Expliciter 141

Hommage à Anne Flye Sainte Marie

Texte collectif écrit et lu par Patricia au nom du Grex et de Reflex, le 13 janvier 2024

Nous sommes de tout cœur avec la famille d'Anne et ses amis, pour partager leur peine.



C'est au nom du Groupe de Recherche à l'Entretien d'Explicitation que nous sommes venues jusqu'ici dans ce bel endroit, pour rendre hommage aujourd'hui à notre amie Anne qui a été aussi notre professeur en Sciences de l'Education.

Membre de ce groupe de recherche, Anne a participé activement pendant plusieurs années aux séminaires de recherche organisés à Paris, aux universités d'été à Saint-Eble, s'associant également à plusieurs travaux de recherche.

À Nancy, Anne avait fondé en 2004 un groupe de praticiens appelé « Reflex » où chacun a pu apprécier son accueil, sa délicatesse, son écoute, et sa quête de justesse.

Nous venons dire à Anne Merci. Merci Anne pour tout ce que tu nous as apporté, pour tout ce que tu nous a enseigné, partagé, et les valeurs que tu as su si bien nous transmettre.

Anne avait rejoint le Grex en 1999, comme Pierre-André Dupuis. Le président Frédéric Borde et les membres du Grex nous ont chargées de cet hommage.

« Nous avons travaillé avec Anne pendant de nombreuses années. Nous avons apprécié sa douceur, ses apports, ses interventions et son écoute. Nous avons regretté son éloignement, à cause de la maladie »

Anne a continué à s'intéresser aux travaux du Grex. Elle était restée en contact avec Pierre Vermersch, jusqu'à sa disparition en 2020.

Vous ne connaissez peut-être pas l'entretien d'explicitation. Quand on accompagne, quand on mène une recherche, il s'agit d'écouter, de questionner au plus près de l'expérience de la personne, de se mettre à son service pour l'aider à l'exprimer, à réfléchir. Vous reconnaissez certainement cette manière d'agir chez Anne, son écoute, sa disponibilité à l'autre.

Sur ce chemin, Anne a été mon mentor. Je lui dois beaucoup.

Au nom des membres de Reflex

Anne venait à Nancy travailler avec nous, même quand la maladie la handicapait déjà beaucoup. Nous la remercions pour cet héritage qu'elle nous laisse.

Anne avait de multiples engagements. Elle a milité, pris des responsabilités, à côté de son travail à l'université, dans le travail social, dans l'accueil des migrants, les régies de quartiers, pour l'enfance en danger, les détenus. Cela donnait des réseaux, et tellement de richesses en partage, à tous ceux avec qui elle travaillait. Ces engagements ont traversé ses enseignements, et ses recherches.

Être accompagné par Anne, analyser sa pratique dans un groupe avec elle, c'était être vraiment accueilli, dans sa singularité, c'était trouver une écoute attentive, une bienveillance, une intelligence de la vie qui faisait avancer, qui donnait des ailes au possible.

Nous avons surtout en commun un engagement pour agir, dans le partage et la coopération, dans le soutien et le respect de chaque personne. Il faut beaucoup de solidité et d'amitiés pour tenir cette position. Anne nous l'a transmis. Merci Anne infiniment.

Cet hommage a été élaboré avec Maryse Maurel, Claudine Martinez, Armelle Balas-Chanel, Catherine Hatier, Frédéric Borde.

Hommage lu lors de la cérémonie dans le salon Charlemagne de la gare de Metz en présence de la famille, des amis, des étudiants, collègues, représentants et militants politiques et associatifs.



Texte de Nadine

Chère Anne, trois moments forts qui me reviennent :

- Nous avons toutes deux le projet, avec Pierre-André Dupuis, de répondre à un appel d'offres de recherche de la Protection judiciaire de la jeunesse, portant sur la mise au jour des savoirs professionnels des éducateurs en milieu ouvert. Il s'agit de rédiger le texte de cette candidature, et je te téléphone pour solliciter ton aide, je trouve l'exercice difficile. Tu es d'une efficacité remarquable, ciblant avec clarté les éléments essentiels à mettre en avant, et trouvant les expressions les plus justes pour définir la spécificité de notre approche. Le texte est bouclé rapidement à la suite de notre échange... et notre projet est retenu! Ultérieurement, à chaque étape de la recherche menée conjointement en île de France et dans la région Lorraine, par ton énergie chaleureuse et ta rigueur intellectuelle, tu seras au cœur de la dynamique et de l'avancée de cette étude, qui fera l'objet d'une publication sur le site du ministère de la justice.
- Lors d'une université d'été du Grex, je demande qui serait intéressé.e par un groupe de recherche sur les croyances et les enjeux identitaires, à partir d'entretiens d'explicitation et d'outils de la P.N.L. Tu réponds présente, et tu participes ensuite pendant quelques années aux réunions de ce petit groupe dont faisaient partie Sylvie Bonnelle, Catherine Hatier, Karin Leresch, Maurice Legault, Philippe Péaud, Philippe Lhuisset, Claudine Martinez, Nicole Peyret.
- Lors d'une autre université d'été, je traverse au plan personnel une période très difficile, et un soir au camping de Langeac, tu es là pour moi, tu m'écoutes, tu me réconfortes, tu m'apaises.

Et désormais tu resteras pour moi un exemple très fort et profondément émouvant, par la manière dont tu as traversé ces dernières années et par le choix pleinement assumé de ton aurevoir.

Nadine Faingold

Et je retrouve ce texte-poème que tu avais écrit et m'avais envoyé :

Fragilités...

Au début se débattre avec... sans bien comprendre d'où elles me viennent!

Ensuite peu à peu les laisser affleurer, les nommer peut-être...

Puis les approcher, les ressentir, les écouter... entendre comment elles me parlent,

Leur garder une place, mais aussi leur demander de ne pas prendre toute la place.

Et puis faire confiance à ce qui tient bon, à l'arbre de mes ressources,

Et sentir qu'autour il y a du monde, il y a le monde, et que nous avons à faire ensemble.

À propos de la « force » de l'explicitation

dont nous avons parlé dans le numéro 139...

Traduction française du protocole

Vittoria Cesari Lusso & Maryse Maurel

Chères lectrices et chers lecteurs de la revue Expliciter,

nous vous proposons cette contribution pour donner suite à l'article que nous avons publié dans le numéro 139 (pp. 7-37), sous le titre *La « force » de l'explicitation dans un entretien entre une B débutante et une A profane*, et qui a été discuté lors du séminaire du 17 novembre 2023.

En effet, à cette occasion, une demande nous a été adressée, à savoir celle de publier deux documents supplémentaires : le témoignage de A (Valeria) explicitant les effets sur elle de l'EdE vécu ; la traduction intégrale en français du protocole de l'entretien mené en italien.

Afin de mieux profiter de ces compléments, nous avons « l'audace » de vous proposer de reparcourir au préalable l'article paru dans le numéro 139 – tout en sachant que vous faites probablement partie des personnes à risque permanent de surcharge.

Vittoria & Maryse

1/ Le témoignage de Valeria (l'interviewée)

Lors de la phase de préparation de notre article paru dans Expliciter 139 et co-signé aussi par Laura De Biasio (la professeure de biologie qui a mené l'entretien) nous avons demandé également l'autorisation de publier à la personne en position d'interviewée, Valeria 17 ans, étudiante en deuxième année du Lycée de Locarno (Suisse). Valeria était non seulement heureuse de donner son accord car elle a été particulièrement marquée positivement par son vécu en position de A, mais elle a tenu aussi à participer au séminaire du GREX2; de plus, elle a voulu nous offrir son témoignage, écrit en italien, dont nous proposons ici une traduction en français.

A souligner que ce témoignage a été rédigé en novembre 2023, à savoir deux ans après le moment de l'entretien qui a eu lieu le 16 décembre 2021, ce qui montre que les effets de l'entretien d'explicitation (EdE) n'ont pas été éphémères...

Le témoignage de Valeria nous renvoie à la question centrale des buts de l'EdE. Comme nous le savons bien, Pierre Vermersch met en avant d'une façon très claire dans son ouvrage consacré aux fondements de sa démarche trois grands buts pour l'Entretien d'Explicitation :

- 1. Aider l'interviewer e à s'informer
- 2. Aider l'interviewé e à s'auto-informer
- 3. Apprendre à celui-ci ou celle-ci à s'auto-informer.

Le but 1. est celui plus fréquemment pris en compte dans les applications de l'EdE dans les domaines de la formation et de la recherche.

L'intérêt du témoignage qui suit de Valeria réside dans le fait qu'il se réfère particulièrement aux buts 2 et 3. Effectivement les retombées de son vécu pendant l'entretien en termes *d'auto-information* prennent toute leur importance dans les mots de l'étudiante, qui mentionne ses prises de conscience multiples grâce à l'accompagnement en explicitation focalisé sur une de ces difficultés d'apprentissage, qu'elle n'arrivait pas à comprendre.

Par rapport au troisième but, l'apprentissage du comment s'auto-informer, Valeria témoigne toute sa satisfaction d'avoir vécu l'expérience d'une méthode qui lui a permis de prendre le temps de faire émerger et accueillir une situation spécifiée, de rester en prise avec celle-ci, de retrouver la chronologie de l'action et de nommer les processus sous-jacents. Cela lui a amené une valeur ajoutée en termes de savoir-faire méthodologique lui permettant de transférer cette ressource dans d'autres moments de retour réflexif.

L'entretien que j'ai eu avec ma professeure de biologie m'a permis d'apprendre beaucoup de choses au niveau personnel. Le débordement émotionnel que j'ai eu pendant la séance, qui s'est exprimé par des larmes de joie, était provoqué par un sentiment de soulagement : je me suis sentie plus libre, avec un poids en moins. À l'époque je traversais une période où je vivais une véritable surcharge de soucis divers avec des pensées obsédantes. Je percevais plein de choses que je n'arrivais pas à gérer. Le fait de parler avec la professeure m'a beaucoup aidée. Finalement c'était comme si je parlais toute seule, car elle ne faisait qu'office de guide.

Je me suis rendu compte que concrètement elle n'avait rien suggéré, elle n'avait donné aucun conseil. J'étais arrivée toute seule à visualiser une de mes barrières et à me libérer d'une de mes limites.

Le rôle de la professeure a été uniquement de me montrer le chemin, je me suis sentie vraiment guidée. Grâce à une série de questions, elle m'a accompagnée en me permettant de revenir au point de départ, mais à une hauteur différente, avec une prise de conscience de plus.

L'émotion la plus forte a été la prise de conscience d'être arrivée toute seule, en prenant le temps pour m'observer d'un point de vue plus extérieur.

Cela m'a permis d'apprendre à mieux m'écouter. Je suis sortie de la séance en pensant « si en parlant une seule fois avec ma professeure, j'ai réussi à identifier un de mes

¹ Vermersch P., (1994), L'entretien d'explicitation, pp. 26-29.

blocages, il est possible qu'il y en ait aussi d'autres dont je ne suis pas consciente, et qui nuisent à mon bien-être ».

Donc j'ai appris, grâce à l'entretien, à chercher les réponses dans mon intérieur. Néanmoins, je trouve difficile de travailler toute seule sur ses propres limites, mais déjà arriver à les identifier ou savoir qu'elles existent est un pas en avant vers le bien-être.

Une autre chose que j'ai tirée de cette expérience, c'est l'importance d'affronter une chose à la fois. J'ai l'habitude de penser que je peux faire face à plusieurs problèmes d'une traite, tandis que là j'ai appris à me donner du répit, à ne pas imaginer que je peux trouver une solution d'un coup à toutes les choses qui m'accablent, à dépasser la sensation de rien mener à bien.

J'ai remarqué que, lorsque je me focalise sur un seul problème, j'arrive à visualiser une solution, sans être bloquée par les poids d'une multitude de difficultés qui m'empêchent de bouger.

L'entretien a été comme une bouffée d'air frais.

2/ Le protocole de l'entretien

a/Pourquoi publier ce protocole?

Lors des rencontres du GREX2 et de ASE², il est souvent évoqué l'importance de publier dans *Expliciter* des protocoles d'entretien afin de les utiliser comme support de travail dans les formations, ainsi que comme base pour approfondir l'analyse des obstacles et des réussites qui ont trait au parcours d'appropriation de l'EdE.

Il s'agit en d'autres termes de montrer « sa cuisine d'intervieweur/intervieweuse », à savoir comment on s'y prend dans le vif de l'action, même si le résultat est parfois loin de l'idéal des pratiques prescrites.

Nous partageons cette exigence heuristique et formatrice de mettre en commun nos transcriptions des entretiens, mais tout en nous posant quelques questions à ce sujet : suffit-il de les publier ou bien faut-il toujours aussi en débattre pendant les séminaires ?

Dans le premier cas de figure, il est évident que le protocole publié devient un outil pédagogique à dispositions des usagers/usagères. Concernant les auteurs des protocoles (B et A), ils n'ont qu'à espérer que les collègues en fassent bon usage...

Dans le second cas de figure, une question de contrat de communication se pose, afin de mieux définir quel sens donner aux interventions/remarques des participant.e.s, compte tenu des contraintes temporelles, du *cadre collectif* des échanges, ainsi que des implications relationnelles et identitaires des éventuelles critiques.

En d'autres termes, quels rôles jouent les collègues dans de telles situations ? S'agit-il de *repérer* toutes les petites maladresses ? De proposer une sorte de *supervision* technique et méthodologique ? D'*encourager* B, en soulignant ce qu'il/elle a réussi à faire, compte tenu de

² Antenne Suisse Explicitation.

son niveau de formation, de ses fonctions professionnelles et des objectifs de l'entretien ? (mais a-t-on suffisamment d'informations ?)

Et encore, s'agit-il d'étudier le cas en question compte tenu aussi *des effets sur A ?* ou bien des indices qui montrent un travail de co-construction d'une intersubjectivité ?

Ou bien... ou bien...

b/ Traduction du protocole

CAS Mediazione anno scolastico 2021-22 Laura De Biasio, Liceo di Locarno Data: 16 dicembre 2021

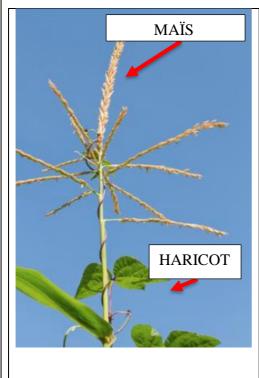
Questionnée (A) : Valeria, élève de seconde de lycée scientifique.

Questionneuse (B): Laura, professeure de biologie et médiatrice scolaire. (Pour rappel, au moment de l'entretien Laura n'avait suivi que quatre journées de formation de base à distance animées par Vittoria Cesari et vécu un EdE en position A avec Vittoria.)

Durée: 34 minutes

Voir ci-dessous le texte et la solution de l'exercice dont la résolution est l'objet de l'entretien.

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



Quelle relation s'est établie entre ces deux organismes ? Souligne, parmi les quatre propositions, la réponse correcte et explique de manière approfondie : (+/+) (+/-) (+/0) (-/-)

Solution: 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.

1	В	Bonjour Valeria, assieds-toi.
		Avant de commencer notre échange, je voudrais préciser brièvement mon rôle. Toi et moi, nous nous voyons au lycée dans des cadres différents. En fait, je suis ton professeur de biologie et la référente de ta classe pour les questions administratives. Aujourd'hui, tu m'as demandé un entretien dans un autre rôle encore, à savoir celui de médiatrice. C'est bien ça ?
2	A	Oui, ce matin, je suis venue vous voir et vous m'avez dit de passer au bureau.
3	В	Dis-moi Valeria ce qui t'amène à venir me voir.
4	A	Je suis ici parce que c'est principlement une période, je ne sais pas, où je me sens un peu déboussolée.
		Je n'arrive pas à gérer. Je veux dire que ça me parait être une période difficile. Je n'arrive pas à gérer le stress de l'école. C'est à dire c'est une période lourde. C'est comme le test d'aujourd'hui. Pour le test de bio, je savais tout. J'étais capable de tout faire, ce n'était pas quelque chose qui n'était pas à ma portée, mais je me suis plantée.
		Comme la question sur la cellulose. C'est vrai que je suis arrivée à résoudre l'exercice seulement à la fin, quand je n'avais plus le temps. J'ai lu l'exercice et au début, il me semblait que je n'y comprenais rien. Mais quand après nous avons fait la correction en classe, je me suis dit que j'aurais pu le mener à bien.
		Et aussi l'exercice des plantes, je l'ai raté. J'ai écrit que le haricot enlevait de la nourriture à l'autre plante, je n'ai même pas réfléchi je l'ai pensé mais je ne l'ai pas écrit. Ça m'arrive souvent comme ça je sais les choses, je les sais, et puis au bout du compte, je ne les écris pas. Je ne comprends même pas pourquoi. Je sais plein de choses, dans d'autres matières aussi, mais il m'arrive de ne pas les écrire. Puis, je me rends compte que je ne les écris même pas parce que je suis complètement stressée pendant le test, c'est que là, je me sens sous pression et donc aussi ce que je sais, je ne l'écris pas et puis les résultats sont ce qu'ils sont. C'est pas parce que je ne travaille pas ! Je ne fais pas voir ce que je sais.
5	В	Maintenant Valeria, je vais résumer ce que tu m'as dit. Nous verrons si j'ai bien compris. Je te demande de me corriger si je me trompe.
		Tu m'as dit que tu es dans une période lourde et que tu te sens déboussolée. Il s'agit d'une période où tu n'arrives pas à gérer le stress des études. Pendant les contrôles tu as l'impression de ne pas arriver à écrire ce que tu sais que tu sais. Malgré ton travail, dans les contrôles tu ne restitues pas à la hauteur de ton travail.
6	A	À la hauteur de ce que je sais! Quand j'ai étudié la biologie, je l'ai relue et j'ai pensé mais tout ça je le sais déjà, c'était une relecture comme ça. Ce n'est pas que chaque fois que je relisais ou que j'étudiais davantage, je me sentais encore plus prête. je me sentais toujours pareille. Je le sais parce que s'il y a une chose que je ne comprends pas, je la décortique et je vous demande et vous me la réexpliquez. Donc après je la comprends. Sinon, je reprends mes notes et je les retravaille et je comprends. Donc la biologie, je l'apprends régulièrement. Donc en étudiant la biologie, à chaque fois, je ne me sentais pas mieux préparée.

7	В	Donc Valeria tu as étudié la biologie régulièrement et le fait de continuer à étudier les mêmes choses ne t'a pas fait te sentir mieux préparée. Je te demande maintenant de penser un moment à l'objectif que nous pourrions-nous donner dans notre entretien. Prends le temps d'y penser tranquillement et dis-moi quand tu es prête.
8	A	Celui de trouver un moyen de réussir à faire voir ce que je sais. Je comprends vraiment pas quel est mon problème.
9	В	Intéressant! Donc, tu veux que l'objectif de notre entretien soit d'essayer de mettre en évidence ce qui n'a pas fonctionné dans le contrôle d'aujourd'hui. Pour comprendre ce qui t'empêche de montrer ce que tu dis savoir ?
10	A	En général, pas forcément le contrôle d'aujourd'hui. Par exemple, même pour les mathématiques, ça m'est arrivé la semaine dernière. J'ai eu 4, et moi je pensais avoir 5,5³ Parce que ce que j'ai fait, je pensais savoir tout faire. Puis en regardant, je me suis trompée sur des choses que vraimentje ne sais pas tellement d'erreurs et je ne comprends même pas d'où elles viennent.
11	В	Donc, si j'ai bien compris, tu penses que ces "baisses de performance" (<i>je montre les guillemets en le disant</i>) ne sont pas dues à la phase préparation d'un test mais se manifestent pendant le contrôle.
12	A	Oui.
13	В	OK. Je te propose, si tu es d'accord, de prendre pour toi un petit moment bien précis pendant un contrôle. Tu me diras celui que tu choisis. Nous cherchons à retrouver les différentes étapes procédurales et les parcours mentaux que tu as mis en œuvre pendant ce contrôle. Ça me servira à comprendre mieux, et peut-être aussi à toi, pour mettre en évidence quelque chose de nouveau dans tes actions. On essaie ? Si tu es toujours d'accord.
14	A	OK.
15	В	Bien, alors prends le temps et laisse revenir un cas particulier.
16	A	
17	В	Si j'ai bien compris, tu as commencé à lire l'exercice et tu as pensé que les deux plantes étaient dans une relation de compétition (-/-). Puis tu es revenue en arrière sur l'exercice.

 $^{^{3}}$ Au Canton Tessin les notes vont de 1 à 6. La meilleure note est 6.

18	A	C'est ça.
19	В	Qu'est-ce qui t'a fait revenir en arrière sur la question des deux plantes ?
20	A	Quelqu'un a posé une question. Je ne me rappelle pas qui, il a posé une question sur cette plante ici et j'ai pensé mais pourquoi il a posé cette question? Du coup c'est un exercice trop facile, je l'ai fait mais en trop peu de temps et donc je n'ai pas compris pourquoi il avait posé la question. Je suis revenue en arrière et j'ai regardé l'image et je me suis aperçue que la plante s'enroulait autour de l'autre.
21	В	Quelle question a posé le camarade ?
22	A	Je ne me souviens pas en fait je ne me souviens pas
23	В	Quel exercice faisais-tu quand le camarade a posé la question ?
24	A	Je faisais le 5.
25	В	Quel camarade a posé la question ?
26	A	Quelqu'un au milieu. Je me souviens qu'il a demandé quelque chose sur la plante de maïs et la photosynthèse. Et vous avez dit je ne peux pas répondre à cette question. Mais vous avez dit que les plantes sont belles et luxuriantes, vous l'avez répété plusieurs fois et j'ai pensé que si la prof dit que les plantes sont luxuriantes alors c'est quelque chose d'important. Et je suis revenue et j'ai vu que Voilà
27	В	Donc le fait que la prof ait dit : regarde comme les plantes sont luxuriantes t'a fait revenir en arrière
28	A	Oui, vous l'avez répété et j'ai pensé que ça devait être important.
29	В	Ça t'a provoqué un doute ?
30	A	Oui
31	В	Ça t'a fait revenir en arrière. Et après ?
32	A	Et puis de là, je me suis aperçue que l'une des plantes était enroulée et j'ai pensé justement que si elle s'accroche à l'autre c'est pour monter vers la lumière. Donc une des plantes profite de la relation et l'autre non, parce qu'on lui enlève du nutriment. Puis j'ai pensé que le haricot est une légumineuse et pourrait contenir des bactéries fixatrices d'azote sur ses racines mais sincèrement j'ai pensé que le maïs était aussi une légumineuse! Et donc je n'ai rien écrit là dessus parce que, comme c'était toutes les deux des légumineuses ça n'entrait pas en jeu.
33	В	Intéressant. Donc on y revient. À un moment donné, tu te rends compte qu'une plante pourrait profiter de la relation avec l'autre parce qu'elle trouve appui pour atteindre une hauteur utile pour pour absorber plus de lumière. Comment entre en jeu l'autre plante à ce moment ?
34	A	J'ai pensé que c'était une légumineuse jusqu'à la fin du test, jusqu'à la fin du test. Probablement si j'avais su que le maïs n'est pas une légumineuse, j'aurais fait click, par contre le haricot je le savais

 36 A Cam'arrive pour tous les tests, c'est que, de toute façon j'arrive aux tests assez prête parce que de toute façon je travaille. Alors surtout en cours, je cherche toujours à comprendre, ce qui m'iméresse, bien sâr! Je l'assimile tout de suite au sens que j'ai une mémoire auditive. Pour le test j'arrive toujours assez prête. Je n'aime pas arriver mal préparée. Peut-être que là il peut y avoir une petite lacune. 37 B Qu'est-ce que tu aurais pu modifier au niveau du travail à la maison pour pouvoir répondre à la question? 38 A Rien. Au niveau du travail non. J'étais très bien préparée. 39 B Donc avec le travail de préparation, tu n'aurais pas corrigé l'erreur de considérer le maïs comme une légumineuse. 40 A Non. 41 B Tu pouvais changer quelque chose pendant le test? 42 A Oui! C'est un problème de gestion du temps! C'est ça. 43 B (Je l'interromps) Revenons au test. Est-ce qu'il y avait une information qui t'aurait permis de dire que le maïs n'est PAS une légumineuse? 44 A Je sais pas 45 B Une information que tu devais déjà avoir avant le test? 46 A En classe nous avons vu la fertilisation des champs. Vous avez parlé de la rotation triennale et de la jachère. 47 B Donc une information que tu as acquise en classe. 48 A En fait il y a des choses qui m'échappent pendant les tests parce que bof peut-être que mon père a raison de dire que si on est trop préparé et trop sûr de soi, ça peut aussi amener à se tromper. Il dit que je suis trop sûre et donc que je fais les choses trop superficiellement et ça m'amène à faire des erreurs. Peut-être, je fais peu attention ou pas assez attention aux exercices ou aux consignes ou aux détails donnés dans la consigne. 49 B Tu m'as rapporté ce que dit ton papa qui cependant n'est pas avec toi pendant le contrôle. Essayons de revenir à l'exercice et regardons ce que tu remarques toimême, ce que tu relèves. Prends le temps et dis-	35	В	Donc nous sommes arrivées à dire que l'obstacle repose sur le fait de ne pas savoir que le maïs n'est pas une légumineuse. Comment pouvons-nous relier cela à ton travail de préparation, à ce qui s'est passé avant le contrôle ?
répondre à la question ? 38 A Rien. Au niveau du travail non. J'étais très bien préparée. 39 B Donc avec le travail de préparation, tu n'aurais pas corrigé l'erreur de considérer le mais comme une légumineuse. 40 A Non. 41 B Tu pouvais changer quelque chose pendant le test ? 42 A Oui! C'est un problème de gestion du temps! C'est ça. 43 B (Je l'interromps) Revenons au test. Est-ce qu'il y avait une information qui t'aurait permis de dire que le mais n'est PAS une légumineuse ? 44 A Je sais pas Je sais pas 45 B Une information que tu devais déjà avoir avant le test ? 46 A En classe nous avons vu la fertilisation des champs. Vous avez parlé de la rotation triennale et de la jachère. 47 B Donc une information que tu as acquise en classe. 48 A En fait il y a des choses qui m'échappent pendant les tests parce que bof peut-être que mon père a raison de dire que si on est trop préparé et trop sûr de soi, ça peut aussi amener à se tromper. Il dit que je suis trop sûre et donc que je fais les choses trop superficiellement et ça m'amène à faire des erreurs. Peut-être, je fais peu attention ou pas assez attention aux exercices ou aux consignes ou aux détails donnés dans la consigne. 49 B Tu m'as rapporté ce que dit ton papa qui cependant n'est pas avec toi pendant le contrôle. Essayons de revenir à l'exercice et regardons ce que tu remarques toimême, ce que tu relèves. Prends le temps et dis-moi quand tu es prête. 50 A Par exemple le détail que le mais n'est pas une légumineuse m'a échappé. Mais je l'avais en tête parce que, à la fîn du test je le savais etce n'est pas quelqu'un qui me l'a dit nonje le savais de moi-même. Je l'ai noté et je le savais. Je le savais! 51 B Quand tu a rendu ton travail, tu as pris conscience que ce n'était pas une légumineuse?	36	A	parce que de toute façon je travaille. Alors surtout en cours, je cherche toujours à comprendre, ce qui m'intéresse, bien sûr! Je l'assimile tout de suite au sens que j'ai une mémoire auditive. Pour le test j'arrive toujours assez prête. Je n'aime pas
B Donc avec le travail de préparation, tu n'aurais pas corrigé l'erreur de considérer le maïs comme une légumineuse. 40 A Non. 41 B Tu pouvais changer quelque chose pendant le test ? 42 A Oui! C'est un problème de gestion du temps! C'est ça. 43 B (Je l'interromps) Revenons au test. Est-ce qu'il y avait une information qui t'aurait permis de dire que le maïs n'est PAS une légumineuse ? 44 A Je sais pas Je sais pas 45 B Une information que tu devais déjà avoir avant le test ? 46 A En classe nous avons vu la fertilisation des champs. Vous avez parlé de la rotation triennale et de la jachère. 47 B Donc une information que tu as acquise en classe. 48 A En fait il y a des choses qui m'échappent pendant les tests parce que bof peut-être que mon père a raison de dire que si on est trop préparé et trop sûr de soi, ça peut aussi amener à se tromper. Il dit que je suis trop sûre et donc que je fais peu attention ou pas assez attention aux exercices ou aux consignes ou aux détails donnés dans la consigne. 49 B Tu m'as rapporté ce que dit ton papa qui cependant n'est pas avec toi pendant le contrôle. Essayons de revenir à l'exercice et regardons ce que tu remarques toimême, ce que tu relèves. Prends le temps et dis-moi quand tu es prête. 50 A Par exemple le détail que le maïs n'est pas une légumineuse m'a échappé. Mais je l'avais en tête parce que, à la fin du test je le savais etce n'est pas quelqu'un qui me l'a dit nonje le savais de moi-même. Je l'ai noté et je le savais. Je le savais! 51 B Quand tu a rendu ton travail, tu as pris conscience que ce n'était pas une légumineuse ?	37	В	
maïs comme une légumineuse. 40 A Non. 41 B Tu pouvais changer quelque chose pendant le test ? 42 A Oui! C'est un problème de gestion du temps! C'est ça. 43 B (Je l'interromps) Revenons au test. Est-ce qu'il y avait une information qui t'aurait permis de dire que le maïs n'est PAS une légumineuse ? 44 A Je sais pas Je sais pas 45 B Une information que tu devais déjà avoir avant le test ? 46 A En classe nous avons vu la fertilisation des champs. Vous avez parlé de la rotation triennale et de la jachère. 47 B Donc une information que tu as acquise en classe. 48 A En fait il y a des choses qui m'échappent pendant les tests parce que bof peutêtre que mon père a raison de dire que si on est trop préparé et trop sûr de soi, ça peut aussi amener à se tromper. Il dit que je suis trop sûre et donc que je fais les choses trop superficiellement et ça m'amène à faire des erreurs. Peut-être, je fais peu attention ou pas assez attention aux exercices ou aux consignes ou aux détails donnés dans la consigne. 49 B Tu m'as rapporté ce que dit ton papa qui cependant n'est pas avec toi pendant le contrôle. Essayons de revenir à l'exercice et regardons ce que tu remarques toimème, ce que tu relèves. Prends le temps et dis-moi quand tu es prête. 50 A Par exemple le détail que le maïs n'est pas une légumineuse m'a échappé. Mais je l'avais en tête parce que, à la fin du test je le savais etce n'est pas quelqu'un qui me l'a dit nonje le savais de moi-même. Je l'ai noté et je le savais. Je le savais! 51 B Quand tu a rendu ton travail, tu as pris conscience que ce n'était pas une légumineuse?	38	A	Rien. Au niveau du travail non. J'étais très bien préparée.
 41 B Tu pouvais changer quelque chose pendant le test? 42 A Oui! C'est un problème de gestion du temps! C'est ça. 43 B (Je l'interromps) Revenons au test. Est-ce qu'il y avait une information qui t'aurait permis de dire que le maïs n'est PAS une légumineuse? 44 A Je sais pas Je sais pas 45 B Une information que tu devais déjà avoir avant le test? 46 A En classe nous avons vu la fertilisation des champs. Vous avez parlé de la rotation triennale et de la jachère. 47 B Donc une information que tu as acquise en classe. 48 A En fait il y a des choses qui m'échappent pendant les tests parce que bof peut-être que mon père a raison de dire que si on est trop préparé et trop sûr de soi, ça peut aussi amener à se tromper. Il dit que je suis trop sûre et donc que je fais les choses trop superficiellement et ça m'amène à faire des erreurs. Peut-être, je fais peu attention ou pas assez attention aux exercices ou aux consignes ou aux détails donnés dans la consigne. 49 B Tu m'as rapporté ce que dit ton papa qui cependant n'est pas avec toi pendant le contrôle. Essayons de revenir à l'exercice et regardons ce que tu remarques toimême, ce que tu relèves. Prends le temps et dis-moi quand tu es prête. 50 A Par exemple le détail que le maïs n'est pas une légumineuse m'a échappé. Mais je l'avais en tête parce que, à la fin du test je le savais et ce n'est pas quelqu'un qui me l'a dit nonje le savais de moi-même. Je l'ai noté et je le savais. Je le savais! 51 B Quand tu a rendu ton travail, tu as pris conscience que ce n'était pas une légumineuse? 	39	В	
 42 A Oui! C'est un problème de gestion du temps! C'est ça. 43 B (Je l'interromps) Revenons au test. Est-ce qu'il y avait une information qui t'aurait permis de dire que le maïs n'est PAS une légumineuse? 44 A Je sais pas Je sais pas 45 B Une information que tu devais déjà avoir avant le test? 46 A En classe nous avons vu la fertilisation des champs. Vous avez parlé de la rotation triennale et de la jachère. 47 B Donc une information que tu as acquise en classe. 48 A En fait il y a des choses qui m'échappent pendant les tests parce que bof peutêtre que mon père a raison de dire que si on est trop préparé et trop sûr de soi, ça peut aussi amener à se tromper. Il dit que je suis trop sûre et donc que je fais les choses trop superficiellement et ça m'amène à faire des erreurs. Peut-être, je fais peu attention ou pas assez attention aux exercices ou aux consignes ou aux détails donnés dans la consigne. 49 B Tu m'as rapporté ce que dit ton papa qui cependant n'est pas avec toi pendant le contrôle. Essayons de revenir à l'exercice et regardons ce que tu remarques toimême, ce que tu relèves. Prends le temps et dis-moi quand tu es prête. 50 A Par exemple le détail que le maïs n'est pas une légumineuse m'a échappé. Mais je l'avais en tête parce que, à la fin du test je le savais et ce n'est pas quelqu'un qui me l'a dit non je le savais de moi-même. Je l'ai noté et je le savais. Je le savais! 51 B Quand tu a rendu ton travail, tu as pris conscience que ce n'était pas une légumineuse? 	40	A	Non.
 43 B (Je l'interromps) Revenons au test. Est-ce qu'il y avait une information qui t'aurait permis de dire que le maïs n'est PAS une légumineuse? 44 A Je sais pas	41	В	Tu pouvais changer quelque chose pendant le test ?
permis de dire que le maïs n'est PAS une légumineuse? 44 A	42	A	Oui! C'est un problème de gestion du temps! C'est ça.
 45 B Une information que tu devais déjà avoir avant le test? 46 A En classe nous avons vu la fertilisation des champs. Vous avez parlé de la rotation triennale et de la jachère. 47 B Donc une information que tu as acquise en classe. 48 A En fait il y a des choses qui m'échappent pendant les tests parce que bof peutêtre que mon père a raison de dire que si on est trop préparé et trop sûr de soi, ça peut aussi amener à se tromper. Il dit que je suis trop sûre et donc que je fais les choses trop superficiellement et ça m'amène à faire des erreurs. Peut-être, je fais peu attention ou pas assez attention aux exercices ou aux consignes ou aux détails donnés dans la consigne. 49 B Tu m'as rapporté ce que dit ton papa qui cependant n'est pas avec toi pendant le contrôle. Essayons de revenir à l'exercice et regardons ce que tu remarques toimême, ce que tu relèves. Prends le temps et dis-moi quand tu es prête. 50 A Par exemple le détail que le maïs n'est pas une légumineuse m'a échappé. Mais je l'avais en tête parce que, à la fin du test je le savais et ce n'est pas quelqu'un qui me l'a dit non je le savais de moi-même. Je l'ai noté et je le savais. Je le savais! 51 B Quand tu a rendu ton travail, tu as pris conscience que ce n'était pas une légumineuse? 	43	В	
 46 A En classe nous avons vu la fertilisation des champs. Vous avez parlé de la rotation triennale et de la jachère. 47 B Donc une information que tu as acquise en classe. 48 A En fait il y a des choses qui m'échappent pendant les tests parce que bof peutêtre que mon père a raison de dire que si on est trop préparé et trop sûr de soi, ça peut aussi amener à se tromper. Il dit que je suis trop sûre et donc que je fais les choses trop superficiellement et ça m'amène à faire des erreurs. Peut-être, je fais peu attention ou pas assez attention aux exercices ou aux consignes ou aux détails donnés dans la consigne. 49 B Tu m'as rapporté ce que dit ton papa qui cependant n'est pas avec toi pendant le contrôle. Essayons de revenir à l'exercice et regardons ce que tu remarques toimême, ce que tu relèves. Prends le temps et dis-moi quand tu es prête. 50 A Par exemple le détail que le mais n'est pas une légumineuse m'a échappé. Mais je l'avais en tête parce que, à la fin du test je le savais etce n'est pas quelqu'un qui me l'a dit nonje le savais de moi-même. Je l'ai noté et je le savais. Je le savais! 51 B Quand tu a rendu ton travail, tu as pris conscience que ce n'était pas une légumineuse? 	44	A	Je sais pas Je sais pas
triennale et de la jachère. 47 B Donc une information que tu as acquise en classe. 48 A En fait il y a des choses qui m'échappent pendant les tests parce que bof peutêtre que mon père a raison de dire que si on est trop préparé et trop sûr de soi, ça peut aussi amener à se tromper. Il dit que je suis trop sûre et donc que je fais les choses trop superficiellement et ça m'amène à faire des erreurs. Peut-être, je fais peu attention ou pas assez attention aux exercices ou aux consignes ou aux détails donnés dans la consigne. 49 B Tu m'as rapporté ce que dit ton papa qui cependant n'est pas avec toi pendant le contrôle. Essayons de revenir à l'exercice et regardons ce que tu remarques toimême, ce que tu relèves. Prends le temps et dis-moi quand tu es prête. 50 A Par exemple le détail que le maïs n'est pas une légumineuse m'a échappé. Mais je l'avais en tête parce que, à la fin du test je le savais etce n'est pas quelqu'un qui me l'a dit nonje le savais de moi-même. Je l'ai noté et je le savais. Je le savais! 51 B Quand tu a rendu ton travail, tu as pris conscience que ce n'était pas une légumineuse?	45	В	Une information que tu devais déjà avoir avant le test ?
A En fait il y a des choses qui m'échappent pendant les tests parce que bof peut- être que mon père a raison de dire que si on est trop préparé et trop sûr de soi, ça peut aussi amener à se tromper. Il dit que je suis trop sûre et donc que je fais les choses trop superficiellement et ça m'amène à faire des erreurs. Peut-être, je fais peu attention ou pas assez attention aux exercices ou aux consignes ou aux détails donnés dans la consigne. 49 B Tu m'as rapporté ce que dit ton papa qui cependant n'est pas avec toi pendant le contrôle. Essayons de revenir à l'exercice et regardons ce que tu remarques toi- même, ce que tu relèves. Prends le temps et dis-moi quand tu es prête. 50 A Par exemple le détail que le maïs n'est pas une légumineuse m'a échappé. Mais je l'avais en tête parce que, à la fin du test je le savais etce n'est pas quelqu'un qui me l'a dit nonje le savais de moi-même. Je l'ai noté et je le savais. Je le savais! 51 B Quand tu a rendu ton travail, tu as pris conscience que ce n'était pas une légumineuse?	46	A	
 être que mon père a raison de dire que si on est trop préparé et trop sûr de soi, ça peut aussi amener à se tromper. Il dit que je suis trop sûre et donc que je fais les choses trop superficiellement et ça m'amène à faire des erreurs. Peut-être, je fais peu attention ou pas assez attention aux exercices ou aux consignes ou aux détails donnés dans la consigne. B Tu m'as rapporté ce que dit ton papa qui cependant n'est pas avec toi pendant le contrôle. Essayons de revenir à l'exercice et regardons ce que tu remarques toimême, ce que tu relèves. Prends le temps et dis-moi quand tu es prête. A Par exemple le détail que le maïs n'est pas une légumineuse m'a échappé. Mais je l'avais en tête parce que, à la fin du test je le savais etce n'est pas quelqu'un qui me l'a dit nonje le savais de moi-même. Je l'ai noté et je le savais. Je le savais! B Quand tu a rendu ton travail, tu as pris conscience que ce n'était pas une légumineuse? 	47	В	Donc une information que tu as acquise en classe.
contrôle. Essayons de revenir à l'exercice et regardons ce que tu remarques toimême, ce que tu relèves. Prends le temps et dis-moi quand tu es prête. 50 A Par exemple le détail que le maïs n'est pas une légumineuse m'a échappé. Mais je l'avais en tête parce que, à la fin du test je le savais etce n'est pas quelqu'un qui me l'a dit nonje le savais de moi-même. Je l'ai noté et je le savais. Je le savais! 51 B Quand tu a rendu ton travail, tu as pris conscience que ce n'était pas une légumineuse?	48	A	être que mon père a raison de dire que si on est trop préparé et trop sûr de soi, ça peut aussi amener à se tromper. Il dit que je suis trop sûre et donc que je fais les choses trop superficiellement et ça m'amène à faire des erreurs. Peut-être, je fais peu attention ou pas assez attention aux exercices ou aux consignes ou aux détails
l'avais en tête parce que, à la fin du test je le savais etce n'est pas quelqu'un qui me l'a dit nonje le savais de moi-même. Je l'ai noté et je le savais. Je le savais ! 51 B Quand tu a rendu ton travail, tu as pris conscience que ce n'était pas une légumineuse ?	49	В	contrôle. Essayons de revenir à l'exercice et regardons ce que tu remarques toi-
légumineuse ?	50	A	l'avais en tête parce que, à la fin du test je le savais etce n'est pas quelqu'un qui
52 A C'est ça	51	В	
	52	A	C'est ça

	_	
53	В	Cherchons ensemble à comprendre ce qui ne t'a pas permis de réinvestir cette connaissance pendant le contrôle. Ce qui t'a fait considérer le maïs comme une légumineuse. Si tu es d'accord, prends le temps, quand tu es prête, tu me le dis.
54	A	En vérité j'ai eu un doute Là je n'ai même pas réfléchi J'ai tenu pour acquis qu'il l'était. Je n'y ai même pas pensé, je ne me suis pas arrêtée pour me poser la question D'instinct Ainsi j'ai pensé que le maïs était une légumineuse et je n'y ai pas réfléchi deux fois, donc avec cette pensée, je n'ai rien écrit qui concernait la relation avec les bactéries qui fixent l'azote et cette famille. Le raisonnement marchait très bien si c'était deux légumineuses. Je n'ai rien écrit sur la relation avec les bactéries c'était sans importance cela m'aurait fait perdre du temps
55	В	En fait ton raisonnement marchait très bien si c'était deux légumineuses. En réfléchissant sur le maïs, qu'est-ce que tu aurais pu observer qui pouvait t'aider ?
56	A	Mais la seule chose c'est que dans mes notes, je vois le maïs dans la partie où nous avons parlé de la rotation triennale, où on coupe la plante de maïs et même on la laisse sur le champ pour qu'elle se décompose et qu'elle permette d'enrichir le sol en sels minéraux.
57	В	Qu'est-ce que tu aurais pu observer de cette espèce ? Si nous comparons la plante de maïs et celle de haricot?
58	A	Oh c'est vrai que le genre, l'espèce des fabacées
59	В	La famille des fabacées
60	A	Oui, la famille. Les graines de la famille des fabacées sont très semblables. Le maïs fait des épis. Rien à voir avec les légumineuses? Les fleurs sont même pas pareilles.
61	В	D'où l'erreur pourrait bien venir ?
62	A	Je ne sais pas
63	В	Qu'est-ce que tu aurais pu prendre en compte pendant le contrôle ?
64	A	Pendant le contrôle je pouvais réfléchir sur le type de la plante. Pendant le travail de préparation c'était clair ça m'a échappé
65	В	Comment ça t'a échappé ?
66	A	J'avais aussi pensé à écrire quelque chose sur les fixateurs d'azote. Ceci pour la plante de haricot. Mais je me suis dit que ça n'avait pas de sens et donc, pourquoi perdre du temps
67	В	Cela puisque tu as considéré les deux plantes comme deux légumineuses. Qu'est-ce que tu aurais pu faire d'autre pendant le contrôle ?
68	A	Ben mieux analyser la consigne les images
69	В	Les images ?
70	A	Ben l'image je l'ai pas c'est-à-dire au début pas du tout. J'ai lu deux plantes Puisque vous l'avez écrit puis vous avez mis le nom des deux organismes et là je n'ai pas pris le temps d'observer l'image pas du toutpuis je fais mon dieu donc non je n'ai pas

71	В	Donc tu n'as pas regardé l'image
72	A	Au début, pas du tout
73	В	Quand as-tu commencé à regarder l'image ?
74	A	Seulement quand le camarade a posé la question. Je suis revenue en arrière pour voir et je me suis penchée et j'ai dit mon dieu la plante est enroulée et trouve un support pour monter vers la lumière
75	В	Tu as fait un pas de plus et puis ?
76	A	Et puis il manquait encore un click
77	В	Comment aurais-tu pu faire ce click ?
78	A	Regarder le nom celui sur l'image Regarder l'image je n'ai pas regardé l'autre plante. Je ne l'ai pas vue. Au début, il n'y a eu que la lecture de la consigne, peut-être lue un peu superficiellement. Puis j'ai écrit la première réponse j'ai avancé je suis revenue en arrière j'ai regardé l'image uniquement sans relire la consigne donc j'ai fait d'abord une chose, puis j'ai fait la seconde mais je les ai pas mises ensemble. J'aurais dû lire la consigne et regarder l'image en même temps. Si je les avais associées probablement j'aurais fait juste. Et peut-être que c'est pour ça que je n'ai pas pensé que le maïs n'était pas une légumineuse. Je ne les ai pas associées. Au début je n'ai fait que lire la consigne j'ai écrit je l'ai refait en ne regardant que l'image sans prendre en compte que l'une était un maïs et l'autre un haricot. J'ai écrit la réponse. Et là probablement j'ai vu le haricot. Le maïs, je l'ai laissé de côté. Je ne l'ai pas vu, je n'ai pas vu comment il était fait.
79	В	Je remarque que tu as recontacté les étapes procédurales que tu as suivies pendant la résolution du test et en particulier pour l'exercice des deux plantes. Tu as mis en évidence ce qui n'a pas marché
80	A	C'était pareil pour la partie chimie !!! Il y avait une image avec l'ADN et l'image montrait l'urée et faisait voir que l'urée interagissait avec l'ADN et se comportait comme une enveloppe Au début, j'ai vu l'image mais je ne l'ai même pas regardée. J'ai pensé que l'urée se comportait exactement comme l'eau. J'ai lu le texte. J'ai écrit la réponse et puis après j'ai regardé l'image et puis je me rappelle que j'ai ajouté quelque chose. Il manquera sûrement une partie parce que je n'ai pas travaillé avec la consigne sous forme d'image.
81	В	Tu saurais proposer des stratégies qui pourraient t'aider dans le futur ?
82	A	Lire, regarder les images. Tout noter : que ce soit lié au texte ou à l'image. Prendre en compte tous les éléments donnés. Il y a des choses qui sont dans l'image et pas dans le texte. Il y a aussi des informations utiles dans l'image Oui Puis
83	В	Qu'est-ce qui te fait oublier les images ?
84	A	Je ne sais pas
85	В	On pourrait rester un peu là-dessus pour comprendre pourquoi tu ne regardes pas les images

86	A	Je crois que je ne regarde pas les images parce que, en lisant le texte, je le comprends bien. Je pense que c'est seulement si le texte n'est pas clair que je dois regarder l'image Mais ce n'est pas le cas. Ce n'est pas parce que tu comprends le texte que tu dois ignorer l'image C'est une chose que je fait spontanément. Je devrais arrêter de procéder comme ça. Quand je trouve le texte tellement clair à la lecture, je pense que l'image est simplement décorative. Au contraire, l'image, c'est quelque chose de plus qui te sert oui je ne m'en étais pas rendu compte jusqu'à maintenant je me rends compte seulement maintenant que ça arrive aussi bien en chimie, en mathématiques qu'en biologie Effectivement oui Je néglige les images autour puis justement ça m'arrive plus au début, en ayant déjà fait les tests dans toutes les matières bien ou mal, je sais un peu mieux où aller chercher Si je n'arrive pas à répondre à une question, alors je me bloque, ou je reste là plus que ce qu'il faudrait parce que ça m'embête de ne pas arriver à le faire et puis je passe à la suite. Je pense encore celle d'avant et je n'arrive même pas à répondre à cette question parce que j'ai encore en tête celle d'avant. Je me bloque et il me semble que je ne pourrai plus rien faire
87	В	Ça, c'est encore une autre histoire que nous pourrions travailler un autre jour, si tu veux, parce que maintenant, au bout d'une demi-heure, nous sommes fatiguées.
88	A	Ehm, ehm oui! Parce que vous ne m'avez pas dit quel était le problème mais en fait vous avez repris toutes les étapes on a tout refait pas à pas pour me faire arriver là où il y a le problème. C'est pour que je comprenne toute seule où est le problème.
89	В	Vraiment merci Valeria. Merci infiniment. C'était bien pour moi. Tu as découvert que tu n'utilisais pas les informations contenues dans les images et donc tu ne pouvais pas les coordonner avec le texte. Probablement parce que tu considères l'image comme un simple résumé de ce qui est écrit dans le texte. Par contre ça arrive que l'image contient d'autres informations dans un autre langage, qui n'est pas l'écrit. Tu as toi-même trouvé des stratégies qui peuvent t'aider à l'avenir, moi je ne t'ai rien dit.
90	A	Oui, c'est vrai. Je m'en suis aperçue. Je me suis rendue compte maintenant que vous ne m'avez rien dit. Vous m'avez seulement demandé ce qui s'est passé et en réflechissant sur que ce qui s'est passé, j'ai trouvé moi-même où il y a vraiment le problème. Jusqu'à aujourd'hui, je n'avais pas compris où était le problème. Il ne m'était jamais venue à l'idée de penser que je ne regardais pas les images et je me suis rendue compte que je ne les regarde pas. Merci beaucoup.
91	В	Je suis très contente de ce moment.
92	A	Il m'a vraiment servi! À plusieurs moments, de toute façon Habituellement je ne suis pas du genre qui J'ai plutôt tendance à écouter beaucoup et à donner des conseils aux autres et souvent j'ai tendance à négliger mes problèmes Maintenant je suis émue (elle pleure) il ne m'arrive presque jamais de parler de moi avec les autres.
93	В	Tu as pris du temps pour toi.
94	A	Oui, je ne voulais pas pleurer.

B Tu peux être contente toi aussi parce la compréhension de ce qui ne marche pas te rapproche davantage de la solution. Maintenant tu peux mettre en pratique les stratégies que tu as trouvées. Et on verra s'il y a des changements. Tu me le diras.

Le mois d'avril de l'année suivante Laura m'informe que lors d'un conseil de classe des progrès de Valeria ont été soulignés notamment au niveau de ses capacités d'observation, par exemple l'enseignante de mathématiques la trouve plus consciencieuse et attentive dans la prise en compte des consignes.

c/ Encore quelques commentaires

Le travail de Laura (entretien d'explicitation, sa transcription et analyses s'y référant), demandé dans la cadre de sa formation comme médiatrice scolaire, a déjà fait l'objet de deux moments saillants de discussion. Le premier dans le contexte de son parcours de formation continue. En effet dans ce cadre la formatrice (Vittoria) considère que le travail final fait partie intégrante du processus d'apprentissage et donc les copies font l'objet d'une séance individuelle de mise en évidence détaillée des acquis et des points à améliorer.

Le deuxième moment de discussion a eu lieu dans la cadre du séminaire du GREX2 du 17 novembre 2023.

Parmi les points à améliorer compte tenu des présupposés théoriques, méthodologiques et techniques de l'EdE, on peut rappeler quelques difficultés typiques des B débutants, à savoir :

- B ne fait pas suffisamment attention à créer les conditions permettant à A de se remettre en contact avec son vécu lors de la situation singulière choisie. C'est par exemple le cas de la relance 19 (Qu'est-ce que t'a fait revenir en arrière sur la question des deux plantes?), et également 21, 23, 25, 31 et autres...
- B suggère une réponse possible (29 : ça t'a provoqué un doute ?)
- B ne saisit pas l'occasion pour contourner les négations (62 : A Je ne sais pas...)
- B change de situation sans négocier ce changement (37 Qu'est-ce que tu aurais pu modifier au niveau du travail à la maison pour pouvoir répondre à la question)
- B quitte son rôle d'aide à l'explicitation du vécu, sans changer formellement de contrat, pour inviter A à imaginer des alternatives à son action ou pour identifier des stratégies pour le futur (63 Qu'est-ce que tu aurais pu prendre en compte pendant le contrôle?); (81 Tu saurais proposer des stratégies qui pourraient t'aider dans le futur?)
- •

Mais cela dit, il reste un EdE bien intéressant qui respecte globalement des fondamentaux cruciaux de la technique (situation spécifiée, posture de position de parole incarnée, rythmes, etc...), ainsi qu'un entretien qui produit des effets « transformateurs » épatants sur A!

A arrive en peu de temps à mieux comprendre sa difficulté, à abandonner ses croyances abstraites sur les causes de son problème, à découvrir la possibilité d'être elle-même actrice de changement en s'appuyant sur la description des processus en jeu dans son vécu.

Une pluralité de facteurs d'ordre individuel et relationnel pourrait nous aider à expliquer ce résultat encourageant, nous nous limitons pour le moment à en mentionner un : le rôle structurant du contrat relationnel implicite (*Expliciter*, 139, p. 10) caractérisé par un haut degré de confiance réciproque, par des savoir-faire pédagogiques de B, par l'engagement et la motivation de A, et par une volonté solide de « ramer dans la même direction ». Bref une relation complémentaire (selon le vocabulaire de la pragmatique de la communication) marquée par un fort moment d'*intersubjectivité*.



Que faire des émotions avec l'explicitation?

Points de repère pour (faux) débutants :

vécu/vécu d'actions/vécu désincarné

Dialogue entre un formateur et un stagiaire durant une formation de base à l'entretien d'explicitation ⁴

Fabien Capelli⁵

La formation touche à sa fin, quatrième jour du stage de base. Fin du dernier débriefing⁶ :

- **Le formateur :** « Est-ce qu'il reste des questions »?
- Le stagiaire : « Oui ».
- Le formateur : « Ah »!
- Le stagiaire: « Oui! C'est encore au sujet de l'émotion. Au début du stage, je me suis dit, ok, bon, l'EDE c'est un peu un truc de bourrin, y'a pas d'émotions ou du moins, si j'ai bien compris, on sait qu'il y en a partout, mais ce n'est pas l'objet de l'EDE. Et quand y'en a vraiment une, on la zappe et on réoriente vers l'action... C'est bien ça, si je résume » ?
- **Le formateur :** « Quand il y a une émotion, on l'accueille ou à minima on l'admet et on réaiguille sur l'action. Je vérifie : est-ce que tu perçois la différence ? »
- Le stagiaire: « Oui, ok, c'est ce que je voulais dire, je suis d'accord, mais ce n'est pas là où je voulais en venir »...
- Le formateur : « Ok! On continue alors si tu perçois que "zapper", "couper", ou encore "éviter" sont assez différents que "admettre" et à fortiori "accueillir"... »
- Le stagiaire (avec le sourire taquin du stagiaire amical) : « Ok, mais ma question porte plutôt sur le fait que j'ai remarqué que tu étais un passionné du réaiguillage! Le réaiguillage, on dirait que c'est ton truc » ?
- *Le formateur* (rires) : « "Si pas de réaiguillage vers l'action pas d'EDE" au sens de Vermersch. Est-ce que cela parle à tout le monde "le réaiguillage vers l'action" au fait » ?

⁴ L'idée de mettre en scène des propos méthodologiques sous la forme d'un dialogue pédagogique m'est venue d'un livre de Bruno Latour que j'avais lu à l'époque de ma thèse « Cogitamus. Six lettres sur les humanités scientifiques ». Ce dialogue est une fiction pédagogique, toutes ressemblances du formateur avec moi seraient vraiment très fortuites!

⁵ Formateur-Conseil -Explicit-formation-, chercheur associé au Laboratoire LISEC-UMR 2310- équipe ATIP (Activité, Travail Identité professionnelle), Psychopraticien en Gestalt-thérapie.

⁶ Je remercie mes chaleureux relecteurs, Jean-Pierre Capelli (dans le rôle du béotien à l'explicitation et du père) et Sandie Meillerais (dans le rôle de l'ancienne stagiaire qui mobilise l'EDE dans le cadre de son doctorat en psychologie clinique à l'Université de Mons).

- **Le stagiaire** « Euh... voui »...
- Le formateur : « Ok, je redonne une séquence d'entretien en exemple, cela permettra de réviser en plus. Alors, le contexte, c'est un formateur qui arrive sur le lieu de la formation qu'il va dispenser, au moment du café. Il ne connait pas encore les personnes, notamment, celles qui feront partie ou non du groupe de formation :
 - B : « A quoi tu étais plus particulièrement attentif quand tu es en train de t'asseoir pour prendre un café avec tout le monde » ?
- A : « Hum, je sens que ça ne va pas le faire »...
 - B: « Ok... Prend le temps... A quoi tu reconnais que ça ne va pas le faire »?
 - A : « Je n'ai pas envie de m'asseoir, j'ai envie de partir...Je ne suis pas à l'aise »
 - B: « Ok... à quoi tu reconnais que tu n'es pas à l'aise, juste au moment où tu es en train de t'asseoir » ?
- A : « J'ai la sensation d'être rejeté... Je suis un peu figé. »
 - B : « Ok, et juste après cette sensation d'être rejeté et de t'être figé un peu, tu continues par faire quoi » ?
 - A : « Je fais semblant de suivre la conversation…en fait je pense à un autre exercice pour démarrer la formation. »

Ça va ? Avez-vous tous repéré le "réaiguillage" » ?

- Le stagiaire: « Quant "A" dit, "je me fige un peu"... On ne va pas expliciter ce vécu d'être figé, on repart sur l'action avec "tu continues par faire quoi? " »
- Le formateur: « Exactement, non pas que ce vécu n'est pas important ou intéressant, mais il s'agirait d'un autre contrat que celui adopté en stage de base. Il est aussi tout à fait possible de réaiguiller plus tôt, c'est-à-dire de ne pas poser la question "et à quoi tu reconnais que tu es mal à l'aise". Personnellement, je trouve toujours intéressant que "A" rencontre l'opportunité de s'auto-informer de ses critères internes, ici, "d'être mal à l'aise" ».
- Le stagiaire: « D'accord, ça je crois que j'ai bien compris. Là où je voulais en venir, c'est que j'ai l'impression que tu as tendance, avec les consignes des exercices que tu nous as données pendant le stage, à nous envoyer quand même un peu dans l'émotion. Si je caricature, tu nous envoies dans l'émotion pour après nous dire, vous vous êtes fait avoir! Non? Un peu quand même » (rires)?
- Le formateur : « Et si tu ne caricatures pas ? (rires). En fait, il ne s'agit pas de mettre l'émotion à l'écart une bonne fois pour toutes , cela ne se décrète pas ainsi : "ici Mesdames, Messieurs pas d'émotions"! Il s'agit plutôt d'apprendre "à faire avec", c'est-à-dire, à la repérer, l'admettre et réaiguiller vers l'action. C'est un point de repère clair, en tout cas durant le stage de base et en début de pratique ».
- Le stagiaire: « Parce que, je continue, j'ai listé tes consignes où il était question d'émotions et y 'en a pas mal quand même: "un moment agréable"; "un moment professionnel où tu as été à l'aise"; "un moment professionnel mal embarqué et qui s'est bien terminé"; "un moment où tu as dû faire un retour un peu inconfortable à un étudiant". On voit bien qu'il y a une composante émotionnelle. Du coup, est-ce pour nous apprendre à réaiguiller » ?
- Le formateur: « Oui. Mais en fait, ça dépasse cette question du réaiguillage. Il y a une progression, avec plusieurs étapes dans le stage de base concernant cet apprentissage à composer avec les émotions. Voilà comment je vois les choses, je vais causer un peu hein:
 - Distinguer une émotion vécue d'une observation basée sur des critères objectivés est un apprentissage complexe et jamais abouti. Dans cette première étape du stage de

base, le message est le suivant : pas d'émotion avec l'EDE, on ne la sollicite pas (au même titre que l'opinion et le jugement au passage) et si toutefois "on tombait" sur une émotion, on réaiguille vers l'action comme le préconise la méthode. La priorité est donnée à l'observation des actes matériels et mentaux (les siens et ceux des autres). À ce stade, il s'agit donc de mettre fermement l'émotion à l'écart pour laisser toute la place à l'apprentissage de l'observation et à la description de fragments de "vécu d'actions". Tu me diras après, mais c'est peut-être ce qui t'a donné cette impression de ce côté "bourrin" comme tu dis. Pour moi, en tant que formateur, procéder autrement que par cette mise à l'écart serait improductif pédagogiquement ; je vous rappelle que l'objectif du stage de base est de permettre le développement d'une compétence à la verbalisation de vécu d'actions.

Dans une deuxième étape, après avoir été écartée, l'émotion revient d'une manière bien spécifique. Son retour se fait par une invitation à vous rendre progressivement attentif à la catégorie de formulation des consignes, tu sais, la troisième partie de la phrase d'initialisation. Cette phrase d'initialisation vise à provoquer chez "A" une association, la fameuse Madeleine de Proust. Inviter "A" à prendre contact avec une situation vécue où il a été affecté, mais pas trop quand même. Une bonne consigne, dans son intention, recherche un équilibre entre "vécu" et "action". Donc, en ce sens, tu as raison, il est bien question aussi d'émotion. Oui, attends, l'exemple arrive... Je vais donner les deux polarités à éviter et tenter de proposer une « consigne vécu d'action » :

Une consigne plutôt "orientée vécu" est, par exemple : "un moment professionnel où tu t'es senti en confiance". Cette consigne invite à prendre contact avec une expérience vécue par la voie de l'affect. Que se passera-t-il si la consigne est opérante? Ressouvenir de sécurité ? de satisfaction ? de sentiment de puissance ajustée ? Le risque, pour l'entretien, est que "A" reste pris ou "scotché" (pour reprendre un mot que Pierre à souvent employé à une époque) par ses affects et que les techniques de l'EDE ne puissent pas ou mal se déployer. Par "mal se déployer", j'entends ne pas permettre d'expliciter le mode opératoire : "comment je m'y prends pour me mettre en confiance", "je commence par faire quoi ? ", "à quoi je reconnais que je suis en confiance". Autrement dit, opérer ce déplacement de l'affect vers l'action et ses actes. Un "B" expérimenté sera équipé dans le sens où il sera en capacité de ne pas perdre en route l'objectif de s'informer ou d'aider "A" à s'auto-informer de son mode opératoire. Pour y parvenir, il lui faudra pouvoir réaiguiller aux moments opportuns. En revanche, un "B" débutant prend le risque d'enliser l'EDE voire de l'empêcher s'il n'a pas acquis cette technique de réaiguillage permettant de conduire ce déplacement du "ce que tu ressens" vers sur le "comment tu t'y prends ".»

<u>Une consigne plutôt "orientée action"</u> est, par exemple : "un moment professionnel où tu as pris une décision efficace pour sortir d'une situation problématique". Avec cette consigne, nous sommes davantage éloignés du risque d'envoyer et de maintenir "A" dans ses affects et ses émotions. D'un certain point de vue, cette consigne est préférable à la première, en ce sens où elle prépare et amène le terrain de "l'action", du mode opératoire adopté par "A" pour prendre une décision permettant de se sortir d'une situation problématique. Cependant son point faible est de taille : employer des mots très analytiques comme "décision", "efficace", "problématique" qui ne favorisent pas la mise en évocation de "A". Pour rappel, faire réfléchir "A" à son agir est un des meilleurs

moyens de l'empêcher d'évoquer, c'est-à-dire d'accéder à son vécu. Et pas de vécu = pas de réfléchissement possible! Coucou Piaget, ta question nous fait réviser, formidable! Les émotions peuvent être des portes vers l'évocation. Utiliser des mots qui leur laissent davantage de place peut s'avérer indispensable. Si je reformule, proposer des consignes laissant une place suffisante aux émotions facilitent la mise en évocation, notamment des "A" novices, c'est-à-dire, 99,9% des personnes que vous allez accompagner ou avec lesquelles vous allez travailler. En revanche, avec des "A" expérimentés, vous pouvez y aller tranquille avec cette consigne.

<u>Une consigne plutôt orientée "vécu d'actions"</u> est, par exemple : "un moment professionnel mal embarqué dont tu t'es plutôt bien tiré". L'équilibre parfait entre vécu et action n'existe pas. Cependant, il me semble, qu'avec la formulation de cette consigne, on perçoit cette recherche d'équilibre entre les deux. Coté vécu : "mal embarqué" laisse présager une valence affective négative et "bien tiré" positive. Autrement dit, l'accès à l'émotion (et donc à l'évocation) est favorisé. L'intention perlocutoire de « mal embarqué » apparait plus tempérée "qu'une situation qui s'est mal passée ". Du côté action, on perçoit que la consigne permet d'orienter "A" vers une description des actions et des actes : comment "A" s'y est pris pour :

- S'embarquer dans du "mal embarqué" et, éventuellement le repérer
- Pour "réajuster le tir".

On constate que la nuance est fine entre une consigne "orientée action" et une consignes "orientée vécu d'actions". La structure est presque identique, la différence se situe dans le choix des mots. Avec le vécu d'actions, on évite d'utiliser des mots qui font réfléchir, les verbalisations généralisantes. On est à la recherche de valences affectives tempérées. Si je résume, pour moi, le contrat implicite avec "A" consiste à l'accompagner à contacter des émotions sans les revivre intensément. Il y a deux expressions qui illustrent bien cette intention je trouve : "être au contact" et "être avec" ⁷ son émotion qu'on distingue bien "d'être pris par" ou "d'être coupé" de son émotion. Voilà, j'ai fini de causer, j'espère que ça vous aide à vous repérer... »

- **Le stagiaire :** « Ok, donc pas d'émotion au début. Ensuite, aller chercher un peu d'émotion via la consigne, mais pas trop, disons dans l'idéal, la bonne dose. Et la bonne dose, c'est la dose qui permet de tenir le fil de l'action tout en permettant à "A" d'être en évocation ? J'ai tout bon » ?
- Le formateur : « Ils sont forts ces stagiaires ! Avec qui tu t'es formé toi ? Plus sérieusement, oui, schématiquement, c'est comme cela que je me repère dans ma pratique d'intervieweur ».
- Le stagiaire: Mais cela pose une autre question alors, tu parles d'émotion et d'évocation comme si c'était un peu la même chose, je me trompe » ?
- Le formateur: « Oui, c'est juste. Jusqu'ici, dans le stage, je n'ai pas fait allusion aux émotions lorsqu'il était question d'évocation. J'ai pointé le projecteur sur la structure sensorielle de l'évocation pour préparer votre apprentissage du maniement des questions sensorielles. C'est une première étape. Et dans la deuxième étape, après ce stage de base donc, l'apprentissage portera aussi sur la formulation de consignes. Le but pour "B" consiste à élaborer et formuler, une consigne, une amorce qui affecte un peu "A" mais pas trop. Le choix du terme "affect" renvoie ici directement au concept de "mémoire affective" de Gusdorf sur

.

lequel s'appuie notamment Pierre Vermersch pour définir la mémoire d'évocation. "B" ne met pas un "A" en évocation de sa cognition, il le met en évocation de son vécu tout entier. Une fois son vécu présentifié, charge à "B", de tirer le fil du mode opératoire tout en modulant une distance ajustée au vécu dans le but de maintenir "A" en évocation. Un des apprentissages principaux du stage de base consiste à se familiariser avec ce critère de bonne distance : solliciter une parole incarnée permettant une observation, une description. Une posture scientifique.

- Trop d'intensité dans l'affect et les émotions = pris par son vécu, pas de possibilité de description. Éventuellement, possibilité d'expériencier un vécu, mais pas de le décrire.
- Pas assez d'affects et d'émotion = parole désincarnée, généralisation, abstraction.

J'espère que cela permet de vous approprier davantage ce concept angulaire de « vécu d'actions » qui se situe précisément dans cet entre-deux.

- Le stagiaire: « Ok, on ne peut pas dire qu'on ne travaille pas avec les émotions en EDE alors... »
- Le formateur : Le "pas d'émotions" correspond à une première étape de l'apprentissage. Le guidage de "B" consiste à questionner le fil de l'action, c'est-à-dire, techniquement, du point de vue de l'émotion, soit :
- D'aider "A" à se détacher de ses émotions en réaiguillant sur l'action.
- De le remettre en évocation, via ses affects et émotions pour (ré)accéder à une position de parole incarnée.

D'une certaine façon, "B" est joyeusement condamné au déséquilibre du trop ou pas assez d'émotions chez le "A" qu'il accompagne. Avec la pratique, ce trop ou pas assez devient progressivement la routine de l'interviewer. Théoriquement, le point d'équilibre est le "vécu d'actions". La pratique consiste à rechercher ce point d'équilibre, non pas comme un état stable à atteindre définitivement avec son "A", mais plutôt comme une série de micromouvements continuels à effectuer pour tenter de maintenir cet équilibre précaire. L'objectif consiste alors à tenir cette ligne de crête, tantôt basculant un peu trop vers les affects tantôt un peu trop vers une généralisation d'une action désincarnée. Plus pratiquement : poser les questions, "qu'est ce qui se passe pour toi" ou " comment tu te sens à ce moment-là" est un exemple canonique de questions à ne pas poser en début de l'apprentissage de l'EDE. Le but, au début, est d'inhiber ces questions relativement intuitives pour faire de la place à des questions plus contre-intuitives comme "et juste là, à quoi tu fais plus particulièrement attention" ou "qu'est-ce qui te revient de ce moment-là"? Une fois cet apprentissage suffisamment ancré, il peut être très aidant de repasser par des émotions pour réactiver de l'évocation chez "A" en utilisant, par exemple, l'une de ces deux questions. Dans le bouquin l'EDE, Pierre propose, à la fin de l'ouvrage, quelques consignes pour amorcer un temps d'EDE. La première se trouve être "je vous propose de choisir dans ce qui s'est passé ce qui vous parait important pour vous"? Cette consigne a une forte probabilité d'atteindre une autre "couche de vécu" que celle de la cognition. Je ne sais pas si vous avez repéré les formulations "ce qui s'est passé et non "ce que vous avez fait"; « important pour vous", le "pour vous" venant appuyer encore davantage sur le pôle égoïque déjà présent avec "important". Si la consigne fonctionne, c'est-dire que "A" évoque, alors le coup d'après sera un réaiguillage vers l'action

Le stagiaire : « Ok, c'est subtil en fait ... »

- Le formateur : « Je préfère "subtil" que "bourrin", je savais qu'on pourrait s'entendre ! Encore une fois, il s'agit d'une question de palier dans le parcours d'apprentissage à l'EDE. Le stage de base est un excellent début, le meilleur qu'il soit ! Mais sans une pratique régulière et une poursuite de cet apprentissage, l'intégration à votre cœur de métier sera compromise. Heureusement qu'il existe des ateliers de pratique en présence et à distance ! Dans une deuxième étape, avec les stages avancés et l'Université d'été, les choses se précisent et s'affinent. Dire qu'on travaille avec l'émotion serait faux, nous ne sommes pas des professionnels de la thérapie, mais dire qu'on travaille hors du phénomène émotionnel le serait tout autant. Il faudrait prendre le temps de faire ce travail de définition d'une émotion dans le cadre de l'explicitation... Pour celles et ceux qui poursuivront, vous y repenserez peut-être, quand vous entendrez les termes "couches de vécu", "alignements logiques de Dilts", "focusing", "sabotage" en autoexplicitation, simplement à titre d'exemples.
- Le stagiaire: « Ok... d'abord les bases, en gros ».
- *Le formateur*: « Eh oui, c'est un processus d'apprentissage complexe. Ça va si on clôt sur ce chapitre "émotion" ?
- Le stagiaire: « Mais, j'ai encore une question en fait, je n'ose pas trop (rires)... Je crois que cela va venir à l'encontre de tout ce que tu viens de dire ».
- Le formateur : « On va s'arrêter là alors ! Je plaisante. Vas-y »!
- Le stagiaire : Dans la dernière édition du bouquin l'EDE, il y a un chapitre, à la fin, intitulé "un programme de recherche» comprenant une section du "vécu de l'action au vécu tout court" »
- Le formateur : « Moi qui pensais clôturer et tu me fais un coup pareil! Fais vite »!
- Le stagiaire (rires): « Ben, si j'ai bien tout compris, on peut s'intéresser au vécu avec l'EDE ? Le "vécu d'actions" n'est donc pas l'unique diapason?
- Le formateur: « Dans le bouquin, il s'agit du contexte spécifique de la recherche, d'où ce titre précisément "programmes de recherche". Comment exclure la description et la compréhension des phénomènes émotionnels du champ scientifique? Inenvisageable aujourd'hui, on est d'accord. Si un chercheur se lance dans ce type de recherche, cela signifie, à minima, deux choses pour moi : qu'il dispose de théories pour se repérer et qu'il respecte une éthique de la recherche avec ses interviewés ».
- Le stagiaire : « Donc, c'est possible »?
- Le formateur: « Ce n'est pas la vocation de l'EDE. Il existe d'autres types d'entretien comme l'entretien microphénoménologique développé par Claire Petitmengin et qui peut s'associer à l'EDE. Si ça vous intéresse, pour ceux qui font de la recherche notamment, je vous donnerai la réf. d'un article d'une collègue formatrice au GREX2, Magali Ollagnier-Beldame. On y trouve une partie titrée "la nécessité de méthodes spécifiques" qui répertorie les différentes méthodes d'entretien qui visent l'expérience vécue. Je reviens à l'entretien microphénoménologique. Il s'agit d'une méthode d'entretien qui est devenue une discipline scientifique, la microphénoménologie. Cette approche s'est clairement et explicitement inspirée de l'entretien d'explicitation mais elle s'en distingue notamment par ses soubassements théoriques.
- Le stagiaire : « Tu veux dire que ce sont des cadres théoriques différents » ?
- Le formateur : « Oui, je le pense, et de postures épistémologiques différentes aussi. Pour moi, si l'EDE devait se choisir un champ disciplinaire, le plus « logique » serait celui de l'analyse de l'activité. "Le" Pierre Vermersch inventeur de l'EDE, est un chercheur en psychologie du travail, un ergonome avec une singularité, celle de s'être intéressé davantage au sujet (plutôt à la "personne" d'ailleurs au sens de C. Rogers) et aux techniques thérapeutiques qu'au collectif et à la Révolution comme il était courant à cette époque dans

les milieux intellectuels. L'analyse de l'activité encore, car je pense que Pierre Vermersch était un scientifique qui a toujours cherché en relation avec ceux qui pratiquent, travaillent, bricolent au sens propre et figuré et qui essaient de faire preuve d'ingéniosité pour dépasser des problèmes. Toujours selon moi, Pierre Vermersch, s'il est avant tout un chercheur ayant inventé une méthode et œuvrant à un programme théorique, la psychophénoménologie, il n'a jamais cependant cessé d'être un praticien-pédagogue (il est décédé une semaine avant d'animer une formation). Il n'était pas seulement reconnu dans le milieu scientifique : les formations à l'EDE sont implantées dans le paysage de la formation professionnelle continue depuis plus d'une vingtaine d'années. »

- Le stagiaire: « Je ne comprends pas trop d'où sort cette histoire d'analyse de l'activité » ? Je relisais mes notes là en cherchant les concepts abordés dans le stage: Piaget avec le pré-réflexif, le réfléchissement. Ok. Husserl, l'inconscient phéno, la rétention, intention éveillante. OK. ... Mais je ne vois rien sur l'analyse de l'activité, j'ai raté un truc ou »
- Le formateur : « Oui, je comprends. Ce n'est pas dit ou écrit de façon explicite, mais lorsqu'on se forme à l'EDE, on développe aussi des compétences en analyse de l'activité. Cela n'est pas anodin, de ce point de vue, qu'un article de Pierre traitant de l'évocation ait toute sa place dans le "dictionnaire de l'analyse de l'activité". Je constate qu'il y a, avec les stagiaires ergonomes, les analystes de l'activité en tous genres et les chercheurs en psychologie ou neurosciences cognitives, une proximité. Beaucoup d'entre vous rencontrent des difficultés "à trouver quoi questionner" en début de stage. Souvent, cela s'exprime par quelque chose de l'ordre de «il n'y a pas d'objectifs aux exercices, sinon on y arriverait beaucoup mieux" ! Les professionnels familiers de l'analyse de l'activité rencontrent moins cette difficulté car ils sont habitués à catégoriser en termes d'analyse de la tâche : chronologie, évaluations des exigences cognitives comme la modulation attentionnelle, les prises d'information et de décision notamment. Idem pour la formulation des consignes, elles sont davantage préfigurées pour coller au paradigme de l'activité qu'à celui d'une phénoménologie des émotions par exemple. Et pour terminer sur ce point, ces concepts piagétiens et husserliens sont structurants dans le champ même de l'analyse de l'activité : notamment les "schèmes" en didactique professionnelle que l'on retrouve à une certaine période au GREX2, le "préreflexif" qu'on retrouve dans l'approche du cours d'action... »
- Le stagiaire : « Et donc la microphénoménologie, c'est un autre cadre théorique que celui de l'analyse de l'activité alors » ?
- Le formateur : « Je prendrais plutôt le risque de dire que le paradigme de l'activité n'est pas toujours suffisant pour prendre pour objet scientifique « le vécu tout court », plutôt nommé « expérience vécue » en microphénoménologie. Par exemple, lorsque dans ma pratique thérapeutique en libéral j'adopte une posture sans projet (psynodique), je constate régulièrement que catégoriser un vécu sur le mode du "faire" ou du "laisser-faire" est peu satisfaisant. Et l'astuce "qu'est-ce que tu fais quand tu laisses faire" ne fonctionne pas souvent, précisément car la formulation de cette question reste dans un paradigme opératoire. Il existe en effet une catégorie d'expériences vécues, socialement moins finalisées, où le paradigme "du faire" montre sa limite, à titre d'exemples : s'engager dans une thérapie relationnelle d'orientation phénoménologique, écouter de la musique, s'abandonner à ses rêveries, être surpris, méditer, prier, communier avec des êtres vivants ou divins ou encore la nature ou une œuvre architecturale, délirer ou pratiquer toutes sortes de transe. Je ne développe pas, cela nous emmènerait trop loin. Pour terminer sur ce point, je dirai que toute méthode est l'expression d'une théorie, plus ou moins explicite ; Vermersch s'est toujours intéressé, avant tout, aux activités finalisées (non exclusives, où il y a une contrainte de production normée). C'est toute la force de l'EDE et ses formations : apprendre à questionner "la structure

universelle des vécus". Tel que je le perçois, il me semble qu'il s'agit d'une base à maitriser avant de faire autre chose.»

- Le stagiaire : « Ça a l'air intéressant, mais j'ai un peu perdu le fil avec la question de l'émotion...»
- Le formateur : « Eh oui, on voit du pays avec ta question hein ! Si je tente de résumer en une phrase : s'intéresser aux vécus émotionnels, en tant que chercheur, demande de maitriser d'autres théories, concepts, épistémologies et compétences de conduites d'entretien. Et si vous n'êtes pas chercheur cela pose une autre question et j'y viens tout de suite. L'inventeur de l'EDE est un chercheur en psychologie du travail/ergonomie. Là où cela se complexifie un peu, c'est qu'il a été aussi psychothérapeute et superviseur pendant de nombreuses années et qu'il a importé des techniques thérapeutiques dans le champ scientifique pour répondre à ses problématiques de chercheur. En ce sens, l'EDE est une innovation scientifique. Pierre Vermersch avait donc construit des repères solides entre ce qui relève d'un suivi thérapeutique et ce qui relève d'une expérience scientifique. Du point de vue de son savoir-faire. Pierre Vermersch a réuni deux domaines de compétences socialement séparés. Pour Pierre, la ligne rouge à ne pas franchir était un travail à partir de l'émotion. De mon point de vue, respecter cette frontière représentait un enjeu de taille : légitimer l'importation des techniques thérapeutiques dans le champ scientifique. Ne pas tout confondre. Je pense qu'aujourd'hui les choses se passeraient un peu différemment; actuellement, les émotions sont mieux connues scientifiquement et socialement que dans les décennies précédentes. Tel que je le comprends, pour Pierre, "travailler une émotion négative" signifiait essentiellement, contacter, amplifier et décharger l'émotion avec parfois, une possibilité d'accéder à l'émotion première, celle de la situation traumatique initiale. On comprend alors pourquoi ne pas travailler avec les émotions, hors situation thérapeutique, demeurait un enjeu primordial. Aujourd'hui, d'autres façons de considérer les émotions se sont développées comme faisant partie intégrante de la cognition. Il est tout à fait possible d'expliciter un vécu émotionnel en maintenant "A" dans la situation de référence contractualisée en début d'entretien en veillant bien à ne pas l'orienter vers d'autres vécus (comme le préconise notamment Maela Paul dans son ouvrage La démarche d'accompagnement). Indépendamment des évolutions de la conception des émotions, nous évoluons toujours dans une société où des groupes professionnels sont reconnus ou non comme légitimes pour travailler avec les émotions dans un cadre thérapeutique. Pour aller vite, aujourd'hui, en France, les psychiatres, psychologues, psychothérapeutes et les psychopraticiens. Les formations en EDE ne forment pas des professionnels de la thérapie. Cela reste un point de repère déterminant : même si nos connaissances à propos des émotions ont considérablement évolué, la pratique de l'EDE n'est pas une pratique thérapeutique, ni de près, ni de loin. Je vais illustrer ce point avec un exemple : un professeur des écoles, qui apprend à ses élèves à développer des compétences socio-émotionnelles, très bien. Il suit un programme. Mais ce n'est pas pour autant que ce professeur des écoles peut prétendre "travailler avec les émotions" et encore moins être (psycho)thérapeute. C'est la même chose avec l'EDE. Au passage, j'y pense là, je vous conseille la lecture d'un article dans Expliciter de Frédéric Borde et Béatrice Cahour, de mémoire, le titre c'est quelque chose comme "explicitation et émotions, allez taper ça dans le moteur de recherche du site du GREX. Ils repositionnent bien les choses entre accompagnement et travail thérapeutique.
- Le stagiaire : « Et quelles techniques thérapeutiques il a importé » ?
- Le formateur: « Je ne vais pas rentrer là-dedans ici, mais si ça t'intéresse, Pierre raconte cela dans un chapitre d'Explicitation et Phénoménologie et aussi dans un article d'Expliciter relatif à son autobiographie qu'il n'a malheureusement pas eu le temps d'achever avant sa disparition.

- Le stagiaire : « OK... Merci. Pour ton exemple avec l'instit, ça me rappelle quand j'étais animateur en colo, j'avais le droit de proposer une "activité initiation VTT" mais pas d' "activité de VTT", pour ça il fallait le brevet d'État ». Tout se joue à un mot ! »
- Le formateur : « Voilà. Et j'imagine que pendant ton "initiation VTT", tu n'emmenais pas tes jeunes dans une pente raide avec des obstacles à franchir! On peut s'intéresser aux émotions, ces dernières n'ont d'ailleurs pas attendu la psychologie pour exister sous différents vocables. Mais pas de pente raide avec des rochers, il y a tellement de nuances de pentes douces à explorer, de faux plats montants et descendants...L'expression "prendre en compte les émotions" plutôt que "travailler avec l'émotion" traduit bien, je trouve, cette évolution d'une conception des émotions, dégagée du drame et/ou du trauma. »
- Le stagiaire (acquiesçant de la tête en grimaçant un peu) : « humm, ok. »
- Le formateur : Encore une fois, L'EDE est au service de vos buts professionnels et les professionnels ont la responsabilité de ce qu'ils font. On doit s'arrêter, bon... le sujet de l'émotion nous aura encore fait causer ! Et j'ai l'impression que ce n'est peut-être pas fini... Ce n'est pas pour autant que je perds le Nord hein, d'abord les bases : apprendre et maitriser le REAIGUILLAGE VERS L'ACTION !

Références bibliographiques implicites ou citées dans le dialogue :

Barbier, J-M & Durand M. Sous la direction de. (2017). Encyclopédie de l'analyse des activités, PUF

Borde, F. Cahour B. (2022). Explicitation et émotions, 134, Expliciter, 1-14

Capelli, F. (2023) Activer le potentiel apprenant des professionnels grâce à l'entretien d'explicitation, Les Cahiers de systémique, 2, p.31-39

Depraz, N. & Gyemant M. Sous la direction de. (2022) Phénoménologie des émotions, Hermann, rue de la Sorbonne, Paris

Depraz, N., Varela, F., & Vermersch, P. (2003). On becoming aware (Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company)

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

Gusdorf, G. (1951). Mémoire et personne. PUF

Kreutzer, M. (2023). Des émotions pour agir et interagir. *Intellectica*, 2, 79, p.19-27

Latour, B. (2010). *Cogitamus. Six lettres sur les humanités scientifiques*. La découverte, Paris Ollagnier-Beldame, M. (2019). Expérience corporelle, cognition et émergence de sens. *Intellectica*, 2 71, p.21-38

Paul, M.(2016). La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques. Col. Perspectives en éducation. De Boeck Supérieur

Vermersch, P. (2019). L'entretien d'explicitation, ESF, Paris

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

Vermersch, P. (1994). Les filtres de description de l'action, envisagés du point de vue de la tâche. *Expliciter*, 7, p.2-5

Références des sites internet

Expliciter.org fr.microphenomenology.com/home psynodie.org/

Dans quels cadres théoriques comprendre

la spécificité de l'évocation ?

II

Frédéric Borde

Dans mon article précédent, j'ai présenté brièvement les travaux de E. Tulving, dont les concepts, qui décrivent la mémoire humaine en différents systèmes, forment l'arrière-plan théorique des sciences psychologiques actuelles de la mémoire. Étant donné que, pour la deuxième année, nous portons notre intérêt de recherche sur l'évocation, qui se présente manifestement comme un type de mémoire, il me semblait important de proposer cet exposé pour notre culture commune.

Je me suis alors essayé au rapprochement entre les systèmes de Tulving et ce que nous pouvons connaître de la mémoire par notre pratique de l'explicitation, et il semblait facile de reconnaître la mémoire épisodique, dont les objets sont « les événements personnellement vécus inscrits dans un contexte spatial et temporel précis », comme correspondant à ce que nous désignons par le terme d'« évocation ». Mais mon intention était aussi de montrer que même au sein d'une théorie aussi reconnue dans le champ de la psychologie expérimentale, on trouvait l'expression d'un manque, puisque Tulving, tout comme Pierre Vermersch, avait jugé qu'il fallait compléter l'étude neurophysiologique par la prise en compte de la part vécue par le sujet : les systèmes de mémoire se trouvaient alors corrélés à des types de conscience. Concernant la mémoire épisodique, la conscience associée était nommée « conscience autonoétique ».

Ainsi, à la question du chercheur demandant par quelle théorie de la mémoire pouvait être justifiée la démarche de l'explicitation, une première réponse pouvait être formulée : « L'explicitation repose sur l'expérience de l'évocation, qui correspond chez Tulving au type de conscience autonoétique, elle-même corrélée au système de mémoire épisodique ». On peut imaginer que beaucoup se contenteraient d'une telle justification, rassurés par l'usage de termes et d'un nom propre faisant consensus académique. Mais il faut reconnaître que ces mots-clés masquent une absence quasi-complète de détermination de ce qu'est cette conscience autonoétique, décrite par Tulving comme « voyage dans le temps ». Cette apparente absence de théorie de cette expérience, qu'il nomme « chronestésie », est vraisemblablement due à ce qu'il indique lui-même : l'étude de celle-ci relève d'un autre domaine, celui de la phénoménologie.

J'avais conclu en affirmant que le passage d'une étude de la mémoire épisodique, système neurophysiologique, à la conscience autonoétique, expérience vécue, engageait un changement de paradigme, suggérant que la méthode de la psychologie expérimentale n'était pas apte à étudier la conscience, et que son régime de preuve, basé sur la mesure statistique de variables

contrôlées, devait laisser place à l'« attestation phénoménologique ». Ce deuxième article vise à développer ce dernier point en en donnant une définition.

1. Que Tulving entend-il par « phénoménologie » ?

Il n'est pas douteux que Tulving emploie le mot « phénoménologie » pour qualifier le champ dont relèvent les trois types de conscience (anoétique, noétique, autonoétique) qu'il propose de corréler à ses trois systèmes de mémoire (respectivement procédurale, sémantique et épisodique). Toutefois, à quelle définition de la phénoménologie renvoie-t-il en utilisant ce terme ?

J'avais indiqué ne pas avoir trouvé de référence à Husserl dans les quelques articles de Tulving que j'avais consultés, et une note en bas de page précisait que le mot « noétique » était emprunté par lui à un psychologue anglais de la fin du XIXème siècle, George F. Stout, qui ne présente, à ma connaissance, aucun lien avec Husserl. En revanche, Les auteurs auxquels je me suis référé pour exposer les travaux de Tulving, B. Desgranges et F. Eustache affirmaient, suivant en cela M. L. Eustache⁸, que le terme de « phénoménologie », employé par Tulving, renvoie bien à Husserl.

Je voudrais revenir sur les raisons qui m'amènent à en douter. Tout d'abord, la consultation d'un article de Tulving, dont le titre « Memory and consciousness » permettait d'espérer que la dimension subjective y ferait l'objet d'un exposé phénoménologique, mais l'ensemble du propos reste dans le champ de la neurophysiologie – peut-être faut-il enquêter à partir d'articles plus récents. Ensuite, il faut se rappeler que Husserl n'est pas l'inventeur du mot, et que le terme « phénoménologie » était (et est encore) utilisé dans d'autres domaines que celui de la philosophie, par exemple par le psychologue C.Stumpf comme l'indique D. Fisette :

Les travaux de Stumpf en psychologie et en philosophie nous mettent en position d'accorder un certain crédit à la thèse suivant laquelle la phénoménologie comprise au sens étroit serait une radicalisation d'un point de vue méthodologique pratiqué durant la deuxième moitié du XIXe siècle par des physiciens et psychologues¹⁰.

Il existe un sens large du terme « phénoménologie », lié à la polysémie du mot qui en est la racine, « phénomène ». Il nous vient du grec *phanestai*, qui désigne *ce qui apparaît*, et comme l'indique P. Ricœur :

Depuis deux siècles, les scientifiques appellent « phénoménologie » la description des corps, qui précède l'explication par des causes ou par des lois. « Phénoménologie » ne veut pas dire autre chose que cette description de ce qui se montre, de ce qui apparaît, bref, des phénomènes¹¹.

Pourtant, si cette *description* semble faire défaut dans les écrits de Tulving, il faut encore envisager un autre sens possible à l'expression, qui inviterait celui-ci à l'utiliser. Il s'agit de l'usage courant en sciences humaines, qui désigne « les faits de l'expérience vécue ». D'après ce sens, on pourrait estimer que le titre du célèbre essai de T. Nagel, « Quel effet cela fait-il

https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/les-nuits-de-france-culture/la-phenomenologie-par-paul-ricoeur-3875496

⁸ Qui, quant à elle, a vraiment travaillé sur Husserl.

 $^{^9}$ Tulving E., « Memory and consciousness », Canadian psychologie/Psychologie Canadienne, 1985, 26: 1

¹⁰ C.Stumpf, Renaissance de la philosophie, Vrin 2006, introduction de D. Fisette, p. 87

¹¹ Extrait de « La phénoménologie par Paul Ricoeur », France Culture :

d'être une chauve-souris ? » (1974) questionne la phénoménologie de cet animal (pour la reconnaître radicalement inaccessible pour les humains). Dans cet usage, que l'on entend de nos jours dans le contexte des sciences cognitives, le terme ne désigne plus une démarche descriptive (*logos*), mais devient un substantif qui désigne l'objet à décrire, c'est-à-dire l'expérience vécue elle-même. En somme, le mot « phénoménologie » se substitue au mot « phénomène ».

Dans la perspective de cette acception, le point le plus important est celui du statut épistémique accordé à la phénoménologie dans l'étude de la cognition. Si Tulving en reste à des considérations de type neurophysiologiques, c'est parce qu'il construit ses connaissances dans le cadre d'une discipline qui considère que la cognition doit être étudiée sur un plan biologique. Autrement dit, c'est la matérialité du corps physique, et particulièrement celle de l'encéphale qui doit fournir le substrat, le fondement concret de toutes les connaissances scientifiques concernant la cognition. Si Tulving, comme d'autres chercheurs durant les quarante dernières années, estime que la conscience, c'est-à-dire la part vécue par le sujet, doit aussi être prise en compte, elle ne demeure cependant qu'un épiphénomène, de rang secondaire (ce qui va avec le présupposé que la conscience est un effet de l'activité organique). Elle peut faire l'objet d'une documentation, par des questionnaires, qui pourraient guider la construction d'hypothèses, mais jamais cette prise en compte n'aura de réelles conséquences sur la méthode expérimentale. Cela signifie que, dans tous les cas, les critères de validation resteront in fine ceux de la psychologie expérimentale, en troisième personne, car le primat est donné à l'étude de la matière, sur le modèle des sciences physiques, la prise en compte de la subjectivité ne modifiant pas en profondeur la définition de son objet.

Dans ce contexte, la « phénoménologie » est envisagée comme une donnée susceptible d'apporter, accessoirement, un complément d'informations dans le processus expérimental, mais elle ne possède aucune indépendance épistémique : elle n'a pas suscité la constitution d'une méthode propre puisqu'elle n'est pas sensée produire de connaissances typiques. En somme, elle n'est pas une discipline à part entière, en possession de son propre régime de preuve.

2. Qu'est-ce que l'« attestation phénoménologique » ?

Or, comme nous le savons, la phénoménologie est aussi le nom donné par Husserl à l'ensemble de son travail, dans l'intention de proposer une philosophie qui soit une science rigoureuse de la conscience. Il s'agit cette fois d'une démarche qui non-seulement se déclare indépendante de la psychologie et de ses validations expérimentales, mais en plus prétend fonder celle-ci (ainsi, d'ailleurs, que toutes sciences et toutes philosophies). L'annonce semble très osée, la prétention est astronomique, et le volume de l'œuvre publiée (et non publiée) témoigne de son travail acharné pour faire valoir sa pensée. Celle-ci n'est jamais aisée à résumer, car elle est conforme à sa réputation de complexité et d'aridité. Pour cet article, je me limiterai à l'essai de rendre intelligible ce que j'appellerai le « régime de preuve typique de la phénoménologie husserlienne : l'attestation ».

En voici la définition : la justesse d'une idée est *attestée* par la certitude de sa conformité à l'expérience vécue. Et cette certitude de conformité n'est pas issue d'une procédure de vérification ou de démonstration, mais relève de l'*intuition*.

Fonder la science sur l'intuition peut apparaître comme une démarche vouée à la précarité, mais il s'agit du cœur de la méthode philosophique, depuis bien avant que Husserl se consacre à lui donner une nouvelle envergure. La précarité viendrait de sa proximité apparente avec l'*opinion*, et c'est pourquoi il faut comprendre que le terme d'intuition est, dans le contexte de la théorie

de la connaissance (de la théorie de la science), réservé à l'intuition d'une évidence primitive, absolument indiscutable, dont il serait *absurde* de douter. Par exemple, le fait que je sois, en ce moment-même, en train d'écrire ces mots, de percevoir mon clavier, mon écran et de tenir un raisonnement est une évidence primitive pour moi, il serait absurde que je doute de cette intuition perceptive. C'est pour la caractériser en ce sens que Husserl emploie l'expression d'*intuition originaire*.

L'exemple historique le plus célèbre d'attestation phénoménologique – par intuition originaire – est le *cogito* cartésien. On pourrait se méprendre et l'envisager seulement en tant que *raisonnement* par cette formulation synthétique : « Je doute du fait que je suis, *et* pour douter il faut être, *donc* je suis¹² ». La preuve serait ici établie grâce à une inférence (A *et* B *donc* C), qui n'est pas identifiable à une intuition. L'intuition est pourtant bien présente, en amont, et c'est bien une expérience vécue : « je fais l'épreuve du doute, et il serait absurde de douter de cette pensée *en tant que vécu* ». C'est l'intuition qui est le premier terme de l'inférence, elle est son fondement. En jouant avec les mots, on pourrait proposer de comprendre que l'attestation phénoménologique est une *preuve par l'épreuve* (au sens d'*éprouvé*).

Descartes n'est pas le premier philosophe à faire valoir le primat de l'intuition, on pourrait montrer qu'Aristote, dans son traité du raisonnement scientifique intitulé *Seconds analytiques*, le précède. Il y défend l'idée qu'une démonstration (un syllogisme) doit être fondée sur une connaissance préexistante, un principe universel qui se donne par l'intuition. Même si Husserl, dans les nombreux exposés programmatiques de sa démarche, se réfère plutôt au *cogito* cartésien, il s'inscrit radicalement dans la filiation de la philosophie qui *fonde* la science, sur une expérience de l'intuition, comprise comme « aperception immédiate de la vérité ellemême¹³ ».

À la lecture de pareils énoncés, on peut avoir l'impression que la philosophie souffre de mégalomanie. Mais il faut tout de suite rappeler que le philosophe ne *fait* pas la science, Husserl ne prétend pas se substituer aux savants de toutes disciplines. Le périmètre qu'il dessine pour la phénoménologie est celui de la *fondation* des sciences (nous verrons que le partage n'est pas si simple en ce qui concerne la psychologie).

La fondation d'une science consiste à énoncer une définition de son objet. A partir de cette définition, le scientifique déduit son approche, c'est-à-dire sa méthode d'étude de cet objet. Le périmètre de l'attestation phénoménologique, de l'intuition originaire, c'est donc uniquement l'ontologie : la définition de ce que l'objet d'étude *est*. C'est néanmoins une fonction fondamentale, puisque dans le cas où une science partirait d'une définition erronée de son objet, sa méthode serait impropre et ses résultats faux, ou insignifiants.

Mais là encore, on peut se demander si le privilège donné à l'intuition, qui apparaît comme une production de la subjectivité – réputée pour ses fantaisies de toutes sortes – n'est pas exorbitant. Je peux affirmer avec certitude que mon ordinateur est là devant moi... et alors ? L'évidence peut aussi se donner comme une impasse. Et pourtant, en partant du simple constat qu'il *est*, je suis fondé à me demander *ce qu'il* est, c'est-à-dire à commencer à procéder à ses déterminations. Dès que je me demande par quelles méthodes je vais pouvoir procéder, je dois commencer à l'analyser (le décomposer) et comprendre son être dans toutes ses modalités. Si

¹² Je me permets de formuler le *cogito* sous forme de syllogisme, pour les besoins de cet exposé. Dans la deuxième *Méditation métaphysique*, on peut lire : « Mais il y a un je ne sais quel trompeur très puissant et très rusé, qui emploie toute son industrie à me tromper toujours. Il n'y a donc point de doute que je suis, s'il me trompe ; et qu'il me trompe tant qu'il voudra, il ne saurait jamais faire que je ne sois rien, tant que je penserai être quelque chose. » Ed. GF Flammarion, 1979, p. 73.

¹³ E. Husserl, Recherches logiques I, Prolégomènes à la logique pure, PUF, 1959, p. 14 [13]

je l'envisage en tant qu'être *matériel* ou en tant qu'être *logiciel*, je ne conduirai pas mes recherches de la même façon et je n'aboutirai pas à des connaissances du même type. Ceci, les constructeurs et les programmateurs n'ont pas attendu la philosophie pour le savoir (ce genre de décomposition se trouve néanmoins dans certains dialogues platoniciens). Dans un tel exemple, Husserl reconnaitrait la matérialité et la « logicité » de cet objet donné dans cette intuition perceptive, mais il se demanderait aussitôt quelle est l'*essence* de cet ordinateur, quelle est sa forme *idéale*.

La prétention fondatrice de l'attestation phénoménologique consiste à ne pas se limiter au constat perceptif indubitable, mais à conduire une ascension depuis le fait particulier jusqu'à l'essence universelle, la généralité vraie. Pour cela, elle propose de *purifier* l'expérience particulière *hic et nunc* (ici et maintenant) en éliminant tous les traits de l'objet qui peuvent varier. Un ordinateur est-il concevable sans tour ? Sans clavier ? Sans écran ? Sans matérialité ? Sans alimentation électrique ? Un masque translucide intégrant des informations à mon paysage visuel et auditif est-il encore un ordinateur ? Une puce microscopique intégrée à mon cortex cérébral échangeant des informations avec un réseau est-elle encore un ordinateur ?

Pourtant, cet exemple de variation imaginaire reste focalisé sur l'objet, et mobilise des connaissances *a posteriori* (l'existence des masques translucides et des micropuces). Or, Husserl insiste sur le fait que la variation imaginaire, qui aboutit à l'évidence à propos de l'essence, doit se faire intégralement *a priori*, en me référant uniquement à mon expérience vécue, jusqu'à intuitionner son *eidos*, sa forme essentielle invariable. C'est ce qu'il nomme la *réduction éidétique*.

Quelle est donc l'idée, l'essence de l'ordinateur qui est attestée par mon vécu ? Pour y répondre, je commence par m'arrêter dans le cours de mon usage (épochè), pour procéder à une réflexion (conversion réflexive). Et rapidement, en me référant à diverses expériences vécues ¹⁴, il m'apparaît évident que l'ordinateur présente une plasticité, donnée dans deux aspects qui sont parfois complémentaires et parfois antagonistes : il peut être un outil qui me permet de produire (du texte, de la musique, de l'image) ou bien un medium qui me permet d'accéder à de l'information (de tous types). Ai-je abouti à l'essence ultime de l'ordinateur ? Je sens, intuitivement, encore une large progression possible. Mais au moins, je n'ai aucun motif de douter de mon premier résultat.

L'essence ne se donne donc pas nécessairement subitement, pleine et entière, elle peut faire l'objet d'une longue constitution. Mais toujours, cette démarche conserve l'idée directrice d'aboutir à une vérité absolue (dont je ne peux pas douter), qui puisse fournir une définition de l'objet attestée par l'expérience vécue.

3. Husserl critique de la psychologie

Si Husserl s'est préoccupé des fondements de toutes les sciences de son temps, c'est bien avec la psychologie qu'il a entretenu un dialogue – très combattif – au fil de toute son œuvre.

Dans les années 1910, il entame un tournant radical vers la philosophie et affirme ses positions dans un texte intitulé *La philosophie comme science rigoureuse*, dont la première partie est entièrement consacrée à une critique de la psychologie :

(...) on s'attendra que phénoménologie et psychologie soient nécessairement en étroite relation, dans la mesure où toutes deux ont affaire à la conscience, bien que ce soit selon des modalités et des « attitudes » différentes : ce que

¹⁴ De quelle manière, avec quelle rigueur ? C'était là toute la question pour Pierre.

nous formulerons en disant que la psychologie s'occupe de la « conscience empirique » à travers une démarche expérimentale, elle traite la conscience comme un étant propre au contexte de la nature. La phénoménologie, par contre, s'intéresse à la conscience « pure », c'est-à-dire à la conscience telle qu'elle ressortit à une démarche phénoménologique. 15

On comprend d'abord que Husserl reconnaît un objet commun à la psychologie et à la phénoménologie : la conscience. Puis il semble, de manière diplomatique, reconnaître une légitimité de chacune selon leurs attitudes respectives, bien que différentes. Cette différence semble même dédoubler l'objet *conscience*, comme si chacun pouvait s'occuper de la sienne sans gêner l'autre : à la phénoménologie la conscience « pure », à la psychologie la « conscience empirique ». Mais toute la suite du texte va consister à montrer que traiter « la conscience comme un étant le propre au contexte de la nature » est une profonde erreur.

Pour comprendre cette critique, il faut en revenir à ce que Husserl entend ici par le mot « nature » et par « attitude naturaliste ». Le premier tort de l'attitude naturaliste est de recevoir naïvement la « nature » comme un pur donné, et non comme un construit¹⁷:

C'est Galilée qui, le premier, on le sait, a franchi, de la manière la plus nette, cette étape décisive pour la connaissance de la nature qui conduit de l'expérience naïve à l'expérience scientifique, des notions courantes et floues aux concepts scientifiques. ¹⁸

Comme le précise D. Pradelle¹⁹, avant Galilée, la « nature » était aristotélicienne : le discours de la science physique était réglé sur les choses telles qu'elles apparaissent, et le cosmos était partagé entre monde supralunaire et monde sublunaire. Seul le monde supralunaire, celui des étoiles et des planètes, pouvait être mathématisé, ses mouvements étant réguliers, contrairement aux mouvements du monde sublunaire (notre terre), où règne l'altération qualitative, l'accident, la contingence. Dans la « nature » aristotélicienne, l'espace n'était pas homogène et isotrope²⁰. Avec Galilée et Kepler s'opère la géométrisation des corps et des grandeurs en général, permettant d'élaborer une physique mathématique. Dans cette nouvelle *ontologie* de la chose corporelle, la « nature » devient un espace homogène, isotrope et infini.

Pour Husserl, le problème ne réside pas précisément dans le concept de « nature », qui est l'idée du monde sur laquelle s'appuie la science à chaque époque de son évolution, mais bel et bien le « naturalisme » : son second tort est d'adopter la méthode expérimentale, issue de la science physique, sans même se demander si le concept de « nature » auquel celle-ci se réfère donne une définition adéquate de son objet :

Le naturalisme apparaît à la suite de la découverte de la nature au sens d'une unité de l'être spatio-temporel, unité qui obéit à des lois exactes. (...) Le tenant du naturalisme, pour nous intéresser maintenant à lui plus particulièrement, ne voit rien qui ne soit à ses yeux nature et avant tout nature physique. Tout ce qui est, ou bien est d'ordre proprement physique et fait partie de l'ensemble homogène de la nature physique, ou bien peut être

¹⁹ D. Pradelle, « Principes de la philosophie husserlienne des sciences : réflexivité, historicité, fondation », in *Husserl, Phénoménologie et fondements des sciences*, Hermann, 2019, p.21-23.

 $^{^{15}\,\}mathrm{E.}$ Husserl, La philosophie comme science rigoureuse, PUF, 1989, p. 30 [302]

¹⁶ Un *étant* est une chose qui est (en train d'être).

¹⁷ Cette idée est aujourd'hui très diffusée par les travaux de l'anthropologue P. Descola.

¹⁸ Idem, p. 38

²⁰ Isotrope : Qui présente les mêmes propriétés dans toutes les directions.

d'ordre psychique, mais n'est alors qu'une simple variable dépendante de l'ordre physique, au mieux un « épiphénomène » de second rang.²¹

Husserl reproche donc à la psychologie expérimentale d'avoir adopté une méthode dont la cohérence est fondée sur une idée de la *chose corporelle* dans un espace légalement mesurable, alors que selon lui, l'essence de l'objet *conscience* est d'apparaître à l'intuition comme un *flux temporel immanent*, comme il l'a développé dans ses *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*.

Le conflit porte donc sur un problème de fondation : Husserl accuse la psychologie de procéder à partir d'une définition de son objet – d'une ontologie de la conscience – erronée.

La conséquence est double : une confusion des genres de connaissance qui débouche sur une autocontradiction :

Ce qui caractérise toutes les formes du naturalisme extrême et radical (...), c'est d'une part, qu'elles réduisent à un fait de nature la conscience et toutes ses données immanentes à l'intentionnalité, et, d'autre part, qu'elles réduisent à des faits de nature les idées, donc toutes les normes et tous les idéaux absolus. En naturalisant les idées, cette philosophie s'annule ellemême sans s'en rendre compte.²²

Cette autocontradiction découle du raisonnement suivant : si la conscience est un épiphénomène de la matière, alors les idées absolues et les lois logiques sont issues des particularités du cerveau humain. Elles sont donc relatives à sa conformation organique et perdent leur valeur universelle. Alors l'idée d'une science psychologique expérimentale devient elle-même impossible, *puisque* toute science consiste à viser des connaissances vraies universellement. C'est le scepticisme qui scie la branche sur laquelle sa prétention scientifique était assise.

Mais l'affirmation la plus intéressante de cet extrait est sans doute la mention faite à l'*intentionnalité*: pour Husserl la conscience est, certes, un flux temporel, mais c'est aussi la conscience de quelque-chose, de moi-même, mais aussi d'un monde qui m'apparaît comme étant autre que moi. Dans ce contexte, il faut comprendre qu'en corrigeant le fondement de la psychologie, en proposant une autre ontologie de son objet – désormais envisagé comme *intentionnalité temporelle* – Husserl s'annonce comme le Galilée de la conscience : il faut entièrement revoir la définition de la conscience sur laquelle la psychologie s'appuyait.

Faut-il revenir à Aristote, l'embranchement précédent, et le réformer en ce qui concerne la conscience ? C'est peut-être ce que Descartes a déjà tenté, mais aussi Locke, puis Hume, puis Kant... de quel philosophe peut-on dire qu'il n'a tenu aucun propos concernant la conscience, avec Aristote comme référence, au moins maintenue par l'enseignement ? Husserl s'inscrit dans cette tradition dont le fil conducteur est la référence à l'intuition, avec l'ambition d'y contribuer de façon décisive, dans le contexte inédit d'une concurrence avec la science qu'est alors devenue la psychologie.

4. Conclusion

La relation entre la phénoménologie et la psychologie restera jusqu'au bout un sujet problématique pour Husserl.

²¹ E. Husserl, Op. Cit. p. 19 [9]

²² Idem, p. 20

Si la phénoménologie prétend fonder toutes les sciences et toutes les philosophies, c'est parce qu'elle considère que toutes doivent être fondées sur une définition (ontologie) issue d'une intuition éidétique, *attestée phénoménologiquement*. Autrement dit, toutes les sciences sont fondées par la conscience.

Donc, si la phénoménologie est une science des fondements, elle est *de facto* une science de la conscience. Alors comment pourrait-elle fonder une autre science de la conscience, la psychologie, sans la remplacer? Ce problème ne s'est jamais stabilisé, et montrer le mouvement de Husserl, à ce propos, sur l'ensemble de son œuvre serait un travail d'une grande importance.

Néanmoins, il nous faut remarquer un effet secondaire de cette lutte de toute une vie dans la complexité. Tout d'abord une grande difficulté d'accès : faut-il connaître la tradition philosophique pour lire Husserl ? Faut-il parcourir tout le corpus phénoménologique pour y trouver un peu de lumière ? Mais surtout, comment un psychologue peut-il, en surcroît de son effort, essuyer l'avalanche de critiques à son égard, accusations dont les justifications semblent souvent obscures, dans une absence désespérante d'exemples concrets ? Le texte husserlien refoule le psychologue, comme Pierre l'a très souvent éprouvé.

Et justement, tout ceci nous amène à cette question, qui sera l'objet d'un autre article : de quelle définition de la conscience Pierre Vermersch est-il parti pour proposer l'entretien d'explicitation et sa théorie psycho-phénoménologique? Était-il naturaliste ou bien phénoménologue? Et s'il ne se reconnaissait ni dans l'une ni dans l'autre attitude, où se situait-il? Est-il possible de construire une démarche scientifique entre psychologie et phénoménologie, dans un trait d'union?

Comment la psychologie est-elle devenue expérimentale?

Extraits de F. Parot et M. Richelle, *Introduction à la psychologie, histoire et méthodes*, PUF, 1992

Nota : je n'ai pas retenu de citations concernant les autres branches de la psychologie.

Évolutionnisme et biologie :

- P. 119 : « Si l'homme, au début du XIXe siècle, est encore considéré comme un être à part dans la nature, c'est bien entendu en raison du poids de convictions religieuses qui lui confèrent une âme d'essence divine. C'est aussi parce qu'aucune théorie générale ne permet de rendre compte de *l'unité du vivant*. Le XIXe va naturaliser l'homme en produisant le triomphe des idées scientifiques sur les idées religieuses *et* en construisant une théorie scientifique qui va faire de l'homme *un animal comme les autres*. »
- P. 119-120 : « (Les croyances religieuses créationnistes) furent d'abord mises à mal par la découverte des fossiles : les naturalistes trouvaient des restes d'animaux marins dans les massifs montagneux, des vestiges de forêts dans les fonds marins, etc. , ce qui témoigne de bouleversements du globe non relatés dans les textes sacrés. C'est pourquoi les géologues furent les premiers à remettre en cause la version religieuse de l'histoire du monde. »
- p. 123 : « Ce qui manque encore pour comprendre la génération, c'est une théorie unitaire du vivant qui rende compte entre autres du lien entre phénomènes invisibles et structure visible : la *biologie*. (...) Grâce au progrès du microscope, à la plus grande rigueur des observations et au « relâchement » des pressions théologiques, on constate que l'œuf de la femelle est fécondé par les animalcules observés dans la liqueur spermatique ; qu'ensuite l'embryon ne constitue pas un adulte en miniature mais se développe en subissant divers remaniements de sa structure. »
- p. 126 : « La volonté de fonder une biologie repose sur l'hypothèse d'une parenté entre tout ce qui vit et sur la prise de conscience du rôle de l'organisation de la matière : les différences entre les organismes sont des différences d'organisation. »

Études du système nerveux :

p. 146 : « A partir de 1829, l'utilité de l'expérimentation scientifique est reconnue dans les nouvelles universités allemandes : c'est à cette date qu'est créé à Giessen le premier laboratoire de chimie. L'activité scientifique peut dès lors devenir une profession, exercée en groupe, et produire des recherches coordonnées. La physiologie est sans doute la discipline qui bénéficie le plus de ces innovations : pendant les cinquante années qui vont suivre, les plus grandes découvertes en physiologie, en physiologie nerveuse principalement, seront réalisées en Allemagne, même si la France réunit elle aussi une école importante en cette discipline. »

Institutionnalisation de la psychologie :

p. 155 : « A la fin du XXe siècle, on assiste à la constitution de divers réseaux de diffusion des connaissances qu'on rassemble maintenant un peu partout sous le terme de « psychologie ». (...) C'est avant toute chose la création d'enseignements d'une discipline qui permet son développement. (...) Ces études de psychologie sont « à la mode » ; le problème de l'esprit, du cerveau, de la connaissance... intrigue beaucoup de jeunes étudiants en philosophie ou en

sciences naturelles. Ils attendent beaucoup des progrès scientifiques promis par l'approche positiviste de ces questions. En France surtout, des ministres interviennent pour accélérer le développement de la psychologie, attestant que le pouvoir républicain attend lui aussi beaucoup du savoir qu'elle dispense à ses futures élites. »

- P. 155-156: « Corrélativement à son apparition dans l'enseignement supérieur, la psychologie fait l'objet de la création, dans des institutions très diverses, de laboratoires de recherches. Pour qu'une discipline soit enseignée dans les universités, il faut un corps d'enseignants qualifiés c'est-à-dire toujours au fait des développements les plus récents de la discipline, ce qui ne s'acquiert que dans les laboratoires de recherche. (...) Mais la constitution d'institutions de recherche pèse sur le type de travaux qui va se développer. Pour la justifier en quelque sorte, pour faire la preuve que la psychologie est scientifique (...) on va voir se développer la construction et l'achat d'appareils le plus souvent inspirés de la technologie et de la psychologie allemandes, et donc des pratiques de mesure. Autrement dit, l'exigence positiviste de la mesure et les exigences institutionnelles se mêlent étroitement pour produire un certain type de psychologie, celle qui recourt à un appareillage et à la mesure. »
- P. 170 : « Wilhem Wundt, élève puis assistant de Helmhotz à Heidelberg en 1857, est un physiologiste ; mais rapidement, en raison de ses intérêts grandissants pour la psychologie, il va être le principal artisan de l'institutionnalisation de la psychologie en Allemagne. A partir de la conviction que la psychologie, parce qu'elle est selon lui une science naturelle, doit prendre pour modèle la physiologie, il affirme qu'elle ne progressera qu'en se pratiquant en *laboratoire*, en mesurant des phénomènes, en décrivant des relations, bref en étant *expérimentale*. C'est pourquoi, après avoir opté pour la chaire de philosophie de Leipzig en 1875, il fonde, dans cette université, le premier laboratoire de psychologie expérimentale au monde, dans lequel nombre de psychologues viendront acquérir leur formation d'expérimentalistes. »
- P. 170-171 : « Mais le laboratoire de Leipzig annonce plus qu'il ne réalise cette mutation du regard porté aux faits psychologiques : on y recourt encore largement à l'introspection, même si l'anatomie et la physiologie y sont également étudiées. En effet, l'objet de la psychologie de Wundt reste le fait mental, la conscience, qui se prête difficilement à l'observation et l'expérimentation directes. Ce qui seul s'observe et se mesure, ce sont les effets physiques extérieurs des phénomènes psychiques, et leurs causes, qui sont manipulables. A partir de ces deux catégories d'observables, et sur la base des dires de sujets entraînés à l'exercice introspectif, le psychologue peut en inférer des connaissances sur les phénomènes internes. »
- P. 171 : « Le recours à la méthode expérimentale se généralise très rapidement ; parce que tous vont travailler chez Wundt, les grands psychologues américains ou russes l'emploient dans leurs recherches comme une incontestable garantie de la véracité de leurs résultats. La standardisation des situations, la rigueur des relevés d'observation, la « répétabilité » des expériences, tout concourt à certifier la vérité des dires de ces psychologues, à certifier qu'ils sont des scientifiques. A l'origine, le fait mental donc inobservable constituait l'objet de cette psychologie ; l'utilisation de la méthode expérimentale (avec ses exigences) va venir modifier cet objet et tourner la psychologie vers l'étude de phénomènes observables, plus propices à l'expérimentation.»

Séminaire

→ Vendredi 22 mars 2024 :

Séminaire: 10h00-17h30

Distanciel : un lien Zoom sera diffusé jeudi 21 mars

→ Samedi 23 mars 2024 :

Atelier de pratiques : 10h00 -13h00

Distanciel: un lien Zoom sera diffusé

jeudi 21 mars

S'inscrire auprès de Marine Bonduelle :

 $\underline{marine bonduelle@free.fr}$

A g e n d a 2 0 2 4

Prochaine remise des articles pour le n° 142

Police Times New Roman, taille 12

Mardi 21 mai 2024

Vendredi 14 juin : séminaire à l'ENS Lyon, 15 parvis René Descartes, 69 342 LYON.

Samedi 15 juin : matinée de pratique (lieu à préciser ultérieurement).

Université d'été 2024

(ATTENTION au changement de dates)

du mardi 20 août, 9h00 au samedi 24 août, 14h00 au château de Goutelas

So m m a i r e n • 141

1-3 Hommage à Anne Flye Sainte Marie.

4-16 Traduction française du protocole de Laura. Vittoria Cesari-Lusso & Maryse Maurel.

17-25 Que faire des émotions avec l'explicitation? Points de repère pour (faux) débutants: vécu/vécu d'actions/vécu désincarné. Dialogue entre un formateur et un stagiaire durant une formation de base à l'entretien d'explicitation. Fabien Capelli.

26-33 Dans quels cadres théoriques comprendre la spécificité de l'évocation ? II Frédéric Borde.

34-35 Comment la psychologie est-elle devenue expérimentale ? Extraits de F. Parot et M. Richelle, *Introduction à la psychologie*, *histoire et méthodes*, PUF, 1992

 $E \times p \mid i \mid c \mid i \mid t \mid e \mid r$

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

Directeur de la publication : Frédéric Borde

N° d'ISSN 1621-8256

::