

Expliciter

Hors-série 1

*Actes du colloque
Pierre Vermersch*

Sous la direction de

F. Borde, I. Magrin-Chagnolleau, C. Martinez, M. Maurel

Aix-Marseille Univ & CNRS

13-14 octobre 2022

GREX 2

⋮

Expliciter

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

⋮

Édité sous format électronique
pour le compte du GREX
par F. Borde, I. Magrin-Chagnollet, C. Martinez, M. Maurel
Mars 2023

**L'apport de Pierre Vermersch
à l'étude de la subjectivité**

Épistémologie, méthodologie, pratique

Colloque international

Aix-Marseille Univ & CNRS

13-14 octobre 2022



Préface

Nous insérons en guise de préface l'appel à contribution que nous avons posté sur le site du colloque.

Pierre Vermersch figure parmi les chercheurs qui, au cours de leur carrière, sont parvenus à forger une nouvelle signification pour un mot d'usage courant. Dans certains milieux professionnels, depuis au moins deux décennies, le terme « explicitation » est associé à la technique d'entretien qu'il a conçue dans le cadre de ses recherches en psychologie.

Outil privilégié pour la recherche qualitative, l'entretien d'explicitation permet de recueillir des données descriptives du vécu d'une personne, dans sa dimension subjective, aussi bien sur le plan sensoriel que cognitif. Mais la notoriété de cette méthode a pu laisser dans l'ombre l'œuvre du chercheur, qui, durant toute sa carrière, a tenté d'apporter une contribution décisive à une science de la subjectivité.

L'objectif de ce colloque est double, puisqu'il veut rendre hommage à Pierre Vermersch, qui nous a quittés le 6 juillet 2020, en souhaitant aussi mettre en lumière les aspects les plus méconnus de son travail, qu'ils relèvent de ses innovations méthodologiques au-delà des outils de l'explicitation les mieux identifiés, ou qu'ils relèvent de sa quête scientifique, qu'il avait nommé « psycho- phénoménologie ».

Son parcours est aussi bien l'exemple d'une grande cohérence, guidé tout au long de sa carrière par une même idée directrice, créer les conditions d'une observation heuristique de la subjectivité, que celui d'une liberté dans l'exploration, franchissant les frontières disciplinaires à l'affût de toutes les ressources, aussi bien pratiques que théoriques. L'œuvre qu'il nous lègue est donc le lieu de rencontres avec des penseurs aussi éloignés entre eux qu'Austin, Husserl et Piaget, mais aussi d'auteurs plus confidentiels, comme Gusdorf, Burloud ou Piguot ou de praticiens tels que Dilts ou Erickson.

Dès son travail de thèse, inscrivant d'abord son questionnement dans le cadre de l'épistémologie génétique de Piaget, il fait un pas de côté décisif en transposant le modèle de l'équilibration chez l'adulte. Il trouve alors une motivation méthodologique dans la nécessité d'élargir le champ des observables, et se charge de conférer une dignité scientifique aux verbalisations issues de l'introspection en créant l'entretien d'explicitation. Conscient de contrevenir au cadre institué de l'expérimentation, il se rend suffisamment indépendant pour suivre jusqu'au bout ses intuitions, et relève le défi d'aborder la philosophie de Husserl du point de vue d'un psychologue. Tout en entretenant des collaborations, notamment avec Natalie Depraz et Francisco Varela, il forme une association de co-chercheurs, le GREX (Groupe de Recherche sur l'EXplicitation), lieu de pratique et d'exploration de la subjectivité. Durant les vingt années suivantes, il intègre toujours plus le corps dans les techniques d'explicitation et jusqu'au bout, il cherche à identifier les limites de l'introspection descriptive. Durant cette incessante exploration, ignorant les arguments *a priori* qui l'auraient stoppé aux frontières, il se fie entièrement à une pratique réglée, et partout où il peut faire apparaître de la nouveauté, il estime avoir prouvé une possibilité.

Mais pour les chercheuses et chercheurs qui, aujourd'hui, se reconnaissent dans les besoins qui ont motivé la démarche de Pierre Vermersch, de nombreuses questions restent en suspens. Elles concernent souvent le sens scientifique de cette approche, qui apparaît, à raison, à l'écart des normes de validation instituées. Il s'agit donc d'exposer, dans le parcours libre du chercheur, ce qui a fait sa cohérence, de déployer les thèmes, les décisions et les découvertes qui rendent lisible son épistémologie.

Le comité d'organisation, Frédéric Borde, Ivan Magrin-Chagnolleau, Claudine Martinez, Maryse Maurel.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE	4
AUTOUR DES TRAVAUX DE PIERRE VERMERSCH	8
Quelques données sur l'anté début de l'Explicitation sur la période 1980/1990	
<i>Claudine Martinez</i>	9
Trente ans de recherche au GREX (1990-2020), sous la direction de Pierre Vermersch	
<i>Maryse Maurel</i>	18
Quels sont les fondements théoriques de l'explicitation ?	
<i>Frédéric Borde</i>	26
L'entretien d'explicitation : ressource phénoménologique, destin micro-phénoménologique	
<i>Natalie Depraz</i>	34
CONCEPTS DE L'EXPLICITATION	42
Explorer les limites du conscientisable	
<i>Nadine Faingold</i>	43
Mise en évocation : Entretien d'explicitation et méthode de l'Actors Studio	
<i>Ivan Magrin-Chagnolleau</i>	53
Explicitation et déplacements : les conséquences d'une évolution technique	
<i>Éric Maillard</i>	62
EXPLICITATION ET FORMATION	70
Accompagner l'exploration du moment présent : une valse à trois temps	
<i>Luca Bausch, Michaela Knuchel-Bossel, Elisa Cattaruzza</i>	71
Un exemple d'usage diversifié de l'entretien d'explicitation pour caractériser le processus de construction des compétences émotionnelles des étudiants en soins infirmiers	
<i>Élisabeth Donnaint</i>	80

Changer son point de vue corporel pour mieux comprendre les situations mathématiques	
<i>Claude Lassalzède, Alain Mouchet, Emmanuelle Maître de Pembroke</i>	89
EXPLICITATION ET RECHERCHE	97
L'entretien d'explicitation : introduire la qualité en recherche qualitative ?	
<i>Yves de Champlain</i>	98
Le rôle de l'auto-explicitation en recherche	
<i>Ivan Magrin-Chagnollean</i>	105
La quête de l'intersubjectivité dans l'entretien de recherche sur les compétences	
<i>Vittoria Cesari Lusso, Nathalie Muller Mirza, Marwa Mahmoud</i>	112
Explicitation, autoconfrontation et analyse conversationnelle : Un dispositif de co-recherche praticienne	122
en Économie sociale familiale	
<i>Michel Binet, Claire Jondeau</i>	122
Explicitation et « autoconfrontation explicite » : Quel impact d'un support mnésique ?	
<i>Béatrice Cahour</i>	131
Vers un changement de paradigme en formation	
<i>Magali Boutrais</i>	139
L'explicitation pour élucider l'espace éthique commun d'un double positionnement de chercheur et d'enseignant en classe	
<i>Samar El Horr, Anne-Marie Cloet-Sanchez, Anne Schoetter</i>	145
Retour sur l'émergence d'une posture psychophénoménologique dans le vécu subjectif de la recherche doctorale : quatre ans après	
<i>Laurence Appriou-Ledesma</i>	149
EXPLICITATION ET MÉTHODOLOGIE	154
De l'entretien d'explicitation à la mise en forme de récits visuels ? Comment rendre compte des dimensions esthétiques de l'expérience vécue d'une rencontre marquante avec une œuvre d'art ?	
<i>Anne Bationo Tillon et Rose Dumesny</i>	155

Psychophénoménologie et explicitation : une approche innovante, humaniste et énaïve de l'accompagnement professionnel et de l'écoute dans les métiers de la relation	
<i>Emmanuelle Maître de Pembroke</i>	168
EFFETS TRANSFORMATEURS DE L'EXPLICITATION	178
Les ressources de l'explicitation dans mes recherches sur l'expérience subjective	
<i>Alain Mouchet</i>	179
L'entretien d'explicitation au service de la réduction du stress et des symptômes	
<i>Corinne Divorve</i>	188
EXPLICITATION ET CLINIQUE	196
L'entretien d'explicitation comme outil d'investigation des processus psychiques en contexte expérimental : l'exemple de la flexibilité psychologique	
<i>Roman Malo & Yannick Prié</i>	197
Quand l'entretien d'explicitation vient nourrir la posture du clinicien / chercheur	
<i>Caroline Winkopp Mathilde Meriaux et Jennifer Denis</i>	213
EXPLICITATION ET NOUVEAUX CHAMPS D'ETUDE DU VECU	219
Corps et autoexplicitation, Explorer les sens de sa recherche	
<i>Myriam Stéphanie Parraton Lambert</i>	220
L'entretien d'explicitation avec le focusing, une proposition du croisement de deux racines	
<i>Sophie Cabot</i>	228
Mémoire d'évocation combinée à une trace de l'activité dans une recherche sur la pratique du journal de bord	
<i>Geneviève Tschopp</i>	234
L'expérience en bulle pour la prévention des risques	
<i>Sylviane Lopez, Hélène Veyrac</i>	244

Autour des travaux de Pierre Vermersch

Quelques données sur l'anté début de l'Explicitation sur la période 1980/1990

Claudine Martinez

Ma rencontre avec P. Vermersch

C'est dans le contexte où la démarche expérimentale était reine et seule reconnue comme scientifique que j'ai découvert Pierre. Nous avons les mêmes bases et les mêmes options. Nous voulions nous inscrire dans une démarche qualitative, empirique, à caractère exploratoire et descriptive avec des options systémique et constructiviste. Notre cadre théorique dominant était la théorie de l'équilibration de Jean Piaget. Le thème de l'analyse de la tâche (tâche prescrite et tâche redéfinie par l'acteur), était en vogue à ce moment-là, avec différents travaux comme ceux des soviétiques, car eux, étudiaient la conscience. (Galpérine, Léontiev, Vygotski dont un article « Psychisme, conscience, inconscient » date de 1930).

Nous voulions étudier un vrai problème de terrain en situation réelle. Nous étions dégagés des seuls résultats ou performances pour nous intéresser aux compétences et au déroulement de la conduite.

ORIENTATIONS DU CONTEXTE. ET. DE P. VERMERSCH

CONTEXTE GENERAL

Pierre VERMERSCH

Démarche expérimentale -----) Démarche exploratoire, empirique

Expériences de laboratoire -----) Expériences de terrain
Collaboration avec des praticiens

Béhaviorisme -----) approche systémique, constructiviste
Positivisme

Problème artificiel. -----) Vrai problème en situation

Boîte noire et) Interdites -----) Subjectivité, introspection
Subjectivité) Taboues

C'est un article de Pierre dans la revue *Éducation Permanente* en 1983 et qui datait de 1979, qui fut le déclencheur. Son titre est : « l'application de la théorie de l'intelligence de J. Piaget aux problèmes de formation » et il défend entre autres, le diagnostic comme préalable à l'intervention, point fondamental pour moi à l'époque.

Après quelques échanges épistolaires avec l'auteur, c'est en 1986 que je le rencontre à son labo rue Gay Lussac. J'allais à l'INRP, rue d'Ulm juste à côté.

Je me débattais seule dans mon coin à l'UFR-STAPS de Montpellier avec le mémoire de mon DEA en 84/85, puis ensuite avec ma thèse.

Je ne pouvais me positionner dans les courants de recherche que l'on me proposait à l'époque. Je savais ce que je ne voulais pas et n'avais pas de modèle. L'explicitation n'existait pas encore. Comme Pierre (mais je ne le savais pas à l'époque), il me fallait donc tout inventer et me laisser porter au fur et à mesure de mes avancées. Je n'avais pas d'aide mais surtout, je devais faire front pour imposer mon travail au sein d'un labo et d'une équipe défendant la méthode expérimentale.

Les STAPS étaient tout récents, 1976, inféodés à la fac de médecine et voulaient aussi se faire reconnaître !

Je peux dire que cette rencontre relève vraiment de ce que Jung appelle, la synchronicité. C'est-à-dire qu'il s'agit de deux événements reliés entre eux non de manière causale mais par le sens ! Je distingue deux périodes, l'une jusqu'en 1985 puis de 1985 à 1990.

La première période : 1976-1985

Embauché en 1969 au laboratoire de psychologie du travail, dirigé par J. Leplat, pour un projet d'enseignement programmé des statistiques Pierre devient attaché de recherche en 1971. Ce labo était une équipe associée au CNRS et un lieu de psychologie appliquée, incluant donc des travaux de terrain.

Il va bénéficier d'une grande liberté d'action.

Il a trop mal vécu l'expérience de son mémoire de maîtrise à Aix en Provence, la Mecque de la recherche expérimentale et a besoin de donner du sens à ce qu'il fait.

Après le thème de l'analyse de la tâche, Pierre, qui a découvert la théorie du soviétique Landa, travaille sur les algorithmes. Il est déjà dans :

l'observation systématisée, qu'il appelle « plan d'observation »

et sur comment peut-on décrire, caractériser la conduite de construction d'un algorithme ?

Il exploite déjà la psychogénétique pour l'analyse des tâches et des processus mis en jeu en cours d'apprentissage. Il publie sur :

l'analyse de la tâche et le fonctionnement cognitif,

l'observation systématique dans l'étude du fonctionnement cognitif,

sur la théorie opératoire de Piaget avec les registres de fonctionnement cognitif.

L'observation est le maillon central de son travail. Elle lui permet de se dégager des seuls résultats pour accéder aux compétences et au déroulement des actions.

Il s'est emparé du magnétoscope. Il filme, ce qui lui permet de revenir autant qu'il le veut sur des passages et il peut ralentir la vitesse de déroulement. C'est l'époque où sont apparus les magnétoscopes à bandes, matériel très lourd et encombrant. Nous pouvions faire dérouler la bande très doucement à la main. Pierre observe autant les actions matérielles visibles des sujets

que leurs comportements non verbaux et bien sûr les verbalisations en cours d'action s'il y en avait.

- C'est là qu'il utilise son cadre théorique sur les registres pour inférer le fonctionnement intellectuel des sujets observés à partir des indicateurs observables. Là aussi, interpréter les conduites est une chose mais il veut aussi prendre en compte l'organisation de la conduite. Pour cela, il s'appuie sur « les dimensions de l'équilibration » chez Piaget (1957) en n'en prenant que deux : le champ des possibles permis par le registre utilisé et le champ temporel (anticipation, rétro actions ...)

- Il observe des sujets toujours impliqués dans une tâche.

- Du fait de l'utilisation de la pluralité des registres de fonctionnement cognitifs, il révolutionne l'interprétation des erreurs ou difficultés rencontrées par le sujet agissant. Pour lui, toute réponse a une cohérence et au lieu d'en parler de façon négative en termes d'écart au résultat attendu, il en parle de façon positive en repérant le registre auquel elle renvoie (influence de Noizet quand il était sur Aix). Il parle donc de diagnostic, essentiel avant toute remédiation. C'est ce point-là qui fut le détonateur pour nous pédagogues.

Comme il commence à être connu par ses écrits sur la tâche, les algorithmes et les registres de fonctionnement, il est très vite sollicité par des équipes de terrain sur des situations professionnelles. C'est une équipe d'enseignants de géographie du lycée de Sèvres qui lui organise un séminaire sur la théorie de Landa (algorithmes) et qui collaborent ensuite avec lui sur une recherche.

Il se trouve que de nombreux praticiens sont sortis des limites du béhaviorisme pour s'intéresser au sujet dans ce qu'il vit en situation. Pour Pierre, ils étaient en avance sur les psychologues et les philosophes pour réfléchir sur la subjectivité, mais ne savaient pas comment procéder, d'où son implication de chercheur.

Il se laisse porter par les différentes demandes de terrain qui lui sont adressées. Chaque collaboration de recherche-action donne lieu à un article qui rend compte de l'expérimentation. Plusieurs sont publiés en 1985.

Il mène avec ces praticiens de véritables plans d'expériences et développe une méthodologie très rigoureuse :

- Il retranscrit les enregistrements vidéo en protocoles écrits ainsi que tout ce qui se rattache à la tâche. Cette traduction se fait par un codage, ce qui lui permet par la suite de faire une comparaison avec l'analyse à priori et d'établir des pourcentages des différents cas observés.

- Puis vient un premier niveau de description où il découpe l'ensemble de la démarche d'exécution de la tâche en phases principales par rapport à un sous but donné (Cf. la tarte aux pommes).

- Ensuite vient un deuxième niveau de description où il procède à un découpage en comportements élémentaires ou actions du sujet (actions matérielles, de lectures ou prises d'informations). Là émerge le terme de fragmentation de l'action.

La pluralité des registres de fonctionnement cognitif

Pierre est centré sur les actions du sujet agissant.

Il construit ce modèle de fonctionnement cognitif chez l'adulte à partir des travaux de Piaget, avec la collaboration de sa collègue de laboratoire, Annie Weil-Fassina.

Cette application de la théorie de Piaget s'est faite avec l'étude de la mise au point de l'oscilloscope cathodique dans le cadre de l'AFPA, repris ensuite dans sa thèse.

Il s'agit d'un modèle de l'architecture de l'intelligence adulte avec des critères de l'analyse de la conduite. Les différents systèmes de cette architecture correspondent aux étapes de la genèse. Pierre en formule quatre : l'agi ou sensori-moteur/ figural ou pré-opérateur / opérateur concret / opérateur formel.

Le passage d'un registre au suivant ouvre un nouveau champ de possibles au sujet. Contrairement à Piaget, Pierre ne les hiérarchise pas car après la genèse chez l'enfant, l'adulte dispose de tous les registres. D'où aussi la notion de micro-genèse dans l'exécution d'une nouvelle tâche. Le registre le plus élaboré est le plus coûteux et donc pas toujours nécessaire, il n'est aussi, pas le plus spontané.

Il part donc des conduites observées pour inférer le registre mobilisé qui constitue un diagnostic afin de penser ensuite une remédiation.

Sa théorie des registres n'est pas seulement une transposition des stades de Piaget car le fonctionnement cognitif de l'adulte pose quelques questions différentes par rapport au fonctionnement de l'enfant et de la genèse du stade le plus élaboré.

Pierre a aussi fait des stages de formation à l'utilisation de cette théorie.

Cet outil va lui permettre, tout au long de cette période de dépasser le directement visible.

LES REGISTRES DE FONCTIONNEMENT COGNITIFS de P. VERMERSCH

Registres	Stades de Piaget	Caractéristiques
AGI	Sensori moteur	Plus spontanés et disponibles Champ des possibles réduit
FIGURAL	Pré-opérateur	
CONCRET	Opérateur concret	
FORMEL	Opérateur formel	Plus difficiles à mettre en œuvre. Plus fragiles et coûteux. Champ des possibles étendus

Donc en résumé, en 1985, Pierre est en rupture avec la démarche de recherche expérimentale, non en s'opposant mais il pose sa démarche exploratoire et de description comme complémentaire, et comme un préalable. Il y a aussi le débat entre le laboratoire et le terrain ! Par rapport à lui, ses collègues disposent de peu de moyens pour mettre en jeu l'observation en situation. Il travaille encore en 3^{ème} personne avec la méthodologie décrite assez complexe et longue et collabore à de nombreuses actions avec des praticiens.

La deuxième période 1985 - 1990.

Je démarre cette étape en 85, car c'est le moment où Pierre commence à transposer ce qu'il a appris dans le monde de la psychothérapie dans ses activités de recherche. Mais la construction de ces compétences personnelles et particulières commence bien avant cette date.

Dès sa jeunesse il développe une activité de pratique spirituelle qu'il va poursuivre ensuite jusqu'en 80, avec différents groupes, toujours laïques. Elle lui permet d'acquérir de précieuses compétences sur l'observation et la mise en mots de son vécu, sur l'écoute des autres, la discrimination de la parole authentique...

Puis en 1980, il démarre une psychothérapie pour des raisons personnelles. L'intérêt qu'elle suscite en lui, l'entraîne vers la formation. Il devient psychothérapeute, anime des groupes puis exerce personnellement.

Puis il se forme à la PNL et à l'hypnose Ericksonnienne.

Quant à la psychanalyse, il la délaisse du fait de sa centration sur l'affectivité et il prendra toujours soin de distinguer le domaine de l'action de celui des états internes.

Avec ces dernières expériences il se forge de nouvelles compétences, inhabituelles pour un chercheur. A celles de formateur et d'animateur qu'il a acquis avec l'Aïkido, viennent s'ajouter d'autres :

- il gagne en liberté pour se poser tel qu'il est sans camouflage devant un groupe.
- il anime de longs feed-back,
- fait travailler chacun de façon indirecte,
- se fait une véritable formation pratique à la fois relationnelle et langagière
- et surtout apprend à accompagner pour accéder aux souvenirs enfouis du sujet. Ces points mériteraient de plus grands développements...

Il est toujours animé, dans ses activités de recherche, par l'envie d'en apprendre plus du sujet lui-même et d'aller au-delà des inférences qu'il fait actuellement sur les conduites observées.

Les nombreuses compétences qu'il s'est forgé dans ces expériences parallèles, font défaut aux autres chercheurs. Il est surpris par exemple, des effets que ses questionnements produisent. Il obtient des descriptions très détaillées, ce qui était complètement inhabituel, à l'opposé de ce qui est connu à ce moment-là de la mémoire et impossible aux yeux de la psychologie expérimentale.

Et donc c'est vers 1985 qu'il ose exploiter en recherche, des savoirs et savoirs faire, jusque-là réservés au domaine de la thérapie.

En parallèle, Pierre avait commencé avec de nombreuses lectures à s'attaquer à l'interdit de l'introspection qui dure depuis un siècle. A la différence de beaucoup d'autres qui s'y sont cassés les dents, Pierre a l'expérience personnelle de l'introspection et les outils pour y parvenir. En fait, pour lui, cet interdit cache des incompétences et surtout un fort dogmatisme afin de garder le contrôle !

Les universités de Marseilleveyre

Une chose est de commencer à exploiter ces nouveaux outils en situation de recherche, autre chose va être de les transmettre. La première occasion lui est donnée en 1986 où il est amené à animer un atelier dans une Université d'été sur l'évaluation formatrice avec Josette Nunziatti, professeur de Lettres à Marseille, Jean-Jacques Bonniol, Enseignant en Sciences de l'Education à Aix.

Dans l'enseignement, c'est l'époque de la pédagogie par objectifs, ce qui positionne les enseignants sur le projet et la programmation.

Avec ma petite équipe à Montpellier, nous étions dans la démarche réflexive avec retour sur ses actions et donc plus sur les bilans que sur les préparations. Dans cette Université d'été, il s'agit de mettre la focale sur l'activité de l'élève avec ses propres boucles de régulation avant de penser à une remédiation.

Je participe avec enthousiasme à cette Université y entraînant quelques camarades et collègues.

Que fait Pierre ? Il propose une tâche aux stagiaires, un résumé d'un texte de Piaget, puis en petits groupes, ils doivent rendre compte du comment ils s'y sont pris, des difficultés rencontrées et comment ils les ont dépassées. Suit bien sûr un long feed-back avec tout le groupe et là, les stagiaires sont ébahis car Pierre questionne de telle façon qu'ils découvrent des informations qu'ils ne soupçonnaient pas !

Pierre reconduit sa participation à cette université pendant 3 ans. En 88, il me demande de venir l'observer dans cet atelier. J'y suis allée sans avoir vraiment compris sa demande et commençais ainsi ma formation à l'explicitation.

En 88, sa démarche est plus précise et plus structurée. Il suit toujours le même dispositif avec une tâche support suivie d'un questionnement en petits groupes de 3. Il ne demande pas seulement aux stagiaires de parler sur comment ils s'y sont pris, il appuie sur le fait de décrire et donne la trame de son questionnement, inspiré du méta-modèle de la PNL.

Il articule sa démarche autour de 3 axes :

- un préalable est d'établir et de conserver la relation avec le sujet.
- la formulation des questions.
- la conduite de l'entretien.

CANEVAS, GUIDE POUR LA FORMULATION DES QUESTIONS en 1988.

EVITER LES QUESTIONS A BASE RATIONNELLE, EXPLICATIVES	Donc... pourquoi... Que penses-tu...
EVITER LES QUESTIONS A CHOIX	Inductrices de réponses en oui, non... Ne pas confronter l'interviewé à son propre modèle
RECENTRER LA PERSONNE SUR SA PROPRE EXPÉRIENCE	Demander plus d'informations en reprenant ses formulations... en cernant l'implicite
DES QUESTIONS QUI APPELLENT UNE DESCRIPTION	Des questions qui renvoient à sa sensorialité du moment : qu'est-ce que tu perçois et non qu'est-ce que tu comprends...
CONTOURNER LES DÉNÉGATIONS	Le déni masque l'existant
REPÉRER LES OMISSIONS, LES GÉNÉRALISATIONS, LES NOMINALISATIONS	Repérer ce qui manque (analyse de la tâche)... Faire creuser... ramener à l'expérience singulière...
CONCLUSION : FAIRE DÉCRIRE, SE DÉCENTRER	

Il ne donne pas de modèle mais juste un fil directeur.

Les plus grosses difficultés des stagiaires sont de ne pas chercher ce qui les intéresse et ne pas projeter leur propre modèle.

C'est là que Pierre teste pour la première fois, la transmission de sa démarche. C'est une première formation à l'entretien d'explicitation, même si ce nom ne lui était pas encore donné.

Nous voyons là, le dispositif qui servira aux stages de formation ultérieurs.

Il choisit le titre « l'entretien d'explicitation » pour le donner aux stages qu'il va animer ensuite.

Il poursuit avec de vrais stages de formation à l'entretien d'explicitation avec différentes institutions comme l'AFPA, des MAFPEN, IREM, CAFOC puis EDF. Ils lui permettent d'affûter ses outils et ses techniques qu'il va progressivement systématiser jusqu'à l'écriture de son livre en 93.

En 1988/89, côté recherche, Pierre participe à plusieurs colloques et sort plusieurs publications sur les connaissances non conscientes du sujet.

Or à cette époque, tous les interviews sollicitent la rationalité, l'explication ce qui est tout à fait contraire à l'émergence de ces connaissances non conscientes. Dire que le « non conscientisé » n'est pas encore inséré dans un cadre rationnel, explicatif mais simplement inscrit dans le déroulement de l'action, est une formulation relativement nouvelle.

Toujours en 89, Pierre est sollicité pour participer à une commission sur « les bas niveaux de qualification ». De là est né un groupe de travail, rassemblant des chercheurs, des universitaires et des praticiens qui s'est régulièrement réuni sur Paris et dont je faisais partie.

En mai 89 il rédige un projet de recherche, au nom de son laboratoire sur ce thème. Il l'intitule « création d'un groupe d'étude sur le thème « Explicitation et prise de conscience ». Il y mentionne « la formation des membres aux techniques d'explicitation et aussi à différentes techniques pouvant favoriser l'aide à l'explicitation » Ce seront les stages de Nice.

Cinq mois après, il présente un autre projet pour étendre le sujet à la formation professionnelle qualifiée et aux ateliers de bilans professionnels ». Il signale qu'il « s'inscrit dans le cadre de l'ergonomie cognitive » et l'appelle « Prise de conscience et Explicitation ».

C'est là que je rencontrais Pierre-André, Maryse, Nadine, Joëlle et d'autres...

Le virage est pris. Ce groupe rassemble une vingtaine de personnes appartenant à diverses institutions.

Pierre devait rédiger tous les ans le programme de travail et un bilan. Les participants étaient redevables de deux tâches dans l'année, présenter un Ede transcrit avec la vidéo et faire un compte rendu de l'une des demi-journées d'étude.

C'est ainsi que le sigle Grex apparaît en 1990. Des crédits alloués par le ministère permettaient de couvrir les frais de déplacement des participants. Ce dispositif dura deux ans, puis le ministère supprima les crédits et Pierre reprenant sa liberté poursuit avec une partie des participants en créant l'association Grex.

Cette deuxième étape 85-90, se marque par le fait que Pierre a articulé ce qu'il a vécu au plan professionnel avec ce qu'il a vécu au plan personnel et a abouti à la construction d'un nouvel outil : l'entretien d'explicitation qui sera l'escabeau pour aller vers les confitures. Il a introduit l'introspection, sans la nommer. Il peut accéder à la subjectivité du sujet, aux souvenirs enfouis du sujet, relatifs à ses actions et donc à la parole en première personne. Il reste focalisé sur l'action du sujet. Il a un groupe de travail très diversifié pour expérimenter l'outil.

Pour finir, je dirais que Pierre a été profondément un chercheur, un créateur, un bricoleur et toujours un électron libre. Ouvert, disponible, à l'écoute autant des personnes que des faits et de lui-même et il ne pouvait que partir dans des explorations, toujours dans l'ouverture et la recherche de limites.

Il s'est laissé façonné par la vie, toujours dans une posture de confiance et d'accueil

Il a toujours saisi les opportunités qui se présentaient à lui et disposait d'une capacité de travail énorme.

Le lâcher-prise et le laisser venir étaient permanent chez lui. Sans parler de sa bienveillance à l'égard de ses formés et collaborateurs.

Bibliographie

- Vermersch, P. (1976). « Une approche de la régulation chez l'adulte. Registre de fonctionnement, déséquilibre transitoire et microgénése. Un exemple : l'analyse expérimentale de l'apprentissage du réglage de l'oscilloscope cathodique. » Thèse de 3^{ème} cycle.
 - Vermersch, P. (1977). « Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement. » Bulletin de Psychologie XXXIII (343) p. 179-187.
 - Vermersch, P. (1978). « Une problématique théorique en psychologie du travail. Essais d'application de la théorie opératoire de J. Piaget à l'analyse du fonctionnement cognitif. » Travail Humain 2 (41) p.265-278.
 - Vermersch, P. (1979). « Une application de la théorie opératoire de l'intelligence aux problèmes de formation. » Education Permanente (51).
 - Vermersch, P. (1979). « Peut-on utiliser les données de la psychologie génétique pour analyser le fonctionnement cognitif de l'adulte ? Théorie. Opératoire de l'intelligence et registre de fonctionnement. » Cahiers de Psychologie 22 p. 59-74.
 - Vermersch, P. (1980). « Opérations élémentaires et planification de l'action : réemploi des acquis professionnels dans une tâche de dessin technique. » Bulletin de psychologie XXXIII (344) p. 389-398.
 - Vermersch, P. (1984). « l'observation systématique dans l'étude du fonctionnement cognitif. » Psychologie Française 29 p. 297-302
 - Vermersch, P. et A. Weill-Fassina (1985). « Les registres de fonctionnement cognitifs : application à l'étude des conduites de lecture et d'écriture du dessin technique élémentaire. » Le travail Humain 48 (4) p. 331-340.
 - Vermersch, P. (1985). « Données d'observation sur l'utilisation d'une consigne écrite : l'atomisation de l'action. » Travail Humain (401) p. 55-62.
 - Weill-Fassina, A. et Vermersch, P. (1985). « Un diagnostic opératoire dans des tâches élémentaires de forme en dessin industriel : les cohérences des modalités de fonctionnement. » Le Travail Humain (48) p. 341-358.
 - Martinez, C. (1886 et 1988) Notes personnelles des Universités d'été de Marseilleveyre avec Josette Nunziatti, J.J Bonniol, P. Vermersch.
 - Vermersch, P. (1988). « L'accès aux connaissances inconscientes de l'opérateur est-il possible ? » Document du laboratoire de psychologie du travail.
 - Vermersch, P. (1988). « Comment faites-vous ? L'accès aux connaissances inconscientes de l'opérateur est-il possible ? » Actes du 5^{ème} colloque de l'APTLP.
 - Vermersch, P. (1989). « Langage et accès aux connaissances implicites de l'opérateur. » Actes du colloque interdisciplinaire « Travail et Pratiques langagières. » Paris. PIRTTEM-CNRS.
 - Vermersch, P. (1989). « Réflexions sur le statut des connaissances non conscientes chez l'opérateur. » 1ères journées de psychologie du travail, ergonomie et pathologie du travail. »
 - Vermersch, P. (1989). Projet de groupe de recherche : « Explicitation et Prise de conscience ». Laboratoire de Psychologie du Travail de l'EPHE.
- Vermersch, P. (janvier 2020). « Autobiographie. Les années 70, installation dans la recherche, découverte de la psychothérapie, changements de vie. » Revue Expliciter n° 125.
- Vermersch, P. (Mars 2020). « Les années 80 et les débuts de l'explicitation. » Revue Expliciter n° 126.

Trente ans de recherche au GREX (1990-2020), sous la direction de Pierre Vermersch

Maryse Maurel

État des choses en psychologie à la fin des années 80

Claudine vient de décrire l'état des choses en psychologie à la fin des années 80. C'est la domination du behaviourisme et de la psychologie expérimentale.

Ma rencontre avec Pierre, le début de l'aventure

Je commence l'histoire le 6 novembre 1989, le jour où j'ai rencontré Pierre pour la première fois. C'était à Nice, au séminaire du GECO, animé par François Léonard. Nous étudions plus particulièrement les erreurs des collégiens en algèbre élémentaire, et nous cherchions un moyen pour comprendre ce que faisaient les élèves pour produire ces erreurs. Les outils et techniques que nous présenta Pierre nous en donnaient la possibilité. François et Pierre avaient fait leurs études de psychologie ensemble à l'université d'Aix-en-Provence, et ils s'étaient retrouvés récemment dans une réunion à Paris. D'où l'invitation, d'où la venue de Pierre à Nice pour nous présenter l'entretien d'explicitation qu'il venait de développer.

Le GECO travaillait à partir des erreurs en leur donnant un statut de connaissances particulières, comme Pierre, et le GECO faisait l'hypothèse de la cohérence interne du sujet (nous disions que « les élèves ne font pas n'importe quoi »), comme Pierre. Ce n'est pas étonnant si l'on sait que François et Pierre ont eu, à Aix, le même professeur Noizet. Ils partageaient le même intérêt pour le primat de l'intrinsèque selon lequel, « [...] ce n'est pas parce que cette action est une erreur qu'elle n'a pas une organisation, une intelligibilité. Et mettre à jour la cohérence de l'engendrement d'une erreur, c'est comprendre comment elle s'est développée et pouvoir peut-être la corriger avec précision. » (Expliciter 123, pp.20-21).

S'ouvre alors une période de collaboration entre Pierre Vermersch, Catherine Le Hir et les membres du GECO, qui organiseront conjointement le stage de Nice (en 1990, deux fois trois jours et une fois quatre jours) et qui participeront au programme de recherche que prépare Pierre. Ce premier stage offrait une initiation à la PNL. L'idée de Pierre et de Catherine était de nous demander ensuite de décrire, avec l'explicitation, nos vécus de PNL pour en comprendre le fonctionnement. Je me réfère à des explications orales données par Pierre en 1975, rapportées dans Expliciter 75, p. 4 : « Pierre a précisé que, dans le stage de Nice, il ne s'agissait pas d'une formation à la PNL mais de tirer de la PNL des techniques à expérimenter. Pierre m'a rappelé récemment que l'idée était de se donner comme objets d'étude ce qui se passait dans les exercices. ». Dans la foulée du stage de Nice, le GECO utilise l'entretien d'explicitation pour comprendre les erreurs des élèves en algèbre élémentaire dans des entretiens de recherche, courts, rétroactifs, hors classe. Le but est d'élucider la conduite d'un

sujet au cours de la réalisation d'une tâche, d'en comprendre l'engendrement causal pour accéder à l'état de ses connaissances et proposer une remédiation ciblée.

Je vous renvoie à ce texte d'Expliciter 123, p. 20, où Pierre affirme que ce qui lui revient comme important, comme s'enracinant dans ces trois années de formation à l'université de psychologie d'Aix-en-Provence, « ce sont essentiellement des directions épistémologiques privilégiées, aussi bien positives, auxquelles je vais adhérer profondément, que négatives, que je vais rejeter délibérément comme étant à éviter à tout prix ».

- 1/ Le primat de l'intrinsèque,
- 2/ L'idée de la méthode comparative,
- 3/ L'apport de l'épistémologie génétique et de Piaget,
- 4/ La stérilité de la psychologie expérimentale

Période MRT

Pierre crée un groupe de recherche sur l'explicitation (Groupe "Prise de conscience et explicitation») financé par le Ministère de la Recherche et de la Technologie (MRT). Des principes de fonctionnement sont établis et appliqués dès le début :

- Feuille de convocation avant chaque réunion,
- Compte-rendu de la journée de travail (dès le départ volonté de garder des traces).
- Organisation de stages de formation, stages Nice, AFPA (Rhône Alpes, Lyon, Marseille), formateurs ARL de Nancy, IUFM Versailles/Cergy Pontoise, MAFPEN et IREM de Lyon, MAFPEN de Grenoble, Hôpital Universitaire InterCantonal de Genève (Unité spécialisée de traitement et d'enseignement pour diabétiques).

La première convocation commence par :

« Je propose que l'on fasse une première réunion à Paris le lundi 29 janvier, à 10h, au 41 rue Gay Lussac, quatrième étage, salle 66. [...] Cette réunion pourrait être consacrée à un premier débat sur les intérêts spécifiques des uns et des autres, et sur les directions de recherches qui pourront être approfondies en relation avec l'explicitation et la prise de conscience. [...] »

Notons la présence, dès le début d'une volonté affichée de faire du GREX un groupe de recherche et de garder des traces de son activité.

Création du GREX et dispositifs mis en place en 1992

Le fonctionnement du groupe de recherche sur l'explicitation et la prise de conscience (nommée GREX suite à un concours interne de choix du nom) se termine en 1992 par :

- L'écriture d'un rapport d'activités par Pierre,
- Le non renouvellement de la subvention,
- La création de l'association GREX, par Pierre Vermersch et Catherine Le Hir (volonté de travailler de façon indépendante et libre, hors des courants dominants de la psychologie).

Dans le bilan du rapport MRT, Pierre écrit :

« L'explicitation comme thème de recherche s'inscrit dans un choix épistémologique délibéré : prendre en compte le point de vue du sujet et s'intéresser à la cognition subjective.~»

Le point de vue en première (et en deuxième personne) est donc un point de vue fondateur du travail de recherche au GREX.

Dispositifs mis en place dès 1992

Organisation de stages de formation,

Certification des formateurs,

Cinq séminaires par an à Paris,

Création d'un journal GREX Info (quatre pages) envoyé avant chaque séminaire.

Installer la pratique d'une introspection « réglée »

La création de l'entretien d'explicitation est la conséquence de plusieurs transgressions et rejets :

1/ Transgresser l'interdit de l'introspection

« Plutôt que de déclarer a priori la cognition subjective non étudiable scientifiquement, la question qui sera posée : savoir à quelles conditions peut-on l'étudier objectivement ? ».

La revendication d'une démarche scientifique est clairement annoncée.

2/ Rejeter la méthode et les résultats de toutes les études de psychologie expérimentale sur la mémoire.

Pierre fait le choix d'aider la remémoration par l'accompagnement vers l'évocation, en invoquant des madeleines à la demande.

3/ Contester la posture cartésienne

Voir l'exposé de Frédéric Borde.

Cette posture est annoncée dans GREX Info 13 en février 1996 par :

« *Nécessité d'une rupture épistémologique*

- *vivre l'expérience subjective est spontané, sans préalables ni conditions*

- *décrire, analyser l'expérience subjective est une expertise. »*

Dès sa création, le GREX a pour objectif de construire cette expertise.

4/ Rompre avec les méthodes de la psychologie expérimentale

Dans *Expliciter* 123, p.25, Pierre écrit :

« [...] on pourra toujours se poser la question, à propos de n'importe quelle action finalisée (tâche professionnelle, exercices scolaires, entraînement sportif ou musical, etc.) de savoir comment s'est faite l'organisation de l'action, comment les prises d'informations, les décisions préalables, les décisions au fur et à mesure, sont prises. Trouver les instruments méthodologiques pour renseigner ces questions et les repères théoriques pour les comprendre va occuper le reste de ma vie de chercheur. »

Dans l'introduction de son livre *Explicitation et phénoménologie*, il écrit à la page 5 :

« Créer l'entretien d'explicitation a d'abord été une manière de répondre à un besoin de chercheur, ... : accéder à l'expérience du sujet pour construire une psychologie qui soit aussi fondée sur la prise en compte de la subjectivité, et pas seulement du comportement. »

Comment repousser les limites d'une introspection « réglée » ?

Dès le début :

- Dépasser la conscience réfléchie (Husserl, Piaget, Sartre)
- Dépasser le niveau de détail : la fragmentation.
- Dépasser la qualification pauvre : l'expansion des qualités, questionner les « on », le « en général », les critères d'évaluation, avec, éventuellement, l'aide des sous-modalités sensorielles.
- Dépasser l'écoute de ce qui se dit pour entendre ce qui manque : écoute étayée par l'analyse de la tâche (l'écoute en creux).
- Dépasser l'acceptation indifférenciée de tous les types de discours en distinguant les différents domaines de verbalisation, et se centrer sur l'action.

Puis s'ajouteront :

- Dépassement par les techniques de dissociation et de changements de point de vue, vers 2011.
- Dépassement par la prise en compte des multiples instances.
- Dépassement par la prise en compte du Potentiel ou inconscient phénoménologique, des niveaux de description (sentiment intellectuel, N3 et N4), vers 2014, pour rendre fonctionnelle en entretien l'idée de sentiment intellectuel emprunté aux psychologues de la fin du dix-neuvième siècle et du début du vingtième.
- N'oublions pas l'auto-explicitation, qui permet une posture radicale du point de vue en première personne (premier stage, Paris, décembre 2006).

Trois remarques importantes :

1/ Dans l'étude de la subjectivité, il y a globalement deux postures, historiquement antagonistes : une posture existentielle privilégiant le sens de l'expérience et une posture cognitive privilégiant l'exécution des actes finalisés et productifs.

2/ L'entretien d'explicitation a pour objectif de reconstituer la chronologie du déroulement de cette conduite, dans le but d'en élucider l'engendrement, de comprendre de manière précise comment le sujet est passé du début (de l'ante début) au résultat final, ou à la décision de s'arrêter.

3/ En aucun cas, l'entretien d'explicitation n'est un outil d'aide au changement ou de remédiation même si, involontairement, il a des effets transformatifs, ne serait-ce que par le

fait que le sujet apprend à s'auto-informer sur ce qu'il a réellement fait. Toutefois, cet entretien permet de poser un diagnostic, prélude à une intervention ciblée.

La fondation théorique de l'entretien d'explicitation

Ce qui précède concerne le perfectionnement de l'outil entretien d'explicitation.

Parallèlement au travail de perfectionnement de l'outil qui se poursuit, Pierre ouvre le chantier de la fondation théorique de l'outil, par le virage du changement de statut de l'entretien d'explicitation : il passe d'outil de recherche à objet de recherche, pour construire une théorie de l'explicitation, la psycho-phénoménologie. (annonce faite oralement en 1993, par écrit dans GREX Info 13, en février 1996)

Le projet de recherche de Pierre et du GREX s'oriente alors vers deux voies :

- L'exploration des actes de conscience (les « confitures » dont l'entretien d'explicitation est « l'escabeau » pour les atteindre, voir GREX Info 13 p. 1),
- Une théorie de l'explicitation (la psycho-phénoménologie).

Les emprunts à Husserl

Pierre lit Husserl et lui emprunte des concepts comme les modalités de la conscience, la passivité, l'intention éveillante, l'inconscient phénoménologique, la structure tripartite de la conscience. Ce thème demanderait un développement important, que je ne peux faire ici.

D'où l'idée de structurer, *a posteriori*, le travail du GREX selon celui des trois pôles de la conscience qui est exploré, en distinguant le contenu de la visée et l'acte de visée.

ego —> acte —> contenu

Une incise méthodologique, la création du dispositif (V1, V2, V3)

Pierre a beaucoup lu et étudié les travaux issus de l'introspection expérimentale du début du vingtième siècle (Binet, Burloud, école de Würzburg, Titchener, Watt). Pour ces chercheurs, l'acte d'introspection n'était pas un objet d'étude. Ils ont utilisé l'introspection sans faire la théorie de l'introspection. Pierre a entrepris d'étudier l'introspection avec les outils de l'introspection. Pour le faire, il a créé le dispositif (V1, V2, V3), dont on trouve une première mention en mars 1996 dans GREX Info 14, p. 5, et qui est présenté dans une forme plus achevée dans *Expliciter* 66, p. 33. Dans nos séminaires expérientiels, nous menons deux entretiens successifs correspondant à trois vécus successifs différents : 1) un premier entretien V2 porte sur le vécu de référence V1. 2) un deuxième entretien V3 est mené pour que l'interviewé évoque V2 et en décrive les actes de conscience. « Le perfectionnement de l'introspection passe par sa pratique réelle (V2) puis par l'étude de cette pratique (V3) où l'on prend comme objets d'étude les actes de l'introspection, les actes de la méthode ». (*Expliciter* n°69, pp. 11-12)

La compréhension et la pratique de ce dispositif a été pour nous un véritable obstacle épistémologique à franchir (au sens de Bachelard). Toutefois, cette découverte et son utilisation ont permis une pratique réglée d'exploration très productive.

En parallèle à la construction de l'outil, nous poursuivons nos explorations.

- De 1993 à environ 1995,

nous explorons le pôle noématique, en poussant la description d'un vécu spécifié, centré sur l'action, jusqu'au niveau de détail utile.

- À partir de 1995,

nous cherchons à décrire le pôle noétique, en explorant les actes de conscience et en perfectionnant le dispositif (V1, V2, V3).

- À partir de 2010,

nous cherchons à documenter le pôle égoïque, à travers dissociation, déplacements, agentivité, personnages, parties de moi, etc.

Les derniers travaux de Pierre ont porté :

- sur une méthodologie d'accès aux actes de l'inconscient (le fonctionnement actif, productif, orienté, adapté, finalisé, de notre cognition organique, non pilotée de façon consciente) pour accéder à l'intelligibilité de la conduite d'un sujet,

- et sur la régulation de l'action (pôles noétique et égoïque, qu'est-ce que je fais ? qui de moi le fait ?).

Quels sont les dispositifs institutionnels qui nous ont permis d'accompagner Pierre dans ses travaux ?

Les trois « piliers » du GREX sont en place dès le début,

- le séminaire, suite des réunions du temps du MRT, cinq par an, puis quatre,

- le journal, d'abord une feuille de convocation au séminaire, puis dès la création de l'association GREX, un quatre-pages nommé GREX Info, puis Expliciter,

- l'université d'été, elle fut d'abord inexistante, puis il y eut des rencontres d'été sur le contenu des stages de formation à partir de 1993, puis une demi-journée d'expérientiel, puis deux jours à partir de 1995, puis tout le séjour à partir de 1998. Aujourd'hui, notre Université d'Été dure cinq jours. Nous y recueillons des données autour d'un thème de recherche, d'où sont issues certains articles publiés dans Expliciter et discutés au séminaire.

Pour résumer ce survol historique rapide

- Pierre a créé le groupe GREX en 1992 avec Catherine Le Hir.

- Lui a donné une direction de recherche, le seul but étant de repousser sans cesse les limites de l'introspection descriptive.

- A alimenté les recherches par sa créativité, ses connaissances, ses pratiques et ses lectures.

- A créé des dispositifs de recherche, les trois piliers, et des méthodologies (fondamentaux de l'explicitation, (V1, V2, V3), dissociation, niveaux de description (N1, N2, N3, N4) et mise à jour de schèmes de conduite), qui ont permis l'étude de l'évocation, de l'attention, de l'effet

des relances sur A, de la mise en place d'un dissocié, et l'intelligibilité de la conduite quand les actes sont au niveau de l'inconscient.

- A emprunté des ressources à plusieurs domaines, phénoménologie, psychologie, pratiques de type psychothérapeutiques, aikido et spiritualité.

- Est toujours resté piagétien, même si le démontrer demanderait plus d'espace que ce dont je dispose ici. Frédéric Borde et Claudine Martinez ont commencé ce travail.

- A créé la psycho-phénoménologie pour construire une théorie de l'explicitation,

- Nous a appris, au fil de ces trente années, à pratiquer d'innombrables exercices de soi et s'est posé la question « Qu'est-ce que ça nous apprend sur les propriétés de la subjectivité que de pouvoir réaliser ces pratiques ? », dans *Expliciter* 122, p. 22.

- A toujours privilégié l'ouverture et le besoin, pas la certitude, les garanties de succès, ou de pertinence.

Pour Pierre, pratique et recherche sont toujours entremêlées.

Chercheur au CNRS, Pierre a travaillé à plein temps sur l'exploration, rationnelle et humaniste, du « monde intérieur », en nous faisant partager sa créativité, sa persévérance, ses lectures et ses travaux.

Merci Pierre, j'ai beaucoup appris en travaillant à côté de toi.



Bibliographie

Tous les numéros d'Expliciter sont consultables et téléchargeables gratuitement sur le site du GREX 2 www.expliciter.org.

Vermersch P., (1996), Pour une psychophénoménologie 1/, *GREX Info* 13, pp 1-6.

Vermersch P., (1996), Pour une psychophénoménologie 2/ Problèmes de validation, *GREX Info* 14, pp. 1-11.

Vermersch P., (1996), Vécus et couches de vécus, *Expliciter* 66, pp. 32-47 (pour le schéma explicatif de la méthodologie (V1, V2, V3)).

Vermersch P., (2007), Bases de l'auto-explicitation, *Expliciter* 69, pp 11-12.

Maurel M., (2008), Repères chronologiques pour une histoire du GREX. L'arbre (inachevé) du GREX, *Expliciter* 75, pp. 1-30.

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

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

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

Maurel M., (2015), Saint Eble 2014 : le potentiel et les niveaux de description., *Expliciter* 105, pp. 1-13.

Vermersch P., (2016), L'entretien d'explicitation comme dépassements de limites ! *Expliciter* 109. (un article important pour lister les progrès techniques).

Vermersch P., (2016), Quelles sont les limites de l'introspection ? Peut-on accéder aux actes du Potentiel ? *Expliciter* 111, pp. 31-32.

Vermersch P., (2017), Au-delà des limites de l'introspection descriptive : l'inconscient organisationnel et les lois d'association, *Expliciter* 114, pp. 1-17.

Vermersch P., (2019), Projet d'autobiographie intellectuelle. Première partie. De la naissance (1944) à l'entrée au CNRS (1971). Mes années de formation, *Expliciter* 123, pp. 1-29.

Vermersch P., (2020), 25 - 35 Autobiographie. Chapitre 6. Les années 70, installation dans la recherche, découverte de la psychothérapie, changements de vie, *Expliciter* 125, pp. 25-35.

Les quatre derniers articles sont une contribution à la réflexion sur la recherche dans le GREX.

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.

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.

Quels sont les fondements théoriques de l'explicitation ?

Frédéric Borde

A – Qu'est-ce qu'un fondement théorique pour une méthode ?

Un fondement théorique peut être une connaissance préalable, que l'on considère comme étant acquise, soit parce que l'on estime qu'elle a été démontrée, soit parce qu'elle fait consensus. Cette connaissance peut être présentée sous la forme d'un concept, ou bien d'une loi, mais elle peut aussi être encore à l'état d'hypothèse. Dans tous les cas, le statut de fondement d'une connaissance ou d'une hypothèse provient de sa valeur de prescription, mais aussi de justification de la *méthode* avec laquelle on construit d'autres connaissances. Pour donner deux exemples parmi une infinité de possibles : l'hypothèse des ondes gravitationnelles fonde la méthode de sa vérification, qui se concrétise avec le dispositif LIGO, ou beaucoup plus familier, la connaissance physique selon laquelle l'eau passe à l'état solide à 0° Celsius fonde la méthode pour faire des glaçons, concrétisée par le congélateur. Rechercher quels sont les fondements théoriques de l'explicitation commence donc par rappeler que l'explicitation est une *méthode* de recueil de données, qui consiste en un certain nombre de gestes, dont chacun doit pouvoir être expliqué, doit pouvoir être justifié théoriquement. Dans ce cadre-là, il est tout à fait légitime de demander « pourquoi ? » : Pourquoi fait-on un contrat d'attelage ? Pourquoi doit-on se référer à un moment spécifié ? Pourquoi l'entretien d'explicitation se focalise sur l'action, etc.

On retrouve là les deux directions du travail de P. Vermersch et du GREX : d'une part, la constitution de la méthode, consistant à développer les outils de l'explicitation, tout en cherchant constamment à identifier et dépasser leurs limites ; l'exposé de cette méthode existe sous la forme du livre *L'entretien d'explicitation*¹, paru en 1994. Et d'autre part une activité de recherche consistant à faire la théorie justifiant cette méthode, démarche que Vermersch a choisi de nommer « Psycho-phénoménologie », qui se trouve exposée dans son livre *Explicitation et phénoménologie*², paru en 2012.

On pourrait donc estimer que pour évaluer ces deux livres, on devrait pouvoir les mettre dans une stricte correspondance, puisque chaque élément descriptif de la méthode exposé dans le premier devrait trouver son explication théorique dans le second. Je ne sais pas si cela aurait été possible, mais, de fait ce n'est pas le cas.

La cause de cela est évidemment le fait qu'une telle approche – faire correspondre les deux livres termes à termes, que l'on pourrait qualifier de praxéologie scolaire – n'était pas dans l'intention de Vermersch. Il a proposé, en 2012, un livre plus ambitieux, qui cherchait, plus

¹ Pierre Vermersch, *L'Entretien d'explicitation*, ESF Editions, 1994.

² Pierre Vermersch, *Explicitation et phénoménologie*, PUF, 2012.

qu'à justifier une méthode, à défendre un paradigme, c'est-à-dire une approche qui définit, pour une science de la conscience, ou bien de la subjectivité, de nouveaux critères de construction des connaissances.

Cela suggère que, pour traiter du problème des fondements théoriques de l'explicitation, si l'on souhaite rendre justice (voire même rester fidèle) à cette ambition, il faut quitter le niveau de la justification des actes de B, durant la mise en œuvre d'un entretien d'explicitation, pour faire un pas en arrière, ou bien en amont, et poser la question « pourquoi même faire de l'explicitation » ? Qu'est-ce qui justifie l'emploi de cette méthode ? A quel problème est-elle une réponse ?

Evidemment, dans *Explicitation et phénoménologie*, Vermersch consacre beaucoup de pages à répondre à ces questions, mais il me semble important d'y revenir pour relever des points qui lui ont peut-être parus trop évidents et qui sont longtemps restés, pour moi, à l'état de questions.

B – Les fondements théoriques de la démarche

Si notre question n'est plus « qu'est-ce qui justifie chaque acte de B durant la conduite d'un EdE ? », mais bien « qu'est-ce qui justifie la création et la mise en œuvre de la méthode de l'explicitation ? », alors il me semble que nous devons répondre à deux questions principales : 1) à quel problème répond l'explicitation ? 2) comment l'explicitation permet-elle de dépasser le problème ?

À quel problème général répond l'explicitation

Dans son livre *Explicitation et phénoménologie*, Vermersch énonce son but de recherche de deux façons : d'une manière générale, il inscrit sa démarche dans le projet de permettre à la psychologie scientifique de prendre en compte, objectivement, l'expérience subjective, en utilisant une forme nouvelle d'introspection, mais il définit aussi son but de façon plus relative : « L'enjeu est de clarifier le cadre général permettant d'étudier la subjectivité et de développer une psychophénoménologie articulée avec des pratiques (formation, enseignement, remédiation, entraînement, coaching, analyse de pratique, recueil de données, etc.), éclairant l'action des praticiens³ ».

On aurait donc deux échelles de la démarche : une recherche plus fondamentale, qui s'attache à la subjectivité, quelle que soit sa forme, action ou autre, et une recherche appliquée, qui se rapprocherait de la psychologie du travail, ou de l'ergonomie, dont l'articulation avec les pratiques imposerait le paradigme de l'action pour l'expérience vécue. Alors, l'action serait une cible possible parmi d'autres, à laquelle Pierre aurait décidé de vouer l'explicitation.

Qu'est-ce qui motivait Vermersch dans cette constante articulation entre sa démarche de recherche et les pratiques professionnelles ?

³ *Op. Cit.*, p. 76

Si l'on veut bien comprendre les raisons qui l'ont poussé à créer cette méthode, il nous faut remonter *avant* l'explicitation. Dès sa thèse, en 1976, son problème, en tant que chercheur, est d'inventer de nouveaux moyens d'observation pour mieux comprendre le processus de l'intelligence chez l'adulte. Je souligne d'ailleurs que dans le livre qu'il a co-signé avec Natalie Depraz et Francisco Varela, en 2003, *On becoming aware*, il se présente encore comme « chercheur en psychologie dont l'intérêt s'est dirigé vers le développement de méthodes d'explicitation de la *connaissance*⁴ ». C'est important de le relever, car on aurait pu s'attendre à ce qu'il parle plutôt de « méthodes d'explicitation de l'action ». Qu'est-ce qui fonde le lien entre subjectivité, action et connaissance ?

On trouve ce fondement dans l'épistémologie génétique de Piaget, auquel Pierre s'est référé depuis les années 70 jusqu'à la fin de sa vie. Et quel est ce principe fondateur ? Il s'agit d'une équivalence que Piaget fait entre « intelligence » et « adaptation »⁵. Il est donc un psychologue qui comprend le développement de l'intelligence, et de la connaissance, dans le prolongement de la biologie et de la théorie de l'évolution. L'intelligence de l'organisme est directement liée à son adaptation, et donc à sa capacité de dépasser les obstacles qui s'imposent à lui dans le cours de son action. Si, en tant que psychologue, on souhaite observer le déploiement de l'intelligence, alors il faut observer un sujet en action. Mais il faut encore préciser ceci : si l'action se déroule sans encombre, c'est que le sujet a pu simplement reconnaître les éléments de la situation et agir en conséquence, c'est ce que Piaget a appelé l'*assimilation* : les outils cognitifs déployés par le sujet étaient bien adaptés. Le sujet a renforcé ses schèmes, ils se sont littéralement nourris par cette assimilation, mais il n'a pas été amené à *développer* son intelligence. Ce développement se produit par une équilibration progressive des conduites. Cela suppose que le sujet ne développe son intelligence que lorsqu'il rencontre un problème qui le déséquilibre, alors il doit modifier ses schèmes en les accommodant dans le cours de l'interaction. Le psychologue a donc intérêt d'observer l'action dans une situation problème. Piaget faisait ses expériences avec des enfants en créant les situations problèmes. Vermersch a fait un autre choix : il voulait observer des adultes dans une situation qui les motivait réellement, c'est pourquoi il a d'abord observé une situation d'apprentissage dans le contexte de l'AFPA. Il s'est donc intéressé à l'apprentissage, au travail, à l'action *parce qu'il* s'intéressait à l'intelligence et donc à l'équilibration.

Avec cet énoncé : « L'action est le *site* du déploiement de l'intelligence, et donc aussi le site de son observation », nous avons sans doute le fondement théorique de l'explicitation le plus profond, qui est aussi son ancrage dans une psychologie naturaliste (puisque l'intelligence y est conçue dans une perspective biologique, comme prolongement de l'organisme). Il peut paraître étonnant que ce fondement n'ait pas fait l'objet d'un article de Vermersch dans *Explicititer*, mais surtout qu'il ne soit pas exposé en tant que tel dans *Explicitation et*

⁴ Natalie Depraz, Francisco Varela, Pierre Vermersch, *On Becoming Aware*, John Benjamins Publishing Company, 2003. Traduction française, *A l'épreuve de l'expérience*, Zeta Books, 2011, p. 19

⁵ On trouvera l'exposé de la conception piagétienne de l'intelligence dans de nombreux ouvrages, notamment dans : Jean Piaget, *La Psychologie de l'intelligence*, Armand Colin, 1967.

phénoménologie. S'il n'avait pas régulièrement réaffirmé son intérêt pour les travaux de Piaget, on pourrait même douter de cette provenance. Mais justement, il s'agit peut-être d'un cas où le fondement théorique est tellement ancien dans la sédimentation qu'il est devenu un présupposé inaperçu.

A quel problème particulier répond l'explicitation

Donc, le problème général auquel l'explicitation vient répondre est celui de l'étude de l'intelligence en cours de déploiement, c'est-à-dire l'étude de son processus, et l'action n'est pas une cible parmi d'autres, mais la cible exclusive.

Dans un premier temps, Vermersch étudie ce processus en troisième personne, avec la vidéo. Mais, au cours des années 80, le problème prend une nouvelle dimension : comment *observer* le déploiement de l'intelligence dans l'action non plus en troisième personne, de l'extérieur, mais de manière à prendre en compte le vécu du sujet, la part subjective du processus ?

Il faut le questionner, car seul le sujet peut fournir une description, *mais* une approche scientifique ne peut pas reconnaître de valeur heuristique à cette parole, c'est le thème du « rejet de l'introspection ». On pourrait penser que Vermersch ne s'est pas trouvé en accord avec ce jugement, mais c'est peut-être aller vite. On pourrait constater qu'il était tellement d'accord avec l'idée que l'on ne peut pas accorder foi à la parole descriptive *spontanée* d'un sujet qu'il a consacré ses efforts au développement d'une *méthode* qui permette d'accompagner, de guider, d'organiser cette description. En cela, on peut dire qu'il tenait une position scientifique, qui est peut-être l'héritage grec le plus ancien de la posture scientifique, qui tient sur une distinction entre une parole relevant de la *Doxa* (opinion non fondée) et celle relevant d'une *Epistémè* (opinion fondée ou connaissance)⁶. L'entretien d'explicitation veut faire passer la parole du sujet de la *doxa* à l'*épistémè*.

Le jugement avec lequel il ne s'est pas accordé est celui selon lequel la psychologie devait définitivement se passer de cette parole. Vermersch a pensé qu'il fallait relever le défi.

Il s'est donc trouvé dans une double nécessité : défendre la possibilité de l'introspection, pour prendre en compte la part subjective de l'expérience, mais aussi affirmer l'importance d'une technique d'accompagnement, afin de lui attribuer une valeur heuristique, épistémique.

On a donc cette idée que « vivre l'action est spontané, mais décrire l'expérience subjective demande une compétence. » qui est comme la devise de l'explicitation⁷.

⁶ Sur cette opposition *doxa/épistémè*, on pourra se référer à l'article : Lafrance, Y. (1982). *Les fonctions de la doxa-épistémè dans les dialogues de Platon*. Laval théologique et philosophique, 38(2), 115–135. <https://doi.org/10.7202/705925ar>

⁷ Pierre Vermersch, *Pour une psycho-phénoménologie*, *Explicitation* n° 13, Février 1996, p. 1 : « Vivre l'expérience subjective est spontané, sans préalable ni conditions ; décrire, analyser l'expérience subjective est une expertise. »

Les obstacles

Si la description spontanée de son propre vécu par le sujet relève de la *doxa*, c'est parce qu'il y a un ou plusieurs obstacles à la description, mais quel est le fondement théorique de cet obstacle ?

On peut commencer par dire qu'il ne s'agit pas ici d'un fondement *théorique*, mais plutôt d'un constat empirique : on observe que le sujet, spontanément, donnera plutôt des explications, ou bien se contentera d'imaginer, de reconstruire son action conformément aux consignes, aux référentiels divers et variés. Bien souvent, il ne dira pas grand-chose, ou bien encore il dira qu'il ne sait pas, et rien d'autre. Ce constat pourrait suffire, pourquoi faudrait-il, à cet endroit un fondement *théorique* ?

Je pense qu'il le faut d'abord du point de vue de l'éthique, car il est important de justifier une démarche consistant à *contourner* le sujet volontaire, à faire en sorte qu'il lâche prise sur son contrôle pour laisser émerger une réponse juste, plus fidèle à l'expérience vécue. Sur un plan épistémologique, ensuite, l'enjeu peut être d'une très grande portée, puisqu'à la question kantienne « Que puis-je connaître ? », il pourrait se trouver, dans l'obstacle à la description de l'action, une limite importante concernant ce que nous pouvons connaître de notre intelligence, même si cette limite s'avère dépassable.

C – Que dit la tradition philosophique ?

De plus, cette mise en évidence d'un obstacle pour la conscience à se connaître elle-même ne semble pas s'accorder à la tradition philosophique issue de Descartes, qui était plutôt optimiste, puisqu'il avait intitulé sa deuxième méditation métaphysique : « De la nature de l'esprit humain ; et qu'il est plus aisé à connaître que le corps ». Dans un célèbre passage, Descartes constate que si l'on chauffe un morceau de cire, le faisant passer de l'état solide à l'état liquide, ce ne sont pas ses sens, la vue ou le toucher qui lui permettent d'identifier le *même corps*, mais sa pensée, qui lui permet de concevoir clairement et distinctement l'infinité des transformations possibles de la cire. Il écrit alors : « Puisque c'est une chose qui m'est à présent connue, qu'à proprement parler nous ne concevons les corps que par la faculté d'entendement qui est en nous, et non point par l'imagination ni par les sens, et que nous ne les connaissons pas de ce que nous les voyons, ou que nous les touchons, mais seulement de ce que nous les concevons par la pensée, je connais évidemment qu'il n'y a rien qui me soit plus facile à connaître que mon esprit.⁸ » Retenons que pour Descartes, si l'esprit, ou l'entendement est la source de la connaissance des corps, et donc des objets du monde, *alors* il se connaît lui-même encore plus facilement, c'est-à-dire d'une façon claire et distincte, sans aucun doute.

Une conception apparentée se retrouve au tournant du XX^{ème} siècle dans la philosophie de Brentano puis dans celle de Husserl, qui fut son élève.

⁸ René Descartes, *Méditations Métaphysiques*, GF Flammarion, 1979, p.91

Brentano, dans sa « Psychologie du point de vue empirique⁹ », affirme par exemple que « L'intellect est entièrement intelligible et avec la plus complète intelligibilité. » Il propose de distinguer entre les « phénomènes physiques » et les « phénomènes psychiques ». Les phénomènes physiques, qui nous permettent de connaître le monde « extérieur » « sont les signes d'une réalité effective dont l'action produit leur représentation. (...) La vérité des phénomènes physiques n'est, suivant l'expression consacrée, qu'une vérité relative ». Ce n'est pas le cas pour les phénomènes psychiques : « Il en va tout autrement pour les phénomènes de la perception interne. Ceux-là sont vrais en soi. Ils sont en réalité tels qu'ils paraissent ; nous en avons pour garantie l'évidence avec laquelle ils sont perçus. » Brentano postule une fusion absolue du phénomène psychique avec sa représentation interne, et en fait le fondement de la certitude en psychologie, qui lui confère une supériorité sur les sciences naturelles, qui restent comme aveugles vis-à-vis de leur objet, dont elles sont, en quelque sorte, séparées.

Husserl propose une distinction prolongeant encore cette direction. Aux §§44 à 46 des *Idées directrices pour une phénoménologie*¹⁰, au lieu de « phénomène physique » et « phénomène psychique », il distingue respectivement l'être du transcendant et l'être de l'immanent. Le transcendant est ce qui m'apparaît, par l'intermédiaire de la perception, en tant que monde extérieur à moi. Or, Husserl affirme que le transcendant n'est jamais donné que de façon inadéquate, par esquisses, l'objet est perçu par figurations successives, sur fond d'une indétermination qui subsiste puisque la perception ne donne jamais l'intégralité d'un objet. En revanche, l'être de l'immanent est absolu - un vécu, qui est « un être immanent, ne se donne pas par esquisses. Si je le considère, je tiens un absolu, il n'a pas de faces qui pourraient se figurer tantôt d'une façon, tantôt de l'autre. »

Même si, comme Husserl le précise, le vécu peut m'être donné dans une plus ou moins grande clarté, l'important est que « la perception immanente est indubitable », alors que la « perception transcendante est sujette au doute ». Cette idée, selon laquelle « toute perception immanente garantit nécessairement l'existence de son objet » relie directement Husserl au Descartes des *Méditations*, puisqu'il s'agit d'une réponse à sa question, qui était « de l'existence de quoi puis-je ne pas douter ? ».

On voit que, dans cette façon de penser, la difficulté de l'accès au vécu n'est pas du tout abordée. Et même, bien au contraire, dans cette filiation cartésienne, l'esprit, ou la « conscience des vécus » semble être donné absolument, c'est-à-dire que le sujet y accède immédiatement. On peut même dire que l'immédiateté est posée comme la condition nécessaire et suffisante de la connaissance, et que la question ontologique de l'*existence* de l'esprit se trouve confondue avec la question épistémologique de sa détermination, c'est-à-dire de la connaissance que je peux en avoir. Et cela peut nous étonner, car ce n'est pas parce que l'on connaît qu'une chose *existe* que l'on connaît *ce* qu'elle est, que l'on connaît ses déterminations, ce qui en ferait une condition seulement nécessaire, mais insuffisante.

⁹ Franz Brentano, *Psychologie du point de vue empirique*, cité in Antonino Mazzù, *L'intériorité phénoménologique*, Mémoires des Annales de Phénoménologie, Vol. IV, 2003, p. 28-30

¹⁰ Edmund Husserl, *Idées directrices pour une phénoménologie*, Tel Gallimard, 1950, p. 140-153

D – Que dit Pierre Vermersch ?

Il me semble que Vermersch énonce sa position sur ce problème lorsqu'il écrit, dans *Explicitation et phénoménologie* :

« La plus grande difficulté est que la technicité de l'introspection est masquée, qu'elle peut passer inaperçue du fait de l'apparente facilité avec laquelle il est possible d'accéder à un minimum d'informations sur nos états, nos pensées, nos émotions, facilité qui tombe aussitôt que l'on est en projet d'en donner une véritable description et d'y accéder de manière suffisamment stable et précise. Piaget l'a remarquablement souligné, la connaissance du monde « intérieur » ne nous est pas plus donnée que celle du monde des objets ; dans les deux cas, il y a construction à partir de l'interaction entre le sujet et le monde, entre le sujet et lui-même.¹¹ »

Encore une fois, sur ce point crucial, Vermersch fonde son propos sur celui de Piaget, en précisant qu'il se réfère à la conclusion du *Volume III* de son *Introduction à l'épistémologie génétique*.

C'est donc dans ce texte de Piaget que nous devrions trouver l'énoncé de notre deuxième fondement théorique pour la mise en œuvre de l'explicitation. Bien qu'il ne soit pas facile d'isoler un seul énoncé de ce texte complexe, je choisis cette formule :

« Il n'y a pas d'expérience intérieure immédiate, pas plus qu'il n'y a d'expérience externe directe. Le moi ne se connaît, ou, pour mieux dire, ne s'élabore qu'au moyen des schèmes qu'il construit en fonction des objets extérieurs.¹² »

Selon Piaget, la connaissance de l'univers intérieur demande les mêmes médiations que celle de l'univers extérieur, et cette médiation est l'activité opératoire déjà mentionnée : une équilibration assurée par la coordination entre assimilation et accommodation, qui prend place dans ce que Piaget appelle ici « analyse réflexive », qui correspond avec ce qu'il exposera de « la prise de conscience ».

C'est donc cette « analyse réflexive », ou cette « prise de conscience » que l'entretien d'explicitation se charge d'organiser en tant que médiation entre le sujet et sa pensée, en se fondant sur la psychologie cognitive de Piaget et son paradigme de l'action.

E - Conclusion

J'ai donc proposé de dégager deux fondements de l'explicitation, le premier répondant à un problème général : « Pour étudier l'intelligence, il faut étudier l'action », et un second fondement répondant à un problème particulier, « pour étudier l'action, il faut mettre en place une médiation », fondements tous deux issus de la théorie piagétienne.

Je voudrais conclure par deux remarques.

¹¹ *Op. Cit.*, p. 131.

¹² Jean Piaget, *Introduction à l'épistémologie génétique, Vol. III*, PUF, 1950, p. 285

La première est que la question de la médiation soulève un problème très important pour comprendre les rapports entre la philosophie et la psychologie. On a vu que de Descartes à Husserl, l'immédiateté de la sphère immanente, l'évidence intuitive de l'univers intérieur, était la garantie absolue de son être, et donc de la connaissance que l'on pouvait en avoir. Pour le psychologue Piaget, au contraire, la connaissance de l'univers intérieur n'est jamais immédiate, l'immanence ne présente ni privilège ontologique, ni privilège épistémique. Cette connaissance ne peut certainement pas prétendre à l'absolu, c'est-à-dire qu'elle assume une certaine *perte ontologique*, en affirmant que l'ego et la connaissance qu'il tire de lui-même sont construits. On voit ici un résumé de l'opposition entre une posture innéiste et une posture constructiviste, et l'on comprend pourquoi Vermersch se réclamait du constructivisme.

Ma deuxième remarque est une question : comment ce retour aux fondements de l'explicitation peut nous aider à comprendre ce qui a décidé Vermersch, malgré cette opposition, à laisser de côté, en apparence, le cadre piagétien pour s'intéresser à la phénoménologie ?

Mon hypothèse est d'abord qu'il n'a pas vraiment reconnu cette opposition. Il a toujours affirmé qu'il laissait de côté les problèmes de fondation chers à Husserl, et cela explique qu'il n'ait jamais attribué de valeur méthodique à la réduction, dont il n'a pas compris qu'elle cherchait, au contraire de l'explicitation, à *limiter* les médiations. De ce point de vue, il s'est toujours confronté à un mur, et c'est pourquoi il est problématique d'affirmer que la phénoménologie *fonde* l'explicitation. En revanche, Vermersch s'est trouvé en accord avec la phénoménologie sur l'idée que la subjectivité devait être décrite dans une certaine évidence intuitive. Il a donc pu emprunter à Husserl des concepts et du vocabulaire.

Autrement dit, il a pensé que l'on pouvait construire une médiation qui accompagne vers l'évidence intuitive. Et même si les fondements se trouvent massivement du côté de la psychologie, cette formulation le situe dans un entre-deux, entre psychologie et phénoménologie, et légitime que l'on puisse encore parler de psycho-phénoménologie.

L'entretien d'explicitation : ressource phénoménologique, destin micro-phénoménologique

Natalie Depraz

Université de Rouen ERIAC

Membre Université des Archives-Husserl, ENS/CNRS

Abstract :

Dans cette contribution, je souhaite éclairer l'entretien d'explicitation selon son amont et son aval. Dans un premier temps, je m'intéresse au statut de la référence à la phénoménologie husserlienne, en explorant comment elle constitua une ressource fondamentale pour l'entretien d'explicitation; dans un deuxième temps, je le mettrai en perspective dans sa filiation et ses différences par rapport à la micro-phénoménologie. Par ces deux éclairages complémentaires, j'espère contribuer à l'épistémologie originale de cette nouvelle méthode.

Mots clé : entretien d'explicitation, phénoménologie, philosophie, Edmund Husserl, micro-phénoménologie

Introduction

J'ai rencontré Pierre Vermersch durant l'automne 1995, à l'occasion d'un Séminaire annuel qu'il organisa à l'École Normale Supérieure sur le thème *Psychologie et phénoménologie*. Notre premier contact eut lieu lors d'un appel téléphonique, au cours duquel il se montra curieux de rencontrer une phénoménologue qui cherche à pratiquer effectivement la méthode de la phénoménologie, à savoir, la réduction ou *epochè*. En substance, sa question fut : « comment faites-vous concrètement quand vous pratiquez la réduction ? Husserl parle beaucoup de sa méthode, il définit la réduction sous différentes figures, l'*epochè*-suspension du jugement, la réduction psychologique-conversion du regard, la réduction eidétique-variation des faits en vue de l'extraction de leur essence, mais *comment* s'y prend-il pour pratiquer ces différentes méthodes ? Il ne le dit guère. » En 1995, j'ai déjà publié quelques articles qui touchent à l'exercice concret de la réduction et de l'*epochè*,¹³ et j'ai fondé en 1993 la revue de phénoménologie *Alter*, avec l'objectif explicite de décrire des expériences à nouveaux frais sans se contenter de commenter des textes.¹⁴

¹³ N. Depraz, « L'ethnologue, un phénoménologue qui s'ignore ? », *Genèses*, Ed. Belin, 1993, n°10 ; « Enjeux et statut d'une réduction phénoménologique du politique » (Séminaire Phénoménologie et Herméneutique, E.N.S. Ulm, nov. 1992), *Cahiers de philosophie*, 1994.

¹⁴ *Alter* n°1, Paris, oct. 1993, *Naître et mourir* et, par exemple : « Naître à soi-même », et « "Se donner" la mort » (en coll. J.-M. Mouillie). P. Vermersch publiera en 1997 dans le n°5 de la revue *Alter*.

Pierre m'invite alors, dans le cadre de son séminaire, à présenter en novembre 1995 une conférence, qui s'intitulera « Les voies de la réduction. La réduction phénoménologique comme pratique ».¹⁵ C'est dans ce contexte d'échanges autour de la pratique de la phénoménologie et de sa méthode que naît alors l'idée, impulsée par Pierre, d'écrire ensemble, avec Francisco Varela et moi-même, un livre qui sera publié en 2003 sous le titre anglais *On becoming aware. A pragmatics of experiencing*,¹⁶ résultat de 6 années de rencontres et de discussions hebdomadaires intenses entre 1996 et 2001.

Dans cette contribution, je vais situer l'entretien d'explicitation (désormais Ede), qui est la découverte méthodologique et épistémologique majeure de Pierre Vermersch¹⁷ vis à vis de son « amont » phénoménologique, la philosophie de Edmund Husserl, mais aussi de son « aval » expérientiel, la micro-phénoménologie, en explorant leur relation à la fois d'identité et de complémentarité, ainsi que leurs dimensions propres. Ces deux éclairages sont cruciaux pour situer et mettre en perspective l'Ede, et pour mettre en évidence l'originalité de sa « philosophie », son épistémologie propre, dans sa double dimension théorique et incarnée.

I. La phénoménologie husserlienne, une ressource fondamentale féconde pour l'Ede

La question que l'on doit se poser, eu égard à la relation entre la phénoménologie husserlienne et l'Ede, concerne le *mode* de rapport que Pierre entretient avec le fondateur de la phénoménologie et sa philosophie. Pour situer ce lien, il est utile de poser une alternative : Pierre eut-il un intérêt fondamental pour la phénoménologie de Husserl, ou bien y fut-ce principalement un moyen pour avancer dans la construction de l'épistémologie de sa méthodologie d'entretien? Sitôt énoncée, cette alternative paraît abstraite voire factice, comme toute distinction d'ailleurs. Elle a toutefois pour vertu de poser les termes de la relation. Au cours de mon travail collaboratif avec Francisco Varela et Pierre Vermersch, ce dernier sera en effet conduit à forger le terme de *psycho-phénoménologie*,¹⁸ en miroir du terme de *neuro-phénoménologie* que Francisco a alors proposé pour désigner sa nouvelle méthodologie co-généralive croisant données en 1^{ère} personne et en 3^{ème} personne.¹⁹ Le terme de *psycho-phénoménologie* illustre à lui seul le souci de Pierre de tenir ensemble la philosophie phénoménologique de Husserl et la psychologie entendue comme une science introspective rigoureuse de la subjectivité. Quoi qu'il en soit, l'intérêt de Pierre pour Husserl ne se satisfait

¹⁵ Cette conférence sera publiée sous le titre « Phenomenological Reduction as Praxis » *Journal of Consciousness Studies*, "The view from within. First-person approaches to the study of consciousness", 6, N° 2-3, 1999, F. Varela & J. Shear eds., pp. 95-110.

¹⁶ N. Depraz, F. Varela, P. Vermersch, *On becoming aware. A pragmatics of experiencing*, Benjamins Press, 2004. Texte français : *A l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique*, Zeta books, 2011.

¹⁷ P. Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 1994 réimp. 2005, dernière éd. 2017.

¹⁸ P. Vermersch, « Psycho-phénoménologie de la réduction », *Alter* n°11, Paris, pp. 1-19.

¹⁹ F. Varela, "Neurophenomenology: a remedy for the hard problem", *Journal of Consciousness Studies*, 3, 4, 1996, pp. 330-349.

pas de cette alternative : ni intérêt fondamental de philosophe, ni instrumentalisation pragmatique de scientifique. Il s'agit d'autre chose... Mais de quoi donc ?

Lors de nos premières rencontres, Pierre me confie qu'il lit Husserl depuis près de 10 ans. Il en a une connaissance approfondie, interne. Les textes dans lesquels il a longuement séjourné sont principalement les *Leçons sur le temps* (1904-1905),²⁰ les *Idées directrices...I* (1913)²¹ et les textes sur la synthèse passive des années 20.²² Il publie d'ailleurs dans la revue du GREX, *Expliciter*, de nombreux articles consacrés à ces textes de Husserl. Dans ces années 90, Pierre est dans une phase d'immersion curieuse et heuristique dans la philosophie phénoménologique de Husserl. Son attitude est une attitude d'ouverture et de recherche fine des gestes, des actes et des vécus décrits par le phénoménologue, à même de fournir des supports expérientiels féconds et des ressources catégorielles rigoureuses propres à résonner avec la méthode de l'explicitation de l'action, des actes et des vécus pré-réfléchis et, ce faisant, à la conforter, à la renforcer, voire à la valider philosophiquement.

Ainsi, pour donner quelques exemples de la posture méthodologique de Pierre vis-à-vis de la phénoménologie husserlienne, le §12 des *Leçons sur le temps*, qui décrit la rétention, à savoir l'acte de maintenir-en-prise un vécu présent dans la durée du tout juste passé, fera l'objet d'expériences de ré-effectuation et de re-description en première personne pour en vérifier la justesse expérientielle, notamment à l'exemple du son (l'impression sonore chez Husserl), qui se prolonge dans l'espace-temps. Cela donnera lieu à une relecture renouvelante de la distinction entre rétention et résonance, cette dernière étant disqualifiée par Husserl car ancrée dans la sensibilité sonore et donc empirique, requalifiée au contraire dans une approche expérientielle en 1^{ère} personne, à titre de support concret du déploiement même de l'acte interne de la rétention.²³ Autre exemple : Pierre se livre à une relecture expérientielle du §92 des *Idées directrices...I*, qui produit un mini-précis de phénoménologie de l'attention. Plusieurs articles publiés dans *Expliciter* notamment font ressortir la spécificité de la modalité husserlienne de l'acte et du vécu attentionnels, en portant le projecteur sur la dynamique d'activation et de désactivation de l'attention, ou encore en repérant le statut singulier des mutations attentionnelles qui traversent et modulent les autres actes de conscience.²⁴ Dans notre investigation des textes sur la synthèse passive enfin, à partir de 1999, lorsque la traduction française devint disponible, nous relisons le §35 en nous intéressant à la manière dont Husserl décrit les micro-phases de l'émergence passive du vécu visuel des lumières sur le mont Loretto. Nous nous attachons à identifier, en suivant Husserl mais aussi en le relevant

²⁰ E. Husserl, *Phénoménologie de la conscience interne du temps*, Paris, PUF, 1966.

²¹ E. Husserl, *Idées I*, Paris, Gallimard, 1950.

²² E. Husserl, *De la synthèse passive*, Grenoble, Millon, 1999. Il serait utile de consulter les exemplaires de Pierre dans sa bibliothèque, pour vérifier l'importance des marginalia apposés.

²³ La relecture expérientielle de ce §12 fut au centre des séances d'ateliers animés par Pierre, Francisco et moi-même, rue Nollet à Paris dans ces années 1996-1998, chez Catherine Le Hir, la compagne de Pierre.

²⁴ P. Vermersch, « Husserl et l'attention : analyse du §92 des *Idées directrices* », *Expliciter* (24), pp. 7-24 ; « L'attention entre phénoménologie et science expérimentales, éléments de rapprochement », *Intellectica*, 2004.

expérientiellement, les micro-séquences de cette genèse du vécu visuel : amorçage, orientation, focalisation, identification, balayage des horizons immédiats du perçu.²⁵

De ces quelques exemples ressort le fait que la relation de Pierre aux textes de Husserl, sans être une lecture philosophique immanente, ne fut en rien instrumentale. On perçoit combien son attention aux descriptions du phénoménologue, à sa manière de décrire, aux catégories descriptives émergeant des analyses de la rétention, de l'attention, de la genèse passive, fut déterminante dans l'approfondissement de sa propre méthode d'explicitation de l'expérience subjective et de sa verbalisation, eu égard à la précision et à la pertinence des catégories descriptives que lui procura alors Husserl.

Même si, de fait, les années 2000 et suivantes coïncident avec un éloignement vis-à-vis de la phénoménologie,²⁶ il apparaît que cet éloignement coïncide avec la fin d'une collaboration intellectuelle, en grande partie contrainte par la mort de Francisco Varela en 2001. Quoi qu'il en soit, la lecture novatrice et heuristique que Pierre produit dans les années 90 des textes de Husserl demeure un apport indépassable à la phénoménologie, et à l'Ede, en lui offrant des catégories descriptives fines. Cette lecture confirma mes propres intuitions d'une phénoménologie expérientielle pratique, dont je fus en quête dès ces années-là. Cette lecture, interprétative comme toute lecture au demeurant, ouvre le champ d'une phénoménologie expérimentale expérientielle, qui prend au sérieux l'injonction inaugurale de Husserl d'un « retour aux choses elles-mêmes ». En ce sens, elle a l'authenticité de l'exigence du fondateur, par delà toutes les constructions ontologiques herméneutiques philosophiques ultérieures.

II. La micro-phénoménologie, destin producteur de l'entretien d'explicitation ?

Pour autant, la lecture expérientielle heuristique que propose Pierre des textes de Husserl contient également, intrinsèquement, l'ambivalence d'une posture hybride. De surcroît et surtout, le fait de faire usage de certaines catégories husserliennes (les notions d'intention éveillante, de modification attentionnelle, de maintenir-en-prise) pour présenter l'Ede et introduire à la formation à l'Ede m'a personnellement mise en porte à faux, et a suscité en moi un sentiment de confusion. Aussi ai-je eu besoin de restaurer une distinction à la fois méthodologique et ontologique salutaire entre Ede et philosophie phénoménologique.

D'où mon choix de suivre une formation à l'Ede avec Claire Petitmengin, laquelle, initialement formée par Pierre, a toujours fait le choix d'une Introduction à l'Ede clairement expérientielle et d'un non-télescopage assumé avec les catégories philosophiques de la phénoménologie. En

²⁵ Cette lecture a donné lieu à des séances mémorables d'échanges au Collège International de Philosophie, où je fus directrice du programme « La phénoménologie et sa mise en pratique » entre 1998 et 2004.

²⁶ P. Vermersch, *Explicitation et phénoménologie*, Paris, PUF, 2012, Livre II, Éléments de psychologie depuis la phénoménologie de Husserl, pp. 135-231, où Pierre reprend les thèmes du pré-réfléchi, de la mémoire et de l'attention, et produit une lecture de Husserl franchement orientée par ses présupposés psychologiques, ce qui donne une lecture plus critique de Husserl, mais aussi davantage biaisée de la phénoménologie. Ce point demanderait à lui seul un examen, aisé à réaliser grâce à mes marginalia dans mon exemplaire de *Explicitation et phénoménologie*.

faisant le choix d'une distinction univoque, Claire m'a permis de re-délimiter à mon tour les deux plans, philosophique et micro-expérientiel.

Cette distinction m'a permis de procéder à une lecture différenciée des textes de Husserl, l'une conceptuelle, l'autre expérientielle, en montrant comment ces textes décrivent la structure de mon expérience mais pas une expérience en première personne, donnée *hic et nunc*. Un exemple, emblématique entre tous : au §27 des *Idées directrices...*I, Husserl se réfère à une situation qu'on dira vécue en première personne : « Je puis déplacer mon attention, la détacher de ce bureau que je viens d'observer attentivement, la porter, à travers la partie de la pièce que je ne voyais pas, derrière mon dos vers la véranda, dans le jardin, vers les enfants sous la tonnelle etc. »²⁷

En dépit du fait que l'énoncé est au temps présent, contient un déictique (« ce bureau ») et se trouve porté par un Je situé dans un espace familier de vie, tous marqueurs d'une *prise de parole incarnée* (selon les termes de Vermersch), l'exemple reste générique, et la description structurelle. En fait, l'indicateur de la généralité structurelle de l'expérience, c'est le mode de la possibilité, qui ouvre la description : « Je puis déplacer mon attention... » Husserl a pu vivre cette expérience des dizaines de fois : il restitue une expérience *structurelle* de déplacement attentionnel dans laquelle nous pouvons entrer, que nous pouvons ré-effectuer selon une transposition en imagination du niveau phénoménologique mathématique de la possibilité propre au Husserl de la proposition hypothétique : admettons que... Bref, le vécu attentionnel n'a rien de singulier et, conséquence, la description reste menée à gros traits.

La méthode de l'entretien d'explicitation, rebaptisée récemment micro-phénoménologie, est par contraste une discipline de description fine des microprocessus corporels (sensations, kinesthèses, proprioception, battements cardiaques) et internes (cognitifs, attentionnels, émotionnels, imageants) d'un moment spécifié vécu par un sujet dans un lieu et à un moment donnés. Il y a là le choix d'une description affinée et spécifiée, ce qui, par rapport à Husserl, déplace à deux titres le curseur descriptif : 1. le vécu est singulier, spécifié, et non générique, structurel ; 2. le niveau de granularité descriptive est renforcé, ce qui donne lieu à la mise au jour de micro-séquences, de processus détaillés d'émergence du vécu et de moments (quasi)synchroniques de l'expérience.²⁸

Dans la filiation de la discipline husserlienne descriptive des vécus de conscience, P. Vermersch et C. Petitmengin partagent tous deux le souci de situer l'entretien d'explicitation micro-phénoménologique sur le terrain épistémologique. Toutefois, je voudrais à présent montrer comment l'entretien d'explicitation (Vermersch) et micro-phénoménologie (Petitmengin notamment)²⁹ n'adoptent pas la même attitude vis-à-vis de sa dimension théorique, épistémologique et philosophique. Ils n'ont donc pas la même conception de la scientificité. Ce faisant, ils produisent des déplacements différents, aussi bien thématiques que

²⁷ E. Husserl, *Idées I*, op. cit. § 27, p. 88.

²⁸ Pour une situation systématique de la relation entre phénoménologie husserlienne et micro-phénoménologie, N. Depraz, « La phénoménologie husserlienne à la lumière de la micro-phénoménologie », *Husserl. Phénoménologie et fondements des sciences*, Paris, Hermann, 2019, pp. 411-429.

²⁹ Cf. le site créé et administré par Cl. Petitmengin, <https://www.microphenomenology.com>

méthodologiques, selon quatre différences majeures : 1. *Le rapport à la philosophie phénoménologique*. P. Vermersch entretient on l'a vu une relation complexe mais indéniablement profonde et assumée à la phénoménologie. Cela se traduit par un usage heuristique des catégories descriptives husserliennes pour l'approfondissement de la méthode de l'Ede et de son épistémologie. L'attitude de C. Petitmengin vis-à-vis de la philosophie phénoménologique est différente, davantage de l'ordre d'une non-inclusion, eu égard au risque, inhérent à toute posture philosophique, de partir des structures a priori de l'expérience et non de la description *in situ* du vécu singulier. A cet égard, C. Petitmengin, tout en héritant cette vigilance expérientielle de P. Vermersch voire de l'exigence husserlienne elle-même de la suspension de nos préconceptions généralisantes dans l'épochè, traduit cette vigilance et exigence *en acte*, dans sa pratique même de la présentation de l'entretien micro-phénoménologique. Et cela a une conséquence épistémologique : il s'agit de penser la micro-phénoménologie comme une épistémologie avec sa légitimité propre, ses coordonnées théoriques et conceptuelles, tout d'abord caractérisées par un mouvement de drainage exclusif des catégories descriptives depuis leur arrimage expérientiel en première personne, avec un soin particulier à éviter toute immixtion catégorielle pré-donnée.³⁰ Il est remarquable cette délimitation qui n'a pas peu contribué à clarifier pour moi l'approche philosophique phénoménologique et l'enjeu de la micro-phénoménologie, se met en place dans le cadre d'une approche qui revendique la phénoménologie, à savoir sous le terme de micro-phénoménologie, mais, justement, en creusant clairement son différentiel propre. 2. *Le rapport à la recherche scientifique*. Il en résulte une conception différente de la recherche scientifique et de la scientificité de l'approche en première personne. S'il s'agit dans les deux cas de faire droit de façon majeure à la vertu heuristique exploratoire de l'expérience et de la recherche, la micro-phénoménologie se donne pour objectif de produire, au delà de l'exploration des vécus et de leur transcription descriptive, une analyse *systematique* de ces descriptions en première personne *qua* en deuxième personne. Non que Pierre n'ait pas analysé ses descriptions, loin s'en faut, mais il l'a fait dans un but lui-même exploratoire. Il n'a pas produit une transmission réglée et systématique sous la forme d'une méthode d'analyse pour de jeunes chercheuses et chercheurs mettant à profit une analyse des descriptions récoltées lors d'entretiens dans leur propre travail de recherche doctorale. Il y a là à mon sens un destin fécond de l'Ede dans la micro-phénoménologie, en tant qu'épistémologie de description et d'analyse scientifiques des vécus en première personne.³¹ 3. *L'élargissement thématique*. L'entretien d'explicitation met

³⁰ Ce souci était l'œuvre dans *On becoming aware/A l'épreuve de l'expérience* (*op. cit.*, Introduction), via la distinction entre philosophie phénoménologique (Phénoménologie, avec un P) et méthode phénoménologique (avec un p). Mais cette distinction se déployait intra-phénoménologiquement. Pour C. Petitmengin, il s'agit de dégager une épistémologie autonome et auto-suffisante par rapport au référentiel philosophique.

³¹ C. Petitmengin, A. Remilleux, C. Valenzuela-Moguillansly, "Discovering the structures of lived experience. Towards a microphenomenological analysis method, *Phenomenology and the Cognitive Science*, 18, (4), 2019, pp. 691-730; N. Depraz, M. Gyemant, T. Desmidt, "A First-Person Analysis Using Third Person-Data as a Generative Method. A Case Study of Surprise in Depression" in: *Constructivist Foundations* Vol. 12, n°2, Neurophenomenology, A. Riegler & C. Valenzuela eds., 2017; C. Valenzuela & A. Vasquez-Rosati, "An analysis procedure for the micro-phenomenological interview", *Constructivist Foundations* 14 (2), 2019, pp. 123-145; Cf.

l'accent de façon centrale sur l'action du sujet et son séquençage temporel fin. Cela donne lieu à une exploration novatrice des moments diachroniques mais aussi synchroniques ou quasi-synchroniques de l'action vécue. L'accent que porte la micro-phénoménologie, tout en conservant l'importance du référentiel temporel du vécu, consiste, notamment dans l'approche développée par Claire Petitmengin, à souligner le rôle crucial du référentiel corporel et, plus avant, spatial. Cela donne lieu à la mise au jour des structures expérientielles de la situation spatio-corporelle de mon vécu, ainsi qu'à l'exploration de la porosité voire de la dissolution des distinctions intérieur-extérieur.³² Dans cette perspective, l'ouverture à la dimension émotionnelle du vécu et à sa description fine permet de faire droit à des structures expérientielles dynamiques, caractérisées par leur fluidité voire leur diffusivité, dans le cadre d'un processualité affective qui adopte un référentiel intégré spatio-temporel.³³ Plus avant, cet élargissement corporel émotionnel donne lieu à des enquêtes qui prennent pour thème des vécus psycho-pathologiques, ce qui conduit à interroger les bords du vécu organique et affectif et à décrire ses limites productives.³⁴

4. *Le rapport aux traditions spirituelles.* Pierre a toujours manifesté un grand intérêt pour les différentes traditions spirituelles, notamment la méditation bouddhiste. Son ancrage initial (quoique peu mentionné dans ses textes)³⁵ dans les pratiques du souffle, du rappel de soi et de la danse référées à Georges Gurdjieff en témoigne. Néanmoins, pour des raisons méthodologiques et théoriques, il a toujours fait usage et une référence réservés aux pratiques spirituelles à titre de thèmes d'exploration expérientielle, à manier avec prudence, tout autant qu'il fit un usage circonspect des thèmes émotionnels et pathologiques dans l'Ede, en dépit de et sans doute à cause de sa formation de psychothérapeute, tout à fait à juste titre.

L'approche micro-phénoménologique a quant à elle choisi d'adopter un référentiel plus franc dans la tradition méditative bouddhiste, non sans cohérence d'ailleurs avec l'impulsion fournie par F. Varela lui-même dès *L'inscription corporelle de l'esprit* en 1989, puis *On becoming*

aussi N. Depraz, T. Desmidt, « Cardiophenomenology. A refinement of neurophenomenology », *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 2019.

³² C. Petitmengin, "Enaction as a lived experience. Towards a radical neurophenomenology", in : *Constructivist Foundations*, 12(2), 2017, pp. 139-147.

³³ Cf. N. Depraz, *La sujet de la surprise. Un sujet cardial*, Bucarest, Zeta books, 2018.

³⁴ C. Valenzuela-Moguillansky et al, "Inhabiting one's body or being haunted by it: A first-person study of the recovery process of women with fibromyalgia", *GMS Journal of Arts Therapies*, 2021, <https://doi.org/10.3205/jat000014> ; N. Depraz, "Microphenomenology of Chronicity in Psychosomatic Diseases: Diabetes, Anorexia, Schizophrenia" in : *Time and Body. Phenomenological and psychopathological approaches*, Ch. Tewes & G. Stanghellini eds., Cambridge University Press, 2020 ; N. Depraz, M. Gyemant et T. Desmidt, « Dépression et vulnérabilité. Esquisse micro-phénoménologique », M. Gennart éd., *La vulnérabilité. Approche phénoménologique, existentielle et psychopathologique*, Le cercle herméneutique, 2021, pp. 73-97. Pierre, tout en ayant longtemps exprimé des réserves à l'égard de la description des affects, surtout négatifs et pathologiques, fit néanmoins droit à l'exploration des émotions positives dans certaines formations durant les dernières années.

³⁵ L'importance de la pratique des danses mystiques gurdjieviennes pour Pierre Vermersch est à la mesure de sa dimension inaugurale dans son propre parcours : il parlait volontiers de cette référence spirituelle. Je peux en témoigner, pour avoir eu la chance d'échanger très ouvertement à ce propos avec lui à Saint-Eble dès 1996.

aware en 2003.³⁶ Le pas plus récent qui est fait dans ce cadre consiste à mettre les entretiens micro-phénoménologiques eux-mêmes *au service* de l'exploration des vécus méditatifs contemplatifs, et des actes singuliers qui les caractérisent, mais aussi de comparer pratiques méditative et micro-phénoménologique.³⁷ Il y a là un potentiel important, qui consiste à donner la parole aux méditant.e.s et aux orant.e.s dans un langage descriptif ouvert, et à leur offrir des moyens rigoureux pour décrire plus finement leur expérience spirituelle qu'elles ou ils ne le font spontanément.³⁸

³⁶ F. Varela, "Pour une phénoménologie de la *śūnyatā* I" in N. Depraz & J.-F. Marquet (dir.), *La Gnose, une question philosophique. Pour une phénoménologie de l'invisible*, Paris, Cerf, 2000, pp. 121-148, et chapitre V de *A l'épreuve de l'expérience, op. cit.*, (F. Varela et N. Depraz), qui compare voies de la réduction et trois yanas.

³⁷ "On the Veiling and Unveiling of Experience: A Comparison Between the Micro-Phenomenological Method and the Practice of Meditation", in *Journal of Phenomenological Psychology*, 52, 2021, pp. 36-77

³⁸ C. Petitmengin M. Van Beek, M. Bitbol, J.-M. Nissou., A. Roepstorff (2018). [Studying the experience of meditation through Micro-phenomenology](#). *Current Opinions in Psychology* 28:54-59; N. Depraz, "Measuring the Cardiac Lived Bodily Rhythms of the Heart of the Praying Person: An 'Irréalizable'?" A. Steinbock ed., *Phenomenology and Perspectives on the Heart. Contributions to Phenomenology*, vol 117, Springer, 2022, https://doi.org/10.1007/978-3-030-91928-3_7

Concepts de l'explicitation

Explorer les limites du conscientisable

Nadine Faingold

Résumé - Pour rendre compte de l'intelligibilité de la conduite d'un sujet en situation, Pierre Vermersch n'a cessé de repousser les limites du conscientisable en forgeant des outils de recueil d'information sur le vécu subjectif. L'entretien d'explicitation a permis la description du déroulement temporel d'une action finalisée par la prise de conscience et la mise en mots par le sujet lui-même de la succession des prises d'information et des prises de décision. Inspirée des travaux de Husserl, l'explicitation de l'explicitation a rendu possible la théorie de la mémorisation passive des vécus dans un inconscient organisationnel, et la possibilité d'éveiller le ressouvenir par la mise en évocation. Le constat des limites de l'introspection descriptive l'a ensuite amené à s'interroger sur l'origine d'éléments de vécu émergents et « insensés », « ana-chroniques », à savoir étrangers à la stricte séquentialité cause-effet qui est en œuvre dans une action finalisée. Le maintien en prise et de nouvelles modalités de questionnement en « Qui es-tu quand... ? » ont eu pour effet perlocutoire d'orienter l'attention vers la strate identitaire, permettant la mise au jour de schèmes, ou structures adaptatives inconscientes relevant de l'histoire du sujet. La prise en compte des lois de l'association ouvre ainsi la possibilité d'accéder à une intelligibilité du vécu non plus uniquement descriptive, mais véritablement archéologique. De nouvelles questions de recherche peuvent alors être formulées : Certains de ces N3 « insensés » ne sont-ils pas au contraire signes d'un sens auquel il devient possible d'accéder ? Tout particulièrement, les N3 émotionnels ne permettent-ils pas de remonter non pas à des schèmes d'action mais à des schémas réactionnels issus du passé ? Il semble que les théorisations les plus récentes de Pierre Vermersch sur l'inconscient organisationnel et les lois de l'association dessinent un nouveau modèle de l'aide à la prise de conscience, sans pour autant empiéter sur le domaine de l'aide au changement ou de la psychothérapie en tant que modes d'intervention. Plusieurs exemples publiés dans la revue *Explicititer*, et plusieurs passages de textes de Vermersch lui-même permettent de documenter cette hypothèse.

Un cadre de recherche

En vue de cette communication, j'ai beaucoup lu et relu les articles de Pierre parus dans *Explicititer*, avec une attention toute particulière pour celui du n°114 : « Au-delà des limites de l'introspection descriptive : l'inconscient organisationnel et les lois de l'association ». D'où le titre de ma communication : « Explorer les limites du conscientisable ».

Voici le début de ce texte de Pierre « Cet article se situe dans le cadre du programme général et historique que je poursuis depuis toujours de l'élucidation de la conduite, et donc de sa description intime détaillée permettant d'accéder à son intelligibilité causale, autrement dit à la compréhension de son engendrement ». Autre formulation, un peu plus loin, toujours dans le n°114 : il s'agit de « rechercher l'élucidation de l'engendrement des actions finalisées ».

Autre formulation encore, dans l'une de ses vidéos : « Je cherche la cohérence de la production d'une conduite ».

Rappelons que Pierre, jeune chercheur au laboratoire de psychologie du travail de l'École Pratique des Hautes Études, vise déjà l'accès au vécu subjectif de situations d'apprentissage et de situations professionnelles, donc il se situe dès ses débuts dans le cadre de l'action finalisée. Et dans le n°118, au sujet de l'action finalisée : « Non seulement on s'informe de cette intelligence, essentielle à la vie et à la survie, mais on peut étudier aussi les actes qui produisent la connaissance. C'est ce qui aura passionné ma vie de chercheur ».

Il s'agit donc de rendre compte de l'intelligibilité de la conduite, et du début à la fin de son parcours de recherche, Pierre maintiendra ce même angle de travail, la centration action, avec une remarquable cohérence. Or, pour accéder au vécu subjectif d'un sujet en situation, il s'avère nécessaire d'élaborer une méthode d'entretien en vue d'accéder au déroulement de l'activité cognitive : ce sera l'entretien d'explicitation (EdE), aide à la description du déroulement du vécu subjectif de l'action dans un moment passé spécifié.

Revenons sur ce projet tel qu'il est énoncé dans le n°13 d'*Explicititer* (1996), intitulé *Pour une psycho-phénoménologie* : « Ce que je souhaite développer est une méthode de recherche propre à permettre l'accès à l'expérience subjective ». Or l'expérience subjective est vécue au présent de manière pré-réfléchie. Il s'agit donc de créer les conditions du réfléchissement, première étape de la prise de conscience selon Piaget. Ce sera rendu possible par la position de parole incarnée ou position d'évocation qui permet au sujet de recontacter un moment de vécu dans un « quasi-revivre ». Et ce sera l'étonnement et l'émerveillement de découvrir tout ce qu'un sujet peut restituer du déroulement d'un moment passé grâce à la méthode de l'EdE, d'où la théorisation de la mémoire passive (n°107, p. 37) :

« 1. Par le seul fait d'être vécu, tout vécu fait l'objet en permanence d'une mémorisation passive, bien au-delà de ce que le sujet croit savoir qu'il a mémorisé ou qu'il croit pouvoir se souvenir.

2. Il est possible d'éveiller le vécu passé par une technique indirecte d'intention éveillante »

Une méthode de recherche

La découverte de l'œuvre de Husserl va être décisive quant à la théorisation de la mémoire passive, mais aussi de la méthode de recherche. Pierre rappelle dans le n°114 : « l'apport essentiel de Husserl sur la structure intentionnelle EGO – ACTE – OBJET ... sera la base pour comprendre la possibilité de questionner les actes, mais aussi la multiplicité des ego (ou co-identités) ». Cette structure est aussi un cadre de compréhension du processus de réduction qui est à la base de l'approche de Pierre Vermersch.

Dans le n° 42, on trouve les définitions suivantes :

« La réduction désigne le fait de diminuer quelque chose, de le simplifier, d'en retrancher une partie, de le reconduire à plus élémentaire. Un tel processus contient donc toujours la référence à un tout complexe qui sera réduit.../... Chez Husserl, la réduction phénoménologique est repérée par rapport à un *état initial, une attitude qualifiée d'attitude naturelle*. Ce qui est réduit,

suspendu, mis entre parenthèses est donc « une attitude qui est la base du vécu habituel, dans lequel la personne ne tourne pas son attention vers l'acte par lequel elle vise, mais seulement vers ce qui est donné ».

Le concept de réduction nous permet de relire la posture de recherche de Pierre Vermersch à la lumière de la suite du texte du n° 42 (*Psychophénoménologie de la réduction*) :

-Quelle réduction Pierre opère-t-il du côté des pôles égoïques, ou co-identités dans le travail en psycho-phénoménologie ? Une réduction à la co-identité de chercheur (ni formateur, ni pédagogue, ni psychothérapeute,... ni peintre ni sculpteur ni musicien !...)

-Quelle réduction du côté de l'objet de la recherche ? L'action et non l'émotion, le cognitif et non l'existential.

-Enfin, s'agissant du « Comment ? » de la réduction, que se passe-t-il du côté de l'acte de réduction en tant que tel ?

On constate ici un double processus :

1-Mise entre parenthèses d'attitudes « naturelles », « habituelles » : C'est toute la difficulté de la posture de l'EdE : exercice contre-intuitif, contre-habituel - il faut casser l'évidence, pas d'effort de mémoire, mettre le mental de côté, adopter une posture d'écoute vide, ni projection ni interprétation, se mettre entre parenthèses, identifier et mettre de côté les croyances limitantes, l'effroi de ne pas se souvenir, etc.

2- Suspension du mode de saisie habituel qui consiste à mettre des mots sur le vécu pour opérer une inversion radicale : je recontacte d'abord le vécu par la mise en évocation, et j'accueille ce qui se présente. La mise en mots ne vient qu'en second, après le réfléchissement, sur la base du passé recontacté. C'est le « renversement sémantique », concept découvert à la lecture de Jean-Claude Piguet (n°13).

Ce qui va maintenant faire l'objet de mon exposé, c'est de montrer comment pour dépasser les limites du conscientisable il a fallu pour Pierre faire le deuil d'une autre double réduction, implicite mais déterminante dans la méthode de recherche, et qui a orienté tous ses travaux jusqu'au travail sur les micro-transitions, réfractaires à la fragmentation de l'action. Cette double réduction, liée d'une part à la mise en évidence de la structure temporelle de tout vécu (n°62) et d'autre part à la visée d'élaboration de catégories descriptives, peut être énoncée ainsi :

1. L'intelligibilité de la conduite relève d'une orientation exclusive vers la mise au jour du déroulé temporel du vécu puisque la structure de tout vécu est la temporalité
2. Une approche scientifique de l'accès au vécu subjectif suppose la description détaillées de la succession des opérations mentales.

Or la tentative de décrire ce qui se passe dans les micro-transitions entre deux actions mentales identifiées va se heurter à une limite (provisoirement) indépassable : impossibilité de fragmenter, de dérouler, de décrire... Il va donc falloir faire le deuil de l'approche descriptive du déroulement des opérations mentales, et opérer une nouvelle réduction, explicite cette fois : face à certains aspects émergents du vécu (qui deviendront les « N3 »), suspendre la visée descriptive, renoncer au suivi temporel pour travailler avec un arrêt sur image, maintien en

prise, intention éveillante, pour créer les conditions non plus du réfléchissement mais du reflètement, condition d'accès au niveau organisationnel inconscient de la conduite.

Le sens-se-faisant

Mais avant de revenir sur l'impossibilité de rester dans une visée descriptive quant à une élucidation de ce qui se joue dans les micro-transitions entre deux actions mentales, faisons un pas de côté pour nous pencher sur des interrogations qui surgissent très tôt chez Pierre au sujet de certains « ovnis » de notre vie psychique : la question des « sentiments intellectuels » dès l'article du numéro 27, puis celle du « sens se faisant » (Richir) dans les numéros 60, 61, 62 d'*Expliciter*, notions qui permettront ultérieurement la conceptualisation des niveaux « N3 » et « N4 », présentée dans la suite de cet exposé. Provisoirement, définissons le N3 comme graine d'un sens à faire advenir, et le N4 comme l'ensemble de ce qui s'est enregistré en nous à notre insu

Dans le numéro 27, suite à la lecture de textes de Burloud, nous trouvons la définition suivante : « le sentiment intellectuel est la manifestation à la conscience d'un contenu latent ». C'est la conscience d'une direction, la « direction consciente vers l'au-delà d'une impression. Un exemple typique est « le mot sur le bout de la langue ».

Dans le numéro 47, en suivant la pensée de Richir, c'est la notion de « sens-se-faisant qui est reprise par Pierre. Le sens se faisant pointe vers la mise en mots progressive à partir d'une idée-graine. Nous cherchons à dire quelque chose, nous avons déjà une idée du « quelque-chose », donc du sens à venir. Il y a un projet de sens, un horizon du futur, qui ne peut advenir que par un travail menant de l'idée-graine à l'idée-fruit.

Pierre s'empare donc de l'expression « sens-se-faisant », le sens étant ici un sens expérientiel, et il en développe un exemple tout à fait remarquable dans les numéros 60, 61 et 62. Je résume cet exemple en citant plusieurs extraits du texte de Pierre :

« Hier mercredi, alors que j'étais en train de jouer à l'orgue un morceau facile de César Franck, que j'ai appris il y a longtemps..., il m'est venu une pensée... En fait autant une sensation qu'une pensée... une « émotion-cognition... : C'est incroyable à quel point ce morceau a changé pour moi entre le moment où je l'apprenais et le moment actuel où je le joue avec facilité »

C'est une idée graine, un sens à se faire, une pensée-sensation : « Ce n'est pas pareil, *C'est différent...* Cette facilité a transformé ma disponibilité à l'écoute de ce que je joue ». Il y a une direction de *disponibilité...* Il y avait dans la graine une émotion, un ressenti qui n'est pas encore exprimé et que je repère en sous-jacent.

Retour à « l'impression-graine » - Il y a une plus grande intimité avec ce morceau que je joue le mot qui rentre le mieux en résonance avec l'impression-graine, c'est "*intimité* »... « Je me dis "*intimité*" oui, mais avec des colorations émotionnelles positives, ... le plaisir de l'accord intérieur avec ce que je joue, une certaine épaisseur ou profondeur de ce ressenti, ce n'est pas superficiel, ... Je me suis arrêté d'écrire, les derniers mots écrits m'ont arraché des larmes, j'ai été profondément touché par ce sens qui m'est apparu. Pour continuer à écrire, je me suis ressaisi, lentement, et chaque association qui vient en écho est comme une réplique sismique

qui redéclenche la même émotion, aussi forte, avec un sens corporel comme un puits qui descend directement au centre du plexus solaire comme si les larmes partaient de là, profondément, comme un puits. Il n'y a pas de tristesse dans ces larmes, plutôt un débordement de ressenti, une profondeur cachée, un sens profond...

Mercredi 11 (une semaine après) – Retour à l'impression-graine.

Ce que je découvre alors, est plus de l'ordre d'un sentiment d'identité de celui qui perçoit ces impressions, un sentiment caractérisé par une grande sensibilité aux couleurs du monde, une identité d'enfant, de regard naïf, ...de la réception/accueil des impressions du monde. »

Donc progressivement à partir de la graine de sens « impression de différence », la chaîne associative sera : Émotion - Disponibilité - Intimité - Enfance - Ouverture au monde.

Nous trouvons donc là déjà la problématique du dépassement des limites ! Avec l'intuition qu'il ne s'agit plus de décrire en suivant le déroulement temporel, mais d'ouvrir une visée à vide avec un arrêt sur image et maintien en prise du micro-instant graine de sens pour laisser émerger les significations. En effet, Pierre écrit à ce sujet dans le n° 62 (p. 54-55) : « Lorsque je rencontre la limite dans la description, il ne s'agit pas d'un échec ou d'une impossibilité, mais d'un symptôme. D'un signe qui doit m'alerter sur la nécessité de poursuivre, de persévérer, et surtout de changer de régime cognitif, de passer par exemple de la saisie à l'accueil.../...L'important est de poser un acte qui crée une vraie visée à vide, tournée vers le désir d'une réponse.../... Il y a eu le moment où j'ai pris conscience que ce sentiment d'échec provenait de mes attentes implicites pré-formatées (*chercher à détailler le vécu, chercher à le décrire* !). Dans un deuxième temps, j'ai pu accueillir le contenu de la réponse que je m'étais faite en découvrant que c'était bien une réponse ! Mais pas celle que j'attendais ! .../... Le lendemain seulement, j'ai réalisé qu'il y avait une réponse, mais la teneur de cette réponse ne portait pas sur l'objet de la visée attentionnelle (le son de l'orgue, le jeu des doigts, les pensées, l'émotion, toutes les facettes de ce moment vécu (*et leur description*), mais sur l'origine (*dans le passé*) de ce rayon attentionnel, c'est-à-dire le perceveur, l'appréciateur, le goûteur. La teneur de la réponse portait sur le "qui" et non sur le "quoi", alors que j'attendais un supplément de "quoi" ! Comme si un rayon attentionnel n'avait qu'une seule extrémité! Bien sûr, il faut oser le faire ! » Oser quoi ? Oser poser la question « Qui es-tu quand ? »

Car la réponse au « Qui ? » dans cet instant de vécu de « différence » en jouant de l'orgue, est venue, sous-jacente au vécu de disponibilité : c'est l'enfant dans son ouverture au monde...

A partir de cet exemple, Pierre théorise le concept de reflètement, repris dans le numéro 75 et dans le chapitre 12 du livre *Explicitation et phénoménologie*.

Le reflètement est une activité cognitive dont on ne peut contrôler le déroulement, initié par une intention éveillante et une posture d'ouverture et d'accueil qui créent les conditions d'une émergence de sens. Notons que le reflètement peut amener soit une émergence immédiate de sens, soit (comme le montre le commentaire dans le n° 61 sur l'exemple du sens-se-faisant), une émergence progressive du sens par revirements et ajustements successifs (revirement évocation, revirement résonance, revirement évaluation).

La question du reflètement et de l'émergence du sens va rester une parenthèse, tout en étant suffisamment importante pour donner lieu à la théorisation du sens expérientiel et du sens se faisant dans le dernier chapitre du livre de 2012. Mais dans la dynamique de recherche du Grex, il faudra attendre 2014 pour que la question se pose à nouveau, à l'occasion des interrogations de Pierre sur les limites de l'introspection descriptive propre à l'explicitation. De mon côté, quand je lis les numéros 60 et 61, je me réjouis parce que depuis mes débuts en EdE, mon travail de recherche porte sur l'accès au sens sous-jacent aux graines de sens pour comprendre certains aspects de nos fonctionnements en situation, y compris quand il s'agit de vécus émotionnels. Je développe donc le concept de décryptage du sens à partir de quelques expériences cruciales :

1-Lors de ma première formation à l'EdE en tant que stagiaire, je suis en position A, je raconte ma visite de la cathédrale de Strasbourg, et là, arrêt sur image, un déclencheur a fait subvenir une violente bouffée d'émotion, en lien avec une problématique trans-générationnelle.

2-Ma pratique de l'accompagnement par la reprise des gestes et maintien en prise m'amène à assister à d'impressionnantes émergences de sens.

3-Dans les ateliers de professionnalisation, à partir de la consigne : « un moment de pratique professionnelle où ça s'est bien passé », je mène un entretien d'explicitation et j'accompagne la mise au jour des compétences. Puis après ce temps d'élucidation, j'introduis la question : Et dans ce que tu viens d'explorer, quel est l'instant le plus important ? Ce qui mène à la mise en évidence d'une graine de sens à valence positive, que je questionne avec les questions de Dilts qui relèvent du pôle égoïque : Qu'est-ce qui est important pour toi ? (valeurs) Et là qu'est-ce que tu te dis ? (message structurant, croyance) Qui es-tu ? (identité) A qui es-tu relié ? (appartenance) Au nom de quoi ? (mission).

Donc quand je lis les numéros 60 et 61 en 2005, j'espère que cette problématique du décryptage du sens va devenir un thème de recherche partagé au Grex. Ce ne sera pas le cas. Les pistes de recherche amorcées dans les numéros 60, 61, 62 restent en sommeil entre 2005 et 2014. Mais, à partir de 2013 et 2014... le travail à l'université d'été du Grex, va remettre sur le devant de la scène la question des graines de schème ou graines de sens (qui seront conceptualisées sous l'appellation N3). La question d'élucider ce qui se joue dans les micro-transitions entre deux opérations mentales va permettre de distinguer

-d'une part certaines prises de décision relevant d'une négociation interne entre différentes co-identités

- d'autre part ce qui relève de l'émergence d'un contenu et s'avère impénétrable à la description, comme l'exemple de Maryse Maurel de l'irruption (Pof !) d'une image de pont avec une forme bien spécifique, ou encore l'exemple du « vécu de choix » de Pierre, longuement décrit dans le n° 105 (pp. 28-55). Pour comprendre l'origine de ces contenus émergents, la méthodologie « classique » de l'EdE ne peut plus s'appliquer, on se heurte à une impossibilité de fragmenter, de décrire... il faut inventer autre chose.

Introduction des niveaux de description et des schèmes organisationnels

En août 2014, Pierre introduit la notion de niveaux de description N1, N2, N3, N4, et dans le niveau 4, le mot schème repris de Piaget. Cette conceptualisation se trouve pour la première fois dans le n° 104 (illustrée par l'exemple du vécu de choix). Elle sera reprise et reformulée de très nombreuses fois (n° 105, 107, 109, 114, 118, 119, 125). Je résume :

N1 : niveau global et spontané de description de la conduite : les étapes (récit réflexivement conscient, facilement accessible en mémoire, faiblement implicite). Position de parole habituelle.

N2 : niveau détaillé de description de la conduite : fragmentation et expansion, position d'évocation, réfléchissement et mise en mots. C'est le niveau auquel donne accès l'entretien d'explicitation.

N3 : ce niveau décrit des états de conscience non thématiques, sans lien direct avec le déroulement temporel de la succession des actions mentales orientées par un but. Ce sont des signaux incompréhensibles de l'activité cognitive, qui paraissent dans un premier temps « insensés » parce qu'on n'en saisit pas la valeur causale pour le déroulement de l'action. Les N3 sont en fait le signal d'une organisation sous-jacente, l'expression indirecte du niveau N4

N4 : le Potentiel ou Inconscient organisationnel : Schèmes et co-identités

Dans le N4 on trouve, sédimenté, cristallisé, la totalité de ce qui a affecté le sujet sans qu'il le sache.

Le N4 est la dimension organisationnelle inconsciente du vécu, active en permanence, et qui préside à l'organisation de la conduite. C'est l'expression de notre passé, « il est sous-jacent à nos activités comme sédimentation structurée des expériences précédentes cumulées... Il donne bien la grammaire de nos actes, mais cette grammaire est elle-même pré-sélectionnée par nos co-identités, et donc par nos valeurs. » (n°107)

Du N3 au N4 : « Ce qui devient passionnant c'est la possibilité de passer du signal au sens. .../... en lançant depuis un N3 une intention éveillante vers le Potentiel ... Le niveau N3 « nous donne rétrospectivement une piste pour rendre intelligible le(s) schème organisateur qui a été mobilisé et qui rend compte de la structure de cette action. On a dépassé la description pas à pas, détail par détail, par une mise à jour de l'organisation sous-jacente de l'action ! » (n° 109). La mise à jour du N4, n'est donc pas un simple travail de description, mais « d'un travail de reflètement, c'est-à-dire de la mobilisation d'un acte particulier qui lance une intention éveillante et accueille la réponse qui émerge. Il s'agit donc désormais de « repérer un N3, repérer ce qui paraît « insensé », ana-chronique, non-thématique, incongru, sans raison apparente, puis de mettre au jour le sens sous-jacent et l'organisation de la conduite. Il y a analogie de structure entre le vécu passé d'origine et le vécu présent, et on peut, en identifiant l'invariant, inférer le schème.

Qui es-tu quand... ? Et depuis quand ?

En 2016, à l'université d'été, un pas de plus est franchi, décisif : l'accès indirect aux schèmes organisateurs en passant par les questions Qui ? et Depuis quand ?, qui mènent à la co-identité à l'origine d'un schème. Que s'est-il donc passé à Saint-Eble en 2016 ? Maryse le rappelle dans

le n° 119 : C'est à ce moment-là que le mot "insensé" a fait son apparition. Et qu'a été formalisée la méthode « repérage d'un N3, questionnement par une chaîne réitérée de "qui tu es quand... ?", suivie de "et depuis quand ?", puis comparaison en structure de la situation du présent et de celle du passé pour inférer le ou les schèmes qui organisent la conduite et qui donnent du sens à la conduite de A en cohérence avec son histoire personnelle. »

L'exemple d'Isabelle marque bien ce tournant dans la découverte des manières de questionner les N3. Il s'agissait de choisir un endroit à partir duquel il serait possible d'accéder à une ressource. Comme le relate Pierre dans le n° 114, Isabelle choisit assez rapidement d'aller s'accroupir sur la marche du perron, elle s'adosse à la porte fenêtrée et regarde vers le haut. Pierre identifie ces actions comme étant « insensées », sans explication causale immédiate. En quoi est-il important pour elle de choisir cet endroit et de se mettre dans cette posture corporelle ? Qu'est-ce qui organise ces actions ? Pour comprendre la logique de ce comportement particulier d'Isabelle, l'idée est de lui demander : « Qui est-elle quand elle va choisir cet endroit et cette posture ? » La réponse viendra avec la mise en relation de cette conduite avec une situation de son passé de petite fille à l'école maternelle, à savoir, un lieu un peu en retrait, où elle est accroupie, adossée à un mur, un lieu de sécurité et de tranquillité au milieu du chahut ambiant. On a l'accès à la situation qui révèle l'analogie entre le vécu passé et le vécu présent, la similitude de l'organisation de l'action.

De cet exemple, et de plusieurs autres cités par Maryse Maurel dans le n°119, viendront la généralisation des questions « Qui es-tu quand ? » et « Depuis quand ? » pour accéder au schème d'origine qui, mobilisé à partir d'une sollicitation de la situation, permettra de comprendre et de donner sens à un N3 apparemment « insensé ».

La question qui se pose alors est de savoir ce qui est privilégié quand on veut comprendre l'engendrement de la conduite à un moment donné : les schèmes ou les co-identités ? Sachant que ces deux facettes du vécu sont toujours co-présentes. La position de Pierre sera toujours de privilégier le niveau des schèmes d'action comme organisateurs du comportement, en cohérence avec ses choix de chercheur, comme formulé dans le n°105 : « Si l'on prend un peu de recul, la gamme des schèmes effectivement mobilisés, est déterminée par le pôle égoïque, que ce soit par une co-identité particulière, ou par des croyances appartenant à cette co-identité. Ce qui est important pour notre pratique de l'entretien d'explicitation, c'est que la co-identité ou les croyances ne sont intéressantes que dans la mesure où elles nous éclairent sur la gamme de schèmes mobilisés ». Position réitérée dans le n°109 : « Suivant la façon dont on questionne le N3, on peut avoir comme réponse non pas directement le repérage des schèmes mobilisés, mais ce qui se situe en amont des schèmes (j'ai en tête l'organisation de la grille des niveaux logiques de Dilts) : ... la co-identité dominante qui s'est manifestée, ou bien les croyances dominantes qui motivaient l'action, ou les émotions qui portaient l'action ou en constituaient le climat dominant. Et dans la logique de l'entretien d'explicitation, il est alors toujours important de traduire l'information portant sur la co-identité, les croyances ou les émotions en schèmes d'action particuliers, toujours dans l'idée fondamentale de revenir vers l'action ».

Vers une nouvelle typologie des N3, expressions de l'inconscient organisationnel

Dans le n° 114, tout en formulant qu'il ne prétend pas avoir fait le tour de toutes les catégories de N3, Pierre établit une première typologie :

-Émergence

-Sentiment intellectuel

-Symbole, image, expression verbale, métaphore, analogie

-Actes insensés

-Erreurs et confusions

Pierre cite à chaque fois des exemples illustrant chacune de ces catégories de N3.

On peut cependant trouver dans *Expliciter* d'autres exemples publiés de passage du signal au sens, qui peuvent être relus à la lumière des N3 et ouvrir de nouvelles pistes de recherche :

-Gestes

Dans l'article « Le geste, mouvement incarné du sens » (n° 96), l'exemple de Marie (du geste de balayage d'un smartphone au geste de tourner les pages d'un album dans l'enfance)

-Expression verbale - Message structurant – croyance - interdit

L'exemple de Maryse (n°116) : « Il y a une autorisation à me donner, une censure à lever ». *Qui je suis quand je me soumetts à cette censure ?* Pof, ça arrive d'un coup : Je suis la petite fille, avec mes parents, ma grand-mère est dans sa chambre...

Ou encore l'exemple de Gaëlle, qui, à partir de la formulation « J'aime pas les conflits » accède à la peur de la colère puis à une scène de conflit lors de l'adolescence (n°118 p. 29)

-Émotion

Premier exemple dans l'article « Etude psychophénoménologique d'un vécu émotionnel » (*Expliciter* n° 31), où Pierre relate comment, en lisant une phrase d'un mail, il est submergé par une émotion forte à dominante négative : « je sens bien que c'est une structure récurrente d'impression d'être trahi dans ma confiance... c'est exemplaire de la survenue d'une émotion forte parce que chargée d'une histoire ... d'un sens qui n'appartenait pas directement au message lu , mais à une situation passée identifiée de manière inconsciente comme semblable et devant susciter la même réponse émotionnelle »

Second exemple : Béatrice (*Expliciter* n°116) lors de l'oral d'un examen, tire un sujet qui n'a pas été traité en formation. Elle est saisie d'un immense sentiment d'injustice et, en restant en prise sur cet instant où elle ressent ce sentiment d'injustice ..., qu'est-ce qui vient ? « Je sens que mon corps et mon cœur se serrent et c'est très douloureux ... Ce sentiment d'injustice vient toucher une part de moi blessée dans l'enfance... à l'école, quand j'ai été accusée par un groupe d'élèves d'un méfait que je n'avais pas commis. J'avais cinq ans... Je me revois/ressens dans le bureau de la directrice juchée sur une armoire... submergée par une peine intense et un sentiment d'injustice immense car je ne comprends pas ce qui m'arrive... je n'ai rien fait. »

Comme je l'ai exprimé dans mon article du n°134, il ne s'agit pas ici d'un schème orienté comportement ou action, je parlerais plutôt de schéma réactionnel répétitif : le contexte est déclencheur d'une réaction émotionnelle, en raison de l'analogie avec une situation appartenant

au passé, et cette réaction est souvent dans un premier temps un frein à la réalisation du but. Rappelons la définition du N3 « signal d'une organisation sous-jacente », qui me fait poser que les gestes, les croyances, les états internes corporels-émotionnels peuvent être considérés comme des N3 à partir desquels, par maintien en prise et intention éveillante, on peut susciter l'association avec un vécu passé en N4.

Je propose donc d'accorder un statut particulier à ces N3 émotionnels venant faire obstacle à l'action finalisée, signaux d'un schéma réactionnel sous-jacent, comme nouveaux objets de recherche allant dans le sens de « l'élucidation de la conduite, et donc de sa description intime détaillée permettant d'accéder à son intelligibilité causale, autrement dit à la compréhension de son engendrement ». Considérons l'émotion comme une piste privilégiée pour une archéologie du sens.

Indication bibliographique : Tous les articles de la revue *Expliciter* référencés dans cet article sont accessibles sur le site www.expliciter.org

Mise en évocation :

Entretien d'explicitation et méthode de l'Actors Studio

Ivan Magrin-Chagnolleau

Aix-Marseille Univ, CNRS, PRISM, Marseille, France

Chapman University, Orange, California

Introduction

Je vais vous parler dans cet article d'évocation. J'ai eu en effet deux sujets de discussion de prédilection avec Pierre Vermersch, qui sont d'une part l'évocation, et notamment le lien avec le travail fait à l'Actors Studio, et d'autre part l'auto-explicitation. C'est le premier sujet que j'aborde ici.

Pourquoi parler de la méthode de l'Actors Studio en lien avec l'évocation ? La première raison, c'est que quand j'ai découvert Pierre Vermersch à travers son livre sur l'entretien d'explicitation³⁹, j'ai remarqué qu'il parlait de l'Actors Studio à un moment dans le livre. Et il se trouve que j'ai fait l'Actors Studio, j'ai été formé pendant trois ans là-bas en tant que comédien. Et du coup, ne le sachant pas au début, je suis allé dans l'explicitation en étant un expert de l'évocation, de la mise en évocation, et de la mise en auto-évocation. Donc j'en ai beaucoup discuté avec lui.

La mise en évocation dans l'entretien d'explicitation

Pour cadrer un peu les choses, je voudrais d'abord reprendre la définition de l'évocation dans le glossaire du livre :

« Le fait qu'un acte mental s'accompagne d'un contenu représenté de façon quasi sensorielle.

Tous les actes cognitifs ne s'accompagnent pas nécessairement d'évocation. Toute évocation peut être décrite par son contenu (qu'est ce qui est évoqué), par la texture sensorielle en laquelle elle représente ce contenu (quelle est la ou les modalités

³⁹ Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur, 208 p.

sensorielles qui supportent cet évoqué, visuel, auditif, etc.) et par le déroulement de l'acte d'évoquer en tant que tel. » (page 176)

Et puis si on reprend l'endroit du livre où il parle de l'Actors Studio, c'est dans le chapitre « Mémoire concrète et questionnement sensoriel » pages 82 et 83. Il cite deux domaines professionnels ayant développé l'utilisation délibérée de la mémoire concrète, le théâtre et la psychothérapie. Et donc pour le théâtre, il parle des techniques de formation à l'Actors Studio. Il fait référence à plusieurs choses. Alors il y a à mon sens des petites confusions liées au fait qu'il y a deux outils différents qui sont utilisés dans les techniques de l'acteur, qui sont d'une part la mémoire sensorielle, et d'autre part la mémoire affective, qui sont deux choses légèrement différentes même si elles induisent un peu les mêmes processus. J'y reviendrai plus loin.

Ce qui est intéressant, c'est qu'il parle aussi de déclencheurs, donc il en parle à la fois côté évocation, et je vais citer à ce sujet quelques passages des premiers numéros d'*Expliciter*. Et il se trouve que le mot déclencheur est aussi utilisé dans le vocabulaire du comédien. J'y reviendrai aussi. Et puis il y a aussi l'idée de ce que Pierre Vermersch appelle la stabilité. Je vais également parler de ça, parce que la stabilité dont il parle n'est pas tout à fait la même que la stabilité dont on parle du point de vue du comédien.

Pour revenir un peu d'abord du côté « évocation » avant d'aller du côté de ce que je vais appeler « mémoire sensorielle », je vous propose, si vous en êtes d'accord, de fermer les yeux et de prendre le temps de laisser revenir le moment où vous avez commencé la lecture de cet article. Donc prenez le temps de laisser revenir ce moment. Où êtes-vous ? Est-ce que vous ressentez une certaine température, du vent, de l'air ? Est-ce que vous sentez des odeurs particulières ? ... Je vous propose de revenir tranquillement ici et maintenant, à votre rythme. Je ne peux pas certifier que vous étiez en évocation. Il n'y a que vous qui puissiez le dire. Mais si vous y étiez, et si vous avez ressenti de nouveau les éléments de votre expérience de quand vous avez commencé la lecture de cet article, il y a des chances que vous ayez effectivement été en évocation. Donc l'évocation, c'est ça. Évidemment, on peut aller beaucoup plus loin dans la qualité d'évocation.

Il se trouve que cet été, à l'université d'été du GREX2⁴⁰, on a travaillé justement sur le remplissage intuitif, c'est-à-dire sur comment on passe d'un état où on n'est pas en évocation à un état où on l'est de plus en plus, jusqu'à ce que le remplissage intuitif soit complet, qu'on

⁴⁰ Maurel, M. (2022). Université d'Été de Goutelas 2022 : Décrire le remplissage intuitif typique de l'évocation. In *Expliciter*, 135, p. 1-21.

puisse dire : « Ça y est, j'y suis ! » Ceci pour dire que finalement, ce thème de l'évocation, c'est toujours un sujet de recherche actif et c'est toujours quelque chose sur lequel on se pose pas mal de questions.

Ce que je voudrais faire, maintenant, c'est revenir aux premiers numéros d'explicitation pour voir un peu comment, dès le début, Pierre Vermersch parle déjà d'évocation comme sujet de recherche. On commence par le numéro 6 de septembre 94, qui est un numéro court de quatre pages. Sur la quatrième page, on trouve un texte intitulé : « Projet pour une analyse phénoménologique de la conduite d'évocation⁴¹. » Je voudrais en citer un extrait :

« Un des éléments essentiels de l'explicitation est l'évocation d'un vécu spécifique passé. On peut évoquer autre chose que du vécu, et si c'est du vécu, pour aller vers la dimension procédurale de l'action, il faut un guidage de l'intervieweur, autrement dit une conscience du contenu des répliques et une formulation judicieuse des relances. Dans la grande majorité des cas, cet accès à une situation spécifique se fait de façon aisée. L'évocation de ce vécu est possible et stable. Bref, dans tous ces cas, nous produisons un entretien efficace et évident dans sa conduite. Au total, cette évidence ne nous apprend rien sur ce qu'est la conduite d'évocation. Nous sommes les utilisateurs avertis d'un mécanisme psychologique suffisamment familier pour être opaque à notre compréhension. Une manière d'avancer est de rechercher activement à décrire ce qui se passe quand cette conduite est perturbée, qu'elle ne se met pas en place. Les difficultés permettent de rendre apparent des aspects d'une conduite qui, autrement, est rendue opaque par son caractère habituel, rapide, bien rôdé. » (page 4)

On voit déjà là plusieurs éléments de la méthode de travail de Pierre Vermersch, qui sont déjà esquissés ici. Et on peut aussi noter quelque chose d'intéressant, c'est que Pierre Vermersch semble suggérer que cette capacité d'évocation, elle est finalement assez naturelle. Et dans son livre sur l'entretien d'explicitation, et dans l'autre article dont je vais parler, il se réfère à la madeleine de Proust, et donc à cette capacité qu'on aurait de se remettre facilement dans une mémoire d'une expérience passée au point de ressentir un certain nombre d'éléments de cette mémoire.

Dans le numéro 8 de janvier 95, qui est un numéro de huit pages, il y a un article de quatre pages intitulé : « L'évocation, un objet d'étude ? ⁴² » C'est un article vraiment intéressant quand

⁴¹ Vermersch, P. (1994). Projet pour une analyse phénoménologique de la conduite d'évocation. In *Explicititer*, 6, p. 4.

⁴² Vermersch, P. (1995). L'évocation, un objet d'étude ? In *Explicititer*, 8, p. 4-8.

on s'interroge sur l'évocation, parce qu'il reprend plusieurs éléments qui vont être ensuite développés pendant des années et des années. C'est quasiment tout le programme de recherche de Pierre Vermersch autour de l'évocation qui est déjà en filigrane dans cet article.

La première question qu'il pose, c'est comment étudier l'évocation. Il liste un certain nombre de méthodes possibles pour s'intéresser à l'évocation et arriver à l'étudier. Par exemple, on peut faire une première étude sous forme d'études de cas, donc en particulier les cas où ça ne marche pas, pour comprendre quand ça ne marche pas, pourquoi ça ne marche pas, et ce qu'il faudrait éventuellement faire pour que ça marche. Il parle aussi de la possibilité de combiner des méthodes classiques reposant sur des expérimentations, et des données qu'on peut recueillir sous forme d'entretiens, c'est-à-dire croiser des données recueillies par l'entretien d'explicitation avec des données qui viendraient d'autres sources que l'entretien.

Ensuite, ce qui est vraiment intéressant dans cet article, c'est la classification qu'il fait en s'appuyant sur Piaget, sur les différents types de prises de conscience possibles. Il précise également qu'on peut s'intéresser à l'objet d'évocation, donc le contenu de l'évocation. On peut s'intéresser au sujet qui évoque, donc la personne qui est interviewée. Ou bien on peut s'intéresser à l'acte lui-même d'évocation.

Dans cet article, ce qui est particulièrement intéressant, c'est que Pierre Vermersch pose déjà d'emblée les catégories descriptives de l'évocation. Et là encore, il y a toute une cartographie de travail. Il parle des différentes phases de l'évocation : de l'ante-début de l'acte d'évocation et du début de l'acte d'évocation. C'est aussi dans cet article qu'il s'interroge sur le déclencheur de l'évocation. Il discute aussi des sous-modalités. Ensuite, il parle de l'acte d'évocation installé, en proposant la notion de stabilité de l'évocation, sa précision, sa vivacité. Et il parle ensuite de la fin de l'acte d'évocation, et finalement de la post-action de l'acte d'évocation. Il pose en particulier les questions suivantes : Est-ce qu'il y a une rémanence de l'évoqué ? Est-ce qu'il y a un changement d'état ? Si changement d'état il y a, de quelle nature est-il ? Est-ce que le fait d'avoir évoqué un passé vécu rend sa ré-évocation ultérieure plus facile ou non ? J'y reviendrai quand je vous parlerai de la méthode de l'Actors Studio et de la mémoire sensorielle. Donc je voulais revenir un peu sur ces fondamentaux-là, parce qu'ils vont nous aider à comprendre ce que je vais dire maintenant de la mémoire sensorielle et de la méthode de l'Actors Studio.

Ce qu'il faut bien comprendre dans tout ce dont je viens de parler, c'est qu'on retrouve un certain nombre de questionnements autour de l'évocation, notamment de ses déclencheurs. Et on retrouve aussi un certain nombre de questions qu'on va retrouver côté comédien, qui sont des questions notamment de stabilité et d'entraînement et de facilité ou non de ré-évoquer un passé

une fois qu'on l'a déjà évoqué une fois, deux fois, etc. Alors, avant de passer à la méthode de l'Actors Studio et à la mémoire sensorielle, je voudrais juste rappeler une chose fondamentale, qui est que, bien évidemment, le but visé n'est pas le même. La méthode est plus ou moins la même, au moins au début, mais le but visé n'est bien sûr pas le même. Dans l'explicitation, le but visé, c'est vraiment la description de l'action. Du côté du comédien, le but visé, c'est le surgissement de l'émotion.

La mise en évocation dans la méthode de l'Actors Studio : mémoire sensorielle

La méthode de l'Actors Studio a été développée par Lee Strasberg. Elle s'inscrit dans la lignée de quelques théoriciens russes, notamment Constantin Stanislavski, qui est venu faire des conférences et des stages aux États-Unis à New York dans les années 30, et auxquels ont assisté Lee Strasberg, Elia Kazan, Stella Adler, Sanford Meisner, etc. La question centrale pour Stanislavski, et donc aussi pour Lee Strasberg, c'est comment peut-on faire pour pouvoir accéder à l'émotion sachant qu'on ne peut pas y accéder de manière directe ? Il faut trouver alors une technique qui permette à l'acteur d'être consistant et stable dans son travail d'acteur, notamment dans sa capacité à ressentir des émotions vraies pour pouvoir les jouer, et donc les faire exister sur scène ou devant une caméra.

La technique que propose Stanislavski, et qui a ensuite été développée encore plus loin par Lee Strasberg, c'est ce qu'il appelle la mémoire sensorielle, c'est-à-dire une technique permettant de revivre un moment du passé, mais en se focalisant sur tous les éléments sensoriels de cette situation du passé. Ce qui revient finalement à faire une évocation d'un moment du passé, mais de choisir ces moments du passé sur d'autres facteurs que ceux qu'on va utiliser pour l'explicitation. Dans l'explicitation, on recherche la description de l'action, on va donc s'intéresser à des moments qui présentent un intérêt du point de vue de l'action. Alors que pour un comédien, on va chercher des moments qui présentent un intérêt du point de vue de l'émotion.

Je vous propose un autre exercice. Je vais juste vous proposer de fermer les yeux et de prendre deux ou trois respirations profondes. Je vous propose de choisir maintenant un moment dans votre passé récent ou lointain, un moment de grande joie. Donc vous choisissez ce moment et puis vous essayez de vous mettre en contact avec ce qui se passe à ce moment-là, ce que vous ressentez au niveau de vos sensations. Est-ce que vous voyez quelque chose ? Est-ce que vous entendez quelque chose ? Est-ce que vous sentez quelque chose ? Est-ce qu'il y a des gens autour de vous que vous pouvez voir, que vous pouvez entendre ? Dont vous pouvez entendre la voix ? Quel temps fait-il ? Quelle température fait-il ? Comment êtes-vous habillé ? Etc.

Tranquillement, à votre rythme, je vous propose de revenir dans l'ici et maintenant et de rouvrir les yeux.

Vous pouvez constater qu'il n'y a pas une très grande différence entre les deux exercices, si ce n'est le cadre bien sûr. Et si ce n'est que dans le premier, en explicitation, l'étape de sensorialisation est juste un passage pour amener à l'évocation, pour ensuite permettre une description fine de l'action, de l'action physique ou de l'action mentale, de l'action cognitive, etc. Dans le deuxième cas, la mémoire sensorielle, on va rester avec la sensorialité aussi longtemps que nécessaire pour qu'émerge éventuellement une émotion. Et c'est ça qui est visé par un exercice de mémoire sensorielle.

Il y a plusieurs choses à noter en termes de différence. La première chose, c'est que quand on travaille sur la mémoire sensorielle, on commence généralement à travailler avec un professeur, donc on est guidé comme je vous l'ai fait là, mais on passe assez vite de l'évocation à l'auto-évocation. C'est à dire qu'on va développer très vite une expertise pour pouvoir le faire soi-même sans avoir besoin d'être guidé. Et donc en ce sens, on se rapprocherait presque plus de l'auto-explicitation et de l'auto-évocation qu'on fait en auto-explicitation plutôt que d'évocation guidée par quelqu'un d'extérieur. Donc ça nécessite une expertise d'évocation qui a été entraînée d'abord par le guidage extérieur, puis par l'auto-guidage. La pratique de l'évocation permet clairement de développer une expertise de l'évocation et donc d'acquérir une capacité à s'y mettre soi-même d'une part, mais aussi à s'y mettre plus rapidement.

Il y a une autre chose qui est intéressante, c'est que plus on travaille sur l'évocation d'un passé précis, d'une expérience vécue précise, plus il va être facile de l'évoquer. Donc il y a bien quelque chose de l'ordre de la stabilité de la mémoire d'un vécu, et d'une stabilité qui devient plus grande avec la pratique. Donc plus un comédien pratique la mémoire sensorielle, plus c'est facile de la pratiquer. Et plus il la pratique sur un vécu particulier, et plus c'est rapide de ré-évoquer ce vécu.

Là en revanche où il y a une différence importante, c'est par rapport à ce qui est visé, c'est-à-dire l'émotion qui surgit au présent dans le cas d'une mémoire sensorielle. Et cette émotion qui surgit au présent, elle, elle n'est pas nécessairement stable dans le temps. Par exemple, si vous faites l'évocation d'un moment joyeux du passé, peut-être que vous allez l'évoquer et ressentir de la joie. Mais peut-être qu'en l'évoquant, vous allez ressentir une certaine nostalgie, parce que le moment, maintenant, appartient au passé, et peut-être que l'émotion dominante qui va surgir, c'est plutôt de la nostalgie. Inversement, s'il vous est arrivé une grosse contrariété qui vous a mis dans un état de stress intense, voire traumatique, le fait de ré-évoquer ce passé va peut-être vous faire sourire ou rire avec du recul. Donc d'une part, l'émotion qui va surgir, vous

ne pouvez pas la contrôler, et d'autre part elle ne sera peut-être pas de même nature que l'émotion que vous avez ressentie au moment où vous avez vécu ce moment.

Mais en outre, à force de refaire une mémoire sensorielle donnée, il se peut qu'à un moment l'émotion change. C'est-à-dire qu'elle peut s'atténuer, ou vous pouvez l'avoir en quelque sorte épuisée. Et donc ce qui vous a servi de déclencheur, par exemple, pour une émotion de joie, à un moment peut ne plus fonctionner. Il se peut même qu'avec la même mémoire sensorielle, une autre émotion se mette à surgir au bout d'un moment. Et c'est en ça qu'on dit souvent dans cette méthode que les exercices de mémoire sensorielle sont un peu les gammes de l'acteur, c'est-à-dire que c'est un exercice qu'il faut faire régulièrement, revivre des expériences différentes, voir quelles émotions elles font surgir, faire une sorte de petit catalogue ou d'inventaire. Si j'ai besoin de telle émotion, je peux utiliser tel vécu. Mais sans oublier que ce n'est pas acquis et que ça peut changer, et qu'il faut donc le revisiter régulièrement.

Les gammes de l'acteur, c'est de trouver ces différents déclencheurs. Et il y en a potentiellement plein. Mais tout en sachant que dans ce cas-là, ce qu'on vise, c'est vraiment l'émotion, et donc ce qui va caractériser la qualité d'un moment passé, vécu, c'est plutôt sa capacité à faire surgir une émotion qu'on va pouvoir utiliser en tant que comédien. Ce ne sont donc pas du tout les mêmes critères que l'on va utiliser pour choisir les moments du passé. On est toujours sur des moments spécifiés dans le sens où on n'est pas dans le générique, dans le général, sinon il y a peu de chance qu'on fasse surgir l'émotion, mais en se rappelant que le but visé, c'est vraiment l'émotion.

Pour finir, ce qu'on appelle la mémoire affective est un exercice de mémoire sensorielle, mais qu'on va faire en choisissant d'emblée un moment d'un vécu du passé qui a une forte charge émotionnelle, donc qui peut être traumatique par exemple. Mais il y a une précaution importante, quand on effectue cet exercice, c'est que d'une part on ne le fait pas avec tout le monde, c'est-à-dire qu'un professeur aguerri va choisir délibérément avec qui le faire pour des raisons bien particulières. Et l'autre précaution sur laquelle Lee Strasberg insistait, c'est que dans ce cas-là, on va choisir un moment d'un passé plus lointain parce qu'il faut avoir fait le travail d'élaboration pour pouvoir en dépasser justement le côté traumatique, mais avoir encore ce côté émotionnel. Lee Strasberg disait de choisir un moment du passé ancien d'au moins dix ans. En général, on effectue des exercices de mémoire affective avec des comédiens qui ont un accès peut-être plus difficile à leurs émotions. Et du coup, il faut aller chercher des vécus un peu plus chargés pour faire surgir l'émotion. Mais pour des comédiens pour qui les émotions arrivent facilement par le biais de simples exercices de mémoire sensorielle, on va rarement aller chercher ce genre de mémoire affective parce qu'elles sont évidemment beaucoup plus chargées.

En guise de conclusion : l'importance du sensoriel pour entrer en évocation

En conclusion, ce qui est important, je pense, c'est l'importance du sensoriel comme voie d'accès à l'évocation, que ce soit pour faire de l'explicitation, ou pour faire surgir une émotion pour le comédien. Démarrer un entretien d'explicitation en étant vraiment dans le sensoriel permet donc de faciliter grandement la mise en évocation. Mais dans le cas d'un entretien d'explicitation, on souhaitera passer dès que possible du sensoriel à la description de l'action, puisque c'est le but visé d'une part, mais aussi pour éviter le surgissement éventuel de l'émotion. Dans le cas d'un exercice de mémoire sensorielle pour le comédien, on va au contraire rester le plus longtemps possible dans le sensoriel, en espérant que justement l'émotion surgisse. Et puis, dans ce dernier cas, on aura en outre choisi délibérément un moment du passé à charge émotionnelle plus forte, pour favoriser justement le plus possible ce surgissement de l'émotion.

Financement

Cette publication a été rendue possible grâce à un financement de l'Initiative d'excellence d'Aix-Marseille Université, A*Midex, qui fait partie du Programme d'Investissements d'Avenir - Financement No. : AMX-19-IET-005.

Bibliographie

Cohen, L. (2010). *The Lee Strasberg Notes*. New York: Routledge, 201 p.

Cohen, L. (2017). *The Method Acting Exercises Handbook*. New York: Routledge, 222 p.

Magrin-Chagnolleau, I. La Méthode de l'Actors Studio : Genèse, Pratique et Phénoménologie. In *Être en scène, être en jeu. Statuts, esthétiques, processus et techniques pour l'interprète et le performeur*. In Press. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02342281>

Magrin-Chagnolleau, I. (2021). Actors Studio. In *Encyclopædia Universalis*.

Maurel, M. (2022). Université d'Été de Goutelas 2022 : Décrire le remplissage intuitif typique de l'évocation. In *Expliciter*, 135, p. 1-21.

Strasberg, L. (1987). *A Dream of Passion*. New York: Plume, 202 p.

Strasberg, L., and Hethmon, R. H. (1965). *Strasberg at The Actors Studio*. New York: Theater Communications Group, 410 p.

Vermersch, P. (1994). Projet pour une analyse phénoménologique de la conduite d'évocation. In *Expliciter*, 6, p. 4.

Vermersch, P. (1995). L'évocation, un objet d'étude ? In *Expliciter*, 8, p. 4-8.

Vermersch, P. (2007). Bases de l'auto-explicitation (1). In *Expliciter*, 69, p. 1-31.

Vermersch, P. (2008). Introspection et auto-explicitation : Bases de l'auto-explicitation (2). In *Expliciter*, 73, p. 42-56.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF, 472 p.

Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur, 208 p.

Explicitation et déplacements : les conséquences d'une évolution technique

Éric Maillard

« C'est à partir du miroir que je me découvre absent
à la place où je suis puisque je me vois là-bas »

M. Foucault, *Des espaces autres*, 1967

Cette communication se situe dans le cadre des travaux menés par Pierre Vermersch et le Grex dans les années 2010-2020 et souhaiterait vous présenter ce qui apparaît aujourd'hui comme une perspective de développement des techniques d'explicitation possible.

C'est à partir de 2010, et à partir de l'expérience de Pierre Vermersch dans les pratiques et exercices de PNL, que les débats s'orientent vers la compréhension du fonctionnement de ces exercices dont les PNListes n'ont pas élaboré de théorie.

Arrive alors le concept central et initiateur : la dissociation. Dissociation utilisée de manière dominante concerne la psychopathologie.

Nous entrons alors dans un débat animé afin d'examiner et peut-être déconstruire les représentations établies et la surpathologisation du concept (dissociation non pathologique) en vue d'en dégager un champ d'expérience possible⁴³. Nous constatons alors un glissement sémantique progressif : la dissociation, le changement de point de vue, et la décentration, puis le déplacement (de lieux de conscience).

Ceci signifie que la dissociation, processus observé dans certains cas échappant au sujet, peut être provoqué sous certaines conditions à des fins non thérapeutiques mais d'aide à la description.

C'est ainsi, qu'à cette période, Pierre Vermersch⁴⁴ propose des stages dits « stages avancés » à partir de juillet 2012 où il s'agit d'apprendre et de se familiariser avec ce que proposent les exercices de décentration de type PNL et d'en faire l'explicitation.

⁴³ Borde, Frédéric., « *Emplois du terme « dissociation » dans le champ de la psychologie – 1* », *Explicititer* n°94, mars 2012, pp. 60-63.

⁴⁴ Vermersch, P., « *Scission et structure intentionnelle. Mieux comprendre le concept de dissocié.* », *Explicititer* n°110, mars 2016, pp. 34-42.

Nous découvrons alors à travers le Walt Disney, qui fait intervenir quatre parties du moi, celle qui a le problème ou la question, la créatrice, la critique et la réaliste, nous pouvons changer de point de vue, d'angle sur un problème, une question et que nous pouvons alterner puis faire discuter les différentes parties du moi, en distinguant spatialement les positions de parole.

Nous apprenons à disposer dans l'espace, au cours de ces exercices, des temps différents (le passé et le futur dans la marelle) mais aussi des ressources (mentor, figure qui compte pour le A, que l'on peut caractériser, fonctionnaliser) que l'on peut interroger (en les incarnant) afin d'éclairer de leur point de vue le problème rencontré par A. (du point de vue de ... qu'est ce qu'il peut en dire ?)

Enfin et même s'il y a encore d'autres approches (changement d'adressage⁴⁵ du « je » en « tu », « il » « elle » et changement de chaise, Fendelkrais, focusing apprentissage du juste à l'aide des ressentis corporels, alignement des niveaux logiques, rêve éveillé dirigé, etc.) l'expérience de la fertilisation croisée de Bateson nous a permis encore de franchir un cap de mon point de vue. Globalement, cet exercice propose de se poser un problème, d'explicitier le moment où se pose le problème, de prendre le temps de bien le décrire et de l'incarner, puis de proposer à A d'incarner une compétence qui n'a rien à voir avec le problème (le plus éloigné possible) mais que je maîtrise, un domaine où je réussis, où j'ai une expertise, accompagné d'un changement physique de place. Puis B propose à A de regarder le problème énoncé initialement avec la compétence de l'expertise autre (alors de ta compétence de X qu'est ce que tu peux dire du problème ? ou et si ton problème c'était un problème de X ou de ta compétence de X comment tu résoudrais ce problème ? il s'agit ici de faire exister hors de son contexte habituel une partie de soi déjà cristallisée afin d'apporter un regard nouveau sur le problème que je rencontre maintenant.

Alors que nous apprenons de manière « académique » ces exercices et à travers eux comment les A et B construisent une expérience dans la variation des points de vue possible, Pierre Vermersch nous offre la possibilité de nous autoriser à être libre (ou à nous libérer de la consigne de départ) dans ces exercices. Nous en respectons la logique mais B conserve le souci du consentement de A et est vigilant à co-construire un dispositif qui lui convient. Nous commençons à nous déplacer et à déplacer les instances de soi afin qu'elles ne soient pas prépositionnées mais que ce soit A qui place ces instances en cohérence avec son monde intérieur, sur les propositions de B.

Dissocier, devient donc distinguer des positions, différencier de points de vue et des compétences que l'on matérialise dans l'espace. Se décentrer, c'est créer de la distance, des écarts, se regarder dans un miroir comme le disent Foucault et Legendre, on étale, on répartit, on distribue et on élargit un champ de compréhension de soi (de l'action vécue). Ce travail de différenciation est une forme de « dilatation de l'espace d'agentivité ». On accède alors à une

⁴⁵ Vermersch, P., « La prise en compte des modes d'adressage dans l'entretien d'explicitation augmenté : je, JE, il, elle, ça : l'agentivité au centre de l'autoréférence », *Explicitier* n°108, novembre 2015, pp. 28-29.

constellation intérieure représentée concrètement comme un maillage (d'agents) qui contribue chacun à sa manière et suivant ses qualités à effectuer puis à élucider l'action vécue. Ces expériences offrent une opportunité de penser peut-être un nouveau concept celui d'une « psychotopologie » définie comme la description fonctionnelle des lieux de soi contribuant à l'effectuation puis élucidation de l'action.

Nous apprenons donc au cours de ces stages avancés (et journées préparatoires au séminaire d'été) à mobiliser des dispositifs où nous découvrons la possibilité de se différencier, de discriminer des instances de soi afin de clarifier l'intrication complexe de l'action vécue et la description de ce qu'il se passe, notamment à l'aide de nos recherches sur les micro-transitions.

Une fois acquises, nous nous mettons en projet de croiser ces nouvelles techniques au cours d'un entretien d'explicitation. Mais à quelles conditions B peut-il proposer à A, en cours d'ede, de se déplacer ? et quelles précautions doit-il respecter ?

Avant de développer ce point, un petit retour sur le sens de la démarche.

« Depuis le début de ma démarche quand je bute sur une limitation quant à la possibilité de s'informer de ce qu'a vécu une personne (lui faire expliciter son vécu), je cherche un moyen pour dépasser cette limitation⁴⁶ »

C'est cet état d'esprit que Pierre Vermersch nous propose de regarder ce que produit une application de techniques importées dans le cadre et les finalités de l'explicitation, c'est-à-dire de vérifier et comprendre si et comment elles peuvent dépasser les limites du descriptible et élucider l'action vécue.

C'est ainsi que Pierre Vermersch crée l'entretien d'explicitation avec les techniques de base que l'on connaît.

« Chacune de ces « techniques » peut être utilisée seule ou en synergie avec les autres, mais elles n'ont de sens que parce qu'elles sont utiles ! Utiles à produire une élucidation du vécu et la plupart du temps, utiles à dépasser une limitation de la capacité qu'a l'interviewé à le faire seul. Sinon à quoi bon les utiliser ? Si vous obtenez les informations que vous voulez

⁴⁶ Vermersch, P., « *La conscience est elle ronde ? où sommes nous encore coincés dans une vision du monde où la conscience est plate ?* », *Explicitation* n°97, janvier 2013, pp. 1-11

directement, sans ces techniques, pourquoi les employer ? Chacune de ces techniques est un moyen de dépassement d'obstacles à la verbalisation.⁴⁷ »

« Après la création stabilisée de l'entretien d'explicitation, j'ai continué à traquer les obstacles à l'explicitation, ainsi je continue à apprendre à repérer les non-dits descriptifs⁴⁸. »

L'idée qu'il devient possible de produire une verbalisation grâce à une prise de distance, un changement de point de vue, une décentration, d'une dissociation, fait son chemin, et s'insère dans le cadre général et le but de l'explicitation. « Aucun de ces nouveaux moyens n'est obligatoire, ils n'ont de sens, je le rappelle, que dans la mesure où ils vous font réussir l'élucidation là où vous étiez en échec ».

Au cours de ces années, nous découvrons plusieurs modes de déplacements (mobiles et immobiles) et nous comprenons que chaque type de déplacement possède sa consigne propre, un accompagnement spécifique et ses effets propres.

Pierre Vermersch propose et débute la typologie⁴⁹ suivante :

- Le témoin, partie de soi qui observe de façon un peu décalée ce que je suis en train de vivre
- Un peu plus distant du centre égoïque, il y a les « parties de moi » qui existent déjà et sont cristallisées , c'est moi et je le fais exister hors contexte pour apporter un point de vue nouveau
- Les identités génériques (enfant, adulte, parent) ou walt disney
- Un autre moi, une personne référente, une référence, ce qui fait référence du point de vue de A (représentation de l'autre, identité sociale)
- Les entités diverses et étranges (choses, animal, lumière, sensation, montagne, processus, etc)

Suivant la consigne, B peut guider à vers tel ou tel dissocié.

Plus le dissocié est loin, plus il est étrange ou plus nous sommes surpris par son étrangeté et plus le langage descriptif devient limité et métaphorique.

⁴⁷ Ibid, Expliciter n°97, p.2

⁴⁸ Ibid, Expliciter n°97, p.2

⁴⁹ Vermersch, P., « Typologie des dissociés », Expliciter n°102, mars 2014, p.48

« Admettre que la conscience et donc toute réflexivité est basée sur la capacité à se diviser, à se prendre soi-même comme cible attentionnelle, à se diviser entre le représentant et le référent, car tout langage est basé sur la scission entre le monde et sa représentation (cf. Legendre)⁵⁰ ».

A cette typologie naissante correspond une graduation des modes de décentration (du plus connu au plus surprenant pour A. Chaque mode de décentration nous permet d'accepter une modulation du lien à l'évocation que Pierre Vermersch nomme « l'évocation dissociée⁵¹ » car lors des déplacements, le degré d'immersion dans le ressouvenir varie.

« Le lien avec la situation passée, la précision et l'abondance de la remémoration, semble être maintenue, sans efforts supplémentaires ... on a à faire à une évocation plus « froide », sans toujours la chaleur de la subjectivité⁵² »

De là nous pouvons raisonnablement admettre qu'il existerait une logique (une dynamique, un mouvement) de placement, déplacement, remplacement (contextualisation, décontextualisation, recontextualisation) (focalisation, défocalisation, refocalisation) qui présente des propriétés associatives puisqu'elle produit de l'information et « déscotche » du vécu fournissant ainsi aussi bien une augmentation des descriptions que des conseils de régulation facilitants.

Avec ces travaux exploratoires et l'usage des techniques de déplacements, nous constatons que la spatialisation de la diversité des pôles égoïques permet de décrire l'action comme un maillage complexe d'éléments hybridés. Nous découvrons aussi qu'il devient possible d'instrumentaliser des fonctions cognitives en vue d'aider à la constitution ou à la révélation d'une image opérative multicouche (constitution d'un outil cognitif transitoire comme instrument pour agir). Ces nouveaux apports produisent aussi un effet sur l'accompagnement de B tel qu'il était entendu jusqu'à lors. L'accompagnant enrichit ses possibilités techniques et acquiert de nouvelles compétences. Par exemple, B apprend de nouvelles formulations, relances qui lui permettent de savoir mettre en place un déplacement, de formuler de manière directe ou indirecte la manière de s'adresser à chacun mais aussi de savoir gérer la mobilité de A ou encore de faire dialoguer les instances entre elles, de savoir recentrer puis revenir à l'entretien « classique ».

⁵⁰ Maurel, M., « *Le concept de scission selon Pierre Legendre* », *Expliciter* n°111, juin 2016, pp. 51-66.

⁵¹ Vermersch, P., « *Le paradoxe de l'évocation dissociée. Propositions pour un nouveau concept* », *Expliciter* n°108, novembre 2015, pp. 29-31.

⁵² *Ibid*, *Expliciter*, n°108, p.30

Comment comprendre ce que produit le déplacement au cours d'un ede ?

Avec ce nouveau type d'expériences, si la prudence interprétative est requise, nous pouvons nous autoriser à quelques hypothèses. D'abord, il pourrait s'agir avec le déplacement d'une autre forme de visée à vide, un laisser revenir, laisser faire qui met en mouvement la passivité selon l'acceptabilité de A à se prêter au jeu de la consigne.

Une autre hypothèse peut venir des caractéristiques du fonctionnement de l'optique et de l'apprentissage de la mobilité. Nous avons intégré depuis bien longtemps déjà que lorsque nous nous déplaçons nous modifions notre champ de perception et en se mouvant permettre à l'invisible (ou le non encore perçu) de devenir visible. C'est donc la position dans l'espace qui rendrait les choses accessibles ou non. De plus, à chaque emplacement correspondrait un ensemble de possibilités déterminées qui pourrait se formuler comme suit : « j'agis en fonction d'où je suis », C'est une cognition située, contextualisée.

Une autre manière de comprendre ce qu'il se joue dans les déplacements en explication pourrait venir des contraintes de l'attention. La focalisation attentionnelle empêcherait parfois (quand c'est le cas) de saisir un détail car « je suis trop dedans ou trop associé ». Il faudrait alors « en sortir » pour défocaliser et rendre perceptible ce qui ne l'était pas. Sortir pour revenir différemment à l'aide d'un détournement attentionnel ?

Une autre approche en termes de résolution de problème et de créativité est possible. En proposant un déplacement, changement de point de vue, nous pourrions considérer que B pose un problème à A. Ce problème crée un déséquilibre cognitif transitoire chez A qui demande à être rééquilibré. Le déplacement représenterait une tentative de rééquilibration majorante par le lien qu'il construit partant du connu dont je me détache vers l'inconnu de mon devenir. Se déplacer devient non seulement une dynamique de construction de « ponts », mais aussi construction de solutions.

Enfin une autre observation dessine une nouvelle perspective qui me semble constituer une piste d'évolution technique et théorique d'avenir. Comme nous l'avons signalé plus haut, le déplacement comprend souvent (à des degrés divers) un usage de plus en plus fréquent de métaphores selon que les mots viennent à manquer pour décrire l'étrangeté de l'expérience vécue. A cette difficulté de communiquer, de mettre en mots, et de faire comprendre l'intimité du monde intérieur de A en la socialisant par le langage au cours de l'entretien, correspond un recours massif à la métaphore. On observe un usage répété des « c'est comme si ». Or la métaphore est déjà un déplacement, une forme de dédoublement. Elle est une représentation d'une réalité d'un monde dans une autre réalité plus accessible. La métaphore possède donc une fonction de reliance de mondes, le monde intérieur et le monde extérieur qui se superposent par lien analogique et s'associe en vue d'une description et d'une intelligibilité des conduites toujours plus fines.

Ainsi pourrions-nous admettre que la consigne de se déplacer (physiquement et/ou intérieurement) en cours d'entretien est une métaphore spatiale en acte qui permet de maintenir

les mondes en prise et de réguler les pôles égoïques qui limiteraient les descriptions possibles. La spatialisation des pôles égoïques comme métaphore des agentivités en cours représenterait par les constellations qu'elle identifie, peut-être une possibilité de se représenter en réalité le « champ de conscience » du moment spécifié. Si nous acceptions cette hypothèse, il deviendrait possible d'en décrire le fonctionnement, l'étendue et sa dynamique tout en ne se laissant pas prendre à l'illusion de l'analogie avec la structure de l'espace physique. Car même s'il est désigné comme un espace, cet espace « désigne un ensemble structural de l'actualité, un assemblage articulé de « parties » qui forme la totalité de ce que je vis comme expérience présente⁵³ ». Ainsi la constellation fonctionnant comme un maillage d'agentivité deviendrait une représentation de ce qui nous contient, et redéfinit l'espace comme le contenant de l'expérience dans lequel la conscience peut se déplacer.

Ces hypothèses ne sont bien sûr pas exhaustives et encore spéculatives, mais elles présentent l'avantage de dessiner des pistes et nous indiquent peut-être une partie du travail qui nous attend.

Pour conclure, le déplacement se situe bien dans la tentative et l'esprit de Pierre Vermersch de toujours repousser les limites du descriptible, dépasser le rasoir d'Ockham (éliminer les explications improbables, principe de simplicité).

Ces expériences révèlent qu'il semble efficace de « mobiliser » concrètement la diversité et la multiplicité des pôles égoïques par l'usage des expositions.

A la fragmentation temporelle de l'action vient s'ajouter une possibilité de fragmentation spatiale des pôles égoïques qui vient enrichir la compréhension de l'émergence de l'acte.

Avec les déplacements possibles en cours d'ede, nous introduisons non seulement le mouvement (et donc le corps et les gestes) comme moyen et source d'informations mais aussi un accès à une forme d'expérience de dissociation non pathologique qui nous emmène aux confins de l'être, de sa compréhension qui permettrait de penser qu'il est possible de caractériser la conscience par exemple.

Les propositions de déplacement, de décentration, de changement de point de vue impliquent une acceptation à être un autre-soi pour un moment par l'actualisation, la présentification et l'incarnation de l'altérité. En invitant au déplacement, nous proposons à A de faire une expérience assez étrange tout en se situant dans le cadre d'un entretien. A l'aide du langage, nous pourrions considérer que ces dispositifs facilitent une forme de socialisation du rapport à une étrangeté non pathologique. Si ces propositions nous ont amenées à constater leur efficacité dans l'intimité d'un vécu singulier, nous pourrions considérer, qu'en changeant d'échelle et en passant par extension du micro au macro, ces dispositifs nous confrontent à une forme d'expérience de l'exil dont on pourrait saisir l'intérêt fondamentalement anthropologique.

⁵³ Ey, H. , La conscience, Ed, Desclée de Brouwer, 1983

Compléments bibliographiques

Vermersch, P., « *Note préparatoire sur le thème des co-identités* », *Expliciter* n°90, juin 2011, pp. 13-18.

Vermersch, P., « *Notes sur les propriétés des « positions dissociées » dans la pratique de l'entretien d'explicitation* », *Expliciter* n°92, décembre 2011, pp. 52-58.

Vermersch, P., « *Notes sur la compréhension des dissociés* », *Expliciter* n°93, janvier 2012, pp.35-38.

Vermersch, P., « *Analyse inférentielle de l'échec de la mise en place d'une dissociée* », *Expliciter* n° 95, juin 2012, pp. 31-38.

Vermersch, P., « *Autour d'un changement de consigne « déplacez votre lieu de conscience » ...* », *Expliciter* n° 96, novembre 2012, pp.28-42.

Vermersch, P., « *En attendant l'université d'été 2014 ...* », *Expliciter* n°103, juin 2014, pp. 52-55.

Vermersch, P., « *L'entretien d'explicitation comme dépassements de limites !* », *Expliciter* n°109, janvier 2016, pp. 20-25.

Explicitation et formation

Accompagner l'exploration du moment présent : une valse à trois temps

Luca Bausch; maître d'enseignement HEFP Lugano

Michaela Knuchel-Bossel ; responsable de projets HEP BEJUNE

Elisa Cattaruzza ; responsable pédagogique R&D EFFE⁵⁴

Introduction

Ce qui nous a amenés à proposer les réflexions qui suivent, issues de diverses discussions lors du Colloque, découle d'une question de fond pour nous, formatrices et formateur, qui essayons d'intégrer le « moment présent » dans la temporalité d'un parcours de formation qui obéit, lui, plutôt à une logique chronologique. Comment faire converger ces deux dimensions du temps dans la pratique enseignante ? Comment faire dialoguer *Chronos* et *Kairos* ?

Dans la mythologie grecque, si *Chronos* est le dieu du temps physique, celui qui s'écoule et peut être mesuré, *Kairos* est le dieu du temps favorable, de l'opportunité. Il est représenté comme un jeune éphèbe ailé avec une longue mèche sur le front. Son temps est subjectif, ressenti. Son temps est celui du moment à saisir⁵⁵.

Avant de proposer aux lectrices et aux lecteurs nos pratiques, il nous semble utile de nous arrêter juste un instant pour considérer la manière dont les actrices et les acteurs de la formation sont amenés à considérer le temps dans ses différentes facettes. Si on prend la dimension temporelle « *chronos* », les narrations subjectives diffèrent si l'on considère les formatrices et formateurs ou les personnes qui se forment. Dans nos propos, nous nous sommes concentrés sur les trois étapes principales qui rythment chaque parcours, étapes que nous nous sommes amusés à imaginer comme les trois temps d'une valse : la conception de la formation (qui, en tant que projet, demande que l'on anticipe un temps à venir), l'animation des cours (où la temporalité s'exprime à travers l'enchaînement des activités didactiques) et celle du suivi, qui, comme le dit son nom, suit la formation *stricto sensu*.

⁵⁴luca.bausch@suffp.swiss
m.knuchel-bossel@hep-bejune.ch
elisa.cattaruzza@effe.ch

⁵⁵ La philosophie grecque nous a transmis trois conceptualisations du temps, chacune incarnée par un dieu : *Chronos*, le temps dans sa dimension quantitative et mesurable, *Kairos*, le temps dans sa dimension qualitative et *Aiôn*. Cette dernière est plus difficile à saisir : elle renvoie au temps de la vie, d'une ère, mais aussi de la destinée et de l'éternité. Il est souvent représenté tel un jeune inscrit dans un cercle (Ioli, 2016 ; encyclopédie Treccani: [https://www.treccani.it/enciclopedia/kronos_\(Enciclopedia-dell'Arte-Antica\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/kronos_(Enciclopedia-dell'Arte-Antica)/) [30 novembre 2022]).

On imagine par ailleurs, la narration des participant.e.s⁵⁶, comme un investissement qui vise un retour en termes de gratification, d'avancement professionnel, d'accroissement culturel. Ce retour est projeté dans un futur possible.

En tant que formatrices et formateur convaincus que l'exploration de la subjectivité demeure indispensable à l'acquisition de compétences relationnelles, nous nous interrogeons sur nos propres narrations lorsque nous essayons de prévoir, mettre en œuvre et accompagner l'intégration du *Kairos*. C'est sur ces questions que nous nous sommes rencontrés, chacun.e approchant l'un des temps de la valse.

Le premier temps : le temps de la conception

C'est le temps de la conception d'un parcours de formation. On y voit la dimension du projet, de l'anticipation de ce qui se va passer, des résultats attendus, des enjeux identitaires que l'on imagine. Dans cette temporalité, on essaie de prévoir des espaces de suspension permettant de vivre une temporalité « autre », celle de l'exploration des soi. Quelle forme donner à ces espaces ? Comment permettre aux participant.e.s d'habiter ces espaces ?

Le deuxième temps : le temps de l'action didactique

C'est le temps de l'action, où ce qui a été planifié trouve son application, son sens, sa légitimité. C'est là que les attentes des participant.e.s rencontrent le programme qui leur est proposé ; deux narrations d'une temporalité « *chronos* » auxquelles intégrer, de façon harmonieuse, la dimension de la suspension, du regard tourné vers soi-même. Comment aménager ces espaces pour que l'on puisse se les approprier ?

Le troisième temps : le temps du suivi

La et le participant.e est seul avec le processus d'élaboration de ce qu'il a appris. Faire de cette solitude une « solitude accompagnée » constitue l'essence de ce suivi où l'écriture comme narration de soi peut représenter le lien qui unit au-delà de la distance physique, au-delà des « *Chronos* » asynchrones. Ce trait d'union demande que l'on trouve, ensemble, participant.e et accompagnant.e, un « temps présent » autour duquel établir la relation formative.

Le but de cette contribution étant celui de partager des expériences pour élargir la réflexion sur le thème de la prise de conscience du moment présent, notre approche sera essentiellement descriptive, à laquelle nous avons intégré quelques éléments de retours réflexifs sur nos pratiques.

Le temps de la conception

La Haute École Pédagogique des cantons de Berne (partie francophone), du Jura et de Neuchâtel forme de futur.e.s superviseur.e.s dans le cadre d'un Master en Supervision. Il s'agit d'une formation postgrade durant trois ans et valant 60 crédits ECTS. Elle se compose de quatre domaines distincts.

- a) La pratique de la supervision : chaque participant.e mène une supervision de 20 heures chaque année, individuelle ou en groupe.

⁵⁶ Dans nos pratiques, il s'agit toujours de participant.e.s adultes.

- b) Le groupe de référence animé par deux superviseurs expérimentés qui accompagne la pratique de supervision un mercredi après-midi par mois.
- c) Les apports théoriques, à raison d'un samedi par mois.
- d) La formalisation de la pratique à travers le Journal de Bord réflexif, les travaux écrits de fin d'année et le travail de fin de formation.

Il s'agit donc d'une formation exigeante, de longue durée, en cours d'emploi, qui s'inscrit dans des parcours de vie très divers. Le public est composé d'enseignant.e.s, d'assistant.e.s sociales et sociaux, d'éducateurs et d'éducatrices, d'infirmiers et infirmières en psychiatrie.

Nous avons pris le parti d'accorder une attention prépondérante à la dimension réflexive, alliant les entrées théoriques et l'approche expérientielle de la formation. Sans entrer dans la réflexion exhaustive de ce que représente la réflexivité pour la ou le superviseur, nous visons des bénéfices tels que d'une part la prise de conscience de ce qui se passe dans l'instant, dans le processus de supervision, en elle et en lui mais aussi de ce qui se passe pour la personne supervisée ; d'autre part la mise à distance ce qui lui arrive pour mieux le comprendre. Le but est d'avoir une meilleure attention à l'autre afin de l'accompagner dans son cheminement.

C'est sur le premier élément que nous allons nous arrêter. La formation est ainsi conçue que les invitations à la prise de conscience de soi et de l'autre sont nombreuses et émaillées sur les trois années.

Prenons d'abord les journées théoriques de la première année (qui mêlent toujours la théorie à l'expérientiel). Connaissance de soi, éthique, espace relationnel, émotions, explicitation, focusing, ces thématiques en côtoient d'autres davantage liées au processus de supervision tels que la contractualisation de la demande, le cadre, la régulation. Des thèmes plus particuliers tels que la résonance, le transfert, la présence authentique, l'écoute, l'attention, y sont au cœur de la réflexion. La posture est ainsi le concept central sur lequel repose le reste de la formation :

« La posture est une manière de se projeter et d'exister dans un monde, expression plus ou moins visible d'un rapport à soi, aux autres et aux situations. Se situant au croisement de manières de percevoir et d'agir, elle engage l'individu dans son rapport le plus intime au vivre » (Stark, 2016, p. 5).

La pratique de la supervision est le processus dans lequel les participant.e.s vont se lancer dès le début de la formation, comme un plongeon dans l'eau froide, avec quelques éléments formels qui leur permettent d'assurer le déroulement de la rencontre. Ce processus s'inscrit trois années consécutives dans une durée de six à dix mois, avec des changements de personne supervisée et/ou de groupe. Après chaque séance, les participant.e.s ont l'obligation d'écrire dans leur Journal de Bord réflexif, dont le contenu est évidemment libre mais qui doit servir au partage de situations de supervision dans leur groupe de référence et à la rédaction des travaux écrits.

Dans le groupe de référence composé de six à huit personnes avec deux superviseurs expérimentés, chacun.e amène une situation issue de la supervision en cours, la soumet au questionnement des autres et est invité à prendre conscience, réfléchir à ce qui fait de cette situation une expérience qui sera explicitée au sens large du terme. Il y aura des moments qui se prêteront à une exploration approfondie, souvent centrée sur la prise de conscience de soi, de ses émotions, cognitions, résonances et des répercussions sur l'agir professionnel. Une autre

manière de faire en groupe de référence est ce que nous appelons l'aquarium : un.e superviseur supervise en direct un collègue du groupe de référence, dans une situation authentique, sous les yeux des autres et des référents. Il s'ensuit une discussion, un questionnement qui entraînent une explicitation de ce qui s'est déroulé.

Le but poursuivi est double. D'une part, la ou le superviseur peut, sous l'effet du questionnement des autres, prendre conscience, réfléchir, mettre en question toutes les dimensions de son agir. D'autre part, chaque membre du groupe profite également de ce questionnement qui résonne en chacun.e et permet le même cheminement.

Les temps « méta » sont des moments privilégiés de réflexion sur le moment présent et prennent place à chaque moment de la formation. « Que se passe-t-il pour toi, juste maintenant ? », « Arrête-toi sur ce moment. Qu'est-ce qui fait que tu as pris cette décision ? », « Regarde Pierre. Qu'est-ce que tu observes ? », sont des exemples de questions qui peuvent être posées dans ces moments de retrait de l'action, de prise de distance et de réflexion non plus sur le contenu ou le déroulement de la supervision mais sur le moment présent.

Si, comme nous l'avons vu précédemment, *Kairos* est le dieu du moment favorable, lorsque qu'il passe on a trois possibilités : soit on ne le voit pas, soit on le voit mais on ne fait rien, soit on le voit et on l'attrape par sa mèche. Ainsi « saisir *Kairos* » c'est être réceptif à ce qui (se) passe, c'est savoir attendre et passer à l'action.

La supervision s'inscrit dans le *Chronos* et se compose d'une succession de moments – de *Kairos* - qui tous pourraient être développés, explicités, réfléchis. Ces moments proviennent soit du processus de supervision, soit du contenu amené par une des deux parties. Ils peuvent susciter une réaction plus ou moins consciente chez les deux parties. Cette réaction peut orienter le discours, le questionnement, le processus. Si elle est consciente, c'est en conscience qu'on va décider d'en parler, de la taire, de la garder pour plus tard. Si elle est inconsciente, elle parviendra peut-être plus tard à la conscience, ou pas. Il est possible qu'elle reste une étincelle fugace qui s'éteindra aussitôt. Elle sera éventuellement réfléchie en intervision. C'est la dimension « occasion » du *Kairos* : on saisit sa mèche et on fait quelque chose du moment, ou on le laisse passer.

La formation également s'inscrit dans le *Chronos*, trois années durant lesquelles les étudiant.e.s apprennent à se connaître, se transforment et acquièrent les bases de leur nouvel agir professionnel. L'accent fort porté sur la réflexivité et l'attention à soi s'est retrouvé dans de nombreux travaux de fin de formation qui ont pris pour objet la pleine conscience, l'intuition, être vraiment soi-même, la présence duelle à soi et à l'autre, les ressentis du superviseur. Toutes ces thématiques montrent à quel point les participant.e.s se sont sentis concernés par l'importance du moment présent.

Le temps de l'action didactique

Les expériences dont il est question dans ce deuxième temps de la valse prennent place dans des contextes hétérogènes en ce qui concerne les parcours de formation auxquelles elles sont intégrées mais présentent un trait commun, à savoir l'intégration de l'entretien d'explicitation (EdE) dans l'accompagnement à l'analyse de pratique professionnelles dans le domaine de la

formation et de la supervision⁵⁷. On prendra ici en considération trois stratégies didactiques visant directement ou indirectement l'expérience du vécu singulier. Les deux premières constituent des variations autour d'exercices que l'on peut définir comme classiques dans les stages de base ; la troisième est issue d'une contrainte devenue, on l'espère, fonctionnelle à l'acquisition d'instruments pour l'accompagnement.

Vivre la position d'interviewé.e pour apprendre à conduire un entretien

Nous avons souvent constaté que les participant.e.s ont l'impression que, au fond, il n'est pas si difficile de poser des questions pour que l'autre, l'accompagné.e (A), nous raconte ce qu'il a fait : les explications n'ont souvent pas beaucoup d'impact à ce sujet. De là découle l'importance de « voir qu'est-ce que ça fait » lorsqu'un intervieweur (B) nous demande de fixer l'attention sur un moment précis (viser) et, ensuite, de rester sur ce moment, de le maintenir en prise (Vermersch, 2012, pp. 202 – 205). Parmi les différentes activités qui visent cette expérience nous proposons ici les suivantes :

- a) Demander aux participant.e.s d'assumer le rôle de A à plusieurs reprises pendant les deux jours de la formation sur un même vécu avec l'accompagnement de B différent.e.s . Cette approche vise à favoriser une prise de conscience progressive des différentes couches du vécu et du potentiel qu'elles représentent et, notamment par les différentes façons de s'y prendre des B, des effets perlocutoires (Vermersch, 2012, pp. 233 ss.).
- b) Un travail individuel dont la consigne consiste à viser un moment vécu récent (de la journée précédente, par exemple), le focaliser et écrire ce qui revient. L'analyse qui s'ensuit ne vise pas les contenus de ces vécus mais les différentes manières de s'y prendre des participant.e.s quand ils et elles essayent de « laisser revenir » un moment singulier. Des moments d'Ede sur « ce qui se passe dans ta tête quand tu laisses revenir le moment où je t'ai demandé de laisser revenir un vécu » offrent souvent des expériences insoupçonnées, pour les participant.e.s mais aussi pour celle ou celui qui met son vécu à disposition.

Relire notre approche pédagogique à la lumière du concept d'énaction (Varela et al., 1991) nous a permis de repenser ces activités. Si « toute action est connaissance et toute connaissance est action » (Maturana et Varela 1984, p. 45), il devient essentiel de permettre aux participant.es de « vivre » l'objet de l'apprentissage. La possibilité de le faire en assumant les deux positions – de A et de B – favorise cette « connaissance de soi » dont on a parlé plus haut et d' « agir » la connaissance : celle de l'autre (A) pour mieux connaître le rôle de B. Le temps de *Kairos* offre ainsi des éléments bien plus riches à l'analyse.

Analyser de pratiques « naïves »

La troisième activité que nous proposons naît de la nécessité de valoriser une consigne donnée par le cadre institutionnel aux participant.e.s de la HEP (voir note 4) qui consiste à enregistrer

⁵⁷ Nous nous référons en particulier à deux contextes :

- Deux journées dans le cadre d'une formation continue offerte par la Haute École Pédagogique de Fribourg (Suisse), adressées à des enseignant.e.s d'écoles primaire accueillant dans leurs classes des stagiaires.
 - Un module de 2 jours et demi sur les techniques de supervision dans le cadre du brevet supérieur de formatrices et formateurs d'adultes (BFFA) dans le canton du Tessin (Suisse).
- Il est intéressant de noter au passage que la première formation se déroule en français et la deuxième en italien.

des entretiens visant l'analyse de pratique d'un.e stagiaire, avant le début de la formation. L'idée nous est venue d'analyser des extraits de ces enregistrements, vers la fin du parcours de formation à l'EdE, en posant l'attention sur les effets que les questions, les aspects non-verbaux et les attitudes ont sur les stagiaires. Se confronter à ses propres pratiques « naïves » à la lumière des capacités acquises, permet aux participant.e.s de mesurer la valeur des outils acquis et de se projeter dans le futur avec un peu plus de confiance. Ne sont en effet pas rares les cas où nous recevons des extraits d'entretien après la formation avec la demande d'un retour critique. Il s'agit bien sûr d'une approche indirecte du « moment présent » : l'analyse à posteriori de ces moments professionnels permet néanmoins de les retrouver, de s'y confronter, parfois à l'aide de micro-EdE visant leur focalisation. Une pratique qui constitue une application particulière de l'autoconfrontation (Clot et al. 2000).

Le temps du suivi

Effe⁵⁸ est un institut qui depuis une vingtaine d'années forme, entre autres, de futur.e.s formateur.trice d'adultes dans le cadre du Brevet Fédéral de Formateur d'adulte (BFFA). Les 5 modules de cette formation de formateurs d'adultes (FFA) peuvent être obtenus soit en participant à la formation, soit par Validation des acquis de l'expérience (VA).⁵⁹

La VA est une procédure de qualification qui permet aux formatrices et formateurs expérimentés d'acquérir des certificats de modules FFA. À chaque module correspondent un profil de compétences (liste des compétences et ressources) et un descriptif de module. Ces documents renseignent sur les compétences qui doivent être attestées à travers la description des situations concrètes.

L'accompagnement à la fragmentation : un défi temporel

« La fragmentation est une sorte d'arborescence où chaque action(branche) peut être « fragmentée » (en branches plus fines, jusqu'aux brindilles). » (Balas Chanel 2005 p.29)

A travers cette belle métaphore, Balas Chanel nous montre bien le potentiel du travail de fragmentation du moment présent. Dans la VA, cet accompagnement à la fragmentation peut se dérouler oralement ou par écrit en accord avec la ou le participant.e. En amont, nous allons parcourir l'ensemble de son expérience, pour dégager ensuite les situations qu'elle ou il maîtrise le mieux. Une fois repérées, il s'agit de l'accompagner à décrire ces situations concrètes, réelles, singulières. C'est ici que commence le travail de fragmentation pendant lequel la personne est accompagné.e dans un travail en trois temps :

1^{er} temps : décortiquer le déroulement de l'action décrite ;

2^{ème} temps : prendre conscience des ressources mobilisées ;

3^{ème} temps : mettre en relation les ressources avec les compétences que la certification est censée valider⁶⁰.

58 Effe : Espace de Formations Fachstelle für Erwachsenenbildung. <https://effe.ch/>

59 Pour plus d'infos nous vous invitons à visiter le portail de formation continue en Suisse : <https://alice.ch/fr/>

60 Pour une liste exhaustive des *Compétences-Ressources (Co-Re)* voir le site <https://alice.ch/fr/>

Dans ce dernier cas, les défis auxquels l'accompagnement est confronté sont avant tout liés à l'a-synchronicité temporelle de la relation qui nous amène à nous interroger à plusieurs niveaux :

- Qu'est-ce qui se passe dans les temps « suspendus » de prise de distance, de rencontre de l'autre à travers ses écrits ?
- Quel impact l'a-synchronicité temporelle des échanges a-t-elle sur notre relation ?

L'accompagnement à la réflexivité, c'est-à-dire devenir de plus en plus conscient de ses choix et du sens donné à l'action, passe par un retour sur la pratique (Maitre de Pembroke 2015). Utiliser les techniques d'explicitation pendant ce retour sur la pratique :

- a) Permet de guider la personne vers un point de vue vécu en première personne sur une situation unique (Vermersch, 2012). Dans ce sens, nous les accompagnons à ce que Snoeckx appelle écriture « impliquée » déclinée en « Je » mais aussi « réflexive » à travers une relecture et réécriture qui amènent à s'approcher au plus près de ce qui s'est passé (Snoeckx, 2007 ;2011).
- b) Invite à une temporalité qui favorise le ralentissement. Ce rythme lent permet de fragmenter, c'est-à-dire de décomposer les couches du vécu a posteriori. (Vermersch 2012) Dans ce sens, nous nous sommes vite rendu compte que relire et réécrire ne sont pas des actions spontanées pour les participants.e.s, au contraire, cela demande ce que Snoeckx (2007) appelle une écriture « médiée », un regard méta de l'accompagnant.e ou des pairs afin de mieux préciser, et ainsi de mieux comprendre la situation.
- c) Responsabilise les participant.e.s car le choix des actions à fragmenter appartient uniquement à la ou au candidat.e. D'une part, parce que c'est la personne qui a vécu la situation en question, d'autre part parce qu'elle est « porteuse » de son dossier (Balais-Chanel, 2005).

Au sens plus large, le vécu subjectif devient une véritable ressource pour favoriser la (re) construction des compétences (Mouchet, Cattaruzza 2015). Si, comme le dit Bouton (2013), « donner le temps et donner de son temps sont deux conditions indispensables d'une relation éthique à l'autre » (p.156) quel équilibre faut-il garder entre les différents rythmes de rédaction et réécriture et l'urgence de terminer le dossier de validation « au plus vite » ? Comment suspendre *Chronos* et attraper la mèche de *Kairos* ? Ces questionnements nous renvoient à une réflexion plus large autour de notre rapport au temps en tant qu'accompagnant.e. Dans ce sens, la phrase rituelle du contrat d'EdE, formulée à l'oral comme à l'écrit, « *Si tu en es d'accord, je te propose de prendre le temps qu'il te faut pour revenir sur ce...* » est un outil très puissant qui prend encore plus de sens et permet de dépasser le clivage vitesse/lenteur (Bouton, 2013) par une vision de l'accompagnement comme libre co-construction de temps présents.

En guise de conclusions

Nous avons tenté de montrer à travers les trois temps de la valse que la conscience de soi dans les métiers de l'accompagnement est essentielle et nécessite que les formations lui accordent une place importante.

Si l'action didactique « est elle-même la connaissance, [l'apprentissage nécessite] d'une participation active du sujet »⁶¹ (De Coin, 2013 p. 129 -130) qui implique la valorisation du moment présent en considérant toutes ces facettes, la perception dans sa dimension sensorielle y comprise. Les temps de l'analyse et de la réflexion disposent ainsi d'un terrain plus riche pour que chacun.e puisse s'approprier de façon stable des apprentissages visés.

Nous constatons néanmoins que la tendance est plutôt à la diminution, voire la suppression, de ces moments d'apprentissage et de réflexion qui visent une meilleure conscience de soi pour une meilleure attention à l'autre dans la relation. Cette réalité nous interroge quant au sens, à la didactique et aux outils à mettre en place pour permettre l'exploration de la subjectivité. Quelles sont stratégies à planifier et à mettre en œuvre pour que les pratiques d'exploration de la subjectivité trouvent leur place dans des temps de formation qui se font de plus en plus limités ? En d'autres termes, comment favoriser la germination des graines que la formation offre aux participant.e.s, par la mise en place de plages de suspension du temps (*Kairos*) tout au long de parcours de formation, qui, dans la narration des participant.e.s, sont aussi souvent des projets de vie (*Chronos*) ?

Bibliographie

- Balas Chanel, A. (2005). Comment accompagner la mise en mots de l'expérience pour la VAE?, *Expliciter* n.60, pp.25-35.
- Bouton Ch. (2013). *Le temps de l'urgence*. Lormont : Le bord de l'eau.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2, pp. 1-7.
- Coin, F. (2013). Didattica enattiva: cos'è e cosa può fare, *Formazione & Insegnamento* XI, pp. 127-133.
- Ioli, R. (2016). Chronos, kairòs, aiòn, eterno ritorno, *Zanichelli - Aula di lettere*.
- Maitre de Pembroke, E. (2015). Démarche d'explicitation et adoption d'une posture d'accompagnement réflexif dans le conseil pédagogique. In Mouchet, A., & Cattaruzza, E. (Eds.). *La subjectivité comme ressource en formation* (Vol. 80). Lyon: ENS éditions.
- Maturana H., Varela F. (1992). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Mouchet, A., & Cattaruzza, E. (Eds.). (2015). *La subjectivité comme ressource en formation* (Vol. 80). Lyon: ENS Editions.
- Snoeckx, M., (2007), Ecriture professionnelle et explicitation, autobiographie professionnelle en formation, *Expliciter* n° 70, p. 16 -23.
- Snoeckx, M., (2011). De l'écriture en analyse de pratiques un dispositif en trios, *Expliciter* n°89, p. 6 -14.
- Starck, S. (2016). La posture professionnelle : entre corps propre et corps sociaux, *Ripes, Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [en ligne], 32(3) URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1124>

⁶¹ Notre traduction de l'italien.

Thiébaud, M. et Vacher, Y. (2020). L'analyse de pratiques professionnelles dans une perspective d'accompagnement, d'intelligence collective et de réflexivité, *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No 18, pp. 43-69.

Varela, F. J.; Thompson, E. and Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind*. Cambridge MA: MIT Press.

Vermersch, P. (2004). L'attention entre phénoménologie et sciences expérimentales, éléments de rapprochement, *Intellectica*, 2004/I, 38, pp. 325-362.

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

Un exemple d'usage diversifié de l'entretien d'explicitation pour caractériser le processus de construction des compétences émotionnelles des étudiants en soins infirmiers

Elisabeth Donnaint, Alain Mouchet

Présentation générale d'un travail de recherche

Ma communication a eu comme visée de présenter un prolongement des travaux de Pierre Vermersch en intégrant un usage possible de l'explicitation.

Infirmière de formation initiale, actuellement doctorante en Science de l'Education, sous la direction de Alain Mouchet, l'objet de ma thèse est de documenter finement le processus de construction des Compétences Emotionnelles (CE) des Etudiants en Soins Infirmiers (ESI). Ce travail de recherche suppose un ancrage sur le terrain très marqué. Une expérience professionnelle tant dans le domaine du soin que dans celui de la formation m'a amenée à me lancer dans cette aventure du fait d'une insatisfaction que je ressentais. Effectivement, trop souvent, j'étais témoin, au moment du retour des stages cliniques (*Les études d'infirmières sont organisées en alternance avec des périodes de cours à l'IFSI⁶² et des périodes de stage dans les services cliniques*), d'expressions d'insatisfaction de la part des ESI, quant à la qualité des soins qu'ils avaient prodigués auprès des patients. Un rapide débriefing me semblait insuffisant pour désamorcer ce « mal-être » et en même temps, je me trouvais démunie pour accompagner ces futurs professionnels en quête d'écoute et d'un apprentissage singulier du domaine des émotions et du savoir-être. Par ailleurs, l'actualité professionnelle met en avant des conditions alarmantes d'apprentissage pour les étudiants en santé (Marra, 2018). Enfin, si le référentiel de formation en soins infirmiers est construit à partir d'un socle de compétences, aucune ne concerne les compétences émotionnelles. A noter que pour mon travail de recherche, je me suis appuyée sur le modèle de Mikolajczak et Bausseron (2012) qui ont établi cinq Compétences Emotionnelles fondamentales : 1) capacité à identifier ses émotions, 2) en comprendre les causes et les conséquences, 3) les exprimer de manière éthiquement acceptable 4) les gérer et enfin 5) les utiliser pour faciliter la pensée et l'action.

Effectivement, les questions de l'activité et de l'agir professionnel se posent au travers de la pratique infirmière, cet acte du soin qui, dans la rencontre du soi et de l'autre, est un déclencheur d'expériences émotionnelles. Car « si le soignant maîtrise ses émotions afin de ne pas provoquer celles du malade ou, tout au moins, de les atténuer, » (Mercadier, 2017, p 202) « la seule façon de développer une sensibilité à soi et aux autres est de reconnaître ses émotions et de s'autoriser à les ressentir » (Watson, 1998). Ces dernières peuvent faire obstacle ou être source d'apprentissage car en côtoyant la maladie, la mort, la guérison, l'infirmière et en

⁶² IFSI /Institut de Formation en Soins Infirmiers

l'occurrence les ESI font face à un processus émotionnel singulier qui implique un travail sur soi, difficile à rendre visible à l'image de la face immergée de l'iceberg. C'est pourquoi, pour accéder aux expériences émotionnelles du sujet, il m'est apparu indispensable de donner la parole aux ESI. L'utilisation du prisme de la psychophénoménologie (Vermersch, 2008) s'est révélée pertinente pour plusieurs raisons : il s'agit d'un système associant une posture épistémologique, un support théorique et une méthode. Notamment, ma posture épistémologique a permis d'innover dans la compréhension du processus de construction des CE chez les ESI. Elle a tenu compte du regard inconditionnel positif (Rogers, 2011), de la zone proximale de développement (Vygotsky, 1985) et d'une éthique longtemps oubliée, considérée comme un simple supplément d'âme (Prairat, 2022). Celle-ci allie aussi bien la bienveillance comme une « attention à la fragilité de celui qui nous fait face » que le tact comme le souci de la relation.

D'autre part, la psychophénoménologie est intéressante pour son double ancrage disciplinaire de la psychologie et de la phénoménologie et prend pour objet scientifique l'expérience subjective en valorisant le point de vue en première personne à travers l'entretien d'explicitation.

Méthodologie

C'est justement l'entretien d'explicitation qui m'a inspirée dans l'élaboration de l'outil de recueil de données de ma recherche, nommé « Pratique REflexive et Compétences Émotionnelles (PRECE) », (Donnaint, Marchand & Gagnayre, 2015). En m'intéressant à la logique propre de l'étudiant, lors de situations de soins vécues en situation réelle de travail, j'ai fait le choix d'aborder la richesse de l'expérience à travers l'étude approfondie d'un moment vécu dans une situation singulière. J'ai donc interrogé les savoirs d'expérience : des façons de faire, éprouvées et reconnues comme légitimes au regard du vécu antérieur. Je me suis également intéressée aux détails selon Vermersch (2008, p. 44) : « S'informer de comment quelqu'un s'y est pris pour effectuer une tâche particulière, un exercice, c'est s'informer du détail de ses actions effectives, de leurs enchainements [...], de l'articulation entre les prises d'informations sur lesquelles sont basées les opérations d'identification et les opérations de réalisation ». PRECE a été conçu à partir des quatre étapes du cycle de l'apprentissage expérientiel proposé par Kolb (1984) repris par Balas Chanel (2013). Cette technique se déroule sous la forme d'un entretien individuel.

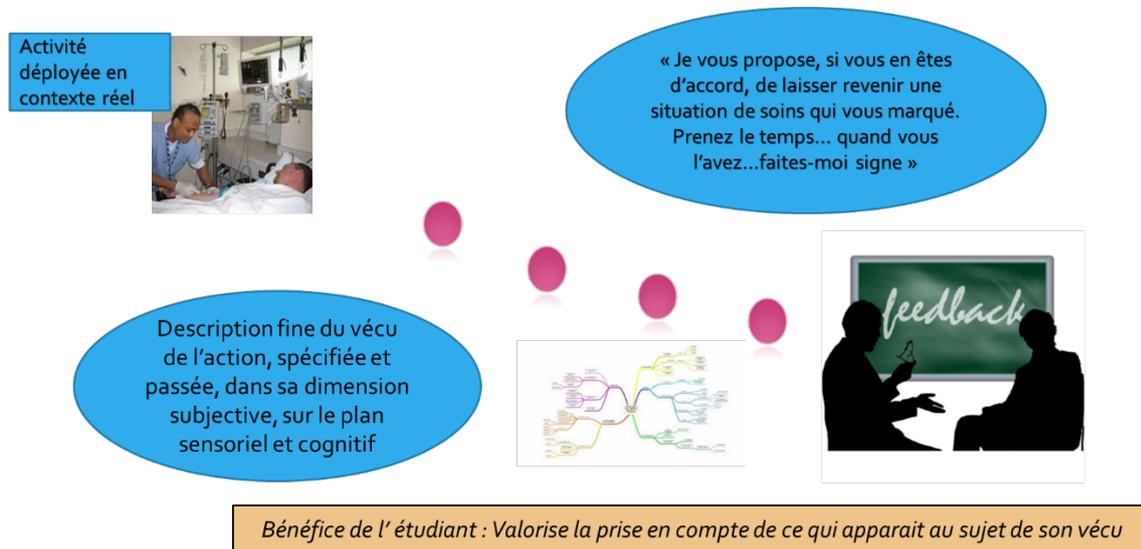
Présentation du dispositif PRECE inspiré de l'entretien d'explicitation

Après avoir procédé à un accueil favorisant la mise en confiance, j'ai utilisé lors de la première étape la consigne élaborée par Vermersch (2008, p.109) : « Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de laisser revenir une situation de soins qui vous a marqué. Prenez le temps... quand vous l'avez, faites-moi signe ». Volontairement, je ne fais pas allusion aux émotions pour ne pas influencer l'ESI. Mon intérêt est plutôt de voir s'il fait un lien entre situation marquante et émotion. Au fur et à mesure de l'évocation initiale de la situation, je retranscris fidèlement les mots énoncés par l'étudiant sur une feuille vierge en format A3 dont l'usage a été préalablement

expliqué (cf. figure n°1). Le choix des mots s'opère à partir des éléments significatifs du contexte de la situation, des actions réalisées et des ressentis exprimés par l'ESI. Ensuite, l'étudiant procède à une première lecture de cette retranscription de mots, soit par une lecture silencieuse ou à voix haute, soit par le guidage habituel de B (moi-même) en EdE reprenant les mots écrits. C'est notamment dans cette phase que je laisse l'espace à l'étudiant en partant du principe que « c'est lui qui sait ». Lors de la troisième étape, je reprends, en m'aidant de ma prise de notes, des éléments de la situation que je considère propices à la poursuite de l'exploration des émotions. Cette étape peut être reconduite plusieurs fois jusqu'à ce que moi-même et l'étudiant confirmions que la situation a été suffisamment analysée. Ainsi, au fur et à mesure de l'entretien, je complète les prises de notes si bien qu'à l'issue des échanges, celles-ci s'apparentent à un schéma structuré. Pour conclure l'entretien, j'invite l'étudiant à exprimer son ressenti, ses apprentissages et ce qu'il pense modifier dans sa pratique professionnelle. Dans le cadre de la recherche, ces éléments ont également été explorés par écrit, quinze jours après l'entretien puis sous la forme d'un focus group dans le but de documenter plus finement le processus de transformation en cours.

Il est important de préciser que mes interventions auprès de l'ESI consistent à utiliser des questions issues des techniques d'aide à l'explicitation, cherchant à maintenir l'étudiant en évocation. De la sorte, les phrases de relance ont permis à l'étudiant de déplier progressivement sa réflexion. En prenant ce temps à partir d'un instant clé de la situation, l'évocation d'une seule émotion lui apparaissant prioritaire a évolué vers l'expression d'autres émotions. L'explicitation est ainsi un vecteur de conscientisation et de mise en lumière des émotions vécues en situation. Cette prise de notes schématisée fait partie intégrante du processus ayant comme but l'exploration approfondie de la pensée, palliant ainsi les limites de stockage de l'information de la mémoire à court terme (Giordan, 1998). Ainsi cette prise de notes permet, aussi bien au chercheur qu'aux étudiants, d'être dans l'assurance de revenir sur l'entretien.

Figure n°1
 « Pratique REflexive et Compétences Emotionnelles »: « PRECE »
 basé sur l'entretien d'explicitation

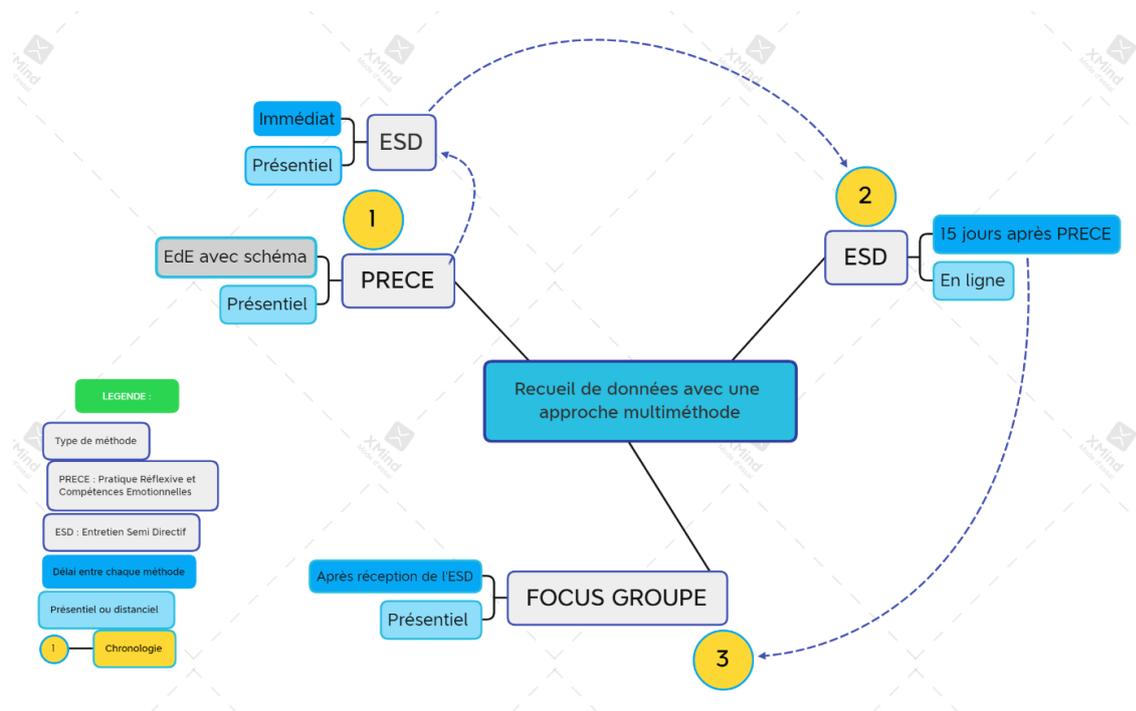


Une approche multiméthode

Trois ESI en 2e année de formation (sur trois années au total) ont participé à la recherche selon une approche multiméthode. Ils ont bénéficié de trois microcycles successifs en novembre 2020, février puis mai 2021 comprenant chacun trois méthodes : un entretien individuel PRECE d'une durée de soixante-dix minutes suivi d'un Entretien Semi-Directif rempli en ligne 15 jours après. Pour clôturer ce microcycle, un focus group réunissant les trois étudiants a été organisé sur quatre-vingt-dix minutes Ces trois méthodes complémentaires permettent à travers leur enchaînement temporel et leurs modalités, de cerner et de favoriser les effets transformatifs possibles en donnant d'une part la parole aux ESI individuellement à l'oral et par écrit et d'autre part collectivement de nouveau à l'oral.

La figure suivante relate l'organisation de ce microcycle répété trois fois dans l'année au cours desquelles les techniques d'explicitation occupent un rôle déterminant, à la source des transformations de l'activité. L'option de filmer cet entretien PRECE a été retenue exclusivement pour les besoins de la recherche afin d'enrichir les verbalisations par le recueil des manifestations non verbales telles que : l'activité gestuelle, la posture, les expressions du visage, la position de parole incarnée de l'étudiant, dans la mesure où : «Le corps exprime du sens qui n'est pas encore réfléchi pour le sujet » (Vermersch, 2008, p.151).

Figure n°2. Modèle d'un microcycle



Des études de cas m'ont permis de caractériser les comportements, les attitudes, la régulation des émotions jamais analysés voire étudiés sous cet angle. Car ce qui est en jeu est bien : « l'intelligibilité du singulier et les relations entre singulier et universel » (Mouchet, 2014, p.46).

Le traitement des données a été réalisé à partir d'une grille empruntant les catégories élaborées par Mouchet (2018), elles-mêmes inspirées des travaux de Pierre Vermersch.

Résultats provisoires

Les étudiants qui ont participé à la recherche ont tous évoqué une palette d'émotions à valence négative autrement dit désagréable telles que culpabilité, peur frustration, colère, tristesse puis des émotions à valence positive autrement dit plaisante telles que surprise, joie, plaisir, soulagement, fierté. Cette évolution de l'expression des émotions s'est accompagnée d'une réflexion des étudiants à propos de leur posture professionnelle avec des mouvements d'oscillation entre l'empathie et la sympathie comme s'il s'agissait d'une boussole qui s'ajuste et d'une identité professionnelle qui s'affirme.

Les premiers résultats concernent également le temps qui oscille entre « lenteur et rapidité ». Effectivement le temps est primordial pour déplier l'implicite. « On prenait beaucoup le temps pour décrire chaque élément et le soulever aux détails près et en même temps je n'ai pas vu le temps passer » me dit un des étudiants.

L'écoute active est une autre condition indispensable pour évoquer les émotions : « Il y avait un côté assez autoritaire tout en me laissant quand même le choix de décider, de creuser un peu

plus ou non. Et ce côté autoritaire m'a donné envie de faire un effort. Et puis, c'est rare d'avoir quelqu'un en face de soi qui est à 100% dans ce que l'on a dire alors, ça nous donne envie d'être sincère et de vraiment jouer le jeu » (un autre étudiant).

Les étudiants évoquent l'entretien PRECE facilitant une réflexion en profondeur : « Ce n'était pas un entretien superficiel où on survolait les choses » ; « Une première dans ma vie d'autant décrire » qui « demande une concentration, un effort, un certain lâcher prise ».

Pour finir, le bien-être dans l'apprentissage des soins a été retrouvé. Nous avons transposé le modèle de Goyette (2014) inspiré de Seligman (2011) dans la mesure où l'élément central du bien-être est le sens autour duquel gravitent principalement les émotions positives, les relations positives, l'engagement professionnel, le sentiment de compétence et la passion.

Figure n°3

Transposition du modèle Goyette (2014) inspiré de Seligman (2011)



Discussion

Je propose une discussion de mon travail de recherche selon 2 axes : celui qui s'inscrit dans le prolongement de l'approche développée par P. Vermersch et celui qui diffère de la conduite de l'entretien.

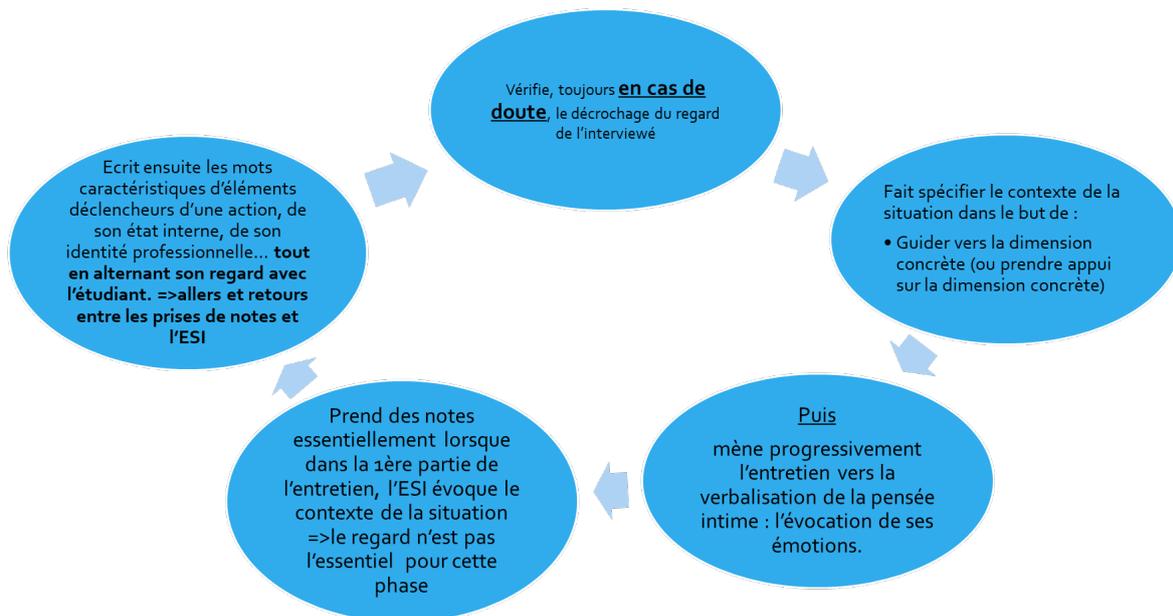
Tout d'abord, mon travail s'inscrit dans le prolongement de la conduite de l'EdE conditionnée par le cadre contractuel de cet entretien, le guidage vers l'évocation, le maintien de l'étudiant en position de parole incarnée, la canalisation de la verbalisation vers le vécu de l'action effective et enfin par le fait que je suis consciente que j'effectue en tant que chercheur des focus d'EdE. Par ailleurs, la place de l'action dans les entretiens menés est mise en évidence dans le traitement des verbatims par l'utilisation des catégories d'analyse initiée par Vermersch (2006) et repris par Mouchet (2003, 2008), sous la forme du tableau du vécu.

Ensuite, ce qui diffère de la conduite de l'EdE « traditionnelle » est la prise de notes des propos de l'ESI par moi-même. La présence des silences rythmés par celle-ci laisse des moments de

réflexion à l'ESI pour continuer son dialogue intérieur centré sur son vécu. Par contre, cette prise de notes m'empêche, à ce moment-là, d'accéder à l'information non verbale qui est une des priorités de l'EdE. Cette condition nécessite de ma part, de capter finement la voix de l'étudiant, dont la pensée est proche de l'expérience, pour m'assurer qu'il est toujours en évocation. La figure suivante illustre les différentes précautions que je prends au moment des prises des notes pour m'assurer que l'étudiant est bien en évocation.

Figure n° 4 :

Le processus de prise de note lors de l'EDE



Enfin, ce qui diffère de la conduite de l'EdE est l'évocation de l'émotion. En effet, l'EdE préconise la mise en mots à posteriori de l'action plutôt que de l'émotion. Pourtant, les ESI, à partir de la phrase d'introduction, évoquent spontanément un vécu qui laisse des traces décrivant leurs états internes avec un champ lexical centré sur les émotions. Les relances sur l'action m'ont permise de rester dans une posture de formateur sans confusion avec un possible un soutien psychologique. Ma recherche investigate bien le vécu de l'action dans lequel la couche émotionnelle est présente.

Pour ne pas conclure

Je n'ai pas eu le temps, lors de ma présentation, de soulever deux réflexions que j'aurai voulu soumettre à mon auditoire :

1/ P. Vermersch écrit (2008, p. 62) : « Il serait opportun de faire un travail d'analyse de corpus à partir de ceux de transcription d'entretiens et de transcription du non-verbal ».

2/ L'entretien de décryptage (Faingold, 2020) et l'entretien PRECE mériteraient d'être davantage discutés pour déterminer en quoi ces deux dispositifs sont différents et complémentaires.

Ce colloque m'a donné l'occasion de présenter une recherche collaborative dans le domaine de la santé qui valorise l'usage de la psychophénoménologie et de l'explicitation pour comprendre l'expérience subjective et en faire une ressource en formation. Ce dispositif PRECE conçu pour la recherche, met au premier plan le vécu subjectif des ESI et leurs dimensions émotionnelles dans les situations de soins qu'il s'agit de documenter. La poursuite du traitement des données va me permettre d'étudier les généralités et les particularités afin de caractériser le processus de construction des CE. Ma réflexion se prolonge actuellement sur les liens dynamiques possibles entre CE, posture empathique et professionnalité émergente.

BIBLIOGRAPHIE :

Balas Chanel, A. (2013). La pratique réflexive : Un outil de développement des compétences infirmières. Issy les Moulineaux : Elsevier et Masson.

Donnaint, E., Marchand, C. & Gagnayre, R. (2015). Formalisation d'une technique pédagogique favorisant le développement de la pratique réflexive et des compétences émotionnelles chez les étudiants en soins infirmiers. 2015/4(123), 66-76.

Faingold, N. (2020). Les entretiens de décryptage : De l'explicitation à l'émergence du sens. L'Harmattan.

Giordan, A. (1998). Apprendre ! Paris : Belin.

Marra, D. (2018). Rapport sur la qualité de vie des étudiants en santé [Rapport ministériel]. Ministère des Solidarités et de la Santé ; Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Mercadier, C. (2017). Le travail émotionnel des soignants à l'hôpital : Le corps au cœur de l'interaction soignant soigné. Paris : Seli Arslan.

Mikolajczak, M. & Bausseron, E. (2012). Les compétences émotionnelles chez l'adulte (Psychologie des émotions : Nouvelles approches.). De Boeck.

Mouchet, A. (2014). L'entretien d'explicitation : Usages diversifiés en recherche et en formation. L'Harmattan.

Mouchet, A. (2018). L'expérience subjective en recherche et en formation. Villeneuve D'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Prairat, E. (2022). Eduquer avec tact : Vertu et compétence de l'enseignant. ESF Sciences Humaines.

Rogers, C. (2011). Le développement de la personne. Inter Editions.

Vermersch, P. (1996). Pour une psychophénoménologie. GREX, 13, 1- 6.

Vermersch, P. (2008). L'entretien d'explicitation. Issy les Moulineaux : ESF.

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

Vygotski,L. (1985).Pensée et langage. Sociales /Messidor.

Watson,J. (1998).Le caring : Philosophie et science des soins infirmiers. Paris : Seli Arslan.

Changer son point de vue corporel pour mieux comprendre les situations mathématiques

Lassalzède Claude⁶³, Mouchet Alain & Maître de Pembroke Emmanuelle

L'objectif de cet article est de montrer comment les apports de Pierre Vermersch ont constitué une base scientifique solide pour la conception d'un dispositif d'enseignement de la résolution de problèmes mathématiques à l'école élémentaire et comment ces apports ont nourri la recherche doctorale qui a prolongé cette recherche pédagogique.

1/ Notre projet

Notre projet enseignant a toujours été d'améliorer la réussite des élèves, notamment par la mise au point de dispositifs pédagogiques plus efficaces. Devant les difficultés en mathématiques des élèves français, nous nous sommes documentés sur les différentes études traitant de la résolution de problèmes, de même que celles explorant la cognition humaine. Malgré leur pertinence, les préconisations de l'Éducation nationale basées sur les conclusions des recherches les plus récentes n'ont cependant pas réussi à produire de meilleurs résultats en mathématiques chez les élèves.

a. Un constat

Le constat partagé par les acteurs des communautés éducative et scientifique est que les élèves d'école élémentaire et de collège ont des difficultés à résoudre des problèmes mathématiques (CNESCO, 2016; DEPP, 2016). Ces difficultés se concentrent en particulier dans les problèmes de type « comparaison » et « transformation » selon la typologie de Vergnaud (1990). Exemple de problème donné par Houdé (2017), problème de type comparaison avec recherche d'un des deux états : « *Louise a 25 billes. Elle a 5 billes de plus que Léo. Combien Léo a-t-il de billes ?* ». Exemple proposé dans les attendus de fin de CM1 (MEN, 2018), problème de transformation avec recherche de l'état initial : « *M. Durand entre dans un magasin où il achète une paire de chaussures à 87,55 euros. Il sort du magasin avec 24,25 euros. Avec combien d'argent M. Durand est-il entré dans le magasin ?* » C'est donc vers ces deux types de problèmes que notre projet s'est tourné, tandis que notre recherche initialement enseignante et pédagogique s'est prolongée en recherche doctorale.

b. Les supports théoriques

La documentation explorée nous a amené à rapprocher deux domaines habituellement distincts : la didactique de la lecture et celle des mathématiques. Plusieurs auteurs ont questionné la place de l'énoncé du problème dans la réussite des élèves à le résoudre. Selon

⁶³Univ. Paris-Est Créteil, LIRTES, F-94009 Créteil, France. Claude Lassalzède est professeur d'écoles, enseigne dans une classe de CM1-CM2 en Lorraine et prépare une thèse de doctorat à l'université de Paris-Est Créteil. Il est accompagné par Alain Mouchet, professeur d'université, et Emmanuelle Maître de Pembroke, maîtresse de conférence habilitée à diriger des recherches.

eux, résoudre un problème, c'est déjà lire, comprendre le texte de l'énoncé et donc construire un paysage sémantique (Kintsch, 1988). C'est aussi faire des inférences à partir du texte (Giasson, 2005) où les mécanismes de la compréhension ne sont pas tous spécifiques à la lecture car les inférences font appel aux connaissances de l'élève (Gaonac'h & Fayol, 2003). Ainsi, pour faciliter la résolution des problèmes, l'enseignant doit privilégier les situations didactiques (Brousseau, 1998), initier ses élèves au repérage d'indices du texte qui produisent délibérément de la mécompréhension (Tauveron, 2002), peut utiliser la classification par champs conceptuels des problèmes (Vergnaud, 1990), est invité à faire manipuler différents registres de représentation sémiotique (Duval, 1995) et prendre en compte des aspects textuels de l'énoncé pour maîtriser le rapport au temps (S. Petit, 2012).

Les approches enactives de la cognition insistent sur la place du corps et l'importance de l'action corporelle dans la construction et l'utilisation des connaissances. La cognition est vivante, elle émerge de l'interaction entre l'acteur et l'environnement (Varela et al., 1993), elle est dépendante des contingences sensorimotrices de l'action et de la perception (Versace et al., 2018). La perception est multimodale (Merleau-Ponty, 1945), une action incarnée (Berthoz et al., 2013), phénoménologique et kinesthésique (J.-L. Petit, 2011). La cognition émerge de l'interaction entre les expériences mémorisées et la situation présente (Versace et al., 2018).

c. Difficultés persistantes

Malgré ces résultats scientifiques et les préconisations insistantes dans les programmes de l'école élémentaire et du collège (MEN, 2018b), les difficultés persistent et les élèves ne parviennent pas mieux qu'avant à trouver la solution aux problèmes au niveau national (DEPP, 2016b, 2016a ; MEN, 2020), mais aussi dans nos propres classes. Comment alors, pour l'élève, se rendre compte de son erreur, au-delà de la seule parole contradictoire de l'enseignant ou de celle de ses camarades ? Au-delà de l'écart entre sa réponse et celle de la correction ? Au-delà du retour sur sa procédure de résolution ? Comment alors, pour l'enseignant, favoriser la construction de ressources, au-delà du seul constat d'erreur qu'il donne à voir à l'élève, de l'explication répétée, ou encore des dispositifs existants et manifestement insuffisants ?

L'absence de nouvelles ressources malgré nos recherches pluridisciplinaires constituait une redoutable difficulté à la fois théorique et méthodologique. Elle élimait âprement notre réserve de patience et curiosité théorique, de courage et créativité pédagogique.

2/ Les apports scientifiques de Pierre Vermersch

Les travaux de Vermersch (2008, 2012) nous ont apporté non seulement une légitimité scientifique à vouloir prendre en compte le témoignage de l'élève, mais aussi tout un panoplie d'aspects pratiques pour l'aider à explorer sa subjectivité en éducation ou encore méthodologiques pour recueillir et exploiter les données de recherche.

a. Accéder à l'implicite

Un sujet, donc un élève, peut accéder à la part implicite de son vécu (Vermersch, 2008). Il peut prendre conscience de sa procédure de résolution, restée opaque jusque-là, aussi bien dans ses aspects adaptés, comme ses connaissances déclaratives, procédurales ou ses compétences, que dans ses aspects inadaptés, comme ses erreurs, qu'elles soient lacune, choix inapproprié d'une

méthode efficace par ailleurs, exclusivité d'une méthode aux dépens d'autres, etc.

b. Devenir le témoin de soi-même

L'élève peut devenir le témoin de sa propre action (Vermersch, 2014), de ses sensations et de son comportement, notamment ses gestes, ses paroles, ses positions ou ses déplacements dans l'espace de la classe. Il peut aussi déplacer son lieu de conscience, accéder à une position dissociée pour adopter aperceptivement une autre perspective et mieux décrire son action (Vermersch, 2011). En s'inspirant des techniques de créativité de Dilts (Dilts et al., 1996), il peut enfin déplacer son corps dans l'environnement physique pour modifier sa perception du monde et ainsi faciliter et enrichir l'aperception de son vécu.

c. Utiliser son ressenti corporel

L'élève est une personne qui fonctionne comme un tout organismique (Rogers, 1979), sans séparation corps-esprit, ni réelle séparation personne-monde. Il connaît les situations en les vivant sensiblement, par son expérience corporelle : actions, mots et pensées sont implicites dans le corps. Il peut donc ressentir corporellement la situation et en débiter la compréhension de façon implicite, avant toute mise en mot et conceptualisation, et donner ainsi un sens nouveau à son vécu (Gendlin, 1996).

d. Témoigner de son vécu d'action

L'élève peut en outre prendre conscience, verbaliser, mettre en mots les actions aussi bien mentales que matérielles réellement effectuées pendant la résolution du problème (Piaget, 1974). Il peut décrire en détails la procédure ayant permis d'accéder à la solution. Il peut ainsi témoigner de son vécu de résolution, à l'adresse du chercheur, de l'enseignant, de ses camarades et surtout pour lui-même, et ainsi en apprendre davantage sur la situation et sur lui-même.

3/ L'intégration de ces apports dans notre projet

Pour intégrer ces apports scientifiques dans notre projet, nous avons élaboré un dispositif pédagogique basé sur l'activité corporelle de l'élève et une multiméthode de recherche permettant de recueillir les données issues de son activité.

a. Descriptif du dispositif pédagogique

Le dispositif pédagogique consiste en un passage dans un atelier « corporel » permettant à l'élève de solliciter d'autres ressources que la seule lecture de l'énoncé et le raisonnement qui s'en suit à son bureau.

L'élève est d'abord invité à produire une première réponse sur son cahier (Phase Cahier 1) puis à questionner l'énoncé, en extraire les informations nécessaires à sa résolution puis à les recopier séparément sur des feuilles de papier. Dans l'atelier corporel (Phase Atelier), l'élève est invité à disposer au sol les « feuilles du problème », puis à se déplacer, corps entier, dans l'espace de la classe entre ces feuilles ainsi mises en scène en « vue éclatée », pour explorer la situation en changeant son point de vue.

Corporellement immergé dans la situation, l'élève est ensuite invité à répondre à des questions visant à focaliser son attention sur son environnement depuis des places particulières. Ces places correspondant aux informations structurelles du problème : la question, les états (initial ou final) et l'écart ou la transformation, en fonction du type de problème, ainsi qu'au retrait de

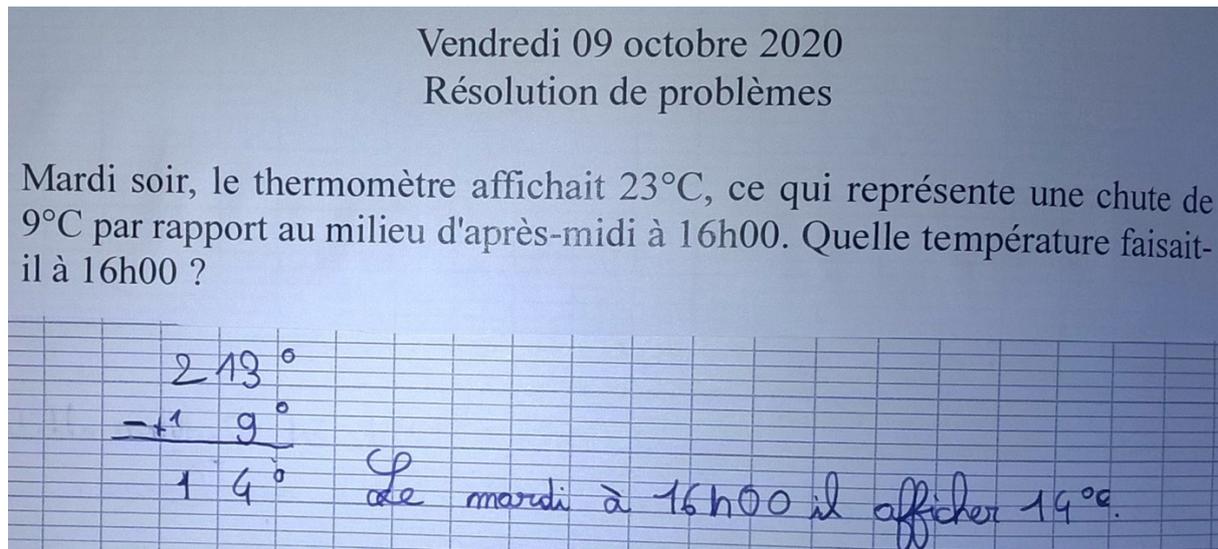
la scène pour une vue globale de la situation.

De retour à son bureau, l'élève est invité à écrire une seconde réponse s'il le souhaite (Phase Cahier 2), en fonction de sa compréhension à l'issue de l'atelier.

Enfin, ultérieurement, l'élève est invité à expliciter son vécu de résolution du problème, sur cahier et dans l'atelier, au cours d'un entretien spécifique.

b. *Illustration du dispositif à partir d'un problème de transformation proposé à Ali⁶⁴*

. Phase Cahier 1 : Lecture de l'énoncé et écriture de la 1ère réponse :



. Phase Atelier : Réécriture des informations de l'énoncé et mise en scène de l'énoncé, puis positionnement sur la question : « Quelle température faisait-il à 16h00 ? » :

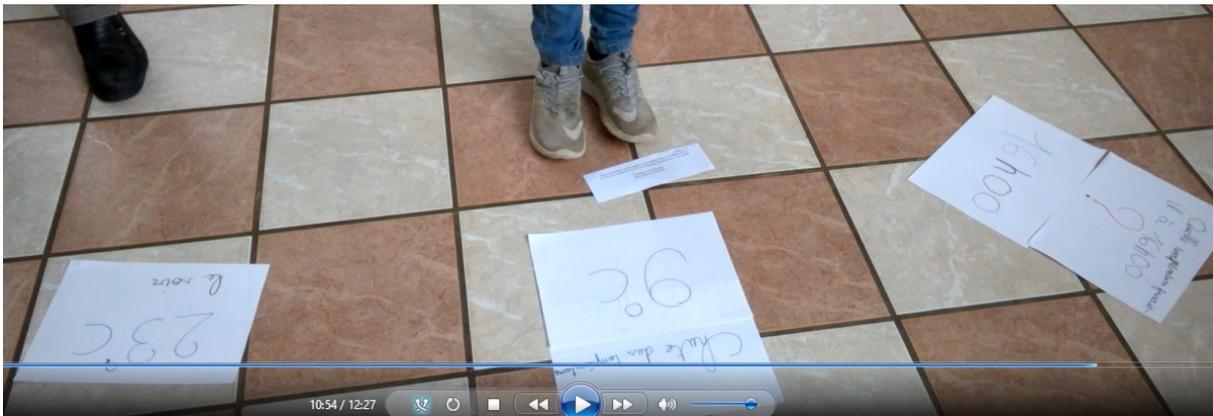


⁶⁴ Ali est le pseudonyme d'une élève de CM2.

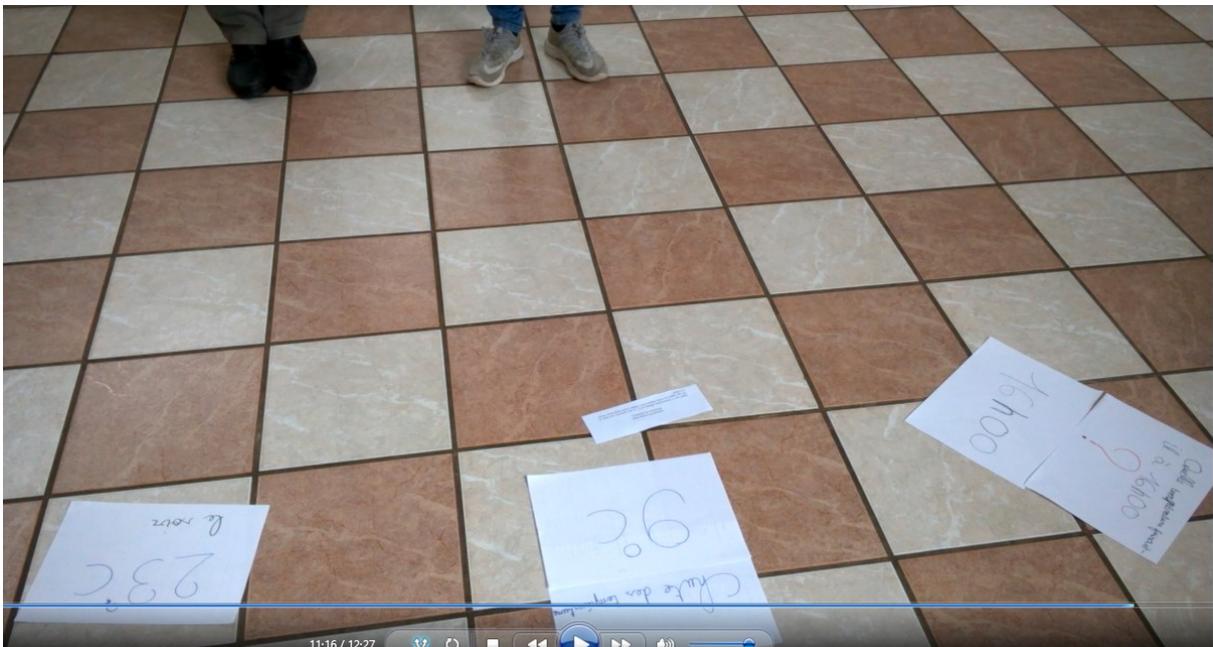
Puis positionnement sur l'état final « 23°C » :



Positionnement sur la transformation « une chute de 9°C » :

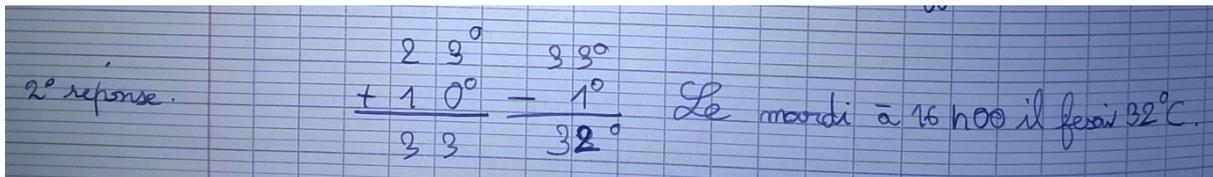


Enfin positionnement en retrait de la scène :



Pour chaque position, le questionnement suivant est formulé : « Et de là, qu'est-ce que tu perçois ? Qu'est-ce que tu comprends ? Quel calcul fais-tu pour répondre à la question ? »

. Phase Cahier 2 : Écriture de la 2ème réponse :



2^e réponse.

$$\begin{array}{r} 23^\circ \\ + 10^\circ \\ \hline 33^\circ \end{array} \quad \begin{array}{r} 33^\circ \\ - 1^\circ \\ \hline 32^\circ \end{array}$$

Le mardi à 16 h00 il faisait 32°C.

c. Principes de questionnement dans l'entretien d'explicitation

L'entretien s'intéresse au vécu de l'élève dans le dispositif tout entier afin de suivre l'évolution de la compréhension de l'élève au cours de son expérience de résolution dans toute son amplitude. Mais il vise plus précisément l'explicitation du vécu de résolution depuis les différentes positions de l'atelier corporel (sur la question, l'état final, la transformation, en retrait) afin de repérer les moments de bascule dans la recherche de solution, les instants de ravissement dans le calcul effectué, toutes les fractions temporelles pendant lesquelles survient une modification de la compréhension ou un changement de procédure de résolution. Il s'agit alors d'y repérer les différents supports perceptifs et aperceptifs utilisés dans la traversée du dispositif lui ayant permis cette évolution.

4/ Quelques résultats

Les résultats se partagent en trois domaines essentiellement : une évolution des procédures résolutoires, une légitimation de son expérience personnelle et une augmentation de la réflexivité.

a. Les procédures résolutoires

Nous avons constaté à chaque passage dans l'atelier un déséquilibre cognitif et une reconstruction de la situation dès la réécriture des informations sur les feuilles du problème. Cette réécriture force l'élève à questionner le statut des nombres. La mise en scène oblige à établir des relations entre ces nombres. Le positionnement sur les feuilles du problème, par devers lui, permet une séparation, un décollage des logiques sous-jacentes de résolution, celles basées sur la chronologie, la narration et le traitement numérique. Le changement de point de vue facilite le repérage et la désassociation de ces différentes logiques. Il permet en outre la mise à l'épreuve des relations entre nombres en regard de la logique privilégiée.

b. L'utilisation des connaissances personnelles

L'épreuve des relations numériques se produit par projection dans la situation de contenus similaires issus de la culture personnelle. L'élève reconnaît dans la situation un vécu familial ou scolaire proche et s'en sert pour reconstruire le sens de la situation, qu'il vérifie ensuite par déplacement entre les feuilles du problème. Les élèves qui ne retrouvent pas en mémoire de vécu similaire attribuent du sens à la situation, mais ont plus de difficultés à percevoir que ce sens est inadapté et ne parviennent pas à se raviser dans leur procédure.

c. L'augmentation de la réflexivité

L'épreuve et la vérification du problème par son corps amène l'élève à reconsidérer le sens de certains termes comme « chute », « plus » ou « gagne » et leur emploi devient tout relatif. Cette expérience leur permet souvent de comprendre la nécessité d'être vigilant par rapport aux effets inductifs de ces mots. Dans certains cas, c'est l'utilité du dispositif lui-même qui est soulignée,

c'est-à-dire la place du corps comme moyen d'explorer autrement les situations et modifier sa compréhension.

5/ Conclusion

Les apports scientifiques de Pierre Vermersch à notre projet se situent en premier lieu dans la possibilité de l'accès à l'implicite de l'action. Parce que l'action est opaque et échappe en grande partie à l'élève lui-même, l'explicitation de cette part de lui insue jusqu'alors dévoile un trésor de connaissances nouvelles.

Cette base théorique s'accompagne d'un outillage méthodologique fourni, à commencer par l'entretien d'explicitation, s'affranchissant des frontières disciplinaires et permettant au corps de retrouver une place jusqu'ici négligée. Cette conception pluriméthodique de l'exploration de la subjectivité ouvre de nouvelles voies de recherche, que nous empruntons avec ce projet.

C'est ainsi que nous mettons à profit par exemple la possibilité de s'ouvrir et accueillir son ressenti corporel pour documenter plus finement son vécu, la possibilité de devenir le témoin de soi-même et de son action, dans le présent de la perception de l'action, grâce à la prise en compte de la dimension corporelle de la cognition, mais aussi dans le présent ultérieur de l'aperception du vécu passé. Riche d'une grande humanité, Pierre Vermersch transmettait aussi dans ses stages l'importance de l'accueil de soi et de la confiance en soi.

Bibliographie

- Berthoz, A., Ossola, C., & Stock, B. (2013). *La pluralité interprétative : Fondements historiques et cognitifs de la notion de point de vue* (C. Carraud, Trad.). Collège de France. <https://doi.org/10.4000/annuaire-cdf.314>
- Brousseau, G. (1998). Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique. In *Théorie des situations didactiques* (p. 115-160). La Pensée Sauvage.
- CNESCO. (2016). *Analyse des résultats TIMSS*. <https://www.cnesco.fr/fr/comparaison-pisa-timss/volet-mathematiques/analyse-des-resultats-timss/>
- DEPP. (2016). CEDRE 2003-2009-2015. In *DEPP Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance*.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/90/1/depp-ni-2016-20-cedre-2015-ecole_604901.pdf
- Dilts, R., Bénéjean, G., & Baland, M.-C. (1996). *Mozart et Disney*. La Méridienne : Desclée de Brouwer.
- Duval, R. (1995). *Sémiosis et pensée humaine : Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Peter Lang.
- Gaonac'h, D., & Fayol, M. (2003). *Aider les élèves à comprendre : Du texte au multimédia*. Hachette éducation.
- Gendlin, E. (1996). *Focusing-Oriented Psychotherapy*. The Guildford Press.
- Houdé, O. (2017). *Apprendre à résister*. Le Pommier.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension : A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.

<https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>

MEN. (2018). Attendus mathématiques fin de CM1. In *Eduscol*. <https://eduscol.education.fr/cid152614/attendus-fin-annee-reperes-annuels-progression-la.html#cycle3>

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Librairie Gallimard.

Petit, J.-L. (2011). Corps propre, schéma corporel et cartes somatotopiques. In *Le Corps en Acte* (p. 41-58). Presses Universitaires de Nancy.

Petit, S. (2012). Problèmes additifs à transformations et représentations graphiques à l'école. *Le Bulletin Vert*, 500, 389-400.

Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. PUF.

Rogers, C. (1979). *Un manifeste personnaliste : Fondements d'une politique de la personne*. Dunod.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? : de la GS au CM2*. Hatier.

Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Seuil.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2-3), 133-170.

Vermersch, P. (2008). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

Vermersch, P. (2011). Notes sur les propriétés des « positions dissociées » dans la pratique de l'entretien d'explicitation. *Explicititer*, 92, 52-58.

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

Vermersch, P. (2014). Le dessin de vécu dans la recherche en première personne. Pratique de l'auto-explicitation. In *Première, deuxième, troisième personne*. (p. 195-233). Zeta Books.

Versace, R., Brouillet, D., & Vallet, G. (2018). *Cognition incarnée : Une cognition située et projetée*. Mardaga.

Explicitation et recherche

L'entretien d'explicitation : introduire la qualité en recherche qualitative ?

Yves de Champlain

Département d'éducation et formation spécialisées

Université du Québec à Montréal

Introduction

Alors que je menais avec mon collègue René Blais une recherche auprès d'élèves de deux écoles du Nouveau-Brunswick (Blais *et al.*, 2017), j'avais, contrairement à mon collègue, éprouvé beaucoup de difficulté avec ma cueillette de données. Le protocole prévoyait que les élèves réfléchissent à des repères identitaires territoriaux pendant qu'ils faisaient le chemin aller-retour de l'école. Pour des raisons qui n'ont jamais été clarifiées, les élèves de mon côté ne faisaient pas l'activité et l'enseignante n'osait pas me le dire. J'ai me suis donc résolu à aller rencontrer les élèves et faire avec eux, au cours d'une période, une activité de réflexion pour récolter des données. Or, cette différence dans la démarche, soit le fait de faire la réflexion *a posteriori* ainsi que l'accompagnement que j'avais fait auprès des élèves en ce sens, a produit des données qui me sont tout de suite apparues comme étant de bien meilleure qualité. Les descriptions étaient davantage riches de détails et de réflexion.

Bien que je n'ai évidemment pas mené d'entretien avec tous ces élèves en si peu de temps, mais plutôt utilisé des méthodes propres à l'explicitation comme j'avais appris à le faire en contexte d'enseignement, j'ai tout de suite reconnu l'effet inhérent à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) et je me suis promis d'écrire un jour à ce sujet. Car au-delà de cet apport de l'explicitation à la qualité de ces données, ma réflexion s'est aussi portée à l'absence généralisée de critères de qualité des données elles-mêmes en recherche qualitative. Me voilà donc bien heureux de tenir aujourd'hui cette promesse faite il y a sept ans !

Constitution de la recherche qualitative

Il est important, dans un premier temps, de comprendre les origines de la recherche qualitative, comment elle s'est développée et tout particulièrement comment elle a dû le faire par moments dans le contexte d'une hégémonie des méthodes quantitatives, contexte qui s'est souvent montré ouvertement hostile aux méthodes qualitatives.

Selon le Dictionnaire historique de la langue française, l'idée même de recherche qualitative apparaît en chimie au XIX^e siècle. Il s'agit alors d'une « analyse qui détermine la nature des éléments composant un corps sans tenir compte de leur proportion » (Rey, 2012). La recherche

qualitative telle qu'on la connaît dans le champ des sciences humaines va toutefois se développer d'abord dans le contexte de l'anthropologie, sous l'égide des méthodes ethnographiques. L'École de Chicago s'en inspirera pour introduire la recherche biographique en sociologie (Thomas et Znaniecki, 1918). C'est toutefois au tournant des années 70, alors que le paradigme positiviste est solidement ancré dans la grande majorité des disciplines, qu'on va assister à ce qu'on pourrait appeler la révolution qualitative. Des approches radicalement qualitatives seront alors développées. On pense notamment à la méthode heuristique (Moustakas, 1990). On verra aussi d'autres méthodes mettant l'accent sur la dimension qualitative, telles que la méthode phénoménologique (Giorgi, 1969) et la théorisation enracinée (Glaser et Strauss, 2005, 2010). Dans tous les cas, l'argument avancé par ces auteurs est que certains types de connaissance demandent à poser certains regards sur la réalité, lesquels demandent certaines méthodes de recherche (Deschenaux et Royer, 2022) et que les critères du paradigme positiviste ne peuvent s'appliquer sans réduire de façon drastique le champ des sciences humaines.

Pierre Vermersch avait d'ailleurs souligné que la mémoire concrète avait été ignorée par la recherche sur la mémoire puisque sa nature involontaire ne permettait pas de l'étudier selon les exigences de la psychologie expérimentale. Ainsi, la question posée par toutes ces nouvelles méthodes de recherche qualitative demeure la même : quelle est la place de la subjectivité du sujet en recherche ? Mais cette question a peu à peu laissé place à une autre question qui permettait à la recherche qualitative de se défendre au sein des institutions : quelle est la place de la rigueur en recherche qualitative ? Comment en assure-t-on et en démontre-t-on la qualité ?

Les principes de qualité en recherche qualitative

De façon générale, la qualité en recherche qualitative repose sur la rigueur et la cohérence de chacune des parties : d'abord de la revue de la littérature, puis de l'élaboration du cadre théorique, d'un questionnaire et des catégories d'analyse. La méthodologie devra tenir compte des contraintes liées au contexte et prévoir une triangulation des données. L'analyse devra démontrer la saturation des données prévoir une validation intersubjective.

Le premier problème que posent ces principes est d'abord celui de la validation par l'usage de proportions, laquelle est fondamentalement étrangère au principe de l'analyse qualitative. Bien sûr, ce type de procédure se veut rassurant pour qui veut faire preuve de rigueur scientifique, mais comporte également son lot de dérives potentielles et souvent actualisées. Mais, surtout, tous ces principes ne disent absolument rien quant à la qualité des données elles-mêmes. Et comme le disent si bien les chercheurs quantitatifs : « *garbage in, garbage out* » (Bourque et El Adlouni, 2016), au sens où de mauvaises données ne peuvent donner de bons résultats. En recherche qualitative, cette qualité n'est présente que par l'inférence que la rigueur et la cohérence la garantissent. Mais de quoi est-il question au juste lorsqu'il est question de « qualité » ?

Le concept de qualité

Éloignons-nous quelques instants des impératifs de la recherche pour mieux cerner le concept de qualité lui-même. On en retrace l'origine au terme proto-indo-européen *kʷos* « quel » au sens de « quelle est cette chose, qui est cette personne ? », lequel donnera lieu au grec *κοῖός* (*koïos*) / *ποιός* (*poiōs*) « d'une certaine nature » (« *ποιός* », 2022) dont le terme dérivé *ποιότης* (*poiōtas*) amènera le latin *Qualitas* « caractère, propriété ou manière d'être » qui mènera au terme français. Celui-ci sera d'abord utilisé en philosophie au XII^e siècle pour désigner un « attribut propre de l'être, de la chose » (Rey, 2012). On verra apparaître en droit à partir du XVI^e siècle une spécialisation de son usage pour désigner le titre sous lequel une partie figure (ex. « en sa qualité de propriétaire du bien volé »).

Au XVII^e siècle, l'usage va délaisser cette idée neutre de la qualité en faveur d'une valeur positive, et ce de différentes façons :

- une marchandise recommandable (du bois de qualité) ;
- la notion d'excellence (la qualité d'un discours) ;
- la notion de noblesse (homme ou dame de qualité).

Toujours selon Rey (2012), à partir du XX^e siècle, c'est la vision positive du terme qui dominera définitivement l'usage, comme par exemple avec les expressions « qualité de vie » ou « rapport qualité-prix ». Bien que l'idée fondatrice de la recherche qualitative soit de décrire et comprendre la réalité en elle-même, on voit comment cette idée de qualité comme valeur positive a pu s'immiscer dans le champ conceptuel du qualitatif. Il est intéressant de noter que le verbe dérivé « qualifier » porte lui-aussi ces deux tendances neutre et positive, pouvant signifier « caractériser par l'attribution d'une qualité » tout comme « conférer le droit de participer à une épreuve ».

Une œuvre littéraire de Robert Musil, *L'homme sans qualités* (Musil, 1996), permet de poser un regard plus riche sur le concept de qualité. Déjà, dans son titre original en langue allemande *Der Mann ohne Eigenschaften*, *Eigenschaften* signifie « trait de caractère, propriété ». *Eigen* signifiant « être propre à, être le propre de » tandis que *Wirtschaften*⁶⁵ signifie « gérer, être occupé à ». On y retrouve ainsi les deux thèmes propres à la recherche qualitative, soit les caractéristiques propres à l'objet, au phénomène, de même que l'idée que ces caractéristiques s'expriment souvent dans l'action du sujet. Ces thèmes se situent effectivement au cœur de l'expérience d'Ulrich, le personnage principal du roman :

« Ulrich a échoué à trouver un sens à sa vie et à la réalité. Non par manque d'intelligence, au contraire, mais sa faculté d'analyse le mène à une sorte de passivité, de relativisme moral et à l'indifférence. Dépendant entièrement de ses

⁶⁵ Le terme *schaften* lui-même signifie « servir, fournir ».

réactions au monde extérieur, il est devenu un “homme sans qualités” » (« L’Homme sans qualités », 2022).

Ainsi, on voit bien que malgré la volonté des chercheurs qualitatifs de mener des recherches visant à qualifier les phénomènes et les actions des personnes y participant, elle a jusqu’ici manqué de moyens pour qualifier ses données elles-mêmes et a ainsi dû recourir à des principes d’assurance de la qualité pour y arriver.

L’apport de Pierre Vermersch

En quatrième de couverture du Tome 2 de 1938, Musil décrivait ainsi son roman : « Dans ce roman [...] Musil a pour principe de choisir de minces coupes de vie qu’il modèle en profondeur et donne à sa description du monde une ampleur universelle » (« L’Homme sans qualités », 2022). Il est intéressant de constater qu’on pourrait paraphraser ce passage pour produire une explication très pertinente de ce en quoi consiste l’entretien d’explicitation. Il sera maintenant question des principes développés dans l’entretien d’explicitation qui permettent d’introduire la qualité en recherche qualitative.

C’est A qui sait !

En entretien d’explicitation, A désigne la personne interviewée. « A qui sait » signifie que l’intervieweur B ne doit pas induire de contenu. Son travail n’est pas d’orienter A sur le contenu mais d’orienter le rapport que A entretient avec son expérience tout au long de l’entrevue. Vermersch pose ainsi une contrainte méthodologique non pas liée au contexte comme c’est souvent le cas en recherche qualitative, mais liée à l’approche elle-même. Un bon entretien d’explicitation n’a besoin que d’une bonne question de départ et évite ainsi de faire reposer sa qualité sur des éléments extrinsèques à l’entretien et à l’expérience de A.

B bienveillant

L’entretien d’explicitation implique également une bienveillance sans faille de B. Ce type de qualité peut facilement être galvaudé. Il est aisé pour quiconque ayant mené un entretien d’affirmer qu’il a été bienveillant. Mais il s’agit ici de plus que d’un jugement de valeur. Il s’agit de capacité d’écoute, de régulation et de relance fondé à la fois sur un savoir-faire et un savoir-être. Puisque l’explicitation a tendance à brouiller les frontières entre ces deux types de savoir, j’ai tendance à utiliser l’expression « savoir-faire relationnel » pour bien mettre en évidence le savoir-faire pratique qui permet de mettre en place ou soutenir cette bienveillance qui pourrait, à prime abords, apparaître comme une qualité intrinsèque de la personne. En effet, la bienveillance de B est essentielle pour accompagner le rapport d’évocation qui fait la différence entre un entretien d’explicitation et toute autre approche.

Ce que je te propose, si tu le veux bien, c'est de prendre le temps de laisser revenir un moment
 Cette formulation de départ consacrée de l'entretien d'explicitation est lourde de sens. Elle pose d'emblée, et de deux façons, le contrat éthique de communication qui sera réactivé au besoin comme à chaque fois que A sera amené à changer de niveau de description. Puis, elle se tourne immédiatement vers la mémoire concrète, involontaire. Cette phrase contient en elle-même tout ce qui fait l'originalité de l'entretien d'explicitation et le pose comme contrat à la personne interviewée.

De quoi nous parle A ?

C'est la question récurrente que se pose B pendant tout l'entretien, non pas en termes de contenu mais en termes de catégories de guidage. C'est à partir de cette question aux formes multiples qu'il est en mesure de guider A et qu'il sera ensuite possible de qualifier les données, de structurer l'analyse et enfin d'affiner l'analyse.

Qualifier les données

Il sera maintenant question de toutes les catégories de guidage propres à l'entretien d'explicitation et la manière dont celles-ci nous permettent de qualifier les données recueillies au cours de l'entretien.

Les informations satellites de l'action

Même si c'est le vécu de l'action que l'entretien vise à expliciter, B devra être en mesure de savoir de quoi parle A lorsque celui-ci ne parle pas de son action. Ces catégories sont très utiles à l'analyse si on sait bien les distinguer, car le contexte permet d'expliquer la conduite de A et y contient ses prises d'informations, tandis que ses savoirs et son intention offrent une autre manière de comprendre la conduite de A, de comment ce dernier se positionne par rapport au contexte, en plus de présenter ses savoirs experts. Finalement, les commentaires et jugements nous sortent complètement de du vécu de A dans le moment spécifié pour faire place à un discours *a posteriori* qui, s'il peut être source d'éléments pertinents, doit être traité en tant que tel, détaché de l'expérience de référence et appartenant à une toute autre logique.

Le processus de réfléchissement

Le processus de réfléchissement est important pour comprendre la création de la verbalisation de A. D'une part, il est essentiel de distinguer une verbalisation issue d'un réfléchissement actif et plein d'une verbalisation qu'on pourrait dire normale ou habituelle. Non pas que les propos de A seront plus ou moins intéressants, mais parce qu'il ne nous parle pas de la même place, selon un même rapport à son expérience. Ensuite, cela permet d'aller en amont de la verbalisation, d'accompagner A à donner du sens aux pauses, aux silences et aux gestes qui participent au réfléchissement. La très grande majorité des dispositifs d'entretien considèrent la verbalisation de A comme un point de départ et ne distinguent pas le rapport de A à son

expérience quand il parle. Cette dimension est sans doute l'apport le plus important en vue de qualifier les données issues d'un entretien.

Le niveau de fragmentation

Si c'est effectivement de l'action qu'il s'agit, alors il convient de situer celle-ci dans un ensemble ou chaque action est incluse dans une tâche plus large et où chaque action peut également être décomposée en action plus fine, plus élémentaire. Le niveau de fragmentation donne déjà en soi des informations importantes sur le rapport que A entretient avec son expérience, mais peut aussi permettre de cibler à quel niveau se retrouvent les actions pertinentes à l'objet de la recherche. La prise en compte du niveau de fragmentation permet également de ne pas confondre des actions de niveaux différents sous prétexte qu'elles servent une intention commune ou qu'elles appartiennent à un contexte commun, par exemple.

Les autres aspects

Ces éléments constituent les principaux repères de guidage de l'entretien d'explicitation, mais il en existe plusieurs autres qui peuvent tout aussi bien servir à qualifier les données. On pense notamment aux temporalités qui traversent et qui structurent l'action et qui peuvent permettre à B et aussi à l'analyte de reconstituer le fil du déroulement de l'action. On pense aussi aux registres sensoriels par lesquels l'expérience de A lui revient, par lesquels il l'évoque. On pense aussi finalement aux divers niveaux de sens qui traversent le vécu de l'action et qui constituent un autre point de départ (Faingold, 2020).

Conclusion

Le concept de qualité est manifestement fondamental en recherche qualitative. Mais ce concept est demeuré assez obscur, plein d'implicites pourrait-on dire. Quels rapports existe-t-il entre la démarche de qualifier un phénomène ou une action et les enjeux de qualité de la démarche de recherche ? Comment sommes-nous en mesure de qualifier nos données elles-mêmes et d'en valider la qualité pré-analyse ? Voilà les questions auxquelles ce texte a tenté de répondre en s'appuyant sur l'entretien d'explicitation. Les repères de guidage propres à cette technique permettent en effet non seulement de valider la qualité des verbalisations indépendamment de leur contenu ou de l'objet à l'étude, mais aussi de qualifier ces données pour en tirer des catégories qui peuvent s'avérer pertinentes lors de l'analyse. Puisque l'analyse qualitative doit permettre de décrire et comprendre sans recourir aux proportions, le fait de pouvoir ainsi qualifier les données permet de couper définitivement avec cette logique.

Toutes ces considérations laissent toutefois poindre une autre question : quelle analyse devrait-on faire de verbalisations d'entretiens d'explicitation ? Il ne s'agit pas ici de trouver la bonne méthode d'analyse mais plutôt de trouver l'équilibre éthique entre le principe que « c'est A qui sait » et le projet de créer du sens à partir d'une verbalisation de A. Autrement dit, est-il cohérent avec l'épistémologie propre à l'entretien d'explicitation de décider d'un moment où A ne sait plus ? Cette question déborde clairement du cadre de ce texte, mais mérite

certainement d’y être posée, et éventuellement d’être répondue. C’est une promesse que je me fais !

Références

- Blais, R., de Champlain, Y. et Nolin, D. (2017). La dimension spatiale de la construction identitaire chez les jeunes francophones du Nouveau-Brunswick : du rapport à soi, aux communautés et aux institutions. *Minorités linguistiques et société*, (8), 40. <https://doi.org/10.7202/1040310ar>
- Bourque, J. et El Adlouni, S. (2016). *Introduction à la statistique appliquée aux sciences sociales*. Presses de l’Université Laval.
- Deschenaux, F. et Royer, C. (2022). Nouveaux regards sur la réalité : nouvelles méthodes. *Recherches qualitatives*, 41(2), 1. <https://doi.org/10.7202/1092815ar>
- Faingold, N. (2020). *Les entretiens de décryptage: de l’explicitation à l’émergence du sens*. l’Harmattan.
- Giorgi, A. (1969). Psychology: A Human Science. *Social Research*, 36(3), 412-432.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (2005). *Awareness of dying*. Aldine Transaction.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (2010). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research* (5. paperback print). Aldine Transaction.
- L’Homme sans qualités. (2022, 28 août). Dans *Wikipedia*. https://fr.wikipedia.org/wiki/L%27Homme_sans_qualités
- Moustakas, C. E. (1990). *Heuristic research: Design, methodology, and applications*. (p. 130). Sage Publications, Inc.
- Musil, R. (1996). *L’Homme sans qualités. 1: Tome 1*.
- Rey, A. (2012). *Dictionnaire historique de la langue française* (Nouvelle éd. augmentée par Alain Rey). Le Robert.
- Thomas, W. I. et Znaniecki, F. (1918). *Le paysan polonais en Europe et en Amérique: récit de vie d’un migrant*. Gorham Press.
- Vermersch, P. (1994). *L’entretien d’explicitation en formation initiale et en formation continue*. ESF.
- ποιός. (2022, 17 mars). Dans *Wikipedia*. <https://en.wiktionary.org/wiki/ποιός>

Le rôle de l'auto-explicitation en recherche

Ivan Magrin-Chagnollean

Aix-Marseille Univ, CNRS, PRISM, Marseille, France

Chapman University, Orange, California

Introduction

Dans cet article, je vais vous parler d'auto-explicitation et de son utilisation en recherche.

Ce que j'ai observé en discutant avec plusieurs personnes sur comment elles font de l'auto-explicitation, c'est qu'avec le temps, on développe chacun ses propres stratégies, ses propres façons de faire, et on découvre au fur et à mesure ce qui fonctionne pour nous, ce qui ne fonctionne pas, etc.

Pour démarrer et entrer vraiment dans le vif du sujet, il y a deux articles de base. Ils s'appellent d'ailleurs « Bases de l'auto-explicitation ». Ce sont des articles à lire et à relire quand on travaille sur l'auto-explicitation.

Un premier article de base

Le premier est dans le numéro 69 de la revue *Expliciter* de mars 2007⁶⁶ et fait 31 pages, donc il y a de quoi lire. Il est vraiment intéressant parce que, bien que ça semble être un article sur l'auto-explicitation, en fait, c'est un article sur plein d'autres choses, et notamment sur tout ce qui a conduit Pierre Vermersch à développer cette technique d'auto-explicitation. Je voudrais citer quelques passages de cet article qui sont pour moi essentiels, notamment par rapport à ce que je vais dire dans la suite de cet article.

La différence essentielle entre les deux techniques, donc à savoir l'explicitation et l'auto-explicitation, va se situer entre la conduite de guidage et de l'auto-guidage, avec les conséquences pratiques qui en découlent. (page 19)

⁶⁶ Vermersch, P. (2007). Bases de l'auto-explicitation (1). In *Expliciter*, 69, p. 1-31.

Et c'est un point essentiel. Dans l'auto-explicitation, on se guide soi-même, donc on n'est plus un A⁶⁷ qui se laisse guider ou un B qui guide un A, mais on est à la fois le « A qui sait »⁶⁸, et on est aussi celui qui guide A. Et donc tout l'enjeu de l'auto-explicitation, c'est de trouver cet équilibre, de comprendre à quel moment on a besoin de se reguider et de savoir aussi se remettre en évocation. Et donc Pierre Vermersch distingue deux types de guidage, ce qu'il appelle le « guidage relationnel » et ce qu'il appelle le « guidage cognitif ».

Au niveau du guidage relationnel, il dit quelque chose qui pour moi est important :

Dans l'auto-explicitation en revanche, l'informateur se trouve seul, mais pour autant toutes les attentions relationnelles qui sont mobilisées par un intervieweur doivent aussi être présentes. Commencer une auto-explicitation sans avoir vérifié que l'on est bien d'accord avec soi-même pour le faire, que l'on est au clair avec le but poursuivi ou avec la décision de ne pas s'en donner immédiatement, renouveler cet accord avec soi-même quand les difficultés surviennent etc. tout cela doit faire l'objet d'une négociation avec soi-même, au risque de rester coincé si ce n'est pas fait, ou si c'est mal fait. (Pages 19-20)

Pour celles et ceux qui pratiquent l'auto-explicitation régulièrement, on a tous des expériences où on a complètement oublié de se donner l'accord à soi-même et où ça ne marche pas du tout. Et on ne comprend pas pourquoi jusqu'à ce que tout à coup on se dise : « Ah mais oui, peut-être que je ne suis pas d'accord pour faire cette auto-explicitation. » C'est vraiment un point important.

Ensuite, au niveau du guidage cognitif, il revient sur cette question de l'expertise qui est nécessaire quand on fait de l'auto-explicitation :

Rappelons qu'il faut acquérir une double expertise, celle de l'introspection rétrospective dans son aspect élucidant, descriptif, analyseur, et celle de l'introspection actuelle. La seconde sans la première ne donne pas une compétence de chercheur, la première sans la seconde ne permet pas la pratique de l'auto-explicitation. (page 24)

C'est vraiment quelque chose de crucial parce que ça pose vraiment le cadre de quand est-ce que c'est de l'auto-explicitation et quand est-ce que c'est de l'auto-explicitation à visée de

⁶⁷ Dans la nomenclature de l'explicitation, A désigne la personne qui est interviewée, et B désigne la personne qui conduit l'entretien.

⁶⁸ Cette formule renvoie au fait que dans un entretien d'explicitation, la personne interviewée, A, est celle qui est experte de son passé vécu.

recherche. Cette façon de faire de l'introspection est double : elle a besoin d'être éclairante et analysante pour qu'on puisse parler d'une situation de recherche, mais elle a aussi besoin d'être actuelle, c'est-à-dire de questionner l'actualité de l'expérience vécue pour qu'il s'agisse d'auto-explicitation, et pas simplement d'introspection. Autrement dit, l'auto-explicitation n'est pas une introspection comme les autres, elle suit un protocole bien précis, qui donne à la fois accès à l'expérience vécue du sujet qui conduit cette auto-explicitation, mais d'une manière éclairante, descriptive, analysante.

Au sujet de cette expertise, il dit aussi :

La pratique du dessin de vécu (Vermersch 2005) comme j'aime nommer l'auto-explicitation est une pratique experte qui s'apprend, qui s'exerce, qui se développe et se perfectionne et qui se transmet. (page 24)

Cette question de l'expertise est vraiment essentielle pour comprendre le rôle de l'auto-explicitation en recherche. Pour conduire une auto-explicitation à visée de recherche, la personne qui fait cette auto-explicitation doit d'abord avoir une expertise en auto-explicitation, c'est-à-dire à la fois une expertise en tant que A (personne interviewée), une expertise en tant que B (personne interviewante), mais aussi une expertise de passage de l'un à l'autre, c'est-à-dire la capacité à aller en évocation en tant que A, puis à diagnostiquer en temps réel le besoin d'en ressortir pour jouer le rôle de B, dans le but d'y retourner pour être de nouveau A en évocation, etc. Mais il faut également une expertise au niveau de la tâche qui est étudiée par le dispositif de recherche. Je vais donner un exemple un peu plus loin.

Un deuxième article de base

L'autre article, qui est la deuxième partie, est dans le numéro 73 de février 2008⁶⁹. C'est un article plus court. Je voudrais citer le préambule qui est très éclairant :

Ce texte avait pour idée initiale d'essayer de mettre de l'ordre dans les rapports entre le thème du « sens se faisant », et la méthode de production de données de verbalisation désignée par le terme « auto-explicitation ». En chemin, il a bifurqué et il est devenu un retour sur la notion même d'introspection et les différentes pratiques qui peuvent être nommées ainsi, renvoyant à plus tard la clarification de l'intention initiale relative au « sens se faisant » et la publication du texte déjà existant. (page 42)

⁶⁹ Vermersch, P. (2008). Introspection et auto-explicitation : Bases de l'auto-explicitation (2). In *Expliciter*, 73, p. 42-56.

Ça, c'est aussi vraiment important parce que du coup, évidemment, le cœur de l'auto-explicitation, c'est l'introspection, mais c'est une certaine forme d'introspection et avec des visées particulières.

Il est aussi question ici du « sens se faisant », qui est aussi une spécificité intéressante de l'auto-explicitation. Pour le dire autrement, lorsqu'on fait une auto-explicitation, on découvre au fur et à mesure l'intérêt d'une telle pratique au moment même où on la fait, ce qui nécessite un va-et-vient permanent entre une posture de lâcher-prise de A qui s'en remet à B pour être guidé, et en même temps une interrogation continue de ce qu'on recherche afin de pouvoir jouer le rôle de B et de décider si et comment réorienter l'entretien quand nécessaire, ainsi que changer de moment spécifié, ou faire de la fragmentation, etc.

Une découverte de l'auto-explicitation

Je voudrais maintenant vous rappeler brièvement comment je suis arrivé à l'auto-explicitation. Je pense que, comme la plupart d'entre vous qui avez fait un stage de base, vous avez dû commencer à toucher à l'auto-explicitation pendant ce stage de base. Ça a été aussi mon cas.

Et puis l'année d'après, comme j'ai vraiment voulu creuser cet outil d'auto-explicitation, j'ai fait un stage d'auto-explicitation avec Pierre Vermersch, que j'avais déjà rencontré à quelques reprises lors de séminaires du GREX2, mais avec qui je n'avais pas vraiment eu d'échanges soutenus et de vraies rencontres. C'est vraiment au cours de ce stage que ces rencontres se sont passées et c'est vraiment au cours de ce stage que j'ai vraiment commencé à comprendre ce que c'était vraiment que l'auto-explicitation, comment ça pouvait être utilisé, et que j'ai commencé à jouer un peu sur les liens entre entretien d'explicitation, auto-explicitation, qu'est-ce qu'on peut faire avec l'un, qu'est-ce qu'on fait avec l'autre. Qu'est-ce qu'on fait de toutes ces données qualitatives, comment on les utilise, comment on peut publier sur ce genre de travaux ? Qu'est-ce qu'on fait des données recueillies, comment on recueille les données et qu'est ce qui est pertinent dans les données ? etc.

Pourquoi utiliser l'auto-explicitation en recherche

Je voudrais maintenant parler de trois choses qui éclairent le rôle de l'auto-explicitation en recherche. La première, c'est que pour moi, le gros avantage de l'auto-explicitation, surtout dans un contexte où on est soi-même expert de la tâche qu'on veut interroger, c'est la réduction du coût. En effet, ce qui est compliqué avec un entretien d'explicitation, c'est son coût. Ça coûte en temps, ça coûte en temps de l'autre, parce que du coup on interroge un A mais il faut que le A soit d'accord. Et puis si on n'est pas tout à fait sur le bon moment, il faut refaire un deuxième entretien derrière. Et puis si on n'a pas assez fragmenté, il faut refaire un troisième entretien derrière, etc. Donc à moins d'avoir des A extrêmement complaisants et qui n'ont que ça à faire,

c'est un peu compliqué. L'intérêt d'une auto-explicitation dans ce contexte, encore une fois pour une tâche où on peut soi-même être un expert, ou en tout cas suffisamment expert, c'est de pouvoir un peu défricher la tâche, de pouvoir commencer aussi à réfléchir à la typologie de la tâche. C'est quelque chose d'important pour commencer à comprendre comment elle se déroule. Et puis ça permet aussi de commencer à intuiter quels peuvent être les moments spécifiques intéressants par rapport à l'objet d'étude. Donc ça réduit le risque de faire des entretiens dont on ne pourrait rien faire parce qu'on ne serait pas allé au bon endroit.

Ceci étant dit, et là on revient à « C'est A qui sait », c'est aussi intéressant de faire quelques entretiens sans savoir, pour justement laisser A et son expertise nous guider vers les moments qui lui semblent intéressants et qui peut-être le seront aussi pour notre objet de recherche.

Finalement, c'est un peu un jeu entre les deux. À mon avis, il ne faut pas en savoir trop avant de commencer à faire les premiers entretiens d'explicitation, sinon on risque de projeter des idées qu'on a sur le sujet. Et du coup la recherche est verrouillée parce qu'elle est déjà contrainte par ces idées. Mais inversement, on ne peut pas faire des tas et des tas d'entretiens, d'abord parce que les A ne s'y prêteraient pas forcément plusieurs fois de suite, et aussi parce que plus on fait des entretiens, plus il y a des données à analyser et plus ça prend du temps. Donc c'est vraiment un jeu entre les deux. Et encore une fois, c'est à condition uniquement de pouvoir être soi-même un A relativement expert par rapport à la tâche visée.

Une typologie de l'auto-explicitation

Le deuxième point, c'est le travail qui est fait en université d'été. J'ai eu la chance d'y participer cette année pour la première fois et du coup de vraiment bien comprendre comment ça se passe. Cela m'a permis de mettre en évidence trois types d'auto-explicitation, si on fait une typologie de l'auto-explicitation. Il y a les auto-explicitations qu'on fait avant pour avoir une idée de la tâche (ce dont je viens de parler dans le paragraphe précédent), pour voir comment ça va se passer. Il y a les auto-explicitations qu'on fait pendant, c'est-à-dire des sortes de va-et-vient. On fait de l'explicitation, on fait un peu d'auto-explicitation, on revient à l'explicitation. Et puis il y a les auto-explicitations qu'on peut faire après, pour creuser un entretien d'explicitation lorsqu'on a été A et qu'on analyse l'entretien. Ces trois types d'auto-explicitations ont des natures différentes. Elles n'interrogent pas les mêmes choses et du coup elles ne se mènent pas tout à fait de la même façon.

Un exemple d'utilisation de l'auto-explicitation en recherche

Pour donner un exemple concret, je vais expliquer comment j'utilise l'auto-explicitation dans mon propre travail de recherche. Je travaille essentiellement sur le processus créatif, le processus de création. Et donc, étant artiste moi-même, je peux du coup être aussi mon propre

A. Mais je ne m'en tiens pas uniquement à ce que je peux faire en auto-explicitation. Je vais aussi faire des entretiens d'explicitation avec d'autres artistes sur leur processus de création. Et donc c'est vraiment une histoire de va-et-vient, c'est à dire c'est un peu ce que je disais ci-dessus : c'est à la fois défricher en travaillant en auto-explicitation, en allant voir déjà comment je fonctionne, comment je travaille, quelles sont les différentes étapes qui m'intéressent. Et là, ce qui est bien, c'est que je peux y consacrer le temps que je veux, je peux y revenir, je peux aller sur différents moments, je peux fragmenter, je peux faire à peu près tout ce que je veux. Et ensuite, j'interroge d'autres artistes.

En fait, la recherche se mène en cheminant avec ces deux outils. Je peux avoir une idée, je peux la tester sur moi, imaginer quels peuvent être les moments intéressants pour creuser cette idée, tester avec un artiste en lui proposant de faire un entretien. En faisant l'entretien avec l'artiste, qui lui a une autre façon de fonctionner, je vais découvrir des choses auxquelles je n'ai pas pensé. Je vais aller les interroger en auto-explicitation, ce qui va me donner d'autres idées. Je vais repartir en entretien d'explicitation, ou bien avec le même artiste, ou bien avec un autre artiste, et ainsi de suite.

Ce qui est intéressant dans cette démarche itérative, c'est qu'au fur et à mesure, le propos s'affine, les moments spécifiés s'affinent, le type de fragmentation dont j'ai besoin s'affine, le type d'informations auxquelles je peux accéder s'affine, et c'est comme ça que se construit la recherche. Il arrive un moment finalement où l'analyse des données devient en quelque sorte plus simple, parce que je commence à avoir des entretiens qui sont mieux ciblés, qui sont mieux conduits, mieux pas au sens de l'expertise de B, mais au sens du sujet de recherche choisi et visé. Ça permet petit à petit d'avancer et de s'approcher au plus près de mon sujet.

Pour conclure

Il y a toujours cette idée du contrat qu'on passe, ou bien avec l'autre, ou bien avec soi-même quand on fait de l'auto-explicitation. Et dans les deux cas, ça me paraît important d'être toujours dans une posture d'accueil et d'accepter de se laisser détourner - par les informations qu'on acquiert - de l'idée qu'on se faisait de son sujet de recherche. Parce que sinon on perd un peu la force et l'intérêt de ce genre d'approches.

Financement

Cette publication a été rendue possible grâce à un financement de l'Initiative d'excellence d'Aix-Marseille Université, A*Midex, qui fait partie du Programme d'Investissements d'Avenir - Financement No. : AMX-19-IET-005.

Bibliographie

- Balas-Chanel, A. (2007). Mes premières expériences d'auto-explicitation. In *Expliciter*, 69, p. 55-67.
- Berger, È. (2007). Auto-explicitation du vécu du corps sensible : Éléments méthodologiques et expérientiels pour la description de l'expérience corporelle interne à visée de recherche. In *Expliciter*, 69, p. 32-54.
- Crozier, J. (2008). Mon expérience du stage d'auto-explicitation. In *Expliciter*, 74, p. 34-37.
- Hatier, C. (2010). Le stage de formation à l'auto-explicitation de janvier 2010 à Paris. In *Expliciter*, 85, p. 33-35.
- Magrin-Chagnolleau, I., Nahoum, R., Weisen, M. (2019). Le projet Sipapu : vers une micro-phénoménologie de la création. In *Les enjeux cognitifs de l'artefact esthétique : tome 2*, Paris : L'Harmattan, pp.187-194. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03511242/document>
- Maurel, M. (2007). Petites histoires d'auto explicitation. In *Expliciter*, 68, p. 22-29.
- Snoeckx, M. (2007). Les puissances dormantes : Témoignage du stage d'auto-explicitation. In *Expliciter*, 70, p. 10-14.
- Vermersch, P. (2005). Éléments pour une méthode de « dessin de vécu » en psychophénoménologie. In *Expliciter*, 62, p. 47-57.
- Vermersch, P. (2007). Bases de l'auto-explicitation (1). In *Expliciter*, 69, p. 1-31.
- Vermersch, P. (2008). Introspection et auto-explicitation : Bases de l'auto-explicitation (2). In *Expliciter*, 73, p. 42-56.
- Vermersch, P. (2008). Auto-explicitation d'un exemple d'émergence de sens par mobilisation du « sens corporel » (focusing). In *Expliciter*, 76, p. 22-31.
- Vermersch, P. (2008). Contenu de la formation à l'auto-explicitation et à l'introspection descriptive. In *Expliciter*, 76, p. 32-33.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF, 472 p.
- Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur, 208 p.

La quête de l'intersubjectivité dans l'entretien de recherche sur les compétences

Vittoria Cesari Lusso, Nathalie Muller Mirza, Marwa Mahmoud

Nous précisons d'emblée que notre contribution dans la cadre de ce colloque se situe dans le sillon de l'article qui a été publié en avril 2022 dans le numéro 133 de la revue *Expliciter* (Cesari Lusso & Muller Mirza, 2022). Nous avons donné à ce texte le même intitulé, car il nous importait d'en résumer quelques points essentiels à nos yeux, d'ajouter quelques éléments nouveaux et de renouveler notre hommage à l'œuvre de Pierre Vermersch. Dans ce titre, deux notions sont mises en évidence en italique : *compétences* et *intersubjectivité*.

En effet, ces termes sont au cœur d'une double problématique qui nous questionne dans le cadre des recherches qualitatives que nous menons actuellement : il s'agit, d'un côté, de mieux définir l'objet d'étude, à savoir ce que nous cherchons à mettre en lumière en tant que chercheur·es quand nous visons les compétences mobilisées par un sujet dans une situation donnée ; de l'autre, de mieux comprendre les effets des choix méthodologiques effectués, tout en sachant que les données produites le sont en fonction de ces mêmes choix. Cet article vise également à développer une analyse de l'usage que nous avons fait de l'Entretien d'Explicitation (EdE dans la suite du texte), qui nous a apparu dès le début un outil approprié à nos buts et nos dispositifs de recherche, mais qui nous a confrontées à un défi méthodologique de taille : comment arriver à co-construire un espace d'intersubjectivité avec les personnes interviewées malgré le caractère inhabituel des pratiques dialogiques de l'EdE et compte tenu aussi de la dimension « épisodique » de la relation A et B dans nos contextes (Pour rappel : A = personne interviewée ; B = chercheur·e).

Dans la suite de ce texte nous présentons dans une **première partie** les deux chantiers de recherche qui servent de terrain de référence à cette analyse. Dans la **deuxième partie**, nous rappelons brièvement la définition opérationnelle de la notion de compétence qui nous a semblé pertinente pour notre travail. Dans la **troisième partie**, qui représente le corps principal de cette contribution, nous développons trois axes de questionnement concernant l'usage que nous avons fait de l'Entretien d'explicitation : en quoi l'EdE constitue un outil approprié afin de produire une description des compétences telles que nous les avons définies ? En quoi les concepts d'*intersubjectivité* et de *définition de la situation* nous aident à comprendre les enjeux de la relation entre A et B dans nos contextes de recherche ? Quels éléments facilitateurs avons-nous repérés afin de permettre à A et B de *pousser ensemble* vers la description fine des ressources mobilisées par A dans une situation spécifique ?

1. Deux chantiers de recherche

Le premier chantier est une recherche interdisciplinaire sur trois ans intitulée « Bien vivre sa retraite avec les autres. Engagements, compétences et qualité de vie à l'ère du lifelong

learning » (VIVRA dans la suite du texte) (Fassa Recrosio et al., 2019, p. 3). La recherche VIVRA, qui a débuté en octobre 2019 et se conclura fin 2022, vise à étudier l'engagement bénévole des séniors retraité·es dans la vie associative et la perception de cette population sur les retombées de ces activités en termes de qualité de vie. Elle est menée par une équipe pluridisciplinaire et plurigénérationnelle de sociologues et psychologues appartenant à quatre institutions helvétiques : les universités de Lausanne, Genève, et Neuchâtel, ainsi que la Haute École de Travail Social du Valais. Les deux premières auteures de cet article y contribuent en tant que co-requérantes et chercheurs.

Ce projet souhaite répondre notamment aux questions de recherche suivantes :

- Quels sont les éléments qui sont à la *source* de l'engagement des séniors dans le milieu associatif ?
- Quelles sont les *compétences* que les séniors mobilisent, actualisent et développent dans leur engagement pour les autres ?
- Quelle est la perception des séniors concernant la contribution de ces *compétences* à la qualité de leur vie et à la gestion de la transition à la retraite ?

Sur le plan méthodologique, le dispositif de recueil de données a fait appel à différentes modalités : entretiens semi-directifs avec les responsables d'une quinzaine d'associations dans lesquelles œuvrent des bénévoles séniors, dans deux cantons francophones en Suisse, Vaud et Valais ; 23 « focus groups » organisés avec des petits groupes de bénévoles membres des associations concernées (103 personnes au total) pour recueillir des informations sur leurs pratiques et leurs représentations sur le thème de l'engagement bénévole ; la complétion d'un outil appelé « calendrier de vie » visant à recueillir des données sociodémographiques et des éléments-clé des trajectoires de vie ; et *last but not least* 36 entretiens individuels (dont 16 menés par les auteures de cet article), réalisés avec des bénévoles séniors sur une base volontaire.

Concernant le deuxième chantier, il s'agit d'une partie d'un travail de thèse intitulée « Médiatrices Interculturelles et Interprètes Communautaires : quelles compétences ? » (MIICC, dans la suite du texte). Cette thèse est menée par Marwa Mahmoud sous la codirection de Nathalie Muller Mirza de l'Université de Genève et d'Eva Green de l'Université de Lausanne. Cette partie s'inscrit dans un travail plus large sur le processus de « participation » déployé dans des programmes et des formations adressés à des populations « issues de l'immigration » et faisant appel aux compétences des médiatrices interculturelles et des interprètes communautaires lors de leur mise en place. Le but de ce travail est, d'une part, de mieux connaître les activités effectuées des médiatrices et interprètes et la façon dont ces activités s'insèrent dans un parcours professionnel et personnel singulier. D'autre part, d'explorer le *comment* de leur pratique : comment s'y prennent les médiatrices et interprètes pour résoudre les défis de la relation, et en particulier dans ces moments où il s'agit de concilier des points de vue différents, qui se présentent à elles et eux ? Quelles compétences sont mises en acte pour résoudre ou dénouer la situation ?

Au niveau de la récolte des données, le dispositif de recherche général repose sur une triangulation des données issues de deux journées de formation et de l'identification d'incidents critiques, sur l'analyse de documents en lien avec les formations, sur 15 entretiens semi-directifs individuels avec les acteurs et actrices des journées de formation, et finalement sur 5 entretiens faisant appel à des techniques d'aide à l'explicitation avec des médiatrices et interprètes communautaires. Quelques autres entretiens de cette même nature sont prévus pour compléter l'étude.

Pour cet article, nous nous concentrerons sur les données extraites d'une dizaine d'entretiens individuels que nous avons menés nous-mêmes et que nous avons conçus sous une forme *hybride* faisant appel tant à des techniques traditionnelles, telles que l'Entretien Non Directif de recherche (ENDR), qu'à des éléments spécifiques à l'EdE. La notion d'*hybridation* implique, comme le précise Christiane Montandon dans un article consacré à ce thème et aux croisements disciplinaires propres à la pensée de Pierre Vermersch, un passage entre non-directivité et guidage, une posture complexe et originale : « une nouvelle ipséité, qui va se développer indépendamment des formes originaires de l'entretien » (Montandon, 2014, p. 119-120). Nous avons nommé « entretien narrativo-explicatif » cette forme d'entretien hybride.

Les populations impliquées dans les deux recherches sont bien différentes tant sur le plan socio-démographique et culturel qu'au niveau du caractère bénévole versus professionnel de leurs activités. Néanmoins l'entretien narrativo-explicatif a montré dans les deux cas sa pertinence pour recueillir deux types de données : des éléments des trajectoires de vie dans lesquelles s'inscrivent, prennent sens et se transforment des compétences évoquées par les sujets (au moyen des méthodes à orientation biographique), ainsi que la description fine de vécus spécifiques illustrant des situations singulières dans lesquelles les personnes estiment avoir pu mobiliser des compétences importantes à leurs yeux (au moyen de l'Entretien d'explicitation).

2. Que cherchons-nous concrètement à mettre en lumière en tant que chercheuses quand nous visons les compétences mobilisées par un sujet dans une situation donnée ?

Dans la littérature, on trouve différentes déclinaisons de la notion de compétence telles que : la représentation que la personne elle-même se fait de ses compétences et du sentiment de compétence qu'elle peut formuler à son égard, des représentations que les autres ont sur ses propres compétences, ainsi que des prescriptions liées aux prestations attendues dans des contextes professionnels donnés. Dans notre cas, nous étions particulièrement intéressées à saisir les compétences dans une autre acception, « agie et située », proche de leur mise en pratique concrète, permettant de décrire comment le sujet mobilise d'une façon efficace ses *connaissances, savoir-faire et attitudes* dans une situation spécifiée. Il nous importe de tenir compte que l'agir réel se déroule dans l'espace, le temps et des contextes culturels donnés. Il ne suffit donc pas de savoir théoriquement comment s'y prendre, ou produire un beau discours ou avoir l'intention de bien faire, mais il importe d'être capable de mobiliser d'une façon située ses ressources pour produire un résultat apprécié. Ce dernier aspect est fondamental, comme le souligne aussi Guy Le Boterf (2000). Les travaux de cet auteur nous rappellent que « savoir mobiliser » ne consiste pas dans la simple répétition d'un schéma opératoire habituel. Pour

parler de compétence, la mobilisation doit donc être « efficace », ce qui suppose de savoir combiner et mettre en œuvre des ressources pertinentes.

3. Quels axes de questionnement concernant l'apport de l'Entretien d'explicitation ?

3.1. *En quoi l'EdE est-il un outil approprié de description fine des compétences agies ?*

Dans le cadre de ce débat sur la notion de compétence, le concept d'action incarnée, au centre des travaux de Pierre Vermersch, nous a paru la définition la plus heuristique. Cet auteur, inspiré par les recherches de Piaget (1974 a, b) et sa théorie de la prise de conscience, apporte une contribution conceptuelle fondamentale en nous rendant attentives au décalage existant entre *agir* et *connaître* :

« En psychologie de la cognition c'est probablement Piaget, à la suite de Claparède, qui a étudié, de la manière la plus systématique le décalage qui pouvait exister entre la réussite pratique et la compréhension de ce qui faisait la réussite de cette action, plus tardive génétiquement. Ce décalage montre bien qu'il y a possibilité de réussite sans la conceptualisation » (Vermersch, 1994, p. 76).

Par rapport donc aux compétences agies qui contribuent au sentiment de réussite du sujet :

« nous nous trouvons devant une grande dichotomie : d'une part, les connaissances déjà conceptualisées, déjà conscientisées (...) qui ne posent pas de problèmes de verbalisation. D'autre part, des savoirs et habilités (...) n'ayant pas fait l'objet d'une prise de conscience et que le sujet croit ne pas posséder ou, et tout cas, ne sait pas qu'il les possède et donc ne sait pas les verbaliser tout seul » (op. cit, p. 86).

Ces citations évoquent bien le dilemme qui se présente à nous les chercheuses quand nous avons l'objectif de questionner une personne sur ces compétences agies, tout en sachant qu'une bonne partie de ses actions contiennent des éléments non conscientisés, dont elle n'est pas en mesure de nous parler « spontanément ». En effet, bien des savoirs et habilités contribuant à la qualité de sa pratique sont opaques et échappent à sa conscience (Cesari Lusso, Iannaccone & Mollo, 2016).

C'est la raison pour laquelle il nous a semblé que les outils méthodologiques et techniques développés dans le domaine de l'EdE par Pierre Vermersch nous permettaient de dépasser l'obstacle de l'opacité et accompagner la personne à mettre en mots les parties cachées de ses compétences agies.

3.2. *Comment arriver à co-construire un espace d'intersubjectivité avec les interviewé·es ?*

La qualité de la relation entre A et B est une des conditions au cœur de la réussite d'un entretien dans n'importe quelle situation. Mais elle l'est encore plus dans un EdE car sa valeur ajoutée prévoit que B ne se limite pas à accueillir le *récit spontané* de A, mais l'accompagne sur le terrain *inhabituel* de l'explicitation des couches implicites de son action. Vermersch nous avait déjà mis en garde dans son ouvrage fondateur :

« Un entretien ne se résume pas à la mise en œuvre de techniques, même si elles sont maîtrisées avec virtuosité (...). Le meilleur technicien peut buter sur un obstacle qui bloque le déroulement de l'entretien parce que la *dimension relationnelle* n'est pas prise en compte » (Vermersch, 1994, p. 105).

Condition d'autant plus difficile et délicate quand il s'agit d'entretiens à finalité de recherche mettant en scène, comme dans le cas de nos deux chantiers, des interlocuteur·trices qui ne se connaissent pas (ou très peu) et dont la relation sera de courte durée.

En partant de la contribution de Vermersch et en référence aussi à d'autres auteur·es, nous allons développer cette dimension en termes de construction de l'*intersubjectivité* entre B et A. L'*intersubjectivité* est une notion étudiée par différentes approches disciplinaires. Nous l'abordons ici du point de vue psychosocial à partir de recherches qui ont particulièrement nourri nos cadres conceptuels de référence (Muller Mirza, 2014). Ces travaux nous aident à comprendre les conditions de base pour parvenir à partager la finalité de l'échange et à capter mutuellement les attentes et représentations des différents membres d'une interaction (Grossen, 2014).

Une définition heuristique conçoit l'*intersubjectivité* comme la tentative (rarement aboutie) d'une intercompréhension déployée par des interlocuteur·trices à travers des ajustements successifs. La littérature, notamment dans le domaine de la psychologie sociale et culturelle, s'inspire de travaux (Garfinkel, 2007 ; Goffman, 1974) qui montrent comment cette notion est liée à celle de *définition de la situation* et aux caractéristiques de polysémie et d'indexicalité du langage (le sens est toujours local et dépend du contexte de production). Dans la mesure où un même mot ou un même événement peut être interprété de différentes manières dans une situation d'interlocution, « il est souvent plus pertinent de rendre compte des performances des sujets en analysant leur interprétation de la situation » (Grossen, 1988, p. 164). En d'autres termes, « On ne sait jamais si deux personnes se comprennent complètement ; on n'est jamais sûrs de parler de la même chose » (Carugati & Perret-Clermont, 1999, p. 49, trad. des auteurs). Avec ce concept de *définition de la situation* nous voulons nous référer à la quête nécessaire pour co-construire une définition partagée de la situation, ce qui demande aux sujets d'arriver à s'accorder sur plusieurs plans, malgré des différences de points de vue au départ.

Voici à titre d'illustration quelques éléments qui peuvent, lors d'un entretien EdE dans le cadre de nos recherches, nécessiter des ajustements :

Accords à rechercher	Différences possibles de points de vue au début de l'interaction
Pour quelle raison chacun de nous est là aujourd'hui ? (objectifs)	Par ex., A souhaite présenter sa vie B souhaite identifier et visibiliser des compétences spécifiques
Comment sommes-nous censé·es parler ensemble? (modalités de communication)	Par ex., A s'exprime librement selon les routines communicatives habituelles B selon les modalités inhabituelles de l'EdE
De quoi sommes-nous censé parler ? (contenu)	Par ex., A parle de son passé B vise ses pratiques actuelles
A qui profitent les données ?	Par ex., à B pour sa recherche à A pour se présenter lui-même et ses réalisations
Qui aide qui?	Par ex., B veut aider A à s'auto-informer A se soucie de ne pas rendre trop difficile la tâche de B au niveau de la mise en forme de sa pensée.

Que se passe-t-il donc dans la situation d'un entretien de recherche visant l'explicitation des compétences agies ? Les deux interlocuteur·trices parviennent-ils et elles à partager la même définition de la situation, les mêmes objectifs, voire à comprendre le point de vue de l'autre ? Ce n'est pas si sûr. Tandis que A s'attend à fonctionner « comme d'habitude », la chercheuse formée à l'EdE voit la situation à partir de ses connaissances et compétences méthodologiques, et conçoit l'échange comme une forme de communication qui nécessite aussi des modalités inhabituelles propres aux techniques d'aide à l'explicitation.

Il s'agit de modalités non prévues ni par les autres techniques d'entretien ni par les conversations habituelles souvent basées sur des routines conversationnelles bien rodées qui s'adaptent mal aux transgressions. Or l'EdE va à l'encontre d'une bonne partie de ces routines. Il importe alors de rappeler que selon l'ethnométhodologue Harold Garfinkel, briser les routines est un jeu qui peut perturber la communication et la relation. Cela demande une vigilance soutenue et constante sur la qualité de la relation, afin que le climat de l'échange ne soit pas perturbé (Cesari Lusso & Snoeckx, 2015).

Pour B deux obstacles principaux sont à contourner : le risque de privilégier la technique au dépend de la qualité de la relation, et la possibilité de provoquer chez A un sentiment d'intrusion identitaire en lui proposant d'exprimer sa « pensée privée ».

Ces risques sont particulièrement sensibles dans un contexte de recherche marquée par l'absence d'une sorte de méta-contrat souvent présent dans d'autres situations d'interaction, par exemple en milieu clinique et de formation. Ce méta-contrat en arrière-fond amène, d'une façon plus ou moins implicite, deux éléments facilitateurs de la coopération : une

représentation associée au rôle professionnel de l'accompagnant·e qui rend plus facilement recevable les relances de B visant l'explicitation des processus non visibles vécus par A ; un temps relationnel d'une certaine durée permettant de co-construire pas à pas des modalités relationnelles adéquates.

3.3 Quels éléments facilitateurs avons-nous repérés afin de permettre à A et B de pousser dans la même direction ?

A partir des transcriptions de nos entretiens nous avons identifié cinq éléments facilitateurs :

Facilitateurs 1. Des précautions déontologiques tels que le recrutement sur base volontaire ; le choix étiq̄ue et déontologique « de contribuer à la visibilisation des compétences-agies qui ont une valeur positive aux yeux du sujet et d'autrui » (choix mis bien en évidence dans le message de recrutement).

Facilitateurs 2. Attention aiḡue aux signaux non verbaux de A indiquant un manque d'adhésion à la démarche. Dans la littérature sur l'EdE, la notion de contrat d'*attelage* est souvent proposée (Balas-Chanel, 2013 ; Cazemajou, 2018 ; Vermersch, 2006). Il s'agit pour Vermersch, à l'origine de cette expression, de préciser vers quoi « on pousse ensemble », ou dit autrement de « s'accorder sur les conditions de l'entretien, l'objectif précis à atteindre et l'adhésion volontaire à la démarche » (Cazemajou, 2018, p. 6). Finalement il s'agit là de dimensions incontournables lors d'un entretien visant notamment l'explicitation de compétences agies. Toutefois, dans notre contexte de recherche, la seule formulation du contrat spécifique à l'EdE (« Je te propose si tu es d'accord de prendre le temps... ») ne suffit pas à produire une réelle adhésion de la part de A aux modalités de l'échange, même si, comme nous le savons, ces quelques mots sont le fruit d'une réflexion approfondie sur les effets possibles de chaque terme. La prise en compte d'indices non verbaux (notamment de gêne) est une réelle nécessité car elle permet de méta-communiquer et de réorienter l'échange.

Facilitateurs 3. La verbalisation en début d'entretien des représentations et attentes réciproques et leur négociation.

Exemple 1.

« B - Avez-vous déjà une idée concernant comment se déroule cet entretien ?

A – Ce n'est pas la première fois que je fais ce genre d'interview et ce que je peux dire j'ai déjà toute une réflexion sur comment les choses se sont organisées. Si vous êtes d'accord je peux parler de ma vie en trois temps

B – Je vous écoute avec intérêt, mais je vous propose de consacrer à ce récit déjà bien structuré la première partie de cet entretien et de continuer ensuite avec l'exploration en détail d'une situation donnée. Je vous dirais avant cette deuxième partie quel est le travail que je vous propose... ».

Exemple 2.

Anticiper le déroulement : « Dans un premier temps je vais vous demander de parler de vous, de votre parcours riche, et puis dans un deuxième temps, on va essayer de se focaliser plutôt sur une situation que vous avez vécue dans le cadre de votre travail, si vous êtes d'accord... ».

Facilitateur 4. Le recours de B à des reformulations et synthèses chaque fois que l'on veut aider A dans la transition entre une *posture narrative* centrée sur ses activités en général et une *posture descriptive* qui demande un travail de *focalisation* sur une situation singulière choisie par l'interviewé·e.

Voici un exemple concernant l'activité d'Angèle (coordinatrice d'un groupe de conteuses qui prêtent service dans des institutions pour l'enfance) :

« B – Donc vous avez mentionné différentes tâches... on ne peut pas tout approfondir, finalement il y a le moment du recrutement, il y a le moment d'organisation des formations, il y a le moment du bilan que vous faites chaque année, il y a encore d'autres moments. Si vous deviez choisir un de ces moments comme exemple de situation dans laquelle vous amenez des compétences particulièrement utiles pour les autres vous choisiriez quoi ? Prenez le temps et faites-moi signe... »

A – Je dirais le moment où je vais avec la nouvelle lectrice présenter la nouvelle lectrice et l'activité... ».

Pour les personnes qui participent à notre recherche, ce travail de focalisation sur une situation singulière représente déjà un saut considérable dans l'inhabituel, et permet de recueillir des informations pertinentes. En effet, la référence au cours de l'entretien à une situation spécifiée et réellement vécue facilite déjà l'accès à la mémoire concrète et aux états internes, mais pourvu que la qualité de la relation entre A et B soit de qualité.

Facilitateur 5. La verbalisation des intentions de B, notamment concernant les relances les plus inhabituelles.

Exemple 1.

« B - Pardon si je continue avec les questions par rapport « à être rassurante, garante ». Ce n'est pas parce que je ne trouve pas intéressant vos propos mais parce que je sais que là-dedans il y a plein de compétences, donc je me permets de poser la question, si vous avez un exemple dans lequel vous aviez la sensation ah là ça a marché... j'étais vraiment rassurante. Je vous propose... ».

Exemple 2.

« B – Je vais vous interrompre parce que ce quand vous faites ce que vous faites à ce moment-là il y a plusieurs micro-compétences implicites que vous mobilisez et que ça vaut la peine de les rendre visibles ».

Pour terminer l'analyse des enjeux méthodologiques des entretiens...

Nos entretiens narrativo-explicitatifs nous ont permis, d'une part, d'obtenir des éléments de réponse à nos questions de recherche concernant la nature et l'ampleur des compétences mobilisées par les populations qui ont participé à nos études (résultats qui feront l'objet d'autres publications) ; d'autre part, ils nous ont poussés à nous questionner sur les défis rencontrés dans la mise en pratique notamment des techniques contre-intuitives de l'explicitation dans le cadre d'une relation particulière, celle entre chercheur·e et personne interviewée. Cet aspect, au cœur de notre contribution, nous a demandé :

- D'aborder les obstacles rencontrés d'ordre relationnels, cognitifs, identitaires, en les définissant comme des opportunités à investiguer (Cesari Lusso, 2001, Vermersch, 1994) ;
- D'expérimenter trois postures : celle de chercheuses en quête de données ; celle de praticiennes-réflexives sur le plan méthodologique ; celle de théoriciennes cherchant à mieux comprendre et analyser les processus relationnels en jeu dans l'interaction entre A et B ;
- De porter notre attention sur les liens entre méthodes pratiquées et résultats obtenus, ainsi que sur les interactions entre méthodes ;
- D'introduire, à la fin de l'entretien, un temps supplémentaire permettant à A de prendre conscience de ce qu'il/elle a su verbaliser au sujet de ses compétences agies. Cette partie a constitué une *forme de validation* importante à nos yeux, d'une part, parce qu'elle est en mesure de montrer si une entente intersubjective entre A et B s'est mise en place, d'autre part, elle permet de montrer si le travail d'explicitation a eu l'effet perlocutoire souhaité, à savoir rendre mieux intelligible à A la richesse cachée.

Comme dans le cas d'Angèle qui dit à la fin de ce temps supplémentaire :

C'est toujours révélateur, pas anodin. Je suis sortie réconfortée... ça m'a redonné des énergies. Ça m'a permis de voir des choses que je banalise...

Ce que je fais, je reste convaincue que c'est une jolie aventure, mais avoir comme ça la possibilité d'être aidée à nommer comment je m'y prends, les ressources que je mets au service de l'activité, c'est bien valorisant.

Bibliographie

- Balas-Chanel, A. (2013). *La pratique réflexive. Un outil de développement des compétences infirmières*. Paris : Elsevier-Masson.
- Carugati, F. & Perret-Clermont, A.-N. (1999). *La prospettiva psicosociale : intersoggettività e contratto didattico*. Dans C. Pontecorvo (a cura di) (dir.), *Manuale di psicologia sociale dell'educazione* (pp. 41-66). Bologna: Il Mulino.
- Cazemajou, A. (2018). Vous avez dit « contrat d'attelage » ? *Explicititer*, 117, 1-7.
- Cesari Lusso, V. (2001). *Quand le défi est appelé intégration*. Berne : Peter Lang.

- Cesari Lusso, V. & Snoeckx, M. (2015). La description, une exigence méthodologique pour accéder à l'intelligibilité des pratiques réelles. *Recherche & Formation* (Dossier coordonné par Alain Mouchet et Elisa Cattaruzza), 80, 233-246.
- Cesari Lusso, V., Iannaccone, A. & Mollo, M. (2016). Tacit Knowledge and Opaque Action in the Processes of Learning and Teaching. In G. Marsico, R. Ruggeri & S. Salvatore (Eds), *Reflexivity and Psychology* (p. 273-290). Charlotte, NC : Information Age Publishing Inc.
- Cesari Lusso, V. & Muller Mirza, N. (2022). La quête de l'intersubjectivité dans l'entretien de recherche sur les compétences. *Expliciter*, 133, 1-28.
- Farinaz, F., Repetti, M., Muller Mirza, N., Cesari, V. & Iannaccone, A. (2019). *Bien vivre sa retraite avec les autres : engagements, compétences et qualité de vie à l'ère du lifelong learning*. Requête ayant reçu le Prix de la Fondation Leenaards.
- Garfinkel, H. (2007, trad. fr.). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : PUF.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Grossen, M. (1988). *L'intersubjectivité en situation de test*. Cousset (Fribourg) : Éditions Delval.
- Grossen, M. (2014). L'intersubjectivité dans l'étude des processus d'enseignement-apprentissage : difficultés et ambiguïtés d'une notion. Dans C. Moro, N. Muller Mirza & P. Roman (dir.), *L'intersubjectivité en questions* (pp. 1-23). Lausanne : Antipodes.
- Le Boterf, G. (2000). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Montandon, C. (2014). Fondements théoriques et conditions de mise en œuvre d'un entretien hybride. Dans A. Mouchet (dir), *L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en recherche et formation* (p.119-139). Paris : L'Harmattan.
- Muller Mirza, N. (2014). La « rencontre entre les esprits », une condition pour apprendre ? Dans C. Moro, N. Muller Mirza & R. Roman (dir.), *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie ?* Lausanne : Antipodes.
- Piaget, J. (1974 a). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1974 b). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Vermersch, P. (1994 1^e édition, 2006, 5^e édition). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2006). Vécus et couches de vécues. *Expliciter*, 66, 33-44.

Explicitation, autoconfrontation et analyse conversationnelle :

Un dispositif de co-recherche praticienne

en Économie sociale familiale ⁷⁰

Michel Binet⁷¹

Claire Jondeau⁷²

Introduction

Combiner, par un assemblage très fin, l'Entretien d'Explicitation, l'autoconfrontation et l'Analyse Conversationnelle, dans un dispositif de co-recherche praticienne, n'est pas une démarche courante, reçue d'emblée comme auto-évidente, par les membres de chacune des communautés de chercheurs impliquées, très rarement conviées à participer à un dialogue à trois.

Ouvrir et contribuer à nourrir ce dialogue, sur la base de l'expérience que nous avons accumulée dans le cadre d'un projet de recherche en Économie sociale familiale (Projet CEA-CESF), tel est le principal objectif de cet article, rédigé à partir de notre communication au Colloque Pierre Vermersch⁷³, qui s'est tenu à Marseille, les 13 et 14 octobre 2022.

Dans les travaux de Pierre Vermersch, l'EdE est à la fois *moyen* de recherche et *objet* de recherche, par mise en abyme de sa pratique. La méthode est étudiée en elle-même et pour elle-même, selon une démarche scientifique qui accorde une place épistémologiquement centrale aux études méthodologiques. Pratiquer l'EdE et s'auto-observer et s'auto-décrire le pratiquant est une démarche fondamentale de Pierre Vermersch et du GREX2, qui génère un haut niveau de réflexivité. Notre article s'inscrit pleinement dans une telle démarche, que nous qualifions de « méthodographique », reprenant à notre compte une terminologie issue de l'ethnométhodologie : *moyen* de recherche, notre dispositif est *objet* de descriptions fines qui étayent et orientent les discussions théorico-méthodologiques qui vont constituer le corps de l'article.

⁷⁰ Travail financé au Portugal par des fonds nationaux à travers la *FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.*, dans le cadre du Projet UIDB/04624/2020, qui concerne le *Centro Lusíada de Investigação em Serviço Social e Intervenção Social* (CLISSIS), laboratoire de recherche en travail social adossé à l'*Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa da Universidade Lusíada* (ISSSL-UL). Autre laboratoire associé au Projet : le Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation (CIRNEF).

⁷¹ Professeur à l'Université Lusíada. Coordinateur du *Grupo de Etnometodologia e Análise Conversacional da Clusividade social* (GEACC), groupe de recherche du CLISSIS.

⁷² Conseillère en Économie Sociale Familiale à l'ADAC. Chercheure au CLISSIS et au CIRNEF.

⁷³ Titre de notre communication au Colloque Pierre Vermersch : *Explicitation et co-analyse conversationnelle dans l'autoconfrontation accompagnée : Heuristique d'un dispositif de co-recherche praticienne en Économie sociale familiale.*

La démarche de base du dispositif : étapes et fondements

Commençons par une présentation des étapes constitutives du dispositif, à fin d'en donner une vue d'ensemble.

Ouverture d'un terrain d'enquête et collecte d'un corpus d'enregistrements (Corpus 1)

La collecte d'un corpus d'enregistrements sonores ou audiovisuels est la première étape du dispositif, dictée par le paradigme théorico-méthodologique de l'analyse conversationnelle ethnométhodologique (AC). Le choix de mener des études de corpus s'inscrit dans une relation de continuité et de rupture avec l'ethnographie.

L'ethnographie privilégie l'enquête de terrain par observation directe. La notion de *terrain* est inséparable du concept d'*action située* : est terrain d'observation tout ce qui permet une étude directe d'une action située. Prévaut un paradigme microconstructiviste : toute culture ou toute société est une co-construction continue des membres d'une communauté, dans et par des actions situées, que l'ethnographie s'efforce de localiser et d'observer, au plus près des vécus subjectifs des acteurs, en une démarche qui est alors qualifiée d'*emic*, par référence à l'orientation de recherche qui définit la phonologie (*phonemic*, en anglais), laquelle s'oppose à celle de la phonétique (*phonetic*).

Alors que la phonétique développe un alphabet visant à décrire tous les sons produits vocalement par les êtres humains, quel que soit leur langue, la phonologie s'attache à identifier les sons produits et reconnus dans le cadre de chaque langue, et seulement ceux-là. Un son appartient à une langue donnée dans la stricte mesure où il est produit et auditivement *reconnu* par les sujets parlant cette langue. La phonologie privilégie nécessairement un point de vue en première personne (ou point de vue egologique), celui d'un sujet parlant singulier qui *reconnait* des sons ou produit des sons *reconnaissables* par ses partenaires d'interaction parlant la même langue. Les pratiques de transcription en AC suivent cette même orientation *emic*.

Dans l'enquête ethnographique de terrain classique, l'ethnographe ne dispose que d'une seule opportunité d'observer chaque interaction singulière. Les analystes conversationnels critiquent la solidité d'observations réalisées dans de telles conditions et la rigueur des descriptions qui en résultent. La collecte d'enregistrements est un impératif de la recherche de terrain en AC. Chaque enregistrement devient un microterrain, qui fait l'objet d'une observation sensorielle (écouter, visionner), répétable un nombre illimité de fois. La temporalité de l'action enregistrée est en effet réversible : je peux remonter le temps en revenant en arrière dans l'enregistrement. Des logiciels facilitent le travail d'annotation voire de transcription temporellement alignées sur l'enregistrement⁷⁴. Il est alors possible de produire des descriptions étayées sur des transcriptions, qui atteignent un haut niveau de granularité descriptive, hors de portée de l'ethnographie classique.

⁷⁴ ELAN, développé par l'Institut Max Planck de psycholinguistique, est le logiciel le plus utilisé par les analystes conversationnels.

L'AC s'intéresse au déroulement temporel des actions, ordonné et co-ordonné, pas à pas, par les interactants eux-mêmes, au moyen de méthodes (ou *ethnométhodes*) de co-pilotage de leurs activités concertées, à commencer par leur propre interaction conversationnelle. Cette approche, qui a fait ses premiers pas aux USA dans les années 60, portée aujourd'hui par une communauté internationale de milliers de chercheurs, a accumulé de nombreuses découvertes, toutes ancrées dans la trame d'interactions singulières enregistrées puis minutieusement écoutées, transcrites et décrites.

Le projet de recherche dans le cadre duquel le dispositif a été conçu et testé a pour base empirique un corpus d'auto-enregistrements d'Entretiens d'accompagnement social en Économie sociale familiale (Corpus 1), qui a été collecté sur le terrain professionnel de Claire Jondeau, qui, chercheuse, ayant suivi des formations à l'EdE, et co-auteure de l'article, est également Conseillère en Économie Sociale Familiale (CESF). Les professionnelles qui ont accepté de s'auto-enregistrer, avec le consentement informé des personnes concernées, sont, par conséquent, quatre collègues de Claire Jondeau, au sein de l'ADAC, association qui propose des prestations, des formations, du conseil, et de l'accompagnement de personnes, de groupes ou de structures. Le lien d'appartenance de Claire Jondeau au terrain de l'étude a facilité son ouverture et l'implication de quatre CESF dans la collecte du Corpus 1.

Dynamisation en ligne de Sessions de co-écoute, de co-description et de co-analyse conversationnelle et explicite : Autoconfrontation accompagnée et collecte d'un second corpus (Corpus 2)

La collecte d'un corpus d'enregistrements ouvre la possibilité de réaliser des Entretiens d'autoconfrontation. Bien que connue des analystes conversationnels, cette possibilité est massivement négligée au sein de leur communauté de recherche (Pomerantz, 2005 : 93). Le regard microanalytique de l'analyste conversationnel est le résultat d'un long apprentissage, ce qui induit, sans doute, la majorité des analystes conversationnels à sous-estimer la valeur des contributions potentielles d'interactants sans formation préalable, à l'analyse d'enregistrements de leurs propres interactions.

Du point de vue de l'EdE, la mise en question opère dans la direction opposée : « *C'est A qui sait* », formule qui pose sans équivoque le praticien interviewé en position d'autorité épistémique à l'égard de ses propres savoirs d'action, position respectée et stimulée dans et par la pratique de l'EdE (Cesari Lusso & Snoeckx, 2015 : 36). C'est la possibilité de rivaliser avec cette autorité épistémique du sujet connaissant et agissant, au moyen d'une étude "directe" d'enregistrements de ses pratiques, menée sans la collaboration du sujet, qui ne va pas de soi. "Directe" est ici mis entre guillemets, car, du point de vue de l'EdE, une étude qui ne mobilise pas le point de vue en première personne du sujet enregistré n'est pas qualifiable de "directe", mais, plutôt, d'escamotée ou d'amputée. Cette manière de renverser le problème provoque un étonnement chez les analystes conversationnels. C'est le signe que l'un de leurs présupposés paradigmatiques est pointé et mis en question.

L'une des répliques possibles pourrait consister à rétorquer que la seule prise en compte en AC des données observables et intersubjectivement observées qui laissent des traces dans les

enregistrement est alignée sur le vécu sensoriel et cognitif de chaque interactant. Ce dernier n'a en effet pas d'accès direct à l'activité mentale d'autrui mais seulement à ce que ce dernier en manifeste par ses paroles et les ressources expressives de son corps. Le vécu subjectif de chaque interactant serait alors lui-même un vécu escamoté ou amputé d'une connaissance pleine des vécus subjectifs des autres interactants, même s'il s'efforce, en vertu de la logique même de l'interaction, d'approfondir sa compréhension d'autrui. Pour ce faire, il se sert d'une méthode, que l'AC emprunte également : *la preuve par le tour de parole suivant* (Hutchby & Wooffitt, 2008 : 13). En effet, toute réponse à une question, par exemple, documente la compréhension de la question qui a été posée. Cela mène loin. Comprendre cette méthode de base de l'AC est un point de passage obligé pour saisir les convergences profondes qui unissent l'AC et l'EdE, dans l'étude de la subjectivité agissante (Vermersch, 2015). D'une grande portée, cette méthode, qui consiste à *inférer* la compréhension d'une question à partir de la réponse qui lui est donnée, n'est en rien incompatible avec le recours à un dispositif d'autoconfrontation mobilisant des apports de l'EdE. La base empirique de l'AC, à savoir le Corpus 1, n'est pas altéré par notre dispositif. Il est toujours possible de compléter ou de contrôler une co-analyse par un analyse plus classique, du point de vue de l'AC.

Passer de l'analyse conversationnelle à la co-analyse conversationnelle, avec les professionnelles et quelques-unes des personnes accompagnées, au moyen d'Entretiens d'autoconfrontation simple ou croisée, c'est opérer une rupture paradigmatique du point de vue de l'AC, au sens où le travail descriptif, jusqu'alors conduit en troisième personne, s'ouvre à des descriptions en première personne, lesquelles sont stimulables et guidables par recours aux techniques de l'EdE, nouvelle possibilité générée par les choix combinés et cumulatifs d'enregistrer puis d'autoconfronter les interactants aux traces enregistrées de leurs activités.

La dispersion géographique de l'équipe de co-chercheur-e-s, composée de quatre CESF, de quelques personnes accompagnées, d'une CESF elle-même formée à l'EdE et d'un AC, exigea le recours à un dispositif de visioconférence, choix que la crise pandémique aurait également à son tour rapidement imposé. La fonction de partage d'écran (et du son) facilite la co-écoute, c'est-à-dire, la focalisation attentionnelle conjointe.

L'enregistrement audiovisuel des sessions de co-écoute et de co-description en troisième et en première personne permet la collecte d'un second corpus dérivé du premier, au sens où les interactions enregistrées de ce second corpus (Corpus 2) opèrent une mise en abyme des interactions enregistrées du premier (Corpus 1). L'analyse de ce second corpus opère alors une mise en abyme d'une mise en abyme, démarche réflexive qui assure le dédoublement du dispositif en *moyen* de recherche et en *objet* de recherche.

Rappelons que la mise en abyme, tel qu'agir et s'observer agir, parler et s'observer parler, est le moteur de la réflexivité ou autodescription alimentant une réflexion autocentrée sur soi et ses actions⁷⁵. Interviewer et s'observer interviewant est une démarche de base qui est l'un des

⁷⁵ L'AC met en lumière l'omniprésence de cette réflexivité dans nos interactions : nous posons des actes et nous décrivons et commentons les actes que nous posons. Ce sont des pratiques ordinaires d'autodescription et d'auto-

principaux moteurs du développement de l'EdE. Par le soin pris à constituer ce second corpus, notre recherche s'inscrit dans une même démarche réflexive incorporée à une pratique. L'autoconfrontation guidée est elle-même une mise en abyme du praticien, qui reprend alors contact avec son action et la ré-observe, par réécoute et par mise en évocation. Il y a des prises de conscience, des montées en réflexivité, des effets de formation et de transformation qui sont produits. L'EdE l'a bien montré : être interviewé et s'observer étant interviewé a des effets formatifs et transformatifs. Semblablement, nous dirons qu'être guidé dans une autoconfrontation et s'observer s'auto-observant en étant ainsi guidé, génèrent de puissants effets (trans)formatifs, dont les praticiennes-chercheuses du projet font abondamment état (Binet & Jondeau, 2022 : 392-3).

L'EdE et l'AC : Deux approches re-situantes de l'action vécue et des savoirs d'action

En dépit de la diversité de leurs démarches d'enquête, démarche d'entretien dans un cas, démarche d'observation étayée sur des enregistrements, dans l'autre, il existe une convergence de fond qui rapproche l'EdE et l'AC : l'une et l'autre approche portent sur un même objet, l'action subjectivement vécue, abordée selon un même *modus operandi* : dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de *re-situer* l'action dans la trame d'une interaction singulière. Les uns comme les autres, sous des terminologies différentes, *revécu en parole incarnée* pour les uns, *respécification* pour les autres (Button, 1991 : 5-6), considèrent qu'il s'agit de la démarche épistémologique la plus fondamentale, pour définir et fonder la recherche qualitative.

Les deux approches relèvent toutes deux d'une épistémologie de la description fine, d'interactions ou d'actions situées, saisies chacune dans son irréductible singularité (Vermersch, 2000). Cette communauté de démarche génère des découvertes convergentes, qui concernent, par exemple, la microtemporalité des actions, que les uns appellent *structure temporelle* (Vermersch, 2007 : 27), et les autres, *organisation séquentielle* (Schegloff, 2007). La référence à la phénoménologie est également commune aux deux approches, qui, l'une comme l'autre, s'intéressent aux savoirs incorporés aux actions, qui sont mobilisés et pratiqués sans être nécessairement conscientisés, tout en restant conscientisables (Vermersch, 2019 : 74). L'action vécue est le premier objet de la recherche ; les savoirs d'action, un objet dans l'objet de la recherche : c'est la description dense de l'action qui permet, dans un second temps, de localiser, d'observer puis de décrire les savoirs professionnels qui s'y réalisent, à l'insu, souvent, des praticiens eux-mêmes.

L'autoconfrontation comme frein à la mise en évocation : Une question critique du point de vue de l'EdE

La valeur ajoutée de l'autoconfrontation n'est pas d'emblée admise en AC, nous l'avons déjà mentionné. C'est également le cas en EdE. Le recontact avec une expérience passée généré par

explicitation, qualifiées en AC de *naturelles*, au sens de non provoquées par des chercheurs extérieurs à l'interaction.

un dispositif d'autoconfrontation ne correspond pas nécessairement à un revécu en parole incarnée (Cahour, 2022 ; Barbier, 2011). Le sujet peut comme s'observer par la médiation d'un regard d'un tiers et procéder à des descriptions en troisième personne, désincarnée des perceptions et des pensées qui furent alors les siennes dans l'ici et maintenant de la situation décrite sans être revécue (Cesari Lusso & Snoeckx, 2015).

La rapidité du recontact avec une expérience vécue par la réécoute d'un enregistrement peut s'avérer contreproductive du point de vue de l'entrée graduelle en évocation. Trop rapide, l'accès à l'expérience passée est aussi sensoriellement restreint : l'audition et la vision sont privilégiées, au détriment d'autres voies de perception sensorielle, qui peuvent être centrales dans certaines expériences. Les activités à dominante mentale ne sont également pas les plus ajustées à une approche par l'autoconfrontation (Cahour, 2022).

Notre pratique de l'autoconfrontation favorise la mise en évocation par l'EdE, avant tout recontact avec l'expérience passée par autoconfrontation. La fonctionnalité « partage de l'écran et du son » permettant l'écoute de l'enregistrement n'est activée qu'après que la praticienne ait été stimulée à entrer en évocation, en fermant les yeux au besoin. De même, la fonctionnalité est désactivée après toute réécoute, afin de faciliter le maintien de la position de parole incarnée. En cas de doute, des questions sont adressées au sujet, à des fins de vérification de sa position de parole : « *ça c'est ce que tu te disais ou ce que tu te dis maintenant ?* ».

Rire de son rire et se poser en porte-parole de son discours intérieur (*inner speech*)

Enregistrée (Corpus 2), notre pratique de l'autoconfrontation peut faire l'objet de transcriptions et de descriptions très fines, grâce aux conventions de transcription mises au point en AC, pouvant ainsi contribuer à l'approfondissement des questions qui ont été ici soulevées. Présentons un premier extrait de transcription⁷⁶.

Extrait 1 - Session réciproque - Entretien CESF 01 - EA-01 [2020/12/10]

Participant·e·s: CESF (Conseillère ESF); PA (Personne accompagnée); AC (Analyste Conversationnel); CEde (Conseillère ESF – Formée à l'Entretien d'Explicitation)

027	017	CESF	ouais °c'est ça° (0.6) .hh et que cet argent là
028	018		vous le mettiez de côté et que vous n'y touchiez
029	019		pas pendant un an
030	020	Pause	(3.4)
031	021	PA	((rire))
032	022		
033	023		
034	024		
035	021'	(CESF)	[c'est ça ↑hein]
036	022'		[je ne vous l'avais pas dit ça encore]
037	023'		[ah oui] [c'est le deuxième effet kiss cool]
038	024'		[rire]
039	025	PA	↑oh oui je n'avais pas: (0.6) ↓j'avais pas compris
040	026		le truc
041	025'	(CESF)	[rire]
042	026'		

⁷⁶ Une version longue des extraits de transcription, les fichiers sonores (anonymisés) des deux premiers et les Conventions de transcription sont consultables en ligne, à partir du lien suivant : https://geacc.hypotheses.org/article_explicitation_autoconfrontation_analyse_conversationnelle-binet-jondeau-expliciter

L'extrait de transcription ci-dessus reproduit ouvre une fenêtre d'observation détaillée d'un moment d'autoconfrontation d'une personne accompagnée (PA) lors d'une session de co-analyse à quatre participants, identifiés dans les métadonnées qui précèdent la transcription proprement dite. Les données transcrites correspondent ici principalement aux données réécoutes au long de ce moment d'autoconfrontation.

Dans le tour de parole reproduit aux lignes de transcription Lt 017-019 (numérotation de la seconde colonne), centré sur le même topique que les tours antérieurs, la vente de la moto, la CESF précise que l'argent devra être mis de côté durant un an. Par contraste avec son comportement lors des tours de parole antérieurs, la PA ne produit alors aucun signal d'écoute active (*mm*) ni aucune manifestation de concordance : elle demeure silencieuse (Lt 020). La PA prolonge son silence durant plus de 3 secondes, durée qui est *marquée*⁷⁷ car inhabituellement plus longue que ce qui est attendu dans une telle microsituation. Elle produit ensuite un rire très marqué, par son exceptionnelle durée, sa fréquence tonale très aigüe et son volume sonore (Lt 021-024). Laissons ici de côté la microstratégie de gestion de cette réaction de la PA par la CESF, et ajoutons que la PA produit ensuite un tour de parole (Lt 025-026) qui constitue une autodescription (très incomplète) de ce qui vient de se passer dans sa tête : une prise de conscience d'un détail de l'action planifiée, qui lui avait jusqu'alors échappé, et qui l'oblige à repenser son plan (*reframing*).

Lors de la session de co-analyse, l'autoconfrontation a été interrompue aussitôt après la réécoute de ce dernier tour de parole de l'extrait (Lt 025-026). Une fois complétée cette action (interrompre le moment de ré-écoute par désactivation du partage d'écran), la PA a aussitôt réalisé une prise de tour de parole :

Extrait 2 - *Idem*

```
03 PA      =((rire)) je m'en rappelle très bien de ce passage
04      ((voix riante)) ((rire))
```

La PA rit de son propre rire, de manière également assez appuyée. Il y a un revécu immersif très fort sur les plans cognitif et émotionnel, qui se manifeste ici par une continuité comportementale : le rire de la session de co-analyse est un revécu du rire passé, qui vient d'être ré-écouté.

Extrait 3 - *Idem*

```
006 PA      je me disais mais †qu'est-ce qu'elle me raconte? ((voix
007      riante)) ((rire)) †quoi? ma moto? non non non non non
```

Dans ce troisième et dernier extrait, l'on peut observer la PA (1) se référer à la troisième personne à la CESF, présente et dans le vécu de référence et dans la session de co-analyse, et (2) faire entendre sa propre voix, non pas présente mais passée, tenant un discours intérieur (*inner speech* ; Wiley, 2016), de soi à soi, qui, par définition, purement mental, n'a pas été capturé par l'enregistrement.

⁷⁷ Un comportement est dit *marqué* quand celui-ci ne passe pas inaperçu auprès des interactants eux-mêmes, à la manière d'une forme atypique qui se détacherait sur un fond de comportements typiques attendus.

Conclusion : les traces enregistrées de la mise en évocation

Comme notre article s'est attaché à souligner, le modèle d'accompagnement de l'autoconfrontation est très important, pour s'assurer que l'autoconfrontation ne soit pas un frein à la mise en évocation. Notre démarche d'enregistrement audiovisuel de nos sessions d'autoconfrontation (Corpus 2) nous met en position de décrire finement, en recourant aux conventions de transcription mises au point en AC, le mode de mise à contribution des techniques de l'EdE dans notre pratique d'une autoconfrontation explicite combinée à l'AC⁷⁸.

Dans ce premier article, dans lequel il était nécessaire de présenter au lecteur une vue d'ensemble du dispositif, sans omettre quelques-unes des discussions qui l'accompagnent, nous avons choisi de centrer l'analyse qui le finalise, étayée sur quelques extraits de transcription, sur les traces observables dans nos enregistrements de la mise en évocation opérée dans le cadre de notre dispositif, en lien avec des moments d'autoconfrontation.

Nous avons, à cette fin, décrit un rire produit par une personne accompagnée (PA) en session de co-analyse (Corpus 2), juste après un moment d'autoconfrontation, faisant écho à un rire produit à un moment précis d'un entretien d'accompagnement social (Corpus 1), que nous avons interprété et présenté comme constituant une preuve comportementale d'un revécu en parole incarnée. Ensuite, nous avons décrit comment la PA a converti à plusieurs moments son interlocutrice en délocutrice : personne présente dans la session, à qui la PA pouvait parler à la deuxième personne, la CESF est devenue pour la PA, lors des moments d'évocation, la personne de qui elle parlait, à la troisième personne, dans le cadre de discours intérieurs, reproduits polyphoniquement au présent de l'indicatif, trace d'une réindexicalisation énonciative, qui est elle-même la marque d'un revécu en parole incarnée.

Décrochages du regard ; émergence d'un régime spécial de co-gestion des pauses ; ralentissement élocutoire ; etc. : D'autres traces d'une entrée en évocation sont facilement repérables sur nos enregistrements. Elles pourront donner matière à de prochains articles.

Bibliographie

- Binet, M., & Jondeau, C. (2022). Apprendre à partir et sous le contrôle de ses propres pratiques en inter-formation continue par co-analyse de l'activité de Conseil en Économie Sociale Familiale: Fécondité du croisement de l'Analyse Conversationnelle et de l'Entretien d'Explicitation en autoconfrontation accompagnée. In P. Lechaux (Ed.), *Les défis de la formation des travailleurs sociaux au prisme des mutations du social* (p. 353–402). Nîmes : Champ social.
- Barbier, C. (2011). Autoconfrontation et analyse des activités humaines. In G. Le Meur & M. Hatano (Eds.), *Approches pour l'analyse des activités* (p. 77–114). Paris : L'Harmattan.
- Button, G. (1991). Introduction: Ethnomethodology and the foundational respecification of the human sciences. In G. Button (Ed.), *Ethnomethodology and The Human Sciences* (p. 1-9). Cambridge : Cambridge University Press.

⁷⁸ Dans l'article datant de 2018 cosigné par Béatrice Cahour, Christian Licoppe et Lisa Créno, l'AC, réalisée en amont, n'est pas directement combinée à la pratique de l'autoconfrontation explicite.

- Cahour, B. (2022). Explicitation et autoconfrontation explicitante: Quel impact d'un support mnésique. *Colloque Pierre Vermersch*, Marseille : Grex2.
- Cahour, B., Licoppe, C., & Créno, L. (2018). Articulation fine des données vidéo et des entretiens d'autoconfrontation explicitante: Étude de cas d'interactions en covoiturage. *Le Travail Humain*, 81(4), 269-305.
- Cesari Lusso, V., & Snoeckx, M. (2015). La description, une exigence méthodologique pour accéder à l'intelligibilité des pratiques réelles. *Recherche et formation*, 80, 33-46.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2008). *Conversation Analysis* (2.^a ed.). Cambridge : Polity Press.
- Pomerantz, A. (2005). Using participants' video stimulated comments to complement analyses of interactional practices. In H. Molder & J. Potter (Eds.), *Conversation and Cognition* (p. 93-113). Cambridge : Cambridge University Press.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence Organization in Interaction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation (1994)* (9.^a ed.). Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2015). Subjectivité agissante et entretien d'explicitation: Entretien avec Pierre Vermersch réalisé par Elisa Cattaruzza et Alain Mouchet. *Recherche et formation*, 80, 121-130.
- Vermersch, P. (2007). Bases de l'auto-explicitation. *Expliciter*, 69, 1-31.
- Vermersch, P. (2000). Approche du singulier. In J.-M. Barbier *et al.*, *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 239-256). Paris : PUF.
- Wiley, N. (2016). *Inner Speech and the Dialogical Self: An Unexplored Continent*. Philadelphia : Temple University Press.

Explicitation et « autoconfrontation explicite » : Quel impact d'un support mnésique ?

Béatrice Cahour

Chercheure CNRS – i3 Institut Interdisciplinaire de l'Innovation - Télécom Paris IPP

1. Introduction

L'Entretien d'Explicitation (EdE) tel que Pierre Vermersch l'a développé (Vermersch 1994) se déroule sans support, avec le seul accompagnement de l'intervieweur.e pour aider l'interviewé.e à être en évocation et à décrire finement son expérience vécue.

En ergonomie et psychologie ergonomique mais aussi en sciences de l'éducation, en anthropologie ou autres disciplines, l'entretien d'autoconfrontation (soit un entretien basé sur une vidéo, ou autre trace, d'une activité de l'interviewé.e) est très utilisé, le plus souvent sans méthode précise et sans visée d'une position de parole spécifique.

Je propose de présenter ici une méthode d'entretien dite d'« *autoconfrontation explicite* » (EdACE). « Autoconfrontation » parce qu'on utilise le support vidéo de l'activité de l'interviewé.e, et « explicite » parce qu'elle est entièrement basée sur les techniques et principes de l'explicitation de Pierre Vermersch. Elle utilise néanmoins un support vidéo (ou autres traces de l'activité), avec plusieurs précautions qui seront précisées. (Cahour, Salembier, Zouinar, 2016; Cahour, Licoppe, Créno, 2018). Je préciserai les avantages et les inconvénients d'utiliser un support vidéo comme trace mnésique pour aider l'interviewé.e à se remémorer la situation visée et à retrouver son vécu ; je vais développer ce que ça transforme dans l'accès à l'expérience subjective et proposerai quelques procédures visant à limiter les écueils du support vidéo pour accéder à l'expérience vécue. Je développerai enfin les types de vécus de référence pour lesquels l'EdACE est intéressante et ceux pour lesquels l'EdE me semble plus approprié et fructueux.

2. Points de vue sur l'autoconfrontation de P.Vermersch, J.Theureau et Y.Clot

Je précise d'emblée que Pierre Vermersch était peu favorable à l'utilisation d'un support mnésique. L'ayant testé, il était gêné par l'accès contraint à son expérience subjective, je reviendrai sur ce point. Néanmoins il avait participé à un projet de recherche inter-laboratoires que je coordonnais (Projet « Elixir », Approche expérientielle des effets affectifs et cognitifs des actes interactionnels ; financé par le département STIC du CNRS, RTP 38) et lors duquel on utilisait les deux techniques, Entretien d'explicitation (EdE) suivi d'entretien d'explicitation explicite (EdACE). La situation étudiée était la suivante : deux femmes qui se connaissaient un peu, Agnès et Marie, voulaient acheter ensemble un cadeau à une amie commune. L'interaction était enregistrée en vidéo, Marie était dans une bijouterie, Agnès était à distance.

A l'aide d'une mini-caméra tenue avec deux doigts et un lien audio, Marie montrait les vitrines à Agnès et discutait du choix avec elle, leur objectif étant d'arriver à une décision commune pour acheter, ou pas, un bijou. Il s'agit donc d'une activité à la fois visuelle (Elles regardent ensemble les bijoux que Marie montre), communicative (elles en discutent) et mentale (elles évaluent, prennent une décision, imaginent, etc). Deux jours, après on interrogeait Agnès et Marie sur leur expérience vécue de cette interaction médiée, d'abord avec un EdE mené par Pierre, suivi par un EdACE (donc avec la vidéo en support) mené par moi-même ou Pascal Salembier. Il se trouve que les données d'EdACE étaient plus riches que celles de l'EdE et ce sont celles que j'ai analysées avec Pierre pour produire un article centré sur les mouvements socio-cognitifs et affectifs durant trois moments particuliers des échanges, les changements de vitrine (Cahour, Brassac, Vermersch & al, 2007). Il faut préciser que Pierre n'a pas remis en question ces données obtenues avec l'EdACE.

Par ailleurs le chercheur dans le domaine de l'ergonomie avec lequel Pierre Vermersch était le plus proche (ils étaient dans le même laboratoire au CNAM puis à l'IRCAM) et avec lequel il échangeait fréquemment pendant toute une période était Jacques Theureau, l'auteur de la théorie du Cours d'Action en ergonomie (Theureau 2006, 2010). Jacques Theureau s'intéresse également à l'expérience phénoménologique, en s'inspirant de Sartre plutôt, et de Pierce par ailleurs. Jacques utilise lui l'Entretien d'AutoConfrontation (EdAC) avec un support des traces de l'activité (vidéos ou autres) en utilisant les relances de l'EdE non-inductives, mais soutient que l'EdE est utile seulement quand on ne dispose pas de vidéo de l'activité (ce que je contredirai plus bas). Néanmoins leur visée du vécu phénoménologique, et non pas d'une position de parole analytique ou générale (comme c'est souvent le cas des chercheur.e.s qui utilisent l'EdAC), ainsi que leur ancrage dans les approches ergonomiques centrées sur l'activité réelle les rapprochaient. Jacques Theureau distingue d'ailleurs une autoconfrontation de niveau 1 visant la description du vécu et une autoconfrontation de niveau 2 (analytique) dans un deuxième temps, et il proscrit aussi la question « pourquoi » qui amène à rationaliser. Il est par contre moins intéressé par la prise de conscience et l'accès au pré-réfléchi que Pierre Vermersch mais davantage orienté vers ce qui est immédiatement verbalisable de l'expérience vécue.

Un autre auteur qui fait référence en matière d'autoconfrontation est Yves Clot (e.g. Dubosq & Clot 2010). Il utilise des autoconfrontations dites « croisées » (deux professionnels regardent et commentent la vidéo de l'activité de l'un d'eux). Il faut clairement souligner qu'Yves Clot ne vise pas l'expérience vécue mais l'échange de points de vue sur les pratiques, la confrontation de façons de faire différentes entre des professionnels et la controverse qu'elle peut engendrer. Cette technique amène donc les participants à une réflexion analytique mais ne vise pas une position de parole incarnée et une description fine du vécu comme pour P.Vermersch ou J.Theureau. Et c'est vrai de nombreux usages de l'entretien d'autoconfrontation en ergonomie, psychologie, sociologie ou sciences de l'éducation ; la position de parole de l'interviewé est la plupart du temps analytique, méta ou générale et non pas incarnée et centrée sur le vécu d'un moment spécifié.

3. L'autoconfrontation « explicite »

3.1. Une méthode basée sur la psychologie phénoménologique et l'EdE

On le verra plus loin, le support des traces est intéressant pour faire expliciter certains types d'activités. J'ai donc développé un mixte de l'EdE et de l'EdAC que j'ai appelé « entretien d'autoconfrontation explicite » (EdACE) (Cahour, Salembier, Zouinar, 2016). Il ne s'agit pas simplement d'utiliser les relances non-inductives de P.Vermersch comme le préconise J.Theureau mais bien de s'inscrire dans la perspective de la psycho-phénoménologie et de l'entretien d'explicitation, et d'ajouter le support des traces vidéo⁷⁹. Cette inscription dans une démarche de psychologie phénoménologique (et on ajoutera psycho-ergonomie phénoménologique) implique a minima les positionnements suivants (cf Vermersch 1994, Vermersch 1999) : s'intéresser à l'expérience subjective et à l'explicitation des vécus, à la face privée à laquelle le sujet est le seul à avoir accès sur le mode expérientiel, soit le point de vue en première ou deuxième personne ; prendre en compte le niveau de ce qui apparaît au sujet, donc un niveau phénoménologique, et une méthodologie permettant de s'en approcher, l'introspection (notamment aidée par un intervieweur). Est visé le niveau de ce qui est conscientisable par la personne (ou niveau phénoménologique) et qui peut être de l'ordre du pré-réfléchi au sens piagétien, avec un acte de « réfléchissement » c'est-à-dire un passage du « vécu en acte », inscrit dans l'action et pré-réfléchi, à la représentation de ce vécu par une activité « réfléchissante », puis à une verbalisation ou mise en mot de cette représentation.

Une médiation facilite l'accès à l'expérience subjective et sa verbalisation, l'entretien d'explicitation est la méthode développée par Vermersch (1994) dans cet objectif. Pour résumer à gros traits ses principes généraux, il s'agit en EdE (1) d'amener l'interviewé.e à être « en évocation » du vécu de référence (voir techniques dans Vermersch 1994), c'est-à-dire à recontacter un souvenir vivace du moment que l'on questionne, en vérifiant les indicateurs verbaux et non-verbaux de la position de parole incarnée (par opposition à une position de parole abstraite, généralisante, méta). (2) Viser la verbalisation des actions mais aussi des perceptions sensorielles, des pensées, et des émotions⁸⁰ qui ont traversé l'interviewé.e pendant le vécu de référence. (3) Questionner pour fragmenter et faire décrire finement les actions, perceptions et activités mentales vécues en situation, en relançant l'interviewé.e par des relances non-inductives (ou « vides de contenu »).

3.2. Mise en œuvre de l'Entretien d'Autoconfrontation Explicite (EdACE)

L'EdACE consiste donc à conserver, autant que possible, la visée, la posture, et les principes de l'EdE en ajoutant le support des traces (vidéo le plus souvent). L'interviewé.e et l'intervieweur.e regardent ensemble la vidéo et la mettent en pause régulièrement,

⁷⁹ Quand j'organise des formations aux « entretiens re-situants », pour des ergonomes, psychologues du travail ou autres, je forme d'abord à l'EdE pendant les ¾ du stage puis en fin de stage ¼ sur l'EdACE avec la vidéo.

⁸⁰ On questionne les émotions, sans les creuser, si c'est pertinent et si l'intervieweur se sent de les accueillir quand elles sont très négatives (cf Borde et Cahour 2022).

l'intervieweur.e relance alors pour fragmenter et faire compléter la description du vécu, comme pendant un EdE. La vidéo est donc utilisée comme une amorce au ressouvenir.

La situation est d'abord *filmée du point de vue subjectif* de l'interviewé.e, en « re-situ subjectif » (Rix & Biache 2004), de sorte à ce qu'il/elle retrouve ce qu'il/elle voyait ou entendait au moment du vécu de référence.

Lors de la *consigne* initiale, l'intervieweur.e annonce la procédure, par exemple : « C'est ce qui s'est passé pour toi pendant ce moment qui m'intéresse ; on va revoir la vidéo et dès qu'il y a quelque chose qui te revient de ce moment, tu me le dis et j'arrêterai la vidéo ; je l'arrêterai aussi quand un moment m'intéresse, et je te poserai des questions pour en savoir davantage sur ton vécu du moment, c'est-à-dire tes actions, tes pensées, tes perceptions et ressentis ».

Avec le support vidéo, se pose la question des *arrêts de la vidéo*. Qui arrête la vidéo et à quel moment ? Je conseille qu'au début de l'entretien ça soit l'intervieweur.e qui ait la main sur les arrêts sur image, et qu'il/elle l'arrête (1) quand l'interviewé.e commence à parler, (2) quand l'interviewé.e a une expression non-verbale de type sourire, moue ou autre ; on relance alors de façon ouverte, par exemple « qu'est-ce qui te revient de ce moment-là ? » (3) quand un élément de la situation intéresse l'intervieweur.e. On arrête de fait très souvent, surtout si on a pu présélectionner des moments de vidéo à questionner. Au fil de l'entretien il est possible que l'interviewé.e reprenne la main sur les arrêts ou que les deux se partagent les arrêts, mais au début, tant que l'interviewé.e n'a pas compris le principe de l'entretien, il vaut mieux que l'intervieweur.e gère cela, pour ne pas ajouter une tâche à l'interviewé.e.

Une fois la vidéo arrêtée, l'intervieweur.e se retrouve en situation d'EdE, avec les mêmes objectifs, le même positionnement, les mêmes précautions et techniques d'entretien.

4. Écueils de l'autoconfrontation (même explicite)

Il faut avant tout se départir de la croyance naïve que s'il y a un support alors les verbalisations sont plus fiables, les interviewés ne vont pas reconstruire ce qui s'est passé. Quand on vise l'accès à l'expérience vécue, il y a au moins deux difficultés qu'amène le support vidéo du fait qu'on amène une *amorce mnésique* (ou déclencheur de l'évocation) qui est *externe* à l'interviewé, on va les développer ci-après. Il s'agit en effet ici d'un éveil délibéré et provoqué par des traces, et non pas d'une mise en évocation « libre », non contrainte, comme c'est le cas avec l'EdE. La vidéo (ou autre trace) peut donner un ou des indices qui peuvent raviver la remémoration mais ce n'est pas un indice que l'on retrouve librement de façon interne.

4.1. L'écueil d'un accès contraint et rapide au vécu de référence

On sait que le ressouvenir peut venir de l'odeur d'une madeleine ou de toute autre mode sensoriel ou émotionnel. En EdACE on a un support audio-visuel, on retrouve donc l'expérience passée par l'auditif et le visuel, or on sait bien que l'accès à l'expérience vécue peut prendre différentes formes, et pas seulement une voie auditive ou visuelle. L'accès au vécu de référence en EdACE, le ressouvenir, est en quelque sorte *contraint*, et c'est ce qui gênait Pierre Vermersch, lui qui avait une telle habitude d'un accès libre à son expérience

subjective. On ne laisse pas totalement le choix à l'interviewé.e de son chemin vers l'évocation...

Un autre aspect limitant de l'accès au vécu est le déploiement temporel qui, avec le support vidéo est accéléré en quelque sorte, plus rapide. Or « *la pratique de l'introspection, donc de l'activité réfléchissante, montre que le «remplissement» s'opère par étapes, sur un rythme différent de l'activité réfléchie, que des conditions sont nécessaires : suspension de l'activité habituelle, de manière à laisser un vide temporaire pour que puisse s'opérer un nouveau remplissement, accès au vécu de référence suivant une véritable présentification de la situation passée (dont le critère est la présence d'impressions sensorielles sur le mode du revécu), etc* » (Vermersch 2012 p.123). En EdACE on n'a pas forcément le temps de ce vide temporaire, de cette suspension, qui peut être remplie par le son et l'image de la vidéo.

Les citations suivantes indiquent bien les chemins différents et ouverts qui permettent de se remémorer le vécu : «... *créer la nécessité d'un accès interne en faisant spécifier le contexte et/ou faire spécifier les sous-modalités (...) il est possible de demander à la personne quand elle retrouve cette situation si elle retrouve des images visuelles ou non, à moins qu'elle ne retrouve d'abord une sensation particulière...* » (Vermersch 1994, p.65) ; « *dans la pratique de l'explicitation cherchez la madeleine ! (...) éviter toute recherche volontaire directe du contenu à rappeler* » (Vermersch 1994, p.97).

Or en EdACE on a un déclencheur sensoriel contraint qui est d'ordre visuel et auditif, et il faut, après chaque arrêt, que l'interviewé.e se replonge dans l'évocation plus complète du pensé, du ressenti, du perçu, simultanément à ce qu'il/elle voyait et entendait (et qui correspond à seulement une partie de ce qui est présenté sur la vidéo).

Comment limiter ces effets qui sont limitants pour l'accès au vécu de référence ?

Il faut prendre le temps de questionner *l'ante début* du vécu de référence sans la vidéo, de sorte à remettre l'interviewé.e en évocation libre : « tu étais dans quel état d'esprit, qu'est-ce qui te revient de ce qui se passait pour toi juste avant ce moment-là? ».

Il faut également *détacher l'interviewé.e du support vidéo*. On utilise la vidéo comme une *amorce mnésique* ; on déroule un bout de vidéo puis on l'arrête et on mène un bout d'EdE : « qu'est-ce qui te revient de ce moment ? », on relance sur les différentes dimensions de l'expérience (actions, pensées, perceptions, ressentis), on fragmente etc... Si l'interviewé.e garde le regard sur l'écran, on baisse l'écran ou il devient noir. On ne le/la laisse pas collé.e à la vidéo, on l'en détache une fois qu'elle a joué son rôle d'amorce.

4.2. *L'écueil de l'« induction » du non-perçu pendant le vécu de référence*

En tant qu'interviewé.e en EdACE, je vais voir ou entendre sur la vidéo des éléments de la situation de référence que je n'avais pas traités. Par exemple un interviewé visionnant une réunion va pouvoir dire : « ah tiens, je n'avais pas vu que Paul levait les yeux au ciel ni capté que Marine avait dit ça ». Le fait de découvrir d'autres éléments du vécu de référence va sortir l'interviewé.e de l'évocation puisque ça ajoute des éléments non perçus pendant la situation de référence et recrée un souvenir différent avec un mélange de vécu d'origine et de nouveau

traitement. Ça induit des éléments extérieurs au vécu de référence. Comment peut-on limiter ce biais ?

Il faut bien préciser la *consigne* : « ce qui m'intéresse c'est ce que tu avais fait, perçu, pensé, ressenti à ce moment-là, en essayant donc de retrouver ce qui se passait pour toi à ce moment-là ».

Il faut *cadrer le film* selon une perspective subjective, au plus près de ce que l'interviewé voyait et entendait lors du vécu de référence. Ça ne résout pas tout mais il faut privilégier la caméra par-dessus l'épaule de l'interviewé.e (ou des lunettes caméras ou une gopro sur le torse), et éviter une vue englobant l'interviewé.e. Rix & Biache (2004) parlent d'une vue en « resitu subjectif » pour l'autoconfrontation des sports collectifs.

Il s'agit également d'être à l'écoute des *indices de reconstruction*, quand l'interviewé.e dit « je crois que, je pense que, j'ai dû faire ça, sans doute... ».

5. Les types de vécu de référence adaptés à l'EdACE

Quand est-ce que l'Entretien d'AutoConfrontation Explicite est néanmoins intéressant ?

Au fil des recherches où j'ai utilisé l'EdE et l'EdACE, j'ai pu noter les situations où la vidéo me semblait être un support à la remémoration particulièrement intéressant. Il s'agit des situations de vécu qui se déroulent dans un *environnement dynamique*⁸¹ qui impacte le vécu, et quand il est à *dominante visuelle et/ou auditive* ; par exemple des situations de réunions ou de cours interactifs avec plusieurs étudiants (on sait que la mémoire du contenu verbal est partielle), de sport d'équipe (nombreux partenaires à prendre en compte pour l'action), de recherche sur le web (micro-actions multiples sur l'écran), de choix d'un objet (regarder de nombreux objets différents dans des vitrines), de conduite automobile (charge attentionnelle visuelle élevée), de traversée de rue en tant que piéton (être attentif⁸² aux véhicules, feux,...), etc.

Pour ce type de situations les interviewé.e.s vont retrouver davantage d'éléments avec un support vidéo que sans (on l'a vu par exemple dans l'étude ELIXIR développée plus haut). On peut aussi commencer par un EdE et utiliser le support en EdACE dans un second temps.

Quand est-ce que l'EdACE n'est pas intéressante et l'EdE préférable ? Quand le vécu de référence est à dominante mentale (ex. je lis un texte), ou à dominante sensorielle (ex. je compose ou choisis un parfum, je choisis un tissu au toucher, je goûte un vin), quand le vécu est fait de sensations corporelles (ex. douleurs, sensations d'un sportif), et bien sûr quand on n'a pas pu filmer. Dans ces différents cas, le support vidéo n'apporte rien, il va même perturber

⁸¹ Un « environnement dynamique » est un environnement qui évolue rapidement et de façon imprévisible.

⁸² Pour l'étude des mouvements attentionnels qui sont fugaces et souvent pré-réfléchis, il nous semble préférable de réaliser un EdE juste après une traversée de rue par exemple ou juste après une manœuvre de conduite, mais quand il est impossible de mettre cela en place (il faut pouvoir arrêter l'action juste après la minute de vécu et mener l'entretien), un EdACE est sans doute préférable à un EdE.

le ressouvenir. L'EdE peut aussi être préférable à l'EdAC pour les situations où l'on ne cherche pas la précision du vécu dans son déroulement temporel (comme on tend à la faire en recherche) mais plutôt un retour réflexif guidé par l'intérêt de l'interviewé.e.

6. Conclusion

Pour ma part j'utilise l'une ou l'autre des techniques d'entretien selon les situations pré-citées et l'EdAC me semble intéressantes pour certains types de vécus, même si des écueils n'aident pas à la qualité du resouvenir et qu'il faut prendre des précautions particulières pour que l'évocation soit d'un niveau élevé. Je ne prends donc pas parti a priori pour l'entretien d'explicitation comme Pierre Vermersch, ni pour l'entretien d'autoconfrontation comme Jacques Theureau, mais je soutiens que la pertinence de l'une ou l'autre technique dépend des types de vécus de référence qui sont explicités.

Il faut noter aussi que lors de mes formations (3/4 EdE puis 1/4 EdAC), je constate que des intervieweur.e.s ou interviewé.e.s sont plus à l'aise avec l'une ou l'autre méthode d'entretien, avec ou sans support vidéo. Cela dépend peut-être de leur accès plus ou moins aisé à l'évocation en tant qu'interviewé.e, et de la capacité à se représenter l'univers de l'autre en tant qu'intervieweur.e ; ces différences peuvent peut-être aussi provenir du type d'accès au revécu, de nature très audio/visuelle pour certain.e.s?... Cette question est ouverte et serait à investiguer plus avant ; il serait par exemple intéressant d'interviewer en EdACE et EdE des personnes qui rentrent aisément en évocation versus des personnes qui y rentrent plus difficilement.

Pour terminer, il me faut souligner que c'est bien l'enseignement de Pierre qui m'a permis de penser ces intérêts et écueils de l'EdACE (en plus de nombreuses autres réflexions) et ces actes de colloque me permettent de l'en remercier très chaleureusement.

7. Références

- Borde F., Cahour B. (2022). Explicitation et émotions, *Expliciter* n°134, juin 2022.
- Cahour B., Salembier P., Zouinar M. (2016). Analysing lived experience of activity, *Revue Le Travail Humain /PUF*, Special Issue 'Activity analysis II', vol.79, n°3, p.259-284. [doi : 10.3917/th.793.0259](https://doi.org/10.3917/th.793.0259)
- Cahour B., Brassac C., Vermersch P. & al (2007). Etude de l'expérience du sujet pour l'évaluation de nouvelles technologies; l'exemple d'une communication médiée, *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2007/1. DOI : 10.3917/rac.001.0085.
- Duboscq J., Clot Y. (2010), L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés, Numéro Spécial « Confrontations aux traces de son activité » de la *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, vol. 4, n° 2, p.255-286 (<https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-255.htm>)

Rix, G., & Biache, M.-J. (2004). Enregistrement en perspective subjective située et entretien en re situ subjectif: une méthodologie de constitution de l'expérience. *Intellectica*, 38, 363-396.

Theureau, J. (2006). *Cours d'action : Méthode développée*. Toulouse: Octares.

Theureau J. (2010), [Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action »](#), Numéro Spécial « Confrontations aux traces de son activité » de la *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, vol. 4, n° 2, pp. 243-253. <https://journals.openedition.org/rac/16227>

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

Vermersch P. (1999). *Pour une psychologie phénoménologique*, Psychologie française, 44.

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

Vers un changement de paradigme en formation

Magali Boutrais

magali.boutrais@u-picardie.fr

Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation

Université de Picardie Jules Verne

Centre Amiénois de Recherche en Education et en Formation – UR UPJV 4697

Mots-clés : praticien, formation, enseignant, accompagnement, entretien

Je voudrais témoigner ici de ce que l'entretien d'explicitation m'a apporté au cours de mon parcours, dans ma pratique de formatrice de formateurs. Actuellement animée par la volonté de doter les formateurs d'adultes d'outils conceptuels et pragmatiques pour agir efficacement dans leurs missions d'accompagnement et de conseil, dans les métiers de l'humain, cette contribution est l'occasion de préciser le changement de paradigme que m'a amenée à faire ma rencontre avec Nadine Faingold, Pierre Vermersch et l'entretien d'explicitation.

Cette réflexion s'appuie sur mon expérience de formatrice d'enseignants, mon parcours de professeure des écoles, maîtresse-formatrice, formatrice de formateurs puis enseignante-chercheuse. Comment amener l'autre à modifier et améliorer sa pratique ?

Dans un premier temps, je développerai les raisons pour lesquelles l'entretien d'explicitation a été une révélation pour la formatrice d'enseignants et l'enseignante que j'étais. Ensuite, je parlerai de la place de l'entretien d'explicitation dans mes recherches sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants débutants. Enfin, pour l'enseignante chercheuse que je suis aujourd'hui, je préciserai comment mes travaux utilisent et éclairent (peut-être) l'apport de Pierre Vermersch sur l'étude de la subjectivité.

Une révélation en adéquation avec ma conception de l'accompagnement

Retour sur mon parcours professionnel

Professeure des écoles pendant une dizaine d'années, devenue ensuite « maître-formateur » après avoir obtenu la certification *ad hoc* de l'Education nationale⁸³, j'ai occupé un poste de conseillère pédagogique en Arts plastiques, auprès des inspecteurs de circonscription de l'Education nationale, dans le premier degré. A ce poste, j'étais chargée de former les enseignants, débutant et expérimentés, en formation continue, non seulement en Arts plastiques, mais aussi dans d'autres domaines enseignés à l'école primaire. Je réalisais aussi de

⁸³ Le CAFIPEMF : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'instituteur et professeur des écoles maître-formateur.

nombreuses visites-conseils auprès des enseignant.e.s débutant.e.s ou des enseignant.e.s expérimenté.e.s qui avaient des difficultés particulières en classe. Mon activité professionnelle consistait donc à accompagner et former des enseignant.e.s. C'est au moment où je deviens conseillère pédagogique que je m'inscrit à la formation « Savoir écouter, savoir questionner » que propose Nadine Faingold, pour les formateurs et les conseillères pédagogiques, dans les locaux de l'ESPE⁸⁴ de Saint Germain-en-Laye., en 2006. Juste avant de débiter la formation, je lis le livre de Pierre Vermersch (1994) en prenant des notes. Cet ouvrage suscite mon intérêt car il rejoint la conception que j'ai de l'apprenant « au centre de ses apprentissages » que j'ai mis en œuvre en tant qu'enseignante, mais une question demeure encore, en tant que formatrice : comment amener l'autre (la personne que je forme au métier) à modifier et améliorer sa pratique ?

L'approche constructiviste

J'ai découvert les théories de l'apprentissage de Piaget, de Vygotski lors de ma formation initiale à l'IUFM⁸⁵ de l'académie de Versailles, en 1995. A l'époque je ne lis que des extraits pour préparer le concours et obtenir ma titularisation à la fin de l'année de formation. Je suis très intéressée par la pédagogie active de Célestin Freinet, mais qui circule un peu sous le manteau car c'est passé de mode à ce moment-là. Il vaut mieux, alors, parler de Vygotski que de Piaget. Philippe Meirieu est très à la mode. Je lis plusieurs de ses ouvrages et le rejoint tout à fait concernant la croyance en l'éducabilité de l'élève. Pour moi, c'est fondamental. Dans les années 1993 et 1994, j'ai rencontré la « pédagogie active » lors de la formation que j'ai suivie pour obtenir le Brevet d'éducateur sportif premier degré en équitation. Créer les conditions pour que l'apprenant (le cavalier) met en œuvre certains gestes et développe certaines habiletés. Munie de cette expérience et de ce que j'ai retenu de mes lectures, je mets en pratique ce que je connais, en tant que professeure d'école, avec les élèves et cela fonctionne. Mais quand je dois former des enseignants, leur prodiguer des conseils après avoir assisté à une séance de classe, comment faire ?

Changement de paradigme

Le sujet ne peut transformer sa manière d'agir qu'en effectuant un cheminement personnel, de construction, déconstruction et reconstruction de ses savoirs et de ses savoir-faire. Cela nécessite une attitude, une posture, un savoir-être spécifique, caractérisé par le désir interne au sujet de vouloir modifier son agir. Je me situe dans une approche constructiviste de l'apprentissage, au sens piagétien, à laquelle se joint la dimension « *enactive* » de l'action du sujet, au sens de Varela *et al.* (1993).

⁸⁴ Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education, anciennement Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), devenue depuis 2010 Institut Nationale Supérieur du Professorat et de l'Education (INSPE).

⁸⁵ Voir note précédente.

Ma rencontre avec l'entretien d'explicitation et la psychophénoménologie m'a amenée à construire un savoir-faire différent en tant qu'enseignante et en tant que formatrice. C'est parce que je sais comment l'apprenant ou le praticien s'y prend, que j'accède à sa cohérence interne. Je peux alors intervenir, en tant qu'enseignante ou en tant que formatrice, en m'appuyant sur le déroulement de son « procédural » (Vermersch, 1994), à partir de ses « prises de conscience ». C'est un changement radical de paradigme pour la formatrice que je suis : je m'intéresse à la manière dont l'apprenant.e ou la personne en formation réalise son activité et non à la manière dont elle ou il justifie ou explique son activité. Je ne cherche pas à accéder au « pour quoi » de l'activité mais au « comment ».

Si la personne en formation ou que j'accompagne est au cœur de ses apprentissages, mon rôle est de l'amener à prendre conscience de son action en situation, telle qu'elle s'est déroulée, de son point de vue, afin que, dans un second temps, nous réfléchissions ensemble à la manière d'améliorer ou de transformer un geste professionnel.

Former des praticiens a longtemps consisté à vouloir connaître les raisons, les intentions des praticiens pour agir sur elles. Si l'analyse de la tâche, a priori, et l'analyse de l'activité, a posteriori, présentent un intérêt pour comprendre ce que fait un sujet, des aspects de son action demeurent inobservables, et sont indispensables à connaître pour former et accompagner l'individu. Avec la psychophénoménologie (Vermersch, 2012) et l'entretien d'explicitation, l'accès à la dimension subjective d'une action, en première personne, à ses aspects affectifs, cognitifs ou opérationnels, non encore conscientisés, représente un renversement de paradigme pour la formatrice ou le formateur. Connaître le raisonnement et la cohérence de la personne, sous-jacents à son action, permet de percevoir des leviers pour former, dans une approche constructiviste de la formation. En employant ce qualificatif « constructiviste » dans mon approche, j'entends par là placer l'apprenant (ou le formé) au centre du processus de formation, c'est elle ou lui qui construit, à partir de ce qu'il est et de ce qu'il connaît, ses nouveaux savoirs, ses nouvelles capacités et attitudes. La formatrice ou le formateur (l'enseignante ou l'enseignant) n'est qu'un « médiateur » : il lui incombe de créer les conditions les plus favorables pour permettre à la personne en formation (ou en apprentissage) d'accéder à ces savoirs, capacités et attitudes qu'elle n'a pas encore.

L'observation a toujours été importante pour moi, depuis toute petite. Je suis sensible à la position des individus dans l'espace et les uns par rapport aux autres, j'observe et je retiens des détails. Dans la technique de l'entretien d'explicitation, je retrouve aussi cette attention portée aux corps en présence et à l'espace. Cet outil m'apprend à modifier mon questionnement et les informations que je récolte ainsi complètent les observations que j'ai effectuées sur la séance de classe et l'activité de l'enseignant.e en situation. A un point de vue en deuxième personne (mes observations) s'ajoutent la subjectivité et la logique interne du sujet observé (le point de vue en première personne).

C'est donc par mon activité de praticienne de la formation que je comprends l'utilité de l'entretien d'explicitation en formation. Par la suite, j'ai choisi de maîtriser cet outil et de me perfectionner dans son maniement en poursuivant avec la formation de niveau 2 de Nadine Faingold, puis d'obtenir l'habilitation du GREX à former des personnes à la technique de

l'entretien. Dans ce cadre, je suis assistante de Pierre Vermersch, à Paris, lors d'un stage de niveau 1 (stage de base) pendant cinq jours consécutifs, en juin 2010 (Boutrais, 2011). En 2011, je m'inscris en thèse en ayant dans l'idée de recueillir au moins une partie de mes données à l'aide de l'entretien d'explicitation. J'utilise aussi cet outil en recherche.

Étude de la subjectivité en recherche

La construction de l'identité professionnelle des professeur.e.s des écoles débutants

Le cadre théorique de cette recherche se construit peu à peu en appui sur les définitions des notions employées en sciences de l'éducation et de la formation : compétence, mobilisation de ressources, connaissances en actes, *enaction*, gestes professionnels, identité professionnelle. Je ne formule pas d'hypothèses de recherche a priori. Comme nous l'a enseigné Pierre Vermersch au GREX, je me laisse surprendre par les données que je recueille dans les *verbatim* des entretiens retranscrits que je lis et relis. Je m'appuie sur le schéma des informations satellites de l'action pour analyser mes données (Vermersch, 1994, p. 45) et sur celui des prises d'informations et prises de décision (Faingold, 2014).

Dans ma thèse (Ferrero-Boutrais, 2015), j'ai mis en évidence des compétences émergentes (Boutrais M., Compétences émergentes dans la pratique des professeurs des écoles débutants. Une approche psychophénoménologique, 2018), donc non encore conscientisées par les professeures des écoles débutantes que j'avais interviewées. Elles ont pris conscience de ces compétences au moment de l'entretien ou en lisant la retranscription que je leur avais envoyée avant de procéder au second entretien, semi-directif celui-ci, qui visait les valeurs qui sous-tendaient leurs actes. Le travail sur les données recueillies à l'aide de l'entretien d'explicitation a fait émerger l'articulation entre les prises d'informations et les prises de décision et de dégager les indicateurs et les critères auxquels les enseignantes étaient attentives en classe, ceux-ci étaient très souvent liés aux corps (gestes, positions, expressions du visage) et aux paroles des élèves (Boutrais, 2016). Les professeures des écoles ont aussi pris conscience des déplacements et de leur position dans la classe en fonction des moments de la séance (Boutrais, 2018). Ces prises de conscience ont provoqué de l'étonnement chez ses enseignantes débutantes. C'est aussi là un des pouvoirs de l'entretien d'explicitation, or cet étonnement est source de curiosité, et est parfois nécessaire pour acquérir de nouvelles compétences (Boutrais, 2022). Enfin, en posant la question « qu'est-ce qui est important pour vous dans cette situation ? », j'ai pu atteindre les valeurs qui sous-tendait l'identité professionnelle chez ces professeures des écoles débutantes.

Prise en compte de la subjectivité en recherche

La prise en compte de la subjectivité de l'individu fait partie intégrante de ma manière de former à l'université, que ce soient avec des étudiants ou en formation d'adultes. Mais cela est aussi important dans mes recherches.

Dans l'extrait suivant Vermersch (1997) met en évidence la spécificité de la psychophénomnologie.

La psycho-phénomnologie vise son objet depuis le point de vue en première personne, mais avec un complément de ressources lié au recueil d'information en seconde personne. Dans le point de vue en première personne, chercheur et témoin intime se confondent. Le point de vue en seconde personne repose sur la possibilité de recueillir, par le moyen des verbalisations, le point de vue en première personne d'un autre que moi, d'un autre que le chercheur. Nous pouvons alors comparer nos descriptions, et rentrons dans la possibilité d'une validation, confrontation, inter-subjective. Il peut aussi n'être qu'un informateur qui accepte de décrire et partager son expérience subjective. (p. 130)

Dans cet article, il précise aussi la différence, en recherche, entre « expérimenter » et « expérencier », c'est-à-dire « le fait de porter son attention sur le vécu, sur l'expérience subjective, sur ce à quoi peut accéder le sujet de son expérience au moment même, ou après l'avoir expérencié. » (ibid. p. 29)

Avec un neuropsychologue et un autre enseignant chercheur en sciences de l'éducation, nous entamons une recherche collaborative dans un collège en réseau d'éducation prioritaire à Amiens, sur la mémorisation des élèves. Dans cette recherche, j'utiliserai l'entretien d'explicitation et la psychophénomnologie pour accéder à ce que les élèves font quand ils apprennent une leçon, quand ils tentent de mémoriser ce qui a été vu en classe, tandis que mes collègues proposeront aux enseignants d'expérimenter des outils d'aide à la mémorisation. Cette collaboration entre chercheurs et avec les enseignants promet des discussions palpitantes. A suivre...

Références

Boutrais, M. (2016). Décider dans l'instant en classe. Colloque international Prise de conscience dans la situation d'enseignement : corps, gestes et paroles. Université de Paris Créteil LIRTES.

Boutrais, M. (2018). Compétences émergentes dans la pratique des professeurs des écoles débutants. Une approche psychophénomnologique. Education et Socialisation. Les Cahiers du CERFEE(50). Récupéré sur <https://journals.openedition.org/edso/5017>

Boutrais, M. (2018). Prise de conscience du corps perçu et percevant des professeurs des écoles débutants. Recherches & Educations(HS).

doi:<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.5907>

Boutrais, M. (2022, octobre). De la description du "faire classe" aux prises de conscience: Les effets transformatifs de l'explicitation. TransFormations. Recherches en éducation et formation des adultes, pp. 7-20. Récupéré sur <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/index>

Faingold, N. (2014). Réduction et résonances en recherche et en formation : des compétences en acte à l'identité professionnelle. Dans A. Mouchet, L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en recherche et en formation (pp. 39-60). Paris: L'Harmattan.

Ferrero-Boutrais, M. (2015). Le "je" professionnel des professeurs des écoles débutants. Une approche psychophénoménologique. Récupéré sur <http://www.theses.fr/2015CERG0751>

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris: Presses Universitaires de France.

Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine. (V. Havelange, Trad.) Paris : Seuil.

Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation (éd. 6ème 2010). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

Vermersch, P. (1997). Questions de méthode : la référence à l'expérience subjective. *Alter*(5), pp. 121-136. Version anglaise disponible en ligne : <https://www.expliciter.org/auteur/pierre-vermersch/?from=auteur>

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

L'explicitation pour élucider l'espace éthique commun d'un double positionnement de chercheur et d'enseignant en classe

Samar El Horr⁸⁶, Anne-Marie Cloet-Sanchez⁸⁷, Anne Schoetter⁸⁸

Cet acte de colloque présente une recherche exploratoire, entamée à distance dans deux contextes géographiques, le Canada et la France, pour comprendre « *Comment un espace éthique commun entre deux positionnements d'un sujet peut se révéler et permettre son développement professionnel.* »

Les travaux de Pierre Vermersch sont utilisés pour éclairer la subjectivité d'un sujet, chercheur-enseignant, « *engagé dans une action finalisée et productive* » (2015, p.122) dans un contexte de développement professionnel. À cet effet, plusieurs assises théoriques sont convoquées : le protocole de Pierre Pastré (1999, 2011) pour refigurer l'intrigue (Ricoeur, 2004), les techniques et analyses permises par l'explicitation, les travaux philosophiques de Paul Ricoeur autour de l'éthique (2000, 2004) et les apports de l'ergonome Pierre Rabardel sur les genèses instrumentales (2005).

Contexte

Dans cette aventure culturelle, nous sommes parties à la recherche d'un espace éthique commun, à la suite d'un article⁸⁹ rédigé par Samar peu de temps auparavant. La recherche empirique, menée à trois voix, a voulu explorer l'expérience subjective selon des points de vue en première personne, comme définis par Vermersch (2001, p.10), afin d'amener chacune à prendre conscience de ce qui s'est joué dans sa prise de décision dans l'acte d'enseignement. Notre méthodologie est dans l'encadré qui suit. L'entretien d'explicitation (EDE) a pour but d'initier et d'accompagner ce mouvement « *qui conduit du vécu pré réfléchi (conscience en acte) à la conscience réfléchie de ce vécu* » (Vermersch, 2001, p.10). Avec l'accord du sujet, le questionnement descriptif, du conscientisable au conscientisé, évite des questions orientées, peut-être, par de mauvaises interprétations de l'interviewer (Cesari Lusso et Snoeckx, 2015).

⁸⁶ Samar El Horr, Ph.D en psychopédagogie de l'éducation, Université de Montréal ; Canada ; samar.elhorr@gmail.com

⁸⁷ Anne-Marie Cloet-Sanchez, doctorante 3^e année, Sciences de l'éducation et de la formation, laboratoire BONHEURS, CY Cergy Paris Université ; France ; amarie-sanchez@wanadoo.fr

⁸⁸ Anne Schoetter-Nozarian, doctorante 2^e année Sciences de l'éducation et de la formation, laboratoire BONHEURS, CY Cergy Paris Université ; France ; anne.schoetter@wanadoo.fr

⁸⁹ Dossier n°572, novembre 2021, Les Cahiers pédagogiques.

Méthodologie

- Un premier entretien individuel avec des temps d'explicitation : expérience de la subjectivité en acte, verbalisation du récit de l'action dans une situation ; transcription partagée ;

- Un temps de réflexivité individuelle ;
- Un deuxième entretien d'auto-confrontation individuel sur la transcription du premier entretien ; suivi de co-réflexions sur la proposition d'un premier schéma de synthèse proposé par l'une des chercheuses ; compte-rendu co-écrit et mis à disposition ;
- Un temps de réflexivité individuelle ;
- Un troisième entretien de débriefing rétrospectif pour comprendre l'effet du dispositif/protocole à partir de questions et en travaillant sur des schématisations par le triangle éthique ; compte-rendu co-écrit et mis à disposition.

Nos liens avec l'EDE sont différents. Pour Samar : *« Amorcer un dialogue qui prend de l'élan et amène vers une réflexion est une situation qui stimule ma matière grise surtout quand ces moments d'échanges se déroulent autour d'une tasse de café bien préparée. La cumulation de plusieurs situations au cours d'un processus de recherche devient également comme un rituel émotionnel, social et cognitif. À l'écoute de l'autre, l'entretien est un effort constamment intéressant. Au départ, cette tâche est perçue comme une technique, vu son lien avec le canevas préparé au préalable. Or, d'une participante à l'autre, la manière d'entamer l'entretien change. Ce changement intervient par mon effort conscient ou même inconscient afin d'être présente à l'écoute de l'autre et l'amener vers un état de confiance ».*

Pour Anne-Marie : *« Quand je suis intervieweur, j'adopte une posture professionnelle d'écoute au service de l'autre. Ce qu'il dit lui appartient et je suis juste un intermédiaire qui lui facilite l'accès à ses actions pré-réfléchies, grâce au questionnement spécifique que j'ai appris et sur lequel je me suis entraînée. Dans le contexte d'une recherche, l'autre accepte que ce qu'il a dit appartient à la communauté scientifique, en premier lieu à moi-même pour le mettre au travail. C'est là, je pense, qu'il faut être très au clair sur le contrat, pour qu'un espace éthique commun existe. »*

Pour Anne : *« L'émergence et la conscientisation de la récurrence de mes questionnements mise à jour par l'EDE, dans l'articulation de l'activité de l'enseignante avec l'activité des élèves et en entretien de révision de texte avec les élèves, dirigent plus précisément, éclairent les buts de ma recherche universitaire. Les deux postures se nourrissent l'une de l'autre, se construisent dans ce qui peut devenir théorisation ancrée dans un vécu partagé en classe. »*

Résultats et analyses

Les analyses s'appuient d'une part, sur les travaux de Ricoeur (1989-1990, 2000, 2004). Ce philosophe explique que chaque sujet est marqué par l'histoire et les valeurs de ses prédécesseurs et que l'intersubjectivité entre un *JE* et un *TU* n'est possible que dans des cadres

qui permettent de médier cette position dialogique et c'est ainsi que se constitue le triangle éthique (2000). C'est justement le rôle de l'institution, le *IL*, dans le fonctionnement duquel il inclut « *l'anonyme, le chacun* » (1989-190 p.56). Dans un contexte scolaire ou universitaire, font donc partie du *IL* en tant qu'institution : les savoirs, les valeurs partagées, les élèves, et tout ce qui fait l'institution Éducation nationale et l'institution Université.

Dans cette vision, tout est en place pour que le *JE-Samar-chercheure* puisse dialoguer avec le *TU-Samar-enseignante* et que le *JE-Anne-enseignante* puisse dialoguer avec le *TU-Anne-Chercheure*. Pour nous, c'est ce dialogue interne qui a lieu pendant l'EDE. La verbalisation de l'action permet au sujet d'identifier le dilemme en posant les places de chaque position par rapport aux élèves, aux savoirs et aux valeurs qu'il porte. Mais il n'est verbalisé que dans le deuxième entretien, quand l'intrigue se fait jour et devient intelligible pour le sujet. Et c'est là que le sujet prend conscience que ce sont ces valeurs éthiques communes à *JE* et *TU* qui autorisent la prise de décision. Cet espace éthique commun révélé réconcilie, en quelque sorte, le *JE* et le *TU* dans un seul sujet comme le montre la réflexion d'Anne : « *Peut-être que le TU ne risque d'instrumentaliser les élèves que s'il les considère comme des outils. Mais JE et TU les considèrent comme des personnes, auteurs de leurs actes et non comme des acteurs-objets dans le scénario de TU.* » Et pour Samar : « *L'aspect chercheure a pris le dessus... ; la décision est prise en action en tant que chercheure ; ce n'était pas un essai mais la confiance dans la démarche* ».

D'autre part, notre deuxième cadre d'analyse est celui de l'analyse de l'activité et plus particulièrement celui de l'ergonomie. Il permet de considérer un outil, matériel ou non, comme instrument lorsqu'il est « *un moyen mis en œuvre pour atteindre les buts que se fixe l'utilisateur.* » (Rabardel, 1995, p.73). Rabardel (2005), délimite deux sortes d'interactions entre l'objet et le sujet, l'instrumentalisation et l'instrumentation. La première a lieu quand le sujet s'approprie et transforme l'objet pour le rendre conforme à sa manière d'agir, et la deuxième a lieu quand l'objet transforme les schèmes d'action du sujet. Par exemple, avec Samar, dans l'action, le *TU-Samar-enseignante* veut utiliser l'outil « Regroupement » ; les élèves rappellent la loi : « L'examen ! » d'où le dilemme éthique ; mais *JE-Samar-chercheure* fait appel aux savoirs scientifiques, ce qui permet à *TU* de décider d'utiliser l'outil regroupement de la chercheure en privilégiant l'apprentissage sur le temps long, même si elle reste peu de temps avec les élèves. Le regroupement devient l'instrument de l'enseignante qui propose l'outil aux élèves dans l'espoir qu'il devienne un instrument pour eux. Samar-enseignante a ainsi adapté l'instrument mais elle a également transformé ses schèmes d'enseignante en s'autorisant à utiliser cet instrument.

De même, *Anne-enseignante* autorise *Anne-chercheure* à utiliser l'instrument conçu avec et pour les élèves quand elle prend conscience que son dilemme se solutionne dans leurs valeurs éthiques communes. Ce qui lui permet de construire des schèmes de chercheure.

Conclusion

Ces analyses nous ont permis d'identifier des moments signifiants de prise de conscience, d'une part dans un espace commun entre *JE* et *TU* : celui du choix avec le dilemme éthique précisé dans l'EDE ; puis celui de la prise de décision de l'auto autorisation à s'approprier un

instrument de l'autre positionnement. Des entretiens d'explicitation, menés ici par un tiers, permettent à chacune de partir à la recherche de l'espace éthique commun entre elle-chercheuse et elle-enseignante.

D'autre part, dans les co-analyses, est apparu un espace éthique commun de confiance et de respect, en soi et en autrui, (Rogers, 1968) des trois chercheuses. En effet, la médiation du *IL* permet des positions dialogiques qui ouvrent sur du développement professionnel identifié, pour chacune. créé. Un troisième triangle éthique se révèle ici. Dans ce même cadre, l'EDE lui-même, devient instrument de compréhension et de développement du pouvoir d'agir dans cet espace éthique commun, pluridimensionnel. Dans cette recherche en cours, tout laisse donc à penser qu'une grande part est laissée à l'éthique du professionnel, qui nous semble aller dans le sens de la reconnaissance mutuelle et du développement du pouvoir d'agir des élèves, autant dans la fonction enseignante que dans la fonction de chercheur.

Bien que cette petite recherche, telle qu'elle a été menée, présente plusieurs limites, elle permet un accès à d'autres perspectives afin de pouvoir utiliser l'EDE dans plusieurs domaines de formation initiale et continue.

Références

- Cesari Lusso, V. et Snoeckx, M. (2015). La description, une exigence méthodologique pour accéder à l'intelligibilité des pratiques réelles. *Recherche & formation*, 80, 33-47. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2493>
- Pastré, P. (2018). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 2011)
- Rabardel, P. (1995) *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Colin. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462>
- Rabardel P. (2005). « Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir ». In P. Rabardel & P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès, p. 11-30.
- Ricoeur, P. (1989-1990) L'Éthique, la morale et la règle IIA459, *Autres temps* 24, 52-59, l-ethique-la-morale-et-la-regle.pdf (fondsricoeur.fr)
- Ricœur, P. (2000) « Éthique », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/ethique/>
- Ricœur, P. (2004) *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Paris : Éditions Stock, Collections Les Essais ; Livre de poche Folio essais (2005).
- Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Dunod (ouvrage paru en 1962, *On Becoming A Person*, Houghton Mifflin C° Boston)
- Vermersch, P. (2001). Conscience directe et conscience réfléchie, *Explicititer* n°39, page 10
- Vermersch, P. (2015). Subjectivité agissante et entretien d'explicitation. *Recherche & formation*, 80(3), 121-130. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2515>

Retour sur l'émergence d'une posture psychophénoménologique dans le vécu subjectif de la recherche doctorale : quatre ans après

Laurence Appriou-Ledesma

Cet article partage une réflexion sur l'émergence d'une posture psychophénoménologique dans l'expérience d'une thèse de doctorat et le vécu subjectif de la recherche doctorale quatre ans après la soutenance de thèse. Il vise à éclairer les dynamiques identitaires d'une chercheuse engagée dans une recherche mobilisant la psychophénoménologie comme épistémologie et l'explicitation comme méthode de recueil de données de recherche.

Mon doctorat spécialisé en Formation des adultes s'est déroulé à l'école doctorale Abbé Grégoire de l'université du Cnam⁹⁰ dans une temporalité longue de la recherche, pendant quatre années. La formation doctorale était rattachée au Centre de Recherche sur la Formation⁹¹ dont les objets de recherche portaient sur les activités de formation et de développement de compétences dans leurs rapports avec les activités professionnelles. Les thématiques du laboratoire sont les constructions identitaires, formation et la professionnalisation, et mobilisent une problématique de la construction conjointe des activités et des sujets en situation. Depuis quatre ans, je suis chercheuse associée au FoAP⁹² qui, dans la continuité du CRF, traite de problématiques de la formation des adultes et de la professionnalisation. Je suis particulièrement impliquée dans la thématique 2 qui cible la compréhension des dynamiques identitaires en jeu dans un curriculum en formation. Je suis également formatrice certifiée par le Grex aux techniques d'aide à l'explicitation.

Ma thèse porte sur la professionnalité émergente des débutants infirmiers et les transformations identitaires à l'œuvre dans les débuts professionnels.

Dans ce contexte, stimulée par la proposition du colloque Pierre Vermersch sur l'étude de la subjectivité, j'ai procédé à un retour réflexif à propos de ma rencontre avec l'explicitation et l'éclairage qu'apportent les travaux de Pierre Vermersch sur mes problématiques de recherche sur la professionnalisation et les dynamiques identitaires, notamment celles mobilisant les vécus subjectifs des infirmiers débutants.

Dans cette contribution, je cible l'émergence d'une posture psychophénoménologique de recherche, en termes de représentations identitaires⁹³ ou représentations de ce qui fait la

⁹⁰ Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.

⁹¹ CRF-1986-2019-JM-Barbier.

⁹² UR7529, Formation et Apprentissages Professionnels, Cnam Paris.

⁹³ Barbier, J-M. (2018). L'identité, comme représentation et comme énoncé.

continuité d'un sujet dans les changements qui l'affectent. La discussion porte sur la construction de la posture professionnelle du chercheur par les dynamiques identitaires (constituées de composantes « indissociablement complémentaires et interactivement conflictuelles »⁹⁴) en jeu dans la réalisation de la thèse. Le travail identitaire se produit par des processus de construction, déconstruction et reconstruction de soi comme une dynamique permanente et complexe chez le sujet ; il porte des effets sur son développement professionnel. Ces processus interviennent dans les constructions de sens opérées par le chercheur. Je pose l'hypothèse que ces gestes de construction de sens présents dans les différentes étapes d'une recherche scientifique participent du développement professionnel d'un chercheur en sciences, et évoluent au fur et à mesure de l'analyse des données. Les méthodes de recueil de données (entretien compréhensif, entretien d'explicitation et entretien d'explicitation biographique) et d'analyse (analyse de contenu thématique, réduction phénoménologique) utilisées situent ma recherche doctorale dans une épistémologie psychophénoménologique. Ce choix des réductions phénoménologiques rejoint ma posture psychophénoménologique qui se propose d'explorer des moments de pratique professionnelle jugés signifiants par le sujet lui-même et de proposer un décryptage de sens⁹⁵ dans la recherche du sens, des valeurs, des croyances et des dynamiques identitaires incarnés dans la pratique professionnelle. Entre les moments du parcours et ceux de pratique professionnelle choisis, « il y a des liens, rendus lisibles par la récurrence des mêmes mots, des mêmes expressions et/ou des mêmes gestes »⁹⁶. Enfin, la constitution des huit récits phénoménologiques en souhaitant retracer les « éléments les plus phénoménologiquement probants de l'entretien »⁹⁷ m'a offert la possibilité d'habiter entièrement ma posture psychophénoménologique ; j'ai eu le sentiment de m'imprégner complètement du « matériau » en termes de « vécus » dans une attitude empathique et non-interprétante. Mon engagement phénoménologique en tant que chercheuse en formation des adultes se situe d'une part, vis-à-vis de la parole reçue, de la confiance accordée et de la personne elle-même dans toute sa précieuse singularité, et d'autre part, par ce processus de réécriture sous une perspective émiq ue du sujet interviewé. Mes analyses se sont co-enrichies de la recherche biographique par ses constructions narratives et, de la psychophénoménologique par ses possibilités d'accès aux expériences subjectives. L'aspect longitudinal de l'étude a pris une importance tant sur le plan de la compréhension de la professionnalité émergente⁹⁸ des débutants infirmiers (objet de recherche de la thèse) que sur la professionnalité en cours de chercheur (vécu du chercheur en formation par et à la

⁹⁴ Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapport à la formation. Dans : J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. De Villers, M. Kaddouri. *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp.121-147). L'Harmattan.

⁹⁵ Faingold, N. (2011). Explicitation des pratiques, décryptage de sens. Dans : M. Hatano, G. Le Meur. *Approches pour l'analyse des activités* (pp. 115-159). L'Harmattan.

⁹⁶ Faingold, N. (2001). De moment en moment, le décryptage de sens. *Expliciter*, 42, 40-48.

⁹⁷ Paillé, P., Mucchielli, A. (2012). L'examen et l'analyse phénoménologiques des données d'entretien. Dans : *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp.139-155). Armand Colin.

⁹⁸ Jorro, A., De Ketele, JM. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* De Boeck.

recherche) ; il a permis de voir apparaître des transformations des représentations identitaires chez les sujets interviewés et chez le chercheur.

Par ailleurs, l'articulation des deux cadres théoriques : la psychophénoménologie⁹⁹ proposé par Vermersch et l'analyse des dynamiques identitaires¹⁰⁰ a fondé l'épistémologie du travail de thèse. Une entrée de l'identité, par les dynamiques identitaires et les représentations identitaires, enrichie de la notion du sentiment identitaire¹⁰¹, a permis d'intégrer la subjectivité et par là-même accentuer l'idée de l'incorporation de ses composants identitaires par le sujet. La grille d'analyse des sentiments (de cohérence, d'unité, d'appartenance, de différence, de valeur personnelle, d'autonomie et de confiance) confrontée au corpus de verbalisations a produit des résonances sur mes propres dynamiques identitaires en cours de transformation dans cette période de transition.

J'ai incarné, dans ma démarche de recueil de données, une posture permettant l'accompagnement de la verbalisation de la parole du sujet-répondant en m'appuyant sur la démarche de l'explicitation dans le sens où les verbalisations sur les débuts professionnels pouvaient aider à la prise de conscience par le sujet des freins ou des facilités dans cette expérience des débuts. Ces éléments alors conscientisés pouvaient influencer leurs dynamiques identitaires en termes de « sentiment identitaire professionnel »¹⁰² (Appriou-Ledesma, 2018, 2021). J'ai ainsi construit une posture de chercheur-accompagnateur de la parole du sujet-répondant, tout en gardant l'ambition scientifique de produire des données de verbalisations recevables en tant que produits de recherche. Les conditions de production caractérisées par une collecte rigoureuse et éthique, dans le respect de la parole accordée, sont au cœur de ma posture épistémologique psychophénoménologique. Ma posture d'analyste qualitatif dans le travail d'émergence des données (Vermersch, 2009) peut en être caractéristique. Ainsi, j'ai privilégié l'approche expérientielle, réflexive et en première personne. La recherche de significations, au cœur de ces méthodes, rejoint les prémices de la phénoménologie. L'époque ou acte de suspension du jugement fondé sur des connaissances acquises¹⁰³ permet de chercher le sens et non pas l'explication. Je pense avoir construit cette attitude phénoménologique par le

⁹⁹ Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie. Vers une psychophénoménologie*. PUF.

¹⁰⁰ Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, (1), 13-48.

¹⁰¹ Erikson, 1968 ; Allport, 1970 ; Tap, 1988.

¹⁰² Les résultats de ma recherche doctorale sur les débuts professionnels montrent que le « sentiment identitaire professionnel » peut émerger quand le sujet se sent pleinement à sa place et à sa juste valeur dans une situation professionnelle qu'il gère en toute autonomie, dans laquelle il se sent capable de prendre des décisions et dont il surmonte les épreuves de professionnalité. Il se déploie sur un socle de composants du sentiment identitaire équilibrés aux yeux du sujet et en adéquation avec sa démarche de projet identitaire développé pour lui-même et par lui-même, ainsi que sa volonté d'exister en tant que professionnel (Appriou Ledesma, 2018, p. 212) ; il comprend les « composants du sentiment d'identité articulés au rapport que le sujet entretient avec la situation vécue en termes de reconnaissance, valeurs et compétences professionnelles » (Appriou-Ledesma, 2021).

¹⁰³ Husserl, E. (1950). Les réductions phénoménologiques. Dans : *Idées directrices pour une phénoménologie* (pp.187-205). Gallimard.

recours à la description des vécus subjectifs ; elle est visible dans les trois phases de la recherche longitudinale.

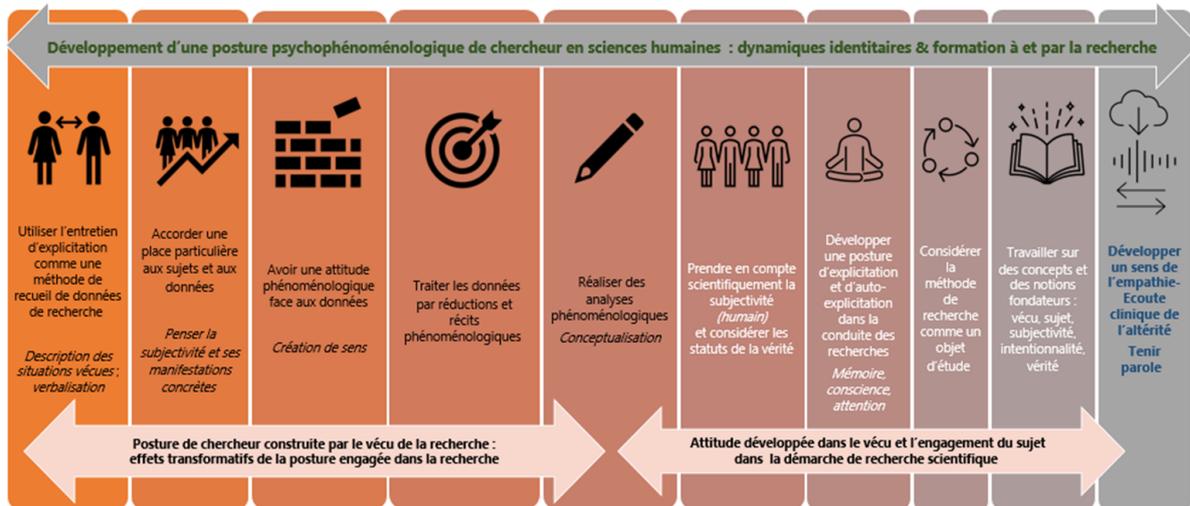
Une distanciation me permet d'affirmer à présent que l'épistémologie dans laquelle je me situe en tant que chercheuse relève d'une posture psychophénoménologique qui s'est construite progressivement dans mon parcours doctoral d'une durée de quatre années. Elle caractérise aujourd'hui ma posture de recherche qui prend en compte la subjectivité de la personne en première personne et intègre ce que vit le sujet selon lui et dont il peut verbaliser la description. La subjectivité implique des questions de sens et de valeurs. La posture du chercheur qui ne dit pas à la place des sujets ce qu'ils vivent dans une situation spécifiée, mais plutôt accorder au sujet la possibilité de dire de son expérience, ce qu'il vit¹⁰⁴ a l'ambition de rendre scientifique l'objet de la subjectivité. J'ai vécu cette expérience dans l'engagement de ma thèse.

Enfin, une synergie entre l'objet de recherche travaillé (la professionnalité spécifique des débutants infirmiers) et mon vécu subjectif en tant que chercheur débutant semble s'être produite, notamment à la faveur d'une posture et de considérations théoriques à propos des notions du sujet, du vécu, de l'intentionnalité, les statuts de la vérité, etc. A l'appui des travaux de Pierre Vermersch, « Le vécu n'existe que dans un moment spécifié et singulier dans une temporalité du présent ; il désigne la globalité de la relation du sujet au monde et à lui-même telle qu'il la vit effectivement et l'éprouve dans tous ses aspects »¹⁰⁵. Mobiliser ces notions m'a amené à être attentive (au sens de l'introspection) à mon propre vécu des débuts professionnels et mon « soi » en tant que sujet dans une projection de soi professionnel chercheur, portant la subjectivité au cœur même des dynamiques de professionnalisation. C'est aussi ici que l'imprégnation de la proposition épistémologique de Pierre Vermersch s'est révélée porter des effets sur ma propre réflexivité de ma pratique en cours de construction.

Pour conclure, la posture psychophénoménologique dans la recherche comporte selon moi des spécificités. La principale est de considérer la subjectivité comme un objet scientifique. Je propose une modélisation de la posture psychophénoménologique émergente au regard de mon expérience au cours de mon parcours doctoral (encadré ci-dessous).

¹⁰⁴ Mouchet, A., Cattaruzza, E. (2015). La subjectivité comme ressource en éducation et en formation. *Recherche et Formation*, 80.

¹⁰⁵ Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.



Réflexion épistémologique sur la posture psychophénoménologique émergente au cours du parcours doctoral

Cet hommage à Pierre Vermersch a été pour moi l'occasion, quatre années après ma soutenance de thèse, de procéder à un retour réflexif sur la posture en émergence dans cette temporalité, et de « dire » la prise de conscience d'une posture favorable à la transition opérée entre l'explicitation, en tant que méthode de recueil de données en recherche, et la psychophénoménologie, en tant que posture qui m'a amené à incarner, en cohérence avec mes valeurs humanistes (attitude d'ouverture, d'empathie et de respect dans le vécu d'autrui), une nouvelle professionnalité. Aujourd'hui, l'entretien d'explicitation est une ressource dans mes activités de recherche, de formateur des adultes et de coordinatrice de recherche. Ma posture psychophénoménologie, initialement née dans le vécu de la recherche doctorale, semble être mon empreinte dans toutes mes dimensions identitaires, dans les différentes activités professionnelles et les interrelations engagées professionnellement, scientifiquement et tout simplement, humainement.

Explicitation et méthodologie

De l'entretien d'explicitation à la mise en forme de récits visuels ?

Comment rendre compte des dimensions esthétiques de l'expérience vécue d'une rencontre marquante avec une œuvre d'art ?

Anne Bationo Tillon et Rose Dumesny

I- Expérience esthétique et développement

Il y a pour Dewey (2005) une continuité entre l'art et la vie. Selon Dewey, l'expérience esthétique n'est pas détachée de la vie dans la mesure où elle peut tout autant se déployer dans le domaine artistique que dans l'accomplissement d'une activité dans le champ de la vie quotidienne ou du travail. Il apparente l'expérience esthétique au développement. Pour l'ergonomie, explorer l'expérience esthétique est donc une stratégie indirecte mais efficace pour envisager l'activité individuelle et collective dans son devenir, en affinant une compréhension rythmique et systémique de l'activité ainsi qu'en décryptant les dynamiques sensibles à l'œuvre au sein des épisodes transitionnels, durant lesquels se réorganisent l'expérience d'un individu ou d'un collectif d'individu. C'est dans cette perspective, que s'inscrivent une série de travaux de recherches menés depuis plus d'une dizaine d'années (Zouinar et Bationo-Tillon, 2012; Bationo-Tillon, 2013 ; Lahoual, Bationo-Tillon, Decortis, 2015 ; Bationo-Tillon & Decortis, 2016 ; Bationo-Tillon & Cozzolino, 2017 ; Bourgeois et Bationo-Tillon, 2018; Nogry & Bationo-Tillon, 2021 ; Gisinger & Bationo-Tillon, 2023) cherchant à explorer, comprendre, décrypter l'expérience esthétique pour accompagner une diversité d'acteurs professionnels du monde de l'art. L'ergonomie, grâce à son outillage conceptuel et méthodologique invite à aborder l'expérience esthétique par le prisme des activités situées et distribuées dans le temps et l'espace. Elle ouvre un chemin heuristique pour aborder l'art par la diversité des pratiques professionnelles (artistes, médiateurs, scénographes, commissaires d'exposition..) et non professionnelles (visiteurs de musées, amateurs d'art, élèves...) qui façonnent et font vivre les œuvres. Au sein de cette communication, nous nous focalisons sur des épisodes transitionnels singuliers, à savoir des épisodes marquants de rencontre avec une œuvre d'art. Comme le rappelle Goodman, « une œuvre n'est jamais assurée de fonctionner, cela dépend des capacités et de l'attention du spectateur, de l'environnement et des circonstances de contemplation » (Goodman, 1996). La justesse de cette remarque nous a invité au sein de cette étude à nous focaliser sur des épisodes transitionnels vécus comme tels par les sujets interrogés, puisque nous leur donnions la possibilité de choisir l'épisode de rencontre marquante avec une œuvre de leur choix.

II- La métamorphose de l'expérience ou les rencontres marquantes avec les œuvres d'art

Dans la lignée de Dewey (2010), nous faisons l'hypothèse que lorsqu'une rencontre avec une œuvre d'art advient, les échos de l'œuvre peuvent se répercuter en cycle interagissant avec la totalité de l'expérience de l'individu. Dans cette perspective, une rencontre marquante avec une œuvre éveille des fragments hétérogènes d'expérience vécue et provoque un ré-agencement de l'expérience, une métamorphose de l'expérience. Ainsi, nous examinerons des épisodes transitionnels très singuliers : la rencontre marquante avec une œuvre d'art. Cette porte d'entrée nous semble opportune pour étudier la genèse de l'expérience puisque par définition une rencontre marquante rend bien compte d'un épisode qui a marqué, transformé l'individu qui peut dire qu'après la rencontre quelque chose a changé. Mais comment cette métamorphose de l'expérience se manifeste-t-elle pour les expérimentateurs et comment advient-elle ? Pour documenter ces questions, et pour rendre compte des dynamiques développementales à l'œuvre au sein des épisodes transitionnels, le chercheur se heurte à la difficulté suivante : dans l'intervalle de la transformation de l'expérience, toutes les entités a priori bien définies se transforment de concert (sujets, activité, fragments d'expérience décousus). Les limites bien établies de ces frontières disparaissent, car il ne faut pas s'y tromper, ce sont bien les relations entre ces entités qui se transforment. C'est précisément pour dépasser cet obstacle épistémologique majeur que le recours à l'entretien d'explicitation nous a paru indispensable. En effet, adopter une perspective transitionnelle pour investiguer la métamorphose de l'expérience produite par une rencontre marquante avec une œuvre d'art semble presque impossible sans documenter l'expérience vécue à la première personne. Documenter le hors-champ de l'expérience, l'expérience pré-individuée ou encore l'expérience en cours d'individuation semble difficile sans mobiliser un outillage qui permette au chercheur de naviguer dans l'expérience réfléchi et pré-réfléchi du sujet. La perspective transitionnelle nécessite pour reprendre les mots de Laplantine (2005), d'adopter une démarche chorégraphique et dynamique. C'est la raison pour laquelle nous avons recours à la technique de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2012) d'une part, et que nous mobilisons plus particulièrement les techniques de déplacement de point de vue (Maillard, ce numéro) d'autre part pour mettre en œuvre une démarche méthodologique multi-focale permettant de traquer aussi bien l'émergence de fragments d'expérience hétérogènes que leur réorganisation.

III- Méthodes

31- Le prisme transitionnel

Notre démarche méthodologique consiste à adopter un prisme transitionnel en documentant un épisode transitionnel constitué d'un avant (cours d'action préalable à la rencontre marquante avec une œuvre d'art), d'un pendant (émergence de fragments expérientiels hétérogènes et

réorganisation de ces derniers au cours de la rencontre marquante avec l'œuvre d'art) et d'un après (cours d'action qui succède à la rencontre marquante avec l'œuvre d'art).



Figure 1 : Le prisme transitionnel

Le pendant correspond à la genèse de l'expérience lorsque toutes les relations entre les entités se transforment et que le chercheur est empêché d'ordonner l'expérience vécue de manière chronologique. Le pendant est représenté dans la Figure 1 ci-dessus par le point d'interrogation, notre focale d'investigation. Cette focale d'investigation est enchâssée par un avant et un après. Pour mieux saisir les dimensions invariantes de ces épisodes transitionnels, nous avons collaboré avec Rose Dumesny pour agencer les données recueillies par le biais de l'entretien d'explicitation sous la forme de récits réduits graphiques. Chacun de ces récits graphiques se présente sous la forme de trois cases de bande dessinée. Une première case permettant de mettre en scène l'avant (cours d'action descriptible de manière chronologique et préalable à la rencontre). Une seconde case qui s'étire pour mettre en scène le surgissement de fragments d'expériences hétérogènes issues de différentes temporalités et constitués d'onomatopées, de rythmes, de couleurs propres aux rencontres marquantes avec une œuvre d'art. Une troisième case permettant de mettre en scène le cours d'action descriptible de manière chronologique et qui succède à la rencontre.

32- Recueil, analyse et mise en forme des données

Nous avons mené, enregistré et transcrit douze entretiens dont un entretien deux entretiens ou nous étions nous même interviewées. Ces deux entretiens constituaient une phase préalable d'observation participante pour les co-chercheuses. Ils n'ont pas donné lieu à une mise en récit graphique mais ont nourri le processus de mise en forme.

Après avoir mené ces entretiens d'explicitation entre une heure et deux heures qui ont été entièrement transcrits (environ 15 pages chacun), nous avons opéré une réduction de ces récits obtenant dans un premier temps, de récits réduits de 3-4 pages, en s'attachant à décrire le cours d'action dans l'ici et maintenant dans lequel étaient engagées les personnes juste avant que la

rencontre ne débute. Nous avons ensuite décrit la modulation des formes de présence du sujet à lui-même, à l'œuvre et aux autres, en collectant dans un tableau l'ensemble des fragments d'expériences hétérogènes éveillés par la rencontre avec l'œuvre. Enfin nous terminions par un récit réduit de la description du cours d'action des personnes s'éloignant de l'œuvre rencontrée.

Par la suite, Rose Dumesny a réalisé une première version des planches de Bande dessinées à partir des 3-4 pages de récits réduits en s'attachant à suivre la structure avant/pendant/après et à mettre en scène les couleurs, mouvements et onomatopées résultant de la mise en mots de l'expérience esthétique dans l'intervalle du pendant.

Suite, à une discussion autour de cette première version, nous avons opté pour une seconde version (version 2 des planches) où les contours s'estompent pour mettre sur le devant de la scène l'entre-deux coloré synesthésique et rythmique afin de ne pas écraser la fluidité du sensible.

33- Recueil de fragments expérientiels hétérogènes éveillés au contact d'une œuvre d'art

L'entretien d'explicitation se fonde sur la mémoire passive de Husserl qui considère que la disparition des traces ne coïncide pas à une annulation de ces traces mais à une sédimentation, les traces deviennent progressivement inactives. Ces traces peuvent s'éveiller spontanément ou être éveillées délibérément pour revenir à la conscience et se donner sur le mode spécifique d'une mémoire de vécu accompagnée de sensorialité, d'émotion, de contexte, ainsi l'entretien d'explicitation accompagne la reviviscence d'un vécu passé. L'entretien d'explicitation consiste donc à accompagner l'interviewé pour prendre sous le regard de la conscience réfléchie des vécus de l'activité singulière pré-réfléchi au moment de sa réalisation. Cette technique permet d'examiner et décrire minutieusement ce qui s'est déroulé dans le vécu d'un sujet en opérant un réfléchissement: la description du vécu permet donc au chercheur et au sujet de co-découvrir non seulement le déroulement de l'activité réfléchie (déjà conscientisée) mais également des pans de l'activité pré-réfléchie au moment de la réalisation de l'activité. L'entretien d'explicitation nécessite de mettre en oeuvre un certain nombre de principes (ancrer l'évocation de l'interviewé dans une situation singulière, accompagner l'interviewé dans une posture de parole incarnée (ralentissement du débit de parole, focalisation des relances de l'interviewer sur les verbes d'action, guider l'entretien pour accéder au déroulement chronologique de l'activité à travers la fragmentation, et l'expansion, éviter les commentaires et les jugements de l'interviewé sur l'action...). Le geste d'évocation (induit par l'entretien d'explicitation) offre la possibilité au sujet d'opérer un déplacement du regard dans le souvenir. A partir de 2010, Vermersch a exploité plus avant cette possibilité de déplacer le regard dans le souvenir en développant des questionnements plus systématiques invitant l'interviewé à documenter son expérience vécue grâce à une variation de points de vue, tout en maintenant en prise le même souvenir. Ces techniques de variation de point de vue au sein de l'entretien d'explicitation nous ont été d'une grande utilité pour sonder l'intervalle de transformation de

l'expérience des épisodes transitionnels (Vermersch (2014, 2016)). Pour investiguer le pendant de la rencontre, nous avons mobilisé les questionnements qui privilégient les changements de point de vue (Maillard, ce numéro) nous autorisant à ne pas toujours suivre le déroulement chronologique de l'action pour traquer les émergences de fragments d'expériences hétérogènes et préréfléchis qui surgissent au contact de l'œuvre.

IV- Les récits graphiques des rencontres avec les œuvres d'art

Une première convergence émerge de la pluralité de ces rencontres marquantes avec une œuvre d'art, chaque personne interviewée nous relate une rencontre « sensible » avec cette œuvre. En revanche, la temporalité et la manière dont se produit cette rencontre sensible diffère largement d'une personne à l'autre. Nous choisissons ici de restituer deux dimensions particulièrement saillantes : la modulation des formes de présence à soi-même, aux autres et au monde d'une part et les dynamiques sensibles qui émergent dans l'entrelacs de la rencontre et accompagnent la métamorphose de l'expérience d'autre part.

41-La modulation des formes de présence à l'œuvre, à soi-même et aux autres

Dans notre collection des 12 récits, la rencontre sensible avec l'œuvre peut advenir de manière presque immédiate comme dans le récit de Robert que nous allons détailler, ou alors advenir après un temps d'exploration déjà long comme le révèle le récit de Marie. Cependant, pour ces deux épisodes, advient une bascule, une forme de fulgurance sensible qui opère une modification de la présence à soi-même et à l'œuvre. Nous avons délibérément choisi les deux récits transitionnels les plus contrastés du point de vue de la vitesse de déroulement de la rencontre pour commencer à décrire cette mise en contact sensible. Le reste des épisodes recueillis venant s'intercaler entre ces deux pôles. Mais prenons le temps de découvrir ces deux récits afin de mieux en comprendre les différences et convergences.

Récit de Robert

Robert se rend à une exposition des peintres des lumières au petit palais avec des amis, «c'est du dandysme ». Il déambule dans une posture critique, lorsque soudain il tombe sur la toile de Sorolla un peintre qu'il ne connaît pas. C'est la deuxième toile qu'il voit, une toile immense dont la lumière lui « pète à la gueule ».

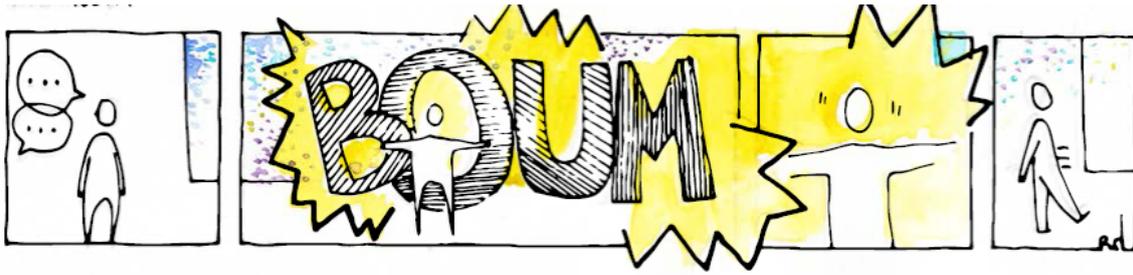


Planche 1 : récit condensé et imagé de l'épisode transitionnel de Robert

Récit de Marie :

Myriam se trouve dans une exposition au centre Pompidou, elle a déambulé dans la première salle sans véritablement accrocher sur les œuvres. Elle s'ennuie, elle commence à penser à autre chose, notamment au travail, puis elle lit un cartel quand se produit la rencontre sensible avec l'œuvre.



Planche 2 : récit condensé et imagé de l'épisode transitionnel de Marie

Qu'est ce qui varie au sein de ces deux récits? L'immédiateté de la rencontre sensible!

Alors que chez Robert la rencontre se fait sur le champ, elle est loin d'être immédiate pour Myriam. Les contextes sont proches, ces deux personnes déambulent dans une salle d'exposition parisienne. Cependant lorsque Robert décrit la rencontre sous la forme d'un BOUM, pour Marie la rencontre se déroule en trois temps: elle fait le tour de la salle d'exposition sans comprendre, sans être touchée, puis elle lit le cartel et la rencontre sensible advient à ce moment –là. Lorsqu'elle retourne voir les peintures, tout a changé. Mais attardons nous plus précisément sur le champ lexical nous permettant de qualifier la nature sensible de la rencontre. Comment advient cette rencontre sensible avec l'œuvre d'art pour chacune de ces personnes? Est-ce que les entretiens recèlent des indices qui nous permettraient de mieux qualifier la nature du contact ?

Du côté de Robert, on note un contraste fort entre les deux attitudes qui précèdent et succèdent à la rencontre. Avant la rencontre, Robert déambule dans une salle d'exposition avec des amis pour émettre des avis critiques, il qualifie lui-même cette attitude de « dandysme ». Lorsque la rencontre advient, Il se fige et n'est plus dans le paraître. Les mots de Robert rendent compte d'une rencontre à l'insu de son plein gré comme en témoignent ces extraits d'entretien: « je tombe sur cette magnifique toile qui fait plusieurs mètres carrés »/« et là choc esthétique »/« la lumière me pète à la gueule » /« le tableau est vivant » /« conflagration »/« BOUM » /« cueilli

comme un fruit »/« plénitude incroyable » /« grande chaleur »/« je suis bloqué, arrêté, figé »/ « absence de médiation intellectuelle »/« irradiation » /« chaleur » . Ainsi il tombe sur le tableau qui est vivant, c'est une conflagration qui le fige, le laissant sans pensée, ressentant une plénitude et une grande chaleur. Tout le champ lexical et toutes les formes de phrases rendent compte d'un épisode où l'agentivité s'inverse. Le tableau s'anime devient agent et Robert se fige surpris par l'intensité de la lumière. Ainsi le « je » du paraître, le « je » dandy s'efface soudainement laissant éclore une plénitude et une grande chaleur émanant et reliant dans le même temps le tableau, son plexus solaire et son ami figé comme lui devant la même œuvre.

Voyons maintenant comment se déroule l'épisode transitionnel du côté de Marie: Elle relate une révélation tandis qu'elle lit un cartel qui transforme toute son attitude, mais écoutons ces extraits d'entretien: « je comprends »/ « je ressens un soulagement » /« à ce moment je lâche la pression sur la façon dont je m'y prend avec les œuvres »/ « je n'ai plus cette pression de comprendre à tout prix » /« c'est comme si je décompressais »/ « ça fait pschht » /« moment de détente » /« c'est au moment où je lâche prise dans mon corps que j'ai l'impression de comprendre »/« je n'ai plus le poids de comprendre » /« je lâche prise physiquement, intellectuellement »/ « j'ai l'impression de comprendre ce que l'artiste veut dire mais c'est visuel » /« un puzzle par image »/ « une pensée visuelle ». Ainsi, avant la rencontre, Marie relate un rapport aux œuvres d'art encombré par le poids et la pression de comprendre à tout prix. Après la rencontre, ce rapport-là se détend à travers la décompression physique et intellectuelle, remplacé par un dialogue sous forme d'images avec l'œuvre de l'artiste. Ici aussi, le tableau s'anime, venant nourrir un dialogue avec Marie postée devant le cartel. Le « je » tendu vers la compréhension s'efface au profit d'un dialogue fluide et léger avec les tableaux comme le décrit cet extrait d'entretien: « je lis une phrase du cartel « l'abstraction c'est son réel, son concret » et une image vient s'emboîter (une première image d'une œuvre abstraite que j'ai vu dans l'expo) et là je vois sa colère, j'imagine sa colère dans cette partie de tableau abstrait plein de couleurs. Ce bout de l'œuvre m'apparaît et grossit comme une étoile filante. A ce moment, j'ai l'impression de toucher un sentiment réel de l'auteur, sa colère, je sens qu'il a mis toute sa colère là- dedans. c'est comme un dialogue avec l'artiste, la découverte d'un nouveau langage, ces images c'est comme si elles étaient des mots ou des phrases, »/ « je suis détendu , je lâche prise, je me laisse porter ».

On retrouve donc une forme de lâcher prise dans les deux récits. Mais de quoi est fait ce lâcher prise? Pour Robert ce lâcher prise coïncide avec un ralentissement, le choc de la rencontre « BOUM » l'immobilise, tandis que pour Marie, la rencontre se réalise par l'entremise de la lecture du cartel qui coïncide avec le « PSCHUUUT » de la décompression physique et intellectuelle. Le « pschutt » renvoie à un relâchement qui permet de se désencombrer du poids de la compréhension, de la manière de s'y prendre avec les œuvres d'art laissant éclore une pensée visuelle et sensible (où flottent sentiments, fragments d'œuvres et fragments de cartel) qui se met en place sans effort à la manière d'un puzzle qui s'assemble. Une conflagration (BOUM) semble donc transformer subitement la présence de Robert à lui-même, à ses amis et aux œuvres lorsqu'il se fige soudainement, les pensées cessent laissant place à une sensation

de plénitude. Tandis que chez Marie, la forme de présence à elle-même et aux œuvres se transforme en s'allégeant, et en s'assouplissant.

Pour les participants de l'étude, on note également des motifs d'expérience chaque fois singulier, bien qu'un invariant ressorte dans la majorité des récits: le premier contact avec l'œuvre s'effectue de manière morcelée: rencontrer l'œuvre, c'est la rencontrer d'abord par fragments. Plus précisément certains fragments de l'œuvre et du sujet se rencontrent rapidement sur le mode sensible, tandis que d'autres fragments de l'œuvre et du sujet vont nécessiter plus de temps pour se rencontrer de manière sensible. Pour le dire autrement, la rencontre sensible entre le sujet et l'œuvre s'effectue dans une dialectique du proche et du lointain, et comme le suggère Didi-Uberman (1992), historien de l'art, la dialectique du proche et du lointain est rythme et conflit. Ainsi on retrouve cette notion de graduation de l'expérience, d'où la question essentielle de trouver la bonne, la juste distance entre ce que « nous regardons et ce qui nous regarde ».

42- Dynamiques sensibles à l'œuvre et métamorphose de l'expérience

La mise à plat de l'ensemble de ces planches permet de donner à voir la diversité d'un échantillon d'épisodes transitionnels. Malgré l'hétérogénéité de ces expériences esthétiques, les modalités de traduction graphique d'éléments relatifs au vécu de l'expérience cherche à conserver ce qui émerge pour chacun de ces épisodes transitionnels dans l'entrelacs de la rencontre mise en scène à travers les couleurs et les rythmes et les contours du sujet et de l'œuvre. Les couleurs, onomatopées, et motifs rythmiques sont restituées de manière fidèle afin de rendre compte de la prédominance sensible et émotionnelle de cette rencontre et de son rôle dans la modulation des formes de présence du sujet à l'œuvre, à lui-même et aux autres. Les bulles restituent des fragments d'expériences éveillés au contact de l'œuvre. Mais Découvrons l'ensemble des planches !

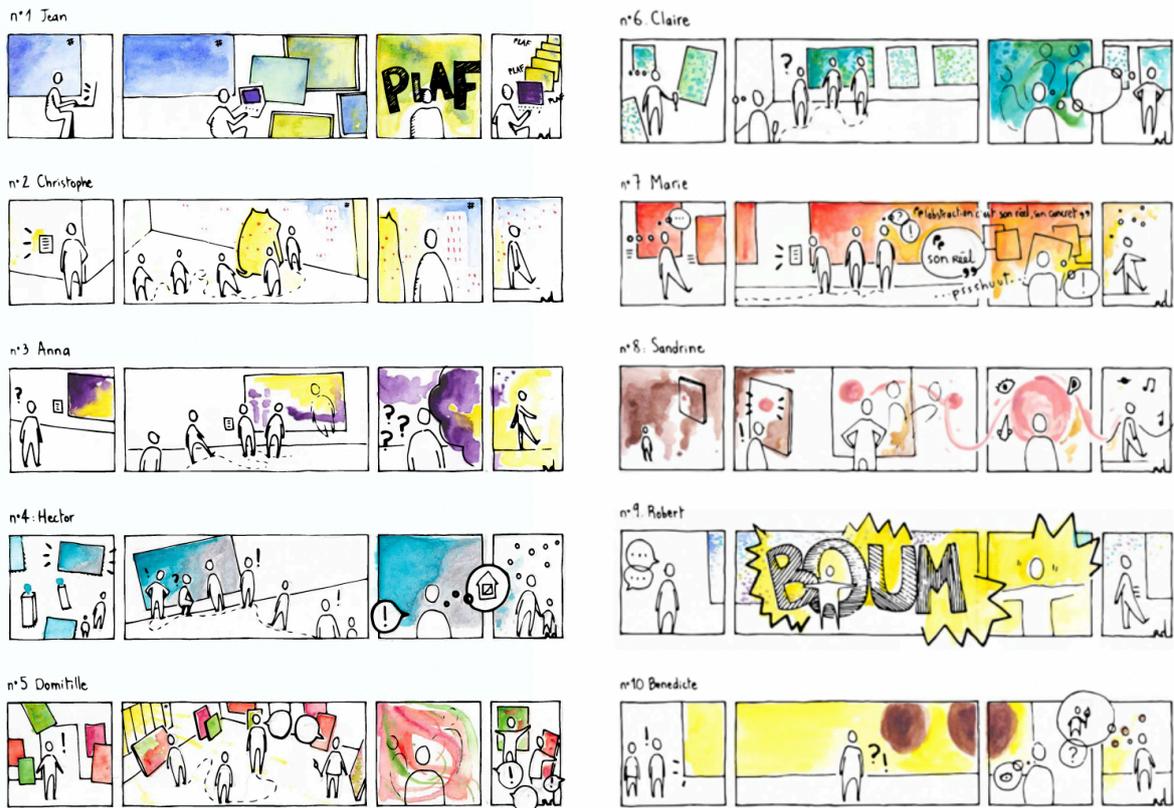


Planche 3 : Ensemble des récits condensés et imagés

Dans l'ensemble de ces récits, chaque personne est, au départ, engagée dans un cours d'action. Au sein de ce cours d'action, les personnes sont happées dans une dialectique du proche et du lointain qui se manifeste par un tiraillement plus ou moins bref, plus ou moins progressif, tiraillement qui se prolonge par l'ouverture d'un monde flottant. Ce monde flottant possède des caractéristiques troublantes (pour le sujet) puisqu'il va de pair comme nous venons de le voir avec une modification de la perception mais plus globalement une modification de la manière dont le sujet est relié au(x) monde(s), à lui-même et aux autres. Ce monde flottant s'ouvre dans l'entrelacs des mondes, monde flottant où s'entremêlent des nappes flottantes, monde flottant où s'intriquent des fragments flottants d'expérience. Ce monde flottant semble propice à un réagencement des fragments d'expérience enchevêtrés qui advient plus ou moins rapidement, une fois le réagencement effectué, le monde flottant se referme chez un sujet transformé qui revient à son cours d'action interrompu et qui renoue avec un régime d'être au monde plus habituel, avec un régime d'activité plus habituel.

Arrêtons-nous sur les planches de Domitille et Sandrine pour découvrir ce qui se passe dans l'entrelacs de ces rencontres marquantes avec une œuvre d'art :

Récit de Domitille :

Domitille entre dans l'atelier de son père pour découvrir les dernières toiles de celui-ci. Elle est attentive à la lumière qui arrive des fenêtres. Elle ressent une chaleur dans le haut du corps. Elle se demande si ses toiles sont prêtes pour l'exposition prochaine. Elle commence par regarder les couleurs (le rouge, le vert). Elle est tout de suite happée par le mouvement. Puis

elle dialogue avec son père en lui demandant si ce sont ses dernières toiles. (...) puis elle arrête de penser, elle est happée par le mouvement. Elle regarde la toile, s'éloigne, cherche à regarder le tableau sous un autre angle. Il y a une proximité entre elle et le tableau faite des couleurs et du mouvement de la toile. Il sort d'autres toiles, et elle est chaque fois happée par le mouvement et les couleurs des toiles, toiles qu'elle trouve accomplies.

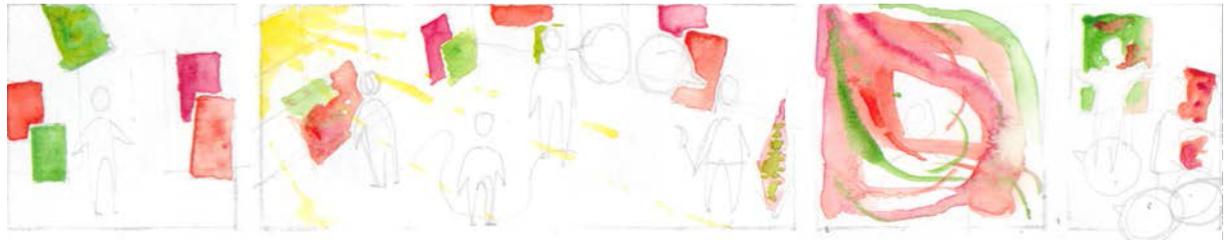


Planche 4 : récit condensé et imagé de l'épisode transitionnel de Domitille

Une forme de synesthésie est à l'œuvre permettant à Domitille de relier sa question de départ autour de l'état d'avancement du travail de son père pour l'exposition prochaine et son sentiment d'accomplissement.

Récit de Sandrine



Planche 5 : récit condensé et imagé de l'épisode transitionnel de Sandrine

Elle est dans une exposition de Bacon, elle regarde un portrait qui lui renvoie de l'angoisse. Elle continue à regarder pour chercher à savoir ce qui l'attire, elle fait glisser son regard sur l'ensemble de l'œuvre, elle se recule pour regarder de plus loin pour avoir une perception globale. « Cette œuvre me renvoie de l'angoisse, je fais attention aux matières, à la notion plastique ». Elle a envie de la toucher mais ne le fait pas. Elle accroche sur une tâche de couleur au centre, très vive, rose fluo. Elle part de cette forme rose, cette tâche rose pour balayer le tableau, c'est pepsi, vitaminé, ça change, ça la fait sortir du ressenti de l'angoisse, cette tâche rose guide son balayage de l'œuvre. La tâche rose l'emmène, ce n'est pas une forme figée, elle lui fait faire une lecture arrondie, elle l'emmène vers le haut du visage, elle voit une oreille, ça casse un peu le bercement- « le flottement, ça pique, ça arrête le balayage, le bercement, il y a de la chaleur aussi ». Avant de partir, elle refait le chemin, elle enregistre. Puis elle ré-ouvre les écoutilles. Alors que Sandrine se sentait « miniature » face à la toile, elle se sent grandie lorsqu'elle a terminé le balayage de l'œuvre, l'angoisse ressentie de prime abord se résorbe transformant le rapport de Sandrine à la toile comme le révèle cet extrait d'entretien :

« Quand j'ai fini de balayer le tableau, il y a un changement d'échelle, je me sens plus grande, je prends plus de place par rapport à l'œuvre, je suis plus à l'aise. »

L'entretien d'explicitation et le recours aux questionnements mobilisant le déplacement de point de vue nous permet donc de descendre en deçà de l'action et d'affirmer que les sensations participent à la restructuration, à la recomposition de l'expérience alors que le sujet est engagé dans une rencontre inédite. Comme le rappelle Dewey : « C'est l'émotion qui est à la fois élément moteur et élément de cohésion. Elle sélectionne ce qui s'accorde et colore ce qu'elle a sélectionné de sa teinte propre, donnant ainsi une unité qualitative à des matériaux extérieurement disparates et dissemblables. » Ainsi, cette modalité d'analyse et de mise en forme permet de restituer les dynamiques sensibles à l'œuvre au sein des épisodes de métamorphose de l'expérience. Si l'on suit Dewey, et au regard des récits des participants, en polarisant l'expérience, la fluidité du sensible (rythme des sensations, des émotions et des affects) participe à la coalescence de l'expérience (vient du latin *coalescere* qui signifie s'unir et croître avec). La coalescence est la réunion, la fusion d'éléments qui sont en contact. Rappelons que pour Simondon (2005), l'affectivité est médiation entre le pré-individuel et l'individuel. Il affirme que le sujet s'oriente dans le monde selon son émotion, l'émotion n'est pas seulement changement interne, brassage de l'être individué, modification de structures, nous dit-il mais elle est également le sens de l'action. A l'issue de l'épisode transitionnel, les personnes reprennent pied dans le monde ordinaire de diverses manières (le son revient, les personnes autour d'elles redeviennent présentes, le temps de l'horloge redevient une préoccupation ect..), cependant il semblerait qu'elles reviennent dans une disposition qui a changé (sentiment de plénitude, harmonie, soulagement...). Pour certaines personnes ce n'est que le début d'une histoire qui va suivre son cours (s'inscrire à un stage de photographie pour Jean, l'espoir de futures créations pour Bénédicte...), pour d'autres personnes cette rencontre advient comme un accomplissement, comme l'achèvement de quelque chose (la fin d'un voyage pour Christophe...), pour d'autres personnes cette rencontre ponctue leur chemin de vie (un passage pour Claire, une halte pour Rose...). Cette collection de récits graphiques nous invite à ne pas écraser l'hétérogénéité du sensible. Chaque personne entretient un rapport singulier à ces épisodes transitionnels: certains les reconnaissent et se laissent volontiers pétrir (Rose, Anna, Domitille, Sandrine...), certains l'évoquent comme un passage (Claire, Myriam), d'autres inscrivent cette expérience dans la continuité d'autres épisodes transitionnels comme Robert qui associe spontanément cet épisode transitionnel à tous les autres épisodes de cette teneur vécu comme l'ascension extraordinaire d'un volcan au cours d'un voyage.

V – Vers la recherche-crédation

Cette collection de récits graphiques d'expériences esthétiques dépasse nous semble-t-il le seul statut de données visuelles rassemblées dans un corpus, qui serait référencé puis analysé par le biais de concepts. Les images font partie de l'appareil conceptuel. Elles permettent de restituer ce qui surgit dans l'entrelacs de la rencontre qui ne pourrait être décrit selon le décours temporel

habituel (dans l'intervalle). Elles permettent également de restituer les invariants de la structure de l'expérience transitionnelle avec un cours d'action préalable (avant) et successif (après), et un intervalle au sein duquel s'entrechoquent des fragments d'expériences pré-réfléchis éveillés au contact de l'œuvre ou prédominent les sensations, onomatopées, rythmes, émotions qui chemin faisant deviennent moteur d'ordonnement des sensations, qui chemin faisant participent de la réorganisation de l'expérience des personnes engagées dans ces épisodes transitionnels. Ces planches permettent de restituer les fragments expérientiels synesthésiques qui surgissent dans l'entrelacs de la rencontre. Enfin, ces planches permettent de ne pas réduire la fluidité et la diversité du sensible en donnant à voir une vue d'ensemble du recueil. Pour finir précisons que sans les techniques de questionnement de déplacement de point de vue développées par Vermersch, nous aurions échoué à recueillir les fragments flottants d'expérience qui surgissent dans l'intervalle de la rencontre, étape préalable à la mise en forme graphique de toute la dimension synesthésique et pré-réfléchie de cette collection d'expériences esthétique. Cette recherche empirique a donc largement contribué à affiner la conceptualisation de la genèse de l'expérience et s'inscrit dans un programme de recherche qui cherche à étayer l'éventail des genèses mises à jour dans le champ de l'ergonomie développementale (Bationo-Tillon et Rabardel, 2015 ; Bationo-Tillon, 2017)) dans la suite des genèses instrumentales (Rabardel, 1995), genèses identitaires et conceptuelles (Pastré, 2005), des genèses professionnelles (Béguin, 2005) et genèses organisationnelles (Bationo-Tillon & al, 2020 ; Folcher & al, 2022).

Enfin, cette recherche autour des rencontres marquantes avec une œuvre d'art se prolonge actuellement à travers une série de recherches création tel que le projet En quête d'images (EUR ArTeC) qui ambitionne d'inventer et de mettre à l'épreuve des dispositifs de recherche visuels qui ne dissocient pas les trois étapes clés de l'enquête ethnographique que sont l'élaboration de données de terrain, leur analyse et la restitution des résultats. Nous postulons que la conception de dispositifs de recherche par l'image encourage d'autres approches d'écriture du réel, et transforme les pratiques d'enquête, des méthodes de recueil et d'analyse à la restitution. Nous nous donnons ainsi pour finalité d'explorer de nouvelles formes de narration qui passent par l'expérience visuelle, l'émotion, la perception, pour rendre compte autrement des phénomènes artistiques et sociaux observés sur le terrain sans évincer la fluidité du sensible (Laplantine, 2005).

Bibliographie

- Folcher, V., Bationo Tillon, A., Poret, C., et Couillaud, S. (2022). Des genèses instrumentales aux genèses organisationnelles, voies et moyens d'un défi développemental. Dans M. Cerf et F. Barcellini (Eds.), *Intervention et développement* (pp. 169-189). Toulouse, France: Octares.
- Bationo Tillon, A. (2021). Art et ergonomie- dictionnaire ergonomie. Dans E. Brangier (Ed.), *Ergonomie : 150 notions clés* (pp. 439-442). Malakoff, France: DUNOD.

- Bationo Tillon, A., Poret, C., et Folcher, V. (2020). Appréhender le développement des organisations à la croisée du cours d'action et de l'approche instrumentale : la perspective transitionnelle. *Activités*, 17, 2. doi:<https://doi.org/10.4000/activites.5371>
- Bourgeois, M.-J., et Bationo Tillon, A. (2018). Parallèles I & II Processus de création et d'évolution d'une œuvre interactive. *Interfaces numériques*, 7, n°3, 599-616. doi:[doi.org/10.25965/Bationo_Tillon_A_\(2017\)_Chemin_transitionnel-Ouverture_pluridisciplinaire_pour_une_ergonomie_developpementale-Habilitation_a_diriger_des_recherches-Universite_Paris_8-26_juin_2017](https://doi.org/10.25965/Bationo_Tillon_A_(2017)_Chemin_transitionnel-Ouverture_pluridisciplinaire_pour_une_ergonomie_developpementale-Habilitation_a_diriger_des_recherches-Universite_Paris_8-26_juin_2017)
- Bationo Tillon, A., et Cozzolino, f. (2017). En quête de temps. Quand un dispositif artistique interactif convoque des expériences inédites du temps. Dans S. Lelieu Mervel et Y. Janneret (Eds.), *Le numérique à l'ère des designs: de l'hypertexte à l'hyper-expérience* (pp. 168-186). Paris, France: Hermes Lavoisier.
- Bationo Tillon, A., & Decortis, F. (2016). Understanding museum activity to contribute to the design of tools for cultural mediation: new dimensions of activity? *Travail Humain (Le)*, 79, 1.
- Lahoual, D., et Bationo Tillon, A. ; Decortis, F. (2015). Articuler les logiques intrinsèques du médiateur culturel et du jeune public en situation de visite muséale. *Pistes*, 17, 2. doi:<https://doi.org/10.4000/pistes.4569>
- Bationo Tillon, A., et Rabardel, P. (2015). L'approche instrumentale : conceptualiser et concevoir pour le développement. Dans F. Decortis (Ed.), *L'ergonomie orientée enfants: Concevoir pour le développement* (pp. 111-145). Paris, France: PUF.
- Bationo Tillon, A. (2013) Ergonomie et domaine muséal. *@ctivites*. 10(2), 82-108
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.
- Didi-Huberman, G. (199). *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Goodman, N. (1996). *L'art en théorie et en action*. Paris : L'éclat.
- Gisinger, A., & Bationo-Tillon, A. (2023). All-Embracing View: Genèse des Regards. *able Journal*. From: <https://able-journal.org/all-embracing-view>
- Laplantine F., (2005) *Le social et le sensible, introduction à une anthropologie modale*, Paris, Téraèdre.
- Maillard, E. (2023)- Explicitation et déplacements :les conséquences d'une évolution technique- GREX n°
- Nogry, S., et Bationo Tillon, A. (2021). Faire ce qu'ils ne s'attendaient pas à faire Etude des genèses à l'œuvre lors de pratiques d'improvisation en danse. Communication présentée à Biennale de l'éducation, Paris, france. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5937>
- Rabardel P. (1995). *Les Hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin. <http://ergoserv.psy.univ-paris8.fr/>
- Rabardel Pierre & Pastré Pierre (dir.). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement* Toulouse : Octarès, 2005. – 260 p
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy Les moulineaux : ESF. DOI : 10.14375/NP.9782710127055
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie : vers une psychophénoménologie*. Paris : PUF.
- Zouinar M., Bationo-Tillon A. (2012). « Interagir avec une œuvre numérique interactive ». In J.P. Fourmentraux (dir (ED).) *L'ère post-media. Humanités digitales et cultures numériques*, Paris, Editions Hermann, pp. 181-201

Psychophénoménologie et explicitation : une approche innovante, humaniste et énaactive de l'accompagnement professionnel et de l'écoute dans les métiers de la relation

Emmanuelle Maître de Pembroke
Laboratoire LIRTES – UPEC- INSPE

Lorsque je commence mon parcours de chercheuse en 2000 à l'INSPE de Créteil, je considère ma recherche comme étant au service de la formation et du monde professionnel. Le fait d'être enseignante-chercheuse est une chance à plusieurs titres. D'une part, cela me permet d'articuler mes travaux scientifiques, mes lectures qui les nourrissent, la démarche que j'utilise et les actions de formation que je mène. Je peux ainsi penser leur complémentarité et leurs apports mutuels. D'autre part, cela me permet d'être totalement investie sur le terrain et d'être à l'écoute des besoins exprimés par les professionnels ; besoins auxquels je vais tenter d'apporter quelques éclairages et retours scientifiques. Enfin, c'est aussi sur ce terrain que je récolte les données de mes recherches. Cet engagement auprès des professionnels est partagé avec Pierre Vermersch et les travaux de celui-ci ont considérablement nourri et enrichi ma démarche.

Sur le plan de la recherche, je m'inscris totalement dans les priorités de mon laboratoire LIRTES qui privilégie les travaux scientifiques à forte utilité sociale et éducative, ainsi qu'une approche située et écologique. Cela signifie que le chercheur explore l'activité dans son environnement réel et la considère dans toute la richesse de sa dimension subjective, contextuelle et systémique. En ce sens, nous sommes totalement en accord avec la démarche de la psychophénoménologie.

D'autre part, mes travaux antérieurs portaient sur la subjectivité et l'intersubjectivité dans une approche phénoménologique car, dans mon parcours au sein de l'ENS de Saint Cloud auprès de Louis Porcher, j'avais assisté dans les années 1990 à un retour en force de la prise en compte du sujet dans différents champs des sciences humaines (théories de l'énonciation, pragmatique linguistique, anthropologie phénoménologique, travaux de Palo Alto et énaaction). Ma thèse sur la gestion des malentendus recensait ces approches et proposait de les utiliser dans le cadre des formations professionnelles. Ma rencontre avec Pierre Vermersch était en phase avec mes orientations de chercheuse sur ces thématiques (Maître de Pembroke, 2022a).

Les travaux de Pierre m'offraient également de nombreux points d'appui scientifiques. Tout d'abord, la possibilité de mobiliser un cadre théorique cohérent, construit et validé scientifiquement par de nombreux travaux de Pierre Vermersch de renommée internationale. D'autre part, la possibilité d'utiliser une démarche de recueil de données (l'explicitation) en cohérence avec le cadre théorique de la psychophénoménologie. Enfin, je retrouvais chez Pierre la dimension humaniste que j'avais rencontrée à l'ENS et dont je ne pouvais plus me départir. L'entretien d'explicitation s'appuie en effet sur la finesse de l'écoute de l'autre et offre la possibilité d'être totalement centré sur l'interlocuteur pour accueillir le sens qui émerge

pour lui dans le moment de sa parole. J’y retrouve l’écoute active et l’approche centrée sur la personne de Carl Rogers (1968). Cette posture est mise au service de la compréhension de l’activité. Selon moi, les travaux de Pierre prolongent et explorent également les questions d’émergence de sens, de conscience et d’attention initiées par Varela et al. (1993). L’entretien d’explicitation a la vertu de permettre à la personne interviewée de reprendre prise et de déplier toutes les dimensions contenues dans son action. Le chercheur est alors un accompagnant qui ne peut être qu’en posture d’accueil de cette abondance de sens qui émerveille celui qui parle et celui qui écoute. Selon moi, sur le plan individuel, en permettant au sujet de prendre conscience de l’immensité de l’expertise et du contenu qui habite ses gestes professionnels mobilisés dans l’instant de façon intuitive, l’entretien d’explicitation est un outil formidable de développement professionnel.

Mon parcours m’a amenée à aborder « les métiers impossibles »¹⁰⁶, tout à la fois en tant que formatrice et en tant que chercheuse. Les métiers de l’enseignement et du soin sont des métiers impossibles car ils portent sur l’Humain et requièrent donc une finesse d’attention sur de multiples pôles. Ils nécessitent une compréhension qui relève tout à la fois des champs de la psychologie, des sciences du langage, de l’anthropologie et de la sociologie. D’autre part, ils concernent la relation et celle-ci ne peut être abordée qu’au prisme de l’émergence telle que Varela la définit. En effet, dans un échange, chaque parole et chaque geste d’un interlocuteur est reçu dans l’instant et fait émerger une parole en retour. Chacune est non pensée mais est constituée de multiples niveaux de sens, reçus également de façon pré-consciente. La relation est donc une activité d’une complexité extrême. Pourtant, la qualité de relation est encore peu abordée en formation du fait certainement de sa complexité. Cette qualité de relation représente les mines de ressources professionnelles dont parle Perrenoud pour le monde enseignant (Perrenoud, 1996, 2001). Patricia Champy Remoussenard (Champy Remoussenard et al 2014) souligne également que ces compétences relationnelles sont les compétences les plus précieuses du monde professionnel mais aussi les plus invisibles et difficiles à appréhender. D’autre part, dans les métiers de l’enseignement et du soin, la qualité des paroles et des gestes relationnels ont une importance accrue du fait que ces métiers nécessitent une conscience éthique de chaque instant. Le niveau axiologique contenu dans les gestes est un niveau qui englobe les autres et donne au message toute sa dimension (Maitre de Pembroke, 2017). Ce niveau éthique a aussi une force illocutoire car s’il est perçu, même de façon pré-consciente, il favorise l’engagement, la confiance et la transformation des partenaires de l’échange. Pour aller plus loin, c’est la cohérence entre les perceptions, les ressentis, les gestes, la sémiologie et les valeurs contenues qui permettent au message d’avoir toute sa dimension. Les professionnels témoignent souvent de moments précieux et édifiants lors desquels ils ont eu la certitude d’être justes. Or cette justesse est de l’ordre du ressenti : « je sens que c’est juste ». Ces moments rassemblent alors toutes les dimensions corporelles. Les dimensions axiologiques (valeurs), loin d’être séparées, sont au contraire reliées aux dimensions perceptives et physiques.

¹⁰⁶ Cette qualification de « métiers impossibles » est attribuée à Freud. Cela porte sur les professions du soin, de l’enseignement et de la justice.

Malheureusement, si les finesses de ces dimensions relationnelles sont de plus en plus reconnues comme essentielles, elles sont peu abordées en formation du fait de leur fulgurance et de leur complexité. La psychophénoménologie et l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2012) m'ont permis d'aborder ces thématiques. En effet, seul ce cadre théorique et la démarche d'explicitation permettent d'aborder les dimensions micros d'un moment professionnel et ainsi d'analyser ce qui serait de l'ordre de la fulgurance. Dans mon projet de montrer l'alignement et l'imbrication de ces dimensions dans les moments professionnels ressentis comme pleinement cohérents, la démarche micro de l'explicitation m'a permis de déplier l'ensemble des contenus **perceptifs, moteurs, émotionnels et cognitifs** qui interagissent simultanément. En effet, dans la suite des travaux sur l'énaction qui soulignent l'imbrication de ces dimensions (Varela et al., 1993), Pierre a développé une démarche qui permette de saisir chacune de ces dimensions dans l'entrelacement avec les autres (Vermersch, 2012). La rencontre avec Pierre a donc été essentielle dans mon parcours de chercheur. Dans cette présentation je souhaite montrer qu'il est possible d'aborder les compétences relationnelles malgré leur complexité. Et je propose quelques exemples qui montrent comment l'éthique s'incarne dans des gestes à destination d'autrui.

1. **Les gestes professionnels des enseignants** (Maitre de Pembroke, 2015, 2017)

Chargée de former les enseignants de l'académie de Créteil et de les accompagner dans l'analyse de leur pratique de classe, je suis frappée par la redondance d'une remarque faite aux stagiaires lors des jurys de retours de stage : « Monsieur, Madame, c'est très bien : vous avez une bonne posture et un bon positionnement. » Plus difficile est la phrase : « « Monsieur, Madame, vous n'avez pas la bonne posture et le bon positionnement. » J'étais frappée par le désarroi des stagiaires qui repartaient sans éléments tangibles leur permettant de trouver des ressources et points d'appui dans la masse compacte de tout ce qui avait été observé ou de trouver des remèdes à une posture « mal ajustée ». J'interrogeai alors les conseillers pédagogiques et formateurs sur leurs représentations d'une bonne posture. J'étais surprise de recueillir des propos assez vagues et décontextualisés portant sur les valeurs du métier. J'étais aussi étonnée qu'aucune référence n'était faite aux dimensions corporelles alors que l'acception est contenue dans le terme même ! Parfois, au contraire, le geste était abordé sous sa face observable mais les dimensions sémiologiques et axiologiques sous-jacentes n'étaient alors pas abordées. Selon moi, les liens de sens étaient coupés et la cohérence n'était pas abordée¹⁰⁷. De plus, d'une part, le point de vue du sujet agissant n'était pas pris en compte car, pris dans l'action le stagiaire ne savait pas mettre en mots le contenu de ses gestes. D'autre part, prévalait le point de vue de l'observateur extérieur. En d'autres termes les liens de sens qui imprègnent chaque geste à destination des élèves, constitués de perceptions, d'actes moteurs, de cognitions et de valeurs n'étaient pas abordés. Plus intéressant encore, lorsque je

¹⁰⁷ Mes premiers travaux portaient sur les niveaux de sens contenus dans les gestes à destination d'autrui en appui sur la sémiologie de Barthes. Rogers parle aussi de la congruence qui est un ressenti de cohérence dans les gestes destinés à autrui.

demandais aux conseillers de me dire comment eux-mêmes en classe obtenaient une bonne posture, ils étaient démunis pour me répondre puisqu'ils s'agissaient de dimensions intuitives et pré-conscientes.

Ces exemples font écho aux travaux sur les gestes enseignants : dialogiques et intersubjectifs, engageant le corps (Pujade Renaud, 2005; Tellier et Cadet, 2014) et contenant d'une épaisseur de sens et de valeurs (Jorro, 1998, 2004). Cependant ces gestes sont composés d'aspects tacites et non conscients (Polanyi, 1969 ; Pastré, 2002 ; Champy-Remoussenard, 2014 ; Mouchet, 2014). Ils sont des savoirs incorporés, intuitifs, acquis par l'expérience (Leplat, 1997 ; Schön, 1993; Tardiff et Lessard, 1999 ; Wittorski, 2009 ; Mouchet, 2014).

Selon moi, l'entretien d'explicitation était la seule démarche permettant à la personne en situation professionnelle de découvrir la richesse de ces niveaux de sens. Mes premiers travaux ont donc porté sur le thème de la posture enseignante (Maitre de Pembroke, 2015). Entourée d'une équipe de conseillers et formateurs, j'ai exploré leurs représentations d'une « bonne posture » par des entretiens semi-directifs. Ces entretiens faisaient unanimement ressortir l'importance des valeurs contenues dans les gestes. Puis j'ai mené des entretiens d'explicitation sur un moment observé d'une bonne posture enseignante. Je souhaitais savoir sur quels éléments leur attention se posait lors d'une visite d'un stagiaire en classe. La mise en commun des verbatims a provoqué de vives surprises. En effet, lors des visites, la plupart font des retours sur la gestion de la classe, la gestion du temps et des modalités de travail. Or, ce sont des éléments plus micros et préconscients qui imprégnaient leur lecture du moment de classe. Il leur est apparu que les éléments saisis l'étaient au prisme des valeurs. Et cependant ces valeurs ne restaient pas abstraites : elles s'incarnaient. Tout se passait comme si les valeurs guidaient le rayon attentionnel de leurs observations.

En tout premier lieu, apparaissaient les dimensions para-verbales telles que le volume, le débit et la courbe mélodique de la voix à destination des élèves. Les dimensions non verbales étaient très prégnantes également : la tenue du corps, la verticalité couplée à une ouverture horizontale, la fluidité, la gestuelle, l'empan ou la qualité des regards et des sourires. Lors des entretiens d'explicitation, les conseillers prenaient vraiment conscience qu'ils lisaient la posture à travers le corps. Enfin les dimensions verbales apparaissaient en second plan. Celles-ci portaient sur la clarté et la cohérence des consignes et sur le soutien aux élèves. Ce sont les gestes d'étagage qui apparaissaient alors essentiels tels que Bruner (1983) les a décrits.

2. Posture d'écoute et d'accompagnement (Maitre de Pembroke, 2022b)

Les EDE ont été menés au sein d'un groupe de réflexion à l'INSPE de Créteil. Ce groupe a duré une dizaine d'années et les personnes ont demandé à être formées à l'explicitation. Suite à la formation, j'ai mené de nouveaux entretiens sur leur posture d'accompagnant lors des visites de classe. Nous avons pu ainsi échanger sur les verbatims et dégager les effets transformateurs de la formation (Maitre de Pembroke, 2022). Des thèmes récurrents sont apparus dans les verbatims qui permettent de mieux comprendre l'accompagnement post visite. Tout d'abord, une posture particulière était adoptée de façon non verbale : un positionnement détendu et une avancée du corps qui signifient l'écoute. La qualité de la voix semble avoir

beaucoup changé également. Les conseillers en ont une conscience plus fine. Celle-ci est plus basse, plus ralentie et plus apaisante. Ils constatent un effet de ces paramètres sur la réceptivité du stagiaire. Simultanément, l'activité cognitive est complexe. Beaucoup de points sont conservés en tête par le conseiller mais ne sont abordés que dans le fil de l'échange selon les prises de conscience ou les questions du stagiaire. Car, en effet, ce qui change fondamentalement est le fait que l'entretien part des préoccupations du stagiaire et éclaire ce qui fait sens par rapport à ses propres questions. Ainsi le conseiller est-il capable de suivre le sens émergent de l'échange et de conserver ses observations pour les utiliser au moment opportun. Il s'agit d'une suspension de sens. Les conseillers parlent également de double concentration : capacité à centrer leur attention sur l'échange (espace interlocutif) et en même temps sur leurs cognitions pour les ajuster au fil de l'échange (mises en mémoire, raisonnements internes). Ils qualifient de qualité de présence la conjonction de ces deux pôles : une qualité non verbale (posture et voix) et une qualité d'attention au déroulement du sens. Ils soulignent également l'effet significatif du ralentissement de la voix sur la prise de conscience du stagiaire des composantes de son activité. Ce ralentissement permet apaisement et concentration. Il permet également aux conseillers d'être hyper perceptifs des micro mouvements du visage et du corps, de la voix. Cette acuité perceptive de l'écoute leur permet de suivre l'activité de prise de conscience et de découverte du sens par le stagiaire. Enfin, les conseillers accordent une attention particulière aux effets perlocutoires de leurs échanges. Ils semblent choisir chaque mot, peser l'effet de leur tournure de phrase sur l'activité cognitive et émotionnelle du stagiaire.

Ce qui ressort de manière prégnante et significative est l'attention particulière accordée à la relation et à l'espace interlocutif en appui sur une conscience des valeurs. Ils ressentent une attention accrue aux composantes relationnelles en appui sur ce que je nomme « vigilance éthique », laquelle se vit à chaque instant dans leur qualité d'écoute de l'ensemble des niveaux évoqués.

3. L'ajustement aux élèves (Maitre de Pembroke, 2018a)

Ces premiers travaux portaient sur l'activité d'observation des conseillers pédagogiques. J'étais alors désireuse d'en savoir plus sur l'activité de l'enseignant lui-même selon son point de vue en première personne. En particulier, je constatais que si de nombreux travaux portaient sur les gestes professionnels enseignants, ils pouvaient s'enrichir, d'une part en variant les angles d'observation (de l'observation extérieure au point de vue en première personne), et d'autre part en zoomant ou en fragmentant pour en avoir une compréhension plus fine des niveaux de sens. Par exemple, Bucheton (2009) classe les gestes professionnels dans de grandes catégories qui permettent de se repérer. Cependant, dans la catégorie « gestes d'atmosphère », je ne trouvais pas de travaux sur comment se met en place une qualité de climat de classe. Comment cela se passe-t-il quand ce climat est apaisé et que tout coule de source ? Qu'est-ce qui compose les moments d'autorité naturelle, de qualité de présence ou de charisme ? Les travaux soulignaient également une compétence requise chez les enseignants : savoir s'ajuster aux élèves. Or, comment s'y prend-on pour s'ajuster aux élèves ? Puisque les travaux

soulignent la qualité de « lecture de la classe » ainsi que la gestion des dimensions imprévues ou émergentes (le kairos selon Jorro (1998) et Trocmé Fabre (1999)), comment l'enseignant s'y prend-il pour faire face à ces moments imprévisibles ? L'entretien d'explicitation me permettait donc de passer de la description extérieure au versant processuel et subjectif d'un moment d'ajustement en revenant à l'expérience première de la relation. Les verbatims ont permis de faire ressortir des éléments essentiels en termes d'attention, de perceptions et de liens entre les différents niveaux de sens (Maitre de Pembroke, 2018a).

Une double focalisation de l'attention

Les entretiens font ressortir une capacité à gérer deux niveaux d'attention : tout en étant centré sur les élèves, l'enseignant est capable de garder en permanence le fil de ses cognitions, en particulier pour vérifier que ses actions visent bien l'objectif de la leçon. « *J'écoute tout ce qu'ils disent et je note mais dans ma tête je suis déjà en train de classer tout en écrivant pour voir ce que je garde ou pas.* »

Des imbrications des délibérations cognitives et des dimensions corporelles

L'explicitation fait prendre conscience à l'enseignant que ses cognitions sont en appui sur ses ressentis corporels et qu'il peut s'appuyer sur ces derniers pour être performant. « *Quand ma respiration ralentit, je pose mes mots...le rythme calme m'apaise, mon cœur ralentit... C'est comme si tout en parlant calmement mes mots les impactaient davantage.* »

Une acuité perceptive et une synesthésie

Dans les moments importants d'ajustement aux élèves, l'enseignant développe une hypersensibilité perceptive que j'appelle acuité perceptive qui lui permet de saisir les micro-signaux de la classe. « *J'ai l'impression de saisir tout l'espace. Mon regard peut tout embrasser* » ; « *J'ai le dos tourné, mais je sais qu'ils sont en train de copier. Leur respiration est lente...C'est très calme* » ; « *C'est drôle, je n'en avais pas conscience mais j'entends...j'entends des soupirs... et là, d'un seul coup, je réalise : il manque une étape, une aide !!!* »

Une ouverture du champ attentionnel

L'explicitation lui fait aussi prendre conscience que, si l'attention peut être tout à la fois centrée en interne et en externe, elle peut aussi avoir des empan de saisie très large de l'ensemble des élèves. Les enseignants évoquent une capacité à saisir la classe à 360°. Ils disent aussi pouvoir centrer leur attention sur un élève tout en gardant un empan attentionnel large grâce à l'acuité perceptive (synesthésie). « *C'est drôle ! C'est comme si je perçois deux endroits en même temps ! Y'en a deux qui bougent beaucoup et ça bouge aussi dans mon dos* ».

Une éthique incarnée

Enfin, l'EDE leur fait apparaître le lien qui relie les ressentis, les gestes et les valeurs. Celles-ci leur permettent de développer leurs compétences d'attention. « *Je sens que c'est juste...mon corps*

me dit que je suis juste » ; « Ça y est ! C'est gagné ! Ça fait plaisir de les voir investis comme ça ! Je me dis que c'est ça le sens de mon métier ! C'est pour des enfants comme ça que je suis là ! Je sens je fais ce pour quoi je suis faite avec les valeurs que je porte ! Je me sens remplie de joie. »

En quelques mots les EDE ont fait ressortir les compétences relationnelles de l'enseignant avec ses élèves lors de moments cruciaux de gestion de classe. Nous pouvons souligner que le déploiement et la prise de conscience des composantes de l'expertise permet de s'en saisir pour des situations ultérieures. Ces travaux soulignent en particulier l'effet de la dimension éthique qui accentue la conscience des niveaux de sens dans le cours de la relation.

4. Projet DESAMU : la prise de décision en urgence

Sensible à la dimension imprévisible et émergente de la profession enseignante, j'ai accepté immédiatement la proposition de mon collègue Alain Mouchet de travailler sur la prise de décision des médecins urgentistes (Mouchet et Bertrand, 2018). C'était l'opportunité pour moi de zoomer sur l'instant émergent de la décision lors d'un moment où les dimensions relationnelles sont essentielles. Il m'intéressait d'explorer les mouvements de l'attention, ainsi que l'imbrication des dimensions corporelles, perceptives, émotionnelles et cognitives (Maitre de Pembroke, 2018b). Comme les deux professions sont marquées par la complexité, l'imprévisibilité et l'éthique, je voyais de nombreux points communs entre l'activité de l'enseignant en classe et celle du médecin urgentiste en lien avec un patient. D'autre part, ayant travaillé pendant une dizaine d'années en psychologie cognitive de la compréhension, j'avais été déçue de ne pas pouvoir explorer les imbrications de ces dimensions (à cette époque, les recherches étaient menées d'un point de vue extérieur et quantifiable et les émotions n'étaient pas traitées comme un sujet relevant de la cognition). Les questions de cette recherche étaient les suivantes : Comment le médecin écoute-t-il pour prendre une décision dans une situation urgente ? Quelles sont les dimensions subjectives de ces moments de prise de décision dont l'enjeu est vital ? Des invariants ressortent des verbatims des entretiens.

Une double centration de l'attention.

La double centration de l'attention (interne et externe) apparaît à nouveau. En effet, le médecin est attentif à tous les micro-indices qui émanent de l'appelant. Malgré tout, le médecin garde une centration interne sur son activité cognitive en déroulant un raisonnement très complexe.

Une acuité perceptive renforcée et une intensification de la synesthésie

Lors de moments de régulation importants où l'enjeu était vital, les médecins évoquent une sensibilité accrue et extrêmement fine de toutes les perceptions (hyperacuité aux sub-modalités).

Un appui sur les émotions, supports de l'activité cognitive.

Loin d'être un frein aux prises de décision, l'émotion est vécue comme une aide à la perception et un aiguillon de l'attention pour adopter la décision juste. La perception du niveau émotionnel

du médecin permet d'agir dessus et de se stabiliser pour conserver ses performances. La perception du niveau émotionnel de l'appelant est tout à la fois un indicateur d'évolution de la situation médicale et un levier pour calmer l'appelant et le rendre plus coopératif.

Une attention à la qualité relationnelle

Celle-ci est le passage obligé de la bonne décision. Le médecin pose toute son attention sur cette qualité relationnelle. Elle s'exprime très particulièrement par la voix : volume calme, débit ralenti et courbe mélodique. Ces paramètres de la voix exercent une action tangible sur l'appelant en termes de calme et d'efficacité auprès du malade.

Une stabilité émotionnelle en appui sur le physique

Grace à l'explicitation les médecins identifient bien le lien entre les dimensions corporelles, émotionnelles et cognitives. Ils découvrent comment ils s'y prennent pour identifier et situer dans leur corps leurs émotions et les apaiser. Les EDE leur ont fait découvrir qu'ils étaient des champions de la régulation émotionnelle.

Le ressenti évalue toutes les étapes de la décision

Enfin, tout au long du déroulement du raisonnement médical, le médecin s'appuie sur son ressenti pour évaluer la justesse de ses décisions. L'intuition de la décision juste est un entrelacement des perceptions, des émotions, des cognitions et des expériences antérieures qui imprègnent celles-ci.

Pour conclure, je peux dire que la psychophénoménologie m'a permis d'utiliser une approche en cohérence avec le paradigme de l'émergence qui ne sépare pas les dimensions corporelles, perceptives, émotionnelles et cognitives. Les travaux de Pierre m'ont aussi permis de bénéficier d'une démarche d'une grande finesse pour explorer ces dimensions contenues dans des moments d'échange marqués par la fulgurance. J'ai pu montrer le rôle essentiel des valeurs et de la conscience éthique dans les métiers de la relation (enseignement et soin). Or celle-ci a besoin des dimensions perceptives, émotionnelles, corporelles et cognitives pour être opérante dans l'espace intersubjectif qui se co-construit. L'entretien d'explicitation permet la découverte par le sujet lui-même des dimensions qui habitent ses gestes grâce à l'évocation (niveau réfléchissement). Après l'entretien, il favorise également une plus grande qualité d'attention à ce qui se joue au moment de la rencontre. D'autre part, les échanges à partir des verbatims ont permis aux professionnels de découvrir les invariants qui constituent leurs compétences relationnelles sur des moments caractéristiques de leur métier (niveau de réflexion). Ces découvertes constituent des points d'appui et des ressources pour d'autres situations professionnelles (transfert de compétences). Enfin, les retours et échanges collectifs sur des éléments prégnants des entretiens ont amené à modifier certains cursus de formation. Ce fut le cas pour les formations des personnes qui réceptionnent les appels d'urgence et pour les médecins urgentistes du centre d'Amiens (Maitre de Pembroke, Mouchet, & Ammirati, 2018).

C'est également le cas pour la formation des enseignants de l'INSPE de Créteil où les enseignants peuvent bénéficier de modules sur les gestes professionnels et la gestion de classe dans le cadre des masters MEEF.

Bibliographie

- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bucheton, D. (2009). *L'Agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Champy Remoussenard, P., Pastré, P. Schwartz, Y. (2014). *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Toulouse : Octares.
- 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.
- Jorro, A. (2004). *Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations*. In *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du colloque de l'AIRDF*. Québec.
- Jorro, A. (1998). *L'inscription des gestes professionnels dans l'action*. *En question*, 19, 1-20.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité*. Paris : PUF.
- Maitre de Pembroke, E. (2015). *Phénoménologie des gestes de positionnement en classe*. *Recherche et Educations*, 13, 101-115.
- Maitre de Pembroke, E. (2017). *Sens et éthique du geste de l'enseignant*. *Les cahiers de l'ASDIFLE*. 28, 137-154.
- Maitre de Pembroke, E. (2018a). *Gestes d'ajustement aux élèves : acuité perceptive et écoute sensible dans la classe*. *Recherche et Education, HS Corps, gestes, paroles dans la situation d'enseignement*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.5741>
- Maitre de Pembroke, E. (2018b). *Gérer les émotions pour décider en régulation médicale*. In A. Mouchet, (ed.), *Décider en urgence au SAMU Centre 15* (p. 129-143). Toulouse : Octares.
- Maitre de Pembroke, E., Mouchet, A. & Ammirati, C., (2018). *L'explicitation comme ressource pour analyser sa pratique professionnelle*. In A. Mouchet et C. Bertrand (eds), *Décider en urgence* (pp. 179-193). Toulouse : Octares.
- Maitre de Pembroke, E. (2022a). *Une approche éactive, phénoménologique et réflexive du geste professionnel dans l'enseignement et la formation*. Thèse d'HDR soutenue le 31 janvier 2022, Université Paris Est Créteil.
- Maitre de Pembroke, E. (2022b). [Les effets transformatifs des formations à l'explicitation proposées aux conseillers pédagogiques : Posture d'écoute, qualité de présence et cohérence éthique](#), *TransFormations*, 24, 107-121.
- Mouchet, A. (2014). *Comprendre l'activité en situation : articuler les actes et leur mise en mots*. Habilitation à diriger des recherches. Université Paris-Est.
- Mouchet, A., et Bertrand, C. (2018). *Décider en urgence au SAMU centre 15*. Toulouse : Octares.

- Pastré P. (2002) L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Perrenoud, P (1996). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris : ESF.
- Polanyi, M. (1969). *Knowing and being*. Chicago : University of Chicago Press.
- Pujade Renaud, C. (2005). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : L'Harmattan.
- Rogers, C. (1968-2018). *Le développement de la personne*. Paris : Interéditions.
- Schön, D.A. (1993). *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le Travail enseignant au quotidien*. Paris : De Boeck.
- Tellier, M. et Cadet, L. (2014). *Donner du corps à son cours*. Paris : Maison des langues.
- Trocme Fabre H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris : Editions d'organisation.
- Varela F., Thompson E., Rosch E., (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Vermersch, P ; (2006). Analyse des effets perlocutoires. *Expliciter*, 64.
- Vermersch, P. (2007). Bases de l'auto-explicitation. *Expliciter*, 69.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.
- Vermersch, P. (2014). Surprises, découvertes, étonnements. L'entretien d'explicitation et l'éveil de la mémoire passive. *Education Permanente*. 200, 69-79.
- Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.C. Ruano-Borbalan (Eds.), *l'Encyclopédie de la formation*, (p. 781-792). Paris : PUF.

Effets transformateurs de l'explicitation

Les ressources de l'explicitation dans mes recherches sur l'expérience subjective

Alain Mouchet

Université Paris Est Créteil, LIRTES

1. Introduction

Cet article fait suite au colloque organisé en hommage à l'œuvre de Pierre Vermersch, au cours duquel les organisateurs ont invité les communicants à interroger leur mobilisation des travaux de cet auteur et leur contribution à la dynamique des réflexions sur l'explicitation. C'est dans cette logique que cet article est élaboré.

Dans le champ de l'analyse de l'activité des sujets en contexte réel, ma¹⁰⁸ contribution et ma spécificité concernent un programme de recherche sur l'explicitation de l'expérience subjective vécue en situation (Mouchet, 2018), ou encore la subjectivité en acte, avec deux objectifs complémentaires : comprendre l'expérience subjective et l'exploiter comme ressource en formation. J'entends l'explicitation dans ses différentes dimensions, comme un système cohérent (cf. figure 1 ci-dessous), en tant que posture épistémologique qui valorise ce qui apparaît au sujet de l'implicite de son expérience vécue, comme éclairage théorique de la psychophénoménologie (Vermersch, 2012), et comme méthode de recueil de données par entretien (Vermersch, 2006).

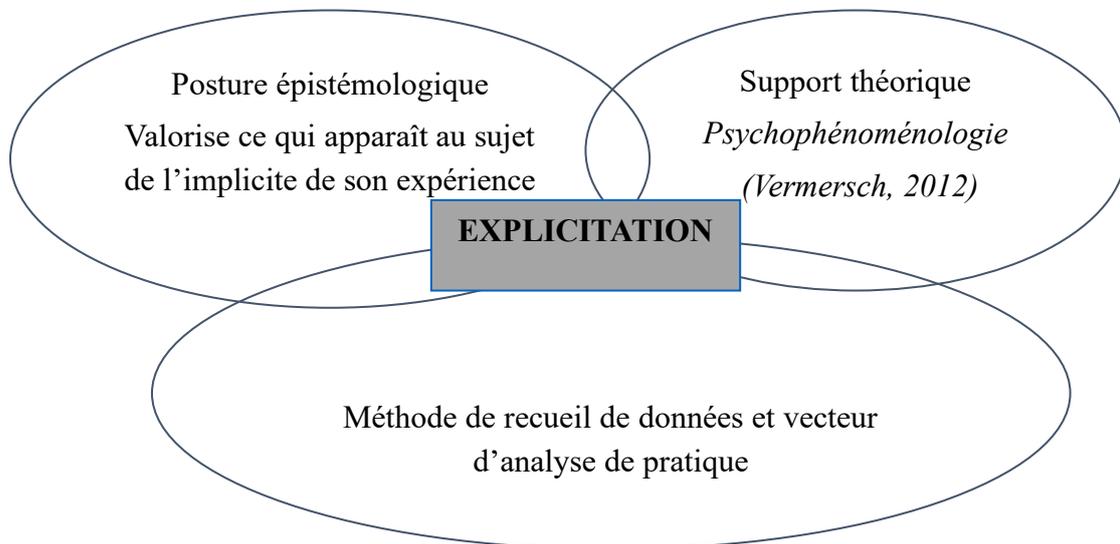


Figure 1 : le système de l'explicitation

¹⁰⁸ Je fais le choix d'utiliser le pronom personnel singulier dans la revue *Explicititer* par rapport à l'usage courant dans d'autres revues scientifiques.

Dans la section suivante, je reviendrai sur mon rapport à l'explicitation, au service de mes recherches collaboratives avec les praticiens et de mes actions de formation. Ensuite je mettrai en valeur une voie originale d'usage de l'explicitation, à savoir la conception, la mise en œuvre et l'évaluation d'un dispositif de formation aux prises de décisions, basé sur la répétition d'entretiens d'explicitation (Mouchet & Couhert, 2022). Enfin j'élargirai la réflexion en soulignant ma contribution aux différentes dimensions de la recherche, c'est-à-dire sur les plans épistémologique, théorique et méthodologique, qui permettent d'alimenter les travaux fondateurs de Pierre Vermersch.

2. Pourquoi ai-je besoin de mobiliser le système de l'explicitation ?

Une posture épistémologique valorisant la subjectivité

La première raison concerne ma posture épistémologique. Mes recherches s'inscrivent dans le paradigme compréhensif (Dosse, 1995) qui met l'accent sur l'importance des expériences subjectives dans la compréhension des phénomènes humains et sociaux. Ce paradigme compréhensif, défend l'idée que ce sont les individus qui construisent leur propre réalité du monde qui les entoure, évoquant ainsi les propositions de Varela (1989) : la réalité dépend de la manière dont un individu interprète et donne un sens à une situation ou un phénomène donné. L'adoption de ce paradigme est associée à une posture épistémologique où le point de vue du sujet est irremplaçable pour comprendre l'organisation de ses actions dans une situation passée, singulière et spécifiée. « Prendre en compte la subjectivité, signifie ici intégrer dans la recherche ce que vit le sujet selon lui et dont il pourra verbaliser la description » (Vermersch, 2012, p. 78). Notons avec cet auteur que ce choix sur le plan de la posture épistémologique, n'exclut pas pour autant sur le plan méthodologique l'association des verbalisations obtenues par explicitation et de données comportementales obtenues par observation, autrement dit la combinaison de données en première et en troisième personne.

Un support théorique pertinent pour rendre intelligible l'expérience subjective vécue

La psychophénoménologie constitue un support théorique pertinent pour comprendre l'expérience subjective vécue en situation et les objets d'étude qui sont les miens dans différents terrains. En accord avec Vermersch (2012), c'est un domaine de la psychologie que l'on peut qualifier de psychologie expérientielle ou de psychologie empirique de la subjectivité, inspirée par la phénoménologie d'Husserl (1950) et la psychologie de Piaget (1974). Elle m'offre un cadre d'intelligibilité des actes mentaux et moteurs en contexte réel. J'entretiens un rapport pragmatique et sélectif à cette théorie, au sens où elle est pertinente pour rendre intelligible des phénomènes de terrain et où je mobilise plus particulièrement certains concepts présentés ci-dessous, sans être en mesure de tout développer dans cet article.¹⁰⁹

Tout d'abord, étudier la subjectivité et les rapports entre l'action et sa verbalisation a posteriori nécessite de mobiliser une théorie de la conscience. Or Vermersch (2012) propose un modèle

¹⁰⁹ Mon programme de recherche articule plusieurs éclairages théoriques pour cerner la richesse de l'activité humaine, même si je mets une focale sur l'explicitation (Mouchet, 2018).

de la conscience pertinent pour mes travaux, car il répond à l'enjeu scientifique d'investiguer finement et de rendre intelligible l'activité en situation réelle. Je m'intéresse particulièrement à la cognition incarnée, c'est-à-dire inscrite dans un corps propre qui façonne la cognition (de Jaegher & Di Paolo, 2007) et à la dimension expérientielle des savoirs mis en œuvre en situation, qui sont en partie incorporés, tacites et opaques pour les sujets eux-mêmes, notamment lorsqu'il s'agit d'experts (Polanyi, 1969 ; Schön, 1994 ; Tardif & Lessard, 2000).

Il s'agit d'un modèle trichotomique distinguant trois modes principaux de conscience : a) l'inconscient phénoménologique caractérisé par l'idée que le sujet mémorise en permanence de manière passive ce qu'il vit ; b) la conscience préréfléchie, que l'on peut aussi qualifier de conscience vécue ou encore de conscience en acte, donc antérieure à toute mise en mots ; c) la conscience réfléchie, mobilisée lorsque nous réfléchissons au sens classique du terme 'réfléchir à ou sur quelque chose' et que nous échangeons avec autrui à propos de quelque chose qui est déjà conscientisé. La distinction et les passages possibles entre conscience préréfléchie et conscience réfléchie est fonctionnelle car elle sous-entend une dynamique évolutive propre à la cognition. Il y a en effet du conscientisable, des informations dont le sujet est conscient en acte et qu'il ne peut pas encore verbaliser, mais qui peuvent faire l'objet d'une prise de conscience, en devenant réflexivement¹¹⁰ conscientes et donc verbalisables. Ce passage nommé acte réfléchissant ou réfléchissement, constitue un acte essentiel d'accès à l'expérience subjective.

De plus, je mobilise beaucoup dans mes recherches le modèle de l'attention au sens psychophénoménologique de modulation de la conscience (Vermersch, 2012), avec notamment la structuration du champ d'attention et la dynamique attentionnelle. Ce modèle est structurant pour cerner les phénomènes attentionnels en situation écologique. Cela m'aide notamment à comprendre les indices signifiants pour un sujet en situation, les phénomènes d'anticipation/réaction, les logiques singulières dans la construction de la situation mais aussi les repères partagés dans l'activité collective, les facteurs de réussite ou les difficultés rencontrées et les sources d'erreur dans l'organisation des actions et décisions. Plusieurs recherches ont ainsi été menées à ce sujet en sport de haut niveau, en médecine d'urgence, dans l'enseignement... (cf. Mouchet, 2018 pour une synthèse).

Enfin, je m'inscris dans l'acception psychophénoménologique de l'expérience subjective, en l'occurrence le vécu de l'action dans une tâche réelle et spécifiée. Cela concerne les aspects procéduraux, c'est-à-dire le détail des opérations mises en œuvre. Vermersch (2015) considère que le vécu est défini par trois propriétés principales : il appartient à un seul sujet, il se réfère à un moment singulier, il est inscrit dans une micro-temporalité. Cette théorie offre un intérêt indéniable dans la compréhension de l'activité humaine en situation, avec un grain fin d'analyse de la singularité du sujet et de l'action. Notons toutefois une autre idée importante, à savoir la multiplicité des couches de vécu (Vermersch, 2015), qui peuvent concerner la

¹¹⁰ Cet adverbe doit être entendu comme 'après effectuation d'un réfléchissement'

temporalité d'un même évènement (e.g. une leçon, un match) ou des temporalités plus lointaines relatives à des expériences passées.

Une méthode originale et efficace : l'entretien d'explicitation

Cette méthode répond dans mon programme de recherche à des besoins empiriques : a) documenter ce qui n'est pas directement observable ou ce qui n'est plus observable ; b) rendre intelligible la partie immergée de l'iceberg, ou encore la logique propre des acteurs et la dimension privée de l'action (processus psychologiques sous-jacents) ; c) repousser les limites du conscientisable et les difficultés à verbaliser, sans prétendre que tout soit explicitable.

La spécificité de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2006) est de viser la verbalisation du vécu de l'action passée, la description du déroulement d'une action effectivement mise en œuvre dans une tâche réelle et spécifiée. À cet égard, cette méthode possède un caractère unique pour décrire les aspects procéduraux de l'action vécue avec une granularité fine, et pour rendre intelligible la logique propre d'un sujet : raisonnements effectivement mis en œuvre, buts réellement poursuivis, savoirs théoriques utilisés dans la pratique, micro-opérations qui correspondent aux prises d'information et aux détails relatifs à l'organisation des décisions...

Ce qui importe est le maintien de la position de parole incarnée, en reprenant le vocabulaire de Varela, Thomson et Rosch (1993), qui traduit le caractère d'une attention tournée vers l'évocation du vécu d'une situation singulière avec ses dimensions concrètes, sensorielles et affectives. Elle est différente d'une 'position de parole explicative', habituelle, formelle, abstraite, distanciée du référent, détachée du vécu et d'une situation particulière, le sujet s'exprimant plus à partir de son savoir que de son expérience.

Je mets en avant l'explicitation dans ce chapitre, mais j'articule les verbalisations subjectives en explicitation et les données comportementales, pour tenter de cerner au plus près la richesse de l'expérience vécue en situation, dans ses dimensions privées et ses dimensions observables. L'entretien d'explicitation constitue donc une méthode centrale mais intégrée à une approche multiméthodes qui me permet de caractériser le contexte de l'activité et l'activité dans son contexte.

3. Former aux prises de décision à travers une réitération d'entretiens d'explicitation : une voie originale à explorer

Cette réitération constitue une voie de développement originale et pertinente de la réflexivité et de l'activité constructive, qui consiste à se transformer soi-même en transformant le réel après l'action (Samurçay et Rabardel, 2004). Dans cette dynamique, la subjectivité est une ressource en formation (Mouchet et Cattaruzza, 2015) et je m'interroge sur les moyens permettant de susciter, d'organiser et de cultiver cette ressource pour optimiser les prises de décision en situation complexe et dynamique.

Ainsi, à ma connaissance, l'explicitation n'a pas été mobilisée à travers une réitération de plusieurs entretiens avec une même personne dans une visée de transformation de l'activité. La réitération est différente des reprises en auto-explicitation, de l'enchaînement dans l'analyse

des vécus V1/V2/V3, ou de la comparaison entre situation problème et situation ressource par exemple chez Faingold (2002). C'est la principale originalité de l'étude puisqu'il s'agit de concevoir, mettre en œuvre et évaluer un dispositif d'accompagnement, basé sur la répétition d'entretiens d'explicitation, pour favoriser la formation aux prises de décision de joueurs de rugby engagés dans des situations complexes et dynamiques (Mouchet & Couhert, 2022).

De manière très synthétique, voici les grandes lignes du dispositif. L'objet de transformation concernait l'attention et les décisions du porteur de ballon, à l'approche de la zone de marque adverse. Le chercheur intervenant avait pour objectif de comparer le vécu subjectif dans des situations de réussite, pour identifier les régularités ou invariants dans l'activité décisionnelle.

Dans cette recherche collaborative, il y a eu co construction avec les entraîneurs du choix des matchs, des situations à investiguer et des participants. Il s'agissait d'accompagner 5 jeunes joueurs d'élite, leaders de jeu, au centre de formation de l'AS Montferrand. Ce cycle de formation hors terrain se déroulait en phase avec un cycle d'entraînement sur le même thème.

Les joueurs ont participé à 3 entretiens, chaque entretien suivant un match différent. Ces entretiens effectués dans les jours suivant le match, avant le débriefing des entraîneurs, portaient sur les moments importants où le joueur prend des décisions permettant la création d'un déséquilibre dans le rapport d'opposition entre les deux équipes. Il s'agissait d'un entretien composite (Mouchet, Vermersch, & Bouthier, 2011), avec trois temps enchaînés : a) un bref rappel stimulé (5') ; un entretien d'explicitation sur les moments importants identifiés par le joueur (30') ; c) une synthèse réflexive (5'). Ces verbalisations étaient croisées avec des traces de l'activité obtenues par enregistrement audiovisuel des matchs. Il est impossible de présenter les résultats détaillés et je renvoie à l'article de Mouchet et Couhert (2022). Toutefois je mets en avant deux aspects concernant la valeur ajoutée de ce dispositif et la nature des transformations engendrées.

Tout d'abord, la valeur ajoutée de cette répétition d'entretien porte sur trois aspects : la construction progressive d'une posture réflexive, la valorisation de l'image de soi dans ces situations de réussite, la mise en lumière de l'activité décisionnelle. La répétition, au sens d'enchaînement de plusieurs entretiens dans un microcycle, repose sur le processus de sémiose, c'est-à-dire de création de sens à partir du vécu de référence. Ce processus concerne non seulement chaque entretien avec les trois temps enchaînés et notamment les moments de réfléchissement puis réflexion, mais aussi la répétition des entretiens sur une même catégorie de situations, avec un effet majorant dans l'analyse du vécu. Cette habitude d'activité réflexive nécessite du temps et la répétition d'entretiens favorise sa création.

Ensuite, sur la nature des transformations, expliciter l'implicite est déjà un premier acte de transformation et la répétition a produit un effet majorant dans la description du vécu avec une rapidité d'accès à l'évocation, une présentification plus forte et un gain en complétude de la description. L'entretien composite ainsi mené permet de combiner l'action, le réfléchissement du vécu sur des moments importants pour le joueur, et la réflexion sur l'action ainsi conscientisée et explicitée, pour momentanément stabiliser les facteurs d'efficacité, du point de vue du joueur, dans l'analyse de son activité. Le savoir expérientiel est donc susceptible

d'être capitalisé, partagé et constitue une ressource pour agir dans des situations futures. De plus, la production de connaissances par les acteurs sur leurs propres actions et situations d'action est une occasion de formation et de développement qui articule l'action, la production de savoirs et la construction des sujets humains. Je rejoins Barbier (2021) lorsqu'il évoque les transformations simultanées de la représentation de l'activité et de la représentation de soi-en-activité, ou encore les transformations simultanées de l'activité, du sujet en activité et du produit de l'activité.

Malgré tout, des interrogations toujours vives demeurent. Il convient d'affiner encore les outils permettant d'évaluer les effets de ce dispositif, entre l'appréciation subjective par les acteurs et l'évaluation quantifiable. De plus, un autre enjeu est de cerner les progrès effectués dans la réflexivité sur sa pratique et dans la pratique elle-même, en l'occurrence ici les décisions en match. Enfin, il serait nécessaire de cerner la temporalité des transformations, avec des effets immédiats et des effets différés.

4. En quoi mon programme de recherche contribue-t-il à la poursuite des travaux de Pierre Vermersch ?

Élaboration de concepts nouveaux ou revisités

Ma contribution au champ de l'analyse de l'activité concerne, sur le plan conceptuel, l'élaboration de catégories d'analyse de l'activité humaine agie et explicitée, avec une granularité fine.

Ainsi, j'ai développé le concept d'attention expérientielle, c'est-à-dire l'organisation du champ d'attention et la dynamique attentionnelle inhérentes au vécu du sujet en train d'agir, au fil du déroulement de ses actions. Mes travaux ont concerné le coaching en compétition sportive (Mouchet, 2014) ou le geste professionnel d'observation en classe (Mouchet et al., 2022). Ils contribuent à l'intelligibilité des phénomènes attentionnels dans des situations dynamiques, évolutives, complexes, chargées émotionnellement, avec un souci d'efficacité des actions.

Un autre concept concerne les décisions intuitives, c'est-à-dire les décisions en acte qui sont imprégnées de la subjectivité et de l'expérience du joueur. Mes recherches participent à donner du sens à ce que les acteurs nomment improvisation, inspiration, intuition ou instinct. J'ai ainsi distingué d'une part des 'décisions délibératoires ou réfléchies', rationnelles, sur un mode de conscience réfléchi, d'autre part des 'décisions émergentes', c'est-à-dire en action, sur un mode de conscience pré-réfléchi. J'ai spécifié cette dynamique où les décisions intuitives s'opèrent dans l'instant présent sur un fond de sédimentation constitué par 'l'arrière-plan décisionnel', que ce soit avec des joueurs experts en rugby, des enseignants novices, ou des médecins urgentistes au SAMU centre 15. Cette grille d'analyse est utile pour comprendre les modulations décisionnelles en situation, l'adaptation dans l'instant et la créativité.

En lien avec ces concepts, j'ai élaboré une modélisation de l'activité décisionnelle des sujets en situation (Mouchet, 2018). Elle nous semble intéressante à plusieurs titres : caractériser la construction du monde signifiant dans la situation en cours, comprendre l'articulation fine entre planification et adaptation, éclairer la dynamique entre l'activité collective et individuelle.

Enfin, mes recherches avec des enseignants ou des entraîneurs favorisent la compréhension des gestes professionnels d'ajustement (Bucheton, 2020), tacites et opaques pour la personne qui les met en œuvre. L'explicitation est une méthode très utile pour cerner l'observation, les communications, mais aussi les valeurs en acte, dans le vécu subjectif des intervenants en situation écologique.

Des contributions méthodologiques

J'ai un intérêt certain pour les questions méthodologiques et Pierre Vermersch m'a toujours encouragé à cultiver cet intérêt, à creuser et tenter des choses. Cela concerne notamment une créativité dans le recueil des données, ancré autour de l'entretien d'explicitation. Je pense par exemple à l'entretien composite, au développement de l'approche multiméthodes, à la création d'outils permettant d'investiguer les moments importants tout en les contextualisant dans le flux de l'activité.

De plus, j'ai proposé des avancées dans le traitement des données, aspect important dans une démarche de recherche. Il y a par exemple l'élaboration de catégories d'analyse et l'organisation dans données dans le tableau du vécu, des modes de triangulation des données et des pistes pour la validation.

Une dynamique de renouvellement des dispositifs de formation

Cette approche centrée sur l'expérience subjective, possède une fonction heuristique pour les praticiens impliqués dans les métiers relatifs à l'intervention. Elle permet d'envisager un renouvellement des pratiques professionnelles et des démarches de formation, en prenant mieux en compte les logiques intrinsèques des sujets. La verbalisation du vécu peut alors contribuer à l'analyse et la transformation de sa pratique. Je valorise l'intérêt de l'entretien d'explicitation, comme ressource en formation d'adultes pour la construction des compétences ou la transformation de l'identité professionnelle (Mouchet & Cattaruzza, 2015). L'entretien d'explicitation est un moyen d'analyse détaillée de l'action, mais aussi un vecteur de transformation des actions et de soi. La répétition des entretiens présentée plus haut participe à cette démarche. De même le savoir expérientiel produit à partir de l'explicitation du vécu est susceptible d'être partagé, capitalisé, objet de réflexion comme je l'ai développé en créant un dispositif en spirale qui articule recherche et formation, individu et collectif (Mouchet, 2015). Le réfléchissement constitue ainsi la sous-jacence de la réflexion elle-même, et non pas seulement son préalable. Dans ces dispositifs la question de l'évaluation des effets transformatifs de l'explicitation s'inscrit dans des enjeux scientifiques et professionnels importants (Mouchet & Boutrais, 2022).

5. Conclusion

Les travaux de Pierre Vermersch sur la subjectivité et l'explicitation constituent une ressource importante dans mon programme de recherche. Ils font l'objet d'une mobilisation forte et d'une appropriation singulière. Et mes recherches participent à la dynamisation des travaux de Pierre. Ainsi, dans ma signature de chercheur, l'explicitation au sens large où je l'ai définie en introduction occupe une place très importante. Je choisis l'articulation des points de vue en 1^{ère}

et en 3^e personne au niveau épistémologique et méthodologique (Mouchet, 2018). Je vise ainsi à dépasser le subjectivisme et l'objectivisme (Varela & Shear, 1999), pour embrasser à la fois la subjectivité des acteurs et l'objectivation des actions

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barbier, J.-M. (2021). Action professionnelle et pensée transformation. *Nauki o Wycho- waniu. Studia Interdyscyplinarne*, 2(13), 25-47, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.13.04>
- Bucheton, D. (2020). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris : ESF sciences humaines.
- de Jaegher, H., & Di Paolo, E. (2007). Participatory sense-making. *Phenomenology and the cognitive sciences*, 6, 485-507.
- Dosse, F. (1995). *L'empire du sens*. Paris : La découverte.
- Faingold, N. (2002). Situation problème, situation ressource en analyse de pratique. *Expliciter*, 45, 38-41.
- Husserl, E. (1913/1950 trad. Paul Ricoeur). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Gallimard.
- Mouchet, A. (2014). L'observation du jeu comme geste professionnel des entraîneurs. *Recherches & Éducation*, 12, 53-56.
- Mouchet, A. (2015). L'explicitation au cœur d'un dispositif de formation en spirale qui articule vécu singulier et expérience collective. *Recherche & formation*, 3, 91-106.
- Mouchet (2018). *L'expérience subjective en recherche et en formation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Mouchet, A., & Cattaruzza, E. (2015). La subjectivité comme ressource en éducation et en formation. *Recherche & Formation*, 80(3), 9-16.
- Mouchet, A., & Boutrais, M. (2022). Les effets transformatifs de l'entretien d'explicitation : faire et se faire. *TransFormations*, 24, 1-6.
- Mouchet, A., & Couhert, A. (2022). La réitération d'entretiens d'explicitation comme ressource pour former aux prises de décisions en sport. *TransFormations*, 24, 71-84.
- Mouchet, A., Vermersch, P., & Bouthier D. (2011). Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : entretien composite et vidéo. *Savoirs*, 27, 87-105.
- Mouchet, A., Carminatti, N., Khacharem, A., Aparicio, X., Alamargot, D., Delorme, V., & Maître de Pembroke, E. (2022). Comprendre l'attention en classe d'une enseignante d'EPS novice : une étude de cas avec une approche multi-méthodes, *Recherches & Éducatives*, sous presse, 24. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.13127>

- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions. Dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p.163-180). Toulouse : Octarès.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Québec : Logiques.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Varela, F., & Shear, J. (1999). First-person Methodologies: What? Why?, How ? *Journal of Consciousness Studies*, 6(2-3), 1-14.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie. Vers une psychophénoménologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vermersch, P. (2015). Subjectivité agissante et entretien d'explicitation. *Recherche & formation*, 80, 121-130.

L'entretien d'explicitation au service de la réduction du stress et des symptômes.

Identifier et fragmenter les interactions entre le corps, les émotions et les pensées, pour permettre une prise de conscience et provoquer l'émergence de solutions dans l'esprit du patient. Il pourra ensuite modifier radicalement sa vie et mettre en place des actions concrètes qui diminueront ses symptômes.

*Corinne Divorve*¹¹¹

En 2004, lorsque j'ai découvert l'entretien d'explicitation -Ede-, je me suis dit « ce truc-là, je veux le faire. » Je ne devais plus à savoir à la place de l'autre, mais j'avais un outil fantastique pour l'accompagner.

J'ai fait ma première formation à l'Ede avec Joelle Crozier, puis j'ai continué à me former avec Nadine Faingold et Pierre Vermeersch. À cette époque, responsable de formation aux Hôpitaux Universitaires de Genève, j'ai introduit l'Ede auprès de mes collègues et dans les cursus de formations spécialisées. En 2007, lors de ma formation d'institutrice de Mindfulness, des liens me sont apparus. La correspondance entre le schéma des satellites de l'action et une part de l'apprentissage des pratiques de pleine conscience, quand il s'agit d'être conscient de nos pensées (jugements, commentaires, intentions, savoirs) en tenant compte de l'environnement dans lequel nous sommes, tentant d'accueillir sans jugement. En tant qu'institutrice, je dois inviter les participant·e·s à décrire leurs expériences de réactivité au stress et de méditation afin qu'ils·elles comprennent mieux les interactions entre le corps, les émotions et les pensées. Il m'est paru évident que l'Ede était beaucoup plus précis et efficace pour décrire l'expérience vécue que les techniques qui nous étaient enseignées dans la formation de mindfulness.

L'assurance invalidité m'adresse des personnes souffrant de pathologies importantes (physiques, psychiques, handicaps, séquelles d'accidents ou de violences), au point que leur vie quotidienne et leur avenir professionnel sont fortement impactés. Il s'agit d'une prestation sociale dont le but vise la réduction des symptômes et le soutien à la reprise d'une activité professionnelle. Pour ce faire, j'ai développé un programme d'enseignement thérapeutique qui allie la Mindfulness based stress réduction -MBSR-, l'Ede, le Focusing (Eugene T.Gendlin) et le discernement sensible. Les cours viennent en complément d'autres interventions

¹¹¹ **Corinne Divorve** : Maîtrise en sciences de l'éducation, formation des adultes. Infirmière enseignante en soins palliatifs, maladies chroniques et aide aux personnes victimes de violence. Enseignante de l'entretien d'explicitation dans les hautes écoles de Suisse romande -santé, social et formation professionnelle-. Membre du comité de l'Antenne Suisse d'Explicitation- ASE-. Institutrice des programmes de Mindfulness : «Réduction du stress -MBSR-», «Prévention de la rechute dépressive -MBCT-».

thérapeutiques et les participant·e·s sont suivi·e·s par leur médecin traitant, par un spécialiste de leur pathologie et parfois par un psychiatre ou un psychologue. Ce programme, d'une vingtaine d'heures, est organisé à partir de l'apprentissage de la réduction du stress en groupe, et de la réduction des symptômes en séances individuelles. L'Ede permet la découverte de toute la complexité, jusque là inconnue, des interactions entre le corps, les émotions et les pensées. À partir des informations recueillies, il sera possible d'envisager des actions concrètes dans la vie quotidienne qui permettront de réduire les symptômes.

Dans la partie du cours en groupe, l'objectif recherché est de documenter et d'affiner l'expérience vécue dans les moments de méditation, mais également d'avoir une meilleure conscience des modulations du stress et de leurs impacts sur la santé. Là, l'Ede est utilisé en groupe, par petites touches, notamment lorsqu'il est demandé aux participant·e·s de partager leurs expériences des moments de méditation et de réactivité au stress. Ces moments de partage permettent à la personne qui décrit son expérience de prendre conscience de certaines interactions, pour les autres de s'ouvrir à l'altérité et à la diversité des vécus ; ils permettent également, à partir des informations mises en lumière par l'Ede, de donner des éclairages théoriques sur le fonctionnement du système nerveux autonome et de ses implications sur la santé. Le fait de revenir sur l'expérience avec un nouveau point de vue renforce les apprentissages des techniques de réduction du stress. Ces partages au sein du groupe favorisent l'expression de la variété des ressentis, et permettent de créer une communauté d'expériences qui paraissent différentes et qui pourtant rassemblent. À partir d'une situation qui semble à première vue similaire pour tous, notamment les moments où je guide une méditation, les participant·e·s peuvent se rendre compte de la variété et de la diversité des expériences. Lors des partages à propos de situation de réactivité au stress vécue en dehors du cours, les participant·e·s découvrent des vécus émotionnels similaires dans des situations différentes. Ce que les participant·e·s décrivent comme acquis, c'est bien évidemment une meilleure connaissance de soi, une ouverture à l'expérience singulière des autres, et aussi la diminution de la sensation d'isolement, sensation que l'on retrouve chez presque toutes les personnes souffrant de maladies chroniques ou graves. L'ouverture à l'expérience des autres donne des idées, et invite à explorer de nouvelles manières de faire.

Dans les cours en individuel pour la réduction des symptômes, l'Ede aide à comprendre ce que la personne vit intérieurement, afin de lui permettre de détecter les signes annonciateurs ou amplificateurs des symptômes, par l'identification des interactions entre une pensée, une émotion et l'apparition d'un symptôme. Il sera ensuite possible d'agir de manière préventive.

Lors des séances individuelles, une fois que la personne m'a raconté ce qu'elle a vécu depuis notre dernière séance, je leur pose la question : « De quoi avez-vous besoin aujourd'hui, qu'est-ce qu'il vous serait utile de travailler ? » C'est une question qui me vient du temps où j'étais infirmière en soins palliatifs, où l'intention première était d'améliorer la qualité de vie des patient·e·s, partant du principe que chaque personne connaît le mieux ce dont elle a besoin.

Je vais maintenant présenter trois vignettes cliniques de l'utilisation l'Ede dans ma pratique.

Daphné.

La première fois que je la vois, c'est son mari qui l'amène jusqu'au cabinet. Elle ne sort plus seule de chez elle. Elle a des très grandes lunettes, très épaisses, parce qu'elle est malvoyante. Elle parle lentement, un peu fort, en articulant distinctement, car elle est malentendante.

Quand il y a eu changement de directrice dans son service, la nouvelle directrice a trouvé qu'il ne devait plus y avoir de privilèges, et Daphné, qui travaillait dans un bureau toute seule, a dû aller rejoindre les autres dans l'open-space. Et la directrice a trouvé aussi que ces deux grands écrans dont disposait Daphné n'allaient pas du tout, et qu'il fallait qu'elle ait un écran comme les autres. Elle lui a demandé d'arrêter avec son téléphone à grosse touche, lui a donné un portable et surtout, elle lui a demandé de parler un peu moins fort. Daphné a tenu une année, puis elle a craqué. Depuis, elle ne sort plus de chez elle, ne fait plus les courses, ne s'occupe plus des enfants, ses parents s'en chargent quand son mari n'est pas là, et c'est ce dernier qui assume toute l'intendance. Elle souffre d'attaques de panique lorsqu'elle se trouve dans les grandes surfaces et dans le quartier de la ville de Genève proche de son ancien travail. Elle ne peut plus conduire, elle qui allait en scooter au travail. Nous commençons le travail sur la réduction du stress et environ à mi-programme, à la question : « Sur quoi vous voudriez travailler aujourd'hui ? » elle me répond « l'autre jour, avec mon mari, on a décidé d'aller ensemble faire les courses dans un grand magasin et je m'étais bien préparée. J'ai compris ce qui m'arrive en lien avec le harcèlement que j'ai subi au travail, mais au milieu du grand magasin j'ai eu de nouveau une attaque de panique. J'ai jeté mes habits par terre, mon sac, et je suis partie en courant. »

Je lui propose alors d'essayer de travailler ce vécu avec un entretien d'explicitation, c'est à dire d'aller chercher les symptômes annonciateurs de l'attaque de panique et la façon dont ils se développent tout en la prévenant que l'attaque de panique se réinvitera. Elle est d'accord.

Alors je lui dis : « Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de prendre le temps de laisser revenir cette dernière fois quand vous avez eu l'attaque de panique, quand vous avez jeté vos habits par terre et que vous êtes partie en courant. »

Elle me dit « ça y est, j'y suis déjà ! » Je la regarde, assise sur la chaise, elle est en sueur, respire très vite, tremble, tout son corps vibre.

Et je lui demande de revenir juste avant. Quand elle est devant le centre commercial et qu'elle s'apprête à rentrer.

Corinne : « Prenez le temps de laisser revenir comment c'était au niveau des sensations corporelles. »

Daphné : « J'avais des fourmillements dans tout le corps, ça me venait jusqu'à la taille, tout l'intérieur de mon corps, depuis mes jambes. »

Corinne : « Et encore avant. »

Daphné : « C'est quand je rentre dans la voiture que je m'installe à la place du passager. »

Corinne : « Et là, quand vous rentrez dans la voiture, qu'est-ce que vous sentez ? »

Daphné : « Là, je sens les mêmes fourmillements, ils viennent jusqu'aux cuisses. »

Et nous déroulons le fil du récit, de «juste avant», en «juste avant», jusqu'au premier moment.

Daphné : « C'est quand je suis assise sur mon canapé,... je suis tranquille à la maison et je sais bien qu'il va falloir résoudre cette question. Je réfléchis... et là, je sens déjà le fourmillement... au bout de mes orteils. »

Ensemble nous identifions quel est le premier signe annonciateur de l'attaque de panique, comment il s'amplifie. Nous décidons de nous rendre dans le quartier de Genève proche de son ancien lieu de travail. Cette exposition en situation lui permettra de mettre en pratique ce qu'elle vient de reconnaître par cette prise de conscience et de développer des habiletés pour y faire face. Nous établissons un code pour décrire les fourmillements : il y aura « orteils », puis « socquettes » (se sont les petites chaussettes qui vont jusqu'en au-dessous de la malléole), « chaussettes » juste en dessous du genou, « bas » au niveau du haut de la cuisse et enfin « collant » jusqu'à la taille. Nous partons dans ce quartier où elle ne pouvait plus aller depuis longtemps. Elle y allait tous les jours avec ses collègues pour manger à midi, mais aussi pour faire ses courses à la sortie du travail. Nous marchons en méditant vers cet endroit, elle, en étant attentive à ses sensations corporelles, moi la guidant sur le chemin.

Daphné : « Chaussettes... c'est bon. » Nous avançons encore.

Daphné : « Bas. » Nous nous arrêtons un moment, le temps qu'elle réduise son stress avec les techniques qu'elle connaît. Nous repartons en direction du grand magasin et là elle me dit « collant. » Nous nous arrêtons devant la porte. La séance est finie et nous sommes toutes deux fatiguées. Nous nous quittons après avoir convenu de nous revoir la semaine suivante. Elle arrive toute fière et toute joyeuse à notre rendez-vous.

Daphné : « J'ai fait craquer ma carte de crédit, je suis allé à Manor (le grand magasin), bien sûr que j'ai eu du stress mais j'ai parlé à mon corps. Je l'ai rassuré et puis j'ai fait comme on a fait quand ça devenait trop fort. Je prenais un temps pour réduire mon stress et je repartais. En plus maintenant, je reprends mon scooter. » Elle n'était plus remontée dessus depuis son arrêt de travail. Quelque temps plus tard, elle est convoquée par son employeur pour une séance avec son ancienne directrice, le responsable des ressources humaines et le médecin du travail. Elle revient de ce rendez-vous. En me disant « vous savez, c'est salaud, ils m'ont fait attendre une demi-heure dans la salle d'attente. Ils étaient tous derrière la porte en train de parler de mon cas. Mais j'ai fait comme je sais faire maintenant. Je sentais mon corps et quand le stress montait, que je sentais les picotements arriver, je rassurais mon corps en lui disant que c'était OK, qu'il pouvait avoir confiance, qu'il n'avait plus besoin d'avoir peur. Et quand je suis arrivée dans la salle et que j'ai vu mon ancienne directrice, j'ai fondu en larmes. Bien sûr, là ils se sont penchés vers moi, ils m'ont tapoté l'épaule, ils m'ont dit « vous voyez, ça va pas bien, vous devez vous reposer, vous n'êtes pas en état. » Et là, j'ai dit « pas du tout, n'importe qui sur terre ayant vécu ce que j'ai vécu serait dans le même état que moi. Si je pleure c'est parce que j'ai encore tellement d'émotions, c'est tellement horrible ce qui m'est arrivé, mais on va faire l'entretien jusqu'au bout même si je pleure. » *Daphné* poursuit : « J'ai bien vu qu'ils étaient embêtés...et pendant l'entretien, pendant 1h30 j'ai pleuré. Parce que mon corps, il pouvait pas faire autrement. Mais mon esprit était clair et j'ai obtenu ce que je voulais, c'est-

à-dire un changement de lieu de travail, le rétablissement de tous les aménagements antérieurs. »

Fabien

Quand il est venu chez moi, il était en réinsertion professionnelle. Il avait deux pathologies majeures, une insuffisance rénale qu'il gérait assez bien et une maladie auto-immune qui s'appelle rectocolite hémorragique, très difficile à vivre. Elle provoque de fortes douleurs, des diarrhées intempestives et des saignements. Et c'est très compliqué de travailler avec une telle maladie. Au fil du temps, il avait eu de plus en plus d'absences pour maladie, et pour finir avait été licencié. Nous étions à la fin des cours, il allait bien, il était en train de faire une nouvelle formation professionnelle. Et quand je lui ai posé la question: « Sur quoi vous auriez besoin de travailler aujourd'hui? » il me dit « y'a un truc que j'ai encore pas compris. J'ai pas compris pourquoi le jour où j'ai vu mon conseiller (en réadaptation de l'assurance invalidité) pour la première fois, j'ai eu autant de symptômes. J'avais très peur de ne pas arriver à faire l'entretien avec lui, j'avais peur de devoir sortir de manière intempestive du bureau pour aller aux toilettes. Je comprends pas, cet homme est un ange, il m'a vraiment aidé. » Même si ce problème semble réglé, le fait qu'il le soulève et qu'il souhaite comprendre ce qu'il s'est passé à l'époque m'indique qu'il y a peut-être une problématique sous-jacente susceptible d'apparaître dans le futur. Nous ne savons pas dans quelle direction nous devons chercher.

Alors je lui propose, s'il en est d'accord, de prendre le temps de revenir sur ce jour là, avant le rendez-vous. Il me décrit la matinée, chez lui, quand il est bourré d'angoisse. Il a très peur de ce rendez-vous, très peur de pas pouvoir y aller à cause des diarrhées ou même de devoir quitter le bureau en courant. Il évoque sa peur des jugements qu'il pourrait endurer. Il est difficile d'avoir des informations sur le déroulement de la période qui précède l'entretien, les émotions le submergent. Je lui propose alors d'aller explorer depuis le moment du réveil, pour aller chercher le moment de bascule, où l'angoisse est apparue. Et là, il me décrit comment il se réveille plutôt tranquille, avec des sensations agréables. Comment tout nu, il met son peignoir, va fumer sa clope sur le balcon. Comment plutôt positif il se dit « il y a quelqu'un qui va m'aider... peut-être que c'est une ouverture..... que quelque chose va changer. »

Les deux moments sont là, l'un plutôt positif, serein, et l'autre avec des douleurs, de l'angoisse, des symptômes. Alors je lui demande : « Et entre ces deux moments qu'est-ce qu'il s'est passé ? » Il me répond « j'ai pris ma douche. » Alors je lui propose d'aller voir le moment de la douche. Il me raconte comment il se déshabille, comment il lève la jambe pour pouvoir entrer dans la baignoire, comment il rentre l'autre jambe, se penche pour régler l'eau et quand il lève les yeux sur la douche, il voit alors le prénom « Frédéric. »

Et là, il stoppe tout de suite l'Ede et me dit : « C'est bon, j'ai compris ! »

Corinne : « Qu'est-ce que vous avez compris ? »

Fabien : « Toute la première partie de la matinée pour moi, Frédéric, c'était une femme. Et quand j'ai regardé la douche, j'ai vu le nom écrit et tout d'un coup j'ai pensé que ça pouvait être un homme. Et là, j'ai eu peur. Le dernier directeur, celui qui m'a licencié parce que j'étais

trop souvent malade et que j'avais pas assez de diplôme, il s'appelait Dominique. Vous comprenez, Dominique et Frédéric ça peut être un prénom d'homme ou de femme, et ça laisse de l'ambiguïté. J'ai pas eu de soucis avec des femmes qui avaient du pouvoir ou qui étaient mes supérieures et ça ne m'inquiète pas. Par contre avec les hommes....., j'ai eu l'expérience de Dominique où ça a été très dur, mais maintenant j'ai aussi l'expérience de Frederic qui m'a vraiment aidé. C'est comme si mon corps n'avait pas encore compris. »

Alors, il m'a dit qu'il allait travailler cette question, expliquer à son corps ce qu'il avait compris intellectuellement, rassurer son corps et lui rappeler qu'il avait eu une expérience extrêmement positive avec un homme.

Cécile

Cécile était directrice dans une institution genevoise, responsable de plusieurs foyer pour jeunes en difficulté, elle avait une maladie auto-immune, la spondylarthrite ankylosante. Elle provoque des douleurs extrêmement fortes, détruit et transforme les articulations. C'est une maladie où les médicaments antidouleurs sont des médicaments majeurs avec beaucoup d'effets secondaires. La séquence que je vais présenter se déroule à la fin de la période de cours, période où Cécile arrivait à bien gérer ses douleurs. Elle avait repris son activité de directrice à 80 % et à la question : « Sur quoi voudriez-vous travailler aujourd'hui ? », elle me dit « tous les matins, c'est l'horreur, que j'aie une semaine difficile ou une semaine cool, le matin c'est horrible. Que j'aie une journée très agréable, que je sois en vacances ou bien au travail avec des moments difficiles, quoi qu'il arrive le matin c'est une horreur. »

Alors je lui propose de revenir sur un matin quand c'est l'horreur. Et là, c'est compliqué de trouver un moment spécifié puisque tous les matins c'est horrible. Pour finir, nous arrivons à commencer l'évocation du matin à partir de ce qu'elle entendait à la radio, ce matin-là.

Elle commence à décrire : « Je suis face à ma tasse de café, j'attends que ça passe. Tout mon corps me fait mal, j'ai l'impression qu'il est rempli d'épines qui me transpercent depuis l'intérieur, qui sont rouges, qui sont chaudes. J'écoute les nouvelles à la radio sans vraiment les entendre. J'attends juste une chose, c'est que le médicament commence à faire effet. »

En fin de nuit, l'efficacité des médicaments diminue, et Cécile est réveillée par la douleur.

Je mène un Ede en lui proposant de revenir « juste avant » et « juste avant » et « juste avant ».

Elle me décrit comment elle se réveille d'un coup. De quelle manière elle se jette dans la salle de bain parce qu'il faut qu'elle bouge pour sortir de l'ankylose, parce que ça lui fait très mal de sortir de l'ankylose, mais qu'il faut le faire pour soulager un peu. Comment elle arrive à la salle de bain, comment elle prend son médicament, comment elle se jette sous la douche, puis s'habille, tout cela avec beaucoup de violence. Et ça va vite, elle décrit en parlant rapidement jusqu'au moment où elle se retrouve assise devant sa tasse de café et elle attend. Elle attend que le médicament fasse effet.

Entre le moment où elle prend le médicament et le moment où il va commencer à faire effet, il se passe 30 à 45 minutes environ, et ça dépend un peu des jours.

Alors je lui propose de revenir sur le moment où elle se réveille ... et juste à ce moment-là comment ça se passe.

Cécile : « J'essaie de ne pas me réveiller, c'est pas que j'essaie de me rendormir, c'est que je ne veux pas me réveiller, je fais tout pour ne pas me réveiller. » Je l'invite à reprendre ce moment et l'aide à le fragmenter.

Cécile : « Et là, quand je suis réveillée, la première pensée qui me vient c'est *ça y est, la boîte à douleur est en marche et je vais en baver.* » Puis lorsque je lui pose la question à propos de ce qu'elle ressent, elle me dit « mon corps est tendu, c'est une douleur mon corps, il est rempli d'épines, elles me transpercent depuis l'intérieur. À l'intérieur c'est rouge, c'est brûlant, c'est horrible. »

À la suite de cette séquence d'Ede, nous obtenons plusieurs informations. La façon dont elle se traite, traite son corps entre le moment où elle essaye de ne pas se réveiller et le moment où elle attend que le médicament fasse effet. Lorsqu'elle lutte pour ne pas se réveiller et enfin il y a cette phrase « *ça y est, la boîte à douleur est en marche et je vais en baver.* »

Il y a un moment qui m'intrigue et je lui pose la question : « Et quand vous faites tout pour ne pas vous réveiller, comment c'est juste avant ? » J'ai l'intuition que les sensations pourraient être différentes, mais c'est compliqué car je lui demande de revenir sur un moment où elle pense ne pas être réveillée. Pour elle, le moment premier de conscience, c'est le moment où elle fait tout pour essayer de ne pas se réveiller. Nous bataillons pour retourner à ce moment, nous nous y reprenons à plusieurs fois.

Corinne : « Prenez le temps de revenir sur ce moment-là quand vous faites tout pour ne pas vous réveiller...est-ce qu'il y a quelque chose juste avant ? »

Cécile : « Au moment où ma conscience? »

Corinne : « Juste à ce moment-là, comment c'est ? »

Cécile : « Je sens mon corps, il est douloureux mais pas tendu. »

Le moment charnière est là, lorsque son corps est douloureux mais pas tendu, et qu'il se tend quand elle essaye de lutter contre sa présence, qu'elle ne veut pas le ressentir, pas en avoir conscience.

C'est à partir de là et au fil des cours suivant, que nous travaillons à ce qu'elle apprivoise ce nouveau corps. Nous commençons par « le lever du lit », nous sommes dans la salle où je donne les cours. Elle va apprendre à bouger en étant très douce et bienveillante vis-à-vis de son corps, puis elle va mettre en pratique cette façon de faire chez elle, les matins. Quand elle se réveille, elle ne peut pas déplier les mains donc elle va les mettre sur sa peau et tout doucement, en utilisant le poids des mains, aider ses doigts à commencer à bouger et puis tout tranquillement bouger une épaule puis l'autre, puis la nuque dans une espèce d'ondulation, une petite danse jusqu'à ce qu'elle puisse se retourner sur le côté, s'asseoir au bord du lit toujours en allant prendre soin des sensations. Pour chaque endroit de son corps qui en a besoin, elle va lui donner un peu de chaleur ou un peu de massage avec le mouvement qu'elle a développé et aussi avec de la bienveillance. Et comme ça, en ondulant, elle va aller à la salle de bain prendre son médicament et toujours avec cette attention, ce mouvement bienveillant elle va prendre sa

douche, puis s'habiller et s'installer pour prendre son café. En allant tout doucement, en accompagnant son corps, sans le brusquer, elle arrivera plus tard face à son café. Ainsi le laps de temps qui se sera écoulé entre la prise du médicament et l'attente de son effet sera plus supportable. Par l'accueil de la douleur, le mouvement comme massage intérieur, l'attention bienveillante à son corps et la reconnaissance de ses besoins, ses matins auront changé et un jour, elle me dit « maintenant, tous les matins, je danse et j'ondule pour mon mari. »

J'utilise l'Ede pour chercher et mettre en lumière les moments dans le temps (temporalité qualitative) qui sont des indicateurs du fonctionnement de la biologie des corps tels qu'ils sont ressentis au travers des sensations corporelles, et les liens qu'ils ont avec les émotions et les pensées. En remontant la chaîne de causalité pour aller découvrir la première occurrence de la manifestation que la personne peut comprendre, saisir et qui lui permette d'agir.

Bibliographie :

Crane R., Soulsby J. et Al. *Critères d'évaluation de l'enseignement des Interventions Basées sur la Pleine Conscience*, MBITAC, 2017

Gendlin E. T., *Focusing, au centre de soi*, les Editions de l'Homme, Pocket, 2010.^[1]_[SEP]

Kabat-Zinn J, *Au cœur de la tourmente, la pleine conscience*, Bruxelles, de Boeck université, 2009.^[1]_[SEP]

Vermersch P., *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 7^e édition 2011.

Vermersch P., *Explicitation et phénoménologie*, Paris, PUF, 2012.

Explicitation et clinique

L’entretien d’explicitation comme outil d’investigation des processus psychiques en contexte expérimental : l’exemple de la flexibilité psychologique

Roman Malo & Yannick Prié

Introduction

Nous assistons actuellement, au travers de différents mouvements en psychologie clinique, à l’émergence de modifications paradigmatiques visant à mieux comprendre certains processus « clés » des psychopathologies. Des *Research Domain (of) Criteria* (Cuthbert, 2022) aux approches processuelles (Monestès & Baeyens, 2016) en passant par la psychiatrie *enactive* (de Haan, 2020), la question principale pour les cliniciens est désormais de comprendre de plus en plus finement les processus psychiques « défaillants », ainsi que ce qui les « compose » afin d’en proposer une prise en charge adaptée. Il s’agit de comprendre précisément et de modéliser une « façon d’être au monde » et ne pas résumer des processus psychologiques complexes uniquement à des sommes d’actions cognitives, mais d’en considérer également et précisément la dimension vécue. Si on y regarde de plus près, de telles ambitions sont souvent grevées par des manques méthodologiques (non considération des données qualitatives et de l’expérience vécue car elle serait “non scientifique”, descriptions peu fécondes, manque de possibilité d’articuler des données de natures différentes) qui ne permettent que très rarement d’affiner en pratique la compréhension des processus complexes. Il nous semble que l’entretien d’explicitation peut représenter une méthodologie rigoureuse à même de répondre à ces manques. Le travail que nous présentons ici est au croisement de la psychologie clinique et des sciences cognitives, dont l’enjeu est de proposer une investigation centrée subjectivité d’un processus psychologique. Il s’agit de souligner l’importance de l’expérience vécue explicitée pour affiner la compréhension des processus psychologiques, en prenant ici comme exemple la notion de flexibilité psychologique. Nous décrivons d’abord le “retour” du phénoménologique dans les modèles en psychologie actuelle dans un bref aperçu théorique, puis nous présentons des résultats du projet HOMERIC qui enrichissent notre compréhension du processus complexe qu’est la flexibilité en nous appuyant sur l’entretien d’explicitation comme outil mobilisé dans l’étude d’une situation expérimentale.

I. Le retour du phénoménologique dans la psychologie clinique

a) La place de l’expérience subjective dans la psychologie clinique

La psychologie clinique s’intéresse fondamentalement au fonctionnement des humains, à leurs comportements, leurs vécus et plus globalement à leurs expériences subjectives. Pour ce faire, chercheurs et praticiens en psychologie clinique proposent des modèles théoriques, qui

accordent une part plus ou moins importante à l'expérience en première personne comme en témoignent la pluralité des approches (Gauld & Bottemanne, 2022). Nous assistons dans ce domaine depuis une dizaine d'année à une tension dans les modèles proposés entre d'une part, un "retour" du phénoménologique, et d'autre part des approches biologisantes du fonctionnement interne (Barlow & Carl, 2010 ; Fuchs, 2010 ; Parnas, Sass & Zahavi, 2011).

La majorité des courants cherchent à limiter l'intérêt d'une approche centrée subjectivité comme le souligne Read avec l'avènement des "*bio-bio-bio model of madness*" (2005), et la majorité des recherches en psychologie sont centrées sur une compréhension en troisième personne des processus, en se limitant à la capture des données "disponibles" dans une recherche d'objectivité (Parnas et al., 2013). Une telle approche en troisième personne, dans laquelle s'inscrivent certaines propositions neuroscientifiques, vise à associer des corrélats biologiques (IRMf, EEG, EMG) à des fonctions psychiques. Pour ce faire, elle utilise des méthodes spécifiques. Le postulat théorique qui accompagne ces approches est de considérer que les corrélats neuronaux permettent une compréhension du fonctionnement mental (Choudhury et al, 2009).

Depuis une vingtaine d'années, des chercheurs ont cependant proposé de considérer l'étude de la subjectivité comme nécessaire pour comprendre les différences facettes d'états psychologiques et de processus psychologiques divers (Bradfield, 2007 ; Seth et al, 2008 ; Varela & Shear, 1999), car la description des processus psychiques manque de profondeur et de nuance si on se limite aux approches en troisième personne (voir à ce propos Nelson et collaborateurs, 2021). Il s'agit de mieux comprendre certains processus pourtant bien documentés par des méthodes en troisième personne mais qui restent "peu" compris (Davidson, 2004 ; Holmes et al., 2016). Pour de nouveaux courants comme la psychiatrie enactive et computationnelle (voir Gauld & Bottemanne, 2022), l'expérience subjective représente le point d'entrée de compréhension de la psyché (Fuchs, 2010). La subjectivité comme objet d'étude regagne globalement l'intérêt des chercheurs pour comprendre ce qui se passe "dedans" (Fuchs & Duppen, 2017 ; Fernandez & Koster, 2018).

Lutter contre le réductionnisme de certaines approches biologisantes nécessiterait de revenir au vécu, et à une forme de point de vue "interne", qui avait jusqu'à présent été exclu du scientifique, pour diverses raisons déjà bien documentées : biais de répliquabilité, manque de méthodologie, héritage introspectif (Petitmengin & al, 2015). Un tel intérêt rejoint certes celui des praticiens, pour lesquels l'expérience individuelle est l'élément essentiel de la compréhension du fonctionnement psychique comme en témoigne Rigato et collaborateurs, pour lesquels "*First-person experience has always been and is still central to investigations of the mind even if it is not recognized as such*" (2021). En pratique, ceux ci considèrent que la compréhension de certains processus psychologiques ne peuvent pas faire abstraction des aspects expérientiels qui les constituent (Csikszentmihalyi 1992 ; Sass et al, 2000 ; Kyrios & al, 2015) et que la modification du fonctionnement interne est perceptible par l'individu lui-

même et pour l'analyste dans la description du vécu avant même que les approches dites en troisième personne puisse les détecter (Lumma et al, 2021).

Mais malgré cet intérêt pour l'expérience et le vécu des chercheurs, qui rejoint celui des praticiens, les données restent souvent considérées comme des données secondaires, avec moins d'intérêt (Rigato et al, 2021). Cette considération vient souvent du manque de méthode permettant de recueillir et analyser de telles données qui influence négativement la scientificité des approches dites phénoménologies (ibid). Les entretiens semi-directifs permettent une investigation de certains aspects du vécu, mais restent principalement descriptifs, et négligent certains aspects du vécu qui ne sont plus disponibles pour le sujet, ce qui pose des problèmes évident de fiabilité pour des recherches scientifiques (Lumma & Weger, 2021 ; Sparby et al, 2021). Ils sont parfois difficiles à réaliser et manquent d'une méthode d'analyse systématique permettant de générer des modèles des invariants des l'expérience individuelle. Les questionnaires auto-rapportés permettent de recueillir des aspects du vécu selon des logiques plus standardisés, mais sont emprunts de biais (manque de sensibilité, validité interne variable, etc.) et négligent certains aspects fondamentaux de l'expérience (Rosenman et al, 2011), ce qui rend leur utilisation insuffisante pour investiguer la dynamique expérientielle individuelle. Il semble fondamental de re-réfléchir aux méthodes d'investigation de l'expérience afin de pouvoir redonner à la phénoménologie une place dans la recherche en psychologie clinique.

Somme toute, la psychologie clinique est tiraillée entre une approche biologisante du fonctionnement psychique et de la nécessité, principalement appuyée par la clinique, d'intégration du vécu comme une donnée viable, fiable, et surtout nécessaire. Bien que ce débat émerge depuis plus d'une dizaine d'années, il semble que la phénoménologie ait été réintégrée dans des disciplines voisines comme en sciences cognitives.

b) La subjectivité au cœur des modèles modernes de la cognition

Les approches modernes de la cognition et l'ensemble des approches dites *enactives* soulignent l'importance d'une investigation rigoureuse de l'expérience vécue, car la cognition et les processus psychiques n'existent ni en dehors de l'individu, ni ne sont complètement disponibles pour un observateur externe (de Haan, 2011). Bien que des aspects "objectifs" puissent être identifiés, comme le comportement observable, la majorité des composantes de l'expérience restent du domaine de l'intime et n'apparaissent pas comme directement disponibles sans un travail spécifique (Vermersch, 1996). De telles propositions remettent au centre l'expérience comme un pré-requis pour l'étude du fonctionnement humain. Par exemple, en psychopathologie, la dépression entraîne à la fois des comportements objectifs bien identifiables comme le ralentissement moteur, des expressions faciales de tristesse, mais s'incarne également dans des vécus particuliers liés à la perte de sens du monde qui entoure le sujet et d'une expérience de tristesse couplée à un ralentissement vécu de la pensée (une forme d'expérience dépressive du monde - voir Fuchs, 2010 ou de Haan et collaborateurs, 2013).

Bien que plusieurs approches que nous pourrions qualifier de “centrées-subjectivité” de la cognition existent, elle se caractérisent par deux éléments paradigmatiques communs qui modifient la manière dont la cognition est considérée, et donne des perspectives pour une ré-intégration phénoménologique en psychologie :

a - Ces approches soulignent les aspects fondamentalement pré-réflexifs de l'expérience subjective, qui nécessitent une focalisation attentionnelle permettant d'y avoir accès par des méthodes spécifiques. Un tel postulat est accompagné de méthodes spécifiques comme l'entretien d'explicitation, qui complètent les méthodes plus classiques utilisées en psychologie comme les questionnaires (à ce propos, voir Lundh (2020) pour une phénoménologie expérimentale basée sur la pleine conscience).

b - Ces approches proposent pragmatiquement de modifier la façon de mesurer les processus psychologiques. Étant donné que la division du comportement et de la cognition en unité distinctes, ne semble pas favoriser la compréhension de l'être humain dans son ensemble, il s'agit de faire retour à l'étude conjointe de la cognition, du corps et du contexte (Byrge, Sporns, & Smith, 2014). Une telle proposition amène au cœur la subjectivité, afin de pouvoir investiguer le vécu associé à la combinaison de ce corps-cognition-contexte pour mieux comprendre le fonctionnement individuel comme situé et incarné.

Ces modèles bien qu'encore en émergence, viennent challenger les modèles plus biologiques, et demandent encore une fois de réfléchir à des méthodes bien spécifiques de récolte des données pour offrir une assise scientifique basés sur des résultats empiriques. De ce fait, nous proposons que l'entretien d'explicitation trouve une place de choix comme méthode rigoureuse d'investigation de l'expérience individuelle.

II. L'explicitation pour enrichir la compréhension des processus complexes

Les dimensions internes des expériences subjectives ne sont généralement pas étudiées directement, bien qu'elles soient reconnues comme manquantes pour l'étude de certains processus cognitifs comme l'attention, la planification, la mémoire, la régulation des émotions... La perspective dite en première personne et les méthodes associées offrent un moyen fructueux d'étudier la dimension interne des phénomènes psychologiques, de façon systématique.

a) Étudier les processus complexes

La notion de processus est au cœur de nouvelles approches en psychologie dites “transdiagnostiques processuelles”. De manière générale, un processus se définit comme “*un ensemble de phénomènes, conçu comme actif et organisé dans le temps*” (Tamayo, 2011).

Parmi ces processus, on retrouve un large ensemble de notions comme l'attention, la mémoire, la planification, la régulation des émotions ou encore la flexibilité psychologique. La notion de processus en psychologie s'inscrit dans un postulat : il existe des patterns comportementaux, cognitifs, émotionnels, psychiques organisés selon des logiques propres identifiables (Tamayo, 2011). Pour identifier ces patterns il est indispensable de multiplier les méthodes de collecte.

Jusqu'à présent, une large majorité des études sur les processus ont mesuré leurs "conséquences", au travers de tests et d'échelles classiques en psychologie et neuropsychologie (telles que le Wisconsin Card Sorting test ou le Trail making test), plutôt qu'à son caractère propre d'être par définition un ensemble de "phénomènes", auxquelles s'attachent nécessairement des éléments expérientiels qui ne sont pas accessibles par des méthodes expérimentales classiques.

b) L'explicitation comme méthode d'investigation

L'étude de l'expérience individuelle et des différentes dimensions du vécu nécessite des outils et des méthodes spécifiques (Bradfield, 2007). Ces méthodes se distinguent par la granularité fine des expériences visées. La technique de l'entretien d'explicitation théorisée par Vermersch (1994) permet ainsi d'accéder à des détails très fins et riches d'expériences subjectives (souvent de l'ordre de quelques secondes ou moins). Partant du principe qu'une grande partie de l'expérience vécue n'est pas accessible à la conscience et nécessite donc un accompagnement spécifique pour entrer en contact avec les processus internes et être capable de décrire verbalement ce domaine expérientiel, l'interviewer guide le participant vers ce contenu. Plus précisément, une approche d'orientation phénoménologique tente d'aborder les aspects pré réfléchis des expériences subjectives vécues, qui sont soit invoquées dans le passé (par exemple, une expérience spécifique passée), soit provoquées peu avant la procédure d'entretien (par exemple, l'expérience d'épeler un mot, ou de mémoriser une grille de chiffre).

L'entretien d'explicitation apparaît comme une méthode spécifique de collecte de données difficilement accessibles par les méthodes classiques de la psychologie expérimentale. Les méthodes actuelles d'accès à la subjectivité se limitent en effet à deux grandes catégories . D'une part, les échelles auto-rapportées (exemple : HADS, STAI..) présentent des qualités psychométriques intéressantes, mais leur "contenu" informe peu sur les processus à l'œuvre et sur l'expérience de l'altération fonctionnelle ou de la psychopathologie. D'autre part, les entretiens semi-directifs de recherche favorisent une description sous forme de commentaires généraux qui n'informent en rien sur l'expérience d'un moment spécifique et des actions mentales associées.

c) L'entretien d'explicitation comme ajout de texture aux données quantitatives

L'entretien d'explicitation est ainsi à même de fournir une large gamme de données sur des dimensions du vécu jusqu'à présent sous-évaluées pour certains processus psychologiques complexes. Nous proposons que de telles données apportent un complément à celles issues d'approches plus classiques de la psychologie clinique expérimentale en leur ajoutant de la texture subjective, notamment dans un contexte expérimental dans une vision complémentaire des méthodologies d'études des processus psychiques (pour une réflexion entre phénoménologie et sciences expérimentales, voir Vermersch, 2004)

Dans la recherche en psychologie, certains éléments "classiques" viennent servir d'indicateurs du fonctionnement interne : Les scores peuvent renseigner sur l'aspect performatif de l'action mentale (durée, réussite/échec..), les métriques comportementales pour inférer le fonctionnement interne, ou bien encore les entretiens semi-directifs pour recueillir des éléments descriptifs du fonctionnement interne. L'entretien d'explicitation semble pouvoir trouver une place dans ces méthodes classiques. De fait, nous proposons de profiter des meilleurs aspects de chaque approche pour comprendre les processus complexes à plusieurs niveaux. D'une part, les méthodes classiques, comme les questionnaires, traces comportementales ou les scores, apportent la précision du visible et l'aspect "objectivable" des activités psychiques, alors que l'entretien d'explicitation permet d'enrichir ce qui échappe à ces méthodes.

L'avantage de la méthode phénoménologique est qu'elle fournit des informations très fines et riches sur les expériences subjectives, qui peuvent également être mises en correspondance avec des données à la troisième personne - un processus également proposé par le cadre neuro-phénoménologique initié par Varela (1996) - . En se centrant sur l'évocation et une description incarnée du vécu, l'entretien d'explicitation dépasse la description à posteriori des entretiens semi-directifs. En se centrant sur l'expérience, nous ajoutons finalement une compréhension du processus qui amène à une action comportementale ou qui permet de comprendre en lien avec l'expérience les différences inter-individuelles dans la réalisation d'une tâche, au-delà d'un simple temps de complétion. Les méthodes à la première personne doivent être sélectionnées avec soin afin d'assurer des relations significatives entre les expériences subjectives et les données comportementales ou physiologiques, afin de devenir véritablement enrichissantes (Bitbol & Petitmengin, 2017). Ainsi et ce pourquoi, nous proposons que l'entretien d'explicitation puisse représenter un de ces méthodes, et peut s'inscrire dans le cadre de la recherche en psychologie comme une méthode fiable.

d) L'exemple de la flexibilité psychologique comme processus à étudier

La flexibilité psychologique a été largement étudiée comme processus "clé" de la santé mentale. Dans une perspective principalement neuropsychologique ou en thérapie d'acceptation et d'engagement (ACT), le concept de flexibilité psychologique s'est rapidement retrouvé contraint en termes d'extension et de compréhension par les outils visant à la

“mesurer” (Malo, Acier & Bulteau, 2022). De ce fait, les aspects subjectif et expérientiel associés semblent jusqu’à présent sous-étudiés (ibid).

Définie par Cherry, Van der Hoeven, Patterson & Lumley (2021) la flexibilité psychologique repose sur 3 points liée à la capacité de l’individu à :

- a) gérer l’interférence ou la détresse (par exemple, recevoir de nouvelles informations environnementales, éprouver un inconfort émotionnel, faire face à des imprévus) ;
- b) prendre des mesures pour gérer l’interférence ou la détresse (par exemple, s’engager dans une stratégie de régulation des émotions, persister, accepter, tolérer, changer de comportement) ;
- c) agir d’une manière qui correspond aux exigences de la situation et qui facilite la poursuite des objectifs ou des valeurs personnels.

La flexibilité psychologique présente des aspects “visibles” qui nous informent sur le comportement individuel, généralement par inférence sur la réponse comportementale, en considérant qu’un individu très “flexible” pourra trouver une alternative plus rapidement qu’une individu moins flexible. *De facto*, le processus par lequel l’individu vient à choisir une alternative et les éléments associés à cette décision restent absents de la littérature, tout particulièrement en lien avec d’autres éléments psychopathologiques (associés à l’anxiété, à la dépression...). L’entretien d’explicitation apparaît alors comme un formidable outil pour investiguer finement l’expérience (cognitions, émotions, ressentis, sensations..) associée à la mise en place de stratégies spécifiques pour trouver une alternative dans une situation problématique. Comme le souligne Ionescu, la flexibilité correspond davantage à un “*dynamic flow of stability and flexibility in the functioning of the cognitive system*” (2017) dont la recherche doit s’emparer en proposant des méthodes innovantes pour étudier les processus cognitifs comme incarnés et dynamiques. L’étude d’un processus spécifique ne peut plus se limiter à une compréhension basique (ex : temps de réaction, questionnaire) qui semble avoir été peu fructueuse (Schultz & Searleman, 2002).

III. Méthode et résultats de notre étude

Le travail que nous présentons s’inscrit dans le cadre du projet HOMERIC (Hybridization of methOds for Modeling ExpeRIenCe in interactive systems)¹¹². Ce travail vise à proposer une mesure incarnée et écologique de certaines fonctions cognitives, au travers d’un environnement en réalité virtuelle. Pour mesurer ces fonctions cognitives, le cadre expérimental s’appuie sur

¹¹² Le projet HOMERIC implique à la fois des chercheurs du LS2N, de l’équipe SPHERE (UN/INSERM/CHU) et des chercheurs en psychologie. Il est financé par le programme régional RFI Ouest Industries Créatives et l’Université de Nantes.

le recueil de données de plusieurs niveaux avec comme objectif de dépasser les limites d'une approche unique. Pour ce faire, une place importante est accordée à l'expérience vécue temporalisée, laquelle peut être étudiée à travers des *logs* du système, des données physiologiques/comportementales de l'utilisateur, des interviews focalisées sur des moments particuliers de l'expérience, etc. L'enjeu est par la suite de pouvoir proposer d'une part une compréhension pluri-niveau des fonctions cognitives (expérience subjective, comportement) et de s'intéresser aux éléments variants et invariants de l'expérience face à différentes populations (exemple : dépression, anxiété..). Le travail que nous présentons ici s'appuie sur un environnement du projet HOMERIC qui prend la forme d'une cuisine en réalité virtuelle dans laquelle les participants doivent réaliser un gâteau en suivant un ensemble d'instructions proposées sur un tableau interactif.



Illustration 1. *L'environnement HOMERIC.*

Dès de la première étape de réalisation d'un gâteau dans une cuisine virtuelle, les participants doivent manifester leur flexibilité en trouvant une alternative pour faire fondre du beurre : en effet la consigne demande explicitement que soit utilisée une casserole bleue, mais celle-ci n'existant pas, il faut trouver une solution au problème et se résoudre à en choisir une d'une autre couleur. L'activité de cuisine peut alors se poursuivre jusqu'à son terme.

A l'issue de chaque passation, un entretien d'explicitation est réalisé, qui porte spécifiquement sur cette première tâche, entre le moment où l'instruction est affichée, et la résolution du problème. Deux groupes distincts participaient à l'étude : des participants sans symptomatologie clinique (N=30) et des participants présentant des niveaux symptomatiques

d'anxiété, mesurés par la HADS¹¹³ (N=30). La synthèse des résultats s'appuie donc sur l'analyse de 60 entretiens d'explicitations. Chaque entretien a été retranscrit, et analysé individuellement en suivant la méthode de Valenzuela-Moguillansky et Vásquez-Rosati (2019) afin de distinguer des aspects génériques diachroniques et synchroniques pour chacun des deux groupes. Pour faciliter l'analyse des entretiens, le logiciel uPMT a été utilisé (*micro Phenomenology Modelling Tool*).

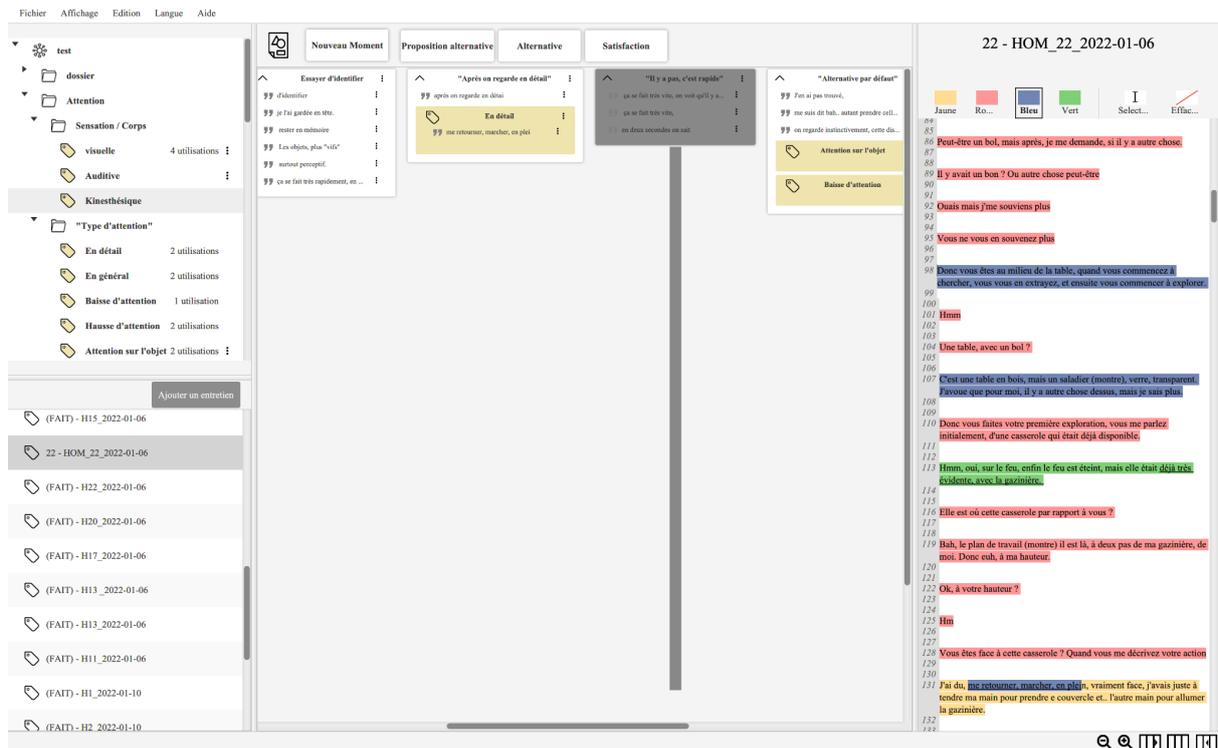


Illustration 2. Le software uPMT - Le modèle d'expérience est construit à gauche, la transcription de l'entretien est disponible à droite. L'expérience est décrite dans la partie centrale de l'outil, comme une séquence hiérarchique de moments, décrite ensuite par des catégories.

Les résultats présentés ci-après amènent des éléments issus des entretiens d'explicitations qui permettent de préciser la description du processus de flexibilité psychologique au-delà des aspects comportementaux déjà connus. Nous proposons de distinguer trois résultats importants décrits ci-suit.

a) La flexibilité psychologique est un processus composite

Un premier résultat est de montrer que la flexibilité psychologique et les choix comportementaux associés sont le fruit d'un cheminement interne en lien avec à un ensemble

¹¹³ L'*Hospital Anxiety and Depression Scale* (HADS) est une mesure auto-administrée utilisée pour détecter la présence d'un état dépressif et/ou anxieux.

d'actions cognitives. Celles-ci sont accompagnées par des “vécus” spécifiques, qui forcent la recherche d'une alternative pour dépasser des sensations de valence négative.

La recherche d'une alternative apparaît comme la conséquence d'un ressenti de “blocage” associé à une envie d'avancer afin de dépasser un ressenti désagréable comme en témoigne par exemple H24 : *“Je me sens bloqué. Soit je reste bloqué dans la situation pendant je sais pas combien de temps, et ça commence à être long... Soit bah... Je cherche autre chose. Une alternative”*, et des sensations spécifiques associées à une détente après la sortie de ce blocage *“De l'agacement, du stress, pour pouvoir être soulagé, une libération de tension”*.

H28 rapporte également *“Je ressens du stress (..) un peu de panique en fait. Je ne m'écoute pas. Je ne regarde pas, pour trouver une alternative pour.. être détendue, relâchée. Un peu”* La recherche d'une alternative est motivée dans la situation par une hausse d'un stress interne, et le choix d'une alternative amène à un relâchement d'une tension interne qui se manifeste corporellement avec des sensations spécifiques.

b) La recherche d'alternative modifie la dynamique sujet-environnement

Les entretiens d'explicitations nous informent également sur le fait que la flexibilité et l'orientation vers une alternative modifient les relations sujet-environnement. De fait, c'est radicalement ce que l'environnement “afforde” (Gibson, 1984) qui change en fonction de la disposition dans laquelle l'individu se situe, dans un couplage sujet-environnement.

Par exemple, H30 rapporte un changement d'état dans la dynamique individu-environnement, associé à une période de doute qui amène à une modification du champ visuel : *“Je recherche une évidence (...) un changement dans le.. champ de vision (..) qui fait partie de l'environnement direct”, “que je peux directement percevoir, par mes sens (...) comme un sentiment, de justesse, et je doute de ma propre perception”*.

H29 rapporte qu'une alternative apparaît comme : *“En évidence (...) prête être utilisée” alors qu'auparavant celle-ci “n'est pas directement accessible (..) sans volonté de l'utiliser”*. Cette modification du répertoire des choix disponibles s'accompagne d'une libération d'une tension interne qui amène progressivement avec une forme de *“satisfaction, peut-être une décontraction, comme un petit soulagement en fait (...) comme un grand soupir”*.

H26 rapporte que certains éléments viennent progressivement à *“sauter aux yeux”*, se distinguent de l'environnement, qu'il y a des processus automatiques *“mes yeux cherchent une forme spécifique (...) quelque chose de directement là”*, et une forme de concentration importante et de négligence d'autres aspects de l'environnement : *“se mettre dans une bulle (...) se détacher de tout l'environnement autour, sans repère”*.

c) *L'état émotionnel interne influence la recherche d'alternative*

Une distinction importante émerge entre participant du groupe “sain” et groupe “anxieux” dans l’analyse des entretiens d’explicitation, que les mesures classiques de la flexibilité psychologique semblent n’avoir que peu étudiées. En effet, il est courant de constater une corrélation entre l’état émotionnel et la capacité à trouver une alternative (le niveau d’anxiété influence négativement la flexibilité psychologique). Les aspects subjectifs de l’expérience de recherche alternative et l’impact de l’état émotionnel viennent à manquer dans la recherche. De ce fait, une comparaison groupe à groupe entre participants asymptomatiques et participants anxieux amène à la distinction de plusieurs différences. Les deux modélisations du groupe 1 et du groupe 2 sont présentées respectivement dans les figures 1 et 2.

Le groupe des participants anxieux se distingue par une difficulté à la prise de décision, avec la prégnance d’un dialogue interne sur la situation, comme le souligne H35 : *“une petite voix, tiens (...) un ‘ah tiens’ un peu figé”*. Le groupe anxieux (N=30) se distingue aussi par une forme d’hésitation accompagnée par des sensations pour un “doute” en terme de choix, accompagné par un focalisation attentionnelle sur la peur de l’échec, du piège et la gravité des actions entreprises, avec la nécessité d’adopter une position plus métacognitive sur la situation afin d’envisager des alternatives. Pour d’autres (H42, 45, 48, 50), la nécessité d’une décentration de la problématique en adoptant une plus grande hauteur d’analyse apparaît comme nécessaire pour passer à la suite. Cette prise d’une position métacognitive est plus rare pour le groupe “sain”.

La difficulté associée à la nécessité de sélectionner une alternative diffère également entre les deux groupes. Pour sortir d’une sensation de blocage, plusieurs stratégies sont entreprises, associées à des sensations, comme le souligne H 37 : *“Je me pose, un raisonnement (...) prendre conscience de l’environnement”* et qui se déroulent sur un mode “automatique/instinctif” représenté principalement dans le groupe “anxieux” : *“instinctivement, tilté, mais dans ma tête”*. Ce mode automatique est caractérisé par plusieurs aspects que rapportent par exemple H42, H43 ou H47, avec une automaticité des processus cognitifs, une perte de l’agentivité et du contrôle des actions, et de la nécessité de trouver une alternative rapidement pour sortir de la situation initiale.

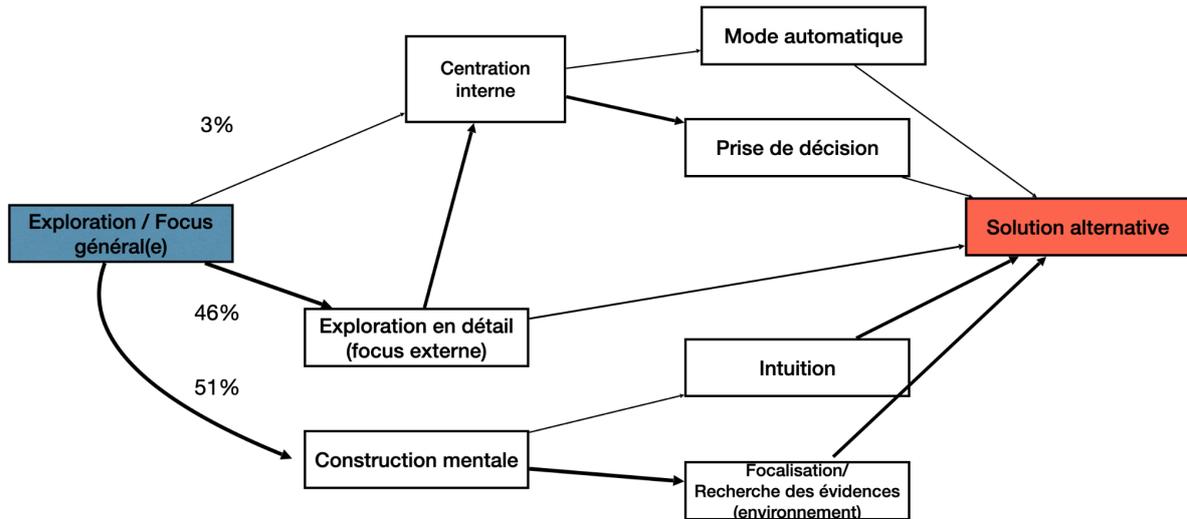


Figure 1. Modélisation diachronique générique simplifiée du vécu et des actions cognitives associées pour le groupe "asymptomatique" (N=30). La moitié des participants rapportent un focus interne lié au fait de se concentrer sur leur cheminement mental (51%). Une autre part rapporte plutôt une ouverture sur l'extérieur, caractérisée par un focus externe (46%).

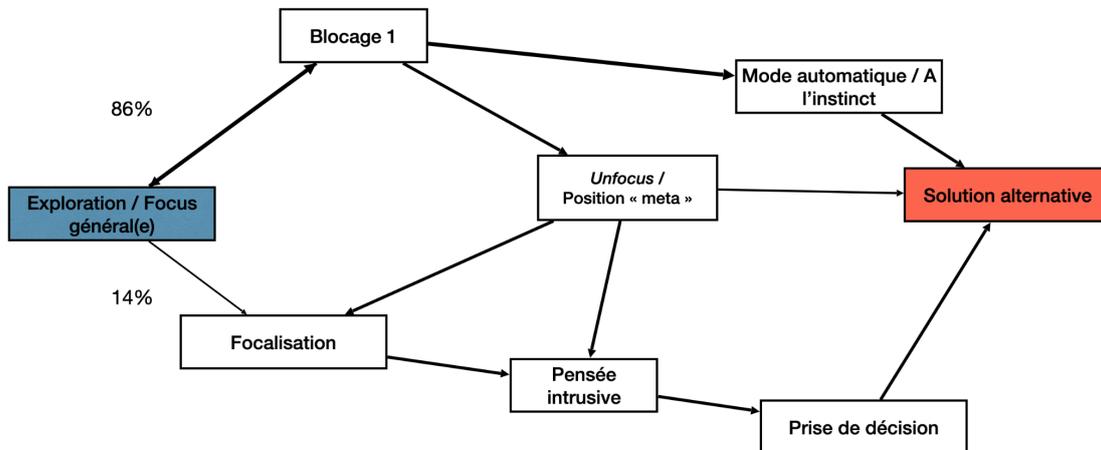


Figure 2. Modélisation diachronique générique simplifiée du vécu et des actions cognitives associées pour le groupe "anxieux" (N=30). Une large majorité des participants (86%) expérimentent une sensation de blocage qui amène à d'autres actions conséquentes.

Les modélisations présentées permettent de distinguer des moments diachroniques qui orientent notre compréhension de la flexibilité, comme un processus, une séquence de patterns qui s'articulent, comme souligné par Ionescu (2017). Ces moments spécifiques vécus comme des *phases* soulignent l'aspect séquentiel d'une prise de décision alternative. En d'autres termes, l'alternative n'apparaît pas en une fois, sans démarches préliminaires, et il existe une

grande variabilité inter-individuelle en fonction de certaines variables comme le niveau anxieux de l'individu.

Pour Ionescu, la flexibilité s'inscrit comme une séquence de processus, en trois grandes "parties" : (a) un état de variabilité, lorsque le système ne connaît pas la réponse correcte et utilise l'approche essai-erreur ; (b) un état de stabilité, dans lequel le système a appris les réponses appropriées et les utilise correctement ; et (c) un état de flexibilité, lorsque le système peut observer/récupérer et offrir des réponses alternatives pour s'adapter aux demandes changeantes. Ces changements d'états s'expriment par des comportements visibles, mais avant et surtout par des expériences internes comme en témoignent les participants de notre échantillon.

IV. Discussion

Force est de constater que la recherche orientée subjectivité et expérience vécue est utile pour l'étude précise de certains processus cognitifs. L'analyse des entretiens d'explicitation fournit une somme d'éléments qui soulignent la complexité des processus cognitifs comme la flexibilité psychologique, laquelle n'émerge pas que comme suite d'actions cognitives, mais reste intimement associée à des sensations et que la prise de décision est le résultat d'une séquence de processus internes. Plus généralement, la prise de décision et le choix d'une alternative ne représentent qu'une part de l'expérience rapportée par les participants dans cette situation problématique.

Étudiée jusqu'à présent principalement sous forme de *test* et de questionnaires auto-rapportés, la flexibilité est une notion d'intérêt pour un ensemble de psychothérapies, mais sa compréhension reste trop partielle pour représenter un objet psychothérapeutique en soi.. Adopter une perspective orientée sur l'expérience vécue associée à la recherche d'alternatives pourrait informer le clinicien et le chercheur sur la totalité de la dynamique interne, laquelle ne peut être atteinte sans questionner l'individu. Par exemple, pour le groupe "anxieux", force est de constater qu'il ne s'agit pas de la possibilité de trouver une alternative qui pose problème, mais que la recherche d'une alternative correspond à un cheminement interne plus complexe qu'un simple calcul coût/ressources.

Notre recherche expérimentale et le caractère provoqué de l'expérience (mise en situation volontaire en laboratoire) peuvent questionner la représentativité de l'expérience qui y est vécue, en comparaison d'une situation de vie réelle. Il semble pourtant que la réalité virtuelle puisse provoquer des vécus similaires à ceux vécus dans des situations de vie "réelle", du fait d'une implication du corps entier dans un environnement interactif, dont une large majorité des participants rapportent le côté immersif bien étudié dans la littérature (Bailenson, 2018 ; Fuchs, 2006 ; Fuchs, Moreau & Arnaldi, 2006 ; Hudson & al, 2019 ; Parès & Parès, 2006). Bien

évidemment, il reste nécessaire de considérer que l'expérience rapportée par les participants reste une combinaison à la fois de la tâche à réaliser (la recherche de la casserole bleue), et en parallèle de l'expérience de la situation expérimentale (une mise en situation dans un laboratoire standardisé, d'une situation fictive de recherche dans un environnement virtuel).

V. Conclusion

Les processus transdiagnostiques restent à étudier en psychologie, aussi bien dans une perspective de compréhension des aspects expérientiels qui les composent que dans l'objectif d'une appropriation thérapeutique. Il est évident que l'entretien d'explicitation apporte aux chercheurs une méthodologie supplémentaire originale d'accès au vécu en première personne. Nous pensons que l'entretien d'explicitation doit trouver une place de choix dans la boîte à outils utilisée dans les approches expérimentales, la complémentarité entre les données qu'il permet de recueillir et les données plus classiques représentant un défi méthodologique à continuer d'étudier.

VI. BIBLIOGRAPHIE

- Bailenson, J. (2018). *Experience on demand: What virtual reality is, how it works, and what it can do*. WW Norton & Company.
- Barlow, D. H., & Carl, J. R. (2010). The future of clinical psychology: Promises, perspectives, and predictions.
- Bitbol, M., & Petitmengin, C. (2017). Neurophenomenology and the microphenomenological interview. *The Blackwell companion to consciousness*, 2, 726-739.
- Bradfield, B. (2007). Examining the lived world: The place of phenomenology in psychiatry and clinical psychology. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 7(1).
- Byrge, L., Sporns, O., & Smith, L. B. (2014). Developmental process emerges from extended brain–body–behavior networks. *Trends in cognitive sciences*, 18(8), 395-403.
- Cherry, K. M., Vander Hoeven, E., Patterson, T. S., & Lumley, M. N. (2021). Defining and measuring “psychological flexibility”: A narrative scoping review of diverse flexibility and rigidity constructs and perspectives. *Clinical Psychology Review*, 84, 101973.
- Choudhury, S., Nagel, S. K., & Slaby, J. (2009). Critical neuroscience: Linking neuroscience and society through critical practice. *BioSocieties*, 4(1), 61-77.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *The experience of psychopathology: Investigating mental disorders in their natural settings*. Cambridge University Press.
- Davidson, L. (2004). Phenomenology and contemporary clinical practice: Introduction to special issue. *Journal of Phenomenological Psychology*, 35(2), 149-162.
- Fuchs, P., Moreau, G., & Arnaldi, B. (2006). *Le traité de la réalité virtuelle Volume 4-Les applications de la réalité virtuelle*.
- Fuchs, T., & Van Duppen, Z. (2017). Time and events: on the phenomenology of temporal experience in schizophrenia (ancillary article to EAW domain 2). *Psychopathology*, 50(1), 68-74.
- Gauld, C., & Botteman, H. (2022). Toward a computational enactive, extended, embedded, emotive, and embodied (5E) psychiatry. In *Annales Medico-Psychologiques*.

- De Haan, S., Rietveld, E., Stokhof, M., & Denys, D. (2013). The phenomenology of deep brain stimulation-induced changes in OCD: an enactive affordance-based model. *Frontiers in human neuroscience*, 7, 653.
- De Haan, S. (2020). *Enactive psychiatry*. Cambridge University Press.
- De Haan, S., Rietveld, E., Stokhof, M., & Denys, D. (2013). The phenomenology of deep brain stimulation-induced changes in OCD: an enactive affordance-based model. *Frontiers in human neuroscience*, 7, 653.
- Holmes, E. A., Blackwell, S. E., Burnett Heyes, S., Renner, F., & Raes, F. (2016). Mental imagery in depression: Phenomenology, potential mechanisms, and treatment implications. *Annual review of clinical psychology*, 12, 249-280.
- Hudson, S., Matson-Barkat, S., Pallamin, N., & Jegou, G. (2019). With or without you? Interaction and immersion in a virtual reality experience. *Journal of Business Research*, 100, 459-468.
- Ionescu, T. (2017). The variability-stability-flexibility pattern: A possible key to understanding the flexibility of the human mind. *Review of General Psychology*, 21(2), 123-131.
- Fernandez, A. V., & Køster, A. (2018). On the subject matter of phenomenological psychopathology.
- Fuchs, T. (2010). Phenomenology and psychopathology. In *Handbook of phenomenology and cognitive science* (pp. 546-573). Springer, Dordrecht.
- Fuchs, T., & Van Duppen, Z. (2017). Time and events: on the phenomenology of temporal experience in schizophrenia (ancillary article to EAW domain 2). *Psychopathology*, 50(1), 68-74.
- Kyrios, M., Nelson, B., Ahern, C., Fuch, T., & Parnas, J. (2015). The self in psychopathology. *Psychopathology*, 48(5), 275.
- Lumma, A. L., & Weger, U. (2021). Looking from within: Comparing first-person approaches to studying experience. *Current Psychology*, 1-17.
- Lundh, L. G. (2020). Experimental phenomenology in mindfulness research. *Mindfulness*, 11(2), 493-506.
- Malo, R., Acier, D., & Bulteau, S. (2022). Psychological Flexibility: Toward a Better Understanding of a Key Concept. *Trends in Psychology*, 1-26.
- Read, J. (2005). The bio-bio-bio model of madness'. *PSYCHOLOGIST-LEICESTER-*, 18(10), 596.
- Rigato, J., Rennie, S. M., & Mainen, Z. F. (2021). The overlooked ubiquity of first-person experience in the cognitive sciences. *Synthese*, 198(9), 8005-8041.
- Rosenman, R., Tennekoon, V., & Hill, L. G. (2011). Measuring bias in self-reported data. *International journal of behavioural & healthcare research*, 2(4), 320.
- Parnas, J., Sass, L. A., & Zahavi, D. (2013). Rediscovering psychopathology: the epistemology and phenomenology of the psychiatric object. *Schizophrenia bulletin*, 39(2), 270-277.
- Petitmengin, C., Bitbol, M., & Ollagnier-Beldame, M. (2015). Vers une science de l'expérience vécue. *Intellectica*, 64(2), 53-76.
- Parés, N., & Parés, R. (2006). Towards a model for a virtual reality experience: The virtual subjectiveness. *Presence*, 15(5), 524-538.
- Sass, L., Parnas, J., & Zahavi, D. (2011). Phenomenological psychopathology and schizophrenia: contemporary approaches and misunderstandings. *Philosophy, Psychiatry, & Psychology*, 18(1), 1-23.
- Sass, L. A., Whiting, J., & Parnas, J. (2000). Mind, self and psychopathology: reflections on philosophy, theory and the study of mental illness. *Theory & Psychology*, 10(1), 87-98.

- Seth, A. K., Dienes, Z., Cleeremans, A., Overgaard, M., & Pessoa, L. (2008). Measuring consciousness: relating behavioural and neurophysiological approaches. *Trends in cognitive sciences*, 12(8), 314-321.
- Schultz, P. W., & Searleman, A. (2002). Rigidity of thought and behavior: 100 years of research. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 128(2), 165.
- Sparby, T., Lumma, A. L., Edelhäuser, F., Glaser, R., Schnitzler, L., & Weger, U. W. (2021). First-person access to decision-making using micro-phenomenological self-inquiry. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62(6), 798-805. ISO 690
- Tamayo, R. (2011). A checklist to define the psychological processes. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(2), 321-327.
- Valenzuela-Moguillansky, C., & Vásquez-Rosati, A. (2019). An analysis procedure for the micro-phenomenological interview. *Constructivist Foundations*, 14(2), 123-145.
- Varela, F. J. (1996). Neurophenomenology: A methodological remedy for the hard problem. *Journal of consciousness studies*, 3(4), 330-349.
- Varela, F. J., & Shear, J. (1999). First-person methodologies: What, why, how. *Journal of Consciousness studies*, 6(2-3), 1-14.
- Vermersch, P. (1996). Vers une psychophénoménologie
- Vermersch, P. (2004). L'attention entre phénoménologie et sciences expérimentales, éléments de rapprochement. *Intellectica*, 38(1), 325-362.

Quand l'entretien d'explicitation vient nourrir la posture du clinicien / chercheur

Caroline Winkopp^{1}, Mathilde Meriaux^{2*} et Jennifer Denis^{3*}*

¹ Doctorante en Psychologie

² Docteure en Psychologie

³ Docteure en Psychologie, psychothérapeute analytique, Professeure associée

*Université de Mons (Belgique), Psychologue Clinicienne, Thérapeute Familiale et Conjugale, formée à l'Entretien d'Explicitation, membre effectif du Grex2 (Groupe de Recherche à l'entretien d'explicitation)

Prélude à la rencontre avec l'explicitation

« J'ai changé », est le signe (hégélien) qu'il y a eu une vraie rencontre. La rencontre, nous dit Charles Pépin (2020) est celle qui nous transforme, celle qui nous nourrit, celle qui nous révèle à nous-même. Nous avons rencontré l'entretien d'explicitation. Et voici les traces qu'il a laissées en nous, et ce, à travers notre identité de chercheuse, de psychologue clinicienne, de psychothérapeute et bien d'autres encore. A travers l'écriture de cet article, nous souhaitons mettre sur papier la communication orale que nous avons pensée pour le colloque hommage à Pierre Vermersch. Il nous est apparu évident, en guise de remerciements, de partager comment l'entretien d'explicitation nous a toutes trois transformées. Il nous a permis de développer nos différentes identités, tantôt à la place du A, tantôt à la place du B. Nous nous sommes interrogées sur le lien, l'espace interstitiel entre la posture de clinicien et celle de chercheur, et quoi de mieux que l'entretien d'explicitation pour explorer cela. Nous avons donc pris le temps de laisser revenir un moment où nous avons recontacté la technique de l'explicitation dans notre pratique clinique. Là a été notre point de départ pour construire notre pensée, pour identifier les effets transformateurs de l'explicitation ou comment celui-ci avait nourri notre posture de clinicien-chercheur. C'est le fruit de nos réflexions et de nos descriptions que nous nous proposons de partager dans la suite de cet article. Puisque c'est profondément de cela qu'il s'agit, nous souhaitons Expliciter.

Être clinicien et être chercheur : sortir du clivage

Le contexte dans lequel nous avons évolué – et évoluons toujours – est empreint parfois d'un certain dualisme : nous avons d'un côté la clinique, et de l'autre, la recherche. Plusieurs facteurs ont contribué à polariser ces deux champs – et nous renvoyons les lecteurs intéressés à l'article de Puzé et Touchette (2009) – qui pourtant, sont complémentaires et s'appuient sur les mêmes procédés. La recherche ne peut pas se passer de la clinique, et inversement. Les questionnements de recherche sont souvent tirés des réalités de terrain, et les activités de

recherche permettent quant à elles de réévaluer et faire progresser les connaissances, d'améliorer la clinique en développant de nouvelles pratiques, et de (r)assurer le public de l'efficacité et de l'efficience de celles-ci. Nous pouvons d'ailleurs citer l'exemple de la récente législation sur l'exercice de la psychothérapie en Belgique francophone (2016) qui s'ancre dans un intérêt grandissant des instances politiques pour la compréhension de ce que font les thérapeutes auprès de leurs patients au cœur des cabinets de psychothérapie – et c'est bien heureux -, dans un souci d'efficacité thérapeutique.

Il est donc difficile aujourd'hui de ne pas s'accorder sur la nécessité pour la psychothérapie de développer des activités de recherche. Que ce soit pour comprendre le vécu des patients, adapter nos interventions thérapeutiques, explorer le « comment » les soignants pratiquent leur clinique, ou même s'intéresser aux espaces « méta » tels que les espaces de supervision, les questions sont nombreuses et essentielles. C'est pourquoi, nous défendons toutes les trois la nuance, et ce, au travers de la posture de clinicien-chercheur. Dès lors, il s'agit de comprendre ce que recouvre l'idée d'être clinicien et d'être chercheur.

En tant que psychologues cliniciennes formées à la psychothérapie, nous sommes pleinement engagées dans la relation d'aide, avec tout ce que nous sommes : notre histoire et trajectoire de vie, nos émotions, nos représentations et notre vécu subjectif (Denis, Winkopp et Meriaux, 2022). Dit autrement, le clinicien est son propre outil de travail, il prête son appareil à penser à son (ses) patient(s). De ce fait, il utilise autant son soi professionnel que son soi privé. Le soi personnel comprend les expériences relationnelles et émotionnelles de notre enfance, adolescence et vie d'adulte, et ce, aussi bien dans le domaine familial, conjugal et amical. Le soi professionnel comprend quant à lui les savoirs issus des formations, des échanges entre professionnels et des rencontres avec les patients. Le Soi du psychothérapeute se trouve donc à l'intersection du soi professionnel et du soi privé (Canevaro, 2017, cité par Nussbaumer, 2018 ; Calicis, 2017). Les espaces de formation et de supervision sont alors autant d'occasions pour développer une conscience de soi, de son historicité personnelle, de ses émotions, des actes que l'on pose, ... Tout comme nous accompagnons les patients vers les éléments de leur propre histoire personnelle, de la même manière nous nous devons également de faire cet effort constant de prise de conscience de notre propre récit personnel, familial, et faire lien avec notre identité professionnelle. Si cela éclaire la spécificité de l'identité du clinicien, la posture de l'entre deux, entre clinique et recherche, nous a bien évidemment été facilitée par la recherche qualitative, qui trouve son équivalent dans la clinique (Lapointe, 2017). Mise entre parenthèse de ses savoirs, curiosité, subjectivité, co-construction, techniques d'entretiens, complexité et variabilité du phénomène, sont autant d'éléments qui unissent ces deux domaines.

Psychologie et explicitation : une évidence

Une évidence qui mérite d'être rappelée, c'est celle qui lie l'entretien d'explicitation à la psychologie et ce lien nous apparaît comme circulaire. Pierre Vermersch avait un ancrage dans la psychothérapie et a donc nécessairement été influencé par cette posture lorsqu'il a

progressivement façonné l'outil de l'entretien d'explicitation. Si l'entretien d'explicitation est inspiré d'une posture thérapeutique au départ, il est aussi l'instrument de récolte de données idéal pour avoir accès à des phénomènes complexes au cœur des entretiens en psychologie et en psychothérapie, que ce soit pour mieux comprendre les interactions ou encore les activités décisionnelles. Faire de la recherche en psychologie ou en psychothérapie en s'aidant de l'entretien d'explicitation, nous semble donc une manière de boucler la boucle, et ce car le champ d'étude et l'outil se rejoignent en de nombreux points. L'entretien d'explicitation comme l'approche clinique se construisent dans et grâce à la singularité de la rencontre, en faisant ce mouvement qui consiste à aller à la rencontre du monde de l'Autre. Ils mettent en jeu la création de cet espace intersubjectif entre le « Je » et le « Tu » qui doivent se chercher, se trouver, entrer en résonance l'un avec l'autre avec « une conscience de partager le même paysage mental » comme dirait Stern (2003, p.153). Aussi, l'explicitation comme la démarche thérapeutique partage cet intérêt pour les processus, à la recherche de « comment » le « Tu » voit le monde pour nous permettre de voir son monde avec ses lunettes. Mais si nous nous intéressons aux processus, ce n'est pas sans but, et s'il en est un qui est commun à la psychothérapie et à l'entretien d'explicitation, c'est bien la prise de conscience. Prise de conscience chez le patient au contact du thérapeute, prise de conscience de A l'interviewé au contact de B l'intervieweur. Entre chercher à produire de la réflexivité ou du réfléchissement, il n'y a qu'un pas, peut-être celui d'interroger en explicitation les acteurs de l'espace thérapeutique : patients et thérapeutes.

Expériences croisées de l'explicitation

Nous utilisons l'entretien d'explicitation depuis 2014 au sein du service de psychologie clinique de l'UMONS afin d'explorer les processus thérapeutiques dans différents contextes cliniques, autant du côté des patients que du côté des professionnels. Il a d'abord été introduit par Jennifer Denis (2016) qui a travaillé sur l'évaluation des processus thérapeutiques à l'œuvre chez les intervenants experts de la crise. Les directions de thèse proposées ensuite par Jennifer Denis ont ouvert vers d'autres travaux de recherche. L'EdE a ainsi permis à Mathilde Meriaux (2021) d'explorer le vécu de l'accueil aux urgences psychiatriques, à travers le regard des patients et des soignants. Plus récemment, il accompagne des recherches dans le champ de la psychothérapie en approche psycho-organique (Tocquet, Winkopp & Denis, 2022 ; Denis, Tocquet, Guillemette et Hendrick, 2022) et en psychothérapie systémique (Winkopp et Denis, 2022).

Parcourons désormais l'idée introductive de ce texte en abordant l'entretien d'explicitation comme véritable Rencontre. Nous vous proposons de déployer doucement le processus, qui viendra mettre en lumière la manière dont la technique de l'explicitation est venue nourrir notre posture de clinicien chercheur, et ce, au travers de verbatim, qui renfermeront, nous l'espérons, toute notre dimension subjective.

« J'ai été profondément bouleversée par l'expérience partagée avec les patients. Le pic émotionnel lors cette primo étape de soins était d'une richesse inouïe : j'étais impressionnée d'être la témoin d'un déploiement de sensations kinesthésiques, de mouvements émotionnels, et surtout, d'autant plus surprise par la succession des actions mises en place par les patients afin de gérer ce magma émotionnel. J'avais alors l'étrange sensation de mieux comprendre le vécu des patients, leurs représentations, leurs valeurs, leurs constructions du monde. Plus encore qu'en thérapie. C'était comme si je percevais le monde avec leurs yeux. Quelle puissance. Mieux comprendre les besoins et le vécu des patients, m'a permis également de m'adapter dans ma clinique, de modifier ma posture et mes actions thérapeutiques. En tant que chercheuse, je reste profondément marquée par les marques de reconnaissance des patients à la suite des entretiens. La technique de l'explicitation pallie le défi du jugement social, et plus encore, à la tentation – parfois grande – chez le chercheur d'induire ses propres attentes ».

« La rencontre avec l'entretien d'explicitation a été fascinante. Déroutante, déstabilisante a changé le rapport que j'entretenais avec moi-même. D'abord, j'ai compris que j'avais un corps. Ce qui m'a permis par la suite d'adopter une posture plus intuitive, davantage ancrée ».

« La technique de l'explicitation a eu un effet thérapeutique. Elle m'a permis de mieux me connaître, de me familiariser avec mon monde intérieur – et mes co-identités -, mon mode de fonctionnement, en somme elle m'a permis de mieux m'accueillir, pour mieux accueillir l'autre à son tour, sans doute ».

Mathilde

« Si je devais décrire en un unique mot ma rencontre avec l'entretien d'explicitation, je choisirais : l'ouverture. L'ouverture d'un champ des possibles si vaste qu'il en devient presque vertigineux. L'ouverture à la si grande complexité des processus à l'œuvre dans le monde interne des psychothérapeutes lorsqu'ils sont au cœur de la rencontre avec le patient ou la famille. Cette ouverture a résonné de manière puissante avec mon identité personnelle et professionnelle, comme si l'entretien d'explicitation et moi partagions un même mythe – au sens systémique du terme. Nous cherchons à déplier, déployer, la complexité du « Tu » interrogé (qu'il soit à la place du A, ou à la place du patient), pour le rencontrer et lui permettre de se rencontrer.

Rencontrer l'entretien d'explicitation m'a réconciliée avec la recherche en psychologie que je trouvais parfois sans saveur, de par un certain manque de profondeur à mon goût. Il a nourri mon réel intérêt pour la subjectivité, celle de l'Autre et la mienne. Interroger les professionnels, qu'ils soient thérapeutes ou superviseurs, a stimulé un questionnement réflexif sur ma propre

pratique clinique. A travers la rencontre avec A, je me suis aussi rencontrée en tant que professionnelle.

Caroline

« Ma première rencontre avec l'entretien d'explicitation je l'ai réalisée en 2014 grâce à deux formations avec Anne Cazemajou et puis, Joelle Crozier dans le cadre d'une formation d'assistante pour devenir formatrice et puis, tout au long, il y a eu Pierre... LA rencontre d'une vie qui vient vous chambouler jusqu'à votre âme. Ce contact avec l'outil ou peut-être davantage avec ces personnes a été transcendantal... c'est souvent le mot que j'utilise. Ce mot, d'envergure importante, je l'entends comme tout ce qui est condition de possibilités. La possibilité de s'ouvrir à soi mais surtout, à son monde interne. Un cheminement expérientiel innovant puisque dépassant la sphère de la cognition souvent entretenue dans les espaces de supervision en psychothérapie analytique et systémique. L'outil a été révélateur pour moi du travail sur le corps et non plus uniquement de ce qui se passait dans ma tête de thérapeute, de sujet. Les moments expérientiels de formation et de rencontres avec mes condisciples grexiens font traces et me permettent continuellement de porter mon attention sur ce qui se passe intérieurement chez moi mais aussi mieux questionner, en séance, sur ce qui se passe intrinsèquement à l'intérieur du patient ».

« Avec l'EdE, je me suis vite rendu compte que l'accès au vécu singulier en psychologie était souvent un vécu de surface... malheureusement. Ce qui m'amène à (re)penser ma manière d'enseigner aux étudiants en psychologie et en psychothérapie pour ainsi mieux ouvrir sur le travail des résonances et des effets du vécu de l'action sur ces futurs intervenants du soin ».

Jennifer

Pour ne pas conclure

Le lecteur l'aura compris, nous sommes loin d'en avoir terminé avec l'entretien d'explicitation et encore moins avec ce qu'il a encore à nous apprendre de nous-mêmes en tant que clinicien/chercheur, cela aurait donc peu de sens de conclure. A travers nos réflexions et nos partages d'expérience, nous espérons néanmoins avoir pu ouvrir quelques pistes pour mettre en lumière tout l'intérêt du trio : pratique clinique, recherche et explicitation. Ainsi, l'idée de pouvoir promouvoir la recherche et implémenter l'entretien d'explicitation dans les espaces de formation des psychologues et thérapeutes nous paraît avoir tout son sens. Concernant l'entretien d'explicitation, que ce soit dans la formation initiale des cliniciens, au sein de la formation continue en psychothérapie ou dans les lieux de supervision, ses effets transformatifs pourraient être de puissants leviers pour soutenir l'amélioration de la pratique. En effet, transmettre la manière d'adopter une posture juste vis-à-vis du patient et de la famille n'est pas chose aisée. Or, cette posture a une importance majeure dans la question de la rencontre à

l'Autre. Permettre aux professionnels de prendre conscience de toutes les dimensions de leur subjectivité engagées dans l'entretien thérapeutique pourraient avoir des effets prometteurs, non seulement au niveau du confort de travail des cliniciens mais aussi sur la qualité des interventions proposées auprès de leurs patients.

Bibiligraphie

- Calicis, F. (2017). L'utilisation du soi du thérapeute. *Thérapie Familiale*, 38, 143-162.
- Denis, J. (2016). *Évaluation des processus thérapeutiques à l'œuvre dans la clinique de crise. Analyse du vécu des actions thérapeutiques d'intervenants-experts* [Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation]. Université de Mons.
- Denis, J., Tocquet, M., Guillemette, F., & Hendrick, S. (2022). Therapeutic Processes in Clinical Interventions: A View of Qualitative Methodological Approaches. *Qualitative Report*, 27(2), 578-590.
- Denis, J., Winkopp, C. et Meriaux, M. (2022). La (méta)morphose du soi du thérapeute : Devenir professionnel grâce à l'explicitation dans l'espace de supervision. *Transformations – Recherches en Education et Formation des Adultes* (2)24, 34-46.
- Lapointe, S. (2017). La posture du chercheur : liens émergents entre la MTE et la psychanalyse lacanienne. *Approches inductives*, 4(1), 144–173.
- Meriaux, M. (2021) *Penser l'accueil en clinique de crise : vers un accès au champ phénoménal des patients et des intervenants au sein de services d'urgences psychiatriques*. [Thèse de doctorat en sciences psychologiques]. Université de Mons.
- Nussbaumer, N. L. M. (2018). De la maturation transgénérationnelle du thérapeute à la maturation coévolutive au sein du creuset thérapeutique. *Thérapie familiale*, 39(3), 285-304.
- Pauzé, R., Touchette, L. (2009). Le développement de la recherche chez les cliniciens : d'abord questionner la pratique clinique. *Thérapie Familiale*, 30, 133 – 146.
- Pépin, C. (2021). *La rencontre*. Allary éditions, Paris.
- Stern, D. N. (2003). *Le moment présent en psychothérapie : un monde dans un grain de sable*. Odile Jacob.
- Tocquet M., Winkopp C. & Denis J. (2022). Therapeutic Process & Transference in Psycho-Organic Analysis. *International Journal of Psychotherapy*, 26(1), 61-73.
- Winkopp, C. et Denis, J. (2022). Entre doute et certitude : Explorer les processus thérapeutiques à l'œuvre chez les thérapeutes familiaux en formation. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 69, 49-71.

Auteur correspondant : Caroline Winkopp, Université de Mons, Place du Parc, 18, 7000 Mons (Belgique), caroline.winkopp@umons.ac.be

Explicitation et nouveaux champs d'étude du vécu

Corps et autoexplicitation, Explorer les sens de sa recherche

Myriam Stéphanie Perraton Lambert

Qu'est-ce qui nous lie à notre objet de recherche ?

En 2015, cette question du « lien » me fit entreprendre des études supérieures à la faculté des arts de l'Université du Québec à Montréal. J'entamais alors une recherche en dramaturgie, mais mon objectif n'était pas de tirer des leçons de théâtre et encore moins de dialoguer avec la grande Histoire de l'art. Je désirais plutôt investiguer l'interrelation entre le·la chercheur·e et son objet de recherche.

Il faut savoir que j'étais préoccupée par ma santé psychique et celle, fragile, de mes collègues à la maîtrise et au doctorat en études et pratiques des arts. J'avais été témoin à plusieurs reprises d'une *perte de sens* chez plusieurs d'entre eux·elles. Ce sentiment de *perte de sens* se traduisait le plus souvent par une perte de *signification* – d'une explication ou d'une raison d'être de la recherche; d'autres fois par une perte de *direction* – d'orientation générale de la recherche ou de son devenir ; ou encore par une perte de *sensation* – de sentir la valeur humaine et vivante de sa recherche. Le sentiment de perte de sens semble lié à un état d'absence à « soi » ; une impression de vide, une panne mentale ou une absence de désir. Ce moment de confusion m'intéresse, car il m'apparaît porteur d'un sens à valeur existentielle. En ne pouvant poursuivre plus loin la recherche, l'attention du·de la chercheur·e se retourne vers lui·elle – la cible est manquée, détournée. J'y vois l'occasion de s'ouvrir à d'autres sources et types de savoirs. Mon hypothèse est qu'au sein du corps du·de la chercheur·e se trouve un savoir incorporé (*embodied*) pouvant bonifier la recherche tout en nourrissant un espace d'élaboration et d'investigation du « soi ». Comment le processus introspectif peut réorienter un processus de recherche difficile ? Quels potentiels de création recèle l'écriture introspective ? Que peuvent révéler l'autoanalyse d'un moment de résonance ou de dissonance entre soi et son objet de recherche ? Pour moi, il y a un rapprochement à faire entre l'artiste et son œuvre versus le·la chercheur·e et son objet de recherche. Un·e artiste a conscience de la quête existentielle inhérente à son œuvre, pourquoi pas le·la chercheur·e ?

Dès lors, comment aller là où l'horizon de la recherche rencontre le mien ? Pour ma part, je savais que ce moment était lié à un vécu spécifique où je performais, seule, une lecture à voix haute de l'œuvre dramatique à laquelle se consacrait ma recherche. À ce moment-là, j'avais expérimenté un « état de dessaisissement » mental et corporel si fort que ça m'apparut comme une *ré-action* porteuse. Ce court essai témoigne d'une investigation personnelle où j'ai décidé

de maintenir mon attention sur ce moment spécifique. Il s'agit d'une première tentative d'écriture autoanalytique où j'esquisse quelques pistes méthodologiques à partir d'un travail d'autoexplicitation (Pierre Vermersch).

La lecture à voix haute réalisée pour soi est une activité de nature introspective. Pour ma part, elle est le déclencheur d'une expérience singulière et spécifique où *quelque chose d'inouï s'est passé en moi*. C'est le signe d'une activité somatique ou plutôt de l'action d'« une poussée psychique qui [tire son origine] d'une source somatique¹¹⁴ ». Prendre conscience de cette sensation brute, c'est considérer le symptôme somatique comme un « fait de conscience » et espérer, par la pratique de l'autoexplicitation, le faire passer à un « fait de connaissance » tel que le définit Ève Berger dans sa thèse¹¹⁵.

Au sein de mon autoexplicitation, ce qui a été explicité, analysé puis décrypté concerne certaines actions matérielles, matérialisées et mentales comme l'acte de lecture, mes déplacements dans l'espace, certaines prises de décisions, l'acte de profération à voix haute, etc. Toutefois, vu la nature « psychosomatique » de l'activité choisie, mon explicitation concerne davantage des états de corps et tout ce qu'ils recèlent de pulsions, de tensions, de sensations et d'émotions. Dans ce type de description, il n'est plus possible de distinguer l'« action » de la « réaction ». On travaille à partir du sensible, de l'intérieur de soi. C'est une matière invisible, mais bien réelle. De là m'est venue la nécessité d'opérer un croisement entre l'autoexplicitation de Pierre Vermersch et l'introspection sensorielle de Denis Bois repris dans la thèse d'Ève Berger. En effet, si les études de Vermersch m'ont permis de développer les outils méthodologiques essentielles au maintien en prise sur l'action et au guidage temporel spécifique de l'autoexplicitation, la thèse d'Ève Berger m'aura donné le vocabulaire nécessaire pour explorer l'espace expérientiel corporel.

Voici un extrait du tableau à partir duquel j'ai travaillé la cinquième et dernière itération de mon autoexplicitation – travail s'étant échelonné sur plusieurs semaines. Je me trouve alors vers la fin de ma collecte de données avant le passage à l'étape de réduction et d'analyse. Cet extrait présente un des niveaux les plus avancés de fragmentation de mon vécu. J'y témoigne

¹¹⁴ Assoun, Paul-Laurent. (2013). *Un corps peut en cacher un autre. L'effet plastique inconscient*, dans Qu'est-ce que le corps dans la psychanalyse ? [p.85-103]. Association Psychanalyse et Médecine | «Hors collection», p. 96.

¹¹⁵ « Le fait de connaissance est une information nouvelle, à forte valeur existentielle, qui vient bousculer la personne qui la reçoit dans sa structure perceptive, affective et cognitive, parfois jusqu'à remettre en question certaines représentations fondamentales d'elle-même ou de la vie. Le fait de connaissance qui surgit de l'expérience du Sensible [...] n'est pas le sens constitué par la sensation elle-même, mais l'information existentielle qui se formule à cette occasion dans l'esprit du sujet. » dans Berger, Ève. (2009). *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes. Étude à partir du modèle somato-psychopédagogique* (Thèse de doctorat). Université Paris 8 – Vincennes – Saint Denis, p.57-58.

d'un fort moment de « co-incidence¹¹⁶ » émotionnelle entre l'œuvre et moi. Tout juste avant, je me suis déplacée dans l'espace, passant de mon bureau de travail au sol. Ça m'a permis de changer de posture et de renouveler mon écoute, car je n'arrivais pas à me laisser porter par la lecture. En fait, je n'arrivais pas tout à fait à « accorder ma voix » et j'expérimentais une forme de « dissonance ».

Vécu actuel (V2)	Vécu de référence (V1)	Analyse des relances de A et des répliques de B
	44B : Tu expérimentes un « sentiment de gravité intérieur », et ensuite ?	Réguler – formulation en écho Élucider – relance de type EX
(Corps) un chemin se crée : de la gorge une boule me serre, puis elle descend entre le sternum et le plexus solaire jusqu'au centre de la cage thoracique. Quelque chose vibre, un mélange de haut le cœur et de fortes vibrations. Un genre de plein, quelque chose de rempli, d'opaque.	45A : Au moment où L'Un (personnage) bascule par-dessus bord et tombe dans la mer, <u>je vois</u> quelque chose de très clair, une sorte de vision : assise au bout de ma chaise, <u>je penche mon corps légèrement vers l'avant, je tiens le livre dans mes deux mains (X), je lis, oui, mais pourtant je ne vois plus ce que je lis, je devine la suite.</u> Je précède les mots. Mon corps devient l'écho de la voix. <u>Quelque chose s'ouvre, prend de l'expansion – toujours vers l'avant, au niveau de la poitrine : un relâchement, une expiration du corps en entier.</u> Quelque chose s'ouvre devant moi, sous mes yeux ou derrière le livre que je tiens. Un genre de gouffre. Un Vide probablement. Je - crée – ce – Vide? Une fuite dans la lecture. Un dessaisissement. <u>Je me se dessaisis : je ferme les yeux en même temps que j'inspire</u> puis, au moment de l' <u>expiration, un relâchement musculaire et nerveux</u> traverse mon corps (ma tête et mes épaules tombent vers l'avant, mon corps retrouve une souplesse dans son ensemble).	ISA-contexte, savoir théorique Action mentale PI ISA-contexte Action matérielle EX(3) Action mentale PI Action mentale PI ISA-sensation ISA- perception – vision Actions matérialisées(4) Auto-régulation PI

La colonne du centre « Vécu de référence (V1) » résume le dialogue intérieur de l'introspection rétrospective. Autrement dit, c'est l'autoexplicitation de mon vécu de référence. D'entrée de jeu, on remarque le maintien d'un dialogue entre A et B. À l'instar de Vermersch, j'ai remarqué que ce type d'écriture introspective demande des élans successifs qui produisent des « flux d'expression¹¹⁷ » momentanés. Ces vagues expressives demandent à être relancées lorsqu'elles s'interrompent ou s'épuisent d'elles-mêmes, c'est là que B intervient.

La colonne de gauche « Vécu actuel (V2) » concerne le témoin de l'introspection actuelle ou perceptive. Je peux y témoigner d'une vision, d'une intuition ou d'une émotion, mais dans ce cas-ci, il est question d'un état de corps.

La colonne « Analyse des relances / répliques » est une première tentative d'analyse réalisée à partir des grilles de l'entretien d'explicitation. Je ne suis pas satisfaite de cette version à cette

¹¹⁶ Faingold, Nadine. (2005). Explicitation, décryptage du sens et enjeux identitaires. *Expliciter*, Pierre Vermesch (dir.), 58, p.5.

¹¹⁷ Vermesch, Pierre (dir.). (2007). Bases de l'auto-explicitation. *Expliciter*, 69, p.22.

étape-ci. Il y a confusion entre les trois catégories d'action de Vermersch (mentale, matérielle et matérialisée) et les informations satellites de l'action en lien avec la sensation et la perception. Cette difficulté est bien sûr liée au fait que le vécu explicité concerne une expérience vécue de l'intérieur et vise, pour cette raison, les diverses manifestations et effets du « mouvement interne » du corps. Ici, on reconnaît le mouvement interne, tel que défini par Ève Berger, à cette suite d'actions affectant mon intériorité corporelle, émotionnelle, psychologique ou intellectuelle¹¹⁸. Autrement dit, il s'agit des divers pivots ou passages d'un état de corps à un autre. Le mouvement interne du corps est un vaste réseau vivant d'interdépendances.

L'autoexplicitation demande de maintenir plusieurs forces attentionnelles. C'est un dialogue intérieur à plusieurs voix. Il y a la Voix B (V1) qui dirige, oriente le dialogue intérieur, maintient consciemment le point d'appui (la situation de référence, le primat à l'action). Il y a la Voix A (V1) qui est dans une situation de revivre. Il y a aussi l'attention flottante de la Voix du témoin qui note ses observations du vécu actuel (V2).

Je suis restée longtemps devant ce maillage des voix comme devant un nœud en me posant la question : qu'est-ce qu'il y a « là » que je ne vois pas ? C'est mon corps qui parle ici, mais « un corps peut en cacher un autre¹¹⁹ ». Il y a certainement plusieurs voix comme corps à l'action au sein de la description fine de mon mouvement interne. Qu'en est-il de ce corps garant du symptôme de la poussée psychique, c'est-à-dire mon état de dessaisissement vécu initialement ? Et c'est là, à force de relire et relire en quête de cet autre corps entre les mots, que j'ai fini par entendre une voix dissonante. Un « Je » pas tout à fait sur la même *note* que les autres.

Deux passages se démarquent par un changement de ton. Il semble y avoir quelqu'un ici, derrière ces lignes, **« qui s'ouvre devant moi »**. Un « Je » comme un tremblement. Peut-être un doute du « moi » ? **« JE » précède les mots** – j'entends le « je » comme « il-elle-iel ». **« JE » - crée – ce – Vide?** – est-ce à dire que ce « je », qui n'est pas tout à fait « moi », crée ce vide, émerge du Vide ? **« JE » me SE dessaisie.** – coquille inconsciente à même le corps du texte révélant que c'est le Je qui, peut-être, se dessaisie.

Ce « Je » émerge d'un tremblement au cœur de l'écriture. Il est une poussée psychique perçant la surface du langage et de la représentation. Ce qui m'amène à croire qu'il ne relève pas encore du schème identitaire, mais plutôt de l'instance du « soi ». Pour Ève Berger, le Sensible (comme substantif), c'est-à-dire l'univers somatique situé entre le *mouvement interne*, les tissus

¹¹⁸ Ève Berger, *op cit.* p. 45.

¹¹⁹ Assoun, Paul-Laurent. (2013). Un corps peut en cacher un autre. L'effet plastique inconscient, dans *Qu'est ce que le corps dans la psychanalyse ?* (Houchang Guilyardi, dir). Association Psychanalyse et Médecine | « Hors collection ».

de l'organisme et la conscience du sujet qui se pose sur son activité intérieure¹²⁰, est le « lieu de soi ». Le « soi¹²¹ » est un pronom personnel de la 3^e personne du singulier. Il est garant d'une vie psychique unique qui diffère de la conscience identitaire du « Moi » de la première personne. Le « Je » permet la représentation et l'identification sociale du soi. La réflexivité sur soi est possible seulement par le dédoublement de soi – celui d'un « je » se projetant à la 3^e personne ; en il·elle·iel. Responsable du sentiment d'unité intérieure, le soi « nécessite paradoxalement une dualité.¹²² » Nous avons conscience de nous-même grâce au dialogue intérieur. L'instance du soi est donc travaillée par l'autoexplicitation, car « il se virtualise en permanence ». En effet, « [...] de par sa nature, [le soi] est tributaire de l'anticipation de sa réalisation¹²³ ». Il a besoin de la fiction pour émerger. Pour se rencontrer, le soi doit se raconter. Porteur d'une valence consciente et inconsciente, le soi se rend visible de manière spontanée dans la trame de nos actions : actes, attitudes et postures corporelles. Nous pouvons le lire et l'entendre grâce à un travail d'autoexplicitation au cœur de sa vie psychique.

J'appellerai donc cet autre corps caché, qui s'est voilé et dévoilé tout au long de mon autoexplicitation, le *corps langagé* – *langagé* parce que mis en mot et mis en mot parce qu'engagé, activé, mis en mouvement. *Le corps langagé* est ce lieu où mon esprit fait parler mon corps au moment même où mon corps fait parler mon esprit. Il n'y a pas d'instance dominante, il n'y a qu'à se mettre à l'écoute de ce qui est « là », entre les mots.maux comme entre les corps. Il est, d'une certaine façon, une investigation de la poussée psychique s'étant manifestée lors de ma lecture à voix haute.

Le tableau suivant propose une nouvelle grille d'analyse de mon vécu introspectif. La catégorie d'actions qualifiées d'« intériorisées » englobe le vaste spectre de l'action psychosomatique, c'est-à-dire relevant du mental comme du ressenti. Ici, nous voyons bien une prédominance de la vision, de la perception et de la sensation. Tout ça pourrait faire l'objet d'une autre recherche. Mais ce qui m'intéresse c'est le type d'action révélée par mon *corps langagé*. Ce que j'appelle les « actions cognitives incarnées » (ACI) ou dans sa version anglaise les « embodied actions », sont le fruit du maillage entre la cognition, le corps et les émotions. En tant qu'actions cognitives incarnées, la « Résonance », le « Flot » et le « Vide » sont les points culminants d'une suite de vagues expressives de mon mouvement interne – c'est, pour moi, ce qui se pointe hors de l'eau, émerge de l'inconscient pour être mis au monde par le langage. Pour le dire autrement, ce sont des isomorphismes, des points de co-incidences entre l'œuvre (l'objet de recherche), soi et le monde.

¹²⁰ Ève Berger, *op. cit.*, p.49.

¹²¹ Je m'appuie ici sur la définition de « l'instance du soi » développée par Benoît Virole dans (2011). *La complexité de soi*. Orsay : Charielléditions.

¹²² *Ibid.*, p. 208.

¹²³ *Ibid.*, p.228.

Témoign du vécu actuel (V2)	Vécu de référence (V1)	Analyse des relances de A et des répliques de B	Moments de coïncidence entre soi et l'œuvre / Isomorphismes
	44B : Tu expérimentes un « sentiment de gravité intérieur », et ensuite ?	Réguler – formulation en écho Élucider – relance de type EX	
(Corps) un chemin se crée : de la gorge une boule me serre, puis elle descend entre le sternum et le plexus solaire jusqu'au centre de la cage thoracique. Quelque chose vibre, un mélange de haut le cœur et de fortes vibrations. Un genre de plein, quelque chose de rempli, d'opaque.	45A : Au moment où L'Un (personnage) bascule par-dessus bord et tombe dans la mer, <u>je vois</u> quelque chose de très clair, une sorte de vision : assise au bout de ma chaise, <u>je penche mon corps légèrement vers l'avant</u> , <u>je tiens fermement le livre dans mes deux mains (X)</u> , <u>je lis</u> , oui, mais pourtant <u>je ne vois plus ce que je lis</u> , <u>je devine la suite</u> . Je précède les mots. Mon corps devient l'écho de la Voix* . <u>Quelque chose s'ouvre</u> , prend de l'expansion – toujours vers l'avant, <u>au niveau de la poitrine : un relâchement, une expiration du corps en entier. Quelque chose s'ouvre devant moi, sous mes yeux</u> ou derrière le livre que je tiens. Un genre de gouffre. Un Vide probablement. Je - crée - ce - Vide?* Une fuite dans la lecture. Un dessaisissement. Je me se dessaisis* : <u>je ferme les yeux</u> en même temps que <u>j'inspire</u> puis, au moment de l' <u>expiration</u> , un <u>relâchement musculaire et nerveux</u> traverse mon corps (ma tête et mes épaules tombent vers l'avant, mon corps retrouve une souplesse dans son ensemble).	Action intériorisée - vision Action matérialisée EX(2) Action matérialisée Action intériorisée – perception Action intériorisée – perception Action intériorisée - sensation Action intériorisée – perception Action intériorisée - sensation Actions matérialisées(4) Action intériorisée - sensation	*Action Cognitive Incarnée – RÉSONNANCE « JE précède les mots. Mon corps devient l'écho de la Voix ». Semble lié à l'ACI FLOT. *ACI – VIDE « Un genre de gouffre. Un Vide probablement. JE - crée – ce – Vide. *ACI – DÉBORDEMENT « un relâchement, une expiration [...] une fuite dans la lecture. Un dessaisissement. JE me se dessaisis ».

Le dernier tableau témoigne de la reconstitution de mon mouvement interne. Il s'agit d'une synthèse de mon autoexplicitation. Les 9 ACI représentent 9 phases distinctes. Ensemble, elles résument la palette d'intensités que mon corps a traversée au contact de mon objet de recherche.

Phases	SENSATIONS CORPORELLES	ACTIONS INTÉRIORISÉES (extraits AE)	ACTIONS COGNITIVES INCARNÉES
1	Contraction des oreilles internes et de la mâchoire, voix brisée.	Je donne une intention à ma voix, j'observe une dissonance, je m'efforce de comprendre, d'essayer de faire sens, d'élucider, d'écouter avec ma tête.	DISSONANCE
2	Densification du plexus solaire.	Je me dépose au sol, je me fixe, mon attention se meut de l'extérieur à l'intérieur de moi.	ANCRAGE
3	Un chemin se crée du plexus solaire jusqu'à la gorge et la tête.	Je m'abandonne au rythme de la lecture, j'expérimente le flot, je ne force plus.	FLOT
4	Inspiration, proprioception, gravité intérieure, engourdissement des organes de la vue et de l'ouïe, rythme cardiaque rapide.	Je suis attirée vers le fond. J'expérimente un sentiment de gravité intérieur. Le mouvement devient plus vertical, je plonge en moi.	PLONGÉE INTÉRIEURE
5	Un chemin se crée du plexus solaire jusqu'à la gorge et la tête.	Mon corps devient l'écho de ma propre voix. J'oublie que je m'entends. Je précède les mots. Mon corps devient l'écho de la Voix.	RÉSONNANCE
6	Respiration contenue, gorge serrée, visage contracté, sensation de densité et de trop-plein au niveau du plexus solaire.	Je ressens un trop-plein. Une surcharge de sensations. Un brouillard. Ça m'aveugle.	TROP-PLEIN
7	Expiration, relâchement musculaire et nerveux dans l'ensemble du corps, larmes, frisson le long de ma colonne vertébrale, sensation d'être vidée.	Quelque chose s'ouvre devant moi. Un genre de gouffre. Un Vide probablement. Je - crée – ce – Vide? Une fuite dans la lecture. Un dessaisissement. Je me se dessaisis.	VIDE
8	Une respiration profonde.	Quelque chose se détache de mon visage et s'évapore. Je suis tout autant le vent qui caresse que la peau caressée.	CONNIVENCE
9	Densification du plexus solaire, gorge nouée, abattement.	Alors que je nomme la sensation du vent (Vide) qui m'apaise, elle disparaît. Une vague revient sur elle-même. Je reprends conscience. Je me juge et j'éprouve un sentiment d'abattement.	RESSAC

Les ACI sont d'importantes matrices. Il m'apparaît possible de réinvestir leur versant sociopolitique en les traitant comme des affects. Les affects révèlent la capacité d'un corps d'être affecté et d'affecter à son tour. C'est une notion fine et complexe qui mériterait de

s'arrêter plus longuement. L'affect est une force palimpseste à la fois personnelle et impersonnelle qui s'infiltré, résonne, passe d'un corps à l'autre. « Corps » au sens de toute chose détenant le potentiel de co-participer aux passages des affects (dont une œuvre ou un objet de recherche)¹²⁴. En effet, la rencontre avec un objet me fait quelque chose (être affecté) et par suite me fait faire quelque chose (affecter)¹²⁵. Ce qui se trame dans la mémoire vécue de mon corps est tout autant personnel, intime, qu'impersonnel, politique. Il serait donc possible de réinvestir les ACI d'un point de vue sociopolitique et culturel. Les ACI sont les symptômes d'un politique plus vaste. Elles deviendront d'ailleurs les concepts théoriques centraux de ma recherche en 2015¹²⁶.

En s'immisçant entre la sphère codifiée du monde de la recherche académique et le terrain du processus introspectif, l'autoexplicitation révèle un lieu fertile d'interdépendances entre les savoirs scientifiques et ceux de l'être et du corps. Du corps vécu au *corps langagé*, le savoir en actes de mon autoexplicitation ne sert pas seulement la récupération de connaissances pré-réfléchies. Ce savoir me module et me fait devenir à son contact. Le travail d'écriture de l'autoexplicitation combinée à l'exploration somatique permet de *faire œuvre de soi*¹²⁷. Mettre en mot son expérience somatique, c'est lui donner corps, l'incarner, se former à son contact. Une part de soi vient au monde avec cette mise en voix. Et le monde, autant que soi, s'en trouvent transformés.

Bibliographie

Assoun, Paul-Laurent. (2013). Un corps peut en cacher un autre. L'effet plastique inconscient, dans *Qu'est ce que le corps dans la psychanalyse ?* (Houchang Guilyardi, dir). Association Psychanalyse et Médecine | « Hors collection », 85-103.

Berger, Ève. (2009). *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes. Étude à partir du modèle somato-psychopédagogique* (Thèse de doctorat). Université Paris 8 – Vincennes – Saint Denis.

Bordeleau, Érik. (2004). *Que taire ? De l'ex-expression de soi à la contenance performative : Une approche sino-herméneutique de la formation du sujet éthique*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Rimouski.

¹²⁴ Gregg, Melissa. et Seigworth, Gregory. J. (2011). *The Affect Theory Reader*. North Carolina: Duke University Press, p.2.

¹²⁵ Je reprends la formule de Frédéric Lordon : « mes rencontres me font quelque chose (affect), et par suite me font faire quelque chose (redirection du conatus). » dans (2013). *La société des affects: pour un structuralisme des passions*. Paris: Seuil, p.180.

¹²⁶ C'est le cas notamment pour le rapport « Vide / Plein » et le concept de « résonance ». Perraton-Lambert, Myriam Stéphanie. (2019). *Études des enjeux (a)perceptifs du Vide dans la dramaturgie de Jon Fosse : essai d'une éthopoïétique*. Université du Québec à Montréal.

¹²⁷ Je reprends ici la jolie formule éthopoïétique du philosophe Érik Bordeleau dans (2004). *Que taire ? De l'ex-expression de soi à la contenance performative : Une approche sino-herméneutique de la formation du sujet éthique*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Rimouski.

- Damasio, Antonio. (1999). *Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- Deleuze, Gilles et Félix Guattari. (1980). *Capitalisme et schizophrénie : Mille plateaux*. Paris : Éditions de Minuit.
- Gregg, Melissa. et Seigworth, Gregory. J. (2011). *The Affect Theory Reader*. North Carolina: Duke University Press.
- Kohut, Heinz. (1974). *Le soi*. Paris : Puf.
- Faingold, Nadine. (2005). Explicitation, décryptage du sens et enjeux identitaires. *Expliciter*, Pierre Vermesch (dir.), 58, 1-15.
- Faingold, Nadine. (2011). L'entretien de décryptage : le moment et le geste comme voies d'accès au sens. *Expliciter*, Pierre Vermesch (dir.), 92, 24-47.
- Lordon, Frédéric. (2013). *La société des affects: pour un structuralisme des passions*. Paris: Seuil.
- Vermesch, Pierre (dir.). (2007). Bases de l'auto-explicitation. *Expliciter*, 69, 1-31.
- Vermesch, Pierre (dir.). (2007). Introspection et auto-explicitation. *Expliciter*, 73, 42-55.
- Virole, Benoît. (2011). *La complexité de soi*. Paris : Charielléditions.

L'entretien d'explicitation avec le focusing, une proposition du croisement de deux racines

Sophie Cabot

Artiste et doctorante en études et pratiques des arts

Université du Québec à Montréal

Mon apprentissage de la méthodologie de l'entretien d'explicitation débuta au printemps 2020, auprès de Caroline Raymond¹²⁸. J'étais curieuse de connaître cette approche, pour enrichir ma recherche-crédation. Dès l'introduction, j'adhérais aux fondements et je m'y sentais comme un poisson dans l'eau. Entre autres parce que l'entretien d'explicitation (Ede), développé par Vermersch, a de nombreux liens avec le focusing ; une approche de croissance personnelle développée par Gendlin¹²⁹. Je la pratique depuis une quinzaine d'années. Alors, depuis deux ans, j'approfondis en parallèle ces deux approches, et j'observe que je passe parfois d'une méthode à l'autre, de façon intuitive. Les séances d'Ede se font en collaboration avec une amie doctorante, ma partenaire. À chacune des rencontres, nous alternons les rôles d'intervieweuse (que nous nommons B) et d'interviewée (que nous nommons A). Dans ce présent article, je partage mes observations sur les liens entre l'entretien d'explicitation et le focusing. J'ai identifié deux moments importants de mon cheminement que je décris. Et dans le dénouement de mes activités de recherche, (lire, expérimenter, écrire, analyser), je découvre d'autres chercheur.e.s engagé.e.s dans des recherches similaires (Vermersch, Berger, Faingold).

La première fois

Au début de ma formation, en toute conscience, j'ai décidé de mettre de côté mes expériences de focusing pour observer et pratiquer méthodiquement l'Ede. Je n'avais aucune intention à faire cohabiter les deux méthodologies. Ce sont les expériences rencontrées qui m'ont menées vers cette possibilité. Lors d'un exercice au cours de ma formation, je guide une étudiante qui explicite son travail de création, et, plus précisément, un moment où elle prend une décision dans la composition sonore d'un élément de son oeuvre. Elle débute la description, puis elle entre dans l'évocation du moment recherché. Dès qu'elle s'approche du moment (le moment du moment) elle perd l'attention du déroulement de ce qui se vit dans l'évocation de sa situation. Je le constate car elle persiste à déployer sa pensée sur la conception de son oeuvre plutôt que de plonger dans la fragmentation de son action. Aussi elle n'habite plus la parole incarnée, puisqu'elle me regarde les yeux ouverts. Je me souviens qu'après un certain temps,

¹²⁸ Caroline Raymond est professeure à l'École de danse de l'Université du Québec à Montréal.

¹²⁹ Gendlin, philosophe et psychologue, s'est intéressé à l'intrapsychique et à la relation que le client en psychothérapie entretient avec lui-même. (Lambooy, 2003, p.12). Il propose la méthode du focusing à la fin des années'60.

je délestais mon rôle de guide, car je constatais que mes tentatives de la ramener vers le « moment du moment » qu'elle souhaitait retrouver, ne fonctionnait pas. Nous étions donc dépourvues de moyens pour continuer. J'étais dans l'attente que ma collègue, dans son rôle de A, autorégule son entretien, c'est-à-dire qu'elle entre dans sa tâche d'explicitation de son action. Pourtant, je constatais qu'elle essayait autant qu'elle le pouvait. Après réflexion, j'ai compris en fait qu'elle cherchait à expliciter une action mentale et possiblement émotionnelle. Elle voulait retrouver ce qui motivait l'utilisation d'un son musical plutôt qu'un autre, dans l'identification d'un personnage de sa pièce. L'action mentale est un déroulement plus difficile à retrouver en évocation. La prise nécessaire, pour fragmenter ces moments, est plus subtile et délicate à tenir. Je n'avais pas pleinement conscience de la situation à ce stade de mon apprentissage. Pour ma part, la pratique du focusing m'a amenée à me rapprocher de mon senti corporel. Avec le temps, j'arrive plus aisément à plonger dans mon intériorité. Sans réfléchir, je m'attendais à ce que les autres étudiant.e.s aient aussi ce réflexe.

Les notes que j'ai prises sur cette expérience sont les premières traces de ma réflexion sur le déroulement des actions mentales et émotionnelles et de l'attention accrue qu'elles nécessitent. Elles sont intériorisées et requièrent plus de pratique avant d'en saisir les fines nuances propre à la cognition et à la perception. J'ai pris connaissance de l'écrit de Vermersch au sujet du focusing (2009). Hors le senti corporel dans sa dimension flou et de vaste, ne trouve pas de place précise dans le modèle d'entretien d'explicitation de Vermersch tel que publié dans son ouvrage (2014). Par contre, il s'intéresse sérieusement au focusing dont il explore les liens avec l'Ede (2009). Je précise que le focusing n'est pas en soi une approche thérapeutique ni une méthodologie de recherche, mais un médium de connaissance de soi ou de croissance personnelle à partir duquel la personne se questionne sur une situation ou une problématique personnelle. Une de ces particularités réside dans le questionnement du senti corporel global plutôt que dans les émotions et l'intellect. Le senti corporel réfère à la sensibilité qui arrive de l'intériorité du corps et non par les cinq sens. Les phases d'une séance de focusing transitent par la verbalisation du problème et l'écoute du senti corporel, comme une porte qui s'ouvre sur une connaissance globale de la situation ou de la question observée.

Intersections et distinctions entre les deux approches

En détaillant le processus de l'entretien d'explicitation et celui du focusing, je trouve des intersections et des distinctions observables entre les deux modèles. L'objectif de l'entretien d'explicitation consiste à fragmenter le déroulement procédural d'une action passée pour en reconnaître ses qualités et ses faiblesses et possiblement son sens. Le processus de l'Ede se déploie en cinq phases alors que le focusing se réalise en six phases. Le nombre de phase décrites est moins important que le « lieu » à partir duquel la personne interroge la situation ou la question qui l'intéresse. La distinction principale des deux approches se trouvent dans ce lieu, les racines du questionnement. D'après Vermersch, « ces racines peuvent rendre compte d'une autre manière de la dynamique du sens qui se constitue » (2009, p. 40). Dans ce tableau

sont présentés les phases des deux approches pour souligner leur parenté et la principale distinction.

Tableau : Les phases de l'Ede en parallèle du focusing

Entretien d'explicitation	Focusing
Élucider une action passée	Conscientiser une situation, résoudre un problème
Cinq phases	Six phases
Initialiser	Dégager un espace
Focaliser	Laisser venir le sens corporel
	Trouver la prise
Élucider	Faire résonner
Réguler	Interroger
Conclure	Accueillir
Racine du questionnement : vécu procédural d'une action passée	Racine du questionnement : sens corporel global, vaste et flou

Dans le focusing le questionnement commence par l'écoute du ressenti corporel global, on laisse venir une sensibilité plus précise par un mot, une image. La personne qui « focuse » se met à l'écoute de son sens corporel pour devenir plus conscient.e de soi et ultimement résoudre un problème. Grâce à l'écoute, « la personne découvre une expérience qu'elle n'a jamais vécue auparavant » (Gendlin, 2006, p.165-166), en ce sens que la personne reçoit de la nouveauté face au questionnement initial. J'ouvre ici une parenthèse : Eve Berger¹³⁰, dans ses recherches, retrace ce qu'elle nomme « le neuf » dans un entretien et s'interroge sur « de quoi il est fait ». Elle témoigne de la sensibilité corporelle et du comment celle-ci renseigne sur le vécu intérieur en transformation. Sa théorie ne s'appuie pas sur le focusing ni sur l'Ede, mais sur des concepts psychosomatiques que je n'élabore pas dans cet article. Ceci étant dit, ce qui m'interpelle c'est surtout le mouvement intérieur pour accéder au vécu.

L'écoute des sensations corporelles en focusing se manifeste par des images ou des mots qui montent sans chercher à leur donner du sens dans un premier temps. Les relances sont

¹³⁰ Eve Berger Grosjean est psychologue et collaboratrice du prof. Danis Bois. Dans sa thèse doctorale elle questionne le sens corporel et présente brièvement le focusing pour le mouvement du senti corporel spécifique à la recherche de Gendlin.

minimales, et la plupart du temps, elles se formulent par des reflets et visent à aider A à rester en contact avec la « prise » qui lui permet de décrire et décrypter le senti corporel. En accueillant ce qui émerge, une nouvelle compréhension trouve sa place, en lien avec le problème initial.

Pour chacune de ces phases de l'entretien d'explicitation, Vermersch a identifié des éléments observables sur la bonne voie à suivre du processus. Pour guider la phase d'élucidation, il s'interroge de la sorte : « De quelles informations ai-je besoin par rapport au but que je poursuis dans ce questionnement ? » (Vermersch, 2014, p. 117). Ayant un esprit critique, je me demande s'il y a plus qu'une voie pour élucider une action par une fine description de celle-ci et de son sens. Or, le déroulement de l'action, mentale ou émotionnelle, peut mener vers un nœud dans le guidage, comme je l'ai vécu. Est-ce que l'écoute du senti corporel global pourrait aider A à contourner le « piège » du discours ? En filiation avec Gendlin, je crois que « le senti corporel est une sensation globale et vague qui se rapporte au problème dans son entier. C'est quelque chose dont la plupart des gens ne tiennent pas compte parce que c'est flou et vague » (2006, p. 62).

L'entretien qui confirme mon intuition

Ma pratique de l'explicitation s'est toujours déroulée avec des artistes qui décrivent leur processus de création. Tel que l'ai déjà mentionné, au cours de la dernière année, j'ai pratiqué l'entretien d'explicitation régulièrement avec la même partenaire. Dans l'une de ces rencontres, ma partenaire exprime qu'elle souhaite élucider un moment fort de clarté qu'elle ressent comme une voie à suivre pour sa création au doctorat. Elle partage des détails de l'instant de son réveil et conclut rapidement ainsi « je me sens bien ». Sa voix, sa posture et ce que je sens de sa présence m'informe que son ressenti est intense. Cependant ses mots pour l'exprimer ne semblent pas refléter cet état. Je ressens dans ce qu'elle dit le vague et le flou du senti corporel global. Ces mots : « Je me sens bien », ont certainement autre chose à dire.

Après avoir guidé avec des relances, des reflets, peu « de neuf » ressortait de l'entretien. Ma partenaire relatait quasiment la même chose qu'au début de l'entretien. Lors d'une des relances, vers la moitié du parcours de la séance, elle nomme que la clarté ressentie ce matin-là lui apporte de la joie. C'était nouveau, mais sa description était restreinte, c'est-à-dire manquait de finesse (granularité). J'avais encore la sensation qu'elle n'avait pas été au bout de son explicitation. Alors, j'ai reformulé avec elle le contrat de communication pour lui proposer l'essai d'une autre voie ; celle du senti corporel. Elle accepte. Mes relances dans le mode Ede ont permis de détailler ce qui suit : elle était dans son lit, sur le dos, les yeux fermés, puis rapidement a ouvert les yeux, s'est levée « comme un spring » (dit-elle) et s'est mise au travail. Mais, nous n'avions pas répondu à son souhait qui était d'en apprendre davantage sur le « comment lui est venue cette clarté ? ».

À partir de ce nouveau guidage, orienté vers le senti corporel, je l'invitais à nommer les sensations par des images, par des couleurs, et par des états. Elle retourne donc à ce moment du réveil, mais cette fois en détaillant la posture de son corps. Dans ce changement de voie,

l'ancrage de la « prise » intérieure s'est fait à partir de la « racine » du senti corporel et non à partir de celle de l'action (voir le tableau). En guidant ma partenaire vers le retour à son corps, puis en suivant le déroulement de son ressenti, elle a tranquillement nommé avec plus de détails de quoi était faite sa sensation au réveil ; la clarté. Elle ressentait à ce moment précis une « compréhension globale » (extrait de l'Ede, juillet 2022). Dans ces mots :

Rien n'a plus de sens que ça,... c'est une grande certitude. C'est comme une grande vérité pour moi, une direction que je dois prendre sans possibilité de retour en arrière. C'est ça aussi qui était fort, en recevant cette idée claire, il n'y a plus d'hésitation. Ça me fait ressentir une grande joie. (Extraits verbatim de l'Ede, juillet 2022).

Ma partenaire venait de répondre à son questionnement initial et dans un même élan trouvait l'ancrage du sujet principal de sa recherche doctorale, avec tellement de « clarté ». Son corps, exprimait une détente que je percevais à sa voix ralentie et sa posture relâchée.

Vermersch distingue le focusing de l'Ede par cette « prise » qui prend racine dans le vécu plein de la personne, de sa vie. C'est pourquoi les sources d'informations sont vastes. Ma partenaire nomme clairement à la fin de l'Ede, que son ressenti corporel résonne pour elle avec ses œuvres picturales, ses peintures, ses textes, « ses monographies », puis elle ajoute « ma vie ». Elle touchait directement à ce lieu du savoir implicite de Vermersch, du savoir caché de Gendlin. Cet entretien d'explicitation de juillet 2022, lui a permis de formuler sans aucune hésitation la méthodologie et les concepts pour mener à bien sa recherche. Évidemment, tout le travail qu'elle avait déjà fait soutenait ce « neuf ». Mais son savoir implicite devenait explicite et lui procurait une grande joie.

Et pour moi, les prises de consciences de mon amie, suite à cet entretien, m'encourage à poursuivre cette démarche à combiner des éléments du focusing avec l'Ede. Les prochaines étapes consisteront à analyser mes auto-explicitations et à poursuivre des entretiens avec d'autres artistes. Par ailleurs, je ne peux décider à l'avance si un entretien d'explicitation aurait besoin du support du focusing ou non, c'est en laissant venir les situations que je peux expérimenter l'intersection des approches. Pour terminer, je partage que j'ai moi aussi ressentie une grande joie en lisant les dernières lignes de Vermersch à propos du focusing, car lui-même s'est prêté à l'expérimentation, en accordant une attention aux transformations des matériaux (mots, images, sentis) de la personne en évocation. « Il y a là une extraordinaire voie de débordement des limites apparentes posées par une rationalité censée encadrer toutes les activités cognitives, y compris dans l'utilisation du sens ». (Vermersch, 2009, p. 41). Je remercie ces deux processus, qui côte à côte et en alternance nourrissent ma pensée et ma sensibilité.

Références :

- Berger, E. (2013). Le premier instant de la promesse : quand la rencontre crée la faculté de créer. Dans Bois, Gauthier, Humpich, Rigira (Dir.), *Identité, altérité et réciprocité : articulation au cœur des actions d'accompagnement et de formation*. Les éditions Ibuntu. Consulté en ligne : <https://eveberger.com/publications/>
- Faingold, N. Le geste, mouvement incarné du sens. *Expliciter*. (96), p. 89-94.
- Gendlin, E.T. (2006). Focusing au centre de soi. (trad. Éditeur, Marine de Freminville et Bernadette Lamboy) Les Éditions de l'Homme.
- Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation*. ESF Éditeur.
- Vermersch, P. (2009). Notes sur la sémiose et le sens : l'exemple du focusing. *Expliciter* (79), p. 24-41.

Mémoire d'évocation combinée à une trace de l'activité dans une recherche sur la pratique du journal de bord

*Geneviève Tschopp*¹³¹

1. Objet d'étude de notre recherche et questionnements

Nous menons une recherche doctorale compréhensive en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Fribourg (Suisse) sur la pratique du journal de bord d'enseignant·es, telle qu'elle est vécue par celles et ceux qui consacrent spontanément et régulièrement énergie et temps à cette pratique. Les questionnements principaux de notre recherche portent sur ce qui amène ces enseignant·es à s'y engager, sur la signification qu'ils et elles lui accordent, sur les modalités de cette démarche et enfin sur les retombées qu'ils·elles reconnaissent à cette écriture professionnelle. Connaître cette activité telle qu'elle est vécue me permettra également comme formatrice d'enseignant·es de l'aborder autrement.

2. Problématique, outils pour éclairer l'objet d'étude et question spécifique

Les enseignant·es s'engageant dans l'activité du journal peuvent trouver du sens à cette écriture, à revenir sur leur quotidien (Hess et al., 2016 ; Paré, 2004). L'engagement dans l'activité relève du jeu dynamique entre facteurs personnels, contextuels et énaectifs, avec des retombées positives perçues relevant de la subjectivation (Bourgeois, 2018 ; Tschopp, 2022abc). Peu de recherches récentes, ou anciennes (Yinger et Clark, 1981), ont porté sur cette pratique diaire chez les enseignant·es en activité. Elles ont prioritairement étudié le contenu de ces écrits, moins la verbalisation de l'action effective (Vermersch, 2012). Peu de recherches combinent entretien d'explicitation et analyse de l'activité (Jeffroy et al., 1999 ; Champy-Remoussenard, 2009 ; Snoeckx, 2014 – par Mouchet, 2016).

Notre intention de compréhension de l'activité diaire des enseignant·es s'est tournée vers une pluralité d'approches valorisant l'exploration de la subjectivité (Tschopp Rywalski, 2019) de cette action d'écriture fortement intériorisée tout en se matérialisant par une trace. Parmi ces approches¹³² ou méthodes, nous présentons ici la combinaison entre l'entretien d'explicitation (EdE) et l'analyse de l'activité (AdA). Notre objectif est de repérer dans l'élucidation de l'activité subjective du journal d'enseignant·es l'intérêt d'une rencontre entre les approches EdE et AdA (en particulier l'usage de la trace) quant aux impacts perçus de cette activité par les enseignant·es diaristes. Notre question, pour ce colloque consacré à Pierre Vermersch, est la suivante : « **Dans le cadre d'un entretien d'explicitation et de décryptage de sens sur une**

¹³¹ Professeure associée à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud et doctorante à l'Université de Fribourg (Suisse) – genevieve.tschopp-rywalski@hepl.ch

L'auteure remercie chaleureusement Bernadette Charlier et Vittoria Cesari Lusso, 1^{res} relectrices de cet article et précieuses interlocutrices.

¹³² Nous évoquerons plus loin le recours préalable (1^{re} étape de la recherche) à l'approche biographique.

activité diaire, que produit chez l'enseignant·e la rencontre entre mémoire d'évocation et mémoire "sédimentée" par une trace ? »

3. Cadre conceptuel

L'accès au vécu d'une activité est difficile, notamment en raison de son caractère prérefléchi : « Le vécu de l'activité ne comporte pas en tant que tel de mise en représentation de l'activité ; il a un statut présémantique par rapport à elle. Par contre, il comporte fréquemment des activités mentales et discursives en rapport avec l'environnement physique et social de l'activité » (Barbier, 2011, p. 69). Le sujet se crée des représentations de son activité, de son environnement comme de lui-même, pouvant être réactivées par la mémoire et susceptibles d'être communiquées (Barbier, 2011).

EdE (Vermersch, 1994, 2012) et AdA (Barbier, 2011 ; Clot, 2008 ; Theureau, 2006) recourent à des méthodes de verbalisation de l'action permettant la compréhension de l'activité humaine avec centralité du point de vue des acteur·trices. L'intention de l'EdE est la production d'une verbalisation descriptive détaillée d'un moment passé spécifié en orientant son attention à ce niveau. « La technique de l'intention éveillante » (Vermersch, 2020, p. 1) suscite un « éveil involontaire » (p. 2). L'invitation à « laisser revenir » amène « tout ce qui s'est enregistré en moi sans que j'aie eu la volonté de le faire » (p. 2). Au moment de l'évocation, le sujet décrit la situation comme s'il ou elle la vivait.

Quant aux « effets » de l'EdE, son rôle est prioritairement *informatif*, sans nécessaire vocation *transformative* ; l'EdE aide à la prise de conscience, à la création de sens.

Le modèle et la dynamique de la sémiotose (Vermersch, 2012), « comme processus de création de sens », correspondent à des transformations successives (par étapes) du représentant en référent, soit d'incessantes resémiotisation en fonction des niveaux de description. La figure 1 montre le déroulement temporel de l'EdE, ses étapes et spécifie ses effets possibles.

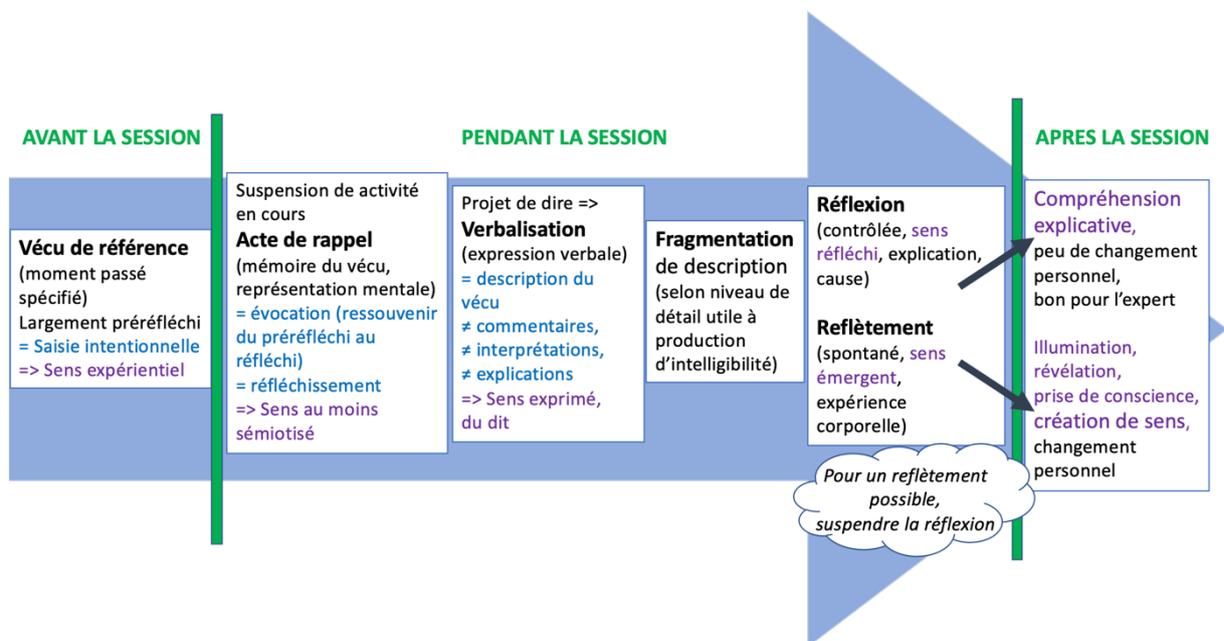


Figure 1 – Du vécu au dégagement du sens (Tschopp, 2019, p. 265, inspirée de Vermersch, 2012, p. 411)

Une trace de l'activité peut favoriser la relation à l'activité passée, elle est un témoin incomplet et matérialisé de cette activité. Pour notre étude, la trace écrite révèle un écrit mais pas l'opération, notamment cognitive, qui y a conduit, ni le sujet auteur·trice. Elle permet une réactivation de la mémoire et soutient la focalisation sur un moment précis. « La trace de l'activité oblige ses observateurs à une reconstitution des faits qui l'ont générée. L'explicitation de la trace passe donc par une exploration de ce que ne donne pas la trace » (Promonet, 2016).

4. Méthodes, déroulement et modalité d'analyse

La démarche d'« enquête narrative » (Breton, 2022) à laquelle nous nous référons soutient la compréhension du vécu « en première personne » et la mise en mots des phénomènes vécus par l'accompagnement du·de la chercheur·se. Cette approche valorise ainsi les savoirs d'expérience et la démarche d'enquête des participant·es à la recherche.

Six enseignant·es francophones tenant spontanément un journal professionnel participent volontairement à cette recherche (échantillon de proximité et de commodité). Notre présentation se limite à Najia, enseignante et également médiatrice.

Enseignant·e (prénom fictif)	Âge estimé	Niveau d'enseignement et fonction·s particulière·s
Lénie	45–50 ans	Primaire + praticienne-formatrice + coach d'enseignant·es
Samuel	50–55 ans	Secondaire 1
Najia	45–50 ans	Primaire et secondaire 1 + médiatrice
Edwin	30 ans	Secondaire 1 + médiateur + praticien-formateur + coach
Rose	45 ans	Primaire + directrice + recherche doctorale en cours
Vally	35 ans	Secondaire 1

Tableau 1 – Participant·es, âge, niveau d'enseignement et fonctions

Notre recherche s'est déroulée en deux étapes avec ces mêmes participant·es.

- 1^{re} étape (non évoquée ici) : conduite d'un entretien biographique avec exploration de la mise en place à l'échelle de la vie du sujet de cette pratique, de sa transformation, de l'engagement évolutif dans cette pratique et des effets perçus de celle-ci.

- 2^e étape (objet de cette communication) : conduite d'un **entretien d'explicitation** (Vermersch, 1994) **et de décryptage de sens** (Faingold, 2004), entre juillet 2020 et juillet 2021. Cet entretien dit d'explicitation permet la description microphénoménologique d'un moment spécifié d'activité d'écriture diaire. L'EdE favorise l'accès à la chronologie de l'activité, à sa description fragmentée et complète (Vermersch, 2020). Les développements apportés par

Nadine Faingold (1998) sur le décryptage de sens ouvrent à la dimension émotionnelle et identitaire comme au repérage des ressources qui sont intéressantes pour éclairer notre problématique.

Préalablement à cet entretien, il a été proposé à ces enseignant·es de sélectionner un moment de leur activité d'écriture du journal digne d'intérêt pour lui·elle sur lequel il·elle était d'accord de revenir, et de **se munir de cette trace** pour l'entretien. Le contrat de consentement précisait : « Ce second entretien [...] prendra idéalement appui sur une » trace » de ce moment particulier d'écriture que vous aurez conservée et que vous seriez prêt·e à me montrer (présentation par vos soins du support utilisé – journal de bord, carnet, cahier, note informatique,...). Selon votre accord, je pourrais alors photographier ce support ou cet extrait ». Cet entretien dit d'explicitation s'est ainsi associé à une trace physique de l'activité dans son journal, correspondant à un moment d'écriture choisi par l'enseignant·e. Aucune indication n'est donnée quant à son usage lors de l'entretien. Naïvement, nous n'avions pas imaginé le recours possible par les enquêté·es à cette trace lors de l'EdE. Nous avons laissé faire lorsque celui-ci s'est manifesté, demeurant non directive. Cet article est l'occasion de nous poser des questions méthodologiques, de chercher à décoder l'intérêt de cet usage de la trace ou de cette combinaison entre l'évocation propre à l'EdE et la consultation d'une trace (objet physique du journal de bord à proximité de l'enquêté·e)¹³³.

Revenons aux données récoltées lors de l'EdE. Une double modalité d'analyse de ces données est déployée :

- analyse de contenu (L'Écuyer, 1990), partant d'un modèle d'engagement dans l'activité et de ses effets (Tschopp, 2022abc) ;
- analyse par lignes du temps (Glegg, 2019) qui représente la chronologie de l'activité et son inscription à l'échelle du moment considéré avec un pointage de 5 étapes (ante début, début, suite, fin et post fin).

5. Résultats et discussions

Concernant cet objet d'étude qu'est la pratique d'écriture du journal, plus précisément l'engagement dans cette pratique et ses impacts, que nous en dit Najia ? Comment se « mêlent », dans sa propre démarche d'enquête narrative, la mémoire d'évocation favorisée par l'EdE et son potentiel recours à la trace physique de l'activité alors que son journal est à portée de main ?

Lors de cet entretien et du moment spécifié choisi (cf. tableau 2), Najia partage comment elle s'y prend lorsqu'elle écrit dans son journal. L'écriture ce jour-là surgit en parallèle à sa lecture d'une revue. Au cours de son évocation, Najia explicite cette entrée dans l'écriture (engagement) alors qu'elle repère dans cette revue un message susceptible d'être transmis aux élèves qu'elle accompagne en médiation. Elle écrit « en vitesse pour ne pas oublier les choses »,

¹³³ Une nouvelle étude permettrait d'expérimenter un usage plus « contrôlé » de cette trace, la sollicitant à certains moments, l'empêchant à d'autres pour favoriser la recherche dans sa mémoire passive.

son envie de relever « les choses qui sont intéressantes pour les élèves ». Au cours de sa verbalisation, elle se réfère naturellement à son journal pour y lire le passage relevé dans son carnet : « *les parents espèrent voir leurs enfants calmes [...]. Un enfant est heureux parce qu'il a des problèmes et qu'il a su les surmonter.* ». Elle retrouve en consultant son carnet (et lit) des commentaires ajoutés à sa citation de l'article. Relisant la phrase notée « *Il a trouvé le chemin pour vaincre ses peurs* », elle commente sa préoccupation de « la quête intérieure de l'enfant » et spécifie alors son rôle : « le but c'est vraiment qu'il puisse trouver [...] ses ressources tout seul ! ». Pendant cet EdE, elle rajoute alors au stylo dans son journal cette prise de conscience « Trouver ses propres ressources ».

Étapes <i>Recours à la trace</i>	1 Ante début	2 Début	3 Suite	4 Fin	5 Post fin
Engagement dans l'écriture	Un moment privilégié (rituel). Repère un passage d'une lecture en cours.	Relève dans son carnet la date et la citation : « <i>les parents espèrent voir leurs enfants calmes [...]. Un enfant est heureux parce qu'il a des problèmes et qu'il a sur les surmonter.</i> » Écrire pour : a. ne pas oublier, b. parallèle avec ses élèves.	Commente la citation : « <i>Surmonter les problèmes rend plus fort</i> » (encadré). Ajout : « <i>Il a trouvé le chemin pour vaincre ses peurs. Il a pu les surmonter.</i> » Poursuit : « <i>mettre une étoile de plus à son habit</i> » (encadré). Écrire pour : c. garder, d. <i>idée de dépasser ses peurs, pointer réussites.</i>		Projet élaboration jeu de cartes pour les élèves. Association avec son intention d'écrire des choses touchantes ; de partager ses quêtes ; sur sa mission d'aide (son être profond).
Impacts agentivité construction identitaire	Le message pourra être transmis aux élèves accompagnés en médiation.		« Très énergique ». <u>Conscientise rôle d'accompagner le développement de l'élève et de ses ressources (repéré en entretien, l'inscrit dans journal).</u> Pour les élèves : s'imaginer en superhéros, avec une cape étoilée qui donne de la force.		Satisfaction : nouvelle ressource pour les élèves. Image mentale enfant avec cape étoilée → projet la dessiner. Repère sens moment d'intériorité → équilibre personnel. Projet plus large : transmission artistique de qqch qui ait du sens.

Tableau 2 – Ligne du temps d'un moment d'écriture du journal de Najia

Repasant en évocation, elle pointe sa visualisation de scènes de médiations en présence d'enfants, sa préoccupation de trouver des moyens cohérents avec ce « qu'ils aiment » et « ce qui leur parle », puis le fait que ces enfants dessinent souvent pendant les séances de médiation. Vient l'image de l'enfant super héros « avec une grande cape et plein d'étoiles dessus qu'il a lui collées ou rajoutées ». Elle a ainsi identifié « un outil supplémentaire [...] qui va pouvoir résonner chez les enfants ».

Plus réflexive, elle évoque plus loin dans l'entretien son envie de créer un jeu de cartes en soutien à ses accompagnements d'élèves. À la question reprise de Faingold « Qui es-tu quand tu écris ? », elle partage sa connexion avec son « être profond... et avec l'envie d'aider les autres ». À l'invitation de « garder une image de ce moment d'écriture, que tu pourrais reconvoquer », elle évoque ce moment tranquille de début de journée « le seul moment vraiment à moi, [...] l'intériorité [...]. C'est vraiment devenu un moment rituel et que j'aime énormément ». Finalement, réfléchissant à cette expérience, elle l'articule à son « envie de laisser quelque chose [d'artistique] qui ait du sens ».

L'étude relève le processus d'engagement dans l'activité et identifie des impacts positifs du journal (subjectivation : **agentivité** et **construction identitaire** ; Bourgeois, 2018).

Deux formes différentes de mémoires sont convoquées (Vermersch, 2015, 2020) :

- une **mémorisation passive**, qui fait partie du vécu, une attention involontaire, sans projet de s'en souvenir : évocation et description (EdE) s'y intéressent ;
- une **mémorisation active**, une attention volontaire : la trace de l'activité rend possible la *consultation volontaire de cette mémoire présentifiée*. Accès à d'autres informations du vécu, vérification possible de ce qui est verbalisé.

6. Conclusion

La compréhension en 1^{re} personne de la pratique du journal nous en dévoile sa richesse, quant à ce qui la motive à s'y engager, aux choix qu'elle fait de ce qu'elle écrit, à ses attributions de significations, enfin aux impacts qu'elle lui reconnaît. Le cas de Najia l'illustre. Pointons ici nos principaux résultats quant à la combinaison entre EdE et trace de l'activité.

L'EdE paraît pertinent pour informer de l'activité d'écriture, verbaliser son épaisseur, la refléter, « accéder à l'intelligibilité des pratiques réelles » (Cesari Lusso et Snoeckx, 2015), pointer son déroulement et construire un sens nouveau à son propos. L'EdE favorise le repérage par l'acteur·trice de ses ressources et la prise de conscience de son fonctionnement liés à cette activité. L'EdE semble pertinent pour approcher les facteurs de l'engagement (soi – l'environnement – l'écriture), leur inscription temporelle et les impacts de l'activité tout au long de celle-ci. Les notes que Najia inscrit dans son journal au cours de l'entretien manifestent une prise de conscience supplémentaire.

Le sujet recourt spontanément à la trace pour remémoration (consultation, citation, précision...), voire y adjoint de nouveaux éléments, comme une compréhension nouvelle (cas seulement de Najia). La trace ne reflète pas la complexité de l'activité engagée ni ses effets de subjectivation, elle est un support à la verbalisation. Quant à l'usage d'une trace, nous relevons l'intérêt de disposer d'une trace directe, prélevée en 1^{re} personne et d'adopter comme chercheuse une posture non directive. D'autres études permettraient d'explorer la pertinence de l'accès à cette trace dans un second temps seulement, pour ne pas interférer avec la recherche de l'enquêté·e dans sa mémoire passive. La complémentarité à l'EdE du recours à une trace écrite de l'activité est manifeste pour explorer la subjectivité de l'activité diaire, la compréhension de l'expérience telle que le sujet la vit.

Suite à cette recherche, nous cherchons à favoriser la diffusion des bénéfices du mixage de méthodes de verbalisation de l'action ou de l'expérience (entretien biographique, entretien d'explicitation, de décryptage de sens et analyse de l'activité) pour la compréhension d'une « expérience subjective » et l'étude d'une activité complexe. Notre vœu est de poursuivre de telles démarches de recherches qualitatives sur l'activité en 1^{re} personne (Forget, 2013).

Références bibliographiques

- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. PUF.
- Bourgeois, É. (2011). Chapitre 16. La motivation à apprendre. Dans É. Bourgeois et G. Chapelle (dir.). *Apprendre et faire apprendre* (pp. 233-253). PUF.
- Bourgeois, É. (2018). *Le désir d'apprendre*. PUF.
- Breton, H. (2022). *L'enquête narrative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Cesari Lusso, V. et Snoeckx, M. (2015). La description, une exigence méthodologique pour accéder à l'intelligibilité des pratiques réelles. *Recherche & formation*, 80, 33-46. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2493>
- Champy-Remoussenard, P. (2009). Caractéristiques et fonctions de l'écriture sur l'activité professionnelle : l'éclairage des pratiques de VAE en France. Dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles* (pp. 73-94). Presses de l'Université du Québec.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France.
- Faingold, N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants. *Expliciter*, septembre (26), 17-20. https://www.grex2.com/assets/files/expliciter/26_septembre_1998.pdf
- Faingold, N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Éducation Permanente*, 160 (3), 81-99. https://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=160&id_article=1588#resume1588
- Faingold, N. (2005). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Expliciter*, janvier (58), 1-15. https://www.grex2.com/assets/files/expliciter/58_expliciter_janvier.pdf
- Forget, M.-H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 32(1), 57-80. <https://doi.org/10.7202/1084612ar>
- Galimberti, D. (2021). *Les enquêtes par entretien à l'épreuve de la distanciation*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Glegg, S. M. (2019). Facilitating interviews in qualitative research with visual tools: A typology. *Qualitative health research*, 29(2), 301-310. <https://doi.org/10.1177/1049732318786485>

- Hess, R., Mutuale, A., Caille, C., Cormery, A. C. et Gentes, D. (2016). L'écriture du journal comme outil de formation de soi-même. *Le Télémaque*, 49, 139-152. <https://doi.org/10.3917/tele.049.0139>
- Jeffroy, F., Theureau, J. et Vermersch, P. (1998). *Quel guidage des opérateurs en situation incidentelle-accidentelle ? : Analyse ergonomique de l'activité de conduite avec procédures Rapport des SEFH N° 2*. ISPN, CNRS.
- L'Écuyer, R. (2011). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Presses de l'Université du Québec.
- Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action, *Savoirs*, 40, 9-70. <https://doi.org/10.3917/savoi.040.0009>
- Promonet, A. (2016). Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. Dans T. Philippot (dir.). *Les traces de l'activité. Objets pour la recherche et outils pour la formation* (pp. 85-108). L'Harmattan.
- Snoeckx, M. (2014). Intégrer les pratiques d'explicitation dans la formation par l'écriture. Dans A. Mouchet (dir.), *L'entretien d'explicitation : usages diversifiés en recherche et formation* (pp. 251-272). L'Harmattan.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Octarès.
- Tschopp Rywalski, G. (2019). Quand les récits de vie rencontrent l'analyse de l'activité. Dans A. Slowik, H. Breton et G. Pineau (dir.), *Histoire de vie et recherche biographique : perspectives sociohistoriques* (p. 259-278). L'Harmattan.
- Tschopp Rywalski, G. (2019). Quand les récits de vie rencontrent l'analyse de l'activité. Dans A. Slowik, H. Breton et G. Pineau (dir.), *Histoire de vie et recherche biographique : perspectives sociohistoriques* (p. 259-278). L'Harmattan.
- Tschopp, G. (2022a, soumis). Engagement d'enseignant·e·s dans l'écriture d'un journal professionnel : approche biographique d'une activité plurielle. *Phronesis*. Des écrits réflexifs en formation à l'enseignement : références, postures et régulations, coord. S. De Simone, K. Balslev et L. Mauroux.
- Tschopp, G. (2022b, juillet). *Écriture journalière d'enseignants : engagement et transformation*. Communication présentée au symposium « *Nouveaux métiers et identités en construction* », coord. S. Biemar, A. Daele, C. Gaudin, J. Huez J. et C. Lison. REF 2022, Namur, Belgique.
- Tschopp, G. (2022c, septembre). *Effets de subjectivation et autres bienfaits de l'écriture du journal de bord professionnel*. Poster présenté au congrès SSRE, semaine internationale de l'éducation et de la formation, Lausanne, Suisse.
- Vermersch, P. (2008, 1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Vermersch, P. (2009). Notes sur la sémiose et le sens : l'exemple du focusing. *Explicititer. Journal du groupe de recherche sur l'explicitation (GREX)*, mars (79), 24-41. https://www.grex2.com/assets/files/expliciter/expliciter_79_mars_2009_final.pdf
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. PUF.

Vermersch, P. (2015). L'entretien d'explicitation et la mémoire (2). Cohérence entre théorie et pratique de l'évocation du vécu. *Expliciter. Journal du groupe de recherche sur l'explicitation (GREX)*, juin (107), 37-52.

www.grex2.com/assets/files/expliciter/Expliciter%20107%202.pdf

Vermersch, P. (2020). L'intention éveillante. Un enjeu épistémologique pour l'étude de la subjectivité. *Expliciter. Journal du groupe de recherche sur l'explicitation (GREX)*, janvier (125), 1-4. www.grex2.com/assets/files/expliciter/125%20Expliciter.pdf

Yinger, R. J. et Clark, C. M. (1981). *Reflective journal writing: Theory and practice*. Michigan State University, Ins. Res. Teaching. (Occasional paper, 50, 2-17).

L'expérience en bulle pour la prévention des risques

*Sylviane Lopez*¹³⁴, *Hélène Veyrac*¹³⁵

Une ressource de type bande dessinée pour aider les enseignants à former leurs apprenants à la prévention des risques professionnels a été conçue à partir d'entretiens d'explicitation. Ce texte donne un aperçu des arguments et des processus de conception qui ont conduit à cette BD. Les difficultés rencontrées par les formateurs et les apprenants seront abordées, avant des considérations sur les caractéristiques du support BD pour relater la subjectivité d'un vécu en situation d'accident lors de stage en entreprise. Enfin, le processus de conception de la BD (de l'entretien d'explicitation (EdE) à la mise en image) sera illustré et discuté.

Difficultés pour valoriser les expériences professionnelles des apprenants

Des difficultés rencontrées par les enseignants et les formateurs

Valoriser les expériences professionnelles des apprenants dans une logique préventive présente plusieurs difficultés pour les enseignants et les formateurs. Nombreux affirment peiner à « identifier les apprentissages qu'il est possible de réaliser à partir de l'exploitation des expériences en milieu de travail ». Ils déplorent que « les objectifs pédagogiques affichés sont souvent peu précis » (Lainé & Mayen, 2019, p. 49). Qu'il s'agisse de l'expérience collective ou individuelle des apprenants, analyser l'expérience s'apprend et demande des outils spécifiques. En effet, repérer l'articulation entre les pratiques et les buts, ou bien ce qui est mobilisé pour agir ne sont pas des tâches simples. Pour ces mêmes auteurs (*Ibid.* p. 52), les enseignants et formateurs exploitent trop peu la richesse et la diversité, des situations vécues par les apprenants, richesse particulièrement importante : « Les étudiants, apprentis, élèves vivent des expériences différentes, dans des entreprises ou structures différentes, et aux finalités parfois différentes. Des expériences qui révèlent des lieux de stages différents, des pratiques différentes, des situations professionnelles parfois inédites, une diversité de raisonnements possibles et mobilisés par les maîtres de stage eux-mêmes très différents. Tout cela compose un potentiel d'apprentissage d'une grande richesse, potentiel en outre étroitement compatible avec les savoirs scientifiques et techniques des disciplines. »

¹³⁴ *Sylviane Lopez*, Doctorante en Sciences de l'éducation et de la formation.

¹³⁵ *Hélène Veyrac*, Professeure en Sciences de l'éducation et de la formation - Unité Mixte de Recherche « Éducation Formation Travail Savoirs » - École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole - Université de Toulouse Jean-Jaurès.

Difficultés rencontrées par les apprenants

Une des difficultés rencontrées par les apprenants c'est la mise en mot de l'expérience vécue. Selon la didactique professionnelle, l'activité mobilise des raisonnements, dont des buts, qui justifient telle ou telle conduite de l'action, mais expliciter avec précision le travail, en expliquant pourquoi, est un exercice ni familier ni intuitif. Les apprenants « ne perçoivent pas spontanément tout ce que révèle une situation professionnelle (...) Ils ne savent pas toujours décrypter les raisonnements qui se tiennent derrière des gestes apparemment simples » (Lainé & Mayen, 2019, p. 59). Ils font sans toujours s'attarder sur comment ils s'y sont pris pour faire. En stage, ils vont « *faire* », et un stage ou un apprentissage réussi correspond pour le jeune à avoir « *bien fait ce qu'il fallait faire* », dans le sens de bien reproduire ce que le maître de stage ou d'apprentissage avait précédemment fait. Si on considère que la prise de conscience est une condition à l'apprentissage, on peut avancer que les situations professionnelles auxquelles les apprenants ont accès n'ont donc pas toutes la même valeur en matière d'apprentissage. Le retour d'expérience et l'analyse du vécu en séance commune sont un modèle que l'enseignement professionnel cherche à développer pour valoriser, mais aussi pour compenser les expériences dont le potentiel d'apprentissage s'est avéré déficient au regard des objectifs de formations visés.

La bande dessinée un support technique et complet

Dans une culture de l'attention à la prévention des risques professionnels, nous avons pensé à utiliser la BD comme un outil de valorisation des compétences et d'analyse.

La bande dessinée un support technique pour accéder au symbolique

La bande dessinée, par l'organisation de planches et de cases, matérialise des espaces et des moments dessinés singuliers. Ce sont ces caractéristiques qui portent certains chercheurs à utiliser le dessin ou la bande dessinée, dans le but d'approcher toute la singularité des vécus spatio-temporels (Marotta et al., 2018; Safin, 2011). Outre l'image unique et fixe, la bande dessinée s'inscrit également dans un système narratif complexe construit autour de deux dimensions. La première dimension est le dessin composé de vignettes, de cadres plus ou moins imbriqués, de blanc, de liaisons d'espaces vecteurs de sens et significatifs dans un ensemble. La seconde est la structure narrative de la bande dessinée qui permet à la première dimension, quelle que soit l'esthétique du dessin, de prendre son sens « par un procédé de mise en sens d'espaces séparés par des multicadres. » (Marotta et al., 2018).

La bande dessinée un support pour conserver l'expérience

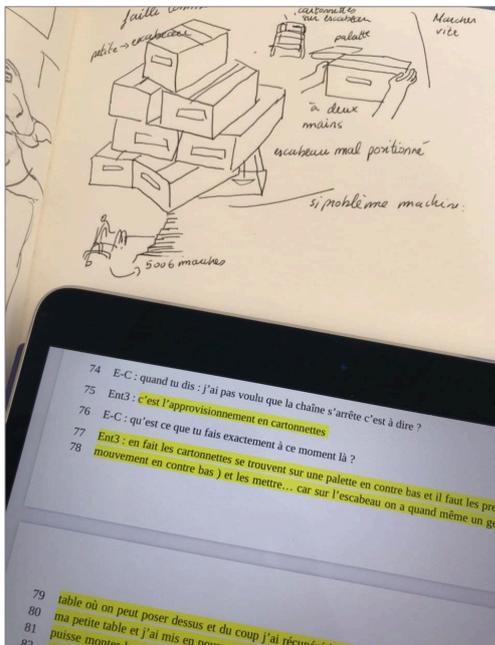
La bande dessinée est un outil doublement intéressant, elle permet de montrer et de conserver matériellement une expérience vécue (Gras Gentiletti et al., 2018). Ainsi, les données descriptives recueillies lors des EdE sont des outils précieux pour décliner des actions de prévention des risques. Elles permettent de comprendre très finement les situations telles qu'elles ont été vécues en contexte réel (Mouchet, 2018) et ces données trouvent une

valorisation à travers le support de la BD. Ainsi, par la traduction que la BD propose des EdE, elle donne à voir ces situations vécues, invisibles ou non saisissables, dans leur temporalité et leur singularité. De plus, le dessin dans sa logique narrative reproduit la dynamique de l'activité, élément essentiel lorsque l'on cherche à comprendre certaines de ses dynamiques. Aussi, la BD conserve le récit en première personne et donne à voir, du point de vue intrinsèque de l'acteur, des fragments d'expériences, en intégrant à la fois la relation synchronique et diachronique constitutive de toute activité.

Pour ces raisons, en séance d'enseignement, la BD constitue un outil par le biais duquel des apprenants valorisent leur propre expérience. Dans une activité pédagogique collective, cette BD, en tant que traduction d'un EdE d'une activité singulière en situation d'accident, offre aux apprenants, de façon asynchrone, la possibilité (i) d'approcher des situations vécues par des pairs (ii) de disposer d'éléments significatifs de l'activité, notamment de l'expérience subjective d'autrui par les bulles, et celle (iii) d'accéder individuellement à comprendre les éléments de la situation et de l'action qui ont pu amener l'acteur à prendre un risque et/ou l'éviter.

Des étapes de l'entretien d'explicitation à la planche de bande dessinée achevée

Les planches de bande dessinée que nous faisons réaliser par une illustratrice professionnelle ont pour base des entretiens d'explicitation réalisés en Master 2 ou au cours de la préparation d'un doctorat. Plusieurs étapes se répètent pour chaque planche.



Étape de la découverte de l'entretien

Dans une première étape, après avoir nous-mêmes effectué le choix de l'entretien et donc de la situation à dessiner, nous la soumettons à l'illustratrice.

Lors de cette première entrevue, nous ciblons l'action que nous souhaitons mettre en évidence par le dessin. Par action nous entendons : une attitude, la détermination à effectuer quelque chose, une intention, une perception... et bien souvent plusieurs de ces éléments à la fois. L'illustratrice n'étant pas spécialiste du monde agricole, suite à ce rendez-vous, nous envoyons par mail, les traces que les participants nous ont fait parvenir ou des photos du type de matériel utilisé, afin de permettre à la dessinatrice de reproduire au mieux les outils, les engins agricoles ou les Équipements de Protection Individuelle (EPI).

De la première esquisse à la validation

Sur un temps que nous déterminons ensemble, la première esquisse est réalisée. Bien souvent l'esthétique de la planche est posée à ce moment-là. À ce stade, nous faisons inverser, ajouter ou supprimer des vignettes. Nous refaisons dessiner certains détails dans des vignettes précises et nous envoyons par courriel les textes. Entre la première esquisse et la validation sont nécessaires deux ou trois échanges brefs en visioconférence.

Un travail de précision débute avec l'illustratrice

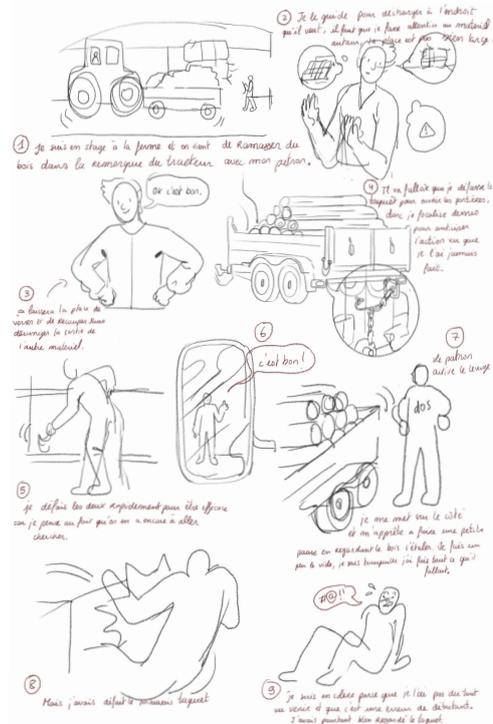
Nous confions le processus de traduction de l'EdE en dessin à l'illustratrice. C'est un travail de confiance et d'équipe. L'illustratrice sait s'adapter et cadre également selon les contraintes et les invariants qu'impose la réalisation d'une planche pour qu'elle soit équilibrée et donc lisible. C'est un réel conseil. Regardons les détails et les points importants nécessaires à notre travail de traduction :

i. Le choix des éléments de contexte

Nous souhaitons donner à lire et à voir des traductions d'activité située, vécue par un apprenant sur un moment spécifié et finalisé par un enjeu professionnel. La traduction de l'environnement dans lequel se déroule l'activité est un élément essentiel. Les choix finaux doivent représenter une situation, un décor suffisamment réaliste et symbolique, pour que chaque lecteur se représente un hangar agricole, un tracteur, une tronçonneuse. Nous supposons qu'ensuite le lecteur, selon son expérience du milieu, s'identifiera et se représentera la situation ; l'effet miroir et l'imagination devraient également jouer leur rôle dans l'effet formation recherché.

ii. Traduire la finesse de la granularité de l'activité permise par l'EdE et garder le récit en première personne.

La bande dessinée se veut ici un instrument d'accompagnement à la réflexivité en formation professionnelle. Le dessin est un outil qui vise à permettre au lecteur d'accéder à un travail de compréhension de l'activité d'autrui par la prise en compte des étapes à un niveau de granularité important. La bande dessinée doit permettre aux apprenants de comprendre leurs propres activités futures probables dans une situation proche de celle analysée. Pour cela, la situation représentée nous semble devoir être précise et floue à la fois pour permettre aux apprenants, en séance de « retour d'expérience » en établissement scolaire, de commenter l'activité dessinée et d'accéder à une expérience vécue, exprimée à la première personne, afin de pouvoir eux-mêmes évoquer à leur tour la réalité d'une situation de travail. En effet, l'activité se compose simultanément de ce qui est matériellement et physiquement dessiné et des bulles qui donnent un accès à sa dimension



fur et à mesure que nous imaginons les réceptions de la bande dessinée que nous nous corrigeons. À partir de la troisième planche, nous décidons de faire une réunion de lecture avec un groupe de 3 à 4 doctorants avec qui nous travaillons, dont deux sont lectrices de mangas. Cette séance en visioconférence s'organise ainsi (i) lecture en direct de la planche prête à être finalisée (ii) recueil des impressions de lecture de chacun et verbalisation du message perçu (iii) lecture de l'entretien en direct (iv) recueil des différents conseils et points d'ajustement visant à faciliter la lecture. Sans d'autres artifices, le dessin peut être polysémique et nous veillons à ce que la structure narrative diffuse les messages qui nous importent et issus de l'EdE. Par exemple, dans la planche de la page précédente, nous choisissons de représenter une activité collective, toutefois la focale s'effectue sur la seule activité de l'apprenant. Pour cela, le *patron* apparaît sans apparaître, via les stratégies de la vue du rétroviseur et les gestes adressés du jeune. De même que l'engin représenté doit faire penser à une remorque chargée de bois afin de comprendre le type de situation.

Discussion

La traduction des entretiens d'explicitation en planches de bandes dessinées pédagogiques est encore un travail exploratoire d'un possible outil dans l'accompagnement des apprenants de l'enseignement agricole à analyser des situations professionnelles risquées. Le dessin vise à faciliter les échanges en classe dans l'accompagnement et la valorisation des compétences d'apprenants dans une culture de l'attention à la prévention des risques professionnels. Une des finalités de l'EdE est la construction d'outils métacognitifs, comme le rappelle Balas-Chanel (2002) « il s'agit moins de comprendre et d'apprendre que de savoir comment on a compris ». Nous avons pu constater que le dessin permet un aller et retour entre une compréhension de l'activité vécue par l'interviewé en EdE et l'activité future probable de l'acteur lecteur. Notre but est de permettre la prise de conscience pour les apprenants des raisonnements mobilisés lors de la réalisation d'une activité, ainsi que les buts sous-jacents qui justifient telle ou telle conduite de l'action, afin de créer une situation où ils pourront se projeter dans une activité future probable et en imaginer finement les dimensions cognitives.

Pour les enseignants et les formateurs, le dessin devrait représenter un outil pour la menée d'une séance de « retour d'expérience » avec des apprenants. La situation proposée par le dessin dépasse la seule aide à la verbalisation : elle offre à l'enseignant d'inviter les apprenants à commenter et à analyser leur activité. La limite réside toutefois encore dans la réception du support. Il serait intéressant de pouvoir observer en situation réelle la réception du support afin d'avoir une vision davantage objective des réceptions de l'expérience singulière relatée à travers les bulles et les dessins. La diversité de ces réceptions serait également intéressante à investiguer, par exemple par le recours à des EdE suite à des lectures de BD (utiliser l'EdE pour comprendre le vécu de lecteur de BD et la compréhension de l'activité d'autrui dans ces situations spécifiques de préprofessionnalisation). Il serait alors possible par exemple de valider ou non les choix de conception opérés, notamment le multicadrage spécifique aux BD pour traduire l'aspect séquentiel de l'action relatée lors des EdE (l'ordre des actions, les modifications de configurations d'un matériel tel que les portes du camion), les dessins pour

rendre compte des aspects artefactuels (le camion), corporels, spatiaux (place autour des corps) et enfin les bulles pour traduire en mot les émotions (« t'es trop bête », « on va te prendre pour un idiot »). Dans une autre perspective, les séances d'enseignement pourraient également permettre aux apprenants, en s'appropriant un outil de création de BD numériques, de réaliser leurs propres planches. Les apprenants deviendraient acteurs et auteurs ; la séance de remise en situation permettrait de porter un regard doublement réflexif (i) sur l'activité analysée à partir d'EdE et (ii) sur l'activité illustrée sur leurs BD.

Bibliographie :

- Balas-Chanel, A. (2002). L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Recherches & éducations, 1*.
- Bonnet, C., Pechikoff, S., & Petit, L. (2014). De l'exposition du héros aux blasons du corps. *Topique, 126*(1), 25-38. <https://doi.org/10.3917/top.126.0025>
- Gras Gentiletti, M., Lahoual, D., Kahn, J., Bationo-Tillon, A., Bourmaud, G., & Decortis, F. (2018, octobre 4). *Donner à voir et converser sur l'activité. Le dessin comme objet intermédiaire dans les industries à risques*.
- Lainé, A., & Mayen, P. (2019). *Valoriser le potentiel d'apprentissage des expériences professionnelles : Repères, démarches et outils pour accompagner l'apprenant en formation par alternance*. Educagri éditions.
- Marotta, J., Bonnet, C., & Gimenez, G. (2018). La bande dessinée comme scène psychique : Entre séquentialité et dé-mesure: *Cliniques méditerranéennes, n° 97*(1), 257-270. <https://doi.org/10.3917/cm.097.0257>
- Mouchet, A. (2018). *L'expérience subjective en recherche et en formation*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Safin, S. (2011). *Processus d'externalisation graphique dans les activités cognitives complexes : le cas de l'esquisse numérique en conception architecturale individuelle et collective*. Unpublished doctoral thesis, ULiège – Université de Liège <https://orbi.uliege.be/handle/2268/110740>