

Expliciter 149

Planifier la livraison d'une nouvelle machine à laver. La révélation d'une représentation fonctionnelle.

Magali Boutrais

Lors de l'université d'été 2025, je fais partie du sous-groupe¹ qui travaille sur le thème proposé par Éric Maillard² (« révéler et déterminer la dimension anticipatrice de l'activité »), à partir du concept d'« horizon »³ chez Husserl, qui nous invite à explorer, avec l'entretien d'explicitation (EdE), des moments d'attente, d'anticipation, de projection. Je reprends ici les questions que soulève cette thématique, selon Éric⁴ : « *Comment le sujet constitue-t-il sa temporalité à venir ? Qu'en est-il des modulations de la temporalité quand elles sont orientées vers le devenir en acte ? Comment l'anticipation nous apparaît-elle ? Quels sont les liens avec l'opérativité ?* »

Cet article permet d'esquisser des pistes de réponses à ces questions, à partir de mon expérience d'un moment d'anticipation, mise au jour par le travail effectué dans ce sous-groupe à partir d'un EdE (V2). Dans un premier temps, je reviendrai sur la méthode de travail qui a été la nôtre dans mon cas. Dans un deuxième temps, je présenterai la manière dont j'ai procédé pour traiter les données recueillies concernant ma situation. Puis je décrirai les actions du V1 mises au jour en V2, ainsi que les actes réalisés concernant l'anticipation et dévoilés lors du temps collectif dans le sous-groupe. Ensuite, je proposerai un rapprochement de certains concepts husserliens avec mon expérience, afin d'ouvrir la discussion lors du séminaire. Enfin, je tenterai des pistes de réponses aux questions posées dans cette introduction.

Méthode de travail dans le sous-groupe : un EdE suivi d'un temps d'échanges et de questions complémentaires à A

Ce matin-là, nous avons décidé de réaliser des EdE de 20 minutes et que chaque personne serait A, à son tour. Nous étions quatre : Anne, Éric, Frédéric et moi. La série d'entretiens au cours de laquelle je suis A est le deuxième cas de notre travail en sous-groupe⁵. Frédéric est B

¹ Avec Anne Bationo-Tillon, Frédéric Borde et Éric Maillard.

² *Expliciter* n° 147, pp. 6-7.

³ Voir l'article de Frédéric Borde dans *Expliciter* n°148, pp. 14-19. « Les concepts de l'attente dans la phénoménologie de Husserl ».

⁴ *Expliciter* n° 147, p. 7.

⁵ Voir les comptes-rendus des sous-groupes, *Expliciter* n° 147, pp. 6-10.

lors de l'EdE. A la suite de l'EdE, des échanges ont lieu entre nous quatre. Frédéric s'adresse à moi en tant que « co-chercheuse » : « Qu'est-ce que tu as contacté par rapport au thème ? Comment tu te positionnes en tant que co-chercheuse sur le recueil de données que tu viens de produire pour nous par rapport au thème ? Comment tu verrais les choses ? »

Ces questions m'amènent à adopter une attitude réflexive « à chaud », à la fois sur le V2 (l'EdE) et sur ce que j'ai recontacté du V1 (vécu de référence : anticiper la livraison). Cela entraînera des remarques des deux observateurs (Éric et Anne) et des compléments d'informations de ma part sur ce qui se passe pour moi quand je dois planifier, anticiper, organiser des activités à venir. Ce temps d'échanges, de commentaires et de réflexions dure environ 30 minutes. Les informations que j'apporte alors sont de deux ordres, d'une part des données complémentaires sur ce qui se passe pour moi mentalement et que je mettrai en mots en restant en prise avec mon vécu de référence (V1) et avec le moment d'entretien (V2) et, d'autre part, des éléments d'analyse de ce que je vis, de réflexion sur l'opérationnalité de ce que je décris. Comment nommer ce moment ? Ce n'était pas un « mine de rien » comme ceux que j'avais pu vivre lors d'universités d'été précédentes avec d'autres personnes en sous-groupe. Je ne parviens pas à trouver d'autres mots que *discussion*, *cogitations*, *réflexion* pour désigner ce moment. C'est tout cela à la fois et à plusieurs. Les échanges lors du séminaire permettront peut-être de lui donner un nom...

Ainsi, ce mode de travail à propos de ma situation d'anticipation à Goutelas a eu des effets sur ma manière de traiter les données recueillies : je devais donc retranscrire et analyser l'EdE et ces 30 minutes de *discussion-réflexion-cogitations* à quatre. Dans la partie suivante, je présente comment Frédéric (B) m'accompagne pour trouver un moment d'anticipation.

Début de l'entretien : trouver le moment d'anticipation

Je souhaite souligner, ici, la qualité de l'accompagnement de Frédéric tout au long de l'entretien dans lequel je me suis sentie soutenue et guidée avec délicatesse. Avant l'entretien, Frédéric a pris soin de me laisser choisir l'endroit qui me convenait dans la bibliothèque. Je lui propose de nous positionner devant la fenêtre qui donne sur la cour intérieure du château de Goutelas. Anne et Éric sont un peu derrière nous, autour de la table située au centre de la pièce. L'ambiance calme de cette pièce me convient.

Je découvre la proposition de Frédéric au moment où il l'énonce : « Magali, donc, je vais te proposer de décrire un moment durant lequel ces derniers mois – récent, mais peut-être pas récent, en fait, la question du temps est indifférente pour nous – là, ce que je vais te proposer, c'est de laisser revenir un moment, durant lequel tu as fait, peut-être, la découverte d'un objet qui est nouveau pour toi. Et quand je dis « objet », ça peut être un objet matériel, ça peut être un objet conceptuel, quelque chose qui se présente à toi, qui est nouveau, qui t'intéresse. Et quand quelque chose te revient, et que tu choisis, tu me fais signe. » Son ton de voix est posé, il ralentit progressivement et marque des pauses entre les morceaux de phrases, ce qui me permet d'écouter et d'observer ce qui me vient à l'écoute des mots. Il me revient le fait que je suis plongée dans la lecture des *Méditations cartésiennes* de Husserl, et notamment la question des « objets intentionnels » car nous en avons parlé, Frédéric et moi, le matin, mais j'écarte la possibilité de décrire cela en disant : « Alors, il y a la question des objets intentionnels chez Husserl, mais je ne sais pas si ça peut correspondre... Sinon, un objet matériel que j'aurais découvert récemment, enfin, il n'y a pas très longtemps. Je ne sais pas trop... » Je marque un temps. Je respire profondément.

Frédéric poursuit, en marquant des pauses : « Ça peut être dans le domaine de tes loisirs, dans le domaine professionnel, peut-être l'objet que quelqu'un t'a présenté. C'est peut-être pas un objet que tu t'es approprié toi, mais que quelqu'un d'autre s'est approprié. Ça peut être un objet utilitaire, un objet décoratif, un objet grand, petit. » Ici, plusieurs secondes de silence s'écoulent et Frédéric poursuit : « Qu'est-ce qui se passe pour toi ? »

A ce moment-là, quand j'entends le mot « utilitaire » me revient que, juste avant de partir pour l'université d'été, ma machine à laver est tombée en panne ; j'ai dû en commander une nouvelle

et elle a été livrée chez moi la veille de mon départ pour Montbrison. Je signifie à Frédéric que je suis d'accord pour rester sur cette situation-là et il enchaîne : « Si ça te convient, je te propose de rester sur ce moment-là. Tu es où quand on te livre cette nouvelle machine ? »

Cette phrase a pour effet immédiat de me ramener à un moment précis du vécu de référence, vers 11 h le mardi, où je reçois un appel téléphonique du livreur m'annonçant son arrivée 15 minutes plus tard, alors que la livraison était prévue pour l'après-midi. Cette question de Frédéric me permet de retrouver le moment précis et d'être immergée dans ce vécu. Je suis bien en évocation et je décris ce que je suis en train de faire, dans la cuisine. C'est très net pour moi. Afin de faciliter la compréhension du fil chronologique des événements de la situation de référence, je précise les différents moments qui apparaissent dans l'entretien dans le tableau ci-dessous.

	lundi	mardi	mercredi
matin		dans la cuisine Appel du livreur (Moment 1)	Départ pour Montbrison
après-midi	devant mon ordinateur Commande de la machine à laver (Moment 2)		

Comme souvent dans les EdE, le moment qui me revient en premier (Moment 1) ne correspond pas au moment que je vais décrire en détail (Moment 2). Du fait du thème choisi par le sous-groupe (caractériser la dimension anticipatrice de l'activité), Frédéric me guide adroitement dans l'entretien vers le moment de la commande de la machine à laver :

M16 : J'ai l'information qu'ils arrivent et je sais que je suis dans la cuisine. je suis en train de cuisiner [...] donc j'avais décidé ce matin-là de cuisiner pendant la matinée. Donc on est mardi et oui la première chose qui me vient c'est : « mince, ils viennent plus tôt qu'prévu ».

F 17 : Ah, ils viennent plus tôt que prévu.

M 18 : Oui, ça bouscule mon planning parce que je m'étais dit que je sortirais les voitures juste après manger.

F 19 : C'était quand ça, que tu te l'étais dit ?

M 20 : La veille quand j'ai commandé et que j'ai su que ce serait livré entre 13h00 et 18h00 exactement, je me suis dit « bon ben juste après manger je sortirai les voitures pour leur faire de la place ».

F 21 : D'accord, donc la veille tu t'étais dit ça. Et si tu veux bien aller sur ce moment-là, la veille quand tu te dis ça ? Tu es où à ce moment-là quand tu te dis ça ?

M 22 : Alors là, je viens de finir la commande sur Internet en fait. Et j'ai reçu un mail me disant que je serai livrée entre 13h00 et 18h00.

F 23 : D'accord, reste avec ça. Ensuite là, qu'est-ce que tu fais concrètement ?

M 24 : Alors, la veille, justement, je me suis dit, comme ils enlèvent aussi la vieille machine qui est tombée en panne...

F 25 : On est d'accord que là, on est la veille de la livraison,

M 26 : ...moi. Oui, oui, tout à fait.

F 27 : Donc, je te propose de rester sur le moment où tu as fait la commande et tu apprends l'heure de livraison.

M 28 : Oui.

F 29 : On reste là, on est bien d'accord ?

M 30 : On reste là. Et là, j'ai autre chose à anticiper, là. J'ai quelque chose à faire.

Je remarque au passage l'habileté de Frédéric à me questionner sur la temporalité (F19) qui lui permet de dénicher le moment d'anticipation (la veille) et à me maintenir dans ce moment (F 21, F23, F 27, F29). Cela m'a permis de retrouver ce moment nettement et de le décrire.

Avant de présenter les actes réalisés concernant l'anticipation de la livraison, je vais exposer la manière dont j'ai traité les données recueillies autour de ma situation.

Traitement des données recueillies

Une fois les deux enregistrements (les 20 minutes d'EdE et les 30 minutes d'échanges) retranscrits par une intelligence artificielle performante, j'ai réécouté d'abord l'EdE et numéroté les répliques, tout en corrigeant la retranscription quand c'était nécessaire. Je numérote aussi les répliques (pour obtenir le représentant 4, selon le modèle de la sémiose⁶). Je fais de même pour le moment d'échanges de 30 minutes (écoute et relecture de la transcription). A l'issue de ce travail, je réalise le représentant 5 de l'EdE, selon le modèle de la sémiose⁷. Cela m'a permis d'obtenir une première esquisse de la temporalité, de ce que j'ai vécu (représentant 6, dont j'ai repris les moments clés dans le tableau ci-dessus) et de réaliser le représentant 7, ci-dessous.

Lundi après-midi, je commande une nouvelle machine à laver sur internet car l'ancienne est en panne. Juste après la commande, je reçois un mail me disant que je serai livrée le lendemain, le mardi, entre 13h00 et 18h00. A ce moment-là, je me dis qu'il faut que je dévisse les tuyaux de l'ancienne machine et que je les scotche sur la machine pour que les personnes puissent l'emporter facilement. Et, j'anticipe aussi que je dois libérer le passage pour les livreurs : balayer les feuilles devant la porte donnant accès au sous-sol et à l'intérieur, retirer des toiles d'araignées. Je prévois aussi de libérer la cour où sont garées les deux voitures, avant la livraison. C'est l'été, l'après-midi il fait chaud, donc je devrai faire le nettoyage le lendemain matin tôt (vers 8h30). Je prévois le temps que ça va me prendre, à peu près $\frac{3}{4}$ d'heure. De plus, le lendemain je dois aussi cuisiner et préparer ma valise car je pars à l'université d'été le surlendemain, le mercredi matin. Le mardi matin, au moment où je cuisine, je reçois un appel des livreurs me disant qu'ils arrivent dans $\frac{1}{4}$ d'heure. Là, je me dis que je n'ai pas dégagé les voitures de la cour pour leur libérer le passage. Je laisse la cuisine et je vais garer les voitures dans la rue voisine.

Avec ce matériau et en relisant la retranscription des 30 minutes de *discussion-réflexion-cogitations*, je réalise que l'EdE avec Frédéric apporte une verbalisation du déroulement temporel d'un moment d'anticipation : préparer la livraison d'une nouvelle machine à laver en remplacement de l'ancienne dans la journée du lendemain, journée durant laquelle j'avais déjà planifié plusieurs choses à faire. Cependant, ce n'est que lors du moment de *discussion-réflexion-cogitations*, après l'entretien, que je verbalise comment se manifeste, pour moi, mentalement la manière de planifier ce que j'ai à faire. En fait, le réfléchissement d'un moment de planification me permet d'accéder à toutes les activités que je dois réaliser le lendemain et que je verbalise. En revanche, la structure fonctionnelle qui m'aide à planifier n'apparaît pas

⁶ Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. p 374 et s.

⁷ Ibid. p. 377 et s.

dans le V2 (lors de l'EdE), mais se dévoilera dans la discussion qui a suivi dans notre sous-groupe.

En relisant l'EdE (V2), je remarque aussi que c'est un événement imprévu qui me permet de revenir vers le moment de la planification, de l'anticipation. En effet, les livreurs sont arrivés plus tôt que prévu ce qui bouleverse l'organisation que j'avais anticipée. Mais, je m'adapte immédiatement pour que tout se passe bien.

Le moment de *discussion-réflexion-cogitations* à quatre : compléments d'informations

Au cours de l'EdE, afin de suivre le thème du sous-groupe, Frédéric me propose de laisser revenir le moment où je reçois le mail m'annonçant la livraison pour le lendemain après-midi et je décris ce que j'ai organisé mentalement pour cette journée du lendemain. Pour rendre compte, ici, de ce qui s'est présenté à moi dans mon activité d'anticipation, je me sers de l'enregistrement du moment d'échanges juste après l'EdE.

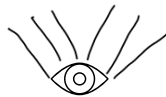
Au début de ce moment de discussion, Frédéric propose : *« maintenant, je propose à Magali, si c'est possible pour elle, d'essayer d'aller plus loin sur comment ça te revenait. Tu vois, la phénoménalité de ce qui te revenait, peut-être que tu pourrais nous dire... »*.

Frédéric, Éric et Anne constatent que j'ai décrit tout ce que je devais organiser pour le lendemain, les éléments sont présents dans le V2 : préparer l'ancienne machine à laver, balayer les feuilles mortes pour libérer l'accès extérieur qui donne dans le sous-sol pour les livreurs, préparer les repas pour la semaine et préparer ma valise pour partir à l'université d'été. Néanmoins, je ne décris pas, en V2, comment la dimension anticipatrice m'apparaît.

En entendant les échanges, je dis en joignant le geste à la parole : *« Alors, il y a une chose qui me vient en vous entendant. C'est un peu... Comment je vais dire ça ? Parce que je ne sais pas comment vous le décrire pour que vous en ayez une représentation. Mais c'est comme si dans ma tête, il y avait un emploi du temps. Alors, je vous dis comment il m'apparaît. »*

Ici, je verbalise que je n'ai pas les mots pour décrire la représentation fonctionnelle qui me permet de planifier les jours à venir. Je rencontre là les limites de la mise en mots. Tout en disant ce que je viens de citer à mes camarades du sous-groupe, je trace dans l'air des lignes parallèles imaginaires avec ma main droite qui représentent les jours et des mouvements plutôt verticaux qui signifient les créneaux, pour chaque activité : *« des petits blocs qui se mettent côte à côte de tout ce que j'ai à faire »*. Plusieurs questions me sont posées pour savoir comment je me représente ce que je décris par les mots et les gestes, s'il y a des images, des lettres. Mais cela ne correspond pas à mon vécu. Éric me propose alors de dessiner. Sur le schéma ci-dessous, j'ai reproduit sur l'ordinateur ce que j'avais dessiné au moment de la discussion, sur mon carnet. Il se lit de bas en haut.

L'œil représente où se situe mon regard. Il faut imaginer une perspective fuyante de ce point vers le haut de ce schéma. Voici ce que je commente lors de l'échange collectif, en pointant les espaces sur le schéma : *« Les jours, ils sont comme ça. C'est-à-dire, il y a lundi, mardi. Là, en l'occurrence, j'ai fait le mail de la commande le lundi. Donc, le mardi, il y a le mardi. Et puis, il y a les heures comme ça. Enfin, les heures, elles ne sont pas toutes... Ça fait des créneaux. Là, je sais que le matin tôt, il y a le yoga. Après, je.... Là, maintenant que c'est passé, je vous le dis comment je le vois. Il y a le yoga. Il y a le temps que j'ai passé dans le jardin et en bas dans la cave à nettoyer. Il y a le temps où je suis dans la cuisine. »*



Je commente aussi la trace plus foncée au milieu du mardi : « *Celui-là, cet espace-là, il est un peu plus foncé, si tu veux. C'est le milieu de la journée, c'est le moment du repas. Avec mon mari, on mange toujours à la même heure à peu près. C'est assez ritualisé. Donc, tu vois, dans mon esprit, il y a ça.* » Chaque espace, dans ma représentation mentale n'est pas aussi cerclé, mais ce sont des espaces qui représentent des durées. Ils n'ont pas de structure ni de couleur, dans mon monde intérieur.

Dans la discussion, je précise : « *Quand je suis en évocation pour moi c'est devant moi, quand j'ai quelque chose à prévoir j'ai ça devant moi soit quand je suis en évocation soit quand je ferme les yeux, j'ai ça devant moi pour le resituer.* » Et je confirme que j'ai utilisé cela dans le V1, au moment où je reçois le mail (lundi après-midi quelques minutes après avoir passé la commande) m'indiquant l'heure de livraison de la machine à laver : « *c'est mon fonctionnement habituel* » quand j'organise ce dont je suis responsable. C'est pour cette raison que pour le mercredi rien n'est détaillé car c'est le départ pour l'université d'été et je dis à mes camarades du sous-groupe : « *Et après il n'y a plus rien parce que le Grex, je m'en fous, ce n'est pas moi qui programme. Après je suis libérée là. Tu vois, il y a un grand espace de libre parce que ce n'est pas moi qui planifie.* »

Quand Anne me questionne sur les « artefacts » (son terme) que j'utilise dans mon organisation matérielle, je lui réponds en parlant de mes listes de tâches à faire et de mon agenda électronique, sur l'ordinateur et le téléphone. Mais, cet agenda se présente dans l'autre sens et dans le sens de la lecture de la gauche vers la droite. Il existe des similitudes de forme entre mon agenda et mon schéma fonctionnel bien que ce ne soit pas une reproduction à l'identique de ce que je vois sur l'agenda électronique.

J'identifie là un schème de fonctionnement opératoire d'anticipation pour gérer mon temps qui me permet de planifier et d'organiser des actions à venir. Ainsi, pour moi, le futur est devant moi avec des tranches temporelles variables selon la durée des activités et les jours se succèdent comme des bandes horizontales, la plus immédiate plus proche de moi, les jours suivants se collant à la bande précédente dans une perspective depuis mon œil vers le lointain.

Retour sur la définition du schème

Afin de m'assurer que ce que j'ai trouvé dans cette évocation correspond bien à un schème, j'ai recherché des définitions de ce terme. Ce mot vient du grec *skhēma* qui signifie « esquisse ». Il est utilisé en philosophie (Emmanuel Kant, Henri Bergson), en psychologie (Jean Piaget, Pierre Janet) et en sciences de l'éducation et en didactique (Gérard Vergnaud, par exemple). Ce terme est souvent repris par les chercheurs et chercheuses qui s'intéressent à l'apprentissage.

Jean Piaget le définit ainsi : *Un schème est la structure ou l'organisation des actions telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues.*⁸ Et pour cet auteur, il existe plusieurs types de schèmes. Ce sont les schèmes qui nous permettent de nous adapter à notre environnement. Ces structures sont adaptables selon les circonstances et résultent des processus d'assimilation et d'accommodation. Pour Piaget, les schèmes se transforment et se développent.

D'après une définition philosophique du mot schème, issue de Kant, ce sont « des représentations mentales qui jouent le rôle d'intermédiaire entre les catégories de l'entendement et les phénomènes sensibles. En effet, les concepts liés à l'entendement, et l'intuition liée aux représentations de l'expérience sensible, permettent le jugement par l'intermédiaire d'un mécanisme. Ce mécanisme est appelé schème. »^{9 10}

De ces définitions, je retiens le caractère modulable du schème et l'aspect opérationnel de cette structure qui correspond à un lien entre un objet sensible, une intuition et des concepts. En effet, le temps étant immatériel par essence (il peut être perçu et mesuré mais je ne peux pas le toucher), je me suis construit un schème pour me repérer dans mes activités et pour les anticiper.

Que retenir de mon expérience en lien avec les concepts d'Husserl ?

Dans le V1, au moment où je reçois le mail me précisant l'heure de livraison de la machine à laver, je réalise plusieurs actes mentaux afin de planifier ce que j'ai à faire le lendemain. Les actes que je pose mentalement sont composés à la fois des activités à effectuer et de leurs durées respectives. Cela se manifeste par la largeur des blocs de temps que je positionne mentalement dans ce qui figure pour moi cette journée. Pour le dire autrement : dans cette intention d'anticipation, ce qui est présent à ma conscience pour envisager le futur contient des actes imaginaires et leurs empan temporels que je positionne les uns par rapport aux autres dans ce qui est, pour moi, la journée du lendemain.

Je reconnais cette représentation comme un schème fonctionnel d'anticipation puisqu'elle me permet de planifier mes journées et que je l'utilise souvent. Ma représentation du temps à venir est noématique, il s'agit d'un objet intentionnel pour penser l'ad-venir, le futur, dans lequel l'orientation temporelle occupe une place importante.

Cependant, ici se pose plusieurs questions : Comment se fait-il que ce schème ne se donne pas lors du réfléchissement (en V2) s'il existe en V1 ? Lors de la *discussion-réflexion-cogitation*, j'atteste phénoménologiquement qu'il était bien présent pour moi en V1, je le reconnais comme quelque chose que j'utilise dans mon fonctionnement. Il ne se dévoile que lors de la réflexion collective. Aurions-nous pu le mettre au jour au cours de l'entretien d'explicitation et à l'aide de quelles questions ?

Comment ce schème a-t-il pu être mis au jour ?

Il me paraît intéressant d'observer les étapes qui nous ont permis de mettre au jour ce schème d'anticipation. À la suite de la proposition de Frédéric de trouver une situation où un objet nouveau m'est présenté, ce qui me vient correspond à sa demande d'un « objet utilitaire » (la

⁸ https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/oeuvre/index_notions_nuage.php?NOTIONID=239

⁹ *article Schème Dictionnaire des concepts philosophiques*, p. 734.

¹⁰ [https://fr.wikipedia.org/wiki/Sch%C3%A8me_\(philosophie\)#cite_note-2](https://fr.wikipedia.org/wiki/Sch%C3%A8me_(philosophie)#cite_note-2)

nouvelle machine à laver). J'ai précisé plus haut que c'était le moment où un imprévu survient qui m'était revenu en premier. Je fais l'hypothèse que cela s'est donné rapidement car l'appel téléphonique a bouleversé ma planification, ce que j'avais anticipé. Un grain de sable se glissait dans mon organisation. Cet événement m'amène à dire qu'une organisation était prévue. Gardant en tête notre thème de recherche (l'anticipation), Frédéric se saisit de cela (« Ils viennent plus tôt que *prévu* ») pour m'accompagner dans la description de « comment je m'y prends pour prévoir ».

Les actes mentaux que je décris pour dire comment je planifie se situent au niveau « secondaire », au sens d'Husserl, puisqu'il s'agit d'un processus de représentation à l'échelle de la journée, alors que le processus primaire (rétention-protention) concerne le tout-juste-à-venir, à l'échelle de la seconde, dans le feu de l'action.

Ceci entraîne une difficulté de lecture du paragraphe 13 « *Impression originaire, rétention, protention* »¹¹ d'Husserl que Frédéric Borde a cité¹², car ce qu'il décrit se situe, pour Husserl, dans le processus primaire (à l'échelle de l'instant, au moment de l'action) mais pourrait être lu comme ce qui se réalise dans le processus secondaire (à l'échelle des journées), tel que je l'ai vécu. En effet, à cet endroit, Husserl précise qu'une rétention est constituée de « rétentions fusionnées dans l'unité d'une rétention » et que les rétentions se succèdent dans un continuum de présentifications ayant des modes différents. A ces modes s'ajoute « une autre sorte de présentifications » qu'il nomme « protentions »¹³.

Husserl définit les protentions ainsi :

*Ce sont les pré-attentes suscitées d'emblée et constamment par l'écoulement des rétentions et se modifiant de façon continuelle. Continuellement un horizon de futur est éveillé, même s'il est obscur et relativement indéterminé.*¹⁴

Dans mon expérience, je reconnais ce passage continu de l'horizon de futur à un passé, dans la manière dont je me représente progressivement les tâches que j'ai à faire le lendemain et comment j'organise en pensée les blocs d'activité de la journée à venir. Mais, mon échelle temporelle n'est pas la même puisque je projette sur une ou deux journées les actes, alors qu'Husserl parle de ce qui se produit dans une « impression originaire » au moment de réaliser l'action.

Je connais aussi ce caractère « indéterminé » dans l'utilisation de mon schème. C'est ce qui m'a fait dire qu'il n'y avait pas de couleurs dans ce qui me venait du schéma présent à ma conscience. Husserl poursuit :

*Aussi vide et indéterminée que puisse être cette continuité de pré-attentes, elle ne peut être entièrement indéterminée, le style en quelque sorte de l'« à-venir » est préfiguré par le passé immédiat. [...] Si chaque passé récent est un continuum des esquisses des présents constamment disparus, alors chaque futur juste à venir est une esquisse de second degré, une ombre projetée par ce premier continuum d'esquisses. C'est justement une loi originaire qui veut que chaque écoulement rétentionnel - dans une pure passivité, sans participation du moi actif - motive aussitôt et constamment des intentions d'attente et par là même les produit, ses motivations étant déterminées dans le sens de la ressemblance de style. Les intentions d'attente peuvent soit se remplir, soit se décevoir.*¹⁵

Dans l'anticipation, telle que je l'ai vécue, je retrouve ce « continuum d'esquisses » dans la construction progressive de mon « objet intentionnel », la représentation mentale de ma journée

¹¹ *De la synthèse passive*, p. 73-74.

¹² *Expliciter* n°148, p. 15.

¹³ *De la synthèse passive*, p. 74.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ibid.

du mardi. Et ces « intentions d'attente » ou intentions d'anticipation peuvent effectivement être déçues, comme ce qui est arrivé avec cet événement imprévu (les livreurs arrivent plus tôt que prévu) qui m'a obligée à revoir mes esquisses suivantes. Cependant, là encore, cela se situe, pour moi à une échelle plus longue que celle qu'envisage Husserl.

Quelle est l'origine de cette représentation fonctionnelle du temps ?

Les échanges avec Anne au cours de la discussion m'amènent à penser que les artefacts que j'utilise, comme mon agenda électronique et mes listes de choses à faire ont pu influencer sur les formes mentales qui se constituent quand je planifie. Cependant, je remarque des différences de forme car sur l'agenda électronique hebdomadaire, sur mon ordinateur ou sur mon téléphone, les jours sont représentés par des bandes verticales disposées les unes à côté des autres, dans le sens de la lecture, de la gauche vers la droite. Ce que je ne retrouve pas dans ma représentation mentale (cf. schéma ci-dessus). Peut-on dire que j'ai construit une « image opérative » au sens de Dimitri Ochanine ?

L'image opérative représente toujours une certaine information immédiatement disponible sur l'objet (information inhérente à l'image) reflétée dans la conscience du sujet et interagissant activement avec l'information-signal, c'est-à-dire l'information qui vient au sujet de l'extérieur au cours même de l'action.
(Ochanine 1969, cité par Weill-Fassina, 2016, p.8).

Dans mon expérience, je me sers du reflet de l'objet « agenda électronique » en gardant présent à ma conscience les surfaces dessinées sur cet agenda quand j'y ajoute des activités et dont la superficie représente la durée (« information-signal »). Mais dans mon expérience, il ne s'agit pas d'une information me provenant au cours de l'action, mais plutôt d'une information que j'ai intégrée dans mon schème fonctionnel d'anticipation et que je réutilise pour confectionner mon « agenda mental ».

Que provoque chez moi l'acte de planifier ?

Husserl écrit :

Par exemple dans l'acte de juger j'ai l'apparition « jugement », à savoir comme unité temporelle immanente, et en elle « apparaît » le jugement au sens logique. L'acte de juger a toujours le caractère de flux. Partout donc, ce que nous nommons dans les Recherches logiques « acte » ou « vécu intentionnel » est un flux en qui se constitue une unité temporelle immanente (le jugement, le souhait, etc.), qui a sa durée immanente et qui avance éventuellement plus ou moins vite.¹⁶

Je tente un parallèle avec l'acte de planifier et je me permets de paraphraser Husserl : au moment où je reçois le mail indiquant l'heure de livraison de la machine à laver, j'ai l'apparition « planification », comme unité temporelle immanente, et en elle « apparaît » la planification au sens logique. L'acte de planifier a le caractère de flux (c'est une attente, un souhait). Il est naturel, alors, que mon « vécu intentionnel » (ma conscience) mette en mouvement une opération qui réalise cette planification. Cette opération est le schème qui s'active en moi à ce moment-là.

Dans *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*, Husserl explique que chaque « unité temporelle immanente » est une « unité du flux de la conscience » qui comprend une succession de micro-instants (« sensations originaires ») qui forment, pour la conscience, un « écoulement continu ». D'où ma question : est-ce cette perception d'un écoulement continu qui fait que je ne décris pas en V2 comment se présente mentalement pour moi l'acte de planifier ?

¹⁶ p. 100 § 37 Husserl (1954/1995). *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*. PUF.

Il m'apparaît que Husserl ne décrit jamais comment se manifeste à la conscience l'écoulement du temps. Cependant, dans la deuxième *Méditation cartésienne*¹⁷, Husserl écrit, en parlant de la protention et des « horizons intentionnels » :

*Les « halos » ou « horizons » sont des potentialités pré-tracées. Nous dirons aussi qu'on peut interroger chaque horizon sur « ce qui est impliqué en lui », qu'on peut l'expliciter, dévoiler les potentialités éventuelles de la vie psychique. Or, justement par là nous dévoilons aussi son sens objectif qui n'est jamais qu'indiqué dans le cogito actuel et n'est jamais présent que d'une manière implicite.*¹⁸

L'artefact mental que je me représente ne correspond-il pas à l'horizon, présent de manière implicite dans ce « cogito »¹⁹, qui me permet de prévoir, de façon indéterminée, des horizons qui s'appuient sur des éléments vécus passés (j'ai déjà balayé les feuilles plusieurs fois, je sais combien de temps cela me prendra) ?

Husserl poursuit :

Ce sens objectif, c'est-à-dire le cogitatum²⁰ en tant que cogitatum, ne se présente jamais comme définitivement donné, il ne s'éclaire qu'à mesure que l'horizon et les horizons nouveaux (et cependant prétracés) qui se découvrent sans cesse. Certes, ce « tracé » lui-même est toujours imparfait, mais il a, en dépit de son indétermination, une certaine structure de détermination.

Il me semble que le schéma mental qui me permet de préparer ma journée du lendemain correspond à une « structure de détermination », selon les termes d'Husserl, non pas en ce qui concerne un objet matériel à déterminer (Husserl prend l'exemple du cube, p. 85-86), mais plutôt, dans mon cas, des activités à effectuer.

Pour ouvrir la discussion...

A partir de ce travail de co-recherche sur la situation que j'ai évoqué en tant que A, j'ai voulu, dans cet article, exposer la méthode de travail de notre sous-groupe et présenter ce que j'avais verbalisé, puis tenter une analyse de ce vécu à l'aide des outils conceptuels de la psychophénoménologie. J'ai essayé de donner à voir et à comprendre comment la temporalité se présentait pour moi dans cette anticipation et comment elle devenait opérationnelle dans mon vécu. Cela m'a permis de découvrir ce schème que je n'avais pas conscientisé auparavant. Pourra-t-on trouver au sein du sous-groupe, et au-delà, des traits communs concernant la phénoménalité de l'acte d'anticiper ? J'espère que le prochain séminaire nous permettra d'en discuter ...

Références bibliographiques

Ochanine, D. (1969). Rôle de l'image opérative dans la saisie du contenu informationnel des signaux. *Question de psychologie*, n°4. Reproduit dans *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 18-1 | 2016, DOI : <https://doi.org/10.4000/>
Weill-Fassina, A. (2026). L'image opérative de Dimitri Ochanine en contexte. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 18-1 | 2016, DOI : <https://doi.org/10.4000/>

¹⁷ p. 83 à 85 §19 de Husserl (1947/1992) *Méditations cartésiennes. Introduction à la phénoménologie*. Vrin.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ penser

²⁰ ce qui a été pensé



Le primat de l'intrinsèque

Frédéric Borde

1. Introduction

Depuis quelque temps, les discussions qui ont lieu lors de l'université d'été m'amènent à mobiliser les travaux théoriques les plus anciens de Pierre Vermersch. Que ce soit avec Éric Maillard, à propos d'une phase de son action décrite qui présente un aspect régressif (voir son article publié dans le numéro précédent d'*Expliciter*²¹) ou bien avec Nicolas Boisard, qui souhaite reprendre le thème des niveaux de description et explorer les N3 (article à venir), la référence à Husserl me semble devoir laisser place à l'approche psychologique que Pierre avait construite bien avant d'inventer l'entretien d'explicitation. C'est pourquoi je souhaitais consacrer, dans ce numéro, un article à l'exposition de la première théorie élaborée par Pierre Vermersch, au début des années 70, la théorie des registres de fonctionnement (TRF). Mais au cours de l'écriture, je me suis rendu compte que le véritable motif à exposer comme l'un des fils rouges de tout le parcours de chercheur de Pierre Vermersch, était ce qu'il a appelé le « primat de l'intrinsèque ». Au résultat, je vous propose donc un texte dans lequel une grande place est tout de même donnée à la TRF, en espérant que vous trouverez intérêt à en prendre connaissance, mais dans lequel il est aussi question de la motivation la plus ancienne et la plus pérenne de Pierre.

2. L'intrinsèque

Dans l'introduction autobiographique de son livre *Explicitation et phénoménologie*, Pierre revient sur ses années d'études dans le département de psychologie de l'université d'Aix en Provence. Tout d'abord, il critique la méthode expérimentale qu'on lui enseigne (elle lui semble absurde car incapable de recueillir des données significatives), mais il y trouve aussi l'origine d'une idée importante : « Sur le versant positif, ces années-là furent la source d'influences intellectuelles fortes, qui m'inspirèrent toute ma vie de chercheur et qui continuent d'avoir tout leur sens aujourd'hui. »²² Dans l'ouverture de son livre théorique, Pierre revient sur l'ensemble de son parcours afin de recenser et situer l'origine de ses options épistémologiques, et il indique ici que dès sa formation de chercheur, il a adopté des principes et des concepts qu'il a continué à valoriser, même vingt ans après, lorsqu'il a commencé ses travaux sur l'entretien d'explicitation. Il mentionne d'abord l'influence de son professeur Georges Noizet et de ses cours de psychologie comparée, puis il évoque le « célèbre neurologue anglais du XIX^{ème} siècle, J. H. Jackson, et sa pensée sur les lois d'évolution et de dissolution du système nerveux et leur traduction comportementale (Ombredane 1951 ; Delay 1966 ; Noizet et Pichevin 1966, 1967, 1968). »²³ A propos de Jackson, Pierre n'en dit pas plus, et la suite d'auteurs mentionnés entre les parenthèses ne nous apporte aucune autre information, sinon les dates des articles : Pierre fait ses études à Aix à la fin des années soixante, les articles portant sur les travaux de

²¹ Eric Maillard, *Explicitation d'une anticipation en acte : l'expérience Bilobo*, *Expliciter* n°148, p. 1-13

²² Pierre Vermersch, *Explicitation et phénoménologie*, PUF, 2012, p. 16

²³ *Idem* p. 17

Jackson constituent donc, à ce moment-là, la pointe de l'actualité. Il nous faut en savoir un peu plus à propos de J.H. Jackson afin de comprendre son influence sur Pierre.

2.1 J. H. Jackson

Dans son article dans l'Encyclopédie Universalis intitulé « John Huglings Jackson (1835-1911) »²⁴, Henri Ey retient de cet auteur (neuro-physio-pathologiste) deux idées essentielles. Tout d'abord, Jackson a proposé de comprendre le fonctionnement du système nerveux en termes de hiérarchie évolutionniste : les centres les plus anciens (niveau du réflexe) sont les plus automatiques et les plus stables, les centres les plus récents (niveau du contrôle) sont les plus évolués, mais les plus coûteux pour l'organisme et les plus fragiles. Les pathologies nerveuses peuvent, selon Jackson, être comprises comme une dissolution (effondrement) des centres supérieurs, libérant le fonctionnement du centre précédent, moins évolué. Dans cette première idée, on trouve donc un modèle du système nerveux en étages qui se sont successivement constitués à l'échelle de l'évolution de l'espèce (phylogenèse) et qui peuvent, à l'échelle de l'individu (ontogenèse) se dégrader selon ces mêmes étages, ceux-ci restant différenciés sur le plan psycho-organique. On peut mesurer l'influence de cette théorie par le fait qu'on la retrouve dans la pensée psychiatrique française du début du XXème siècle, chez Ribot, chez Janet et ensuite chez Piaget (qui a été élève de Janet). La deuxième idée de Jackson, son idée fondamentale selon H. Ey, est

« (...) la complémentarité de la condition *négative* (la dissolution fonctionnelle de l'intégration assurée par le système nerveux central) et de la manifestation *positive* (les symptômes qui se manifestent sous forme de délires, d'affects, d'hallucinations, de croyances libérées du contrôle ou du « refoulement » des instances supérieures). »²⁵

Selon H. Ey, il faut comprendre que l'approche de Jackson a permis de sortir du dualisme et d'envisager ensemble, en complémentarité, les plans physique (le système nerveux central) et psychique (l'expérience vécue par le patient) – plans qui n'étaient, jusqu'ici, jamais mis en rapport. L'article s'arrête sur ce point, sans préciser le bénéfice que la psychiatrie a pu tirer de cette complémentarité. On peut néanmoins deviner qu'une telle corrélation permettait de prêter *a priori* une *cohérence* aux symptômes, où l'on ne voyait jusqu'alors que du chaos. Maintenant, le délire du patient pouvait être envisagé comme l'expression d'un centre nerveux antérieur, inférieur du point de vue de l'évolution.

2.2 Interprétation de Pierre Vermersch

Quant à Pierre, voici ce qu'il garde de cette idée fondamentale de Jackson :

« Cela me permet d'intégrer cette idée, tellement puissante, de la distinction entre caractérisation positive et négative de toute conduite. Une conduite erronée, un symptôme pathologique sont d'abord vus à travers une qualification négative : « ce n'est pas la bonne réponse, ce n'est pas une réponse adaptée », et, ce faisant, la seule chose que nous en apprenions est privatif, nous n'apprenons rien sur la conduite elle-même, sinon qu'elle n'est pas la bonne réponse. Mais elle peut être vue aussi dans une qualification, au sens d'une description

²⁴ <https://www.universalis.fr/encyclopedie/john-hughlings-jackson/>

²⁵ *Idem*

intrinsèque, qui reposera sur le postulat que toute conduite possède une logique d'engendrement qui lui est propre et qu'il s'agit de découvrir. »²⁶

On voit tout de suite l'écart existant entre l'usage de l'opposition négatif/positif selon Jackson et l'usage qu'en fait Pierre (qui lui vient peut-être de Noizet). Jackson voulait corrélérer une condition physique *négative* (une pathologie du système nerveux) et une manifestation psychique *positive* (le délire, l'hallucination). Dans ce cadre, les termes « négatif » et « positif » ne sont pas compris axiologiquement, c'est-à-dire comme étant relatifs au mal (négatif) et au bien (positif). Pour ma part, je comprends l'usage de Jackson dans un sens plutôt phénoménologique : ce qui est négatif n'apparaît pas (la lésion du système nerveux), ce qui est positif est ce qui apparaît (par la parole et la conduite du patient). Ici, le terme « positif » serait à comprendre dans le sens du « fait accessible à l'expérience » (comme dans le mot « positivisme »).

Pierre change les termes de l'opposition, qu'il attribue maintenant uniquement aux conduites (la dimension physiologique disparaît) : il y a, dans le domaine de la psychologie scientifique, des conduites qui sont *jugées* négatives et des conduites *jugées* positives. Il s'agirait donc cette fois d'une opposition clairement axiologique, faisant intervenir des valeurs concernant les *bonnes* conduites (la réponse est conforme à l'attendu, adaptée et rationnelle) et les *mauvaises* conduites (la réponse est non-conforme, inadaptée et donc irrationnelle). Pierre décide de prendre position contre cette attitude axiologique, qui lui apparaît comme cause d'une faute méthodologique : lorsqu'on a jugé une conduite négativement, on renonce à la prendre en compte en tant qu'objet d'étude, on néglige de la comprendre. L'écart de définition n'empêche pas Pierre de retrouver un sens convergent avec l'intention de Jackson : il faut estimer que les conduites jugées négativement ont aussi leur cohérence *intrinsèque*, dont la valeur épistémique est strictement égale à celle des conduites jugées positivement.

Dans sa thèse (1976), Pierre n'utilisait pas encore le terme « intrinsèque », mais il exprimait clairement cette protestation, en consacrant son chapitre II à la critique de travaux expérimentaux. Il constatait que

« (...) Les auteurs étudient à titre principal les aspects « adaptés », « rationnels » des conduites. Ces auteurs attendent du sujet qu'il parte d'hypothèses formulées avant d'engager l'action, que son activité soit réfléchie, raisonnée, que le raisonnement aille du possible au réel. (...) C'est là un des modes de fonctionnement possible du sujet adulte. »²⁷

Cette dernière affirmation est très importante : elle relativise le fonctionnement rationnel, formel, du sujet adulte en le ramenant à une « possibilité » parmi d'autres. C'est une prise de distance vis-à-vis de Piaget qui, quant à lui, valorisait le stade formel. Pierre soulignait ensuite l'aspect épistémologique du problème :

« Mais donner (au fonctionnement rationnel) le statut de norme ne permet pas d'analyser ce qui n'y ressemble pas autrement qu'en termes d'écart, de déficit (incohérence, illogisme, absurdité...). C'est condamner ces faits à l'anecdotique et par voie de conséquence à les voir disparaître de l'analyse des résultats. C'est ainsi que, souvent, tout ce qui concerne les toutes premières réponses du sujet, ses ajustements préalables, est ignoré. »²⁸

²⁶ P. Vermersch, *Explicitation et phénoménologie*, p. 17

²⁷ P. Vermersch, *Une approche de la régulation de l'action chez l'adulte. Registres de fonctionnement, déséquilibres transitoires et microgenèse*. Thèse de 3^{ème} Cycle, Ecole Pratique des Hautes Etudes, 1976, p. 52-53.

²⁸ *Ibid.*

La position de Pierre consistait donc à appeler à la prise en compte de toutes les conduites possibles, afin d'élargir le champ des connaissances d'une psychologie qui se veut scientifique, c'est-à-dire axiologiquement neutre pour être complète. Il fallait donc réintégrer ces comportements ostracisés, afin de les étudier pour enfin comprendre leur signification fonctionnelle *intrinsèque*. C'est bien la tâche que Pierre va se donner durant l'ensemble de sa carrière de chercheur, et qui l'a amené, dans ce premier temps (1970-1990) à formuler une théorie.

3. Théorie des registres de fonctionnement

La thèse de Pierre, soutenue en avril 1976 (elle a tout juste cinquante ans !), a consisté à rassembler ses articles de recherche pour présenter et défendre sa théorie des registres de fonctionnement (TRF). Jusqu'ici, nous avons vu que cette théorie émanait de l'influence de Jackson, mais dans *Explicitation et phénoménologie*, Pierre évoque ensuite sa rencontre avec les travaux de Piaget :

« De plus, dans la même année, je découvris, non pas un professeur ou un domaine, mais un auteur, une pensée logique, épistémologique, un génie théorique. Je veux parler de J. Piaget. (...) Cet enseignement des théories de Piaget devait me fournir les plus importants cadres théoriques pour étudier l'intelligence adulte. Ce fut un éblouissement. Je lisais tout Piaget, y compris l'illisible comme ses deux traités de logique (Piaget 1949, 1952). Cela me fournirait les instruments pour élaborer la théorie des registres de fonctionnement cognitif, et, avec le modèle théorique de Jackson, pour analyser les conduites observées tout au long des étapes d'un apprentissage (apprentissage du réglage de l'oscilloscope pour ma thèse, apprentissage du dessin industriel, etc. (Vermersch, 1976)). »²⁹

Avant d'entrer dans le contenu de cette TRF, il faut remarquer que dans le parcours de Pierre, celle-ci n'est pas du tout anecdotique. Il remarque lui-même qu'en évoquant Jackson et Piaget, il retrouve « les bases de son univers théorique », avant sa prochaine grande rencontre qui « se fera beaucoup plus tard, ce sera l'œuvre de Husserl (...) »³⁰

Après sa thèse, durant les quinze années suivantes, Pierre a mobilisé la TRF comme cadre théorique de la méthode d'observation (avec la vidéo) qu'il transmettait aux équipes pédagogiques avec lesquelles il menait des recherches-actions et autres collaborations. Il a situé son travail de recherche dans ce cadre théorique jusqu'à l'époque durant laquelle il a conçu l'entretien d'explicitation, à la fin des années 1980. Mais il a alors cessé de s'y référer, et la TRF n'a plus été mentionnée lorsque Pierre s'est occupé de théoriser l'EdE, dans la démarche qu'il a nommée « psycho-phénoménologie ». On peut alors se demander si, dans ce changement d'époque, il l'a abandonnée, voire reniée. Pierre n'a consacré aucun texte répondant à cette question, mais dans son autobiographie commencée dans *Expliciter* et restée inachevée, il évoque sa TRF et précise ceci :

« Ces hypothèses seront toujours présentes et défendues lors de ma soutenance de thèse en 76, elles vont nourrir quinze années de ma vie de chercheur. *J'en ai ensuite toujours conservé l'idée*, mais me suis attaché plutôt à développer la problématique de l'accès à l'expérience vécue : introspection et aide à l'explicitation. »³¹

²⁹ P. Vermersch, *Explicitation et phénoménologie*, p. 18

³⁰ *Ibid.*

³¹ P. Vermersch, « Autobiographie, Chapitre 6 », *Expliciter* n° 125, janvier 2020, p. 27. Nous soulignons.

Nous pouvons donc, à bon droit, considérer que cette théorie, si elle n'a pas été prolongée sous le même titre, a pu conserver un rôle dans les recherches s'étendant de 1990 à 2020, dans le versant « psycho » de la psycho-phénoménologie. Pour le déceler, il nous faut d'abord prendre connaissance du contenu de la TRF.

3.1 L'intention

Dans *Explicitation et phénoménologie*, dans la suite de sa mention faite aux travaux de Jackson, Pierre indique sa propre démarche :

« Dans le cadre de la pathologie neurologique (de Jackson), cette logique propre (au symptôme) est rendue intelligible par l'hypothèse de l'apparition de niveaux de régulation plus primitifs (mais donc organisés) qui apparaissent avec leurs *propriétés propres* quand les niveaux de régulation plus complexes (d'acquisition plus tardives) disparaissent ou sont inhibés, suite aux pathologies. Mais dans le cadre de l'adulte sain, il m'est apparu évident que l'on pouvait transposer ces hypothèses à la présence, chez l'adulte, de niveaux de régulation plus archaïques, connus par l'étude de l'ontogenèse et qui pourraient fonctionner selon leurs registres propres. »³²

Autrement dit, la TRF cherche à transposer la « loi de Jackson » dans un contexte où la conduite n'est associée à aucune pathologie – chez l'adulte sain – pour déterminer une variété de niveaux de régulation, plus archaïques, qui présenteraient un registre propre de fonctionnement. C'est dire, déjà, que « registre de fonctionnement » signifie « registre de régulation », « registre d'organisation de la conduite ».

Et cette organisation de la conduite, Pierre la comprend dans le cadre piagétien de l'*équibration*. Or, on le sait, l'épistémologie de Piaget étudie la genèse de l'intelligence en établissant les étapes du développement de l'*enfant*, qui consiste à franchir graduellement les outils cognitifs de la seule perception : le dernier stade du développement, le stade formel, est caractérisé par des outils cognitifs permettant d'anticiper l'action en toute autonomie (en l'absence physique des objets), grâce aux opérations logiques. Que signifie donc, pour Pierre, l'idée de retrouver cette progression chez l'adulte ?

Son intention trouve son point de départ dans l'hypothèse d'une consœur, Annie Weill-Fassina qui, en étudiant l'apprentissage du dessin industriel, a observé que l'adulte, pour s'adapter à une situation nouvelle, semble passer par une succession d'étapes reproduisant l'ordre de la genèse établi par Piaget.

L'intuition qui préside à la théorie des registres de fonctionnement est donc la suivante : les conduites disqualifiées par l'attitude rationaliste et parfois considérées comme des régressions pathologiques pourraient être envisagées – *intrinsèquement* – comme autant de réponses adaptatives devant un obstacle, de phases d'équilibration qui récapituleraient, en un laps de temps court, la longue progression du développement de l'intelligence chez l'enfant.

Dans sa thèse, la proposition de Pierre est donc de vérifier cette hypothèse : dans le contexte de l'apprentissage (en situation réelle) du réglage de l'oscilloscope cathodique, peut-on 1) observer que les adultes régressent en présence d'obstacles, 2) que ces régressions présentent des traits analogues aux stades successifs du développement de l'enfant, et mobiliseraient donc des « registres de régulation archaïques » ?

La TRF se présente donc comme une transposition chez l'adulte sain de deux théories : celle du développement de Piaget qui concernait l'enfant, celle de la régression par étages évolutifs de Jackson qui concernait la psychopathologie. Mais du côté de l'épistémologie génétique, cette

³² P. Vermersch, *Explicitation et phénoménologie*, p. 17

transposition, qui n'a pas été opérée par Piaget lui-même, n'est pas sans poser un certain nombre de problèmes.

3.2 Les problèmes de la transposition

Au préalable, il est important de revenir sur certains aspects de la théorie du développement de Piaget, et avant tout sur l'importance du concept d'équilibre. Piaget est un psychologue de l'intelligence, qui définit celle-ci de la manière suivante :

« L'intelligence elle-même ne consiste pas en une catégorie isolable et discontinue de processus cognitifs. Elle n'est pas, à proprement parler, une structuration parmi les autres : elle est *la forme d'équilibre* vers laquelle tendent toutes les structures dont la formation est à chercher dès la perception, l'habitude et les mécanismes sensori-moteurs élémentaires. »³³

Comme la plupart des psychologues de sa génération, Piaget comprend l'intelligence comme un processus d'*adaptation*, mais il ajoute spécifiquement que ce processus est motivé par une tendance générale de l'organisme vers l'*équilibre*. Le développement de l'intelligence de l'enfant est donc compris comme « développement de l'équilibration progressive des conduites ».

Les recherches de Piaget établissent que ce développement ne suit pas une ligne continue, mais procède par stades successifs et différenciés, au nombre de quatre.

Durant le stade *sensori-moteur* (de 0 à 2 ans), le bébé passe de comportements réflexes à des mouvements variés et coordonnés en vue d'atteindre un but. Durant le stade *préopératoire* (de 2 à 7 ans), l'enfant acquiert la représentation symbolique, qui lui permet d'évoquer et d'anticiper, de s'affranchir de la perception, il acquiert aussi le langage qui lui permet de communiquer ses pensées. Durant le stade *opératoire concret* (de 7 à 11 ans), en intériorisant ses actions grâce à la représentation, il développe de nouveaux outils cognitifs logiques et mathématiques, les *opérations* (réunir, ordonner, mettre en correspondance). Enfin, durant le stade *opératoire formel* (11 à 16 ans), le sujet accède à une pensée hypothético-déductive, qui lui permet d'acquérir une connaissance objective de la réalité.

Il faut souligner encore que pour Piaget, le stade opératoire formel est l'aboutissement de tout le développement et qu'il caractérise l'intelligence de l'adulte. L'idée d'une transposition de la genèse dans la conduite de l'adulte ne se pose donc pas, puisque dans sa perspective, tous les stades antérieurs, qui ne permettent pas d'atteindre l'équilibre de manière suffisante, sont rendus obsolètes : le stade opératoire formel résout tous les problèmes. On a reproché à Piaget de faire du bébé un scientifique, et il faut bien reconnaître que ce primat exclusif donné au stade opératoire formel fait de lui un authentique rationaliste.

Pour que la théorie de Pierre soit juste, il lui faut compter sur le fait que Piaget n'a pas démontré que le passage à un stade supérieur est destructif du précédent. Ensuite, il faut qu'il fasse le rapprochement entre les conduites qu'il observe chez l'adulte et les différents stades du développement. Enfin il doit proposer une hypothèse permettant de comprendre pourquoi le stade opératoire formel n'est pas suffisant dans l'apprentissage de l'adulte.

Pour ne pas alourdir cet exposé, admettons avec Pierre que rien, dans les travaux de Piaget, n'empêche de considérer que les stades se conservent, même s'ils se trouvent transformés par le stade suivant : l'adulte ayant atteint le stade opératoire formel ne revient pas au stade sensori-moteur qui était le sien entre 0 et 2 ans. Ainsi, la « loi de Jackson » peut s'appliquer, puisqu'alors on peut supposer que chaque étage du développement est encore mobilisable dans le sens inverse du développement, dans un sens régressif, les étages étant conservés.

³³ J. Piaget, *La psychologie de l'intelligence*, Armand Colin, 1967, p. 12-13

Quant au rapprochement entre les registres de fonctionnement observés et les stades de développement, on constate une correspondance directe dans ce tableau issu d'un article de Pierre³⁴ :

Registre (TRF)	Stade piagétien correspondant	Caractérisation
Agi	Sensori-moteur	Absence de mise en jeu de la représentation Champ de possibles limité à ce qui est directement perceptible ou atteignable par l'action. Champ temporel très réduit (ni anticipation ni rétroaction) Réversibilité limitée à l'action inverse (renversabilité).
Figural	Pré opératoire	Met en jeu la représentation des actions intériorisées non coordonnées ou de façon très locale. Ne prend en compte que les états, sans réversibilité, avec une anticipation globale et statique.
Concret	Opératoire concret	Fait appel à un champ de possibles élargi pouvant dépasser les simples données de fait présentées quoique restant dans leur prolongement (du réel au possible). Champ temporel caractérisé par une anticipation analytique et mobile, de même pour la rétroaction. La réversibilité au niveau des actions intériorisées apparaît sous deux formes distinctes : inversion et réciprocité, et le sujet peut prendre en compte les transformations et les coordonner.
Formel	Opératoire formel	Fait appel à un champ des possibles qui inclut la formulation d'hypothèse et la combinatoire (du possible au réel). Le sujet peut prendre en compte des propriétés et relations n'ayant d'existence que virtuelle ou hypothétique. Cette élaboration d'hypothèses correspond à une extension marquée du champ temporel dans le sens de l'anticipation et de la rétroaction – c'est sur ce point que J. Piaget a pu parler de régulation potentiellement parfaite puisque pré-correctrice (cf. Biologie et Connaissance 1967). La réversibilité est marquée par la coordination de l'inversion et de la réciprocité

Ainsi, Pierre dispose maintenant d'une grille lui permettant d'interpréter les conduites selon quatre registres de régulation. Il l'a constituée d'après Piaget, mais aussi en tournant de nombreuses vidéos, à l'AFPA, de l'apprentissage de l'oscilloscope cathodique. Dans cet aller-retour entre la carte et le territoire, il parvient à interpréter (en les regardant de très nombreuses fois) des gestes qui ne semblent d'abord pas faire sens ni être productifs vis-à-vis de l'objectif d'apprentissage. Il constate que dans les premières réponses des sujets aux problèmes d'apprentissage, dans le stress du déséquilibre, ce sont les registres les plus primitifs qui sont observés. Chez l'adulte, même en possession de toutes les informations nécessaires, la première réponse dans une situation problématique n'est pas d'ordre hypothético-déductive ; ce sont les

³⁴ P. Vermersch, *Peut-on utiliser les données de la psychologie génétique pour analyser le fonctionnement cognitif des adultes ? Théorie opératoire de l'intelligence et registres de fonctionnement*, Cahiers de Psychologie, 22, 59-74, 1979, p. 9

outils cognitifs les plus automatiques, les plus stables et les moins coûteux (en ressource cognitive) qui sont mobilisés. Dans la situation d'un « déséquilibre transitoire » causé par un obstacle, l'adulte repasse brièvement par des phases antérieures de son développement, ce que Pierre appelle la « microgenèse ».

Pierre conclut sa thèse par des perspectives d'application en ergonomie et en pédagogie : en comprenant mieux les éléments du contexte qui déclenchent tel ou tel registre de fonctionnement, on pourra mieux adapter le poste de travail ou la méthode pédagogique.

Et de fait, sa TRF lui apportera une première notoriété dans les domaines de l'ergonomie et de la didactique, durant les années 80.

3.3 Conclusion à propos de la TRF

Il y aurait encore beaucoup d'éléments à mentionner pour une présentation complète de la TRF, mais ce qui importe est de pouvoir constater ceci : l'idée de la *cohérence intrinsèque* d'une conduite était la plus importante pour Pierre, puisqu'elle l'a amené à remettre en question le point de vue de Piaget sur le développement. Dans la TRF, l'adulte n'est plus à considérer comme pouvant (et devant) se contenter du registre hypothético-déductif, mais comme étant susceptible de recourir à des registres moins élaborés, plus exploratoires. Car il s'agit bien, pour Pierre, de valoriser les réponses (dans le cours de l'action) qui explorent, qui tâtonnent, qui prennent de nouvelles informations, car ce sont des réponses qui cherchent l'accommodation. Cette valorisation des actes exploratoires est cohérente avec l'intérêt que Pierre a pris à développer plus tard l'entretien d'explicitation, comme moyen de contrer le primat de l'assimilation, cette tendance à toujours réduire le nouveau à du « déjà connu ».

Mais il faut aussi remarquer à quel point la TRF est conforme à la théorie piagétienne, puisque les registres de fonctionnement connaissent la même détermination que les stades de développement auxquels ils correspondent chez l'enfant. C'est à la fois logique, puisque cela confirme l'intuition de départ, mais c'est aussi un peu décevant si l'on s'attendait à découvrir des registres originaux dont les déterminations seraient spécifiques à l'adulte, résultant de différentes mutations entre les registres qui cohabitent. C'est peut-être la raison pour laquelle Pierre n'a pas tenu à défendre sa TRF, qui est le complément d'une méthode d'observation en troisième personne, une fois que l'entretien d'explicitation lui permettrait d'aborder l'observation en deuxième et en première personne, comme autant de nouveaux territoires à explorer et appelant d'autres concepts.

4. Le primat de l'intrinsèque et le singulier

Beaucoup plus tard, en 2000, dix ans après la création de l'EdE, Pierre mobilise à nouveau la notion d'*intrinsèque*, mais sans aucunement la relier aux travaux de Jackson. Le contexte, cette fois est « L'approche du singulier, l'analyse de la singularité de l'action »³⁵. Dans ce texte, Pierre défend une démarche de recherche qu'il nomme « recherche de détermination ». Il prend position contre l'attitude consistant à constituer des échantillons très nombreux afin de s'assurer d'en tirer de légitimes généralités. Au contraire, Pierre, comme il le fait depuis le début de sa carrière, veut mettre l'accent sur la phase d'observation consistant à déterminer le plus finement possible les caractères propres à l'objet d'étude :

« Dans ce chapitre, je voudrais attirer l'attention sur la nécessité de prendre pleinement en compte l'étape descriptive, portant sur un nombre limité de sujets, voire un seul, qui permet

³⁵ Texte que Pierre a écrit pour un ouvrage collectif dirigé par J.M. Barbier, titre non précisé, PUF, 2000, p. 239-256

d'avoir une approche qui cerne au plus près les déterminations de ce dont on veut conduire l'étude. Dans une recherche de déterminations, on doit d'abord traiter chaque occurrence élémentaire de ce sur quoi porte la recherche, pour ce qu'elle est, pour sa *dimension intrinsèque*, ou encore pour ce en quoi elle se réfère toujours d'abord à une situation singulière, ou de manière plus générale à " un singulier ". »³⁶

La recherche de détermination est donc éminemment qualitative, ce qui signifie, dans ce cas, que le chercheur est invité à ne pas constituer son échantillon par simple assimilation de cas divers, en les réduisant à ce qui les rassemble. On comprendra mieux cette idée dans la suite :

« La dimension du singulier peut être entendue au sens où chaque occurrence d'un événement, chaque individu, est unique, dans le sens où il a des traits spécifiques, originaux, qui font qu'il se distingue toujours de toutes les autres occurrences ou de tous les autres individus. Ce point de vue consiste à envisager chaque objet d'étude comme unique. Adopter ce point de vue c'est dans certains cas respecter une nécessité éthique : chaque personne, chaque individu a le droit d'être considéré comme singulier, a le droit d'être respecté dans le fait qu'il ne se résume pas, qu'il ne se réduit pas à son appartenance à une catégorie et qu'il ne peut jamais être réduit à la catégorie sous laquelle on le subsume. »³⁷

On retrouve ici le mouvement du chercheur que nous avons vu plus haut, refusant la disqualification du sujet de la recherche par l'opération d'un étiquetage opéré par le « scientifique ». Mais cette fois, il ne s'agit pas d'une exclusion par un système de valeur, mais de la méconnaissance du sujet par le régime de preuve quantitatif, structurellement amené à grouper des occurrences par des déterminations trop partielles et réductrices. On retrouve ici le primat de l'assimilation. Toutefois, Pierre ne perd pas de vue qu'une telle direction présente aussi des limites :

« Cependant, aucune recherche ne peut prendre en compte la totalité indéfinie des différences individuelles qui distinguent chaque singulier. Ce que l'on rencontre là c'est plus une orientation qu'un critère de résultat. Si l'on vise le *primat de l'intrinsèque*, c'est-à-dire donner à chaque objet d'étude la possibilité d'apparaître dans son originalité propre avant d'être recouvert par son appartenance à des catégories, ce ne peut être que de façon programmatique, comme un état d'esprit qui essaie de ne pas écraser la réalité étudiée sous le rouleau compresseur des catégories pré établies. »³⁸

Si la TRF n'est plus du tout mentionnée par Pierre, on voit en revanche que le concept d'*intrinsèque* anime toujours sa démarche, et même son éthique de recherche, puisqu'il lui donne maintenant le *primat*.

³⁶ Idem

³⁷ Idem

³⁸ Idem

5. Le primat de l'intrinsèque et les niveaux de description

Si le primat de l'intrinsèque consiste à donner à chaque objet d'étude la possibilité d'apparaître dans son originalité propre, alors il me semble reconnaître cette attitude dans cette partie tardive du travail de Pierre qu'il a nommé « les niveaux de description ».

Dans son article de novembre 2014, Pierre revient sur le thème de la description de l'action, en distinguant quatre niveaux (N) de description, qui sont simplement numérotés.

N1 est donc le premier, que Pierre caractérise ainsi :

« Un premier niveau de description (N1), porte sur les principales étapes du vécu, elles étaient déjà réflexivement conscientes ou faiblement implicites. Ce niveau de description est celui qui est spontané parce que facile à percevoir dans la remémoration. »³⁹

Autrement dit, le N1 est le niveau de description que tout le monde peut faire de son action, sans nécessiter l'accompagnement d'un EdE. Cela n'est pas le cas du N2 :

« Le second niveau de description (N2), est celui que l'on peut produire en étant guidé en entretien de description, ou en prenant le temps d'une ou plusieurs sessions d'auto descriptions (...), il est basé sur une fragmentation des grandes étapes en micro étapes, puis éventuellement, encore en actions élémentaires, et à chaque temps ainsi distingué, on a la possibilité d'aider à faire une expansion des propriétés, des qualités, pour mieux les différencier. »⁴⁰

Il n'y a donc ici rien de nouveau pour les personnes familiarisées avec la pratique de l'explicitation. Ce qui est nouveau se trouve dans la suite :

« Le niveau 3 de description (N3) est celui des “sentiments intellectuels” (cf. Burloud). Les sentiments intellectuels sont superficiellement très variés, ce peut être un ressenti corporel, un geste, une impression de mouvement, de distance, d'enveloppement ou de direction, une image ou portion d'image sans lien direct avec le contenu de la pensée, un symbole, un blanc, un vide, etc. »⁴¹

Avant d'y revenir, voyons le N4 :

« Le niveau 4 est le niveau organisationnel du déroulement des actes vécus, de ce fait il est un niveau quasi invisible pour le sujet qui pourtant le met en œuvre. »⁴²

Ce dernier niveau est celui des schèmes, qui ne peuvent être donnés par réfléchissement, dans l'évocation, mais par reflètement ou inférence.

Je ne souhaite pas ici développer ce thème des niveaux de description, mais simplement souligner que Pierre, à propos du N3, a cette remarque :

« Ce niveau se donne dans un premier temps *comme n'ayant pas beaucoup de sens, et même comme inutile à prendre en compte*. Du coup il n'a d'intérêt que si l'on comprend qu'il est l'expression “symbolique”, “indirecte”, “non verbale” du niveau de la pensée qui s'opère de

³⁹ P. Vermersch, *Description et niveaux de description du vécu*, Expliciter n° 104, Novembre 2014, p. 52

⁴⁰ Idem

⁴¹ Idem p. 53

⁴² Idem p. 54

façon infra consciente (c'est le terme choisit par Burloud), ou encore au niveau du Potentiel ou de l'organisme. »⁴³

Cette remarque peut suffire à reconnaître le point de vue éthique donnant le primat à l'intrinsèque : Le N3 désigne un type de vécu décrit qui n'est pas intégré. Puisque, vis-à-vis de l'analyse de la tâche, il ne présente pas de cohérence dans l'ensemble des actes finalisés, on ne comprend pas du tout à quoi il pourrait bien servir, alors il est jugé insensé, et n'est pas pris en compte.

Mais en passant par le concept de sentiment intellectuel de Burloud (concept hérité de l'école de Würzburg, mais aussi du concept de « Fringe » de William James), Pierre et le GREX ont pu lui conférer un sens, de façon à le réintégrer dans la cohérence de la conduite, le Niveau 2 de description.

6. Conclusion

Le primat de l'intrinsèque est incontestablement une expression utilisée par Pierre pour qualifier son attitude tout au long de sa carrière. Pour ma part, l'intention d'écrire cet article est née de l'intuition que le thème des niveaux de description et la théorie des registres de fonctionnement avaient un air de famille. Il est au moins clair pour moi qu'ils découlent tous deux de la même approche du singulier, que nous pouvons garder à l'esprit pour nos activités de recherche.

Suite à nos discussions de sous-groupe, dans son dernier article, Éric Maillard s'y réfère : alors qu'il essaie de changer l'ampoule d'une lampe, n'y parvenant pas par le tâtonnement, il est tenté d'utiliser la force :

« 68. A : ensuite je commence à m'énerver

70. A : j'en viens à envisager des solutions un peu plus radicales

72. A : je ne suis pas dans la nuance technique de l'affinement pour savoir comment je pourrai faire, j'en viens à des solutions plus brutales et la solution plus brutale c'est de me dire « attends, moi mon objectif c'est de sortir l'axe et bien je vais casser la suspension si c'est le seul moyen », donc j'arrive sur une hypothèse où pour aller sur mon objectif, je casse le luminaire en fait

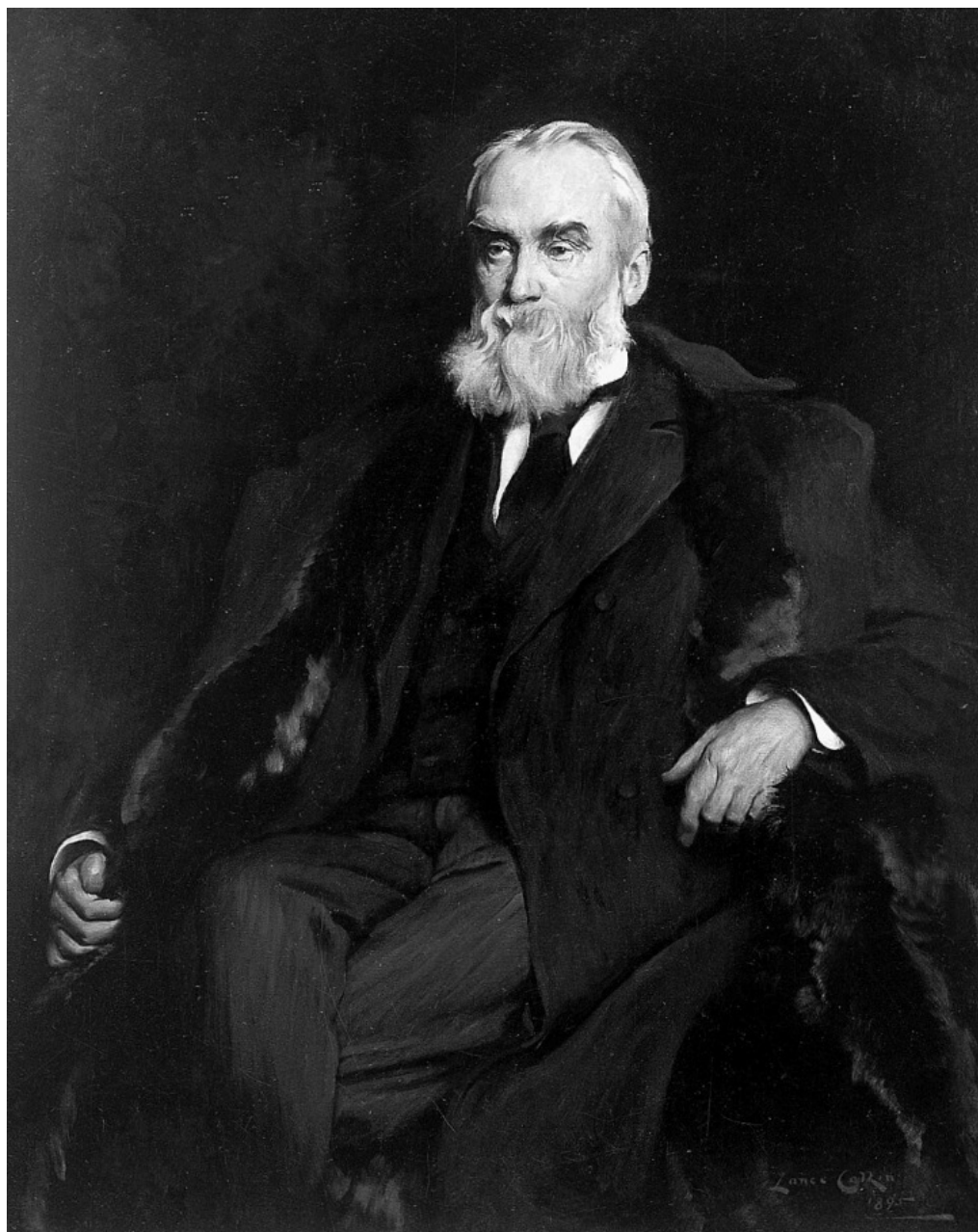
76. A : bah je me vois prendre la suspension et la casser comme ça (*jeté par terre*)

80. A : c'est de l'image... je me vois le faire, *je me vois me dédoubler, j'ai la scène qui se déroule devant moi en fait, comme si je sortais de mon corps (pour réaliser un acte imaginaire)*. C'est une scène animée, c'est un scénario qui se déroule devant moi, c'est dynamique »⁴⁴

Éric analyse ensuite cette phase comme un changement de registre de fonctionnement. C'est une hypothèse dont nous pourrions discuter lors du prochain séminaire, maintenant que nous disposons à nouveau de la TRF.

⁴³ Idem p. 53

⁴⁴ Eric Maillard, op. Cité



J. H. Jackson

Réflex⁴⁵ et son atelier d'entraînement à l'entretien d'explicitation

Claude Lassalzède et Patricia Rottement

Plan de l'article :

Introduction : motivation à écrire, place de l'explicitation, objectif de l'article

1. Naissance et évolution de Réflex : 2004-2011 ; 2011-2014 ; 2014-2026 ; janvier 2026

2. Modalités de travail et déroulement-type : accueil et contextualisation ; thème, consigne et conseils ; trios, entretiens et retours ; choix et suite

3. Exemples de propositions de travail : décrire des contenus ; décrire des actes ; décrire des choix et des arbitrages ; des conseils pour B

Conclusion : bénéfices ; contraintes ; perspectives

Bibliographie

Introduction

Notre motivation à écrire un article sur notre atelier d'entraînement à l'entretien d'explicitation tient dans l'opportunité de partager la grande satisfaction que nous retirons de cette expérience, dans le désir de faire connaître une telle pratique et dans le besoin de produire un bilan descriptif de l'atelier concernant son histoire et son déroulement.

Nous avons récemment pris la mesure de l'engouement des participants qui viennent à cet atelier, mais aussi du nôtre, nous qui organisons ensemble ce moment de travail depuis plusieurs années. Nous aimons à chaque fois l'attente fébrile du prochain atelier, le partage de textes d'auteur·rices⁴⁶ inspiré·es, la profondeur des prises de conscience et l'intensité des émotions associées... C'est donc d'abord de cette joie dont nous voulions témoigner ici, de cette joie et cette satisfaction ressenties dans l'expérience de l'explicitation et dans l'organisation de tels moments. Mais ces émotions ne peuvent se suffire en elles-mêmes : en qualité de membres du GREX, nous nous devons de donner à voir notre pratique à cette communauté scientifique de rattachement, non pas dans un objectif de validation, mais dans celui d'une ouverture à la critique argumentative et constructive, et dans un but d'amélioration de notre activité. C'est ainsi que nous avons voulu décrire le déroulement de notre atelier, afin d'en produire une trace écrite pouvant servir de mémoire et surtout de miroir de pratique, pour la communauté et pour nous-mêmes.

Notre motivation à pérenniser la tenue de cet atelier vient de l'importance de la place de l'explicitation pour chacun de nous deux. Pour Patricia, l'entretien d'explicitation a représenté une technique indispensable pour accompagner les personnes en recherche d'emploi, les étudiant·es ou encore les stagiaires en formation ou en insertion, dans son cadre professionnel de formatrice à Pôle Emploi, aujourd'hui France Travail. Devenir formatrice à l'entretien d'explicitation et organiser des stages de formation niveau 1 et 2 s'est révélé évident et indispensable dans une région où les formateur·rices habilité·es par le GREX pouvaient de

⁴⁵ Réflex : Réseau de formateur·rices lorrain·es pour l'explicitation.

<https://www.expliciter.org/evenement/atelier-de-pratique-reflex-2/>

⁴⁶ Nous utilisons l'écriture inclusive selon l'usage proposé par Sebah, C., & Baric, C. (2019). *Manuel d'écriture inclusive. Faire progresser l'égalité femmes-hommes par votre manière d'écrire* (R. Haddad, Éd.). Mots-Clés.

<https://www.motsclés.net/ecriture-inclusive>

moins en moins exercer. Et tout aussi logiquement, Patricia s'est chargée plus tard de l'animation de l'atelier de pratique créé en 2004 par des chercheur·ses de l'université de Lorraine, et qui est celui que nous poursuivons aujourd'hui. Pour Claude, les techniques d'aide à l'explicitation se sont révélées une découverte bouleversante entraînant un changement radical de pratique d'enseignement auprès de ses élèves d'école élémentaire et auprès des jeunes professeur·es d'école stagiaires qu'il a pu accompagner. Cette découverte l'a amené à poursuivre sa formation auprès de Patricia à nouveau pour le stage de niveau 2, et auprès de Pierre Vermersch à deux autres reprises. Il a de plus mis à profit ses connaissances en ces techniques pour aider de jeunes élèves à expliciter leur raisonnement en résolution de problèmes mathématiques dans le cadre de sa thèse. Par ailleurs, il a honoré chacun des rendez-vous du groupe Réflex depuis qu'il en a appris l'existence en 2014 : il a pu continuer à pratiquer des entretiens et, progressivement, suggérer des thèmes de travail, puis proposer des consignes et enfin co-animer des séances. C'est depuis ces places-là que nous rédigeons cet écrit.

L'objectif de cet article est de produire et donner à voir un état des lieux de notre atelier, travail non déjà effectué à notre connaissance. Le texte présente d'abord l'histoire du groupe Réflex et de l'atelier que ses fondateur·rices ont ouvert concomitamment, puis le déroulement habituel quoique non systématique de l'atelier tel que nous le connaissons aujourd'hui, et enfin les choix thématiques que nous opérons pour l'animation de nos rencontres.

1. Naissance et évolution de Réflex

2004-2011

Au mois de mars 2004, se déroule à Paris un stage de niveau 2 animé par Nadine Faingold, auquel se retrouvent presque fortuitement plusieurs personnes venant de Lorraine (Université Nancy2, IRTS de Lorraine et AFPA). C'est à la suite de ce stage que l'idée émerge de constituer un réseau régional.

Au mois de mai, après avoir sollicité l'avis de Pierre Vermersch qui encourage cette initiative, Anne Flye Sainte Marie adresse un courrier de sollicitation à un certain nombre de personnes de la région ayant été formées dans les années précédentes, soit individuellement, soit au sein de leurs institutions. Les réponses reçues sont largement positives.

Le 23 juin 2004, a lieu la réunion de création du Réseau REFLEX, réunion qui rassemble des représentants de six institutions (IRTS de Lorraine, Direction Régionale de la PJJ, IUFM de Lorraine, Institut de Recherche et d'Ingénierie Sociale d'Hayange, CUCES Universités, Département de Sciences de l'Education de Nancy 2) et plusieurs personnes à titre individuel. D'autres personnes excusées ont exprimé leur soutien au projet. Lors de cette réunion, les échanges portent sur les usages de l'EDE au sein des différentes institutions représentées et sur les attentes par rapport à la constitution de ce réseau.

Le 15 septembre 2004, une nouvelle réunion a lieu portant sur le statut du réseau : sont évoquées la possibilité de création d'une association, de fonctionnement en tant qu'antenne du GREX, et enfin la possibilité de fonctionner sur un mode informel. C'est en fait cette dernière solution qui va s'imposer dans les mois qui suivent, car moins lourde administrativement.

Sont aussi déterminés les objectifs de ce réseau, à savoir le partage d'expériences respectives d'utilisation des techniques d'explicitation dans les pratiques professionnelles et des entraînements à l'EDE. Les rencontres d'échange d'expériences et de pratiques se dérouleront en semaine à partir d'un texte proposé par un des participants, tandis que les séances d'entraînement auront lieu le samedi matin.

De 2004 à 2009, Anne Flye Sainte Marie et Catherine Bochet animent le réseau, en organisant les rencontres, quatre par an, en stimulant la production d'écrits présentés à chaque séance, en invitant Armelle Balas-Chanel à organiser des stages de base et de perfectionnement en

Lorraine. Pierre-André Dupuis apporte de précieux éclairages théoriques à chaque atelier. Catherine Hatier écrit, pour *Expliciter*, et pour *Reflex*.

Petit à petit, plus personne n'a le temps de rédiger un texte pour la séance suivante, même si la participation reste importante, grâce au groupe de départ et grâce aux stages suivis par les lorrains, dans la région avec Armelle, à Paris avec Pierre ou Nadine. Petit à petit, les institutions qui validaient les participations sur le temps de travail des formateurs, le vendredi, deviennent plus frileuses. Du vendredi, l'atelier passe au samedi. La composition du groupe change. Depuis, les personnes viennent découvrir ou s'entraîner sur leur temps personnel, et se déplacent, parfois de loin, à leurs frais. L'atelier dure de 9h30 à 16h30. Certains viennent toute la journée, d'autres le matin ou l'après-midi. Nous déjeunons sur place.

Catherine Bochet quitte la région en 2009. Elle suit maintenant nos activités de loin. Anne Flye Sainte Marie ne souhaite plus continuer à organiser un atelier sans production de textes. Elle m'encourage à proposer des formations dans la région. Nadine Faingold et Pierre Vermersch m'accompagnent dans mon parcours d'habilitation.

2011-2014

En 2011, je propose de relancer l'atelier, avec l'aide d'Anne. Sur le modèle de l'atelier animé par Pierre à Paris, il s'agira de s'entraîner, tout en intégrant ce qui est travaillé pendant les séminaires et les formations de Pierre, comme cela se passe le samedi rue Reille. Je participe aux ateliers animés par Claudine Martinez et Marine Bonduelle, à l'hôpital Ste Anne⁴⁷, également inspirants, et formateurs pour moi quant à l'animation de groupes aussi fluides et hétérogènes.

A Nancy, progressivement, je propose aux personnes qui attendent leur formation de participer à l'atelier *Reflex*. Sur le plan pédagogique, le mélange des deux publics, les formés et les non-formés, se révèle très fécond. C'est ainsi que *REFLEX* commence à proposer à la fois la découverte et l'entraînement. Nous ouvrons toujours, après le tour de table, en donnant des nouvelles du Grex et des publications.

2014-2026

Claude Lassalzède a découvert l'entretien d'explicitation lors d'un cours donné par Anne Flye Sainte Marie en master ingénierie de la formation de formateurs, s'est beaucoup formé et a vite participé activement d'abord à l'atelier, ensuite à son animation.

Depuis plusieurs années, c'est Claude qui peaufine des consignes inventives, et très orientées vers la micro-phénoménologie (les micro-moments). Le groupe apprécie ses éclairages théoriques, qu'il élabore pour chaque séance. Je lui propose, une fois passée la soutenance de sa thèse⁴⁸, de témoigner de sa contribution auprès des membres du GREX, et dans *Expliciter*.

La fréquentation est toujours fragile, mais ne s'éteint pas, et parfois se ravive. L'atelier est annoncé par mail, sur le site *Expliciter*, et sur LinkedIn. Une dizaine de personnes, d'horizons professionnels très divers, prend le chemin de Lunéville, pour retrouver des formateurs en IFSI, en IFAS ou dans le médico-social, des conseillers pédagogiques, des chercheurs en psychologie, des coachs et consultants psychologues du travail, des conseillers en insertion ou orientation et deux animateurs enthousiastes !

Les consignes de travail sont toujours discutées. Il est souvent arrivé que l'une ou l'autre propose un thème de travail. Les membres de *Reflex*, pédagogues ou chercheurs ne manquent pas d'idées, venues de leur sphère professionnelle. Le groupe se renouvelle constamment, au gré des carrières, des disponibilités, même si un noyau fidèle trouve toujours de l'intérêt à

⁴⁷ On peut lire plusieurs témoignages dans cet article : La journée d'atelier Grex, du 25 novembre 2017, présentée par Claudine Martinez, paru dans [Expliciter N°117 janvier 2018](#) p 8-12.

⁴⁸ <https://www.expliciter.org/auteur/claude-lassalzede/?from=auteur>

consacrer du temps pour continuer à apprendre, au-delà du plaisir de se retrouver dans ce lieu unique, informel, à part des institutions et des cadres contraints⁴⁹.

On peut nous dire : et pour vous réunir, comment faites-vous ? Anne Flye Sainte Marie a longtemps réservé une salle sur le campus Lettres et Sciences humaines de Nancy, et même au-delà de sa retraite universitaire, en tant que professeur émérite. Nous avons ensuite travaillé, gratuitement ou en partageant des frais de location, dans différents locaux à Nancy. Actuellement, grâce à Claude, l'inspection de l'éducation nationale à Lunéville nous accueille dans d'excellentes conditions.

Janvier 2026

Ici, nous ne ferons pas le bilan de ces plus de vingt années du groupe Reflex. Avoir réussi à maintenir ce rendez-vous de haute tenue nous semble déjà incroyable. Je prépare en ce moment l'atelier du 31 janvier 2026, et je donne la parole à Claude Lassalzède pour vous parler de ce qui se passe à Lunéville quand nous nous retrouvons.

2. Modalités de travail et déroulement-type

Pour que chacun·e puisse travailler dans le groupe hétérogène que nous accueillons, nous prévoyons des modalités de travail adaptées. Après l'accueil, nous expliquons le contexte de l'atelier. Puis nous présentons le thème d'exploration, la consigne et des conseils pour l'entretien. Enfin, les trios se forment et les entretiens démarrent avant de se retrouver pour un retour sur expérience. Après la pause, nous laissons les participant·es choisir le thème de l'après-midi.

Accueil et contextualisation

Certaines personnes viennent de loin à notre atelier, jusqu'à 130 km et 1 h 50 min de route. Les participant·es viennent à Lunéville depuis Verdun, Nancy, Sarrebourg, Strasbourg, Baccarat, etc. La motivation et les attentes sont grandes. C'est pourquoi nous nous efforçons d'offrir aux participant·es un moment de rencontre, de travail et de formation des plus confortables. L'accueil est le premier moment de la journée, le plus important, et fait partie de l'ante-début de l'entretien : il participe à construire des conditions favorables à l'introspection. Parce que l'introspection est une expérience inhabituelle pour certain·es, elle peut être intimidante, voire même inquiétante, si la personne n'a pas déjà eu l'occasion de tourner son regard sur elle-même. D'autant plus lorsque B lui pose des questions dont la formulation reste peu usitée partout ailleurs, et peut sembler sibylline (Exemple : « Et quand tu ne fais rien, qu'est-ce que tu fais ? »). C'est d'abord une relation paisible, amicale et confiante qui est à construire ou renouveler. Au-delà des seuls café et viennoiseries, les participant·es recherchent notamment la chaleur d'une écoute bienveillante, d'une préoccupation réciproque à leurs questionnements, des propositions de travail respectueuses de leurs attentes. Le groupe des participants·es étant toujours différent, nous proposons à chacun·e de préciser, outre son prénom, son expérience de l'explicitation et ses attentes vis-à-vis de l'atelier. Cette entrée permet non seulement de faire connaissance les un·es les autres, mais encore de repérer les personnes-ressources, envisager les futures alliances pour la constitution des trios, esquisser les préoccupations communes, en somme initier les premières relations interpersonnelles pour le travail à venir. Ce moment d'accueil peut parfois durer plus longtemps que prévu, des demandes particulières s'inviter, des urgences surgir, qui modifient le programme initial. Mais c'est là le rôle de l'accueil et les animateur·rices essayent d'y répondre.

La contextualisation de l'atelier consiste à situer les participant·es et les animateur·rices dans le réseau des acteur·rices qui font exister l'entretien d'explicitation, en particulier les professionnel·les qui œuvrent dans les métiers de l'humain et de la relation, ou les chercheur·ses

⁴⁹ L'article rédigé collectivement en 2018 en témoigne. 2/ Reflex 17 mars 2018 paru dans [Expliciter n° 120 novembre 2018](#) p 56-61.

qui l'utilisent pour leur recueil de données. Elle sert aussi à préciser les filiations scientifiques, notamment celle directe avec la psychophénoménologie, mais aussi avec les autres domaines qui donnent de l'importance et de la place à la subjectivité des acteur·rices. Elle permet en outre de préciser la place de l'entretien dans l'ensemble des outils et démarches scientifiques ou professionnelles. Les novices qui viennent pour la première fois à l'atelier savent mal différencier ce type d'entretien des autres et peuvent avoir des craintes par rapport, d'une part, à la légitimité ou au statut des animateur·rices et des autres participant·es et, d'autre part, aux finalités et aux usages d'une telle technique. Nous citons des chercheur·ses, présentons des productions scientifiques, des supports de communication, les réseaux de travail, les lieux et les sites... toutes les informations utiles et autant que nécessaire, pour rendre cette pratique la plus claire possible, éliminer les inquiétudes et, puisqu'il le faut encore souvent, rappeler l'assise scientifique de l'entretien d'explicitation. Cette contextualisation participe elle aussi de l'anté-début de l'entretien à suivre, fait résonner certaines connaissances, attise les curiosités, en somme ouvre l'appétit et très souvent rassure les inquiet·es et convainc les sceptiques.

Thème, consigne et conseils

La différence de familiarité avec l'explicitation entre les participant·es nous met au défi de trouver des thèmes à explorer porteurs d'enjeux motivants pour tou·tes et de concevoir un dispositif d'étayage permettant de gagner en autonomie dans l'exercice de l'entretien en trio.

Les thèmes à explorer que nous proposons doivent être dignes d'intérêt pour tou·tes : il nous semble que la motivation des connaisseur·ses a moins besoin d'être étayée que celle des novices. Pour nous, les pratiquant·es régulier·es continuent à venir parce qu'elles et ils tirent profit des effets formateurs de l'explicitation aussi bien dans l'introspection comme A que dans l'exercice de l'entretien comme B ou dans son observation comme C. Pour elles et eux, il y aura toujours un bénéfice à prendre, un aspect de l'expertise à développer, dans l'immersion de cette pratique, parce qu'elles et ils savent quoi rechercher, viennent pour s'y plonger et aussi se laisser surprendre. Mais pour les curieux·ses qui se présentent pour la première fois, plus ou moins convaincu·es par l'appel de l'invitation ou par la connaissance d'un·e membre du groupe, la motivation doit être davantage soutenue. Comment alors faire découvrir sans ennuyer ou effrayer, et au contraire faciliter et soutenir l'envie de revenir, ou même de se former plus tard ? Nous faisons le pari que des thèmes transversaux voire universels avec un enjeu d'importance pour la vie quotidienne personnelle ou professionnelle le permettent. Ce pourront être des thèmes comme l'intuition, le doute, la distraction, l'attention, l'écoute... qui sauront trouver un écho chez la majorité des personnes et qui permettront une description d'actions aussi bien matérielles que mentales, selon l'histoire et le choix de chacun·e, et ce d'ailleurs, aussi bien chez les novices que chez les confirmé·es.

Nous prévoyons également une fiche individuelle, écrite à l'intention de tou·tes, qui détaille la consigne et formule des conseils essentiellement pour B. Cette fiche est présentée en grand groupe, lue en partie ; en particulier, la consigne est expliquée et commentée. L'objectif de cette fiche est, concernant la consigne, de lancer le thème et stimuler les résonances hors pression du questionnement et de la situation nouvelle de travail en trio ; concernant les conseils, de soutenir la production verbale de B, en donnant des exemples de questions, relances et autres sollicitations vides de contenu mais pleines d'induction d'actes de conscience, de structurer le déroulement temporel de l'entretien, de délimiter le périmètre thématique du questionnement, d'offrir des solutions pour maintenir ou retrouver une PPI⁵⁰ chez A et ainsi éviter la sortie prématurée de l'entretien, etc. Et l'objectif de la lecture de cette fiche au préalable en grand groupe est de se projeter dans les situations qui se donnent déjà, d'en apprécier la résonance chez soi, de jauger son état interne du moment, de choisir et se préparer à une position dans le

⁵⁰ PPI : Position de Parole Incarnée, ou position d'évocation.

trio, rassembler ses forces ou atténuer ses craintes pour le rôle à venir, etc. C'est aussi l'occasion pour l'animateur et l'animatrice, de repréciser les termes, de répondre aux questions, d'encourager, suggérer...

Trios, entretiens et retours

L'entretien d'explicitation consiste pour l'intervieweur·se (la personne en position de B, ou B) à aider l'interviewé·e (la personne en position de A, ou A) à élucider le déroulé d'une action à un niveau de granularité suffisamment fine pour dévoiler sa structure⁵¹. Pour que A parvienne à évoquer cette action, B doit déployer un certain savoir-faire qui s'apprend. Dans notre atelier, qui accueille des novices en même temps que des pratiquant·es plus expérimenté·es ainsi que des expert·es pouvant avoir participé à plusieurs stages de formation, l'hétérogénéité est grande. Cette différence de familiarité avec l'explicitation entre les participant·es nous amène à différencier les propositions pour le travail d'explicitation, notamment dans la constitution des trios.

Aussi, nous privilégions pour les novices la découverte de la position de A, l'évocation d'une action, matérielle ou mentale, réellement effectuée, insérée dans une situation thématique que nous proposons, et la description des contenus liés à cette action. Nous proposons à explorer des thèmes émotionnellement légers et/ou satisfaisants, de sorte de limiter la survenue d'émotions trop fortes et envahissantes qui pourraient submerger les personnes. Nous considérons que la découverte de l'évocation en elle-même, c'est-à-dire de sa capacité à porter un regard intérieur sur sa propre action passée est déjà un objectif en soi, l'objectif premier pour cet atelier à vrai dire. Guidé·es dans leur introspection par des pratiquant·es confirmé·es, ces novices peuvent alors s'adonner à l'exploration de contenus liés au versant procédural de l'action choisie, reconstituer leur succession chronologique, retrouver leur engendrement causal, apercevoir et éventuellement différencier les informations satellites⁵², focaliser sur un contenu particulier, etc. Nous les invitons aussi à prendre la position très formatrice également de l'observateur·rice (la personne en position de C, ou C) qui assiste à l'entretien entre A et B dans le trio ainsi formé.

Les pratiquant·es confirmé·es, elles et eux, peuvent vivre des entretiens en position de B, et accompagner leur A dans son exploration évocative. Elles et ils peuvent alors se focaliser sur leur expertise d'intervieweur·se, comme s'exercer à passer un contrat de communication et d'attelage⁵³, induire et maintenir A dans une position de parole incarnée (PPI)⁵⁴, relancer et questionner sans induire de contenu, se synchroniser corporellement, guider l'évocation sur l'axe chronologique, etc. Ces pratiquant·es confirmé·es peuvent aussi, bien sûr, vivre des entretiens en position de A, et/ou se laisser guider davantage vers l'exploration d'actes de pensées, si elles et ils le souhaitent, ou encore en position de C afin de s'entraîner à repérer les effets sur A de l'accompagnement de B, mais aussi les effets sur B des verbalisations ou des réactions corporelles de A.

⁵¹ « Le vécu de l'action concerne la succession des actions élémentaires que le sujet met en œuvre pour atteindre un but. Ces actions peuvent être décrites à des niveaux de finesse plus ou moins poussés (on pourra aussi parler de granularité de la description, ou du degré de fragmentation de la description). Ces actions élémentaires pourront être décrites suivant les fonctions qu'elles occupent dans le déroulement : actions de prise d'information ou d'identification, actions de réalisation, d'exécution. » (Vermersch, 2008, p. 41).

⁵² Les informations satellites de l'action sont celles qui "gravitent" autour de l'action proprement dite, c'est-à-dire l'action dans son versant procédural. Ces satellites apportent des informations sur le contexte (circonstances, environnement), sur le savoir déclaratif (savoirs théoriques, procéduraux...), sur l'intentionnel (buts, finalités...) et sur les jugements portés (opinion, commentaires...) (Vermersch, 2008, p. 43-49).

⁵³ (Cazemajou, 2018, p. 1-7).

⁵⁴ (Vermersch, 2008, p. 55-69).

Quant aux pratiquant·es initié·es et expérimenté·es à des degrés divers, elles et ils peuvent prendre en charge un entretien en position de B, sous la supervision d'un·e pratiquant·e confirmé·e, se laisser accompagner en A ou observer en C.

Il est à noter ici que superviser l'entretien d'un·e B, quelle que soit la familiarité de B avec l'explicitation, est une expérience très formatrice pour la·le superviseur·e. Cela nécessite alors un contrat spécifique d'attelage entre les personnes, en particulier les modalités de son intervention par rapport à la ou au B supervisé·e, mais aussi par rapport à A, et ce, quelle que soit la position choisie. La·le superviseur·e peut en effet se positionner en C, elle ou il est alors dans la position la plus confortable avec possibilité d'observer l'entretien dans sa globalité, ou bien en double B pour davantage se consacrer à la réception des retours de A, ou encore en A et là se focaliser sur ses propres besoins en position de A, y éprouver les effets des sollicitations de B et en témoigner à l'adresse de B pour l'aider à mieux l'accompagner. Cette tâche complexe pour la·le superviseur·e en A lui permet en même temps d'éprouver en lui les effets des interventions de B, mais aussi de simuler la position de B pour en suggérer la suite s'il en est besoin. Cette tâche lui permet aussi de se positionner en témoin de la relation $A \leftrightarrow B$ ou encore en métaposition impliquée de celle, triangulaire, entre A, B et C. Autrement dit, la·le superviseur·e en A change son point de vue interne à la situation de l'entretien aussi souvent que possible pour s'acquitter de sa tâche.

Après les entretiens en trio, le grand groupe se reforme pour un retour sur cette expérience. Nous avons pris le pli de donner la primeur de ces retours aux A, c'est-à-dire aux participant·es qui ont vécu une position de A. Puis vient le tour des B, et celui des C. Pendant l'heure de pratique, il arrive que plusieurs tours aient eu lieu : des trios ont pu mener un entretien selon une distribution choisie des positions, puis en mener un second, voire un troisième, selon une autre configuration. Ainsi, l'expérience de chacun·e peut être variée au sein d'une même position, et de par le passage dans les différentes positions de A, B ou C. Ces retours au groupe, toujours volontaires, donnent à percevoir de ces vécus les lieux visités, les temporalités traversées, les découvertes, les surprises...

Choix, suite des entretiens et retours

Après la pause méridienne, un nouveau groupe se forme, qui va suivre un accompagnement différent de celui du matin. Nouveau groupe car certain·es doivent partir en fin de matinée, tandis que d'autres arrivent pour participer uniquement l'après-midi, ces nouveau·elles venu·es forment alors un autre groupe avec les personnes qui étaient là dès le matin. Accompagnement différent l'après-midi car le travail d'accueil et de contextualisation n'est plus nécessaire aux participant·es du matin. Les participant·es de l'après-midi sont donc accompagné·es autrement, d'abord en grand groupe de façon beaucoup plus rapide que le matin et ensuite de façon plus autonome dans les trios. Il reste alors le thème et la consigne de l'après-midi pour tou·tes. Deux possibilités s'offrent alors aux participant·es qui choisissent, soit de poursuivre et approfondir un aspect émergent du matin, soit de profiter de la deuxième consigne qui est construite sur un thème proche de celle du matin. Chacun·e argumente et se positionne puis les trios se forment. La suite du travail, entretiens en trio et retour d'expérience en grand groupe, est analogue à celui effectué le matin.

3. Exemples de propositions de travail

Nous présentons ici, de façon très concrète, des exemples de consigne associée à différents thèmes que nous choisissons selon les critères précédemment précisés, consigne qui amène à décrire des contenus et des actes de pensée ou bien des choix et des arbitrages, effectués dans l'action. Notons que cette catégorisation contenus / actes / choix et arbitrages n'est pas un cloisonnement hermétique. Chaque situation explorée peut bien sûr faire émerger des

informations issues de chacune de ces trois catégories, selon le vécu de la personne en A et les effets de résonance induits par les sollicitations de B. Mais l'objectif de ces consignes est de susciter davantage les informations d'une catégorie plutôt que d'une autre, non au détriment d'une autre. Et c'est d'ailleurs ce que nous constatons toujours lors du retour en grand groupe.

Suivent des conseils pour outiller l'accompagnement de A dans l'entretien. Ici aussi, ces conseils sont valables pour l'ensemble des consignes proposées, car ils portent sur les sollicitations d'actes, mais ils sont évidemment à moduler en fonction du contenu de la consigne donnée. Par ailleurs, ils se contentent d'être des suggestions, des possibles mis à disposition des B, non des impératifs.

Décrire des contenus

Consigne du 01/02/2025 : **Thème : Le doute**

. Matin : Documenter la construction du doute = Retrouver le déclencheur du doute

Consigne de B pour A : *« Je te propose si tu en es d'accord de prendre le temps de laisser revenir un moment où tu as eu un doute, où tu as tourné ton attention vers ce que tu étais en train de faire, doute qui s'est finalement révélé bienheureux ou même salvateur. Ce peut être un moment vécu dans la sphère professionnelle ou dans la sphère personnelle. Ce peut-être un moment ancien ou plus récent, ou encore la dernière fois que tu as eu un doute. Lorsque tu y es, fais-moi signe et, si tu en es d'accord, je te propose de le décrire. »*

Puis, après la description : *« Je te propose de revenir au début de ce sentiment de doute et de me décrire les indices qui t'ont fait douter, qui ont attiré ton attention. »*

Consigne du 27/09/2025 : **Thème : La distraction**

. Matin : Documenter l'inhibition de la distraction

= Décrire le surgissement d'un distracteur

Consigne de B pour A : *« Je te propose si tu en es d'accord de prendre le temps de laisser revenir un moment où tu as perçu le surgissement d'un distracteur. Ce peut être un moment vécu dans la sphère professionnelle ou dans la sphère personnelle. Ce peut-être un moment ancien ou plus récent, ou encore la dernière fois que tu as perçu un distracteur. Lorsque tu y es, fais-moi signe et, si tu en es d'accord, je te propose de le décrire. »*

Puis, affiner la description : *« Je te propose de revenir au moment de cette perception et de décrire ce qui t'a distrait. »*

Décrire des actes

Consigne du 03/02/2024 : **Thème : Voyager**

. Matin : Voyager dans l'espace = Faire l'inventaire d'une pièce

Consigne de B pour A : *« Je te propose si tu en es d'accord de prendre le temps de laisser revenir le moment où tu étais dans une pièce à vivre dans laquelle tu aimes bien te trouver. Ce peut être une pièce de ta maison ou de ton appartement, une pièce de la maison ou de l'appartement d'un membre de ta famille ou celle d'un·e ami·e, ou encore une autre pièce que tu as visitée plusieurs fois et que tu apprécies. Ce peut être la dernière fois où tu t'y trouvais ou une fois plus ancienne, une fois où tu as remarqué quelque chose de particulier dans cette pièce, ou encore lors d'un événement particulier qui s'y déroulait... Lorsque tu y es, fais-moi signe et, si tu en es d'accord, je te propose de la décrire. »*

Puis, pour décrire le voyage : *« Et lorsque tu y es, je te propose de laisser revenir un moment où tu décides de regarder autre chose et de décrire comment tu changes. »* ou encore : *« Et lorsque tu y es, je te propose de laisser revenir un moment où ton regard se fixe sur quelque*

chose, plus longuement que les autres moments d'observation, et de décrire comment tu restes. »

. Après-midi : Voyager dans le temps = Retrouver la même pièce à un autre moment

Consigne de B pour A : *« Je te propose si tu en es d'accord de prendre le temps de laisser revenir le moment où tu étais dans la pièce à vivre dans laquelle tu aimes bien te trouver, mais une autre fois, à une autre occasion, à une autre occurrence, que celle de ce matin. Ce peut être la fois précédente, ou une autre fois plus ancienne. Lorsque tu y es, fais-moi signe et, si tu en es d'accord, je te propose de la décrire. »*

Puis, pour décrire le voyage : *« Et lorsque tu y es, je te propose de changer d'occurrence, de repartir à la pièce de ce matin, puis de revenir ensuite à la pièce de cette après-midi, et de décrire comment tu changes d'une pièce à l'autre. »*

Consigne du 28/09/2024 : **Thème : L'intuition**

Matin : Documenter la construction de l'intuition = Remonter le temps à partir du sentiment de l'intuition et retrouver le premier indice

Consigne de B pour A : *« Je te propose si tu en es d'accord de prendre le temps de laisser revenir un moment où tu as eu une intuition heureuse, une heureuse intuition, et qui s'est révélée exacte. Ce peut être un moment vécu dans la sphère professionnelle ou dans la sphère personnelle. Ce peut-être un moment ancien ou plus récent, ou encore la dernière fois que tu as eu une intuition. Lorsque tu y es, fais-moi signe et, si tu en es d'accord, je te propose de le décrire. »*

Puis, après la description : *« Je te propose de remonter le temps pour retrouver le premier signe de ton intuition »*

Décrire des choix et des arbitrages

Consigne du 15/09/2018 : **Thème : Arbitrer, décider**

. Matin : Documenter la prise de décision = Repérer les choix opérés lors d'une petite épreuve physique ludique, aisée dans son aspect moteur, mais complexe dans son aspect procédural, et à réaliser sur place avant l'entretien

Épreuve : 1/ franchir un banc ou deux chaises rapprochées, 2/ en tenant un verre d'eau plein à ras bord, 3/ en répondant à des questions (date, météo, tables de multiplication...), 4/ dans un temps limité (10 s) alors que quelqu'un d'autre égraine les secondes à voix haute.

Consigne de B pour A : *« Je te propose si tu en es d'accord de prendre le temps de laisser revenir le moment où tu éprouvais le franchissement du banc (ou des chaises rapprochées). Lorsque tu y es, fais-moi signe et, si tu en es d'accord, je te propose de décrire comment tu t'y es pris-e pour réussir cette épreuve. »*

Des conseils pour B

→ Pour faciliter la **mise en évocation** et **maintenir** la position de parole incarnée, s'appuyer sur :

Ø L'élan du silence :

= laisser prendre le temps de laisser revenir ;

= laisser le temps d'explorer ;

= laisser le temps de chercher le mot ou la phrase idoine.

Ø La résonance du reflet :

= répéter la dernière phrase de A :

« *La première chose que je vois, c'est un bouquet de tulipes sur la table...* » ;

= répéter ses derniers mots :

« *... un bouquet de tulipes sur la table...* ».

Ø La focalisation de l'attention :

. en rapport avec l'espace :

= questionner la localisation de A :

« *À quel endroit te trouves-tu ? Est-ce à l'entrée de la pièce ? Au milieu ? Au fond ?...* »

= questionner la localisation des objets par rapport à A, en utilisant des déictiques :

« *Est-ce qu'il y a quelque chose devant toi ? À ta droite ? Au-dessus de toi ? Plus bas ? Qu'y a-t-il près de toi ? Plus loin ? Est-ce qu'il y a autre chose ?...* »

= questionner les déplacements de A :

« *Est-ce que tu restes sur place ? Où te diriges-tu ensuite ? Est-ce que tournes la tête ? Comment est-ce que tu bouges ? Comment est-ce que tu te déplaces ?...* »

= questionner la fenêtre attentionnelle :

« *Qu'y a-t-il au centre ? Autour de ce centre ? À la périphérie ? Y a-t-il autre chose ?...* »

= fragmenter l'espace :

« *Y a-t-il des détails ? Des compositions ? Des répétitions ? Des éléments plus petits ? Plus grands ? Des contrastes d'échelle ? ...* »

= questionner le passage d'une fenêtre à l'autre :

« *Lorsque ton regard se fixe, sur quoi se fixe-t-il ? Lorsque tu quittes cet objet, où ton regard se fixe-t-il encore ? À quoi fais-tu attention ? À quoi reconnais-tu que c'est cette image qu'il te faut fixer ? Que décides-tu de faire ? Que fais-tu alors ?...* »

. en rapport avec le temps :

= questionner la saillance :

« *Ça se passe quel jour ? Est-ce le matin ? À quelle heure ? À quoi le sais-tu ?...* »

= questionner la chronologie à partir de ce repère en utilisant des déictiques :

« *Dans cette pièce, par quoi tu commences ? Et juste après que tu... qu'est-ce que tu vois ? Et ensuite, qu'est-ce qui t'apparaît ? Et plus tard ?...* »

→ En cas de **sortie** hors de sa PPI, après une rupture ou une pause :

Ø La situation spatiale :

= Reformuler un contrat de communication :

. « *Est-ce que tu as besoin d'une pause ?*

. *Je te propose de reprendre à l'endroit où tu... Est-ce que tu serais d'accord pour y retourner ?* »

+ = rappeler la saillance avec les mots de A :

« *Tu es en train de me dire : je vois un bouquet sur la table...* »

= résumer avec les mots de A :

« *Si j'ai bien compris, tu vois un bouquet, des tulipes, une table...* »

= combiner les mots avec des déictiques spatiaux de A :

« *sur la table, devant toi, à ta droite...* ».

Ø La situation temporelle :

= Reformuler un contrat de communication :

. « *Est-ce que tu as besoin d'une pause ?* »

. *Je te propose de reprendre au moment où tu... Est-ce que tu serais d'accord pour y retourner ? »*

+ = rappeler la saillance avec les mots de A :

« *Tu es en train de me dire : la première chose que je vois, c'est un bouquet... »* »

= résumer avec les phrases de A :

« *Si j'ai bien compris, tu vois... tu sens... tu entends... »* »

= combiner les phrases avec des déictiques temporels de A :

« *la première chose, juste avant... et juste après... »* »

→ Pour **faciliter la sortie de PPI**, s'appuyer sur :

Ø Le sentiment de complétude pour B :

(B : « *Est-ce que je vois clairement la pièce moi-même ? Est-ce qu'il ne me manque rien ? »*)

Ø Le sentiment de complétude pour A :

= questionner directement :

« *Est-ce qu'il y a encore autre chose ? »* → "Non" ou "..."

Ø Le sentiment de satisfaction de A :

= contractualiser la sortie :

« *Est-ce que tu voudrais encore explorer cette pièce ? Est-ce que tu voudrais rester avec ça ? Avec ce bouquet de tulipes ?... »* »

→ Pour **faciliter la sortie de l'entretien**, s'appuyer sur :

Ø L'aboutissement du contrat de communication :

= Clore :

« *Merci !* »

Ø La transition vers un autre contrat :

= proposer un autre travail :

« *Je propose maintenant que nous fassions un retour sur cet entretien à partir de nos différentes positions A, B ou C. Qui veut bien commencer ? A, peut-être ?... »* »

Conclusion

Les bénéfices que nous tirons aujourd'hui de la tenue de cet atelier de pratique vont d'abord aux participant·es qui y découvrent peut-être, grâce à l'expérience de l'introspection, une part d'elles ou d'eux-mêmes méconnue jusqu'alors, et ainsi s'ouvrent au champ d'exploration de leur propre subjectivité. Elles et ils s'initient à écouter l'autre et à suspendre leur jugement pour ne pas projeter leurs propres explications dans sa narration, découvrent les effets perlocutoires des mots⁵⁵ et comprennent l'importance de la formulation des questions et des relances⁵⁶... En somme, elles et ils s'initient à modifier leur lecture de la relation à autrui et à soi-même, à

⁵⁵ (Vermersch, 2008, 2012).

⁵⁶ (Snoeckx, 2011) .

construire l'accueil de l'autre et leur propre accueil, grâce à cette nouvelle ressource. La fidélité aux rendez-vous de plusieurs participant·es l'atteste : la pratique en elle-même est source de bouleversement, parfois, de plaisir, souvent, de découvertes, toujours, et cela grâce à la pertinence de ces techniques. Les bénéfices vont ensuite aux professionnel·les, notamment enseignant·es, éducateur·trices ou formateur·trices, qui se forment auprès de Patricia et valident leur parcours de formation aux techniques d'aide à l'explicitation. Cette formation leur permet alors de modifier leurs modes d'intervention auprès de leurs publics respectifs et peuvent même ouvrir de nouveaux secteurs d'activité. Les bénéfices vont également à la recherche grâce aux participant·es qui se spécialisent et se forment au GREX ou à l'université, et poursuivent leurs recherches sur ou avec l'explicitation dans différents cadres professionnels et secteurs d'activités.

Les contraintes que nous gérons sont d'abord la méconnaissance de l'entretien d'explicitation et de la recherche autour de l'explicitation et de la psychophénoménologie par les institutions qui nous emploient : nous qui sommes des professionnel·les de l'Éducation nationale, de l'Administration publique, du Ministère de la Santé ou encore celui de la Justice. Cette méconnaissance entraîne une faible volonté politique de programmer des formations à ces techniques dans les différents secteurs professionnels qui en auraient pourtant besoin. Cette méconnaissance engendre aussi une faible visibilité de ces pratiques d'initiation à l'explicitation, telle cet atelier, au-delà des moyens de communication internes du GREX ou des références placées par les chercheur·ses dans leurs publications. Comme d'autres groupes au travail non financés, nous conservons le statut de bénévoles. Ce statut nous contraint à financer nous-mêmes la location du local où nous nous réunissons lorsque nous n'en trouvons que de payants, et faisons jouer nos relations pour dénicher quelque local prêté gracieusement et temporairement.

Nos perspectives pour la suite sont d'abord de maintenir ouvert cet espace d'accueil, cet atelier de sensibilisation et d'entraînement, en direction des personnes initié·es, formé·es ou simplement novices, pour sensibiliser à la psychophénoménologie, aux autres domaines scientifiques qui donnent une place à la subjectivité et pour y pratiquer l'entretien d'explicitation. Nous prévoyons aussi d'interroger les participant·es sur les effets chez elles et eux de cette rencontre avec l'explicitation dans cet atelier. Nous pourrions ainsi nous affranchir de la simple appréciation personnelle et construire une évaluation objectivée, partagée, ce qui pourra éventuellement faire l'objet d'un autre article pour cette revue *Expliciter*.

Bibliographie

- Cazemajou, A. (2018). Vous avez dit « contrat d'attelage » ? *Expliciter*, 117, 1-7.
- Faingold, N. (2015). Réduction et résonances en recherche et en formation : Des compétences en acte à l'identité professionnelle. In *L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en recherche et en formation*. (p. 39-60). L'Harmattan.
- Sebagh, C., & Baric, C. (2019). *Manuel d'écriture inclusive. Faire progresser l'égalité femmes-hommes par votre manière d'écrire* (R. Haddad, Éd.). Mots-Clés.
- Snoeckx, M. (2011). De l'écriture en analyse de pratiques : Un dispositif en trios. *Expliciter*, 89, 6-14.
- Vermersch, P. (2008). *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. PUF.

S é m i n a i r e

→ Vendredi 3 avril 2026 :

Séminaire : 10h00-17h30

Distanciel :

un lien Zoom sera diffusé jeudi 2 avril.

Samedi 4 avril 2026 :

Matinée de pratique

Distanciel :

un lien Zoom sera diffusé jeudi 2 avril

S'inscrire auprès de Marine Bonduelle :

marinebonduelle@free.fr

→ Vendredi 19 juin 2026 :

Séminaire : présentiel et distanciel

10h00-17h30

Au 104

104, rue de Vaugirard

75006 Paris

un lien Zoom sera diffusé le 18 juin

→ Samedi 20 juin 2026

Journée d'études des formateurices,
présentiel et distanciel

10h00-17h30

Au 104

104, rue de Vaugirard

75006 Paris

un lien Zoom sera diffusé le 18 juin

Sommaire n° 149

1-11 Planifier la livraison d'une nouvelle machine à laver. La révélation d'une représentation fonctionnelle. Magali Boutrais.

12-23 Le primat de l'intrinsèque Frédéric Borde.

24-35 Réflex et son atelier d'entraînement à l'entretien d'explicitation. Claude Lassalzède et Patricia Rottement.

A g e n d a 2 0 2 6

**Prochaine remise des articles
pour le n° 150**

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

Mardi 26 mai 2026

***U n i v e r s i t é d ' é t é
2 0 2 6***

Du jeudi 20 août 9h00, au lundi 24 août
14h00,
au château de Goutelas.

:::

E x p l i c i t e r

Journal du GREX 2

Groupe de Recherche sur l'Explicitation 2

Association loi de 1901

9 rue Saint Amand

7 5 0 1 5 P a r i s

0 1 4 3 7 9 4 7 0 5

www.expliciter.org

Directeur de la publication : Frédéric Borde

N° d'ISSN 1621-8256

::