

Expliciter 113

La réflexivité dans la formation des enseignants : Quelle posture pour le formateur ? Quel travail pour le formé ?

Philippe Péaud
philippe.peaud@univ-poitiers.fr
ESPE - Université de Poitiers
Responsable du master Formateurs d'adultes,
Accompagnement, conseil,¹

Inscrit dans le mouvement de professionnalisation qui, depuis une vingtaine d'années, a fait évoluer le rôle des enseignants, la formation professionnelle des enseignants stagiaires met au cœur du dispositif l'analyse de l'expérience. Les différentes réformes du recrutement des enseignants n'ont rien changé à cet égard puisque l'analyse des situations vécues en classe figure toujours dans la formation professionnelle des enseignants stagiaires, à côté de l'acquisition de connaissances et de compétences, de la réponse à des besoins spécifiques et de l'échange de pratiques professionnelles. La réflexivité, conçue comme la capacité à analyser son expérience, fait donc toujours partie des objectifs de formation contribuant à la construction des compétences professionnelles. Cela rencontre les résultats de nombreux travaux faisant de la réflexivité un des moyens importants pour former à ces compétences professionnelles (Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P., 2012). Cet accent mis sur la réflexivité apparaît lié au fait que la formation doit contribuer à construire la capacité à agir en pleine autonomie et responsabilité dans des situations complexes. L'acte de formation confronte alors le formateur à l'autonomisation du sujet, à la prise en considération du singulier. Dans le domaine de la formation professionnelle des enseignants stagiaires, cette question de la prise en considération de la singularité est liée au développement de l'analyse des pratiques, démarche de formation centrée sur la réflexion sur la pratique et cherchant à formaliser des savoirs d'action, à développer la compréhension des situations professionnelles mais aussi à accompagner un véritable retour sur soi.

1. Problématique et recueil de données

Dans un contexte de formation professionnelle continuée, c'est-à-dire d'acquisition d'un ensemble de compétences requises pour l'exercice d'une profession, la prise en considération du sujet suppose que le formateur laisse au formé une place pour exister, car la singularité advient en actes ; loin d'être une totalité achevée dont nous pourrions faire le tour en inventoriant de façon exhaustive ses éléments, le sujet est en perpétuelle reconstruction car l'action le pousse à se réorganiser. Cela crée une tension entre deux logiques :

- celle de la conformation au référentiel de compétences, nécessaire pour pouvoir accéder à la position sociale de titulaire de la Fonction Publique ;

¹ Cet article est la version actualisée d'un texte initialement publié dans Béziat, J. (Ed.). (2013). *Analyse de pratiques et réflexivité: Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative*. Paris: L'Harmattan.

- celle de démarches de formation professionnelle, fondées sur le travail réflexif, nécessaires pour permettre au futur professionnel de mobiliser à bon escient ses ressources dans des situations complexes.

Le formateur doit alors aller et venir entre deux postures : l'une lui permettant de contrôler la régularisation de la pratique du futur professionnel, l'autre lui permettant d'accompagner un processus d'auto-questionnement permettant au praticien d'analyser ce qui s'est passé et d'évaluer les effets de son action. Comment fait-il quand il est confronté à ce moment où se rencontrent la singularité d'une identité et la conformité à la norme professionnelle ?

Cet article examine la question du travail réflexif. Il s'appuie sur un recueil de données qui consiste en la transcription d'un enregistrement d'un entretien entre un formateur et un professeur stagiaire, pendant lequel est utilisée l'entretien d'explicitation. Il s'agit de contribuer à l'élucidation des liens entre ces deux postures professionnelles de l'étayage que sont l'accompagnement et le guidage (Vial & Caparros-Mencacci, 2007).

2. Analyse du corpus

Dans cette contribution, la réflexivité est conçue comme un processus de retour de la pensée sur elle-même, un processus d'introspection, que nous allons observer dans le cadre d'un entretien. C'est pourquoi nous allons adopter une approche psychophénoménologique (Vermersch, 2012), prenant en compte les actes de parole (Austin, 1970) du professeur stagiaire, d'une part en tant qu'ils renvoient aux domaines de propriétés de l'expérience (Vermersch, 2014, p. 36-41), - le vécu émotionnel, le vécu sensoriel, le vécu aperceptif ou vécu de la pensée (l'évocation d'images mentales par exemple), le vécu de l'action (déroulement des actions élémentaires) -, et, d'autre part, en tant qu'ils renvoient à la relation du sujet interviewé à ces différents domaines de l'expérience (*idem*, p. 56-59), - la « position de parole incarnée » s'accompagnant d'un sentiment de revécu et la « position de parole abstraite » dans laquelle la situation de référence n'existe pas comme évocation d'un vécu concret.

L'entretien est structuré en quatre parties : délimitation du moment qui va faire l'objet de l'analyse de pratique ; description par l'enseignant stagiaire de sa pratique dans le moment choisi ; décryptage du sens de ce moment par l'enseignant stagiaire ; avis du formateur. Le travail d'analyse va porter sur la deuxième partie de l'entretien (description par l'enseignant stagiaire de sa pratique dans le moment choisi), qui est centrée sur un travail réflexif ; la transcription intégrale de cette deuxième partie figure en annexe. Utilisant la technique de l'entretien d'explicitation (*id.*), la formatrice (Gaëlle) accompagne une enseignante stagiaire (PE) dans l'élaboration progressive de la description détaillée du moment choisi : un travail sur le langage en maternelle, plus précisément sur l'expression des émotions en s'appuyant sur la confection de visages en carton à l'aide de vignettes auto-collantes représentant différentes expressions des yeux et de la bouche.

Si nous répartissons les répliques selon les domaines de propriétés de l'expérience et les deux positions de parole, nous obtenons le tableau suivant :

	Vécu émotionnel	Vécu perceptif	Vécu aperceptif	Vécu de l'action
Position de parole incarnée		54 répliques	4 répliques	108 répliques
Position de parole abstraite	4 répliques	4 répliques		6 répliques

La forte prédominance du vécu de l'action ne nous surprend pas dans la mesure où, dans cette partie de l'entretien, l'intention de la formatrice est de faire décrire une pratique professionnelle ; l'importance qu'elle accorde au vécu perceptif est à mettre en lien avec cette idée qu'un professionnel est un praticien capable de réagir en situation et, donc, d'être attentif aux multiples *feedbacks* que celle-ci lui renvoie (ici, ce que font et disent les élèves) pour réguler son action de façon à atteindre les objectifs qu'il s'est fixés.

Notre point de vue sur la réflexivité plaçant celle-ci dans le champ de l'introspection, c'est dans les verbalisations se rapportant à la « position de parole incarnée » que nous pouvons en

observer la manifestation. Vermersch (2005) donne les actes de parole que l'interviewer doit mettre en œuvre pour que l'interviewé opère ce travail réflexif, ce qui donne la répartition suivante :

	Induire le ressouvenir	Se rapporter aux universaux de la structure du vécu	Renvoyer à une description plus fine	Faire parcourir diverses strates du vécu
Production de l'effet perlocutoire attendu	12 répliques	18 répliques	8 répliques	26 répliques
Non production de l'effet perlocutoire attendu		4 répliques		10 répliques

Nous allons les illustrer avec des extraits de l'entretien :

Induire le ressouvenir en incitant le sujet à mobiliser sa mémoire autobiographique ce qui l'amène à retrouver des éléments de sensorialité (auditif, visuel, corporel, émotionnel). Le terme de ressouvenir est emprunté par Vermersch à Husserl ; il désigne un mode particulier de rappel en mémoire par lequel le passé se redonne comme un vécu et non comme un savoir sur le vécu : voir les répliques 69 à 72 dans la transcription figurant en annexe.

Se rapporter aux universaux de la structure de tout vécu (étapes chronologiques, prises d'information et leur traitement) en dirigeant l'attention du sujet sur un contenu sans le nommer directement, lui laissant la possibilité de le décrire selon ce à quoi il a accès en mémoire : voir les répliques 140 à 144 pour un exemple à propos d'une prise d'information.

Renvoyer la personne vers une description plus fine de son expérience, en prenant appui sur ce que dit le sujet : voir les répliques 202 à 210.

Faire parcourir diverses dimensions du vécu en incitant le sujet à désengager son attention de ce qui lui revient en mémoire : voir les répliques 153 à 168 qui montrent comment Gaëlle désengage l'attention de l'enseignante stagiaire, focalisée sur ce qu'elle entend, pour lui faire décrire ce qu'elle fait.

Quand l'enseignante stagiaire est dans une « position de parole incarnée », elle opère le réfléchissement de son vécu. Le terme « réfléchissement » désigne une activité de la conscience réfléchie qui se donne au sujet comme conscience de formes sémiotiques, de supports, de représentations signifiantes (Piaget, 1977, p. 303-307). Le réfléchissement est un acte par lequel une représentation se crée. Cela se manifeste par le fait que l'enseignante stagiaire doit d'abord se remémorer son vécu passé pour s'en construire une représentation avant de pouvoir le mettre en mots. D'où l'apparition de temps de silence, par exemple dans les répliques 81 à 84 où ce premier temps apparaît à la réplique 82, et la construction progressive d'une représentation dont elle vérifie la justesse par rapport à ce qui lui revient de son vécu, par exemple dans les répliques 183 à 188, et en particulier la réplique 188, - « Donc, ouais, voilà, j'ai fait ça » -, qui traduit la découverte d'une facette de son vécu ; ce réfléchissement permet également de corriger une première impression, - « (4s.) Non, j'vois tout le monde en fait qui est euh... ben qui attend en fait. » (PE70) -, de vérifier si ce que lui propose la formatrice correspond à son expérience vécue (répliques 75 à 78).

3. Résultats

Cette analyse d'une expérience singulière et concrète d'un travail réflexif permet d'interroger, dans une perspective qualitative, le rapport à l'expérience selon deux angles : le travail opéré par l'enseignant stagiaire pour se retourner sur son vécu passé, qui prend la forme d'une saisie réflexive à la fois rétrospective, intentionnelle et signifiante ; les moyens mis en œuvre par la formatrice pour que la fonctionnaire stagiaire opère ce travail réflexif, moyens fondés sur la prise en considération de ce qui se passe pour le sujet quand il revient sur son expérience vécue, passée. Dans cette situation d'entretien, se construit un rapport à l'expérience.

Nous allons chercher à rendre intelligible ce que l'on appelle communément, dans une approche clinique (Mucchielli, 2009), la parole ou la vérité du sujet, c'est-à-dire sa dynamique, la façon singulière qu'il a d'organiser son monde et de s'y tenir.

Du côté de la fonctionnaire stagiaire, ce rapport à l'expérience passée se construit grâce à deux activités réflexives, à la fois successives et en interaction : le réfléchissement et la réflexion. Le réfléchissement crée une représentation du vécu qui n'était, jusque-là, qu'agi. Il permet une reconstruction progressive de plus en plus détaillée du vécu passé, ce qui provoque, à la fin de l'entretien, une prise de conscience par l'enseignante stagiaire : « ... et là, j'me rends compte, en fait, qu'on peut faire du langage d'une autre manière » (PE292) ; cette prise de conscience débouche, un peu plus tard dans l'entretien, sur l'esquisse d'un nouveau scénario pour agir : « ... Ben, j'en tire que... j'en tire qu'en fait ils apprennent beaucoup plus quand ils sont entre eux, en interaction, que quand c'est moi qui fait les choses... » (PE322). Il s'agit d'un véritable travail « avec soi », nécessité par les difficultés liées à la remémoration du vécu passé, à la construction d'une représentation signifiante et à sa mise en mots (Vermersch, 2012). A chaque fois que l'enseignante stagiaire est en « position de parole incarnée », dans une posture réflexive, elle agit telle un chercheur, un explorateur de son vécu ; d'où l'importance, pour elle, de la justesse de la mise en mots, de la résonance pour elle, de cette dernière, par rapport à la remémoration de son vécu. Le réfléchissement, dans la mesure où il permet à l'enseignante stagiaire de reconnaître son vécu, permet l'élaboration d'objets de pensée sur lesquels elle peut exercer sa réflexion ; celle-ci est nécessairement seconde puisqu'elle s'appuie sur ce qui a été conscientisé, qui devient un objet de recherche d'intelligibilité. C'est ce qui se passe dans la troisième partie de l'entretien où le questionnement du formateur² l'amène à décrypter le sens de ce moment en affinant progressivement la verbalisation de sa valeur pour lui (Faingold, 2004). En définitive, la compréhension de ce qui a été réussi s'est transformée en une règle d'action profondément ancrée dans l'identité professionnelle de l'enseignant stagiaire comme en témoigne vers la fin de l'entretien cette réplique à propos de sa prise de conscience : « Oui, oui, ça me tient bien » (PE342).

Du côté du formateur, la construction du rapport à l'expérience de l'autre, à son vécu passé, est pris dans une tension entre deux logiques (Vial, 2001, p. 63-73) : la logique du contrôle, centrée sur la vérification de la qualité de la description de la pratique ; la logique de l'accompagnement, centrée sur le processus d'autoquestionnement du praticien construisant progressivement une compréhension de ce qui s'est passé. Dans la logique de contrôle, la formatrice est dans la posture du douanier (Vial, 2001, p. 99) privilégiant la mise en conformité avec ce qui est attendu ; dans l'exemple étudié dans cette contribution, cela se traduit par des questions cherchant à en vérifier la présence ou l'absence : « Tu vois quelque chose ? Tu entends quelque chose ? » (Gaëlle69) ; « Tu penses à quelque chose en même temps, tu te dis quelque chose ? » (Gaëlle75) ; « Et tu fais quelque chose quand il prend les yeux ? » (Gaëlle81) ; etc. La formatrice obtient souvent une absence de réponse ou bien une réponse négative de la part de l'enseignante stagiaire. Elle inscrit l'analyse des pratiques dans le champ de l'analyse de situations, cherchant des données pour alimenter ses propres hypothèses. Dans la logique de l'accompagnement, la formatrice est confrontée, comme l'enseignante stagiaire, à un travail *avec soi* puisque toute la difficulté, pour elle, va être d'inscrire l'analyse de pratiques dans un travail d'exploration par l'autre du sens de son expérience, un travail fait de tâtonnements, de reprises,

² « ... le moment où y se joue vraiment quelque chose de très important pour toi, il se situe où, dans tout ce qu'on vient de dire ? » (Gaëlle243)

« D'accord. Et quand Ryan te dit ça, qu'est-ce qu'est important pour toi ? » (Gaëlle247)

« Hum, hum. Alors ce qui était important pour toi c'est qu'il était dans le jeu et que ça t'a surprise. C'est comme ça que tu le dirais ? » (Gaëlle255)

« D'accord. Et alors quand on... maintenant qu'on a fait le tour de ce moment-là, qu'on a vu ce qui est important pour toi euh... qu'est-ce qui t'apparaît, finalement, quand on regarde cette situation ? » (Gaëlle285)

« Et quel enseignement tu en tires de ce constat, là, que tu viens de faire... » (Gaëlle321)

d'ajustements, tout ce qui dit l'enseignante stagiaire étant passé au crible de la justesse pour soi (résonance). La formatrice doit rendre ce travail possible, ce qui la positionne différemment par rapport à son identité professionnelle, celle d'une formatrice détenant des savoirs et des catégories descriptives et interprétatives. Comme le souligne Ferry (1983, p. 57), ce travail « se fonde sur l'imprévisible et le non-maîtrisable », car l'expérience singulière est irréductible : la valeur de ce que le sujet a vécu est dans l'affirmation de ce qu'il a vécu. Cet imprévu doit d'abord être accueilli. Le premier temps consiste alors à se référer au vécu, à se focaliser sur l'expérientiel, ce qui suppose de permettre au formé de décrire sa pratique de la façon la plus juste pour lui et donc, pour la formatrice, de suspendre en quelque sorte sa manière habituelle d'interpréter ce que lui dit l'autre : laisser le temps à l'autre de mettre en mots son vécu avant de chercher à interpréter ce qu'il dit. C'est ce que Piguet (1975, 4439³) appelle le « renversement sémantique » : « Le terme de renversement sémantique que nous employons débord largement le cadre de la seule sémantique comme science. De manière générale, il envisage un renversement de la manière qu'a l'homme de se relier au monde en le déterminant, au profit d'une liaison « passive », où l'homme accueille d'abord le sens du monde afin de pouvoir, sans le dénaturer, le transmettre par voie de connaissance ». Le concept de « renversement sémantique » met l'accent sur une caractéristique essentielle de la mise en mots d'aspects agis du vécu : le langage doit se subordonner à la réalité qu'il essaie de nommer. Autrement dit, il y a deux manières de se rapporter au vécu : l'une part d'un discours sur la chose (la connaissance) et la détermine, ce qui permet de repérer des cas particuliers qui actualisent la connaissance, c'est-à-dire que ce qui importe ce n'est pas la singularité du vécu mais qu'il comporte des caractéristiques conformes à la loi générale édictée par la connaissance ; l'autre mouvement part de cette chose, ce qui suppose, dans un premier temps, de l'accueillir dans sa singularité, donc sans se référer à la connaissance, d'une façon « non loquace » pour reprendre le vocabulaire de Piguet. Il y a donc, pour le formateur, deux façons de tourner son attention vers le vécu passé de l'autre : soit être dans l'aller-chercher à partir de ce qui est déjà conceptualisé, donc mis en mots ; soit dans l'accueil du vécu agi pour laisser apparaître le contenu de ce vécu. Soit le travail réflexif est inscrit dans une approche guidée par les savoirs détenus par le formateur, cela tient d'un travail de recherche à partir de ses propres catégories, la signification donnée à la pratique analysée étant déjà déterminée ; il s'agit pour le formateur d'en vérifier la conformité. Soit il inscrit le travail réflexif dans une approche accueillant le vécu de l'autre *tel qu'il vient*, ce qui le place, de fait, dans une posture d'accompagnateur dans la mesure où il ignore tout du vécu de l'autre (Vial & Caparros-Mencacci, 2007).

Cela conduit à proposer une modélisation des postures du formateur telle que présentée en annexe dans le schéma intitulé : Le rapport à l'expérience de l'autre, à son vécu. En définitive, ce travail de réflexion sur le vécu se présente comme un travail de compréhension de ce qui s'est passé, dont la qualité est à la mesure de l'expérience et des catégories descriptives et interprétatives possédées par les personnes impliquées dans ce travail : les formés, le formateur. Si ce travail réflexif s'inscrit dans une approche « cognitive » (en se référant d'abord à des savoirs externes apportés par le formateur), il tient d'un travail de recherche à partir de catégories qui guident le retour sur la pratique vécue. La logique de contrôle est alors pleinement présente. Si ce travail réflexif s'inscrit dans une approche "expérientielle" (faire l'expérience de re-contacter son vécu passé pour le décrire), il tient d'un travail d'exploration du sens, fait de tâtonnements, de reprises, d'ajustements ; tout ceci étant passé au "crible" de la justesse (au sens musical, la résonance) par le formé lui-même (Vermersch, 2012, p. 391-431). La logique d'accompagnement y a alors sa place. Cela suppose que celui qui parle sur sa pratique suspende sa représentation du monde pour faire de nouveau l'expérience de son vécu, lâcher prise pour re-contacter son expérience passée afin de pouvoir l'envisager sous un autre point de vue, point de vue à construire à l'aide de catégories descriptives et interprétatives, catégories à disposition du formé ou mise à disposition par un tiers,

³ Ce chiffre correspond au numéro du paragraphe et non à celui de la page. L'ouvrage n'est pas paginé.

le formateur par exemple. Tout va dépendre de la façon dont le formateur agit avec ces savoirs (catégories descriptives, catégories interprétatives) :

- Prend-il en charge l'analyse à l'aide de ces savoirs ?
- Les met-il à disposition pour que les formés s'en emparent pour analyser ?
- Rend-il possible l'exploration du vécu par les formés eux-mêmes grâce à ces savoirs ?

Ce point est d'importance, car ce qui est en jeu c'est le moyen d'inscrire le travail réflexif aussi dans une approche « expérientielle » et non plus uniquement dans une approche « cognitive ». L'enjeu est alors, à l'aide des catégories descriptives construites par le formé et/ou proposées par le formateur, d'élaborer un discours descriptif, passé par son auteur (le formé) au crible évoqué plus haut. Il s'agit, pour le formé, de construire des significations provisoires, qu'il peut travailler, élaborer dans la durée. Les catégories ont alors une triple fonction :

- Elles permettent d'avoir accès au vécu de la pratique.
- Elles permettent de construire un sens nouveau à ce vécu.
- Elles permettent de le transformer en objets de connaissance, disponibles pour de futurs usages.

Ce qui donne au final trois expressions, correspondant à trois postures pour le formateur : prendre en charge, mettre à disposition, rendre possible. Soit une espèce de curseur avec, à une extrémité (prendre en charge) une prépondérance de la dimension explicative dans le travail réflexif (ce qui centre l'analyse de pratiques sur la résolution de problème et met en avant l'expertise du formateur ; le contrôle externe) et, à l'autre extrémité (rendre possible) une prépondérance de la dimension compréhensive (ce qui centre l'analyse de pratiques sur le « travail avec soi » et met en avant l'accompagnement) ; quant à l'expression : mettre à disposition, elle centre l'analyse de pratiques sur la formation, mettre à disposition étant un acte de transmission.

4. Conclusions

L'exemple de la transcription d'un entretien entre une formatrice et une enseignante stagiaire permet de s'interroger sur la nature du travail d'analyse et d'interprétation de soi et de l'autre que comporte la démarche d'analyse de pratiques.

Du côté de l'enseignante stagiaire, ce travail repose sur une démarche d'auto-analyse des processus impliqués dans la mise en œuvre des actions, autoquestionnement qui vise à donner du sens à ce qui s'est passé. Ce travail, qui s'opère par la redécouverte d'éléments de la pratique professionnelle, peu à peu verbalisés tout au long du réfléchissement du vécu, a pour résultat de donner un nouveau point de vue, donc de nouvelles possibilités d'action ; dans un second temps réflexif, le décryptage des valeurs impliquées par l'engagement dans une pratique donne un sens nouveau à celle-ci : « Peut-être quelque chose a bougé, quelque chose a... et puis aussi le fait qui... que j'étais... en fait, finalement, j'ai pas été tant que ça importante dans l'activité » (PE300). Autrement dit, ce que l'enseignante stagiaire développe, c'est une intelligence des situations, une compréhension de ce qui s'est passé.

Or, ce travail réflexif est étroitement dépendant de la façon d'agir de la formatrice au cours de l'entretien. L'enjeu nous semble lié à la question de l'usage des catégories descriptives proposées ; pour que ce travail réflexif soit possible, le formateur doit permettre à l'autre d'élaborer un discours descriptif et de le passer au crible de la justesse, la justesse pour lui. Ce n'est possible que si le formateur et le formé construisent ensemble des significations provisoires, qu'on peut travailler, élaborer dans la durée. Les catégories servent alors de voie d'accès, d'« instrument de déchiffrement » et permettent une appropriation (Ferry, 1983, p. 58). Réfléchir le vécu pour réfléchir sur le vécu, c'est rendre possible le travail réflexif. Autrement dit, le formateur doit développer une intelligence de la singularité, c'est-à-dire une compréhension de l'autre, qui s'inscrit dans la problématique plus large de la connaissance de l'individuel (Piguet, 1975).

Références bibliographiques :

Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Trad. de l'anglais par G. Lane. Paris: Le Seuil.

(Première édition en anglais, 1962).

Faingold, N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Education Permanente*, 160(3), 81-99.

Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.

Mucchielli, A. (Dir.). (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3e éd.). Paris: A. Colin.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (Eds.). (2012). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (4^e éd.). Bruxelles: De Boeck Université.

Piaget, J. et al. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante : Vol. 2. L'abstraction de l'ordre et des relations spatiales*. Paris: Presses Universitaires de France.

Piguet J.-C. (1975). *La connaissance de l'individuel et la logique du réalisme*. Neuchâtel: La Baconnière.

Vermersch, P. (2005). Prendre en compte la phénoménalité. Propositions pour une psychophénoménologie. *Revue d'intelligence artificielle*, 19 (1-2), p. 57-75.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation* (8e éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF.

Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles: De Boeck Université.

Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des professionnels exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck Université.

ANNEXE 1

Entretien 2 – Gaëlle / PE2

(extrait)

57	Gaëlle	Alors on va, on va pas aller trop vite sur ce moment-là. Donc, là, y a Ryan qui est tourné vers les autres là, à ce moment là. C'est le moment qui t'intéresse, là, qu'on est en train d'explorer... le moment où Ryan... ça commence là ?
58	PE2	Ouais.
59	Gaëlle	Ça pourrait commencer là.
60	PE2	Oui
61	Gaëlle	D'accord. Donc il est là, il est à côté de toi, il est tourné vers les autres et toi, tu fais quoi à ce moment là quand Ryan est à côté de toi et tourné vers les autres ?
62	PE2	Alors... euh... j'lui transmets le matériel, en fait.
63	Gaëlle	Alors quand tu lui transmets le matériel, comment tu t'y prends pour faire ça ?
64	PE2	Alors j'lui donne, donc, la langue... le carton.
65	Gaëlle	Oui... tu lui donnes le carton, ouais.
66	PE2	Oui et après j'lui dispose les... toutes les vignettes qui représentent les yeux devant lui.
67	Gaëlle	D'accord, donc tu lui donnes le carton... tu lui donnes toutes les vignettes qui représentent les yeux et quand tu fais ça, tu fais quelque chose en même temps ?
68	PE2	... Et ben j'lui dis qu'il faut qu'il choisisse euh... qu'il choisisse d'abord une vignette pour les yeux.
69	Gaëlle	D'accord, donc tu es là, tu lui distribue ses vignettes, tu lui dis qu'il faut qu'il choisisse d'abord une vignette pour les yeux... Tu fais autre chose en même temps ?

		Tu vois quelque chose ? Tu entends quelque chose ?	
70	PE2	(4s) Non, j'veois tout le monde en fait qui est euh... ben qui attend en fait.	
71	Gaëlle	D'accord, tu vois tout le monde qui attend...Tu vois quoi, quand tu vois tout le monde qui attend ? Qu'est ce que tu vois ? A quoi tu vois qu'ils attendent ?	
72	PE2	Bon, parce qu'ils sont tous tournés vers Ryan.	
73	Gaëlle	Y sont tournés vers Ryan, d'accord, hum, hum.	
74	PE2	Voilà... ils ont pas le réflexe d'aller, ben, comme un peu plus à la fin de la séance, d'aller tripoter les étiquettes... ou euh ...	
75	Gaëlle	Donc ils ont pas ce réflexe-là. Tu vois vraiment ce réflexe-là, d'accord. Donc tu vois ça, tu distribues à Ryan. Tu penses à quelque chose en même temps, tu te dis quelque chose ?	
76	PE2	...	
77	Gaëlle	...tu fais autre...	
78	PE2	Non.	
79	Gaëlle	Non. Bon, donc ça continue je ne sais pas moi... Ensuite qu'est-ce qui se passe quand tu fais tout ça ? Et que tu vois tout ça ?	
80	PE2	Donc après, ben...il a pris un... il a pris des yeux.	
81	Gaëlle	Il a pris des yeux. Donc, il prend des yeux... et quand il prend des yeux... Donc tu viens de distribuer les yeux... tu lui as dit de prendre les yeux... il a pris des yeux, d'accord ? Et tu fais quelque chose quand il prend les yeux ?	
82	PE2	...	
83	Gaëlle	Qu'est-ce que tu fais ?	
84	PE2	Oui, j'lui donne le morceau de Patafix pour...euh... (<i>inaudible</i>)	
85	Gaëlle	D'accord, d'accord, tu lui donnes le morceau de Patafix, d'accord et puis ?	
86	PE2	Voilà, donc, je lui dis de l'accrocher derrière...	
87	Gaëlle	D'accord, d'accord.	
88	PE2	... de l'accrocher sur son tableau.	
89	Gaëlle	Oui.	
90	PE2	Voilà, donc, je fais ça.	
91	Gaëlle	Et tu penses à quelque chose en même temps ?	
92	PE2	... Non.	
93	Gaëlle	Donc il est là...	
94	PE2	Non, il dit, en fait j'lui ai dis... pour... j'l'encourage parce qu'en fait c'est tellement rare...	
95	Gaëlle	D'accord. Hum, hum.	
96	PE2	... j'lui dis euh... j'ai dû lui dire : « Oh, c'est bien, oh là, là ». C'est vrai que les autres... enfin ... sont encore plus...	
97	Gaëlle	D'accord. Alors, à quoi tu sais qu'il faut lui dire ça à ce moment-là ? Qu'est-ce qui te fait décider de dire ça à ce moment-là ?	
98	PE2	... Pour le maintenir en fait .	

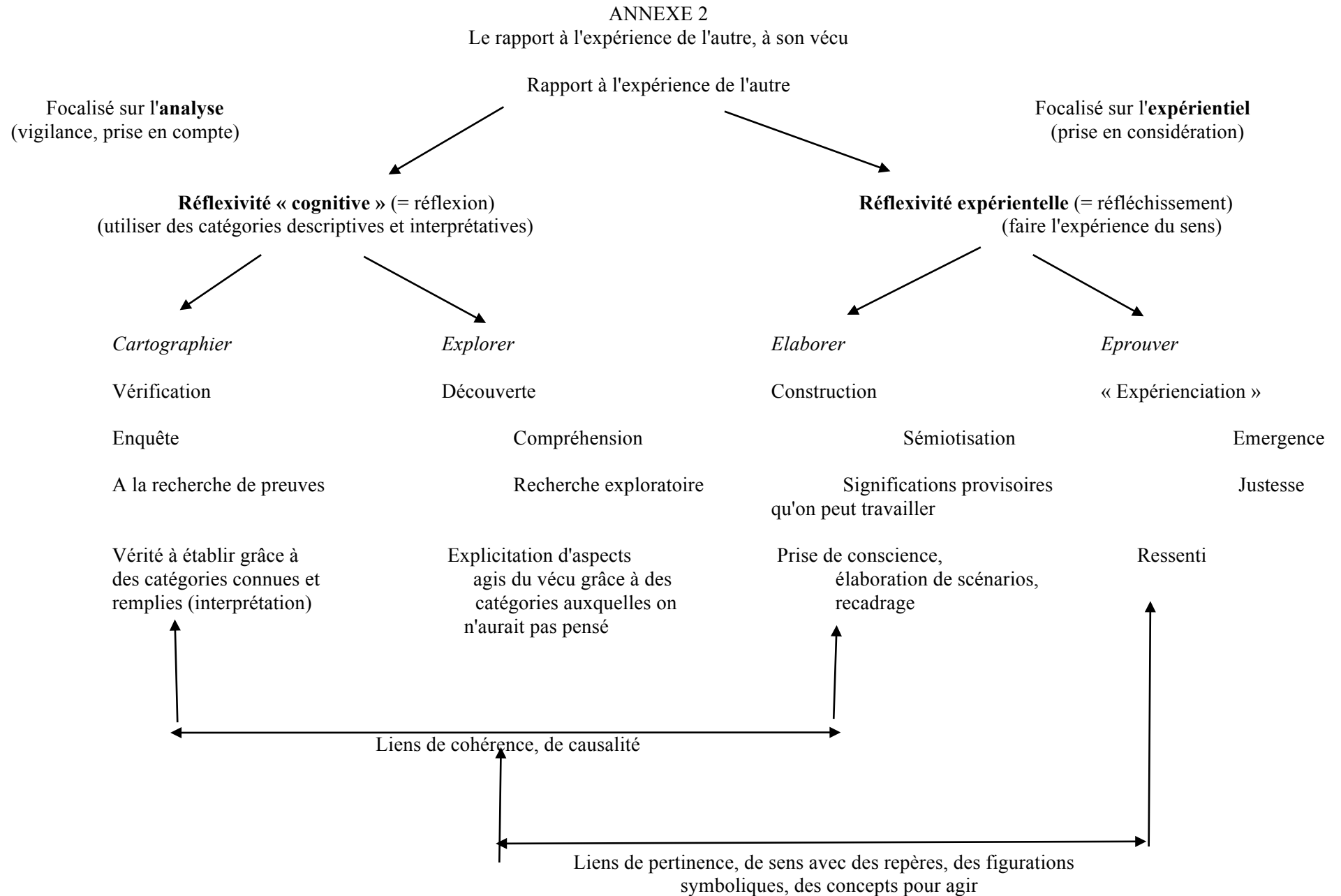
99	Gaëlle	D'accord.
100	PE2	... Pour le maintenir dans l'activité et euh... lui dire que... lui faire comprendre en fait que ce qu'il a pris, c'est pas idiot.
101	Gaëlle	D'accord.
102	PE2	Voilà...
103	Gaëlle	Et... à quoi tu sais qu'il faut lui dire ça, à ce moment-là ?
104	PE2	... Ben... parce que, enfin, j'pense qu'il se sent valorisé, en fait, en...
105	Gaëlle	Hum, d'accord.
106	PE2	...en faisant ça, donc euh ...
107	Gaëlle	D'accord. Donc tu lui dis ça parce que tu penses qu'il se sent valorisé et en même temps tu me parles des autres. Qu'est-ce que tu voulais me dire à propos des autres ?... Donc les autres...
108	PE2	Les autres y sont vache... enfin... y sont super attentifs.
109	Gaëlle	Et à quoi tu le sais, ça? A quoi tu le vois ça ? Qu'est-ce tu vois ?
110	PE2	Ben, parce qu'ils ont tous les yeux tournés vers lui et je sais qu'il y en a qui sont quand même... (<i>inaudible</i>)
111	Gaëlle	D'accord !
112	PE2	Et puis j'ai un p'tit garçon qu'est à côté qui ... (<i>inaudible</i>)
113	Gaëlle	Donc là tu viens de dire ça à Ryan pour l'encourager et il y a tous les autres qui sont là vers toi...et alors qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce que tu fais ?
114	PE2	Et ben là, j'lui dis... j'lui dis maintenant, de choisir une bouche.
115	Gaëlle	Hum ,hum... Donc, quand tu lui dis de choisir une bouche, tu lui dis ça comme ça : « Maintenant, tu choisis une bouche » ?
116	PE2	Voilà, ouais.
117	Gaëlle	D'accord. Hum, hum.
118	PE2	... Oui, j'lui, voilà : « Maintenant, tu choisis une bouche ». Donc il a choisi la bouche qu'il souhaitait.
119	Gaëlle	D'accord. Donc, il choisit la bouche qu'il souhaite et, elle est comment cette bouche ?
120	PE2	C'était un sourire...
121	Gaëlle	D'accord. Un sourire.
122	PE2	... un grand sourire
123	Gaëlle	D'accord. Donc là, il a choisi sa bouche.
124	PE2	Voilà.
125	Gaëlle	Et toi, tu fais quoi ?
126	PE2	Et ben, je lui donne à nouveau un morceau de Patafix...
127	Gaëlle	D'accord.
128	PE2	... pour qu'il la colle sur le carton. (<i>rires</i>)
129	Gaëlle	D'accord. D'accord. Et quand tu lui donnes le morceau de Patafix, tu fais autre chose ? Tu vois quelque chose ? Tu entends quelque chose ?

130	PE2	... Non je...
131	Gaëlle	D'accord.
132	PE2	...j'ai pas fais attention...
133	Gaëlle	D'accord. Donc, alors, ensuite, qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce que tu fais ?
134	PE2	... Alors, là, il a assemblé ses deux visages.
135	Gaëlle	Hum, hum... et toi ? quand il a assemblé ses deux visages, tu fais quoi ?
136	PE2	... Euh, j'ai dû... j pense que j'ai dû lui dire euh... quelque chose du style : « Oh la, la ! C'est bien ! Il a trouvé quelque chose de bien. Attendez, attendez, il va vous le montrer ».
137	Gaëlle	Hum, hum.
138	PE2	Donc, euh... et à partir de là, en fait, j'lui ai dit , j'lui ai dit : « Vas-y ! Une fois que tu auras terminé, tu lèves ton carton ».
139	Gaëlle	Hum, hum.
140	PE2	Donc il a levé son carton et euh... donc là ça s'est affolé autour de la table.
141	Gaëlle	Hum, hum, hum.
142	PE2	Et j'ai dit... enfin...j'ai dit euh...
143	Gaëlle	D'accord. Donc, là, quand tu dis : « Ça s'est affolé autour de la table »... qu'est-ce qui se... qu'est-ce que tu vois ? A quoi tu sais que ça s'est affolé autour de la table ?
144	PE2	Ben... parce que j leur avais dit avant : « Tu dis... euh... on lève son doigt avant de dire quelque chose » et ben en fait, et ben, j'en ai qui se sont levés (<i>inaudible</i>).
145	Gaëlle	Donc, là, quand tu les vois, qu'est-ce que tu penses, qu'est-ce que tu te dis ?
146	PE2	Je me dis : « Oh, la, la, j'suis, j'suis ». Enfin je leur dis : « On lève son doigt... on attend que ce soit... »
147	Gaëlle	Hum, hum.
148	PE2	... que j'ai »... Et là, en fait, j'ai devancé Ryan...
149	Gaëlle	Hum, hum
150	PE2	... en interrogeant quelqu'un.
151	Gaëlle	Hum, hum
152	PE2	... et euh... et c'est après qu'il m'a dit...euh... « Mais non, c'est pas comme ça »...
153	Gaëlle	D'accord. On s'arrête. On revient sur ce moment-là. Donc il y a tout ce bruit et tout et quand tu entends tout ce bruit et que tu devances Ryan pour interroger quelqu'un.... comment tu t'y prends pour devancer Ryan ? Pour interroger quelqu'un ? Qu'est-ce que tu fais ?
154	PE2	...
155	Gaëlle	Ça se passe comment ?
156	PE2	Et ben... en fait... euh... il y a quelqu'un qui a donné la réponse, en fait, sur le sentiment... C'est parti, en fait...
157	Gaëlle	C'est parti.
158	PE2	Et alors...
159	Gaëlle	Donc, là quand tu entends quelqu'un qui donne la réponse sur le sentiment, qu'est-

		ce qui se passe pour toi ?	
160	PE2	Et ben là, j'ai dit (<i>inaudible</i>)	
161	Gaëlle	D'accord, donc tu dis ça... Et quand tu dis ça, tu fais quelque chose aussi en même temps ? (<i>inaudible</i>) Tu fais quoi d'autre ?	
162	PE2	... Euh...	
163	Gaëlle	Tu t'dis quoi ?	
164	PE2	... Je dis juste euh... (<i>tout bas</i>) « On avait dit qu'il fallait pas le dire ».	
165	Gaëlle	D'accord. Tu dis ça : « On avait dit qu'il fallait pas le dire » et tu vois quelque chose quand tu fais ça : (<i>tout bas</i>) « On avait dit qui fallait pas le dire » ? (<i>inaudible</i>)	
166	PE2	Ben... toujours... (<i>inaudible</i>).... autour de la table, en fait...	
167	Gaëlle	D'accord, d'accord. D'autres choses qui se passent, que tu vois, que tu entends ?	
168	PE2	(4s) Non, je...	
169	Gaëlle	D'accord. Donc, ensuite, comment ça continue ?	
170	PE2	Et ben, j'ai donné la parole à quelqu'un d'autre... puisqu'il l'avait dit... Donc, j'ai donné la parole...	
171	Gaëlle	Donc y a quelqu'un qui a dit ça et là tu donnes la parole à quelqu'un d'autre... Qu'est-ce qui te fais décider de donner la parole à quelqu'un d'autre ?	
172	PE2	... Parce qu'il avait pas respecté la consigne.	
173	Gaëlle	D'accord. Donc tu donnes la parole à un enfant...	
174	PE2	Voilà, ouais, j'ai donné la parole à (<i>inaudible</i>).	
175	Gaëlle	Comment tu décides de donner la parole à cette enfant -là?	
176	PE2	... Ben, j'ai dit son prénom, simplement.	
177	Gaëlle	Tu dis son prénom, ah, ah...	
178	PE2	J'ai dis : « Est-ce que tu peux nous dire si t'as trouvé ce que veut dire le visage...	
179	Gaëlle	Hum , hum	
180	PE2	... de Ryan ? ». Donc elle a dit euh... ce qu'elle pensait.	
181	Gaëlle	Hum, hum.	
182	PE2	Et euh...	
183	Gaëlle	Et là, au moment où elle dit ce qu'elle pense, tu fais quelque chose ?	
184	PE2	(7s) J pense que j'ai... enfin... j'suis pas sûr mais j pense que j'ai dû faire lever le carton un peu plus haut de Ryan, parce que c'est vrai qu'il l'avait un peu penché...	
185	Gaëlle	Hum, hum.	
186	PE2	... Enfin, il l'a... le remettre droit pour bien... Voilà.	
187	Gaëlle	Hum , hum.	
188	PE2	Donc, ouais, voilà, j'ai fait ça.	
189	Gaëlle	Hum, hum.	
190	PE2	Et après, j'ai demandé comment est-ce qu'elle l'avait... comment est-ce qu'elle... pourquoi est-ce qu'elle disait ça.	

191	Gaëlle	Hum, hum
192	PE2	Voilà.
193	Gaëlle	Qu'est-ce qui fait que tu dis ça à ce moment là ?
194	PE2	... Euh, ben pour qu'elle justifie...
195	Gaëlle	D'accord.
196	PE2	... sa réponse auprès des autres.
197	Gaëlle	D'accord, ton intention c'est qu'elle justifie sa réponse, oui ?
198	PE2	Ouais. Donc... et là elle m'a fait : « Parce que »... alors euh... « parce que », ah oui, elle m'a fait ça : « Parce qu'il a la bouche » euh...
199	Gaëlle	Hum, hum.
200	PE2	Et je lui ai dit : « Oui, d'accord. Donc, comment on peut lui dire qu'elle est cette bouche ? ». Et là, elle m'a refait ça et...
201	Gaëlle	Hum, hum.
202	PE2	... et donc, là, j'suis passée, j'ai demandé en gros à tout le groupe, j'ai dit euh...
203	Gaëlle	Et comment tu t'y prends pour demander à tout le groupe ?
204	PE2	Je leur ai dit : « Qu'est-ce que vous en pensez ? Comment est-ce qu'on dit quand la bouche elle est comme ça ? »
205	Gaëlle	Qu'est-ce qui te fait décider de t'adresser à tout le groupe à ce moment-là ?
206	PE2	... Parce qu'y avait le p'tit garçon qu'était à côté de moi aussi qui avait dit la bouche euh...
207	Gaëlle	Hum, hum.
208	PE2	Et donc en fait comme j'me suis, comme j'ai vu qui y'en avait deux qui euh... enfin qui avaient pas dit le mot, je me suis adressée à tout le groupe, pour que... enfin pour faire émerger le mot, pour savoir si y'en a qui le connaissaient.
209	Gaëlle	Hum, hum, d'accord.
210	PE2	Et en fait j'ai une petite fille, donc, qui m'a dit : « Il a la bouche souriante ». Voilà, donc, euh... j'ai dit : « (<i>inaudible</i>)... oui, il a la bouche souriante »... Et après je leur ai dit : « Faites voir comment vous faites la bouche souriante ».
211	Gaëlle	Hum, hum.
212	PE2	Voilà, donc ils l'ont fait... Voilà et c'est à partir de ce moment-là que Ryan m'a dit : « Mais non, maîtresse... »
213	Gaëlle	Donc, là, ils font la bouche souriante et Ryan te dit : « Mais non ».
214	PE2	Oui. Il me dit : « Mais non, maîtresse, on avait dit que c'était pas comme ça ».
215	Gaëlle	D'accord. Donc là, Ryan te dit ça. Et alors, quand Ryan te dit ça, qu'est-ce que tu fais ?
216	PE2	Et ben là j'ai fait, j'ai fait : « Oh ! »
217	Gaëlle	Qu'est-ce que tu te dis ?
218	PE2	« Ah, oui, mince ! »
219	Gaëlle	D'accord, tu fais « Ah oui, mince ! » et en même temps que tu fais ça, qu'est-ce que tu te dis ? A quoi tu penses ?

220	PE2	Ben là j'me suis dit : « C'est pas moi... J'ai pas respecté les règles du jeu ».
221	Gaëlle	D'accord.
222	PE2	Donc en fait, et ben, j'ai dit à Ryan ...j'ai dit : « Tu as raison, donc, vas-y, interroge quelqu'un ».
223	Gaëlle	D'accord. Et quand tu lui dis ça, tu penses à autre chose en même temps ?
224	PE2	... Non, j'suis...enfin...j'ai dit ça ...
225	Gaëlle	« Vas-y, interroge quelqu'un »
226	PE2	Oui.
227	Gaëlle	D'accord. Tu fais autre chose, non ? Tu fais rien, tu penses à rien d'autre ?.. Tu lui dis ça.
228	PE2	Ben, j'me suis sentie bête en fait...
229	Gaëlle	D'accord.
230	PE2	... sur le moment.
231	Gaëlle	D'accord. Quand tu te sens bête, y'a autre chose aussi qui se passe pour toi ?
232	PE2	... Non... Enfin les autres ont même pas réagi en plus...
233	Gaëlle	D'accord, d'accord. Donc là tu t'es dit ça et alors ensuite ?
234	PE2	Et ben ensuite j'ai dit ça et euh... et là en fait il a interrogé quelqu'un, il a interrogé un copain qui ne levait pas le doigt, pour le coup, mais euh... Et il a demandé à Jules qui était à côté de lui et euh... Enfin, il a réfléchi et il a dit : « Jules ? ». Donc Jules a répété le sentiment...
235	Gaëlle	Hum, hum
236	PE2	... et après, moi j'ai redemandé : « Pourquoi est-ce que tu dis ça ? »
237	Gaëlle	Hum, hum.
238	PE2	Voilà...et donc il a répété : « Parce qu'il a la bouche souriante »... « parce qu'il a la bouche souriante »... Voilà.
239	Gaëlle	D'accord.
240	PE2	Donc, en fait ça faisait répéter le terme et puis, j'ai rectifié ma ... mon erreur.
241	Gaëlle	D'accord. Là on a fait le tour du moment important que tu voulais explorer ?
242	PE2	Hum.



L'entretien d'explicitation et les obstacles à la description de l'activité

Frédéric Borde⁴

Article publié dans « *Questions d'orientation* », revue de l'Association des Conseillers d'Orientation-Psychologues de France (ACOP-France). Au mois de septembre 2016, se sont tenues les Journées Nationales D'Etudes de l'Association des Conseillers d'Orientation-Psychologues de France (ACOP-France) à Albi. J'ai été invité à y participer à une table ronde sur le thème de l'accompagnement, afin de présenter l'entretien d'explicitation. Jean-Louis Guerche, directeur de publication de la revue de l'ACOP, « *Questions d'orientation* » m'a ensuite proposé de publier mon intervention dans les actes de ces journées. En voici le texte.

Afin de définir une méthode d'entretien, parmi toutes celles qui existent, il est bon de partir de ses objectifs particuliers. Selon la définition de son inventeur, Pierre Vermersch, « l'entretien d'explicitation est un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulations de relances qui visent à aider, à accompagner la verbalisation de l'action dans un but descriptif⁵ ».

L'activité réelle

Dans le vocabulaire de ce psychologue, si « action » et « activité » sont équivalentes, il faut néanmoins préciser que l'activité visée ici est spécifiquement l'activité *réelle*. Ne tardons pas à prendre un exemple illustratif : Paul sait faire une excellente tarte aux pommes et il accepte volontiers d'en donner la recette. Pourtant, il semble y oublier quelque chose, puisque sa grand-mère, après plusieurs tentatives, ne parvient pas à obtenir l'équivalent de sa tarte aux pommes, bien qu'elle garantisse le respect de ses indications. Il y manque, parions-le, ce qui fait le savoir-faire particulier de Paul, son *tourne-main*. C'est un thème bien connu, et le double sens de l'expression est intéressant : à la fois il évoque un acte exécuté par la main, dont la tête ignore à peu près tout, mais aussi la rapidité, « en moins de temps qu'il n'en faut pour tourner la main »⁶. Le tourne-main est paradigmatique de l'activité réelle car il présente d'abord le caractère d'être incarné, « c'est la main qui sait », et une temporalité à l'échelle du dixième de seconde, qui est l'échelle décisive dès que l'on décrit la succession des étapes d'une activité, telle qu'elle s'est *réellement* déroulée pour le sujet. Or, pour transmettre sa recette, Paul a fait comme tout le monde, il a désigné des objets : des pommes, des ingrédients, des ustensiles et il a mentionné les actes qui permettront de la réaliser en mobilisant ce qu'il sait déjà : peut-être le souvenir d'une recette qui lui a été transmise, et aussi une synthèse de ses habitudes. Il n'est pas entré dans les détails, mais a construit une représentation générale, un ensemble de prescriptions exposées dans l'ordre successif. En transmettant cette généralité, il a suivi le format standard, l'idée que nous partageons de la description d'une activité.

Le thème du tourne-main est aussi intéressant parce qu'il pointe vers un domaine particulier de l'activité, celui du talent, de l'inspiration, au bout duquel se trouve le thème du génie et, avec lui, le *mystère*. Paul voudrait bien instruire sa grand-mère, mais il a beau chercher, ce qui fait l'excellence de sa tarte aux pommes demeure un mystère... d'abord pour lui-même. Grâce à sa connotation de réussite, d'expertise, le tourne-main bénéficie d'une valorisation sociale et son manteau d'inaccessibilité ne semble taillé que pour lui. Mais c'est l'arbre qui cache la forêt. Le fait est que la grande majorité de notre activité, dans sa banalité, dans sa répétition quotidienne, reste pour nous invisible.

⁴ Frédéric Borde est formateur indépendant, président du Groupe de Recherche sur l'Explicitation (GREX2) et doctorant en philosophie.

⁵ D'après Pierre Vermersch, *L'Entretien d'explicitation*, ESF, 1994, p. 17

⁶ Trésor de la Langue Française (TLF) en ligne : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

L'obstacle naturel

Pour éclairer ce paradoxe, nous pouvons recourir au concept d'« abstraction empirique », proposé par Jean Piaget dans le cadre de son étude sur la prise de conscience⁷. L'abstraction empirique qualifie un savoir-faire, une connaissance en acte qui se différencie d'une connaissance construite, thématisée, dont nous pouvons rendre raison. L'abstraction empirique est « ce que je sais faire » sans pour autant « savoir comment je le fais ». Dans l'épistémologie constructiviste de Piaget, nos actes se sont construits dans l'ajustement progressif aux conditions de réussite imposées par notre environnement. Selon cette proposition, l'homme a d'abord su agir, puis il lui a fallu comprendre ce qu'il avait fait pour réussir. Sa conscience s'est donc construite par des séries d'« abstractions réfléchissantes », autant de prises de conscience de son activité réelle. Or, de l'activité, ce qui apparaît en premier est son *résultat* : « cette tarte aux pommes est exceptionnelle ! ». L'étape suivante consiste à accéder aux *moyens* utilisés par Paul pour atteindre ce résultat. Certes, à l'occasion d'une nouvelle réalisation, sa grand-mère peut l'observer en train d'agir, mais comment accéder aux éléments décisifs : les prises d'informations, les identifications, les prises de décision, les microgestes ? Bref, comment accéder à la subjectivité de Paul dont lui-même n'est pas conscient ?

Le champ théorique de la psychanalyse a conféré une grande célébrité à la notion d'« inconscient ». Mais avec la notion d'« abstraction empirique » apparaît une autre forme d'inconscient, qui n'est plus affaire de censure des désirs au regard d'un surmoi, mais résulte d'une nécessité pragmatique⁸ : l'homme construit sa vie sous la forme d'un quotidien, il cherche la répétition des situations, il cherche à établir de la stabilité dans son rapport au monde, il instaure des *habitus*. Or, le confort d'un *habitus* revient à agir de manière « automatique⁹ », sans être consciemment présent à chaque phase de chacun de nos actes. Dans le fil du quotidien, nos actes répétés se sédimentent, se schématisent, s'autonomisent jusqu'à disparaître à nos yeux. Notre activité devient invisible, nous savons qu'elle a lieu, mais elle constitue, en nous, une vaste région sauvage.

Pour autre exemple, une situation classique amenée par le cadre de la V.A.E. manifeste cette forme d'inconscient : une personne, depuis quinze ans, remplit parfaitement ses fonctions mais se trouve dans l'incapacité de décrire ce qu'elle fait. Comme elle n'a pas de formation, elle ne peut recourir au prescrit, aux savoirs, elle ne dispose d'aucune catégorie lui permettant de mettre en forme son activité. A la question « que faites-vous dans votre quotidien professionnel ? », rien ne se présente à elle, et ce vide est un gouffre, elle en conçoit une angoisse, une perte de confiance qui risque, si rien n'y est fait, d'atteindre son identité professionnelle. Or, ce vide que rencontre sa visée n'est absolument pas la mesure de sa compétence, ou de son intelligence, ni de ses problématiques personnelles. Il constitue la difficulté, pour tout un chacun, d'accéder à la région sauvage. Pour dépasser cet obstacle naturel, il faut une médiation qui provoquera une abstraction réfléchissante, à la manière d'un miroir.

L'obstacle culturel

Nous sommes des êtres de langage, et notre équipement le plus courant nous offre, parmi d'autres, la possibilité de « poser des questions ». Si nous poursuivons le but d'aider une personne à accéder à son activité réelle, et que nous tâchons d'assurer cette médiation sur la base de notre langue habituelle, nous constaterons plusieurs limites.

Une première question nous vient facilement : « Paul, comment fais-tu cette tarte aux pommes exceptionnelle ? ». Nous l'avons vu, Paul a déjà répondu par une recette en bonne et due forme. Nous aurions une chance d'obtenir une autre réponse en demandant « Comment as-tu fait cette tarte aux pommes exceptionnelle ? ». Nous avons changé le temps : nous n'employons plus un présent de généralité, mais le passé composé, qui confère un statut singulier à la tarte aux pommes. Il ne s'agit plus de « cette fameuse tarte aux pommes de Paul » mais de celle qui se trouve devant nous. L'entretien d'explicitation commence donc par la sélection d'un moment singulier d'activité, qui a eu lieu dans son temps unique, et que Pierre Vermersch nomme « moment spécifié ».

Maintenant la difficulté commence pour Paul. Il ne peut plus recourir à des généralités, mais se trouve invité à décrire ce dont il ne se souvient pas. Il va avoir besoin de notre accompagnement.

⁷ Jean Piaget, *La Prise de conscience*, PUF, Paris, 1974.

⁸ Et même nécessité biologique, si l'on suit Piaget.

⁹ Cette expression passe volontiers pour péjorative, mais c'est le mot qu'employait déjà Leibniz pour qualifier cette forme d'inconscient.

C'est à ce stade que, dans la plupart des cas, nous constatons que nous ne savons pas quoi questionner. L'orientation de notre langue habituelle est façonnée par notre manière d'être dans le monde : nous sommes tournés vers les choses tangibles, les objets avec lesquels nous interagissons, vers les résultats. Notre langue est très peu tournée vers notre monde intérieur, et encore moins vers la région sauvage. C'est là un obstacle culturel, nos questions n'amènent que des évidences, et l'interviewé ne dit que ce qu'il sait déjà.

Éventuellement, nous lui demandons « pourquoi » il a fait de telle ou telle manière, mais cela n'amène que des explications, des justifications. Nos questions spontanées sont contre-productives, elles partent dans tous les sens, nous ne savons pas comment structurer notre entretien.

Nous nous aidons de nos propres expériences, de nos savoirs et nous forgeons nos questions à partir de nos représentations, et, c'est affreux, nous nous rendons bien compte que nous induisons les réponses, nous en arrivons presque à lui raconter ce qu'il a fait, ne lui laissant plus qu'un espace de confirmation ou d'infirmité de notre récit.

Alors nous faisons éventuellement un effort en direction du monde intérieur. C'est un constat de formateur : statistiquement, la question la plus disponible dans cette circonstance est « qu'est-ce que vous avez ressenti ? ». C'est donc l'émotion qui nous apparaît comme une poignée privilégiée pour attraper la subjectivité. Il est vrai que l'émotion tient un rôle important dans la vie de notre conscience ainsi que dans nos conduites. Antonio Damasio l'a mis en valeur dans le champ des sciences cognitives¹⁰. Il est aussi vrai, sans doute, que l'émotion est notre pont le plus familier vers notre monde intérieur puisqu'elle nous adresse, dans une certaine autonomie, des messages de notre inconscient. Mais c'est précisément pour cette raison que dans le cadre de l'entretien d'explicitation, nous ne prendrons pas l'émotion comme objet de nos questions sans savoir ce que cela engage : il n'est pas de fil conducteur plus efficace vers les problématiques de la personne. Si nous l'empruntons, nous installons de fait une relation de type psychothérapeutique. A cet endroit, le professionnel retrouve la question déontologique.

Obstacle méthodologique

Ce n'était pas encore assez de difficultés. Même en admettant que nous sachions questionner Paul de manière efficace, nous ne pouvons pas l'interrompre durant sa tâche sans risquer d'altérer sa tarte aux pommes. Il y a ici une nécessité écologique : l'activité, pour être réelle, demande le respect de ses conditions naturelles. Nous ne pourrions la questionner que dans l'après-coup.

Aux approximations du langage, à la polysémie des verbalisations nous allons devoir ajouter le filtre, de sombre réputation, de la mémoire. On lui reproche d'être sélective, subjective, partielle, partielle, invérifiable, déformante, fallacieuse, courte... et on a bien raison. Notre malheur, c'est que notre mémoire est le support de notre vie mentale, de notre identité et donc, toujours selon une perspective constructiviste, de notre monde. La maladie d'Alzheimer, en devenant le paradigme de la vie sans mémoire, révèle, par défaut, son importance. C'est pour son rôle clé dans notre existence qu'elle a figuré parmi les objets de la psychologie expérimentale naissante et que de nombreuses recherches continuent à produire de nouveaux modèles, de nouvelles variétés, au point qu'il serait plus pertinent, aujourd'hui, de parler des mémoires.

Parmi toutes ces mémoires observées, il en est une qui n'est longtemps restée qu'à l'état d'épisode littéraire, la fameuse « madeleine de Proust ». Vécue par tout un chacun de manière imprévisible, non-reproductible en laboratoire, elle n'a pu faire l'objet d'études expérimentales. Pourtant, cette mémoire déclenchée par la sensibilité montre une acuité, une vivacité qui tranche avec le souvenir habituel, bref et figé. Cultivée par l'auteur, cette mémoire semble apte à produire une anamnèse monumentale, La Recherche du temps perdu, qui, bien que romanesque, restitue les détails d'un monde entier. Avec cette remarquable fidélité, il faut aussi remarquer que les vécus qui font retour provoquent la surprise : rien n'indiquait qu'ils avaient été mémorisés.

Depuis les années 70, sous l'influence des travaux de Tulving ou de Baddeley, on peut faire le lien entre la « madeleine », la « mémoire de travail » et la « mémoire épisodique » qui qualifient cette mémoire qui se crée involontairement, en continuité. On se demande quand elle a démarré, ce qu'elle prend en compte, quelle est sa durée effective, quelles sont ses traces, comment elle peut être mobilisée. Mais on sait que tout le monde la produit. C'est elle qui vous permet de retrouver ce que

¹⁰ Antonio Damasio, *L'Erreur de Descartes*, Odile Jacob, Paris, 1994.

vous avez mangé ce matin, alors que vous n'aviez aucun projet de mémoriser votre petit-déjeuner. Or, comme l'a montré Marie-Loup Eustache¹¹, les travaux théoriques de ces auteurs trouvent leurs sources dans ceux du philosophe Edmund Husserl, théoricien de la phénoménologie.

Si l'épistémologie de Piaget permet de comprendre les obstacles à la description de l'activité, la phénoménologie de Husserl permet de comprendre les moyens de les dépasser. C'est ce qui a amené Pierre Vermersch à qualifier son travail théorique de « psycho-phénoménologie ».

Dépassement des obstacles

Revenons à notre situation concrète, mais laissons ici la tarte aux pommes, Paul et sa grand-mère, car la description de l'activité réelle semble relever d'enjeux nettement plus importants.

Si nous avons vu juste, nous savons maintenant que la majeure partie de ce qui constitue notre vie quotidienne, nos savoir-faire, les identités qui leur sont attachées et les micromondes, professionnels et personnels, dans lesquels nous évoluons constituent la partie immergée de l'iceberg, et que de solides obstacles nous empêchent d'en faire une appropriation, d'enrichir notre connaissance de nous-mêmes, aussi bien d'un point de vue individuel que d'un point de vue scientifique.

Nous devons alors reconnaître, d'un point de vue épistémologique, que les obstacles énumérés et la manière de les dépasser s'écartent des critères de la psychologie expérimentale, hérités des sciences physiques¹². Mais là où rien ne semblait possible, comme le montre souvent l'histoire de l'introspection, nous allons pouvoir guider une personne dans la rencontre d'elle-même, et lui faire prendre conscience de ce qu'elle sait faire, de l'écart entre ses idées reçues et la réalité de ce qu'elle est, si « nous sommes ce que nous faisons ».

Pour cela, nous allons d'abord nous mettre d'accord sur nos buts et nous assurer de son consentement à décrire ses vécus. C'est un préalable éthique nécessaire.

Puis, en lui proposant de se référer à un moment spécifié de son activité, nous allons, par nos questions, éveiller sa « mémoire de travail » que, avec Husserl, nous préférons nommer la « rétention ».

Cet éveil de la rétention est la clé de voûte de l'entretien d'explicitation. Comme la P.N.L.¹³ l'a découvert, on créera un substitut de madeleine en mobilisant la sensorialité de l'interviewé par des questions sur le contexte de son activité. A partir de cet instant, la personne que nous accompagnons sera absorbée, plus présente à son action passée qu'à la situation de l'entretien.

Alors, nous ferons en sorte de n'utiliser que ses propres mots, dans des questions « en structure ». Nous n'apporterons aucun contenu, nous agirons comme un miroir.

Mener un entretien d'explicitation est, pour une part importante, contre-intuitif. Dans nos contrées, les êtres qui se comportent spontanément comme un miroir se comptent au rang des exceptions. Ceux que l'on rencontre, le plus souvent, ont suivi une formation qu'aucun texte ne peut prétendre accomplir.

Conclusion

« Mais si l'on adopte ce point de vue, se dira le lecteur, si l'on considère la réalité entière comme de l'activité et le sujet comme de l'activité qui devient par moments consciente d'elle-même et du monde, ne va-t-on pas se priver de tout repère stable ? Je lui répondrai que ses repères anciens vont en effet vaciller ou disparaître, ou seront du moins mis en suspens tant qu'il regardera les choses ainsi. Mais, en adoptant ce point de vue, ajouterai-je, il développera une connaissance nouvelle de la réalité et disposera de repères d'un genre différent : les lois de l'activité¹⁴. »

Je commence à perdre mes repères stables quand j'écoute une personne décrire une expérience, que pourtant nous avons vécue ensemble, à l'instant, et dont la version ne recoupe en rien celle que j'en

¹¹ Marie-Loup Eustache, « Le concept de rétention chez E. Husserl : une mémoire constitutive aux sources de la mémoire de travail », *Revue de neuropsychologie*, 2009/4 (Volume 1), p. 321-331.

¹² Certains chercheurs, comme Claire Petitmengin ou Michel Bitbol dans le domaine des sciences cognitives, ou Natalie Depraz en phénoménologie, ont bien perçu la valeur heuristique de cette démarche : reculer les frontières de l'observable avec une garantie suffisante.

¹³ Programmation Neuro Linguistique (cf. Bandler, Grinder, Dilts). La P.N.L. jouit en France d'une réputation comparable à celle de la méthode Coué (cf. Guillemain). L'une des raisons tient à l'absence de modèle théorique apte à rendre compte de ses découvertes pratiques.

¹⁴ Jean-François Billeter, *Un paradigme*, Editions Allia, Paris, 2014.

pourrais donner. Je croyais jusqu'alors que nous vivions tous dans le monde sur le même mode, mais me voilà obligé, si je conserve ma bonne foi, de me décentrer.

J'étais, jusque-là, mon propre et seul repère quant à la conscience, je n'en avais jamais rencontré d'autres. J'avais toujours projeté la mienne... de manière confuse, puisqu'elle-même je ne la connaissais pas.

Combien de fausses représentations vais-je encore déconstruire dans ce retour aux choses mêmes... autant de « repères » que j'avais adoptés sans relation avec le réel de mon activité, sans relation avec le monde tel qu'il s'était donné à ma sensibilité.

C'est la dimension de cette démarche d'explicitation, de cette ouverture : à la mesure du monde.

Décrire son vécu : une orientation singulière de la conscience.

Olivier Supiot

Formateur certifié à l'entretien d'explicitation
Laboratoire Lillois d'Explicitation¹⁵

Ce texte, est la seconde partie d'un chapitre pressenti comme contribution à un ouvrage collectif « Apprendre et s'orienter dans un monde de hasards », coordonnés par Francis Danvers, professeur émérite en Sciences de l'Education à l'université de Lille 3, ouvrage consécutif au colloque du même nom à Cerisy La Salle en août 2015. L'autre partie portait sur les pratiques corporelles et l'intuition écrit par Jacques Gaillard, il se fera un plaisir de vous la communiquer si le thème vous intéresse.

Incipit :

Dans une courte séquence vidéo, disponible et accessible à tous, intitulée « Comment est né l'entretien d'explicitation », Pierre Vermersch (2015) décrit le processus qui l'a conduit à créer une technique nouvelle lui permettant d'accéder aux actions mentales effectuées par les sujets, par essence inaccessibles pour un observateur extérieur. Quand bien même les inférences tirées des données observables dans un protocole expérimental pouvaient fournir des modèles explicatifs valides et réfutables, les résultats objectivés des recherches en psychologie expérimentale restaient vains sur la succession des actes mentaux et les critères de sélection des informations (sensorielles, cognitives, émotionnelles...) ayant conduit le sujet à agir comme il l'a fait dans la situation expérimentale et d'autre part ces résultats restaient limités sur leur transposition dans un cadre de problème tout autre (par exemple une situation professionnelle de conduite d'installation complexe, de prise de décision, d'analyse de pratique...).

Dans un programme de recherche qui s'attachait à comprendre les raisons qui sont au fondement des actions d'un sujet, en somme s'attachait à répondre à la question « Pourquoi ? », Pierre Vermersch (2012) a mis progressivement au point une technique de questionnement non directif, spécifiquement orienté par et sur les mouvements attentionnels de la conscience réfléchie du sujet, résultant d'une intention de chercheur : « En quoi ce qu'il me dit me permet de m'informer sur qu'il a fait ? ». Sur le plan opératoire, l'entretien d'explicitation donne le primat de la référence à l'action. Ceci permet au sujet de se constituer en co-chercheur ; en témoin de l'action vécue, décrivant les opérations invisibles *a priori*, mais pourtant déterminantes de la succession des actes observés. Ainsi, la validation formelle des hypothèses, dépasse le cadre des inférences issues d'une interprétation du chercheur, pour prendre appui sur un rapprochement des sources objectives (par exemple la séquence visionnée du vécu) et subjectives (les pensées privées, commentaires internes, calculs effectués, autocensure ...) de données de recherche. La collecte de ces dernières, repose sur un protocole d'entretien, techniquement rigoureux qu'il convient à présent de décrire.

¹⁵ LaLex Laboratoire de recherche en métropole lilloise, promouvoir et prolonger les travaux du GREX fondé par Pierre Vermersch. Contact : jacques39150@free.fr, oliviersupiot@free.fr

A - Conditions préalables :

Le partenariat entre l'interviewer et le sujet du vécu, se construit à partir du moment où l'un adresse à l'autre une demande. Pierre Vermersch désigne cet *ante-début* par le terme de « *contrat d'attelage* », tant cette métaphore représente le travail qui attend les deux protagonistes et sous tend une mise à jour élaborée depuis un retournement en profondeur de la surface apparente. Dans la pratique, l'accord de volonté réciproque à « *tirer* » ensemble le sillon en direction de la compréhension de ce qui fait question pour l'un au moins des deux, peut avoir lieu bien avant l'entretien lui-même, selon une temporalité propre à chacun pour laisser advenir la congruence qu'évoque Jacques Gaillard dans le premier mouvement de cet article.

A la suite, au *quasi* moment de l'entretien, les deux personnes passent explicitement un contrat de communication. Centré sur le but de l'entretien (aider l'autre à s'informer sur ce qu'il a fait) ce contrat a pour objet un vécu spécifié d'action, dont l'empan temporel définit le champ de recherche, pour en mettre à jour la logique de l'action.

Comment tout cela est-il possible ?

Habituellement, dans l'espace social, lorsque deux personnes entrent en relation, chacune adopte une posture de communication relative à l'enjeu actuel de la relation (conversation banale, entretien d'orientation, d'évaluation, de recrutement, etc...). Le cadre contextuel fournit généralement des balises (espace détente, cabinet conseil, bureau hiérarchique, ...) et chacun interprète celles-ci pour réguler, orienter ses déclarations. La situation de communication est un espace de négociation dans lequel chacune occupe une position relative de pouvoir et poursuit un but propre.

En entretien d'explicitation, les deux personnes passent un contrat de communication explicite à propos de l'enjeu de recherche d'informations, sur un moment spécifié de vécu. Ils se donnent la possibilité de renégocier à tout moment au cours même de l'entretien, en fonction de l'utilité des informations qui surgissent.

Accorder une validité scientifique à la subjectivité suppose un dépassement du paradigme de la falsifiabilité et dans une certaine mesure celui de la reproductibilité. Ce qu'apportent les techniques d'aide à l'explicitation, consiste à fournir un cadre autorisant, favorisant l'accès à des informations inédites, inscrites dans la mémoire passive, non consciente. Pierre Vermersch en établit le cadre conceptuel à partir de la phénoménologie de Husserl, qui avait posé des bases intuitives d'une science de la subjectivité, pour fonder un courant psycho-phénoménologique (Vermersch, P. 2012).

B - Le corps vivant – percevant, doté d'une activité de pensée « passive » :

Pour illustrer le phénomène de passivité et le lien qu'il tisse avec le corps tout au long de son existence, je vous propose, à vous lecteur, d'expérimenter par vous-même, les effets d'une consigne sur votre mouvement attentionnel (la conscience réfléchie) lorsqu'il lui est donné successivement, dans un premier temps de *rechercher*, puis dans un deuxième temps de *laisser remonter* des informations déposées dans la passivité (conscience pré-réfléchie) du vécu.

Je propose d'expérimenter les effets de deux consignes écrites différentes. Et, *si vous êtes d'accord*, de *tourner votre attention sur ce qui se passe pour vous, en vous*, sitôt faite la lecture de chacune d'entre elles.

Voici donc une première consigne :

- « *Je vous propose de chercher à vous souvenir... Habituellement, que faites-vous avec vos clés ?* »...
- « *Qu'est-ce qu'a induit pour vous cette première consigne ?* »...

En effet, je vous propose de décrire, sans toutefois en viser l'exhaustivité, les possibles chemins que votre conscience a empruntés en réponse à cette première consigne.

Peut-être la consigne a-t-elle eu l'effet de vous précipiter pour rechercher des vécus éligibles convoquant une image « des clés » ?

ou vous placer devant une énigme, comme face à un choix parmi plusieurs épisodes distincts vs confondus ?

ou encore de vous « replonger » dans un souvenir précis, lointain ou plus récent ? ...

Enfin peut-être vous êtes-vous laissé surprendre par un commentaire adressé à vous-même, un jugement intérieur à propos du sens, de l'injonction de l'énoncé proposé ?

...et peut-être aussi, ce sont des bribes foisonnantes d'images, de sons, d'impressions, de sensations qui sont apparues comme émergeant spontanément à votre conscience, ou dans votre corps, sans même impliquer un quelconque effort pour y parvenir...

Ou encore tout autre phénomène ...

La seconde consigne se formule de la façon suivante :

- « *Je vous propose, si vous êtes d'accord, de prendre le temps, de laisser revenir, un moment où vous tenez vos clés dans une main...* »...
- « *Qu'est-ce qu'a induit pour vous cette deuxième consigne ?* »...

Peut-être votre attention s'est-elle portée sur sa formulation très différente par rapport au premier énoncé ? Peut-être l'ordre de succession des groupes verbaux : « *je vous propose* », « *si vous êtes d'accord* » « *de prendre le temps* » « *de laisser revenir* » « *un moment où* » « *vous tenez vos clés à la main* », vous est-il apparu produire des effets différents de ceux provoqué par une injonction comme pour la première consigne ?

En modifiant peut-être votre mouvement de pensée tel que se puissent *laisser revenir* des informations à propos d'un moment vécu spécifié. Alors toute une gamme d'informations, dites *satellites* de l'action vécue, parce que déposées dans votre mémoire passive, se trouvent être accueillies par votre conscience réfléchie et documenteront tour à tour les catégories suivantes :

1. le contexte de l'action (*où étiez-vous... avec qui...*),
2. le but de cette action (*vous approchiez vos clés d'une serrure pour l'ouvrir, ou la fermer ...*),
3. le savoir investi dans l'action (*ce que vous saviez qu'il fallait faire pour atteindre ce but...*),
4. ou encore les commentaires intérieurs, le jugement subjectif porté sur l'action en train de se faire (*ce que cela vous faisait de tenir vos clés à ce moment précis...*)

Dans le premier cas, la consigne induit une reconstruction à partir de multiples éléments de vécus, situés indistinctement sur l'axe du temps vécu. Mais pour être général, le discours, n'apporte pas d'information nouvelle. C'est l'un des effets possibles lorsqu'un formateur demande à un apprenant de chercher à savoir pourquoi il a commis une erreur. Ce qui induit très souvent chez l'apprenant, une réponse en forme de justification, d'explication, sans rien dévoiler du processus interne qui a échappé à la conscience réfléchie.

Dans certaines pratiques d'aide à l'orientation, on cherche à faire repérer les déterminants dans un récit, ou parcours de vie. Les événements qualifiés de déterminants le deviennent car ils apparaissent corrélés les uns avec les autres selon une explication logiquement cohérente. Toutefois, à ce stade, la corrélation ne dit rien des prises d'indices du sujet ni des critères qui ont prévalu à ses décisions. Privé des conditions pré-réfléchies que sont les actes mentaux, et toute information ayant affecté le corps, le conseiller comme le bénéficiaire, sont conduits à produire un cadre d'interprétation qui bien que logique et apparaissant comme vrai, ne renseigne en rien sur les pensées privées sous jacentes, comme les prises d'informations, les états internes (corporels, sensoriels, émotionnels) pourtant à l'œuvre dans le vécu singulier de chaque épisode relaté. En somme, dans une telle démarche, les déterminants les plus opérants dans la réalisation successive des actes, n'apparaissent pas à la conscience réfléchie. En résumé, les compétences en actes, restées dans l'ombre d'un matériau verbale recueilli sur un mode d'investigation semi-directif, qui pourtant sont le reflet le plus authentique du sujet agissant, semblent échapper à une possible valorisation sociale. Heureusement, se développent à tous les niveaux de l'enseignement scolaire et supérieur, et en formation professionnelle, des démarches de portfolio, de constitution de portefeuilles d'expérience et de compétence (PEC), d'accompagnement à la validation des acquis de l'expérience (VAE) qui mettent en œuvre de plus en plus, des démarches réflexives en empruntant aux techniques d'aide à l'explicitation.

A contrario du premier cas, la formulation de la seconde consigne favorise des conditions d'accès à la donation passive d'un moment spécifié. Composé d'une multitude de couches (émotionnelles, sensorielles) selon un déroulement chronologique, avec un début et une fin marqués, affecté de prises d'indices externes et/ou internes, de critères de décision, ponctué de commentaires intérieurs adressés à soi-même ou à un autre imaginaire, sur fond d'*agentivité* (qui du sujet agit actuellement...), tout vécu semble être organisés selon une structure universelle (Vermersch. P. 2015b). Il s'agit d'en définir

le niveau de détail utile à atteindre le but de l'entretien, au surgissement d'un sens à l'action qui néanmoins reste tout imprédictible pour le sujet.

Peut-être enfin la seconde consigne a-t-elle eu l'effet de ralentir votre activité mentale habituelle, non pas pour chercher activement un objet précis parmi une série de vécus éligibles au critère de « clés », mais plutôt de laisser vous placer de manière inattendue, dans différentes périodes dans le passé ? ou devant une énigme, ou face à un choix parmi plusieurs épisodes distincts vs confus ? ou encore de vous « replonger » dans un souvenir précis, lointain ou plus récent ?

La phénoménologie husserlienne a inspiré Pierre Vermersch à partir d'une considération primordiale : celle de la *réention*. Dans cette perspective, la passivité se conçoit comme une fonction du corps, ayant pour effet de laisser se sédimenter, tout ce qui l'affecte, tout au long du vivre. La conscience du sujet se donne toujours un objet selon une écologie vitale car la réention consciente, porte sur les informations utiles à la poursuite de l'action vers un but. Dire que la conscience est « conscience de quelque chose » est vrai pour la mémoire épisodique ou « mémoire de travail ». Mais ce n'est pas *tout* dire car en effet, d'une part quelles seraient les limites, la consistance de ce *tout* et d'autre part ce serait négliger l'importance de « tout le reste » qui affecte le corps d'un sujet. Bien qu'inutile à sa conscience pour accomplir la tâche qu'il poursuit au moment actuel, la réention passive maintient d'innombrables informations comme en sommeil. Ultérieurement, celles-ci pourront être éveillées au moyen d'une sollicitation fortuite (un parfum, un son, une émotion...) ou volontaire, à la suite d'une demande adressée à un tiers dont le service serait de proposer une ouverture sur « *un laisser revenir ce qui revient de « tel » moment, comme ça revient...* », dans un but commun d'explicitation de l'action, de décryptage de sens.

La technique de questionnement s'est enrichie peu à peu selon des formes verbales, des formes lexicales, des formes catégorielles dont les effets viennent en aide au sujet afin qu'il laisse revenir les traces sédimentées de son vécu en tant que sensorielles, émotionnelles, aperceptives, mentales, prise d'indices, critères de choix, et autres.... Un des traits les plus étonnants de la technique d'aide à l'explicitation, est qu'elle repose sur le fait que c'est la conscience réfléchie, lieu d'une activité volontaire non passive, qui permet l'accès à la conscience pré-réfléchie, siège des traces de vécu, déposées dans la passivité de l'inconscient phénoménologique.

C - L'orientation du point de vue du sujet : une expérience « en première personne » :

De l'intitulé de cet atelier découle le cadre de l'expérience qui a été proposée aux participants. Relater par écrit pour signaler la réalité d'un vécu d'expérience, d'introspection, d'explicitation, d'apprentissage sur soi, pour les actes du colloque « Apprendre et s'orienter dans un monde de hasards » relève d'un pari pour le moins risqué.

Comment orienter l'écriture pour décrire le déroulement de l'atelier ?

Comment mon corps écrivant, décrivant, se met-il en accord avec d'une part le ressouvenir intuitif d'un vécu singulier, déposé-là dans sa passivité et d'autre part dans l'élaboration d'une connaissance transmissible dans cet article ?

Et dans quelle intention, dans quel but ?

Traduire pour le lecteur sinon lui décrire les apports puissants de l'explicitation telle que l'élabore Pierre Vermersch depuis bientôt trois décennies.

Mon propos, pour transmettre par écrit et présenter fidèlement, à vous, lecteur, au plus près de mon expérience « phénoménologique » vécue de l'atelier, sans toutefois pouvoir se substituer à l'expérience authentique d'y avoir participé, est de rédiger sous l'effet d'une intention adressée à moi-même, de laisser revenir, depuis mon expérience vécue en « *première personne* ». Je mets en œuvre une technique d'auto-explicitation, c'est-à-dire d'adressage à moi-même de l'attention consciente. Celle-ci est en prise avec les ressorts et les freins que l'activité de mise en évocation, d'introspection rétrospective du vécu déposé pourrait susciter.

Depuis ce lieu, mes doigts tapotent le clavier, saisissent les mots et les phrases dont le sens final sera tranché par le lecteur seul. Comment dès lors, *toute* mon expérience subjective, sous une forme réé, peut-elle se transmettre au plus juste au lecteur qui n'était pas présent ?

Enfin, comment le savoir-insu du corps vivant (Berger, E. 2009) se transforme t'il en connaissance transmissible ? En quoi l'explicitation d'un fragment infime de vécu serait-elle vecteur de transformation identitaire ?

J'esquisse un cadre de pensée pour tenter une réponse. La première qualité, ou fonction de l'entretien d'explicitation, est de dépasser la croyance communément partagée que toute donnée produite à partir de la subjectivité du sujet, la rend impropre à prétendre au critère de scientificité. « *Il n'est de science que du général* », a écrit Gaston Bachelard, admettons, dans une certaine mesure. Or, en s'opposant à la reproductibilité à l'identique des effets du questionnement technique de l'entretien d'explicitation, une production de données à partir d'un point de vue « *en première personne* » du sujet lui-même, n'en reste pas moins pertinente pour rendre compte du sens qu'il a donné à son action. Parce que décrire un vécu, fournit un matériau verbal propice à de multiples reprises, produit des traces qui par application du modèle de la sémiose, en révèle, de représentants en référents succesifs, la logique d'action et un schème organisateur.

Les théories reconnues, en sociologie ou en psychologie expérimentale, s'appuient sur les données observables, comportementales et parfois contingentes aux conditions de l'expérience. Ce type de données recueillies sont dites en « *troisième personne* ». Les « *faits* » observés sont destinés à être reconnus selon des catégories pré-définies. Dans ce paradigme, la scientificité se fonde sur une régularité statistique des observations et les corrélations avec les conditions et les critères des protocoles expérimentaux. La différence majeure qu'apporte la technique d'aide à l'explicitation, tient au mode tout particulier de recueil de données. Le recueil s'effectue depuis une position de parole dite en « *première personne* », et sur un phénomène vécu, c'est-à-dire non imaginaire, non résultant d'une croyance ou d'une reconstruction instrumentale, hypothétique. Filiation, prolongement de la théorie phénoménologique qui vise la description du vécu par le sujet lui-même, l'accès à la mémoire concrète, ou passive est rendu possible au moyen d'un mode de questionnement rigoureux. La rigueur participe de règles très précises de contrôle des *effets perlocutoires* (Austin J-L. 1970) par l'interviewer, qui produit chez le sujet, s'il y consent, l'effet de diriger consciemment son attention sur le mode du « *laisser revenir* » en deçà de tout récit imaginé ou intentionnel. Tandis que pour le chercheur il s'agit d'une visée à vide, sur le mode de « *ce qui revient du vécu passé, comme ça revient...peut-être sur un mode visuel, sensoriel, émotionnel, ou autre...* », sans contrôle *a priori* du contenu explicite qui en résulte.

D - L'explicitation, chemin faisant :

Comment dès lors assurer une compréhension sans équivoque chez le lecteur qui, lui, n'a pas vécu singulièrement cette expérience collective ?

Une telle proposition, est pour le moins, inhabituelle dans un colloque, où la contribution consiste précisément à diffuser des connaissances dans le but de susciter un débat scientifique. Notre approche a nécessité quelques précautions vis à vis de l'auditoire. Auditoire dans lequel chacun des membres a accédé, s'il le souhaitait, au statut de co-chercheur.

Pour chacun, mettre en place un mouvement attentionnel tourné vers l'intérieur de soi est une expérience singulièrement nouvelle. Parce que cet exercice est inhabituel et déstabilisant, l'animateur fait entendre des phrases construites avec précision. En s'adressant au groupe, les effets se prolongent chez chacun en vue d'établir un contrat de communication de soi à soi :

« *Je vous propose de laisser venir ce qui se passe en ce moment, de laisser se donner la passivité sans inquiétude* » et peut-être de « *laisser passer les jugements qui pourraient apparaître, de vous donner la présence à vous-même* ».

En contraste avec les conduites langagières banales, qui empruntent à la langue commune, ce premier contact à la présence à soi, propice à l'ouverture et à la découverte inattendue prend davantage sens avec la consigne suivante qui se formule ainsi :

« *Vous êtes tous venus à ce colloque, et je vous propose de chercher à vous souvenir de ce que vous avez fait pour venir à ce colloque* ».

L'intention était de faire saisir les *effets perlocutoires* des mots utilisés dans cette deuxième consigne. Quelques minutes dans le silence sont instituées, pour permettre à chacun de laisser place à l'installation d'un mouvement attentionnel déclenché par la formulation de la consigne. Puis, s'ensuit le débriefing au cours duquel, quelques participants témoignent de l'effet paradoxal induit par cette modalité ; ouvrant à la fois sur un champ très vaste de vécus possibles, sur des généralités habituelles convoquées en forme de d'images, de sensations, de souvenirs, ou encore sur la reconstruction active d'un discours sur l'évènement passé. En d'autres termes, les effets induits au cours de cette première

étape ne sont pas très aidantes car elles mettent en mouvement des activités cognitives telles, que l'accès à la mémoire passive ou concrète, ne fonctionne pas.

Une deuxième étape est proposée, qui s'appuie sur l'intention de faire goûter les effets d'un mouvement attentionnel à partir du « *remplissement expérientiel* » de vécus déposés passivement dans le corps (la mémoire passive, concrète ou encore conscience pré-réfléchie), vers un « remplissement conceptuel » la conscience réfléchie, et se formule ainsi :

« *Là, si vous êtes d'accord, je vous propose (contrat de communication), de prendre le temps (suspension de l'activité cognitive), de laisser revenir (laisser se donner la présence à soi), ce moment où vous êtes arrivés sur le site (spécification d'un moment précis)* ».

Quelques minutes en silence sont aménagées, pour permettre au sujet, de se donner à soi-même la possibilité de s'adresser tranquillement ce projet, de diriger son mouvement attentionnel vers un moment spécifié.

Le recueil des verbalisations concernent des événements plus précis : « *j'ai ressenti la nature* », « *le froid et la pluie...* », ou plus fourni « *j'ai revu l'arrivée, la clôture, le bruit des cailloux, la visualisation du château, les arbres où se garer, ça fait dix fois que je viens..., et puis ... centration sur le corps, la digestion, le plat que j'ai adoré retrouver...* » ou laisse entendre l'insistance d'une réticence à mettre en place un mouvement attentionnel ouvert sur l'inattendu « *...quelle que soit la douceur de la voix, je ressens une injonction paradoxale* ».

Ces quelques bribes, les plus illustratives, démontrent en premier lieu que les mots de la consigne ne sont pas sans effet pour les auditeurs, en second lieu que le produit des effets perlocutoires est immanent à la situation collective de communication. Dans une telle situation collective, l'association de la voix et de la consigne constituent un vecteur d'effets perlocutoires divergents. Une divergence qui pose l'un des enjeux méthodologiques majeurs de la technique d'explicitation lorsque celle-ci est détachée d'une situation d'entretien.

En effet, la passation de la consigne est techniquement réglée à partir d'un contrat de communication par lequel deux personnes s'engagent réciproquement et authentiquement à une exploration rétrospective d'un moment spécifié du vécu. En situation collective, la consigne risque de manquer en partie sa cible. Chacun reçoit la voix-consigne à sa manière, en lui donnant du sens à partir de ce qu'il se fait à lui-même pour l'accueillir avec ou sans jugement. De ses effets de jugement, actif ou suspendu, découlent, pour le premier des résistances à l'introspection, pour le second l'aisance et la fluidité avec lesquelles une exploration introspective sera possible.

Ce que le sujet se fait à lui-même en recevant les mots d'une consigne participe de l'accueil inconditionnel qu'une écoute intérieure lui laisse apercevoir. La pratique de l'explicitation en situation d'entretien, permet d'exercer la faculté du « *laisser revenir* », un contact d'abord inhabituel qui trouve ensuite à s'émanciper pour développer une compétence à s'auto-informer lui-même, à auto-expliciter ses conduites, ses actes de conscience.

E - Une orientation, une boussole : vers quelle destination ?

Ainsi, les frontières d'une vérité scientifique qui semblaient bien établies d'une science psychologique qui élabore ses objets de connaissance du sujet à partir du « général », et exclut du statut de données les descriptions issues des méthodes introspectives, ces frontières sont-elles repoussées à la lumière des travaux de recherche du GREX (Vermersch. P. 2013. Supiot, O. 2013). Travaux dont les théorisations psycho-phénoménologiques du singulier, situent le lieu de vérification-réfutation au niveau du sujet soi-même, dans la qualité de justesse sensorielle qui se donne dans l'éveil de la passivité de son corps. Ici, l'orientation est conçue comme une activité attentionnelle mise en mouvement par le sujet émancipé du jeu – Je – social (désirabilité, employabilité). Ayant pu verbaliser les actes vécus dans son intériorité, le sujet conjugue en son nom propre le verbe pronominal « *s'orienter* » et non le contraire. Tel contraire qui ferait du sujet, un objet d'orientation, dans le mode gestionnaire, comme une barque sans gouvernail abandonnée aux vents et aux courants.

En explicitation de vécu, le sujet questionné, se faisant observateur premier du fonctionnement de son attention consciente, s'étonne face à l'émergence, par la description verbale inattendue des processus opératoires (mentaux, émotionnels, sensoriels) déposés dans la passivité (ce à quoi il était inattentif). Le surgissement de sens est suscité par le questionnement rigoureux spécifiquement non-inducteur des contenus verbalisés. Dans le groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), nous partageons l'idée

d'induire un « *contenant* » par un questionnement « *vide de contenu* ». Comment donc le questionnement vide de contenu, adressé, facilite-t-il un *remplissement expérientiel* chez le sujet ? Tel est l'enjeu de l'explicitation de l'explicitation ; ce qu'un sujet se fait quand il s'adresse à soi-même, pour s'autoriser à créer un sens nouveau. Un sens... encore un trait de l'orientation ? En résumé, la technique d'aide à l'entretien d'explicitation produit à la fois le paysage, le chemin, puis la carte en éclairant la direction des actions conduites et le but enfin explicité. Un sens peut émerger dans la conscience réfléchie. Autant de repères constitutifs de l'orientation du sujet à partir de ses données subjectives de sa conscience.

- ALEXANDER, FM. 1996. *L'usage de soi* (traduction Eliane Lefebvre), Contredanse à la maison du Spectacle/La Bellone, 46 rue de Flandres, 1000 Bruxelles.
- AUSTIN, J-L. 1970. *Quand dire c'est faire*. PARIS Seuil.
- BERGER, E. 2006. *La somato-psychopédagogie ou comment se former à l'intelligence du corps*. Paris. Editions Point d'appui. 217 p.
- BERGER, E. 2009. Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes. Étude à partir du modèle somato-psychopédagogique. Thèse de doctorat sous la direction de Jean-Louis Legrand, Paris VIII. 544 p.
- COLLECTIF. 1996. *L'intelligence du corps*. Numéro spécial Nouvelles de Danse n° 29. Contredanse à la maison du Spectacle/La Bellone, 46 rue de Flandres, 1000 Bruxelles.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. 2003. *Leadership, Flow and the making of meaning*. New York. Penguin Books.
- DE ALCANTARA, P. 1997. *La Technique Alexander*. Paris. Dangles éditions.
- DEPRAZ, N. 2005. L'époché comme éthique de la prise de parole. Revue *Expliciter* n° 61., p 1-7.
- DON HANLON JOHNSON. 1987. *Etre et travail corporel. La signification profonde des Techniques somatiques*. Traduction française par A. VETTAS. Site A. VETTAS, Bruxelles.
- FELDENKRAIS, M. 2009. *Energie et bien-être par le mouvement*. Dangles
- GINOT, I. 2014. *Penser les somatiques avec Feldenkrais*. Editions l'Entretemps.
- GAILLARD, J. 2004. *Expérience sensorielle et apprentissage : Approche psycho-phénoménologique*. Paris. L'Harmattan
- GAILLARD, J. 2010. Faire émerger l'activité du moi par l'approche psycho phénoménologique. Etude d'un vécu corporel, en première personne : quand écrire, c'est difficile. in *Expliciter* n° 85, p. 11-21.
- GENDLIN, E. 1984. *Focusing : au centre de soi*. Editions de l'Homme.
- LAMBOY, B. 2003. *Devenir qui je suis*. Paris, Desclée de Brouwer.
- SUPIOT, O. 2013. Essai pour le n° 100. in *Expliciter* n°100, p. 90-91.
- VARELA, F. 1993. *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris. Seuil.
- VERMERSCH, P. 2006. *L'entretien d'explicitation*. Paris. ESF. 221 p.
- VERMERSCH, P. 2012. *Psycho-phénoménologie de l'explicitation*. Paris. PUF.
- VERMERSCH, P. 2015a. <https://www.youtube.com/watch?v=ISQKR7IJgI>. Comment est né l'entretien d'explicitation.
- VERMERSCH, P. 2015b. <http://www.entretienavec pierre.fr/2015/07/la-structure-universelle-de-tous-les-vecus/>
- VERMERSCH, P. 1997. *L'introspection, une histoire difficile*. Revue *Expliciter*, n° 20, mai 1997, p 1-4.

Toute référence à un n° de la Revue *Expliciter* disponible en ligne à l'adresse : <http://www.grex2.com/>

Suivre l'actualité de la pensée de Pierre Vermersch en ligne à l'adresse : <http://www.entretienavec pierre.fr/author/pierre/>

L'accès aux traces mnémoniques: l'entretien d'explicitation comme une aide à la remémoration et à la description des vécus

Pierre Vermersch

(Chapitre d'un livre collectif sur l'utilisation des Traces dans les recherches en sciences humaines)

La psychologie, à la différence d'autres sciences, a un objet d'étude à double face, l'une observable ou enregistrable dans le présent, comme le sont les gestes, les verbalisations, les mimiques, les résultats matériels de l'action ; l'autre invisible, relevant de la subjectivité et directement accessible au chercheur par la seule verbalisation introspective de celui qui l'a vécu. L'histoire ancienne ou l'archéologie ont encore accès aux traces matérielles des vécus, aux écrits, mais ne peuvent plus recueillir la parole.

La technique que j'ai créée à la fin des années 80 cherche à documenter la face invisible et développe l'introspection rétrospective et sa verbalisation : je l'ai nommée « entretien d'explicitation ». Comprendre la nécessité d'une nouvelle technique d'entretien, peut être abordé selon deux points de vue. Tout d'abord, il n'existait pas de technique d'entretien centrée sur l'introspection du vécu, les chercheurs ayant pratiqué le recueil de données par introspection (début du XX^{ème} siècle, comme l'école de Würzburg, Binet, Burloud, Titchener) avaient très peur de poser des questions, craignant beaucoup d'induire des réponses, et se contentaient donc de recueillir les témoignages spontanés. A mon époque, les techniques d'entretien existantes étaient soit d'inspiration clinique (entretien non directif par exemple), soit orientées vers le recueil des représentations et des opinions, méthodes typiques des recherches sociologiques. Il n'y avait donc pas de techniques disponibles pour mes buts de recherche : la description fine de l'activité cognitive. Mais de plus, et c'est mon second point de vue, une fois le principe du recours à l'introspection admis, il fallait encore pour avoir l'idée de la développer sous la forme d'une technique, dépasser un présupposé tacite présent depuis toujours aussi bien chez les philosophes que chez les psychologues, selon lequel l'introspection allait de soi, qu'il suffisait de vouloir la pratiquer pour qu'elle produise des résultats. Un peu comme si par le seul fait d'être doté d'une voix, nous sachions tous chanter l'opéra, ou par le fait d'avoir des yeux et des mains, nous sachions tous dessiner un portrait ressemblant. Les compétences de base et les outils sont certes bien là, à l'état brut, reste à les déployer, à les exercer, pour leur faire atteindre une vraie performance de chanteur ou de portraitiste. La méthode d'interview que j'ai développée a pour but de palier aux déficiences introspectives de la majorité des sujets en apportant une aide, un guidage respectueux et non inductif des réponses du sujet. Et plutôt que de passer plusieurs années à se former eux-mêmes à l'introspection descriptive, il est possible à un chercheur de suivre une formation de quelques jours pour apprendre à guider l'introspection d'un autre que soi. En fait, il devra apprendre 1/ à guider l'accès aux traces mnésiques accessibles, 2/ apprendre à faciliter la posture descriptive plutôt que des commentaires ou des opinions, de façon à documenter les détails du déroulement du vécu, et 3/ et enfin apprendre à gérer avec éthique et efficacité la dimension relationnelle sur laquelle tout interview repose. On a donc trois ensemble de compétences de guidage à former. Dans ce chapitre et dans l'objectif du livre sur les Traces dans la recherche, je vais particulièrement développer le point 1, c'est-à-dire la possibilité et les conditions pour aider quelqu'un à accéder aux traces mnésiques d'un moment d'un vécu passé singulier (chaque mot à son importance, on le verra plus tard). Les autres aspects sont décrits dans mon livre de base sur la technique (Vermersch 1996).

Ce chapitre est donc conçu pour montrer la faisabilité d'un accès aux traces mnésiques. Il est construit en trois temps :

A/ Présenter une critique de la psychologie expérimentale de la mémoire, qui a fait d'innombrables constats de déficience de la mémoire humaine, mais n'a jamais explorée ce qu'il était possible d'obtenir en aidant le sujet dans son accès aux traces ;

B/ Proposer un modèle théorique qui rende compte de la possibilité d'éveiller les traces déposées dans la mémoire passive et les *moyens* permettant de créer volontairement l'accès involontaire à cette mémoire;

C/ Souligner l'importance pratique et théorique du concept de vécu comme condition de réalisation de l'entretien d'explicitation.

A/ Les limites de la psychologie expérimentale de la mémoire.

Trois paradigmes d'étude de la mémoire :

- le constat des performances et surtout de leurs limites ;
- la manipulation négative montrant la fragilité de la mémoire ;
- la manipulation positive, montrant la possibilité d'aller beaucoup plus loin que la remémoration spontanée. Ce troisième point de vue n'a jamais été pris en charge par la psychologie, il est un des aspects essentiels de l'aide à l'explicitation.

Au point de départ de ma démarche de création de l'entretien d'explicitation, je me suis lancé dans son invention par besoin de clarification des processus intellectuels mis en œuvre par les sujets quand les observables étaient insuffisants pour faire des inférences sur ces processus invisibles.

Était-il possible de s'en informer en demandant au sujet ce qu'il avait vécu ? Était-il possible, contre toutes les sévères interdictions de l'époque, de remobiliser l'introspection ? Je l'ai fait parce qu'en particulier je n'ai jamais trouvé de critiques rédhibitoires sur cette approche (Vermersch 1998). L'ayant fait, j'ai alors découvert que les sujets pouvaient donner rétrospectivement une foule de détails sur leurs actions mentales, sur leurs prises d'information, sur leur dialogue interne, sur tout ce à quoi ils étaient attentifs de moment en moment. Et ils le faisaient de façon beaucoup plus abondante que ce qu'ils auraient dû être capable de le faire selon les données de la psychologie expérimentale de la mémoire telle qu'on me l'avait enseignée à l'université ! J'étais littéralement en contradiction avec ma formation de psychologie expérimentale. Ce que j'obtenais était une impossibilité, par rapport aux limitations bien établies de la mémoire. Dans la mesure où je questionnais toujours sur une tâche finalisée et bien délimitée, les questions de validation stricte n'étaient pas immédiatement cruciales — voir cependant (Ancillotti and Morel 1994, Vermersch 1996) et (Vermersch 1996) - parce qu'il était la plupart du temps facile de confronter ce que le sujet disait avec les contraintes de réalisation de la tâche et avec ses résultats. Je me donnais donc le champ libre pour affiner ma pratique : comment faire pour aider réellement le sujet à décrire son vécu d'action relativement à un moment singulier ? Mais tout autant, je découvrais ce qu'il fallait éviter de faire à tout prix pour ne pas empêcher le sujet de se remémorer son vécu, pour ne pas gêner son mouvement d'évocation. J'ai eu la chance de pratiquer, sans me demander au préalable si ce serait possible. J'ai eu la chance d'être directement en situation, de faire des essais, et d'être débordé, étonné, émerveillé par ce que j'obtenais (Vermersch 2014), sinon je me serais arrêté. Je prouvais la marche en marchant. Il n'en reste pas moins nécessaire de comprendre pourquoi j'étais en contradiction avec les recherches sur la mémoire.

En effet, si l'entretien d'explicitation vise la description d'un vécu passé, il est donc fondé sur la possibilité de la remémoration¹⁶ de ce passé. A ce titre il semblerait logique qu'il soit adossé à ce qui peut paraître le plus sérieux au plan scientifique : les résultats des milliers de recherches sur la mémoire produit par la psychologie expérimentale depuis plus d'un siècle. Or non seulement cela n'a jamais été le cas, mais il semble bien que cela va continuer. Peut-être même, que ce pourrait être l'inverse, c'est-à-dire que la pratique de l'entretien d'explicitation pourrait apporter de nouvelles connaissances sur la remémoration, comme l'ont démontré les deux publications récentes de répliques d'expériences (Moguillansky, O'Regan et al. 2013, Petitmengin, Remillieux et al. 2013). En résumé, les expériences de départ montraient que les sujets pouvaient facilement être trompés sur la mémoire de leurs propres jugements (Nisbett and Wilson 1977) et il y a eu depuis de nombreuses répliques qui ont produit les mêmes résultats négatifs. Il a suffi de guider les sujets dans la description de leur vécu passé en utilisant l'entretien d'explicitation pour qu'ils ne puissent plus être abusés par les manipulations de l'expérimentateur et que leurs mémoires s'avèrent exactes. On est ainsi passé de 80% de réponses fausses (Nisbett & Wilson) à l'inverse ! Juste en accompagnant les sujets par un guidage non inductif dans un recontact avec le moment passé et sa verbalisation détaillée. A l'occasion de cette demande d'un chapitre de livre sur « les traces », j'ai eu envie de faire un retour sur mes rapports avec la psychologie expérimentale de la mémoire, et pour ce faire, je vais détailler l'originalité de la posture de l'entretien d'explicitation relativement à cette approche. Ma critique ne va pas porter sur un manque de rigueur de la méthode expérimentale, mais sur le fait qu'elle ne peut que

¹⁶ J'utilise pour le moment le terme de “remémoration”, pour éviter celui de “rappel” qui est très connoté de la recherche en psychologie expérimentale, quand je qualifierai l'acte précis que nous mobilisons dans l'entretien d'explicitation, je reviendrai au terme “d'évocation”.

produire des constats des performances observées, comme si la remémoration était un acte cognitif unique et également maîtrisé par tous. Ma critique va viser le fait que les recherches n'ont jamais pris en compte le *possible*, jamais cherché à *aider* une performance (alors qu'il y a d'innombrables recherches qui montrent à quel point il est facile de la dégrader). Or le centre de ma démarche est d'aider la remémoration et sa verbalisation descriptive détaillée.

Ce qu'il faut bien comprendre c'est la logique terrible de la méthode expérimentale appliquée à l'étude du sujet humain. L'étude expérimentale de la mémoire a vraiment commencée avec les travaux d'Ebbinghaus 1885 (Nicolas, 1992), dans une époque où ce qui dominait était le souci de paraître scientifique, et que la psychologie naissante puisse s'aligner sur le modèle de tout ce qui se faisait dans le domaine des mesures de seuils perceptifs. Il était donc impératif de pouvoir quantifier les résultats, de contrôler la situation de recherche de telle façon que chaque expérience soit strictement comparable aux autres modulo une variable indépendante que l'on pouvait faire jouer pour créer des contrastes potentiellement intéressants. Pratiquement, cela se traduisait par l'invention d'un "matériel expérimental" bien contrôlé, c'est-à-dire des listes de syllabes sans signification par exemple. Le matériel à mémoriser était défini, il était facile de comptabiliser les succès, absences ou erreurs du rappel ou reconnaissance de ce matériel. Un des effets secondaires épouvantable de cette logique était la nécessité de multiplier les tâches expérimentales, simples, nombreuses, donc quantifiables. Mais ce faisant, si on rend possible des statistiques sur le résultat, on a encore moins de chances d'apercevoir l'activité cognitive du sujet. On lui offre une activité simple, répétitive, multiple, et il doit répondre simplement. Ce faisant, on a simplement minimisé les temps intermédiaires d'élaboration de la réponse, et il n'y a presque plus rien à dire du déroulement de cette production, sinon le résultat final. On faisait de la science, mais on avait perdu le sujet !

Il fallu près d'un siècle pour que des voix s'élèvent pour souligner l'absence d'intérêt des milliers de recherche qui avaient été ainsi produites, comme le rapporte par exemple le remarquable chapitre de Neisser (Neisser 1982) ou (Neisser and Winograd 1988). Il a fallu encore quelques années de plus (Koriat and Goldsmith 1994) pour que l'on fasse la distinction entre "vérifier le rappel de ce que l'on a donné à apprendre", qui débouche avec certitude sur une quantification des résultats, et "découvrir ce dont le sujet se souvient", qui suppose une analyse a posteriori pour vérifier la concordance entre ce que dit le sujet et de qu'il a vécu, et va nécessairement conduire à une analyse de contenu qualitative, beaucoup moins facilement quantifiable.

Mais même ainsi, la différence fondamentale de démarche entre entretien d'explicitation et psychologie expérimentale de la mémoire est que l'entretien d'explicitation *intervient* dans la remémoration en la guidant de façon non inductive. N'étant pas gêné par l'obsession du contrôle des conditions expérimentales, sa base est 1/ d'intervenir pour aider le sujet à se connecter à son passé sur le mode d'un revécu par le guidage vers l'acte d'évocation, et 2/ quand cela est fait, d'une part intervenir pour aider le sujet à rester dans ce revécu, d'autre part intervenir délicatement pour guider son rayon attentionnel dans le passé afin de fragmenter ce qu'il dit spontanément, ou pour déplacer son focus attentionnel dans le temps passé (et juste après, et ensuite, et juste avant, et au tout début ;...). La pratique experte de la relation, la connaissance intime de l'effet des relances, la compréhension des effets perlocutoires induits, recherchés, a permis, avec l'aide de toute la culture issue des "inventions" ericksonniennes et autre PNL à concevoir des "interventions" basées sur des techniques sophistiquées qui n'induisent jamais le contenu relatif à ce qui a été vécu. C'est le propre du travail avec un sujet (pas avec un animal, pas avec un objet) que je puisse désigner ce qu'il pense, ce qu'il perçoit, ce qu'il ressent, sans que moi je sache en quoi ça consiste, sans que moi j'en connaisse au préalable le contenu, parce que lui le sait et peut répondre en se tournant en lui vers CE qui est visé. L'intervieweur n'a pas besoin de connaître la teneur de la pensée, de la perception, de l'état interne, pour l'interroger et conduire la personne à en prendre conscience, c'est ce que l'on appelle "le langage vide de contenu", (mais pas vide de visée).

L'essentiel de mon argument est que contrairement à la psychologie expérimentale, l'entretien d'explicitation intervient et travaille non pas à objectiver ce que le sujet sait se remémorer tout seul, mais à aider ce sujet à amplifier sa remémoration.

Il existe de nombreux paradigmes expérimentaux où le chercheur intervient. Mais tant qu'on est dans le paradigme "faire apprendre pour vérifier ce qui est appris", l'intervention va porter uniquement sur les conditions d'apprentissage, par exemple en manipulant le matériel à apprendre ou les consignes, ce qui ne nous intéresse pas, puisque l'entretien d'explicitation ne travaille pas sur l'explicitation visant

un contenu qui a été donné à mémoriser, il travaille toujours sur le vécu, c'est-à-dire sur ce qui s'est passé pour le sujet sans qu'il ait l'intention de le mémoriser tout en le vivant. Quand nous utilisons des tâches de mémorisation (l'apprentissage d'une grille de chiffre par exemple, très utilisé en formation), notre but n'est pas de faire expliciter la grille de chiffres, mais de faire expliciter les actions d'apprendre cette grille. Et le vécu d'apprendre, n'est pas lui-même mémorisé intentionnellement pendant qu'il est vécu (par contre, tout montre qu'il se mémorise passivement en permanence, voir la seconde partie).

Ce qui est plus intéressant, ce sont les manipulations expérimentales au moment de la restitution. De nombreuses expériences ont montré que l'on pouvait créer de fausses mémoires assez facilement, que l'on pouvait manipuler le jugement sur le passé pour l'amener à le systématiser, à le rationaliser, à le compléter de façon abusive, fausse par rapport au point de départ. Les deux expériences que j'ai citées plus haut sont la démonstration de la différence entre laisser le sujet répondre avec ses seules ressources, comme l'ont fait Nisbett & Wilson, (alors la manipulation fonctionne de façon efficace, l'erreur est présente), et accompagner le sujet à décrire son moment passé vécu, et là, la manipulation ne fonctionne plus, pour la majorité des sujets. Les erreurs spontanées ou induites par l'expérimentateur démontrent les limites du sujet laissé à ses seules ressources. A la fois on apprend qu'il est limité, qu'il est fragile, et en même temps on n'apprend rien d'utile.

Par exemple, il est crucial que l'intervieweur ne nomme pas en premier des informations dont le sujet n'a pas déjà lui-même parlé (cf. Les travaux de Loftus sur les fausses mémoires (Wells and Loftus 1984, Loftus 1997 1994), parce que de le faire, induit la représentation de ce qui est nommé et provoque une confusion entre ce qui est ainsi imaginé et ce qui a été réellement vécu. La justice américaine a été fortement impactée par cette découverte et les procès verbaux d'interrogatoires inductifs ont été rejetés. La découverte des effets de manipulation est donc intéressante, elle confirme notre démarche de ne pas induire le contenu des réponses dans nos relances, ce que nous faisons par l'utilisation des techniques de questions vide de contenu. Mais cette découverte, ne nous dit pas s'il serait possible d'aider la personne à décrire son vécu passé de façon plus détaillée. L'entretien d'explicitation aide la personne à se rapporter à son passé, contrairement à la psychologie expérimentale qui s'en tient aux constats des limites spontanées, et à la fragilité du sujet à la manipulation de son activité de mémorisation et de remémoration. Du coup, la psychologie expérimentale ne sait radicalement rien sur les possibilités de remémoration quand le sujet est aidé.

Il n'y a rien à dire contre la méthode expérimentale dans ses principes, un outil n'est rien en lui-même, ce qui est questionnable c'est l'adéquation de l'outil au but visé. Fondamentalement, les sciences de l'homme, et singulièrement la psychologie, sont les seules sciences où l'objet d'étude peut vous parler, et vous dire ce qui se passe pour lui. Et toute l'entreprise de fondement scientifique de la psychologie a été d'ignorer, de vilipender, d'interdire, l'exploitation de cette source potentielle d'information !

Pour autant, il ne s'agit pas de demander au sujet de faire la science de sa propre subjectivité. Dans la majeure partie des cas, il n'a pas la formation de chercheur, et même quand il l'a, il est obligé de travailler en deux temps : le premier où il est informateur et décrit son vécu ; le second où il est chercheur et où il analyse ce vécu. L'introspection ne veut pas dire que l'on a la possibilité de construire une science immédiate à partir de ce qui est dit, mais seulement que l'on a un accès à des informations telles que celui qui les a vécues peut nous les donner. Ensuite, il faut en construire la connaissance. La science n'est jamais immédiate (cf. Bachelard, par exemple (Bachelard 1966), toujours seconde (et lente).

Ma critique de la psychologie expérimentale de la mémoire se veut radicale : l'absence de prise en compte de l'introspection, les limites strictes de la méthode expérimentale, le désintérêt profond pour les situations réelles au profit du laboratoire, ont produit une quantité énorme de connaissances inutilisables, et inutilisées. Pourtant ma vigilance n'a jamais failli, j'ai suivi années après années les publications sur le thème de la mémoire. Quand j'ai vu apparaître le terme de "mémoire épisodique" (Tulving, Donaldson et al. 1972, Tulving 1983, Tulving 2009, mais que je découvre plus tard) et compris qu'il s'agissait enfin d'une mémoire se rapportant aux événements vécus, j'ai sursauté, et immédiatement avancé mes lectures. Las. L'idée était bonne, pertinente, sauf qu'il s'agit de travail de laboratoire réalisé dans le bon vieux schéma faire apprendre/vérifier ce qui est appris. Rien sur : est-il possible de perfectionner, d'aider à la remémoration des événements passés ? Tulving est intéressant, il distingue entre une activité auto-noétique (introspection) et noétique, autrement dit entre une remémoration où le sujet se vise lui-même et une remémoration où il vise un objet, ce qui est la base

de la distinction entre mémoire événementielle, personnelle, datée (épisodique) et mémoire des connaissances générales, non datée, non personnelle (sémantique). Ce que nous faisons en plus dans l'entretien d'explicitation, c'est de déclencher, d'induire, de conserver soigneusement ce rapport au vécu personnel (position de parole incarnée), qui permet l'acte d'évocation. Quand on regarde toutes les manipulations (au sens négatif) de la mémoire par la psychologie expérimentale, on voit que leurs logiques reposent sur la fragilité de la position abstraite (noétique dans le langage de Tulving) quand le sujet réfléchit sur son passé pour le retrouver. Là il rationalise, il infère, il reconstruit, et ... il se trompe facilement, surtout si on l'aide dans ce sens.

Plus récemment, des auteurs anglais ont produit un livre collectif sur "la mémoire des actions" (Zimmer 2001). Là pas de doute, l'espoir se lève, enfin des gens qui travaillent sur la même chose que nous ... Il est vrai que le domaine d'étude concerne bien les actions, plus spécifiquement les actions au sens moteur du terme, mais on reste dans le paradigme expérimental qui décrit l'existant, sans s'ouvrir au possible. On pouvait encore espérer que les innombrables contributions sur le thème de la mémoire autobiographique, nous concernent directement. Des titres comme « Remembering our past » (Rubin 1986, Rubin 1996) ou mieux encore « Autobiographical memory: Remembering what and Remembering when » semblent très prometteurs. Mais en fait la totalité du mouvement de recherche initié par Conway (Conway 1990) sur la mémoire autobiographique s'occupe d'empans temporels de l'ordre de la période de vie, des grands épisodes, des événements marquants et ne s'intéresse pas du tout au vécu, au sens où je l'ai défini, comme moment étudié dans sa micro temporalité (Vermersch 2014) voir la partie trois de ce chapitre. Les idées qui sous-tendent l'étude de la mémoire autobiographique sont multiples, mais ce qui domine c'est l'importance donnée au lien entre cette mémoire et l'identité (le self en anglais), ou pour d'autres auteurs le lien entre implication personnelle et les effets de cette mémoire. Mais même ainsi, avec cette proximité thématique évidente, il n'y a pas de démarche pour aller vers l'aide à la remémoration. Il y a toujours plus de constats sur les (im)possibilités et les limites de la remémoration spontanée.

Au total, si je reste dans l'esprit de rechercher ce qui peut aider un sujet à mieux se remémorer son vécu passé, il y a peu de ressources dans la psychologie expérimentale de la mémoire. Depuis ces 20 dernières années, pour répondre aux critiques formulées par Neisser sur le fait que personne n'étudiait la mémoire dans la vraie vie (pas au laboratoire), de très nombreuses publications ont abordé le thème des « recherches appliquées sur la mémoire » (Cohen 1989, Herrmann 1996, Cohen and Conway 2007, Davies and Wright 2010). Le plus souvent cela qualifie des recherches expérimentales pratiquées dans des domaines indexés sur des pratiques sociales : petite enfance, gériatrie, justice et police, éducation, psychiatrie, neuropathologie. Mais je n'ai pas repéré de contributions qui portent sur l'aide à la remémoration. La seule innovation est venue de la même manière que la mienne : un chercheur en science cognitive (Geiselman), à partir d'une anecdote vécue avec un de ses collègues ayant oublié quelque chose la veille au soir, lui fait retrouver l'objet par ses questions. De là, il a l'idée d'improviser un ensemble de recommandations pour améliorer les techniques d'interrogatoires de la police (Geiselman 1984, Geiselman, Fisher et al. 1986, Fisher and Geiselman 1992) et développe « l'entretien cognitif », qui s'est plutôt répandu (y compris en France) dans les milieux de la police et de la justice, avec un exemple d'utilisation dans le domaine éducatif (Perraudau and Pagoni 2010).

Après cette critique radicale de ce que la psychologie de la mémoire a produit, je présente le modèle théorique qui sous-tend les techniques d'accès à la remémoration dans l'entretien d'explicitation. Dans un troisième temps, je détaillerai les conditions à respecter pour que cette aide soit possible.

2/ Le lien entre vécu et mémorisation passive : rétention et éveil des rétentions (Husserl)

Tout l'enjeu de l'entretien d'explicitation est de rendre possible l'aide à la remémoration des vécus.

- *La possibilité de principe : la rétention, les traces mnésiques du vécu existent, elles se constituent passivement en permanence, sinon ce serait l'Alzheimer !*
- *Distinguer le rappel et l'évocation, l'acte volontaire et l'acte involontaire.*
- *L'éveil de ces traces est possible dans son principe, éveil spontané involontaire bien connu de la littérature et éveil volontaire par des techniques indirectes.*
- *Présentation de quelques aspects des techniques d'éveil des traces : gérer le paradoxe de vouloir l'involontaire.*
- *Déplacer l'attention dans le passé.*

- La possibilité de principe : la mémorisation passive permanente.

L'hypothèse fondamentale est que par le seul fait de vivre, à chaque moment singulier vécu, je suis sans cesse affecté, informé, mobilisé, de façon partiellement réflexivement consciente et de façon majoritaire dans différentes formes de non-conscience. Mais pour que ma vie repose sur une continuité, pour que je me reconnaisse dans mon identité, il faut que chaque moment présent soit « retenu », fasse l'objet d'une rétention, selon les termes de Husserl qui a clairement analysé ce point (Husserl 1964, 1905).

Cette rétention est l'équivalent d'un acte involontaire de mémorisation passive permanente. Passive vaut pour involontaire, au sens où je ne cherche pas délibérément à mémoriser en permanence ce que je vis, « ça » se mémorise en moi. Sans cette mémorisation passive permanente, je ne pourrais suivre une conversation, reconnaître un proche, retrouver le chemin de ma maison, me reconnaître moi-même de moment en moment. La démonstration de cette mémorisation passive n'a pas besoin de la démarche expérimentale, elle est faite de façon saisissante par sa seule disparition, comme on peut l'observer dans le contact avec une personne atteinte par la maladie d'Alzheimer. C'est tellement inhabituel et surprenant de devoir répondre toutes les deux minutes à la même question dont la personne n'a pas mémorisé la réponse que vous lui avait déjà donnée plusieurs fois ! Ou de ne pas être reconnu par un parent proche lors d'une visite. Le fondement de notre vie sur la mémoire est tellement évident, qu'il en est totalement invisible, seule sa perte nous révèle son fonctionnement constant, essentiel au déroulement de nos activités et à l'établissement de notre identité. Il existe une merveille en nous, qui n'a quasiment pas été étudiée tellement elle est toujours silencieusement présente, c'est la rétention, la mémorisation passive de notre vécu. Non seulement elle n'a pas été étudiée, mais elle a été ignorée par la psychologie expérimentale qui pour des raisons de méthode n'a étudiée que des situations d'apprentissage délibéré.

Deux conséquences découlent de ces hypothèses.

La première, est que spontanément, il se mémorise en nous beaucoup d'informations. Du coup, s'il était possible de les éveiller à nouveau, on disposerait d'un gisement d'informations immense. Je ne soutiens pas l'idée que nous enregistrons la totalité de ce que nous vivons. Le sujet n'est pas une machine enregistreuse mécanique comme le sont une caméra ou un magnétophone.

La seconde conséquence est étrange, voire dérangeante : nous ne savons pas ce que nous avons mémorisé de cette manière. Dit autrement, notre conscience réfléchie n'est pas du tout informée de tout ce qui s'est déposé en nous du simple fait de la rétention des vécus. Ce qui fait que la principale difficulté à accéder à ces rétentions, à les éveiller, est la croyance limitante selon laquelle je ne me rappelle pas, que je ne peux pas me rappeler. Croyance d'autant plus forte que quand j'essaie de le faire, très souvent il ne vient rien immédiatement. Bien sûr, je ne sais pas que ma manière d'essayer (en faisant un effort de mémoire), est précisément ce qu'il faut éviter de faire : cela déclenche un acte mnémonique inapproprié : le rappel, et bloque l'acte mnémonique approprié : l'évocation. Cette croyance négative affecte aussi facilement l'intervieweur : comment la personne interviewée peut-elle se souvenir d'un truc pareil ? Je ne vais donc pas arriver à la guider. J'ai nommé « effroi » (Vermersch 2006) ce sentiment qui peut nous saisir devant le projet d'avoir à se rappeler d'un moment passé.

En fait, pour chacun d'entre nous l'évaluation de la situation est faussée : je ne sais pas ce que je sais et qui pourrait devenir accessible, et de plus je ne sais pas que je ne sais pas comment m'y prendre, je

ne sais pas qu'avec une aide appropriée j'aurais accès à mon passé, et donc je conclus de façon erronée qu'il est impossible d'y accéder. Ce qui est faux ! Le problème supplémentaire est que pour faire plaisir à l'intervieweur, l'interviewé risque de faire un effort pour se rappeler quand même, il va essayer de reconstituer, de deviner de façon plausible. Tous ces actes qui sont basés sur l'effort du rappel créent les conditions pour rendre difficile, voire impossible, l'accès au vécu passé !

S'il y a bien une mémorisation passive du vécu, pour en comprendre son éveil et sa restitution, il faudra donc distinguer deux actes très différents de se rapporter au passé : le rappel et l'évocation¹⁷.

- Deux actes très différents de relation au passé : le rappel et l'évocation.

C'est le mérite du remarquable ouvrage de Gusdorf : « Mémoire et personne » (Gusdorf 1951) que d'avoir fait une revue de question très complète sur les points de vue de son époque - la première moitié du 20^{ème} siècle - sur la mémoire. Ce livre montre que l'opposition entre deux types d'actes de remémoration était déjà bien connue, familière. Ces actes se distinguaient suivant plusieurs critères en partie redondants :

- Opposition entre une mémoire volontaire (je veux me rappeler de quelque chose : rappel) et une mémoire involontaire (mon passé se donne spontanément : évocation) ;
- Ou opposition entre une mémoire « sèche », rappel, liée aux connaissances et une mémoire « affective », chaude (reviviscence d'émotions liées à mon vécu) évocation ;
- Ou encore, dans une idée très proche de la précédente, opposition entre une mémoire abstraite, celle des concepts (rappel), et une mémoire concrète contextualisée (évocation), celle de mon vécu.¹⁸

Tout le travail accompli avec l'entretien d'explicitation nous a conduit à reconnaître et bien distinguer ces deux types d'actes, le rappel volontaire et l'évocation involontaire. L'évocation peut être vue aussi comme une forme de revécu, autrement dit de sentiment de revivre dans le passé, d'y être à nouveau présent. Bien entendu, le terme de « revécu » n'est pas pris au sens strict, puisqu'il est impossible de revivre un moment passé. Il est clair que cette posture n'est possible qu'avec ce qui m'est propre, intime, personnel, en bref, mon vécu. L'évocation s'est donc imposée à moi comme l'acte privilégié permettant de retrouver un moment passé. Mais peut-on résoudre le paradoxe de déclencher un acte involontaire ?

- L'éveil délibéré du passé par une intention éveillante : vouloir l'involontaire.

L'éveil involontaire du passé comme mémoire concrète a toujours été bien connu dans son caractère imprévisible, émergent, spontané, déclenché par un événement sensoriel. L'intérêt de ces très nombreux exemples est qu'ils montrent que l'éveil du vécu passé est possible, que ce passé reste accessible même si on ne sait pas qu'il l'est. Dans son célèbre exemple déclenché par le goût d'une madeleine (Proust 1987, 1929), Proust, décrit dans un premier temps le surgissement spontané du passé comme écho à une sensorialité analogue entre présent et passé ; puis quand il veut approfondir cet écho du passé, il découvre le caractère inefficace et contre-productif des efforts qu'il essaie de faire pour développer ce contact avec le passé, qui ne va finalement se donner plus pleinement que par un lâcher-prise, un accueil passif. On a là tous les éléments d'une méthode d'éveil, sauf que son point de départ sensoriel est imprévu et imprévisible !

L'éveil du passé est possible, il est attesté de tous temps. La mémoire passive est bien là, disponible, accessible par sa spontanéité, elle peut se redonner dans un sentiment de revécu, de présence chaude du passé. Mais si cet éveil n'était qu'aléatoire, circonstanciel, on ne serait pas beaucoup plus avancé.

¹⁷ Je ne traite pas ici de la totalité des modes de présence du passé. La mémoire implicite, procédurale, automatique, est par exemple une autre mémoire invisiblement présente, mais efficace.

¹⁸ Je rappelle que ces distinctions ont été totalement ignorées par la psychologie expérimentale. Puis, lorsque Tulving a proposé le concept de « mémoire épisodique » pour rendre compte de la spécificité de la mémoire des événements personnels (Tulving, Donaldson et al. 1972), il a omis de faire référence aux travaux antérieurs qui l'auraient informé que, si le terme « épisodique » était effectivement novateur (Tulving 2009), l'idée sous-jacente - celle de mémoire concrète - lui préexistait depuis longtemps.

Ce qui est devenu intéressant, c'est que cette mémoire pouvait être éveillée délibérément. Comment ? Pour y répondre, la démarche repose précisément sur les différences fortes entre les deux actes : rappel et évocation. Il faudra d'abord éviter tout ce qui peut mobiliser l'acte de rappel, il faudra ensuite créer les conditions du déclenchement de l'évocation, ce qui est techniquement délicat dans la mesure où il s'agit d'un acte involontaire.

- Quelques indication sur les techniques de guidage de l'accès à l'évocation

Il y a donc 1/ une facette technique négative : ce qu'il faut s'abstenir de faire, mais qui malheureusement vient le plus facilement en premier ; et 2/ une facette positive : le guidage par les mots de l'intervieweur d'un accueil de l'éveil du passé.

1/ Facette négative : s'abstenir de tout ce qui pourrait induire un acte de rappel et créer les conditions de l'évocation.

L'intervieweur travaille avec ses mots, il est attentif à ce qu'il fait à l'autre avec ses mots, à ce qu'on appelle les effets¹⁹ perlocutoires (Austin 1970 ; Vermersch 2006). S'il existe bien deux actes différents de rapport au passé, il faut chercher à éviter tous les mots qui peuvent induire le premier : c'est-à-dire le rappel. L'acte de rappel est déclenché par une recherche volontaire dans sa mémoire. C'est cette caractéristique « volontaire » qu'il faut contourner. En conséquence, le premier point à prendre en compte est de ne jamais demander à la personne de se rappeler, ni de faire un effort de mémoire. Toute suggestion dans le sens d'un rappel va induire un effort, et exclure automatiquement le contact concret avec le passé. Car ce n'est pas seulement qu'il y a deux actes différents, c'est de plus qu'ils sont exclusifs l'un de l'autre. Si l'un est à l'œuvre, l'autre ne peut pas l'être en même temps. Les deux postures intérieures de rapport au passé sont incompatibles, antagonistes : le rappel prend le passé comme objet atemporel, l'évocation baigne dans le passé ; le rappel induit, adopte une position dissociée, l'évocation repose sur une position subjective associée ; le rappel est basé sur le contrôle cognitif, l'évocation est basée sur le lâcher-prise. Le contact avec le passé comme revécu ne peut se faire par un effort volontaire. Mais alors, au-delà de ce dont il faut s'abstenir comment procéder pour produire cet éveil ?

2/ Facette positive : Créer une intention éveillante.

Pour ce faire, l'intervieweur va créer les conditions favorisant l'acte d'évocation. Je dis bien « créer les conditions », puisqu'il n'est pas possible de demander directement à la personne de « se mettre en évocation » puisqu'il s'agit d'un acte involontaire, je ne peux qu'induire indirectement le fait que la personne se rapporte à son passé sur le mode du revécu. Ce qui est exactement ce que toutes les techniques de travail de soi laïques (non religieuse, non thérapeutique, non militante) ont appris à créer depuis 70 ans !

Pour cela, quelques mots soigneusement choisis sont la plupart du temps suffisant. Prenons l'exemple d'une des phrases possibles que j'enseigne dans les stages de base à l'entretien d'explicitation en déployant une présentation des effets perlocutoires recherchés.

Elle commence par « je vous propose », de telle façon que l'attention de la personne soit mise en attente de façon simple. Autrement dit, il faut éviter toutes les formulations compliquées qui font que l'interviewé ne sait pas au juste ce qu'on lui demande. Donc, « je vous propose, si vous en êtes d'accord ... », c'est le pas suivant : la demande de consentement. Questionner sur le vécu de l'action, c'est déjà entrer dans l'intimité de la personne. Pour ce faire, il est nécessaire qu'elle y consente et qu'elle sache qu'on lui demande ce consentement, pour marquer qu'il ne va pas de soi, qu'il ne saurait en aucun cas être considéré comme acquis d'avance (quelle que soit la relation existante par ailleurs : hiérarchique, personnelle, ou autre). Il y a des degrés d'intimité, dans l'entretien d'explicitation nous ne touchons pas aux sentiments, à l'identité, aux traumatismes, juste au vécu de l'action. Mais ce vécu m'appartient en propre et relève de mon intimité, je dois choisir de le partager avec un autre ou pas. La pratique montre que sans ce consentement, le partage du vécu passé ne se fait pas.

Le pas suivant : « je vous propose, si vous en êtes d'accord, de prendre le temps ... ». De prendre le temps, prépare l'induction qui va venir, dans le souci de ne pas faire pression sur la personne pour qu'elle trouve rapidement une réponse, au risque de la placer dans le projet de faire un effort pour y répondre, ce que nous voulons éviter à tout prix.

Cette séquence préparatoire se termine par « ... de laisser revenir ... » avant de préciser la cible. Les deux mots utilisés sont important, il ne s'agit pas d'un « faire », ce qui serait un acte volontaire qui conduirait à pratiquer un

19 En fait, Austin parle « d'actes » perlocutoires, en distinguant actes perlocutoires et illocutoires, mais il me semble qu'il y a dans les deux types d'actes des effets à la fois illocutoires et perlocutoires.

rappel, mais de laisser faire et plus précisément de laisser revenir. Il s'agit de se disposer pour que cela revienne, posture d'abandon sur laquelle je n'ai pas de prise directe quant à son résultat. Donc « laisser revenir » cherche à induire un lâcher-prise de tout effort, et à créer une disposition à accueillir ce qui va advenir, sans savoir d'avance ce qui va se donner.

J'insiste ici sur les mots utilisés, mais ils ne sont rien sans un rythme tranquille de parole, sans des pauses qui marquent, soulignent le « prendre le temps », sans la mise en place corporelle, gestuelle de la relation, de la distance physique juste, de la place. La communication est tout autant une prise en compte de la dimension non verbale.

Ce type de phrase a des effets inducteurs avérés puissants, tout ce qui est parasite a été éliminé, chacun des mots est choisi pour son effet inductif. Pour autant les effets perlocutoires ne sont pas mécaniques, ils ne produisent leurs effets que si le consentement est là. On peut être étonné du décalage entre la simplicité des formulations utilisées et la puissance de leurs effets. C'est un trait constant de toutes les techniques mises au point dans la pratique de l'accompagnement et du travail sur soi que le langage utilisé semble extrêmement anodin à une personne qui n'est pas en cours d'adressage. Le langage est conçu pour guider l'attention de la personne vers elle-même, surtout pas pour qu'elle le prenne comme objet de pensée. Et quand la personne se laisse guider par les mots, alors elle peut très facilement changer d'état, s'absorber dans son monde intérieur, et ainsi changer de rapport à elle-même. Il y a là un immense champ d'expertise pratique des effets perlocutoires qui est resté ignoré des linguistes, comme des psychologues de laboratoire. Je n'ai fait que m'y former et transposer dans la pratique de l'entretien d'explicitation et ses buts spécifiques, qui ne sont ni thérapeutique, ni d'aide au changement, mais bien de recueil d'informations descriptives, des buts de chercheurs et de praticiens.

On a donc une première étape qui cherche à créer les conditions pour lancer une intention qui vise l'éveil d'un moment passé singulier. Une fois créée cette disposition d'accueil, qui prépare de façon privilégiée la mise en œuvre de l'évocation, il faut donner un but, une cible à cette activité, tout en conservant soigneusement le souci de ne pas pousser vers l'effort volontaire et sa conséquence immédiate : la mise en œuvre intempestive de l'acte abstrait du rappel.

La phrase que j'enseigne ajoute donc encore deux formulations : la première délimite une cible dans le passé, la seconde prépare la suite pour aller vers la mise en place de l'entretien.

« Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de prendre le temps de laisser revenir un moment où vous faites x, (ou bien un moment important quand vous faisiez x) ... Et vous me faites signe quand vous y êtes ... »

Commençons par la fin de la phrase, « Et vous me faites signe ... quand vous y êtes ... », elle permet simplement de clarifier comment la personne va revenir vers vous après un temps de silence, d'accueil de ce qui se donne du passé. Dans ce temps d'accueil, on ne peut rien, sinon rester présent à la personne, l'émergence qui va se faire en elle s'accompagne d'absorption intérieure²⁰ signe que l'intention travaille en elle. Il lui est à nouveau suggéré indirectement, qu'elle a le temps d'y être, puisque c'est d'elle que viendra le signal de la suite. Si le résultat n'est pas obtenu, l'intervieweur va demander au bout d'un moment : qu'est-ce qui se passe quand vous laissez revenir un moment où vous faisiez x ? Si la personne hésite devant plusieurs possibilités, il est simple de lui suggérer d'en choisir une.

Mais avant ce final, nous avons rajouté « un moment où vous faisiez x », ou en rajoutant un critère « un moment important où ... ». Nous délimitons ainsi une cible à l'intention, il y a bien une visée, un but, mais il n'est pas défini étroitement, il ne l'est que par des critères qui cernent un espace de possibles pertinents. Dans les préalables de l'entretien, un but commun a été défini, et le type d'activité visé, le critère qui lui est attaché, a été négocié. S'il s'agit simplement pour un enseignant de faire le débriefing de la réalisation d'un exercice, la cible est évidente : c'est l'exercice en question ; s'il s'agit d'une analyse de pratique, il sera important d'ajouter un critère permettant qu'un tri se fasse parmi de nombreuses situations vécues comparables ; s'il s'agit d'une visée de recherche, la proposition peut être plus ouverte, vers un moment qui illustre au mieux l'activité que l'on veut étudier. L'important est de formuler une visée à la fois ouverte, au sens où elle n'oblige pas le sujet à se rapporter à ce qu'aurait prédéfini l'intervieweur, et délimitée par un intérêt qui se décline par un lieu, un

²⁰ Typiquement, elle arrête de vous regarder, et ses yeux décrochent, signe qu'elle est plus occupée par ce qui se passe dans son monde intérieur que par la relation à vous. C'est le signe d'une absorption, c'est-à-dire d'une prédominance de l'intérêt vers l'intérieur. Inversement, si dans ce moment-là, elle ne vous quitte pas des yeux, et vous adresse autant par le regard que par la parole, il est peu probable qu'elle soit passée dans un lâcher prise, condition de l'accès au revécu. A noter que les signes d'absorption ne sont pas réservés aux états hypnotiques comme certains auteurs ont tendance à le dire (Lifshitz, M., et al., 2013).) mais est le signe commun de toutes les activités qui privilégient l'espace intérieur : relaxation, méditation, prière, rêve éveillé dirigé, évocation.

moment, un type d'activité, un critère attaché à ce moment, de telle façon que ce qui va venir en réponse soit dicté par l'infra conscient. On cherche à solliciter l'émergence d'un moment passé, de telle façon qu'il se donne, non pas qu'il soit cherché. Le fait qu'il ne soit pas cherché volontairement est la condition pour que le moment qui vient le soit sur le mode du revécu. Et ça fonctionne très bien.

Dans cette seconde étape, il s'est agi de résoudre la contradiction apparente qui est de déclencher de façon délibérée (volontaire) un acte involontaire: l'évocation d'un moment vécu.

- Le passé comme revécu : déplacer l'attention dans le passé.

Maintenant que nous avons réussi à faire en sorte que la personne entre en contact avec un moment de son passé, ayant vérifié qu'elle y est bien (signes non verbaux de l'évocation, adressage en je), ayant été attentif au caractère spécifié de ce moment (indicateurs verbaux de la singularité, voire plus loin), il est alors possible de guider la personne dans l'exploration de son moment passé.

Là encore, il y a ce qu'il faut éviter, qui est en même temps ce qui vient le plus spontanément, et ce qu'il faut faire, qui est largement contre-intuitif comme toutes les formulations inventées depuis plus d'un demi-siècle par les praticiens de la relation, et doit faire l'objet d'un apprentissage.

Le déroulé du questionnement n'a pas besoin d'être systématiquement pré-ordonné²¹, il n'est pas nécessaire de traiter chaque étape dans l'ordre direct (le début, puis la première étape, etc.), ou comme le préconise l'entretien cognitif (Fisher and Geiselman 1992) en ordre inverse (la fin, puis ce qui précède, etc.). Simplement, on déroule le questionnement à partir de ce qui se donne spontanément au départ, puis on guide, on déplace, on fige momentanément le rayon attentionnel, soit vers ce qui précède, soit vers ce qui suit, soit en restant sur le moment mais en le faisant fragmenter dans ses composants plus élémentaires, soit en relançant sur les prises d'informations qui fondent le jugement, la décision, le changement exprimé.

Guider, c'est guider le rayon attentionnel de la personne ...

En arrière plan, l'intervieweur est toujours en train d'évaluer le degré de complétude de la description relativement au déroulement temporel. Mais toutes ces activités d'évaluation simultanées ne se traduisent pas par une systématisation ordonnée du questionnement. Le questionnement suit, approfondit, relance à partir de ce qui est dit. La cohérence sous-jacente est de maintenir la personne dans l'acte de revécu, dans un contact chaud, intime, avec le vécu passé, et de « simplement » déplacer son attention au sein de ce revécu. Ce qui veut dire qu'il faut à tout prix éviter les relances qui vont faire sortir la personne de ce lien intime avec le passé. Toute question qui va conduire à prendre le passé comme objet de pensée, de jugement, de commentaires, va sortir la personne de la posture de revécu. Par exemple, des questions rationnelles, des demandes d'explications, même l'utilisation d'un « donc », ou encore des formules apparemment banales du genre « qu'est ce que vous en pensez ? », « comment vous le sentez ? », toutes ces formulations vont avoir pour effet de détacher la personne du contact intime avec le passé et la déplacer vers une autre activité cognitive que le revécu.

Avant de conclure, il me faut donc revenir sur le concept de vécu, puisque le fait que le sujet se rapporte effectivement à un vécu est une des conditions nécessaires à l'éveil des traces.

²¹ Je n'ai pas la place dans cet article de développer des exemples, mais on en trouvera de très nombreux dans la revue *Expliciter*, téléchargeable à partir du site grex2.com.

C/ Comprendre le concept de vécu et ses conséquences.

Avec les techniques que je propose nous savons le plus souvent résoudre le problème de l'accès involontaire à la mémoire passive, et donc la mobilisation de l'acte d'évocation, mais dès que la personne s'exprime il faut continuer à veiller sans cesse au fait qu'elle reste bien en contact avec son vécu de façon à pouvoir rapidement réagir pour la canaliser dès qu'elle quitte la relation intime à son vécu. Exercer cette vigilance suppose de mieux comprendre les propriétés du concept de vécu :

- *Le vécu n'est le vécu que d'une personne et une seule.*
- *Il n'est de vécu que singulier, sinon il s'agit d'une classe de vécus.*
- *Le vécu a une structure universelle : organisation temporelle séquentielle et micro temporalité.*

Le concept de vécu, s'il est au centre de ma démarche, est faussement simple, comme si on pouvait s'arrêter immédiatement à une déclaration de principe tautologique « le vécu c'est ce que j'ai vécu ». L'intérêt de mieux le définir est de pouvoir l'opposer clairement à ce qui n'est pas du vécu, de façon à repérer durant l'entretien si l'interviewé est bien en relation avec son vécu ou pas, et ce n'est pas aussi simple qu'il y paraît.

Le vécu peut être défini par quelques propriétés fondamentales : il est le fait d'un sujet et d'un seul ; il est toujours singulier ; sa verbalisation est descriptive : sa cohérence est basée sur une micro temporalité. Mais bien sûr, la contrepartie de ces propriétés est importante : à quoi reconnaît-on qu'une de ces propriétés n'est pas respectées et qu'il est alors nécessaire d'intervenir dans l'entretien ?

- Le vécu est toujours le vécu d'une personne et d'une seule.

Une première propriété fondamentale de tout vécu, est qu'il a été vécu par *une* personne. Et plus précisément vécu par une seule personne : pas un collectif, pas une société, pas une équipe, pas un couple, etc.. Dans un cadre collectif, chaque personne vit quand même son propre vécu.

Toute personne vit, et a donc une succession de vécus, c'est une certitude.

Cette première propriété peut sembler triviale. Sauf, qu'il est très facile dans le cours de la verbalisation de quitter l'adressage personnel en Je, en passant au "On" ou au "Nous," ou encore à la démonstration pédagogique par le "Tu" («et là, il faut que tu fasses ...»), ou en parlant des autres et plus de moi. Il faut bien comprendre que lorsque la personne qui parle quitte le rapport à elle-même en changeant d'adressage, elle décroche de la relation à elle-même, à son passé intime. Ce faisant on perd la possibilité de la guider dans l'exploration de son propre vécu. Pratiquement, cela signifie que pour garder active cette propriété, il faut que l'intervieweur écoute attentivement l'adressage utilisé par la personne, pour pouvoir le cas échéant la guider vers un retour à soi. Savoir passer délicatement de « et là nous étions tous très attentifs », à « et quand vous étiez tous très attentifs, à quoi, vous, vous étiez attentive ? ».

L'acte d'évocation ne sera possible que par un ancrage de la verbalisation dans l'identité du sujet. Seule une démarche intégrant le point de vue en première personne, et clarifiant sa pratique par une explicitation de l'explicitation, a permis de préciser progressivement tous ces points.

- Chaque vécu est unique.

Certains moments vécus peuvent bien sûr sembler quasiment identiques. Mais leur rassemblement constitue alors une catégorie logique : une classe de vécu (toutes les fois où je tourne la clef dans la serrure). Une classe de vécu, n'est pas un vécu, c'est une abstraction. Personne ne vit jamais une classe de vécu. A chaque instant de sa vie, il vit un vécu singulier qui ne se répétera pas à l'identique.

Chaque vécu est donc singulier. Ce qui veut dire en terme de guidage, que si je veux m'informer du vécu d'une personne, je dois la conduire à me décrire un moment singulier, jamais un vécu en général. Seul le fait de se rapporter à UN vécu singulier permet d'être en contact avec le passé de façon précise et permet d'approfondir l'exploration détaillée de ce passé.

Là encore, cette propriété du vécu incite à être vigilant à tous les signaux qui montrent que la personne a perdu contact avec la singularité du vécu dont elle parle. Ainsi dès que l'on entend des généralisations, (je fais comme d'habitude ; et là, ça dépend comment ça se présente ; il faut toujours ... ; la plupart du temps je fais ...) qui signalent que la personne a glissé d'un vécu singulier à un cas

général, et de ce fait n'est plus en prise avec son vécu. Le risque fondamental à ce moment est que la personne verbalise ses conceptions, ses théories, ses représentations sur ce qu'elle fait en général, mais pas ce qu'elle fait quand elle le fait et qui n'est accessible dans ses détails implicites que dans le revécu d'un moment singulier, unique.

La pratique de l'entretien d'explicitation suppose une écoute très attentive de la structure de l'énonciation, de façon à diagnostiquer immédiatement les dérapages et les rattraper délicatement pour que la personne reste bien en contact avec elle-même et vise un vécu singulier. C'est ainsi par exemple, qu'on ne confondra pas la description du vécu et son commentaire, les opinions que l'on peut porter dessus, ou les connaissances théoriques ou réglementaires qui s'y rapportent. On sera attentif au fait que la verbalisation du contexte, des circonstances peut se faire au détriment de la description de ce que l'interviewé a vécu.

- Structure temporelle et micro temporalité du vécu.

Une des propriétés universelles de tous les vécus est d'être inscrit dans le temps : d'avoir une durée, d'avoir un déroulement temporel asymétrique et irréversible allant du présent vers l'avenir, base d'une causalité productive. Cette propriété d'avoir un déroulement est essentielle pour nous, puisqu'elle va être le cœur du suivi du questionnement, la manière de vérifier le degré d'explicitation atteint par la précision de la description des étapes de ce déroulement. Quand on lit un entretien transcrit, quand on conduit un entretien d'explicitation, une des interrogations d'arrière-plan de l'intervieweur est de savoir s'il a la totalité du déroulement temporel du vécu, et sinon, qu'est-ce qui manque encore ? Mais pour pouvoir approfondir ce point il faut aller plus loin dans la définition de la maille temporelle propre à tout vécu, du point de vue de son engendrement (de ce qui fait son efficence).

Le vécu est défini par plusieurs temporalités, à un niveau macro par l'horizon temporel du but poursuivi, à un niveau micro par le tempo de l'enchaînement des actions et prises d'informations élémentaires.

Le vécu doit être saisi dans une granularité temporelle qui corresponde à ce qui l'engendre : c'est-à-dire les actions élémentaires, de l'ordre de la fraction de secondes. Un vécu d'action ne devient explicite que dans une approche qui s'adapte à la nature et à la durée des actes élémentaires qui le compose.

C'est là où il devient crucial de ne pas mélanger avec l'approche biographique, définie par des fractions de temps plus longues, en termes d'années, de jours, comme les événements de la vie, les périodes de la vie, et notre approche de l'explicitation du vécu. Dans tous les cas, ce dont on parle a bien été vécu par une personne (vécu= verbe vivre), mais dans l'acception où je me place, le vécu (substantif) est défini par la cohérence de son micro engendrement. C'est-à-dire par le tempo des prises d'informations, des raisonnements, des mises en mots, des enchaînements gestuels. Non pas que le vécu de l'action ne s'inscrive pas aussi dans des buts ou sous buts qui dépassent la minute, ou des variations d'états internes lents et progressifs, mais s'informer directement ou seulement à ce niveau des buts, laisse invisible la causalité de la réalisation pratique réussie ou échouée. Vous pouvez décrire un morceau de musique par ses grandes phases, vous pouvez descendre à des phases réduites (l'exposition du thème, une marche harmonique), mais si vous prenez le point de vue de l'exécutant, le pianiste par exemple, la réussite de son jeu, de ses actes élémentaires, est d'abord liée à l'exécution correcte de chaque appui de touche, à l'anticipation instantanée de la position de la main et des doigts pour jouer juste la suite. On est là nécessairement dans une micro phénoménologie de la causalité de l'action. Mais comme pour les échelles des cartes géographiques (dans la modalité spatiale), il existe une multiplicité possible de granularité de la description temporelle, dont chacune est cohérente avec un but informatif particulier. Ce qui paraît important c'est l'adéquation entre le niveau de détail recherché et les buts que l'on poursuit.

Pratiquement, si l'on choisit la micro-temporalité comme granularité de la description, cela va demander d'être très attentif pour repérer les éléments qui peuvent/doivent être fragmentés pour conduire l'explicitation au niveau où on peut en saisir le déroulement effectif. Typiquement, savoir repérer les verbes d'action désignant une action globalement, permet facilement de relancer pour faire fragmenter la description et aller vers la finesse d'exécution de cette action : "et là je commence par classer les dossiers", classer est un verbe d'action global, "et quand vous commencez à classer les dossiers vous commencez par quoi ? " par exemple. La verbalisation spontanée va très rarement dans

ces niveaux de détails où se situent pourtant l'expression pratique des compétences implicites et la majeure partie des causes d'erreurs. De la même façon, on va apprendre à devenir attentif aux jugements, aux qualifications globales ("c'était facile", "j'ai ramé" ...) pour aller chercher les critères qui leur donnent valeur d'informations ("à quoi vous avez reconnu à ce moment que c'était facile pour vous ?). Je ne développerai pas ici toutes les facettes qui composent simultanément un vécu, comme les différentes couches de vécu (corporel, cognitif, émotionnel, croyances, identités, etc.), le point important est qu'elles sont toutes inscrites dans la micro temporalité et toutes descriptibles avec différentes granularités en fonction des besoins d'intelligibilité.

Ce qu'il y a d'extraordinaire, c'est que le contact authentique avec le vécu passé donne accès la plupart du temps sans difficulté à ce niveau de détail. Niveaux de détail qui permettent de saisir vraiment l'intelligibilité de l'engendrement de l'action et d'en comprendre le résultat.

Conclusion : la cohérence de l'entretien d'explicitation

J'ai choisi, par manque d'espace, de ne pas présenter d'exemples commentés, on en trouvera de très nombreux dans la revue *Expliciter* (accessible gratuitement en téléchargement à grex2.com). Mais il faut prendre conscience que quelle que soit la quantité d'information que prendra le lecteur, il faut se souvenir qu'il n'est pas possible d'enseigner la « natation » par la lecture. Tout chercheur, mobilisant l'exploration de la subjectivité dans un point de vue en première/seconde personne (Vermersch 2014) doit devenir lui-même un pratiquant expert dans l'exploration du monde intérieur, et ça la lecture ne l'apportera pas.

Le fil conducteur que j'ai suivi est simple, j'ai rejeté les données de la psychologie de la mémoire parce qu'elle ne s'est jamais intéressée qu'au constat des performances spontanées ou à la possibilité de les dégrader, alors que ce qui m'intéressait c'était le dépassement de ces limites à l'aide d'une aide experte. Le point important est que la mémoire passive existe et qu'elle peut être éveillée et se redonner sous la forme d'un revécu grâce à la mobilisation de l'acte d'évocation. Ce faisant, on ouvre la porte à un gisement d'informations dont on ne connaît pas les limites, sinon qu'elles sont bien plus vastes que ce que le sujet croit pouvoir se souvenir.

Produire cet éveil de la mémoire passive, guider le rayon attentionnel dans ce passé, se fait d'un bout à l'autre par l'utilisation précise et délicate de relances indirectes. La majeure partie des formulations spontanées produites par un intervieweur non formé sont inefficaces, voire contre-productives. Tout l'art de l'utilisation des relances, inventé, mis au point par les praticiens de la relation depuis les années cinquante, consiste à formuler des propositions qui produisent le résultat recherché sans le demander directement. Ces relances n'ont rien d'extraordinaires à première vue, elles ne semblent qu'un tissu de banalités, mais elles produisent les effets perlocutoires recherchés.

Cependant, et tout particulièrement pour la recherche, soulignons que la remémoration n'est que le moyen nécessaire pour verbaliser les vécus, mais que le guidage de la description repose non pas seulement sur la mémoire, mais sur la connaissance de la structure catégorielle des vécus. Il est tout aussi important de comprendre quoi questionner, sur quoi relancer, à quel moment fragmenter, que d'en avoir le souvenir. Si les questions ne sont pas pertinentes, mémoire ou pas, l'information ne sera pas mise à jour. Or, l'informateur n'a généralement pas la maîtrise de l'espace catégoriel de la description de son propre vécu. Il est comme un peintre débutant à qui l'on demande de faire un portrait, il a le modèle devant les yeux, en ce sens il le voit, mais il ne sait pas traiter l'information qui compose la structure d'un visage, en ce sens, il ne le voit pas. Le rapport spontané à son vécu est tout autant naïf, il doit être relayé par une connaissance experte de la structure catégorielle du vécu étudié.

Sans cesse un intervieweur expérimenté fait une analyse de la tâche en même temps qu'il

écoute et questionne, il a des attentes en structure, parce qu'il sait identifier la structure de toute action et cela lui sert de guide. Toutes les erreurs que nous avons pu constater après-coup dans la lecture de protocoles reposent sur la perte de cette vision régulatrice de l'organisation en structure de tout vécu : perte du déroulement temporel, non prise en compte de l'articulation prise d'information/action, cécité sur les transitions, etc. L'entretien d'explicitation n'est pas seulement une technique d'aide à la remémoration du vécu, il est une vision de l'organisation des vécus, il est articulé sur une psycho phénoménologie du vécu.

Cependant, même avec un savoir pratique de l'accès au revécu, même avec une compréhension de la structure universelle de tous les vécus, on peut se retrouver en difficulté pour conduire un entretien d'explicitation. Quand on est en situation de recherche, sur une facette de la subjectivité que l'on n'a jamais questionnée, sur laquelle il n'y a pas déjà eu un travail d'exploration préalable, alors on peut se retrouver dans la situation de ne pas savoir quoi questionner, de ne pas savoir quoi décrire. Ou plutôt, de se retrouver dans une forme d'échec plus ou moins total, étape préalable à la découverte, à l'invention, de l'espace catégoriel qui permettra d'identifier de quoi est composé le vécu que l'on cherche à faire décrire. La maîtrise de l'entretien d'explicitation, n'est pas la maîtrise de l'espace catégoriel de la totalité des formes de l'expérience subjective ! Beaucoup, beaucoup, reste à faire, puisque la psychologie s'est interdite ce domaine d'étude depuis le début de sa création comme discipline scientifique !

Rappelons enfin, que l'entretien d'explicitation n'est pas une technique d'entretien en général, il n'est pas conçu pour n'importe quel usage. Il n'est pas fait du tout pour recueillir des opinions, des représentations, des savoirs, des projets. Il n'est pas conçu pour juste aider la personne à s'exprimer en général, il n'a pas d'objectifs thérapeutiques. Il est fait pour connaître l'action dans toutes ses dimensions : matérielles, matérialisées, intérieures. L'entretien d'explicitation est une technique spécialisée dans la micro-phénoménologie de l'action vécue. Et c'est exactement cette information dont ont besoin aussi bien les praticiens - enseignants, formateurs, entraîneurs, ergonomes, que les chercheurs intégrant la prise en compte de la cognition, quelles que soient leurs spécialités (sport, art, soin, pédagogie, travail, etc.). La micro phénoménologie n'est qu'une manière de désigner ce qui apparaît au sujet (c'est ce qui en fait une phénoménologie ; est un phénomène ce qui m'apparaît), qui peut être caractérisée au degré de finesse qui est cohérent avec la causalité psychique de cette action (ce qui définit le niveau micro).

J'espère avec cette présentation de l'entretien d'explicitation avoir montré qu'il était possible et intéressant d'accéder à un type de trace particulier : les traces mnémoniques. Cette démarche a été présentée principalement en relation avec des objectifs de praticiens qui ont besoin de connaître les processus invisibles des personnes dont ils s'occupent, mais aussi en relation avec les recherches phénoménologiques et psychologiques qui essaient d'intégrer (enfin) la prise en compte de la subjectivité. Comment un tel outil peut faire sens et être accueillis par des collègues d'autres discipline reste une question tout à fait intéressante que cet ouvrage contribuera certainement à documenter.

Ancillotti, J.-P. and M. Morel (1994). A la recherche de la solution perdue. Paris GREX, Collection Protocole n° 4.

Ancillotti, J.-P. and M. Morel (1994). A la recherche de la solution perdue. Paris GREX, Collection Protocole n° 4.

- Austin, J. (1970). Quand dire c'est faire. Paris, Le seuil.
- Bachelard, G. (1966). La philosophie du non. Paris, PUF.
- Blanchet, A. (1985). L'entretien dans les sciences sociales. Dunod, Paris.
- Blanchet, A. (1991). Dire et faire dire. Paris, Colin.
- Blanchet, A., et al. (1987). Les techniques d'enquête en sciences sociales. Paris, Bordas.
- Cohen, G. (1989). Memory in the real world. London, Lawrence Erlbaum.
- Cohen, G. and M. A. Conway (2007). Memory in the real world, UK, Psychology Press.
- Conway, M. A. (1990). Autobiographical memory : an introduction. Milton Keynes England ; Philadelphia, Open University Press.
- Davies, G. and D. B. Wright (2010). Current issues in applied memory research. New York, NY, Psychology Press.
- Fisher, R. P. and R. E. Geiselman (1992). Memory-enhancing techniques for investigative interviewing: The cognitive interview, Charles C Thomas, Publisher.
- Geiselman, R. E. (1984). "Enhancement of eyewitness memory: An empirical evaluation of the cognitive interview." Journal of Police Science & Administration. Vol 12(1), 74-80.
- Geiselman, R. E., et al. (1986). "Enhancement of eyewitness memory with the cognitive interview." The American journal of psychology: 385-401.
- Gusdorf, G. (1951). Mémoire et personne(2). Paris, PUF.
- Herrmann, D. J. (1996). Basic and applied memory research. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- Husserl, E. (1964, 1905). Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps. Paris, PUF.
- Koriat, A. and M. Goldsmith (1994). "Memory in naturalistic and laboratory contexts: distinguishing the accuracy-oriented and quantity-oriented approaches to memory assessment." Journal of Experimental Psychology: General 123(3): 297.
- Lifshitz, M., et al. (2013). "Hypnosis as neurophenomenology." Frontiers in human neuroscience.
- Loftus, E. K., K. (1997 1994). Le syndrome des faux souvenirs et le mythe des souvenirs refoulés. Paris, Exergues.
- Moguillansky, C. V., et al. (2013). "Exploring the subjective experience of the "rubber hand" illusion." Frontiers in human neuroscience 7.
- Neisser, U. (1982). Memory observed Remembering in natural contexts. New York, Freeman and Company.
- Neisser, U. and E. Winograd (1988). Remembering reconsidered : ecological and traditional approaches to the study of memory. Cambridge England ; New York, Cambridge University Press.
- Nicolas, S. (1992). "Hermann Ebbinghaus et l'étude expérimentale de la mémoire humaine." L'année psychologique 92(4): 527-544.
- Nisbett, R. E. and T. D. Wilson (1977). "Telling more than we can know : verbal reports on mental processes." Psychological review 84(3): 231-259.
- Perraudau, M. and M. Pagoni (2010). L'entretien cognitif à visée d'apprentissage, ENS Editions.
- Petitmengin, C., et al. (2013). "A gap in Nisbett and Wilson's findings? A first-person access to our cognitive processes." Conscious Cogn 22(2): 654-669.
- Proust, M. (1987, 1929). A la recherche du temps perdu(trois vol). Paris, Bouquins Robert Laffont.
- Rubin, D. C. (1986). Autobiographical memory. Cambridge Cambridgeshire ; New York, Cambridge University Press.

- Rubin, D. C. (1996). Remembering our past : studies in autobiographical memory. Cambridge ; New York, NY, USA, Cambridge University Press.
- Tulving, E. (1983). Elements of episodic memory. Oxford Oxfordshire New York, Clarendon Press ; Oxford University Press.
- Tulving, E. (2009). "J'ai révélé "la mémoire épisodique"." La Recherche(432): 88.
- Tulving, E., et al. (1972). Organization of memory. New York, Academic Press.
- Vermersch, P. (1971). "Les algorithmes en psychologie et en pédagogie : Définitions et intérêts." Le Travail Humain 34(1): 157-176.
- Vermersch, P. (1975). "L'apprentissage du réglage de l'oscilloscope. Essais d'application de la théorie opératoire de l'intelligence à l'adulte." Psychologie française 20(3): 77-103.
- Vermersch, P. (1976). "L'apprentissage du réglage de l'oscilloscope. Régulation conceptuelle et régulation agie." Travail Humain 2(39): 357-368.
- Vermersch, P. (1976). Une approche de la régulation de l'action chez l'adulte : déséquilibre transitoire registres de fonctionnement et micro genèse. Un exemple : l'analyse expérimentale de l'apprentissage du réglage de l'oscilloscope cathodique. Paris, EPHE- Paris V.
- Vermersch, P. (1993). L'exemple de Piaget, Avez-vous lu Jean-Claude Piaget ? Expliciter, 13, 12-16.
- Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation, ESF.
- Vermersch, P. (1996). "Pour une psycho-phénoménologie : esquisse d'un cadre méthodologique général." Expliciter 13(1-11).
- Vermersch, P. (1996). "Problèmes de validation des analyses psycho-phénoménologiques." Expliciter(14): 1-12.
- Vermersch, P. (1998). "L'introspection comme pratique (original en français de Introspection as practice 1999)." Expliciter(22): 1-19.
- Vermersch, P. (2000). "Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche." Expliciter 35(mai): 19-35.
- Vermersch, P. (2002). "L'explicitation phénoménologique à partir du point de vue radicalement en première personne." Expliciter(36): 4-11.
- Vermersch, P. (2006). "Analyse des effets perlocutoires : schémas pour un exposé." Expliciter 63: 8-9.
- Vermersch, P. (2006). "Rétention, passivité, visée à vide, intention éveillante. Phénoménologie et pratique de l'explicitation." Expliciter(65): 14-28.
- Vermersch, P. (2012). Explicitation et phénoménologie. Paris, PUF.
- Vermersch, P. (2014). "L'entretien d'explicitation et la mémoire passive, surprises, découvertes, émerveillement." Expliciter(102): 41-47.
- Vermersch, P. (2014). Le dessin de vécu dans la recherche en première personne. Pratique de l'auto-explicitation. Première, deuxième, troisième personne. N. Depraz. Bucarest, Zetabooks: 195-233.
- Wells, G. L. and E. F. Loftus (1984). Eyewitness testimony : psychological perspectives. Cambridge ; New York, Cambridge University Press.
- Zimmer, H. D. (2001). Memory for action : a distinct form of episodic memory? New York, Oxford University Press.

La perception est un raisonnement

Maryse Maurel

Notes de lecture sur l'ouvrage *La psychologie du raisonnement Recherches expérimentales par l'hypnotisme*.
Alfred Binet. 1886

Pierre m'a fait découvrir, suite à nos échanges après l'université d'été 2016, un petit livre d'Alfred Binet *La psychologie du raisonnement*, publié en 1886. L'édition que j'ai achetée est un fac-similé de l'édition originale de 1886 publiée chez Félix Alcan. Les pages citées font référence à cette édition.

La proximité du discours de Binet avec ce que nous avons fait cet été est remarquable. D'où son intérêt. Je voudrais vous faire partager mon étonnement et mon ravissement à la lecture de cet ouvrage.

De quoi nous parle ce livre ?

En termes grexiens, il nous raconte que, lorsque nous sommes affectés par une sensation visuelle, auditive, kinesthésique ou autre, notre potentiel - notre esprit, pour Binet, notre inconscient phénoménologique pour d'autres - l'associe à des souvenirs selon certaines lois d'association, donc que la passivité travaille avec ses rétentions organisées à partir de la sensation reçue par les organes sensoriels pour créer du sens.

Ce n'est pas nouveau, nous le savons depuis longtemps et Husserl a longuement écrit sur le sujet.

Ce qu'apporte Binet c'est une explicitation d'un autre point de vue et une démonstration du fait que le potentiel travaille à partir d'un affect sensoriel à la façon d'un syllogisme, d'où nous pouvons conclure que *la perception est un raisonnement*. Pour arriver à cette conclusion, il nous faut suivre pas à pas l'exposé minutieux et rigoureux de Binet.

Chaque assertion est appuyée sur des emprunts à d'autres auteurs, contemporains de Binet ou pas, pour la plupart anglais, et sur des observations cliniques d'expérimentations sur des sujets sous hypnose, et le plus souvent dans le cadre de pathologies psychiatriques.

Ce livre a pour but de montrer et de démontrer avec les connaissances de la psychologie de son époque (1886) que l'on peut définir la perception, conformément aux observations des cliniciens, comme un acte (un ensemble d'actes) comparable à celui qui consiste à tirer une conclusion dans un syllogisme quand les prémisses sont posées et à expliquer ce qu'est le travail de l'esprit – du potentiel - pendant ce travail.

Ce qui m'a tout particulièrement intéressée et séduite, c'est le mode d'exposition de Binet qui apporte des preuves à toutes ses propositions, dans un style clair et rigoureux, que j'ai trouvé facile à lire, ce qui veut dire qu'en le lisant, j'ai compris ce qu'il disait. Premier point indiscutablement très positif, l'exposé suit les règles d'un exposé scientifique tout en restant très lisible. Le deuxième intérêt que je trouve à ce livre c'est l'éclairage qu'il apporte sur ce que nous avons fait récemment à Saint-Eble. La traduction en termes grexiens est également facile à faire.

Mon projet en écrivant cet article est donc de montrer en quoi le livre de Binet éclaire nos travaux sur l'organisation de la conduite de l'action.

Il rejoint ainsi le travail de Piaget sur les schèmes et le travail de Husserl sur la synthèse passive, il nous donne quelques poignées de plus pour attraper ce qui se passe dans notre potentiel "à notre insu".

Dans ma présentation, je conserve le fil du discours de Binet en y ajoutant mes commentaires et en indiquant les liens que je fais avec notre travail.

| Je signalerai ces liens dans des paragraphes marqués d'un trait vertical gauche.

Je laisse de côté un certain nombre de considérations sur le raisonnement en général qui ne me paraissent pas nécessaires pour le but de cet article. Notons seulement que, pour Binet, le raisonnement constitue un développement de la connaissance en fournissant la connaissance de vérités neuves.

Après des considérations générales sur la théorie de la preuve et le raisonnement, Alfred Binet se propose de chercher une nouvelle théorie de la démonstration.

Nous avons pensé qu'on parviendrait peut-être à résoudre ce problème, en étudiant le raisonnement dans une de ses formes qui est, plus que toute autre, accessible à la méthode expérimentale : la perception des objets extérieurs.

Le raisonnement de la perception extérieure appartient à la classe des raisonnements inconscients. Page 9.

Chapitre I, où Binet définit la perception externe

Pour éviter de confondre "perception" avec "sensation" comme le font trop souvent les médecins de son époque, Alfred Binet propose de choisir une définition de la perception.

De nos jours certains psychologues, M. Janet entre autres, définissent la perception comme l'acte par lequel l'esprit distingue et identifie des sensations. Nous accepterons dans ce livre la définition des psychologues anglais (1) et nous désignerons par perception l'acte qui se passe lorsque notre esprit entre en rapport avec les objets extérieurs et présents.

Page 10

(1) Bain, *les Émotions et la volonté*, trad. Le Monnier, p. 538

À partir de quelques exemples et de l'observation de quelques illusions, Alfred Binet montre que percevoir n'est pas une simple activité réceptive où il ne se passe rien et que dans toute perception l'esprit ajoute constamment des éléments aux impressions des canaux sensoriels. Quelle est la nature de ce supplément ? C'est l'objet de l'étude de montrer que le supplément est en fait un raisonnement de notre esprit par association d'images.

La plupart du temps, quand Binet parle de l'esprit ou du travail de l'esprit je crois que nous pouvons remplacer "esprit" par "potentiel" et parler du "travail du potentiel" quand Binet parle du "travail de l'esprit". Il arrive quelquefois que le mot "esprit" désigne la conscience réfléchie. Il me semble que le contexte nous permet de trancher facilement.

Quant aux images, ce sont tout simplement les sémiotisations internes, ou représentations. Certaines viennent de l'extérieur et sont produites par nos sensations, d'autres viennent de l'intérieur et sont produites par notre esprit/potentiel. Rappelez-vous que Pierre Legendre, lui aussi, parle des images.

Binet établit sa propre définition de la perception :

La perception est le processus par lequel l'esprit complète une impression des sens²⁶ par une escorte d'images. Page 13

Cette définition s'appuie sur des exemples essentiellement pris parmi des exemples d'illusion des sens.

Chapitre II, où Binet étudie les images

On peut comparer la perception à une interprétation de signes.

Ce sont ces images que nous commencerons par étudier. Leur rôle est des plus importants ; dans bien des cas, elles effacent presque complètement la conscience des

²⁶ L'usage du mot "sens" rend parfois confuses certaines phrases. Ici, les sens sont les canaux sensoriels.

sensations qui leur ont donné naissance ; c'est ce qui a permis à Helmholtz de comparer la perception des objets extérieurs à une interprétation de signes. Les signes, ce sont les sensations, et notre esprit ne leur prête que juste l'attention nécessaire pour en tirer le sens. La perception du monde extérieur est comme la lecture d'un livre ; préoccupé par le sens, on oublie les caractères écrits aussitôt après les avoir vus. Page 13.

En somme, ce sont les images qui constituent, avec les sensations, les matériaux de toutes nos opérations intellectuelles ; la mémoire, le raisonnement, l'imagination sont des actes qui consistent, en dernière analyse, à grouper et coordonner des images, à en saisir les rapports déjà formés, et à les réunir dans des rapports nouveaux. Page 15.

Cela, nous le savons aussi ; nous savons que le potentiel engrange tous les événements de notre vie qui nous ont affectés et 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 nouvelles activités, par association de ressemblances, de différences, d'opposition, de façon judicieuse ou pas, sous forme d'agrégats de rétentions qui constituent ainsi les grandes notions de temps, d'espace, les objets, les personnes, etc. Ce qui est dans ma mémoire passive n'est pas un stock amorphe, c'est un ensemble organisé parce que ma vie est organisée. La totalité de mes actions est toujours fondée sur la totalité de ce qui m'est arrivé. Il n'y a pas une seule de mes actions qui ne soit ancrée dans mon potentiel. De plus, dans le GREX, nous savons réactiver, avec un entretien d'explicitation, les rétentions correspondant à un vécu passé. Dans cet ouvrage, Binet se place résolument en troisième personne, ce qui est cohérent avec le fait qu'il se place dans le champ de la psychologie expérimentale et qu'il appuie son argumentation sur des observations de sujets, patients d'hôpitaux psychiatriques ou sujets sous hypnose. Nous savons que par ailleurs il a utilisé l'introspection, en particulier avec ses filles ; toutefois cet ouvrage ne nous apprend rien de ses pratiques introspectives à lui.

Binet réaffirme que l'on a besoin de signes pour penser, autrement dit, qu'il n'y a pas de pensée sans sémiose. Pas de noésis sans sémiosis écrivait Raymond Duval en 1995 dans son livre *Sémiosis et pensée humaine* (chez Peter Lang), à propos de l'utilisation des signes, figures et symboles, en mathématiques. Nous retrouvons aussi le discours de Pierre Legendre .

Ensuite, Binet rappelle le classement des personnes en différents types selon leur canal sensoriel privilégié, le type indifférent, le type visuel, le type auditif, le type moteur, le tout accompagné de nombreux exemples. À lire ce passage, on pourrait se croire dans un ouvrage de PNL.

Puis Binet s'appuie sur des expériences d'hypnose pour affirmer que l'image est un phénomène qui résulte d'une excitation des centres sensoriels corticaux (n'oubliez pas que ce livre a été écrit en 1886) et pour donner des exemples d'observations de ce qui se passe dans les cas d'hallucinations.

Après ces considérations sur des expériences et des exemples qui permettent d'approcher et de mieux comprendre le phénomène des images, nous en arrivons au cœur du livre et de l'exposé de Binet avec le chapitre III,

Chapitre III Le raisonnement dans les perceptions ou Propriétés des images qui sont associées à des sensations.

À partir d'exemples d'expériences sur les hallucinations sous hypnose, Binet conclut que :

Lorsqu'un objet extérieur impressionne nos sens, l'esprit ajoute, de sa propre initiative, aux sensations éprouvées, un certain nombre d'images ; ces images, qui complètent la sensation de l'objet extérieur et présent, ne restent point inertes et immobiles en présence des sensations ... C'est plus qu'une juxtaposition. Il se forme en réalité une

combinaison des sensations avec les images, et quoique ces deux éléments proviennent de sources bien différentes, puisque l'un est sensoriel et l'autre idéal, ils se réunissent pour former un seul tout. Page 65.

J'ai déjà dit que ce que Binet appelle "l'esprit", c'est ce que nous appelons "potentiel" et nous en avons la confirmation dans l'affirmation suivante :

On peut considérer la perception externe comme une opération de synthèse, puisqu'elle a pour résultat d'unir à des données fournies actuellement par les sens des données fournies par des expériences précédentes. La perception est une combinaison du présent avec le passé. Page 66.

Et ce phénomène échappe complètement à la conscience, percevoir un objet nous semble un acte facile et naturel, nous n'avons pas le sentiment de faire acte de réflexion. Mais dit Binet, ce n'est qu'une illusion :

L'expérience et le raisonnement nous prouvent que dans toute perception il y a travail. Page 66.

Il nous reste à connaître et à décrire ce travail qui se fait en nous, à notre insu, quand nous sommes affectés par une sensation dans un acte que nous appelons perception.

Binet appelle "percept" le produit de la perception, c'est-à-dire les images de l'objet extérieur définitivement acquises et liées à la sensation excitatrice. Page 66.

Mais la perception est une forme d'activité de nature variable. Binet en distingue plusieurs types, dont la reconnaissance spécifique et la reconnaissance individuelle, comme par exemple, dit-il, reconnaître l'abbaye de Westminster ou John Smith.

Arrivés à ces dernières phases de la perception, nous touchons à la commune limite de la perception et de l'inférence.

Toutefois,

dire où il faut tracer la ligne de démarcation entre la perception et l'observation d'une part et l'inférence de l'autre est évidemment impossible.

Toujours à partir d'observations de sujets sous hypnose, Binet affirme que :

Il existe une continuité parfaite entre les perceptions les plus simples, comme par exemple la perception d'une couleur, et les perceptions compliquées qui touchent aux raisonnements logiques et conscients ; et enfin un même acte, en se développant, en évoluant, commence par une perception simple et se transforme par degrés en un raisonnement complexe. Pages 72-73.

Nous n'avons envisagé jusqu'ici qu'un seul aspect du percept, en le décrivant comme une synthèse de sensations et d'images. Au point de vue logique, le percept est un jugement, un acte qui détermine un rapport entre deux faits, ou en d'autres termes un acte qui affirme quelque chose de quelque chose. Page 73.

Donc Binet attribue une valeur logique à une association d'images.

Cette question a été longuement traitée par les psychologues anglais contemporains de Binet qui ont établi :

que tout jugement a pour but d'affirmer entre deux choses une relation de ressemblance, de contiguïté ou de succession ; que cette affirmation, croyance, ce jugement sont des effets extérieurs d'un fait interne, l'association des images présentes à notre esprit ; et qu'enfin, conclusion générale, toutes les fois que deux images sont fortement associées, comme par exemple l'image d'une pierre qu'on lance en l'air et celle de l'image de sa chute, ..., nous croyons que les choses ainsi liées dans notre esprit le sont de la même façon dans la réalité. Cela revient à dire que nous extériorisons une association d'images comme nous extériorisons une image. Page 74.

L'esprit qui reçoit une image n'est donc pas un appareil photographique. Il y ajoute un raisonnement inconscient par association d'images, celle qui vient de l'extérieur et celles qu'il fournit par association.

Là nous rejoignons donc le travail de Husserl sur la passivité et la synthèse passive.

Il n'est pas question d'assimiler la perception à un raisonnement en forme (je pense que Binet veut parler de ce qu'on appelle aujourd'hui un raisonnement formel, analogue au raisonnement mathématique).

Ce que nous disons, ce que nous croyons vrai, ce que nous allons démontrer, c'est qu'il y a dans le raisonnement en forme des caractères essentiels qui se retrouvent dans la perception externe ; que les deux actes, si dissemblables en apparence, ont cependant la même structure interne, la même ossature. Page 76.

Pour commencer à étayer cette affirmation, Binet se livre à une comparaison minutieuse de la perception d'une orange et du syllogisme : *Tous les hommes sont mortels, Socrate est un homme, donc Socrate est mortel.*

Cette preuve mérite d'être résumée.

Nous recevons de l'objet orange une impression de couleur, de lumières et d'ombres, soit un agrégat très complexe de sensations simples. Mais la direction, la distance et la grandeur de l'objet sont fournies par l'esprit, on croit voir la forme sphérique, le suc qu'elle referme, la disposition des parties internes, les graines, on croit sentir son poids, sa consistance, son odeur, son goût, et on croit entendre prononcer son nom. En continuant à regarder l'orange, on réveille des images relatives à son utilité pratique, à l'action de la couper avec un couteau, de la porter à la bouche, de la sucer et d'en rejeter la pulpe et les pépins. Et enfin il existe un nombre immense d'images liées à des expériences personnelles de l'orange. Toutes ces images sont réveillées par la simple sensation d'une tâche jaune reçue par l'œil.

Rien de neuf ici encore. Nous retrouvons ce qui se passe dans un entretien d'explicitation quand, à partir d'un élément sensoriel du contexte d'un vécu passé, se déclenche le réfléchissement d'autres éléments de ce vécu et par suite son remplissement.

Si l'on compare maintenant la perception d'une orange avec le syllogisme de Socrate, nous découvrons des analogies.

1/ Ces deux actes appartiennent à la connaissance indirecte et médiate. Nous affirmons la mort future de Socrate à partir de la mort des autres hommes, c'est une prévision. De même lorsque nous regardons une orange, nous dépassons la limite de notre expérience actuelle pour affirmer que l'objet est une orange. Nous ne recevons pas d'informations sur la structure, le poids, le goût de l'orange. Nous l'inférons à partir de nos expériences passées dont les images sont réveillées par la vue de l'orange.

Toute perception ressemble donc à un raisonnement ; elle contient, comme la conclusion logique, une décision, une affirmation, une croyance, relatives à un fait qui n'est pas connu directement par les sens ; elle est, en d'autres termes, une transition d'un fait connu à un fait inconnu. Page 78.

2/ Les deux actes supposent tous les deux l'existence de souvenirs. Pour le raisonnement en forme, ce sont les prémisses. Pour l'orange, ce sont les souvenirs dont les images s'associent à la tâche jaune vue par notre œil ; sans ces expériences préalables qui nous renseignent sur le poids, le goût, l'odeur, nous ne verrions rien de plus que la sensation actuelle, une tâche jaune. Les souvenirs sont les antécédents logiques, les prémisses.

Rappelons-nous que les patients atteints de la maladie d'Alzheimer, donc privés de souvenirs, sont aussi privés de pensée.

3/ Lorsque, dans le syllogisme, nous passons d'un fait connu (tous les hommes sont mortels) à un fait inconnu (Socrate est mortel), nous le faisons grâce à la relation de ressemblance entre les deux faits (Socrate est un homme). Il en est de même pour la perception de l'orange. La tâche de couleur perçue ressemble à la tâche de couleur des souvenirs. C'est là que s'accomplit l'inférence qui permet de reconnaître un objet déjà constitué, l'orange par exemple, et d'en inférer, à partir d'une seule propriété, celle de la couleur de la tâche jaune, toutes les autres que nous avons expérimenté dans le passé.

Donc Binet peut conclure que la perception et le raisonnement ont trois caractères communs :

1/ ils appartiennent à la connaissance médiate et indirecte ; 2/ ils exigent l'intervention de vérités antérieurement connues (souvenirs, faits d'expérience, prémisses) ; 3/ ils supposent la reconnaissance d'une similitude entre le fait qui est affirmé et la vérité antérieure sur laquelle il s'appuie.

La perception est comparable à la conclusion d'un raisonnement logique. Page 82.

La perception est une activité cognitive de raisonnement, certains raisonnements sont conscients et d'autres sont automatiques (comme la perception). Page 84.

Une fois ces analogies établies, Binet se propose de donner une *théorie psychologique du raisonnement* (page 85).

Il énonce les conditions exigées par l'état de la psychologie de son temps pour satisfaire à son projet.

1/ Rendre compte d'un fait psychologique c'est montrer qu'il est un cas particulier des lois d'association par ressemblance et par contiguïté.

Je rappelle les définitions données par Binet, que nous utilisons sans toujours penser que ce sont des lois dont l'établissement a été l'objet de nombreux écrits et débats et sans les expliciter quand nous nous appuyons dessus.

L'association par ressemblance est la loi par laquelle les idées, images, sentiments qui sont semblables s'appellent dans l'esprit.

L'association par contiguïté est la loi par laquelle deux phénomènes qui ont été expérimentés ensemble ont une tendance à s'associer dans notre esprit, de telle sorte que l'image de l'un rappelle l'image de l'autre.

2/ Pour le psychologue, toute proposition verbale se résout en une association d'images et la démonstration d'une proposition, le raisonnement est la création d'une association nouvelle. Par quel procédé s'établit-il une relation entre les deux termes ? Comment cette synthèse se forme-t-elle ? Comment passons-nous d'une impression de couleur jaune reçue par l'œil à l'image de tous ces attributs qui caractérisent une orange, c'est-à-dire comment se fait le remplissement de l'objet orange à partir de la seule sensation visuelle ? Comment jugeons-nous que "ceci est une orange" ?

3/ Si le raisonnement est l'établissement indirect d'une relation entre deux termes, la troisième question peut être formulée ainsi : comment les deux associations toutes faites qui constituent les prémisses, peuvent-elles se réunir pour en former une troisième, celle qui constitue la conclusion du raisonnement ? (Pages 88-89)

Tous ces préalables étant posés, Binet aborde enfin le mécanisme du raisonnement dans la perception.

Chapitre IV où Binet démonte le mécanisme du raisonnement dans la perception.

Il revient auparavant sur la loi de ressemblance pour la compléter par la loi de fusion :

Loi de ressemblance selon Bain : les actions, les sensations, pensées ou émotions tendent à raviver celles qui leur ressemblent parmi les impressions ou états antérieurs (page 95).

À côté de la loi de ressemblance, Binet place la loi de fusion qui va jouer un rôle dans sa démonstration :

Lorsque deux états de conscience semblables se présentent simultanément ou dans une succession immédiate, ils se fondent ensemble et ne forment qu'un seul état. Page 96.

Cette proposition est appuyée sur des expériences et observations (trop longues à rapporter ici) qui font bien comprendre ce mécanisme de fusion des images, à partir de sujets sous hypnose et de cas pathologiques, où les phénomènes sont amplifiés.

M. Bain, que Binet cite très souvent, dit que :

Lorsqu'il y a identité parfaite entre une impression présente et une impression passée, celle-ci est restaurée et fondue avec la présente, instantanément et sûrement. L'opération s'accomplit si rapidement que nous n'y faisons pas attention ; nous constatons rarement l'existence d'une association de similarité dans la chaîne de la série. Quand je regarde le pleine lune, je reçois instantanément l'impression de l'état qui résulte de l'addition des impressions que le disque de la lune a déjà faites sur moi". Page 110.

Quelle belle façon de décrire l'évocation ! Mais il se peut que la fusion ne soit pas totale, alors la reconnaissance n'a pas lieu, il n'y a qu'une impression de "déjà vu". Wundt lui aussi a décrit cette fusion :

La perception qui résulte de l'excitation actuelle d'un quelconque des sens se combine avec une représentation reproduite par la mémoire". Page 111.

Donc la perception suggère des images par la loi de ressemblance et fusionne certaines images par la loi de fusion.

Binet tente une explication physiologique pour faire le récit du fonctionnement de l'association par ressemblance :

Toute représentation tend à s'agréger avec les représentations semblables en vertu de l'identité de leur siège cérébral ... Il devient possible d'expliquer physiologiquement l'action suggestive de la ressemblance. Si tout état de conscience a la propriété de raviver ses semblables, cela tient à ce que les complexus des cellules qui correspondent à l'état évocateur et à l'état évoqué ont des points communs par lequel l'onde nerveuse s'écoule du premier groupe de cellules dans le second. Il est tout aussi facile de comprendre la fusion de deux états semblables en un seul, puisqu'ils ont pour base un élément nerveux numériquement unique. Page 115.

Cette hypothèse a un second avantage ; elle explique comment une ressemblance entre des idées est efficace, alors même qu'elle n'est pas reconnue par l'esprit (ici esprit = conscience réfléchie).

De même que la suggestion par le semblable, la formation des idées générales doit se faire, pour les mêmes raisons, sans l'intervention du moi, par la seule vertu des images mises en présence, ou, en termes plus précis, par l'effet de l'identité du siège des impressions particulières. Les images ont la propriété de suggérer des images semblables. Nous possédons ainsi des idées générales qui se sont faites toutes seules en nous, comme l'idée générale d'une chaise, d'un couteau, etc. Page 116.

Cette citation nous renvoie aux textes d'Husserl sur la synthèse passive et plus particulièrement sur la constitution d'un objet générique.

Binet ne se prive pas, malgré ces considérations qu'il rapporte pour argumenter ses propos, de porter un regard critique sur cette "opinion en vogue" que sont "ces vues de physiologie cérébrale", à laquelle il se soumet pourtant plusieurs fois.

La vérité est que nous ne pouvons connaître les choses extérieures qu'en les soumettant aux lois de notre esprit, et que par conséquent, l'étude d'un de ces objets, d'un cerveau par exemple, ne peut rendre compte des formes de notre pensée, car elle les suppose toujours. Page 117.

C'est avec cette loi de la ressemblance, étendue et modifiée, que nous allons pouvoir comprendre la genèse de la perception extérieure. Après le récit des observations de cas pathologiques "car les cas morbides laissent souvent apercevoir le secret de l'état normal", dit

Binet, il en arrive à un exemple qu'il me paraît très intéressant de résumer, c'est celui du livre, exemple qui commence à la page 125.

Je prends un livre sur une table dans ma chambre, je le manipule un moment, je le soupèse, je l'ouvre, je le feuillette, je lis quelques phrases, etc., je repose le livre à l'endroit où je l'avais pris. Je quitte ma chambre et j'y reviens plus tard. Je vois le livre. À la sensation visuelle viennent se combiner les images du toucher et des autres sens sollicités pendant ma manipulation précédente du livre. Donc, il y a perception. Que se passe-t-il ? L'apparence du livre fusionne avec le souvenir visuel et amène dans le champ de la conscience le cortège des souvenirs du moment précédent où j'ai manipulé le livre.

Soit A la vision actuelle du livre et C le groupe d'images musculaires et tactiles, c'est-à-dire le fait inféré (= la reconnaissance du livre comme objet livre, identique à celui que j'ai manipulé précédemment), et le signe --- le lien d'association qui unit ces deux termes.

A --- C

Comment se forme cette association ?

La vision actuelle du livre rappelle le souvenir de la vision antérieure, notée B, à la fois invisible et présente, et il y a ressemblance entre A et B. Le signe === marque la ressemblance entre la sensation A et l'image B.

A === B

L'image évoquée B se fusionne avec la sensation A. et nous notons cette fusion (A === B) mais B appelle par association les expériences de toucher et de manipulation, donc C va se trouver associé avec A et je reconnais le livre.

(A === B) --- C

Cette explication est corroborée par l'étude précédente des cas morbides. Il y a fusion entre une sensation du monde extérieur et les images que cette sensation fait jaillir dans l'esprit.

La seule différence c'est que dans les cas morbides, il suffit d'une ombre de ressemblance pour opérer la suggestion, tandis que dans une perception correcte, on ne tient compte que d'un ensemble de ressemblances, et il suffit même d'une ombre de différences pour empêcher la suggestion. Pages 129-130.

Et ce processus de la perception se réalise toutes les fois que l'association des idées entre en jeu, c'est-à-dire à chaque instant de notre vie.

Nous pourrions considérer

le raisonnement, non pas comme un fait accidentel, mais comme l'élément constant de notre vie, la trame de toutes nos pensées. Nous arriverons de la sorte à accepter pour une vérité démontrée cet apparent paradoxe de M. Wundt : on pourrait définir l'esprit comme une chose qui raisonne. Page 131.

Il est intéressant de noter que Binet, sans le formaliser explicitement prend en compte l'activité infra-consciente, ce que nous appelons le travail du potentiel, notant que les prises de consciences et la réflexion sont postérieures aux perceptions et aux raisonnements qu'elles ont induits. Nous ne pouvons que regretter une fois de plus que ces connaissances aient disparu complètement du champ universitaire après 1914, selon ce que Pierre nous a expliqué souvent.

L'argumentation se poursuit pour en arriver à établir l'analogie entre la perception et le syllogisme. Comment ?

La perception est une opération à trois termes.

... nous pouvons maintenant donner une théorie exacte du mécanisme du raisonnement ; en effet, grâce à cette supposition qu'il existe dans toute perception un état de conscience intermédiaire (B), servant de trait d'union entre l'impression des sens (A) et les images inférées (C), tout devient clair : cette supposition est comme le mot qui, intercalé dans un texte mutilé, en révèle le sens. Nous allons voir que nous pouvons

retrouver, dans l'histoire de la perception ainsi reconstituée, toutes les parties qui composent un raisonnement régulier. Page 134.

L'acte de perception est une transition du connu à l'inconnu, le fait connu c'est la sensation actuelle (A), le fait inconnu c'est la nature de l'objet qui produit la sensation actuelle (C). Ce qui manque est donné par un souvenir (B) et il y a ressemblance entre l'objet connu (A, sensation actuelle) et l'objet du souvenir, B que nous avons déjà identifié, ce qui permet d'établir la croyance nouvelle "ceci est un livre". Et cette association d'images se fait par l'intermédiaire d'associations préexistantes, souvenirs ou prémisses.

1/ La perception et le syllogisme sont des opérations à trois termes.

"En premier lieu on observera que la perception est une opération à trois termes, A, B, C. Le premier terme (A) représente la vision actuelle de l'objet, le second (B) sa vision antérieure, et le troisième (C), les propriétés inférées. Le syllogisme est aussi une opération à trois termes ; dans l'exemple que nous avons analysé autrefois, ces termes sont *Socrate, homme et mortel*.

2/ Dans le syllogisme le moyen terme (homme) entre majeure et mineure disparaît. Dans la perception, B disparaît, il reste une sensation visuelle (A) et la propriété inférée (C), "c'est un livre".

3/ On peut découper l'acte de perception, comme on le fait pour le syllogisme, en trois parties qui correspondent aux trois propositions verbales d'un raisonnement. Suit une analyse minutieuse de cette assertion que je ne rapporte pas car je trouve qu'elle n'apporte pas grand chose de plus que ce qui précède.

Après avoir remarqué que lui-même, il ne sait pas ce qui se passe dans son esprit²⁷ pour comprendre comment les images s'enchaînent quand il énonce le syllogisme, Binet note que

En tout cas, je ne peux comprendre comment ces images s'enchaînent et s'ordonnent en raisonnement. Je suis, pour employer une comparaison de M. Wundt, comme un physicien qui voudrait étudier les vibrations d'un pendule en les regardant à travers le trou d'une clef, ou comme un astronome qui, pour étudier le ciel, s'établirait dans une cave.

Puis Binet valide son travail en remarquant que

Finalement notre théorie satisfait aux trois conditions que nous avons posées : elle ne fait intervenir que les lois connues de l'association des images ; elle explique comment une association s'établit entre deux images, par le seul jeu des lois mentales ; elle explique enfin comment cette association se forme sur le modèle d'associations antérieures.

Tout ce qui précède peut tenir en une formule unique qui nous servira de définition : Le raisonnement est l'établissement d'une association entre deux états de conscience, au moyen d'un état de conscience intermédiaire qui ressemble au premier état, qui est associé au second, et qui, en se fusionnant avec le premier, l'associe au second.

Il est souvent commode de caractériser une théorie d'un mot. Notre théorie du raisonnement est une théorie de substitution. Nous y voyons le grand terme (A) se substituer au moyen terme (B), c'est-à-dire une image prendre la place d'une autre image, qui est partiellement identique. Pages 140-141.

En résumé, toutes les formes d'activité mentale se réduisent à une seule, le raisonnement. La vie psychique est une perpétuelle conclusion. L'esprit, comme dit M. Wundt, est une chose qui raisonne. Page 161.

Binet remarque que :

"La mémoire est une vision du passé, tandis que le raisonnement est en gros, une prévision, c'est-à-dire une vision de l'avenir". Page 155

²⁷ C'est la seule allusion du livre à une posture introspective de la part d'Alfred Binet. La citation qui suit voudrait-elle dire qu'il y a, ou qu'il a, de grosses difficultés à s'introspecter ? Cette citation demanderait une exégèse plus poussée.

Trois images qui se succèdent, la première évoquant la seconde par ressemblance, et la seconde suggérant la troisième par contiguïté : voilà le raisonnement"

Et ce n'est pas spécial au raisonnement. Loin de là. On le retrouve dans toutes les opérations intellectuelles ; c'est le thème unique sur lequel la nature a brodé les variations infinies de notre pensée. Page 156

Je relève encore une autre remarque de Binet qui fait un lien entre ses propos et notre travail

La théorie précédente explique le raisonnement par les propriétés des images et des sensations, et, par ces propriétés seules ; c'est dire que l'expression "je raisonne" qu'on emploie si souvent est, prise à la lettre, assez impropre. Une collection de faits de conscience – le moi n'est pas autre chose – ne peut avoir aucune action sur un fait de conscience en particulier. Il est tout aussi inexact de dire que le jugement est l'acte par lequel l'esprit compare ... C'est comme si l'on disait que combinaison chimique est l'acte par lequel la chimie réunit deux corps. De même que la combinaison des corps résulte directement de leurs propriétés, de même les combinaisons mentales, et le raisonnement en particulier, résultent directement des propriétés des images. Page 161. L'idée que nous nous faisons du raisonnement, l'attribution de cette opération à notre moi, à notre personnalité, est un phénomène surajouté, et non une partie essentielle de l'opération. Le "je raisonne" n'est pas une cause, c'est un effet.

...

Les intransigeants de la psychologie, ceux qui poussent toute chose jusqu'au bout, ont soutenu qu'il faut dire "il raisonne dans mon cerveau", comme on dit "il tonne dans le ciel".²⁸ Page 162.

Nous pourrions rappeler ici tous les exemples tirés de nos protocoles qui font intervenir un "ça"²⁹, "ça me pousse à aller vers là", "ça me déplace", "ça se fait en moi" et comment nous avons modifié notre adressage pour laisser la place à ce mode de formulation.

Application à nos travaux d'été

Il est temps de revenir sur ce que nous avons fait cet été. Je prends l'exemple que j'ai donné dans le numéro précédent d'Expliciter³⁰ ; cet exemple est nettement plus compliqué que l'exemple du livre ou celui de l'orange cités par Binet, tout simplement parce qu'il ne s'agit plus d'un livre ou d'une orange mais d'un N3. Ce n'est pas un objet du monde extérieur mais une production du potentiel lui-même, et ce N3 n'est pas un objet connu, il se présente comme une énigme à résoudre. Le but est de résoudre l'énigme en trouvant ce qui va rendre ma conduite intelligible, c'est-à-dire en trouvant le schème qui a été actualisé en V1³¹. J'ai déjà expliqué ce que nous avons fait dans Expliciter 112.

Je tente toutefois d'interpréter cet exemple avec le modèle de Binet :

(A === B) --- C

Je rappelle que A est le fait connu, ce que j'ai reçu comme information de l'objet à identifier, le schème. C est la nature de ce qui a produit A, c'est-à-dire l'objet complet, le schème, et B est donné par les souvenirs de cet objet qui l'ont constitué. Ce que dit la formule c'est qu'il y a

²⁸ Binet n'est pas d'accord, avec des arguments qui ont été échangés dans notre séminaire, il s'en explique à la même page. Cela nous montre aussi la proximité entre les débats de la fin du 19^{ème} siècle et les nôtres aujourd'hui.

²⁹ Vermersch P., (2015), La prise en compte des modes d'adressage dans l'entretien d'explicitation augmenté : je, JE, il, elle, ça : l'agentivité au centre de l'autoréférence. Expliciter 108, pp. 28-29.

³⁰ Voir Maurel M, (2016), Université d'été Saint-Eble 2016, l'organisation de la conduite de l'activité, l'atteindre et la rendre intelligible, Expliciter 112, pp. 18-20.

³¹ Dans le jargon du GREX, V1 est le vécu de référence, ci, c'est le micro déplacement que j'ai effectué dans la position du critique de l'exercice du Walt Disney à Saint-Eble pendant l'université d'été.

ressemblance entre A et un élément de B, donc B se substitue à A et permet d'en connaître la nature, soit C.

Au cours d'un exercice de Walt Disney de l'université d'été, j'ai fait un micro déplacement qui a supprimé le problème travaillé dans l'exercice. C'était insensé, il y avait du N3 dans l'air. La question "qui tu es quand ... ?", réitérée après chaque réponse obtenue, et la dernière relance "et ça te ramène à quand ?" ont produit l'évocation d'une mosaïque de situations du passé. Comment en sommes-nous arrivées au schème dans notre petit groupe, Joëlle, Claudine et moi ?

Il nous faut retrouver A, B et C pour rendre compte de l'exemple en suivant Binet.

A est un élément du V1, un détail "insensé"³² du V1.

Étape 1 : prendre A comme énigme. À Saint-Eble, nous avons choisi comme énigme la disparition du problème. C'est ce qu'a fait Joëlle avec la première relance qui me désigne A : elle me demande qui je suis quand je lève les yeux et qu'il n'y a plus rien.

Étape 2 : appeler par ressemblance des vécus passés semblables dans mon potentiel à l'aide de la question "qui tu es quand ... ?", réitérée après chaque réponse, et de la relance "et ça te ramène à quand ?" à la fin des questions en "qui". Nous obtenons ce que j'ai appelé la mosaïque de situations notée V-1, V-2, ..., V-n ; d'après la formule et la théorie de Binet, ces situations ont toutes en commun l'élément A, ce qui permet au potentiel de les associer par la loi de ressemblance.

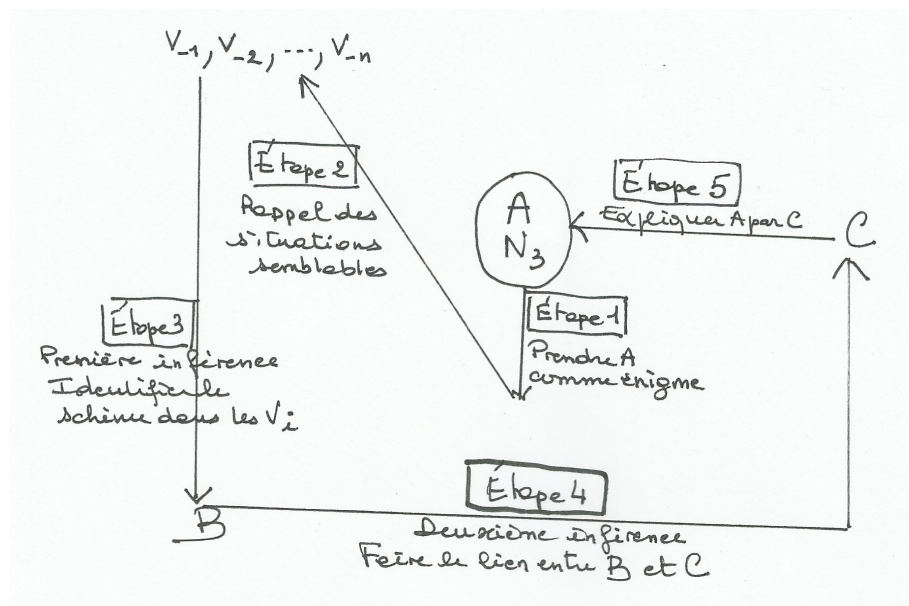
Étape 3 : faire une première inférence à un niveau conscient, en restant en prise avec V1 pour moi qui étais l'interviewée : nous avons cherché la structure commune dans les situations du passé considérées comme actualisations d'un même schème, nous trouvons que "être curieuse tient les problèmes du quotidien à distance" ; c'est cette inférence qui nous permet de décrire le schème déjà constitué et actualisé dans les situations du passé, à mon insu, nous avons B.

Étape 4 : faire une deuxième inférence à un niveau conscient, toujours en restant en prise avec V1, pour faire le lien entre B et C : qu'est-ce qui est commun entre B et C ? Le problème a disparu, il y a eu activation d'un schème qui fait disparaître le problème, c'est celui qui est actualisé dans toutes les situations semblables du passé : "être curieuse met les problèmes à distance" ; nous avons C.

Étape 5 : trouver comment C résout l'énigme. Quel est l'élément commun A entre V1 et les Vi qui a permis le rappel des situations du passé par ressemblance ? En retournant dans l'évocation du V1 et en complétant le remplissage de V1, j'y ai trouvé "de la curiosité, de l'impatience, ça vibrait dans mon corps". C'est donc la curiosité l'élément commun aux Vi qui a permis l'association par ressemblance dans mon potentiel ; cette curiosité joue le rôle de la tache visuelle jaune dans l'exemple de l'orange de Binet ; c'est la curiosité qui active le schème dans le V1. En parodiant Binet, je peux dire que le schème est fait de l'escorte des images apportées par le potentiel pour compléter A.

Schéma du raisonnement dans l'exemple de Maryse

³² Voir article Maurel 2016.



Donc il a fallu déchiffrer le travail du potentiel pour y retrouver les trois termes du raisonnement au sein de l'énigme. Il a fallu compléter le travail du potentiel pour faire remonter le schème au niveau de la conscience réfléchie. Nous n'avons pas eu la réponse immédiatement et directement comme pour l'orange ou pour le livre des exemples de Binet. Toutefois, en fin de travail, ma conduite était devenue intelligible, l'énigme avait été résolue. Quand on prend un élément de V1 comme énigme, on a le choix entre plusieurs éléments de V1 candidats à être A, ce sont tous les détails "insensés" du V1. Nous avons pris l'effet du micro déplacement comme énigme, c'est-à-dire la disparition du problème quand je lève les yeux, mais nous aurions pu prendre aussi le mode de déplacement du fauteuil, qui était tout aussi insensé que la disparition du problème.

Notons bien que selon le questionnement de l'intervieweur, l'association par ressemblance va se faire sur des choses différentes. A Saint-Eble, Joëlle a initialisé le questionnement par la relance "Et qui tu es quand tu dis que tu lèves les yeux et qu'il n'y a plus rien ?", et il est aisé de comprendre que ma réponse aurait été autre chose si elle m'avait demandé, "Et qui tu es quand tu te déplaces avec le fauteuil de cette façon ?" ou "Qui de toi se déplace avec le fauteuil de cette façon ?", c'est-à-dire si elle m'avait relancée sur la façon de me déplacer avec le fauteuil au lieu de le faire sur l'effet du déplacement. Les associations par la loi de ressemblance dans le potentiel auraient éveillé d'autres vécus pour moi. Donc l'entretien aurait pris un autre chemin. Là nous pouvons noter l'importance de l'analyse des réponses de l'interviewé par l'intervieweur en cours d'entretien ; c'est cette analyse en cours d'entretien qui va permettre à l'intervieweur de mettre le focus sur telle ou telle action élémentaire du V1 parmi tous les détails insensés d'un V1 d'émergence, c'est-à-dire d'un V1 où l'action se situe au sein du potentiel, donc impénétrable. Encore une expertise à acquérir pour l'intervieweur. À Saint-Eble nous avons rendu intelligible la disparition du problème ; nous n'avons pas travaillé l'intelligibilité du mode de déplacement sur le fauteuil.

Nous pouvons noter et retenir que, de même que nous savons provoquer l'éveil d'un souvenir et que les techniques de l'explicitation sont une aide à la remémoration, de même le questionnement en "qui" remplace le réfléchissement – impossible – des actes du travail d'émergence - et aussi d'association - au sein du potentiel et permet, par inférence, de le rendre intelligible en trouvant le schème qui organise la conduite qui produit ces actes invisibles dont les manifestations sont apparemment insensées. Nous avons gagné une technique de plus, et nous en comprenons le fonctionnement. C'est une technique mixte,

utilisant tous les positions intermédiaires entre la position d'évocation et la "position réflexivement consciente de réflexion", toutes en lien intuitif avec le V1.

Ma conclusion

Binet appuie son discours sur des emprunts à la physiologie et à la psychologie de son époque, il utilise également beaucoup les études de cas de patients psychiatriques ou de sujets sous hypnose.

A travers ses exemples j'ai mieux compris les lois d'association dans le potentiel.

Il est intéressant de découvrir ce que ce livre nous apprend de l'état de connaissances et des pratiques de recherche dans la deuxième moitié du 19^{ème} siècle. Mais pour en rendre compte correctement, il faudrait une étude plus approfondie, croisée avec l'étude d'autres ouvrages de psychologie de la même période. Une chose est sûre, c'est que les débats et les questions de recherche de l'époque traversent le livre. Et certains ressemblent à ceux que nous avons dans le GREX.

Il me semble que les propositions de Binet dans ce livre peuvent nous permettre d'éclairer avec un meilleur lampadaire l'endroit du trottoir où nous devons chercher ce qui nous manque dans nos descriptions et les inférences que nous pouvons chercher à développer.

Les travaux de cet été à Saint-Eble, la rédaction du compte-rendu de l'école d'été et la lecture de ce livre ont provoqué sur moi une série de recadrages dont je ne mesure pas encore tout à fait l'ampleur. En tout cas, tous ces faits modifient l'idée que je me faisais d'un raisonnement, je dois compléter et élargir celle qui est issue de mes études scientifiques et de mes travaux scientifiques.

Selon Binet, il semble y avoir un continuum allant de la simple inférence, automatique et non réflexivement consciente, au sein du potentiel, qui permet de reconnaître un livre ou une orange, jusqu'aux raisonnements formels les plus élaborés. Dans tous les cas, nous avons trois termes, prémisses, conclusion et médiation entre les deux, avec ou sans réitération.

Il serait intéressant pour moi de retourner voir ce que je disais en faisant les entretiens avec Claire ; quand je cherchais très finement la description de son raisonnement, je ne trouvais que des sensations et pour moi, ça ne pouvait en aucun cas ressembler à la description d'un raisonnement. Il y avait peut-être dans ces entretiens des descriptions que je n'ai pas su interpréter. Une fois de plus la technique de recueil de données était en avance sur la théorie qui permet de les interpréter.

Oups ! Ça décoiffe !

Ce livre de Binet, c'est une merveille !

Je ne peux que vous encourager à le lire. Et je me pose une grande question : si j'avais lu ce livre il y a vingt ans quand je faisais les entretiens avec Claire, il y a dix ans quand je transpirais sur mes auto explicitations, il y a cinq ans quand nous avons commencé à utiliser les dissociés dans les entretiens, en aurais-je tiré quelque chose ? Je ne sais pas répondre. Ce livre est pour moi aujourd'hui une rencontre entre, d'un côté l'état de ma pratique introspective et de mes questions, et de l'autre côté, la pensée magiquement conservée d'un psychologue qui a écrit son livre il y a 130 ans.

La conclusion de Binet

Je laisse le dernier mot à Alfred Binet en citant le dernier paragraphe du livre - ce livre qui est écrit dans un style si différent de celui d'aujourd'hui – un petit paragraphe qui donne une très jolie description du potentiel :

Nous laissons au lecteur le soin de décider si cette théorie mécanique enlève à l'esprit toute activité, pour le réduire à un état purement passif. C'est un reproche qu'on a souvent fait à l'école anglaise, qui essaye d'expliquer tous les phénomènes de l'esprit par les lois de l'association. Mais qu'y a-t-il de fondé dans ce reproche ? Les images ne sont point des choses inertes et mortes, elles ont des propriétés actives ; elles s'attirent, elles s'enchaînent et se fusionnent. On a tort de faire de l'image un cliché photographique, fixe et immuable : c'est un élément vivant, quelque chose qui naît, se transforme, et qui pousse comme un de nos ongles et de nos poils. L'activité de l'esprit résulte de l'activité des images comme la vie de la ruche résulte de la vie des abeilles, ou plutôt comme la vie d'un organisme résulte de la vie des cellules. Page 168.

La vie comme propriété émergente de la vie des cellules et la pensée et le raisonnement comme propriétés émergentes du bouillonnement des images dans notre potentiel, notre miel à nous.

Que dire de plus ?

Ce que vous aurez envie d'en dire au prochain séminaire, le 27 janvier 2017.

Post-scriptum

Fanny Ardant a été interviewée dans La Grande Librairie du jeudi 6 janvier 2017.

Question de François Busnel

Que produisent en vous les livres que vous avez lus ?

Fanny Ardant

Moi je crois que tout ce qui vous a influencé, c'est comme la pluie qui tombe et dont on ne sait pas ce qu'elle fait pousser, le chiendent ou le cresson ou une jacinthe ou un arbre, et pour moi, les lectures, c'est tout ce qui est entré en moi, avec des couloirs tortueux, je ne le sais pas, mais tout à coup, ça fait comme des échos dans des chambres qu'on n'a pas fermées.

Pensez à régler votre cotisation 2017.

Adressez votre chèque à l'ordre du
GREX2 à Joëlle CROZIER,
49 rue du Belvédère. 69210 L'Arbresle.
Si vous préférez faire un virement
demandez un RIB à l'adresse mail
suivante : joellecrozier@gmail.com.

Si votre cotisation n'est pas parvenue avant
le **15 février**, l'envoi de la revue papier
sera interrompu.

*Extraits de « L'inconscient avant Freud » de L.
White. (1960, 1971). Chapitre de 1850 à 1880.*

Il est en tout cas incontestable que vers 1870-80,
l'idée générale d'esprit inconscient était devenue
une banalité en Europe (...) p 217

Cet intérêt ne se limitait pas à des cercles étroits. En
effet : 1/ le tirage d'ouvrages comme celui de von
Hartmann laisse penser que pendant ces dix années
50 000 européens au moins ont accordé quelque
attention à de telles idées. 2/ Pendant ces dix
années, six autres livres au moins ont été publiés
dont le titre comportait le mot « inconscient », ce
qui montre que les éditeurs étaient prêts à saisir
l'occasion favorable que leur offrait cet
engouement. 3/ Même en France où cette idée
semble avoir rencontré plus de résistance qu'en
Allemagne ou en Angleterre, elle était devenue à ce
moment-là une question d'actualité. Par exemple,
de 1872 à 1877, Renouvier, Janet, Dumond,
consacrent trois longues études à la pensée
contemporaine concernant l'esprit inconscient. 4/
Entre 1870 et 1880 trois auteurs ont, séparément,
élaboré des théories de la mémoire organique
inconsciente (Hering, Laycock, Butler).

« Plus nous examinons le mécanisme de la pensée,
plus nous voyons que l'activité machinale,
inconsciente de l'esprit intervient massivement
dans tous ses processus. Nos idées bien définies
sont des pierres au milieu d'un gué : comment nous
passons de l'une à l'autre, nous ne le savons pas :
quelque chose nous porte ; ce n'est pas nous qui
faisons le pas. » ... Enfin, le mystère de l'activité
mentale inconsciente trouve une illustration dans
tout acte d'association mentale. Que se passe-t-il
quand une idée en évoque une autre ? Un
mouvement interne, dont nous sommes totalement
inconscient, et que nous ne connaissons que par ses
effets. (1870, O. Wendell Holmes) p 219 »

S o m m a i r e n° 113

1-14 *La réflexivité dans la formation des
enseignants : Quelle posture pour le
formateur ? Quel travail pour le formé ?*
Philippe Péaud .

15- 18 *L'entretien d'explicitation et les
obstacles à la description de l'activité .*
Frédéric Borde

19-25 *Décrire son vécu : une orientation
singulière de la conscience. Olivier
Supiot .*

26-41 *L'accès aux traces mnémoniques:
l'entretien d'explicitation comme une aide
à la remémoration et à la description des
vécus . Pierre Vermersch .*

42-55 *La perception est un raisonnement .*
Maryse Maurel .

S é m i n a i r e

Vendredi 27 janvier 2017

de 10 h à 17h 30

FIAP Jean Monnet

30 rue Cabanis 75014

Journée de pratique

Samedi 28 janvier 2017

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

24 mars séminaire et 25 pratique.

16 juin séminaire, 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