

Expliciter 144

Quand l'Entretien d'explicitation (EdE) et l'Instruction au Sosie (IS) se lancent dans une collaboration pour étudier (le développement des) les compétences professionnelles

*Vittoria Cesari Lusso & Laure Kloetzer*¹

1. Comparer l'incomparable ?

Dans le champ de l'analyse de l'activité, l'instruction au sosie (IS) et l'entretien d'explicitation (EdE) sont deux méthodologies (ou méthodes, le point de vue diffère selon les courants) précieuses. Elles permettent d'explorer l'expérience de travail à partir d'un échange langagier réglé, s'écartant des normes habituelles de l'entretien en psychologie ou de la conversation ordinaire pour mieux entrer dans les détails de l'expérience (ou de l'activité) vécue. À plusieurs titres, ces deux approches peuvent sembler similaires aux yeux des novices : les deux se centrent sur l'analyse détaillée d'une séquence très circonscrite d'activité, c'est-à-dire sur un moment spécifique ; les deux mobilisent pour cela principalement un dispositif léger, le dialogue (ici ni vidéo, ni observation du travail, deux autres ressources précieuses en analyse de l'activité) ; les deux s'appuient sur la mémoire de l'action vécue pour mieux la comprendre ; les deux enfin déploient un régime discursif singulier, qui fait l'objet d'un apprentissage explicite, relativement long, et plus ou moins formalisé². Elles sont donc souvent comparées,

¹ Les deux autrices ont contribué de façon égale aux différentes phases de l'intervention à laquelle on se réfère ici, ainsi qu'à la conception et à l'écriture de cet article.

Laure Kloetzer, professeure ordinaire, Institut de Psychologie et Éducation, Université de Neuchâtel – Suisse - contact : laure.kloetzer@unine.ch

Vittoria Cesari Lusso, docteure en psychologie, anciennement professeure associée de psychologie, Université de Neuchâtel, membre du GREX, formatrice des formateurs/trices en Explicitation – contact vcesari@worldcom.ch

² Nous saluons à ce propos l'effort énorme et de long terme de la communauté du Groupe de Recherche sur l'Explicitation (GREX2) et de Antenne Suisse Explicitation (ASE) pour discuter et transmettre les présupposés théoriques et méthodologiques de l'Entretien d'Explicitation ainsi que pour documenter, partager, analyser ses pratiques. L'Instruction au sosie est principalement enseignée dans le cadre de la formation des psychologues du

en particulier par les chercheur·es et intervenant·es qui s'interrogent sur l'approche la plus adaptée à leurs besoins, ou par les étudiant·es déjà formé·es à l'une des approches et cherchant à apprécier ce que l'autre peut leur apporter.

Cette comparaison met le plus souvent en évidence les divergences majeures entre ces approches, qui se distinguent par leurs ancrages théoriques principaux, leurs objectifs affichés, leur cadre de mise en œuvre (individuel pour l'entretien d'explicitation, collectif pour l'instruction au sosie), leur rapport aux participant·es (détenteur·rice d'informations sur son vécu pour l'entretien d'explicitation, partenaires d'enquête dans un collectif de recherche associé pour l'instruction au sosie), comme par la nature des actes cognitifs associés à la verbalisation de l'agir en situation (processus d'*évocation* a posteriori de l'action passée pour l'entretien d'explicitation, processus d'*élaboration* à partir d'une *projection* dans l'action future pour l'instruction au sosie). L'introduction de cet article témoigne déjà, dans sa forme, de la difficulté à articuler les deux approches (puisqu'on a dû, par exemple, renoncer pour le moment aux termes de *méthodologies* ou *méthodes* et les remplacer par le terme d'*approches* bien moins précis pour alléger la lecture, mais avec le souci de ne pas imposer à l'autre un cadre de pensée qui ne serait pas le sien). Ces différences ont de quoi décourager, en première analyse, toute réflexion sur un usage comparé sérieux, c'est-à-dire qui re-situerait EdE et IS dans leurs présupposés épistémologiques, éthiques, théoriques et techniques.

Ainsi, l'article paru il y a 20 ans, en 2005, dans la revue *Explicititer*³ sous forme de compte rendu d'un séminaire réunissant des chercheur·es « ayant besoin de recueillir des données concernant l'activité d'un sujet en situation » (p. 19) conclut à l'impossibilité du métissage. Au centre du débat il y avait « l'approche de la clinique de l'activité impulsée par Yves Clot et l'approche psychophénoménologique⁴ impulsée par Pierre Vermersch » (p. 19). Gouju, rapporteur des débats, écrit : *"les conditions d'une forme de dialogue ou de débat constructif entre les deux programmes de recherche impulsés par Y. Clot et P. Vermersch me semblent beaucoup moins évidentes après écoute des intervenants qu'avant. Non pas pour des raisons de personnes, de climat de l'échange – qui a été très cordial – ou de divergences théoriques, mais beaucoup plus du fait de leurs postures très éloignées l'une de l'autre. Il me semble que les deux programmes de recherche se distinguent autant par les postures épistémologiques que par les objets et les méthodologies. Les tentatives de « métissage » entendues au sens d'une mobilisation de plusieurs techniques issues de programmes différents doivent alors opérer un véritable travail de positionnement."* (p.19). Rappelons les arguments énoncés : les objectifs différents d'une approche à l'autre. Ainsi, en clinique de l'activité, les méthodes (instruction au sosie ou auto-confrontation croisée) sont aussi des méthodologies d'intervention, elles ne visent "pas la documentation d'un vécu singulier" mais constituent des "outils d'intervention" pour "un collectif qui en fait la demande", alors que l'entretien d'explicitation est un "ensemble de techniques visant l'accès au vécu singulier d'une personne" et donc "la connaissance de ce vécu" (la question que poserait sans doute, ici, un clinicien de l'activité est : connaissance pour qui ? Et dans quel cadre ? Quel est le destinataire de cette connaissance ? Et pour quoi faire ?). Gouju relève ensuite le rapport au vécu différent des deux approches : "La clinique de l'activité étudie les modalités du développement du vécu (...) La psychophénoménologie se donne

travail au Cnam.

³ Gouju, J-L. (2005). Note d'interprétation du séminaire « Regards croisés sur l'activité : questions méthodologiques. In *Explicititer*, n° 59, mars 2005, p. 19-21.

⁴ Un débat est ouvert sur l'orthographe de « psychophénoménologie » : avec ou bien sans trait d'union entre psycho et phénoménologie ?

comme objectif de rendre compte du vécu, de se donner les moyens d'accéder à l'expérience vécue d'un sujet dans toute sa complexité et dans toute sa stratification." (p.20). Ajoutés à des cadres théoriques différents, ces obstacles semblent insurmontables, même si Gouju envisage des collaborations possibles autour des usages spécifiques du langage, par exemple : "Les rapports entre le personnel et l'interpersonnel, entre le sens et la signification, l'usage du langage ou de toute symbolisation pour accéder à une expérience à la fois sensible et privée me semblent des points de débats possibles entre les deux programmes de recherche" (p.20).

2. Genèse d'une collaboration

Notre projet de comparaison raisonnée par l'action s'inscrit dans une histoire scientifique : celle de nos communautés, bien sûr, et la nôtre propre, tout autant.

Vittoria Cesari Lusso s'est intéressée à l'entretien d'explicitation dès le début des années 1990 lorsqu'elle préparait sa thèse à l'Université de Neuchâtel sous la direction d'Anne-Nelly Perret-Clermont et qu'elle était en quête de ressources méthodologiques permettant de décrire qualitativement comment de jeunes adultes issus de la migration avaient réussi à déjouer certains « déterminismes sociaux ». Grâce à sa directrice de thèse, qui avait tissé des échanges académiques avec Vermersch, elle a eu le plaisir de rencontrer le créateur de l'Entretien d'Explicitation lors de la présentation de ses recherches à l'Université de Neuchâtel. Cette rencontre a attisé sa curiosité pour cette approche, et son intérêt a persisté. Elle n'a jamais cessé de se former à cette approche, de la pratiquer dans différents contextes de recherche, formation et accompagnement clinique, de participer à l'activité des associations Groupe de recherche sur l'Explicitation (GREX2) et Antenne Suisse Explicitation (ASE), de publier (voir note⁵), et aussi d'assumer une fonction de formatrice et de formatrice de formateurs et formatrices dans ce domaine. Ses engagements dans l'étude des compétences et des relations entre générations l'ont amenée à être sollicitée depuis une dizaine d'année comme membre du comité de suivi scientifique du projet intergénérationnel mené dans une crèche lausannoise qui fera l'objet de notre présentation dans cet article.

⁵ Cesari Lusso, V. (1999) *L'entretien d'explicitation comme outil pour l'étude des savoir-faire professionnels*. In *Expliciter*, Journal du groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), n° 32, p. 36-51.

Cesari Lusso, V. (2003) *Où, quand et avec qui j'utilise l'explicitation*. In *Expliciter*, Journal du groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), n°50, p. 8-15.

Cesari Lusso, V. & Innaccone, A. (2005). *Descrivere il lavoro. L'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci. Version italienne du texte *L'entretien d'explicitation* de Pierre Vermersch.

Cesari Lusso, V. (2010). *Quelques effets de l'explicitation...entre prises de conscience, résistances et transformations*. In *Expliciter*, Journal du groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), n° 83, p. 1-14.

Cesari Lusso, V. & Snoeckx, M. (2015). *La description, une exigence méthodologique pour accéder à l'intelligibilité des pratiques réelles*. In A. Mouchet & E. Cattaruzza (sous la dir.) *La subjectivité comme ressource en éducation et en formation*, Dossier 80 Recherche et formation Lyon : École Normale Supérieure, p. 33-46.

Cesari Lusso, V., Innaccone, A. & Mollo, M. (2016) *Tacit knowledge and opaque action in the processes of learning and teaching*. In *Reflexivity and Psychology*, G. Marsico, R. Ruggeri & S. Salvatore Charlotte: Information Age Publishing, p. 273 – 290.

Cesari Lusso, V. & Muller Mirza, N. (2022). *La quête de l'intersubjectivité dans l'entretien de recherche sur les compétences*, In *Expliciter*, Journal du groupe de recherche sur l'explicitation (GREX2), n° 133, p. 1-28

Cesari Lusso, V., De Biasio, L. & Maurel, M. (2023). *La « force » de l'explicitation dans un entretien entre une B débutante et une A profane. Un exemple qui nous vient du Tessin*. In *Expliciter*, Journal du groupe de recherche sur l'explicitation (GREX2), n° 139, p. 7-37.

De son côté, formée en clinique de l'activité au CNAM à Paris, où elle a fait sa thèse puis travaillé quelques temps comme maîtresse de conférences en psychologie du travail, Laure Kloetzer est un esprit curieux, très intéressé par les différentes façons d'aborder l'analyse de l'activité, ce qui l'a amenée à entretenir au fil des ans un dialogue en France et à l'étranger avec des collègues ergonomes, ethnographes, ou intervenants comme l'équipe d'Y. Engeström autour du Change Lab par exemple. Elle a par ailleurs toujours manifesté le souci de comprendre la théorie à partir de sa mise en œuvre méthodologique : au-delà de ce qu'on écrit, que fait-on comme chercheur·se ? Qu'est-ce que la pratique nous apprend des concepts et des modèles qui guident nos actions ? Son intérêt théorique pour le dialogue et le dialogisme explique pour partie son attention particulière aux formes langagières et matérielles de l'intervention (voir par exemple Kloetzer et Tau, 2024⁶). Elle est intervenue dans des milieux professionnels très variés (usines, hôpitaux, écoles, parcs zoologiques et jardins botaniques, etc.), et avec des statuts divers au cours de sa carrière (consultante, chercheuse interne rattachée au département R&D d'une grande entreprise, intervenante-chercheuse...).

Cet article résulte d'une discussion au long cours entre ces chercheuses, toutes deux rattachées à l'Institut de Psychologie et Éducation de l'Université de Neuchâtel. Deux occasions récentes ont renforcé notre envie de collaboration : d'une part, en 2022 les équipes de l'Institut de Psychologie et Éducation de l'Université de Neuchâtel (Prof. Iannaccone et Prof. Kloetzer) et du département de formation des adultes de l'Université de Genève (Prof. Muller Mirza) ont invité Vittoria Cesari Lusso à former à l'entretien d'explicitation des doctorant·es des deux équipes ayant exprimé le souhait de le mobiliser dans leurs recherches. Ces trois journées de formation ont permis à Laure d'appréhender les bases de l'entretien d'explicitation sur le plan pratique, au-delà des lectures qu'elle avait pu réaliser. D'autre part, nous avons animé conjointement deux journées sur l'analyse de l'activité dans un cursus de formation professionnelle sur les EdE et les IS. Ayant assisté en observatrice attentive à la journée animée par l'autre, nous avons continué nos discussions de fond sur la base d'une meilleure compréhension des similitudes et des différences entre les approches, et sans naïveté sur leur compatibilité.

Laure a alors exprimé à Vittoria son envie *d'intervenir* sur un terrain commun, afin de pouvoir construire, dans l'action partagée, une compréhension fine des dynamiques des deux approches. Existait ainsi l'envie de collaborer sur un même objet d'étude, nourrie du respect mutuel pour l'expertise de l'autre.

Jusqu'à ce que le terrain – qui sera présenté dans la section suivante – vienne à nous, ou plutôt d'abord à Vittoria, qui y a vite embarqué sa complice pour une aventure humaine et scientifique. Un article, publié dans la revue de la Petite Enfance⁷, rend compte de cette intervention et de ces principaux résultats. Nous nous attacherons ici seulement à ses dimensions méthodologiques. En effet, bien que les praticiens-chercheurs des deux « écoles » mettent à disposition de leurs communautés respectives des analyses assez sophistiquées basées sur des transcriptions d'entretiens d'explicitation ou d'instructions au sosie, aucune recherche (à notre connaissance) n'a à ce jour impliqué des expert·es des deux approches dans leur mise en œuvre

⁶ Kloetzer, L., & Tau, R. (2024). Combiner dialogisme et sociomatérialité: espaces et artefacts dialogiques en recherche-intervention. Iannaccone Antonio, Cattaruzza Elisa, Schwab Emmanuel (Ed.). *Expériences sociomatérielles. Objets, interactions, espaces*. 235-270.

⁷ Cesari Lusso, V. & Kloetzer, L. (2024). L'intergénérationnel à la crèche : exemple d'une utopie concrète fruit de compétences professionnelles multiples mais presque invisible. In *Revue (petite) enfance*, n° 144, juin 2024, p. 72-89

conjointe sur un même objet d'étude, pour mieux en saisir et évaluer les logiques et apports réciproques. Ce type de collaboration nous a semblé nécessaire pour avancer dans une clarification du rapport entre les méthodes et le statut épistémique des données récoltées. La confiance entre nous et dans les compétences de l'autre, faisait que nous savions pouvoir travailler dans un but de quête heuristique de compréhension de l'apport de ces deux approches de plus en plus mentionnées dans la littérature, de leurs cadres épistémologiques de référence, de leurs spécificités, et pas dans un but de compétition pour affirmer la supériorité de l'un ou de l'autre approche.

Cet article prolonge nos discussions et les ouvre à la communauté d'*Expliciter*.

3. Construire un dispositif d'enquête conjointe sur les compétences développées et mobilisées par les éducatrices de la petite enfance dans le programme POPAIE

Le programme POPAIE⁸ a pour but d'accueillir à la crèche sur le long terme des bénévoles âgées (par la suite dénommées Popaies) et de promouvoir des activités intergénérationnelles dans le cadre de l'éducation de la petite enfance. L'encadré associé à cet article⁹ donne plus de détails sur ce projet.

Dans le courant de l'année 2022, nous avons été sollicitées par les responsables du programme POPAIE et par la Fondation Crèche de Lausanne pour effectuer une *analyse des compétences-clé développées et mobilisées par les éducatrices de l'enfance impliquées dans ce programme*. Accueillir des bénévoles âgées sur la durée à la crèche ne va pas de soi, et mobilise des compétences sophistiquées, développées par des professionnelles expérimentées. Ces dernières doivent en effet déployer une activité additionnelle tournée vers l'accueil, le bien-être et la reconnaissance des Popaies, tout en veillant aux bénéfices de cette relation intergénérationnelle pour les enfants. Leur activité, déjà multi-adressée (aux enfants, aux parents, aux collègues, aux stagiaires, à la direction...) trouve ici un nouveau destinataire, les Popaies.

Dès les premières phases du travail, nous sommes intervenues conjointement pour affiner et travailler la commande, voir si elle rencontrait une demande des professionnel·es de terrain, et formuler peu à peu cette dernière. Ce travail préliminaire nous a permis de comprendre que cette commande prenait place dans un contexte de transition un peu délicat pour la crèche. En effet, ce contexte cumulait un changement de direction, avec le départ vers de nouvelles responsabilités professionnelles de la directrice qui avait créé et porté le projet, un déménagement imminent pour cause de rénovation des locaux, le nécessaire renouvellement de l'équipe des Popaies, retraitées bénévoles dont certaines participent au programme depuis plus de 16 ans, l'arrivée de nouvelles collègues éducatrices à former, et des évolutions réglementaires rendant plus complexes encore l'accueil de personnes extérieures au personnel officiel de la crèche dans les locaux professionnels.

⁸POPAIE (acronyme de **P**rogramme d'**O**uverture à la **P**articipation des **A**înés aux **I**nstitutions pour l'**E**nfance). Dans l'article, nous écrivons POPAIE pour désigner le programme, et Popaies pour désigner les bénévoles âgées qui y prennent part.

⁹ Rédigé par les éducatrices impliquées dans le programme et reproduit avec l'aimable autorisation de la revue Petite Enfance.

Par ailleurs, cette commande rencontrait une demande claire de l'équipe des éducatrices responsables de la coordination et de l'animation du programme. Celles-ci exprimaient leur intérêt pour un espace qui leur permettrait de *continuer à penser leur activité avec nous* dans ce contexte de changements multiples. Depuis sa création, le dispositif POPAIE a prévu, encouragé et organisé les moments d'échange collectif et avec des chercheur·ses. Nous nous inscrivons ici dans cette histoire riche de dialogue et de collaborations fécondes.

Enfin, la thématique des compétences est particulièrement importante en Suisse : en effet, dans ce pays, la profession d'éducatrice de la petite enfance souffre encore d'un manque de reconnaissance de la complexité des tâches prévues et des savoirs et savoir-faire nécessaires pour les mener à bien (Chatelain-Gobron, 2015), malgré les travaux importants par exemple de Laurent Fillietaz et son équipe à l'Université de Genève pour conceptualiser les compétences interactionnelles impliquées dans ces métiers (Fillietaz et al., 2014; Fillietaz et al. 2017; Garcia et al., 2022 : Fillietaz & Zogmal, 2023)¹⁰.

La formulation du mandat de recherche a cristallisé de nombreuses discussions et débats. En effet, s'agissait-il de *documenter les compétences* ? (comme le formulerait Vittoria, et comme le suggérait la commande) ou de *documenter leur développement* ? (comme le proposait Laure). Et dans tous les cas, pour qui et pour quoi faire ? Ce tableau, adapté du mandat de recherche, détaille les étapes de notre intervention. Il présente un intérêt particulier pour nos réflexions sur la comparaison en actes de l'EdE et de l'IS à laquelle nous nous sommes attelées dans cet article.

Tableau 1. Déroulement de l'intervention

Étapes principales	Activités	Avec qui ?
Première étape Présentation du dispositif 27 janvier 2023	Présentation du projet POPAIE Discussion et validation du dispositif de recherche Définition du calendrier Identification des situations à analyser Analyse documentaire (dans les mois suivants)	Éducatrices, directrice, chercheuses Collectif de recherche : chercheuses et éducatrices
Deuxième étape Recueil de données sur quelques compétences-clé mobilisées Février et mars 2023	Deux entretiens individuels d'explicitation (EdE) 16 et 23 février 2023 plus deux retours individuels (13 et 15 mars 2023) Rencontres d'instructions au sosie (IS) et retours collectifs 23 février 2023 (IS) 16 mars 2023 (IS)	Deux éducatrices et Vittoria Collectif de recherche : chercheuses et éducatrices, Laure comme sosie
Troisième étape 4 mai 2023	Retour d'éléments des entretiens (EdE) individuels	Collectif de recherche : chercheuses et éducatrices

¹⁰ Fillietaz, L., Rémerly, V., & Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction: Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *Activités*, 11(11-1).

Fillietaz, L., & Zogmal, M. (2017). "Sinon vous allez pas voir": La mise en place d'une activité de lecture d'album en institution de la petite enfance. *Leseforum.ch. Plate-forme internet sur la littérature*, 8(1), 1-19.

Garcia, S., Wolter, L., & Fillietaz, L. (2022). Travailler «sur le pas de la porte». Le cas des interactions avec les parents dans le champ de l'éducation de l'enfance. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 16(16-1).

Fillietaz, L., & Zogmal, M. (2023). L'encouragement précoce du langage en Suisse: quels enjeux pour la formation des professionnels de l'éducation de l'enfance?: métiers de la petite enfance. *Transfert. Formation professionnelle dans la recherche et la pratique*, (1).

Quatrième étape 30 mars, 21 avril, 9 mai 2023	Entretiens individuels avec trois Popaies	Trois Popaies et chercheuse
Cinquième étape 1 ^{er} juin 2023 12 septembre 2023	Continuation du débat sur les « ressources mobilisées » à partir des données recueillies, échanges sur les modalités de restitution	Collectif de recherche : chercheuses et éducatrices
Sixième étape 14 novembre 2023	Échanges sur la structure du rapport final Échange en visio avec la directrice de la crèche	Collectif de recherche : chercheuses et éducatrices
Septième étape Entretiens individuels avec les directions 29 novembre 23 9 janvier 2024	Rencontre avec la directrice de la crèche Entretien avec l'ancienne directrice et fondatrice du programme	
Huitième étape 30 janvier 2024	Discussion du premier jet du rapport final et des modalités de présentation	Collectif de recherche : chercheuses et éducatrices
Neuvième étape Restitution de la recherche 27 février 2024, 2 mars 2024	- Présentation du rapport final au personnel de la crèche - Présentation du projet à l'ESEDE (Ecole de formation professionnelle des éducatrices de la petite enfance)	Collectif de recherche : chercheuses et éducatrices

Commentaire de ce déroulement

Cette intervention a été conçue comme une recherche courte et ciblée, dans laquelle les ressources disponibles ne permettaient pas, par exemple, de prévoir des observations de terrain. L'ensemble de l'intervention s'est déroulé sur moins de 18 mois (en comptant les mois de préparation). La construction du déroulement de l'intervention reflète déjà de nombreux points essentiels soulevés par la mise en œuvre conjointe de nos deux approches, différentes dans leurs cadres théoriques et méthodologiques comme dans leurs objectifs affichés.

Un commentaire préliminaire est que **l'implication conjointe dans une intervention fonde la possibilité de la collaboration** : derrière le terme intervention, il y a en clinique de l'activité l'idée de transformation sociale, encouragée par les chercheur·ses et portée par les professionnelles. La question du développement est complexe : elle est fondamentale en clinique de l'activité, où le développement de l'activité, c'est-à-dire à la fois des sujets, des modalités de collaborations, des tâches, des outils de travail, de la situation de travail, bref du métier historiquement situé, porté par les professionnel·les avec le soutien des chercheur·ses, fait partie des objectifs de l'intervention. Toutefois, l'expérience de Laure lui a appris la multiplicité et l'imprévisibilité des formes de développement associées à nos interventions, mais aussi qu'un développement autonome n'était jamais garanti. En Entretien d'Explicitation, le but premier est de documenter l'épaisseur de l'agir humain, et non de transformer le milieu de travail. Toutefois, l'expérience de Vittoria lui a appris à faire confiance aux effets transformateurs de l'aide à l'explicitation sur le plan de la « prise de conscience » d'une meilleure intelligibilité de A du "comment je m'y prends". Par exemple dans *Expliciter* 141, p. 5-6, une étudiante témoigne deux ans après avoir été accompagnée en EdE avoir appris : « à mieux m'écouter..., à chercher les réponses dans mon intérieur...à affronter une chose à la fois...car lorsque je me focalise sur un seul problème, j'arrive à visualiser une solution sans être bloquée par une multitude de difficultés qui m'empêchent de bouger ». Ainsi, si l'Entretien

d'Explicitation ne vise pas explicitement le développement du sujet, il le produit parfois. Son engagement dans le développement de l'activité ne vise toutefois pas le milieu de travail ou le métier.

Sans afficher ici de but explicite de transformation, compte tenu de la commande et de la demande, notre recherche à la crèche (qualifiée d'étude ou d'intervention...) ne sert pas seulement des buts scientifiques, elle est mise au service d'un milieu professionnel qui lui donne naissance en énonçant une préoccupation et un intérêt, et qui se sert de nous (au sens noble !) pour réfléchir et pour agir. Elle s'inscrit donc dans les dynamiques institutionnelles et sociales d'un milieu professionnel. Nous reviendrons en conclusion sur cette dimension d'intervention implicite dans toute mobilisation de l'EdE dans un contexte professionnel constitué, et suite à une demande. L'habitude d'intervenir comme chercheuses dans des milieux de travail permet *un souci partagé* de la relation avec les différents acteurs institutionnels (directions, équipes de la crèche au-delà des professionnelles concernées, professionnelles volontaires pour la recherche...) ainsi que de la construction d'un cadre de travail solide et respectueux (objectifs, travail de la commande et de la demande, dates, lieux, heures, conditions de participation et de restitution, etc.). Cette expérience de l'intervention est selon nous le socle indispensable de notre travail conjoint. Sur cette base, nous pouvons maintenant examiner les apports des deux approches, et les adaptations que leur combinaison a supposé à partir de la trace de son inscription temporelle conservée par le tableau 1.

Dans les rencontres préliminaires entres chercheuses et éducatrices nous avons défini un "dispositif de recherche léger"¹¹, avec un calendrier qui prévoyait :

- la formation d'un collectif de recherche associant des professionnelles volontaires et les deux chercheuses ;
- deux EdE individuels menées par Vittoria, suivis par leur transcription, des séances individuelles de validation du protocole de la part de A et de feed-back, et une rencontre de discussion collective à partir d'extraits de protocoles illustrant des compétences-clefs ;
- Deux rencontres de IS (avec Laure dans le rôle du sosie) en présence du collectif, avec un moment de discussion ; la transcription intégrale de ces instructions et discussions, avec un commentaire individuel et une nouvelle discussion collective lors de la rencontre suivante ;
- Un rapport final et deux présentations, adressée d'une part au personnel de la crèche, d'autre part aux responsables de la Fondation, aux Popaies, et à deux groupes d'étudiant·es en formation.

En général, l'influence originale de la clinique de l'activité se fait sentir à deux niveaux : d'une part, dans la construction d'un collectif de recherche rassemblant trois professionnelles de l'éducation de la petite enfance expérimentées et référentes internes du programme POPAIE et deux chercheuses. Ce collectif mixte professionnelles-chercheuses s'implique tout au long de la recherche, depuis la définition de ses objectifs jusqu'à la restitution de ses résultats, dans des présentations orales et/ou écrites communes. D'autre part, dans l'importance donnée aux espaces et occasions de partage, de restitution ou mise en discussion de la recherche avec

¹¹ La recherche devait respecter les possibilités de chacune, et s'étendre sur environ un an, avec un budget limité. Elle a finalement un peu dépassée ce cadre temporel pour donner du temps aux échanges lors des restitutions publiques, et s'est prolongée par l'écriture conjointe d'un article avec les professionnelles du collectif de recherche.

différents publics (directions, étudiant·es, Popaies, fondation responsable de la crèche, par exemple).

Le collectif de recherche s'est réuni régulièrement durant une année. Il s'agissait, d'une part, de documenter d'une façon aussi précise que possible des situations illustrant des moments spécifiques et emblématiques de l'activité, grâce aux deux méthodes d'entretien : l'Entretien d'explicitation et l'Instruction au sosie. D'autre part, il était aussi essentiel de discuter les éléments recueillis à la lumière des expériences et connaissances du collectif. Les entretiens et les discussions ont été intégralement retranscrits pour constituer notre corpus de recherche.

Parallèlement, nous avons également analysé un ensemble de documents historiques sur le projet POPAIE pour mieux comprendre sa philosophie, sa genèse, et ses développements. Nous avons à cet effet rencontré l'actuelle directrice de la crèche, et l'ancienne directrice qui avait été à l'origine du programme. Nous avons pu mener des entretiens complémentaires avec trois Popaies. La Fondation à laquelle la crèche est rattachée a soutenu cette étude.

Notons que dans cette recherche, **les approches IS et EdE ne sont pas métissées, mais mobilisées ensemble, de façon complémentaire**, dans un cadre d'intervention commun, mais avec leurs espaces-temps dédiés (c'est-à-dire, **mobilisées alternativement**, l'une ou l'autre, **pour travailler les mêmes questions avec les mêmes personnes**, dans une recherche unique perçue comme continue). Le cadre concret de mise en œuvre est adapté même si le cadre global de l'intervention est le même.

Ainsi, les entretiens d'explicitation sont conduits en privé, dans l'intimité du face-à-face entre A et B¹², avant que certains aspects de l'échange ne soient choisis et discutés collectivement. En revanche, les instructions au sosie sont conduites au sein du collectif, avec un public constitué des professionnelles et de l'autre chercheuse. Une discussion s'ouvre immédiatement, sur la base de ce qui a été dit devant le groupe, et entendu par lui. Elle est reprise lors de la rencontre collective suivante. L'instruction au sosie multiplie donc les contextes d'écoute et de dialogue.

Ce qui nous a frappé, c'est que malgré cette mise en œuvre différenciée, du point de vue des professionnelles impliquées dans le collectif de recherche, comme des équipes de la crèche à qui la recherche a été restituée, il s'agit bel et bien d'une seule recherche. **Les apports respectifs de l'EdE et de l'IS s'insèrent donc harmonieusement dans une intervention commune.**

4. Avant d'aller plus loin : un détour théorique

4.1. La notion de compétence

L'approche psychophénoménologique et cognitive proposée par Pierre Vermersch et ses co-chercheur·ses s'est attachée principalement à penser le déroulement de l'action, tandis que l'approche développementale et dialogique de la clinique de l'activité (Clot, 1999) étudiait et conceptualisait en premier lieu le développement de l'activité. La notion de compétences percuta ces courants à partir du domaine de la formation, dans la rencontre avec des terrains et des demandes particuliers (par exemple, celui de la validation des acquis de l'expérience). Le

¹² Rappel : B désigne l'intervieweuse ; A désigne l'interviewée

concept de compétences est alors retravaillé quand il est mobilisé par ces deux courants au croisement de l'analyse de l'activité et de la formation professionnelle.

Or, l'étude des compétences mobilisées pose des défis de taille aux chercheur·es sur le plan scientifique : l'action réussie invisibilise les compétences nécessaires. Par ailleurs, au plan socioculturel, la culture ambiante valorise les pratiques prescrites voire idéales (les "bonnes pratiques"), au détriment de la compréhension fine du déroulement concret de l'activité humaine, dans l'imprévu, la variabilité et la singularité des situations.

Pour rendre concrètement visibles et transmissibles les façons de procéder en situation, il nous fallait aller au-delà des récits spontanés des protagonistes, même bien intentionnés : en effet, il ne suffit pas de savoir bien faire une chose pour pouvoir élucider comment on s'y prend, ni pour savoir décrire la richesse des facteurs qui composent l'activité. Notre approche conceptuelle s'ancre dans la psychologie socioculturelle, afin de penser la dimension subjective de l'action (ou de l'activité...) en lien avec la complexité du contexte. En effet, ce qui se passe à un moment donné dans un espace d'interaction déterminé (par exemple une crèche) ne constitue pas un phénomène isolé, mais des réalités marquées par des valeurs, pensées, opinions et systèmes d'interaction propres à la culture (aux cultures...) de la société environnante. En suivant Bruner (1991), dans son ouvrage *Comment la culture donne forme à l'esprit* : « ce que je défends c'est que la culture, et la recherche du sens à l'intérieur de la culture, sont les véritables causes de l'action humaine ». Sans parler ici de causalité, l'attention portée à la culture dans un lieu donné et un temps déterminé comme facteur constitutif des conduites humaines nous pousse par exemple à questionner le terme « intergénérationnel » souvent évoqué pour argumenter les bienfaits des contacts entre générations. Si d'un côté les cas de solidarité entre générations foisonnent, de l'autre les changements dans le domaine éducatif et familial - sur le plan des pratiques, valeurs et croyances - se succèdent rapidement ; ce qui ne manque pas de créer des malentendus et des tensions potentielles entre les générations de parents et de grands-parents, comme entre professionnelles de l'éducation, Poppaies et familles d'origine des enfants.

En adoptant le vocabulaire proposé dans l'article Cesari Lusso & Muller Mirza dans *Expliciter* n° 133, notre recherche se concentrait sur les *compétences-agies*¹³, à savoir comment la personne arrive à mobiliser d'une façon perçue comme efficace ses ressources (connaissances, savoir-faire, et attitudes) dans une situation donnée. Cela dans un but de documenter en profondeur et rendre visibles les éléments qui participent à la qualité (et souvent à l'originalité) de l'activité du sujet. La valeur des compétences se montre par conséquent dans l'agir concret et non comme intention ou comme simple énonciation d'une compétence déclarée ou prescrite. Il ne suffit pas de savoir théoriquement comment s'y prendre, de produire un beau discours ou d'avoir l'intention de bien faire, mais il importe d'être capable de mobiliser d'une façon située ses ressources et de produire un résultat apprécié. La compétence déclarée n'est pas la compétence en acte. L'image de la géode (pierre creuse tapissée intérieurement de cristaux) nous permet de saisir métaphoriquement cet écart (Voir figure 1). Dans une géode, la surface correspond à une compétence déclarée donnée, et les cristaux cachés à l'intérieur aux micro-compétences-agies dont elle se compose.

¹³ Cesari Lusso, V. & Muller Mirza, N. (2022). *La quête de l'intersubjectivité dans l'entretien de recherche sur les compétences*. In *Expliciter*, n° 133, p. 1-28



Figure 1. Géode.

Dans la prochaine section, nous resituerons brièvement quelques différences théoriques des EdE et des IS. Dans les deux sous-sections 4.2 et 4.3, nous emploierons donc les termes précis consacrés de chaque « école », sans employer un terme générique moins précis mais moins chargé de désaccords potentiels. Il s'agit d'une présentation personnelle et bien évidemment très partielle de quelques aspects clefs de nos « écoles » en lien avec cette recherche.

4.2 L'apport de Pierre Vermersch et l'entretien d'explicitation (EdE)

Pierre Vermersch figure parmi les auteurs qui ont apporté une contribution fondamentale à l'étude des conditions nécessaires pour réaliser une description heuristique de l'agir humain dans différents milieux d'activités, permettant ainsi de mieux documenter les pratiques réelles sur le plan cognitif et sensoriel. C'est ainsi qu'une forme particulière d'entretien, connu comme Entretien d'explicitation (EdE), a vu le jour à la fin des années quatre-vingt. Comme le rappelle Vermersch (*Expliciter*, n° 13, p. 1) vivre l'action est spontané, mais décrire l'expérience subjective demande une compétence, d'où le besoin de compter sur un accompagnement expert.

Les données obtenues lors de la mise en pratique de la démarche d'aide à l'explicitation permettent de faire émerger les processus sous-jacents à une action donnée, de montrer la richesse des *opérations mentales et matérielles pratiquées réellement en situation*, et de rendre visible le feuilletage fin de chaque « compétence-agie ».

Quelles raisons ont poussé cet auteur à créer cette méthode ? Pour répondre à cette question nous nous appuyons sur l'article très éclairant de Frédéric Borde, président du Groupe de recherche sur l'Explicitation, sur les fondements théoriques de l'approche, qui a été publié dans le hors-série 1 d'*Expliciter* (Borde, 2022, voir note 16). Borde précise que pour comprendre les raisons de Vermersch « *il faut remonter avant l'explicitation. Dès sa thèse en 1976, son problème, en tant que chercheur, est d'inventer de nouveaux moyens d'observation pour mieux comprendre le processus de l'intelligence chez l'adulte. (...) Dans un premier temps, Vermersch étudie ce processus en troisième personne, avec la vidéo. Mais au cours des années 80, le problème prend une nouvelle dimension : comment observer le déploiement de l'intelligence dans l'action non plus à la troisième personne, de l'extérieur, mais de manière à prendre en compte le vécu du sujet, la part subjective du processus ? Il faut le questionner, car seul le sujet peut fournir une description, mais une approche scientifique ne peut pas reconnaître de valeur heuristique à cette parole* » (Op. Cit., p. 28).

D'où les efforts depuis les années 70 jusqu'à la fin de sa vie que Vermersch a consacré au développement d'une *méthode* qui permette d'accompagner, de guider, d'organiser cette

description. Ce qui fait dire à Borde (Op. Cit., p.29) « *En cela, on peut dire qu'il tenait une position scientifique, qui est peut-être l'héritage grec de plus ancien de la posture scientifique, qui tient sur une distinction entre une parole relevant de la Doxa (opinion non fondée) et celle relevant d'une Épistémè (opinion fondée sur une connaissance). L'entretien d'explicitation veut faire passer la parole du sujet de la doxa à l'épistémè* ».

Dès le début, le travail de Pierre Vermersch a pris deux directions : « *d'une part, la constitution de la méthode, consistant à développer les outils de l'explicitation, tout en cherchant constamment à identifier et dépasser leurs limites, l'exposé de cette méthode existe sous forme du livre *L'entretien d'explicitation*¹⁴, paru en 1994. Et d'autre part, une activité de recherche consistant à faire la théorie justifiant cette méthode, démarche que Vermersch a choisi de nommer *Psychophénoménologie*, qui se trouve exposée dans son livre *Explicitation et phénoménologie*¹⁵, paru en 2012* » (Op. Cit., p. 26¹⁶).

Ce qui rend particulièrement intéressante – et originale - la démarche d'Explicitation est donc sa double orientation pratique et heuristique : *outil* de recueil de données en matière d'actions et interactions humaines (mais dont la maîtrise nécessite un parcours de formation) ; et *objet de recherche* (Maurel, 2022, p. 22¹⁷).

Trois grands domaines théoriques ont particulièrement inspiré le travail de cet auteur fondateur de la psychophénoménologie.

En premier lieu, les travaux de Jean Piaget sur l'épistémologie génétique et sa théorie opératoire de l'intelligence, auxquels Vermersch s'est référé dans son étude du développement cognitif d'une population adulte, ce qui a nécessité des adaptations par rapport aux formulations piagétienne sur le développement de l'enfant. Dans sa théorie de l'équilibration cognitive Piaget propose quatre stades : sensori-moteur, pré-opératoire, opératoire concret, opératoire formel. Ces stades capturent des étapes du développement cognitif pendant l'enfance et l'adolescence. Vermersch, « *contrairement à Piaget, ne les hiérarchise pas car il considère que l'adulte dispose de tous les registres*¹⁸. *Le registre le plus élaboré est le plus coûteux et donc pas toujours nécessaire, il n'est aussi pas le plus spontané* »¹⁹.

Un autre aspect qui illustre l'intérêt que Vermersch porte aux contributions de Piaget, tout en les adaptant d'une façon originale, est le rapport entre « intelligence » et « adaptation ». Piaget suppose que le développement de l'intelligence se produit lorsque le sujet « *rencontre un problème qui le déséquilibre, alors il doit modifier ses schèmes en les accommodant dans le cours de l'interaction. Le psychologue a donc intérêt à observer l'action dans une situation problème. Piaget faisait ses expériences avec des enfants en créant les situations problèmes.*

¹⁴ Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF.

¹⁵ Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.

¹⁶ Borde, F. (2022). *Quels sont les fondements théoriques de l'explicitation*. In *Expliciter*, Hors-série 1.p. 26-33. Actes du colloque Pierre Vermersch. Sous la direction de F. Borde, I. Magrin-Chagnolleau, C. Martinez, M. Maurel. Aux Marseille Univ & CNRS, 13-14 octobre 2022.

¹⁷ Maurel, M. (2022). *Trente ans de recherche au GREX (1990-2020), sous la direction de Pierre Vermersch*. In *Expliciter*, Hors-série 1. Actes du colloque Pierre Vermersch. Sous la direction de F. Borde, I. Magrin-Chagnolleau, C. Martinez, M. Maurel. Aux Marseille Univ & CNRS, 13-14 octobre 2022.

¹⁸ Note des autrices : nous prenons nos distances avec cette affirmation. Etudiant les enfants et les adolescents, Piaget lui-même considère ces stades moins comme une succession que comme une architecture emboîtée.

¹⁹ Martinez, C. (2022). *Quelques données sur l'anté début de l'Explicitation sur la période 1980/1990*. In *Expliciter*, Hors-série 1. Actes du colloque Pierre Vermersch, 13-14 octobre 2022, p. 12

*Vermersch a fait un autre choix : il voulait observer un adulte dans une situation qui le motivait réellement, c'est pourquoi il a d'abord observé une situation d'apprentissage dans le contexte de l'AFPA*²⁰ (Borde, 2022, p. 28)²¹.

Enfin, le modèle des étapes de la *prise de conscience* permettant de transformer un vécu en objet d'analyse est également d'inspiration piagétienne, et comprend l'évocation d'un exemple singulier ; son passage sur le plan de la représentation à partir d'un contenu qui n'était qu'agi ; sa mise en mots descriptive ; et enfin son analyse et interprétation à la lumière du bagage conceptuel des chercheur·ses. Ce qui illustre la complexité du parcours entre « agir » et « connaître ».²² De quoi créer des « résistances » à l'égard des exigences descriptives de l'EdE chez les praticien·nes, et les chercheur·es souvent pressé·es de passer directement aux analyses, interprétations et conclusions, à partir de données très pauvres sur le plan de la documentation de ce qui s'est passé pour le sujet, du point de vue de son expérience personnelle !

Les deux autres inspirations théoriques de Vermersch, sur lesquelles nous ne nous attarderons pas ici, sont, d'une part, la phénoménologie du philosophe Edmund Husserl²³, qui, juste à titre d'exemple, propose la notion de *mémoire passive* pour désigner le type de mémoire favorisant l'émergence du souvenir, grâce à la posture de lâcher prise et d'accueil de ce qui émerge (la madeleine de Proust), par opposition à des postures cherchant à faire pression sur la mémoire de l'interlocuteur·trice. D'autre part, les travaux de John Austin sur les *effets perlocutoires* des actes du langage, qui permettent de prendre en compte l'intention et la formulation du chercheur et l'effet sur le sujet. Vermersch a consacré le livre III de son ouvrage de 2012 (p. 233- 325) à approfondir deux dimensions des effets perlocutoires dans le cadre de la pratique de l'EdE : en tant que clefs pour analyser à posteriori des énonciations et évaluer leur efficacité ; en tant qu'outils théoriques et méthodologiques aidant les « praticiens experts quand ils recueillent des données à produire des effets perlocutoires au plus proche de leurs intentions perlocutoires » (Vermersch, 2012, p. 292).

Les travaux de Vermersch représentent un vrai changement de paradigme, une rupture épistémologique, qui a suscité dès le début un grand intérêt de la part des enseignant·es et formateurs·trices car « il se trouve que de nombreux praticiens sont sortis des limites du béhaviorisme pour s'intéresser au sujet dans ce qu'il vit en situation » (Martinez, 2022, p. 11). De fait, Vermersch apporte une pièce conceptuelle et opérationnelle essentielle pour fonder les interventions des pédagogues sur une meilleure connaissance du vécu des apprenants et sur leurs parcours cognitifs et opératoires. Ce qui permet de prendre des distances avec le modèle habituel où les analyses se fondent sur un récit spontané et/ou sur les interprétations de l'enseignant, car il arrive que celui-ci s'attribue aussi le rôle d'expert par rapport à ce qui vit l'élève.

²⁰ L'AFPA est une institution française qui continue de jouer son rôle historique de formation en accompagnant les demandeurs d'emploi et salariés à se qualifier, à trouver un emploi et se reconverter.

²¹ Lors de la rédaction de cet article nous avons soumis ces citations à son auteur, qui à propos de cette dernière nous a précisé « La différence que je voulais souligner concerne la « **nature** » de la **situation d'action** : Piaget *provoquait* les situations en mettant les enfants en présence de problèmes posés par le psychologue, alors que Pierre voulait observer une situation d'apprentissage *réelle, avec des situations non créées* à des fins d'étude, mais seulement observées par le psychologue. Et c'est bien les déséquilibres transitoires et les microgénèses (rééquilibrations « rapides ») que Pierre voulait relever ».

²² Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses Universitaires de France

²³ Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : Presses Universitaires de France

Le travail sur l'Explicitation s'est vite confronté à un paradoxe propre à la description de l'activité : c'est la personne qui vit l'expérience qui « éprouve » – en partie sans en avoir conscience – les facettes de ce qui se passe pour elle ; mais elle n'est pas consciente de ces informations et ne sait pas non plus se servir de savoir-faire adéquats permettant de les documenter. Ce qui amène à affirmer que dans l'accompagnement à la description d'une pratique il y a deux expert·e·s : une personne « experte de son vécu » comme expérience première avant toute construction d'une représentation supportée par des connaissances théorique (l'interviewée désigné avec la lettre A), une personne « experte de la méthodologie » permettant à A de le re-visiter grâce aux catégories descriptives et relances de l'EdE (l'intervieweuse, désignée avec la lettre B).²⁴

Pas étonnant donc que l'une des premières préoccupations en matière d'aide à l'explicitation ait été des former des utilisateur·trice·s en mesure d'aider les personnes dans ces parcours de prise de conscience de leur vécu, sans – aspect capital – en influencer le contenu. Ce qui demande de faire appel à des conditions et des techniques inhabituelles qu'il faut apprendre et pratiquer²⁵. En effet, sur le plan de la pratique, la démarche de l'EdE s'est vite accompagnée de dispositifs de formation à l'intention des utilisateur·trice·s /accompagnateur·trice·s.

Une posture un peu équivalente existe en instruction au sosie, où le sosie assume également la responsabilité du questionnement vis-à-vis de l'activité subjective de l'instructeur·rice, qui en est seul·e expert·e.

²⁴ Ce point a été l'objet d'un échange entre Frédéric Borde, président du GREX2 et Vittoria, suite à une sollicitation de celle-ci, dont nous reproduisons ici les échanges mail comme contribution toujours ouverte sur la question de ce qui change (sur le plan épistémologique et technique) selon que A soit expert de l'EdE (comme ça arrive par exemple dans l'université d'été du GREX), ou bien totalement novice (comme par exemple dans nos recherches sur les compétences mobilisées).

Mail de Frédéric du 16 décembre 2024 adressé à Vittoria: Je ne suis pas sûr que l'on puisse dire que A est expert, au stade où il n'a pas encore construit :

- 1) Une connaissance par réflexion de son vécu d'action (la prise de conscience de Piaget réclame deux étapes majeures pour produire une connaissance : d'abord une mise en mots, puis une analyse, qui permet de mettre en lien le vécu décrit avec la « communauté des connaissances » du sujet)
- 2) Une compétence spécifique de A, avec des actes spécifiques. Exemples :
 - a. Suite à la question de B, A doit savoir attendre dans le « vide », en sachant que le remplissement va se faire (compétence d'accommodation)
 - b. Dans l'évocation se donnent différents types de figurations, qui peuvent être plus ou moins imaginaires ou bien reproductives. A doit apprendre à discerner la valeur du souvenir qui se donne à lui, en privilégiant le remplissement intuitif indubitablement reproductif.

De mon point de vue, il faudrait choisir un autre mot que « expert » pour qualifier le statut de A, qui est néanmoins porteur unique d'un savoir.

Mail de Vittoria du 17 décembre 2024. Merci, Frédéric, pour tes réponses qui m'aident entre autres à approfondir comment penser/nommer le « statut de A » en tant que « porteur unique d'un savoir ».

Pour ma part c'est vrai que j'ai pris l'habitude de désigner A comme « expert de son vécu » car mon but (plus ou moins caché) est de faire entendre à des B dont l'*habitus professionnel* les amènent à croire de savoir ce qui se passe pour A, que cette croyance implicite risque d'être une simple projection qui empêche d'accompagner A à avoir accès à sa subjectivité. En plus sur le plan *communicatif* la formule me semblait efficace, même si comme tu le montres avec ton argumentation convaincante elle n'est pas solide sur le plan épistémologique.

Je vais encore y réfléchir.

²⁵ Une formation de base en explicitation demande 5-6 journées de formation, suivies par un entraînement régulier et la participation aux échanges d'analyse critique organisés par deux Associations professionnelles : Groupe de recherche sur l'Explicitation (GREX2) et Antenne Suisse Explicitation (ASE)

4.3. L'instruction au sosie dans la perspective de la clinique de l'activité

L'instruction au sosie (Oddone et al.,1981 ; Scheller, 2003, 2022; Bournel-Bosson, 2006; Hamraoui, 2009; Clot, 2008, 2015; Miossec, 2017; Reuille-Baudrin, 2011²⁶) est un entretien ludique, utilisé dans les usines Fiat dans les années 70 dans le cadre des séminaires de formation ouvrière de l'université de Turin. Il repose sur un travail de co-analyse au cours duquel l'instructeur·trice transmet à un sosie (joué par le/la chercheur·se) les détails d'une séquence d'activité à réaliser *dans le futur "de manière à ce que personne ne s'aperçoive de la substitution"*. Il a été repris dans la formation des futur·es psychologues du travail au Cnam, au sein de l'équipe clinique de l'activité, avec un changement, qui est l'introduction d'un commentaire écrit retraçant l'élaboration par le sujet de son activité professionnelle. L'instruction au sosie vise donc moins la documentation de l'activité professionnelle que son développement par l'élaboration. La consigne peut être formulée de la façon suivante : « *Suppose que je sois ton sosie et te ressemble en tous points physiquement. Je vais te remplacer dans ton travail (jour et heure dans le futur, lieu et situation précise). Donne-moi STP toutes les instructions pour que personne ne s'aperçoive de la substitution* ». L'instruction au sosie est, d'emblée, un dispositif collectif : le collectif de pairs qui écoute l'échange peut ensuite intervenir en réagissant, par des questions ou commentaires, à ce qui a été dit, afin de soutenir l'analyse et l'élaboration individuelles et collectives de l'activité. En clinique de l'activité, elle est considérée comme une méthodologie d'intervention, venant permettre à un collectif d'analyser une activité professionnelle avec un objectif développemental. Cette forme d'entretien s'appuie sur un régime discursif très particulier, bien documenté dans les articles et livres précédemment cités, qui permet de s'approcher, par le dialogue, de l'activité subjective de la personne, d'en comprendre les dimensions pertinentes à ses yeux, celles qui se sont construites dans l'expérience professionnelle, et de les mettre en discussion dans le collectif de recherche.

La mobilisation de l'instruction au sosie en intervention en clinique de l'activité s'appuie sur la conceptualisation de l'activité du travail de cette dernière, c'est-à-dire comme médiatisée et adressée : elle est médiatisée par des instruments, techniques ou psychologiques, dont l'organisation du travail fait partie, et elle se déploie dans des allers-retours entre soi-même, le monde et les autres. Les concepts de métier, d'architecture du métier, de genre et de style professionnels, de destinataires et sur-destinataires, sont ainsi indissociables de son usage. Apprendre l'instruction au sosie, ce n'est pas apprendre seulement une technique, si puissante

²⁶ Bosson, M. B. (2006). Analyse de l'activité et mouvements dialogiques dans le cadre de l'instruction au sosie. *Pratiques psychologiques*, 12(1), 31-43.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.

Hamraoui, É. (2009). Dans la mine du philosophe. Essai d'analyse des phases d'un travail d'écriture. Transcription de l'instruction au sosie suivie du commentaire. *Travailler*, (1), 89-130.

Yvon Miossec. Donner des consignes à un sosie et adopter un autre regard sur les possibilités de développement des manières d'agir au travail. Éléments de réflexion à partir d'une intervention en santé au travail. *Horizontes Antropológicos*, 2017, 35 (3), pp.38-57. [ff10.24933/horizontes.v35i3.552ff](https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.552ff). [ffhal-04034034f](https://doi.org/10.1016/j.horizontes.2017.03.004)

Reuille-Baudrin, E. R. (2011). *Reconversion professionnelle, l'espace d'une transition : d'une clinique de l'expérience à l'expérimentation clinique de l'activité transitionnelle: la méthode des instructions au sosie* (Doctoral dissertation, Conservatoire national des arts et métiers-CNAM).

Scheller, L. (2003). *Élaborer l'expérience du travail: activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie* (Doctoral dissertation, Paris, CNAM).

Scheller, L. (2022). *La force collective de l'individu*. la Dispute.

et si élégante soit-elle, mais aussi une méthodologie dans laquelle elle s'insère, et les concepts théoriques qui fondent cette dernière.

Par exemple, l'idée que toute activité de travail est adressée, de façon multiple, motive une attention particulière à ses destinataires en situation. Les destinataires de l'activité jouent un rôle important dans sa réalisation et son développement. A la crèche, les destinataires de l'activité sont nombreux : il y a en premier lieu, bien sûr, les enfants et leurs familles, mais aussi les collègues de travail et la direction, et enfin ici les Popaies. Il y a toujours aussi, même si on ne les voit pas, les destinataires intérieurs, absents de la situation mais néanmoins présents dans l'esprit de ceux et celles qui travaillent : collègues parties à la retraite ou en congé maladie, anciens formateurs et formatrices, enfants qui ont grandi, anciens Popaies, différents autres significatifs de l'histoire de chacun... ainsi que des sur-destinataires (selon le terme de Bakhtine) : le métier et son idéal. Cette conceptualisation de l'activité comme activité triplement dirigée - vers soi-même, vers les autres et vers la tâche à réaliser (Clot, 1999)- est très utile pour orienter l'action de l'intervenant·e, et par la suite l'analyse des données produites par la recherche. En sus de la formation des psychologues du travail, l'instruction au sosie a été utilisée par l'équipe clinique de l'activité dans de multiples domaines, notamment en formation professionnelle.

5. Rendre visible l'expérience professionnelle : exemples en entretien d'explicitation et en instruction au sosie

Nous nous tournons maintenant vers des extraits de séquences d'entretien d'explicitation et d'instructions au sosie tirées de notre recherche et brièvement commentées.

5.1. Extraits d'Entretien d'Explicitation commentés

Cette section a été rédigée par Vittoria.

Extraits d'Entretien d'Explicitation entre une chercheuse et une éducatrice participante au programma POPAIE. (Entretien mené le 23 février 2023).

Les extraits choisis n'ont évidemment pas valeur de modèle mais d'exemples qui **illustrent concrètement** comment l'EdE est un élément focal du recueil de données sur les « compétences-agies » par la personne, mais ne constitue pas la seule technique mobilisée dans ce contexte d'échange spécifique entre A et B. En effet la première partie de l'échange vise notamment la co-construction préalable d'une « intersubjectivité » (dans le sens d'un but « réellement partagé ») et la partie finale à favoriser un retour réflexif de la part de A sur les informations recueillies.

A Éducatrice : Claire (nom fictif)

B Chercheuse : Vittoria

Claire et Vittoria se sont rencontrées quelques fois dans le passé dans le cadre de réunions collectives et récemment à l'occasion de la présentation du projet d'étude POPAIE. Mais le besoin de disposer d'informations supplémentaires demeure, comme le montre l'extrait suivant qui a pour but de...

Faire un peu mieux connaissance et informer sur le déroulement de l'entretien

1. B – Tu étais en train de me dire que tu es active dans cette crèche depuis 10 ans... qu'est-ce qui t'a amenée à choisir cette profession ?
2. A – Depuis toute petite j'imaginai cette profession pour mon avenir... et puis j'ai changé de parcours et perdu ça de vue... après c'est revenu en force... du coup je suis arrivée pour le remplacement d'Isa (qui prenait une année sabbatique). Je suis arrivée chez les écoliers (4-6 ans) ... et puis j'ai découvert le programme POPAIE à ce moment-là... en fait j'ai remplacé son poste de référente... mais pour être honnête... elle m'a montré des documents... mais moi j'arrivais en crèche et je n'avais jamais travaillé en crèche... et du coup je découvrais un peu tout en même temps... Le programme POPAIE j'ai plongé là-dedans mais je ne savais pas du tout dans quoi je mettais les pieds... Par contre j'ai toujours eu un très bon contact avec les personnes plus âgées... (...) C'était un peu particulier comme atterrissage...
3. B – A, je vais te dire quelques mots comment je procède... Peut-être que Marie (l'autre personne interviewée) t'a anticipé quelque chose...
4. A – Non, elle m'a dit qu'il fallait rien préparer... moi ça m'a un peu mise en stress... tu l'avais aussi dit... mais j'essaie d'être à la hauteur...
5. B – Tu vois je te fais un commentaire par rapport à rien préparer (...) Ce n'est pas comme un examen où il y a un expert d'une discipline qui juge si les réponses sont bonnes ou mauvaises... Au contraire... toute chose qui exprime ce que tu as vécu est bonne... et pertinente... c'est toi qui sais ! Mais ça ne suffit pas d'avoir vécu une chose pour verbaliser ce qui passe... cela demande un contexte adapté... demande aussi... d'avoir l'habitude de repérer les différentes couches de ce que l'on sait faire, chose que l'on n'a pas normalement, ... Et ça ce n'est pas la tâche de l'interviewé, c'est la tâche de l'interviewer qui guide la personne avec des questions et de répliques... Le seul travail qu'on demande à l'interviewé c'est de rester en contact avec les situations dont on parle... Si on parle de quelque chose qui s'est passé il y a une semaine, il y a un mois... c'est toi qui l'as vécu... On peut la décrire ça sous forme d'une représentation rapide, de jugement... ou bien on peut la décrire pour faire émerger les connaissances qui sont là-dedans... Pour cela il faut s'accorder le temps... il faut que la personne soit aussi disponible... de rester en contact avec cette situation-là... sinon on ne peut pas la décrire...
6. A – Oui mais il y a tellement de choses...
7. B – Oui en effet, mais fais confiance à ce qui émerge... Pour te permettre de mieux comprendre comment on procède je te propose un petit essai... avec un thème choisi par toi, et on verra ce qui émerge... Comme ça tu goûtes en quoi consiste l'accompagnement que je te propose... et aussi l'effet sur toi de ce travail où il ne s'agit pas de te soucier de me donner la bonne réponse... mais de rester en contact avec la chose dont tu parles... pour voir davantage de choses que l'on ne voit pas comme ça à première vue... Après on va passer à une deuxième partie... dans laquelle on introduit le thème de la compétence, car on est là pour ça... pour avancer dans la description des compétences qui sont mobilisées notamment dans le cadre du projet Popaie... Et puis dans la troisième partie on fait ce travail plus en profondeur... pour décrire un moment particulier qui te parle davantage...

Proposition d'un bref essai d'EdE pour favoriser un consentement plus en connaissance de cause

Une des caractéristiques de la démarche d'Explicitation est son caractère *inhabituel*. En effet pour dépasser l'obstacle du décalage entre « agir » et « connaître » et de l'*habituelle* opacité de

l'action aux yeux de la personne qui agit, Vermersch a posé les bases théoriques et opérationnelles de l'acte d'évocation favorisant chez le sujet une *Position de Parole Incarnée* lui permettant de « s'immerger » dans la situation vécue et d'en retrouver plein de détails. Ce défi n'est pas le seul. D'autres modalités de communication peuvent aussi être qualifiées d'inhabituelles, telles que la *focalisation* sur une situation singulière, les *silences de travail* permettant chez A l'émergence de re-souvenirs, le questionnement visant les multiples couches de l'action-agie. Modalités non prévues ni par d'autres techniques d'entretien ni par les conversations habituelles. Cela demande de la part de B une vigilance soutenue et constante sur la qualité de la relation A /B et sur un « effectif consentement » de A. Critère possible quand il s'agit de A expert, mais hors de portée en cas de A novice en matière de EdE. C'est pour faciliter l'accès à cette qualité du consentement, qu'il m'arrive d'expérimenter de nouvelles modalités d'entrée en matière avec des A non expert en EdE.

La modalité que j'ai expérimentée dans cette étude est celle d'un essai préalable. Voici un extrait de cette partie.

8. B - Donc A ce que je te propose... de prendre le temps qu'il te faut pour... penser à une **situation agréable** que tu as vécu ces derniers temps... une situation d'interaction que tu as vécue... ici ou ailleurs... et puis quand tu es prête... quand il y a une situation qui te parle qui a émergé tu me fais signe... Prends ton temps...
9. A - (montre avoir trouvé assez rapidement) Il y a des travaux chez nous... nous sommes dans un appartement en location et il y a eu des travaux... pendant la semaine de relâche pour que je puisse... partir de la maison avec les enfants... chez mes parents... J'ai passé une super semaine...comme des petites vacances... Mes enfants de 5ans et demi et bientôt 3ans... Une fille et un garçon... Mes parents ont l'habitude de prendre les petits les lundis, mais là c'était toute une semaine... Mais là c'était un peu particulier parce qu'on s'est retrouvé tous les soirs... on soupaît ensemble... comme quand j'étais petite... plus jeune... Très agréable... trop bon !
10. B - Donc vous êtes partis... toute une semaine... très agréable... des petites vacances... comme quand toi étais petite... et puis dans cette semaine... y a-t-il eu moment particulier que tu aimerais décrire d'une façon... un peu plus fine ?
11. A - Peut-être le moment du coucher
12. B - D'accord
13. A - Quand je suis comme une petite souris qui observe ce qui se passe...(...)
14. B - J'imagine que s'est passé plusieurs fois le moment du coucher... Tu prends donc le temps qu'il te faut car je te propose d'en choisir un... parmi tous ces moments auxquels tu as assisté... et puis on travaille sur ce moment... Prends ton temps...
15. A - Une seule des situations ?
16. B - Oui !
17. A - uhm... je ne sais pas...
18. B - ...lundi, mardi... mercredi... jeudi... y a-t-il un coucher particulier... qui te vient à esprit...
19. A - Oui mais... ce n'est pas chez mes parents...
20. B - Ce n'est pas chez tes parents...
21. A - Donc les travaux se sont prolongés... c'était un peu la galère car ils ont dû casser toute la cuisine... et nous n'avions pas pu revenir le vendredi soir car les travaux n'étaient pas finis... J'ai donc demandé à une de mes amies et collègue si on pouvait dormir chez elle... Donc c'était la première fois que je dormais dans un grand lit avec mes deux enfants...
22. B - Comment cette situation a commencé... pour que je me fasse une idée ?
23. A - du coucher ?
24. B - Oui du coucher...

25. A – Les enfants tout excités d’être dans une nouvelle chambre ... moi j’essaie de faire baisser un peu la tension... la nervosité qu’il pouvait y avoir...
26. B – Ok on y va doucement... parce que chaque chose que tu fais... a déjà plusieurs facettes... alors là tu dis j’essaie de baisser un peu la tension... si tu recontactes ce moment dans cette situation... où tu étais chez une amie à toi... dans la chambre... comment tu t’y prends... par quoi tu commences pour faire baisser la tension... ?
27. A – (silence 3-4 sec) A ce moment-là je les dirige plutôt vers de la lecture... d’un livre... Par contre il faut aussi s’imaginer que je suis aussi en train de finir... de faire le lit... donc je n’ai pas besoin d’un petit garçon qui saute sur le lit... donc finir de faire ça...
28. B – Et comment tu t’y prends ? quand toi tu en train de finir de faire le lit et tu te dis, je n’ai pas besoin d’un petit garçon qui saute sur le lit...
29. A – Alors je me suis prise d’abord verbalement... et j’ai fini par physiquement intervenir et prendre le petit et l’amener vers sa sœur qui avait compris le... le but... ce que je leurs demandais...
30. B – Verbalement tu t’y es prise comment... ?
31. A – Verbalement je lui ai expliqué que c’était le moment de se calmer... qu’on allait bientôt se coucher...
32. B – Et pendant que tu dis ça peut être que tu observes quelque chose chez ton enfant...
33. A – Certes il a envie de jouer... de sauter sur le lit... moi ça me tend un peu... voilà ce que je remarque chez moi... mais je me dis que c’est pas la meilleure dynamique pour le calmer si moi je suis tendue...
34. B – Et comment tu sais ça ?
35. A – ...Mais parce que je sais que je vais finir par hausser un peu le ton et ça va finir... et j’ai plutôt envie d’être dans un accompagnement doux au sommeil... et en réalité je me tourne... je vais chercher les coussins ... je respire... je reviens plus en accord avec moi-même...
36. B – Et à ce moment-là... tu reviens plus en accord avec toi-même... et puis... ton enfant... t’observes quoi ?
37. A – Ben il me sourit avec un air un peu coquin... comme... Je vais resauter sur le lit ! (rire)
38. B – T’observes ce petit regard ... ça... tu te dis quoi... alors ?
39. A – Là je me dis... laisse tomber un peu la préparation... un peu... des lieux... Je change de plan... le lit est plus ou moins prêt... je vais mettre la petite lumière... c’est vrai qu’être dans d’autres lieux ça change un peu d’habitude... j’essaie de faire à peu près un peu comme ils ont l’habitude... ils ont souvent soif la nuit... on se réveille... on anticipe un peu...

À ce stade B fait l’hypothèse que A est en mesure de donner son consentement plus en connaissance de cause

40. B - Tu vois je t’ai accompagnée par étapes... à arriver jusqu’à un petit moment concret... une chose que tu as vécue... Si on parle de vécu on va pas dire des généralités parce que la vie se déroule par séquences temporelles... Mais ce n’est pas habituel d’en parler de cette façon... Moi ce que j’ai fait... je t’ai accompagnée par étapes à choisir toujours le moment du moment, du moment... Parce que dans chaque moment particulier il n’y a pas seulement ce que je fais... par exemple je couche mes enfants... dans un lieu qui n’est pas chez moi... Terminé ! Quand tu fais ça tu mobilises déjà tes connaissances, ton sens de l’observation, des actions que tu fais... la prise d’informations sur ce qui se passe pour tes enfants..., les commentaires intérieurs que tu te fais... (...). Donc on va pas vous demander vous toutes seules de décrire tout ça... on vous accompagne... Est-ce que tu es toujours d’accord que l’on continue ?

Un court débriefing permet à Claire d'identifier quelques compétences émergées dans cette situation (par exemple, *j'ai su changer de plan, m'adapter... observer des mimiques ; identifier mon ressenti*) et de donner son accord pour continuer échange en se focalisant sur une situation dans le contexte de la crèche.

Le choix d'une situation à la crèche

41. B- Maintenant alors on va changer de thème et on cherche à décrire des compétences qui sont mobilisées à la crèche dans le cadre de votre activité de référentes Popaies. Donc maintenant... mais je vois que ta bouche montre déjà avoir envie de dire quelque chose...
42. A – J'aurais une question...
43. B – Une question... vas-y...
44. A – Est-ce que ça va être un instant donné que l'on va décrire... est-ce que ça peut être... parce que... je pense à une situation... plutôt sur l'évolution de ma façon de faire avec une Popaie... que j'ai rencontré chez les écoliers il y a dix ans... eh... que j'ai dû reprendre – on va dire – sur certaines choses... et j'ai vraiment l'impression que ma façon de faire a évolué... et je me demandais si c'était intéressant pour cette interview ou pas ?
45. B – tu dis qu'il y a dix ans s'est passé quelque chose qui t'a permis après d'évoluer... par rapport à ta façon de t'y prendre avec les Popaies...
46. A – Oui...
47. B – Alors ça veut dire qu'actuellement on pourrait décrire... quand tu dis que ta façon a évolué... quelles sont maintenant les compétences que tu mobilises et que tu sens qu'elles illustrent cette évolution (...). Tu prends le temps qu'il te faut et puis...

Silence de travail d'environ 20 sec, puis Claire²⁷ propose d'abord une situation au début de son engagement qui n'est plus d'actualité. Après une première exploration elle dit vouloir choisir une autre situation.

48. A – (silence 30 sec)... Je change de Popaie...
49. B - Oui
50. A – Je vais parler de Jeanne (nom fictif). Donc Jeanne est conteuse... elle attire l'attention des enfants... du coup les enfants sont captivés... et puis en apprenant à la connaître je me suis rendu compte qu'elle avait besoin d'un petit coin... un peu cocooning... et puis un jour je décide de mettre un tapis... de mettre des coussins et des chaises un peu comme... au théâtre... (...) Là je pense que c'est un peu une compétence... dans le lien social...
51. B – est-ce qu'on peut explorer un peu plus cette situation ?
52. A – Oui
53. B – Donc ce que je te propose c'est de reprendre les choses depuis le moment où... cette idée a émergé... où l'intention de faire ça... pour voir comment cette idée... a émergé... Prends ton temps... pour te retrouver dans la situation... quand ? où ?
54. A – ... c'est déjà curieux car ce n'est pas du tout une situation à laquelle... j'ai pensé quand je me suis demandé, qu'est-ce que je pourrais dire...
55. B – D'accord... personnellement cela ne m'étonne pas (petit rire)
56. A – Cette idée est venue car... elle racontait ses histoires souvent près de la vitrine...
57. B – Celle que l'on voit en arrivant...

58. A – Oui... et puis Jeanne elle se mettait là avec une chaise et les enfants autour... par contre leur attention était beaucoup attirée par des éléments extérieurs... des gens qui passaient...
59. B – Tu l'avais observée...
60. A – Oui j'observais... des enfants qui avaient de la peine à accrocher sur l'histoire... et qui se roulaient par terre... qui faisaient des choses pas agréables pour Jeanne... qui avait besoin de calme autour du groupe...
61. B – Donc tu avais déjà ces observations... que l'attention des enfants était un peu détournée par ce qui se passait dans la rue...
62. A – Et puis à certain moment il y avait vraiment trop de bruit... (...)
63. B – et toi quand tu observais ça... peut-être que tu te faisais des commentaires...
64. A – Je me disais, Qu'est-ce qu'on pourrait mettre en place pour que... il y avait aussi parfois quelqu'un qui passait par la porte... et ça... ça attirait l'attention des enfants... je me suis vraiment demandé si c'était... idéal...comme...
65. B – Et quand tu te demandes ça... tu te dits quoi ?
66. A – Je me suis dit... à notre droite il y a un puit de lumière... tout au fond... là où il y a le réfectoire... et que dans ce coin là on pourrait vraiment faire un petit coin pour cette activité de Jeanne... et ça me semblait plus... plus agréable pour tout le monde...
67. B – Donc c'est l'alternative qui t'est venue pour avoir un cadre plus favorable... et puis... comment tu t'y es prise... une fois que tu as eu cette idée ?
68. A – Je me suis un peu projetée dans l'espace là-bas... qu'est-ce qu'il y a à mettre en place avant qu'elle arrive... et qu'est-ce qu'on pourrait mettre au sol... si on ne pouvait pas mettre des coussins par terre... ce genre de réflexions-là...
69. B – Si on prend ces séquences... tu as fait quoi-là... ?
70. A – Je me suis dit... que je prendrai la fois d'après un petit moment pour mettre en place... et que je lui ferai plutôt la surprise...
71. B – Ah d'accord ! Donc tu t'es dit que la fois d'après tu allais prendre un petit moment pour mettre en place... et puis quand tu dis mettre en place ça voulait dire préparer quoi ?
72. A – heum... (..)
73. B – Si tu revois l'espace comme tu l'as aménagé tu vois quoi-là ?
74. A - ... J'ai d'abord imaginé l'endroit idéal pour placer les enfants... qu'il y ait un passage... et puis ensuite le petit coin pour Jeanne... qu'il soit agréable pour ses contes... parce que parfois elle est assise... parfois elle est debout...
75. B – Tu savais ça...
76. A - ...donc j'essaie d'imaginer la salle... j'avais envie de faire de son activité un moment... social... et de **préparer la suite avec les enfants**...mettre des coussins...
77. B – Les enfants tu les as fait participer... En quoi c'était important pour toi de les faire participer ?
78. A – Parce que quand on mettait en place j'ai pu expliquer ce que l'on faisait aussi... Là j'ai dit..., Là il y aura Jeanne qui va se mettre pour avoir un moment plus calme autour de son conte...
79. B – Et tu as observé quoi par rapport aux enfants... pendant ce travail de préparation ?
80. A – J'ai pensé que ça pouvait mieux les préparer... aussi descendre un peu la dynamique ... **les plonger dans un monde plus... calme**... détendu...
81. B – Et ce que tu observes ça correspond à ce que tu te disais
82. A – oui... faire un petit coin... ça prenait sens aussi pour eux... j'ai l'impression...
83. B – Et puis tu disais aussi que tu voulais aussi faire la surprise à Jeanne... Qu'est-ce qui t'avais amenée à cette idée de lui faire la surprise ? Tu disais que tu n'avais pas parlé avec elle avant...
84. A – Non... on a juste dit... (inaudible)

85. B – Et quand tu l’as accueilli tu lui dis quelque chose ? Si tu prends le temps de te remettre dans la situation que tu as vécue...
86. A – Je ne me rappelle pas bien ce que je lui ai dit...
87. B – Tu prends ce qui te vient...
88. A – oui... bon... viens avec nous...
89. B – Elle a eu des réactions ? J’essaie de me représenter la situation comme si je voyais le film... Jeanne arrive...
90. A – Avec les enfants on l’amène au fond...
91. B – D’accord... donc elle ne va pas dans l’espace habituel... ? C’est ça... C’est toi qui sais...
92. A – On y va avec quelques enfants... trois...
93. B – Quelques enfants... tu as fait un choix...
94. A – Ceux qui sont venus avec moi... je n’ai pas fait de choix... et là il y avait une stagiaire... je crois
95. B – Une stagiaire aussi...
96. A – On a dit aux enfants de s’asseoir... et puis Jeanne a pris place...
97. B – donc si on revient encore un instant en arrière... quand Jeanne prend connaissance... quelle a été sa première réaction... d’après tes observations ?
98. A – Alors elle semblait apprécier... elle était souriante... elle a pris ses affaires... je crois une mallette... puis elle a vite utilisé les lieux... et puis elle a rapidement commencé son activité
99. B – D’accord... Qu’est-ce qui se passe pour toi en ce moment quand tu vois qu’elle est souriante... Tu te remets à ce moment-là... peut-être tu te fais des commentaires...ou pas... tu disais qu’il y avait aussi une stagiaire...
100. A – (silence 5-6 sec) Je me suis surtout dit que... **c’était un petit investissement qui avait... eu... un grand effet...** que le fait de préparer un endroit pour elle... avec les enfants... les enfants... (silence 3-4 sec) je ne sais pas si elle arrivait à se projeter mais en tout cas...
101. B – Et puis tu te disais... un petit investissement qui donne des grands résultats...
102. A – Même pour moi... accueillir Jeanne...
103. B – Si tu recontactes ce moment... tu dis, là même pour moi...
104. A – Ben, **je me sentais... plus en lien avec l’activité...** et du coup j’avais l’impression que ça mettait en valeur ce qu’elle propose aux enfants... et puis **ça montrait aussi que... ça avait de la valeur pour moi...** que je trouvais génial ce qu’elle avait fait avec les enfants... J’ai l’impression que ça lui montrait un intérêt pour ce qu’elle propose...
105. B – D’accord... Je te propose... de rester en contact avec cette situation-là... où tu vises... la mise en valeur... peut-être qu’il y a autre chose qui te revient... Prends ton temps...
- 106.

L’analyse et les interprétations peuvent commencer ... et le sens pour Claire de son investissement émerger

Dans la partie qui suit, B n’est plus dans un rôle d’aide à l’explicitation mais plutôt de partenaire d’un débriefing réflexif qui permet à A :

- à partir de données verbalisées sur son vécu dans la situation choisie, d’attribuer un sens évolutif aux actions qu’elle a su mettre en place en les mettant en rapport avec un certain inconfort du début. Tout en renforçant ainsi son sentiment d’identité positive ;
- de constater que le rôle de référente prend sens pas seulement parce qu’il y a de la bienveillance dans l’accueil de Popaies, mais aussi parce qu’il y a un engagement professionnel dans l’amélioration du cadre de l’activité proposée afin que l’apport des

Popaies puisse s'exprimer dans des conditions les plus favorables et dans l'intérêt de toutes les parties ;

- de montrer comment tout en s'appuyant sur des compétences génériques propres à la profession, celles-ci sont concrètement « mobilisées, retravaillées, développées pour être mise au service du programme POPAIE »²⁸. Il s'agit en particulier de quatre catégories de compétences que nous avons évoquées dans le rapport final de notre étude ²⁹: Savoir créer une relation personnelle avec chaque Popaie ; Concilier les besoins des enfants et ceux des Popaies ; Aménager efficacement les espaces et les moments ; Construire des moments de plaisir et de vécus émotionnels positifs et partagés.

107. A – (silence 9sec)... ce qui me revient c'est... je pense que c'est la même chose avec toutes les Popaies... il y en a qui venaient chez les écoliers avant... chez les grands... moi j'ai l'impression que quand on exprime un peu plus... et on montre à l'autre que... ce qu'il fait apporte beaucoup aux enfants..., c'est pas juste, Ah bah... vient... c'est pratique... et... quand ça apporte quelque chose aux enfants... et nous on est un peu plus... tranquilles... on va dire..., **mais que ça a de l'importance pour nous... L'importance qu'elles ont à nos yeux quoi ! Et aux yeux des enfants ! Pas juste parce qu'il faut...** On a vu aussi chez d'autres Popaies ils recherchent aussi une forme... de reconnaissance... pour certains en tout cas...

108. B – si je regarde de l'extérieur en partant des éléments que tu as donnés... tu as mis de l'énergie pour un changement de cadre... dans l'idée que cela valorisait l'activité... cela t'a pris quand même un peu d'investissement...

109. A – ...ah... c'est le genre d'investissement... ehm... que tu ne regrettes pas... parce que ... tu as un lien avec la personne et puis... un lien aussi avec les enfants je trouve que ça fait un vrai accompagnement... **pour moi ça a vraiment du sens... autant pour les enfants que pour moi... que pour la Popaie...**

110. B – Pendant que tu étais là, tu t'occupais en même temps d'aménager un cadre favorable pour l'activité... tu t'occupais d'accueillir Jeanne... des enfants... de la stagiaire... beaucoup de choses...

111. A – Et puis après... les enfants n'étaient pas comme... des images... pas forcément parfaits à chaque fois... mais la première fois qu'on l'a fait... à nos yeux... ça a fait... une monstre différence... aussi au niveau de comment je me sentais vis-à-vis de Jeanne (...). **C'était un peu lié au fait que le programme Popaie prenait du sens pour moi... peut-être aussi que j'ai pris l'initiative...** que je...m'exprime aussi... que je ne suis pas simplement ce que mes collègues faisaient à l'époque... J'ai l'impression que je travaille aussi en contact avec ce rôle de référente... que tout ça prenait plus de sens pour moi... **parce que au départ c'était... comme une mission abstraite...** et... au début plutôt désagréable... et plus j'ai pu mettre un peu ma touche plus j'ai pu être en lien avec les personnes qui sont venues... tu vois... plus la relation allait mieux plus je me suis sentie... parce que c'est vrai qu'au départ... je n'ai pas bien compris ce rôle de référente... qui était un cahier de charge sur un papier finalement...c'est devenu quelque chose d'agréable... Je pense qu'il y a aussi quelque chose qui a changé dans cette activité-là... parce que j'étais là moins dans le maintien d'un cadre... d'intervenir avec les enfants... de courir après celui qui a filé (...) et puis j'ai aussi compris l'importance de vivre le moment avec les enfants...

²⁸ Cesari Lusso, V. & Kloetzer, L. (2024). *Rapport final de l'étude Analyse des compétences-clé développées et mobilisées par l'équipe d'éducatrices impliquées dans le cadre du Projet Popaie*, présenté au colloque du personnel de la crèche Clos-de-Bulle, Lausanne (Esede) 2 mars 2024. Rédigé par Vittoria Cesari Lusso & Laure Kloetzer, avec la collaboration de Giuseppina Billé, Carine Vieira Cruz & Marisa Rodrigues.

²⁹ Ibidem, p. 79.

et ça apporte aussi... plus de respect à l'activité qui se déroule... et puis ça montre aussi qu'on apprécie ce qu'ils font... plutôt qu'une éducatrice qui est tout le temps en mouvement.

5.2. Extrait d'Instruction au sosie commentée

Cette section a été rédigée par Laure.

L'exemple choisi n'a évidemment pas valeur d'exemplarité. Il s'agit d'un moment de l'instruction au sosie qui porte sur l'arrivée au travail le lundi matin, alors qu'une Popaie est présente, (baptisée ici Noémie). Dans ce cadre, la mise en place de "la réunion du lundi" est discutée.

Dans les étapes précédentes, le travail de focalisation sur une séquence particulière a été effectué à partir d'un double mouvement : d'une part, le choix collectif d'un type de séquence intéressante à explorer dans le cadre du travail d'élaboration des compétences de travail avec les Popaies collectivement engagé, qui doit être une séquence sur laquelle la professionnelle a de l'expérience et dans laquelle une Popaie est présente; d'autre part, le choix par l'éducatrice volontaire d'un moment *dans le futur* où cette situation se produira, afin de l'explorer par l'instruction au sosie. Dans ce cadre, l'intervenante affirme également qu'il n'y a pas besoin de préparation particulière, puisqu'elle va guider l'instructrice, et énonce la consigne classique de l'instruction au sosie :

1. **CHERCHEUSE** : Je vais te proposer de te remplacer dans ton activité lundi. Imagine que je te ressemble en tout point physiquement, mais je ne sais pas évidemment tout ce que tu sais, je vais te remplacer lundi, donne-moi toutes les instructions pour que personne ne se rende compte de la substitution. Ça ça va être l'instruction que je répéterai quand on va commencer. Et après tu te laisses guider parce que c'est moi qui suis en difficulté, parce que c'est moi qui dois te remplacer, tu imagines alors que je ne sais pas ce qu'il faut faire, donc je vais essayer de me débrouiller ! On va échanger pendant à peu près 30 minutes, ça dépend, et pendant ce temps ce que je vous demande à toutes les trois c'est d'écouter évidemment ce qui se passe sans intervenir, mais en prenant des notes sur plusieurs choses : soit ce que dit votre collègue qui vous interpelle et sur lesquelles vous avez envie de revenir ensuite, ça peut être ses mots, ça peut être quelque chose qu'elle dit qui fait un écho pour vous ; soit sur les questions qu'il faudrait poser et que le sosie ne pose pas parce que le sosie ne connaît rien au métier donc il ne pose pas les bonnes questions, vous allez voir le sosie ne pose jamais les bonnes questions mais vous, vous savez quelles questions il aurait fallu poser pour vraiment comprendre comment faire. Donc c'est ça votre mission, c'est d'écouter l'échange et de prendre des notes là-dessus parce qu'après on a un moment de discussion et vous pourrez effectivement interagir et puis poser les fameuses questions que le sosie n'a pas posé. Voilà. Est-ce qu'on essaie ?
2. **INSTRUCTRICE** : Mais du coup je dois expliquer ce que je fais lundi ?
3. **CHERCHEUSE** : Je vais te guider t'inquiète pas juste dis-moi vers quelle heure elle arrive Noémie ?
4. **INSTRUCTRICE** : Alors Noémie elle arrive ici vers 8h30.
5. **CHERCHEUSE** : D'accord et toi normalement ?
6. **INSTRUCTRICE** : Et moi j'arrive ici à 9h15.
7. **CHERCHEUSE** : D'accord. Alors on s'y met. Donc je vais te remplacer dans ton activité lundi matin et j'aimerais bien que tu m'expliques comment je dois procéder pour que personne ne se rende compte que je ne suis pas toi.
8. **INSTRUCTRICE** : D'accord, ok.
9. **CHERCHEUSE** : Et pour commencer peut-être dis-moi juste comment je m'habille pour venir travailler lundi.

On constate que tout en utilisant, de manière ritualisée, la consigne classique de l'instruction au sosie, la chercheuse l'énonce deux fois : une première fois, pour la commenter immédiatement après, en soulignant que c'est le sosie, et non l'institutrice, qui est en difficulté dans cet exercice; et une deuxième fois, pour lancer effectivement l'instruction au sosie, ce qui implique un changement de régime discursif, signalé également par un changement de pronom (comment *je* m'habille et plus à quelle heure *tu* arrives).

Par ailleurs, la séquence choisie par le collectif et par l'institutrice du jour est le début de la journée le lundi matin, un moment considéré comme délicat car la séparation d'avec les parents peut être difficile pour les enfants après un week-end en famille. Le lundi matin peut également, comme pour tous les travailleurs qui bénéficient d'un week-end, être un moment émotionnellement ambigu pour les éducatrices. Accueillir les enfants, mais aussi les collègues et Popaies, avec bonne humeur et dans un cadre sécurisant avec des rituels pour lancer la semaine est donc particulièrement important, comme le démontre l'instruction au sosie.

A partir de cette entrée dans un moment précis, le lundi matin, la focalisation sur l'exploration d'un moment précis du moment choisi va se faire progressivement, dans la dynamique de l'échange, en fonction des questions du sosie. Nous nous arrêtons ci-dessous sur l'exploration du moment de la réunion du lundi, rituel mis en place dans la crèche. Cette séquence fait suite aux premiers moments de l'instruction au sosie qui ont permis d'installer le régime de dialogue particulier de l'instruction au sosie.

Extrait d'instruction au sosie entre une éducatrice et une chercheuse, sur le moment de la réunion du lundi

10. **INSTRUCTRICE** : la réu du lundi c'est toujours la même réu pour permettre aussi à Noémie de se retrouver dans ce rituel du coup elle sait très bien que le lundi...
11. **CHERCHEUSE** : C'est un rituel pour Noémie aussi.
12. **INSTRUCTRICE** : Oui, elle le connaît par cœur et elle aussi elle attend, elle connaît les chansons, elle connaît ce que je vais dire, ...alors je vais dire alors c'est le lundi et c'est là que commence la chanson du « *Lundi matin, l'empereur, sa femme et le petit prince* ».
13. **CHERCHEUSE** : C'est moi qui commencerai la chanson lundi ?
14. **INSTRUCTRICE** : Oui, alors il y aura la musique avec la chanson.
15. **CHERCHEUSE** : Et Noémie elle va chanter aussi ?
16. **INSTRUCTRICE** : Ah oui elle attend que ça.
17. **CHERCHEUSE** : Donc tout le monde va me rejoindre ?
18. **INSTRUCTRICE** : Oui. Et terminée la chanson du jour de la semaine, tu prends le panneau avec les cartes, les pictogrammes pour expliquer aux enfants la séquence temporelle alors les enfants ils connaissent les pictogrammes par cœur alors je dis aujourd'hui on va jouer, ensuite on va ranger. C'est des pictogrammes thématiques très basiques du coup ils sont contents qu'ils connaissent très bien la journée alors je vais nommer qui est présent et qui est absent et pourquoi il est absent.
19. **CHERCHEUSE** : Les enfants du centre ?
20. **INSTRUCTRICE** : Les enfants mais même la collègue elle est absente parce qu'elle a mal au dos, c'est drôle parce qu'à la fin de la journée, il y a des enfants qui disent aux parents qu'ils ont mal au dos, les enfants ils disent pas qu'ils ont mal au dos, ils font comme l'éducatrice et ça fait rigoler tous les parents et ensuite c'est la journée aussi dans laquelle on dit la météo.
21. **CHERCHEUSE** : Là quand on est en train de faire ce rituel moi je fais attention à quoi ?
22. **INSTRUCTRICE** : Tu fais attention que tous les enfants soient protagonistes et pour faire ça tu les regardes.

23. **CHERCHEUSE** : Je les regarde comment ? Un par un ?
24. **INSTRUCTRICE** : Un par un. Tu les regardes vraiment tu attires leur attention pendant que tu parles pendant que tu chantes
25. **CHERCHEUSE** : Je vais chercher leur regard ?
26. **INSTRUCTRICE** : Oui, tu sais qu'en cherchant le regard ils se sentent ... Ils savent qu'ils sont là et du coup tu regardes aussi Noémie.
27. **CHERCHEUSE** : Comme un enfant ?
28. **INSTRUCTRICE** : Comme un enfant, oui, parce que tu sais qu'elle te regarde et puis de temps en temps elle rigole parce que pendant les chansons les enfants ils sont tous dans la dynamique et toi aussi j'avoue et du coup ça fait un peu fofolle et Noémie elle adore ça, elle le dit. Elle fait des blagues et parfois elle parle aussi aux enfants et elle dit maintenant tu restes assis et des fois moi je veux pas la vexer lui dire tout suite non Noémie, tu es pas obligée de le prendre de l'asseoir pour moi c'est pas important qu'un enfant reste assis sur le canapé, il peut faire aussi la réunion surtout les plus petits ils peuvent marcher sur le tapis on peut le laisser et pis de toute façon après ils reviennent, on le sait quoi, mais Noémie voilà elle a aussi cette rigueur de l'école ancienne et puis du coup pour elle si on dit, nous les éducatrices on dit qu'il faut rester assis, on reste assis, on va s'asseoir sur la tapis pour faire la réunion pour elle c'est rester assis, alors je la regarde et si je vois que ça commence à l'énerver qu'il y a un enfant qui n'est pas assis je lui dis mais non Noémie laisse, tu sais, il a besoin mais il va revenir, je vais vraiment guetter sans guetter.
29. **CHERCHEUSE** : Guetter sans guetter. Et ça peut arriver qu'elle prenne un enfant physiquement pour l'asseoir ?
30. **INSTRUCTRICE** : Oui ou qu'elle l'asseye sur elle.
31. **CHERCHEUSE** : Et ça je laisse faire ou j'interviens ?
32. **INSTRUCTRICE** : elle le sait, qu'avec un regard, je peux la regarder et lui dire faire comme ça elle le sait que c'est pas nécessaire qu'il reste assis. Elle va lâcher prise dans ce cas là et alors elle s'autorise à chanter et à faire des blagues d'être moins sur le fait qu'il faut rester assis.
33. **CHERCHEUSE** : Donc on a une espèce de communication entre adultes en parallèle de la communication que j'ai avec les enfants et qu'elle a avec les enfants aussi.
34. **INSTRUCTRICE** : Oui. Il y a une communication non verbale maintenant qui est assez claire. Je ne sais pas à quel moment elle s'est installée, ou comment elle s'est installée, mais c'est vrai qu'elle comprend très bien quand pour moi c'est un message... quand moi je m'adresse à un enfant de façon que ce soit un message clair et comment dire non discutable et quand c'est une règle qu'on peut assouplir sur la base des compétences de l'enfant quoi elle le sait quoi, elle l'a compris et je ne sais pas comment

Dans cet échange, le sosie n'explore pas toutes les étapes ni dimensions du rituel du lundi, qui est complexe (musique, chanson, cercle de partage, présences, pictogrammes, calendrier et météo, par exemple), mais choisit de se focaliser sur ce à quoi il fera attention, c'est-à-dire les regards, qui ont eux-mêmes une fonction complexe : impliquer chacune des personnes présentes dans l'activité, leur faire sentir qu'elles sont présentes et reconnues, mais aussi communiquer avec la Popaie, "guetter sans guetter", négocier des façons de faire entre adultes avec des âges et des statuts différents (éducatrice, bénévole). L'institutrice glisse parfois du tu au je, d'une dynamique d'instruction à un partage ou commentaire de son vécu peut-être, sans que ceci ne soit relevé ici par le sosie (c'est une question en soi, travaillée en clinique de l'activité). Le futur est aussi présent de façon fluctuante, le plus souvent avec des formules de futur proche (la séquence envisagée dans le futur se passe de fait dans un futur proche, puisqu'il s'agit du prochain lundi). Le but du sosie n'est pas de documenter l'action, mais de faire émerger des traces verbales susceptibles de provoquer des étonnements sources d'élaborations potentielles de l'institutrice comme du collectif.

Le moment d'instruction est suivi d'un moment de discussion à chaud avec le groupe, comme annoncé dans les consignes, dont voici un extrait :

Discussion à chaud, juste après l'instruction

1. **CHERCHEUSE**: Est-ce que vous avez d'autres notes, remarques ou questions ?
2. **EDUCATRICE 2** : Moi, j'ai parlé quand même du rituel hein mais c'est drôle parce que je me disais mais attends non on parle toujours des rituels des parents, des rituels des enfants, mais en fait les éducateurs on a aussi des rituels, tu vois, pour te rassurer, et en fait bêtement je viens de conscientiser ça quand t'as parlé, je me dis ouais mais en fait c'est ça t'as besoin aussi de ta répétition. D'ailleurs quand on change le quotidien ou qu'il y a des nouveaux enfants...
3. **INSTRUCTRICE** : ça nous angoisse.
4. **EDUCATRICE 2** : Ouais tu vois c'est ça parce que tu dois t'adapter aussi quoi donc j'ai mis rituel, popaie, enfant et éducateurs et puis j'ai mis moi c'est ressorti aussi j'ai fait une espèce d'intersection il y a les besoins des popaies, les besoins des enfants et pis pour que la rencontre elle se fasse, il y a notre verbalisation un peu voilà d'une part et d'autre comme s'il y avait une médiation...

On voit que la reprise dans le collectif est basée sur les notes prises pendant l'instruction (ce que chacune a entendu de ce qui a été dit, ici "j'ai mis rituel, popaie, enfant et éducateurs") mais aussi que ces dernières donnent immédiatement lieu à des prolongements de la réflexion, par les mots ("en fait les éducateurs on a aussi des rituels, tu vois, pour te rassurer, et en fait bêtement je viens de conscientiser ça quand t'as parlé, je me dis ouais mais en fait c'est ça t'as besoin aussi de ta répétition") comme par le dessin ("j'ai fait une espèce d'intersection il y a les besoins des popaies, les besoins des enfants et pis pour que la rencontre elle se fasse, il y a notre verbalisation un peu voilà d'une part et d'autre comme s'il y avait une médiation...").

Fin de la rencontre

À la fin de la rencontre, Laure (ici **CHERCHEUSE**) donne la parole à Vittoria (ici **CHERCHEUSE 2**) pour un commentaire sur ce qu'elle a entendu dans l'instruction au sosie (comprise comme l'instruction elle-même, et les discussions qui ont suivi). Vittoria semble sur sa faim, relançant le sosie sur le déroulement d'un moment de l'action qu'elle a retenu dans le cours de l'activité :

5. **CHERCHEUSE 2** : Et puis qu'est-ce que tu fais aussi lundi quand t'arrives le moment où tu veux faire passer un message aux enfants que ça soit clair et non discutable ?
6. **CHERCHEUSE** : Oh ça on n'en a pas parlé avec mon sosie donc je sais pas.
7. **CHERCHEUSE 2** : Tu es mal barrée lundi matin à ce moment là.
8. **CHERCHEUSE** : Ah mais alors je suis mal barrée à partir du moment où je descends du bateau, je sais pas du tout comment gérer la situation donc à partir du moment où je mets les pieds à Ouchy je suis mal barrée ! (rires)

On constate que le sosie botte en touche, remplaçant son action non sur le plan de la connaissance du déroulement d'une action précise, mais sur le plan de son *incompétence* fondamentale - ce qui revient à renvoyer la position d'expertes de la situation aux professionnelles.

Commentaire à froid de l'instructrice

Une instruction au sosie donnée continue à vivre dans l'ensemble de l'intervention. Elle ne s'achève en particulier pas sans une reprise à froid, après écoute de l'enregistrement et lecture

de la retranscription (qui n'a pas été effectuée ici par l'institutrice elle-même, mais par l'équipe de recherche). La chercheuse sollicite alors un commentaire à froid de l'institutrice sur son instruction au sosie, qui peut lui-même prolonger la discussion :

"INSTRUCTRICE : J'étais une espèce de personne qui allait au cinéma et puis ils me regardaient là-dedans du coup c'était assez marrant et puis il y a des choses que mes collègues ont dit qui m'ont beaucoup touchée. On a parlé pas mal du domaine du ressenti, on a touché... ouais exemple quand Educatrice 2 elle disait nous les éduc aussi on a un rituel entre nous aussi du coup la prise de conscience qu'il y a un rituel qui est déjà établi entre nous et ça c'est aussi vrai quand Educatrice 2 aussi elle dit, elle parle de médiations, le besoin des enfants, le besoin des Popaies, nos besoins à nous, et qu'on est toujours dans cette posture de médiation en permanence, nous sommes la déesse Kali avec ses 50 bras et ça m'a beaucoup... et puis du coup bah j'ai mis certaines choses qui m'ont vraiment attirée une prise de conscience en fait de la complexité du rôle de l'éducatrice de la petite enfance, comment on la reconstruit non ? du coup bah par exemple quand on dit la validation d'une action elle passe par le regard non donc quand Educatrice 3 elle disait bah non mais des fois ça suffit aussi un regard et puis là on se valide, on se reconforte dans notre pratique et ça c'est ... je trouve que c'est assez fort et puis elle te permet comme elle dit Educatrice 2, quand elle dit que tu vois il y a pas ce truc institutionnel du coup, au bout d'un moment t'as dit, mais il y a pas ce truc institutionnel on est en crèche mais il y a pas ce ressenti de quand on est dans une institution.

EDUCATRICE 2 : Ah oui. Ouais, ouais tout à fait.

INSTRUCTRICE : Et pis du coup cette impression en tout cas de détourner la règle parce qu'on l'incarne nous-même la règle, on l'a validée, on l'a décidée ensemble, et puis c'est dans le temps que cette règle institutionnelle elle a été tellement partagée qu'elle n'est même plus conçue comme une règle mais elle est conçue comme...

EDUCATRICE 2 : Un habitus

INSTRUCTRICE : Voilà. Presque un réconfort.

EDUCATRICE 2 : Ouais, c'est un truc évident, t'a l'impression que ça a toujours été comme ça.

INSTRUCTRICE : Oui, bah ouais et c'est là aussi que je me suis questionnée sur ... je me suis posée la question par rapport ... à la présence d'une direction qui arrive dans ce contexte-là dans lequel la règle n'est pas écrite et pis elle est partagée par le regard et passe par la médiation, par une expérience, un vécu et je me suis dit ah oui c'est peut-être que pour ça que parfois bah il y a des excès d'autoritarisme parce que c'est difficile d'interpréter cette règle qui n'existe pas mais par contre elle est clairement là quoi.

EDUCATRICE 2 : Oui.

INSTRUCTRICE : Et du coup ça doit être déstabilisant pour quelqu'un qui vient du dehors qui ne connaît pas cette validation, cette validation par le regard placée là-dedans c'est pas évident je me suis mise à la place des stagiaires qui rentrent dans ce contexte-là c'est pas anodin.

Ainsi, dans ce bref commentaire très riche, l'institutrice retrace son cheminement réflexif à partir de ce qui a été dit dans l'instruction au sosie et dans les échanges qui l'ont suivie : à partir de la prise de conscience de la fonction des rituels pour les enfants, les Popaies et les éducatrices, elle élabore sur la posture de médiation des éducatrices entre les enfants et les Popaies ; à partir de l'importance des regards, comme outil de validation de l'action, elle élabore sur la nature tacite des règles de travail qui organisent de manière très fluide et efficace le milieu professionnel, dont les Popaies font partie. Elle élabore enfin sur le fait que ces règles tacites, connues des professionnelles du lieu comme des Popaies, sont difficiles à appréhender pour les nouveaux et nouvelles venues, direction comme stagiaires... L'instruction au sosie, qui n'a pas abordé directement cet aspect, permet donc de rendre visible, conscient, de mettre en mots et par la suite en discussion le travail historique de construction des fonctionnements les plus

ordinaires et les plus fondamentaux (un regard, une présence, une émotion...) de la crèche. Les changements institutionnels mettent les professionnelles au défi de transmettre à d'autres cette communication tacite, basée sur le non verbal, qui favorise une prise en charge fluide des enfants et le partage d'émotions positives avec eux et entre adultes à la crèche. Les traces de ces préoccupations offertes par la retranscription de l'instruction au sosie permettent d'aller au-delà de ce qui a été dit dans l'élaboration individuelle et collective de l'activité de travail. Ici l'échange qui suit la reprise "à froid" de l'instruction au sosie vient s'insérer dans les transformations et empêchements de l'activité du travail, poursuivre et nourrir les échanges professionnels existants, leur donner peut-être aussi un autre destin par la prise de conscience de certaines dimensions de l'activité et de la complexité de leur transmission.

6. Des conclusions ouvertes en guise de bases de discussion...

Comme nous l'avons déjà anticipé en ouverture de cet article et développé dans les points précédents, la comparaison entre les deux approches Entretien d'Explicitation et Instruction au Sosie a mis en évidence des divergences majeures dans leurs ancrages théoriques principaux, dans leurs objectifs affichés, dans leur cadre de mise en œuvre (individuel pour l'entretien d'explicitation, collectif pour l'instruction au sosie), dans le statut des participant·es (détenteur·trices d'informations sur leur vécu pour l'entretien d'explicitation, partenaires d'enquête dans un collectif de recherche associé pour l'instruction au sosie), comme dans la nature des actes cognitifs permettant la verbalisation de l'agir en situation, et d'autres différences marquantes encore... Il s'agit de différences de taille qui auraient pu justifier un abandon, déjà en début de parcours, de l'aventure intellectuelle d'une tentative fiable et ouverte de comparaison.

Parmi les facteurs qui nous ont encouragés à continuer quand même notre exploration nous pouvons mentionner : la force puisée dans le fait d'être un tandem qui avait déjà vécu des explorations communes sur la thématique et qui savait pouvoir compter sur l'implication réciproque dans le travail à fournir ; l'idée qu'il s'agissait d'une opportunité concrète de mieux comprendre et apprendre *en faisant ensemble et en discutant* ; le constat que les inévitables *dissonances cognitives* propres d'une démarche de comparaison pouvaient devenir matière de débat et d'un fructueux exercice *d'apprentissage et d'accommodation*. De fait la difficulté de comparer les deux approches oblige à essayer de clarifier ce qui fonde la spécificité et le choix de sa propre pratique, et à s'interroger sur la pratique de l'autre : est-ce que je la connais suffisamment ? Quels sont mes pré-conceptions ?

Notre motivation commune dans cette recherche ne se limite pas à comprendre, en faisant et en discutant, ce qu'est chaque approche, mais également à explorer ensemble ce qu'elle fait, ce qu'elle produit :

- en termes de connaissances sur les compétences vécues
- en termes de dynamiques sociales et de développement du métier.

De ce point de vue, la recherche est très riche, et nourrit une réflexion qui en est encore à ses débuts. Bref, nous sommes contentes d'avoir entrepris cette exploration.

Au fur et à mesure que nous avançons dans notre étude/intervention et dans la rédaction de ce texte quelques constats prenaient forme à nos yeux. Les voici comme base de discussion dans cette conclusion provisoire :

Constat 1 : ça vaut la peine de garder à l'esprit les différences

Le premier constat est que les deux approches ne se prêtent pas à être mélangées et hybridées. C'est en gardant à l'esprit les différences que l'on peut ensuite réfléchir à propos de la place de l'EdE et de l'IS dans le cadre de dispositifs de recherche ou intervention.

Parmi les différences importantes nous rappelons ici celles – emblématiques - qui sont déjà condensées dans les formules de décollage utilisées dans chacune des approches et qui vont orienter ensuite les modalités d'interaction propres à chaque pratique.

Pour rappel la consigne que nous avons utilisée pour l'instruction au sosie est la suivante : « *Suppose que je sois ton sosie et te ressemble en tous points physiquement. Je vais te remplacer dans ton travail (jour et heure dans le futur, lieu et situation précise). Donne-moi STP toutes les instructions pour que personne ne s'aperçoive de la substitution* ».

Le collectif de pairs qui écoute l'échange peut ensuite intervenir en réagissant, par des questions ou commentaires, à ce qui a été dit, afin de soutenir l'élaboration individuelle et collective de l'activité.

La personne qui incarne le sosie est l'intervenant·e formé·e à cette approche, dont une des compétences-clé à mobiliser est de savoir questionner – en s'appuyant sur ses références théoriques concernant la conceptualisation de l'activité - l'instructeur·trice en s'attardant sur les multiples détails de l'activité future incarnée par le sosie, de sorte à aider l'instructeur·trice à élaborer par la suite sur son activité dans ses dimensions personnelles, interpersonnelles, transpersonnelles et impersonnelles. Le « jeu de rôle » savamment structuré (où le sosie tient le rôle de l'instructeur·trice) est l'élément qui déclenche la transmission singulière des façons personnelles de faire, dans les rapports à soi-même, au monde et aux autres, qui deviendront autant de trappes d'accès potentiels à des mouvements de développement de l'activité propre du sujet.

De son côté, pour l'EdE la formule classique pour démarrer, reprise dans notre intervention, est : "*Je te propose, si tu es d'accord, de prendre le temps qu'il te faut pour laisser émerger une situation (par exemple) dans laquelle tu as eu la perception de bien utiliser tes compétences de... (ou de vivre une situation qui illustre ce dont tu viens de parler³⁰, ou...) Prends le temps sans t'occuper de moi, tu me fais signe quand tu es prête...*" Puis la chercheuse poursuit avec des questions, fondées sur la littérature sur l'EdE, permettant à la personne d'exprimer comment elle a procédé concrètement dans la situation passée choisie.

Dans cette consigne chaque partie reflète des exigences épistémologiques et méthodologiques : *Je te propose* : la formule semble appropriée du point de vue des effets perlocutoires souhaités, à savoir énoncer une consigne claire, sans lui donner un accent ni d'injonction, ni de « prière ». *Si tu es d'accord* : c'est la grande question de pouvoir compter sur un consentement de A suffisamment éclairé et adapté aux contextes d'utilisation de l'EdE (voir Cesari Lusso & Muller Mirza, 2022³¹)

De prendre le temps qu'il te faut pour laisser émerger UNE situation... : il s'agit de favoriser de la part de A un acte d'évocation, qui se traduit par une *Position de parole incarnée*, lui permettant de recontacter un moment spécifié de son vécu pouvant faire l'objet d'un travail d'explicitation. Les modalités expérientielles et les implications de cet acte d'évocation ont été

³⁰ Cette partie de la formule change selon l'objet d'investigation dont il est question

³¹ Cesari Lusso, V. & Muller Mirza, N. (2022). *La quête de l'intersubjectivité dans l'entretien de recherche sur les compétences*, In *Expliciter*, Journal du groupe de recherche sur l'explicitation (GREX2), n° 133, p. 1-28

objet en particulier d'un travail expérientiel et d'analyse lors des dernières Universités d'été du GREX et publié sur la revue *Expliciter* numéros 139, 140, 141, 142.

Une fois UNE situation choisie, l'échange d'aide à l'explicitation continue en faisant appel à des modalités spécifiques d'accompagnement qui sont bien détaillées dans la littérature concernant cette démarche, comme par exemple : renforcement de la posture de parole incarnée, rythmes lents, silences de travail, fragmentation de l'action, contournement des négations, et autres encore...

Sur le plan épistémologique, les données produites avec les deux approches n'ont pas le même statut : elles ont de la valeur en elles-mêmes dans l'Entretien d'Explicitation, dans la mesure où elles décrivent les organisateurs de l'action vécue (prises d'information, déroulement des actions, etc.); elles ont de la valeur dans la mesure où elles stimulent une activité réflexive individuelle et collective, dans la reprise et le commentaire, dans la répétition sans répétition et dans la variété des destinataires et des contextes d'échanges, pour les instructions au sosie.

De plus, vu que les deux approches dont il est question ici se caractérisent par des cadres conceptuels, buts et techniques d'action bien distinctes, les professionnels qui pensent s'en servir ont intérêt à se faire préalablement une idée précise des deux approches et de leurs ancrages théoriques, éthiques et méthodologiques, moyennant des parcours de formation qui ne sont pas seulement techniques mais aussi conceptuels, et non simplement en se contentant de représentations superficielles. Concernant la formation aux deux approches, nos observations nous font dire que nous sommes encore en présence d'une sous-estimation des parcours de formation conséquents qui devraient caractériser le bagage professionnel des jeunes chercheur·es et jeunes intervenant·es, notamment en matière de recueil de données méthodologiquement fondées sur l'agir humain. Les formateurs/trices en matière d'aide à l'explicitation, pour laquelle des parcours de formation complexes ont été développés, sont de plus en plus fréquemment confronté·es à une demande impossible de la part de chercheur·ses ou intervenant·es du type : *j'aimerais être formé à l'explicitation car je suis embauché dans un projet de recherche et dans quelques jours je dois aller sur le terrain... Dites-moi comment puis-je me former dans des temps très courts...*

Constat 2 : il y a quand même des orientations partagées

- Sur le plan de l'accès à la *complexité* de l'action : les deux approches mettent à jour des informations sur l'action qui vont au-delà de ce que l'on obtient par exemple avec les récits spontanés ou avec les entretiens dit semi-directifs
- L'attention pour l'apport du terrain. Dans les deux approches le terrain ne constitue pas simplement une instance de vérification d'hypothèses préalablement établies, mais une source de connaissances. Par exemple dans le cas de notre intervention à la crèche, différentes compétences mobilisées ont émergées grâce à l'expertise des éducatrices et au cadre dialogique qui ont permis de mettre en lumière avec finesse des facettes du métier et des savoirs-faire d'expérience importants à transmettre.
- Des effets de formation voire de transformation : il s'agit de retombées recherchées dans le cas de l'IS, et plus indirectes dans le cas de l'EdE, mais déjà dans son premier livre sur l'EdE consacré aux fondements de son approche, Vermersch

mettait en avant en particulier deux grands buts pour l'EdE³² : aider l'interviewer à s'informer, et aussi *aider l'interviewé à s'auto-informer*. Ce qui donne finalement un caractère « clinique » aux deux approches...

- Par rapport à notre objet d'étude (les compétences mobilisées) notre évaluation est que chacune des approches a permis de verbaliser des aspects pertinents de l'activité des éducatrices impliquées dans le programme POPAIE.

Constat 3 : La possibilité de tirer profit des différences et spécificités

Le plus important pour nous est d'avoir, dans le cadre de cette expérience, tiré parti des points forts de chaque méthode, sans les mettre en compétition ni les confondre. Parmi les points forts nous citons :

- Pour l'IS, la puissance du collectif pour réfléchir, élaborer et transformer l'activité. Ce qui au niveau de l'EdE nous a inspirées à rajouter deux étapes supplémentaires à la phase de recueil de données, à savoir une étape de validation de la part de A de la transcription de l'entretien et du choix des extraits à soumettre au collectif, et une étape de discussion en plénière de ces extraits. Ceci nous amène à une réflexion sur le *cadre de l'activité* de la description/élaboration des pratiques réelles : à quel moment, dans quel but et dans quelles conditions un cadre d'accompagnement en tête-à-tête est plus adapté, et dans quelles circonstances et finalités le cadre collectif est-il préférable ?
- Une question pourrait intéresser les praticiens de l'EdE : dans quelles conditions et dans quel cadre aurait-on intérêt à travailler davantage les potentialités formatives (et transformatives) de l'EdE, et dans quelle mesure peuvent-elles être étendues aux situations de travail ?
- Le travail sur la formulation et la systématisme des relances balayant différents aspects clef de l'agir humain dans le cadre de l'EdE pourrait inspirer des praticiens de l'IS. La chercheuse en clinique de l'activité utilise par exemple depuis cette collaboration certaines formulations venues de l'entretien d'explicitation, dont la forme, peu naturelle au premier abord, a prouvé son efficacité et sa raison d'être, comme celle-ci : "et quand tu dis X, que dis-tu ?".

Un énorme travail d'analyse du fonctionnement des EdE et des IS a été réalisé ces trente dernières années dans leurs communautés respectives. Nous avons cherché dans cet article à ébaucher une réflexion sur les possibilités ouvertes par leur mise en œuvre conjointe et raisonnée. Cette exploration s'inscrit dans un dialogue respectueux de leurs différences, mais cherchant à aller au-delà des oppositions théoriques bien documentées dans la littérature. Qu'avons-nous vécu ? En mettant l'accent sur la qualité de la documentation des dimensions de l'action vécue, l'approche portée par l'EdE nous permet d'analyser de façon très précise des moments singuliers, et d'y repérer les compétences précieuses développées par un collectif d'éducatrices de la petite enfance expérimentées. En mettant l'accent sur l'inscription de cette réflexion dans un collectif, sur l'élaboration à partir non seulement de ce qui est dit explicitement, mais aussi de ce qui est simplement évoqué ou même parfois tu, et enfin sur le

³² Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF, p. 26-29

prolongement et le partage de cette réflexion dans différents contextes de restitution, avec différents publics, l'approche portée par l'instruction au sosie amplifie les potentialités développementales de l'analyse de ces moments singuliers. La combinaison des deux approches démultiplie le potentiel de la recherche à contribuer aux réflexions en cours des professionnelles de la crèche sur les évolutions et le développement de leur métier.

Merci d'avance à toutes les personnes qui auront envie d'enrichir cette discussion...

Autres références bibliographiques

Bruner, J. (1991, trad. fr.). ... *car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel, p. 30-31.

Chatelain-Gobron, S. (2015). *Le métier d'éducateur de l'enfance, entre tensions identitaires et reconnaissance professionnelle*. Renens : CREDE

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Garcia, S., Wolter, L., & Filliettaz, L. (2022). Travailler «sur le pas de la porte». Le cas des interactions avec les parents dans le champ de l'éducation de l'enfance. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 16(16-1)

Oddone et al. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : verse une autre psychologie du travail ?* Paris : Éditions Temps actuels.

Scheller, L. (2003). *Élaborer l'expérience du travail : activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie* (Doctoral dissertation, Paris, CNAM).

Scheller, L. (2022). *La force collective de l'individu*. Éditions Sociales.

Le programme POPAIE en quelques mots

Giuseppina Billé, Marisa Rodrigues, Carine Vieira Cruz, éducatrices et référentes projet Popaie

Le programme nommé POPAIE (acronyme de **P**rogramme d'**O**uverture à la **P**articipation des **A**înés aux **I**nstitutions pour l'**E**nfance) a pour but principal d'offrir aux enfants la possibilité de bénéficier dans le cadre de la crèche Clos-de-Bulle (affiliée à la Fondation Crèche de Lausanne) de la diversité des générations et des compétences de bénévoles âgé·es, que nous nommons affectueusement les « Popaies ». Cela dans une perspective de longue durée. Une charte définit les conditions et les responsabilités essentielles de la collaboration entre professionnelles de la crèche et bénévoles³³. Dans ce document fondateur il est précisé que la Crèche Clos-de-Bulle s'engage à ouvrir l'institution sur son quartier et sur la diversité des générations permettant aux aîné·es de s'intégrer à la vie de la crèche, favorisant ainsi le dialogue entre les multiples acteurs (enfants, parents, personnel de la crèche, aîné·es) dans un climat de confiance, de respect et d'échange réciproque. Les Popaies, de leur côté, assurent une participation régulière aux activités des enfants et l'animation d'activités en lien avec leurs connaissances et habilités. Finalement la vision qui alimente la flamme des personnes engagées dans ce projet est le souhait de promouvoir la fonction de la crèche comme vecteur de liens sociaux, dans un esprit d'Agora³⁴, à savoir un espace favorisant le dialogue entre les différents acteurs qui gravitent autour des enfants., dans le but aussi de dépasser les clivages contemporains entre générations vivant la plupart du temps cloisonnées dans des lieux séparés tels que centres de vie infantine, écoles, institutions spécialisées, appartement protégés, établissements médico-sociaux, etc.

Les premiers pas du programme remontent au 2004 avec l'élaboration et la rédaction du projet, pour passer ensuite au démarrage progressif sur le terrain : en 2006, démarrage dans le groupe des écoliers (3-4 ans); en 2007, élargissement au groupe de trotteurs (18 mois-3 ans); en 2009, élargissement à l'équipe de la nurserie. Depuis, les activités ont poursuivi leur progression malgré des changements importants au fil du temps demandant aux acteurs-actrices du programme d'importantes capacités d'adaptation. Mentionnons par exemple, la crise dramatique du Covid 19, les changements de direction, le déménagement de la crèche... C'est donc un projet vivant car, d'une part, il a désormais fait preuve d'une remarquable capacité de résilience face aux stress ordinaires et extraordinaires du quotidien et, d'autre part, il est perçu désormais comme un élément cardinal de l'identité de la crèche, et comme un facilitateur de rencontres favorisant la culture de l'enfance. Il faut aussi souligner que certain·es aîné·es sont là depuis le début du projet et continuent à proposer leurs spécialités aux enfants avec la même passion et motivation.

Actuellement, quatre éducatrices sont impliquées dans le projet POPAIE comme accompagnatrices des aîné·es. Concernant les Popaies, quatre aînées sont actuellement « en service » et viennent en crèche à des moments fixes et prédéfinis dans la semaine, et trois anciennes Popaies continuent à garder des liens, après plusieurs années d'activité, avec un statut de visiteuses. Des réflexions autour du recrutement de nouveaux-nouvelles Popaies sont en cours.

Contact : Mme Giuseppina Billé, crèche Clos-de-Bulle, pinasan@libero.it

³³ Charte POPAIE, document réalisé par les Popaies et les éducatrices, dernière mise à jour juillet 2008. A disposition des personnes intéressées.

³⁴ Mot grec signifiant assemblée ouverte des citoyens, puis place publique.

Analyse d'une expérience d'évocation

Données de l'université d'été 2023

Première partie

Frédéric Borde

1. Introduction

Dans cet article, il s'agit pour moi de proposer un traitement des données que j'ai recueillies, grâce au travail de mon sous-groupe, lors de l'université d'été du GREX2 en août 2023. J'ai pris un certain retard sur ce traitement car, en le commençant, l'année passée, je me suis vu rattrapé par des questions plus théoriques, et j'ai alors préféré me consacrer à une réflexion épistémologique sur la relation possible entre psychologie et phénoménologie³⁵.

En revenant au traitement de mes données, je reviens dans le contexte particulier du programme de recherche que nous poursuivons au GREX2 depuis l'été 2022. Pour le résumer, je commencerai par rappeler que nous envisageons notre recherche au sein d'un périmètre restreint, celui qui consiste à construire, ou constituer une théorie de l'explicitation, comme l'indique le nom de notre association : groupe de recherche *sur* l'explicitation. Pour la troisième année consécutive, nous nous intéressons à l'évocation parce que toute la valeur heuristique de l'explicitation, quelles que soient ses modalités (entretien ou bien auto-explicitation), repose sur elle.

« Évocation » est le mot que Pierre Vermersch a choisi pour nommer cette modalité spécifique du souvenir que l'accompagnement déployé lors de l'explicitation vise à induire. L'évocation est l'expérience que B vise à faire vivre à A pour que ce dernier puisse décrire, dans l'après-coup, son vécu avec *la plus grande fidélité*. D'une part, nous partageons l'idée que toutes les formes de souvenir ne sont pas équivalentes en valeur descriptive³⁶ mais, d'autre part et avant tout, nous partageons l'expérience d'avoir éprouvé cette modalité spécifique, cette impression qui nous amène à affirmer que par l'évocation, nous avons bel et bien retrouvé ce que nous avons vécu, et souvent avec certitude. Cette expérience de l'évocation, vécue de façon régulière, est ce qui fonde notre démarche de recherche collective.

Cela revient, pour nous, à décider d'assumer une démarche consistant à fonder théoriquement la possibilité d'un souvenir vrai³⁷, dans un contexte scientifique où le consensus académique remet cette possible véridicité profondément en question³⁸. C'est pourquoi le cadre de la phénoménologie de Husserl, qui examine la relation entre conscience et véridicité, m'apparaît précieux. Mais le problème du statut de la « vérité d'un souvenir » doit aussi nous indiquer une orientation pour notre propre tâche de traitement des données.

³⁵ F. Borde, « Dans quels cadres théoriques comprendre la spécificité de l'évocation », I, II et III, *Explicititer* n°140, 141 et 142.

³⁶ La valeur descriptive équivaut ici à la *fidélité* d'une représentation à son modèle

³⁷ J'oppose ici, simplement « souvenir vrai » à « faux souvenir »

³⁸ Je vous invite à le constater en visionnant ce documentaire de 2016, « Je me souviens donc je me trompe » : <https://www.youtube.com/watch?v=ksvtY8WbxdA>

1.1 Notre objet de recherche

Relativement à notre objet de recherche, notre méthode consiste d'abord à décrire l'expérience de l'évocation. Nous le faisons par une succession d'entretiens : une action (V1) est décrite en évocation (V2), puis cette expérience d'évocation (V2) est elle-même décrite en une nouvelle évocation (V3). Notre matériau d'étude est donc le verbatim descriptif – chronologique – d'une expérience d'évocation³⁹.

Ensuite, lorsque nous disposons de cette description, nous abordons le traitement proprement dit, qui consiste à élaborer ces données sur un plan théorique, à leur donner un sens cohérent. Mais dans ce verbatim V3, qui peut éventuellement décrire des aspects divers de l'entretien V2, devons-nous considérer que toutes les informations ont même valeur ? Et cette valeur, par quoi serait-elle fixée ? La réponse, contrainte scientifiquement, est que toutes les informations n'ont pas même valeur, et que cette valeur est fixée par notre objet de recherche, à condition, bien sûr, de l'adopter. Le cas échéant, dans un verbatim de V3, nous devons focaliser notre attention sur les énoncés descriptifs de la valeur de vérité de l'évocation : quels sont les traits qualitatifs de cette expérience qui ont amené A à attester que son souvenir lui apparaissait fidèle, véridique ?

Il n'est pas évident de discriminer, dans le contenu d'une description, ce qui doit être pris en compte et ce qui doit être écarté. Par exemple, il est tentant de considérer que la relation de A à B est importante, car elle conditionne la qualité de l'évocation. Le problème est que tous les aspects qui composent la situation de l'entretien visent à conditionner l'évocation ; ces aspects entrent-ils pour autant dans le périmètre de notre objet de recherche ?

Pour ma part, je fais le choix de hiérarchiser les informations : au premier rang figurent les informations qui *dénotent la véridicité* de mon souvenir. Au second rang, les informations qui permettent d'en comprendre la motivation⁴⁰, que j'aborderai, pour mon cas, dans un second article. Le traitement de nos données doit être focalisé en priorité sur les phases qui documentent notre objet de recherche, le *remplissement intuitif typique de l'évocation*⁴¹. C'est donc l'intuition, le vécu subjectif de cette fidélité véridique qui doit être au centre de nos analyses.

1.2 L'université d'été 2024, point d'étape dans notre recherche

Lors des discussions suscitées par le compte-rendu de Maryse Maurel⁴², durant le séminaire de novembre, nous avons constaté que l'université d'été 2024 présentait deux aspects. D'abord un aspect très satisfaisant, car les participants et participantes se sont emparés d'une proposition plutôt nouvelle et ont pu concevoir les moyens de partager les descriptions de façon à produire, en tableaux, des recoupements. Ces tableaux font apparaître des invariants dans les expériences décrites, ils répondent donc aux objectifs que nous nous étions fixés. Le second aspect amène au constat que notre travail de recherche nous renvoie une question délicate : que faisons-nous ensuite ?

Deux voies de travail se proposent à nous.

⁴⁰ Dans le contexte de l'intentionnalité, on substitue le concept de motivation à celui de causalité, quant à lui réservé à un contexte plus mécanique.

⁴¹ Pour une définition de « remplissement intuitif » : F. Borde, « Décrire le remplissement intuitif typique de l'évocation. Thème de recherche de l'université d'été 2022 », *Expliciter* n°137, mars 2023, p. 9

⁴² M. Maurel, « Université d'été de Goutelas 2024 : Synthèse collective de nos données sur l'évocation », *Expliciter* n°143, novembre 2024, p. 8-35

L'une est collective et consiste à approfondir notre connaissance des descriptions de nos co-chercheurs et co-chercheuses. Maryse a proposé de mettre à disposition l'ensemble des représentants 6 sur un Drive. Il me semble évident que le travail collectif basé sur la simple exposition des représentants 7 a montré ses limites. Nous avons pu dégager des invariants, mais les vécus des uns restent opaques pour les autres, nous ne pouvons pas encore considérer que la relation entre les différentes descriptions est proprement établie. C'est donc, pour ce premier semestre 2025 au moins, une piste de travail incontournable.

L'autre voie d'approfondissement est individuelle. Elle me concerne ici directement puisqu'elle est celle que je poursuis dans cet article : approfondir ma connaissance de mon propre vécu, le compléter par des reprises, lui donner un sens relativement à notre objectif. En outre, cet approfondissement comporte un aspect crucial, qui concerne une difficulté inhérente à notre méthode : comment exposer mes données de manière à les rendre accessibles et intelligibles pour autrui ?

Sur le plan méthodologique, nous sommes habitués, pour ce genre d'analyse, à produire dans le texte les extraits d'entretien sur lesquels nous fondons nos interprétations. Cette démarche me semble indispensable lorsque le chercheur est en deuxième personne et qu'il interprète les données d'un A qui n'est pas lui-même. D'ailleurs, l'habitude de nommer le verbatim un « protocole » est elle-même empruntée au domaine de la psychologie expérimentale :

Protocole (TLF) : 4. PSYCHOL., Formulaire sur lequel sont consignées les réactions d'un sujet et à partir duquel les résultats sont appréciés et interprétés (THINÈS-LEMP. 1975).

Mais lorsque le chercheur est en première personne, ce qui établit le fait est sa propre attestation phénoménologique⁴³. Le verbatim de l'entretien n'a plus le statut d'établir le fait qu'il interprète, il ne fait que l'indexer et permettre à A de retrouver le chemin du remplissage intuitif du vécu de référence. Autrement dit, dans le cas d'une recherche strictement en première personne, tout énoncé descriptif du chercheur présente, en principe, la même valeur heuristique, que cet énoncé soit produit pendant ou après l'entretien, durant des reprises par exemple. La transcription de l'entretien – le protocole – n'a plus valeur de référence privilégiée, mais plutôt celle d'un membre-pont, d'une amorce privilégiée pour l'accès intuitif au vécu de référence.

Néanmoins, selon nos principes empiriques, ce chercheur reste scientifiquement contraint de fonder son analyse et ses interprétations sur la description la plus fidèle et la plus détaillée possible.

Pour toutes ces raisons, j'ai fait le choix de ne présenter ici mes données que sous forme synthétique : un représentant 7 sous forme d'une liste numérotée des phases successives de mon V2'. Je focaliserai ensuite sur l'une de ces phases pour la décrire au niveau de détail le plus fin possible. Ce choix d'exposition vise la clarté en ne mentionnant que les informations les plus significatives.

Dans un temps ultérieur, les co-chercheurs qui voudront vérifier les interprétations et évaluer l'établissement des faits pourront se référer à tous les niveaux antérieurs de mes représentants, qui sont à leur disposition.

2. Traitement de mes données de 2023

Dans le but de donner accès à mes données de 2023, je vais tâcher d'en faire une présentation par échelles de plans successives, en reprenant le vocabulaire du cadrage cinématographique.

⁴³ Pour la notion d'attestation phénoménologique, je renvoie à mon article : F. Borde « Dans quels cadres théoriques comprendre la spécificité de l'évocation II », *Expliciter* n°141, mars 2024, p. 28.

2.1 Plan d'ensemble

Ces données ont été produites durant l'université d'été 2023, dans un sous-groupe composé de Catherine Kych, de Gérald Thévoz et de moi-même.

Étant donné que lors de l'université d'été précédente, je n'avais pas participé aux travaux de mon sous-groupe en tant que A, je n'avais pas produit de données en première personne sur lesquelles travailler. Pour éviter que cela ne se reproduise en 2023, j'ai demandé, dès nos premiers travaux, l'après-midi du jeudi 24 août, à être interviewé.

J'étais donc motivé par le fait de produire mes données de recherche en première personne, mais je n'étais motivé par la description d'aucun vécu en particulier.

J'ai choisi de décrire ce V1 : une après-midi de juillet 2023, je suis chez moi devant la fenêtre ouverte, je dessine et je peins en écoutant *quelque-chose*.

Durant l'après-midi, Catherine et Gérald m'accompagnent en V2. Je décris certains moments de ce V1, mais je ne parviens pas à retrouver ce que j'y écoutais.

Dans la nuit suivante, je me réveille et j'y repense. Tout seul, je fais un V2' pour retrouver ce que j'écoutais. J'y parviens.

Le vendredi matin, Gérald et Catherine m'accompagnent en V3 pour décrire ce V2'.

Afin de bien établir le moment et l'ordre de ces différentes étapes, je reprends et organise ces informations dans l'organigramme de la page suivante.

Les données que je vais vous présenter sont donc issues de deux entretiens V3 et V3' qui portent exclusivement sur V2'.

Ces deux entretiens V3 et V3' présentent des données que j'ai organisées conformément au modèle de la sémiologie⁴⁴ que je résume ci-dessous :

1) Organisation des données

Représentant 1 : le souvenir de A (l'évocation)

Représentant 2 : sa verbalisation

Représentant 3 : Transcription

Représentant 4 : transcription numérotée (ce niveau du document sera fourni en annexe)

Représentant 5 : réduction aux énoncés descriptifs du vécu de référence.

Représentant 6 : construction du déroulé temporel du vécu à partir des énoncés descriptifs

Représentant 7 : résumé du déroulé temporel à partir de la chronologie complète produite précédemment (ce représentant ne sert qu'à des fins de communication, quand on souhaite présenter les données à des tiers sans approfondir)

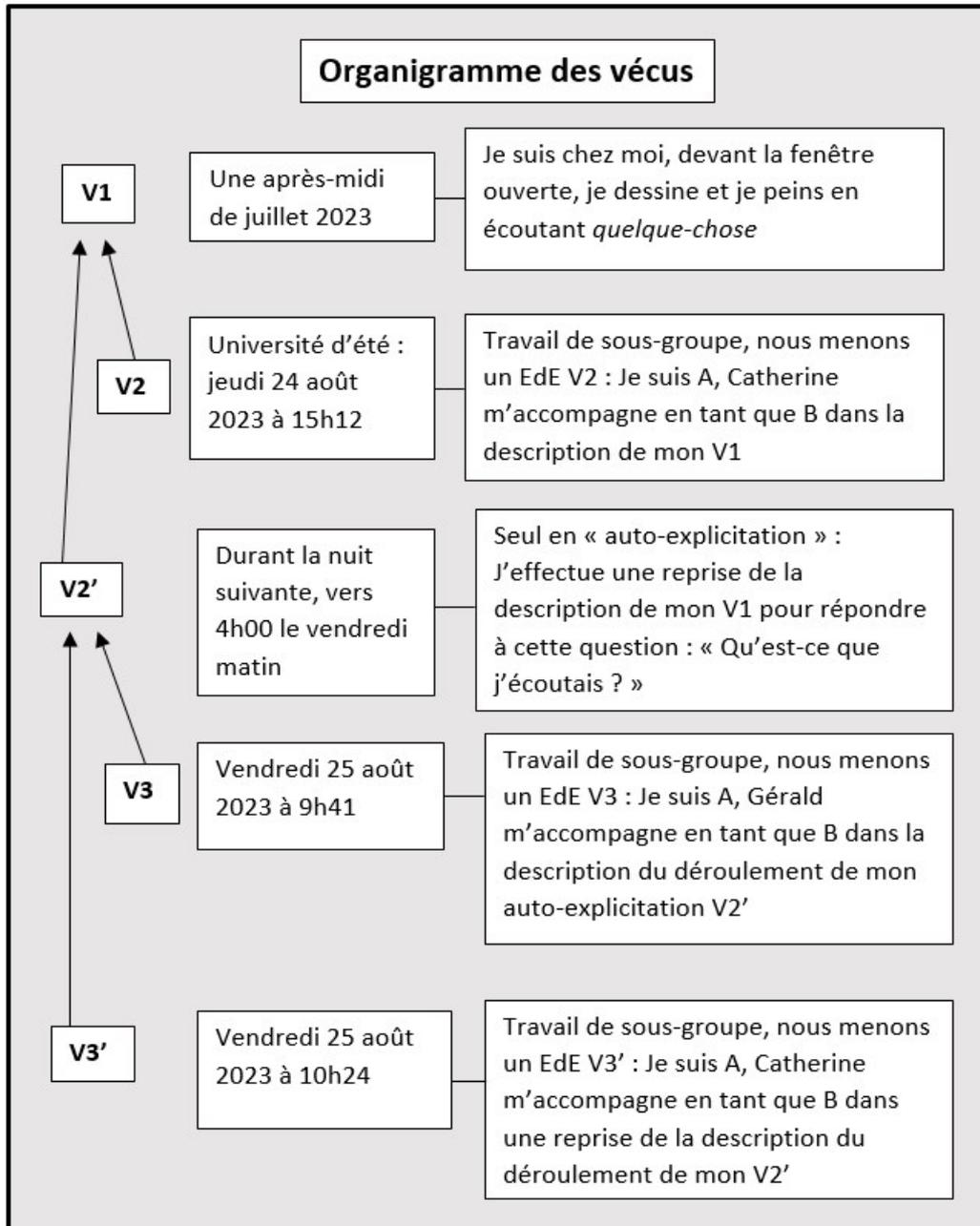
1) Analyse des données

Représentant 8 : production d'une amplification interprétative libre et imaginative

Représentant 9 pluriel : par le choix d'axes d'analyse, détacher plusieurs aspects distincts à partir des mêmes matériaux de base (Représentant 6, déroulé temporel, et Représentant 8, idées interprétatives, questions)

⁴⁴ Vermersch P., *Explicitation et phénoménologie*, PUF, 2012, p. 365

Cet article est donc un représentant 9 qui se fonde d'une part sur le représentant 6, et d'autres part sur mes réflexions théoriques. Mais pour le lecteur de cet article, je choisis d'exposer le contenu du V2' par un représentant 7 chronologique dont les segments sont numérotés.



Organigramme des étapes

2.2 Plan moyen

Représentant 7 :

Contexte

Je suis dans mon lit, réveillé vers 4h00 du matin. Je ne trouve pas le sommeil et je repense au travail que nous avons fait la veille, lorsque je décrivais mon activité de peinture.

Début

1 – Cogitations : « hier, durant l’entretien V2, je n’ai pas identifié le son que j’écoutais durant le V1 ».

2 – Prise de conscience : je prends conscience que je n’ai même pas pensé à faire une *epochè* : « laisser revenir », « écouter le vide ».

Déroulement

3 – Première *epochè* : Je le fais, je laisse venir.

4 – Première donation : visuelle : m’apparaît une image qui correspond à ma vision en V1 d’une certaine zone du dessin, image accompagnée d’une donnée spatiale : une direction sur ma gauche qui pointe vers mon ordinateur, qui correspond à la provenance du son.

5 – Première question : Pourquoi le son provient-il de mon ordinateur puisque je sais que je portais un casque audio ?

6 – Réponse par raisonnement : si j’avais écouté de la musique, je l’aurais écoutée depuis mon téléphone. Si le son est diffusé depuis mon ordinateur, c’est que j’écoutais le son d’un podcast vidéo, sans regarder l’image (savoir issu de mes habitudes).

7 – Deuxième donation : je retrouve l’*intérêt* que j’éprouvais pour ce que j’écoutais.

8 – Question : mais quelle vidéo étais-je en train d’écouter ?

9 – Réponse par raisonnement : ça peut être le domaine politique ou philo ? En écoutant, je me suis dit qu’il me faudrait y revenir pour prendre des notes. C’est donc la philo.

10 – Deuxième *epoché* : je laisse venir ce qui peut venir du domaine philo

11 – Troisième donation : il me revient que c’est une vidéo de la série « La parenthèse »

12 – Recherche par raisonnement : Je pense d’abord à l’interview de Renaud Barbaras. Mais je sais que ce n’est pas cela puisque cette vidéo-là, je sais que je ne l’ai pas seulement écoutée, mais aussi regardée.

13 – Quatrième donation : il se fait un saut dans la chronologie du V1, vers la fin de l’élaboration de mon dessin : se donne précisément l’image de la zone de mon dessin et le timbre de Grégory Jean, ainsi que l’ambiance de l’interview, mais pas de contenu. Je sais qu’il s’agit là de la deuxième vidéo que j’ai écoutée.

14 – Poursuite de la quête, je veux savoir ce que j’écoutais avant d’écouter Grégory Jean.

15 – Je change d’objet de visée : visée à vide vers l’amont chronologique

16 – Recensement : je passe en revue les vidéos que je connais pour identifier celle qui manque : mentalement je vois une case vide.

17 – Troisième *epoché* : je reste brièvement avec la case vide.

18 – Cinquième donation « en rafale » :

1) l’image initiale de la vidéo. J’ai ma réponse : j’écoutais « phénoménologie et art »

2) Elle déclenche une succession de moments de dessins spécifiés, riches de déterminations. Ces moments se donnent comme très vivants : ils présentent une structure d’horizons.

Fin

19 – Réflexion : je me rends compte que ce que je viens de vivre constitue un matériau de choix pour notre thème de recherche.

20 – Tentative de V3 en auto-explicitation : je commence un V3 mais tout se mélange.

21 – Négociation : est-ce que je me mobilise plus pour faire un V3 ou bien est-ce que je laisse tomber pour dormir ?

22 – Décision : je n’y touche plus et je me rendors.

Analyse :

Cette suite chronologique d'éléments décrit mon V2', que je considère comme un moment d'évocation. A première vue, il ne correspond pas à nos critères habituels : je n'y suis pas accompagné dans un EdE, et je ne suis pas non plus en auto-explicitation, je fais « comme ça me vient », avec détermination. Toutefois, il s'agit d'une expérience dans laquelle je cherche à me souvenir d'un élément précis ayant appartenu à un V1 déjà travaillé la veille – c'est donc une reprise – et j'obtiens une réponse qui est bien spécifiée et que je tiens absolument pour véridique. Ces critères m'apparaissent suffisants pour considérer que cette expérience entre bien dans le cadre de nos travaux.

Grâce aux accompagnements successifs de Gérald puis de Catherine, j'ai pu retrouver toutes les étapes de ce processus, qui présente une structure partagée entre deux attitudes : soit je procède par *epochè*, je laisse venir conformément à la méthode d'auto-explicitation, soit je procède par raisonnement, à partir de ce que je *sais*.

Cette alternance entre passivité et activité me surprend et me pose une première question : pourquoi ne suis-je pas resté entièrement passif, dans l'attente patiente d'une réponse satisfaisante ? Mais aussi, l'alternance ayant finalement abouti à la réponse, il me semble intéressant de l'analyser en tant qu'interaction.

Mais comme je l'ai dit plus haut, ces interactions m'apparaissent d'un intérêt de second rang. Il s'agit, en priorité de relever la phase qui, dans ce représentant 7, correspond véritablement à notre objet de recherche. Il s'agit de la phase 18, celle de la « donation en chaîne », dans laquelle la réponse à ma question m'est donnée, sur un mode inédit dans ma propre expérience.

2.3 Plan rapproché

Je voudrais commencer la description de la phase 18 en considérant la relation ego-noèse-noème.

Sur le pôle de l'égo, celui du moi, je suis très motivé par la quête de la réponse, vers laquelle je m'achemine très progressivement. Relativement à l'alternance entre « être actif dans un raisonnement » et « être passif », je choisis d'être passif.

Sur le pôle noétique, celui des actes, je ne fais rien, sinon de rester attentif au vide, dans l'attente que quelque-chose se donne.

Sur le pôle noématique, celui des objets, je suis d'abord attentif à une image mentale : une case vide que je me représente à la fin d'une liste de programmes YouTube, en colonne verticale à droite de l'écran. Puis d'elle-même cette image change : au vide se substitue une image de la vidéo que je cherchais. Elle ne me présente que la disposition des deux silhouettes dans le cadre, mais cela me donne l'information suffisante : il s'agissait de « phénoménologie et art ». Mais il se passe immédiatement autre chose, sans que je ne fasse rien : arrive une rafale d'images, peut-être six, qui me présentent toutes des points de vue sur ma peinture, toutes reproductrices de vues que j'ai réellement eues en peignant.

2.4 Gros plan

Ces images en rafale sont très brèves, comme des instantanés qui se substituent les uns aux autres. Néanmoins, malgré leur brièveté d'apparition, ces images me redonnent toutes leur propre tranche de vécu de façon très vivante. Ces instantanés sont très riches, ils comportent autre chose que la sensorialité visuelle. Chacun d'entre eux me donnent plusieurs couches de mon vécu V1 : l'image visuelle, la spécification très précise de ce que je suis en train de peindre, mais aussi mon intérêt pour le contenu de ce que j'écoute (le contenu, quant à lui, n'est pas donné), l'appréciation du climat de la relation entre les protagonistes de l'interview, mais aussi

une couche d'image mentale que je me représente tout en les écoutant. Lorsque je décris cette rafale lors des V3, le lendemain, je n'ai plus le détail de chaque image. La seule image bien déterminée qui me reste est que pendant que je peins une certaine zone de mon dessin, j'écoute avec intérêt leurs commentaires des propos tenus par M. Merleau-Ponty sur le peintre Cézanne (commentaires qui ne me reviennent pas), je me représente vaguement un tableau de Cézanne, une « Montagne Sainte-Victoire » créée alors d'après mes souvenirs.

Je me souviens pourtant que chaque instantané qui prend place dans cette rafale comporte le même type d'informations : la situation dans mon dessin, mon intérêt, la tonalité affective du climat de l'interview, une rêverie visuelle. Le contenu concret de l'interview n'est pas donné, aucun énoncé ne revient, seulement un thème. Chaque instantané est différencié par le moment spécifié qu'il reproduit, mais cette suite forme un ensemble : le fait que ces instantanés soient tous composés de couches de même type les homogénéise, et à eux tous ils restituent, de façon très vivace, très vivante, une même situation auxquels ils ont tous appartenu.

Pour aller plus loin dans la description de cette sensation de vie restituée par cette rafale d'instantanés, il me vient une métaphore musicale : dans une œuvre musicale, la mélodie évolue, mais les instruments conservent leur identité. J'entends différentes phases d'une ligne mélodique, mais je sais reconnaître qu'elle est toujours jouée par le même violon, par exemple. Au sein de cette différence, se maintient le *timbre* du violon. La métaphore du timbre me convient particulièrement, voici sa définition⁴⁵ :

Timbre : 1. (...). *Le timbre, souvent associé à l'identification de l'émetteur du son (timbre d'un chanteur, d'un violon, etc.), est le résultat de diverses composantes dont la principale (mais non pas la seule) est la manière dont se superposent au son principal les divers harmoniques qui l'accompagnent, et qui, souvent inaudibles en tant que tels, sont décelés par l'analyse spectrale : le timbre varie selon que certains harmoniques sont renforcés, tels autres affaiblis ou absents. (...)*

En suivant cette métaphore, je peux dire que chaque instantané donné dans la rafale est une phase différente de la mélodie, mais qu'ils ont tous le même timbre. Le son principal est l'image, car non-seulement elle est le motif principal dans mon activité de peinture, mais aussi elle est le point de départ de la composition de ces souvenirs en rafales. Mais à cette couche principale viennent se superposer d'autres couches, comme autant d'harmoniques, mais sans apparaître sur le mode d'une hétérogénéité : le timbre, bien que composé de couches, se donne dans une unité, une individualité. Seule l'évocation et la description, avec les mêmes effets qu'une analyse spectrale, me permettent de le décomposer.

À cette description noématique, je dois ajouter un aspect très important qui implique l'ego. Du côté du moi, cette donation apporte une certitude, elle est une abondante intuition vérifiante. Avant la rafale, j'avais déjà eu ma réponse par une première image, qui me restituait les silhouettes dans un cadre. Cette donation a eu l'effet d'une ouverture d'horizons : à partir d'elle je pouvais procéder à des déterminations plus précises. Mais j'ai été comme « doublé » par ma passivité. Je n'ai rien eu à décider de faire, la suite s'est donnée sans moi, déclenchée par cette première image amorcée.

Dans les termes de Husserl⁴⁶, on peut dire que cette première image a eu l'effet d'un membre-pont : par association aussi rapide qu'inapparaissante pour le moi, elle a éveillé et motivé la reproduction d'impressions originaires, données en V2' dans une succession qui n'est pas conforme à la durée initiale du V1 : c'est là un caractère typique de la modification.

⁴⁵ *Dictionnaire de la musique*, Larousse-Bordas, 1996, p. 1906.

⁴⁶ Je me permets de vous renvoyer à mon article : F. Borde, « Le modèle de la mémoire de Husserl », *Expliciter* n°142, juin 2024, pp. 18-33.

Mais je voudrais souligner que le caractère vérifiant de cette intuition, qui confère au moi la certitude que ce qui se donne est bien fidèle au vécu de référence, sans aucun doute possible, est procuré par deux caractères qui peuvent être distingués par l'analyse.

Tout d'abord, individuellement, chaque instantané qui se donne me surprend, mais j'y reconnais bien mon propre vécu : « ah oui ! c'est vrai, c'était bien comme ça ». Avec Husserl, je dirais qu'il s'agit-là d'une synthèse de recouvrement : le même est identifié.

Mais la rafale produit collectivement un autre effet : chaque nouvel instantané contribue à renforcer un horizon qui donne « vie » à *ce qui reste hors-champ*. Ces instantanés ont tous le même *timbre*, c'est-à-dire qu'ils indiquent une « situation commune source », de laquelle pourraient venir encore beaucoup d'autres instantanés. Autrement dit, dans la réception de ces quelques spécimens, je « sens » un potentiel immense d'autres donations possibles, et ce potentiel est éprouvé comme certitude qu'il y a bien « ce » vécu V1, à l'échelle de toute sa durée, à l'origine de ces souvenirs partiels, même si cette durée ne me revient dans le V2' que sous forme de hors-champ.

Mais je dois ajouter que cette « présence » du V1, en tant que source potentielle de nouveaux instantanés, ne se donne pas comme horizon pour mes actes volontaires. Ce potentiel n'est un horizon de possibilités de nouvelles déterminations que pour ma passivité, dont je suis, à ce moment-là, entièrement dépendant. Je *sais* que je ne peux être, dans ce cas, que spectateur.

Cette dernière remarque résonne avec toutes les phases qui ont précédé ce moment de réponse à ma question et que je traiterai dans un second article. Je dirai simplement que dans cette expérience, l'accès au V1 a été difficile et très progressif.

3. Conclusion

Dans ce premier article, ma démarche a consisté à décrire et analyser l'événement qui me fonde à présenter ce V2' comme exemple d'évocation.

J'ai tenté de formuler les caractères de ce souvenir qui m'ont amené à le considérer comme vrai, fidèle. Ces caractères me semblent être de deux ordres :

1. Au niveau individuel, chaque image qui se donne est reconnue dans une synthèse de recouvrement : « c'était bien ça, je reconnais ce que j'ai vécu ». Cette attestation phénoménologique est passive, surprenante pour le moi, mais vérifiante. Le fait même que la confirmation soit donnée passivement contribue à la certitude : ce n'est pas une « fabrication » du moi, l'image semble revenir d'elle-même du passé authentique.
2. Au niveau collectif, l'ensemble des images constitue un horizon qui se donne comme une présence du V1, mais à titre de potentiel hors-champ, ayant sa propre étendue temporelle passée. Ces images sont toutes données sur *fond* de ce potentiel, qui prend alors valeur de « source ». Dans cette expérience, non seulement ce potentiel n'apparaît pas comme résultant d'une opération volontaire du moi, mais il apparaît même comme inaccessible pour ce dernier. Il ne peut que *se donner*.

Dans cette expérience, l'ego n'est que spectateur et les actes sont des synthèses passives et des associations qui n'apparaissent pas. Tout ce qui apparaît se situe sur le pôle du noème : pour le moi, le souvenir semble agir de lui-même, de façon autonome. Paradoxalement, même si le moi reconnaît ce ressouvenir comme son propre, son vécu passé effectif, ce souvenir se donne comme dans un face-à-face, de façon analogue à un objet du monde pour la perception externe, autrement dit, sur le mode d'un objet transcendant.

Husserl traite exactement de ce paradoxe dans le §45 de *De la synthèse passive* (j'ajoute les parenthèses et je souligne) :

Dans l'immanence du présent originaire (dans le vécu d'évocation en V2), les vécus de ressouvenirs entrent en scène, mais ce qu'ils présentent de nouveau, le passé (le V1), est transcendant au vécu et au fonds tout entier de ce qui est constitué originairement comme présent (le présent vivant du V2). Ainsi l'ensemble du passé de conscience propre (le V1), qui peut être étendu à volonté (quand c'est possible pour le moi), est conscient de manière transcendante dans le présent en question. Par conséquent, chaque donation du soi (donation du souvenir) possède ici quelque-chose de transcendant, et chaque soi-même (chaque souvenir) est transcendant en un sens originaire et authentique – cela produit à cet égard un curieux paradoxe. Ce qui est transcendant en premier lieu comme conforme à sa source originaire (conforme au V1), c'est le courant de conscience et son temps immanent (la restitution du temps vécu du V1 dans le souvenir) à savoir qu'il est le soi-même transcendant (souvenir du V1) qui, dans l'immanence du présent originairement fluent (le présent vécu du V2), parvient à l'institution originaire (le paradoxe est que le passé du V1 devient le vécu « principal » du V2, en éclipsant son temps propre, qui est le présent de la situation d'évocation). (...) À cela correspond pour le moi l'idée d'un vrai soi-même, l'idée du vrai passé de conscience en tant qu'idée de la donation du soi parfaite⁴⁷.

Cette longue citation de Husserl nous dit, en somme, que pour le moi, pour l'ego, l'idée que son souvenir est vrai correspond à une situation paradoxale : le flux de conscience du V1 passé, vient, par le souvenir, comme « occuper » le flux de conscience du présent de l'activité de l'évocation. Cette « capacité d'occupation » du flux de conscience du V2, le souvenir l'acquiert par une « conformité à sa source » qui lui permet de parvenir à l'institution originaire. Autrement dit, dans le flux de conscience du V2, le souvenir *signe* sa conformité au V1, sa fidélité, par sa capacité à s'instituer, à devenir le vécu originaire de l'évocation. Mais puisque ce souvenir, conforme au V1-source, ne se substitue quand même pas au vécu présent du V2 – A reste conscient que ce flux de conscience présenté dans le souvenir est du passé, il n'est pas le « présent de maintenant » - alors ce souvenir se donne comme *transcendant*, comme un « film » en face de moi. A cette configuration noématique correspond, pour l'ego, l'idée d'un souvenir vrai.

Toutefois, selon Husserl, une fois que le souvenir est parvenu à cette institution originaire, qu'il occupe le flux de conscience durant l'évocation, le moi reste libre d'aller procéder à de nouvelles déterminations. C'est ce dont nous faisons régulièrement l'expérience, et dont nous avons quelques exemples. Ce n'est pas l'expérience que j'ai faite dans cet exemple, et je reviendrai sur ce processus dans un second article.

⁴⁷ E. Husserl, *De la synthèse passive*, J.Millon, 1998, p. 263 [204]

Interviewer expert en explicitation : être B

Savoir tenir le A ?

Reprise du flambeau de Claudine Martinez

Jocelyne LeBlanc

Le but de cet article est de vous partager dans un premier temps mon exploration en lien avec le savoir-faire de la personne qui accompagne en entretien d'explicitation, soit celle du B⁴⁸ qui possède une aisance et une certaine solidité dans ce rôle. Ce n'est pas une définition très précise de ce que c'est le mot 'expert', il pourrait être à définir ensemble. Le second but est de pouvoir échanger sur ce sujet avec vous, mes collègues du GREX.

La posture du B est, à mon avis et selon ce que j'observe dans ma pratique à ce jour, bien souvent dans l'ombre. Il est normal qu'elle le soit, me direz-vous, car toute personne formée sait que le B doit apprendre à s'effacer afin de laisser la place au A. La spécificité de l'Ede est de verbaliser l'action (le savoir en action) de la personne interviewée (le A) dont elle seule est en mesure de nommer en quoi ce savoir pré-réfléchi consiste : c'est A qui sait.

C'est donc là que le B entre en action. Cette posture du B n'est pas de l'ordre du *Je tiens la carte routière et je sais par où passer*. C'est une posture d'humilité : malgré toutes ses compétences ou connaissances diverses, il est entièrement au service du A afin que celui-ci puisse élucider ce qu'il fait.

Cette ombre dont je parle est davantage liée au fait que l'on a très peu abordé le savoir-faire du B au fil des années au GREX. J'appuie cette affirmation, car lors du dernier séminaire, on m'a confirmé que la recherche avait, jusqu'à ce jour, très peu portée sur ce rôle.

Même si mon intérêt pour la personne qui accompagne n'est pas récent, ma curiosité d'explorer le savoir-faire du B en entretien d'explicitation, repose, elle, sur un événement vécu à l'été 2023. J'offrais pour la première fois la formation de base à l'entretien d'explicitation. L'événement s'est déroulé à la 4^e journée. J'observais deux stagiaires qui menaient un entretien complet à partir d'une consigne simple du genre l'exploration d'un moment plutôt bien réussi. J'étais le C soit celle qui observe et intervient au besoin.

L'accompagnement par ce B novice se déroulait avec les hésitations, les explorations multiples tant sur le plan des relances, sur la manière de se positionner que sur son écoute du A. Tout se déroulait normalement dans un contexte de formation de base : B accompagnait de son mieux avec un peu de sueur au front...

Ce n'est donc pas tant ce qui se disait qui est important ici, mais plutôt ce que je saisisais du B. J'étais touchée de la voir travailler si fort pour accompagner le A. Je pouvais l'entendre penser et chercher la phrase, la bonne relance. J'étais sensible à ces silences agités, étapes incontournables de l'apprentissage de l'Ede. Une bouffée de respect est alors montée pour l'incarnation de cette posture qui se caractérise par le fait d'être entièrement tournée vers l'autre dans cette écoute inhabituelle dirigée vers le vécu de l'action. Je voyais cette qualité de présence du B et cette attention qu'exigent l'Ede.

⁴⁸ Rappelons que A est la personne questionnée et B celle qui questionne.

J'ai réalisé à ce moment que je m'éloignais de l'entretien, comme si le contenu devenait de seconde importance. Mon attention s'était alors détournée des deux stagiaires et dirigée vers l'intérieur, curieuse de comprendre ce qui était en train de se produire. Un mot avait alors surgi : *Présence*. Je me souviens de m'être figée littéralement. Je venais de prendre conscience que c'est la présence du B et le rôle qu'il tient que j'aime tant dans l'entretien d'explicitation. Pour la première fois, je le voyais et je pouvais le nommer.

Dans cette même formation, je me suis aussi surprise à insister sur l'importance du B en Ede, ainsi que dans toutes autres formes d'accompagnement. Il faut savoir que mes notes de la formation n'insistaient pas autant sur le sujet. Cette importance du B implique qu'il connaisse et comprenne ses forces, ses faiblesses, ses inconforts et identifie bien ses petits coussins⁴⁹. Pierre Vermersch soulignait bien l'importance et aussi la responsabilité du B de se connaître. L'une des participantes, elle-même intervenante, avait été étonnée : jamais elle n'avait songé à considérer ce rôle ainsi.

Au fil des ans et très souvent, je me suis sentie privilégiée d'être le B en Ede. Je sais que je me mets au service de l'autre, entièrement. D'après mon expérience, l'accompagnement du A exige une délicatesse et en même temps une guidance claire afin de le main-tenir dans un état d'évocation.

Donc, à la suite de l'émergence de la *présence*, l'idée d'explorer ce qui la constitue a fait tranquillement son bout de chemin. C'est la réponse que j'ai obtenue lors du séminaire qui a confirmé la pertinence de le faire. D'ailleurs, Claudine avait alors mentionné qu'elle avait elle-même commencé l'exploration du savoir-faire du B et qu'un premier article avait été publié dans *Expliciter* en février 2019 : *Interviewer expert en explicitation : être B*. Elle avait cherché à explorer ce qui se joue quand un B se sent compétent et est complètement absorbé dans ce rôle en utilisant une grille de lecture et d'écoute spécifique. Après avoir lu son article, j'ai compris que le savoir-faire du B expert inclut sa qualité de présence qui est composée de multiples couches.

Un entretien en V2

Afin de m'informer de quoi est fait ce sentiment de présence et sur quoi il repose en termes de savoir-faire, j'ai demandé à Claudine, curieuse elle-même du sujet, de faire avec moi un entretien qui porterait justement sur un moment vécu en tant que B. L'entretien a été enregistré et me permet de vous en partager le contenu.

J'intégrerai au fil du verbatim, ma propre réflexivité post entretien.

Le contrat d'attelage

Dans la mise en place du contrat de d'attelage, j'exprimais à Claudine mon ambivalence à choisir entre un moment tiré de mes années en oncopédiatrie où j'accompagnais les parents dans une démarche psychosociale, ou un autre tiré d'un accompagnement en Ede. À ce moment-là, la porte était ouverte à expliciter le B en tant que celui qui accompagne. L'important était que cela relève d'une compétence solide. J'ai dit ceci :

« Je suis vraiment curieuse du B dans cette bienveillance-là, mais dans cette fermeté-là. Parce que si on n'est pas présent comme B, si on n'est pas solide, c'est très dur et ça laisse le A un peu flageolant. »

⁴⁹ En référence à Marine Bonduelle qui utilise cette image pour parler des conditions que le B a besoin de mettre en place afin d'optimiser son accompagnement.

J'ai finalement opté pour l'exploration d'un accompagnement en entretien d'explicitation.

La consigne de départ ou de guidage

1. C : (...) Donc si tu veux bien Jocelyne, prendre le temps, tout le temps dont tu as besoin pour qu'un entretien d'explicitation que tu as pu faire où tu te sentais bien en tant que B, où tu as bien fonctionné te revienne et où c'était vraiment agréable, confortable pour toi. Voilà, je te laisse du temps et puis tu me fais signe et si ça ne vient pas, tu me dis.

- *Réflexivité : Il est intéressant et surprenant de voir que le mot 'présence' ne figure pas dans le libellé de la consigne. Il y avait divers points d'intérêt dans cette exploration du savoir-faire du B et celui de la présence s'est effacé dans la mise en contrat, et ce sans qu'on le veuille. Claudine et moi aurions dû prendre le temps de bien nous accorder. Comme nous partageons le même intérêt envers le B, je crois que nous avons pris pour acquis que nous savions clairement le but de l'entretien.*

Le récit

Afin d'alléger cette étape de l'entretien, en voici le résumé tiré du verbatim.

Il s'agissait bien d'un entretien récent. C'était en mars dernier et j'étais dans un moment de pratique en distancié avec 3 membres de notre communauté de pratique au Québec. À la demande de Mylène, co-responsable avec moi de cette communauté, j'ai accepté de tenir le rôle du B. Un participant a d'emblée accepté d'être le A.

Dès la mise en contrat de cet entretien, A avait exprimé être très nerveux, car il n'avait pas fait d'entretien depuis très longtemps et avait peur de ne pas retrouver un moment.

Quelques secondes après la formulation de la consigne par laquelle je l'invitais à laisser revenir un moment où il avait vécu quelque chose de plutôt bien réussi sur le plan professionnel, il s'est agité : rien ne lui revenait. Je l'avais donc rassuré en prenant le temps de l'accompagner pour créer un espace sans pression et ainsi permettre l'émergence d'un moment, ou non. Après la reformulation de la même consigne, un moment a spontanément surgi à la grande surprise du A (et de moi-même).

Je désirais savoir comment j'avais réussi à 'le tenir' et à le ramener en évocation, car il y avait beaucoup de commentaires et de détails dans ce qu'il livrait. Je me souvenais que je le ramenaient constamment dans sa voiture, car il repartait bien souvent dans d'autres sphères que celle du vécu de l'action.

J'avais enchaîné en mentionnant que le A avait vécu une seconde surprise lorsque l'élucidation de son moment choisi s'était produite : il venait de conscientiser comment s'était déroulé la prise de décision déterminante en lien avec une situation professionnelle délicate. Il avait mentionné que cette prise de conscience était transformatrice pour lui et que jamais il ne l'oublierait.

Dans ce récit qui dresse les grandes lignes du moment que je souhaite expliciter, j'avais alors fait le parallèle avec un entretien que je venais de mener quelques jours auparavant avec une collègue. J'étais son B et je l'avais tenue étroitement de la même manière et aussi dans sa voiture ! Pour elle aussi il s'agissait d'un moment où elle avait pris une décision déterminante. Je relevais déjà une manière de faire efficiente, mais qui demeurait obscure.

Moment spécifié

Pour d'alléger la lecture du verbatim, je mets entre parenthèse les interventions de Claudine quand ces dernières s'avèrent de soutien plutôt que de relances étoffées. À quelques occasions, j'ai ajouté un ou des mots entre parenthèses afin d'en faciliter la compréhension.

24. J : Ah oui, c'est vraiment le moment où l'on a avancé dans l'évocation et c'était à Amos, c'était dans son retour (à la maison) où il était en réaction, parce que ce contrat-là, sa supérieure lui avait imposé d'une manière pas agréable du tout. Puis lui, il couvait quelque chose qui était vraiment (du genre) : « *Je vais lui faire payer ça d'une façon ou d'une autre.* ». Et c'est sur son retour (à la maison) qu'il avait pris conscience de tout le processus (interne) qui s'était passé sur la voie de service (de la route). (MmMmm) Et là, c'est à ce moment-là où je le ramène toujours au volant de sa voiture, parce que je sais qu'il y a quelque chose qui se passe là, que si je le lâche, on va se perdre (ok) c'est vraiment là, là.

- *Réflexivité : dès le départ, je sais que c'est dans sa voiture que ça se passe et que c'est là que je dois le tenir. Je suis un peu surprise de lire que l'on va se perdre si je ne fais pas cela. Que veut dire 'se perdre' pour moi, comment je sais ça ? Je vois que déjà j'identifie l'importance que revêt ce geste de tenir mon A.*

31. C : Tu peux être là dans ce moment-là, tu peux être là dans ce moment-là ?

32. J : oui, oui

(Silence)

33. C : Tu l'entends ? Tu peux entendre sa voix, le voir, tu peux le voir ? Est-ce qu'il y a des détails qui te viennent ?

34. J : En fait, quand je suis B, autant en distanciel qu'en présence, je regarde peu. Donc il était...

35. C : Ouais, tu regardes peu.

36. J : C'est pas tant le visuel.

37. C : Ok, mais tu l'entends peut-être, t'entends sa voix ?

38. J : Ah oui, je l'entends très bien.

39. C : T'entends sa voix, son rythme, le niveau de sa voix ? Si c'est fort, pas trop fort, c'est comment elle varie. Et toi tu peux te sentir assise là où tu es ?

40. J : Ouais,

- *Réflexivité : je réponds aux questions de Claudine en lien avec mes modalités sensorielles, mais je ne semble pas y être sensible. Je ne détaille pas.*

41. C : Ouais, ok. Et tu peux dire ce moment-là, quel est-il plus précisément, dans ce que tu fais, toi, là, avec lui à ce moment-là ?

42. J : Oui parce que c'est ça qui est important.

43. C : Tu prends juste quelque chose qui te vient, que tu es en train de faire avec lui.

44. J : Oui. Je réalise que c'est le moment où je prends conscience, où je prends conscience qu'il y a des trous, que je comprends... (MmMmm)

46. J : Et ça, ce moment-là, (...) (Mmm, très doux)

- *Réflexivité : J'ai nommé clairement que c'était ça qui était important, cet aspect des trous.*

48. J : C'est toujours pour moi... J'vais dire ça d'même, je réalise qu'il y a des trous et ça devient mon focus.

- *Réflexivité : En même temps, je savais déjà cela de moi cet intérêt pour les trous dans la chronologie. Ce n'est pas une nouvelle prise de conscience. Par contre, 'ça devient mon focus'. C'est plus fort que celui d'être élément parmi les autres.*

49. C : Tu réalises qu'il y a des trous. Tu peux t'arrêter sur l'un d'eux. Un de ces trous qui devient ton focus à ce moment-là.

(...)

50. J : C'est qu'il avait dit, il avait exprimé qu'il s'était mis de côté sur la voie, sur le côté de la route. (Ouais) Et là, il continuait de parler et j'ai compris (et dit) à un moment donné, parce qu'il continuait de parler : « *Donc, t'es sur le côté, t'es dans le stationnement.* » Il a dit : « *Non non ! Je suis en train de conduire.* » (MmMmm) Donc là, j'avais pas saisi ça !

55. C : MmMmm, d'accord. Et alors ?

56. J : Donc, à ce moment-là, je reprends, je reprends le déroulé : « *Donc, si je comprends bien...* » Je vais en amont tu sais, j'vais au-delà : « *Donc là, t'étais parti d'Amos et...* ». Je reprends vraiment ce qu'on avait déjà vu : « *Donc tu es parti d'Amos, il est 5 h du soir et là, tu roules et tu te dis... t'es enragé contre ta supérieure parce qu'elle a pas voulu que tu couches à l'hôtel, ça aurait été tellement plus simple. Et là, tu roules en te disant ça, et là tu prends un temps où tu te mets sur le côté.* » Et là, je me souviens pas, Claudine, (MmMmm) de c'qui s'dit à ce moment-là, c'est ce moment-là. Et là, je lui décline tout ça et j'lui dis : « *Là, à ce moment-là, tu reprends la route.* ». Quand je fais ça (silence) (Oui) c'est que : 1) je me sers de mon incompréhension pour l'aider à ce qu'il voit qu'il y a dans sa chrono, y'a des choses qui manquent. Pour qu'il réalise pour lui ! (MmMmm) 2) je suis vraiment à son service mais quand je fais ça, c'est aussi pour moi. C'est égoïste aussi, c'est pour moi.

63. C : Pour comprendre

64. J : Pour comprendre ! Si moi je ne comprends pas, le A peut pas comprendre. Il manque des bouts. Et ça pour moi, il y a quelque chose qui, ouin, il y a quelque chose qui se joue là.

- *Réflexivité : Je vois et comprends que cette capacité à utiliser et faire préciser les informations manquantes dans la chronologie est un des aspects fondamentaux dans ma manière de tenir un entretien. Surtout que j'ai ajouté qu'il y avait quelque chose qui se jouait là.*

65. C : Y'a quelque chose qui se joue là.

66. J : Ah Ah oui oui oui oui

69. C : Et qu'est ce qui se joue là, quand ça se joue à ce moment-là ? (silence de ma part) Remets tes doigts. C'était face à face, contact à contact, remets tes doigts-là.

70. J : oui

71. C : Voilà. Et là, dans le bout de tes doigts, qu'est ce qui se joue ? (...) Il se joue quelque chose, là, pour lui.

72. J : oui.

73. C : Et pour toi.

74. J : oui (...)

75. C : Là, prends le temps.

76. J : À ce moment-là (tranquillement)

77. C : Laisse venir.

78. J : Je sais que (silence) c'est dans sa voiture qu'il faut que je la garde.

- *Réflexivité : Je me souviens que la proposition de Claudine de reprendre mon geste ne m'a pas aidée d'emblée. Je me souviens de le faire et de penser au décryptage de Nadine (Faingold). Je me demandais si les relances de Claudine visaient un ancrage de ressources. En lisant notre échange, ce dont je suis certaine, c'est que ce geste et le fait d'y rester m'a permis d'entrer plus profondément en évocation. Ça m'a posée.*

79. C : Tu sais que c'est dans sa voiture, alors tu peux t'arrêter juste là ? Tu sais que c'est dans sa voiture et là que tu sais cette chose-là, comment tu le sais ça, que tu le sais, comment tu le sais ou à quoi tu le sais ?

(silence)

80. J : J'le vois. J'le vois dans sa voiture. (...) J'le vois, J'le vois (je ris). Il est au volant (MmMmm) Ehhh, ça là... J'le vois. C'est vraiment là que ça s'passe. Je le vois. Et à quoi j'le sais ? Parce que, c'est drôle, parce que (...) si je le tiens pas là (MmMmm) il s'en va. Et quand je le ramène, (MmMmm) il revient là, il y a une réponse de sa part. Il revient dans sa voiture, il repart (en détails et commentaires) (Oui) mais là, ça m'impressionne pas.

- *Réflexivité : Même si je me reposais la question de manière très autonome 'À quoi je le sais ?', je ne suis pas arrivée à y répondre. Je réponds par une négation : si je ne le tiens pas là, il s'en va.*
- *L'affirmation 'ça ne m'impressionne pas' est très forte pour moi. Je ne pourrais le décrire ici, mais ça mériterait un approfondissement.*

87. C : Ça t'impressionne pas.

88. J : Là je le sais que c'est dans la voiture qu'il faut que je le garde.

89. C : Et là, quand tu sais ça et que tu fais ce que tu fais, comment tu sens ton corps là ?

90. J : Je suis évidemment dans ma chaise et il y a vraiment une tension. (MmMmm) Il y a vraiment une tension et c'est vraiment un focus. C'est vraiment, je n'ai que ça. Qu'importe où il m'amène, je l'entends (oui) Mais je reviens vraiment à cette image-là : il est au volant et il roule, il est sur la route, il est pas arrêté (Mmm Mmm) donc il est en mouvement. (MmMmm) Et dans mon écoute, je suis vraiment tendue vers ça, cette vigilance-là et ce, tout s'est rétréci. J'ai, j'entends (Oui) Et je (...) Donc c'est ça qui se passe, c'est vraiment ce focus-là de (mmm Mm) c'est que ça devient ma mission.

101. C : Ça devient ta mission.

102. J : Ouais, ça devient vraiment ma mission, ouais.

- *Réflexivité : j'observe ici qu'on a vraiment précisé et fragmenté un état interne. J'identifie qu'il y a une tension et un focus dans mon accompagnement : A peut repartir en commentaires ou autres, mais ce focus maintient mon attention à le ramener dans sa*

voiture. Je ne sais pas encore pourquoi je fais ainsi mais pour le moment, je peux dire ce qui se passe pour moi. Ça devient une vigilance, tout se rétréci alors et ça aboutit en mission en tant que B. Je peux enfin nommer clairement ce que j'identifiais vaguement jusqu'à ce jour. Le mot mission représente bien comment je me sens dans ces moments.

- Dans son article de 2019, Claudine décrit aussi ce sentiment d'être tendue vers A dans sa posture du B : « Elle a l'impression d'être penchée en avant, tendue vers lui. Est-ce qu'elle a la même posture que lui ? En tout cas, elle a l'impression d'être complètement tendue vers lui, complètement suspendue à ce qu'il dit et manifeste. » (p.34)

103. C : Et affectivement, est-ce que tu perçois quelque chose ? Comment tu es au niveau émotionnel si je peux dire ? Est-ce qu'entre l'émotion, le calme, tu pourrais décrire ça, quand tu sais qu'il faut que tu le ramènes là dans sa voiture ?

104. J : En fait, je sais qu'il faut que je le ramène, je sais qu'il il doit être dans sa voiture (Oui) C'est pas que je sais que j'dois le ramener, je sais que c'est là qu'il doit être (Oui) pour la suite des choses. Et ce qui se passe ehh c'est quelque chose d'inébranlable. Ça c'est vraiment quelque chose qui devient d'une solidité-là, c'est comme si je devenais un, un ancrage. Je dirais à quelque part, indéfectible.

- *Réflexivité* : Je n'ai pas répondu pas à la venue de l'émotion que Claudine m'a proposé.. Je me souviens de rester plutôt neutre à cette proposition, ça ne m'intéressait pas. Je voulais savoir comment je savais qu'il fallait que je le maintienne à cet endroit précis. Claudine avait fait une forte relance en 80 et j'aurais aimé que l'on y revienne. Je réalise que j'aurais pu interrompre l'entretien et le lui dire. En même temps, il était encore tôt dans l'entretien. On avait encore le temps d'y plonger.
- En même temps, la définition du B expert prend forme ici : je me sens très solide. Je deviens un ancrage inébranlable : le A peut s'appuyer sur moi ou s'égarer, je reste là et je garde le cap. Je ne garde pas le cap dans le sens que c'est moi qui sais où on doit aller mais plutôt dans celui de : A souhaite mettre en lumière quelque chose et moi, je maintiens le cadre et les conditions pour qu'il puisse y arriver.
- C'est intéressant, car je fais une nuance entre le fait que ce n'est pas que je sais que je dois le ramener mais plutôt celui que je doive le maintenir dans sa voiture. J'avoue qu'actuellement je ne saisis pas la différence entre ces deux actions/intentions.

109. C : Tu te sens

110. J : Y'a vraiment

111. C : Solide. Solide.

112. J : Oui. Où ...les commentaires... j'dis pas que ça n'a pas de valeur-là, parce que lui (oui) il fait son processus, mais eh ...

115. C : Oui, il fait son processus, mais toi.

116. J : Moi, c'est vraiment là, à ce moment-là.

117. C : Oui. Oui. Qu'est-ce qu'y a là, là ?

118. J : Je dirais pas que c'est un bonheur. C'est un privilège. Je me sens privilégiée. Je me sens (oui) ... Je suis très touchée à ce moment-là. Je sens que (MmMmm) on est dans le délicat et c'est de prendre soin. Il y a une fermeté (Mmm) mais c'est de prendre soin. Je sais que la personne me fait confiance parce qu'elle accepte de revenir dans l'auto alors qu'il y a plein de choses qui se disent. (et je reprends) « Donc, si je comprends bien, à ce moment-là donc, ... »

Et on on revient (reprend) : « *T'es dans ta voiture, tu roules.* ». Et ce sont des choses simples : *Tu roules, t'es dans ta voiture et là, tu réalises que...*, *Et ensuite qu'est-ce que tu fais ?* ». Et il repart (en commentaires). (Je reprends le déroulé de son action) « *Donc ok, je te ramène, t'es dans ta voiture* » J'dis même pas *je te ramène.* « *Donc t'es dans ta voiture, tu roules...* ». Et je reprends avec tout ce qu'il m'a dit, des choses clés. Je le ramène à l'auto et c'est comme ça que ça ouvre. C'est comme ça, ça se dénoue.

- *Réflexivité : Je contacte ici plusieurs aspects de mon accompagnement en Ede qui en disent beaucoup sur mes valeurs : le bonheur, le privilège, ma sensibilité, une fermeté qui prend soin, la confiance du A envers moi alors qu'il accepte de se faire interrompre pour revenir dans la voiture à plus d'une reprise, etc.*
- *Le dénouement de ce maintien du A dans la chronologie permet l'ouverture et l'élucidation. Le A comprend alors ce qui s'est joué pour lui.*
- *Ou plutôt, je le réalise à l'instant, c'est la chronologie que je tiens de manière serrée et non le A... C'est un revirement de ma compréhension de ce savoir-faire : la chronologie me permet de main-tenir le A. Je ne tiens pas le A dans la chronologie. Je vais continuer à décanter cette prise de conscience. C'est une intuition, on s'en reparlera.*

À un moment donné, il comprend. (À partir) du moment où il y avait eu l'appel à sa maison pour faire cette intervention-là au nord, à Amos, et la frustration, la façon que sa boss lui avait demandé de faire la chose (de procéder) et son refus à elle de lui payer une nuit (à Amos, mais lui payait plutôt un motel en cours de route). Elle lui payait l'essence et c'est ça ! Il était vraiment frustré de l'inconsidération, de ce que lui ça lui demandait. Et là, au retour, à un moment donné tout ça, là, pouf ! Et lui il a compris que sa réponse à sa boss pour répondre à cette frustration-là, ça avait été de justement reprendre le volant (jusqu'à son domicile plutôt que d'arrêter dans un motel). Bref, je me souviens pas exactement, mais lui, il avait compris là qu'il s'était posé. Il avait trouvé sa réponse à sa boss. Il était satisfait. Pour lui là, c'était complet. Il avait compris que (Mmm) qu'il c'était merveilleux au bout ... au bout du compte. (Mmm) Donc c'est ça. C'est quand je le ramenaient dans sa voiture, tout l'temps, tout l'temps, tout l'temps. Je sais pas combien de temps ça a duré, je sais pas combien de fois je l'ai dit. Et je me souviens qu'avec Patricia Rottement, la première fois qu'on faisait du distanciel au GREX, la première fois que j'adhérais au groupe. T'étais, t'étais observatrice, t'étais en C et c'était vraiment ça, Patricia, j'la ramenaient à son calepin de notes, puis à la fin elle m'avait dit (...)

125. C : Oui Patricia, oui je me souviens, c'était extraordinaire.

126. J : Oui, elle me disait : « *Si tu ne m'avais pas tenue dans mon carnet...* ». Et c'est ça que je fais en B. Je tiens quelque part. Et c'est vraiment ça. Et j'ai aussi fait avec Caroline (ma collègue, récemment). Est-ce que ça sera toujours ça ? Je ne sais pas mais,

- *Réflexivité : à nouveau, je fais les liens avec d'autres entretiens mais cette fois-ci, je me demande si cette manière de faire sera récurrente et de manière systématique. J'ai dit : « *Et c'est ça que je fais en B. Je tiens quelque part.* ». C'est intéressant, car je semblais étonnée de réaliser cela alors que d'entrée de jeu dans le contrat de départ, j'avais mentionné à Claudine que j'étais curieuse de comprendre comment j'avais réussi à le tenir.*

127. C : Et quand tu le tiens comme ça sur son, en fait sur son volant, dans sa voiture, est-ce que tu utilises les gestes-là, dans ce moment-là ?

128. J : Il fait pas le geste, comme je te dis, j'le regarde pas. (Oui, oui) Mais je

131. C : L'entend surtout.

132. J : Je l'entends surtout. Ça fait que pour moi, le geste que je prends, c'est que je l'imagine au volant. Il a une longue route à faire, ce sont des heures de route.

133. C : Oui, c'est plus toi qui fais le geste que lui. D'accord. Ok, ok. Et qu'est-ce que tu perçois d'autre en toi quand tu es dans ce moment-là ? Que tu le tiens dans sa voiture, là et que tu sens que c'est ça qu'il faut que tu fasses, que c'est ton focus, que c'est ta mission ? Qu'est-ce que tu perçois à ce moment-là à l'intérieur ? (silence) Oui, laisse, laisse, prends le temps d'y être, d'être ce moment-là. Tu es à ce moment-là. Tu es avec lui, là, tu l'entends et tu fais ce que tu sens que tu dois faire. Qu'est-ce qu'il y a d'autre en toi là ?

136. J : C'est que je saisis lui, sa fébrilité. (Mmm) Je sais son besoin de comprendre. Et je le vois vraiment actif (Mmm) dans cette quête-là, là dans... (oui) Et ce que je perçois, c'est que, c'est drôle hein, c'est comme si j'entendais ce qu'il disait (les détails et autres) mais, c'est pas que j'accorde peu d'importance (à ces propos-là), parce que j'entends bien... (Oui) que de le ramener en volant, et... (Oui, et) Ça devient comme une obsession (je ris). C'est vraiment ma ligne d'action, une ligne de présence.

- *Réflexivité : Claudine reprend bien tous les points importants de mon accompagnement et me relance en lien avec ce qu'il y a d'autres à l'intérieur de moi. J'identifie alors que de le ramener à son volant est ma ligne d'action et de présence. C'est la première fois que j'utilise le mot présence et elle est en lien avec ma ligne d'action. C'est intéressant. La présence n'est pas seule et éthérique. Elle est dans l'action. Elle est action.*

147. C : Et comment tu fais alors pour le ramener ? Est-ce que tu l'entends ? Mais ton idée c'est le ramener.

148. J : Oui, parce qu'il parle beaucoup.

149. C : Ça veut dire qu'il fait beaucoup de gestes ?

150. J : Oui. Beaucoup je sais pas.

151. C : Mais en tout cas, ses propos, ses propos se baladent un peu partout.

152. J : Oui, exactement. C'est ça, c'est ça.

157. C : Tu peux entendre ta voix. Comment elle est là quand tu le ramènes, quand tu lui parles, que tu as ce focus ?

158. J : Oui, oui, je l'entends.

159. C : Là, tu l'entends comment ?

160. J : Elle est calme, déterminée, mais très eh (oui) il y a quelque chose comme j'disais de très solide : « *Donc, si je comprends bien, à ce moment-là, ça fait déjà deux heures que t'as quitté Amos et tu roules, t'as les mains sur le volant, t'as pris une pause.* ». Tu sais, je reprends les grands points et là, on revient au moment actuel où il est dans son récit. Oui c'est ça, c'est que ... (Mmm Mmm, oui) je suis le déroulé et quand je le ramène, il a continué de rouler sur la route, y'é pas nécessairement au même endroit.

168. C : Et donc quand tu entends ses propos, tu dis *je les entends* et tu dis *mais je suis là surtout à le ramener, j'ai ce focus.*

169. J : Oui, oui

170. C : Donc, comment tu les entends ses propos ? Tu entends ? Tu avais dit tout à l'heure que c'étaient des commentaires ou (...) Comment ça se passe par rapport à ça ? Par rapport à ses propos et par rapport à ta détermination ?

171. J : ... C'est que, quand je l'entends, je sais que c'est pas là (à cet endroit) qu'il faut que je décline (MmMmm) l'accompagnement de l'action parce qu'on va se perdre. Et à quoi je sais ça ? C'est qu'y a (il y a)... ce sont vraiment des commentaires. Ce sont vraiment des précisions. L'ancrage pour moi, c'est vraiment important qu'il soit physique,

- *Je parle ici de la fragmentation. Je sais discriminer davantage son utilisation. En d'autres mots, ce que je dis en 171, est que je ne plonge pas un peu partout avec la fragmentation. Je sais qu'en faisant ainsi on peut perdre notre A.*
- *J'ai identifié que l'ancrage devait être physique. Ça se précise.*

174. C : physique,

175. J : que je la ramène dans son corps, c'est ça ! Que je le ramène dans son corps. Ça passe par la sensorialité et, c'est ça l'affaire. (Mmm) Et c'est ça qui est vraiment ma mission ! Parce que c'est ça, comme y'a du verbiage.

- *Réflexivité : J'ai identifié que signifiait ma mission : celle de maintenir le A dans son corps, d'utiliser sa sensorialité.*

178. C : Y'a de l'habillage quoi.

179. J : Oui, donc pour moi. Ok ! Et là, en le ramenant... moi ça m'ancre aussi. (Mmm) « Et là, ok, donc là, t'es dans ta voiture, t'es en train de conduire et tu roules et là tu te dis... ». Et là je le reprends là-dedans. Et là, c'est ainsi que ça se tisse jusqu'à moment, (où) il est pas rendu chez lui et à un moment donné, c'est le : « Ben oui, j'viens d'comprendre. » Pffff. J'le maintiens dans son.

182. C : dans son corps

183. J : Dans son corps.

184. C : Oui, dans son corps physique.

185. J : Exact.

186. C : Mmmm et toi, ça a un effet sur ton corps à toi !

187. J : Mais oui. Oui, parce que ça, ça m'ancre moi aussi, ça m'amène vraiment dans l'présent. J'suis vraiment ici, dans son moment d'avant, d'ailleurs. Et je le ramène ici, dans ce passé-là (Mmm Mmm) Oui, c'est ça. On est ici (MmMmm). J'suis ici ... et en même temps je le vois. (Je dois) le ramener à quelque chose de concret, y'é dans la voiture, y touche. Mais j'le fais pas décrire c'est comment quand tu touches ton volant, je vais pas du tout là (Non). Je le ramène. Pour moi il comprend qu'il est assis dans sa voiture... donc.... En tout cas, je réalise là, que c'est vraiment... (MmMmm ouais) C'est comme ça dans mon corps. Moi aussi ça m'pose. Parce que j'peux partir dans ma tête moi aussi mais,

- *Réflexivité : Clairement l'ancrage par le corps et la sensorialité est centrale dans ma pratique. Et en passant par le corps du A pour permettre un ancrage, cela a un effet direct sur moi. Il m'ancre aussi.*
- *Je réalise que c'est à partir de cette condition que je peux maintenir A en évocation et ainsi dans le présent de son vécu d'action passée. Ensuite, je peux*

fragmenter et/ou enchaîner avec l'action suivante du A et ainsi de suite jusqu'à ce que le A élucide son moment.

196. C : Oui, là, ça te pose.

197. J : Pour moi c'est apaisant. Ça pour moi c'est, ça a un rôle d'être apaisant là pour moi. C'est ça., (Ok) je me laisse pas impressionner.

- *Réflexivité : je comprends ici sur quoi repose la paix que je ressens quand je suis en B. Je n'avais jamais identifié que la paix, ce sentiment de repos que je ressens en Ede passe par l'ancrage du A et du mien.*

202. C : Ok, ok, et si tu es bien là, avec lui et dans ton corps à ce moment-là, est ce qu'il y a autre chose qui te vient encore, de ce qui se passe pour toi ? ou de ce qui est important pour toi quand tu es dans ce moment-là ?

203. J : (long silence) Ce qui se passe, c'est qu'là, j'ai la... je sais que je peux pas en faire davantage. (MmMmm) Que là, c'est le A qui sait, moi j'ai mis les conditions. (MmMmm) Je tiens les conditions pour que lui puisse accéder ou que ça revienne. Pour moi à ce moment-là, la mission est accomplie... de maintenir ça, de suivre. Évidemment, là, quand arrive au moment où c'est (la prise de conscience), j'suis toujours impressionnée, je me dis : « Ah ben... ».

- *Réflexivité : J'ai identifié dans mon commentaire 175 que ma mission consistait à le maintenir dans son corps. Ici, je vais plus loin : je sais poser et maintenir les conditions (par l'ancrage physique du A dans le moment passé-présent) pour que A puisse accéder au pré-réfléchi et ainsi élucider. Tenir ce cadre est ma mission, l'intérieur du cadre appartient au A. Ce que lui seul sait.*

208. C : Ça te fait quoi là, ce moment-là ?

209. J : Ahhh... C'est comme toujours un émerveillement. Puis je tombe des nues parce que je le vois jamais venir ! (rires partagés). J'le vois pas venir. Et avec Caroline, ça a été la même chose ! C'était inattendu. Je suis vraiment la première... la personne est impressionnée oui, mais moi, je comprends avec un décalage. J'suis comme, eh..., je suis tellement à le tenir que je vois, je vois pas la chose venir !

212. C : Tu te fais, tu te fais surprendre.

213. J : Oui,

214. C : T'es surprise.

215. J : Ah oui ! en décalage

216. C : T'es surprise

217. J : Oui, lui il est surpris

218. C : Puis, oui et toi, et toi, quelque temps après t'es surprise et émerveillée.

219. J : Oui, ah oui, oui.

220. C : Et quand t'es dans cet état-là, est-ce que t'as une perception de ce qui t'entoure d'autre ? (...) Tu es en train d'être surprise par ce qui vient de le surprendre lui.

221. J : Ce qui est, c'est comme si à ce moment-là, j'ouvrais les yeux, même s'ils sont ouverts. C'est comme si dans cette ehh... C'est comme si, pas comme dans une boîte, mais quelque chose qui s'ouvre et qui en fait, c'est rond. Pas comme si j'étais expulsée, mais j'sors vraiment

d'une concentration. C'est quelque chose de très concentré-là ce qui se passe. Et il y a vraiment ça, (oui, oui) c'est très concentré. Et cet accompagnement-là, il y a pour moi le... c'est tellement focussé. J'entends, comme j'te disais, les mots qui l'amènent à Amos, qui l'amènent à une place, qu'il y a sa boss... Et quand ça se révèle, c'est comme si ça faisait Pouff !

- *Réflexivité : Ce sentiment d'être si concentrée et si absorbée par...(je ne sais pas le nommer) ... que je ne vois pas venir le moment de l'élucidation du A est me fais sourire. Comme je le mentionnais en intro, B est entièrement au service du A. C'est le mieux que je puisse dire pour le moment.*

224. C : Ça sort de la boîte ?

225. J : Oui, c'est rond là tu sais.

226. C : C'est rond.

227. J : Oui, oui. Et c'est vraiment comme, pas une explosion, c'est pas violent-là, c'est juste comme toujours une surprise. C'est même pas le mot surprise. Mais un étonnement.

228. C : Une découverte, un étonnement.

229. J : Oui, oui.

230. C : Et quand tu, quand tu sors de ce moment-là, je sais pas si tu en sors à ce moment-là ?

231. J: Oui.

232. C : Est-ce qu'il y a une sorte de passage vers autre chose ? Est-ce que, comment ça se passe là, quand tu as fini ce moment ? C'était là, c'était là, ça t'a surpris à exploser, voilà. Et justement,

233. J : Ça m'éjecte ! J'entends et je regarde un peu comme un enfant devant un spectacle, un feu d'artifice, puis vraiment eh... étonnée, impressionnée. Et là, surtout que pour lui c'est majeur, c'est un point tournant. Là, j'avais pas cette... c'était pas ma visée du tout, du tout ! C'est vraiment un regard d'émerveillement-là, de candeur-là (je ris).

Petits ajouts réflexifs

Comme l'Ede sert à s'informer, le premier des trois objectifs de ces techniques, cet entretien en V2 m'a permis de réaliser que cette manière de faire en B est un procédural assez courant pour moi. Cet accompagnement qui consiste à tenir étroitement le A par son corps physique dans un élément de son environnement et d'y revenir régulièrement lorsque A part en commentaires ou dans d'autres sphères des satellites de l'action, m'ancre tout autant qu'il ancre le A. Cela compose ma mission.

Je dois souligner que la fragmentation fait bien partie de l'entretien, et ce, même si je ne l'ai pas verbalisé de manière claire dans l'entretien. Ce processus semble permettre la conscientisation du vécu d'action en lien avec la prise de décision spécifiquement.

Ce n'est peut-être pas relié à ce que je mets en lumière, mais Claudine cite Pierre, en page 34 de son article de 2019, en lien avec le thème de l'Université d'été de 2019 : « recueillir des informations sur la couche de tout ce qui est corporel, pré verbal, de tous nos petits mouvements intérieurs qui précèdent notre activité cognitive manifeste. C'est le lieu où la décision se travaille, le lieu du sens corporel (...). »

En effet, je peux relier au moins 4 autres entretiens marquants où c'est à partir d'un geste ou d'une posture physique bien défini que j'ai tenu le A, et ce, en y revenant inlassablement jusqu'à ce que le A 'allume' sur la manière dont s'était faite pour lui pour une prise de décision.

Pourtant, jusqu'à maintenant, je n'ai pas eu cette visée consciente d'utiliser ce processus en lien avec la prise de décision spécifiquement. Ma visée est celle de l'Ede : accompagner le A au plus près afin qu'il élucide ou s'informe de quelque chose qu'il a fait. Le reste semble se faire naturellement.

Conclusion

Dans un premier temps, ce travail réflexif me confirme mon grand intérêt pour tout ce qui concerne et touche l'accompagnement. Cette fermeté qui prend soin, la confiance du A envers mon accompagnement et le privilège que je ressens lorsque j'accompagne en sont de bons indicateurs.

Deuxièmement, maintenant que j'ai mis en lumière que je sais faire quelque chose dans ce « *Tenir le A ou Tenir la chronologie pour main-tenir le A* », la question qui se pose encore est *Comment je sais faire ça ?*

Troisièmement, je peux affirmer que je me connais mieux en tant que B.

Un autre entretien semble indiqué afin de déplier spécifiquement ce savoir-faire toujours niché dans le pré-réfléchi et en attente de voir le jour. Peut-être que Claudine poursuivra cette aventure avec moi ?

Je me propose donc de vous revenir avec des réponses. Je laisserai alors revenir... une fois de plus.

Brèves

*En direct de la trêve des confiseurs,
au coin des bûches qui flambent ou qui fondent...*

Nicolas Boisard

Je retiens d'un moment de nos échanges en assemblée générale (AG) du GREX2 de novembre 2024 l'importance des contributions à la revue, notamment en période plus « creuse », comme pour ce mois de janvier. Je m'y emploie aujourd'hui, à travers une contribution sous forme de brèves réflexions...

Qu'est-ce qui me plaît (tant) avec l'explicitation ?

En écrivant cela, je me dis que ce genre de question doit parler à tous les lecteurs de la revue. Mais comment ? Et en quels termes ? Ce que j'aime dans l'explicitation, et plus globalement dans la psycho-phénoménologie, c'est d'accéder à ma pensée privée telle qu'elle se forme au fur et à mesure de mes vécus. Mais pourquoi est-ce si intéressant pour moi ?

Pierre Vermersch, dans son ouvrage « L'entretien d'explicitation », identifie trois buts à l'EdE : aider l'interviewer à s'informer, aider l'interviewé à s'auto-informer, et lui apprendre à s'auto-informer. Je trouve déjà très intéressant d'accéder à de l'information sur la manière dont je m'y prends, en mobilisant quoi, et dans quel but, pour faire ce que je fais, et penser ce que je pense. Mais pour moi, l'explicitation va au-delà de la simple révélation de « comment se déploie ma compétence ». Je pense à cet extrait d'Anne Cazemajou dans le numéro 100 d'Expliciter, dans son article « *L'explicitation, une technique d'entretien ? Ah, la bonne blague* » : « "L'explicitation a radicalement changé mon rapport au monde..." Il n'est pas rare d'entendre de tels retours de la part des stagiaires, à la suite des formations de base. Comme un basculement dans l'appréhension des choses, un retournement, une brèche dans les évidences, dans la routine du monde et des rapports sociaux. Un autre point de vue sur soi, sur les autres et le monde, [avec] l'humain comme replacé au centre des enjeux du monde, l'humain et l'irréductible singularité de chaque être, son irréductible beauté aussi, pour peu que l'on sache l'accueillir ».

En prolongement de ces propos d'Anne, ce qui rend pour moi l'explicitation encore plus intéressante réside dans son usage pour, non seulement, se découvrir dans son agir en introspection, mais aussi pour l'intercompréhension des situations vécues partagées. Si deux personnes conviennent que chaque vécu partagé est avant tout la mise en partage possible de deux vécus singuliers, je trouve que l'explicitation et les « phénos », ces bouts de vécu entraperçus quelque part, fugacement, pré-réfléchis, donnent accès à des clés pour mieux comprendre non seulement mon monde, mais aussi le monde de l'autre, et ce qui nous importe lui et moi pour prendre à tout moment nos décisions.

Quand je me concentre sur cet emploi des techniques de l'EDE, je me dis alors que bien des conflits pourraient être évités, si chacun apprenait dès le plus jeune âge à accéder aux éléments de son pré-réfléchi. En poussant un peu plus loin, je me demande si Pierre Vermersch ne mesurait pas la dimension « politique » que pourrait avoir l'usage d'un tel outil. Cela me ramène à ce déjeuner de l'université d'été de 2023 à Goutelas, où, à plusieurs, nous entrevoyions le rôle clé que nous endossons quand nous transmettons ces techniques, avec ce retournement dans l'appréhension des choses qu'elles proposent.

Vous qui avez connu Pierre - peut-être cela relèvera-t-il de l'évidence mais, quand même : dans ses propos « OFF », allait-il jusqu'à confier qu'à partager nos vécus de situation en commun, à deux ou à plus, « notre monde » pourrait en devenir « meilleur » ?

A propos des groupes de pairs

Parmi les points évoqués en AG figurait le bilan de nos propositions d'entraînement, encadrées ou non par des formateurs habilités. Parmi ces « offres », on trouve la notion de groupe de pairs, avec la formule que je propose depuis mi-2022, et dont nous sommes plusieurs à avoir régulièrement suivi les aventures (attention spéciale pour Noëlla et Cathy, et amitiés aux autres participant.e.s qui se reconnaîtront 😊).

Arrivant en fin de parcours d'habilitation, je ressens la limite de mon positionnement en tant qu'animateur de ce type de groupe, en tout cas, plus précisément, d'une proposition qui se dise *entre pairs*, dans une formule autogérée, non animée par un formateur habilité. Ce type de proposition de groupe de pairs autogéré me semble appelé à être repris ou proposé à un moment par d'autres...et pourquoi pas, par un sortant d'une de nos formations (de préférence de stage avancé ?) avec un tout petit peu d'expérience - en tout cas, suffisamment à l'aise - et d'appétence pour l'animation de groupe ? Avis aux adhérents intéressé.e.s sortant de formation, qui se reconnaîtraient là : Welcome⁵⁰.

Concernant le fait d'apprendre « à être B » entre pairs, nous avons co-écrit avec Isa (Danet), en 2023 un article qui invitait à échanger entre formateurs⁵¹ sur les moyens que nous pouvions envisager pour aider à l'autonomisation de l'interviewer. Nous y indiquions alors que, sous réserve d'y être suffisamment accompagnés en amont, « la poursuite des entraînements, aussi utile que nécessaire, ne semble pas appeler la présence d'un formateur habilité. Les participants, après la formation de base de 28 heures, paraissent en effet être suffisamment outillés pour s'entraîner en autonomie et réaliser des co-évaluations entre eux ».

En novembre 2024, nous co-animons avec Isa un stage de base à Nantes, pour 7 participants... format « grand luxe » pour 2 formateurs, tant sur le plan de l'animation, vu l'effectif, que de l'opportunité de compagnonnage pour la co-construction de nos séquences pédagogiques. Durant cette session, nous avons pu proposer aux participants de co-définir ensemble les éléments essentiels au cadre de la formation, et leur avons partagé une méthode pour apporter son feedback à un B de manière écologique et bienveillante⁵².

Quoi qu'il en soit, à l'issue de cette formation, plusieurs participants semblent vouloir prolonger entre eux leur entraînement, en mettant en place un groupe de pairs autogéré, avec toutes les questions que cela pose... (questions, par rapport auxquelles, nous les accompagnons).

Vous qui formez (stages de base, stages avancés), avez-vous repéré des souhaits de s'entraîner entre pairs ? Comment y répondez-vous ? Invitez-vous vos participants à former leur propre groupe d'entraînement entre pairs en complément des offres d'entraînement du GREX ?

⁵⁰ Je peux prendre un temps avec vous pour décrire ce qui a été fait, tenté jusque-là... et comment nous avons fonctionné (et, bonne nouvelle, comme déjà indiqué, nous sommes plusieurs de l'association à pouvoir vous en parler 😊).

⁵¹ *Favoriser l'autonomisation de l'interviewer de l'entretien d'explicitation : propositions liant entraînement entre pairs et formation.* Expliciter N° 138, p. 64-72, N. Boisard, I. Danet.

⁵² Il y a peut-être là matière à nouvel article pour une rencontre des formateurs... ou à minima, à vous partager à l'oral nos expérimentations pédagogiques, si nous n'avions pas le temps de formaliser les choses d'ici là...

Du côté de chez Edmund

Juste pour la boutade... "De la synthèse passive" et moi, avons-nous terminé notre période d'observation mutuelle ? A-t-il changé de place sur l'étagère ? L'ai-je finalement pris en main ? Eh bien [.....] : « Non ! ». En revanche, plus sérieusement, je me réjouis à l'avance de lire les futurs prolongements de nos derniers travaux d'été pour continuer à me familiariser avec les concepts de la phénoménologie mobilisés dans notre théorisation de la pratique de l'évocation. A propos, et juste pour en échanger s'il en était encore besoin, suite au dernier numéro et de l'article de Maryse : comment faites-vous pour poursuivre votre acculturation au monde et aux concepts de Monsieur H. ?

Et du côté ... du Potentiel⁵³ ?

J'aurais pu intituler ce paragraphe « *Qu'est-ce qui me plaît (tant) avec les niveaux de description N3 et N4 ... de la psycho-phénoménologie ?* », et ma réponse aurait alors été... qu'il y a là un rêve lointain (et fou) en moi de pouvoir mettre - le plus à jour qu'il soit possible - d'une part, les mécanismes à l'œuvre en moi, leur agencement et éventuelle « grammaire », dans la production de mes émergences apparemment insensées (de niveau N3), et d'autre part, des questionnements et pratiques d'accompagnements qui puissent concourir à y accéder, à les décrire et à les explorer.

Ce qui me passionne, jusqu'à présent, avec les émergences insensées (en général, principalement visuelles, en ce qui me concerne, et que j'accueille en me plaçant préalablement dans un état légèrement modifié de conscience), c'est d'expérimenter, de chercher mes propres liens, les associations de sens, qui me parlent (par rapport auxquelles je puisse produire une « attestation phénoménologique ») entre ses éléments, et des fragments de vécu d'importance, plus ou moins récents.

Si j'essaie d'approfondir à présent : ce qui m'intéresse là, c'est aussi et surtout d'accéder, de manière indirecte à ce qui œuvre en moi, de manière non consciente, dans l'instant, pour que je puisse m'exprimer, m'adapter, créer... tout en restant le plus possible dans le domaine psychologique ! En étant en prise avec ce à quoi je peux accéder au niveau descriptif à travers mes vécus, et avec ce qui pourra peut-être passer au plan de ma conscience, à postériori... Pour si possible contribuer à démystifier chaque jour davantage, accéder à la mise à jour de ... « Comment opère le Potentiel en moi ? ». En somme, pour aller dans le descriptif, par exemple, de ce qu'il me semble que tout un chacun rencontre par ailleurs, en mobilisant son propre Potentiel au fil d'activités créatives engageant corps, cœur, et intellect... Fichtre, rien que ça ! Alors, oui, je rêve un jour d'une université d'été⁵⁴, où on se donnerait pour cible l'accompagnement au « laisser (re)venir » toute forme d'expression du Potentiel, en affutant notre posture de B et nos questions permettant d'accompagner nos A au descriptif de ce qui leur vient, à l'encouragement à ne rien censurer à priori, et à l'évaluation de l'authenticité des éléments qui leur viennent, en réponse aux propositions de leur B... des travaux qui permettraient peut-être de constater des régularités, ou, à contrario, des manières d'opérer très différentes, contrastées... Bref, avec des données qui nous permettraient d'en tirer une meilleure connaissance partagée de « ce qui se joue à ce niveau-là »⁵⁵...

⁵³ Pris globalement au sens d'« inconscient organisationnel de l'action » tel que le définissait Pierre ; et qui me semble œuvrer - sans verser dans le psychothérapeutique - quand je désire m'exprimer (verbalement ou non), m'adapter aux situations, créer... sans que j'en sois spécialement conscient dans mon vécu.

⁵⁴ A minima, où on expérimente à nouveau dans le champ de la psycho-phénoménologie de (nouvelles ?) formes d'accompagnement pour l'accès à l'intériorité...

⁵⁵ En refusant à priori des interprétations de type « dictionnaire de symboles », mais sans nier par ailleurs, qu'à un

Avec, bien sûr, un léger (?) bémol, qui serait, d'une part, que les A dans une telle université puissent se sentir suffisamment à l'aise avec ce qu'ils pourraient rencontrer d'eux, à travers de telles expérimentations, et d'autre part, se sentir également « en sécurité » pour s'autoriser des verbalisations descriptives qui permettent de recueillir de la donnée partageable, analysable à posteriori.

Mais, finalement : bonne nouvelle ! Parce que c'est ce qui a déjà été fait les étés au Grex ces trente dernières années, globalement autour de l'EDE et de ses techniques, avec bienveillance et passion, s'il vous plaît, et – toujours avec [...] - sur les « N3 » en particulier (dans leur version « avec recherche de schèmes ») lors de l'été 2016.

Si « on y allait », il serait probablement intéressant de commencer par refaire un point sur où on en était alors des différentes techniques d'exploration de ces niveaux, et de mises à jour de schèmes... en complément de l'article de Nadine FAINGOLD « Explorer les limites du conscientisable » partagé lors du colloque d'hommage à Pierre de 2022.

Ça, c'est un rêve, je ne sais pas en quelle mesure vous pourriez le partager, ni même seriez intéressé.e.s par juste aller sauter à nouveau dans ce type d' « inconnu-là » ...

... avec des belles et chaudes journées d'été, dans le magnifique cadre de Goutelas, avec ses moments délicieux de vécu de groupe partagé... hmmm ? :)

A vous, les studios ?

moment donné de mon histoire, puissent se déposer en moi des éléments partagés « d'inconscient collectif ».

Interview de Nadine Faingold

par Marc Dennery pour C-campus

Cet interview a été réalisé en 2022 par Marc Dennery pour le site C-campus⁵⁶, suite à la publication de mon livre « Les entretiens de décryptage »⁵⁷.

1. Nadine Faingold, qui êtes-vous en quelques mots ?

Professionnellement, je suis indissociablement formatrice et chercheuse. J'ai contribué à la création d'un Master « Formation de formateurs à l'accompagnement professionnel » à l'Université de Cergy-Pontoise. Mes recherches ont porté principalement sur l'articulation entre l'acquisition des compétences et la construction de l'identité professionnelle dans les métiers de la relation. Passionnée par l'accompagnement individualisé de mes stagiaires, j'ai aussi eu à cœur de me former à la relation d'aide et à l'accueil des émotions.

2. Votre dernier livre traite des entretiens de décryptage, de quoi s'agit-il ?

J'ai conçu les entretiens de décryptage comme un approfondissement de l'approche de l'entretien d'explicitation (EdE) de Pierre Vermersch. En effet l'explicitation vise la description de l'action effective des professionnels, et permet d'identifier les savoir-faire et les compétences incorporées. Le décryptage part des émotions qui se font jour dans le contenu d'un entretien pour en faire émerger le sens par un accompagnement spécifique. Les entretiens de décryptage permettent de mettre au jour les enjeux et les valeurs qui sous-tendent l'implication dans le métier. Lors d'un entretien de formation, je commence par mener un entretien d'explicitation sur un temps de pratique, et dans un second temps je reviens sur des moments vécus positivement dans la situation évoquée pour aider à la prise de conscience de ce qui donne sens à la pratique en acte et qui constitue le cœur de l'identité professionnelle.

3. Quels outils utilisez-vous pour mener un entretien de décryptage ?

Dans un premier temps, l'entretien de décryptage (EdD) mobilise les mêmes savoir-faire que l'entretien d'explicitation : solliciter une situation spécifiée, accompagner la mise en évocation, adopter une posture d'accueil inconditionnel et poser des questions non-inductives. Mais alors que l'EdE vise une description chronologique des gestes professionnels en questionnant les verbes d'action en « Comment faites-vous ? », l'entretien de décryptage va procéder par arrêt sur image sur des instants émotionnels, avec des questions comme « Et là, qu'est-ce qui se joue pour vous ? », puis « Et là, qu'est-ce qui est important pour vous ? ».

4. Comment se positionne l'entretien de décryptage par rapport à l'AFEST ? À la VAE ? Ou encore au coaching ?

L'EdE comme L'EdD sont des approches rétrospectives : le questionnement porte toujours sur une situation qui a été réellement vécue par le sujet dans un passé plus ou

⁵⁶ : C-campus : « L'innovation pédagogique au service des acteurs de la formation »

⁵⁷ : Faingold N. (2020). *Les entretiens de décryptage. De l'explicitation à l'émergence du sens*. Paris : L'Harmattan

moins proche, plus ou moins lointain. Concernant la formation en situation de travail, le choix de la situation est facilité par le fait que le moment de pratique qui sera exploré relève d'un passé très proche. La difficulté pour le formateur sera de mettre entre parenthèses ses observations pour être pleinement à l'écoute du vécu subjectif du praticien. L'entretien est d'abord une aide à la prise de conscience par le sujet lui-même des différentes facettes de sa pratique. La posture est de s'attendre... à l'inattendu puisque par définition nous n'avons pas accès au contenu de l'expérience intérieure d'autrui ! Il faut donc recueillir cette information par une technique d'entretien favorisant la réflexivité. Ce qui n'empêchera pas le formateur, dans un second temps, de porter à la connaissance de l'interlocuteur telle ou telle observation qui pourrait être utile au processus de formation.

Concernant la VAE, le fait de faire suivre un EdE par un EdD vise à relier compétences et valeurs. Ceci permet de révéler la dimension du sens à travers l'exploration de différents moments du vécu passé, et contribue à installer confiance et estime de soi chez le sujet accompagné.

Enfin, dans le coaching, il convient de distinguer l'exploration de situations-problème et l'exploration de moments-ressource. En ce qui concerne les vécus difficiles, le décryptage du sens s'appuiera sur l'approche des parties de soi de Richard C. Schwartz⁵⁸, permettant d'identifier les fragilités et les ressources de la personne dans une situation particulière, pour mieux distinguer ce qui se joue de la problématique personnelle et ce qui relève des ressources mobilisables dans ce contexte spécifique. Dans l'exploration de moments positifs, l'approche du décryptage permet d'aller plus loin encore en suivant la grille des niveaux logiques de Robert Dilts⁵⁹, avec des questions portant non seulement sur les valeurs, mais aussi sur l'identité et sur l'appartenance à des groupes de référence. La prise de conscience de ces ressources puissantes constitue un point d'appui précieux pour remettre en perspective la manière d'envisager un problème ou un projet.

5. *Qu'est-ce que l'entretien de décryptage peut apporter aux référents AFEST⁶⁰ qui souhaitent aller plus loin dans l'accompagnement à la démarche réflexive de leurs apprenants ?*

Ce que les entretiens de décryptage apportent à la démarche réflexive des apprenants, c'est de faciliter un retour sur soi qui permet d'accéder à la prise de conscience de sa logique de fonctionnement en situation, et de ses ressources mobilisables. C'est une formation des sujets à la posture réflexive en tant que telle, de sorte qu'ils puissent d'eux-mêmes, quand ils rencontrent une difficulté, faire le chemin de ré-explore ce qui s'est joué dans la situation. Et aussi, parfois, prendre le temps de se poser afin de revisiter un moment professionnellement satisfaisant, pour se souvenir de ce contexte où ils ont eu le sentiment de bien faire leur métier, et d'en goûter la saveur singulière.

⁵⁸ Schwartz R.C. (2024). *Petit guide de la thérapie IFS*. Editions Quantum Way.

⁵⁹ Dilts R. (2013). *Etre coach*. Malakoff : Interéditions.

⁶⁰ AFEST : Action de Formation En Situation de Travail.

S é m i n a i r e

→ Vendredi 31 janvier 2025 :

Séminaire : 10h00-17h30

Distanciel : un lien Zoom sera diffusé
jeudi 30 janvier

Samedi 1er février 2025 :

Matinée de pratique

Distanciel : un lien Zoom sera diffusé
jeudi 30 janvier

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

A g e n d a 2 0 2 5

Prochaine remise des articles

pour le n° 145

Police Times New Roman, taille 12, sans
mises en forme automatiques.

Lundi 3 mars 2025

→ Vendredi 28 mars 2025 : Séminaire

→ Samedi 29 mars 2025 :

Matinée de pratique

U n i v e r s i t é d ' é t é *2 0 2 5*

Du jeudi 21 août 9h00, au lundi 25 août
14h00,
au château de Goutelas.

S o m m a i r e n ° 1 4 4

1-34 Quand l'Entretien d'explicitation (EdE) et l'Instruction au Sosie (IS) se lancent dans une collaboration pour étudier (le développement des) les compétences professionnelles. Vittoria Cesari Lusso & Laure Kloetzer.

35-44 Analyse d'une expérience d'évocation. Données de l'université d'été 2023 Première partie. Frédéric Borde.

45-57 Interviewer expert en explicitation : être B. Savoir tenir le A ? Reprise du flambeau de Claudine Martinez. Jocelyne LeBlanc.

58-61 Brèves. En direct de la trêve des confiseurs, au coin des bûches qui flambent ou qui fondent... Nicolas Boisard.

62-63 Interview de Nadine Faingold par Marc Dennery pour C-campus.

:::

E x p l i c i t e r

Journal du GREX 2

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

9 rue Saint Amand

75015 Paris

01 43 79 47 05

www.expliciter.org

Directeur de la publication : Frédéric Borde

N° d'ISSN 1621-8256

:::