel diplôme il faut pour faire telle formation et par exemple par rapport à auxiliaire de puériculture... oui, c'est facile à avoir comme concours... je savais que non, c'était pas facile.
722. D'accord.
723. Par expérience je savais que ce n'était pas facile par des personnes qui voulaient faire le concours. Je savais que c'était pas facile, j'entendais des choses que je sais fausses.
724. Donc il y avait des choses que tu avais entendues qui étaient fausses ?
725. Oui, et là ça me permettait de remettre les choses à plat en fait.
726. Donc, là tu voulais remettre les choses à plat.
727. Hum.
728. Et qu'est-ce qui se passe au moment où tu veux remettre les choses à plat, juste là ?
729. J'explique et voilà... après c'est dit et voilà.
730. Et c'est important pour toi que ce soit dit ?
731. Oui, parce que non, auxiliaire de puériculture, ce n'est pas si facile que ça et que malheureusement il y des personnes qui souhaitent faire des choses et qui ne peuvent pas le faire.
732. Donc tu reposes ça ?
733. Hum.
734. Tu dis que tu te sens sûre de toi.
735. Oui.
736. Tu éprouves autre chose quand tu parles ?
737. Quand je parle de l'orientation, il y aussi l'amertume de pas savoir ce que l'élève, ce que Marine va faire...
738. Il y a quelque chose qui te revient ? Que tu ressens de particulier ?
739. Oui, c'est physique parce que je me suis impliquée dans la relation avec Marine.
740. Et qu'est-ce qui se passe physiquement pour toi quand tu dis que tu éprouves de l'amertume ? Tu parles de l'orientation, des différentes erreurs d'orientation...
741. Oui, qu'il y a pu y avoir à différents niveaux, pour différentes raisons, voilà.
742. Et quand tu parles de cela, qu'est-ce qui se passe pour toi ? Tu disais que tu éprouvais de l'amertume ? C'est juste à ce moment là ?
743. Oui parce que ça reste une interrogation. Toute l'année, on a entendu qu'elle n'aurait pas son bac... et on ne sait pas ce qu'elle va faire après.
744. D'accord.
745. Et moi, au fond de moi-même j'ai eu toujours la petite lumière qui dit et si... et si elle avait son bac ?
746. Tu as cette petite lumière quand tu parles au groupe de l'orientation ?
747. Oui mais je l'ai eu tout le temps, même tout le long de l'année scolaire. Et si ?
748. Oui, mais là, sur le moment précis où tu es face au groupe et que tu parles de l'orientation ?
749. Non, parce que là je suis plus dans l'interrogation.
750. Tu es dans l'interrogation ?
751. Oui, je suis plus dans l'interrogation et le regret de me dire qu'est-ce qu'elle va faire après ? Tout en sachant que c'est ma relation, avec elle, au niveau professionnel, mais quand même, il y a des liens qui se créent, des affects quand même quelque part et forcément pour moi. Mais oui, je pense que ces deux années ont tourné autour de cela et du coup, ça a ravivé tout cela.
752. Qu'est-ce qui a été ravivé ? Est-ce que tu es d'accord pour recontacter ce moment où des choses ont été ravivées ?
753. Oui, c'est quand on parlait d'orientation.
754. C'est quand tu as commencé à parler d'orientation face au groupe ?
755. Non, c'est avant quand il y a eu le questionnaire du groupe, quand je suis le dos au groupe.
756. Il y a un moment précis qui te revient ?
757. C'est quand je suis dos au groupe et que j'entends la phrase, le concours d'auxiliaire de puériculture c'est pas si dur que cela.
758. D'accord. Tu veux revenir sur ce moment là ?
759. Oui.
760. Tu peux recontacter ce moment là ?
761. Oui, ça fait un peu comme une flèche.
762. Ça fait comme une flèche.
763. Oui.
764. Tu entends une voix ?
765. Oui, mais je ne sais pas l'identifier.
766. Tu entends une voix ?
767. Oui, oui c'est une voix qui a dit ça.

768. Elle est comment cette voix ?
 769. Un peu ironique.
 770. Un peu ironique. Quand tu entends cette voix, il se passe autre chose pour toi ?
 771. Je la prends comme ça.
 772. Tu la prends comme ça ?
 773. Oui, je l'encaisse.
 774. Tu l'encaisses...
 775. Je trouve que c'est violent.
 776. C'est quelque chose que tu te dis ? Que tu ressens ?
 777. Oui, oui, je le ressens.
 778. Et c'est comment ce que tu ressens ?
 779. C'est au ventre, ouais... c'est au ventre, au niveau du plexus.
 780. Au niveau du plexus, et qu'est-ce qui se passe là, au niveau du plexus ?
 781. C'est... comme un coup.
 782. C'est comme un coup. Il est comment ce coup ?
 783. Pas sympa, pas très agréable (rires)... et l'envie de dire quelque chose que je ne peux pas dire parce que je suis dos au groupe.
 784. Tu ressens cette envie de dire quelque chose ?
 785. Oui, une envie de dire quelque chose tout de suite et je fais ça aussi (geste associé). et je faisais ça parfois (geste associé)... à ce moment là j'ai envie d'intervenir.
 786. Ça se traduit comment cette envie d'intervenir ?
 787. Par des gestes de la tête.
 788. Par des gestes de la tête ?
 789. Oui, et mon corps a bougé.
 790. Il y a une partie du corps particulière qui a bougé ?
 791. C'est tout mon corps, j'ai fait un mouvement comme ça (geste associé).
 792. Tu as bougé. Là, tu sens des choses qui bougent ?
 793. Oui, un peu plus le haut du corps... et la tête.
 794. Et la tête. Tu la sens bouger ?
 795. Hum, hum.
 796. D'accord et il est comment ce mouvement ?
 797. Il est contenu.
 798. Tu le sens contenu ?
 799. Oui, oui, il est contenu par le contexte.
 800. Il est contenu et intérieurement ?
 801. Ça bouillonne.
 802. Et il est comment ce bouillonnement ?
 803. Pareil, il est contenu (rires).
 804. Tu peux en parler ?
 805. Ouais, il aurait besoin de sortir, d'être extériorisé... mais je le contiens.
 806. Tu fais comment pour le contenir ?
 807. J'y réfléchis pas.
 808. Tu te dis des choses à ce moment là ?
 809. Je ne sais pas.
 810. Tu le contiens, comment tu sais que tu le contiens ?
 811. J'interviens pas, verbalement j'interviens pas, donc je le contiens. Mais physiquement j'extériorise.
 812. Tu extériorises physiquement ?
 813. Hum et puis voilà, je sais que je vais en parler après.
 814. C'est quelque chose que tu te dis ?
 815. Ah oui, ah oui-oui ! Clairement. Il y a des points sur lesquels je veux revenir que j'ai écrit sur ma feuille.
 816. D'accord.
 817. Et pour ne pas l'oublier je l'ai écrit sur ma feuille.
 818. D'accord. Et tu sais que tu peux y revenir après ?
 819. Oui.
 820. C'est quelque chose que tu te dis ?
 821. Ah oui, oui ! Je me dis que les informations que j'ai prises dos tourné, celles sur lesquelles je voulais revenir, je savais que je pouvais y revenir, ça je le savais.
 822. D'accord.
 823. N'empêche que j'extériorisais quand même physiquement (rires), même si je ne pouvais pas le faire verbalement.
 824. D'accord, tu extériorisais physiquement. Tu as le haut du corps qui a bougé.
 825. Oui.
 826. Il s'est passé autre chose au niveau de ton corps ?
 827. Non... je ne pense pas.
 828. Si on revient sur le moment où tu bouges le haut du corps, c'est comment ? C'est un mouvement ample ?
 829. Oui, oui, c'était assez... comme ça (gestes associés).
 830. D'accord, tu faisais ce mouvement là (reprise gestes) ? Et pendant que tu faisais ce mouvement là, il se passait autre chose pour toi ?
 831. Non... oui, ça bouillonnait. C'est comme si ça bouillonnait quand je reçois l'info qui me contracte et ça je me dis que de toute façon, il faut que j'en parle après... que j'en reparle après.
 832. D'accord.
 833. Donc le fait de savoir que je peux en parler... après ça me soulage.
 834. Ça te soulage, d'accord.
 835. Et ça me permet d'avoir d'autres informations après.
 836. D'accord. Et c'est comment quand ça te soulage ?
 837. C'est un peu un uppercut. Ça écrase un peu et hop ça soulage et après tu te redresses (geste associé).
 838. Tu sens ton corps qui se redresse ?
 839. Oui, oui, pour passer à autre chose.
 840. D'accord. Tu entends des choses ? Tu vois des choses à ce moment là ?
 841. Non, mais après une fois que c'est reçu... sachant que je vais pouvoir revenir dessus, je me reconcentre sur ce qui va arriver, sur les paroles que je vais entendre après.
 842. Et tu fais comment pour te reconcentrer ?
 843. C'est un peu comme quand on tape à la machine, hop et je repars (geste associé qui balaye).
 844. (Reprise geste) Un geste comme ça ?
 845. Oui.
 846. Qui balaye ?
 847. Oui, ça c'est bon, je sais que je vais en reparler.
 848. Tu te dis ça c'est bon, je vais en reparler.
 849. Oui, ça c'est un élément important, je vais le noter.
 850. D'accord. Et juste après, qu'est-ce qui se passe pour toi ?

851. Après je suis repartie me concentrer sur les idées que j'entendais par la suite.
852. D'accord. Tu es revenue sur ce moment là parce que c'était un moment important pour toi ?
853. Oui, oui, c'était important.
854. D'accord. Tu disais que tu avais éprouvé une frustration ?
855. Oui, oui à ce moment là, je suis frustrée, je bouillonne et puis je sais que je peux en reparler après, donc voilà.
856. D'accord.
857. C'est rapide.
858. Oui, oui.
859. Ce n'est pas quelque chose qui s'installe dans la longueur.
860. D'accord.
861. Est-ce qu'il y a eu autre moment important par rapport à ce que tu as vécu ?
862. Oui, oui, par rapport aux parents. Les parents ils étaient pas assez investis... oui, c'est pareil.
863. Tu veux revenir au moment où tu l'as entendu ?
864. Oui.
865. Tu étais dos au groupe ou tu étais face au groupe ?
866. Dos au groupe. En fait c'est le même processus que pour l'orientation, c'est exactement la même chose.
867. Tu entendais une voix ironique ?
868. Non cette fois, elle n'était pas ironique.
869. Si tu le veux bien on va revenir sur ce moment là.
870. Oui.
871. Tu étais le dos au groupe, tu vois la table devant toi ?
872. Oui.
873. Tu vois la feuille ?
874. Hum.
875. Tu sens la chaise ?
876. Hum.
877. Alors qu'est-ce qui se passe là, juste là ?
878. Il y a quelqu'un qui dit ...
879. Donc tu entends une voix.
880. Mais les parents sont pas assez investis aussi.
881. D'accord. Tu entends cette voix ?
882. Oui, je l'entends.
883. Elle vient de loin ? Elle est près ? Elle est...
884. Elle n'est pas juste derrière... je l'entends... sur un côté.
885. Tu peux dire des choses par rapport à cette voix ?
886. Je la sens comme agressive.
887. Tu la sens comme agressive.
888. Hum.
889. Et comment tu sais qu'elle est agressive ?
890. Par l'effet que ça me procure.
891. Par l'effet que ça te procure ?
892. Pareil, l'uppercut.
893. Quel est l'effet que ça te procure ?
894. L'impression de recevoir un pic, peut-être pas un coup de poing mais quelque chose de très désagréable.
895. Tu reçois un pic. Tu arrives à le localiser ? Il est où ce pic ?
896. Dans le dos, plutôt.
897. Tu ressens un pic dans le dos.
898. Hum.
899. Il est où précisément, à quel endroit ?
900. Au niveau des épaules.
901. Au niveau des épaules.
902. Une épaule particulière ?
903. Plutôt à gauche.
904. D'accord, donc tu sens ce pic à gauche ?
905. Voilà.
906. Il est comment ce pic ?
907. Il est pas agréable ... il est piquant (geste associé).
908. Il est piquant.
909. Oui mais il est assez, il est... (geste associé).
910. Il est (reprise geste) ?
911. Il pénètre mais pas profondément, comme une petite aiguille... comme une décharge électrique.
912. D'accord, comme une décharge électrique.
913. Oui voilà, ça dure pas longtemps.
914. Tu peux dire autre chose par rapport à ce pic ?
915. Ça m'agace.
916. Ça t'agace. Comment tu sais que ça t'agace ?
917. Parce que... je n'aime pas ce discours là.
918. Comment tu sais que ça t'agace ?
919. Ça m'irrite et ça me redresse mes poils.
920. Tu sens tes poils qui se redressent ?
921. Oui, mes poils se redressent et...
922. Et après, qu'est-ce qui se passe juste là ?
923. Là aussi je me dis il faut que j'en reparle après. Et là aussi je l'ai écrit.
924. On va revenir juste là si tu le veux bien.
925. Oui.
926. Tu as les poils qui se redressent. Est-ce que tu sens encore le pic quand les poils se redressent ?
927. Non, non.
928. Tu sens d'abord le pic et après les poils qui se redressent ?
929. Oui, c'est ça.
930. Et tu dis ça m'agace.
931. Voilà.
932. Et qu'est-ce qui se passe d'autre ?
933. J'ai envie d'intervenir donc je bouge.
934. Donc tu bouges. C'est comment quand tu bouges ?
935. Je bouge moins.
936. C'est comment quand tu bouges ?
937. C'est un mouvement de tête... mais pas très amplifié en fait.
938. D'accord.
939. Et après je pense dans ma tête que ça m'énervé.
940. Tu penses dans ta tête. Et c'est comment quand tu penses ?
941. Je me parle en fait à moi-même.
942. Tu te parles ?
943. Oui, oui.
944. Tu t'entends te parler ?
945. Oui, je m'entends.
946. Tu entends ta voix ?
947. Oui, je me fais des réflexions.
948. Et qu'est-ce que tu te dis ?

949. C'est un dialogue... pas un dialogue parce que c'est mes mots... je ne suis pas d'accord avec ce qui est dit. C'est tout ça qui passe dans ma tête. Et comme je dois mémoriser, là j'écris.
950. Là, tu écris.
951. J'ai mis un alinéa et là j'écris.
952. Tu te vois écrire ?
953. Oui, j'écris jugement des parents.
954. Tu écris jugement des parents. Tu écris au moment où tu entends ça ?
955. Non, d'abord j'ai ma discussion dans la tête et après j'écris. Et tout s'enchaîne derrière... et après ça continue les voix derrière pendant ce temps là.
956. Tu entends les voix qui continuent derrière ?
957. Oui, mais je ne sais pas ce qui se dit.
958. Et est-ce que tu entends autre chose ?
959. J'entends ma voix.
960. D'accord. Et qu'est-ce que tu te dis là, juste là ?
961. Que ça m'énervé (rires).
962. Que ça t'énerves, d'accord.
963. Que ça m'énervé... mais que je vais en reparler, que c'est un point dont je vais reparler quand je vais me retourner.
964. D'accord, tu te dis tout ça.
965. Oui.
966. Et quand tu te parles à toi-même, tu entends ta voix ?
967. Oui, c'est ma voix que j'entends.
968. Tu l'entends. Elle est comment cette voix ?
969. Enervée... donc j'écris.
970. Tu te vois écrire à ce moment là ?
971. Oui j'écris et ça me soulage.
972. Ça te soulage. Et quand tu écris, qu'est-ce tu vois ?
973. Je vois ce que j'écris.
974. Qu'est-ce que tu vois ?
975. Je me vois écrire jugement des parents.
976. Jugement des parents.
977. Hum.
978. Tu l'écris comment jugement des parents ?
979. Assez... assez rapidement.
980. Assez rapidement, tu l'écris très vite, c'est cela ?
981. Oui et après c'est bon.
982. D'accord. Tu te vois l'écrire et qu'est-ce qui se passe juste au moment où tu l'écris ?
983. Juste au moment où j'écris, rien. J'écris juste jugement des parents.
984. Et quand tu écris, tu continues à entendre ta voix ?
985. Non, non.
986. Ça s'est arrêté ?
987. Ouais, ouais.
988. D'accord.
989. Comme si le fait d'écrire interrompait ma voix intérieure.
990. Ta voix intérieure.
991. Oui et une fois que c'est écrit, ça me soulage.
992. Et c'est comment quand ça te soulage ?
993. Une sensation de détente.
994. Tu l'éprouves comment cette sensation de détente ?
995. Un relâchement musculaire, comme tout à l'heure en fait.
996. D'accord. Tu le ressens à quel endroit ce relâchement musculaire ?
997. Pareil, dans le haut du corps.
998. D'accord.
999. Et après je peux passer à autre chose, je me reconcentre et je peux réécouter ce qui se dit derrière.
1000. Et à ce moment là, tu entends les voix derrière ?
1001. De nouveau, j'entends les voix derrière.
1002. D'accord. De nouveau, tu entends les voix derrière.
1003. Hum. Une fois que j'ai écrit ce que je dois écrire, voilà c'est bon, c'est posé.
1004. C'est posé. Comment tu sais que c'est posé ?
1005. Parce que c'est écrit.
1006. C'est écrit, d'accord.
1007. Et du coup après je me reconcentre sur de nouveau sur ce qui se dit derrière.
1008. D'accord. Quand tu l'as écrit, il se passe autre chose juste après l'avoir écrit ?
1009. Je sais que c'est écrit, que c'est posé, que je n'oublierai pas.
1010. C'est quelque chose que tu te dis à ce moment là ?
1011. Oui, pour ne pas oublier d'en parler.
1012. D'accord. Il se passe quelque chose d'autre après l'avoir écrit, avant de te rendre disponible à nouveau ?
1013. Non, c'est immédiat.
1014. C'est immédiat.
1015. Il n'y a pas de temps intermédiaire.
1016. D'accord. C'était un moment important pour toi ?
1017. Oui.
1018. Vois-tu un autre moment important sur lequel tu veux revenir ? Laisse revenir ce qui te revient.
1019. Très long silence... Non... c'était tous les moments importants.
1020. D'accord. Tu veux que l'on s'arrête là ?
1021. Et ben, si tu veux (rires).

Note pour une typologie des situations de recherche

Pierre Vermersch

Depuis quelques mois, j'ai bricolé une petite grille de repérage des types de « situations ou objets de recherche ». Je sentais bien depuis longtemps, qu'il fallait séparer différentes choses, mais c'était resté une simple intuition. J'avais besoin de pouvoir immédiatement anticiper les difficultés que le chercheur va rencontrer pour recueillir des données en première personne avec l'entretien d'explicitation, mais aussi pour ne pas confondre des problèmes de description du vécu issus de différentes causes, et en particulier en fonction de la difficulté de saisie suivant le type de situation étudié. Quand je parle de « chercheur » cela peut désigner toute personne qui entreprend de décrire une situation pour l'analyser et publier ses résultats.

L'entretien d'explicitation est basé sur la prise en compte du vécu de l'action, et toute action est sous tendu par des universaux, comme le déroulement temporel, la structure causale fonctionnelle qui peut rendre compte comment on va du début à la fin, ou l'inverse comment le but détermine la recherche des moyens adaptés. Or, il me semble que si l'on observe toutes les recherches publiées on peut les organiser selon le degré de contrainte causale des vécus.

L'intérêt est que plus les contraintes causales externes sont importantes (externe, au sens de portées par les exigences de la tâche, par opposition à interne, définies par les limites cognitives, motrices ou physiologiques) et plus 1/ il sera facile de savoir quoi questionner, quoi élucider, prendre conscience des informations manquantes, ou détecter les omissions et les N3 « insensés »³⁷ et 2/ et plus il sera facile de trianguler les données en première personne avec des données en troisième personne (typiquement des traces, c'est-à-dire écriture, dessin, trajet, et des observables comme des vidéos, des notes d'observateurs). Et inversement, moins les contraintes causales seront importantes, et plus il sera difficile de savoir quoi questionner, de savoir ce qui manque dans la description, d'établir un déroulé temporel complet et de corroborer le discours par d'autres informations. Moins les contraintes causales externes s'imposent et plus le recueil des données sera incertain, difficile, et demandera de la prépara-

tion, ne serait-ce que pour savoir en quoi ça consiste de questionner un vécu où tout peut arriver, tout peut s'enchaîner, sans aucune contrainte a priori.

Ainsi, j'ai organisé les types de situation, selon trois degrés, du plus contraint causalement au moins contraint :

1/ **les tâches** finalisées et productives, contraintes par les exigences de l'atteinte du but.

2/ **les événements**, c'est-à-dire qu'un événement survient qui marque un changement,

3/ **les états internes**, permanents (dépression, obésité) ou ponctuels (surprise, joie, colère) ;

Je reprends cette typologie en la commentant :

1/ **Tâches finalisées et productives.**

Quand vous questionnez sur la réalisation d'un exercice, sur la fabrication d'un objet, sur n'importe quelle activité qui a un but et doit donc produire un résultat, alors cette activité doit être cohérente avec les exigences d'atteintes du but pour pouvoir se réaliser. Ces exigences, ou contraintes externes peuvent être de trois ordres non exclusifs l'un de l'autre : matérielles, logiques, chronologiques.

Matérielles, selon la cohérence antécédent / conséquent, je ne peux avoir le résultat B, sans avoir d'abord réalisé A, je ne peux tourner la clef dans la serrure sans l'avoir introduite d'abord, et je ne peux l'introduire sans l'avoir identifiée, trouvée, être en possession de cette clef. Les contraintes matérielles entraînent nécessairement des contraintes chronologiques séquentielles, elles peuvent plus ou moins commander l'ordre des actions. Quelques fois, la contrainte matérielle n'est pas stricte entre actions parallèles contribuant à une même fin : pour faire une tarte aux pommes, il faut préparer la pâte, les pommes, le beurre, et préchauffer le four. Quoiqu'il arrive il faudra le faire pour aboutir au résultat. Mais je peux préparer les pommes avant la pâte, ou préchauffer le four avant tout le reste.

Les contraintes **logiques**, sont déterminées par des exigences de cohérences différentes, non plus portées par les aspects matériels, mais par les règles de validité d'un raisonnement, d'une législation, d'un règlement (les règles d'accord du verbe avec son sujet supposent d'avoir identifié le sujet et de les appliquer). La différence fondamentale est que le non-respect des contraintes matérielles bloque le déroulement de l'action, alors que la logique se déroulant dans l'univers des pensées peut se poursuivre sans blocage, sinon que le résultat correct ne sera pas atteint. On a ainsi au moins deux facettes des contraintes logiques, celles qui sont très proches

³⁷ c'est-à-dire les N3, qui n'ont pas de fonction causale évidente.

des contraintes matérielles sur le respect de l'ordre de l'exécution des actions élémentaires (pour faire un calcul complexe je dois calculer des valeurs intermédiaires pour m'en servir pour les étapes suivantes), et l'autre sur le respect des règles de la logique, (ainsi du fait que quelqu'un est de Marseille, il habite les Bouches du Rhône, mais pas l'inverse, confusion entre implication et implication réciproque) ou des lois et règlements.

Les contraintes **chronologiques** sont de deux ordres, le premier concerne la *séquentialité*, l'ordre d'exécution des actions matérielles ou symboliques, l'autre la *durée et/ou le tempo*. S'il faut bien avoir d'abord semé pour pouvoir récolter (contrainte séquentielle), il faut attendre le murissement de la récolte pour pouvoir moissonner (contrainte de durée). La cuisson d'une tarte présuppose une température au moment du début de l'enfournement, ce qui suppose un pré chauffage du four pour produire un résultat appétissant !

Chaque action finalisée peut se situer dans un espace de contraintes externes plus ou moins strictement exigeant, mais dans tous les cas il faudra les respecter. L'exemple le plus classique du raisonnement basé sur les contraintes inévitables est celui de l'enquête policière relativement à un meurtre (amateur de polar !), la majeure partie des recherches d'informations portent sur les faits qui ne peuvent pas ne pas avoir eu lieu. Si une arme est la cause, qu'elle est elle ? était-elle présente sur le lieu ou amener (ça va changer l'intentionnalité de l'acte) ? etc ...

2/ Les événements. La structure avant / après.

Le sujet est engagé dans une activité ou pas (peut-être qu'il se repose, qu'il attend), et survient un événement qui l'affecte. Il y a une causalité de base : l'événement va produire un effet. Mais ensuite, tout est possible, il n'y a plus de finalité clairement structurée, ou plutôt il faut la découvrir. On a des exemples dans un de mes articles sur l'émotion, ou dans un article de N. Depraz sur les effets d'une incompréhension. Il s'agit alors de découvrir les effets de l'événement, par une comparaison avant/après et de comprendre l'évolution de la réponse à l'événement. Découvrir, car on a perdu la causalité d'engendrement qui est subordonnée à l'atteinte d'un but. Quels sont alors les aspects vécus qui sont à décrire ? Toutes les couches du vécu peuvent être pertinentes, tous les enchaînements de changement d'état peuvent advenir. Le recueil des descriptions de vécu est bien plus difficile que lorsque on vise des situations finalisées et productives.

Notez qu'il y aura bien toujours une causalité d'engendrement qui réglera l'évolution du vécu, mais elle nous est a priori inconnue.

3/ Les états internes. Pas d'actions, pas de but, pas de contraintes externes.

Vouloir étudier les états internes posent de redoutables problèmes dans le recueil des données en première personne puisque tout est possible. Mais dans cette catégorie peut y avoir de nombreux cas de figures différents :

a/ Etat provoqué ou invoqué.

Soit l'état est **provoqué** (une consigne, un dispositif est conçu pour déclencher une réponse de changement d'état, exemple une image perturbante censée produire l'état de surprise, ou quelque état que ce soit pour une population donnée). Quand l'état est provoqué, on est ramené à la catégorie précédente, on a introduit un événement et on en décrit les conséquences.

Ou l'état est **invoqué**, le chercheur propose d'évoquer un moment où cet état a été effectivement vécu.

b/ Etat ponctuel ou permanent.

Les états peuvent être **ponctuels** (une peur, de la joie, un stress), ou **permanents** (obésité, cancer, dépression, surexcitation). Les états ponctuels provoqués, peuvent rentrer dans la catégorie précédente des événements. Sauf, que si ce qui provoqué est répété, ou est connu d'avance dans son principe (type situation d'expérience de laboratoire), on peut se poser d'avance la question de l'effet de l'acte début : quel rôle va jouer la pré connaissance ? Les états permanents peuvent difficilement être provoqué (ou à une moindre échelle temporelle dans les expériences de drogues ou de mises en situation exceptionnelles), le problème principal qu'ils posent est de savoir quels moments singuliers retenir et obtenir pour questionner ?

Mais dans tous les cas, l'absence de finalité productive, crée le fait qu'il n'y a aucune contrainte, que toutes les catégories descriptives pertinentes doivent être découvertes par des étapes d'exploration préalable ! Etapes qui ne peuvent pas satisfaire aux canons de la méthodologie positiviste, au risque de détruire leur objet d'étude en voulant bien faire !! Ceci n'empêche pas que l'on puisse vouloir étudier ces états internes, et il n'y a pas d'interdits (autre qu'éthique) à les prendre pour objets de recherche. C'est juste que l'on sait d'avance que c'est plus difficile dans le guidage d'un entretien d'explicitation, et que cela demande une phase d'exploration préalable, y compris dans la mise à jour du vécu du chercheur par rapport à ce qu'il vise.

Quel est l'intérêt de cette typologie ?

Pour un chercheur qui dirige des travaux, qui anime des ateliers de pratiques, se repérer dans le degré et le type de difficulté de l'étude de la situation visée. Comment va-t-on atteindre la cible ? Avec quels dispositifs : situations invoquées ou provoquées ? Les situations invoquées sont plus éthologiques (elles n'ont pas été vécues pour servir à la recherche, elles sont simplement advenues au sujet, mais certains chercheurs se sentent mal à l'aise de ne pas avoir le sentiment de contrôler à l'identique la situation étudiée pour tout le monde et préfère un dispositif expérimental où ils créent les conditions pour provoquer la situation qu'ils veulent étudier. C'est plus ou moins difficile, et dans tous les cas de situation provoquée, on se pose toujours la question de ce qui motive le sujet à se prêter au dispositif, et des effets du fait qu'il se sait d'avance être dans un dispositif de recherche. Du coup le choix de situations invoquées peut-être un bon moyen exploratoire de l'objet d'étude, de plus il y a des situations que l'on ne peut provoquer en labo, à la demande.)

Que sait-on a priori de ce qu'on devra documenter, de ce que l'entretien devra viser absolument ? Plus les contraintes causales externes sont fortes, plus la structure du déroulement du vécu est prédéfinie, c'est ce qui fait la force du raisonnement a posteriori de l'enquête de police, étant donné le résultat (le crime), alors toutes sortes d'informations doivent nécessairement être renseignées. On connaît des romans où toute l'intrigue repose sur la rupture de la causalité matérielle évidente (meurtre dans une chambre close).

En toile de fond, l'adoption de stratégies plus ou moins conformes à la norme scientifique, suivant que l'on accepte ou pas la motivation d'exploration de domaines qui n'ont jamais été étudiés auparavant dans un point de vue en première personne, et dont il faut commencer à construire le système catégoriel qui pourra permettre de l'appréhender en connaissance de cause. Ou bien que domine la motivation scientifique de s'aligner sur une méthodologie réputée scientifique, maîtrisant les variables relatives à la situation pour qu'elle soit identique pour tous, maîtrisant idéalement les interventions du chercheur pour n'introduire aucun biais, ayant un nombre de sujets suffisant pour permettre des comptages, des statistiques au moins descriptives, un nombre d'épreuves suffisamment important pour ne pas dépendre du un, mais pouvoir comparer, moyenner, dépasser le singulier, pour espérer aller vers le général !

S o m m a i r e n° 112

1-27 Université d'été de Saint Eble 2016. L'organisation de l'activité : l'atteindre et la rendre intelligible. Maryse Maurel.

27-29 Le sens corporel de la case joker d'Agnès dans le stage de juillet 2016. Maryse Maurel.

29-40 Identité professionnelle et co-identité. Nadine Faingold.

41-45 Un abîme des effets perlocutoires ? Béatrice Lorence.

46-57 Entretien avec Chrystelle. Béatrice Laurence.

58- 60 Notes pour une typologie des situations de recherche. Pierre Vermersch.

S é m i n a i r e

Vendredi 25 novembre 2016

de 10 h à 17h 30

FIAP Jean Monnet

30 rue Cabanis 75014

Journée de pratique

Samedi 26 novembre 2016

de 9 h 30 à 17 h

1 rue Cabanis, Centre hospitalier Saint Anne, salle C1 rez de chaussée du pavillon C à l'IFCS

A g e n d a 2017

27 janvier séminaire et 28 pratique.

24 mars séminaire et 25 pratique.

16 juin séminaire et 17 journée pédagogique

Université d'été Du dimanche 20, 9h00 au jeudi 24 août, 14h00

24 novembre : séminaire et 25 pratique.

E x p l i c i t e r

Journal du GREX2

Groupe de Recherche sur l'Explicitation 2
Association loi de 1901

9 rue Saint Amand
75015 Paris 01 43 79 47 05
www.grex2.com

Directeur de la publication P. Vermersch
N° d'ISSN 1621-8256