

# Explicititer 139

## *Les voyages de l'entretien d'explicitation dans les régions de langue italienne*

*Vittoria Cesari Lusso*

### **Introduction**

Trois raisons principales m'ont poussée à vous proposer cet article.

Premièrement, le souhait de partager avec la nombreuse communauté des collègues francophones s'intéressant à l'entretien d'explicitation et à la psychophénoménologie le travail qui a été fait dans les régions de langue italienne pour faire connaître l'œuvre de Pierre Vermersch et pour permettre aux professionnels de différents domaines (enseignement, formation, gestion d'Institutions éducatives, recherche, etc...) d'en tirer profit. Quand je dis régions de langue italienne je me réfère notamment au Tessin (Canton suisse de langue italienne) et à la région de Salerne (ville italienne à une cinquantaine de kilomètres au sud de Naples).

Deuxièmement, l'envie de nourrir ultérieurement les liens entre le GREX2 et ASE (Antenne Suisse Explicitation) dont une partie des activités se déroulent dans la langue de Dante. C'est ainsi que lors d'une visioconférence qui a eu lieu le 22 avril 2022 entre le président du GREX2, celui d'ASE et moi-même, il a été convenu d'insérer dans le revue *Explicititer* des exemples d'activités menées en italien.

Troisièmement, je tiens à laisser une trace des voyages et interventions que Pierre Vermersch a effectués tout au début du nouveau millénaire dans des contextes de langue italienne. En effet le créateur de l'entretien d'explicitation, en répondant aimablement à mes sollicitations, n'avait pas hésité à se plonger dans des univers italophones pour contribuer avec sa présence, sa science et ses qualités d'orateur hors pair à faire pousser les graines qu'auparavant j'avais essayé de semer.

### **Le voyage à Salerne**

Le premier voyage (vers fin des années quatre-vingt-dix, je n'ai pas pu retrouver la date exacte) a eu comme destination l'Université de Salerne (immense pôle universitaire de plus de trente mille étudiant.es à une cinquantaine de kms au sud de Naples), sur l'invitation d'un des professeurs de cette institution, le professeur Antonio Iannaccone.

Par quel biais le professeur Iannaccone s'est intéressé aux travaux de Pierre Vermersch ? Il faut faire un pas en arrière et rappeler le rôle joué par une importante figure de proue de la psychologie socio-cognitive de l'Université de Neuchâtel, la professeure Anne-Nelly Perret-Clermont. En effet c'est elle qui avait tissé auparavant des liens académiques avec Vermersch, grâce aussi à leur commun enracinement intellectuel dans l'œuvre de Piaget (auteur suisse, il faut le rappeler, né à Neuchâtel en 1896 et qui est mondialement connu pour ses travaux d'épistémologie génétique – comme il les a appelés - menés dans la cadre de l'Université de Genève).

C'est elle que j'ai eu la chance d'avoir comme directrice de thèse et collègue pendant la période 1990-2002.

C'est toujours elle qui m'avait fait rencontrer le créateur de l'explicitation en l'invitant à Neuchâtel pour une conférence (une expérience qui a allumé la flamme de ma curiosité pour cette approche, flamme qui continue à me « réchauffer »).

C'est encore elle qui avait cultivé des liens de collaboration avec l'Université de Salerne et avait embauché Antonio Iannaccone comme assistant à la fin des années quatre-vingt.

Bref, la chance pour moi d'une multiplicité de belles et fondamentales rencontres !

C'est ainsi que, suite à sa nomination de professeur, Antonio Iannaccone rentré à Salerne, a lancé une invitation à Pierre Vermersch, à Catherine Le Hir (l'inoubliable compagne de vie et de créativité professionnelle de Pierre) et à moi-même pour animer un séminaire sur la démarche d'explicitation, à l'intention des assistants et doctorants de son Institut. Je me souviens que malgré la cadre de travail un peu déstructuré en raison des inévitables contraintes académiques des uns et des autres, l'enthousiasme était au rendez-vous. Une des assistantes de l'époque, Monica Mollo, a ensuite complété sa formation, sans se faire freiner par les nombreux déplacements entre Salerne et la Suisse nécessaires pour mener à bien ce parcours.

Ces résultats ont encouragé Antonio et moi-même, avec l'accord de Pierre, de nous lancer dans le projet de traduction en italien de son texte de base, qui a ensuite été publié par la maison d'édition Carocci, une des grandes maisons d'éditions scientifiques de la péninsule (sans frais, mais sans récompenses pour l'auteur et les traducteurs).

Le livre est sorti en 2005 : « Vermersch P., 2005, *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca : l'intervista di esplicitazione*, versione italiana curata da Vittoria Cesari Lusso & Antonio Iannaccone, Roma, Carocci ». Traduire le livre de Pierre n'a pas été une mince affaire. D'abord à cause d'une décision - comment le dire ? – naïve, dans le sens de déléguer le travail de traduction à une personne sans formation en explicitation et en psychologie cognitive. En effet, une enseignante présente au séminaire s'était portée volontaire, mais son enthousiasme et sa préparation pédagogique générale se sont montrées insuffisantes face à deux défis majeurs : la compréhension conceptuelle de la pensée novatrice de Pierre ; la tâche linguistique de transposer cette pensée en langue italienne, sans la trahir. Ensuite, j'ai vite compris que je devais moi-même mettre les mains à la pâte, malgré mon manque d'expérience en matière de traduction et mes disponibilités temporelles fort limitées.

## Les voyages à Lugano

Un deuxième voyage a eu comme destination la Suisse Italienne où des interventions (conférence publique et groupes de travail) se sont déroulées le 6 et 7 avril 2006 à l'Université de la Suisse Italienne (USI) et à la Scuola Universitaria Federale per la Formazione Professionale di Lugano (SUFFP).

Pour l'anecdote, les dates prévues dans un premier temps était le 9 et 10 février, mais à la dernière minute, le jour même de la conférence publique, Pierre m'a téléphoné pour annuler : il s'est aperçu lors du contrôle des documents à l'aéroport de Paris que sa carte d'identité était périmée. Impossible donc de prendre l'avion pour la Suisse. Pour moi l'organisatrice qui a avait essayé de mobiliser pour l'occasion toute la crème des responsables de l'éducation et de la formation de la région en soulignant le privilège d'entendre « Pierre Vermersch pour la première fois au Tessin », ce moment a été un des stress mémorables de ma vie professionnelle, mais également une des satisfactions inoubliables. En effet, j'ai décidé de remplacer Pierre au pied levé, en annonçant à une salle très bien remplie : « Désolée nous n'allez pas écouter pour la première fois Pierre Vermersch, mais pour l'énième fois Vittoria Cesari Lusso, etc... etc... ». Mon objectif principal était de motiver le public à revenir quelques semaines après, le temps pour Pierre de refaire sa pièce d'identité. Ma persévérance a été primée par le succès des interventions de Pierre le mois d'avril et par d'autres fruits qui ont mûri ensuite.

### Pour compléter l'anecdote voici deux extraits de courriels échangés le 11 février 2006 entre Pierre et Vittoria

Mail de Vittoria

Ciao Pierre,

Me voilà de retour à Neuchâtel après le déplacement au Tessin.

Après ton téléphone d'annulation, j'ai vécu pendant quelques minutes le pire cauchemar que des organisateurs peuvent vivre : apprendre au dernier moment que le conférencier n'arrive pas et voir défiler dans ma tête l'image du public déçu qui quitte la salle avec des expressions contrariées. Alors j'ai pris la décision suivante : donner moi-même une conférence de remplacement (avec les outils intellectuels qui me sont propres), dans le but de préparer le terrain en vue de ta venue à une autre date.

Une fois arrivée à mon bureau, avec l'aide d'une assistante nous avons envoyé une foule de mails aux inscrits pour informer que tu avais été bloqué à Paris et que moi je te remplaçais ; et puis je me suis mise au travail pour préparer quelques diapos.

C'était je pense la bonne décision. Figure-toi qu'il y avait quand même plus de 100 personnes dans la salle. (...)

Pendant ce temps j'ai pensé plusieurs fois à toi.

Au début, avec un peu d'irritation (*ces grands scientifiques qui ne font pas attention aux détails pratiques*) ;

Souvent, avec compréhension et sympathie (*le pauvre... combien a-t-il dû se sentir mal à l'aise, soucieux... face à cet inconvénient*) ;

Après « ma » conférence, avec soulagement ( *finalement en faisant comme ça, nous allons d'avantage attirer l'attention des gens sur les thèmes qui nous intéressent*).

(...)

Mail de Pierre du même jour

Vittoria,

Je suis vraiment désolé de ce qui s'est passé, les douaniers français qui m'ont contrôlé à la sortie de la zone internationale étaient eux-mêmes dans l'incompréhension de tant de rigueur administrative. Ils ont passé au moins dix minutes à réfléchir s'ils pouvaient faire quelque chose pour moi ! J'ai pensé que l'employé de Swissair avait fait du zèle, mais en racontant ma mésaventure, j'ai appris que je n'étais pas le seul à qui c'était arrivé, et que donc la Suisse était devenue un pays à accès beaucoup plus surveillé que par le passé. (...)

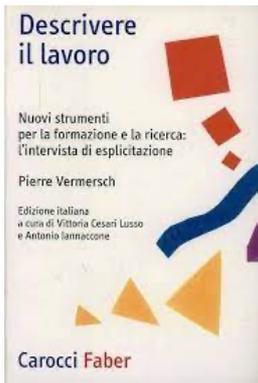
J'étais très ennuyé notamment pour la conférence, me doutant que le lendemain, c'étaient de petits groupes, donc plus faciles à gérer sans moi.

Je te dis vraiment bravo d'avoir improvisé une conférence, au moins ceux qui se sont déplacés ne sont pas venus pour rien, et je sais que sur le sujet prévu tu as toi-même beaucoup de choses à dire. (...)

## D'autres fruits

Dans les années qui ont suivi, l'investissement fait pour faire connaître le travail de Pierre et du GREX au Tessin a donné différents fruits, tels que :

- L'organisation de cours de base de formation à l'explicitation en italien dans le cadre de SUFFP.
- L'insertion de quelques compétences de base de l'explicitation dans le parcours du personnel qui se spécialise dans l'accompagnement des cas difficiles.
- Un colloque de ASE à Lugano avec la participation de Maryse Maurel.
- L'habilitation de trois formateurs italophones : Luca Bausch (actuel président de ASE), Alberto Cattaneo et Elisa Cattaruzza.
- L'introduction d'éléments de base de techniques d'aide à l'explicitation dans les cours pour chefs d'établissement et pour enseignant.e-médiateur.e scolaire dans lesquels j'ai enseigné au fil du temps. L'objectif poursuivi était d'aider ces publics à pratiquer, d'une façon théoriquement et méthodologiquement fondée, le rôle de « guide » qui agit en connaissance de cause pour faire face aux problèmes qui lui sont signalés au quotidien.
- La publication d'un livre consacré à ces professionnels (Cesari Lusso, V., 2017, *La leadership relazionale del dirigente scolastico*, Trento, Erickson), dans lequel l'explicitation est présentée comme une étape fondamentale du parcours du « praticien réflexif ». Pas évident de former des professionnels toujours pressés, à une démarche si exigeante et chronophage comme l'explicitation, **mais**, comme le témoigne le directeur Dupont, (nom fictif), dans l'ouvrage que je viens de citer : « *È stato un vero supplizio per me frenare l'istinto di correre verso il giudizio e lo spazientirsi per arrivare presto a soluzioni (...)* La formatrice ci ha messo in difficoltà quando ci chiedeva di descrivere, descrivere e non cercare subito le colpe e i rimedi... insomma di funzionare al contrario...



*Poteva sembrare una tortura, una grand perdita di tempo, e invece con il passare del tempo ho apprezzato ! Adesso vedo più chiaramente come si creano le tensioni... ».*

Traduction en français : « *Ce fut un véritable supplice pour moi de retenir l'envie de juger sur le champ et de freiner l'impatience pour arriver vite à des solutions (...) La formatrice nous a mis en difficulté quand elle nous a demandé de décrire, de décrire et de ne pas chercher tout de suite les coupables et les remèdes... En somme, de fonctionner à l'envers... Cela pouvait sembler une torture, une grande perte de temps, mais en revanche au fil du temps, j'ai apprécié ! Maintenant je vois plus clairement comment les tensions se créent... »*

Pour terminer, si je me retourne et je regarde ce travail accompli, comme pourrait le faire un batelier qui observe le sillage de l'hélice de son bateau, j'ai envie de souligner que les conditions essentielles pour faire vivre l'œuvre de Pierre Vermersch dans des régions italophones ont été au nombre de deux : la traduction de son ouvrage de base en italien ; l'intérêt, la curiosité intellectuelle et la persévérance de collègues qui ont joué et joue le rôle, à la fois stimulant et épuisant, d'avant-garde sur le terrain.

Encore un mot pour annoncer l'article suivant. Mon travail de formatrice au Tessin m'a permis de récolter une grande quantité de travaux sur des études de cas rédigés par les participant.es à des formations continues dans le domaine de l'éducation. Autant d'exemples du comment les techniques d'aide à l'explicitation ont enrichi le dialogue enseignant-étudiant, formateur-formé, équipe de direction-personnel, etc. Maryse Maurel et moi, nous avons eu envie de vous présenter un de ces exemples, celui de Laura De Biasio.



L'explicitation comme  
ressource pour des  
chefs  
d'établissement  
scolaire et pour des  
médiateurs scolaires



Vermersch au  
Tessin –  
Conférence  
publique -2006

ANNUNCIO DI CONFERENZA

NUOVA DATA

Invitato dall'Istituto Comunicazione e Formazione dell'Università della Svizzera Italiana e dall'Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale,

**PIERRE VERMERSCH, CNRS, Parigi**  
creatore della metodologia dell'Intervista di Explicitazione,  
proseguirà la presentazione del tema introdotto dalla  
prof.ssa Vittoria Cesari Lusso il 9 febbraio scorso:

**APPRENDRE DE SON EXPERIENCE:  
OUI, MAIS COMMENT?**  
IMPARARE DALL'ESPERIENZA: SÌ, MA COME?

Giovedì 6 aprile – Ore 17.45 (fine prevista 19.45)

12.0 e 6 Sala A 31

Università della Svizzera Italiana, Via Buffi 13 – 6900 LUGANO

La conferenza si indirizza a tutte le persone interessate a nuovi strumenti per la descrizione, l'analisi e la 'capitalizzazione' delle esperienze, in particolare:

- ✓ Docenti e formatori di insegnanti
- ✓ Professionisti nel campo della salute, dell'azione sociale ecc.
- ✓ Responsabili di stages
- ✓ Ricercatori nel campo delle pratiche professionali, dell'agire soggettivo e dei processi che originano errori e ostacoli all'apprendimento
- ✓ Formatori aziendali
- ✓ Responsabili/assistenti Risorse umane

Ingresso Libero

La conferenza si svolgerà in francese, la presentazione in italiano. Eventuali interventi possono essere fatti sia in francese sia in italiano.

# ***La « force » de l'explicitation dans un entretien entre une B débutante et une A profane***

## ***Un exemple qui nous vient du Tessin (Région suisse de langue italienne)***

*Vittoria Cesari Lusso, Laura De Biasio, Maryse Maurel*<sup>1</sup>

*La première partie de cet article (Contexte institutionnel et relationnel) est en français uniquement ; la deuxième partie (Travail d'analyse de l'entretien d'explicitation effectué par Laura) est bilingue italien et français ; la troisième partie (Transcription de l'entretien, est en italien avec la traduction en français des éléments les plus saillants.*

### **Sommaire de l'article**

#### **Partie I : présentation**

- 1.1 Contexte institutionnel et relationnel (Vittoria)
- 1.2 Pour quelles raisons vous présenter cet entretien ? Quatre raisons (Vittoria & Maryse)
- 1.3 Les compétences de Laura (Maryse)

#### **Partie II : Travail de Laura. L'accompagnement à la description au service du dépassement d'une difficulté d'apprentissage**

- 2.1 L'exercice source de difficulté d'apprentissage
- 2.2 Analyse des données émergées sur le vécu de A
- 2.3 Analyse critique de l'accompagnement technique de B
- 2.4 Commentaire personnel et bibliographie

#### **Partie III : Transcription partielle de l'entretien d'accompagnement à la description d'un vécu.**

---

<sup>1</sup> Vittoria Cesari Lusso, formatrice et chercheuse, anciennement professeure aux Universités de Neuchâtel et Lugano, vice-présidente Antenne Suisse Explicitation, formatrice des enseignants-médiateurs auprès de l'Haute École Universitaire Fédérale pour la Formation Professionnelle (SUFPF) de Lugano  
Laura De Biasio, enseignante de biologie au Lycée de Locarno, ville de la Suisse de langue italienne  
Maryse Maurel, enseignante et didacticienne des mathématiques, retraitée, membre active du GREX 2.

# Partie I

## Présentation

### 1.1 Contexte institutionnel et relationnel (Vittoria)

Le travail d'aide à l'explicitation présenté dans cet article a été réalisé par Laura De Biasio, professeure de biologie dans un lycée de Locarno (ville de la Suisse de langue italienne) et participante, en parallèle, à une formation continue pour être habilitée comme **enseignante-médiatrice scolaire**<sup>2</sup>. Il s'agit d'un nouveau profil qui a été créé depuis une bonne douzaine d'années à la Haute École Universitaire Fédérale pour la Formation Professionnelle de Lugano (Scuola Universitaria Federale per la Formazione Professionale, SUFFP).

Dans le cadre de ce dispositif de formation, je suis responsable de la partie consacrée aux dynamiques et obstacles de la communication interpersonnelle (deux journées, texte de référence : Cesari Lusso, 2005), ainsi que des méthodologies d'entretien d'accompagnement, notamment les techniques d'aide à l'explicitation. (5 journées, texte de référence : Vermersch, P., 2005, *Descrivere il lavoro. L'intervista di esplicitazione*, version italienne éditée par Vittoria Cesari Lusso & Antonio Iannaccone).

La conception de ces cinq journées reflète notamment mon intention pédagogique de permettre aux participant.es d'en tirer un maximum de profit opérationnel en matière de maîtrise des fondamentaux de l'entretien d'explicitation, malgré le peu de temps à disposition. Dans ce but les exigences posées aux participant.es sont :

- La participation active aux journées
- L'étude des textes de base
- La rédaction d'un travail intermédiaire non évalué sous forme de premier essai d'entretien, à rédiger après les trois premières journées de formation de base
- Une supervision individuelle de 2h concernant notamment un feed-back sur le travail intermédiaire et des indications pour la suite
- Et très important et formateur : la rédaction d'un travail final évalué, comprenant un entretien d'accompagnement, sa transcription et son analyse du point de vue tant de la qualité des informations émergées, que de la prestation de l'interviewer. C'est ce travail de validation d'une des deux parties principales du parcours de formation, rédigé par Laura en italien, que nous présentons ici.

Laura a participé en 2021-22 à cette formation. Cette volée a eu lieu en plein crise pandémique, ce qui a fait qu'une journée seulement a pu être donnée en présentiel, les autres à distance grâce à Zoom. En plus, dans le cas de Laura, elle n'a pas pu participer à la deuxième des cinq journées. Comme forme de rattrapage je lui ai proposé de vivre un entretien d'explicitation (forcément à distance) dans la position de A avec moi en position B.

L'entretien menée par Laura avec une de ses étudiantes a eu lieu le 16 décembre 2021 dans un lycée de Locarno : dans le **rôle de B<sup>3</sup>**, donc Laura De Biasio, la professeure accompagnatrice;

---

<sup>2</sup> Les personnes avec ce profil jouent le rôle, à l'intérieur d'un établissement scolaire, de ressource pour aider les étudiant.es et les collègues en cas de difficultés concernant l'apprentissage et les relations interpersonnelles, tout en gardant une partie d'heures d'enseignement.

<sup>3</sup> Nous rappelons que, dans le langage de l'explicitation, A est la personne questionné et B la personne qui

dans le **rôle de A**, Valeria, 17 ans, étudiante de deuxième année du Lycée à orientation scientifique.<sup>4</sup>

Quand j'ai lu le travail final de Laura, j'ai pensé qu'il méritait d'être partagé avec les lecteurs-lectrices d'*Expliciter*... J'en ai d'abord parlé à Laura qui a donné son accord.

Ensuite, j'ai contacté Maryse Maurel, qui a trouvé aussi qu'il s'agissait d'un bel exemple sous différents points de vue. Jugement que nous allons essayer d'argumenter au point suivant.

Maryse ne s'est pas limitée à m'encourager. Avec sa générosité habituelle, elle s'est chargée aussi de la traduction de l'italien au français des extraits les plus parlants du travail de Laura, et en plus a enrichi le texte avec ses commentaires pour pointer les compétences que Laura a su mobiliser malgré son expérience très limitée dans le rôle de B.

Des compétences très encourageantes pour les « débutants et débutantes en Explicitation » n'est-ce pas ?!

## 1.2 Pour quelles raisons vous présenter cet entretien ? (Vittoria et Maryse)

### Quatre raisons.

Une **première raison** a trait au fait, comme nous le rappelons plus haut, qu'il s'agit d'un entretien entre une **B** que nous pouvons qualifier de **débutante** au niveau de la pratique de l'explicitation et une **A totalement profane** en la matière.

Et pourtant, les quelques éléments de base que B a su mobiliser ont produit un résultat intéressant et encourageant, en termes notamment de prise de conscience de A des conduites cognitives qui ont généré le résultat décevant de son test.

Cette prestation nous fait penser aux encouragements que Pierre formulait aux participant.es aux cours de base : lancez-vous à l'eau ; ne repoussez pas le moment de l'action en espérant de vous sentir un jour parfaitement maîtres de la technique ; c'est en dansant que l'on apprend aussi à danser, etc. Cela, bien sûr, à condition que la personne débutante soit au moins animée par **l'intention d'essayer** de mettre en pratique le sens profond de l'explicitation moyennant : le guidage vers le choix d'une situation singulière et spécifiée, l'accompagnement vers la posture d'évocation, l'exploration de quelques couches des actions matérielles ou mentales évoquées par A...

Il n'est pas donné à tous les débutant.es d'arriver à poursuivre lucidement ces intentions. Parfois les personnes ont simplement besoin de temps de formation plus conséquents. D'autres fois cela peut se révéler plus compliqué pour des raisons identitaires et affectives, qui poussent la personne à résister face à la nouveauté paradigmatique et épistémologique de l'explicitation. Dans ce cas, la personne ne va pas profiter de la formation en Entretien d'explicitation mais réagit grosso modo de deux façons : a) se limite à *assimiler* (dans le sens piagétien du terme)<sup>5</sup>

---

questionne.

<sup>4</sup> Les personnes intéressées ont autorisé l'utilisation de leurs vrais prénoms.

<sup>5</sup> Piaget dans sa théorie de **l'équilibration majorante** montre bien que le processus d'intégration de nouvelles connaissances et habilités passe à travers trois paliers : l'**assimilation**, à savoir le fait d'englober dans un premiers temps la nouveauté dans les schèmes conceptuels construits précédemment ; l'**accommodation**, quand des perturbations correctives et formatives (par exemple l'intervention d'un formateur) poussent à des modifications des schèmes précédents ; **l'équilibration majorante** permettant d'atteindre une compréhension de plus en plus

les nouveaux savoirs et savoir-faire à son bagage antérieur, en affirmant par exemple « dans mes entretiens cliniques ou semi-directifs je fais déjà tout cela! » ; b) manifeste un besoin de contester les principes de l'explicitation comme réaction défensive face à la perception de leur « dissonance cognitive » par rapport à ses cadres conceptuels.

**Deuxième raison :** il s'agit aussi d'illustrer comment les techniques d'explicitation favorisent l'intelligibilité des processus d'apprentissage, cela au service soit des élèves, soit des enseignants, permettant d'éclairer le chemin que chaque apprenant entreprend pour s'approprier un objet de savoir. Le profil de l'enseignant-médiateur s'enrichit ainsi d'une dimension parallèle à celle plus traditionnelle de « médiation interpersonnelle », à savoir la « médiation cognitive » entre élève et savoir, afin de rendre mieux accessible les processus intellectuels qui débouchent sur la réussite ou l'échec.

Compétence au fond qui devrait être dans le bagage de toute personne qui pratique le rôle d'enseignant.e et formatrice.

**Troisième raison :** Mieux faire connaître la revue *Explicititer* dans les régions de langue italienne.

**Quatrième raison :** Cet exemple montre aussi le **rôle structurant des contrats relationnels implicites**, leur influence sur la qualité de la relation entre A et B en situation d'entretien d'explicitation, à savoir un vécu d'interaction et de communication **inhabituel** (voir aussi l'article Cesari Lusso & Muller Mirza paru dans le numéro 133, avril 2022).

C'est ce que nous allons essayer de mettre en évidence avec le tableau à double entrée suivant, dans lequel nous essayons de catégoriser les différents cas de figure de situations d'Entretien d'Explicitation selon deux paramètres principaux pouvant faciliter ou pas la réussite de l'entretien :

- Le degré de maîtrise de l'Entretien d'explicitation (de la part de B et de A aussi)
- *Le type de contrat relationnel implicite*, plus ou moins facilitateur. À souligner qu'un contrat relationnel implicite implique : des attentes, un degré de confiance/méfiance préexistant, des représentations de la situation, des attitudes favorables/défavorables.

<i>Contrat implicite facilitateur</i>	<b>Degré de maîtrise de l'Entretien d'explicitation</b>	
	<b>MAX</b>	<b>MIN</b>
<i>MAX</i>	<i>Max Max pour B et A</i> <i>Ex. Université d'été</i>	<i>Max Min</i> <i>Ex. Laura / Valeria</i> <i>Contrat pédagogique</i>
<i>MIN</i>	<i>Min Max pour B</i> <i>Ex. Entretien de recherche</i>	<i>Min Min</i> <i>Ex. 2 apprenants cours de base</i>

riche de la réalité.

### 1.3 Les compétences de Laura (Maryse)

À la première lecture du protocole de Laura, je ne me doutais pas que Laura était une débutante en explicitation, comme me l'a appris Vittoria par la suite. Je vais essayer d'explicitier les raisons de cette première impression, en cherchant les compétences mises en œuvre par Laura.

Laura a une bonne compétence didactique de ce qu'elle enseigne en général et des compétences à mettre en œuvre dans l'exercice qu'elle propose en particulier.

Elle est empathique et positive avec Valeria et lui accorde beaucoup d'attention.

Pendant l'entretien :

Elle passe soigneusement le contrat d'entretien, et s'adapte à Valeria au fur et à mesure de l'avancée de l'entretien, ce qu'elle reformule très bien dans son travail : « **La négociation d'un objectif commun avec A et la déclaration de la procédure mise en place pendant l'échange ont permis de donner un sens à l'entretien et ont probablement influencé la bonne réussite de cette première rencontre.** »

Elle est attentive au non verbal de Valeria et regrette la présence du masque.

Elle récapitule bien la description produite par Valeria, ne fait pas d'hypothèses à haute voix, elle permet ainsi à Valeria de découvrir d'elle-même l'origine de son échec.

Non seulement elle maîtrise déjà des techniques de base de l'explicitation (elle repère bien l'évocation, elle est attentive à la chronologie de l'action, elle reformule souvent) mais aussi, elle les relève dans son travail :

« **La description que A formule dans ces échanges permet de relever d'autres indicateurs typiques de la position "de parole incarnée" (Vermersch P., p. 64) :**

- Elle parle à la première personne.
- Le discours est réglé chronologiquement et contient des marqueurs temporels (16) (Au début... et puis...).
- Elle prête attention aux actions (16) : (je n'ai même pas remarqué, j'ai simplement pensé, je suis revenue.).
- Elle explicite ses pensées (16/20) (ok... elles sont proches ... ma réponse était trop facile... je pensais parce qu'elle a posé la question).
- Elle passe en revue les premières répliques où elle prétend ne pas se souvenir (22/26) (je ne me souviens pas.... Je ne me souviens pas) (je me souviens qu'elle a demandé quelque chose sur la plante de maïs).
- Du général, elle entre de plus en plus dans la singularité de la situation vécue : elle évoque le motif qui l'a fait revenir sur l'exercice : l'intervention de l'enseignante (26) et (32). »
- [...]

**Dans la relance 49, j'ose l'interrompre, en lui rappelant l'objectif de notre entretien et en lui donnant le temps qu'il lui faut pour revisiter le moment du contrôle. Je justifie mon interruption en lui faisant remarquer que ce sont des jugements exprimés par le père et non le fruit d'une élaboration mentale personnelle.** »

Après l'entretien :

Les prises de conscience qu'elle rapporte dans son travail de fin de formation montrent à quel point elle était présente à ce qu'elle faisait pendant l'entretien, à quel point elle est prête à bouger

en tenant compte des retours de Valeria ; elle a appris que laisser du temps à son élève est important, « **C'est incroyable : si je me tais, eux, ils parlent !** » ; Elle a compris l'importance de l'écoute et du retour réflexif qui construisent des connaissances chez le professeur et chez l'élève.

Je suis contente de savoir que Laura pourra participer à notre discussion, le vendredi 17 novembre, lors de notre séminaire.

## Partie II

### Lavoro di Laura /Travail de Laura

*L'accompagnamento alla descrizione del vissuto al servizio del superamento di difficoltà d'apprendimento.*

**L'accompagnement à la description du vécu au service du dépassement d'une difficulté d'apprentissage.**

*2.1. L'accompagnamento al servizio del superamento di difficoltà*

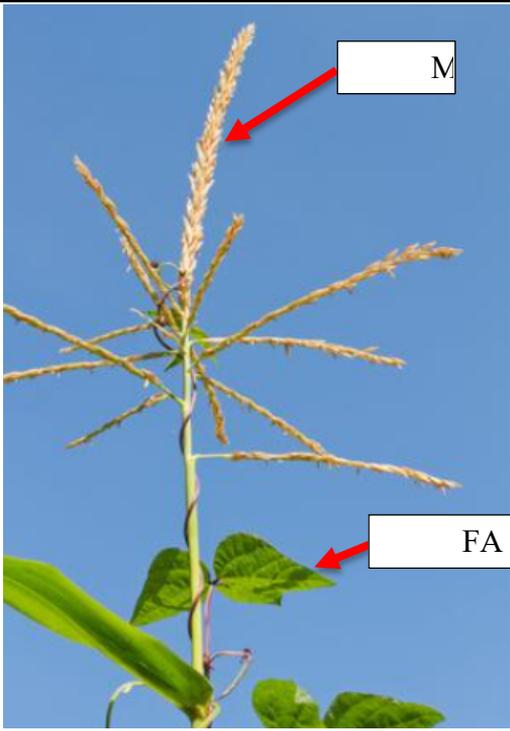
### **2.1 L'accompagnement au service du dépassement des difficultés**

Premessa : Valeria è un'allieva di seconda liceo, che mi chiede un colloquio, in data 16 dicembre 2021, subito dopo aver svolto una verifica sommativa di biologia e chimica. Nell'intervista, l'allieva rivisita un esercizio pensato e proposto da me. Per permettere al lettore di seguire nel miglior modo possibile l'analisi del colloquio, riporto l'esercizio indicando la soluzione, le conoscenze disciplinari che l'allievo deve aver studiato e costruito (a casa o in classe) e le competenze trasversali a tutte le discipline che deve mobilitare per risolverlo.

**Préambule : Valeria est une élève de seconde lycée (17 ans), qui m'a demandé un entretien, le 16 décembre 2021, tout de suite après avoir passé un contrôle sommatif de biologie et chimie. Pendant l'entretien, l'élève revient sur un exercice que j'avais préparé et proposé. Pour permettre au lecteur de suivre du mieux possible l'analyse de l'entretien, je rappelle l'exercice en indiquant la solution, les connaissances disciplinaires que l'élève devait avoir étudiées et construites (à la maison ou en classe) et les compétences transversales à toutes les disciplines qu'elle doit mobiliser pour le résoudre.**

Esercizio : Il contadino Mario ha deciso di coltivare nel suo orto piante di mais accanto a piante di fagiolo (vedi immagine).

**Exercice** : Le paysan Mario a décidé de cultiver dans son jardin des plants de maïs à côté de plants de haricots (voir image).

	<p>Che tipo di relazione si è instaurata tra questi due organismi? Sottolinea, tra le quattro proposte, la risposta corretta e motiva in modo approfondito: (+/+) (+/-) (+/0) (-/-)</p> <p><b>Quelle relation s'est établie entre ces deux organismes ? Souligne, parmi les quatre propositions, la réponse correcte et explique de manière approfondie : (+/+) (+/-) (+/0) (-/-)</b></p> <p><u>Soluzione:</u> Si tratta di una relazione (+/+) dove entrambe le piante ci guadagnano nel crescere una accanto all'altra. La pianta di fagiolo sfrutta la pianta di mais come sostegno per innalzarsi verso la luce e ottenere così più energia luminosa. La pianta di mais crescendo vicino alla pianta di fagiolo ottiene un terreno ricco di sali minerali. Infatti, la pianta di fagiolo è una leguminosa e in quanto tale è in grado di instaurare una relazione (a livello della radice) con dei batteri azoto fissatori che rilasciano sali minerali (azotati) nel terreno.</p> <p><b>Solution :</b> Il s'agit d'une relation (+/+) où les deux plantes gagnent à grandir côte à côte. La plante de haricot utilise la plante de maïs comme support pour s'élever vers la lumière et obtenir ainsi plus d'énergie lumineuse. La plante de maïs qui pousse près de la plante de haricot obtient un sol riche en sels minéraux. En effet, la plante de haricot est une légumineuse et, en tant que telle, elle est capable d'établir une relation (au niveau de la racine) avec des bactéries fixant l'azote qui libèrent des sels minéraux (azotés) dans le sol.</p>
---	--

Questo esercizio è costruito con l'intento di mettere in evidenza la capacità dell'allievo di fare dei transfer e quindi è utile per valutare non solo il grado di studio ma anche di apprendimento. *"Il transfer della conoscenza è il punto nodale dell'apprendimento"* (A. Fini, 2010).

**Cet exercice est construit pour mettre en évidence la capacité de l'élève à faire des transferts et il est donc utile pour évaluer non seulement le niveau de travail, mais aussi celui de l'apprentissage. "Le transfert des connaissances est le point central de l'apprentissage." "**(A. Fini, 2010).

Per rispondere a questa domanda l'allievo deve essere in grado di applicare in contesti diversi, anche strutturandoli diversamente, gli schemi appresi e le nozioni studiate (X) quali:

- Le piante si nutrono di luce e sali minerali (anche di CO<sub>2</sub>, O<sub>2</sub> e acqua).
- Esistono differenti relazioni tra organismi (competizione (-/-); mutualismo (+/+), commensalismo (+/-), parassitismo (+/-).
- Le leguminose sono in grado di dare origine a una relazione con dei batteri produttori di sali minerali.
- Caratteristiche dei fiori e dei frutti delle leguminose (famiglia fabacee).

**Pour répondre à cette question, l'élève doit être capable d'appliquer, dans différents contextes, et d'organiser différemment, les schémas appris et les notions (X) étudiées comme :**

- Les plantes se nourrissent de lumière et de sels minéraux (et aussi de CO<sub>2</sub>, O<sub>2</sub> et eau).

- Il existe différentes relations entre les organismes (compétition (-/-) ; mutualisation (+/+), commensalisme (+/-), parasitisme (+/-).

### **BIOLOGIE**

**Association d'organismes d'espèces différentes, profitable pour l'un d'eux et sans danger pour l'autre ;**

- Les légumineuses peuvent établir une relation avec des bactéries qui produisent des sels minéraux ;

- Les caractéristiques des fleurs et des fruits de légumineuses (famille des fabiacées).

Spesso gli studenti sono convinti di aver acquisito delle conoscenze, ma alla prova pratica non sono in grado di trasferirle e utilizzarle in altri contesti. *Un apprendimento che non si accompagna a un transfer è destinato per lo più a decadere, a non diventare significativo (A. Fini, 2010).*

**Les étudiants sont souvent convaincus qu'ils ont acquis des connaissances, mais à l'épreuve pratique, ils ne sont pas en mesure de les transférer et de les utiliser dans d'autres contextes. Un apprentissage qui ne s'accompagne pas d'un transfert est principalement destiné à disparaître, à ne pas devenir significatif (A. Fini, 2010).**

Le sole conoscenze disciplinari non bastano per poter risolvere l'esercizio, è necessario anche mobilitare alcune competenze che sono trasversali (Y) a tutte le discipline del curriculum liceale. Eccone l'elenco :

- Capacità di leggere e comprendere un testo
- Capacità di osservare e interpretare un'immagine.
- Capacità di collegare le informazioni fornite dal testo e dall'immagine.

**Les seules connaissances disciplinaires ne suffisent pas pour résoudre l'exercice. Il est également nécessaire de mobiliser certaines compétences qui sont transversales (Y) à toutes les disciplines du programme d'études. En voici la liste :**

- **Savoir lire et comprendre un texte**
- **Savoir observer et interpréter une image**
- **Savoir faire le lien entre les informations données par le texte et par l'image.**

Mobilizzare le conoscenze disciplinari e trasferirle in un nuovo contesto.

Il testo e l'immagine contengono dei messaggi che permettono di catapultare l'allievo in un nuovo contesto e di stimolarlo a mobilitare le conoscenze disciplinari (X) e le competenze trasversali (Y).

Di seguito un elenco dei messaggi (Z) che andavano colti:

- Le piante di fagiolo e di mais crescono una accanto all'altra (nel testo).

- La pianta di fagiolo si arrampica/attorciglia attorno alla pianta di mais (nell'immagine).
- La pianta di mais è sana e in salute e mostra i suoi fiori (decisamente differenti da quelli delle leguminose studiati in classe).

**Mobiliser les connaissances disciplinaires et les transférer dans un nouveau contexte.**

**Le texte et l'image contiennent des messages qui permettent de plonger l'élève dans un nouveau contexte et de le pousser à mobiliser les connaissances disciplinaires (X) et les compétences transversales (Y).**

**Voici une liste des messages (Z) à prendre :**

- Les plants de haricots et de maïs poussent côte à côte (dans le texte).
- La plante de haricot grimpe/s'enroule autour de la plante de maïs (dans l'image).
- La plante de maïs est saine et en bonne santé et montre ses fleurs (très différentes de celles des légumineuses étudiées en classe).

Faccio questa premessa anche perché il colloquio, in più punti, è stato condizionato dal fatto che l'intervistatrice era a conoscenza dell'esercizio e quindi non ne ha mai richiesto una descrizione dettagliata e completa. Inoltre, sapere che cosa nasconde l'esercizio permette di seguire con maggior facilità la mia analisi del colloquio e di comprendere meglio la problematica di Valeria, la sua presa di coscienza sui motivi del suo insuccesso e l'importanza delle strategie che intende mettere in atto in futuro. È importante però sottolineare che la successione cronologica delle azioni, materiali e mentali, eseguite da Valeria, nel corso dell'attività evocata, e le sue riflessioni in merito, sono chiare e comprensibili e non necessitano di nessuna conoscenza particolare di biologia.

**Je fais également ce préambule parce que l'entretien, en plusieurs points, a été conditionné par le fait que l'intervieweuse était au courant de l'exercice et donc n'a jamais demandé une description détaillée et complète. De plus, savoir ce que recouvre l'exercice permet de suivre plus facilement mon analyse de l'entretien et ainsi, de mieux comprendre le problème de Valeria, sa prise de conscience des raisons de son échec et de l'importance des stratégies qu'elle entend mettre en œuvre à l'avenir. Il est cependant important de souligner que la succession chronologique des actions, matérielles et mentales, exécutées par Valeria, au cours de l'activité évoquée, et ses réflexions à ce sujet, sont claires et compréhensibles et ne nécessitent aucune connaissance particulière de biologie.**

## *2.2. Analisi delle informazioni raccolte sul vissuto di A*

## **2.2. Analyse des données émergées sur le vécu de A**

Nello scambio con Valeria, certe informazioni sono emerse a partire dalla descrizione e dalla verbalizzazione del suo vissuto. Sono informazioni che, malgrado Valeria possedesse nel suo subconscio, sarebbero potute rimanere a lungo implicite. Mi sembra importante sottolineare la capacità di Valeria di mettersi in gioco e la volontà di trovare una soluzione al suo problema, anche davanti a una mediatrice che, nonostante la premessa iniziale (1), resta comunque la sua docente di biologia, e, in quanto tale, la persona che a fine anno dovrà assegnarle una nota.

**Dans l'échange avec Valeria, certaines informations sont apparues à partir de la description et de la verbalisation de son vécu. Ce sont des informations qui, bien que**

**Valeria les possédât dans son subconscient, auraient pu rester longtemps implicites. Il me semble important de souligner la capacité de Valeria à se mettre en jeu et la volonté de trouver une solution à son problème, même devant une médiatrice qui, malgré le postulat initial (1), reste néanmoins son professeur de biologie, et, en tant que telle, la personne qui devra lui donner une note à la fin de l'année.**

Il colloquio ha inizio con Valeria, allieva seria e molto applicata, che racconta il motivo che l'ha portata in mediazione. Dal tono di voce, cupo e rassegnato, si intuisce che l'allieva è cosciente di non aver svolto con successo la verifica (4) (*Pure l'esercizio delle piante, l'ho sbagliato*) di bio-chimica del mattino. Il senso di frustrazione è palpabile e lo si osserva anche dalla postura, spalle ricurve e chiusura in sé stessa.

**L'entretien commence avec Valeria, une élève sérieuse et très appliquée, qui raconte la raison qui l'a amenée en médiation. D'après le ton de voix, triste et résigné, on devine que l'élève est consciente de ne pas avoir réussi le contrôle de bio-chimie du matin (4) : (*Même l'exercice des plantes, je l'ai raté*). Le sentiment de frustration est palpable et on l'observe aussi à sa posture, les épaules courbées et le repli sur soi.**

Dal suo racconto (4) traspare un senso di delusione per non aver soddisfatto le sue aspettative e di non aver ottenuto risultati commisurabili all'energia e al tempo investiti nello studio (4) (*questo non perché non mi applico!*). Forse però l'insoddisfazione maggiore deriva dal non essere riuscita, anche questa volta, a mostrare quello che realmente ha studiato e sa (4) (*Non faccio vedere le cose che so*). Si sente scoraggiata perché non riesce a capire quale potrebbe essere la causa che la porta a commettere degli errori o a non scrivere quello che sa (4) (*Succede sempre così che le cose le so e poi magari non le scrivo. Non capisco nemmeno perché. Tantissime cose che so, anche per altre materie, mi capita di non scriverle*).

**Son récit (4) révèle un sentiment de déception de ne pas avoir répondu à ses attentes et de ne pas avoir obtenu de résultats à la mesure de l'énergie et du temps investis dans l'étude (4) (*ce n'est pas parce que je ne m'applique pas !*). Mais peut-être le plus grand mécontentement vient-il de ne pas avoir réussi, cette fois encore, à montrer ce qu'elle a réellement étudié et sait (4) : (*Je ne montre pas les choses que je sais*). Elle se sent découragée parce qu'elle ne peut pas comprendre qu'elle pourrait être la cause qui la conduit à faire des erreurs ou à ne pas écrire ce qu'elle sait (4). (*Il arrive toujours que je sache les choses et que je ne les écrive pas. Je ne comprends même pas pourquoi. Beaucoup de choses que je sais, même pour d'autres matières, il m'arrive de ne pas les écrire*).**

All'inizio del colloquio Valeria attribuisce allo stress e alla cattiva gestione del tempo i suoi errori e i cali di prestazione (4) (... *Non avevo più tempo.....Poi mi rendo conto che non le scrivo proprio perché.. sono tipo stressata durante il test, cioè ho proprio pressione e quindi anche cose che so, non le scrivo e poi i risultati sono quelli che sono.*). Se Valeria fa trasparire insicurezza nella gestione della prova scritta, lo stesso non si può dire riguardo al metodo di studio e alla preparazione alle verifiche (6). Infatti, in modo molto determinato descrive il suo metodo di studio, che non si limita a una trascrizione degli appunti, ma poggia su una rielaborazione di quanto trattato in classe e su una capacità di porsi domande (*Le cose le so sempre perché comunque se una cosa non la capisco vado all'osso e chiedo a lei e lei me le rispiega. Dunque le capisco. Altrimenti riguardo gli appunti e li rifaccio e poi capisco*).

**Au début de l'entretien, Valeria attribue ses erreurs et ses baisses de performance au stress et à la mauvaise gestion du temps (4) : (... *Je n'avais plus de temps.....Puis je me rends compte que je n'écris pas vraiment parce que... je suis stressée pendant le test, c'est-à-***

*dire que j'ai vraiment de la pression et donc aussi des choses que je sais, je ne les écris pas et puis les résultats sont ce qu'ils sont.).*

**Si Valeria laisse transparaître l'insécurité dans la gestion de l'épreuve écrite, on ne peut en dire autant de la méthode d'étude et de la préparation aux contrôles (6). En effet, d'une façon très sûre, elle décrit sa méthode d'étude qui ne se limite pas à une transcription des notes prises en classe, mais repose sur une réélaboration de ce qui est traité en classe et sur une capacité à se poser des questions : (Les choses, je les sais toujours parce que de toute façon, si je ne comprends pas une chose, je vais à l'os et je vous demande et vous me les ré-expliquez. Donc je les comprends. Autrement je regarde les notes et je les refais et puis je comprends).**

Posso confermare che l'allieva ha un atteggiamento molto maturo verso lo studio; infatti si presenta a ogni lezione con un post-it completo di domande da pormi, segnale anche di uno studio regolare e non limitato alla sera precedente la verifica. Sostiene con sicurezza (6), e lo ribadisce con determinazione (12), che anche se avesse studiato un numero di ore maggiore, il suo sapere non sarebbe aumentato (*Quando ho studiato biologia, io rileggevo le cose e pensavo.. ma queste cose io le so già.. era un rileggere così. Non è che ogni volta che rileggevo o che studiavo mi sentivo più pronta. Mi sentivo molto uguale).*

**Je peux confirmer que l'élève a une attitude très mature envers l'étude ; en effet, elle se présente à chaque leçon avec un post-it complet de questions à me poser, montre également un travail régulier et non limité à la soirée qui précède le contrôle. Elle affirme avec certitude (6), et le répète avec détermination (12), que même si elle avait étudié un plus grand nombre d'heures, elle n'en saurait pas plus : (Quand j'ai étudié la biologie, je relisais les choses et je pensais... mais ces choses, je les connais déjà... c'est comme ça que je les relisais. Ce n'est pas que chaque fois que je relisais ou que j'étudiais, je me sentais plus prête. Je me sentais toujours la même).**

Fin da subito ho apprezzato dell'allieva la volontà di trovare spiegazioni senza dare la colpa a terzi. Non di rado, gli allievi tendono a colpevolizzare i docenti dei loro insuccessi senza mettersi in discussione.

**Dès le début, j'ai apprécié chez cette élève, la volonté de trouver des explications sans reporter la faute sur des tiers. Souvent, les élèves ont tendance à blâmer les enseignants pour leurs échecs, sans se remettre en question.**

Dopo una prima narrazione sommaria e la negoziazione con la mediatrice di un obiettivo per il colloquio, Valeria cerca un esempio concreto da rivisitare e opta per l'esercizio delle due piante del test di biologia.

**Après un premier récit sommaire et la négociation avec la médiatrice d'un objectif pour l'entretien, Valeria cherche un exemple concret à revisiter et opte pour l'exercice des deux plantes du test de biologie.**

La narratrice verbalizza la sua azione descrivendo lo svolgimento dell'esercizio e, attraverso questo, le differenti azioni materiali e mentali a seguito del processo. All'inizio evoca il momento (16) dove legge la consegna dell'esercizio e pone l'attenzione unicamente sul termine "accanto" e sul fatto che si tratta di due piante. (*Quindi ho semplicemente pensato ..ok.. sono vicine.. sono due piante in competizione perché crescendo vicine).*

**La narratrice verbalise son action en décrivant le déroulement de l'exercice et, à travers lui, les différentes actions matérielles et mentales, à la suite du processus. Au début, elle**

**évoque le moment (16) où elle lit la consigne de l'exercice et focalise son attention uniquement sur le terme "à côté" et sur le fait qu'il s'agit de deux plantes. (Alors je pense que : ok., elles sont proches... Ce sont deux plantes en compétition parce qu'elles grandissent voisines).**

Non osservando l'immagine e non ponendosi nessuna domanda sulla specie (famiglia) alla quale appartengono le due piante, Valeria risponde alla domanda di getto scrivendo che la relazione che si instaura è di tipo competitivo. (Se la domanda avesse contenuto unicamente questi due elementi, la risposta di Valeria sarebbe stata corretta!).

**En ne regardant pas l'image et en ne se posant aucune question sur l'espèce (famille) à laquelle appartiennent les deux plantes, Valeria répond rapidement à la question en écrivant que la relation qui s'instaure est de type compétitif. Si la question ne contenait qu'uniquement les termes « à côté » et « deux plantes », la réponse de Valeria aurait été correcte !**

Spesso gli allievi, probabilmente per compiacere il docente e ottenere una bella nota, forniscono la risposta che pensano che il docente si aspetti, anziché quella costruita con i loro mezzi. Ma come dar loro torto! Secondo la definizione di von Foerster, una domanda è 'legittima' quando chi la pone non ne conosce la risposta; in caso contrario si parla di 'domanda illegittima'. I modelli didattici ufficiali, tutti tesi a trasmettere 'abilità certificabili' e a controllarne l'acquisizione, pongono l'accento su ciò che noi sappiamo e gli studenti non sanno, e mirano a riempire il loro vuoto di conoscenza con il nostro sapere: ne consegue che sono interamente basati su 'domande illegittime'.

**Souvent, les élèves, probablement pour plaire à l'enseignant et obtenir une bonne note, donnent la réponse qu'ils pensent que l'enseignant attend, plutôt que celle construite par leurs propres moyens. Mais comment leur donner tort ? Selon la définition de von Foerster, une question est 'légitime' quand, celui qui la pose, n'en connaît pas la réponse; sinon on parle de 'question illégitime'. Les modèles didactiques officiels, tous visant à transmettre 'des aptitudes certifiables' et à en contrôler l'acquisition, mettent l'accent sur ce que nous savons et que les étudiants ne savent pas, et visent à combler leur absence de connaissances avec notre savoir : il s'ensuit qu'ils sont entièrement basés sur 'des questions illégitimes'.**

Quando facciamo una domanda o sottoponiamo un test ai nostri studenti, non lo facciamo per apprendere da loro informazioni sconosciute e sorprendenti, ma semplicemente per verificare se hanno imparato ad esprimere verbalmente – o ad eseguire mentalmente o praticamente – una nozione, un concetto, un'operazione che noi già conosciamo. A parere di von Foerster un simile sistema educativo produce inevitabilmente un effetto di banalizzazione. Le domande "illegittime" fanno quindi supporre, lecitamente o meno, da parte dello studente che di fronte a lui ci sia qualcuno che lo vuole fregare e quindi perché sono più "furbo" cerco di fregarti prima io! (Peticari, P., Sclavi, M., 1994).

**Lorsque nous posons une question ou soumettons un test à nos étudiants, nous ne le faisons pas pour apprendre d'eux des informations inconnues et étonnantes, mais simplement pour vérifier s'ils ont appris à exprimer verbalement - ou à exécuter mentalement ou pratiquement - une notion, un concept, une opération que nous connaissons déjà. Selon von Foerster, un tel système éducatif produit inévitablement un effet de banalisation. Les questions "illégitimes" font donc supposer, licitement ou non, de la part de l'étudiant qu'il y a devant lui quelqu'un qui veut le duper et donc parce que je suis plus "malin" j'essaie de te duper en premier ! (Peticari, P., Sclavi, M., 1994).**

Dopo una serie di domande da parte mia che cercano di rimettere l'interlocutrice nel contesto della prova scritta, Valeria rivisita l'istante nel quale, sospendendo l'esercizio 5 che stava svolgendo, è ritornata a riflettere sull'esercizio delle due piante. La domanda di un compagno e il successivo commento della docente le avevano generato un dubbio permettendole di cominciare a prendere in considerazione l'immagine affiancata al testo. Solo in questo momento del test, Valeria ha notato la presenza di una pianta attorcigliata a un'altra. Questa informazione le ha consentito di reinvestire quanto studiato sulla luce come importante fonte di nutrimento per il vegetale. Nel passaggio (34) mette in evidenza l'ostacolo che non le ha permesso di rispondere correttamente alla domanda: *Ho pensato fosse una leguminosa fino alla fine, fino alla fine del test. Probabilmente se avessi saputo che il mais non è una leguminosa, avrei fatto click. Il fagiolo invece lo sapevo....* Infatti, considerare la pianta di mais una leguminosa non le ha permesso di rilevare il vantaggio ottenuto da questa specie nel crescere accanto alla pianta di fagiolo.

**Après une série de questions de ma part qui cherchent à remettre l'interlocutrice dans le contexte de l'épreuve écrite, Valeria revisite l'instant où, en suspendant l'exercice qu'elle était en train de faire, elle est revenue pour réfléchir à l'exercice des deux plantes. La question d'un camarade et le commentaire ultérieur de l'enseignante lui avaient créé un doute lui permettant de commencer à prendre en considération l'image à côté du texte. Ce n'est qu'à ce moment du test que Valeria a remarqué la présence d'une plante enroulée autour d'une autre. Cette information lui a permis de réinvestir ce qui a été étudié sur la lumière comme source importante de nourriture pour le végétal. La réplique (34) met en évidence l'obstacle qui ne lui a pas permis de répondre correctement à la question : « J'ai pensé qu'il s'agissait d'une légumineuse jusqu'à la fin du test. Probablement si j'avais su que le maïs n'est pas une légumineuse, j'aurais cliqué. Le haricot au contraire je le savais... ». En effet, considérer la plante de maïs comme une légumineuse ne lui a pas permis de remarquer l'avantage obtenu par cette espèce en poussant à côté de la plante de haricot.**

Valeria alterna momenti nei quali, quando si esprime, è in grado di rivivere il momento della verifica, ad altri dove invece è estranea alla situazione che ha vissuto. È proprio nel momento, in cui la sua posizione è più distante, che dà un giudizio sul tipo di memoria che ritiene di possedere, piuttosto uditiva (36), e riporta analisi non sue, ma fatte dal padre (48).

Per riportare l'allieva in posizione di "parola incarnata", le chiedo di tornare al momento della verifica. Questo le permette di rievocare due tappe importanti: a) l'informazione sul fatto che il mais non sia una leguminosa era in suo possesso ma non è riuscita a mobilitarla (50); b) se avesse osservato la seconda parte dell'immagine e l'avesse collegata con le informazioni del testo, avrebbe potuto magari rilevare dei messaggi utili per rispondere correttamente a tutta la domanda.

**Valeria alterne des moments où, lorsqu'elle s'exprime, elle est en mesure de revivre le moment du contrôle, à d'autres, où elle est étrangère à la situation qu'elle a vécue. C'est justement au moment où sa position est la plus éloignée, qu'elle donne un jugement sur le type de mémoire qu'elle croit posséder, plutôt auditive (36), et présente des analyses non pas les siennes, mais celles de son père (48).**

**Pour remettre l'élève en position de "parole incarnée", je lui demande de revenir au moment du contrôle. Cela lui permet de laisser revenir deux étapes importantes : a) l'information selon laquelle le maïs n'est pas une légumineuse était en sa possession mais elle n'a pas réussi à la mobiliser (50); b) si elle avait observé la deuxième partie de l'image**

**et l'avait reliée aux informations du texte, elle aurait pu détecter des messages utiles pour répondre correctement à toute la question.**

Valeria nei passaggi (68), (72) e (78) prende coscienza della sua modalità di agire davanti a una consegna che contiene anche un contributo sotto forma di immagine. In questo momento la narratrice mantiene un ritmo della voce lento, intercalato da silenzi, ma ne cambia decisamente il tono, da rassegnato, diventa energico e allegro. Sembra essere investita da un sentimento di gioia per aver individuato il problema e averlo rimarcato anche nel contesto di verifica in altre discipline (80). Non nasconde stupore per essere arrivata da sola a individuare il problema (88) *Ehm, ehm..... sì! Perché comunque lei non mi ha detto qual è il problema ma.. cioè ha passato tutti i passaggi... ha passato tutti gli step per farmi arrivare a dove è il problema. Cioè per farmi capire da sola dove sta il problema* e riconosce il mio ruolo di aiuto, come guida nel verbalizzare il vissuto. L'allieva termina il colloquio commuovendosi e, piangendo, confessa di non concentrarsi quasi mai sui suoi bisogni ma piuttosto su quelli degli altri. Interessante è anche il passaggio 86, nel quale Valeria formula delle ipotesi sul significato che attribuisce alle immagini correlate ai testi, le definisce delle semplici decorazioni, quindi inutili dal punto di vista di una miglior comprensione di un testo.

**Valeria dans les passages (68), (72) et (78) prend conscience de sa manière d'agir face à une consigne qui contient également un apport sous forme d'image. À ce moment-là, l'interviewée maintient un rythme de voix lent, entrecoupé de silences, mais change vraiment de ton : de résigné, il devient énergique et joyeux. Elle semble être investie d'un sentiment de joie pour avoir identifié le problème et l'avoir remarqué également dans un contexte de contrôle dans d'autres disciplines (80). Elle ne cache pas sa stupéfaction d'être arrivée seule à repérer le problème (88) *Euh, .... oui! Parce que de toute façon, vous ne m'avez pas dit quel est le problème mais.. Je veux dire, vous avez passé toutes les étapes... Vous avez passé toutes les étapes pour m'amener à l'endroit du problème. C'est-à-dire pour me faire arriver là où est le problème.* Elle reconnaît mon rôle d'aide, comme guide pour verbaliser le vécu. L'élève termine l'entretien émue et en larmes; elle avoue qu'elle ne se concentre presque jamais sur ses besoins mais plutôt sur ceux des autres. Le passage 86 est également intéressant, dans lequel Valeria formule des hypothèses sur la signification qu'elle attribue aux images liées aux textes, les définit comme de simples décorations, donc inutilisables du point de vue d'une meilleure compréhension d'un texte.**

Valeria durante lo scambio con la mediatrice dimostra di possedere le nozioni disciplinari (X) (vedi premessa) utili per la risoluzione del problema, ma, non avendo osservato l'immagine, letto il testo con attenzione e collegato tutti gli elementi forniti dalla docente, non ha potuto usufruire dei messaggi espliciti e impliciti indicati (Z) nella premessa. Per far fronte al problema, "so ma non riesco a mostrare quello che so", Valeria deve esercitare le competenze trasversali indicate in (Y). Solo questo le permetterà di poter utilizzare le sue conoscenze e trasferirle in nuovi contesti e apprendere. Anche il suo metodo di studio, probabilmente ancora troppo ancorato a uno studio a memoria, e il suo lavoro in classe andranno rivisti.

**Valeria, pendant l'échange avec la médiatrice, démontre qu'elle possède les notions disciplinaires utiles pour la résolution du problème ((X) (voir préambule), mais, comme elle n'a pas observé l'image, lu le texte avec attention et donc lié tous les éléments fournis par l'enseignante, elle n'a pas pu bénéficier des informations explicites et implicites indiqués (Z) dans le préambule. Pour aborder le problème, "je sais mais je ne peux pas montrer ce que je sais", Valeria doit exercer des compétences transversales indiquées dans (Y). Ce n'est qu'ainsi qu'elle pourra utiliser ses connaissances et les transférer dans de nouveaux contextes et ainsi apprendre. Même sa méthode d'étude, probablement**

encore trop ancrée dans une étude par cœur, ainsi que son travail en classe, devront être revu.

### 2.3. *Analisi critica degli interventi tecnici di B*

### 2.3. **Analyse critique de l'accompagnement technique de B**

**Premessa:**

**Préambule :**

Il colloquio è stato condizionato a più tratti dal fatto che l'intervistatrice era a conoscenza dell'esercizio sul quale la narratrice (A) ha deciso di focalizzarsi. Infatti, non le chiedo mai di descriverlo nei dettagli, e neppure la narratrice ritiene di doverlo fare (16). Questo probabilmente perché, malgrado la premessa iniziale, dove chiarisco il mio ruolo di mediatrice per il colloquio, Valeria non dimentica che ha di fronte la sua docente di biologia. Il passaggio 28 "Sì, lei l'ha ripetuto e ho pensato che doveva esserci qualcosa" ne è la dimostrazione; è indubbio che il "lei" si riferisca a me come docente.

**L'entretien a été conditionné par le fait que l'intervieweuse connaissait l'exercice que l'interviewée (A) a choisi de travailler. En fait, je ne lui demande jamais de le décrire en détail, et l'interviewée ne pense pas non plus qu'elle devrait le faire (16). C'est probablement parce que, malgré la déclaration initiale, quand je clarifie mon rôle de médiatrice pour l'entretien, Valeria n'oublie pas qu'elle a devant elle son professeur de biologie. La réplique 28 "Oui, vous l'avez répété et j'ai pensé qu'il devait y avoir quelque chose" en est la preuve ; il ne fait aucun doute que le "vous" se réfère à moi en tant que professeure.**

Rileggendo la trascrizione del colloquio mi chiedo in modo piuttosto insistente se l'essere a conoscenza dell'esercizio abbia influenzato in un qualche modo le riflessioni di Valeria. Scavare maggiormente nel contesto avrebbe fatto emergere altri elementi oltre a quelli descritti dalla narratrice?

**En relisant la transcription de l'entretien, je me demande vraiment si le fait d'être au courant de l'exercice a influencé d'une certaine manière les réflexions de Valeria. Creuser davantage dans le contexte aurait-il fait ressortir d'autres éléments que ceux décrits par l'interviewée ?**

Valeria, malgrado metta in evidenza la confusione nell'interpretazione dei ruoli, sembra non subirne l'effetto in modo negativo. Infatti, senza apparente vergogna o timore, mette in evidenza la sua problematica e ne rileva le cause, prendendosi la responsabilità delle sue azioni. Termina il colloquio lasciandosi trasportare dalle emozioni. I sentimenti sono quelli di gioia, di stupore fino alla commozione, per essersi presa del tempo per sé stessa, che si manifesta con le lacrime. Tutto questo mi tranquillizza e riesce a mettere anche un po' a tacere i miei dubbi sull'influenza che il mio ruolo di docente possa aver avuto nello scambio con Valeria. La narratrice si è sentita a suo agio e non ha avuto paura di un mio possibile giudizio e questo le ha permesso di analizzare gli errori compiuti e come questi si siano prodotti, in modo da potervi porre rimedio in futuro. Sono soddisfatta del clima di lavoro che si è instaurato durante il colloquio; questo ha sicuramente contribuito a permettere all'allieva di aprirsi.

**Valeria, bien qu'elle mette en évidence la confusion dans l'interprétation des rôles, ne semble pas en subir les effets de manière négative. En effet, sans honte et ni crainte apparente, elle met en évidence son problème et en relève les causes, en assumant la responsabilité de ses actions. Elle termine l'entretien en se laissant emporter par ses émotions. Les sentiments sont ceux de joie, d'émerveillement jusqu'à l'émotion, pour avoir pris du temps pour elle-même, ce qui se manifeste par les larmes. Tout cela me rassure et parvient à faire taire un peu mes doutes sur l'influence que mon rôle d'enseignant a pu avoir dans l'échange avec Valeria. L'interviewée s'est sentie à l'aise et n'a pas eu peur de mon jugement possible, ce qui lui a permis d'analyser les erreurs commises et comprendre comment elles se sont produites, afin de pouvoir y remédier à l'avenir. Je suis satisfaite du climat de travail qui s'est instauré pendant l'entretien : cela a certainement contribué à permettre à l'élève de s'ouvrir.**

*Ascolto professionale e definizione dell'obiettivo*

***Écoute professionnelle et définition de l'objectif***

Dopo aver chiarito il mio ruolo nello scambio che sto per avere con la narratrice (1), l'intervista procede con una fase di ascolto attivo (4). Questo ha permesso di dare avvio al colloquio, consentendo a Valeria di esternare la sua problematica ("non riesco a mostrare quello che so e non capisco dove sta il problema") e di raccogliere un suo primo giudizio sulle possibili cause (stress e pressione durante le verifiche). Successivamente, riformulo quanto mi è stato raccontato, cautelandomi nel chiederle di correggermi nel caso dovessi sbagliarmi. È un compito decisamente impegnativo quello di cogliere tutti gli elementi rilevanti, emersi nel primo racconto di un intervistato. Questo perché la verbalizzazione, in questa fase, risulta spesso confusa, l'elocuzione è rapida e il pensiero poco organizzato. Malgrado il mio tentativo di riformulazione (5), che poggia sull'utilizzo di termini e frasi pronunciati dall'interlocutrice, Valeria sembra cogliere solo l'ultima mia battuta: "malgrado studi, nelle verifiche non rendi quanto hai studiato" e con determinazione torna a ribadire che non riesce a restituire quanto sa, non quanto ha semplicemente studiato! È convinta della bontà del suo metodo di studio e lo descrive mettendo in evidenza i punti di forza ("vado all'osso e pongo domande se non mi è chiaro"). Quindi, nel passaggio 7, prima di chiederle quale potrebbe essere un obiettivo del nostro colloquio, rimpolpo la riformulazione con le nuove informazioni che mi ha fornito. Valeria sembra soddisfatta di questa mia aggiunta e propone un obiettivo ambizioso che consiste nel trovare un modo per far vedere quello che sa e capire la natura della causa del suo problema. L'obiettivo è ragionevole e chiaro, nato da un suo bisogno.

**Après avoir clarifié mon rôle dans l'échange que je suis sur le point d'avoir avec l'interviewée (1), l'interview passe à une phase d'écoute active (4). Cela a permis de lancer l'entretien, permettant à Valeria d'exprimer sa problématique ("*je ne peux pas montrer ce que je sais et je ne comprends pas où est le problème*") et de recueillir ainsi son premier jugement sur les causes possibles (stress et pression pendant les contrôles). Ensuite, je reformule ce qui m'a été dit, en l'invitant à me corriger au cas où je me tromperais. C'est une tâche très difficile de saisir tous les éléments pertinents, qui sont apparus dans le premier récit d'un interviewé. C'est sans doute parce que la verbalisation, à ce stade, est souvent confuse, l'élocution rapide et la pensée peu organisée. Malgré ma tentative de reformulation (5), qui repose sur l'utilisation de termes et de phrases prononcés par l'interlocutrice, Valeria ne semble saisir que ma dernière réplique : "*malgré votre travail, vous ne retrouvez pas ce que vous avez étudié dans les contrôles*", et donc, avec détermination, elle répète qu'elle ne peut pas rendre ce qu'elle sait, pas autant que ce qu'elle a appris ! Elle est convaincue de la qualité de sa méthode de travail et la décrit en**

**mettant en évidence ses points forts ("je vais à l'os et je pose des questions si je ne comprends pas"). Donc, à l'étape 7, avant de lui demander quel pourrait être le but de notre entretien, je vais reformuler avec les nouvelles informations qu'elle m'a données. Valeria semble satisfaite de cet ajout et propose un objectif ambitieux qui consiste à trouver un moyen de montrer ce qu'elle sait et de comprendre la nature de la cause de son problème. L'objectif est raisonnable et clair, né d'un besoin à elle.**

Mentre cerco di riformularlo per sigillare il contratto, faccio un errore proponendole già un momento da rivisitare (9): "la verifica di oggi"!

Non tutto il male vien per nuocere, perché Valeria aggiunge degli elementi alla descrizione del problema dicendo che non si tratta di un evento singolo, ma che avviene anche in altre discipline. Questo mi permette di ricercare insieme ad A il momento e l'aspetto particolare destinato ad essere oggetto dello scambio.

Nel passaggio 13, propongo dunque all'interlocutrice di rievocare il momento della verifica (e non il momento della preparazione!) in modo tale che, rivisitando le tappe procedurali e mentali messe in atto, ne possa prendere maggiormente coscienza. Prima di lasciarle il tempo per focalizzarsi su un esempio concreto, le spiego il senso che può avere il tipo di scambio che andremo a fare.

La negoziazione di un obiettivo assieme ad A e la dichiarazione della procedura messa in atto durante lo scambio hanno permesso di dare un senso al colloquio e probabilmente hanno influenzato la buona riuscita di questo primo incontro.

**Alors que j'essaie de reformuler pour passer le contrat, je fais une erreur en lui proposant déjà un moment à revisiter (9) : "le contrôle d'aujourd'hui" !**

**Cette erreur n'est pas que maladroite, car Valeria ajoute des éléments à la description du problème en disant qu'il ne s'agit pas d'un événement unique, mais qu'il se produit aussi dans d'autres disciplines. Cela me permet de rechercher avec A le moment et l'aspect singulier qui seront l'objet de l'entretien.**

**Dans l'étape 13, je propose donc à l'interviewée de revenir au moment du contrôle (et non au moment de la préparation !), de telle sorte que, en revisitant les étapes procédurales et mentales mises en œuvre, elle puisse en prendre davantage conscience. Avant de lui laisser le temps de se concentrer sur un exemple concret, je lui explique le sens que peut avoir le type d'échange que nous allons faire.**

**La négociation d'un objectif commun avec A et la déclaration de la procédure mise en place pendant l'échange ont permis de donner un sens à l'entretien et ont probablement influencé la bonne réussite de cette première rencontre.**

Guida alla focalizzazione

Accompagnement à la focalisation

La fase di focalizzazione su un esempio puntuale, ossia l'esecuzione dell'esercizio delle due piante che non ha permesso ad A di mostrare le sue conoscenze in materia e quindi di affrontare con successo la verifica, è iniziata con un lungo momento di silenzio (45 secondi) che ha favorito un tuffo nel passato. Valeria rivive il momento nel quale, considerando il termine "accanto" presente nella consegna dell'esercizio, scrive di getto una prima risposta. Questa modalità, che ritrovo in molti allievi, di scrivere di getto una risposta senza procedere a una riflessione sulla domanda, è probabilmente da ricondurre a una loro paura di dimenticare quanto

hanno studiato. Paura di avere un blackout. Nasce quindi in loro un bisogno impellente di “riversare” tutto sul foglio.

**La phase de focalisation sur un exemple ponctuel, à savoir l'exécution de l'exercice des deux plantes (qui n'a pas permis à A de montrer ses connaissances en la matière et donc d'affronter avec succès le contrôle), a commencé par un long moment de silence (45 secondes), ce qui a favorisé une plongée dans le passé. Valeria revit le moment où, considérant le terme "à côté" présent dans la consigne de l'exercice, elle écrit spontanément une première réponse. Cette modalité, que je retrouve chez beaucoup d'élèves, d'écrire une réponse sans procéder à une réflexion sur la question, est probablement à ramener à leur peur d'oublier ce qu'ils ont étudié. Peur d'avoir un blackout. Il leur vient un besoin urgent de tout "déverser" sur la feuille.**

Sempre in questa fase l'allieva dichiara di essere ritornata più tardi sull'esercizio e di aver apportato delle modifiche a quanto scritto in precedenza. Mi accorgo che mancano delle informazioni tra il momento della prima stesura di una risposta e la seconda. Questo mi porta a scavare maggiormente ponendo una serie di domane sul contesto (19), (21), (23) e (25), cercando anche di permettere a Valeria di seguire la cronologia degli eventi. Durante questi scambi (16-34) Valeria manifesta alcuni tratti tipici (non verbali) di introspezione (Vermersch P., pag. 61-64), ad esempio:

**Toujours à ce stade, l'élève déclare qu'elle est revenue plus tard sur l'exercice et qu'elle a apporté des modifications à ce qu'elle avait écrit précédemment. Je m'aperçois qu'il manque des informations entre le moment de la première rédaction d'une réponse et la seconde. Cela m'amène à creuser davantage en posant une série de questions sur le contexte (19), (21), (23) et (25), en essayant aussi de permettre à Valeria de suivre la chronologie des événements. Au cours de ces échanges (16-34), Valeria présente certains traits d'introspection typiques (non verbaux) (Vermersch P., p. 61-64), par exemple :**

- Distoglie lo sguardo da me e rivolge gli occhi prima verso il centro (come se guardasse il vuoto) e poi verso destra.
- Rallenta il flusso verbale.
- Aumenta i momenti di silenzio (ogni puntino indica un secondo di pausa).
- Fa trasparire un senso di ansia misto a panico, come se stesse rivivendo delle emozioni provate durante il test, e probabilmente provocate dall'aver preso coscienza, mentre il tempo a disposizione scorreva inesorabilmente, che la sua prima risposta alla domanda non è quella corretta. Ho avuto l'impressione che la sicurezza che mostrava nella stesura della prima risposta, si stesse sgretolando sotto i miei occhi.
- **Elle détourne le regard de moi et tourne les yeux d'abord vers le centre (comme si elle regardait le vide), puis vers la droite.**
- **Elle ralentit le flux verbal.**
- **Elle augmente les moments de silence (chaque point indique une seconde de pause).**
- **Elle laisse transparaître un sentiment d'anxiété mêlée de panique, comme si elle revivait des émotions ressenties pendant le test, et probablement provoquées par la prise de conscience, alors que le temps passait inexorablement, que sa première réponse à la question n'était pas la bonne. J'ai eu l'impression que la confiance qu'elle montrait dans la rédaction de la première réponse s'effritait sous mes yeux.**

La descrizione che A ha formulato in questi scambi permette di rilevare altri indicatori tipici della “parola incarnata” (Vermersch P., pag. 64):

- A parla in prima persona.
- Il discorso è impostato in modo cronologico e contiene dei marcatori temporali 16 (*All'inizio... e poi...*).
- Presta attenzione alle azioni 16 (*non mi sono nemmeno accorta, ho semplicemente pensato, sono tornata indietro..*).
- Spiega i pensieri fatti 16/20 (*ok... sono vicine..; la mia risposta era troppo facile...ho pensato perché ha fatto la domanda*).
- Rivede momenti che in prima battuta sostiene di non ricordare (22/26) (*non ricordo.... Non ricordo*) (*mi ricordo che ha chiesto qualcosa sulla pianta di mais*).
- Dal generale entra sempre più nel particolare della situazione vissuta: rievoca il motivo che l’ha fatta tornare sull’esercizio: l’intervento della docente (26) e (32).

**La description formulée par A dans ces échanges permet de relever d’autres indicateurs typiques de la position "de parole incarnée" (Vermersch P., p. 64) :**

- **Elle parle à la première personne.**
- **Le discours est réglé chronologiquement et contient des marqueurs temporels 16 (Au début... et puis...).**
- **Elle prête attention aux actions 16 (je n’ai même pas remarqué, j’ai simplement pensé, je suis revenue..).**
- **Elle explique ses pensées 16/20 (ok... elles sont proches, ma réponse était trop facile... Je pensais parce qu’elle a posé la question).**
- **Elle passe en revue les premières répliques où elle prétend ne pas se souvenir (22/26) (je ne me souviens pas.... Je ne me souviens pas) ; (je me souviens qu’elle a demandé quelque chose sur la plante de maïs).**
- **Du général, elle entre de plus en plus dans la singularité de la situation vécue : elle évoque le motif qui l’a fait revenir sur l’exercice : l’intervention de l’enseignante (26) et (32).**

Nel passaggio 35, la mia domanda “Come possiamo riallacciarlo al tuo studio, a quello che è avvenuto prima della verifica?”, la fa allontanare dalla focalizzazione. Chiaramente il chiederle di evocare un altro evento, la distoglie da quello che sta mettendo a fuoco.

Riascoltando l’intervista, mi rendo conto che questa domanda l’ho posta perché in quel preciso momento è riaffiorata nella mia mente una vecchia concezione che consiste nel credere che le difficoltà dell’allievo sono praticamente tutte da ricollegare a un metodo di studio non efficace.

La sua frase “*Ho pensato che fosse una leguminosa fino alla fine del test*”, mi ha condizionata a pensare che Valeria non possedesse l’informazione, semplicemente perché non l’aveva studiata. Solo nel passaggio 50 capisco che Valeria, con la frase “*fino alla fine del test*”, intendeva dire che nel momento della consegna (sul finale del test) si è ricordata di aver studiato che il mais non appartiene alle leguminose.

**Dans la relance 35, ma question "Comment pouvons-nous le relier à votre travail, à ce qui s’est passé avant le contrôle ?" la sort de l’évocation. Lui demander d’invoquer un autre événement, la détourne clairement de ce qu’elle vise.**

**En réécouter l’interview, Je me rends compte que j’ai posé cette question parce qu’à ce moment précis, une vieille conception est apparue dans mon esprit, celle qui consiste à**

croire que les difficultés de l'élève sont pratiquement toutes liées à une méthode d'étude inefficace.

Sa phrase "*J'ai pensé que c'était une légumineuse jusqu'à la fin du test*", m'a amenée à penser que Valeria ne possédait pas l'information, simplement parce qu'elle ne l'avait pas étudiée. Ce n'est qu'à l'étape 50 que je comprends que Valeria, par la phrase "*jusqu'à la fin du test*", voulait dire qu'au moment de la consigne (à la fin du test), elle se souvenait d'avoir étudié que le maïs n'appartient pas aux légumineuses.

Ricapitolando, la domanda 35 porta Valeria verso una posizione sociale, di parola "astratta/distante". I segnali che mi inducono a crederlo sono i seguenti:

36: l'allieva racconta, con un ritmo di parola alto e senza pause, che il suo problema si presenta in occasione di qualsiasi verifica e non evoca più l'esempio particolare del test di biologia. Torna a parlare del generale (qualsiasi test) e non più del particolare (esercizio bio).

36: ripete, come se presentasse un copione studiata a memoria, e mi ripete (in modo che io mi tolga qualsiasi dubbio), come si prepara per una verifica. Queste riflessioni e questi giudizi sono stati formulati precedentemente al nostro incontro.

**En résumé, la relance 35 amène Valeria à une position sociale de parole "abstraite/distante". Les signes qui me font croire cela sont les suivants :**

**36 : l'élève raconte, avec un rythme de parole soutenu et sans pauses, que son problème se présente à l'occasion de tous les contrôles et n'évoque plus l'exemple spécifié du test de biologie. Revenir à parler du général (tout test) et pas plus du détail (exercice bio).**

**36 : elle répète, comme si elle présentait un scénario appris par cœur ; elle me répète (afin que je n'aie plus de doute), comment elle se prépare à un contrôle. Ces réflexions et ces jugements ont été formulés avant notre rencontre.**

Cerco di rilanciare con la domanda 41 "Durante il test poteva cambiare qualcosa?", ma questo tentativo ha poco successo. Probabilmente questo accade perché non ho rinegoziato l'obiettivo del colloquio e non ho dato il tempo necessario a Valeria di rievocare la situazione concreta. Le prove che la domanda non ha avuto il giusto impatto sono le seguenti: a) l'allieva risponde tornando a ripropormi la cattiva gestione del tempo come causa al suo problema (42), b) mi racconta in generale gli argomenti trattati a lezione (46) e nel passaggio (48) riporta riflessioni, non sue, ma formulate dal padre.

**J'essaie de poursuivre, avec la relance 41 "*Pendant le test, pouvait-elle changer quelque chose ?*", mais cette tentative a peu de succès. C'est probablement parce que je n'ai pas renégocié l'objectif de l'entretien et que je n'ai pas donné le temps nécessaire à Valeria pour évoquer à nouveau la situation spécifiée. Les preuves que la question n'était pas pertinente sont les suivantes : a) l'élève répond en me reproposant la mauvaise gestion du temps comme cause de son problème (42) ; b) elle me parle en général des sujets traités en cours (46) et dans la réplique (48) rapporte des réflexions, non pas les siennes, mais celles de son père.**

Nel passaggio 49, oso interromperla, ricordandole l'obiettivo del nostro colloquio e dandole il giusto tempo per rivisitare il momento della verifica. Le giustifico la mia interruzione facendole notare che questi sono giudizi espressi dal padre e non sono frutto di una sua elaborazione mentale.

Compreso (finalmente!), nel passaggio 50, che l'allieva era in possesso dell'informazione sulla famiglia di appartenenza della pianta di mais ancor prima del termine di consegna della verifica, le propongo di cercare di comprendere il motivo che non le ha permesso di reinvestire una sua conoscenza in fase di valutazione (53). Questo permette a Valeria di ritornare alla situazione particolare del test e assume nuovamente la posizione di parola introspettiva (54); infatti, di nuovo, il ritmo di voce è molto più lento e intercalato da molti silenzi. Da 55 a 63 vi sono una serie di domande che mettono in evidenza la mia volontà di mantenere l'allieva nella situazione vissuta e di farle prendere coscienza di cosa le ha impedito di reinvestire quanto studiato. Il voler perseguire questi due obiettivi contemporaneamente, senza inoltre riformulare quanto esplicitato dall'allieva, ha un effetto approssimativo, debole e carente. Nonostante ciò, i passaggi 68 e 70 segnalano che l'allieva si è comunque riconnessa con l'episodio e in particolare mette in luce l'azione che sembra non averle permesso di prendere il massimo dei punti nell'esercizio: .....cioè.....l'immagine non l'ho .....cioè all'inizio per niente. Ho letto due piante.... Perché lei l'ha scritto...poi ha messo il nome dei due organismi e non sono stata lì a osservare l'immagine... per niente.....poi faccio .....oddio ..... quindi... non.....

**Dans la relance 49, j'ose l'interrompre, en lui rappelant l'objectif de notre entretien et en lui donnant le temps qu'il lui faut pour revisiter le moment du contrôle. Je justifie mon interruption en lui faisant remarquer que ce sont des jugements exprimés par le père et non le fruit d'une élaboration mentale personnelle.**

**Je comprends (enfin !), dans la réplique 50, que l'élève était en possession de l'information sur la famille d'appartenance de la plante de maïs avant même la fin de la consigne du contrôle. Je lui propose d'essayer de comprendre la raison pour laquelle elle n'a pas pu réinvestir l'une de ses connaissances lors de l'évaluation (53). Cela permet à Valeria de revenir à la situation spécifiée du test et de prendre à nouveau la position de parole incarnée (54) ; en fait, à nouveau, le rythme de la voix est beaucoup plus lent et entrecoupé de nombreux silences. De 55 à 63, il y a une série de questions qui mettent en évidence ma volonté de maintenir l'élève dans la situation vécue et de lui faire prendre conscience de ce qui l'a empêchée d'utiliser ce qui a été étudié. La volonté de poursuivre ces deux objectifs simultanément, sans pour autant reformuler ce que l'élève a exprimé, a un effet approximatif, faible et insuffisant. Malgré cela, les passages 68 et 70 signalent que l'élève s'est néanmoins reconnectée avec son vécu et en particulier met en lumière l'action qui semble ne pas lui avoir permis de prendre le maximum de points dans l'exercice : ..... Je veux dire... l'image, je ne l'ai pas ..., c'est-à-dire au début pas du tout. J'ai lu deux plantes.... Parce qu'elle l'a écrit... puis elle a mis le nom des deux organismes et je ne me suis pas posée pour regarder l'image... pas du tout.... Puis je fais .... Oh mon Dieu .... Donc... non....**

*Debriefing e conclusione del colloquio*

### ***Débriefing et conclusions de l'entretien***

Nella fase conclusiva del colloquio, è l'allieva a gestire quasi interamente il debriefing, documentando anche quello che è successo (78). Infatti, è Valeria a mettere in evidenza il motivo che non la porta a mobilitare, nei momenti di verifica, quello che sa. L'allieva riconosce di non prendere sufficientemente in considerazione le informazioni presenti nelle consegne, sia scritte ma soprattutto sotto forma di immagini e quindi di non sfruttarle come fonte di indizi, di collegamenti e di elucidazioni. Arriva a formulare un'ipotesi (86) sul motivo che la porta a trascurare le immagini, se esse sono correlate a un testo. Sembra non riconoscerne la loro valenza didattica e le cataloga come semplice strumento decorativo. A questo punto mi chiedo

se l'allieva scarti inconsciamente le immagini e si concentri piuttosto sul testo e le parole, a causa di una sua difficoltà nella loro decodifica. Non per forza la responsabilità di tale atteggiamento è da attribuire totalmente all'allieva, forse anche noi docenti non sempre usiamo in modo adeguato le immagini, inducendo involontariamente l'allievo a considerarle irrilevanti ai fini della comprensione dei concetti trattati. Pure l'uso che il web fa delle immagini, inserendole come pubblicità all'interno di un articolo o di un testo, potrebbe indurre le menti degli utenti a rifiutarle.

**Dans la phase finale de l'entretien, c'est l'élève qui gère presque entièrement le débriefing, en documentant aussi ce qui s'est passé (78). En effet, c'est Valeria qui met en évidence la raison qui ne la conduit pas à mobiliser, dans les moments de contrôle, ce qu'elle sait. L'élève reconnaît qu'elle ne prend pas suffisamment en considération les informations présentes dans les consignes, qu'elles soient écrites et encore plus sous forme d'images... et donc, elle ne les exploite pas comme source d'indices, de liens et d'élucidations. Elle arrive à formuler une hypothèse (86) sur la raison qui la conduit à négliger les images, si elles sont liées à un texte. Elle semble ne pas reconnaître leur valeur didactique et les catalogue comme simple outil décoratif. À ce stade, je me demande si l'élève rejette inconsciemment les images et se concentre plutôt sur le texte et les mots, en raison de sa difficulté à les décoder. Ce n'est pas nécessairement à l'élève que revient la responsabilité totale de cette attitude, peut-être n'utilisons-nous pas toujours les images de manière adéquate, ce qui incite involontairement l'élève à les considérer comme sans importance pour la compréhension des concepts traités. L'utilisation que le web fait des images, en les insérant comme publicité dans un article ou un texte, pourrait également amener les esprits des utilisateurs à les refuser.**

A dare un senso al nostro colloquio è anche la presa di coscienza di essere arrivata con i propri mezzi a identificare una possibile causa del problema. L'allieva riconosce l'importanza della tecnica utilizzata nel colloquio e il mio ruolo nell'accompagnare (aiutare) a entrare in contatto con sé stessa e sentirsi più strettamente in relazione con l'esperienza passata (Vermersch, P., 2010). Se fossi stata io, a inizio colloquio, a fare delle supposizioni sulla natura del problema, questo non avrebbe avuto nessuna (o quasi) efficacia. Valeria avrebbe forse accolto per rispetto le mie idee, ma probabilmente non le avrebbe fatte sue. Infatti, nessuno impara prendendo in prestito i funzionamenti del cervello dell'altro! Valeria sfrutta quanto emerso dalle sue riflessioni per mettere in evidenza il riproporsi di questo meccanismo anche per altre discipline. In chimica, Valeria dichiara di aver letto solo il testo della domanda sul DNA e l'urea, non avendo osservato, neppure in questo caso, l'immagine che conteneva le informazioni necessarie per comprendere il comportamento differente dell'urea rispetto alla molecola di acqua, studiata in classe.

**Ce qui donne un sens à notre entretien, c'est aussi la prise de conscience d'être arrivée par ses propres moyens à identifier une cause possible du problème. L'élève reconnaît l'importance de la technique utilisée dans l'entretien et mon rôle à accompagner (aider) et ainsi à entrer en contact avec elle-même et à se sentir plus en relation avec l'expérience passée (Vermersch, P., 2010). Si j'avais été celle qui, au début de l'entretien, avait fait des suppositions sur la nature du problème, cela n'aurait eu aucune efficacité ou presque. Valeria aurait peut-être accepté mes idées par respect, mais elle ne les aurait probablement pas faites siennes. En fait, personne n'apprend en empruntant des raisonnements de l'autre ! Valeria profite de ses réflexions pour mettre en évidence la remobilisation de ce mécanisme pour d'autres disciplines. En chimie, Valeria déclare n'avoir lu que le texte de la question sur l'ADN et l'urée, n'ayant pas non plus observé**

**l'image qui contenait les informations nécessaires pour comprendre le comportement différent de l'urée par rapport à la molécule d'eau, étudiée en classe.**

Sarà l'interlocutrice stessa a proporre delle strategie da mettere in atto per il futuro: *“Leggere, guardare le immagini. Annotare tutte le cose: sia inerenti al testo che all'immagine. In relazione. Tenere in considerazione tutti gli elementi forniti.* Si tratta di soluzioni ancora alquanto poco strutturate ed elaborate, che potrebbero non essere ancora sufficienti per miglioramenti scolastici significativi, ma comunque rilevanti perché provengono da una sua prima presa di coscienza.

In questa fase, a posteriori, mi rendo conto che avrei potuto aiutare Valeria a consolidare (fissare) con più ordine e chiarezza quanto da lei identificato. Avrei potuto riprendere con lei l'esercizio e lavorare sulla premessa che ho scritto all'inizio di questo lavoro. Avrei potuto valorizzare il fatto che attraverso lo scambio emerge che lei possiede le nozioni disciplinari sul tema (X), che però non sono sufficienti (forse perché troppo legate a uno studio di tipo mnemonico) per risolvere correttamente l'esercizio. Infatti, la fondamentale messa in atto di competenze trasversali (Z) l'avrebbe aiutata a cogliere indizi (Y) per costruire il sapere, in modo che questo le rimanga impresso, a differenza di un sapere più nozionistico. Avrei potuto sottolineare che tali competenze vanno allenare e che ogni disciplina liceale ha il compito di aiutare l'allievo a costruirle e allenarle. Il colloquio termina con i suoi e i miei ringraziamenti. Valeria sembra sollevata ed è riconoscente nei miei confronti per averla aiutata. Pure io mi sento di dire che ho imparato molto da questo scambio. Non vi è nulla che può essere dato per scontato. Malgrado l'impostazione didattica che do alle mie lezioni e l'uso che faccio di immagini e modelli, questo può non essere ancora sufficiente per radicare nell'allievo alcune delle sue concezioni.

**Ce sera l'interlocutrice elle-même qui proposera des stratégies à mettre en place pour l'avenir : "Lire, regarder les images. Notez toutes les choses : à la fois inhérentes au texte et à l'image. En relation. Prenez en compte tous les éléments fournis." Il s'agit de solutions encore assez peu structurées et élaborées, qui pourraient ne pas encore être suffisantes pour des améliorations scolaires significatives, mais néanmoins importantes parce qu'elles proviennent d'une première prise de conscience.**

**À ce stade, après coup, je me rends compte que j'aurais pu aider Valeria à consolider (fixer) avec plus d'ordre et de clarté que ce qu'elle a identifié. J'aurais pu reprendre l'exercice avec elle et travailler sur le postulat que j'ai écrit au début de ce travail. J'aurais pu mettre en valeur le fait qu'à travers l'échange, il apparaît qu'elle possède les notions disciplinaires sur le sujet (X), mais qui ne sont pas suffisantes (peut-être parce trop liées à une étude de type mnémorique) pour résoudre correctement l'exercice. En effet, la mise en œuvre fondamentale de compétences transversales (Z) l'aurait aidée à saisir des indices (Y) pour construire le savoir, de sorte qu'il lui reste imprimé, contrairement à un savoir plus notioniste. J'aurais pu souligner que ces compétences doivent être entraînées et que chaque discipline lycéenne est chargée d'aider l'élève à les construire et à les entraîner. L'entretien se termine par ses remerciements et les miens. Valeria semble soulagée et est reconnaissante envers moi de l'avoir aidée. Moi aussi, j'ai beaucoup appris de cet échange. Rien ne peut être tenu pour acquis. Malgré le cadre didactique que je donne à mes leçons et l'utilisation que je fais d'images et de modèles, cela peut ne pas être encore suffisant pour éradiquer chez l'élève certaines de ses conceptions.**

Nota: mentre riascoltavo il colloquio, mi sono rivista Valeria, seduta accanto a me, con la mascherina che le copriva gran parte del viso e ho pensato alle informazioni del non verbale

che probabilmente mi sono persa. Chiaro che occhi, spalle, mani, inclinazione della testa e gesti mi hanno aiutata nella lettura del linguaggio del corpo, ma mi rendo conto che anche la parte coperta avrebbe avuto qualcosa da dirmi. Mi fa strano pensare che non ho mai visto Valeria senza mascherina e come un pezzo di stoffa che copre naso e bocca possa influenzare la nostra comunicazione.

**Note : pendant que je réécoutais l'entretien, j'ai revue Valeria, assise à côté de moi, avec le masque qui couvrait une grande partie de son visage et j'ai pensé aux informations du non-verbal que j'ai probablement perdues. Il est clair que les yeux, les épaules, les mains, l'inclinaison de la tête et les gestes m'ont aidée à lire le langage corporel, mais je me rends compte que la partie couverte aurait également quelque chose à me dire. Je trouve bizarre de penser que je n'ai jamais vu Valeria sans masque et comment un morceau de tissu couvrant le nez et la bouche peut affecter notre communication.**

## *2.4. Commento personale*

### **2.4. Commentaire personnel**

Qualche cosa è cambiato nel mio modo di agire durante i colloqui con i ragazzi (e non solo! 😊). Ho imparato a lanciare la domanda e a lasciar cadere il silenzio. È incredibile: se io taccio, loro parlano! Quante volte in passato parlavo per minuti interi senza dare spazio all'altro, con la presunzione di aver compreso a fondo il problema. Snocciolavo pure una serie di strategie con l'arroganza di chi è convinto di aver compreso senza mai aver realmente ascoltato.

Mi rendo conto che come Valeria, la mia interlocutrice, sono vicino a una presa di coscienza di quello che sarebbe bene fare, ma che necessito di grande allenamento. Le procedure che stanno alla base dell'intervista di esplicitazione necessitano di tempo e esercizio per far sì che diventino delle competenze.

Mi sento di dire che questa formazione sarebbe da proporre a tutti i docenti con la speranza che ognuno di noi cominciasse piano piano a prestare maggior attenzione al proprio modo di agire e all'influenza che questo ha sulla relazione con l'altro.

**Quelque chose a changé dans ma façon d'agir pendant les entretiens avec les adolescents/les enfants/jeunes (et pas seulement ! 😊). J'ai appris à poser la question et à laisser s'installer le silence. C'est incroyable : si je me tais, eux, ils parlent ! Combien de fois dans le passé, je parlais pendant des minutes entières sans donner de la place à l'autre, avec la prétention d'avoir compris le fond du problème. J'ai même utilisé une série de stratégies avec l'arrogance de ceux qui sont convaincus d'avoir compris sans avoir jamais vraiment écouté.**

**Je me rends compte que, comme Valeria, mon interlocutrice, je suis au bord d'une prise de conscience de ce qu'il serait bon de faire, mais qui nécessite un grand entraînement. Les procédures qui sont au fondement l'entretien d'explicitation nécessitent du temps et de la pratique pour qu'elles deviennent des compétences.**

**Je dirais que cette formation serait à proposer à tous les enseignants dans l'espoir que chacun de nous commence peu à peu à accorder plus d'attention à sa façon d'agir et à l'influence qu'elle a sur la relation avec l'autre.**

## Bibliografia

### Bibliographie

- Cesari Lusso V., *La leadership relazionale del dirigente scolastico*, Trento, Erickson, 2017.
- Cesari Lusso V., *Dinamiche e ostacoli della comunicazione interpersonale*, Trento, Erickson, 2005.
- De Vecchi G., *Aiutare ad apprendere*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1999.
- De Vecchi G., Carmona-Magnaldi N., *Aiutare a costruire le conoscenze*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1999.
- Fini A., *Usi della comunicazione visiva nella didattica* in A. Calvani (a cura di), *Principi di comunicazione visiva e multimediale*, Roma, Carocci 2010.
- Peticari P., Sclavi M., *Il senso di imparare: per far riprendere il fiato e la parola a insegnanti e studenti*, Milano, Anabasi, 1994.
- Vermersch P., *Descrivere il lavoro: Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: L'intervista di esplicitazione*, Roma, Carocci, 20. Edizione italiana a cura di Vittoria Cesari Lusso & Antonio Iannaccone

## Partie III

Trascrizione parziale del colloquio di accompagnamento

Transcription partielle d'un entretien d'accompagnement

Lors de la description d'un vécu <sup>6</sup>

**B : Laura**, enseignante de biologie dans le Lycée de Locarno et médiatrice scolaire.

**A: Valeria**, allieva di seconda liceo scientifico. élève de lycée scientifique, 17 ans.

3	B	Raccontami Valeria cosa ti ha portato da me.  <i>Dis-moi Valeria qu'est-ce qui t'a poussée à venir me voir ?</i>
4	A	Io sono qui perché principalmente è un periodo, non lo so, in cui ...mi sento un po' ...tipo scombussolata. Non riesco a gestire. Cioè mi sembra un periodo pesante. Non riesco a gestire lo stress della scuola. Ecco come il test di oggi. Io per il test di bio sapevo tutto. Ero in grado di fare tutto, non c'era qualcosa che non era alla mia portata, ma tante cose le ho sbagliate. Come la domanda sulla cellulosa. Vero che ero arrivata sul

<sup>6</sup> Le texte intégral de l'entretien en italien est à disposition sur demande

		<p>finale a svolgere l'esercizio e non avevo più tempo. Io ho letto l'esercizio e all'inizio mi sembrava di non capire niente. Ma quando dopo abbiamo fatto la correzione mi sono detta che avrei potuto svolgere l'esercizio. Pure l'esercizio delle piante, l'ho sbagliato. Ho scritto che il fagiolo portava via nutrimento all'altra pianta e non sono andata nemmeno a pensare... cioè l'ho pensato, ma non l'ho scritto. Succede sempre così che le cose le so e poi magari non le scrivo. Non capisco nemmeno perché. Tantissime cose che so, anche per altre materie, mi capita di non scriverle. Poi mi rendo conto che non le scrivo proprio perché... sono tipo stressata durante il test, cioè ho proprio pressione e quindi anche cose che so, non le scrivo e poi i risultati sono quelli che sono. Questo non perché non mi applico! Non faccio vedere le cose che so.</p> <p><b><i>Je me trouve dans une période... où je me sens bouleversée... Une période lourde... Je n'arrive pas à gérer le stress à l'école</i></b></p>
5	B	<p>Ora Valeria cerco di riassumere quanto mi hai raccontato. Vediamo se ho capito bene. Ti chiedo di correggermi se sbaglio.</p> <p>Mi hai detto che sei in un periodo pesante e ti senti scombusolata. Si tratta di un periodo nel quale non riesci a gestire lo stress della scuola. Durante le verifiche hai l'impressione di non riuscire a scrivere quello che sai di sapere. Malgrado che studi, nelle verifiche non rendi quanto hai studiato.</p> <p>Reformulation de la part de B: <b><i>J'essaie de résumer... tu me corriges si je me trompe. Tu viens de me dire que tu te trouves dans une période lourde, dans laquelle tu n'arrives pas à gérer le stress à l'école. Pendant les tests, tu as l'impression de ne pas arriver à écrire ce que tu sais.</i></b></p>
6	A	<p>Quanto so! Quando ho studiato biologia, io rileggevo le cose e pensavo.. ma queste cose io le so già.. era un rileggere così. Non è che ogni volta che rileggevo o che studiavo mi sentivo più pronta. Mi sentivo molto uguale. Le cose le so sempre perché comunque se una cosa non la capisco vado all'osso e chiedo a lei e lei me le rispiega. Dunque le capisco. Altrimenti riguardo gli appunti e li rifaccio e poi capisco. Quindi biologia la studio in modo regolare. Quindi studiando biologia non è che mi sentivo ogni volta più pronta.</p> <p><b><i>J'étudie la biologie avec régularité. Si je ne comprends pas une chose, j'essaie d'aller au fond, de vous poser des questions...</i></b></p>
7	B	<p>Quindi Valeria hai studiato regolarmente per biologia e il continuare a studiare le stesse cose non ti faceva sentire più pronta. Ti chiedo ora di pensare un attimo a quale potrebbe essere l'obiettivo del nostro colloquio. Pensaci con calma e dimmi quando sei pronta.</p> <p><b><i>Reformulation et invitation à formuler un objectif pour l'entretien</i></b></p>

8	A	<p>Quello di trovare un modo per riuscire a far vedere quello che so. Non capisco sinceramente quale sia il mio problema.</p> <p><i>Arriver à montrer ce que je sais. Je ne comprends pas quel est mon problème.</i></p>
9	B	<p>Interessante! Quindi vuoi porti come obiettivo del nostro colloquio il cercare di mettere in evidenza quello che non è funzionato nella verifica di oggi. Per capire cosa non ti ha permesso di mostrare quello che dici di sapere?</p> <p><i>Intéressant ! Donc voir ce qui n'a pas marché dans le test d'aujourd'hui.</i></p>
10	A	<p>In generale, non per forza questa verifica di oggi. Per esempio, anche per matematica mi è successo la settimana scorsa. Ho preso 4 e quel test cioè pensavo di aver preso tipo 5.5. Perché le cose che ho fatto le sapevo fare tutte. Poi riguardando ho sbagliato cose che veramente ..cioè non lo so .. tantissimi errori e non capisco nemmeno da dove saltano fuori.</p> <p><i>En général... pas forcément le test d'aujourd'hui. Par exemple, aussi en maths j'ai eu 4... et moi je pensais arriver à 5.5...<sup>7</sup> J'ai fait pas mal d'erreurs...</i></p>
11	B	<p>Quindi se ho capito bene, tu ritieni che questi “cali di prestazione” (mostro con le dita le parentesi all’allieva) non sono da attribuire alla preparazione di un test ma si manifestano durante la verifica?</p> <p><i>Si j'ai bien compris, tu penses que ces prestations décevantes ne sont pas causées par un déficit de préparation mais elles se manifestent pendant les tests.</i></p>
12	A	<p>Sì. OUI</p>
13	B	<p>Ok. Ti propongo, se sei d'accordo, di prenderti un momento ben preciso durante una verifica. Mi dirai tu per quale verifica. Cerchiamo di rivisitare le varie tappe procedurali e i percorsi mentali che hai messo in atto durante quella verifica. Questo servirà a me per capire meglio e magari anche a te per mettere in evidenza qualcosa di nuovo delle tue azioni. Proviamo? Sempre se sei d'accordo.</p> <p><i>OK. Alors je te propose, si tu es d'accord, de retrouver un moment spécifique pendant un test... Cela peut permettre à moi de mieux comprendre et à <u>toi aussi</u> ... On y va ? Est-ce que tu es toujours d'accord ?</i></p>
14	A	<p>Ok.</p>
15	B	<p>Bene allora ti prendi un attimo di tempo e cerchi di rivisitare un caso particolare.</p>

<sup>7</sup> Au Tessin la note maximale est 6.

		<b>Bien. Alors prends le temps nécessaire pour revisiter le cas particulier...</b>
16	A	...(45 secondi di silenzio) Ecco ..cioè, sì ad esempio... mi ha bloccato oggi l'esercizio delle piante. All'inizio non mi sono nemmeno accorta che una pianta era attorcigliata all'altra.  <b>(45 secondes de silence). Voilà, par exemple aujourd'hui, l'exercice qui m'a bloquée est celui des deux plantes.</b>
17-66	B A	<b>B accompagne A dans la description du déroulement de ses actions notamment mentales pendant l'exercice : raisonnements, actions d'exécution, prise en compte de la question d'un autre élève et de la réponse de la prof, rappel d'un commentaire de son père ("Tu te sens trop sûre, tu fais les choses trop rapidement »).</b>  <b>Parfois A est en position de parole incarnée, d'autres fois, elle a une position plus en général. Elle formule à un moment donnée le commentaire : "Peut-être je ne fais pas suffisamment attention aux détails des consignes...".</b>  <b>Jusqu'à là rien n'émerge encore comme information sur le blocage...</b>
67	B	Cosa avresti potuto fare di diverso durante la verifica?  <b>Reformulation et question : Qu'est-ce que tu aurais pu faire encore d'autre ?? (Alternative : y a-t-il autre chose que tu as fait ou pas ?)</b>
68	A	..... Cioè analizzare... di più la consegna..... le immagini...  <b>Analyser plus la consigne... les images...</b>
69	B	Le immagini?
70	A	.....cioè.....l'immagine non l'ho .....cioè all'inizio per niente. Ho letto due piante.... Perché lei l'ha scritto...poi ha messo il nome dei due organismi e non sono stata lì a osservare l'immagine... per niente.....poi faccio .....oddio ..... quindi... non....  <b>(...) je ne me suis pas arrêtée à observer l'image...</b>
71	B	Quindi non hai osservato l'immagine?
72	A	<i>All'inizio per niente....</i>
73	B	Quando hai cominciato ad osservare l'immagine?
74	A	Solo quando il compagno ha fatto la domanda. Sono tornata indietro a vedere e mi sono messa giù .... E ho detto oddio la pianta è attorcigliata e trova sostegno per salire verso la luce.
75	B	Hai fatto un passo in più e poi?
76	A	E poi mancava ancora un click.
77	B	Come avresti potuto fare questo click?

78	A	<p>Osservare il nome ... quello sull'immagine.... Osservare l'immagine... non ho guardato l'altra pianta. Non l'ho vista. All'inizio è stata solo la lettura della consegna. Letta in un modo forse un po' superficiale. Poi ho scritto la prima risposta.. , sono andata in avanti... sono tornata indietro ... ho osservato solo l'immagine ma senza rileggere la consegna... quindi prima ho fatto una cosa e poi ho fatto la seconda...ma non le ho messe assieme. Avrei dovuto leggere e guardare l'immagine nello stesso momento. Se le avessi messe assieme probabilmente avrei fatto giusto... .... È forse per quello che non ho pensato che il mais non fosse una leguminosa. Non ho messo insieme. All'inizio ho solo letto la consegna... ho scritto ... l'ho rifatto solo guardando l'immagine...senza tenere in considerazione che una era un mais e l'altra un fagiolo. Ho scritto la risposta. E lì probabilmente.... ho visto il fagiolo. Il mais l'ho messo da parte. Non l'ho visto, non ho visto come era fatto.</p> <p><i>(...) Au début je n'ai pas vu l'image... Au début, je me suis limitée à lire la consigne. Peut-être d'une façon superficielle. Après j'ai donné une première réponse... j'ai continué... je suis revenue en arrière...etc...etc... Je n'ai pas tenu compte de la consigne et de l'image en même temps (...).</i></p>
79	B	<p>Nota che hai rivisitato le tappe procedurali che hai eseguito durante la risoluzione del test e in particolare dell'esercizio delle due piante. Hai messo in evidenza quello che non è funzionato...</p> <p><i>Tu viens de mettre en évidence ce qui n'a pas marché ...</i></p>
80	A	<p>..... È stato così anche per la parte di chimica!!! C'era un'immagine con il DNA e l'immagine mostrava l'urea e faceva vedere che l'urea interagiva con il DNA e si comportava da involucro....all'inizio ho visto l'immagine ma nemmeno l'ho guardata. Ho pensato che l'urea si comporta esattamente come l'acqua. Ho letto il testo. Ho scritto la risposta e poi dopo ho riguardato l'immagine e poi mi ricordo che ho aggiunto qualcosa. Mancherà sicuramente una parte perché io non ho lavorato con le consegne sull'immagine.</p> <p><i>J'ai fait la même chose pour la partie de chimie... (...) je n'ai pas travaillé en tenant compte de l'image...</i></p>
81	B	Sapresti proporre delle strategie che ti potrebbero aiutare per il futuro?
82	A	Leggere, guardare le immagini. Annotare tutte le cose: sia inerenti al testo che all'immagine. In relazione. Tenere in considerazione tutti gli elementi forniti. Ci sono delle cose che sono nell'immagine ma non nel testo. Ci sono informazioni che servono anche nell'immagine.... Sì..... poi.....
83	B	Cosa ti porta a tralasciare le immagini?
84	A	Non lo so.
85	B	Potremmo soffermarci per capire perché lasci da parte l'immagine.

		<i>Nous pouvons nous arrêter sur les raisons qui font que tu laisses de côté les images...</i>
86	A	<p>Io credo che la lascio da parte perché leggendo il testo lo capisco. Penso che solo se non ti è ben chiaro il testo, devi guardare l'immagine..... invece non è così. Non è che se capisci il testo, non devi guardare l'immagine.... È una cosa che faccio spontaneamente. Ed è una cosa che dovrei smettere di fare. Leggendo il testo è talmente chiaro che penso che l'immagine è semplicemente decorativa. Invece l'immagine è qualcosa in più che ti serve.... sì .....☺. Non mi ero resa conto fino ad adesso..... mi rendo conto solo adesso che succede sia a chimica, sia a matematica che a biologia.... Effettivamente sì..... Tralascio le immagini in giro..... poi ..... appunto.....mi capita però più all'inizio, avendo già fatto i test in tutte le materie... bene o male, so un po' meglio dove andare a puntare... se non riesco a rispondere a una domanda, poi mi blocco. O ci sto lì più del dovuto perché mi dà fastidio non riuscire a farlo e poi se vado al prossimo. Penso ancora a quella di prima e non riesco neppure a risolvere questa domanda perché ho in testa ancora quella di prima. Mi blocco e mi sembra di non riuscire a fare più niente.</p> <p><i>Je pense...Vu que quand je lis le texte je le comprends... je pense que je dois regarder les images seulement si le texte n'est pas clair pour moi... Je fais ça spontanément... Je pense que l'image est uniquement décorative...</i></p>
87	B	Questa però è ancora un'altra storia che se vuoi rivisitiamo un altro giorno perché ora siamo stanche dopo mezz'ora.
88	A	Ehm, ehm... sì! Perché comunque lei non mi ha detto qual è il problema ma.. cioè ha passato tutti i passaggi... ha passato tutti gli step per farmi arrivare a dove è il problema. Cioè per farmi capire da sola dove sta il problema.
89	B	Veramente, grazie Valeria. Ti ringrazio tantissimo. È stata per me un'occasione. Hai messo in evidenza il fatto di non sfruttare le informazioni che ci sono nelle immagini e quindi non poterle correlare con il testo. Probabilmente questo perché ritieni l'immagine un semplice riassunto di quello scritto nel testo. Quando invece l'immagine contiene altre informazioni sotto forma di un altro linguaggio, che non è quello scritto. Hai trovato tu delle strategie che possono aiutarti in futuro. Io non ti ho detto niente.
90	A	<p>Sì appunto. Me ne sono accorta. Adesso mi stavo rendendo conto che lei non mi ha detto niente. Ha solo chiesto a me cosa è successo e riflettendo su quello che è successo ho costruito io..... dove è veramente il problema. Cosa che fino ad adesso non avevo capito dove era il problema. Non ero mai stata lì a pensare che non guardo le immagini e mi sono resa conto adesso che non le guardo. Grazie mille.</p> <p><i>Je me rends compte que vous ne m'avez rien dit... Vous m'avez juste demandé ce qui s'est passé et en réfléchissant à ce qui s'est passé, j'ai</i></p>

		<i>trouvé... où était vraiment le problème. Jusqu'à maintenant, je n'avais pas compris où était le problème. Je n'avais jamais réalisé que je ne regarde pas les images et je me rends compte maintenant que je ne les regarde pas. Mille fois merci.</i>
91	B	Sono molto felice di questo momento. <i>Je suis très heureuse de ce moment.</i>
92	A	Mi ha davvero servito. Molto spesso.. comunque ... solitamente io non sono una che ... tendo sempre più ad ascoltare ... e dare io consigli agli altri ... spesso tendo a trascurare quali sono i miei problemi .... Mi commuovo anche (piange) ... non mi capita quasi mai di parlare con gli altri di me. <i>Il m'a vraiment été utile. Très souvent... de toute façon ... généralement, je ne suis pas quelqu'un qui ... de plus en plus j'ai tendance à écouter ... et à donner des conseils aux autres ... J'ai souvent tendance à négliger quels sont mes problèmes .... Je suis émue aussi (elle pleure) ... ça ne m'arrive presque jamais de parler de moi. aux autres.</i>
93	B	Ti sei presa un po' di tempo per te stessa <i>Tu as pris du temps pour toi</i>
94	A	Sì, non volevo piangere. <i>Je ne voulais pas pleurer.</i>
95	B	Puoi anche essere felice perché comprendere cosa non funziona ti porta a un passo più vicino a risolverlo. Adesso devi mettere in pratica le strategie che hai trovato. E vediamo se ci sono dei cambiamenti. Mi farai sapere. <i>Tu peux aussi être heureuse parce que comprendre ce qui ne va pas te rapproche de la solution. Maintenant, tu dois mettre en pratique les stratégies que tu as trouvées. Et nous verrons s'il y a des changements. Tu me le feras savoir.</i>

## *Cheminer vers Soi*

### *Un concept dynamique et tendance...*

### *Arrêt sur image*

*Mireille Snoeckx*

Cheminer vers Soi, un titre que j'emprunte à Christiane Josso qui a été chargée d'enseignement à Genève dans le département de Pierre Dominicé qui militait pour la formation des adultes à l'université... Si je prends le temps de faire cet arrêt sur image sur ce concept, c'est que ce terme a fait son bonhomme de chemin et qu'une longue liste d'ouvrages vont y faire référence... aussi bien du côté des titres que dans leurs contenus. Pour ne citer que quelques livres de ma bibliothèque, voici un florilège :

- La construction de Soi d'Alexandre Jollien (Editions du Seuil, 2006)
- L'invention de Soi de Jean-Claude Kaufmann (Editions Armand Colin, 2004)
- Jung, un voyage vers Soi de Frédéric Lenoir (Editions Albin Michel, 2021)
- Soi-même comme un autre de Paul Ricoeur (Editions du Seuil, 1990)
- Le sentiment même de Soi de Damasio (Editions Odile Jacob, 1999)
- Cheminer vers Soi de Christiane Josso, (L'Age d'homme, 1991)

Et d'autres ouvrages qui abordent la complexité des figures des subpersonnalités :

- Le livre du ça de Groddeck (Editions Gallimard, 1973)
- Devenir qui je suis de Bernadette Lambloy (L'Age d'Homme, 1991)
- Je et Tu de Martin Buber, ( Editions Aubier, 1969)

Et des livres de même tonalité comme :

- Système familial intérieur : blessures et guérison, un nouveau modèle de psychothérapie de Richard C Schwartz (Elsevier Masson, 2009)
- Le Patriarce Intérieur : êtes-vous sûre d'en être libérée ? de Sidra Stone (Le Souffle d'Or, 1998)

Et même un ouvrage sur le thème des contes qui nous fait la surprise de « se donner les moyens de comprendre ce qui nous anime » :

- La petite fille dans la forêt des contes de Pierre Péju (Robert Laffont, 1981)

Ce qui m'anime en vous proposant ces morceaux choisis, c'est que le concept de Soi m'apparaît comme étant un schème fondateur de la compréhension de l'humain et des personnes et dont l'usage a traversé le temps mais aussi le regard et les théories.

Ce que je constate, c'est que dans la définition proposée « la connaissance de soi-même, une donnée qui existe a priori et qui préforme le Moi... À la question Qui suis-je ? », il y a ouverture à la réflexion et à la recherche de données et de questionnement.

En effet, rien que la question du présent à soi et de l'évolution dans le temps, il est nécessaire de naviguer dans une temporalité : Soi passé ; Soi présent ; Soi futur... Ainsi dans le questionnement en explicitation, lorsque A décrit un moment, l'évidence temporelle nous centre sur un Soi passé qui a vécu un moment X et qui déroule ce moment effectué par le Soi passé en étant en même temps un Soi dans le présent de la description.

Cela implique que, si le Soi présent revient sur un moment passé et qu'il le revit comme nous invite le questionnement en explicitation, Le Soi présent nous décrit le déroulement effectué

par le Soi passé en utilisant le vocabulaire du présent et en reconnectant le vécu passé. Pas si simple que cela. En même temps, si je reste sur le registre de la multiplicité des Moi, lorsque A décrit le déroulement de son action, il peut être parasité par un B intérieur qui peut prendre éventuellement du recul par rapport au A qui décrit son vécu passé. Cela met en lumière la complexité du questionnement en explicitation et surtout l'importance de la posture dans l'accompagnement et la connaissance de la complexité de la psyché.

Je voudrais aussi souligner que le questionnement à propos du Soi est une des pratiques utilisées en thérapies, ce qui peut aussi brouiller la compréhension de la démarche de questionnement en explicitation et provoquer ainsi des dérives par rapport à la description du déroulement de l'action. Ce qui m'intéresse et m'interpelle, c'est l'importance de l'accompagnement de B dont l'objectif est de tenir les rênes de la description d'un moment passé. Et si je reviens sur l'importance du soi qui a effectué une action que la personne souhaite comprendre, c'est pour élargir encore les ressources pour questionner l'action. Le « Qui es-tu quand... tu fais ce que tu fais comme tu le fais à ce moment-là » est une relance précieuse pour comprendre ce qui anime la personne au cours de l'action effectuée.

Ainsi pour moi, le concept de Soi me permet d'écouter encore plus attentivement la personne qui décrit son action telle qu'elle l'a faite à ce moment-là, ce qui autorise ainsi celle-ci à s'observer et à mieux se comprendre. De même, l'analyse des entretiens enregistrés permet de repérer les relances judicieuses qui ouvrent à l'interviewé/e la compréhension de ce qui s'est passé et ainsi de cheminer pour mieux se comprendre.

Mireille Snoeckx, 19 mai 2023.

Dans ce nouvel épisode, permettez-moi de vous inviter à cheminer dans la quête, la réflexion et l'écriture de C.G.Jung, afin de vous immerger dans le langage et le fonctionnement de ce citoyen de Bâle qui fit des études de médecine, s'orienta vers la psychiatrie et fut aussi l'élève de Pierre Janet à Paris. Chargé de cours à l'université de Zürich, il décida de se consacrer à sa clientèle toujours plus nombreuse d'analystes, créa lui-même l'institut qui porte son nom et habilita à l'exercice de l'analyse jungienne. C'est donc un profil de chercheur et de passeur qui m'accompagne en résonance avec celle de Pierre Vermersch.

Dans *Présent et Avenir* (1962), un essai écrit par Jung vers la fin de sa vie, Jung porte un regard attentif vers les profondeurs du Soi, un Soi qu'il considère comme le sujet de la totalité de la psyché, y compris l'inconscient. Le chapitre VII qui termine l'ouvrage s'intitule : ***La connaissance de Soi, axe de l'avenir***. Jung nous met ainsi au parfum dès la page 10, en signalant que : « *On confond en général la connaissance de soi avec la connaissance de son moi conscient, que l'on tient pour sa personnalité. Quiconque dispose tant soit peu de conscience de son moi croit naturellement avec la plus grande assurance, se connaître. Or, le moi ne connaît que ses propres contenus ; il ignore tout de l'inconscient et de ses teneurs. (...) Ainsi, ce qu'on appelle couramment « conscience de soi » n'est le plus souvent qu'une connaissance réduite de ce qui se déroule dans la psyché humaine* » p.10 et 11. Et c'est dans *Dialectique du Moi et de l'inconscient* (1964) qu'il souligne : « *J'ai appelé ce fameux centre de la personnalité le Soi. Intellectuellement, le Soi n'est qu'un concept psychologique, une construction qui doit exprimer une entité qui nous demeure inconnaissable, une essence qu'il ne nous est pas donné de saisir parce qu'elle dépasse, comme on le pressent dans sa définition, nos possibilités de compréhension (...). J'espère que le lecteur a senti clairement qu'il y a du Soi au Moi la même distance qu'il y a du soleil à la terre.* (p.255). Je tiens à souligner que Jung chemine en expérience et en réflexion dans une compréhension de la psyché au fil des années

et que, la lectrice que je suis, butine à la recherche de l'élaboration et de la compréhension du concept dans les différents ouvrages publiés au cours du temps...

Je vous propose de rester en 1964, avec l'ouvrage *Dialectique du Moi et de l'inconscient*, un ouvrage né à la suite d'une conférence en 1916 autour de « La Structure de l'inconscient » et dans lequel Jung rassemble toutes les informations émergentes qu'il a compilées au cours de sa démarche de recherche, *une démarche présentée dans Le Livre Rouge liber Novus qu'il a appelé sa confrontation avec l'inconscient*. Pour le fun, je ne résiste pas à partager quelques passages extraits de *Dialectique du Moi et de l'inconscient* :

*« Le Soi pourrait être caractérisé comme une sorte de compensation du conflit qui met aux prises le monde extérieur et le monde intérieur. (...) Ainsi le Soi est aussi le but de la vie car il est l'expression la plus complète de ces combinaisons du destin que l'on appelle l'individu. »* (p.258), pour terminer en affirmant : *« Le Soi réclame donc d'être pris en considération et qu'on lui accorde au moins la valeur d'une hypothèse comme l'on fait pour l'atome qui rend compte de la structure de la matière. »* (p.259).

Et c'est dans « Les racines de la conscience » que Jung va approfondir le concept : *« Le terme de Soi » (1971) m'a semblé être une désignation adéquate de cet arrière-plan inconscient dont l'exposant dans la conscience est toujours le moi. Le moi se trouve à l'égard du Soi dans un rapport de patient à agent ou d'objet à sujet car les décisions qui émanent du Soi englobent le moi, et par la suite le dominant. De même que l'inconscient, le Soi est la donnée existant a priori dont naît le moi. Il préforme en quelque sorte le moi. Ce n'est pas moi qui me crée moi-même : j'advies plutôt à moi-même. »* (p.310) ...

Qu'est-ce que nous signale ce florilège d'extraits de Jung ?

La première idée qui surgit, c'est l'importance de l'inconscient dans la construction de la psyché et la mobilité des échanges entre le conscient et l'inconscient, tout en mettant en lumière un pronom réfléchi de la troisième personne « soi » qui questionne ainsi la question de l'identité. En principe, l'identité c'est **Je**, un moi qui s'exprime en tant que sujet de ses actes et de ses pensées. Au fil des entretiens, de la dynamique de recherche au Grex, nous avons pu mettre en lumière la complexité du Je et de la multiplicité des Moi(s) qui agissent au cours des actions effectuées, notamment lors d'analyse d'entretien avec déplacements. Nous avons ainsi pris en compte l'utilisation du témoin et des dissociés pour éclairer davantage encore la description de l'expérience et les buts que nous visons au cours des actions effectuées. (Expliciter 111, p.1 à 31). En approfondissant la dynamique des dissociés afin de mieux comprendre les actions effectuées, nous avons ainsi ouvert un champ de questionnement et de compréhension du vécu qui chemine avec la construction de la personne, *la construction de soi* et il m'apparaît que nous sommes entrés dans le champ des visées philosophiques et sur ce que Paul Ricoeur appelle la question de l'ipsité (Soi-même comme un autre, 1990). Ce qui est intéressant, c'est que Ricoeur ne mentionne pas Jung dans sa bibliographie, mais Hegel, Heidegger, Husserl, entre autres et, dans sa préface signale une visée « Vers une herméneutique du soi »...

Et donc, il me semble qu'il est intéressant de continuer l'exploration du Soi, que d'autres psychanalystes ont repris, Winnicott en le nommant le Self, et aussi une génération de chercheurs, notamment Antonio R. Damasio « Le sentiment même de soi, Corps, émotions, conscience » 1999, Jean-Claude Kaufmann « L'invention de Soi, une théorie de l'identité » en 2004, entre autres, avec l'émergence du concept de l'identité qui va ainsi cohabiter d'une certaine manière sur la compréhension de ce qu'est un individu et de la dynamique sociale qui

élabore ce qui fait appartenance, groupe, société ou différences et peurs et exclusion. La liste est longue...

#### Bibliographie

C.G. Jung (1964) Dialectique du Moi et de l'inconscient, Folio Essais

C.G. Jung (1971), Les racines de la conscience, Livre de poche

Paul Ricoeur (1990), Soi-même comme un autre, Éditions du Seuil

Antonio R. Damasio (1999), Le sentiment même de soi, Corps, émotions, conscience, Odile Jacob

Jean-Claude Kaufmann (2004), L'invention de Soi, une théorie de l'identité, Armand Colin

## *Compte rendu de l'université d'été, Goutelas 2023*

### *Décrire le remplissage intuitif typique de l'évocation, suite*

*Collectif coordonné par Maryse Maurel*

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

Attention : si vous lisez ce compte rendu, vous prenez le risque d'être entraîné-e-s vers d'autres lectures pour compléter cet exposé. Voulez-vous vraiment poursuivre ?

Nous étions dix-sept, le mercredi 23 août 2023 pour l'ouverture de notre université d'été, dans ce lieu calme, serein et beau qu'est le château de Goutelas. Nous avons travaillé soit dans la grande salle, en grand groupe, le plus souvent fenêtres fermées et rideaux tirés pour nous protéger de la canicule, soit en petits groupes, à l'intérieur, protégés par les murs épais du château, ou dans le parc où les arbres nous offraient une climatisation naturelle.

Cinq personnes venaient à l'université d'été pour la première fois. Trois personnes avaient prévenu qu'elles partiraient à la fin du deuxième jour.

Le travail s'est organisé suivant l'emploi du temps suivant :

Mercredi 23 août 2023 matin	Introduction de Frédéric Discussion en grand groupe
Mercredi 23 août 2023 après-midi	Exercices sur le V3
Jeudi 24 août matin	Feedback sur les exercices du V3 Début du travail en sous-groupes
Jeudi 24 août après-midi	Travail en sous-groupes
Vendredi 25 août matin	Travail en sous-groupes
Vendredi 25 août après-midi	Feedback intermédiaire
Samedi 26 août	Travail en sous-groupes
Dimanche 27 août 2023 matin	Feedback de fin et régulation

## Plan de l'article

### Introduction

1. Ouverture de l'université d'été, premiers échanges et choix du thème de l'université d'été (Frédéric)
2. La méthode de recherche à l'université d'été et le travail sur les V3 (Frédéric)
3. Comptes rendus du travail des sous-groupes (Collectif)

### Conclusion

Annexe 1 : Compléments bibliographiques et citations

Annexe 2 : Tableau des universités d'été

Je ne rends pas compte du grand feedback de fin dans la mesure où les comptes rendus des sous-groupes sont suffisamment précis et élaborés pour rendre ce compte rendu inutile. Dans une première annexe, j'ai donné quelques compléments bibliographiques, et dans une deuxième annexe, j'ai mis à jour la liste des thèmes travaillés dans les universités d'été du GREX depuis le début.



## *1. Ouverture de l'université d'été, premiers échanges et choix du thème de l'université d'été*

Notre président, Frédéric Borde, ouvre l'université d'été et propose de rappeler, pour ceux et celles qui viennent pour la première fois, la fonction et le fonctionnement de l'université d'été. Je laisse la parole à Frédéric qui a repris mes notes pour préciser et compléter ce qu'il avait dit oralement.

Nous pouvons considérer les deux premiers paragraphes comme un texte d'orientation pour nos universités d'été.

### *Reprise de Frédéric*

#### *1.1. Qu'est-ce qu'une université d'été pour notre association ?*

L'université d'été du GREX2 est un moment clé dans le déroulement de son activité de recherche. Dans la lignée de ce que Pierre et le groupe de co-chercheurs et co-chercheuses, qui s'est constitué chaque année, ont fait depuis 1995, nous y utilisons les outils de l'explicitation pour étudier l'explicitation elle-même.

Nous pourrions imaginer que la recherche consiste à raffiner, préciser ou encore augmenter les outils de l'explicitation afin de répondre à la question : « quels autres moyens pourraient permettre un accès au vécu de référence ? ». C'est un but qui a été celui de plusieurs universités d'été, notamment de 2011 à 2017 (voir tableau en annexe 2). Mais la recherche a aussi été conçue comme la démarche permettant de théoriser l'explicitation, afin de répondre à ces deux questions : « Comment ça marche ? », « Pourquoi ça marche ? ».

Avec le thème du *remplissement intuitif typique de l'évocation*, nous sommes dans une démarche théorique : nous ne cherchons pas à innover sur un plan technique/méthodologique, bien au contraire, nous nous penchons le plus précisément possible sur cet aspect de l'entretien d'explicitation classique, l'évocation.

L'université d'été correspond au moment où nous nous posons la première question (Comment ça marche ?). Nous sommes alors dans une démarche principalement descriptive : les sous-groupes mènent des entretiens permettant de documenter une variété de vécus d'évocation. Mais ce n'est que le premier temps de la recherche, que l'on peut qualifier de « psychographique<sup>8</sup> ».

Le deuxième temps est « le travail de l'hiver », comme dit Maryse : c'est le moment de l'organisation des données, puis de leur traitement et de leur confrontation avec des sources théoriques. Un travail complémentaire de lectures est donc indispensable pour mener à bien cette démarche « psychologique », qui vise à répondre, à moyen ou long terme, à la deuxième question (Pourquoi ça marche ?).

Bien que cette démarche se fasse dans le cadre d'une association, dont tous les co-chercheurs et co-chercheuses sont bénévoles, nous maintenons une visée de scientificité : il s'agit de *rendre raison* de l'explicitation, c'est-à-dire (très brièvement) qu'une explication de son effectivité soit produite sous forme d'un enchaînement argumentatif conforme aux principes de la rationalité, mais aussi en regard des connaissances discutées au sein de la communauté scientifique.

Mais le GREX2 n'a pas exclusivement cette vocation de recherche, elle a aussi pour but de promouvoir l'explicitation en proposant un lieu de pratique collective.

---

<sup>8</sup> Sur le modèle de l'ethnographie, qui n'est que la phase d'observation et de constitution des traces qui feront ensuite l'objet du travail théorique, l'ethnologie.

Tous les adhérents et adhérentes, quel que soit leur progression dans la pratique et quel que soit leur désir de s'engager dans le travail théorique, peuvent trouver là l'opportunité de s'approprier et d'approfondir leurs connaissances des techniques de l'entretien d'explicitation, en pratiquant intensivement durant cinq jours.

### 1.2. Pourquoi de la recherche ?

L'entretien d'explicitation peut être vu comme une technique d'entretien qui se diffuse dans différents secteurs professionnels et qui a, depuis ses trente années d'existence, fait suffisamment ses preuves. Nous l'avons constaté lors de notre colloque de 2022, pour lequel nous avons reçu beaucoup de propositions de communications et nous avons vécu, à cette occasion, autour de l'entretien d'explicitation (et aussi de la figure de Pierre) une communauté de pratique et de valeurs.

La présence de toutes ces personnes durant les deux journées du colloque semblait prouver deux choses. Tout d'abord, que l'entretien d'explicitation est *effectif*, c'est-à-dire qu'il permet d'atteindre les objectifs qu'il déclare (dans le cas contraire, il n'aurait simplement pas perduré), mais aussi que cette technique est *transmissible*, c'est bien une communauté de *praticiennes*<sup>9</sup> qui s'était rassemblée à Marseille (celles-ci parmi beaucoup d'autres personnes qui ont été formées). Or, selon Jean-Louis Le Moigne<sup>10</sup>, l'effectivité (la *faisabilité*) et la transmissibilité (grâce à la *modélisation*) se trouvent constituer deux critères suffisants pour fonder, dans un cadre constructiviste, une connaissance, ou une démarche. Alors, comme d'autres praticiens avant nous, nous pourrions laisser l'entretien d'explicitation « prouver la marche en marchant ». Néanmoins, sur le plan de la modélisation, si nous pouvons déjà rendre compte du « comment ça marche », nous ne savons pas pour autant « pourquoi ça marche ».

En quoi cette seconde question est-elle importante ?

Il faut d'abord se souvenir que dans la perspective de Pierre, l'entretien d'explicitation n'était que le moyen (l'escabeau) d'atteindre son objet, la subjectivité (les confitures). Lors de ses études de psychologie, bien que n'étant pas satisfait par ce cadre, il avait été formé à la méthode expérimentale, et c'est dans l'optique d'améliorer la *méthode d'observation* qu'il avait, après une démarche basée sur l'analyse de vidéos, proposé une technique d'entretien permettant de recueillir des données descriptives du vécu des sujets.

Lorsqu'au tournant des années 1990, Pierre a constaté qu'il pouvait étudier l'intelligence avec de nouveaux moyens d'observation, il aurait très bien pu prendre la voie de l'utiliser dans des projets de recherche sur divers comportements (comme il l'a fait dans sa recherche sur la mémorisation des œuvres musicales chez les pianistes<sup>11</sup>), mais il a choisi de consacrer sa démarche personnelle (néanmoins scientifique), et beaucoup de son temps à la recherche sur l'entretien d'explicitation lui-même. Pour cela il a créé (avec d'autres) le GREX<sup>12</sup>.

Certes, sa démarche avec la vidéo et ses articles des années 1980 sur l'observation systématique<sup>13</sup> dénotent un réel intérêt pour ce thème et une volonté, au long cours, d'y apporter des innovations. Il n'y a pas à douter qu'il était passionné par cette exploration, dans laquelle il

<sup>9</sup> Je ne suis pas très amateur d'écriture inclusive, mais j'adhère à l'idée que le féminin l'emporte.

<sup>10</sup> J. L. Le Moigne, *Les épistémologies constructivistes*, PUF, Coll. Que sais-je, 1995, p.22.

<sup>11</sup> Article disponible sur le site du GREX2, [www.expliciter.org](http://www.expliciter.org)

<sup>12</sup> Vous pouvez lire cette histoire dans : M. Maurel, *Repères chronologiques pour une histoire du GREX, l'arbre (inachevé) du GREX*, Expliciter n°75, 2008, p. 1-30

<sup>13</sup> Par exemple : « L'observation systématique dans l'étude du fonctionnement cognitif, 1984 », disponible sur le site du GREX2.

se sentait pionnier. Mais avait-il renoncé pour autant à ses buts de psychologue de l'intelligence au profit de buts uniquement méthodologiques ?

A première vue, c'est bien le cas, et il suffit pour le montrer de regarder sa bibliographie. Le travail publié que Pierre nous laisse concerne spécifiquement la méthode de l'explicitation. On n'y trouve pas, ou très peu, les résultats de recherches ayant appliqué l'entretien d'explicitation pour étudier tel ou tel aspect de la cognition, à l'inverse de la plupart des recherches universitaires qui revendiquent cette méthode.

Et pourtant, Pierre n'a jamais déclaré ce renoncement, et même au contraire, il n'a pas présumé une telle séparation entre « *conception* d'une méthode d'observation » et « *application* d'une méthode d'observation ».

Toujours dans une optique constructiviste, qui considère que la méthode d'étude et l'objet étudié se co-construisent, Pierre comprenait que l'élaboration d'un entretien d'explicitation efficient constituait *de facto* une étude de la subjectivité. Malheureusement, il n'a pas développé ce point précis dans un écrit, mais nous pouvons le comprendre : tout ce que B<sup>14</sup> peut accompagner A à faire, durant l'entretien, *indique* une propriété de la conscience. Par exemple, lorsque B constate qu'il ne faut pas induire un rappel *actif* en utilisant des verbes comme « se rappeler », « se souvenir », mais qu'il faut induire une attitude *passive* avec l'expression « laisser revenir », il met aussi en évidence des données psychologiques : la *rivalité* entre rappel actif et donation passive, ainsi qu'une différence caractérisée en termes de « position de parole » et d'accès au vécu de référence.

Mais, on le voit, ce que l'entretien d'explicitation met en évidence de la conscience *de par sa seule mise en œuvre* concerne avant tout la mémoire, puisque son opération primordiale est de créer les conditions d'une *mise en évocation* de A.

Il est vrai que l'entretien d'explicitation fournit aussi un site d'étude pour d'autres thèmes, comme la relation entre A et B, par exemple. Mais puisque l'auto-explicitation existe aussi, il me semble que l'évocation peut prétendre au titre de « noyau dur », ou « principe premier » de l'explicitation.

Par ailleurs, l'évocation est aussi l'objet du scepticisme et le travail permettant d'en rendre raison revêt, à mes yeux, une certaine priorité. Il y a là un but d'utilité publique, pour toutes les chercheuses qui sont amenées à argumenter en faveur de cette méthode.

### 1.3. Le thème de l'université d'été 2023

J'ai donc proposé, cette année, de reprendre le thème de l'année 2022, que j'avais choisi de formuler ainsi : *Décrire le remplissage intuitif typique de l'évocation*.

L'évocation, je le rappelle, est le terme que Pierre a adopté<sup>15</sup> pour désigner une modalité particulière du ressouvenir, caractérisé par un quasi-revécu de la situation de référence, aussi bien sur un plan sensoriel que sur un plan chronologique. C'est la modalité du souvenir exclusivement recherchée par l'entretien d'explicitation, car elle constitue l'accès le plus vivant et le plus riche au vécu de référence. Mais dans le cadre de l'explicitation, spécifiquement mise au service d'une observation, d'un recueil de données permettant de construire des

<sup>14</sup> Je rappelle que A est la personne questionnée, B la personne qui accompagne, et C la personne qui observe.

<sup>15</sup> Peut-être l'a-t-il repris à Piaget : J. Piaget, B. Inhelder, *Mémoire et intelligence*, PUF, 1968, p.6 : « (...) L'image-souvenir, dans l'évocation mnésique, se distingue de l'image représentative en général en ce qu'elle s'accompagne d'une localisation dans le passé (globale ou détaillée, correcte ou erronée) se manifestant par l'impression du déjà vécu ou perçu à un moment donné du temps (même non localisable) et non pas seulement du connu en général et encore moins du prévu ».

connaissances, l'évocation est surtout envisagée comme étant la modalité du souvenir la plus *fiable*.

Dans l'entente la plus commune, la fiabilité d'un souvenir dépend de sa fidélité : « ce qui m'apparaît maintenant est bien la restitution du passé ». Dans cette perspective, le concept-limite du souvenir, son idéal, est celui de *reproduction*. On admet aussitôt que la reproduction *identique* n'est jamais atteinte (le passé ne se substitue jamais intégralement au présent<sup>16</sup>), mais qu'il s'agit de la tendance à suivre, comme une idée directrice.

Pierre a toujours reconnu que l'évocation ne pouvait jamais *garantir* la fiabilité du souvenir, mais qu'elle présentait le meilleur accès et permettait de progresser dans l'observation, suffisamment pour *établir des faits*.

En étant accompagné dans un entretien d'explicitation, nous pouvons faire l'expérience de l'évocation et vérifier qu'elle nous permet de constituer notre souvenir sur un mode particulier, contrastant fortement avec nos habitudes communes, et qu'elle nous fournit cette impression de fiabilité, souvent jusqu'à la certitude.

Je voudrais donc souligner ceci : il y a bien, ici, une expérience *typique*, que l'on ne retrouve pas ailleurs (à ma connaissance) et qui semble dépendre d'une donation que l'entretien d'explicitation, par sa systématique, organise.

Et cette expérience typique, j'ai proposé de la nommer à l'aide du concept husserlien de *remplissement intuitif*. J'ai pensé, comme Pierre avant moi, que cette expression pouvait désigner au mieux ce moment particulier dans lequel un changement qualitatif de l'accès pousse A à dire « ça y est, j'y suis », avec l'espoir que l'ensemble conceptuel de la phénoménologie husserlienne fournirait encore d'autres concepts, et même une cohérence d'ensemble nous permettant d'indexer, de définir et d'organiser nos observations.

Nous avons commencé ce travail en 2022-2023, et les lectrices et lecteurs peuvent se reporter aux n° 135, 137 et 138 d'*Expliciter* dans lesquels des articles exposent les travaux des sous-groupes. A cette étape, il serait déjà utile de proposer une synthèse des avancées, c'est un travail pour l'année qui s'ouvre.

Mais une difficulté, déjà ancienne, persiste : Husserl est peut-être une ressource à privilégier, mais son œuvre est très difficile d'accès. Même si nous pouvons focaliser notre effort sur le livre *De la synthèse passive*, il n'en reste pas moins qu'il s'agit de l'un de ses ouvrages les plus obscurs. Cette obscurité provient le plus souvent d'une absence trop fréquente d'exemples permettant de comprendre, tout simplement, *de quoi il parle*.

Pour aider le groupe à s'approprier ces concepts, je place un espoir dans la méthode que j'ai adoptée l'an passé (ainsi que Maryse) : ne mobiliser les concepts de la phénoménologie (en fournissant un extrait, une citation) qu'en regard d'une description. Par ce moyen, j'espère avoir déjà rendu intuitifs les concepts de *remplissement intuitif*, *représentation vide*, *préfiguration*, *figuration*, *remplissage*<sup>17</sup>. Je continuerai cette année, en espérant susciter l'intérêt des co-chercheurs et co-chercheuses du GREX2, et une volonté d'enrichir notre vocabulaire psychophénoménologique commun.

Je précise que de mon point de vue, en plus de nous fournir un vocabulaire pour nos descriptions, la phénoménologie peut nous permettre de fonder la validité de l'entretien d'explicitation, sur le versant interne, celui du vécu intuitif de A. Pour une validation externe,

<sup>16</sup> À cet endroit, une comparaison avec le ressouvenir sous hypnose serait intéressante.

<sup>17</sup> Voir Borde F., (2023), Décrire le remplissement intuitif classique de l'évocation. Thème de recherche de l'université d'été 2022, *Expliciter* 137, p.11

Voir aussi *intuition clarifiante et vérifiante* dans le même numéro, p.33.

qui dépend d'une confrontation avec des traces du V1 (résultats concrets, enregistrements vidéo ou audio, etc.), la phénoménologie ne peut nous être d'aucune utilité. Mais la validation interne est la plus importante, comme Pierre le disait déjà :

*La validation interne est première. Elle est fondatrice par rapport à toute validation externe possible qui ne peut avoir qu'un statut complémentaire. Ce qui fonde un point de vue psycho-phénoménologique, c'est la validation du contenu de l'expérience et sa description. Le premier enjeu est de valider les résultats de l'analyse en première personne. (...) Dans cette validation interne ce qui semble prioritaire est le critère du remplissement intuitif (au sens de Husserl, pas d'une émotion particulière).<sup>18</sup>*

L'enjeu de ce thème de recherche est donc primordial pour la fondation de la psycho-phénoménologie, et nous devons procéder méthodiquement.

## 2. La méthode de recherche à l'université d'été et le travail sur les V3

### 2.1. Organisation du travail des sous-groupes (Maryse)

Les adhérents du GREX 2 peuvent y participer tout de suite après leur formation à l'explicitation.

Nous faisons des entretiens d'explicitation en sous-groupes de trois ou quatre, suivant la méthodologie de la co-recherche du GREX, transmise pendant l'université d'été. Nous enregistrons. Nous débriefons à chaud, nous vérifions que les descriptions sont suffisamment complètes, qu'il n'y a pas de trou dans la chronologie, et nous commençons à conceptualiser ce qu'ont apporté les entretiens. Nous savons qu'avec une auto-explicitation, nous pourrions toujours revenir sur ce qui serait nécessaire pour l'analyse et qui manquerait. Puis vient le travail de l'hiver sur les transcriptions, la recherche et l'élaboration des résultats, l'écriture et la publication. Chacun garde la liberté s'y impliquer plus ou moins, nous ne sommes pas dans la prescription.

Chaque sous-groupe est libre de choisir sa méthode de travail pendant l'université d'été et après. Une dynamique se crée dans le sous-groupe, avec des implications à géométrie variable selon la disponibilité des personnes. Celles qui veulent s'impliquer dans la démarche de recherche peuvent aller jusqu'à l'écriture d'un article pour *Expliciter*. Il n'est pas nécessaire d'avoir bouclé le travail d'analyse pour publier. *Expliciter* publie des articles sur les travaux en cours<sup>19</sup>.

### 2.2. Le travail sur les V3 (Frédéric)

Si, dans le cadre psycho-phénoménologique, nous admettons que la validation interne, intuitive, est première, il nous faut reconnaître que seul A est à même de valider la fiabilité de ses descriptions.

Si, par ailleurs, nous admettons que dans une recherche, la validation est de la responsabilité de la chercheuse, alors nous devons reconnaître que dans un entretien d'explicitation de recherche psycho-phénoménologique, la chercheuse doit se mettre en position de A.

On peut critiquer la radicalité de ce point de vue, en argumentant que B dispose de critères et d'observables lui permettant de juger de la qualité de l'évocation de A, et qu'elle pourra valider, ou non, les descriptions qu'elle recueille. Certes, l'expérience montre que B, et même C,

<sup>18</sup> Pierre Vermersch, *Problèmes de validation*, GREX Infos n°14, mars 1996, p. 7

<sup>19</sup> L'université d'été a commencé en 1995 avec deux jours, sans intention annoncée de traiter les données, tâche dont Pierre se chargeait. Puis nous sommes passés à quatre jours, ensuite, il y a eu des journées de pré-université d'été facultatives (exercices de PNL, rêve éveillé dirigé, focusing par exemple), enfin, en 2017, ces journées ont été intégrées à l'université d'été. Voir le tableau en annexe 2.

peuvent avoir une évaluation juste de la position de parole de A. Mais cette possibilité n'est pas suffisante ici, car elle ne peut pas se substituer à l'expérience de vivre intuitivement l'évocation, qui est la condition *sine que non* de sa détermination fine, micro-phénoménologique et de sa description.

Notre premier principe méthodologique est donc celui-ci : la position privilégiée de la chercheuse en psycho-phénoménologie est d'être A<sup>20</sup>.

Dans le contexte de notre thème de recherche, elle a pour but d'étudier son propre vécu d'évocation. Elle va donc commencer par se faire accompagner dans un premier entretien d'explicitation classique, dans lequel elle décrira son vécu de référence.

Nous appelons ce vécu de référence V1, et nous appelons V2 l'évocation de V1.

Pour étudier son évocation, notre chercheuse se fait ensuite accompagner dans un nouvel entretien d'explicitation dans lequel elle évoque et décrit son évocation V2.

Nous appelons V2 ce nouveau vécu de référence, et nous appelons V3 l'évocation de V2.

Cette méthode V1-V2-V3 est déjà ancienne pour nous<sup>21</sup>, mais l'année passée, nous avons pu constater qu'elle n'était pas appliquée aussi rigoureusement que nous pouvions le croire.

Nous faisons des V2 en bonne et due forme, mais au moment de passer de passer au V3, nous étions aussi bien dans la conversation, dans la formulation d'hypothèses, ou bien dans une absence de spécification, traitant le V2 dans une globalité floue.

Or, dans notre méthode, le V2 est notre objet, et *le V3 est le véritable entretien de recherche*, celui dont les données seront matière à analyse. De sa rigueur chronologique et de sa finesse dépend la *précision de l'établissement des faits* et ensuite leur analyse fondée.

Il me semblait donc important de nous proposer d'ouvrir notre université d'été 2023 par une journée et demie de travail focalisé sur l'entretien d'explicitation V3, afin de vérifier ceci : quelles sont les différences entre un V3 et un V2 ? Quelles différences pour B et pour A ?

Peut-être que les sous-groupes souhaiteront relater leurs expériences dans *Expliciter*, mais je voudrais ici restituer trois points de difficulté qui ont été partagés durant le debriefing.

La spécificité de la modalité kinesthésique : nous en avons discuté, et j'ai rencontré ce problème dans les travaux de mon sous-groupe, en tant que C : il semble exister, en V3, une difficulté pour A avec la modalité kinesthésique, mais au moment de la restituer par écrit, je ne suis pas certain de l'avoir bien identifiée. Je ne sais pas s'il s'agit d'un problème naturel inhérent à cette modalité ou bien s'il s'agit d'un problème culturel de catégories descriptives plus ou moins disponibles. Je préfère laisser ici ce problème en l'état, à titre d'invitation, pour celles et ceux qui l'ont rencontré en première personne, à l'amener dans les travaux de cette année.

L'indexation : la possibilité de différencier les phases du vécu de référence, puis de les marquer afin de s'y rapporter, non seulement en cours d'entretien, mais aussi lors du traitement des données. Ce problème de l'indexation concerne l'explicitation dans son ensemble.

Déjà durant le V2, le problème d'indexation du V1 peut se traduire de cette manière :

---

<sup>20</sup> Sur ce point, voir aussi M. Maurel, *Le rôle de A dans le traitement et l'analyse des données. Questions à discuter en séminaire*. *Expliciter* n°137, mars 2023, p. 53-56

<sup>21</sup> La différenciation des trois niveaux se trouve dans l'article de 1996 précédemment cité (Problèmes de validation), mais sa constitution en tant que méthode s'est faite progressivement. (Résultats plus achevés dans *Expliciter* 66, pp. 33-47)

- Du côté de A, « quels sont les éléments du V1 qui indiquent que le moment évoqué est bien spécifié ? ». Nous savons que des éléments contextuels singuliers peuvent lui permettre d'assurer cette indexation. De même, la référence à l'action, grâce à la succession de ses phases, favorise cette différenciation. Mais nous pouvons aussi supposer que cette indexation se trouve finalisée par la verbalisation : le mot « marque » le vécu évoqué et permet à A de s'y reporter.
- Du côté de B, « comment se repérer dans les différents moments du V1 auxquels se réfère A ? ». Nous savons que seuls les mots employés par A dans sa verbalisation peuvent permettre à B d'indexer le contenu du V1, et il s'agit donc de les mémoriser afin de ne pas perturber l'indexation de A, durant l'entretien et durant les échanges qui le suivent.

En V3, ce problème s'accroît du côté de A. Son vécu de référence est maintenant l'entretien V2 qui vient de se dérouler. A est sans doute assise dans le même contexte, et elle ne peut plus aussi bien indexer le déroulement de son vécu de référence sur des éléments contextuels singuliers : seules les différentes et successives questions que B lui posaient peuvent servir d'index. Or, si le V2 a été correctement mené, il est très difficile pour A de se souvenir des questions. Quant à l'action, il s'agit d'une évocation, c'est-à-dire d'une action essentiellement cognitive, dont les opérations et variations sont très rapides et furtives.

Il me semble que le meilleur moyen d'atténuer cette difficulté consiste à mener des V2 n'excédant pas 20 minutes, et d'effectuer le V3 dans la foulée, afin de bénéficier au maximum de la rétention, qui reste la source de remplissage intuitif la plus fiable.

En V3, du côté de B, le problème de l'indexation ne semble pas s'accroître. Néanmoins, puisqu'elle a assisté au V2, soit en tant que B, soit en tant que C, la chercheuse qui est B de V3 peut être tentée de questionner en se repérant sur l'indexation qu'elle tire de son observation du V2. Elle rencontre le même problème que le pédagogue qui a observé la simulation et qui oriente ensuite le debriefing sur les moments qui *lui* semblent significatifs.

Pour pallier ce problème, un sous-groupe a choisi de faire le V2 en l'absence de celle qui mènera le V3, mais le constat est mitigé. Nous n'en ferons donc pas une règle de méthode.

Le glissement dans le V2 : Durant son évocation en V3, A retrouve le contenu qui était évoqué en V2, et décrit ses actes d'évocation : la façon dont le V1 lui revenait à ce moment-là. Il est donc censé ne pas se référer à nouveau au V1 directement, mais seulement viser sa donation en V2. Or, il se peut, non-seulement qu'il le fasse, mais aussi que de nouvelles informations du V1 se donnent à lui. Alors, il n'y a pas doute, A a glissé du V3 dans un nouveau V2 (un V2').

Cette difficulté, identifiée depuis les débuts (tout le monde est passé par là) peut provenir de deux sources. D'abord, en V3, il est normal de retrouver le V1 puisqu'il est le contenu de V2. Et puisque nous avons vu que A rencontre, en V3, une difficulté d'indexation, il est possible qu'il se raccroche plus au contenu qu'aux actes, et glisse plus facilement vers une visée directe. L'autre hypothèse, plus certaine, est que des associations peuvent continuer, une fois le V2 terminé, à éveiller de nouveaux éléments du V1, ceci en fonction de l'intérêt que A prend à son contenu... d'autres hypothèses seront les bienvenues.

Quoiqu'il en soit, la réponse méthodique à cette difficulté relève de la *vigilance discriminante*. Du côté de B, le moindre doute doit être levé, et elle ne doit pas hésiter à parsemer ses relances de déictiques afin de bien pointer le vécu V2, par exemple « Et qu'est-ce qui te revient de ce moment, *quand tu le décris, tout-à-l'heure ?* ». Mais c'est évidemment la vigilance de A qui est ici essentielle : elle seule est à même de viser la bonne cible, et de vérifier si c'est le cas. De

quels critères peut-elle disposer pour évaluer si elle a affaire directement à V1, ou bien si elle vise le V1 donné précédemment en V2 ?

Pour discuter de ce problème, j'ai proposé le concept husserlien de *modification*. C'est une notion qui se retrouve chez Husserl dans divers contextes, et qui désigne de façon générale un changement d'acte intentionnel, c'est-à-dire *un changement dans la façon dont un objet est visé*. Dans le contexte du temps et du souvenir, elle sert à qualifier le passage du moment présent de perception (l'impression originaire) à son passage dans le tout-juste-passé (la rétention)<sup>22</sup>. Dans l'évocation, l'accès que A peut avoir à son vécu correspond toujours à une *modification* de celui-ci. Notre question peut donc se formuler ainsi « quels sont les critères permettant de distinguer la *modification* de V1 en V2 de la *modification* de V2 en V3 ? ».

Ainsi, l'une des participantes disait s'assurer qu'en V3, elle visait bien V2 car elle « voyait son souvenir en train de se former ». Ceci suffit à nous indiquer que le V3 est bien le moment, pour B, de questionner en sous-modalités<sup>23</sup>, afin d'aider A à décrire les modes d'apparition et de constitution du souvenir en V2.

Le recours à la métaphore : Ce problème a été rencontré dans mon sous-groupe de l'an passé. Il concerne la difficulté que A peut éprouver à décrire, avec des mots, ce qui lui revient intuitivement. Il s'agit, là encore, d'une difficulté qui existe en V2, mais elle est amoindrie par le fait que A y décrit une action qu'elle peut souvent désigner à l'aide d'un vocabulaire conventionnel. Mais en V3, A aborde le domaine nouveau et complexe des *actes de l'évocation*. Pour pallier l'absence de vocabulaire conventionnel à sa disposition, il est probable qu'elle s'aide de gestes, et risque de produire une spatialité artificielle. Or, cet artefact, en devenant un index repris par B, risque de s'éloigner (métaphore signifie « déplacement ») de sa *teneur réelle*, de ce qui se donnait dans l'intuition. D'autre part, même un mot qui semble correspondre peut créer une métaphore, induisant tout un champ sémantique, comme par exemple l'image de la « bulle » pour qualifier un aspect de l'évocation (un souvenir est-il sphérique ?).

Pour contenir ce risque de glissement, je ne vois pas d'autre recommandation, aussi bien pour A que pour B, que celle consistant à bien garder en tête que, dans notre paradigme, les mots ne sont que l'*habillage* des intuitions (ou leur *véhicule*, comme on voudra). Enfin, ce problème nous enjoint à trouver et créer notre vocabulaire, nos conventions.

---

<sup>22</sup> E. Husserl, *Leçons sur la conscience intime du temps*, PUF, 1964, p. 43

<sup>23</sup> A propos des sous-modalités, se reporter, par exemple à : Pierre Vermersch, *Pensée privée et représentation dans l'action*, 1993, disponible sur notre site.



### 3.3. *Le travail des sous-groupes (Frédéric)*

Les sous-groupes sont donc invités à partager, durant l'année à venir, le contenu et l'analyse de leurs travaux par des articles, même à l'état inachevé, dans les prochains numéros d'*Expliciter*. Sachant que la tâche de transcription est coûteuse en efforts et en temps, et présente une occasion de découragement, j'ai proposé que le GREX2 prenne en charge une partie de ces transcriptions, celle des entretiens principaux.

La première démarche à laquelle j'invite tous les sous-groupes est donc de procéder à une sélection de leurs entretiens qui leur semblent les plus significatifs pour les faire transcrire.

Non seulement nous ne pourrions pas faire transcrire tous les enregistrements (pour des raisons évidentes de budget, sachant qu'une heure d'entretien coûte entre 100 et 150 euros pour sa transcription), mais aussi les co-chercheurs et co-chercheuses du GREX2 ne sont pas obligés de traiter l'ensemble de leurs travaux.

Il me semble même raisonnable de vous inviter à une sélection qui, en réduisant la masse de travail, vous rendra la rédaction d'articles plus accessible.

Je conclus sur cet espoir de lire, dans l'année à venir, vos contributions à notre thème de recherche.

## 3. *Comptes rendus du travail des sous-groupes*

### 3.1. *Sous-groupe : Noëlla, Claudine, Maryse*

Notre petit groupe a réalisé un seul V2 (25mn) au démarrage, avec Noëlla en A, Maryse en B et Claudine en C. Ensuite, nous n'avons fait que des V3 à partir de ce V2 avec Claudine et Maryse alternativement ou de façon conjointe B et C.

Notre A, Noëlla a de grandes facilités à retourner seule en évocation. Nous en avons donc profité pour aller chercher les informations qui nous intéressaient, qui nous manquaient...

Noëlla est un A qui pratique l'exploration de son monde intérieur et qui est très à l'écoute de ses réactions corporelles (son corps) et physiques (interaction avec le monde, peau, ondes).

Ce que nous avons exploré avec des V3, souvent assez brefs :

- l'entrée en évocation de A juste après le lancement de l'intention éveillante, avec l'articulation entre ses actions volontaires pour installer sa posture physique d'accueil et les émergences de sa mémoire passive.
- comment A s'y prend seule, quand elle dit « j'y retourne ».
- la description de sa bulle de l'intersubjectivité c-à-d comment elle est en contact avec son B et son C pendant l'évocation.
- un moment où A est installée dans son évocation.
- également, la qualité de l'évocation en V2 et en V3 avec les différences entre les deux évocations.
- l'articulation entre le corporel, le cognitif et le physique. Cela nous semble un axe à creuser pour avancer plus avant sur le processus d'évocation
- Nous avons repéré du contrôle, du contrôle de contrôle et du lâcher prise.

Nous avons été vigilantes à faire des V3 dans les règles de l'art tout en faisant de nombreux arrêts-discussions.

Le dernier matin, nous avons travaillé avec le tableau d'Éric que Maryse avait reçu : « tableau comparatif des différences de qualités de remplissage intuitif. » Nous avons tenté de nous l'approprier. Certaines formulations ne nous convenaient pas. Nous avons par exemple, préféré « catégories descriptives » à la place de « facteurs » qui ne nous paraissait pas assez précis. Depuis longtemps, Claudine souhaitait avoir des catégories descriptives à partir de l'analyse de la tâche et donc le tableau d'Éric répondait à ce besoin, même si les formulations des catégories restent encore à travailler. Avec ce tableau, nous avons exploré dans les deux sens : nous sommes allées à la pêche de nouvelles informations, qui sont apparues manquantes à partir des catégories et inversement, nous avons tenté de catégoriser et de sous-catégoriser à partir de données obtenues en évocation.

Il y a eu aussi pendant ce travail, des « mines de rien » où nous avons mené en parallèle le recueil de données et des discussions pour conceptualiser et formaliser avec l'aide du tableau. Noëlla « y retournait » (dans l'évocation) seule sur commande et « allait faire les courses ».

Constat :

La conduite d'un V3 nous oblige à être plus attentives, à poser un engagement plus soutenu, à suivre la gestuelle, le corporel, préparer les relances. C'est souvent l'amorce d'autres choses, une émergence, qui vient dans le corps et qui se conscientise ensuite.

Conduire un V3 fatigue, parce c'est plus difficile. Pourquoi ? L'attention et l'engagement sont plus grands.

Le V3 mobilise tout. Il est, plus coûteux, plus énergivore. Il faut être toujours dans le contrôle, avec les deux couches du V2 ce qui pose le problème des enchaînements. Nous n'avons pas encore les schèmes de questionnement du V3 et comme nous voulons mener des V3 dans les

règles de l'art, le contrôle doit être plus rigoureux. Lorsque nous aurons les catégories, nous aurons des pistes pour les questions à poser. Dans notre groupe les B des différents V3 étaient présentes lors du V2 de départ.

Pistes à explorer suites aux différents V3 :

- L'exemple de la petite bulle d'énergie qui scintille, qui est l'excitation qui précède l'émergence de ce qu'on ne connaît pas encore mais dont on est certain(e) que c'est bien là quelque part.
- Les actions volontaires du A pour s'organiser, se disposer volontairement à l'évocation (lâcher prise, et accueil du ressouvenir venant de la passivité)

Séquences de co-recherche nouvelles :

- La bulle de l'intersubjectivité : ce qu'elle crée, rend possible. Nous avons constaté une très grande complicité entre nous. Claudine avait souvent le mot avant Noëlla, les relais dans le rôle de B entre Maryse et Claudine étaient instantanés, sans signaux...
- L'évocation du même moment vécu par les trois : Claudine en B entre en évocation du même moment que Noëlla en A, en même temps qu'elle. Puis Claudine fait évoquer Maryse qui était C dans ce moment.
- Les « mines de rien » du dernier matin où Noëlla part seule en évocation pendant que Maryse et Claudine conceptualise avec le tableau d'Éric.

Ce qui a été marquant pour chacune :

- Noëlla : l'accordage des trois, réalisé la première demi-journée du travail en petit groupe, qui a permis à Noëlla de se sentir co-chercheuse.
- Claudine :
  - - la construction de l'intersubjectivité dans leur petit groupe de travail. Cela a commencé par un échec pour elle dans son premier V3 juste après le V2 de départ. Elle n'obtenait du A que des informations sur le fonctionnement de son B lors du V2 et rien sur son fonctionnement de A en évocation. Alertée, Claudine stoppa l'Ede. Après des échanges sur ce qui venait de se passer, le diagnostic est tombé : A était restée en lien avec son B du V3 de la veille, qui était Maryse et du coup ne recevait pas Claudine comme B. Suivi la proposition et l'exécution d'un exercice physique d'accueil de l'autre dans la dimension du soutien (« shoulder to shoulder<sup>24</sup> »). Puis, elles ont changé de lieu, de place entre elles et Noëlla (A) est partie s'aérer, se nettoyer, avant de recommencer un bout de V3, avant la fin de la journée, qui à ce moment-là a bien fonctionné. Il n'y a pas eu de résiduel, de scories dans ce qui s'est passé lors de cette séquence. Nous reviendrons sur ce point, mais ce moment fut déterminant pour la suite de notre travail et sur la bulle d'intersubjectivité entre les trois.
  - la dimension physique, corporelle de l'évocation avant qu'elle ne soit cognitive, donc

---

<sup>24</sup> L'exercice consiste à tenir l'une à côté de l'autre, debout dans la proximité. A se penche très doucement vers B jusqu'à ce que leurs deux épaules se touchent et A donne son poids (sans forcer) à B qui accueille. C'est ensuite à B de faire de même.

consciente.

- Maryse : la conduite de V3 a été facilitée par les exercices préparatoires. Elle note à nouveau la dimension de l'avancée collective du groupe dans la co-recherche. Elle a utilisé son travail de l'hiver pour conceptualiser l'articulation théorie-pratique. Il lui a aussi permis d'être plus performante dans son rôle de B.

La transcription des Ede est commencée avec l'aide de la fonction « Dictée » de Word. Nous aurons très certainement un ou deux articles pour Expliciter. Nous sommes ravies de cette université d'été car la répétition du thème pour une deuxième année, ajoutée au travail de l'année pour exploiter les Ede de 2022 et produire des articles ont permis un travail plus riche avec l'impression d'avancer sur le thème du remplissement intuitif.



### 3.2. Sous-groupe Catherine, Sylviane, Jean-Philippe, Corinne :

Entretiens	V2 A-B	V3 A – B	V3 A-B sceptique -B'
Ede de Jean-Philippe	1, Jp - Catherine	2, Jp - Corinne	8, Jp - Sylviane
Ede de Corinne	3, Corinne -Sylviane	4, Corinne - Catherine	5, Corinne - Catherine
Ede de Corinne			6, Catherine - Sylviane* 9, Catherine - Sylviane & Corinne
Ede de Sylviane		7, Sylviane-Corinne*	

(B naïf\* qui ne connaît pas le vécu de référence -V1)

Groupe constitué de : Catherine, Sylviane, Jean-Philippe, Corinne.

### ***Identification du processus d'évocation à l'aide d'un B « sceptique »***

Dans le cadre de l'université d'été il est proposé d'explorer l'évocation avec comme outil l'EDE. Suite à la proposition d'entreprendre une étude approfondie sur la temporalité de l'évocation : A est-il bien en V3 ? Nous avons entrepris la constitution d'un corpus d'entretiens afin d'explorer en profondeur ce sujet. Au cœur des discussions, émerge une divergence significative qui concerne la question de la **concordance temporelle** à partir de l'évocation de A. Plus précisément, le désaccord réside dans l'évaluation de la justesse d'un V3 et non pas de la poursuite d'un V2 lors de ce 3ème entretien. Cette divergence d'identification crée un enjeu central dans notre démarche de recherche. Pour aborder cette problématique, nous avons décidé d'employer la méthode de l'Entretien d'Explicitation en utilisant ce que nous désignons comme le « B sceptique » dont la préoccupation principale est de parvenir à identifier un processus d'évocation et d'en vérifier sa justesse.

Le rôle du B « sceptique » s'inscrit dans une démarche d'approfondissement et de vérification des affirmations de A lorsqu'il affirme se trouver en V2. Le B, dans son rôle de guide du A, adopte une posture sceptique, qui le pousse à remettre en question et à chercher à comprendre en profondeur ce que le A évoque. Lorsque le A affirme être en état d'évocation, le B « sceptique » ne prend pas cette affirmation pour argent comptant. Au contraire, il va exiger que A précise toujours plus sa description. Cela peut aller jusqu'à demander de façon assez directive que A définisse en 2 ou 3 mots ce qu'il vit dans ce moment précis d'évocation. Cette méthodologie vise à s'assurer de la justesse et de la précision de l'évocation du A, afin d'éviter les ambiguïtés ou les généralisations qui pourraient brouiller la compréhension des processus à l'œuvre.

En adoptant une approche de remise en question et d'explicitation des points de vue divergents dans notre groupe à travers l'entretien, nous espérons éclairer les motifs sous-jacents à cette différence d'identification et ainsi enrichir notre compréhension de la manière dont les A construisent et relatent leurs expériences passées à un B lorsqu'ils se trouvent en évocation.

#### *Précisions sur le « Ça »*

De plus, durant nos entretiens en V3 nous rencontrons la difficulté d'exprimer certaines activités, nous décidons de surmonter la limite en nommant cela le « Ça ». Afin de qualifier et définir le « Ça », nous dirions que lorsque l'on décortique les entretiens nous nous rendons compte que le « Ça » n'est pas stable, il fait référence à des *choses* différentes pour les différents A, et aussi des choses différentes parfois-même, pour le même A à différents moments de l'évocation.

Pour A9<sup>25</sup>, le point de départ est une sensation particulière, que nous nommons « Ça ». Cette sensation fait référence à une différence de sensorialité, une variation perceptible. Toutefois, à mesure que A9 explore et décrit cette sensation, il réalise que ce « Ça » évolue. Au lieu d'être simplement une différence de sensorialité entre V1 et V2, ce « Ça » évoque désormais un souvenir spécifique pour A9, totalement déconnecté de toute notion de sensorialité. Plus précisément, il le conduit vers ce que nous pourrions appeler un "couloir de vérité précise". Une fois cette sensation totalement décrite et comprise, A9 atteint une clarté totale, ce que nous identifions comme étant en V3.

#### *Observation de Corinne :*

Le choix du moment V1 est libre et plusieurs possibilités s'offrent à moi. Ce qui les distingue des moments que je ne choisis pas c'est qu'il y a une sensorialité particulière ou singulière. Une fois le moment choisi, il y a comme un film qui est présent, un peu ténu, peu tenu et fait de

<sup>25</sup> Le A9 est Catherine, voir la numérotation des entretiens dans le tableau.

logiques chronologiques qui ne sont pas très claires. C'est comme une esquisse. À partir de cette esquisse, je sais et je peux aller chercher dans ces différents moments ce qui pourrait être exploré mais je n'en connais pas les détails.

*Verbatim de l'entretien 5 :*

*B-Catherine :* oui, bon, tu prends le temps de laisser revenir quelque chose tu me fais signe

*A-Corinne :* en fait c'est déjà là et ce que j'essaie de faire et je ne sais pas si j'arrive à bien le faire mais c'est que...en prenant appui sur cette description de la sensorialité le moment où je ne me souviens plus avoir dit POUF il y l'image qui vient comme ça où je la décris, en fait y a deux choses qui sont concomitantes

*B-Catherine :* hum hum

*A-Corinne :* et si je reviens juste avant je revois toute la séquence à disposition et je sais que ne suis pas vraiment en évocation avec tout ce déroulé parce que c'est comme si c'était un film sans sensorialité

*B-Catherine :* hum hum

*A-Corinne :* et en même temps je l'ai à disposition et en même temps quand Sylviane me dis je sais plus ce qu'elle me dis ça vient comme ça et là ah ouais là je suis en évocation.

*B-Catherine :* d'accord, là je suis en évocation,

*A-Corinne :* parce que la sensorialité elle est précise à ce moment-là.

*B-Catherine :* d'accord, juste, ce moment là où tu es en évocation, tu peux y rester là,

*A-Corinne :* oui

*B-Catherine :* là qu'est-ce qui te viens de ce moment-là, où tu es en évocation reste avec ça...

*A-Corinne :* oui à ce moment-là je me dis que je suis en évocation parce que je vois la lumière et qui y a un deuxième aspect qui me vient, c'est que je sens le paddle bouger et là maintenant quand je te le dis, je ressens de nouveau le paddle bouger, le mouvement de l'eau...

Le premier moment où je me sens en évocation, c'est l'apparition d'une sensation/sensorialité forte mais aussi surprenante, c'est-à-dire avec des perceptions auxquelles je ne m'attends pas. Une fois cette sensorialité trouvée, je peux poursuivre dans l'évocation. J'ai des critères de description et quand je m'entends décrire, je peux me conduire. Pour me conduire, les entrées sont celles d'un EDE classique. La nature des opérations mentales que je fais sont les suivantes; identifier la nature de mes verbalisations, approfondir des descriptions d'action ou de sensorialité, mettre en suspens des informations parasites (si je veux), changer de points de vue, reconnaître les temporalités (par exemple une situation qui n'a rien à voir avec ce que je suis en train d'évoquer et qui s'invite), rester dans un indéfini, reprendre plusieurs fois un même acte ou une même sensorialité, je peux me conduire tant dans une chronologie pour aller voir en me posant les questions : et juste avant, et juste après en fonction, de ce qui m'est nécessaire. Je peux aussi rester sur un instant et explorer les couches de mon vécu. J'ai apprécié pouvoir être dans des descriptions concrètes et précises des opérations mentales que j'effectue quand je me trouve en situation d'évocation.

*Témoignage de Catherine :*

Il y a une transformation dans le saisissement d'un ressenti entre un vécu de référence et un V2, transformation mise en lumière par un acte de comparaison verbalisé en V2 : « *c'est bizarre c'est pas pareil* ».

Le recours en V3 à une dissociée qui s'attarde sur cette modification de ressenti exprimée en V2, va permettre de décrire le processus mis en œuvre : quand Catherine du V2 compare chaque ressenti, paisible, tranquille en vécu de référence, et brutal voire oppressant en V2. La dissociée voit que Catherine du V2 se balance, quand elle se balance, elle flotte, quand elle flotte, elle navigue entre un V1 de référence et un V2 ; l'un et l'autre bien identifiés depuis l'endroit où cette dissociée a choisi de s'installer pour pouvoir ainsi observer comment cela se passe.

À cet instant de la mise en mots en V3 du processus et des actes qui y sont associés, le surgissement soudain d'un « couloir lumineux » que Catherine en V3 reconnaît et identifie alors, permet de confirmer la justesse de ce qui vient de se révéler en V3.

*Expérience de Sylviane :*

Lors d'une session le samedi, j'ai choisi d'évoquer une scène de rue pendant un entretien avec mon guide "B". B, jouant le rôle du sceptique curieux, me demande de me concentrer sur un moment précis et de le détailler. J'ai donc décidé d'évoquer la première fois où je suis entrée en évocation.

Quand je commence l'évocation, une série d'images claires apparaissent, semblables à des bulles de savon s'élevant dans les airs. Chacune contient un fragment de mon souvenir. Je suis naturellement attirée par la bulle la plus claire et complète, car je sais qu'elle contient tout ce dont j'ai besoin. À l'intérieur de cette bulle, tout devient vivant et je peux interagir avec les différents éléments : les sensations, les images, les sons...

Pendant cette évocation, je ressens comme si j'avais une "double vision" : je peux voir à la fois la Sylviane qui évoque et la Sylviane qui vit la scène. C'est cette capacité à percevoir les deux simultanément qui me permet de décrire comment j'entre dans l'état d'évocation. Forte de cette clarté, j'informe mon "B", qui est toujours dans une posture sceptique, que je suis pleinement dans l'état d'évocation. Je me sens à l'aise ici, et mon seul défi est de convaincre B que je suis véritablement dans cet état. Il faut préciser que pour cette expérience, j'ai la chance d'avoir deux B très sceptiques (cela a été convenu dans le contrat) qui ne me laissent pas de répit. Cette expérience est porteuse car je parviens à réduire mon expérience à 2 ou 3 verbes.

*Verbatim au changement de B, redéfinition du contrat, Ede 7 :*

**B** : Donc, ce que je te propose maintenant tranquillement, c'est de prendre le temps de revenir dans cette pièce-là avec nous, de ré ouvrir les yeux. Et de te reconnecter à nous.

A : Merci. Ah, ça fait longtemps que je n'avais pas vu...

**B'** : Je peux dans l'élan faire quelque chose.

A : oui.

**B'** : Tu veux bien. Juste, si tu en es d'accord, je vais être un B tout vite...

Je vais être un B très, très sceptique dans tout ce qui vient d'être dit, de tout ce que tu viens de te dérouler. Est-ce qu'il a pour toi un moment qui serait un petit peu là, l'illustration de que tu es bien, tu as bien été en V3

Dans tout ce que tu as dit. Tu aurais là un moment.

A : Dans tout ce que j'ai dit.

**B'** : oui, juste un petit moment, juste une petite chose où tu es persuadée que là tu es en V3

A : C'est quand je me positionne dans la scène pour essayer de.

Alors un V3. En fait, je je surplombe ma position dans la scène pour voir comment je décris les choses.

Le plus gros défi quand je suis guidée par un B « *sceptique* » est d'expliquer clairement le processus d'évocation, et non seulement le souvenir brut. Il s'agit pour moi en A de développer une nouvelle manière d'exprimer mon expérience, tandis que le guide doit adapter sa façon de questionner pour mieux comprendre l'état d'évocation du narrateur.

*Témoignage de Jean Philippe*

La situation en V2, sur le plan du ressenti, était du même type qu'en V1 (stress, tension). La situation en V3 permet de révéler cet aspect et de s'en extraire. La situation en V3 permet de constater que le vécu sur les mécanismes de l'évocation en V2 n'était pas non plus de même nature que le vécu de l'évocation en V2. Le V3 en identifiant ces mécanismes, qui chez moi, sont peut-être de nature propre (état de vide...suspendu) peut faciliter la mise en évocation.

Par ailleurs, il apparaît aussi grâce au V3, la perception de certains temps d'évocations en V2 non conscientisés. Cela se verbalise par un « ça » caractérisant cette difficulté de mettre en mots parfois ce qui se passe lors d'une évocation.

Lors d'un nouvel entretien en V3, avec un autre B, l'évocation de ces mêmes moments du V2 a fait émerger également un autre « ça ». Il est différent et pourtant il est vécu comme tout aussi authentique. Il nous confirme, de ce fait, la réalité d'un moment V3.

Cette perception d'une authenticité (sur un vrai V3) est subjective et peut paraître trop subjective. Mais partagée (ou non) par un B intervenant à partir d'une modalité de type « *sceptique* », ce ressenti d'authenticité s'affirme car ayant "résisté" à cet accompagnement spécifique du B « *sceptique* ». Cette modalité contraint une évocation focalisée sur les mécanismes d'évocation en V2 évitant alors un V2'.

Dit autrement, l'intérêt d'un B « *sceptique* » est de faciliter la levée des doutes sur ces distinctions, du moins les doutes inutiles...

Notre travail a porté sur la question : A est-il véritablement en V3 ? Pour ce faire, nous avons constitué un corpus d'entretiens. Au cours de nos échanges, une divergence majeure a émergé, concernant la concordance temporelle à partir de l'évocation de A. Le désaccord se cristallise autour de la justesse d'un passage en V3 plutôt qu'une continuation en V2 lors de ce deuxième entretien. Cette divergence revêt une importance capitale dans notre démarche de recherche.

Pour aborder cette problématique délicate, nous avons choisi d'adopter la méthode de l'Entretien d'Explicitation, en utilisant ce que nous avons nommé le « B sceptique ». Ce B sceptique joue un rôle crucial puisqu'il cherche à identifier rigoureusement le processus d'évocation et à en vérifier la validité. Notre contexte actuel, l'université d'été, offre une occasion propice pour explorer l'évocation avec l'outil de l'EDE. En utilisant une approche qui encourage l'explicitation et la remise en question des perspectives divergentes au sein de notre groupe, nous aspirons à éclairer les motifs qui sous-tendent ces différences d'identification. En conséquence, nous espérons enrichir notre compréhension des mécanismes à travers lesquels les individus construisent et partagent leurs expériences passées.

Le « Ça » : lorsque l'on décortique les entretiens nous nous rendons compte que le Ça n'est pas stable, il fait référence à des choses différentes pour les différents A mais aussi différentes pour le même A à différents moments de l'évocation.

En analysant en profondeur nos entretiens, une observation fascinante émerge : le concept du « Ça » n'est pas figé. En réalité, il se réfère à des réalités différentes pour différents participants et même à des réalités changeantes pour un même participant à différents moments de l'évocation. Prenons l'exemple de A9, où le « Ça » initial lié à la sensorialité évolue au cours de l'évocation, se transformant au fil du temps. Cette fluidité nous montre que le « Ça » n'est pas une entité fixe, mais évolue et s'adapte au cours de l'expérience.

### 3.3. Sous-groupe Anne de Bretagne, Patricia de Damasio, Éric de Rennes, Claire de Paris

#### JOUR 1 après-midi :

Méthodologie concertée, nous souhaitons une organisation systématique et une variété de données.

4 V2 pour 4 personnes différentes

durée : 15/20 min

réalisés la première après-midi pour laisser une distance temporelle entre V2 et V3 (nous choisissons de laisser reposer une nuit)

Nous décidons à l'unanimité que notre groupe de 4 fonctionnera avec un A, un B, un C et un C' absent du V2, afin de voir si la présence ou l'absence du C lors de l'entretien est facilitateur ou gênant pour réaliser le V3. Nous appellerons « B naïf » le C absent du V2 qui conduit le V3. C remplit le tableau d'indexation des notes selon 3 catégories : acte d'évocation, gestes d'évocation et la qualité d'évocation

Tableau

A	PATRICIA	ANNE	ÉRIC	CLAIRE
PATRICIA V2	A	C	C'	B
V3	A	C'	B NAÏF	C
ANNE V2	B	A	C	C'
V3	C	A	C'	B NAÏF
ÉRIC V2	C'	B	A	C
V3	B NAÏF	C	A	C'
CLAIRE V2	C	C'	B	A
V3	C'	B NAÏF	C	A

À l'issue des V2 chaque A dessine sa courbe de l'évocation et l'indexe

- abscisses : événements temporels du V2 : description de V1, acte d'entretien V2...
- ordonnées : intensité de l'évocation / du remplissement

Travail de C :

- difficulté de relever selon l'indexation prévue à l'origine
- relevé des verbatims de A chronologiques
- relevés d'éléments qui rendent compte de la dynamique de l'évocation
- identification de points de reprises possibles en V3

#### JOUR 2:

**Contrat:**

- logique du tableau suivie pour les 4 personnes
- 4 V3 de 30 min dans la journée
- autorisation à ce que le C soit le B' à condition que B soit demandeur
- choix de l'installation par A dans l'espace de la pièce
- on propose les yeux fermés

**Résultats intermédiaires :**

2 V3 réalisés le matin

2 V3 réalisés dans l'après-midi après présentation des pistes de catégories issues de l'UE 2022 présentées par Éric

fluidité des ede

aucun B' n'est intervenu

Nous observons qu'il faut soigner la sortie de A comme l'entrée. Nous proposons une formulation systématique pour quitter l'entretien.

Nous proposons la formulation suivante : « je te propose, de prendre le temps, de laisser le moment que tu viens d'évoquer comme cela te convient, à ton rythme et quand c'est ok pour toi tu reviens ici et maintenant »

La notion d'isomorphisme entre les vécus nous saute aux yeux. Nous pourrions la définir comme suit. Il y a une interdépendance des ede selon le type de V1 (action concrète, acte cognitif, etc.)

Nous nous proposons aussi de tirer avantage du fait que toutes les personnes présentes étant familiarisées avec l'explicitation et la particularité du V3 pour nous autoriser à questionner directement sur l'évocation en la nommant en cours d'entretien.

**JOUR 3 :****contrat :**

- choix d'un thème : « bascules et reconfiguration » en cours d'évocation vécue en V2 ou V3. Les termes bascule et reconfiguration invitent les A à identifier, au cours de leur ede vécu un moment qui leur semble venir renseigner un changement qualitatif en mieux (intensification de l'évocation) ou en moins bien (soit une rupture ou une légère distanciation de l'évocation quand ce n'est pas une sortie temporaire de l'évocation en cours d'ede)
- identification d'un moment de bascule et de reconfiguration pour chacun précisant si cela concernait le V2 ou le V3
- entretien de 10 min car moment de bascule pré-identifié avec autorisation de débordement si besoin

**Résultats intermédiaires :**

Les entretiens ont duré plutôt 30 minutes.

Il faut soigner la sortie de A comme l'entrée : « je te propose, de prendre le temps, de laisser le moment que tu viens d'évoquer comme cela te convient, à ton rythme » : nous notons que cette formulation permet aussi de soigner également la sortie de B.

**RESULTATS :**

Facteurs facilitateurs et précautions à prendre :

- V1 pratico-pratique avec une dimension physique, motrice semblerait facilitateur d'une immersion dans le retour du vécu plus intense et qualitative du fait de la sensorialité engagée dans le V1.
- Formaliser des relances spécifiques du V3 pour mettre à B d'identifier la couche de vécu qu'il questionne.
- Avoir des B naïfs est une aide
- Prolonger le travail de catégorisation permettrait de faciliter le questionnement typique du V3.

mécanismes / observables :

#### **invariants chez les 4:**

**isomorphisme** : ressemblance de structure entre ce qui se passe en V1 se rejoue en V2 et en V3

retrouvé dans les 4 entretiens

**bulles ou enveloppes** : membrane /contrôle de la perméabilité

Il semblerait utile de distinguer des types de bulles/enveloppes selon leur dimension opérative (protection du vécu, défense contre les perturbations, etc.)

- pour entrer en évocation
- pour sortir de l'évocation
- pour ranger des choses
- d'établir des liens entre ces enveloppes

Identifier la diversité des enveloppes permet de :

distinguer des strates de vécus,

des espaces psychiques qui peuvent se distinguer et se combiner dans une configuration intérieure complexe, spatialement différencié dans le vécu de l'entretien (psychotopographie) d'identifier des dimensions opératives

Exemples pour enveloppes :

Éric qui écoute la consigne de démarrage comme de la musique : création d'enveloppe qui me sert de véhicule pour accueillir l'évocation, c'est pour lui une enveloppe transitoire du début, une onde porteuse qui a une fonction support, sur laquelle Éric se pose.

Pour Anne : enveloppes en gigogne superposées qui ont des dimensions opératoires distinctes au sein de l'enveloppe de l'évocation. Elles se relient et se reconfigurent entre elles et à la sortie l'enveloppe contenant l'évocation se réduit et retourne au lieu de genèse.

Pour Patricia : simultanété et enveloppement

Pour Claire : salle/ bureau de la conscience : dans une description recueillie on constate un lien des enveloppes entre elles, quand ces bulles sont superposées alors évocation à 100% lorsqu'il y a discordance / rivalité alors baisse de l'évocation 50% liée à des formes d'émergence empêchantes.

#### **Superposition des vécus**

#### **Netteté durant l'évocation**

#### **Rituel de sortie de l'évocation**

(étonnement) du contexte actuel comme signe d'une évocation intense et complète

Pas de synchronisation, de simultanéité entre le perceptif le corporel le cognitif et la conscience  
 La sortie de l'évocation se fait de manière phasée  
 Variabilité de focale de conscience

### **Présence d'espaces dynamique en expansion**

#### **émergences**

- facilitantes / empêchantes (liées aux relances de B, mais aussi à la subjectivité de A dont les émergences internes propres et indépendantes de B, comme des fugaces, une gêne intérieure, des tentatives de reprise de contrôle ou une intellectualisation en cours d'ede, etc.)

Exemple : dans l'activité de A en évocation, quand l'émergence est issue d'une activité de réflexion (perturbation liée aux exigences de A) alors il fait du remplissage

#### **mouvements du buste**

se redresse

s'ouvre

mime

Le buste comme un axe qui bascule (avant/arrière) et signifie des mouvements internes, des changements de position dans l'observation de son propre vécu

### **POUR ALLER PLUS LOIN :**

Variabilité des horizons /enveloppes

Écoute des V2 par les V3 des B naïfs qui peut documenter des nouveaux résultats, ou dessiner de nouvelles pistes de questionnement

Raffiner nuancer distinguer les catégories de UE 2022 et les transformer en questions ?

Sortie d'évocation en phases distinctes perceptif/cognitif/corporel/conscience à documenter ultérieurement.

## *3.4. Sous-groupe Catherine K., Gérald, Frédéric*

### **3.4.1. Ce que nous avons fait**

Chacun d'entre nous s'est proposé comme A. D'abord Frédéric, puis Catherine et enfin Gérald. Chaque V2 a été suivi de plusieurs V3

#### **3.4.1.1. Le travail avec Frédéric (qui rédige)**

##### **Jeu après-midi**

N'ayant pas été A durant l'université d'été précédente, et considérant que cette position est la plus appropriée pour la recherche, j'ai demandé le premier à être accompagné. Catherine, en tant que B, m'accompagne dans la description d'un moment du mois de juillet dans lequel je faisais du dessin et de la peinture. Il était bien convenu que nous ferions un V2 autour de 20 minutes, et j'ai proposé d'être celui qui donne le signal d'arrêt du V2 pour enchaîner sur le V3. Mais ensuite, pris par l'entretien et devenu un bon A passif, j'ai tellement oublié cette consigne que, au bout de 50 minutes, plutôt que de répondre à la question de Catherine, je lui ai dit : « Depuis un certain temps, je trouve que j'arrêteraient bien cet entretien », avant de réaliser que

j'étais sensé le faire depuis plus d'une demi-heure. J'en tire la confirmation de ce que je savais déjà : il ne faut demander à A d'assurer aucune tâche « méta ».

Ensuite, Gérald m'accompagne, en V3, dans la description d'une séquence du V2 qui me permet de décrire une image, qui se donne bien comme un remplissement intuitif, mais accompagné d'une frustration : l'image est statique, comme une photo, alors qu'il s'agit bien d'une action (prélever de la peinture blanche sur la palette). Je suis alors tenté d'insuffler de la vie à cette image (contrôle) à partir de ce que je sais. Mais j'inhibe tout de suite cette tentation, et cette frustration, en tournant mon attente vers B du V2 et son aide à venir : je m'en remets à elle (contrôle du contrôle). La description de cette dynamique n'est pas très détaillée, et elle ne me motive pas beaucoup vis-à-vis de notre thème. Elle pourrait plutôt documenter le thème de la relation entre A et B.

### **Vendredi matin**

Dans la nuit suivante, je me suis réveillé très tôt, avec une question : durant le V2, j'avais retrouvé l'image de mon bureau et du matériel de peinture, accompagné de la certitude que j'avais aussi écouté du son avec mon casque. Mais du son lui-même, strictement rien ne m'était revenu. Je ne savais même pas s'il s'agissait de musique ou d'un podcast. Mais ce qui me préoccupait le plus est que je n'avais même pas pensé, à ce moment-là du V2, à tout simplement laisser revenir ce son en écoutant le vide. Alors, dans mon lit, je l'ai fait (V2'), et cela a très bien fonctionné : le contenu du son s'est donné, graduellement. Une fois que j'avais obtenu ce complément, il s'agissait maintenant d'en faire le V3. Mais en commençant, je me suis rendu compte que j'étais trop fatigué, et que cela pourrait être une tâche à proposer à mes deux compères. Je me suis rendormi.

Dès mon arrivée au château (!) je leur ai proposé de m'accompagner et ils ont tout de suite accepté, puis se sont succédé en B de V3.

Gérald commence par m'accompagner et me permet de récupérer toute la chronologie de mon V2, ainsi que la dynamique intentionnelle entre ce que « je fais » et ce que je « laisse venir ».

Catherine m'accompagne ensuite dans un V3', à partir de la question « durant ce V2', ai-je vécu un phénomène de bulle ? ». Je peux tout de suite lui répondre que mon V1 ne s'est pas donné comme une bulle. Catherine me permet ensuite de décrire la forme des remplissements intuitifs durant ce V2'. Je retrouve que ce sont, à plusieurs reprises, la donation d'informations spécifiques qui « ouvrent » tout un pan du V1 que je peux maintenant déterminer.

Je vais donc pouvoir reprendre ces entretiens dans un article, afin de décrire et d'établir ces phénomènes d'ouverture d'accès au V1, en les reliant au concept phénoménologique d'« horizon ».

### **3.4.1.2. Le travail avec Catherine K. (qui rédige)**

#### **Vendredi après-midi**

Je suis accompagnée en V2 par Frédéric. Je choisis un V1 qui correspond à mes propres intérêts de recherche, dans le domaine de la danse. Ma curiosité a été éveillée par de nouveaux « gestes » que je me suis vue faire la semaine précédente, lors de moments de pratique de contact improvisation<sup>26</sup>. Je voudrais pouvoir les déterminer plus précisément en les décrivant. Pour ce

---

<sup>26</sup> Le contact improvisation est un champ de recherche, appartenant à la danse contemporaine, explorant les possibilités de communication offertes par le toucher et le partage de poids et d'appuis, ainsi que les possibilités

V2, je choisis de décrire un moment qui m'a beaucoup intéressée, mais qui reste encore pour moi à l'état préréfléchi. Ce V1 commence par une longue période où j'improvise seule et durant laquelle je trouve une représentation visuelle qui me permet de prendre des décisions et de réguler mon équilibre dans des situations compliquées. Cette représentation se donne sous la forme d'un double de ma colonne vertébrale. Elle est autant une manière de synthétiser que d'avoir accès à certaines informations kinesthésiques : positions et déplacements de ma colonne dans l'espace, ainsi qu'intensité de l'engagement des muscles stabilisateurs de ma colonne. Maintenir mon attention focalisée sur cette représentation me permet à tout moment d'ajuster ma posture à un projet de geste (en activant certaines zones de ma colonne afin de pouvoir lever/porter haut une jambe par exemple) ou d'ajuster mon geste à ma posture (en basant mes projets de geste sur mes appuis internes et

Je décris ensuite un moment de danse avec un partenaire et la manière dont cette représentation, maintenant augmentée de la colonne de mon partenaire, accompagne mes prises d'informations et de décisions. Comme lorsque je dansais solo, cette représentation me permet (en plus des informations me concernant) de synthétiser ce que je perçois de la colonne de mon partenaire, ainsi que d'anticiper ses mouvements potentiels. L'aspect "géométrique" (positions de la colonne dans l'espace) m'indique quelles parties de son corps pourraient potentiellement bouger et dans quelles directions, et l'intensité de l'engagement des muscles stabilisateurs de sa colonne me donne une indication sur ses appuis internes disponibles et donc la possibilité qu'il a ou non de soulever certaines masses (jambes, bassin...)

La danse que j'ai avec ce partenaire a une forte implication physique et dynamique, ce qui me demande un haut niveau de vigilance pour ne pas le blesser ou être blessée. Ma stratégie pour « survivre » est de garder mon focus attentionnel sur la représentation visuelle de nos colonnes et sur les potentiels d'action qu'elles nous offrent à chacun et en relation l'un avec l'autre. Cette attention aux possibles me permet d'avoir comme un temps d'avance et de prendre les décisions au bon moment - c'est à dire au moment où j'ai encore le temps de m'organiser. Cette focalisation de l'attention s'accompagne d'une sensation de grand calme et de silence qui contraste avec l'agitation et la densité en stimuli du monde physique autour de moi (ma danse a un rythme soutenu et il y a des centaines d'autres danseurs autour de moi).

Durant ce V2, je peine à me référer à un moment spécifié : je décris ma relation à cette image sous forme de généralité - « un seul moment d'énorme calme » - alors que la danse change perpétuellement. J'exprime une différence entre un rythme « très lent intérieurement alors que tout est frénétique à l'extérieur ».

En V3, je suis accompagnée par Gérald, puis par Frédéric. J'y découvre et décris qu'à un moment en V2 il y a eu une modification de l'image de la représentation des colonnes et que cette modification m'a donné accès à une information nouvelle sur mon V1. L'image de la représentation des colonnes s'est vue d'un coup augmentée d'une dimension (un peu comme si elle passait de 3D à 4D) et s'est animée d'une dynamique (un mouvement d'aspiration du centre vers la profondeur ?). Ces modifications spatiales de l'image en V2 m'ont donné accès à de nouvelles dimensions temporelles de mon V1, à savoir : la représentation que je me faisais des colonnes me permettait d'anticiper les mouvements de mon partenaire, ce qui me projetait dans

---

dynamiques offertes par le jeu des masses des danseuses avec la gravité. Le contact improvisation se danse généralement à deux ou plus, avec un contact physique souvent continu, incluant chutes, envols, portés, etc...

une temporalité décalée (le potentiellement-là ou le presque-déjà-là ?). Ces modifications de l'image ne me sont apparues qu'en V3.

Ce point, qui demanderait d'être bien exposé pour être intelligible, rejoint notre thème car il s'agit bien d'une occurrence de remplissage intuitif livrant, de façon figurée, une donnée descriptive du V1, mais de façon quasi-symbolique.



*Illustration d'un moment de pratique de contact improvisation*

### **3.4.1.3. Le travail avec Gérald (qui rédige)**

#### **Samedi matin**

Je suis de retour à l'université d'été après une parenthèse de 10 ans ! Cela fait quelques années que je ne me suis pas retrouvé dans un cadre de pratique strictement dévolue à l'explicitation et surtout à une démarche de recherche centrée sur celle-ci. Je n'ai donc pas de besoins spécifiques ou centrés sur une question particulière. Ce qui m'a permis d'adhérer sans problème à la proposition de travail évoquée par Frédéric en début d'université, à savoir explorer de manière plus approfondie l'explicitation phénoménologique de la subjectivité transcendante de A au cours d'un V3, démarche qui s'inscrit dans la poursuite des travaux initiés en 2022.

Catherine me guide et le moment qui revient en évocation concerne celui que j'ai vécu peu après mon réveil. Alors que je vais m'habiller mon attention se focalise sur la séquence au cours de laquelle je suis confronté au choix d'écrire dans mon cahier de notes personnelles, comme j'ai l'habitude de le faire, ou de reprendre des éléments de l'université dans le cahier que j'ai à cet effet. Cette séquence est dominée par un dialogue intérieur, j'évoque cette activité endophasique dont l'objet concerne le choix entre mes deux cahiers. Il y a un mouvement corporel, une oscillation au niveau de mon corps et Catherine me guide vers un petit moment qui revient, qui se donne à ce moment où je m'entends me dire intérieurement « non, mais c'est bon, tu vas pas faire ton bon élève... lâche prise et puis regarde ce qui est bien du côté de ce moment que tu vas passer sur ton cahier ». Le choix s'impose parce que c'est OK et que je me

dit « c'est bon, accepte ce qui va venir ». L'hésitation est dépassée, et je vais sortir avec mon cahier personnel pour écrire. Catherine m'accompagne vers les instants qui précèdent celui-ci et je vois une séquence similaire en termes d'hésitation et donc de choix, à savoir sur les vêtements que je vais mettre, puis je décris ce que je fais, action qui exprime la décision que j'ai prise.

Je ne m'attendais pas à ce que ce soit ce moment qui se donne à moi car il porte sur des éléments subtils de mon fonctionnement psychique, mais je suis content de l'avoir vécu de cette manière et je dispose d'un matériel intéressant pour faire mon V3. Je prends conscience, à travers la donation de ses informations, de la spécificité de la réflexion phénoménologique qui se dégage de l'expérience perceptive elle-même, montrant mon moi phénoménologique, moi qui se caractérise « par son intention d'examen et de description des attitudes de la conscience dans ses divers actes de visée »<sup>27</sup>.

### **Samedi après-midi**

C'est au tour de Frédéric d'être dans la position de B et de mener le deuxième entretien en V3. Ce dernier rappelle le cadre de notre démarche à savoir évoquer un moment de l'entretien précédent et décrire ce qui se passe en moi lorsque je réponds aux questions de Catherine en V2.

Le déroulé de l'entretien me permet de mettre en évidence l'activité noétique qui a cours en V2 à propos de ce qui se passe dans le vécu de référence (V1). Je découvre notamment l'aspect transcendant de mes mouvements corporels qui me conduisent à identifier le vécu qui les précède et qui se caractérise par un processus d'incarnation. Le mouvement d'oscillation corporelle décrit en V2 me conduit à la prise de conscience de mon moi qui s'incarne.

L'entretien comporte deux séquences qui me permettent de documenter l'activité singulière qui a cours en moi au fil du V2.

Pour faire simple, la première concerne l'hésitation, évoquée en V2 à-propos d'un choix à faire, expérience qui passe par des informations corporelles, sensations qui résultent d'une séquence préalable dans laquelle je me vois de dos, donc de l'extérieur de moi-même, pour ensuite entrer en moi ce qui traduit un processus d'incarnation. Les mouvements corporels identifiés en V2 à propos de l'expérience éprouvée en V1, l'égo transcendantal qui s'incarne se manifeste par les mouvements d'oscillation de mon corps. J'accède alors à la dimension noético-noématique d'une séquence de mon V2, soit ce que je vis est fait lorsque j'évoque ce qui se passe en moi en V1, activité dont je ne suis pas conscient au moment où je la vis.

La seconde a trait au dialogue intérieur que je retrouve en V2 et l'évocation de ce qui se passe pour moi à ce moment en V3, la légitimité de décrire la qualification de cette expérience en tant que processus endophasique me permet de l'accueillir plutôt que de la juger. J'accède alors à l'activité irréfléchie constitutive de ce qui n'était pas conscient pour moi au moment de l'évocation en V2 à propos de ce qui caractérisait le vécu de référence, soit les couches successives de l'expérience phénoménologique de l'hésitation quant à un choix à faire, c'est-à-dire ce qui constitue l'activité noétique de l'hésitation de l'hésitation.

Il me semble que les expériences que nous avons menées illustrent la méthode de la phénoménologie transcendantale.

### *3.5. Sous-groupe Catherine, Isabelle, Nicolas*

---

<sup>27</sup> André Simha, « Philosophie première comme expérience transcendantale du sujet chez Husserl » *Philosophique*, 24, 2021, p.9

### *I - Contexte de notre co-recherche*

Comment mener des activités de recherche au sein du Grex2 quand on n'a pas la possibilité de participer à toutes les journées proposées chaque année en présentiel lors de l'université d'été (UE) de l'association ? C'est la question qui a amené notre sous-groupe à se former, après s'être assuré auprès de Frédéric Borde qu'il était possible de n'assister qu'à la partie plénière de l'université, avec sa phase d'entraînement, pour s'organiser ensuite dans le travail de co-recherche en d'autres moments et en d'autres lieux.

Nous avons ainsi participé à la première journée et demie de l'université d'été au château de Goutelas puis continué en "désynchronisé" notre co-recherche, lors d'un week-end à l'automne, du samedi matin jusqu'au dimanche soir. A la fin de ce temps, nous sommes convenus de prolonger nos travaux, à distance, pour aboutir à la rédaction d'un article détaillé dans la revue "Expliciter" au printemps 2024.

### *II - Organisation et déroulement*

Nous échangeons d'abord sur ce que représente pour nous l'évocation puis prenons le temps de revoir certaines définitions énoncées par Pierre Vermersch : élucidation, parole incarnée, présentification, remplissement, validité interne, validité externe, fragmentation...

Le besoin d'entraînement pour vérifier nos hypothèses s'impose naturellement à nous. Pour des raisons pratiques, nous réduisons nos V2 à 15 mn pour développer nos V3 sur 30 à 35 minutes. En préalable du V3, nos B naïfs (n'ayant pas assisté au V2) demandent à A de tracer une courbe de son niveau perçu d'évocation avec en abscisse, les moments clés du déroulement de l'entretien selon ce qui a été pratiqué pendant l'UE.

Cette courbe sera utile aux B pour aider A à situer les moments de son récit à l'aune du degré perçu d'évocation. Par exemple : "au moment où tu te sens pleinement en évocation, qu'est-ce qu'il se passe pour toi?"

En outre, comme cela a été proposé pendant l'UE, chacun change de place pour s'ancrer dans le nouveau contexte du V3.

Tous trois inaccoutumés à mener des EdE sur des EdE de A, nous portons notre attention non seulement sur la question de la véridicité du récit abordée pendant l'UE, mais aussi sur notre manière d'amener A à restituer les opérations mentales de son V2. Nous postulons qu'en tant que co chercheurs, A comme B doivent rester vigilants à se maintenir au contact de l'entretien V2 précédent et non pas avec celui du vécu de référence. A comme B repèrent le degré d'évocation de l'interviewé. Pour ancrer A dans son V2, nous imaginons un contrat d'attelage spécifique que nous détaillerons dans notre article.

Le matin du deuxième jour s'ouvre sur un nouveau brainstorming autour de ce que nous avons appris de l'expérience de la veille. Une réécoute des entretiens nous conduit à mettre en ordre nos idées à l'écrit.

Mener de nouveaux entretiens en ré-ajustant ce qui nous semblait imprécis dans les précédents, nous apparaît indispensable, au regard de la question de recherche. Nous décidons que nos B assistent aux V2, pour mieux se repérer ensuite dans les V3. D'autres entraînements seront évidemment nécessaires sur le temps long.

Notre groupe convient alors d'écrire un article pour juin 2024 en outillant le travail de recherche via des entraînements réguliers par binôme. Pour cela, il est nécessaire d'allouer de nouveaux temps de travail à trois, en distanciel, puis en présentiel, fin mars et courant avril, pour en finaliser la rédaction.

### III - Notre question de recherche

En tant que A, comment je m’y prends pour apprécier le caractère de vérité de ce qui me revient ? Comment cela se donne-t-il à moi ?

#### IV - Enseignements suite à une première période de travail

##### 1 - Qu’apprenons-nous de l’activité d’explicitation ?

###### *Structure de l’activité*

Si l’on devait documenter ce qu’est l’évocation à partir du réel de l’activité<sup>28</sup> d’un A, alors il nous semble, à ce stade de notre co-recherche, que l’on pourrait identifier deux grandes catégories : l’une **non intentionnelle**, se donnant au A sans qu’il.elle sache à l’avance ce qu’il.elle cherche à un fort degré d’évocation, A produirait des actes non volontaires, comme s’il assistait à *ce* qui se donne ; l’autre **intentionnelle** au sens où A a une représentation de ce qu’est une évocation, a fortiori une évocation “réussie” : il s’estime à ces moments-là moins “absorbé” dans l’évocation... Nous identifions alors des activités distinctes pour chaque catégorie, avec des verbes d’action caractéristiques.

##### 2 - A propos de l’outil de recueil de données en V3

Notre co-recherche porte sur l’activité du A et non du B quand il réalise un EdE ; toutefois nous avons repéré chez les B de V3 une désorientation, comme s’il leur manquait les poignées auxquelles se raccrocher pour réaliser leurs questions/relances. Nous avons dû alors affiner, affûter notre outil de recueil de données - l’entretien d’explicitation -, pour recueillir des données en 1<sup>ère</sup> personne de l’activité d’évocation. Pour mieux la documenter, il nous a semblé nécessaire de revisiter chaque étape de l’EdE : contrats d’attelage et de communication, ancrage sensoriel initial, renégociations de contrat de communication, repères pour orienter les questions-relances : le fil chronologique est-il autant qu’en V2 une fin en soi pour le B ? Il semblerait que le V3 soit plus porteur de sens s’il permet de faire décrire *ce* qui se donne et *comment ça* se donne, le “ce” et le “ça” prenant pour certain.e.s comme la forme de tableaux chargés en contenus, plus ou moins animés...

##### 3 - Concernant la notion d’évocation chez des A experts

Nous sommes surpris de découvrir à quel point nous recourons au remplissage, et ce, de manière quasi automatique.

Nous découvrons qu’enchaîner des V2 et V3 en tant que A expert pourrait être un excellent exercice pour apprendre à détecter ses remplissages, à en suspendre l’activité et à mieux laisser revenir, pour qu’advienne le remplissement intuitif.

Être A experts nous a semblé dans un premier temps gênant pour obtenir des données pertinentes pour notre recherche (auto-explicitations spontanées, analyses en cours d’entretien...comme par exemple le commentaire suivant d’un de nos A : “Là je suis dans les prises d’informations”. Nous comprenons par la suite qu’A et B ont tout intérêt à s’associer davantage pour qualifier les situations à aller explorer en V3, ou encore pour évaluer les niveaux d’évocation durant les V2.

##### 4 - Et le processus de co-recherche en désynchronisé ?

L’organisation en sous-groupe, progressant en désynchronisé par rapport aux groupes de l’université d’été en présentiel, nous semblait à priori plutôt complexe à gérer. Nous avons l’agréable surprise de nous quitter à l’issue de ce week-end de travail avec l’envie et la motivation à poursuivre, en planifiant nos travaux complémentaires d’ici juin 2024.

<sup>28</sup> S’inspirant d’une définition de J. Rogalski en 2008.

*V - Pistes d'approfondissement*

A la fin septembre, nous souhaitons orienter nos travaux de la manière suivante :

- Fiabiliser notre dispositif de collecte de données en :
  - testant des enchaînements de V2 et de V3 de A, réalisés par le même B, en prenant soin de mieux qualifier avec le A son niveau d'évocation, mais aussi son repérage, à chaud, de ses remplissages ; ceci afin de donner des bases tangibles au B pour ses propositions d'exploration en V3 de A ;
  - développant par l'entraînement nos compétences de A experts - pour mieux repérer nos remplissages parmi les éléments qui nous reviennent en évocation - et nos compétences de B accompagnant des V3 de A ;
- Documenter davantage en V3 ce à quoi A a accès en termes d'actes et de contenus, au-delà de ce qu'il verbalise en V2 ; par exemple : texture sensorielle et étendue de « la bulle », coexistence remplissages/remplissement, remplissages plus ou moins conscients emprunts d'effort ou pas... ;
- Éclairer (peut-être) enfin de nouvelles questions et voies de recherche suite à nos lectures de Husserl, croisées à celles de l'article "Décrire le remplissement intuitif de l'évocation" de Frédéric Borde du n° 137 "d'Expliciter".

### *Conclusion (Maryse)*

Je reprends la parole pour me retourner vers cette université d'été et conclure (provisoirement). L'écriture en collectif entraîne quelques répétitions, j'espère que nos lectureuses nous le pardonneront.

Pour la première fois dans l'histoire du GREX, nous avons travaillé sur le même thème que l'année précédente : décrire le remplissage intuitif typique de l'évocation. Les personnes présentes l'an dernier ont approuvé ce choix parce que nos travaux d'hiver 2023 nous ont montré que les actes de l'évocation n'étaient pas complètement explorés et décrits. Après ces travaux, nous disposons de quelques déterminations et de quelques concepts pour savoir comment et où chercher ; cela a facilité nos observations, nous avons pu déplacer le lampadaire là où nous savions qu'il fallait reprendre, poursuivre et affiner l'observation et la description<sup>29</sup>. De plus, en commençant par un entraînement spécifique de la conduite d'un V3, nos entretiens de recherche sont donc plus rigoureux que ceux de l'an passé.

Nous cherchons à obtenir une description de l'acte d'évocation suffisamment complète pour en déterminer les invariants, c'est-à-dire ce qui est nécessaire et commun à tous les vécus d'évocation, ce qui permet d'affirmer que c'est bien un vécu d'évocation. Pour cela nous disposons des descriptions de nos vécus spécifiés d'évocation et des descriptions de Husserl avec les étiquettes qu'il donne à certaines déterminations ou caractéristiques de ces vécus. En effet, quand on lit *La synthèse passive*, ou d'autres textes de Husserl, on pourrait parfois croire que Husserl nous parle d'une explicitation. Husserl dit des choses que seul un A peut dire. Nous retrouvons donc certaines de nos observations conceptualisées chez Husserl.

En résumé, avec les travaux de Pierre, nous héritons d'une démarche pratique d'observation de la subjectivité, dans une position particulière qui est celle de l'évocation pour assurer l'optimisation de la fiabilité à la mémoire. La phénoménologie de Husserl nous offre des concepts pour indexer ce que nous observons dans un vécu d'évocation, et construire une base théorique à partir de l'ouvrage *La synthèse passive*.

Notre pratique est transmissible. Nous en transmettons la modélisation pratique dans nos stages (contrat d'attelage, intention éveillante, accompagnement, etc.). Nous disposons aussi d'une modélisation théorique, nous savons pourquoi "ça marche" :

Sous l'effet de la synthèse passive, le sujet constitue sans cesse et involontairement les objets du monde. Se forme alors pour lui une mémoire passive où de très nombreux objets sont au degré d'activation zéro. Leur éveil est possible spontanément. L'entretien d'explicitation réalise les conditions de possibilité de l'éveil provoqué. Les outils en sont l'intention éveillante et la visée à vide. Ils amènent le sujet dans la position d'évocation. Le questionneur accompagne le sujet dans l'acte réfléchissant et le remplissage intuitif du vécu visé pour qu'il puisse compléter et verbaliser ce vécu.

L'indexation de nos descriptions de vécus avec les concepts husserliens donnera une assise théorique à notre discours. Il faudra regarder sans doute comment la phénoménologie est

---

<sup>29</sup> Je rappelle que Pierre nous avait proposé une exploration de ce thème en 1995, mais sans le dispositif formalisé (V1, V2, V3) qui permet de développer l'expertise des A et des B pour accéder à l'activité noétique de A en posture d'évocation.

utilisée par les neuroscientifiques. Sur le conseil de Frédéric, j'ai lu ce qu'écrit la psychologue Marie-Loup Eustache quand elle compare le discours contemporain des neuroscientifiques avec le discours husserlien sur la mémoire, elle veut montrer que « les concepts philosophiques (en remontant à leur source et à leur histoire), permettent de mieux comprendre les concepts actuels de la mémoire, leur agencement théorique et même certaines procédures d'évaluation. »<sup>30</sup>. Elle rapproche aussi le concept husserlien de *rétenion* du concept contemporain de *mémoire de travail*.

Que manque-t-il dans cette transmission ?

Ma réponse à cette question n'est pas encore suffisamment claire pour que je puisse la formuler. Je lance quelques pistes.

Il nous manque de savoir transmettre la fiabilité de notre pratique, c'est-à-dire transmettre que le ressouvenir est "suffisamment" conforme au vécu originaire<sup>31</sup>, pour que les informations qu'il donne sur le passé soient validables. Nous le savons expérimentalement et quiconque a fait l'expérience de vivre le moment d'entretien où « le voile se déchire » le sait aussi. Les stagiaires qui vivent cette expérience en stage le savent aussi. Nous savons, comme l'a rappelé Frédéric, que *la validation interne est première*. Husserl affirme aussi que toute justification procède de l'évidence et que c'est en nous qu'elle trouve son fondement. Donc

1/ seul A peut valider

2/ la transmission est nécessairement expérimentale.

N'oublions pas que nous sommes dans une psychologie radicalement en première personne.

Pierre traite de cette question dans *Expliciter* 53 (voir annexe 1).

Il serait bon d'avoir une discussion au séminaire sur ce paragraphe et de revenir sur les questions : Pourquoi et pour qui voulons-nous établir les fondements théoriques de l'explicitation. Quel travail nous reste-t-il à faire pour arriver au bout de ce projet ?

Abordons maintenant la question du vocabulaire et des concepts. Nous avons des exemples pour illustrer les termes *préfiguration*, *figuration*, *remplissage*<sup>32</sup>, *intuition clarifiante et vérifiante*<sup>33</sup>, Frédéric a introduit dans ce compte rendu le terme *modification*.

Nous aurons besoin d'une discussion pour nous mettre d'accord sur la signification de ces mots pour nous (par écrit, en séminaire ou dans la prochaine université d'été ?). Et sur d'autres qui pourraient nous être utiles comme *horizon*, *rétenion*, *apodictique*. Et pourquoi ne pas revenir sur ceux que nous utilisons déjà comme *signitif*, *intuitif*, *remplissement intuitif*, *donation en "chair et en os"*, *objet intentionnel*, *détermination plus précise* (quel lien avec le préréfléchi ? avec catégorie ?), *présentification*, et j'en oublie certainement. Il faudra que nous nous mettions d'accord sur les étiquettes que nous attribuons à nos éléments de description. et que nous vérifions que nous en réactivons le sens d'une façon la plus partagée possible.

J'ai relu beaucoup de textes de Pierre, et quelques-uns de Husserl. J'ai retrouvé la richesse de tout ce que Pierre a écrit, sur la mémoire concrète et la synthèse passive, les rétenions, le champ de la passivité et donc la possibilité de l'éveil. Il est bon de se rafraîchir la mémoire de temps

<sup>30</sup> Eustache M.L., (2013), *Conscience, mémoire et identité*, Dunod.

<sup>31</sup> Le vécu originaire est le vécu de référence, celui qui a été vécu en vrai.

<sup>32</sup> Voir Borde F., (2023), *Décrire le remplissement intuitif classique de l'évocation*. Thème de recherche de l'université d'été 2022, *Expliciter* 137, p.11

<sup>33</sup> Même numéro d'*Expliciter*, p.35.

en temps. J'ai beaucoup réfléchi (au sens de pétrir de la pensée) pendant cette écriture, et c'est pour ce plaisir que j'aime faire les comptes rendus des universités d'été.

Cette année, j'ai éprouvé la satisfaction de pouvoir articuler le travail déjà fait et les découvertes spécifiques de la co-recherche de cet été.

Au risque de me répéter, je dirai que nous avons fait une belle université d'été, dans un endroit accueillant, chaleureux et chargé d'histoire, avec la présence de nouvelles personnes et le retour d'autres plus anciennes, dans la promesse des travaux à venir.

Montagnac le 19 octobre 2023



## *Annexe 1 : Compléments bibliographiques et citations*

### Évocation et ressouvenir

Que dit Pierre à propos de l'évocation ?

« [...] il s'agit d'un vécu passé [...] il n'est possible d'y accéder que par son rappel, par la mémoire et plus précisément par un acte de rappel particulier intimement lié à la possibilité de retrouver le détail de la mémoire du vécu : l'évocation. »<sup>34</sup>

Nous pouvons aussi relire, dans *Expliciter*, les textes de Pierre sur la mémoire, la rétention et les traces mnémoniques. Il commence par parler des *Déformations de la mémoire selon Husserl* dans *Expliciter* 51 où il a recopié deux paragraphes de *La synthèse passive*, § 17, § 18, pp. 308-311, puis publie un extrait des *Sciences de la mémoire* de Daniel Schacter dans *Expliciter* 52.

*Dans Expliciter* 53 (janvier 2004)

- 1-14 Husserl et la mémoire. 1/ Pourquoi Husserl s'intéresse-t-il tant au ressouvenir ? Pierre Vermersch.

(p. 1, note 1) Un souvenir intuitif est donc un ressouvenir dans la mesure où il se donne avec la sensorialité, le ressenti, le sens de vécu, le rapport à un moment passé de perception. Nous appelons cela dans l'entretien d'explicitation "être en évocation". "Être en évocation" et "se ressouvenir" sont donc équivalents, l'un dans le langage qui était le mien à l'origine, quand j'ai développé l'entretien d'explicitation, l'autre, dans le langage de la phénoménologie.

(p. 2) Ainsi, en procédant par petites avancées, [...] pourrions-nous approfondir ce thème du ressouvenir, condition essentielle, à la pratique de l'entretien d'explicitation, mais aussi à la pratique de toutes les techniques d'aide à la verbalisation visant à mettre à jour des vécus passés.

Pierre recopie ensuite des citations de Husserl sur les ressouvenirs et en fait une explication de texte.

Que les perceptions soient donatrices du soi, cela vous est familier et ne pourra pas vous causer de difficultés. La "donation du soi" signifie ici phénoménologiquement que chaque perception en elle-même n'est pas seulement en général conscience de son objet, mais qu'elle rend son objet conscient d'une manière remarquable. La perception et la conscience de voir et de posséder l'objet en chair et en os. Donc pour parler par contraste, il n'est pas donné comme un simple signe ou image, il n'est pas médiatement conscient comme un objet simplement signifié ou apparaissant dans l'image, etc. ; bien plutôt, il se tient là comme lui-même, comme tel qu'il est visé, et pour ainsi dire, en personne.

[...] le ressouvenir n'offre pas une présence en chair et en os, mais au vrai sens "un passé en chair et en os". Car cela ne signifie rien d'autre qu'un retour direct au passé en tant qu'il a été pour nous perçu, et une possession en propre de ce passé comme tel dans le réaccomplissement originaire comme souvenir. Nous pouvons aussi dire, la perception est caractérisée comme acquisition, originaire de l'objet, le ressouvenir comme redispotion originaire de celui-ci.

Notons que Pierre introduit dans cet article la notion de *modification* entre la perception (présence en chair et en os) et le ressouvenir (passé en chair et en os).

(p. 5) Quoi qu'il en soit, nous voyons tout d'abord, conformément à l'essence, que l'être constitué maintenant, dans son présent vivant ne donne pas seulement le soi, comme étant,

---

<sup>34</sup> Vermersch P., 2012, *Explicitation et phénoménologie*, PUF, p. 2.

mais que cet être ne peut-être biffé. De même que si nous supposons qu'il n'est pas, ce que nous pouvons toujours faire, nous voyons apodictiquement que cette supposition se supprime à même le donner. La validité indubitable, insuppressible est ici claire, mais à quoi sert-elle dans la mesure où elle est seulement momentanée ?

La solution, ce sont les rétentions qui constituent la continuité de la mémoire.

C'est dans cet article que Pierre s'appuie sur Husserl (pp. 9-10) pour affirmer la nécessité de l'évocation en interprétant le "si toutefois, il est un ressouvenir intuitif" de Husserl par "si toutefois la personne est en évocation".

### **Rassurez-vous, solution et explications de texte dans l'article...**

Et la conclusion de Pierre est la suivante :

Sur la base du présupposé selon lequel la mémoire est systématiquement mensongère, il n'y a pas grand intérêt à solliciter la mémoire du vécu de rappel pour apprendre plus de chose sur la mémoire de rappel. Si en revanche, comme nous y invite Husserl, le présupposé est positif, si, comme le dit Ricœur, nous partons du présupposé d'une "mémoire heureuse", on peut s'intéresser au vécu de rappel pour mieux comprendre comment on s'y prend pour se rappeler.

*Dans Expliciter 54 (mars 2004)*

- 22-28 Modèle de la mémoire chez Husserl. 2/ La rétention. Pierre Vermersch.

Pierre rappelle que ce qui intéresse Husserl, ce n'est pas comment on apprend, mais comment ce qui est vécu reste disponible dans le temps. (p. 26).

*Dans Expliciter 65 (juin 2006)*

- 14- 28 Rétention, passivité, visée à vide, intention éveillante. Phénoménologie et pratique de l'explicitation. Pierre Vermersch. (p. 24)

L'acte d'évocation est assez facile à distinguer par son rapport particulier aux choses du passé, et tout spécialement aux moments vécus spécifiés. Il s'opère sur le mode du laisser venir, il contient des données sensorielles, il procure le sentiment de revécu. Son contenu peut à la fois surprendre par le fait qu'il me révèle mon passé que je ne savais pas avoir nécessairement mémorisé, et qu'il me donne un sentiment de familiarité puisque c'est bien de moi, de mon vécu qu'il s'agit et que je reconnais comme tel.

Les trois articles de Pierre des numéros 53, 54 et 65 me semblent contenir ce que Pierre a pu extraire des textes de Husserl pour éclairer, dans une psychologie en première personne, le processus des rétentions qui se créent de manière continue, instant par instant, de façon constante dans la passivité du sujet, et constituent ainsi la mémoire autobiographique qui peut être mobilisée par les actes d'éveil et d'évocation utilisée dans l'explicitation.

*Dans Expliciter 113 (janvier 2017),*

- 26-47 L'accès aux traces mnémoniques : l'entretien d'explicitation comme une aide à la remémoration et à la description des vécus. Pierre Vermersch.

Cet article est le brouillon d'un chapitre du livre *Explicitation et phénoménologie* que Pierre nous soumettait avant publication. Il est en quelque sorte une synthèse des trois précédents.

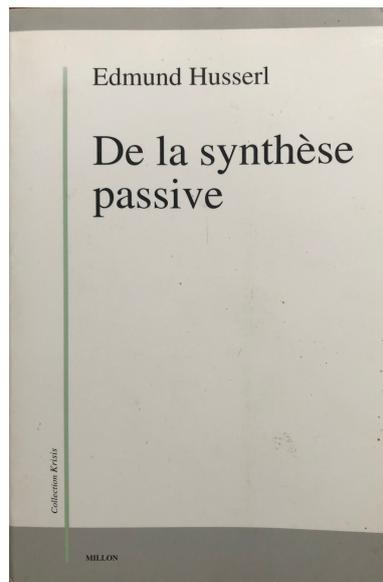
p. 32 L'évocation s'est donc imposée à moi comme l'acte privilégié permettant de retrouver un moment passé. [...] L'éveil du passé est possible, il est attesté de tout temps. La mémoire passive est bien là, disponible, accessible par sa spontanéité, elle peut se redonner dans un sentiment de revécu, de présence chaude du passé.

p. 33 Ce qui est devenu intéressant, c'est que cette mémoire pouvait être éveillée délibérément.

p. 35 Guider, c'est guider le rayon attentionnel de la personne [...] pour détacher la personne du contact intime avec le passé et la déplacer vers une autre activité cognitive que le revécu.

p. 38 Le point important est que la mémoire passive existe et qu'elle peut être éveillée et se redonner sous la forme d'un revécu grâce à la mobilisation de l'acte d'évocation.

La position d'évocation est fondamentale dans notre démarche, nous prétendons mettre le sujet dans un accès mnémonique qui garantisse une position de parole dans laquelle la fiabilité est maximale.



### À propos de nos articles sur le travail de l'université 2022

Dans *Expliciter* cette année, il y a eu beaucoup d'articles issus de l'université 2022. Je les signale pour mémoire puisque nous allons poursuivre cette année le travail commencé l'an dernier, et que, comme l'a rappelé Frédéric, il faudra en faire une synthèse.

*Dans Expliciter 135, novembre 2022*

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

*Dans Expliciter 137, mars 2023*

1-16 Le thème de recherche de l'université d'été 2022. Frédéric Borde.

17-36 Premier travail sur les entretiens de Goutelas où Maryse est A. Maryse Maurel, Magali Boutrais, Patricia Rottement, Ivan Magrin-Chagnolleau.

37-41 Le rôle du corps dans la mise en évocation, le remplissement intuitif et la présentification dans le cadre d'un entretien d'explicitation. Ivan Magrin-Chagnolleau, Magali Boutrais, Maryse Maurel, Patricia Rottement.

42-52 Derrière ce flou, il y a toute ton expérience. « Quand l'éléphant se mit en tête de passer par le trou de souris... ». Un co-article sur la co-recherche d'août dernier. Nicolas Boisard, Claudine Martinez, Marie-Hélène Lachaud ; Sandra Nogry en relecture.

53-56 Le rôle de A dans le traitement et l'analyse des données. Questions à discuter en séminaire. Maryse Maurel.

*Dans Expliciter 138, juin 2023*

1-18 Quand l'accès au vécu de la personne éclaire l'événement. (Université d'été 2022). Nicolas Boisard, Claudine Martinez.

19-38 Quelques résultats d'un travail de sous-groupe de l'université d'été 2022. Travail en cours. Magali Boutrais, Ivan Magrin-Chagnolleau, Maryse Maurel, Patricia Rottement.

39-63 Documenter le vécu du remplissage intuitif. Travaux du sous-groupe Frédéric Borde, Joëlle Crozier, Éric Maillard, Nadine Sion à l'Université d'Été de Goutelas 2022.

J'espère que ces citations et références vous donneront envie de reparcourir certains de ces textes et vous aideront à réfléchir au problème théorique des fondements de l'entretien d'explicitation, que nous avons abordé cette année dans l'université d'été.

.

## Annexe 2 : Tableau des universités d'été

Année	Format et dates	Contenu ou thème
Saint Eble 1993	<u>Séminaire expérientiel de recherche de Saint Eble 1999</u> du 27 au 29 août 1999	3 1/2 journées formation et et 1/2 journée expérientiel
Saint Eble 1994	Séminaire expérientiel de Saint Eble du dimanche 27 au mardi 29 août 2000	4 1/2 journées de formation
Saint Eble 1995	Séminaire expérientiel de Saint Eble du 27 au 29 août 2001	<b><u>2 jours expérientiel</u></b> (évocation de l'évocation) et 2 jours d'animation de stages
Saint Eble 1996	Séminaire expérientiel de Saint Eble du 27 au soir au 30 août 2002	Réunion livre, 2 jours expérientiel (à partir des travaux de l'école de Würzburg, exercices de Watt), 2 jours animation de stages
Saint Eble 1997	<b><u>Université d'été 2003 à Saint Eble</u></b> Du 27 août à 10h au 29 août à 16h30	2 jours expérientiel (L'acte d'attention) 2 jours d'animation de stages
Saint Eble 1998	Université d'été 2004 du 24 août au soir au 27 à 16h	<b><u>Tout expérientiel</u></b> Le sentiment intellectuel Communauté de co-chercheurs
Saint Eble 1999	Université d'été à Saint Eble Du mercredi 24 août à 15 h au 27 août à 16 h	<b><u>Tout expérientiel</u></b> Le sentiment intellectuel Communauté de co-chercheurs
Saint Eble 2000	Université d'été à Saint Eble du 25 au 28 août 2006	Effet des relances, les effets perlocutoires
Saint Eble 2001	Université d'été à Saint Eble du 27 au 30 août 2007	Verbalisation d'explicitation et verbalisation de récit
Saint Eble 2002	Université d'été à Saint Eble du 22 au 26 août 2008	Explorer la fragmentation et ses effets
Saint Eble 2003	Université d'été à Saint Eble du 24 au 27 août 2009	La pêche à la traîne : expérientier librement en investiguant les effets de la situation d'explicitation pour A et B
Saint Eble 2004	Université d'été à Saint Eble du 23 au 26 août 2010	Les valences
Saint Eble 2005	Université d'été à Saint Eble du 22 au 25 août 2011	Eveil des ressouvenirs et rôle de l'intersubjectivité dans cet éveil
Saint Eble 2006	Université d'été à Saint Eble du 24 au 27 août 2012	Plusieurs thèmes Temporalités, flux, spécifié/non spécifié, idée-graine
Saint Eble 2007	Université d'été à Saint Eble du 23 au 26 août 2013	Les empanns temporels, taille d'un moment spécifié
Saint Eble 2008	Université d'été à Saint Eble du 22 à 14h30 au 25 août 2014 à 13h	Croire
Saint Eble 2009	Université d'été à Saint Eble du 22 à 14h30 au 25 août 2014 à 13h	Exploration psychophénoménologique des actes du focusing

Saint Eble 2010	Université d'été à Saint Eble du 21 à 9h au 25 août 2014 à 13h	Exploration psycho-phénoménologique du témoin
Saint Eble 2011	Dimanche 21 août après-midi et lundi matin Université d'été à Saint Eble du 22 au 25 août 2011	Exercices de focusing  Plus loin dans les défis techniques pour décrire nos vécus (co-identités, témoin, dissociés)
Saint Eble 2012	Jeudi 23 août après-midi et vendredi matin Université d'été à Saint Eble du 24 au 27 août 2012	Exercices de focusing  Utilisation du témoin, des dissociés pour atteindre des fugaces ou du non loquace
Saint Eble 2013	Jeudi 22 août après-midi et vendredi matin  Université d'été à Saint Eble du 23 au 26 août 2013	Exercices : alignement des niveaux logiques (Dilts, PNL), rêve éveillé dirigé, stratégie des génies de Walt Disney (Dilts, PNL)  Exploration des techniques de décentration et de leurs effets
Saint Eble 2014	Mercredi 21 après-midi et jeudi 22 matin Université d'été à Saint Eble du 22 à 14h30 au 25 août 2014 à 13h	Exercices : rêve éveillé dirigé, alignement des niveaux logiques, Feldenkrais  Exploration des transitions avec l'aide des dissociés
Saint Eble 2015	Vendredi 20 et samedi 21 août Université d'été à Saint Eble du 22 à 14h30 au 25 août 2014 à 13h	Footing psycho-phénoménologique : alignement des niveaux logiques, Walt Disney, Feldenkrais, marelle  Le potentiel, la pensée sans contenu, les micro-transitions comme accès au niveau 3
Saint Eble 2016	Dimanche 21 et lundi 22 matin Université d'été à Saint Eble du 21 à 9h au 25 août 2014 à 13h	Exercices : Walt Disney, Feldenkrais, marelle  Accéder à l'organisation de l'action (schèmes, moules) en partant des N3
Saint Eble 2017	Université d'été à Saint Eble du dimanche 20, 9h00 au jeudi 24 août, 14h00	Temps d'exercice intégré à l'université d'été La pratique de l'auto-explicitation
Saint Eble 2018	Université d'été de l'association du vendredi 24 août, 9h00 au mardi 28 août, 14h00	Régulation de l'action et hypothèse bicamérale
Saint Eble 2019	Université d'été de l'association. du vendredi 23 au mardi 27 août 2019	Description, mise en évidence, compréhension de l'intention éveillante dans la mise en évocation d'un vécu passé.
Saint Eble 2020	Dernier Saint Eble Sans Pierre	
Courzieu 2021	Université d'été du dimanche, 22 août au jeudi matin, 26 août 2021	Polyphonie
Goutelas 2022	Université d'été du lundi 22 août 2022 au vendredi 27 août midi	Décrire le remplissage intuitif typique de l'évocation
Goutelas 2023	Université d'été du mercredi 23 août 2023 au dimanche 27 août 2023 midi	Décrire le remplissage intuitif typique de l'évocation

## *S é m i n a i r e*

→ Vendredi 17 novembre 2023 :

Séminaire : 10h00-17h30

Distanciel : un lien Zoom sera diffusé  
jeudi 16 novembre

→ Samedi 18 novembre 2023 :

Atelier de pratiques : 10h00 -13h00

Distanciel : un lien Zoom sera diffusé  
jeudi 16 novembre

**S'inscrire auprès de Marine Bonduelle :**  
[marinebonduelle@free.fr](mailto:marinebonduelle@free.fr)

## *S o m m a i r e n ° 139*

Assemblée générale de l'association GREX2 le matin.

1-6 Les voyages de l'entretien d'explicitation dans les régions de langue italienne. Vittoria Cesari Lusso.

7-37 La « force » de l'explicitation dans un entretien entre une B débutante et une A profane. Un exemple qui nous vient du Tessin. Vittoria Cesari Lusso, Laura De Biasio, Maryse Maurel.

38-41 Cheminer vers Soi. Un concept dynamique et tendance. Arrêt sur image. Mireille Snoeckx.

42-79 Compte rendu de l'université d'été, Goutelas 2023. Décrire le remplissement intuitif typique de l'évocation, suite. Collectif coordonné par Maryse Maurel.

## *A g e n d a 2 0 2 3*

**Prochaine remise des articles pour  
le n° 140**

Police Times New Roman, taille 12

**Vendredi 5 janvier 2024**

Vendredi 26 janvier : séminaire

Samedi 27 janvier : matinée de pratique

=====

**Université d'été 2024**

du mercredi 21 août, 9h00  
au dimanche 25 août, 14h00  
au château de Goutelas

:::

## *E x p l i c i t e r*

*Journal du GREX 2*

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

*9 rue Saint Amand  
75015 Paris*

*01 43 79 47 05*

[www.expliciter.org](http://www.expliciter.org)

*Directeur de la publication : Frédéric Borde*

N° d'ISSN 1621-8256

:::