

Expliciter 135

Université d'Été de Goutelas 2022

Décrire le remplissement intuitif typique de l'évocation

Maryse Maurel

Clin d'œil préalable

Ce compte-rendu est moins travaillé que ceux que je fais d'habitude, l'information y est, les synthèses et les compléments manquent. Il reste peut-être des répétitions. J'ai dû mener de front l'organisation du colloque Pierre Vermersch à Marseille, la préparation de mon intervention au colloque et la rédaction de ce compte-rendu. C'est beaucoup pour une retraitée ! J'espère toutefois que ce texte permettra un débat intéressant au séminaire de novembre. Au plaisir de vous y voir, tous et toutes bien aligné-e-s sur l'écran. Sans le foisonnement, la richesse, le dynamisme et la chaleur des échanges que nous venons de vivre à Marseille.

Plan de l'article

- 1. Le décor et le contexte, le château de Goutelas*
- 2. Ouverture, premier débat et choix du thème de l'Université d'Été*
- 3. Réflexions et questions recueillies dans la première journée d'échanges*
- 4. Les travaux en sous-groupes*
- 5. Réflexions et questions recueillies dans les feedbacks*

Conclusion

1. Le décor et le contexte, le château de Goutelas

Notre université d'été s'est tenue dans le département de la Loire, tout près des Monts du Forez, dans le château de Goutelas, sur la commune de Marcoux.

Le château de Goutelas est une maison forte remaniée à la Renaissance, puis embellie à la fin du XVIII^e siècle, située à Marcoux dans le département de la Loire, au nord de la ville de Montbrison. Après la Révolution, le château n'est plus entretenu et un lent déclin commence, il durera jusqu'en 1962, date de la création d'une association qui entreprend la restauration du

lieu. Cette restauration est une aventure humaine remarquable, qui contribue, sans aucun doute, à la beauté et à la sérénité du lieu.

Depuis 1984, la propriété du château a été transférée à un syndicat intercommunal, puis en 2005, à la communauté de communes du Pays d'Estrée. Il est devenu un Centre Culturel de Rencontres. C'est en venant assister à un concert donné dans ce Centre que Joëlle et son mari Alain, ont découvert le château et que Joëlle a pu le réserver cette année pour notre université d'été. Nous y avons cohabité harmonieusement avec un groupe *qi gong et méditation*.

Le château de Goutelas est un site majeur de *L'Astrée*, premier roman d'amour écrit par Honoré d'Urfé publié de 1607 à 1627.

Duke Ellington s'est intéressé au château et s'y est produit en concert en février 1966. Il y a enregistré un disque intitulé *Duke à Goutelas*. Duke Ellington racontera ce séjour dans ses mémoires et donnera même à une de ses compositions le titre de *The Goutelas Suite*. Ce morceau accompagne les débuts de l'écriture de l'article que vous lisez.



2. Ouverture, premier débat et choix du thème de l'Université d'Été

Lundi 22 août au matin, nous étions douze. Nous disposions d'une grande salle, de salles plus petites et de tout le parc. Nous avons déjeuné sur place à l'extérieur, sous de grands parasols. La première journée, lundi, a été consacrée, comme l'an dernier, à une grande discussion sur l'université d'été du GREX2 et son organisation, sur les recherches qui pouvaient en émerger et sur le choix de notre thème de travail.

Lundi 22 août 2022	Discussion en grand groupe
Mardi 23 août	Travail en sous-groupes
Mercredi 24 août matin	Feedback intermédiaire
Mercredi 24 août après-midi	Travail en sous-groupes
Jeudi 25 août matin	Travail en sous-groupes et synthèse dans chaque sous-groupe
Jeudi 25 août 2022 après-midi	Feedback de fin et régulation
Vendredi 27 août matin	Travail libre post-université d'été

Lundi matin, après la collation de petits croissants accompagnés de thé et de café qui nous sera servie chaque matin à notre arrivée, Frédéric ouvre l'Université d'Été du GREX2 2022.

Nous avons cinq jours de travail devant nous et nous sommes libres d'organiser ce temps comme nous le voulons. Cinq jours pour pratiquer des entretiens de recherche qui visent à documenter une question de recherche. Quelle sera la question de recherche cette année ?

Nous avons innové l'an dernier en faisant un tour de table pour recueillir les préoccupations de chacun et de chacune et les propositions de travail. Frédéric propose de commencer de la même façon. Nous sommes les acteurs de notre Université d'Été, c'est nous qui la construisons, avec la seule contrainte de maintenir un esprit de recherche et de mener la recherche sur l'explicitation, sur ses fondements théoriques et/ou sur les actes de l'explicitation. Comme l'an dernier, nous pourrions choisir soit le même thème pour tous, soit un thème différent selon les groupes.

Frédéric nous rappelle que « nous avons l'escabeau »¹, c'est-à-dire l'entretien d'explicitation, pour atteindre les confitures, la description de notre subjectivité et les actes de la cognition. Une tâche nous incombe, celle de compléter les fondements théoriques de l'explicitation et personne d'autre ne peut le faire mieux que nous. L'objet de recherche privilégié du GREX2 est formé des deux volets,

- 1/ la description des actes de conscience,
- 2/ les fondements théoriques de l'explicitation.

¹ Clin d'œil en référence au numéro 13 d'Expliciter qui annonçait la naissance de la psychophénoménologie, où Pierre écrivait : « ... je vous avais dit que, jusqu'à présent j'avais travaillé à la réalisation de l'escabeau qui permettrait d'atteindre les confitures et que, maintenant qu'il existait sous la forme de l'EdE, le moment était venu de s'intéresser aux confitures elles-mêmes ! ».

Nous réglons rapidement les questions de lieux de travail, d'horaires des repas, d'organisation des temps de travail. Comme d'habitude nous travaillerons en sous-groupes avec des retours en grand groupe pour faire le point, pour nous informer mutuellement et pour échanger sur les premières questions qui se posent, méthodologiques ou théoriques. Je vais donner un aperçu du contenu de nos échanges et des questions qui ont été posées.

3. Réflexions et questions recueillies dans la première journée d'échanges

3.1. Le questionnement du sensoriel

Il semblerait que maintenant, dans les stages, on questionne moins le sensoriel au moment de la mise en évocation. Vrai ou faux, peu importe, cette remarque ouvre un débat sur l'utilisation du sensoriel dans l'entretien d'explicitation.

Pierre a basculé vers le travail en première (ou en seconde) personne grâce aux techniques de travail personnel, en mettant la personne en contact avec le passé à l'aide du sensoriel. Ivan rappelle que dans la méthode de l'Actors Studio, le sensoriel est central pour la mise en évocation, on parle alors de mémoire sensorielle.

La recherche par le sujet des informations sensorielles agit sur la profondeur de son évocation. Les informations sensorielles déclenchent le rappel d'autres éléments du vécu par association de contiguïté ou de ressemblance, Éric en train de relire Gusdorf nous le confirme. Nous revenons sur l'usage des sous-modalités pour accompagner le remplissement intuitif.

Je rappelle l'une des utilisations que Pierre nous indiquait² :

5 – Dépasser la qualification pauvre :

[...]

b/ chaque qualificatif, peut être repris et amplifié pour être décomposé en qualification plus fines, plus discriminantes. Un peu comme si quelqu'un vous dit que ce vin est parfumé, ...et quand il est parfumé comment peut on décrire ce parfum ...L'apport des techniques de questionnement en sous-modalités sensorielles développées par la PNL peut être précieux pour aider à cette expansion.

Question posée : Quel est l'effet du sensoriel sur la mémoire passive, sur le rappel du V1³ ?

Nous revenons sur la couleur des aubergines de Joëlle dans le protocole de l'an dernier⁴. La question de la couleur des aubergines n'avait pas pour but de connaître la couleur des aubergines, elle avait pour but de ramener Joëlle dans son V1 pour accompagner et approfondir son évocation qui ne lui permettait pas encore de décrire un état interne difficile à saisir.

p. 32 : Devant la difficulté de Joëlle à décrire sa sensation, Maryse ramène Joëlle à des informations de contexte, comme les actions dans la cuisine ou la couleur des

² Vermersch P., (2016), L'entretien d'explicitation comme dépassements de limites !, Expliciter 109, p.21. Sur le site du GREX2.

³ Nous appelons V1 le vécu de référence, V2 l'entretien qui prend comme contenu ce V1, V3 l'entretien qui explicite les actes du V2.

⁴ Bonduelle M., Crozier J., Maurel M., Martinez C., (2022), Compte rendu de notre travail de l'Université d'Été d'août 2021, Expliciter 134, PP. 32-33

aubergines. Elle le fait pour rendre plus profonde l'évocation de A, avant de revenir à la description de la sensation.

p. 33 : Maintenant que Joëlle est dans une évocation profonde, les B qui se succèdent peuvent lui demander de décrire la sensation, et obtenir des réponses. Accompagnée par Marine dans un questionnement en sous-modalités, elle décrit ce qu'elle tient dans ses mains.

Je m'autorise ici à affirmer que nous connaissons bien l'effet du sensoriel sur l'évocation et ce depuis longtemps. Et que l'utilisation des sous-modalités aide A dans l'accès et l'approfondissement de son évocation. Phénomène expliqué par la loi des associations.

La planche à voile, un exemple personnel non écrit

Je ne vais pas décrire complètement ce vécu, qui presque trente après son évocation, est encore vivant en moi, presque comme au premier jour, et que j'utilise régulièrement quand je suis dans une situation inconfortable, dans une salle d'attente où le temps s'éternise, dans un bus bien trop plein, ou dans un échange avec une personne fort désagréable. Je peux alors retrouver facilement comment je me mets debout sur la planche, comment j'incline le mat, ressens le contact de mes pieds nus sur la planche, le vent sur mon visage, ré-entends le pff de la planche qui glisse sur l'eau, retrouve la tension de mes mains qui serrent le wishbone, puis la tension dans mes bras, puis la sensation du corps entier, comment je suis dans mon corps que je ressens en totalité, et je suis dans le re-vécu du V1, un moment de joie pure. J'accède à un quasi-revivre comme si j'y étais encore. Et la brise de mer met les nuisances à distance.

L'exemple de Claire et ses clés, Expliciter 78

Je pourrais aussi reprendre cet exemple pour montrer comment je m'appuie sur le sensoriel d'une étudiante (Claire) pour l'amener dans l'évocation d'un moment où elle ouvrait sa porte d'entrée, à midi, le même jour et ce qu'elle pensait en le faisant. J'avais mené cet entretien, comme entretien secondaire, au cours d'un entretien de recherche sur l'activité mathématique de Claire pendant un TD (auquel je n'avais pas assisté). Claire était convaincue qu'elle ne pouvait pas réaccéder à des informations qui nous manquaient. J'ai donc changé d'objectif d'entretien pour faire bouger la résistance de Claire et lui faire accepter la possibilité d'accéder à du pré-réfléchi, je l'ai accompagnée dans une évocation à partir de sa mémoire kinesthésique, le ressenti retrouvé d'un gâteau des rois et d'une baguette en équilibre sur sa main gauche. Claire ressent le poids du gâteau et de la baguette en équilibre sur sa main gauche et ce qu'elle fait pour les garder en équilibre, elle sort les clés de sa poche, et les coince avec ses lèvres parce qu'elle n'a qu'une main disponible, elle voit le rouge à lèvres sur la clé, et par association de contiguïté avec ces deux éléments simultanés, elle retrouve ce qu'elle est en train de se dire.

Donc, pour moi, A⁵ va chercher dans le vécu pas encore mis en mot et verbalise du pré-réfléchi.

Je cite ici les exemples qui me sont connus et familiers, je suis sûre que vous avez des tonnes d'exemples disponibles vous aussi.

Suggestion :

Nous pourrions recenser de courts extraits de protocole où il est manifeste que l'accès au

⁵ Je rappelle que nous appelons, dans nos entretiens, A la personne questionnée, B celle qui questionne et C celle qui observe.

vécu se fait par le sensoriel et que le remplissement se complète avec de nouveaux accès au vécu pour aller chercher les informations manquantes.

Si j'ai insisté sur cette question qui me paraissait réglée depuis longtemps, c'est à cause des échos des stages, et parce qu'il m'a semblé que ce n'était pas clair pour tout le monde à l'Université d'Été. Faut-il rappeler que la transmission des savoirs au sein du groupe est une préoccupation constante et que je m'efforce dans mes textes de faire des rappels quand l'occasion s'en présente, en pensant aux nouveaux arrivants.

3.2. Représentation ou re-présentation

Nous avons une discussion sur les deux (au moins) sens du mot représentation, celle qui représente, qui tient lieu de, qui reconstruit, et celle qui re-présente, qui présente à nouveau, qui rend présent, dans une version plus piagétienne.

Question :

Qu'est l'acte de se représenter quand on est en évocation ?

Sandra nous renvoie à un article qui peut nous éclairer sur cette distinction :

Intellectica, 2006/1, 43, pp. 7-9. © 2006 Association pour la Recherche Cognitive. Avant-propos de Christian Brassac.

Sandra dit que l'article de Christian Brassac était fait pour amener à penser la représentation autrement, comme Piaget et son approche.

Ivan signale que représentation sous-entend un modèle cognitiviste représentationnel, il faudrait voir ce que donnerait un modèle non représentationnel, qu'est-ce que ça changerait ?

Texte proposé par Ivan à la discussion pour le séminaire à venir :

Quelques notes sur la cognition représentationnelle et non-représentationnelle :

De ce que je comprends, le modèle dominant consiste à supposer que toute information perçue de l'extérieur par nos sens (au sens large) est ensuite codée dans le cerveau et est organisé sous forme de contenus représentationnels. C'est notamment le modèle cognitiviste du cerveau.

Le modèle éactif fait une hypothèse plus minimale. Si l'idée d'une représentation interne n'est pas nécessaire pour décrire le fonctionnement cognitif, alors autant s'en passer. Le modèle éactif stipule que la cognition se développe essentiellement à travers l'action, qu'il y a une boucle structurelle entre action, perception et cognition. Autrement dit, le système cognitif est façonné par l'environnement (qui est perçu par les sens à travers nos actions dans cet environnement) en même temps qu'il façonne cet environnement (dans la façon qu'il a de l'appréhender).

Cette façon de voir les choses permet de s'affranchir d'une explication représentationnelle de la cognition, et semble coller au plus près, dans un certain nombre de situation, à ce qui se passe réellement dans notre cerveau.

*Cette hypothèse a été notamment validée pour la perception de la couleur, comme cela est détaillé dans le livre *The Embodied Mind* (L'inscription corporelle de l'esprit).*

Est-ce qu'on peut se passer complètement de l'hypothèse représentationnelle, ou bien est-ce qu'on peut se contenter d'une version plus minimaliste de la représentation ? Et cela dépend bien sûr de ce qu'on entend par représentation.

Enfin, et c'est ici la question qui nous intéresse essentiellement : dans l'utilisation de l'entretien d'explicitation, fait-on implicitement une hypothèse représentationnelle ou non ? Et est-ce que ça change quelque chose ?

Et d'autre part, est-ce que l'entretien d'explicitation et ce qu'il nous permet de saisir sur la cognition et sur le pré-réfléchi nous permet d'avancer sur ce débat entre cognition représentationnelle et non représentationnelle ?

Remarque :

Je me demande pourquoi le mot représentation refait surface. De son compagnonnage avec Francisco Varela, Pierre avait fait sien le point de vue de Francisco et avait banni le mot représentation de son vocabulaire, d'autant plus que ce mot a des sens très différents d'un domaine d'utilisation à l'autre. Nous parlions de re-vécu, d'évocation, de quasi revivre, de remplissement, mais jamais de représentation du vécu, ou alors au sens de Piaget, de représentation.

3.3. L'expertise de A

Nous avons parlé de l'expertise de A, de la « montée en compétences » de A, et du rôle que joue cette expertise dans nos explorations.

Questions : Comment se comporte un A expert ? Comment l'expertise s'articule-t-elle avec l'usage de la sensorialité ? De quoi est faite l'expertise d'un A ? Est-ce que A est capable d'aller facilement en évocation, d'obtenir du pré-réfléchi, est-ce qu'il est capable de décrire facilement son évocation, de mettre en mots la thématization ? Comment se construit son évocation ? Est-ce que certaines modalités d'accès sont plus spécifiques de l'expertise de A ? Est-ce que le fait que A se repère dans l'entretien et comprend les intentions de B est une aide à l'expertise ? Ou bien, est-il préférable pour A d'être dans un lâcher prise total ? Comment A régule-t-il les relations entre son ego de A totalement dans l'accueil et son ego de B qui a les moyens de suivre la logique du questionnement de B ?

L'entretien d'explicitation est fait pour être mis en œuvre avec n'importe qui, d'où l'idée de la possibilité de deux niveaux de contrat, le contrat classique, et un autre contrat de chercheur où on pourrait utiliser le langage psycho-phénoménologiques dans les relances, avec un langage théorique qui permette de se retrouver dans ce qu'on fait. Nous n'avons pas construit ce langage spécifique de co-chercheurs mais nous pourrions le faire.

3.4. Propositions de thèmes de travail

Marie-Hélène propose de travailler sur le lâcher prise et ce qui peut documenter les interactions entre A et B, le lien et l'effet entre celui de A et celui de B, autour de l'accordage corporel entre A et B, de leur respiration⁶.

Sandra propose de documenter l'expérience sensible de l'interviewer en situation d'accompagnement, quand l'interviewé est en train d'opérer le remplissement. Est-ce qu'il y a une expertise qui se constitue ? Décrire l'expérience sensible de B quand B accompagne le remplissement chez A, c'est-à-dire la proprioception, la kinesthésie, tout ce que B ressent d'un point de vue corporel, tout ce qui se transforme pour B en interne. Ce qui est expérience marquante pour A ne se situe pas forcément au même moment pour B.

⁶ Danet I., Lachaud M.H., Rottement P., (2022), Accompagner la description d'un lâcher-prise. Comptendu de l'Université d'été 2021, Expliciter 134, pp. 46-53. Sur le site du GREX2.

Frédéric propose un thème à partir d'un extrait du livre *A l'épreuve de l'expérience*, pp. 53-55, Version française de *On becoming aware*, publié en 2003 aux éditions Benjamins Press.

Frédéric nous donne le texte de Pierre suivant :

Dans le cadre d'un stage de formation à l'explicitation que je suis en train d'animer, je propose d'étudier l'acte mental d'évocation, ou bien comment on accède à un moment spécifique du passé sur le mode du « revécu ». Je me prête à être guidé dans cet accès par un des stagiaires, avec la consigne de revenir à un moment spécifié de la session de formation précédente.

Antedébut

Nous avons décidé de commencer et je m'installe un peu mieux sur mon fauteuil avec ces petits gestes du corps quand il fait sa place avant d'être attentif, je sens que mon attente, mon attention se tourne vers l'autre, je suis habitué à la technique et je sais que c'est l'autre qui va guider la situation, la contenir et que je n'ai plus besoin de prendre en charge cette partie de mon activité habituelle.

Suspension initiale

J'abandonne mes autres activités, dans le contexte, je suis en charge de l'animation d'un groupe et je demande à un des stagiaires de démarrer un travail d'explicitation sur moi devant l'ensemble du groupe, pour m'orienter vers cette écoute.

J'entends la personne qui m'accompagne me proposer de laisser revenir un moment du stage précédent, qui donc m'oriente vers la redirection de l'attention et la posture d'accueil.

Je lâche ce que je suis en train de faire, je retire mon intérêt dirigé sur le groupe, mon orientation visuelle se modifie, mais j'écoute encore, et c'est comme si mon attention se tournait vers l'intérieur et que mon corps se tournait (sans bouger) vers la gauche en direction du passé.

Redirection

La suspension de mon activité s'effectue, et le mouvement de redirection de l'attention qui est en même temps un retrait du monde s'effectue progressivement, accompagné d'une modification de la posture physique.

Accueil et amorce de remplissement

Il me vient rapidement une esquisse, comme une orientation vers le passé d'il y a quelques semaines, je me rends compte que j'ai changé de direction, que je me suis orienté vers un champ du passé mais sans aucun contenu, quelques images visuelles du contexte apparaissent dans les franges mais sans relation, par bribes, dans cette *époque* amorcée, un premier remplissement intuitif arrive qui est de l'ordre de ce que James nommait un « sentiment de tendance », un sens de la direction vers le passé, mais sans contenu, une noèse sans noème.

Je sens l'accompagnement de la présence de l'autre qui m'invite à laisser revenir les impressions quelles qu'elles soient du moment passé qui est en train de revenir, je sens que cela me permet de rester centré sur l'activité de laisser

venir un moment passé de ce passé en particulier. [aide indirecte de mon accompagnateur à rester dans la suspension et à ouvrir l'accueil à tout ce qui revient de ce moment passé].

Poursuite du remplissement, suspension et accueil

Un début d'ébauche d'image comme un brouillard, comme quelque chose d'impalpable contenant des esquisses de lieu, des morceaux de visage, commence à se former, je reste ouvert à ce qui advient, je reste orienté vers l'accueil, mon attention s'organise vers cet accueil, le reste de ma présence se détache du contexte présent, c'est le début d'une absorption, il y a poursuite de la suspension, plus centrée vers le maintien de la passivité du remplissement, encore très morcelé et partiel.

Une situation se forme dans l'espace de la représentation par morceau, impression d'être serré, apparition de couleurs, présence à mes côtés de C. et M., le contenu sensoriel du remplissement se développe, ce qui est très typique de ce mode de rappel.

Brusquement *un voile se déchire*, c'est au café pendant un repas, le remplissement se précise dans certaines de ses déterminations, mais *il n'est pas encore ressenti comme complet*.

Ma pensée visualise divers lieux possibles, je m'assois en différents endroits en pensée (endroits où je me suis déjà assis à d'autres moments avec d'autres personnes) mais ce ne sont pas les bons, sentiment confus d'inadéquation, j'essaie les situations comme on essaye un vêtement pour en déterminer l'adéquation, on a là un mélange d'une activité réfléchie qui consiste ici à essayer divers environnements pour en inférer celui qui est correct et une évaluation intuitive portant sur le sens de l'adéquation ou non, sans que le critère soit conscientisé.

Remplissement complet

Une place se détache et vient occuper le premier plan, les autres éléments apparaissent, ce moment m'apparaît complètement présentifié, je peux décrire ce qui s'y passe. Le remplissement intuitif de cette scène passée s'est opéré, la verbalisation de ce qui s'y est fait et dit peut alors commencer dans des conditions permettant un véritable réfléchissement du vécu.

À partir de ce texte, Frédéric nous propose le thème suivant :

Les deux passages clés sont « *un voile se déchire...* » mais « *il n'est pas encore ressenti comme complet.* » et « *Une place se détache et vient occuper le premier plan, les autres éléments apparaissent* ».

Pierre ne donne pas l'analyse complète de cette auto-explicitation, il y a toutefois beaucoup d'informations à analyser et c'est un support pour cette proposition.

Est-ce que vous avez vécu, en tant que A, ce moment où, tout à coup, la description devient possible, où il y a un saut qualitatif, quand d'abord le vécu passé revient encore composite, dans un sentiment d'inadéquation, et que, tout à coup, il y a la possibilité de pouvoir décrire, et les conditions permettant un véritable réfléchissement.

Frédéric nous explique qu'il voudrait documenter le vécu de ce moment-là dans un entretien, ce moment du saut qualitatif, du remplissement intuitif, « ça y est, je l'ai, et je peux décrire » et puis de chercher en V3 comment A peut déterminer ce moment, par contraste, comment c'était avant, « comment je sais que je l'ai ? », « comment je fais pour y rester ? ».

Quand B guide A, des éléments de V1 se présentent, c'est le début du remplissement, et d'un coup, ça sort de la brume, c'est clair d'un coup. il s'agit de décrire ce qui se passe au moment de ce saut qualitatif.

Thème :

Il s'agit de vivre ce remplissement intuitif, en V2, **de décrire en V3 le moment où le remplissement intuitif est potentiellement complet**, de quoi il est fait, puis de décrire les changements qualitatifs de l'évocation au cours de l'entretien, et enfin la sortie de l'évocation si possible.

Frédéric résume ce thème en une phrase : *"Décrire le remplissement intuitif typique de l'évocation"*.

Après discussion, nous choisissons de travailler sur un seul thème, que chaque groupe modulera selon son goût, avec des entretiens de B, ou pas, pour garder des idées des propositions de Sandra et de Marie-Hélène.

Nous formons trois groupes de quatre qui, selon la coutume bien établie maintenant, travailleront en autonomie, sur le même thème, avec des feedbacks intermédiaires pour échanger.

Nous rappelons les conseils généraux :

- faire des entretiens courts, environ 20 mn, maximum 30,
- possibilité de changer de B en cours d'entretien,
- puis « mine de rien » ou entretien indirect, discussion entre B et C en présence de A, se demander ce qu'on a recueilli, faire le point, se poser des questions sur ce qui manque, pendant que A maintient le lien intuitif à son vécu, et ne peut s'empêcher de répondre aux questions que se posent B et C devant lui,
- se mettre en projet d'avoir tout ce qu'il faut pour être en mesure d'écrire un article, c'est-à-dire revenir sur ce qui risque de nous manquer,
- faire un V2 et un V3, car c'est le V3 qui va documenter ce que fait A,
- dans les groupes, il faut penser à préparer les prises de parole en grand groupe pour en faciliter la compréhension par les autres et privilégier les échanges entre les sous-groupes. Il est bon de commencer à conceptualiser les résultats déjà obtenus,
- le feedback de fin se fera jeudi soir à cause du nombre de départs déjà prévus ; la matinée de vendredi sera disponible pour un travail post-université d'été,
- Il faut penser à enregistrer et on enregistre tout ce qui se dit, même ce qui ne ressemble pas à un entretien « classique ».

Notre but commun est de traiter ces enregistrements, pour laisser, dans *Expliciter*, une trace de notre travail de l'Université d'Été 2022, quel que soit le niveau d'approfondissement des articles publiés.

Un compte rendu du travail de chaque sous-groupe sera envoyé mi-octobre à Maryse pour être joint à ce compte rendu général. Ce qui ne remplace pas un travail ultérieur d'analyse plus

approfondie des données recueillies ici. Si nous ne le faisons pas, nous n'alimentons pas le travail de recherche, par des matériaux utilisables, nous ne capitalisons pas nos données. Le GREX2 est un groupe de recherche parce que l'Université d'Été permet de produire des observations et des données sur lesquelles nous pouvons ensuite réfléchir pour écrire des articles et augmenter nos connaissances et notre savoir sur l'explicitation.

4. Les travaux en sous-groupes

4.1. Compte rendu de travaux du sous-groupe : Nicolas Boisard ; Marie-Hélène Lachaud ; Sandra Nogry ; Claudine Martinez. D'un flou au revécu de la situation passée : quand, de silences en silences, le remplissement se déploie

Thème de travail retenu par notre groupe : le remplissement, juste avant que "le voile ne se déchire" pour A et B soit, l'instant où le moment spécifié se donne, où A peut dire "j'y suis".

- Objectifs :
- Recueillir des informations sur ce qu'il se passe pendant ce remplissement quand A peut dire qu'il « est » dans la situation qu'il revit ;
- Après avoir recueilli les informations, quand A est en prise avec ce moment, explorer son lâcher prise, est-ce qu'il y en a un ou plusieurs ?
- Documenter l'expérience sensible de B dans les moments d'évocation de A ainsi que l'accordage et la synchronisation entre A et B ;
- Mettre en regard les informations récoltées sur l'activité de A avec celles de B, quand les deux sont dans les moments d'évocation.

Nous proposons dans un premier temps de retracer le déroulement du travail de notre groupe sous la forme d'un récit d'enquête. L'étonnement suscité par le premier entretien réalisé nous a en effet conduit à nous centrer sur cette expérience dans une démarche s'apparentant à une enquête. Dans un second temps nous reviendrons sur la méthodologie puis sur les apports de ce travail au regard des différentes questions initialement posées.

Déroulement du travail

Après nous être confortablement installé.e.s dans un bel espace propice à l'introspection, nous formulons les différentes thématiques qui orientent notre recherche puis nous revisitons les différents outils dont nous disposons et nous mettons d'accord sur des règles de fonctionnement selon le principe de la co-recherche au Grex2. Nous proposons que chaque membre du groupe soit interviewé, pour vivre un moment de remplissement en tant que A en V2 et pouvoir y revenir en V3 par la suite.

Pour le premier entretien, dans le but d'induire un effet de surprise, B invite notre premier A à évoquer un moment de surprise. Ce qui revient se caractérise par une sensation de flou associée au sentiment de surprise. Le remplissement conduisant à accéder à une situation vécue passée prend ensuite beaucoup de temps (plus de 15 minutes), se donne de façon partielle, fragmentaire, suite à de longs silences et n'aboutit à un remplissement complet caractérisé par une présentification de l'expérience vécue et un accès au sens de ce qui est dit dans la situation, qu'à l'issue des 20 minutes d'entretien.

Cet entretien, vécu comme une expérience tout à fait inattendue et insolite pour B, nous interpelle et nous conduit à nous y arrêter pour le **documenter et essayer de comprendre ce qui s'est passé pour A et B**. Il servira de support à toute la suite de notre travail.

Dans un premier temps d'échanges à partir de la relecture de la prise de notes des relances et verbalisations récoltées, nous cherchons à **mieux comprendre ce qui s'est passé pour A pendant ces longs silences.**

Suite à ces différents échanges et reprises, nous mettons collectivement à jour cinq moments de remplissement signifiants pour A, participant au dépassement de ce flou initial et à la présentification de la situation passée vécue.

Un entretien en V3 est conduit en vue d'**explicitier l'activité mentale de A lors de l'un de ces moments de remplissement silencieux.** Au cours de cet entretien et de ceux qui suivront, les B se passent souvent le témoin pour prolonger la récolte d'informations en maintenant A en évocation, en utilisant les déplacements et les dissociés.

Cet entretien de V3 permet de mettre en évidence différents actes participant à cette étape du remplissement. Dans les échanges qui suivent, un constat s'impose à nous : durant ces temps de silence en V2, plusieurs parties de soi étaient régulièrement, successivement actives chez A. Un autre entretien en V3 est alors réalisé pour **caractériser ces parties de soi, leur activité, et leurs interactions pendant ce temps de remplissement.** Il apparaît que ces parties œuvrent à des objectifs distincts ; ne relevant pas des mêmes focales, leurs apparitions successives ralentissent le remplissement.

Au fur et à mesure que A décrit ce qu'il se passe pour lui, des résonances s'opèrent pour B lorsqu'il guidait A.

Ceci suscite un autre étonnement et fait émerger de nouvelles questions : durant l'entretien initial, **quel était le vécu de B pendant ces longs silences de A ? Comment B a-t-il accompagné ces moments ? Quelles étaient les parties de soi co-présentes chez B à ce moment-là ?**

Ce point nous conduit à mener un entretien avec B (V2) sur son accompagnement pendant ces longs silences de A. Celui-ci permet de mettre à jour les actes de B, les parties de soi présentes, ainsi que son expérience sensible pendant l'accompagnement de ce moment de remplissement. B rend compte des prises d'informations relatives à son absorption et de son lien avec A pendant qu'il le guide.

Un nouvel échange porte cette fois sur les critères d'analyse et des hypothèses. Après un nouveau temps d'intériorité collective, nous sélectionnons des critères d'analyse de l'activité de A et en recherchons d'autres pour celle de B. Ensuite, même dynamique que la veille avec : nouveau complément d'informations de A sur le remplissement progressif, qui provoque une prise de conscience de B. Lors du V2 de la veille, ce B avait une image visuelle fixe qui persistait et qui s'avère, à ce moment-là, être un obstacle à un degré de remplissement plus conséquent lors de ce V2.

Nous terminons par une mise en rapport des informations fournies par A sur son activité interne pendant les silences avec les prises d'informations de B sur le non verbal de A.

Méthodologie utilisée pendant les 5 jours

Nos temps de réflexion s'organisent de la façon suivante. Nous relisons souvent un extrait d'entretien qui renvoie à nos questions, nous en discutons et éprouvons le besoin de faire un morceau de V3 dans la foulée. Soit un V3 pour A, soit un V2 pour B pour récupérer des informations manquantes. C'est ainsi qu'au cours d'un échange, nous faisons 3 morceaux de V3 avec A qui donnent lieu plus tard à des V3 plus approfondis. Il nous semble que ces temps

de discussion/réflexion relèvent plus d'une démarche réflexive que de la formule « mine de rien » du Grex2, car les 4 co-chercheur.e.s sont partie prenantes des échanges en cours. A fournit aussi de nouvelles informations qui lui viennent au fil de la discussion. A deux reprises, il arrive dans le groupe avec de nouvelles informations à partager, qui lui sont venues en dehors de nos temps de travail. Celles-ci viennent compléter les informations recueillies précédemment comme si nous avions fait un V3.

Notre démarche générale consiste à laisser venir et à accueillir ce qui se présente, puis à ajuster la méthode au fur et à mesure des différents types de temps de travail.

Nous démarrons chaque demi-journée par un petit temps d'intériorité guidé par l'un.e de nous, ce qui nous fait couper avec ce qui précède, nous relaxe et nous met dans une posture adéquate à la reprise du travail.

Première récolte de données

- Dans les 20 minutes de l'entretien en V2 on passe de la spécification de la situation quasi sans remplissement (flou) à son remplissement où A revit vraiment la situation ;
- L'identification des obstacles au remplissement dans le V2, pour A comme pour B ;
- Le constat d'un remplissement qui résiste et qui se donne quand même mais par petits bouts pour A ;
- La mise en évidence des conditions qui rendent néanmoins possible ce remplissement ;
- Une **mise en relation du non verbal corporel de A lors de ses silences avec d'une part** ses activités internes et d'autre part les prises d'information de B (nommé « entre deux ») ;
- Une articulation entre des co-identités et le degré d'absorption de B par rapport A.

Cette liste est à compléter au regard des transcriptions et analyses à venir.

Parmi les investigations complémentaires que nous envisageons, pourra être réalisée une analyse des conditions qui rendent possible le remplissement quand, de silences en silences, il se déploie.

4.2. Compte rendu de travaux du sous-groupe : Magali, Maryse, Patricia, Ivan

But : documenter les actes du remplissement de A, c'est-à-dire les actes qui amènent A à entrer en évocation.

Méthode : chaque membre du groupe joue à son tour le rôle de A, et est interrogé en V2 sur un vécu de référence, V1. Les trois autres (B, C), en l'absence de A, imaginent une consigne qui doit surprendre A. Après le V2, relativement bref, A est immédiatement interrogé en V3 sur ce V2 pour expliciter comment l'évocation a commencé et comment le remplissement s'est effectué. Ce deuxième entretien a pris différentes formes, il a parfois été fait par petits bouts, et parfois plutôt en un entretien plus long. Il y a eu aussi plusieurs « mine de rien », c'est-à-dire des discussions avec A afin de pousser A à retourner interroger son V2 pour continuer à y trouver des informations (les « mine de rien » sont parfois faits consciemment, et parfois involontairement, au cours d'une discussion - c'est le fait que A retrouve son lien intuitif au V1 et en donne des informations complémentaires qui en fait des « mine de rien »). Les non-A ont alterné dans le rôle de B. Nous avons eu une discussion sur la qualification de V3 pour certaines parties du deuxième entretien. Nous avons reparlé de l'article de Pierre « Libérez-vous des

consignes » dans Expliciter 109.

Nous avons également fait un entretien sur le vécu du premier B (Magali) lorsqu'elle interrogeait le premier A (Ivan) sur son vécu de référence, V1.

A1 : Ivan (V2 du V1) - B1 : Magali puis A1' : Ivan (V3 du V2) - B1' : Maryse, puis B1" : Patricia.

Consigne : le premier carton que tu as ouvert dans ton nouvel appartement

A2 : Patricia - B2 : Maryse, B1' : Magali, puis B1" : Ivan

Consigne : la première personne du GREX à qui tu as dit bonjour en arrivant ici.

A3 : Maryse - B3 : Patricia, puis B3' : Magali

Consigne : le premier légume que tu as planté cette année et que tu as pu manger ensuite

A4 : Magali - B4 : Ivan, B4' : Maryse

Consigne : la première fois où tu as joué de ton nouveau traverso (flûte traversière ancienne) en bois.

Nous avons quatre V3 et nous pourrions donc comparer les descriptions qu'ils nous fournissent.

Nous n'avons pas pensé à questionner les mêmes déterminations pour les quatre mais nous pourrions compléter par auto-explicitation au moment du traitement des protocoles.

Ce que nous pouvons partager :

Le travail de remplissement se fait dès l'énoncé de la consigne. Mais Ivan commence par la fin de la phrase puis revient avec le début. Alors que Patricia prend les mots les uns après les autres puis revient en arrière dans sa scène.

Ce qui est important c'est le contraste entre les quatre, Ivan (facile mais il lui faut beaucoup de temps), Patricia (difficile, mais très rapide), Maryse (difficile, non satisfaite de la qualité du remplissement), Magali (remplissement régulé)

Nous avons remarqué un ancrage corporel et une immobilisation du corps au moment de l'évocation, à préciser selon les A. Le « j'y suis » se manifeste de façon différente, pour Patricia, il y a quelque chose de l'ordre de la verticalité, pour Ivan, il y a un ancrage, pour Maryse, elle se voit d'abord en position dissociée, puis elle réintègre son corps quand le remplissement est suffisant, pour Magali « je me remets physiquement devant la maison de Philippe comme dans le V1 et j'appuie sur la sonnette », elle ne se voit pas en train de faire, elle refait. La distinction entre le V1 objet, jeté là devant, et le « être dedans » quand le V1 n'est plus un objet, mais qu'on le revit, a été vécue sur des modalités différentes pour les quatre.

Nous avons questionné les critères de singularité, présentification et remplissement intuitif de l'EdE et ceux de stabilité, exactitude, complétude de La Garanderie.

Le critère de singularité a été rempli pour les quatre A. Pour Patricia, le critère de singularité domine.

Seule Maryse pense ne pas avoir obtenu un remplissement intuitif complet.

Magali régule son entrée en évocation avec des temps de contrôle et des temps d'accueil.

Pour Ivan, il faudrait interroger le pôle égoïque de A (qui de toi ?), car il y a beaucoup de régulation.

Nous avons noté une différence dans l'écoulement du temps entre le V1 vécu et le V1 redonné. Pour Magali une émotion qu'elle avait contenue en V1, s'est réfléchi, déployée et amplifiée en V2 dans l'évocation. Un sentiment d'anxiété présent dans le V1 est absent du V2.

Est-ce que nous pourrions comparer les qualités de donation, comment, avec quels critères ?

Les consignes appelaient quelque chose de singulier, ce critère est nécessaire mais pas suffisant, quand on a la présentification, on y est. Le remplissement peut commencer avant, on peut attraper des éléments de ce présent avant de s'y sentir et de le revivre, Ivan est déjà dans l'appartement mais il n'y est pas encore, il y a des phases intermédiaires à décrire.

Nous faisons l'hypothèse que la singularité du lieu arrive d'abord et que la singularité de l'instant amène la présentification. Il y aurait un ordre des conditions.

Nous avons travaillé essentiellement sur le début de l'évocation, nous n'avons pas questionné la sortie de l'évocation.

Les A ont employé leur propre vocabulaire. Est-ce que nous pourrions y retrouver les mêmes déterminations ? Est-ce qu'il existe un champ théorique où ces termes existent ?

Nous avons recueilli beaucoup de données, et beaucoup de travail reste à faire pour en sortir des connaissances.

4.3. Compte rendu de travaux du sous-groupe : Joëlle, Frédéric, Éric, Nadine

1. Ce que nous avons fait

Thème sur lequel nous avons travaillé : documenter l'expérience pour A du remplissement intuitif le plus complet.

Nous avons travaillé avec deux A successifs, d'abord Joëlle, puis Nadine. Dans les deux cas, nous avons commencé par un entretien V2. De fréquentes discussions nous ont décidé, au cours de notre travail, à choisir ensuite tel ou tel moment de V2, en fonction de notre objectif, pour le documenter en V3.

1.1 Le travail avec Joëlle

Le V2 de Joëlle accompagnée par Frédéric en tant que B a été réalisé à partir de cette consigne : « je vais te proposer quelque chose, tu vas d'abord me dire si ça te convient... ce que je te propose c'est de prendre le temps de laisser revenir un moment dans lequel tu as eu à choisir un cadeau, mais un cadeau avec un enjeu : vraiment... vraiment tu souhaites faire plaisir à quelqu'un »

Joëlle évoque et décrit un moment de choix et d'achat d'un vêtement de bébé dans un magasin. Elle le décrit en plusieurs étapes : elle pénètre dans le magasin, se lave les mains avec du gel, se dirige vers un rayon, choisit un vêtement, va à la caisse et paye son achat.

Nos discussions nous amènent à documenter en V3 cinq séquences de ce V2 :

- Le choix et l'accès de Joëlle au moment spécifié : A entend la première partie de la consigne (prendre le temps de laisser revenir un moment dans lequel tu as eu à choisir un cadeau), cela produit une image nette en couleur du vêtement qui arrive de droite à gauche, A entend ensuite la deuxième partie de la consigne (vraiment... vraiment plaisir) qui lui fait mettre en doute. D'autres possibilités se présentent à elle (des poteries) qu'elle évacue. A décide alors

de conserver son premier choix de vécu de référence et se met en posture d'évocation de cette situation. Il nous faudra reprendre les enregistrements pour savoir à quel degré de finesse nous avons documenté la progression entre le choix du moment spécifié et son remplissement intuitif complet qui correspond au lavage des mains avec le gel.

- Le moment de choix du vêtement dans le rayon du magasin : En V2, Joëlle décrit qu'elle calcule la taille du vêtement qu'elle doit choisir, son remplissement intuitif est complet. Elle prend conscience que ce calcul a commencé avant son entrée dans le magasin. L'accompagnement de B vers ces moments de calcul antérieurs n'aboutit pas à un remplissement intuitif complet. Joëlle vit, en V2, une progressive perte d'intuitivité dont nous avons ensuite documenté les phases successives en V3.

- Le passage du rayon à la caisse : en V2, Joëlle décrit qu'elle a choisi son vêtement et se dirige vers la caisse. Dans sa description elle fait un saut du rayon à la caisse. Ensuite en V3 nous avons documenté comment Joëlle passe du moment de remplissement intuitif du rayon au moment de remplissement intuitif de la caisse.

- Le moment devant la caisse : en V2, Joëlle retrouve un échange avec la caissière mais le contenu ne lui revient pas. Elle vise ce contenu, le retrouve en s'exclamant « ah oui ! ». Repérant ainsi un indice de remplissement, nous avons documenté en V3 ce remplissement intuitif puis dans un second temps nous avons documenté l'accès global à cette séquence de la caisse. Cette séquence est celle sur laquelle nous avons recueilli le plus de données en relation avec notre thème de travail.

- La sortie d'évocation : en V2, Joëlle, sur l'invitation de B, prend le temps de sortir d'évocation. En V3 nous en avons documenté la progression.

1.2 Le travail avec Nadine

Le V2 de Nadine accompagnée par Eric en tant que B a été réalisé à partir de la consigne : « Je te propose si cela te convient de prendre le temps de laisser revenir un moment où tu t'es préparée à faire une randonnée ». Eric, constatant que le mot « préparation » n'a sans doute pas le même sens pour Nadine que pour lui, modifie sa consigne une première fois : « j'aurais voulu te proposer une préparation concrète », puis ajoute : « je te laisse le temps de voir s'il y a un moment qui correspond à une préparation concrète ». Nadine choisit un moment de préparation d'une randonnée au Maroc. Elle accède à plusieurs moments de degrés de remplissement intuitif différents. En V3 nous avons choisi de documenter celui qui est apparu à Nadine comme étant le plus complet bien que partiel. Il s'agit d'un moment où elle délace une chaussure de randonnée.

Mais à l'issue du V2 a lieu une discussion au cours de laquelle Eric revient sur le contrat d'attelage : « j'aurais pu te demander comment tu as fait ton sac ». Nadine réagit positivement : « ah oui tu aurais pu le faire ! ». Nadine précise que cette réaction exprime le fait qu'elle a, en entendant le mot « sac », constaté un accès possible à un moment passé. Nous avons donc, en V3, documenté ce qui s'est joué pour Nadine dans ce bref moment d'accès se donnant comme *V2 possible*.

2. Ce que nous voudrions faire

Nous sommes en cours de transcription, mais nous supposons que notre recueil de données nous fournit deux cadres de contrastes :

Contraste interne à chaque cas : aussi bien dans le V2 de Joëlle que dans celui de Nadine, nous observons des fluctuations du remplissement intuitif.

Contraste entre les deux cas : Joëlle a connu un remplissement intuitif long et durable, Nadine n'a connu qu'un remplissement partiel.

Dans chacun des deux cadres de contraste, il s'agira, durant l'élaboration de notre article, d'établir ces fluctuations et de proposer les catégories permettant de les déterminer.



5. Réflexions et questions recueillies dans les feedbacks (en vrac)

Ce paragraphe est écrit avant la réception des comptes rendus des sous-groupes.

Chaque sous-groupe, à tour de rôle, expose l'organisation choisie, sa compréhension du thème et décrit son travail, en privilégiant les découvertes et les questions. Une discussion dans le grand groupe suit cet exposé volontairement bref (parce qu'il a été bien anticipé par le travail de synthèse du sous-groupe).

Si j'ai bien compté, les trois sous-groupes de quatre ont réalisé en tout sept entretiens V2, chacun suivi d'un V3. Cela nous a permis de faire des comparaisons et de relever des ressemblances et des différences. Il y a eu aussi des entretiens des B qui accompagnaient.

Je relève des réflexions entendues dans ces feedbacks.

Il est possible pour évaluer la qualité de l'évocation d'utiliser les trois index que Pierre proposait dans GREX Infos 14, p. 3, qui sont l'index de singularité, l'index de présentification, et l'index de remplissement et de clarté de l'intuition, et les trois critères qui viennent de la

gestion mentale d'Antoine de La Garanderie, stable, exact, complet. Certains et certaines les ont utilisés pour évaluer les entretiens.

La meilleure stratégie quand on est sur un terrain délicat très fin et qu'on manque de vocabulaire, c'est la reprise de mots. Comme le vocabulaire nous manque, nous sommes tentés de faire des métaphores, et nous créons de l'artefact, par exemple une spatialisation non adéquate, qu'il ne faut pas confondre avec ce que A a vécu. C'est une problématique de recherche très importante. On est habitué à penser la fidélité du V2 au V1, mais là, il faut penser la fidélité du V3 au V2. En V3, nous manquons de vocabulaire, nous faisons des métaphores, et il ne faudrait pas se laisser piéger dans les mots qui viennent pour faire métaphore.

Un moment de remplissement dégradé a été observé dans le cas d'un changement de lieu, quand la chronologie du V2 n'avait pas été respectée, qu'une accélération avait été proposée à A, sans respecter le temps du chemin à parcourir pour aller d'un endroit à un autre, il y a eu alors modification et affaiblissement du rapport à l'évocation.

Au moment du remplissement, il y a deux questions à se poser,

1/ l'accès, je l'ai, je ne l'ai pas, j'y suis ou pas, ça y est l'objet est devant moi, en chair et en os,

2/ quels sont ses traits déterminés, maintenant que l'objet est devant moi, en chair et en os, que je sais que je peux le décrire, il y a un horizon de déterminations qui s'ouvre, et là je dépends des questions de B ou de mes propres questions, si je suis en auto-explicitation, pour aller déterminer tel ou tel trait. Il y a une naïveté à croire que puisque je l'ai, ça y est, je l'ai déterminé, je le connais (Rappel : décrire une expérience subjective est une expertise !). La distinction est très fine entre « y être » et la phase de détermination. Il y a une condition nécessaire pour la description, mais elle n'est pas suffisante, la description reste à faire.

Il y aurait une distinction à faire entre le moment où le V1 est objet, jeté là devant moi, extérieur à moi, et le moment le V1 n'est plus un objet, il est un revécu. Nous en avons tous fait l'expérience même si nous le verbalisons de façon différente.

Certaines et certains témoignent de la capacité de A d'accéder et de stabiliser son V1, de rester ouvert aux suggestions de B qui vont l'aider à déterminer les éléments du V1. Et on retrouve le déplacement du rayon attentionnel dans ce revécu qui permet d'aller chercher ce dont on a besoin, car si on n'en a pas besoin, on risque de ne pas le décrire, il manque quelque chose d'essentiel, c'est la direction de l'intentionnalité.

Quand nous transcrivons nos entretiens, le lien avec le vécu se réactive, et il arrive que nous puissions compléter l'évocation, « ça, on ne me l'a pas demandé, dommage, c'était intéressant ».

Il nous faut distinguer l'incomplétude de la disponibilité du vécu (je n'ai que des bouts, je n'ai pas la totalité, je n'y suis pas encore vraiment) et l'incomplétude des détails de la description (j'y suis, j'ai tout, il suffit de me demander et je vous le décrirai), en principe, la description ne sera jamais complète parce que B ne peut pas tout demander, les relances sont ajustées à l'objectif de l'entretien. On ne dira jamais tout. Nous le savons depuis longtemps.

Nous avons noté le lien entre la posture du corps et la stabilité du vécu remémoré. Par exemple, le pieds ne bougent plus et se posent bien à plat sur le sol, ou bien le corps se redresse et ne bouge plus.

Pour l'une d'entre nous, le vécu réfléchi est dans une bulle, et elle débranche cette bulle pour sortir de l'évocation. Pour une autre, « dans cette espèce de chose qui se constitue autour

de moi, la densité de l'air change, c'est impalpable, mais pas pareil ». « La sensorialité me fait retrouver mon corps et quand j'ai les ressentis corporels, j'ai tout, j'y suis, je suis dans le V1. » Ce qui est important, c'est que nous avons fait plusieurs entretiens et que nous pouvons les comparer, nous avons interrogé les différents remplissements suivant leurs caractéristiques, et suivant l'effet de la consigne et de sa compréhension par A. Nous n'avons peut-être pas toutes les informations, mais nous savons que nous pourrions les retrouver en auto-explicitation au moment de l'analyse des entretiens.

Nous avons des données, nous allons devoir extraire toutes les catégories descriptives des descriptions de A, les discuter ensemble et voir si elles sont comparables. Nous avons commencé à le faire dans le feedback de fin. Nous avons des structures communes pour les entretiens, entrée dans le V1, maintien dans le V1, déterminations du V1, sortie du V1. En V3 nous avons tous documenter le début, le déroulement, la fin, les sous-groupes ont tous fait la même technique, nous avons le même thème, comment fait A, quelle est sa manière d'évoquer, à nous de voir maintenant ce qui veut dire la même chose, ce que nous pouvons regrouper sous la même détermination, ce que nous retrouvons d'un entretien à l'autre, et s'il reste des singularités dans certains entretiens. Est-ce que nous connaissons chacun et chacune des champs théoriques où trouver du vocabulaire pour donner sens à la récolte.

Sur le plan de la recherche, nous avons bien travaillé même s'il reste beaucoup de travail. Nous pouvons noter que nous travaillons de mieux en mieux.

Conclusion

Le thème de recherche choisi cette année est important, il faut mettre des mots sur l'entrée en évocation, sur le remplissement en train de se faire, il faut pouvoir décrire les modulations de l'évocation et la sortie de l'évocation. Il faut pouvoir répondre aux questions : Qu'est-ce que nous avons appris, qu'est-ce que nous savons faire ? À quoi savons-nous que c'est complet ? Quels sont les points communs aux A ? Les quelques éléments relevés ici, les compte-rendu des sous-groupes et les articles qui seront publiés plus tard pourront répondre à ces questions et à d'autres qui se poseront en cours de travail.

Il est agréable de regarder le chemin parcouru depuis le premier travail sur l'explicitation de l'explicitation, c'est-à-dire sur les actes de conscience de l'explicitation. C'était à Saint-Eble en 1995. Pierre avait proposé de travailler sur l'évocation de l'évocation. Mis à part le thème, il n'en reste nulle trace dans Expliciter. De plus, nous n'avions pas d'outils pour explorer ce thème. Il en est résulté la nécessité d'une méthodologie d'accès aux actes de conscience. C'est le moment où Pierre a mis au point la méthodologie (V1, V2, V3).

Du côté de la co-recherche, nous disposons d'une méthodologie en actes, nous savons la mettre en pratique même si elle n'est écrite que par bouts éparpillés dans les Expliciter. Les nouveaux l'intègrent par expérience, nous avons l'habitude de nommer et d'expliquer ce que nous faisons. En plus d'être un lieu de recherche, l'Université d'Été est aussi un lieu de transmission par la pratique.

Il nous reste encore du travail à accomplir pour compléter la théorie de l'explicitation. Ce serait bien de réfléchir ensemble à ce qui nous manque encore.

Reste à voir comment nous allons alimenter nos réflexions et notre recherche au-delà de l'analyse des entretiens de Goutelas, par quelles lectures, par quelles expériences hors explicitation, Pierre avait l'habitude de s'enthousiasmer à partir de lectures et de stages tous

azimuts. Par quoi allons-nous remplacer ces déclencheurs ?

Dans Expliciter 109, p. 25, je relève un texte de Pierre⁷ où il se proposait de réfléchir sur la fonction des exercices de pratique par deux, thème qui rejoint celui de l'expertise des A.

« Nous en sommes là à cette date (2015). [...] En fait, nous avons au fil de trente années de pratique, appris à pratiquer d'innombrables exercices de soi : mise en évocation, dissociation, focusing, rêve éveillé dirigé, stratégies des génies (Walt Disney, Feldenkrais, Marelle, Fertilisation croisée), alignement des niveaux logiques et à titre personnel j'en ai exploré encore beaucoup d'autres (liste source, décréation, illumination intensive, méditation, techniques de chi, chant diphonique, etc.) Nous les avons réalisés comme sujets, comme guide, comme observateur, comme transcrivateur et commentateur. La question qui se pose pour moi maintenant, c'est : qu'est-ce que ça nous apprend sur les propriétés de la subjectivité que de pouvoir réaliser ces pratiques ? [...] Par le fait de pouvoir accomplir ces actes sur soi, qu'est-ce que ça nous apprend sur les propriétés de la conscience, les propriétés de la remémoration, les propriétés de l'attention, les propriétés de l'identité personnelle, toutes les propriétés de la subjectivité.

[...]

C'est par le fait de s'exercer sur soi, dans un cadre qui n'est pas déjà fortement préempté par une idéologie religieuse, spirituelle, psychopathologique, militante, que l'on peut enfin apercevoir l'horizon des potentialités de la subjectivité.

[...]

Nous avons pratiqué, nous nous sommes perfectionnés, nous avons affinés nos outils, pourquoi marchent-ils ? Et si nous le comprenions, au-delà des outils patiemment mis au point, n'y aurait-il pas une nouvelle fois une possibilité de dépassement ?

Je termine cette conclusion et ce compte-rendu par l'annonce faite à ceux et celles qui n'étaient pas à Goutelas en août 2002 : le trio Joëlle, Claudine, Maryse, s'est séparé, nous nous sommes retrouvées chacune dans un sous-groupe différent et nous étions consentantes.

Dans notre intention de travailler ensemble, il y avait l'envie que le travail de l'université d'été soit productif et laisse des traces, et nous savions qu'en travaillant toutes les trois, nous publierions. Nous avons acquis ainsi, avec l'aide de Pierre, deux expertises, celle du travail en co-recherche, et celle de la rédaction d'un article. Je crois que cette année les conditions étaient favorables pour un essaimage. Dans la mesure où le flambeau est transmis, où nous avons pu faire au groupe la dévolution de la prise en charge de l'écriture des traces dans Expliciter, nous n'avons plus aucune raison de rester ensemble, à part le plaisir de travailler toutes les trois. Si nous avons pu faire la dévolution au groupe de l'écriture d'un article dans Expliciter signé de chaque sous-groupe, si chacun et chacune ressent l'obligation morale de participer à ce travail d'écriture pour que la recherche du GREX2 continue et soit visible, si cette dévolution est faite, vive l'avenir.

Au moment du décès de Pierre, Frédéric et moi avons été très préoccupés de l'avenir de la recherche, nous avons écrit et publié des invitations à définir ce qu'est notre recherche, au

⁷ Vermersch P., (2016), L'entretien d'explicitation comme dépassements de limites ! Expliciter 109. Sur le site du GREX2.

sein du GREX2, nous avons commencé à la définir dans des articles⁸.

Aujourd'hui, après le colloque de Marseille et l'université d'été, nous pouvons avoir confiance en l'avenir.

La dernière rencontre, dans le château de Goutelas, a été une bonne université d'été, le thème en était bien défini, nous savions ce nous avions à explorer. Au vu de la richesse des feedbacks, et des intentions affichées de poursuivre le travail commencé en août, je crois pouvoir dire que nous aurons de quoi alimenter nos réflexions hivernales. De plus, nous en avons eu du temps pour échanger, en vrai, sans écran interposé, nous étions dans un beau château et nous avions des arbres magnifiques tout autour de nous. Nous avons décidé d'y revenir l'an prochain et Joëlle a déjà réservé pour l'université d'été 2023, du lundi 22 août, 9h00 au vendredi 26 août, 14h00.

Montagnac, le 20 octobre 2022



⁸ Borde F., (2021), Une manière de commencer, *Expliciter* 128, pp. 1-12.

Maurel M., (2021), Une université d'été. Un pont. Une suite de vécus. Le rôle de Pierre. De la recherche ? *Expliciter* 128, pp. 13-34.

Dupuis P.A. (2021), Schèmes et Subjectivité, *Expliciter* 128, pp. 35-37.

Borde F., (2021), Méthodes de co-recherche de Pierre Vermersch en 2000 et en 2004, *Expliciter* 129, pp. 25-42.

Maurel M., (2021), Continuons le débat, *Expliciter* 130, pp. 43-49.

Tous ces articles sont sur le site du GREX2.

Imagerie médicale, Explicitation, et Recherche : l'imagerie médicale au cœur de l'explicitation

Viviane Scorletti-Perrier

Évolution de l'imagerie médicale et enjeux

L'imagerie médicale est une spécialité de la médecine qui regroupe tout un ensemble de techniques⁹ employant différentes modalités d'énergie¹⁰, dans le but d'établir un diagnostic clinique ou un traitement à travers les images de différents organes du corps. Selon l'appareil et le type d'onde utilisés, la technique d'acquisition d'images diffèrera et apportera des informations différentes sur la partie anatomique examinée, présentée dans différents plans.

L'image radiologique a bien évolué depuis la découverte de Röntgen¹¹ puisque l'on est passé en quelques décennies¹² d'une image analogique¹³ à une image numérique.¹⁴ Ce passage dans l'ère du numérique a engendré de nouveaux moyens de présentation de l'image dans la manière d'aborder le corps anatomique,¹⁵ et a permis d'optimiser l'acuité visuelle, grâce à l'apport des ordinateurs et des possibilités infinies de calcul. L'imagerie en coupe a donc apporté un tournant techno-scientifique important dans l'histoire de la radiologie en relançant l'utilité de l'image médicale dans une période où les limites engendrées par l'imagerie de projection¹⁶ commençaient à émerger.

Depuis, les progrès se sont multipliés, grâce au numérique qui fournit à l'heure actuelle un très grand nombre de « données¹⁷ », de nouvelles possibilités d'instruments en termes de plasticité, favorise « l'échanges d'images », et permet une reproductibilité au format numérique. Ces nouveaux outils d'imagerie médicale ouvrent ainsi la voie vers un « champ des possibles » dans l'exploration des phénomènes. En effet, la technique et la numérisation d'images ont permis l'obtention d'images médicales en 3D¹⁸, et bien d'autres possibilités

⁹ Radiologie conventionnelle, Scanner, IRM, Échographie, Radiologie interventionnelle, Petscan, Médecine Nucléaire.

¹⁰ Rayons X, ultra-sons, résonnance magnétique.

¹¹ Röntgen : physicien allemand qui a découvert le rayonnement X en 1895.

¹² Aux alentours des années 60/70.

¹³ Image analogique : image fixe qui contient toutes les informations sur un seul film.

¹⁴ Image numérique : elle est obtenue à partir d'une acquisition de volume d'un segment du corps pour laquelle les informations ont été stockées dans une « mémoire informatique ».

¹⁵ Arrivée de l'Imagerie en coupes.

¹⁶ Imagerie de projection : imagerie « conventionnelle ».

¹⁷ « Données images ».

¹⁸ Images 3D : représentation d'images numériques tri-dimensionnelles à partir d'une acquisition volumique ou séquentielle d'un segment du corps.

comme la fusion d'images¹⁹ ou encore la programmation de trajets virtuels²⁰ par exemple dans le domaine de la radiologie interventionnelle.

Ces nouveaux outils technologiques orientent en même temps vers une nouvelle médecine, celle d'une médecine de plus en plus probabiliste. En effet, l'imagerie quantitative contemporaine permet de fournir une estimation, mais également de mesurer et de quantifier, grâce à des méthodes d'extraction d'informations quantitatives, dans le but d'améliorer le diagnostic, la prise en charge thérapeutique et le suivi des patients. C'est le cas de l'IRM quantitative et fonctionnelle qui offre la possibilité à travers la détermination de biomarqueurs²¹, de viabiliser le suivi de progression des maladies, comme la détection des plaques amyloïdes dans la maladie d'Alzheimer. (neuro-imagerie). Ou encore de l'imagerie cardio-vasculaire devenue elle aussi la cible de nouvelles prévisions particulièrement au scanner avec la technique du « calcium scoring²² » permettant d'évaluer le risque méconnu d'infarctus chez des patients asymptomatiques. L'intelligence artificielle permet également en cardio-vasculaire, la détection de sténoses, l'estimation du FFR²³ et la prédiction de maladies cardio-vasculaires futures grâce à des logiciels très performants qui permettent des analyses rapides.

Le domaine de l'oncologie est aussi concerné, puisque l'imagerie médicale prédictive de demain²⁴ pourrait à terme fournir des cartes de probabilités de survie, avec tous les enjeux éthiques qu'il pourrait en découler.

Nous voici donc arrivés à l'aube d'une nouvelle imagerie, devenue complexe grâce aux progrès de la technoscience mais aussi de l'association de plusieurs disciplines notamment, la médecine, la technique, et l'informatique, qui sont à l'origine de révolutions technoscientifiques en matière d'imagerie médicale grâce à un pouvoir de dévoilement intracorporel lié à la puissance des machines.

Ces possibilités infinies du numérique et ce pouvoir de visibilité intracorporel qui étendent la vision au-delà des sens humains en donnant accès vers une médecine prédictive, renversent les codes éthiques de l'acte radiologique en matière de diagnostic, de pronostic mais aussi dans la manière de percevoir le corps. Ils soulèvent un questionnement éthique sur l'identité patient qui tend de plus en plus vers une identité patient numérique, voire une identité absente, avec des larges bases de données images anonymisées comme dans le cadre du projet

¹⁹ Fusion d'images : consiste à associer des images travaillées à partir d'une acquisition volumique (scanner par exemple), sur un temps réel d'imagerie interventionnelle.

²⁰ Programmation de trajets virtuels : utilisée en imagerie interventionnelle dans le but de faciliter les voies d'accès à une lésion et de pouvoir la traiter. Technique qui consiste à créer un trajet virtuel (aiguille virtuelle) à partir d'une reconstruction d'images, acquises à partir d'une acquisition 3D, afin de faciliter le guidage de l'aiguille en temps réel.

²¹ Biomarqueurs : quantité d'indicateurs quantitatifs

²² Score calcique : Quantification du calcium dans l'athérome coronaire. Le « score calcique », est aussi un indicateur de toutes les autres complications cardio-vasculaires majeures.

²³ FFRct : algorithmie. Logiciels basés sur l'hémodynamique des fluides qui permettent de calculer la FFR, c'est-à-dire le gradient de pression de part et d'autre de la sténose. L'intérêt de cette méthode, est d'éviter le geste invasif de la coronarographie dans l'évaluation de la mesure de la FFR grâce à l'apport de l'Intelligence artificielle dans la détection automatique de cette mesure en imagerie cardiaque. Prédiction automatique au seuil de 0,8 dans le but d'orienter la thérapeutique. Est en cours de validation en France actuellement par un Programme hospitalier de recherche clinique (PHRC), multicentrique (Pasteur-Rousseau & Paul, 2021).

²⁴ Radiomique : combinaison de caractéristiques images avec celles issues de la clinique, de la génomique, de la protéomique dans le but de mettre en place une médecine personnalisée dans la prise en charge du cancer.

« IA Coronary Expert²⁵ ». Ce dernier, développé par l'Institut Mutualiste Montsouris a pour but, de créer des « systèmes d'alerte automatique » de sténoses en scanner coronaire, qui précèderaient l'analyse du radiologue. Ceci, en vue d'une prise en charge immédiate des patients dans le cadre de pathologie des coronaires.

Ainsi, l'intelligence artificielle rentre progressivement dans les outils d'aide au diagnostic radiologique et sa place devrait progresser dans les années à venir grâce aux développements de nouveaux logiciels et au deep learning.²⁶ Nous allons dans un futur proche, voir arriver de grandes avancées en scanner cardiaque fonctionnel, avec des possibilités d'évaluation hémodynamiques automatiques qui seront détectées par l'intelligence artificielle.

Depuis les premières illustrations du Moyen Âge, les images ont révélé des vérités grâce à la sensibilité et à la rationalité humaine qu'ils s'agissent de médecins ou d'artistes. Mais aujourd'hui l'humain n'est plus le seul garant, ni le seul interlocuteur dans son rapport à l'image en matière de diagnostic clinique ou de pronostic. L'intelligence artificielle s'immisce petit à petit au sein de cette relation, prenant le risque de retirer toute notion de « *garantie humaine* »²⁷ dans ce rapport. Et d'accentuer encore plus le risque de « dé-personnification » du malade derrière une image « désymbolisée », face aux outils de « deep learning ». Oubliant le fait que l'image médicale est représentative d'un objet particulier qui est le « corps du malade ». Corps qui a subi diverses représentations au cours de l'histoire, d'abord gravé, puis dessiné, peint, ensuite photographié, imagé et aujourd'hui, modélisé par l'informatique et devenu un support de « données image ». Cette nouvelle image d'un corps modélisé et diagnostiqué par les outils numériques enlève petit à petit la dimension subjective de l'humain au cœur de la création des images médicales, et au cœur de l'interprétation de ces dernières.

L'intégration de disciplines comme l'informatique dans le champ de l'imagerie médicale a donc modifié et continue de modifier petit à petit le sens du rapport à l'image chez le médecin radiologue, ainsi que le maintien de l'identification de son rôle au sein du trio radiologue-image-patient petit à petit transposé en « radiologue-image-machine ». Actuellement, la numérisation des images rallonge les temps de post-traitement du médecin radiologue au détriment d'une relation au patient pourtant nécessaire²⁸. Celle-ci disparaît petit à petit dans les services d'imagerie où le radiologue devient pour le patient de plus en plus « invisible », caché dans les bureaux de lecture, et devenant de plus en plus inaccessible.

Le médecin radiologue d'aujourd'hui est devenu un « médecin-imageur », au sein duquel la place du patient est de plus en plus difficile à positionner²⁹, et dans lequel lui-même doit pouvoir trouver sa propre place face aux nouveaux enjeux. D'abord celle d'une nouvelle collaboration « humain-machine », dans laquelle il doit pouvoir maintenir sa place, en essayant de trouver un nouveau sens à cette relation, puisqu'il avoue lui-même, « *s'être perdu en chemin, en tant que radiologue* »³⁰. Cette phrase, prononcée lors du séminaire de réflexion de juin 2018 sur Lyon, organisé par la Fédération Nationale des Médecins Radiologues sur l'intelligence

²⁵ Projet « Coronary Expert » développé par l'Institut mutualiste Montsouris et comprenant une base de 10 000 images labellisées (technique du « deep learning » avec réseau de neurones). Détection automatisée des sténoses en scanner coronaire.

²⁶ « Deep learning » : ou apprentissage profond par réseau de neurones.

²⁷ Principe de « garantie humaine » discuté actuellement par l'Assemblée et le Sénat en rapport avec l'autonomie de plus en plus prononcée des algorithmes.

²⁸ Puisque dans les services d'imagerie médicale actuelle les outils d'aide au diagnostic sont pour l'instant utilisés essentiellement pour la recherche de nodules pulmonaires

²⁹ Concept de « patient numérique ».

³⁰ (Masson, 2018)

artificielle, est révélatrice du « mal-être actuel » de la profession de radiologue et invite ces derniers, à réfléchir sur la finalité de leur rôle professionnel, au regard des moyens employés dans leurs pratiques quotidiennes (association homme-machine). Ensuite celle d'une réidentification de la profession de radiologue face à la quasi-disparition d'un temps dimensionnel humain au profit d'un temps additionnel de post-traitement des images.

Face au constat d'un médecin radiologue, de plus en plus tributaire des « images » et des logiciels, et donc en perte d'autonomie face à son patient, la problématique du sens à trouver dans ce nouveau rapport « homme-image-machine » semble se poser, afin de mieux « redéfinir » la place et le rôle du radiologue entre l'image et le soigné. Nous pouvons y réfléchir en nous posant les questions suivantes : qu'est ce qui fait sens aujourd'hui pour le radiologue dans son rapport à l'image ? Quelles aperceptions, la conscience de son rapport à l'image lui révèlent-elle ?

Pour répondre à ce questionnement et l'analyser, mon choix s'est porté vers l'entretien d'explicitation. En effet, quel autre moyen, en dehors de la description subjective d'une expérience à l'image, pourrait mieux résoudre ma problématique ? Si ce n'est, à travers le propre vécu des radiologues ?

Choix de l'outil de l'entretien d'explicitation et extraits

Il m'a paru donc évident, de m'entretenir avec les médecins radiologues pour lesquels je travaille afin qu'ils puissent chacun d'eux, s'exprimer sur « leur propre vécu face une interprétation d'images ». L'entretien d'explicitation, en tant que révélateur de sens, m'a paru être l'outil le plus approprié pour appréhender l'acte interprétatif de l'image médicale, et en dégager la dimension subjective propre à chacun. Car faire décrire ce type de vécu permet de faire surgir l'implicite qui se cache derrière l'acte objectif en lui-même, et de faire surgir ainsi les pensées, les impressions ou ressentis vécus au moment de l'acte intellectuel. Ces opérations mentales sont nécessaires à l'acte d'interprétation, et en font partie. Elles surgissent petit à petit presque comme une émergence, au sein d'un acte pourtant très objectivé de la profession du radiologue. En effet, ce dernier, est « formé » de manière intense et objective aux interprétations d'images médicales, durant son parcours d'interne en radiologie. Il s'agit donc, d'essayer de faire surgir à travers l'entretien d'explicitation une « vérité subjective du sens » qui se révèle à travers l'acte interprétatif. Et en cela même, l'entretien d'explicitation est tout à fait approprié car il est un outil d'aide à la création de sens.

De plus, l'intérêt d'utiliser ce type d'entretien dans le cadre de ma recherche, est de comprendre le fonctionnement cognitif du radiologue face à l'image, au moment où celle-ci lui apparaît en tant que phénomène, sur l'écran de lecture. De mettre en évidence la dynamique temporelle de l'interprétation et ses impacts sur le patient, en fonction de ce qu'il perçoit et de la manière dont il le perçoit.

Mais également la dynamique identitaire qui se révèle à travers l'acte d'interprétation. Plus précisément le moment où l'imageur prend le rôle du médecin et celui où, le médecin reprend son rôle d'imageur.

Je travaille au sein d'une structure d'imagerie médicale comprenant onze médecins radiologues ainsi qu'un turn-over de médecins remplaçants constitués de médecins à la retraite et d'internes en radiologie. A ce jour j'ai mené 11 entretiens d'explicitation. Les médecins radiologues que j'ai interrogé se sont montrés intéressés par le côté spécifique de cette approche, la possibilité de s'auto-informer à travers elle mais également le fait de prendre conscience d'un acte de vécu professionnel, qu'ils ne décrivent jamais, et qui pourtant représente un acte majeur de leur quotidien.

Les extraits d'entretiens que je vous présente aujourd'hui ont été réalisés dans le premier trimestre 2022, auprès de radiologues avec qui je travaille. Ces derniers connaissent mon sujet de thèse et s'y intéressent de près. Nous avons déjà eu plusieurs fois l'occasion d'échanger au sujet de mon projet, bien avant de faire passer les entretiens. De ce fait ceux-ci ne leur ont posé aucun problème, bien au contraire ils ont tous été entièrement volontaires pour les faire, et je les remercie pour leur implication dans cette recherche.

En rapport avec ma problématique de thèse, j'ai demandé à chaque radiologue avec qui je me suis entretenue, de bien vouloir prendre le temps de « revenir » sur un moment de vécu à une interprétation d'images. Cependant, dans le but d'éviter de tomber dans une description générale de l'acte interprétatif, je leur ai demandé de me décrire un vécu d'interprétation à une série d'images spécifiques appartenant à un même patient, et qui les aurait marqués pour une raison particulière comme une qualité d'images, une pathologie ou autre.

Extrait n° 1

B1 : heu...ça peut être une série d'images qui vous ont marqué pour telle ou telle raison, quelque chose heu...

qui vous a... qui sort un peu du lot de votre quotidien d'interprétation, heu donc je vous laisse tranquillement

prendre le temps de revenir à ce moment d'interprétation. Ou de lecture, ça peut être une interprétation d'images de scanner

A1 : oui

B2 : ça peut être une lecture d'images avant de faire une biopsie au scan, heu... voilà je vous laisse tranquillement prendre le temps de revenir sur ce moment

Certains médecins m'ont signalé cependant la difficulté pour eux de revenir sur un moment de vécu spécifique à une série d'images, comme l'un d'entre eux me le fait remarquer dans ce passage :

Extrait n°2

A2 : donc à partir d'une image radio et sur un enchaînement de séquences ? heu...pas une seule image heu....

B3 : non non, une série d'images heu...ça peut être à l'IRM, ça peut être heu....

A3 : oui oui, sur un cas en particulier, pas en général, sur un cas en particulier ?

B4 : pas en général. (...)

Silence

A4 : c'est difficile « parce que » des images on en voit beaucoup, des diagnostics y'en a beaucoup (baisse de la voix) heu.....ouais, c'est c'est sûr que (murmure) c'est difficile parce que....(murmure) (.....) alors c'est vrai que ...les images viennent en écraser d'autres souvent c'est-à-dire qu'on est souvent heu....on voit des trucs et puis après y'en a tellement d'autres qui se passent que.....heu...tout se mélange un peu (....) un seul cas c'est compliqué

« Les images viennent en écraser d'autres »ce passage, révélateur de la grande quantité d'images travaillées et interprétées chaque jour, montre la difficulté de se focaliser sur un cas particulier, ce qui m'a incité, à orienter leur attention sur :

Extrait n° 3

B7 : ...quelque chose qui vous aurait interpellé pour X raisons...

A7 : ouais

B8 : une qualité d'images, une pathologie qui vous a frappé heu...quelque chose qui vous a un peu plus sensibilisé dans tout ce vécu professionnel

A8 : ouais

B9 : à l'image

Extrait n°4

B 4 : peut-être... une pathologie particulière

A 4 : oui j'en pense à un, heu...

B5 : une image

A5 : oui j'en ai

B6 : d'une qualité particulière

A6 : non mais c'est par rapport au fait que le patient était jeune et que c'était un « gros truc »

B7 : Je...

A7 : non mais oui oui je pense à ça...j'ai, j'ai les images en tête. (baisse du ton) C'est bon

Extrait n°5

B12 : tenir retenir une image forte... bon c'est vrai que nous heu...dans ce que je fais heu...souvent (murmure) ça peut être des découvertes de cancer chez les jeunes, bon ça c'est vrai un seul cas c'est compliqué parceque.....

Pas plus tard que la semaine dernière j'ai eu une jeune fille heu...qui est venue heu... pour une écho mammaire envoyée par la gynéco (baisse de la voix), le sein un peu ...mastite elle avait dit, inflammatoire, 20 ans et effectivement heu..... Ouais image bizarre je l'ai biopsié c'était un cancer donc effectivement ça marque (petit rire) une jeune de 20 ans qui a un cancer du sein énorme heu...

Les interprétations liées à des images « marquantes », ont présenté l'avantage, dans ces entretiens, de faire ressortir plusieurs couches de vécu, sur le plan cognitif, mais également sur les plans des actions et des émotions. Ces différentes couches, interagissent entre elles au cours de l'acte interprétatif et me paraissent intéressantes à explorer dans mon analyse future sur un plan diachronique mais aussi émergeant d'un point de vue du, ou des sens à dégager. Dans le but d'extraire des structures génériques invariantes, mais de pouvoir aussi approfondir les structures synchroniques des événements transitionnels, pouvant être à l'origine d'une modification de la dimension identitaire du radiologue au cours de l'acte interprétatif.

Dans les extraits d'entretiens qui suivent il est intéressant de remarquer, l'évolution diachronique implicite des modes de pensées et de jugements qui surgissent au fil de l'interprétation.

Extrait n°6

A39 : je...donc je lis l'indication, je vois que c'est pour douleurs pelvienne, je me dis que je vais rien trouver probablement parce ce que c'est un patient de 16 ans. (baisse de la voix)

B40 : donc vous regardez... à quoi vous faites attention à ce moment-là, au niveau du bon ?

A40 : au bon je... ben je regarde l'âge du patient, si c'est... son sexe, si c'est un garçon ou une fille, et je regarde pourquoi il vient et qui c'est qui l'envoie, quel est le médecin prescripteur.

B41 : et à ce moment-là « qu'est-ce que » vous vous dites ?

A41 : je me dis que c'est surement une demande banale heu... de... et que je vais rien trouver de pathologique sur son scanner.

Extrait n°7

B43 : que que vous n'allez rien trouver

A43 : « parce que » heu... en général les jeunes qui se plaignent de douleurs pelviennes, on trouve pas grand-chose à l'imagerie, c'est souvent des douleurs urinaires tout ça qui se voit pas en scanner.

Extrait n°8

B45 : comment vous vous le dites dans votre tête à ce moment-là ?

A45 : moi je me dis « ça va être un scanner tranquille ou je.... et qui va être normal, ça va être facile d'interprétation.

B46 : vous vous le dites comment ?

vous vous le dites Vous vous parlez à vous-même ?

A46 : oui je, oui dans ma tête je me dis « bon cuilà ça va être rapide » (ton assuré), « ça va être bien « parccque » c'est normal ». J'aime bien des fois quand c'est normal, que c'est des jeunes « parce que », c'est agréable de voir des images normales chez des jeunes.

L'entretien d'explicitation appliqué à l'imagerie médicale, aide à déployer le déroulement et l'évolution de la pensée au cours de l'acte interprétatif, à partir de ce que la radiologue perçoit par rapport aux images qu'elle visualise, mais aussi dès la lecture de la demande d'examen (ordonnance). Cette première perception de l'analyse rapide des images va entraîner un événement transitionnel majeur³¹ qui va venir modifier la pensée primaire de la jeune radiologue, sur l'interprétation de ce scanner qu'elle a jugé a priori de « normal ». Et pour lequel elle a porté, en

³¹ Que l'on trouve dans l'extrait n° 10

amont de la première lecture d'images, un discours interne, que l'on pourrait déjà qualifier de « micro-transitionnel³² » par ce qui suit :

Extrait n°9

B47 : d'accord, qu'est-ce que vous faites...

A47 : mais je me dis toujours « attention ! »

Les extraits ci-dessus, sont porteurs « d'informations satellites » mobilisées en début d'interprétation, comme le jugement qu'elle porte à la lecture de l'ordonnance, mais aussi le commentaire intérieur qui en émerge. Ils nous donnent des indications sur la dynamique de son champ attentionnel³³ ainsi que sur les savoirs expérientiels³⁴, que la radiologue mobilise, à ce moment précis de l'acte.

Extrait n°10

B53 : donc vous déroulez l'image dans son ensemble

A53 : oui

B54 : qu'est ce que qui ce, qu'est ce que vous faites ensuite ?

A54 : mais là y'a tout de suite l'anomalie qui me « saute aux yeux »

B55 : comment elle vous saute aux yeux ?

A55 : en fait c'est une grosse masse de 20 cm qu'il avait dans le pelvis. Donc là heu..., en dérou...rien qu'en commençant à dérouler le rapide je vois qu'il y a le problème.

B56 : comment vous savez qu'il y a le problème ?

A56 : parce ce que c'est une c'est une anomalie qui.... C'est une masse en fait, c'est une boule... énorme dans le ventre, qu'on doit pas avoir normalement.

B57 : et...

A57 : ça saute aux yeux. (baisse de la voix)

B58 : vous le savez par rapport à...

A58 : par rapport au fait que je connais la...

B59 : est-ce que vous pouvez m'en dire plus ?

A59 : en fait je connais la normalité d'un abdomen ou d'un pelvis, et ça, ça choque tout de suite les yeux « parce que », c'est quelque chose qui est en plus de tous les organes que l'on a dans l'abdomen.

B60 : qu'est ce que vous vous dites à ce moment-là ?

A60 : je dis « mince », je dis « MINCE LE PAUVRE », y'a vraiment « que'que chose »

³² Extrait n°9

³³ Malgré le fait qu'elle pense qu'il s'agira d'un scanner « normal », elle s'impose néanmoins un mode intentionnel « d'alerte ».

³⁴ Extrait n°7

L'événement transitionnel, en l'occurrence « l'anomalie perçue à travers l'image » apparaît, à partir de la catégorie descriptive correspondant au « déroulement des images ». Cette première catégorie de description de l'analyse des images correspond à une première phase temporelle dans le déroulement de l'interprétation, qui va venir modifier les rapports à l'image³⁵ à cet instant précis où elle découvre la pathologie.

Extrait n°11

A49 : je prends notre logiciel là « portal », je tape le nom du patient (baisse de la voix) et heu...j'ouvre l'examen et donc là je commence à faire dérouler les images ...en axiale, c'est dire coupe par coupe.

B50 : comment vous faites dérouler les images ?

A50 : alors au début en général, je fais heu...je fais un aperçu rapide heu...en général je fais heu...soit je fais un aperçu rapide, c'est-à-dire que je déroule vite et je remonte du thorax jusqu'en bas, et après je détaille, je fais par zone thorax puis abdomen et pelvis. Alors chez lui, on n'avait fait que l'abdomen et le pelvis. Donc j'ai commencé par une vue d'ensemble, c'est-à-dire que avec ma souris je fais...je déroule (ralentissement) en clic gauche rapide en un mode ou on peut dérouler rapide, pour avoir une vue d'ensemble en fait rapide.

Rapports tant au niveau du vécu actif (acte de dérouler avec la souris d'ordinateur et la main), mais aussi au niveau des vécu cognitifs et émotionnels qui émergent devant l'apparition de la « masse ». A partir de l'événement transitionnel, on rentre dans une nouvelle catégorie descriptive de « déroulement des images » qui s'oriente désormais sur la « masse », singularisant par là même le déroulement et la lecture des images à partir de l'anomalie :

Extrait n°12

B63 : est-ce que ça ne vous dérange pas de revenir sur le moment où vous trouvez cette masse, qu'est-ce que vous faites à ce moment-là ?

A63 : là je l'ai, je la regarde très bien c'est-à-dire que je la fais dérouler de haut en bas, de bas à gauche, je la mets dans tous les plans, j'essaie de voir à partir de quel organe elle est, elle dépend parce ce qu'elle est tellement grosse que des fois on sait pas d'où ça part, donc je me la mets en sagittal, de profil, de face, je la regarde un peu partout et après heu... vite je regarde s'il y a pas autre chose ailleurs pour me donner des indices. Je regarde les autres organes si j'ai pas trouvé des choses anormales, des tumeurs tout ça.

Mais aussi à partir des organes alentours :

Extrait n°13

B64 : comment vous regardez les autres organes ?

A64 : donc les autres organes je les regarde un par un, le foie par exemple je le regarde, je le fais défiler de haut en bas, je le vois en entier et je reviens, je le regarde plusieurs fois. Pareil je fais ça avec chaque organe

B65 : défiler et vous revenez...

³⁵ Particulièrement, le mode attentionnel qui va s'intensifier.

A65 : en fait c'est de haut en bas en fait avec la souris on fait de, vous voyez en fait c'est des coupes axiales donc c'est à chaque fois de haut en bas, de bas en haut et je fais des aller-retours en fait

B66 : sur chaque organe

A66 : sur chaque organe je fais des aller-retours

B67 : sur une image en gros...

A67 : sur une image en gros plan

B68 : l'image est toujours en gros plan ?

A68 : et après j'ai plusieurs temps d'acquisition, donc je fais ça sur les différents temps d'acquisition. Je vérifie que j'ai pas heu...raté une anomalie sur un des temps qui se verrait pas sur les autres sur le temps artériel ou portal.

B69 : et chaque fois l'image est comment ?

A69 : l'image en fait elle prend presque tout l'écran qu'on a, nos grands écrans, voilà

B70 : d'accord

A70 : donc on voit très bien

L'acte interprétatif entraîne plusieurs dynamiques de vécu que l'on retrouve bien à travers l'explicitation : dynamique d'action, dynamique de discours interne, dynamique de raisonnement et dynamique de questionnement qui suivent tous une certaine logique. Le discours interne entraîne une dynamique de l'action qui se traduit à travers le « déroulé de l'image ». La dynamique d'action à partir du déroulé de l'image entraîne quant à elle une dynamique interrogative sur les caractéristiques de la « masse » :

Extrait n° 14

A71 : et bé là du coup, ça commence à cogiter, je me dis « oulala qu'est ce que c'est » ? et donc là j'essaye de raisonner heu est ce que y'a, par des caractéristiques qu'elle peut avoir cette masse. Est-ce qu'elle a des calcifications ? est ce qu'elle se réhausse beaucoup ? est ce qu'elle est très vascularisée ? ou est ce qu'elle est ?

B72 : comment vous le... vous le... vous le... vous le... percevez tout ça ?

A72 : heu...

B73 : est ce qu'elle est très vascularisée...

Est-ce que...

A73 : heu...je sais que c'est tissulaire et que c'est pas une masse bénigne parce ce que elle a l'air grosse et hétérogène. Je me dis que du coup c'est pas c'est pas quelque chose de très gentil.

L'acte d'interprétation d'images, consiste à apporter un diagnostic, qui est la finalité première de cette tâche. Ce diagnostic est basé d'une part sur les savoirs théoriques,

Extrait n° 15

B74 : comment vous savez que c'est pas tissulaire ?

A74 : c'est tissulaire

B75 : que c'est tissulaire pardon !

A75 : c'est tissulaire parce ce que ça a des densités en fait, c'est les densités. On a des densités en scanner, c'est soit liquide, soit très calcifiée, heu... des choses bénignes ça va être un kyste.

Un kyste c'est que du liquide par exemple. Ou alors quelque chose de séquellaire, c'est que du calcifié

B76 : comment vous regardez ces densités ? est ce que vous vous aidez de...

A76 : je les regarde à l'œil, à l'œil là elle était tellement grosse c'était facile, mais des fois je mets des « ROI », des régions d'intérêts pour étudier, mesurer la densité exacte. Mais là, j'ai pas besoin.

D'autre part sur l'expérience du radiologue, ce qui est encore du domaine des « savoirs déclaratifs » :

Extrait n°16

B77 : est-ce que vous vous aidez d'outils, de... d'outils de type heu... aide au diagnostic assisté par ordinateur, apprentissage profond ?

A77 : alors, pas sur cet organe, c'est pas possible, y'a pas de d'aide pour ça, pour le poumon oui mais pas sur celui là

B78 : d'accord, donc... heu...

A78 : là on est livré à nous même en fait, à notre expérience de radiologue. (baisse du ton)

Dans certains cas d'interprétation, la radiologue peut s'aider du DAO.³⁶ Mais cette possibilité ne peut être utilisée dans le cadre de cette interprétation, où ses savoirs théoriques et expérientiels ne lui suffisent pas à ce stade à diagnostiquer la « masse » :

Extrait n°17

B84 : à quel moment vous... vous savez que vous savez heu...le... le diagnostic ?

A84 : le problème c'est que je le sais pas le diagnostic, et je vais pas le savoir en fait, pas tout de suite, donc là je vais-je vais d'abord appeler un ami (baisse de la voix) j'appelle un collègue pour qu'il regarde la lésion, voir ce qu'il en pense

A ce stade de l'interprétation, la radiologue élargie sa perspective intentionnelle d'établir le diagnostic, en faisant appel à un collègue radiologue pour prendre son avis :

³⁶ Diagnostic d'aide par ordinateur.

Extrait n°18

A91 : je lui montre les images avec ma souris... « je lui montre les images » (changement de ton)

B92 : et qu'est-ce que vous lui dites ?

A92 : je lui dis le contexte, voilà c'est un jeune heu... de 16 ans, un garçon heu..., il vient pour douleurs pelviennes et regarde ce qu'il a ; je lui montre la masse que j'ai vu heu... et heu... et du coup (diminution de la voix qui devient plus lente) il me dit « voilà c'est une tumeur », ça doit... ça doit sûrement être une saleté (voix très basse)

Une nouvelle dynamique mobilisationnelle se met en place à ce moment-là par une prise de décision de la radiologue de désirer compléter le scanner par une échographie à la suite de son entretien avec le radiologue.

Extrait n°19

B93 : donc ensuite ?

A93 : et ensuite (voix plus claire plus soutenue) donc là heu...parce ce que je préfère avant de voir le patient avoir un peu des armes avec moi et après je décide de lui faire une échographie donc il va falloir que je le voie avant de toute façon le patient, pour m'aider au diagnostic en fait

La mobilisation effectuée par la radiologue pour l'aider dans sa tâche utilise différents moyens décrits à travers l'explicitation, comme prendre l'avis d'un deuxième radiologue, effectuer un examen complémentaire, en l'occurrence l'échographie et prendre des informations auprès du patient en lui-même. Cette mobilisation décrite est révélatrice d'une logique de pensée, celle d'être en capacité à ce moment-là de trouver les outils et les connaissances qui vont pouvoir lui apporter des informations complémentaires, et la faire avancer dans son diagnostic. D'ailleurs la mise en évocation la conduit à me révéler un petit peu plus loin dans l'entretien l'aide d'internet dans sa recherche de la pathologie :

Extrait n° 20

A134 : mais je regarde sur internet aussi, ça je vous l'ai pas dit après (baisse du ton)

B135 : ah ? je...

A135 : je m'aide aussi d'internet après...(hausse de la voix)

B136 : après ? c'est-à-dire ?

A136 : et beh, je fais la...je regarde sur Google si y'a pas des tumeurs connues de cet endroit

B137 : c'est ce que vous avez...vous faites heu... le....ce jour-là ... à la suite de...

A137 : oui

B138 : de ce dossier ?

A138 : oui je l'ai fait, mais en fait j'ai oublié de vous dire mais j'ai dû le faire pendant le...pendant le...avant que je ferme le dossier pendant l'interprétation en fait. J'ai dû taper sur internet, je crois que j'ai tapé sur Google heu...tumeur heu...

B139 : donc vous tapez sur google heu...

A139 : tumeur heu...

B140 : au moment de l'interprétation ...

A140 : oui

B141 : à quel moment heu...vous... vous le faites ?

A141 : pour lui en particulier ? heu...alors lui heu... touctouctouctouctouctou... j'ai dû le faire avant l'échographie, avant de..de convoquer le patient pour l'échographie.

L'extrait suivant, nous dévoile la prise de décision de la radiologue, d'aller à l'encontre du patient pour l'interroger et lui faire l'échographie. L'expression ci-dessous décrivant son état interne : « *je suis pas très à l'aise* », montre la difficulté de devoir annoncer un diagnostic qui ne correspond pas sur un plan scientifique à la « normalité d'un abdomen » d'un jeune de 16 ans. Nous avons donc une dissociation qui se crée, entre les pensées de la radiologue avant la lecture des images³⁷ et la « réalité objective » que ces dernières lui révèlent.

Extrait n° 21

B94 : donc vous, qu'est-ce que vous décidez ?

A94 : donc là je vais aller voir, je vais chercher le patient, je vais l'amener dans mon bureau, je vais lui dire ce que j'ai vu et je vais lui proposer de lui faire une échographie tout de suite après pour aider au diagnostic

B95 : et quel...dans quel état vous êtes ? comment vous...vous...qu'est ce que vous...comment vous êtes dans votre tête ?

A95 : beh je suis pas très...je suis pas très à l'aise parce ce que c'est un jeune patient et que je vais devoir lui dire qu'il a une...une...enfin je suis pas très à l'aise « parcec' que » par heu... peut être par empathie, je me dis que c'est pas sympa ce qu'il a dans le ventre. Donc voilà mais il va falloir que je reste professionnelle et que et que je lui explique sans le... sans l'inquiéter pour le début puisqu' on sait pas ce que sait mais en lui disant quand même qu'il a vraiment quelque chose et que moi je vais devoir lui faire une échographie pour essayer de voir un peu plus ce que c'est.

Extrait n° 22

A98 : je le...je le...je le garde...je le prend à l'échographie, je lui fais l'écho... « ça m'avance pas beaucoup plus » (baisse de la voix)

B99 : ça vous avance pas beaucoup « plus ce » heu....

A99 : parce que je retrouve les mêmes caractéristiques qu'en scanner, ya ça m'apprend pas de choses supplémentaires... par rapport à sa nature de cette lésion. Je sais que c'est une lésion tissulaire tumorale. Voilà.

B100 : vous savez par rapport à...

A100 : par rapport

B101 : par rapport à votre expérience

³⁷ Pensées axées sur la « normalité d'un abdomen » chez un jeune.

A101 : oui

B102 : par rapport à vos connaissances ?

A102 : oui par rapport aux connaissances, à l'expérience, c'est c'est assez évident, là ya pas de doute...voilà (baisse du ton)

Ces dissociations, se retrouvent à plusieurs niveaux de sa tâche : dissociation entre « le pensé » et le « perçu » en termes de normalité et d'anormalité, dissociation de comportement entre ce qu'elle pense « devoir faire » pour avancer dans le diagnostic, notamment aller interroger le patient, et sa capacité mentale à pouvoir le faire « *je suis pas très à l'aise* ». Dissociation également au niveau du but poursuivi entre ce qu'elle veut, et ce qu'elle doit faire en tant que radiologue, c'est-à-dire pouvoir établir un diagnostic, et sa capacité à pouvoir le faire dans ce cas précis d'interprétation, malgré l'élargissement des moyens mis en œuvre pour y parvenir.

Extrait n° 23

B97 : comment... comment vous lui annoncez ?

A97 : et beh heu...je l'installe dans mon bureau, je dis « voilà, heu... » d'abord je commence à lui poser des questions en fait pour savoir exactement où il a mal, depuis combien de temps. En général, je commence à interroger les patients avant de leur dire ce que j'ai vu. Et une fois qu'il m'explique que ça fait quelque temps là qu'il est gêné tout ça, je lui dis que j'ai trouvé quelque chose dans son pelvis qui est anormal et assez volumineux et qui surement explique ses douleurs mais que je ne sais pas ce que c'est. Et que il va falloir avancer dans le diagnostic pour savoir ce que c'est, heu...que... que je vais lui faire une échographie et qu'après on va discuter pour voir un peu comment on peut avancer. Voilà.

La difficulté à établir le diagnostic, exprimée dans l'extrait ci-dessus par : « mais que je ne sais pas ce que c'est » et « il va falloir avancer dans le diagnostic », montre également les enjeux du moment et l'importance du but à poursuivre à travers la forme impérative de l'expression qu'emploie la radiologue. Cet extrait nous montre aussi l'évolution temporelle et l'extension du rôle de la radiologue³⁸, à travers la mobilisation identitaire professionnelle qui se fait et se défait, en fonction des relations correspondantes³⁹.

Extrait n° 24

B103 : « qu'est-ce que » vous décidez de faire ensuite ?

A103 : donc après je propose au patient d'appeler un spécialiste de la clinique pour heu...lui montrer les images et discuter de...de ça. Pour voir ce qu'il propose comme heu...dans la suite de la prise en charge pour avancer dans le diagnostic et après voir comment on va le traiter. Donc, je le fais revenir en salle d'attente, je lui dis si... enfin il est d'accord et je le fais revenir en salle d'attente et là j'appelle le un chirurgien de la clinique, un chirurgien viscéral ; je lui dis, en plus il était pas loin, donc il est venu voir les images dans mon bureau le chirurgien. Donc je lui montre, je lui dis voilà il est très étonné aussi « parce que » c'est très... c'est inhabituel d'avoir ça en fait chez un jeune.

³⁸ Qui s'étend au-delà de l'interprétation d'images

³⁹ Relation à l'image ; relation au patient ; relations entre collègues.

B104 : qu'est-ce qui vous fait dire qu'il est étonné ?

A104 : ah parce qu'il l'exprime !

B105 : et comment il l'exprime ?

A105 : il dit « ah ouais quand même ! ». C'est tellement gros que... il a des marques de... d'exclamation....voilà (silence) et du coup (baisse du ton) il me dit « bon je vais le voir en consultation » et heu... après (baisse du ton) il faut qu'il réfléchisse à comment il va faire pour le diagnostic, donc à une biopsie en fait. Et après il m'a tenu au courant du dossier.

B106 : donc qu'est-ce que....

A106 : donc là je reviens voir le patient et heu...(ralentissement). Et je lui dis qu'il va avoir juste en suivant le médecin, le chirurgien pour qu'il lui explique heu pour qu'il lui explique (ralentissement de la voix) les possibilités qu'on peut faire pour avoir un diagnostic et savoir comment faire pour après heu...traiter cette lésion.

B107 : comment heu...

A107 : et qu'il va falloir probablement l'enlever

Conclusion

L'interprétation d'images médicales est une tâche quotidienne du travail des radiologues qui peut se révéler selon les cas d'imagerie, très difficile à vivre sur le plan humain. Elle est souvent considérée du point de vue de ces derniers, comme un acte à travers lequel, il reste important, quoi que l'on puisse trouver, de « se réfugier toujours derrière le pragmatisme⁴⁰ » en fonctionnant « un peu comme des automates de manière à pouvoir faire le boulot⁴¹ ».

L'analyse des images en radiologie comprend plusieurs étapes qui s'étendent de l'ouverture du dossier du patient, à l'établissement d'un diagnostic ou d'un pronostic jusqu'à la mise en place d'un compte rendu qui va venir clôturer le dossier :

Extrait n° 25

B116 : d'accord, à quel moment vous clôturez le dossier de...de...ce patient ?

A116 : là, je pense juste après ma discussion avec le radiologue, là je fais, je finis mon compte rendu

B117 : et comment vous finissez le compte rendu ?

A117 : heu... alors j'avais fait des... là je fais la description, parce qu'en général je fais ça après une fois que j'ai vu le patient je fais les comptes rendus après, je fais la description là, dans...la description de...de la masse. Dans la conclusion je mets que c'est une volumineuse masse, je mets que c'est tissulaire, que ça à l'air...que ça à l'air cancéreux et que je l'ai adressé à un chirurgien

⁴⁰ Remarques d'un radiologue à la fin d'un entretien

⁴¹ ibid

C'est une des dernières catégories descriptives importante de l'acte d'interprétation, car c'est elle qui termine l'acte, et pose le diagnostic. Établir le compte-rendu⁴² est donc un acte fondamental, car il doit permettre de répondre à la « demande » et au « pourquoi » de l'examen radiologique. Le radiologue doit à ce moment-là « *être capable de mettre en œuvre tout son savoir-faire* » car c'est là qu'il doit « *être capable de montrer aux correspondants, et au patient, qu'il a bien compris la question posée, et qu'il y répond.*⁴³ »

Extrait n° 26

B118 : et « quante » vous faites le compte rendu,

A118 : et après

B119 : la description.... vous n'avez plus l'image...

A119 : ouais.... si si si si si

B120 : vous gardez l'image devant vous ?

A120 : toujours. Oui oui oui toujours. Toujours Je.... Je je n'arrive pas à le faire sans l'image.

B121 : et vous le et cette image, elle est comment à ce moment-là ?

A121 : donc en fait j'ai mon compte rendu à gauche toujours sur un écran et un ordinateur différent et toujours l'image en gros à droite, voilà, et ça me permet aussi de revenir sur l'ensemble de l'examen pour voir si j'ai pas oublié autre chose.

B122 : est-ce que, comm... « est-ce que » vous...vous...pouvez à peu près me dire heu...combien de fois vous revenez sur l'examen, comment vous...vous vous partagez entre le...le compte rendu et... et l'image ?

A122 : alors heu...moi heu...à un moment donné je...d'abord j'étudie l'image, je fais, je fais l'interprétation visuelle tout ça sans m'occuper du compte rendu où en tout cas je mets juste l'indication au début et la technique. Ça je le fais au début, après j'étudie vraiment l'image, je m'occupe pas du tout du compte rendu.

Une fois que j'ai fait ce temps-là, je m'occupe du compte rendu, de la description, mais une fois... et je reviens, je reviens par « à coups » si j'ai besoin des mesures tout ça à mon image, tout ça que je fais défiler ;

Mais une fois que j'ai fini mon compte rendu, en tout cas le...le... comment dire le résultat, (baisse du ton) avant la conclusion, avant de faire la conclusion, je reviens encore sur mon image pour revoir...repasser tout l'examen. Pour vérifier que j'ai pas oublié autre chose, que je me le remets bien en tête. Je fais ma conclusion, et même après ma conclusion des fois ça m'arrive encore de revenir sur l'examen de faire des aller-retours.

B123 : d'accord (murmure)

A123 : et je fais ça plein de fois en fait.

B124 : d'accord

⁴² Le compte-rendu radiologique comprend : l'identité patient, les renseignements techniques, les renseignements cliniques, l'analyse des images et la conclusion.

⁴³ Propos d'un radiologue en fin d'entretien.

A124 : voilà et je le mets dans tous les plans, dans tous les sens, dans toutes les fen... je change de fenêtre, tout ça je me mets en os, en fenêtre osseuse, en fenêtre... (baisse du ton) je regarde même le début des poumons puisqu'on les voit à la base des poumons. Voilà

B125 : d'accord

A125 : je regarde tout ce que je peux voir sur l'image en fait

B126 : d'accord, « est-ce que » vous...

A126 : et après je ferme, je ferme « tout »

B127 : d'accord et ensuite ?

A127 : je passe à un autre patient

B128 : vous passez à un autre patient ?

A128 : ouais

B129 : et l'interprétation est terminée ?

A129 : est terminée ;

Ici se termine l'acte d'interprétation de la jeune radiologue sur ce cas.

J'ai tenu à rédiger cet article, pour démontrer l'importance et l'utilité dans le cadre de ma recherche, de recourir à l'entretien d'explicitation. Pour dégager toute la dimension humaine, qui se dévoile, à travers l'acte interprétatif, notamment la richesse des différentes couches de vécu qui s'entrecroisent au cours de cette tâche, souvent considérée comme « automatique ».

L'entretien d'explicitation peut aider dans ce cadre-là, à comprendre ce qui fait sens aujourd'hui pour le radiologue dans son rapport à l'image, et comment ce dernier se dévoile en cours d'interprétation. En découvrant, *qui se cache* derrière les automatismes et le pragmatisme professionnel. Peut-être tout simplement une personne humaine, porteuse de son vécu et de ses émotions propres, et consciente, malgré l'identité image d'un patient numérique qu'elle interprète, qu'un corps humain, se cache derrière elle.

Journal de bord en formation

Collectif

Lors de la formation de base à l'entretien d'explicitation que j'animais à l'hiver dernier, j'ai décidé, suite à une discussion avec Caroline Raymond, d'intégrer un journal de bord réflexif au cours. Dans ce journal, les étudiants étaient invités (contre toute attente !) à revenir sur des moments de la formation. J'ai rapidement été frappé par la qualité et la diversité des réflexions et j'ai ainsi commencé à réfléchir au fait que cette expérience de la première formation de base, que nous avons toutes et tous vécue, avait finalement été très peu documentée, pas en tous les cas du point de vue de la personne vivant cette expérience. J'ai donc proposé aux étudiants qui le voulaient bien de reprendre une entrée de leur journal en vue d'une publication collective dans *Expliciter*, à laquelle Mylène Salles et moi-même avons joint nos voix, non pas à titre de formateurs mais bien en lien avec notre propre parcours de formation. Voici donc le résultat de ce travail, réalisé sous le signe de la transparence et de la modestie.

Yves de Champlain

Connaissance, mère de sûreté ?

Hanna Chapat

Ce que je vous propose, si vous le voulez bien, c'est de prendre le temps de revenir sur la méthode d'enseignement et la pratique de l'entretien d'explicitation à travers l'expérience que nous avons pu avoir dans ce cours. Le mot « pratique » est le mot qui définit au mieux mon expérience au sein de ce cours. « Pratique » au sens polysémique du terme. Pratique, car l'entretien d'explicitation demande de l'entraînement et il me semble qu'une progression dans son exercice n'est possible que grâce à une fréquence régulière et constante dans le temps. Mais pratique aussi, car c'est un bon et rapide moyen d'obtenir des informations lors d'un dialogue. De plus, nous pouvons aussi ajouter que l'enseignement de cette technique nécessite des moments pratiques encadrés et qu'elle a pour moi un intérêt certain dans la pratique professionnelle. Finalement, nous pouvons dire que l'entretien d'explicitation et le mot pratique possèdent des similitudes en termes de sens. Au travers de ce court essai, nous utiliserons la méthode utilisée lors de la rédaction du journal réflexif pour revenir sur l'expérience subjective de l'entretien d'explicitation.

Au total, quatre cours se sont succédé et des moments de pratique s'y sont entremêlés. Nous essayerons ici de revenir sur le moment durant ce cours qui représente le plus à mes yeux l'entretien d'explicitation. La « danse » des satellites de l'action a été pour moi un moment de pleine conscience de ce que peut être ce type d'entretien. Pour contextualiser, cet exercice s'est déroulé durant le 3^e jour de cours soit au début de notre formation. Nous devons nous mettre en groupe de quatre personnes et réaliser ensemble une danse autour des satellites de l'action, concept prépondérant de la méthode de l'entretien d'explicitation. Ces satellites sont le commentaire, le savoir, l'intention et le contexte. Pour les représenter, des feuilles imprimées

sont disposées sur le sol, autour du mot « action », imprimé lui aussi. Ces feuilles sont présentes sur le sol à la manière d'une boussole dont l'action serait au centre et l'aiguille serait A. Chaque membre du groupe a un rôle. Nous donnons les noms suivants pour désigner les rôles : A (interviewé), B (intervieweur), C (observateur), C' (2^e observateur). A est à ce moment-là à 2 mètres environ des autres personnes afin de respecter les règles sanitaires.

A est donc disposé devant ces satellites et raconte son histoire. Pendant ce temps, B mène l'interview ou plutôt la danse et les C et C' guident A sur les différents satellites de l'action. A entre donc mentalement, mais aussi physiquement, à travers son discours et ses pas, dans les différents satellites de l'action. J'ai pu m'exercer lors de cet exercice en tant que A, mais également en tant que C. Je suis très discrète en tant que C, ne sachant pas ou ne voulant pas m'imposer pour intervenir dans la situation. J'ai comme l'impression que tout va trop vite pour moi et que je n'ai pas forcément ma place en tant que guide lors de cet exercice. En tant que A, par contre, je prends plus de place dans l'exercice et dans le groupe. En effet, je peux partager des moments de ma vie de tous les jours comme lorsque je parle de comment s'est déroulée une scène face à une machine à café. Je me suis aussi aperçue grâce à cet exercice que mes commentaires sont très abondants et il peut être compliqué de me ramener dans l'action. Je prends aussi le risque quelques fois de mener moi-même la danse : « Ah ben là je suis dans le commentaire ! ».

Ce que je ressens par rapport à cette situation, tout d'abord en tant que C, est un sentiment de gêne, de malaise face à une situation qui m'échappe totalement. J'ai l'impression de ne pas maîtriser le cours et de ne pas avoir ma place dans le groupe classe. En tant que A, par contre, le fait de donner beaucoup de commentaires et de faire des blagues, me rassure énormément et je vis à ce moment-là beaucoup mieux l'exercice. J'ai une place aussi en tant que A : on m'écoute, on s'intéresse à moi et aussi indirectement je ne suis pas jugée par rapport à mes capacités relevant de ce cours.

Ce que j'apprends de cette situation avec le recul sur cette formation, c'est que tout d'abord l'apprentissage en ce qui concerne l'entretien d'explicitation est constant. Et ne pas me sentir à l'aise ou perdue, d'autant plus durant les premières heures de formation est normal. Il est aussi important pour moi de le reconnaître afin d'identifier mes lacunes, d'y réfléchir et d'y remédier afin d'avoir une attitude réflexive et de ne pas être dans l'autojugement. Cette notion de jugement s'est d'ailleurs retrouvée au centre de mes réflexions dans les différentes entrées de mon journal réflexif, travail demandé au sein de cette formation.

Ce que je comprends de cette situation également c'est que les rôles attitrés dans un entretien d'explicitation au sein de la formation ou bien lors d'une situation relevant de la vie de tous les jours ne sont pas en tous points comparables. En effet, le contexte, l'expérience et la subjectivité de chacun sur soi-même ou sur les autres peuvent grandement influencer la posture et les pensées de chaque rôle. De plus, chaque rôle ne demande pas la même implication. Ainsi, nous pourrions nous dire qu'être A demande plus une ouverture au récit personnel : il est le seul connaisseur de la finalité de l'entretien. *A contrario*, B serait plutôt le responsable de l'entretien d'explicitation et par conséquent des compétences spécifiques lui sont associées : dans la pratique, c'est B qui sait. Dans le cadre de la formation suivie, nous sommes des apprenant·es face à des apprenant·es : ainsi la peur du jugement peut paraître plus importante ou tout du moins plus impactante dans cette situation que face à des non-apprenant·es. Mais alors faut-il pour autant ne proposer que des situations auprès de non-apprenant·es afin de diminuer la peur du jugement ? En effet, nous pourrions nous demander quels sont les avantages respectifs à proposer une formation entre pur·es « apprenant·es » ou entre « apprenant·es » et « non-apprenant·es ». Les apprenant·es font ici référence aux

étudiant·es qui suivent la formation et les non-apprenant·es sont quant à elle·eux les personnes qui ne suivent pas ou n'ont pas suivi la formation sur l'entretien d'explicitation.

La mise en situation réelle auprès d'ami·es, de la famille ou de parfait·es inconnu·es et non uniquement à des camarades « apprenant·es » me semble essentielle à une formation sur l'entretien d'explicitation afin de s'exercer en « situation réelle ». Réfléchir à la mise en situation des entretiens au sein d'une formation auprès de « non-apprenant·es » semble donc aussi essentielle. Cependant, s'exercer avec des apprenant·es permet un retour sur l'exercice peut-être plus spécifique vis-à-vis de certains aspects de la formation. Au sein de ce cours, nous avons pu nous exercer avec des apprenant·es et avec des non-apprenant·es et je suis d'avis que ces deux versions sont combinables et intéressantes, mais alors quelle proportion donner à l'une ou l'autre ?

Pour répondre à cette question, je proposerais quelques éléments de réflexion. Tout d'abord, il faut prendre en compte la réalité organisationnelle et didactique des formations. Par exemple, la situation sanitaire récente face à la COVID-19 nous oblige à limiter nos interactions. Rencontrer des inconnu·es ou des ami·es pour organiser des entretiens paraît donc compromis dans ce cas. De plus, il faut aussi réfléchir au regard et à l'accès du formateur ou de la formatrice aux expériences. S'exercer à l'extérieur du cours avec des non-apprenant·es peut donc limiter l'accès des formateurs et formatrices aux expériences et ainsi limiter la qualité du retour sur l'exercice de l'entretien d'explicitation même si la réflexivité de B et la discussion avec A permettent également de bénéficier d'un certain retour. Parler d'une proportion exacte à respecter semble peut-être illusoire à l'échelle de nos réflexions. Nous pouvons néanmoins avancer que s'exercer avec des « apprenant·es » et avec des « non-apprenant·es » semble nécessaire à l'apprentissage de l'entretien d'explicitation.

C'est sur ces réflexions que je vous propose de finir cette réflexion, enfin si vous le voulez-vous bien ?

Reprendre les mots et les gestes de A : un pas vers l'accès à son expérience

Paula Brayner Souto Maior Lima

Cette contribution individuelle porte sur les apprentissages réalisés dans le cadre d'une formation de base à l'entretien d'explicitation. Plus précisément, elle rend compte de mon expérience de mise en pratique de la reformulation en écho et de la reprise de gestes de la personne interviewée (A), dans le but de me rapprocher de son expérience.

Tout d'abord, il nous fallait expérimenter la reprise de mots utilisés par A, de manière un peu plus automatique, c'est-à-dire en choisissant l'un de ses mots pour le relancer en écho par la suite. Invitée à travailler en dyade, je me mets avec une jeune femme et nous travaillons sur notre démarche (à tour de rôle) de préparation du *lunch* de cette journée-là. L'idée est de reprendre les mots de celle qui joue le rôle de A autant que possible. Au départ, je trouve cela très difficile, parce que je crois peut-être déranger la jeune femme en « répétant » quelques-uns

de ses mots assez souvent. Elle décrit comment elle s'est prise pour faire des ramens. Moi, je l'écoute et je suis en mode expérimentation : « bouillir », « sachet », « mélange » — je reprends ses mots. L'exercice se termine et je n'ai pas l'impression d'avoir agi de manière naturelle. Néanmoins, je me dis que ce n'est qu'une simple technique pour que je me sente à l'aise d'interagir avec A et pour que je puisse avoir accès à son expérience.

Le formateur nous explique l'importance du non verbal et de la reprise gestuelle dans le processus de verbalisation de l'action posée par A. Ensuite, nous travaillons à nouveau en binôme. La consigne étant de réaliser un entretien d'explicitation à propos d'un moment où nous avons pris la décision d'acquérir une nouvelle compétence. En tant que B, nous devons essayer de mettre en application les techniques de reprise gestuelle et de relance en écho. Cette fois-ci, je travaille avec un jeune homme qui choisit de parler du moment où il a décidé qu'il voulait apprendre à couper des matériaux, du fer, plus précisément (mais lors de notre interaction, il dira qu'il ne se croyait pas une personne ayant des habiletés manuelles, c'est pourquoi il aimerait le devenir). Je fais des relances sur son moment spécifié, lorsque son ami lui demande d'essayer de couper une barre de fer. J'observe que sa mise en mots est accompagnée des gestes pour me montrer comment il a posé l'action de couper le morceau de fer. En trouvant le moment opportun, je reprends le geste qu'il fait avec ses mains pour décrire la situation vécue. À ce moment, je m'accorde à sa posture. La reprise des mots, de même que des gestes se fait naturellement. Mon A réalise qu'en fait, ce fut plutôt un moment de prise de conscience (qu'il avait envie d'apprendre une nouvelle compétence) que de décision (celle-ci ne viendrait que quelques années plus tard : ce qu'il découvre lors de notre retour sur l'exercice). Cette expérimentation pendant la formation s'avère très aidante. En effet, elle me permet d'intégrer de nouveaux apprentissages à la pratique de l'entretien d'explicitation, ce qui m'aide à mieux comprendre pour mieux accompagner A dans sa démarche réflexive. Je m'en servirai à quelques reprises, et ce jusqu'à la fin de la formation. Je trouve qu'il s'agit de stratégies très efficaces. Contrairement à ce que je pensais au départ, ce n'est pas de l'automatisme et c'est loin d'être invasif ou irritant. Par ailleurs, dans la majorité des entretiens que j'ai réalisés, la relance en écho tout autant que la reprise gestuelle ont aidé la personne que j'ai interviewée à verbaliser le vécu de l'action qu'elle décrivait.

En somme, je retiens de cette expérience l'importance de savoir comment accompagner A dans la réflexion sur un moment précis pour en apprendre davantage. Je comprends également que la reprise des mots utilisés par A fait savoir à cette dernière que nous l'écoutons, nous sommes là. D'une pareille manière, la mise en mots accompagnée des gestes, d'après ce que j'ai observé et de ce qu'ont dit les personnes que j'ai interviewées, joue un rôle capital dans l'entretien d'explicitation. Elle démontre que B s'intéresse à l'histoire de A, qui à son tour perçoit ces comportements et ces attitudes comme du soutien, ce qui est très utile à sa démarche.

Plus qu'une simple transmission et accompagnement de savoirs : une formation constructive et réflexive

Marlène De Sousa Carridade

Le cours « Entretien d'explicitation en accompagnement et en recherche » par son intitulé suppose que l'étudiant·e va être accompagné·e dans son application auprès de l'interviewé·e. Pour ma part, c'est ce à quoi je m'attendais, c'est-à-dire, à une transmission de contenus tels que : comment savoir mener des entretiens et ce que nous devons faire des données recueillies, et ceci à travers des contenus théoriques. Cependant, ce cours ne consiste pas uniquement à transmettre des savoirs théoriques. En effet, l'enseignant nous propose lors de chaque séance une panoplie d'ateliers afin que nous nous exercions sur le point à travailler pendant la séance. D'ailleurs, cette manière de faire permet également de conduire l'apprenant·e à réfléchir et à analyser sa capacité à comprendre, à s'approprier et à utiliser ce qui lui est enseigné lors du cours. Pour illustrer mon propos, j'ai choisi de me pencher sur un atelier qui m'a poussée dans mes retranchements entre ce que j'avais appris dès mon plus jeune âge et ce qu'on me proposait lors du cours du dimanche 20 février 2022.

Lors de cette séance, on nous propose un exercice de répétition sur la thématique « raconter comment nous avons préparé notre repas du midi », qui consiste à ce que, par binômes composés d'un·e intervieweur·se (B) et un·e interviewé·e (A), A raconte ce qu'il a mangé à midi et que le B soit à l'écoute. Au moment de cet exercice, j'avais la posture du B, j'écoutais donc ce que me racontait ma collègue, mais parfois je répétais des mots qui me semblaient importants, soit pour recentrer mon A vers son sujet, soit pour en apprendre davantage sur le sujet. Cet exercice qui peut paraître simple au premier abord est loin de l'être. En effet, je remarque que cet exercice m'amène à m'interroger et à réfléchir sur moi-même, mes croyances et mes valeurs. Je me souviens lors de l'échange sur sa préparation du repas, je venais répéter des mots, voir parfois une succession de mots. Je me souviens que mon A me confie qu'elle lave ses tomates, récupère un couteau et commence à couper les tomates. Je l'interromps dans son récit pour répéter « récupère un couteau et commence à couper les tomates ». Je constate que cela a une conséquence sur mon interviewé qui me regarde en souriant, mais également que cette action a une répercussion sur moi. En effet, je me dis que venir interrompre une personne dans l'échange est pour moi briser un peu les codes que l'on m'a appris durant mon enfance, tel que ne pas couper la parole à une personne lorsqu'elle parle. En d'autres termes, je perçois que le moment précis dans le cas de ces différents exercices correspond au moment où je suis en réflexion sur ma façon d'agir, car je me dis que ce que l'on me propose de faire n'entre pas en concordance avec ce que j'ai appris et l'enseignant répond que ce ressenti est tout à fait normal. Je remarque donc que les différentes activités proposées ont pour objectif de nous orienter vers une visée plus réflexive sur notre savoir-faire et notre savoir-être.

Pour autant à cet instant, je trouve cela difficile de mettre plus ou moins en épreuve ma façon de faire et de tenter de la remplacer par une autre façon d'agir complètement opposée. Par exemple, je me rappelle que lors des ateliers (imitation de la gestuelle, répétition de mots, entretien d'explicitation sur des thématiques spécifiques) je me demandais si j'allais avoir la

capacité de mener à bien toutes les activités proposées. En effet, j'étais envahie d'une part par un sentiment de stress lors de la réalisation d'un exercice, car j'ai tendance à être plutôt timide, mais au moment de ces exercices je devais avoir la capacité de m'ouvrir aux autres afin que l'exercice soit efficace. D'autre part, j'ai ressenti un certain sentiment de crainte, car après chaque activité finie nous étions amené·es à faire un retour sur notre expérience, mais je trouve cela compliqué d'en parler devant la classe. Comme c'est notre ressenti, cela reste assez personnel. Néanmoins, je suis très fière d'avoir pu réussir à surmonter ces émotions pour me permettre d'analyser ma capacité à faire face à un obstacle, à une situation inconnue, car, comme sur le terrain, l'intervieweur·se même s'il connaît son sujet, peut être amené à anticiper pour s'adapter aux propos de l'interviewé·e.

Ainsi, je dirai que ce cours élaboré autour de divers exercices permet d'aller étape par étape à la réalisation d'un entretien d'explicitation en prenant les éléments phares de ce type d'entretien tel que : les quatre opérations (initier, focaliser, élucider et réguler), les satellites de l'action, le moment spécifique, la prise de parole, le questionnement sensoriel, la structure et la fragmentation de l'action. Ce que j'apprends de ces activités est qu'un entretien s'effectue et se construit à partir de différents facteurs, et ceci permet de mieux comprendre le sens et la signification de la parole de l'interviewé·e. Ce cours a été très constructif et formateur me permettant de venir approfondir ma démarche d'analyse, et ceci, grâce à l'utilisation de contenus nouveaux et novateurs.

Laisser A faire son chemin

Yves de Champlain

J'assiste, en 2011, à la formation *De l'explicitation à l'aide au changement, formation à l'accompagnement individuel* offerte par Nadine Faingold. Nous sommes engagé·es, en un sous-groupe de 4 personnes dans un exercice où nous (3 B/C à géométrie variable) accompagnons A vers un moment qu'elle souhaiterait décrypter. La consigne consiste à accompagner A dans le choix puis la focalisation du moment et à être attentif·ve aux signes non-verbaux de A qui surviennent.

Puis, alors que A nomme un de ces moments qu'il pourrait convenir de focaliser, une très courte réaction non verbale se fait voir, une petite réaction réflexe au niveau de l'épaule. À ce moment, je suis convaincu que c'est le moment que A choisira, ou devrait choisir. S'engage alors un conflit intérieur : ce serait le moment de guider A dans ce moment, mais la consigne est d'accompagner A dans son choix. J'ai beau me dire que « c'est A qui sait », je sais bien que A ne sait pas toujours qu'il sait et que c'est quand même un peu ça l'entretien d'explicitation. Alors je me dis « on verra bien si j'ai raison et ce que ça donne d'effectivement laisser A faire son chemin vers le moment ». Je garde donc ce moment en tête, mais me garde bien de le faire savoir. À un moment de l'entretien, je redonne à A les divers moments qu'elle a nommés jusqu'à présent, encore le même réflexe pour le même moment, mais pas encore de choix. Je passe le rôle de B à une collègue.

Après encore quelques hésitations et détours, A finit bien par choisir le moment que j'avais repéré. Je suis tout fier par en dedans : ma perception du réflexe ne m'avait pas trompé et j'ai su tout de même laisser A trouver son moment. Mais en quoi ce détour a-t-il constitué une bonification du processus ou bien n'a-t-il été finalement qu'une prudence inopérante ? Difficile à dire, car je n'ai pas eu l'occasion d'en discuter avec A par la suite, mais j'ai ressenti un calme chez A qui s'est installé vers la fin, tout juste en amont de son choix. Mon impression est que A savait bien, à un certain niveau, où était le moment, mais ne savait pas si elle était prête à y aller. Je retire deux apprentissages fondamentaux de cet exercice qui se sont validés et confirmés depuis. Premièrement, les plus petits signes non verbaux sont souvent les plus puissants et on peut s'y fier. Deuxièmement, le bon moment ne se présente pas toujours au bon moment ou, en tous les cas, ce n'est pas toujours tout à fait le moment. Il a parfois besoin d'apparaître, de se révéler progressivement. D'où la bienveillance nécessaire de laisser A faire son chemin.

Moment performatif sur la plage

Lise Fradet

De concert avec A : je règle l'éclairage pour qu'il soit tamisé, puis je place deux chaises côte à côte à 45 degrés. Une fois installées, dans des conditions de confort et de sécurité, je conclus un contrat d'attelage par lequel nous sommes d'accord sur cet objectif commun : découvrir chez « A qui sait » le vécu d'une action artistique et spécifique dans le cadre de sa thèse en recherche-crédation.

J'invite A à choisir un moment spécifique. Parmi trois possibilités, A favorise un *moment performatif sur la plage* où elle joue avec le vent. Puis, j'établis le contrat de communication à la fois éthique et technique en m'assurant qu'il y a congruence entre ses signes non verbaux et ce que je suis en train de prononcer officiellement.

A prend le temps de se replacer dans le contexte du moment spécifié. Au début de l'entretien, les descriptions, remplies de détails, me semblent longues et complexes à la fois. J'ai l'impression de tourner en rond ne sachant pas vers quoi nous nous dirigeons. Elle décrit, ses actions et son intention de filmer « le jeu du vent » à partir d'un dispositif fabriqué d'un rouleau de papier de mûrier, de branches et d'une caméra. Le dysfonctionnement de son dispositif lui fait vivre un moment de frustration. Elle n'arrive pas à faire le lien entre ce qu'elle essaie de transmettre versus ce qu'elle est en train de vivre. Elle éprouve des sentiments de déception, puis de joie.

Lorsque A entre dans l'évocation du vécu de ses sentiments de frustration, de déception et de joie, je sens que je m'approche de quelque chose d'important. La raison est que je conçois la déception et la joie comme deux choses en contraste voire deux unités possiblement en interaction dans le *moment performatif* en question.

Dans ses mots :

- « Il y a comme deux expériences en même temps ».
- « Puis, je suis comme dans une espèce de dualité, en fin de compte ».
- « Et puis, je suis plus ou moins satisfaite, il y a comme quelque chose qui bloque ».

- « Et là, je dis “*fuck that*”... on dirait qu’il y a quelque chose qui lâche à l’intérieur de moi ».
- « Quand je décide d’arrêter ça, puis que je mets le papier au sol, là j’ai une grande joie ».

Le contraste : déception/joie génère en moi une certaine inquiétude, car je suis consciente que l’équilibre, entre l’écoute attentive sans contrôle ni jugement (savoir-être) et ma capacité à intervenir sans diriger (savoir-faire de l’entretien), est fragile. Je poursuis donc l’entretien dans le calme et la vigilance pour me rapprocher de la zone qui a besoin d’être plus précise. L’évocation de « *A qui sait* », dans une position de parole incarnée, permet de mettre en lumière **l’action spécifiée : le changement d’attitude** qui se rapporte au contraste évoqué. Dès lors, je suis rassurée par la pertinence de l’entretien et encouragée à poursuivre l’échange sur le même chemin afin d’élucider l’action précédemment nommée.

Par la suite, A s’exprime lentement en prononçant le mot « centre ». Cette évocation nouvelle retient mon attention. Surprise et intriguée, je demande à A de situer le « centre » par rapport aux deux sentiments opposés : déception/joie. A dit que « ... le centre c’est, comme on dirait, une autre chose encore... ». Je conçois alors le « centre » comme une troisième unité appartenant à l’action spécifiée. Dans l’objectif d’élucider les 3 unités : **déception/joie** et **centre**, je renouvelle le contrat de communication et je régule l’échange.

En position de parole incarnée, A symbolise le « centre » par l’évocation et l’aperception d’une image mentale prenant la forme d’un « **un sac** » ouvert et plein qu’elle ferme, puis qu’elle ramasse.

Dans ses mots :

- « J’enlève l’air qui est dedans... puis “pschut”, je le ramasse ».
- « C’est ça qui fait le centre ».
- « C’est là que ça “change de bord, ça change d’attitude”.
- « Je lâche le dispositif » et « c’est moi la branche maintenant. »

Cette démarche d’accompagnement, prenant fin en connivence avec A, me porte à comprendre le phénomène de lâcher-prise de manière différente maintenant.

D’une part, le fait de guider A vers la position d’évocation et de contact avec son passé, pour qu’il revienne comme un revécu, m’a permis d’être le témoin privilégié d’un lâcher-prise dynamique et précis à la fois. En résumé, les mots évoqués par A : « on dirait qu’il y a quelque chose qui lâche à l’intérieur de moi » oriente le sens et apporte de la cohérence à l’action spécifiée : le **changement d’attitude** qui se fragmente en 3 unités à part entière : **déception/joie** et **centre** (aperception verbalisée et congruente de l’image mentale du « sac »).

D’autre part, le fait de rencontrer le lâcher-prise de A dans son évocation m’a permis d’accorder une grande importance à cette disposition de l’esprit qui a ouvert favorablement la voie à la technique d’entretien d’explicitation conçue et développée par Vermersch. De cette expérience en tant que B, je comprends que le lâcher-prise nécessite un détachement du désir de maîtrise, une acceptation des dimensions du vécu de l’action et une capacité d’adaptation au flux des évocations de « *A qui sait* » sans le savoir sur le plan de la conscience.

14 février 2022 — « ... et, là, je me lance », expliciter, débriefer et... expliciter à nouveau?

Grégoire Autin

Niveau descriptif

C'est le lundi soir, je suis chez A. Je la connais bien, c'est une bonne amie qui me donne des cours de chant et avec qui j'ai fait des stages de théâtre de l'opprimé. Elle vient de me donner un cours de chant et je reste souper avec elle : avec la pandémie on s'est rarement vues en présentiel alors on en profite. Pendant que le riz cuit, je lui propose d'essayer de faire de l'explicitation. Je lui ai déjà raconté un peu ma formation et je sais qu'elle est intéressée par de telles techniques. Elle est enthousiaste, alors on se lance.

Je dispose les chaises côte à côte, j'essaye de les mettre à 45°. La cuisine n'est pas bien grande, mais on arrive quand même à être confortables. On s'assied et je lui demande si elle est confortable, si elle est à l'aise et prête. Elle me répond que oui, je vois un petit sourire au coin de ses lèvres. « *Est-ce que tu veux bien, si tu es d'accord, prendre le temps de laisser revenir à toi un moment où tu as particulièrement bien chanté ?* ». Elle ferme les yeux en disant qu'elle a besoin de les fermer. Je lui dis de prendre son temps, de laisser revenir à elle un moment précis, qu'on a du temps. Je vois différentes émotions passer sur son visage (sont-ce vraiment des émotions ? Des expressions faciales à tout le moins) : ses sourcils se froncent (concentration ?), un sourire apparaît (plaisir ?), son front se lisse... « *Okay, je suis prête* » dit-elle, « *Est-ce que tu veux bien me raconter ?* »...

C'est pendant mon dernier concert, en décembre je crois, pour le lancement de notre album. Je me rappelle c'est la chanson (...). Cette chanson parle de l'espoir et de la catastrophe. Elle me fait toujours beaucoup d'effet. Il y a une introduction au saxophone, puis l'accordéon joue quelques notes et là je me lance...

Elle me parle beaucoup du contexte et je vois son amour pour la chanson (interprétation de son expression faciale, A est une personne je qualifierais d'expressive, elle sourit, ferme les yeux), je vois l'émotion que suscite encore la simple mention de cette chanson (c'est une émotion très vive et je me dis, *a posteriori*, qu'elle aurait bien pu être une porte d'entrée vers l'évocation). Comme elle y revient et, à chaque fois, marque une légère pause, je remarque que le « bien chanter » se situe dans le début de la chanson, le moment entre le solo de saxophone et les premières notes chantées qui s'entrelacent avec les notes de l'accordéon. C'est là qu'elle se lance. « *Comment ça, tu te lances ?* » Et là, elle est un peu à court de mots : « *bah je chante* ». J'essaye donc de la faire revenir davantage dans le moment situé, dans le détail de l'action « *Qu'est-ce qu'il se passe quand tu chantes ? Comment tu fais sortir la note ?* » Sa note est déjà prête, « *elle est présente* » dans sa tête depuis le début du solo de saxophone, elle « *inspire de tout son corps* » et « *ça fait du bien* » puis elle « *lâche* » sa note.

On revient plusieurs fois sur ce moment, je creuse avec de nouvelles questions pour la ramener constamment à ce moment crucial de la première note de la chanson. Au bout d'un moment, je pense qu'on a fait le tour, qu'on doit passer à autre chose et je propose que l'on s'arrête là. On *débriefer*. Pendant cette discussion, A me dit qu'elle trouve que c'est une drôle

de technique. Que ça l'a aidé à prendre conscience que sa note était présente bien avant que ne commence le morceau. Mais en discutant un peu plus, elle me dit qu'elle avait aussi des images dans la tête, des images des gens sortant des camps de concentration (c'est une chanson en yiddish sur un ghetto juif au début de la Seconde Guerre mondiale), que c'est ça qui la remplit d'émotions et qu'elle laisse l'émotion l'envahir, venir teinter sa note. Je lui demande pourquoi elle ne l'a pas mentionné quand je lui demandais ce qu'elle voyait. Elle me répond qu'elle ne savait pas jusqu'où elle pouvait aller, ce que j'attendais réellement d'elle, si elle devait rester la plus concrète possible ou pas. Elle est entrée en évocation, mais n'a pas verbalisé ce qu'il se passait, mes questions et mes relances ne lui ont pas permis d'aller jusqu'au bout du processus d'explicitation, mais le moment de *débriefing*, qui s'impose à nous à la fin de la tentative d'explicitation est très riche. On est capable de revenir sur ce qu'il s'est passé pendant la tentative d'entretien d'explicitation et sur ce qui s'est passé lorsque (et avant) elle « *lâche sa note* ». Sur le coup, je n'y pense pas, mais il y a plusieurs moments où on aurait pu, d'un commun accord, retourner en explicitation pour creuser, pour explorer les images qu'elle voit dans sa tête avant de *lâcher sa note*.

Niveau relationnel

C'était une belle expérience de mon point de vue. Je pense qu'on a touché l'évocation, mais de manière fugace : A entré et ressortait de l'évocation, mais je n'ai pas réussi à aider A à s'y maintenir : A s'est tue au moment de l'évocation. Malgré cela on a pu aller dans du détail, susciter une certaine prise de conscience et ça a mis la table pour la conversation qui a suivi où d'autres détails ont surgi. Je me rends compte que j'aurai pu, pendant cette seconde conversation, relancer A dans l'explicitation avec des relances comme « *ok, tu vois des images pendant le solo, quelles images vois-tu ? Qu'est-ce qui se passe ?* » et, avec son accord, essayer de retourner trouver le moment situé et l'évocation. Mais j'avais l'impression que le moment était passé. Que ça allait ressembler un peu à de l'acharnement thérapeutique : décortiquer pour décortiquer alors même que A avait peut-être (je ne le sais pas finalement puisque je n'ai pas demandé) l'impression d'avoir fait le tour. Je n'avais pas encore pris conscience de l'importance de l'accompagnement de A par B : venant de la sociologie et des entretiens semi-dirigés lors desquels on s'efforce de laisser le plus possible de place à A et à son discours, je voyais là une forme de violence narrative à l'encontre de A. De plus, le riz commençait à brûler et il était temps de manger.

J'ai l'impression que la relation que j'ai avec A m'a aidé à oser me lancer dans une tentative d'entretien d'explicitation : elle me donne des cours de chant, où je me trompe souvent, j'ai fait du théâtre de l'opprimé avec elle où je suis souvent sorti de ma zone de confort. Je n'ai rien à prouver avec elle et je sais que c'est le genre de technique qui l'intéresse. Cependant, cette technique d'entretien propose tout de même une forme de plongée dans l'intimité de la personne. Cette plongée dans l'intimité peut être d'autant plus inconfortable que, comme le fait remarquer à de nombreuses reprises Pierre Vermersch, nous n'avons pas pour habitude, en général, de parler et de décortiquer nos actions, ce que l'on fait concrètement et singulièrement. Avoir une relation de confiance avec A, poser un climat d'expérimentation et d'apprentissage, en amont même du contrat communicationnel m'a aidé pour cette tentative. A a d'emblée accepté de jouer le jeu.

Niveau compréhensif

Cet essai d'entretien d'explicitation a été riche d'enseignements (et de rappels). L'importance du contexte physique et social de l'entretien s'est (à nouveau) imposée à moi. Cela n'est pas spécifique à l'entretien d'explicitation (des entretiens sociologiques plus

classiques qui se déroulent dans des contextes inadéquats peuvent être difficiles à mener et, ensuite, à analyser), mais les spécificités de cette technique renforcent ce souci du bon contexte. Cette fois-ci, nous avons été cadré·es/limité·es par la cuisson du riz (qui a fini par se mettre à déborder, nous faisant ressortir du moment d'explicitation aussi sec).

Pendant l'accompagnement, je me suis aussi rendu compte à quel point amener A à véritablement lâcher prise est une tâche difficile : malgré la qualité de notre relation (peut-être cela n'a-t-il rien à voir ?), A a « fait de la résistance », elle n'a pas voulu me décrire tout ce qu'elle voyait, projetant des attentes non formulées sur ma posture (*est-ce que je voulais savoir les images qu'elle voyait les yeux fermés ou bien juste ce qu'elle « voit » et qui « existe réellement » et pas seulement dans sa tête ?*). Avec le recul, je me rends compte que le manque de clarification du contrat communicationnel avec A a laissé beaucoup de place aux projections de A et a donc encouragé une forme d'autocensure. A évacuait certaines informations, les qualifiant d'emblée comme étant inintéressantes pour B. Cela fait ressortir plusieurs apprentissages importants sur la posture de B : l'importance de la reformulation répétée du contrat communicationnel, ne pas hésiter à retourner au moment d'évocation si l'on pense qu'on a raté quelque chose, embrasser entièrement le rôle de B qui interrompt, qui intervient, qui *guide* réellement A. La suite de la session universitaire, avec les nombreux exercices où j'ai eu tant des rôles de A que de B, m'a fait prendre conscience qu'un B interventionniste est non seulement nécessaire à l'explicitation, mais aussi souhaitable et agréable quand on est A. La maîtrise des techniques de relance et l'habitude du rôle et de la posture de B, permettent (ou permettront dans mon cas) d'aider A à *rester en évocation* et à explorer tous les recoins du moment spécifié.

Cette expérimentation m'a aussi rendu sensible au fait que c'est parfois difficile de savoir *jusqu'où aller* dans l'explicitation du moment : quand est-ce que l'on s'arrête ? Un moment peut être déployé de manière infinie, on peut aller dans des sens très différents et s'étendre sur d'innombrables moments. C'est là que l'on retrouve l'utilité du contrat de communication : si A et B sont transparent·es quant à ce que l'on veut aller expliciter, alors on peut plus facilement réguler puis, le cas échéant, s'accorder sur le fait qu'on a fait le tour. Quitte à retourner ensuite dans le moment spécifié si on en ressent le besoin.

Grégoire Autin est sociologue et coordonne des recherches-actions autour des enjeux de pauvreté et d'exclusion à Montréal-Nord, au sein de l'organisme Parole d'excluEs.

Comme une boucle infinie de compréhension

Marie Beigas

11 Mai 2022 — choisir le moment spécifié

Je suis à l'UQAM, pour le colloque de l'ACFAS. Je suis invitée par Yves de Champlain qui m'a formé à l'entretien d'explicitation et qui cherchait un·e étudiant·e pour s'assurer que l'évènement se déroule bien. Il est debout à côté de l'ordinateur qui fait face à la salle de cours. Le tableau blanc lui fait dos. Je m'approche de lui par la gauche ; à sa droite, il y a un mur. Je lui demande un conseil pour la remise de l'article pour la revue *Expliciter* que je dois faire dans le cadre du cours. Je lui explique que j'ai en tête deux avenues : un article sur le fait que

l'entretien d'explicitation permet de s'auto-informer et un article sur la posture d'accompagnateur·trice lors de l'entretien d'explicitation. Je lui dis que j'ai le syndrome de l'imposteur qui remonte et que je ne sais plus quel sujet serait bon pour la revue. J'ai l'impression que mon angle d'approche du sujet ne sera pas intéressant/pertinent pour autrui. Yves me répond « je te conseille de partir d'un moment spécifié, cela permettra aux gens de te comprendre et de te suivre dans ton cheminement d'idée ». Je ris, car il semblerait que tout se résolve en partant d'un moment spécifié lorsque l'on fait de l'explicitation.

23 Mai 2022 — plonger dans le moment spécifié pour en tirer du sens

Je ne me sentais jamais prête, et j'avais même peur de ne pas réussir, que ce que je propose soit inintéressant. Mais ce jour-là, j'ai pris la décision d'écrire l'ébauche d'un article. Pour ce faire, je vais repartir d'un moment spécifié comme suggéré par Yves, et écrire un article qui parle de mon expérience personnelle et qui, je l'espère, sera intéressant pour autrui.

Je suis assise à un bureau, dans le Mile-End, c'est lundi jour férié. Il y a très peu de monde dans les locaux. Il y a de grandes fenêtres à ma gauche et je vois des arbres à l'extérieur. C'est calme. Je décide de relire le journal réflexif que j'ai écrit pour mon cours, pour puiser des idées dans ce que j'ai écrit précédemment. Je me souviens qu'il y avait de bonnes idées, et que j'avais semé des graines pour un futur article, surtout dans mes dernières entrées.

Accompagner à accueillir l'émotion dans l'action

Dans la dernière entrée de mon journal, je lis « “Il y avait donc une centration sur le vécu de l'action, et dans le même temps une mise à l'écart délibérée d'autres aspects du vécu, en particulier de l'émotion”. Je bute sur le mot émotion et je me dis que c'est une sacrée manie de ne pas vouloir parler de l'émotion. Je continue “Et je déconseillais fermement d'aller sur ce terrain, dans la mesure où l'aide à l'expression des émotions, en particulier négatives, ne produit pas tant une élucidation qu'une décharge”. Je m'attarde sur le mot décharge et me dit que ce n'est pas ce qui doit être souhaité, surtout si l'on n'est pas outillé·es pour accompagner une personne ressentant une certaine émotion. Cela se confirme avec les lignes qui suivent “Alors que dans l'intervention, dès que l'on touche à l'émotion, dès qu'on encourage l'expression de l'émotion, on sait qu'on risque de déclencher encore plus d'émotion, et dans ce cas : suis-je en situation d'en faire quelque chose ? suis-je qualifié, préparé à le prendre en charge ? suis-je bien dans mon métier, dans ma fonction ?” ».

Ce passage du livre de Pierre Vermersch sur l'Entretien d'Explicitation ainsi que mon interprétation m'intéresse particulièrement. Je sens que le rapport à l'émotion avec l'explicitation est la porte qui se trouve à côté de celle de l'action. Pourtant, nous ne devrions pas l'ouvrir. Car nous ne sommes pas assez outillé·es pour supporter la personne dans la « décharge » qu'elle pourrait ressentir. Finalement, l'explicitation de l'action peut apporter un grand pouvoir à B, car iel apprend à poser les bonnes questions pour faire émerger une autre manière de réfléchir, d'être réflexif. Et si B ne maîtrise pas bien l'outil, cela pourrait pousser la personne à aller dans ses retranchements alors qu'elle ne souhaite pas ouvrir certaines portes, ou parler de certains sujets.

Pour pallier cette « insensibilité » aux émotions, j'ai décidé de me former en programmation neurolinguistique (PNL). Le but est de mieux comprendre le rapport aux émotions lorsque l'on se remémore un moment spécifié ; mais aussi, d'apprendre à mieux naviguer autour des émotions pour les accueillir et les laisser passer tranquillement. Cela permet de revenir à l'action en douceur, tout en ayant validé l'existence d'émotions. Cette formation m'a apporté des outils et une confirmation de l'importance de poser les bonnes questions, d'être observatrice et à l'écoute pour bien accompagner l'autre. La formation en PNL est

complémentaire de l'explicitation et me permet d'être « bien dans ma fonction ». De me sentir en adéquation avec la personne que j'accompagne et de me sentir outillée pour le faire correctement.

Accompagner pour autonomiser A de manière non thérapeutique

Dans mon journal, je lis « Tout au long de ma vie, j'ai eu l'occasion de pratiquer et je me suis formée à nombre de ces techniques, et l'une en particulier m'a semblé transposable à un usage banal (non-thérapeutique). Il s'agit de la possibilité de proposer au sujet de "se voir lui-même", de se scinder en un spectateur et un observé, et ce, en imaginant une localisation spatiale du spectateur qui soit en accord avec le but qui lui est dévolu. ». Je m'arrête sur les mots « usage banal (non-thérapeutique) » et « au sujet de "se voir lui-même" ». Cela éveille une lumière, comme un feu intérieur qui me nourrit et alimente mes réflexions sur l'acquisition de compétences et de connaissances me permettant d'accompagner correctement les gens. C'est un peu comme une force motrice qui me tire en avant. » Je comprends alors qu'il n'est pas absolument nécessaire d'avoir une posture de thérapeute pour pouvoir emmener les personnes à avoir une réflexivité sur leurs pensées et leurs comportements.

Cela m'intéresse particulièrement dans l'entretien d'explicitation : avoir en main un outil non thérapeutique pour (s'auto) — informer et accompagner les gens. C'est une manière de rendre le pouvoir à A, car la personne externe (thérapeute, ami·e, collègue) ne lui dit pas ce qu'il doit comprendre ou apprendre. A effectue certaines actions qui lui permettent d'acquérir de nouveaux savoirs. Et ces savoirs peuvent avoir un impact sur sa vie. A peut-être emmené·e à emprunter des chemins de traverse pour écrire sa propre histoire. Tout vient d'ellui, grâce à l'effet miroir de B, qui l'emmène à réfléchir sur ce qu'il fait inconsciemment.

Accompagner pour sortir de la soupe au chou et projeter son contenu sur un écran

Je lis « Je m'arrête sur la phrase "il s'agit de faire opérer un changement de point de vue, de quitter la place où le client est dans le problème, pour lui demander de trouver une nouvelle place à partir de laquelle il peut voir le problème comme de 'l'extérieur' et ainsi découvrir de nouvelles informations, de nouvelles voies" ».

Ces phrases me renvoient à un autre moment que j'ai vécu durant la formation en PNL. La formatrice est au centre de la pièce. Les autres étudiant·es et moi-même l'entourons, nous sommes tous·tes assis·es sur des chaises en rond. Elle nous parle du concept de la soupe au chou. Elle se met au milieu et indique qu'elle se trouve dans la soupe au chou. Alors, elle est trop occupée à brasser, à rajouter des ingrédients, à veiller au feu pour pouvoir se rendre compte de ce qui ne va pas dans sa recette. Il faut alors qu'elle sorte de sa soupe au chou. À ce moment-là, la formatrice va reculer dans la pièce et regarder la zone où il y avait la soupe au chou. Elle explique que l'on peut trouver des solutions à la soupe au chou si et seulement si nous ne sommes pas dedans et que nous ne devons pas brasser en continu pour que ça ne brûle pas. Lorsque la formatrice finit sa démonstration de la soupe au chou, c'est comme une épiphanie. Je comprends que voir le problème de l'extérieur peut être compris au sens propre comme au figuré.

C'est ce que je développe ci-dessous dans mon journal écrit durant le cours en entretien d'explicitation : « cela me renvoie à nos tentatives de changer spatialement de place durant les cours : un B derrière le A et un C à côté du B. Dans cette disposition, le B entend le A dans l'arrière de sa tête et peut potentiellement l'aider à se projeter. Je me dis que le B peut donc influencer une partie du cerveau, une partie de la réflexion de la personne selon d'où vient la voix (plus proche de l'oreille gauche ou droite, à l'arrière du cerveau). » Puis les phrases suivantes apportent une réflexion nouvelle à cette pensée « On se rend compte qu'il est possible

d'imaginer ce déplacement et non plus seulement le réaliser physiquement. Bien sûr, le fait que cela produise des effets de décentration, de découverte de nouvelles ressources déjà disponibles ou créées, est étrange, dans la mesure où ce déplacement spatial par rapport à soi-même n'est au fond qu'une métaphore visuelle. ». Je me demande : serait-il possible qu'un déplacement du B puisse accentuer un effet de décentration ? Est-ce que le déplacement spatial par rapport à soi-même peut être opéré par B en plus d'être imaginé par A ? »

Un autre moment de la formation en PNL me vient à l'esprit. Nous sommes en rond dans la salle, assis·es sur des chaises. La formatrice est au centre. Nous parlons de l'exercice que nous venons de faire ou nous avons demandé à la personne que nous accompagnions de visualiser sur un écran imaginaire un moment spécifié. Un·e des participant·es demande s'il est possible de ne pas avoir assez de distance entre soi-même et l'écran que l'on visualise au fond de la salle ; si c'est possible de seulement s'imaginer la distance en fermant les yeux. La formatrice nous explique que lors d'une des consultations qu'elle a données, elle a eu affaire à une personne qui avait de la difficulté à se dissocier de l'évènement qu'elle vivait et qu'elle ne pouvait pas voir sur l'écran imaginaire qui se situait sur le mur en face d'elle. Alors, à plusieurs reprises, la formatrice a reculé la chaise de la patiente dans la pièce, puis a finalement ouvert la porte de la salle de consultation et l'a reculé dans le couloir. L'idée étant de permettre une plus grande distance physique entre l'écran et sa position dans l'espace. Cette patiente s'est arrêtée au fond du long couloir pour pouvoir se dissocier de l'évènement qu'elle vivait et cela lui a permis de visualiser la scène à laquelle elle pensait sur l'écran imaginaire.

Si je réponds à la question de mon journal, il me semble qu'il faut être inventif·ve et imaginer une mobilité de A si cela peut l'aider à se décentrer. B doit faire en sorte de proposer les outils et l'atmosphère nécessaire pour que A se remémore l'action et puisse la décrire en tant que spectateur·trice.

Accompagner pour faire appel aux ressources internes de A

Je lis dans mon journal « Je tourne la page et je m'arrête sur la phrase suivante "Nous savons maintenant que l'acte intime de se rapporter à sa propre expérience n'est pas une expertise innée, et qu'elle n'a pas fait l'objet d'apprentissage, nous savons maintenant que le sujet va beaucoup plus loin dans son témoignage verbal quand il est aidé, accompagné, guidé dans l'exploration et l'expression de son vécu". Je me dis que le rôle de l'accompagnatrice est justement d'être le véhicule. Je me souviens de l'image dont nous avons parlé en cours avec Yves : B conduit le véhicule et A tient la carte routière. Je confirme ce souvenir avec la phrase suivante "le rapport à sa propre expérience et encore plus sa verbalisation, doit être appris [...] les compétences correspondantes sont disponibles, mais le plus souvent atrophiées et doivent, soit être développées, soit être compensées par un accompagnement expert.". Je comprends que pour la plupart des personnes, la capacité existe, mais elle est atrophiée, car nous n'apprenons pas à avoir une réflexivité sur nos actions. »

En relisant ce paragraphe, il me semble qu'un bon B serait donc un·e accompagnant·e expert·e qui permet à A de développer ses propres compétences de réflexivité.

Je lis ensuite « "D'une manière ou d'une autre, la seule solution pour avoir un compte-rendu verbal détaillé consiste à avoir un accès d'après-coup, donc un accès basé sur le rappel du vécu". Les mots "d'après-coup" et "basé sur le rappel du vécu" me font penser à l'importance de vivre les choses, les expérimenter pour ensuite les analyser et les comprendre. »

Lire ces lignes me rappelle ce que j'apprécie dans l'accompagnement : être la personne qui guide, et épaulé l'autre pour lui permettre de revenir à sa propre expérience. L'accompagnement, c'est l'autonomisation de A qui se rappelle qu'il a toutes les ressources

internes pour répondre à ces problématiques. C'est aussi se rappeler que B peut vraiment aider en posant les bonnes questions (pas de « pourquoi », mais des « comment » !) pour permettre de reconnecter au vécu et ne pas tenter d'intellectualiser l'expérience. Pour conclure, les savoirs expérientiels sont nécessaires pour permettre un apprentissage significatif. Il me semble nécessaire de faire appel à plusieurs de nos sens pour que le moment soit ancré dans le vivant et soit une nouvelle leçon de vie.

Boucler la boucle

Frédéric Doré

Parmi la panoplie de moments sur lesquels je pourrais revenir, des moments charnières comme le premier entretien « réussi », des moments éprouvants comme la danse des satellites de l'action ou touchants comme l'exercice du souvenir d'enfance, c'est sur un moment lisse et sans aspérités que je choisis de me poser.

Hanna et moi sommes assis sur nos chaises dans le coude du corridor à l'opposé de la salle de cours. Je suis à gauche, elle à droite, tous les deux à 45°. Nous laissons chacun-e notre tour revenir un moment où nous avons compris qu'il nous restait des choses à apprendre ou un moment où nous avons compris que nous ne savions pas. Peut-être l'un-e a-t-il influencé l'autre, mais nous avons parlé chacun d'une expérience d'entraînement physique, elle de course à pied, moi d'haltérophilie. Ce n'est pas tant l'explicitation que je désire ici spécifier — les entretiens se sont très bien déroulés —, mais le moment juste avant notre retour d'expérience.

À ce moment, je me remémore la première fois où Hanna et moi avons été jumelé-es pour un entretien. Nous étions assis-es exactement au même endroit, dans le même coude de couloir, et, avec Lise, laissions revenir un souvenir d'enfance. Je nous revois éprouver de la difficulté à se guider les un-es les autres vers l'évocation, à tâtonner avec nos voix hésitantes et nos euhms, à être prescriptif-ives avec nos questions fermées. Ce n'était pas facile et, à en juger par nos yeux tournés vers l'intérieur, très conscient-es de notre troisième œil, nous étions stressé-es peut-être de ne pas être capables de s'améliorer.

Je vois donc ce moment, superposé aux souvenirs imminents de ces derniers entretiens qui ont coulé comme de l'eau, et je laisse échapper un rire sec par le nez comme pour dire « que nous étions jeunes ».

À ce moment, je suis zen. Je ressens simultanément toutes les parties de mon corps par le biais d'une même chaleur tranquille. Mes yeux ne sont pas agités, ma respiration est ample — et je souris, même. Ce moment n'a rien de particulier. Il n'y a rien qui dérange sur lequel revenir pour tirer des leçons.

Lisse et sans aspérité, je disais. C'est que je venais de boucler la boucle.

A CONTRE-CULTURE

À la veille de la dernière journée de formation, j'avais complété un cycle d'apprentissage complet. Je prenais la mesure de mes acquis en retraçant le chemin parcouru. La réflexivité

n'était pas pragmatique, liée à un problème de ce monde, mais ontologique, liée à un regard rétrospectif qui redéfinissait dans cet instant même mon rapport au monde. En tant qu'apprenti chercheur, et en tant qu'enseignant passé et futur, la formation à l'entretien d'explicitation m'a sorti de moi. Elle m'a aidé à développer une posture d'accueil inconditionnel où l'égo n'avait pas sa place et où je pouvais — devais ! — *prendre le temps*.

À l'instar de Berg et K. Seeber (2013) dans leur ouvrage *The Slow Professor : Challenging the Culture of Speed in Academy*, moi qui joignais couramment ma voix pour décrier la culture de performance et de succès individuels à l'université (et donc de stress), je me demandais pourquoi n'avais-je pas appris, *réellement* appris, à ralentir et à me tourner vers l'autre comme ce fut le cas dans le cours ? Pourquoi mon parcours doctoral (ou tout le reste de ma formation, d'ailleurs) ne m'avait pas exposé plus tôt à ce genre d'expérience ? Pourquoi devais-je apprendre que cette université dont je rêve existe, mais comme exception — attendez... et si la formation à l'entretien d'explicitation faisait partie intégrante du parcours doctoral ? Élan de folie, jet de lumière — cette question comme évidence. Non, mais vraiment : à quoi ressemblerait une université où l'ensemble des membres du personnel enseignant et de recherche étaient formés à l'entretien d'explicitation ?

Pour l'instant, l'entretien d'explicitation occupe une place marginale dans l'université québécoise. Elle est une technique d'entretien surtout utilisée en formation professionnelle pour évaluer les acquis ou pour recueillir des savoirs techniques et/ou informels. Pour d'autres, elle est cependant un outil d'accompagnement pédagogique. Maître de Pembroke (2015) a déjà été démontré que l'entretien d'explicitation est un outil d'accompagnement pédagogique exceptionnel en ce qu'il aide les conseiller·ères pédagogiques à faire prendre conscience aux enseignant·es de leurs gestes professionnels et, surtout, les aider à s'auto-informer du rôle que joue la pratique réflexive dans leur développement professionnel ;

cette capacité d'adaptation qui mobilise des tâches cognitives de haut niveau est un enjeu fort dans une profession caractérisée par l'imprévisibilité. L'accompagnement à devenir réflexif, c'est-à-dire de plus en plus conscient des choix et du sens posés dans l'action, passe par un retour sur la pratique (Perrenoud, 2004 ; Schön, 1983, dan Maître de Pembroke, 2015).

L'accompagnement pédagogique qui utilise l'entretien d'explicitation, donne à voir *comment* ils et elles s'adaptent au quotidien en usant de leur jugement professionnel dans le but de faire de la pratique réflexive un outil et un processus concret, à revisiter en continu et à l'infini.

Mais qu'en est-il des professeur·es d'université eux et elles-mêmes ? Que se passerait-il si, allant au-delà du simple accompagnement pédagogique (qui n'est pas simple du tout et qui est encore à se tailler une place dans la plupart des institutions), ils et elles étaient formé·es à l'entretien d'explicitation ? Après ma lecture du texte de Faingold (2011) intitulé « La formation à l'entretien d'explicitation comme recherche-action sur soi », je crois que cette formation serait un moyen d'encourager la centration sur l'apprentissage des pratiques d'enseignement et d'évaluation, notamment en encourageant une posture d'écoute et de respect, en (ré) apprenant à prendre son temps et à opérer ce que Faingold (2011) appelle une réduction de l'égo.

EXPLICITER POUR SE CENTRER SUR L'APPRENTISSAGE

Enseigner dans un paradigme de centration sur l'apprentissage implique de délaisser les rôles traditionnels de gardien·ne et de passeur·euse au profit de ceux d'accompagnateur·trices, de concepteur·trices et de guide.

Par faute de formation, de documents de références émis par le ministère et de concertation générale, cette transition s'opère lentement et inégalement au Québec à la suite du Renouveau pédagogique de 2003 (CSE, 2018). En enseignement supérieur, des formations courtes de 15 h sont maintenant couramment offertes en guise de formation. La très lente centration sur l'apprentissage que l'on observe à l'université (plus généralement un passage de l'enseignement magistral au magistral *interactif*) ne peut pourtant pas être attribuée au succès de ces formations (Ménard *et al.*, 2017 ; Ménard *et al.*, 2020). Le changement de paradigme s'opère toujours, mais comment l'accélérer ? L'entretien d'explicitation pourrait être une méthode de formation ou une formation en soi à cet effet.

Tout d'abord, se former à l'entretien d'explicitation implique d'apprendre à développer une écoute inconditionnelle et une vigilance à l'égard des effets perlocutoires du langage, c'est-à-dire, ce que je fais à l'autre avec mes mots (Faingold, 2011). Il s'agit de sensibilités essentielles au développement d'une posture d'accompagnement. Phrase répétée mainte et mainte fois presque au point de devenir un mantra, « C'est A qui sait » met la table sur les qualités requises pour conduire un entretien d'explicitation : une écoute inconditionnelle et continue. Dans un paradigme centré sur l'apprentissage, un·e apprenant·e ne moule pas ses comportements sur un modèle, mais développe plutôt son potentiel dans des environnements d'apprentissage. Cela implique que la personne qui lui enseigne ne sache pas au préalable les conditions de son développement — « C'est A qui sait ». L'écoute inconditionnelle est donc magistrale dans la posture d'accompagnement. En miroir à l'écoute, les effets perlocutoires du langage induisent des idées, des intentions et des comportements tantôt positifs, tantôt négatifs. Cette attention que l'on apprend à porter au verbal, au non verbal et au paraverbal est essentielle au maintien d'un contrat de communication. Elle est également le début d'une prise de conscience de la nature sociale de la parole, même (et je dirais *surtout*) au sein d'une profession où elle est historiquement centralisée chez le ou la professeur·e qui détient la double autorité de sa position et d'un langage/jargon qu'il ou elle maîtrise. Se former à l'entretien d'explicitation revient à apprendre une écoute conditionnelle à l'accompagnement de qui cherche à développer son plein potentiel.

Enseigner et évaluer en se centrant sur l'apprentissage demande aussi de renouer avec un temps plus lent et surtout moins linéaire où il est possible d'hésiter, de prendre des risques et d'apprendre de ses erreurs. Dans les mots de Faingold (2011) :

Prendre le temps, c'est aussi accueillir avec sérénité les silences, les hésitations et trébuchements de la mémoire, les processus associatifs qui provoquent des écarts temporels qu'il convient de resituer par rapport au fil chronologique du vécu évoqué, mais aussi les digressions, les sorties d'évocation et les temps de commentaires que le sujet interviewé ressent le besoin d'exprimer, sans pour autant perdre le fil de la chronologie du moment évoqué.

Personnellement, le cours que j'ai suivi sur l'entretien d'explicitation a été pour moi l'occasion de renouer avec la lenteur. Initialement, étudiant de métier, je voulais comprendre tout tout de suite, être un bon A et « réussir » mes entretiens. J'ai dû à la dure confronter mes limites de stress lorsque j'ai compris que je ne serai pas compétent ni bon dans le court terme, ni peut-être même dans le moyen terme. Cela prend du temps pour développer des compétences radicalement différentes de ce qui a toujours été attendu de nous. J'ai donc basculé de l'autre côté du temps comprimé de la performance et, ainsi, j'ai découvert un mode différent d'accès au savoir, une différente façon d'apprendre. Dans une perspective de centration sur l'apprentissage, ce temps est fondamental. Il n'a pas besoin d'être « pris » ou « consommé » dans son entièreté, mais sa disponibilité aménage un espace-temps pour l'erreur et l'itération.

Aussi, le temps retrouvé dans formation à l'entretien d'explicitation lutte contre le rythme effréné qui est le lot quotidien de l'université. Une fois donné à (re) voir, ce temps m'est devenu précieux et je crois que si l'ensemble du corps professoral retrouvait ce temps, la culture dominante de la performance cesserait peut-être d'être la règle.

Finalement, se centrer sur l'apprentissage implique de privilégier les besoins de formation des apprenant·es aux dépens de sa propre érudition. L'érudition contribue à l'autorité de qui enseigne, elle est durement acquise et elle fait partie de l'ADN de l'identité des professeur·es, pourtant elle n'est plus le moteur principal de l'enseignement. Pour réussir à conduire de bons entretiens, il faut opérer ce que Faingold (2011) appelle « une réduction de l'égo ». Il faut sortir de soi, quitter radicalement nos habitudes communicationnelles (Faingold, 2011), c'est-à-dire une parole professée d'une position dominante, et laisser son égo de côté. Au fil de la formation, j'ai appris à faire le vide en moi et à lâcher prise. Aucune projection, aucune hypothèse ou direction, aucune prétention de savoir (on se rappelle, c'est A qui sait) : ma posture, à l'image du langage ericksonien, en était une de présence vide, une posture de pure écoute et de redirection. Cela m'a permis d'accompagner l'autre, de cheminer à ses côtés, de découvrir la direction de l'entretien à l'unisson, de l'aider à avancer « dans une grande proximité, mais sans jamais passer devant » (Faingold, 2011). En laissant de côté mon égo, j'ai accédé au plein potentiel du langage ericksonien et grandement amélioré ma capacité à accompagner l'autre vers l'évocation. Dans le même sens, je crois qu'apprendre cette réduction de l'égo permettrait aux professeur·es de plus facilement transitionner vers ces nouvelles postures pédagogiques de plus en plus attendues.

CONCLUSION

Quelle place pourrait occuper l'entretien d'explicitation dans la formation des professeur·e-s d'université ? Il peut être un outil d'accompagnement dont ils et elles bénéficient, mais aussi un dispositif de formation par lequel développer les sensibilités et les compétences essentielles aux postures d'accompagnement sous le paradigme d'enseignement et d'évaluation centrés sur les apprentissages. Je ne dis pas que plus de gens devraient faire comme moi j'ai fait. Ma rencontre avec l'entretien d'explicitation n'est pas le fruit d'une réflexion profonde sur les fondements de l'éducation, elle fut fortuite. Seulement, je crois que, dans un contexte où l'apprentissage de la profession enseignante se fait en partie par observation, en partie par essai-erreur et en partie par la transmission de croyances fortement ancrées dans les disciplines, développer une posture d'humilité et de vulnérabilité que l'on saurait partager pourrait peut-être participer à renverser une certaine culture académique de temps comprimé, de performance et de stress.

RÉFÉRENCES

Berg, M. et K. Seeber, B. (2013). The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in Academy. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 6(3).

Conseil supérieur de l'éducation (2018). Évaluer pour que ça compte vraiment : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018, Québec, Le Conseil, 95 p.

Faingold, N. (2011). La formation à l'entretien d'explicitation comme recherche-action sur soi. *Expliciter*, 89, 15-25.

Maître de Pembroke, E. (2015). Démarche d'explicitation et adoption d'une posture d'accompagnement réflexif dans le conseil pédagogique. *Recherche et formation*, (80), 63-76.

Ménard, L., Bédard, D., Leduc, D. et Gravelle, F. (2017). La formation pédagogique des nouveaux professeurs d'université : ses effets à court terme. *Formation et profession*, 25 (3). <https://doi.org/10.18162/fp.2017.413>

Ménard, L., Hoffmann, C., Boucher, S. B. et Riopel, M. (2020). Effets de la formation et de l'accompagnement pédagogiques sur le niveau de centration sur l'apprentissage des nouveaux professeurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36 (1), 1-18.

Comment je retrouve mon sourire (niais) en une fraction de seconde ?

Mylène Salles

Janvier 2014, campus de l'université Laval à Québec, je me suis inscrite à un cours de base à l'entretien d'explicitation. Je suis en thèse et souhaite utiliser l'entretien d'explicitation (EDE) dans mes collectes de données. L'objet de ma recherche porte sur l'action en situation des travailleur·ses sociaux·les quand iels évaluent l'autonomie fonctionnelle d'une personne âgée. « Qu'est-ce que tu fais quand tu le fais et comment tu le fais ? » et les savoirs de l'activité en situation guident ma recherche. Je travaille comme agente de recherche pour une chaire du Canada où le chercheur principal utilise des méthodes qualitatives et introduit des formulations issues de l'explicitation dans les entretiens que je transcris ou mène. Les techniques « inspirées de » ne me suffisent pas. J'arrive avec une très vague idée de l'EDE.

Au premier jour de formation, je suis surprise par le cadre à la fois décontracté et strict, direct et bienveillant qui est donné. Le groupe est restreint. La formation se déroule sur une semaine, « hors temps » puisqu'entre le 2 janvier et la rentrée universitaire de janvier, sorte de huis clos sur un campus presque désert.

Dans une des toutes premières séances, nous sommes en groupe, en cercle. Le formateur nous convie à l'évocation d'un moment plaisant. Je suis la première personne à sa gauche. Il me demande si j'accepte de faire l'exercice devant le groupe. J'accepte. Le formateur installe la synchronisation entre B et A, « me laisse le temps », imperceptiblement une partie de pêche s'impose à moi.

Quatre comparses dans une chaloupe qui pêchent au lancer, chacun dans un quart du lac qui est devant ses yeux. Nous nous coordonnons pour les lancer, histoire de conserver la stabilité de l'embarcation. Silence requis à la pêche et clapotis de l'eau. À l'aplomb d'une fosse où l'eau est plus fraîche, les truites arc-en-ciel narguent les appâts puis, arrive Le moment. Deux écureuils qui s'agitent dans un sapin sur la rive, à ma gauche, me font lever le nez de la surface de l'eau. Je vois un aigle pêcheur qui dessine un cercle en passant dans le soleil et plonge dans « mon » quart de lac. Une fraction de seconde. Il ressort de l'eau, un poisson dans les serres. Il est approximativement midi. Je reste ébahie et le perds de vue. C'est seulement après que je peux partager ce qui vient de se passer avec mes comparses.

Je retrouve dans ce moment d'évocation le soleil qui miroite à la surface de l'eau, ma posture dans la chaloupe, le son de la chamaillerie des écureuils met un rire dans ma voix. La sensation de la chaleur du soleil sur le visage, joue gauche est perceptible. Le « plouf » furtif du voleur de poisson me donne certainement le même sourire légèrement niais d'humaine qui reçoit

une leçon de pêche par un rapace stylé. Le même sourire qu'en ce « moment parfait », mon moment parfait.

Le formateur me demande de revenir et de quitter l'évocation. J'ai du mal, la sensation du soleil reste un moment à réchauffer ma joue gauche et encore ce sourire qui trahit que je suis toujours « sur le lac » aux truites arc-en-ciel. Le formateur fait claquer ses doigts, m'appelle par mon prénom. Je « reviens ». Je suis dans une salle de classe. Nous sommes en janvier 2014, sur le campus de l'université Laval. Dehors, il a généreusement neigé. Le formateur me demande de donner un nom à ce moment. Manifestement le qualifier de « moment plaisant » est faible, Plénitude ? Communion ? État de grâce ? État de grâce.

Entretien d'explicitation et compréhension personnelle de mon rôle d'intervieweuse pendant un moment de formation

Eluza Maria Gomes⁴⁴

Introduction

Il est difficile de conduire quelqu'un vers un moment spécifique sans jugements. Il faut souligner que je suis une personne qui est totalement ouverte à la conversation. En discussion, j'aime regarder les gens dans les yeux. Ne pas avoir ce contact visuel, c'est difficile pour moi. J'ai une certaine difficulté à contrôler mes émotions quand les sujets de la conversation me touchent. Pendant l'un des cours pratiques de l'entretien d'explicitation en accompagnement et en recherche, j'ai mieux compris le besoin d'être plus posée quand on joue le rôle de B. Néanmoins, je ne me sentais pas assez à l'aise en tant qu'intervieweuse de l'entretien, parce qu'il y avait des moments où les histoires me touchaient et j'avais de difficultés à contrôler mes émotions. Cet article vise à rendre compte de l'expérience subjective personnelle de mon rôle d'intervieweuse dans le cours pratique d'entretien d'explicitation lors de la conduite d'un entretien avec un camarade de classe.

Pendant l'un des cours, on nous a proposé la réalisation d'un exercice où on répétait mot à mot ce que A disait. Après avoir noté la consigne, j'ai trouvé la personne à interviewer.

Dans mon rôle d'accompagnatrice, je commence l'entretien en établissant le contrat de communication avec A et je lui demande si elle veut bien laisser remonter une journée vraiment spéciale dans sa vie. Alors, je lui explique que le jour spécial devrait être positif. Elle a pris le temps de réfléchir et elle m'a dit qu'elle avait la journée et que c'était le jour où elle a appris qu'elle fût acceptée à l'université, ce dont elle rêvait. Elle m'a dit que tout le monde dans sa

⁴⁴ Eluza Maria Gomes — étudiante à la maîtrise en éducation des adultes à l'Université du Québec à Montréal. Actuellement, elle est bénévole pour le projet Byenvini (un projet bénévole permettant aux enfants réfugiés ou demandeur·ses d'asile de 5 à 17 ans de vivre des rencontres culturelles et éducatives). Elle est une écrivaine avec des nouvelles publiées dans quatre livres. Ses recherches portent sur la narration et les éducatrices Quilombolas. Elle a remporté le Prix du mérite dans le cadre du congrès de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes (ACÉÉA) organisé en collaboration avec le Congrès des sciences humaines de la Fédération des sciences humaines 2022.

famille disait qu'elle devrait suivre une formation pour devenir cuisinière ou quelque chose comme ça, car avoir un métier est fondamental pour survivre. Néanmoins, elle a dit qu'elle a décidé insister pour postuler à l'université la plus renommée de France. Elle m'a dit que ses parents ne croyaient pas du tout qu'elle pouvait le faire, mais elle se souvenait des détails de ce jour où ses parents regardaient la télévision et elle regardait ses courriels. Je lui dis :

— Reste là, où étais-tu exactement ? Elle a commencé à dire :

— Bien, j'étais en face de mon ordinateur, au salon de la maison. Je dis :

— Tu étais en face de ton ordinateur au salon de ta maison... Elle :

— Et j'ai commencé à lire mes courriels.

Je lui demande comment elle se sentait et elle a répondu qu'elle était stressée. Je répète :

— Tu étais stressée... Elle :

— Je n'étais pas sûre que je serais acceptée. Je lui dis :

— Tu n'étais pas sûre d'être acceptée... Elle m'a dit que c'était dur de croire en soi quand personne n'y croyait. Je lui ai demandé ce qu'elle a vu à son ordinateur et elle m'a dit qu'elle a vu un message de l'université en disant :

— J'ai vu la réponse.

En voyant clairement que les marqueurs linguistiques étaient présents dans le guidage vers la position de parole incarnée (Vermesch, 2019), je lui dis :

— Tu t'es levée... elle a dit :

— Je me suis levée en regardant mon père qui était pire que ma mère.

Je fais la relance en répétant :

— Pire que ta mère ?

Elle a dit :

— Oui, il disait que je n'aurais jamais la capacité de rentrer dans cette université et que je devrais faire un métier pour me nourrir, mais moi, je l'ai regardé en disant : je suis rentrée dans la meilleure université, je suis rentrée ! Avec les répétitions de ses mots, je lui ai demandé comment elle se sentait et elle a dit qu'elle se sentait très fière, qu'elle avait des frissons dans son corps et elle touchait ses bras pour démontrer les frissons. À partir de ce moment, mon interviewée est entrée totalement dans la verbalisation du vécu sensoriel (Vermersch, 2019). Elle disait que son corps tremblait en parlant à ses parents et elle parlait lentement en se touchant les bras.

Réprimant mon émotion, un certain moment, je lui dis :

— Tu as regardé ton père comment pour lui dire que tu es entrée à l'université ? Et elle m'a dit :

— Je l'ai regardé dans les yeux et je lui ai dit : « Tu n'as pas cru que je pourrais être acceptée, mais je le suis.

Elle était prise par une forte émotion et j'étais aussi émue de son histoire qu'elle, car j'avais vécu une histoire semblable. Cependant, je l'ai contrôlée. Après cela, avec beaucoup d'attention, j'ai lui ai demandé de me dire comment elle avait parlé à ses parents. Elle a commencé à réfléchir et m'a dit qu'elle leur avait annoncé la nouvelle en montrant son ordinateur. Après encore quelques relances, mon interviewée a dit qu'elle avait trouvé que c'était la plus belle journée de sa vie.

En finalisant, je lui ai demandé si elle avait autre chose à ajouter et elle m'a dit que non. Je l'ai remerciée d'avoir partagé son vécu avec moi.

Quand on a commencé à pratiquer avec moi en tant que B, j'ai suivi la consigne reçue sur la technique de répétition des mots de A et elle est arrivée en évocation avec toutes les relances que j'ai été capable de faire. J'ai réussi à guider mon interviewée vers l'évocation et j'ai observé qu'à la fin, elle était fatiguée, car je l'ai conduit à la verbalisation de son action vécue.

Réflexion sur mon comportement en tant qu'accompagnatrice

À la fin de l'entretien, mon interviewée avait une respiration profonde, comme si elle venait de sortir d'une épiphanie, comme une lumière qui pénètre l'obscurité de la nuit. Quand j'ai réalisé que j'avais réussi à bien faire les relances des questions en utilisant la technique de répétition mot à mot, j'ai trouvé que mon expérience avait été magnifique, car c'était la première journée où je me suis sentie bonne comme accompagnatrice. Quand mon interviewée m'a raconté son histoire, j'ai pensé immédiatement à une situation antérieure où j'avais raté ma pratique, car antérieurement, une collègue avait parlé d'une situation vécue avec les personnes âgées, je me suis rappelé quand j'aidais les personnes âgées à se nourrir pendant la pandémie et les impacts dévastateurs de cette période sur leur vie. Beaucoup d'entre elles sont tombées malades et certaines sont mortes. J'étais submergée par mes émotions, entraînant un entretien sans grandes relances. L'histoire de mon autre interviewée m'a touchée profondément aussi, car je suis la première de ma famille qui a réussi à étudier, mais je n'ai pas été encouragée par ma famille, exceptée par ma mère, car, pour eux je devais être femme de ménage, puisque les femmes noires ne pouvaient pas être plus que ça. J'ai réussi à continuer à la guider en contrôlant mes émotions, grâce à la consigne proposée, j'étais concentré davantage sur ce qu'elle ressentait. J'étais vraiment contente de pouvoir maintenir une bonne communication avec A du début à la fin de mon intervention, et ce, en tant qu'intervieweuse.

Comprenant mon rôle d'intervieweuse en utilisant la répétition mot à mot

L'effet d'utiliser la technique de répétition des mots de mon interviewée appris pendant la formation m'a beaucoup aidé. Quand j'ai vu qu'elle était en évocation, je n'ai pas fait de longues relances, pour ne pas rater l'instant, car, selon Vermesch (2019), lorsque la communication est interrompue à ce moment-là, "le guidage, même bien intentionné, est inefficace et inutile. Dans l'entretien d'explicitation, le principe de ce guidage est de ramener le sujet vers lui-même" (p.55).

J'ai pu observer que le fait de répéter les mots de A m'a aidée à me maintenir attentive à ses mots et était aussi une façon de redonner ses propres mots pour qu'elle se rende à l'évocation. Mes interventions m'ont permis de maintenir notre communication et aussi d'explicitier son action. J'ai compris que pratiquer est un excellent moyen d'améliorer notre façon de faire l'entretien d'explicitation. J'ai compris aussi que, pendant l'entretien, il faut être attentive à soi pour bien gérer ses émotions. Pour cela, il est important d'accepter sa propre vulnérabilité comme chercheuse (Horvais, 2019), tout comme celle de la personne interrogée. Pour ce faire, il faut laisser les personnes parler d'elles-mêmes, de leurs attentes et de leurs désirs librement (Horvais, 2019). Selon Faingold (2015), lorsqu'on réalise un entretien d'explicitation, on est censé "savoir accueillir les émotions de l'autre et avoir appris à accueillir les siennes" (p.49).

Réaliser cet entretien avec ma collègue m'a fait réfléchir sur la meilleure façon de mener ma recherche, car en cela, je recherche des moments précis d'éducatrices qui contribuent au maintien de savoirs ancestraux et comme c'est un sujet touchant pour moi, les émotions ont besoin d'être contrôlées.

Conclusion

Comme il s'agit d'un entretien ouvert, dans lequel l'interviewé·e est celle·lui qui sait tout, l'entretien d'explicitation offre à la personne accompagnée l'opportunité de conduire ses actions. L'intervieweur·se pose la question et l'interviewé·e peut répondre librement, puis l'intervieweur·se continue à faire des interventions importantes pour guider l'interviewé·e vers la parole incarnée. L'intervieweur·se a besoin d'être réaligné·e et attentif·ve pour recevoir les

informations, sans aucun jugement, même lorsque le sujet le touche émotionnellement. Pendant cette journée de formation, j'ai pu mieux comprendre qu'il suffit d'être ouverte et à l'écoute (Vermersch, 2019) pour mener un entretien d'explicitation bien réussi.

Références

- de Champlain, Y. (2011). L'écriture en recherche qualitative : le défi du rapport à l'expérience. *Recherches qualitatives*, (11), 51–67
- Faingold, N. (2015). Un dispositif universitaire centré sur un travail réflexif d'exploration du vécu subjectif : formation et transformation de soi. *Recherche et formation*, (80), 47-62.
- Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2016). Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives (3e édition) Chenelière éducation.
- Horvais, J. Les conditions de définition et de réalisation d'une recherche inclusive qui accepte sa propre vulnérabilité. *Recherches qualitatives*, 2019 38 (Hors Série), 40 — 49. Université du Québec à Montréal.
- Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation*. ESF Sciences humaines.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation permanente*, 160 (3), 71-80.
- Notes de cours. *L'entretien d'explicitation en accompagnement et en recherche* FPT 870B — Hiver 2022

Explicitation et création

René Beuparlant⁴⁵

Le texte que j'ai choisi de présenter, je le porte en moi depuis sept ans. Je savais, durant tout ce temps, que l'expérience était importante et qu'elle méritait d'accéder à la parole, mais j'ignorais comment faire. À la session d'hiver 2022, j'ai été initié à l'entretien d'explicitation lors d'un séminaire de formation en recherche à l'Université du Québec à Montréal. Un soir de mi-session, sans que rien ne soit planifié, j'ai pris un bloc-notes et un stylo, puis j'ai écrit le premier jet en une heure. Une amie rencontrée dans le séminaire d'explicitation m'a relu. Elle m'a suggéré : « ton histoire est peut-être en fait un conte ». C'est une histoire de mobilité interprovinciale et un témoignage de ce que l'immigration francophone peut apporter à notre

⁴⁵ René Beuparlant est enseignant, ancien assistant et admirateur inconditionnel de madame B

pays. L'explicitation m'a permis de centrer mon regard vers l'action et de revivre ce moment en le mettant entre parenthèses (vous reconnaissez le clin d'œil à Husserl, qui préconisait d'isoler le phénomène de ses causes et de ses effets pour mieux le saisir en lui-même). De cette manière, j'ai pu revoir tel que j'ai vu et c'est à travers les yeux d'un débutant en éducation que je vous présente une enseignante qui m'a drôlement marqué et dont le présent travail vise à expliciter la pratique par le truchement de l'art.

Madame B

Un programme de moniteur de langue française à l'Ouest, parrainé par les langues officielles du pays. Le garçon était en maternelle. On était à la mi-octobre et depuis la rentrée, il s'était mis à régresser. Ce garçon, que l'on pourrait nommer Dilan, coulait vers un état semi-catatonique. Il faisait des bulles de salive avec sa bouche, regard hagard. Il ne savait plus rien faire, ni rien tenir correctement.

Une belle, ronde et joviale dame africaine pilotait la classe. Pour les petits de cinq ans, elle était madame B. Et madame B s'inquiétait pour son petit Dilan. Je suis arrivé et elle m'a tout de suite mis au travail. Un jour où elle lisait avec un groupe d'élèves, elle m'a prié d'aller aider Dilan à tenir ses ciseaux.

Dilan, peux-tu essayer de tenir tes ciseaux correctement ?

Et voilà madame B debout, les bras au ciel. De l'autre côté de la classe, elle s'écrie :

Tenir ses ciseaux correctement ?

Les mains sur la tête, elle insiste :

Tenir ses ciseaux correctement ?

Puis à nouveau les bras au ciel :

Ô mon Dieu ! Mais Dilan est le meilleur teneur de ciseaux de toute la classe, monsieur René. Je n'ai jamais vu de toute ma carrière d'enseignante un garçon tenir aussi bien ses ciseaux que Dilan, monsieur René !

À ce stade, ses mains s'agitaient entre sa tête et le ciel :

Dilan peut tout faire, monsieur René. Il peut tout faire, absolument tout ! Sachez-le, monsieur René.

Tout le monde était perdu, sauf madame B. Puis, aussi soudainement qu'elle s'était levée, elle est retournée à sa lecture. Ce jour-là, Dilan n'a pas tenu ses ciseaux correctement.

La semaine suivante, madame B m'a demandé d'aller aider Dilan à tenir son crayon, pendant qu'elle était occupée à lire avec un nouveau groupe d'élèves.

Dilan, peux-tu essayer de tenir ton crayon correctement ?

Et voilà madame B debout, les bras au ciel. De l'autre côté de la classe, elle s'écrie :

Tenir son crayon correctement ?

Les mains sur la tête, elle insiste :

Tenir son crayon correctement ?

Puis à nouveau les bras au ciel :

Ô mon Dieu ! Mais Dilan est le meilleur teneur de crayon de toute la classe, monsieur René. Je n'ai jamais vu de toute ma carrière d'enseignante un garçon tenir aussi bien son crayon que Dilan, monsieur René !

À ce stade, ses mains s'agitaient entre sa tête et le ciel :

Dilan peut tout faire, monsieur René. Il peut tout faire, absolument tout ! Sachez-le, monsieur René.

Tout le monde était un peu moins perdu, alors que madame B savait exactement ce qu'elle faisait. Puis, aussi soudainement qu'elle s'était levée, elle est retournée à sa lecture. Ce jour-là non plus, Dilan n'a pas tenu son crayon correctement.

La troisième semaine, madame B faisait pratiquer les voyelles en individuel. En attendant leur tour, les élèves faisaient un bricolage. Quand je me suis pointé, madame B m'a demandé d'aller aider Dilan à tracer un cercle et à le découper. Découragé, je me suis rendu à la table de l'enfant mou. Avant même que je prononce un mot, il s'est retourné vers moi, m'a regardé droit dans les yeux et m'a dit de sa voix neutre :

I can do anything, you know?

Madame B ne s'est pas levée. Et moi, j'ai dû me retenir pour ne pas pleurer.

Les parents de Dilan étaient en instance de divorce. Sa sœur, en 2^e année, feignait l'indifférence. Son frère, en 3^e, affichait sa tristesse. Et Dilan, lui, était sauvé.

Conclusion

Ce que madame B m'a permis de comprendre, c'est à quel point l'enseignement est une profession relationnelle. Si l'enseignante n'avait pas su rejoindre l'enfant sur son terrain en lui parlant d'une façon qu'il pouvait comprendre, il serait demeuré dans ses méandres et n'aurait pu rien apprendre. Dès l'année suivante, la bureaucratie scolaire aurait pris le relai en l'affligeant d'un plan d'intervention afin d'agir sur ses lacunes à grands coups de mesures objectives. Comment a-t-elle su ce qu'il fallait faire ? C'est là que la magie opère. Je ne pense pas qu'elle ait été pleinement conscience de son geste, ni de sa portée. Elle s'est lancée, elle y a mis tout son cœur, elle a fait du théâtre, et ça a fonctionné. La beauté de son geste prend sa source dans son amour inconditionnel de l'enfance et c'est à mon sens ce qui le rend si précieux.

S é m i n a i r e

→ Vendredi 18 novembre 2022 :

Assemblée Générale et Séminaire :
10h00-17h30

Distanciel : un lien Zoom sera diffusé jeudi
17 novembre

→ Samedi 19 novembre 2022 :

Journée de pratique : 10h00 -13h00

Distanciel : un lien Zoom sera diffusé jeudi
17 novembre

S'inscrire auprès de Marine Bonduelle
: marinebonduelle@free.fr

S o m m a i r e n° 135

1-21 « Université d'Été de Goutelas
2022, *Décrire le remplissage intuitif
typique de l'évocation* », Maryse Maurel et
al.

22-38 « Imagerie médicale,
Explicitation, et Recherche : l'imagerie
médicale au cœur de l'explicitation »,
Viviane Scorletti-Perrier

39-63 « Journal de bord en
formation », Collectif

A g e n d a 2 0 2 3

**Prochaine remise des articles pour
le n° 136**

Police Times New Roman, taille 12

Vendredi 23 décembre 2022

Vendredi 20 janvier : séminaire

Samedi 21 janvier : Atelier de
pratique

=====

Université d'été 2023

du mercredi 23 août, 9h00
au dimanche 27 août, 14h00.

...

E x p l i c i t e r

Journal du GREX 2

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 : Frédéric Borde
N° d'ISSN 1621-8256