

Psycho-phénoménologie

Un article en ligne sur Wikipédia, l'encyclopédie libre sur le web.

Frédéric Borde

La Psycho-phénoménologie est une sous-discipline de la psychologie, élaborée par le psychologue Pierre Vermersch (CNRS, GREX), qui étudie les actes cognitifs du point de vue de l'apparaître. Sa distinction de la méthode expérimentale classique provient de sa prise en compte du point de vue en première personne, en s'informant auprès du sujet de ce qu'il a lui-même vécu, de ce qui lui apparaît. Il ne s'agit pas d'une approche alternative, mais de la visée d'une psychologie complète, abordant son objet sous ses différentes faces : publique et privée, comportementale et subjective. En tant que 'dèle conceptuel, elle se trouve fortement inspirée de la phénoménologie de Husserl, tout en conservant une visée empiriste.

Sommaire

- 1_Historique
- 2_Le point de vue phénoménal
- 3_L'approche scientifique de l'introspection
- 4_Relations avec la phénoménologie de Husserl
- 5_Modèle théorique
- 6_Méthodologie
- 7_Rupture épistémologique pour une prise en compte de la phénoménalité
- 8_La recherche psycho-phénoménologique
- 9_Notes et références
- 10_Voir aussi
 - 10.1_Articles connexes
 - 10.2_Liens externes

Historique

L'acte de naissance de la psycho-phénoménologie se trouve dans le n° 13 de la revue du Groupe de Recherche sur l'Explicitation (GREX)[1], *Expliciter*, datant de février 1996. Dans cet article, intitulé *Pour une psycho-phénoménologie*, Pierre Vermersch relate sa décision d'investir le champ de la recherche sur la subjectivité selon un angle particulier. Il fait alors le

constat d'une nécessité théorique qui n'a pas encore trouvé sa voie : l'étude rigoureuse de la pensée privée. Depuis son travail de thèse, en 1976, Pierre Vermersch s'était consacré à l'élargissement du champ des observables en élaborant une méthode d'entretien, l'Entretien d'explicitation. Cette technique permet à un interviewer de s'informer des vécus de l'interviewé en amenant ce dernier à une position de parole spécifique. Dans cette **position de parole incarnée**, le sujet est accompagné dans sa verbalisation de manière à livrer les faits vécus, sans jugements ni constructions imaginaires. Dans le vocabulaire de Piaget, cette activité du sujet porte le nom de « réfléchissement », qui qualifie le passage du niveau pré-réfléchi au niveau conscient. Par ailleurs, sa pratique thérapeutique l'a sensibilisé à la nécessité de relier la théorie aux champs d'applications. Cette double visée, théorique et pragmatique, l'incitera à remarquer l'insuffisance conceptuelle des pratiques efficaces de la PNL, ainsi qu'à critiquer la stérilité de la psychologie positiviste. Depuis 1993, il a trouvé dans l'œuvre phénoménologique de Husserl une démarche et un ensemble de concepts propres à former un cadre théorique de la conscience. Néanmoins, sa démarche s'est affirmée dans son caractère psychologique, conservant la distance critique dont Piaget avait déjà fait preuve vis-à-vis de la philosophie, notamment à propos du problème méthodologique de la validation des données.

Le point de vue phénoménal

L'idée de base de la psycho-phénoménologie est présente dès les débuts de la psychologie scientifique, chez William James ou chez Alfred Binet : la psychologie s'intéresse à la subjectivité et cherche à s'en informer de la seule façon possible, en demandant au sujet de décrire lui-même le contenu de son expérience. De fait, le psychisme est à double face, l'une publique comportementale observable et l'autre privée non observable. Classiquement, la psychologie se propose de comprendre le psychisme en instituant des expériences permettant de varier les observations. Confrontés aux limites de ces observations, les chercheurs rencontrent une alternative. Soit, tout en recoupant les données, procéder à des inférences jusqu'à former un modèle partiel, soit enrichir les données en repoussant les limites de l'observable. Or, en ce qui concerne le thème de la conscience, une expression circule depuis une décennie dans les sciences cognitives pour qualifier les résultats de la première option : le déficit d'explication. Selon J. M. Roy, « Le problème central de la conscience est aujourd'hui principalement celui posé par l'argument dit du déficit d'explication, que l'on peut caractériser à minima dans les termes suivants : les théories matérialistes contemporaines de la cognition ne fournissent pas d'explication de la dimension consciente des phénomènes cognitifs. »¹ Toutefois, si l'on envisage la seconde option qui consiste à repousser la limite de l'observable, un recueil de données concernant la face privée de la conscience implique l'intégration de l'introspection au sein de la méthodologie. Se pose alors la question de la valeur heuristique de l'introspection.

L'approche scientifique de l'introspection

Dans son article intitulé L'introspection, une histoire difficile², P. Vermersch revient sur les critiques qui se sont exercées, au sein de la psychologie, sur les démarches de recherche souhaitant mobiliser l'introspection. Au début du XX^{ème} siècle, il recense au moins trois initiatives : celle de Binet, en France, celle d'un groupe de chercheurs connu sous le nom d'école de Würzburg (Messer, Watt, Külpe, Ach...) en Allemagne et celle de Titchener aux Etats-Unis. Ces recherches ont donné lieu à des publications mettant en évidence une rigueur méthodologique et une grande richesse de données encore pertinentes aujourd'hui. Pourtant, les aléas de l'histoire ajoutés aux critiques virulentes n'ont pas permis à ces initiatives de se développer scientifiquement. En effet, depuis le XIX^{ème} siècle, il existe deux familles d'arguments contre la possibilité de fonder une méthode de recherche sur l'introspection. La première nie tout simplement l'acte introspectif lui-même (A. Comte, 1830, Nisbett &

Wilson, 1971, Lyon, 1986). La seconde nie la possibilité d'élaborer une connaissance à caractère scientifique à partir de données recueillies par ce moyen (cf. la critique générale du Béhaviorisme depuis 1920, celle de Watson en 1920, celle de Piéron en 1927, celle de Boring en 1955, celle de Lieury en 1985). P. Vermersch remarque pourtant que l'ensemble de ces critiques s'est opéré a priori, cherchant à discréditer d'avance une démarche. Or, dans le domaine empirique, l'histoire des inventions a souvent montré l'inanité de cette attitude. C'est d'ailleurs dans un domaine de recherche en prise avec les besoins d'une pratique, la pédagogie, que le fil de l'introspection s'est maintenu grâce aux travaux d'Antoine de la Garanderie, élève d'Albert Burloud, lui-même élève d'Alfred Binet. D'autre part, aux États-Unis, les pratiques de V. Satir, G. Bateson et M. Erickson se sont trouvées synthétisées par R. Bandler et J. Grinder sous le titre de Programmation Neuro Linguistique, se donnant comme « structure de l'expérience subjective ». Ces exemples sont d'ailleurs paradigmatiques du développement, dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle, des activités rencontrant la nécessité pratique de connaître le fonctionnement subjectif : enseignants, formateurs, éducateurs, orthophonistes, entraîneurs, psychothérapeutes... Toutefois, l'observation pratique dans une activité donnée, si elle permet d'élaborer une modélisation, demeure dans les limites structurelles de son propre domaine. Afin d'élaborer le modèle universel de l'expérience subjective, seule une démarche scientifique est en mesure de dépasser les spécificités locales. C'est en se proposant ce programme de recherche que P. Vermersch a rencontré la phénoménologie.

Relations avec la phénoménologie de Husserl

Si l'on se borne à remarquer que l'œuvre de Husserl aborde magistralement les thèmes, entre autres, de la mémoire, de l'attention, de la perception, de la genèse du sens et tout cela par une méthode de profil introspectif, on conçoit l'intérêt qu'elle a pu motiver chez P. Vermersch : « La phénoménologie pure, en tant qu'elle étudie et clarifie les actes psychiques, en tant qu'elle place au centre de son intérêt la conscience, la vie intentionnelle, fait peut-être le travail qu'auraient dû faire les psychologues pour fonder leur discipline sur des distinctions conceptuelles saines. »³ A partir de 1995, par l'étude et la mise en place d'un séminaire de lecture et de pratique phénoménologique, au cours duquel les descriptions husserliennes sont comparées aux expériences du groupe de co-chercheurs, le psychologue scientifique s'approprie, intègre et transmet une pensée philosophique difficile d'accès, ne répondant pas entièrement à ses critères. C'est que pour Husserl lui-même, il n'était pas question de confondre phénoménologie et psychologie, même lorsque des psychologues comme Messer se sont approchés de lui avec pertinence⁴. Il est donc important de remarquer que la relation entre la psycho-phénoménologie et la phénoménologie husserlienne n'est pas une continuité, mais plutôt de l'ordre de l'interprétation d'une démarche philosophique dans un but psychologique. Dans la critique que Pierre Vermersch a proposée de certains textes husserliens⁵, on retrouve l'opposition classique entre une science qui souhaite partir de l'observation des faits, sans présupposé, principe hérité de Newton, et une philosophie idéaliste laissant une place éminente à la métaphysique au sens de Kant : construction *a priori* invérifiable en fait, mais relevant d'une nécessité logique. Dans les faits, ces deux attitudes se traduisent par une divergence méthodologique essentielle quant à l'utilisation des exemples, des états de fait auxquels les analyses pourront se référer. On se permettra de résumer ici la méthode phénoménologique husserlienne en deux points. Le premier point est connu sous le terme d'*epochè*, autrement qualifiée de suspension du jugement. Il s'agit en fait de suspendre la croyance naturelle que nous partageons habituellement, dans le fait que le monde existe tel qu'il nous apparaît. Ce pas en arrière dans notre relation aux objets et à tout ce qui constitue notre quotidien vise à porter notre attention sur notre propre activité de constitution de ce monde. L'existence du monde est mise entre parenthèses, c'est l'activité de la conscience qui devient seul objet d'observation. Ce point est partagé par la psycho-phénoménologie. Le second point consiste en une activité de variation

éidétique, qui vise à dégager l'essence, la loi générale d'un x par comparaison. Par exemple, je peux saisir les traits essentiels d'un verre en comparant plusieurs verres et en ne retenant que les traits nécessaires pour qu'un objet puisse être compris comme verre. Sur ce point, la psycho-phénoménologie ne peut se contenter d'une variation d'un seul sujet. La raison en est que celle-ci vise une psychologie, c'est-à-dire la description de tous types de vécus, quand le programme de recherche de Husserl visait à établir le fondement de la légalité mathématique. La conséquence de cette divergence est radicale, puisque Husserl considérait que l'intuition donatrice originaire pouvait être source de droit pour la connaissance⁶, s'inscrivant dans une tradition idéaliste qui situe nos capacités logiques dans une indépendance vis-à-vis de notre expérience. Quant à elle, de par sa tradition sceptique, la psychologie empirique ne peut vérifier, valider une connaissance que par le recoupement de données recueillies auprès d'un certain nombre de sujets. Sur ce dernier point, la maxime de la psycho-phénoménologie est qu'« Il faut espérer être surpris par la réalité. »

Modèle théorique

Malgré cette divergence fondamentale, P. Vermersch n'a cessé de se référer aux concepts de la phénoménologie pour élaborer une théorie de l'explicitation, mais aussi de la conscience. Plus précisément, c'est dans la seconde partie de l'œuvre de Husserl, postérieure à son tournant génétique des années vingt, que la psycho-phénoménologie trouve le concept de **passivité**⁷. La passivité est ici le nom du domaine de notre intentionnalité qui échappe à notre conscience, le niveau élémentaire de la constitution du sens. Notre attitude naturelle est de croire que le sens des objets du monde leur appartient intrinsèquement, notre sens commun nous fait oublier que seule notre conscience peut attribuer un sens à quelque chose. Le concept de synthèse passive qualifie cette genèse perpétuelle et inconsciente (pas au sens de Freud, il n'y a pas ici de censure) du sens de tout ce qui nous environne. Je suis capable de saisir immédiatement que cet objet, par exemple, est une chaise. J'ai dû, pour cela, opérer la synthèse entre ma perception présente (des bâtons assemblés perpendiculairement, un plateau de paille tissée...) et le souvenir d'expériences antérieures durant lesquelles j'ai su que je me trouvais en présence d'une chaise. Cette synthèse est une association qui me permet de qualifier cet objet-là, présent devant moi, de *chaise*. Or, cette synthèse est opérée à l'occasion de tous nos vécus quotidiens, à propos de tout ce que nous connaissons, ou reconnaissons. Par contre, nous n'avons pas à nous occuper de cette synthèse perpétuelle, elle n'est pas de l'ordre d'une activité, mais de l'ordre de la passivité, elle ne nous apparaît même quasiment jamais. Je n'ai pas non-plus à porter maintenant mon attention à la chaise elle-même pour pouvoir me souvenir d'elle plus tard. Cependant, pour que cette chaise apparaisse à ma conscience, dans l'après-coup, il faudra parvenir à éveiller ce souvenir primaire. L'exemple le plus célèbre de ce type d'éveil est la "madeleine de Proust". Le modèle de la passivité permet alors de redéfinir la démarche d'explicitation comme "**intention éveillante**", comme moyen de faire apparaître au sujet ce qui était, non-pas oublié, mais tombé au degré zéro d'éveil. Théoriquement, nous pouvons retrouver absolument tous nos vécus en créant les justes conditions d'une "intention éveillante"⁸.

Méthodologie

Au sein de la psychologie, le caractère particulier de la psycho-phénoménologie réside donc dans l'utilisation de l'introspection comme outil de recueil de données. Mais puisque, malgré sa longue histoire au sein de la philosophie puis aux débuts de la psychologie, l'introspection n'avait encore fait l'objet d'aucune étude scientifique rigoureuse, descriptive, méthodologique ou didactique, celle-ci s'est posée comme objet de recherche prioritaire. En s'appuyant sur les acquis de l'Entretien d'explicitation, mais aussi sur des travaux phénoménologiques autour de la synthèse passive (Husserl, Richir), P. Vermersch s'est appliqué à déterminer les principales

difficultés que rencontre tout sujet dans l'acte de se référer à ses propres vécus. Sa recherche lui permet aujourd'hui d'établir des distinctions entre différents actes habituellement confondus sous le terme général d'introspection, et de formuler une méthode de l'explicitation, qui se décline en démarche d'entretien si l'on souhaite s'informer du vécu d'une seconde personne, et en démarche d'auto-explicitation, dont les bases sont décrites dans les numéros 69 et 73 de la revue *Expliciter*, qui permet l'observation par le sujet de ses propres vécus, présents ou passés, et ceci de manière autonome. Sa mise en œuvre demande un apprentissage, dont le sens fondamental peut être résumé par le principe de simplicité : accéder aux vécus réels tels qu'ils se sont effectivement déroulés. Sur le plan de la recherche, l'utilisation de l'introspection n'est pas sans contraindre les modalités d'une expérience. Dans ce cadre, une dimension de contrôle de l'objet par le chercheur se trouve radicalement déplacée : l'accès rigoureux du sujet à ses propres vécus demande le dépassement d'un certain nombre d'obstacles : « vivre l'expérience subjective est spontané, sans préalable ni conditions ; décrire, analyser l'expérience subjective est une expertise. »⁹ La première conquête consiste à dépasser l'impression de vide à laquelle donne lieu une visée introspective : le sujet sait qu'il a vécu tel moment dans sa vie, mais lorsqu'il voudrait le décrire concrètement, il ne retrouve rien. Sur ce point, l'expertise à acquérir consiste d'abord en un geste d'accueil non volontariste. Il ne faut surtout pas défier la mémoire, mais laisser se préciser le moindre membre de vécu répondant à nos critères de localisation temporelle. Il s'agit d'apprendre à s'accompagner soi-même dans cette attente. Dans ce but, et il s'agit là d'une seconde expertise, le chercheur se sera formé à l'emploi de catégories descriptives spécifiques, adaptées aux objets multidimensionnels que sont les vécus encore à l'état indéterminé. Ces outils sémantiques lui permettront de dépasser ce problème si décourageant : le sujet retrouve bien son vécu, mais il ne sait pas quoi décrire, quoi prendre en compte. Dans le premier cas, il s'agit d'un geste mental que l'on peut qualifier d'anti-naturel, dans le second cas, il faut mobiliser des catégories absentes de notre fonds culturel commun. Sans l'identification de ces obstacles, suivie d'une proposition méthodologique réglée et transmissible, l'introspection ne pouvait espérer figurer parmi les outils de recherche.

Rupture épistémologique pour une prise en compte de la phénoménalité

Par cette élaboration méthodologique, la psycho-phénoménologie montre une première singularité : « En matière d'expérience subjective, la rupture épistémologique (au sens de Bachelard) qui distingue le réalisme naïf préscientifique et l'élaboration de connaissances scientifiques passe par la prise de conscience, contre intuitive, que l'accès, la description, l'analyse de l'expérience subjective sont le produit d'une démarche experte, médiate, élaborée, s'apprenant non sans difficultés, s'exerçant et se perfectionnant sur plusieurs années. »¹⁰ D'autre part, si la visée empiriste de la psycho-phénoménologie l'engage à recourir *in fine* à une vérification statistique, et la rend plus proche de sa famille scientifique que de la phénoménologie transcendantale, il est en revanche un second problème sur lequel elle présente un point de singularité : toute recherche de type psycho-phénoménologique produit des données sous forme de verbalisations se rapportant à un vécu. Il est donc nécessaire de questionner la possibilité de validation de ce genre de verbalisations. « Le point fondamental dont il nous faut partir est celui de « l'autorité de l'expérience » : je n'ai pas d'autre besoin de validation pour fonder la valeur de ce que je dis avoir vécu selon moi, que d'affirmer que je l'ai vécu. En ce sens, le témoignage du sujet sur son vécu « selon lui » est incorrigible. Incorrigible dans le sens où personne ne peut affirmer comme n'étant pas vrai ou n'ayant pas existé ce qu'un autre décrit comme étant son vécu. (...) Ce principe d'incorrigibilité peut paraître à certains une déficience insurmontable pour élaborer une science de la subjectivité, mais nous n'avons pas d'autre accès à la subjectivité que ce que le sujet peut en dire et il nous faudra apprendre à en tirer le meilleur parti. »¹¹ Il est donc crucial de procéder d'une part à un recueil suffisant de

données afin de pouvoir les recouper, ainsi que de trianguler les verbalisations avec les traces observables impliquées dans ces vécus (grâce à la vidéo, par exemple) avant d'établir des généralités. Mais surtout, il est important de reconnaître la perfectibilité de ces verbalisations par un accompagnement expert, tel que le permettent les techniques d'explicitation. Ainsi, les conditions se trouvent réunies pour mener à bien l'étape de « **recherche des déterminations** »¹², par approche du singulier, qu'il s'agit de distinguer de l'étape, postérieure, d'élaboration des généralités, pour laquelle une compatibilité avec les données de la psychologie expérimentale sera requise.

La recherche psycho-phénoménologique

A ce jour, les travaux de recherche et d'élaboration de cette méthodologie par P. Vermersch ont abordé et renouvelé les thèmes de l'introspection, de l'attention, de la mémoire, et inauguré celui des effets perlocutoires. Mais c'est certainement sur le thème de la genèse du sens inspiré des études de M. Richir¹³, que la méthode psycho-phénoménologique s'est déployée dans toute son exigence, attribuant une valeur telle à la "recherche des déterminations" qu'elle propose une nouvelle échelle pour l'investigation scientifique. Dans une série de trois articles¹⁴, P. Vermersch choisit une opportunité expérimentale parmi ses propres vécus, un moment durant lequel un nouveau sens s'est donné à lui, et tâche d'en retracer méthodiquement la genèse. On assiste alors au déploiement d'un bref instant de vie quotidienne sur plusieurs mois d'écriture. Simultanément, l'auteur s'attache à observer le déroulement de cette recherche, afin d'en thématiser les gestes, les événements caractéristiques, les avancées et reculs. Le lecteur peut y constater ce qu'un "retour aux choses mêmes" réclame de patience. On peut consulter l'intégralité de ces articles sur le site du GREX.

Notes et références

1. ↑ J.-M. Roy, *Argument du déficit d'explication et revendication phénoménologique*, *Intellectica* n° 31, 2000, pp. 35-83.
2. ↑ P. Vermersch, *L'introspection, une histoire difficile*, *Expliciter* n° 20, mai 1997
3. ↑ P. Vermersch, *Pour une psycho-phénoménologie*, *Expliciter* n° 13, Février 1996, p. 4
4. ↑ A. Flajoliet, *Husserl et Messer*, *Expliciter* n°66, Octobre 2006.
5. ↑ P. Vermersch, *Husserl et l'attention*, *Expliciter* n° 24, mars 1998
6. ↑ E. Husserl, *Idées directrices pour une phénoménologie*, Tel Gallimard, 1950, p. 78-79
7. ↑ E. Husserl, *De la synthèse passive*, Millon, Grenoble, 1998.
8. ↑ P. Vermersch, *Phénoménologie et explicitation*, *Expliciter* n° 65, Juin 2006.
9. ↑ P. Vermersch, *Pour une psycho-phénoménologie*, *Expliciter* n° 13, Février 1996, p.1
10. ↑ P. Vermersch, *Pour une psycho-phénoménologie*, *Expliciter* n° 13, Février 1996, p. 2
11. ↑ P. Vermersch, *Prendre en compte la phénoménalité*, *Expliciter* n° 57, Décembre 2004, p. 43
12. ↑ P. Vermersch, *Approche du singulier*, *Expliciter* n° 30, Mai 1999, p. 1
13. ↑ M. Richir, *L'expérience du penser*, Millon, 1996
14. ↑ P. Vermersch, *Tentative d'approche expérientielle du sens se faisant*, *Expliciter* n° 60, n° 61, Mai et Septembre 2005.

Les effets perlocutoires des interventions d'enseignants sur la construction des relations temporelles chez les élèves de CE1.

Christiane Montandon, Université Paris XII, Faculté SESS,
Carmen Demare- Vendramini, Université Paris12, IUFM.

À la suite de Pierre Vermersch¹, j'appelle « effets perlocutoires » ce qu'une question ou une relance d'un enseignant ou d'un chercheur, dans le contexte scolaire d'une classe de CE1, peut produire comme conséquences du point de vue discursif, associatif, représentationnel, affectif chez les élèves à qui s'adressent ces actes perlocutoires. Il s'agit d'étudier, ce que les interventions d'enseignants peuvent produire comme effets sur le fonctionnement psychique de l'élève et comme conséquences dans la dynamique des interactions entre élèves. Pour mieux analyser l'impact du format des différents types de questions formulées, nous avons privilégié une approche comparative, qui permet de faire surgir des modalités relationnelles contrastées et des effets perlocutoires spécifiques à deux situations d'interlocution qui entraînent des dynamiques interactives d'élocution très différente ainsi que des niveaux de fonctionnement cognitif et affectif opposés.

1) Qu'est-ce qui légitime une telle démarche comparative ?

Il s'agit de deux situations d'interactions enregistrées l'une en janvier, l'autre en juin, auprès de la même classe, CE1, avec une enseignante, madame F. qui avait accepté dès le début de l'année de recevoir une étudiante en thèse chaque fois qu'elle aborderait des séquences pédagogiques portant sur les représentations temporelles. Ce sont donc les mêmes élèves, à ceci près que nous avons choisi de retenir pour le premier extrait quelques minutes d'interaction en petit groupe de quatre élèves où c'est l'enseignante qui intervient en fonction de son objectif pédagogique et pour le second nous avons sélectionné le début de l'interview de groupe mené par le chercheur, en présence de l'enseignante. Si donc les ressemblances concernent un même public traversé par une thématique semblable, relevant du même domaine épistémique, l'appréhension des relations temporelles par ces élèves de CE1, la première grande différence porte sur le cadrage de la situation.

Présentation des caractéristiques du protocole de recherche.

La première situation se déroule dans le cadre des pratiques pédagogiques habituelles de l'enseignante. Intitulée « *classe de Mme F* »², l'intervention se situe début janvier, et correspond au lancement du projet portant sur l'acquisition des notions temporelles. La séance observée dans cette classe n'est pas analysée intégralement car celle-ci dure en tout 1h15. Elle se déroule en trois temps : la préparation de l'activité constitue un tiers de la totalité de la séance. Elle est menée en grand groupe, visant à centrer les élèves sur la consigne et sur les différentes étapes de réalisation de la frise. L'étape suivante correspond à la mise en activité en petits groupes de quatre élèves et permet à l'enseignante de circuler en

¹ Vermersch P. (2006) « Les fonctions des questions » in *Expliciter*, n° 65.

Vermersch P. (2008) « Analyse des effets perlocutoires ». In *Expliciter*, n° 76.

² Annexe I.

faisant verbaliser les élèves, c'est pourquoi il nous a semblé significatif d'en prélever un extrait, celui concernant le groupe de Lucas, Pierre, Ilana, Charlotte, et plus particulièrement l'échange avec Pierre. Enfin, la dernière phase est une synthèse, très rapide, réalisée frontalement en classe entière, au cours de laquelle l'enseignante tente de faire formuler par les élèves la notion temporelle qui a été cernée à l'issue de cette manipulation, à savoir la notion de date.

Les séances de structuration du temps ont débuté tardivement dans l'année scolaire, après quelques séances de tâtonnement, en raison de circonstances spécifiques.

Précisément, en ce qui concerne le cadrage de la séance intitulée « *bilan dans la classe de Mme F* »³, l'intervention du chercheur s'inscrit dans un contexte particulier : l'enseignante, ayant autorisé le chercheur en tout début d'année à mener un relevé des représentations initiales de ses élèves dans le domaine des relations temporelles, elle a ainsi pu assister à l'enregistrement des échanges dans une perspective prospective indépendante de la recherche fondamentale pour laquelle elle a accepté d'être observée (il s'agissait d'un relevé diagnostique destiné à déceler des obstacles récurrents dans les différents niveaux des cycle 2 et 3, quant aux discours tenus par les élèves sur le temps). Les difficultés des élèves, révélés par leurs propos, ont fortement engagé l'enseignante à mener une réflexion sur la construction temporelle et à reconsidérer ses pratiques, d'autant qu'il s'agissait des mêmes élèves qu'elle avait eus l'année précédente en classe de CP. Ce relevé exploratoire, mené en parallèle dans d'autres classes, a donné lieu à une analyse dont les résultats ont été communiqués aux enseignants concernés. La réalisation de ce constat a eu des effets quant aux relations implicites entre enseignante et chercheur, ce dernier ayant un statut d'enseignant et de formateur à l'IUFM qui était connu de l'enseignante : à l'issue de ce bilan, le chercheur a été sollicité pour mener un accompagnement formatif, ce qui n'a pas été possible en raison de la multiplicité des statuts impliqués, et ce qui aurait pu être préjudiciable au recueil de données objectives destinées à la recherche fondamentale menée en parallèle. Cette demande révèle en partie les composantes relationnelles qui s'installent implicitement de manière croisée, malgré la neutralité déclarée du chercheur, laissant transparaître la dimension institutionnelle qui s'interpose à son insu. Ces rapports statutaires définissent donc des postures dont l'impact est perceptible dans la relation avec les élèves, mais également dans la relation entre observé et observateur. Des entretiens de recherche menés avec tous les enseignants observés lors du recueil des données, et en particulier avec Mme F, ont permis de repérer les hésitations et les doutes sous-jacents aux mises en œuvre proposées, ainsi que des questionnements plus ou moins directs⁴. —

L'enseignante de CE1 mène ouvertement sa réflexion, remet en question ses conceptions, notamment sa vision partielle des notions temporelles qui révèle une approche centrée sur les connaissances déclaratives, sans prise en compte des représentations des élèves.⁵ —

Dans la classe et de par son statut, l'enseignante qui, en questionnant les élèves, les met en demeure de répondre, s'inscrit dans une logique de l'injonction. Deleuze et Guattari, dans *Mille plateaux*, mais aussi Butler (2004) avaient souligné la dimension agonistique de l'interlocution, dans ses formes plus ou moins atténuées d'un rapport de forces, proposition, invite, suggestion, ordre, posées par l'enseignante et que l'on peut qualifier de violence symbolique. En effet, les effets perlocutoires des questions posées par l'enseignante supposent l'obligation pour les élèves d'y répondre.

La manière même dont l'enseignante présente son objectif et formule la consigne de travail véhicule

³ Annexe II

⁴ Mme F : « En fait le travail sur le temps je ne l'avais pas prévu cette année jusqu'à ce que tu arrives dans ma classe / c'est toi qui m'a fait vraiment poser des questions parce que / oui c'est vrai que c'est peut-être pas évident pour eux alors que pour moi je m'étais jamais posé la question. »

Mme F : « Au départ je percevais le passé le présent le futur au niveau de la notion c'est-à-dire le mot / du vocabulaire donc là / c'était pas trop dur à surmonter en leur disant ce que c'était. »

⁵ Mme F : « Ce que j'ai fait l'année dernière je peux l'utiliser parce qu'ils vont savoir des choses très scolaires y'a eu aucune réflexion sur le temps / le temps c'est 12 mois/ ils savent y'a pas de problème / ils savent très bien qu'une semaine c'est moins long qu'un mois/ que un jour c'est 24 heures bon euh mais y'avait aucune réflexion »

Mme F : « C'est bien parce que si j'avais travaillé sur le temps je serais passée à côté de tout ça de toutes ces représentations ça c'est sûr avec toutes les émergences à l'oral qu'on a vu apparaître / ça je l'aurais pas fait. »

une injonction paradoxale : elle propose aux élèves de réfléchir aux critères qu'ils ont choisis et en même temps elle impose son propre critère comme seul pertinent, celui de la date d'anniversaire. D'ailleurs, cette notion d'anniversaire qui se manifeste comme pierre d'achoppement révèle l'écart entre la visée pédagogique de l'enseignante et le niveau d'appropriation d'un élève, dans sa compréhension de la signification de ce terme. L'objectif pédagogique implicite se révèle à plusieurs reprises, parfois sous forme d'injonction comme dans la consigne ou la synthèse, mais également tout au long des échanges dans les groupes. Le projet annoncé pour les élèves est fondé sur la réalisation d'une frise chronologique nommée « frise de ma vie », à charge pour l'élève d'apporter 5 photographies personnelles choisies selon un critère qualifié de « *grand moment* » par l'enseignante. L'ambiguïté et l'imprécision de cette proposition constituent une première divergence, dont l'impact est renforcé par la dimension aléatoire des informations inscrites au dos des photographies, leur contenu ayant été laissé à l'appréciation des familles, révélant ainsi des caractéristiques spatiales, temporelles, anecdotiques, affectives dont les élèves se sont emparés pour y puiser les réponses, attendues ou non.

Le contrat didactique, tel que l'ont défini G. Brousseau (1996) et Y Chevallard (1988) repose dans cet exemple, sur une ambiguïté que l'élève subit puisque l'explicite de la consigne l'entraîne vers la diversité des repères personnels alors que la suite de la formulation de l'enseignante, énoncée en début de séance, exprime cet écart : « *est-ce que vous pouvez dire sur quels critères, c'est-à-dire comment vous avez procédé pour prendre telle ou telle photo / comment vous avez choisi / est-ce que c'était des anniversaires / est-ce que c'était quelque chose d'important / je sais pas / vous voyez ce que je veux vous poser comme question / pourquoi vous avez pris telle ou telle photo* ».

Le contrat de communication, en référence aux travaux de P Charaudeau (2001), suppose des conditions d'engagement à communiquer sur la base de relations verticales, composante discursive que l'enseignante va renforcer avant la mise en activités des élèves à travers la reformulation d'une consigne injonctive « *on va les classer / on va regarder derrière / on va les placer dans le cahier dans l'ordre après vérification par les maîtresses.* » Malgré le statut d'observateur clairement posé en début d'année, les intentions communicatives et les conventions énoncées par l'enseignante montrent une tentative d'intégration du chercheur dans une dynamique participative, posture qui ne sera pas tenue malgré les sollicitations des élèves du fait de l'ambiguïté du contrat.

Par opposition, dans la séance « bilan », l'objectif du chercheur et la manière dont il présente sa demande et ouvre les échanges, engage les élèves à la communication dans une logique d'interactions horizontales, même si ce sont les adultes qui distribuent la parole. Ce bilan de fin d'année, réalisé à la demande de l'enseignante et mené par le chercheur, est orienté dans une perspective d'investigation portant sur l'aboutissement de la réflexion des élèves en fin d'année. L'objectif, énoncé sous forme de question ouverte, suppose des réponses divergentes portant sur « *ce qu'ils ont appris* », « *ce qu'ils peuvent en dire* », tout « *ce qui leur vient en tête* », visant ainsi à faire le point sur l'évolution des représentations temporelles construites durant l'année scolaire. La consigne sollicite l'élève à titre personnel, l'engageant au constat individuel, dans une dimension réflexive, à distance de tout jugement de valeur quant à ses acquisitions. La situation d'interlocution se déroule dans un contexte exploratoire, ce qui libère la parole, revisite le statut de l'erreur, met l'élève à distance de la réponse attendue.

Le chercheur autorise ainsi une posture d'écoute et d'investigation, installe l'élève dans un contrat de communication qui l'engage dans une logique d'échanges horizontaux puisque la consigne encourage la pensée divergente de manière explicite.

La comparaison entre la co-intervention et la séance de travail avec les élèves montre comment le parallèle entre les deux statuts et l'orientation différente des questionnements renvoient à des objectifs sous-jacents spécifiques.

2) Analyse comparative de deux situations d'interlocution : le format des questions et leurs différentes fonctions à partir de leurs effets perlocutoires.

Quelques remarques générales d'abord sur la dynamique des interactions qui se déploient dans ces deux situations. On constate l'absence de relations horizontales entre pairs au niveau du petit groupe, avec la centration par l'enseignante des questions adressées à Pierre, et l'assignation des trois autres élèves au statut d'auditeurs passifs, privilégiant ainsi la seule relation verticale adulte enfant, ou encore enseignant/ élève.

Par opposition, dans l'autre situation, on assiste à une combinaison entre des relations verticales doubles, (des relances de la part du chercheur, et des interventions de l'enseignante, dont on analysera la fonction et l'intentionnalité) et des relations horizontales entre les élèves. Ces interactions entre enfants prennent du temps à s'instaurer, elles ne s'enclenchent pas dès le début de l'entretien de groupe, on assiste d'abord à une collaboration entre le chercheur et l'enseignante pour faire circuler la parole et relancer les enfants. La première interaction horizontale a lieu entre Ilana et Pierre, s'inscrivant dans un processus de coopération⁶, où l'interlocuteur poursuit l'idée du précédent locuteur. La centration des deux enfants sur un même aspect du problème, ici la proposition « le temps, ça passe très vite », va faciliter une convergence attentionnelle des enfants sur cette thématique, en mobilisant peu à peu leurs représentations objectives du temps qui passe et leurs vécus subjectifs de leur manière d'en éprouver la durée. Aussi, après ce que j'appelle le démarrage de l'entretien (1-13), qui se caractérise par une majorité de relations adultes enfants, des interactions horizontales vont peu à peu se mettre en place, entre onze enfants, pour développer toute une série de variations propositionnelles sur le thème : ça passe vite.

ça passe très vite

ça passe pas vite ;

le temps, il est pas beaucoup passé vite et maintenant il passe vite ;

ça passe lentement ;

on trouve que c'est long ;

on trouve que c'est pas long.

Suivre la dynamique de ces interactions, c'est comprendre le cheminement de ces processus cognitivo-langagiers et leurs résonances affectives, qui, s'appuyant au départ sur des relations de coopération, vont peu à peu susciter des divergences de points de vue pour déboucher même à certains moments sur des désaccords et permettre à Julien de reprendre la parole pour opérer une synthèse des affirmations contradictoires précédentes.

Une deuxième remarque générale s'appuie sur l'aspect formel des effets perlocutoires, et ce du point de vue quantitatif, c'est-à-dire de la longueur des réponses suscitées par les questions et de leur structure propositionnelle.

Dans la première situation, si on faisait une courbe diachronique⁷ portant sur la longueur des énoncés, on part d'un énoncé relativement conséquent, « moi, je les ai mises.... », avec une subordonnée, des phrases indépendantes et principales, pour arriver peu à peu à des réponses presque monosyllabiques, ou à des phrases sans verbe. On peut d'autre part remarquer que les seules phrases plus longues concernent des réponses qui n'étaient pas celles attendues par l'enseignante :

- (16) c'était maman qui me l'avait soufflait ma bougie ;
- (32) là c'était la forêt ;
- (38) et ba je suis né l'an qui passe.

⁶ On peut se reporter à la typologie des interactions entre pairs proposée par Gilly, M. (1988). Interactions entre pairs et constructions cognitives : Modèles explicatifs. In A.N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Ed.), *Interagir et connaître*, Del Val.

⁷ Voir annexe III.

La forte connotation affective des réponses (16) et (32) repérables par un pic, correspondent à un investissement relationnel important alimenté par l'évocation de la situation que suscite la vue de la photo.

Dans la seconde situation, nous constatons l'évolution inverse. La courbe diachronique de la taille des réponses augmente globalement au fur et à mesure que s'installent des relations équilibrées entre les enfants (Pierre, Ilana, Eva, Fanny, Fayçal, Edona, Charlotte, Constance, Julien, etc) et que les relances du chercheur ou de l'enseignante sont de plus en plus courtes. En effet les trois dernières relances sont uniquement là pour donner la parole, ne sont même plus des reformulations, ou des demandes de précision. Mais ceci n'a été possible que parce que d'emblée, l'une des fonctions fondamentales des relances a été de faire circuler la parole et cet effet perlocutoire a, semble-t-il, été perçu par les enfants sous cette forme d'incitation à prendre la parole, dans un climat d'accueil et de disponibilité des adultes à entendre une parole impliquée.

Une troisième remarque concerne les contenus représentationnels mobilisés par les enfants en fonction des objectifs poursuivis par les adultes. Une analyse fine de la première situation cherchera à savoir en quoi l'objectif didactique d'appropriation de la notion d'anniversaire par l'enfant a été atteint. De même l'examen de la dynamique des interactions de la seconde situation cherche à évaluer la richesse des apprentissages et la capacité des élèves à passer de l'interpersonnel à l'intrapsychique, en s'appropriant de nouveaux aspects du temps et en élaborant des points de vue inédits jusqu'alors.

De tels constats mettent en évidence la nécessité de corrélérer le format des relances avec le but poursuivi par le locuteur et la question de l'adéquation ou de l'inadéquation des effets perlocutoires obtenus.

Les fonctions des effets perlocutoires de l'enseignante dans la première situation.

Je ne vais pas procéder à une analyse linéaire et systématique de toutes les relances et de leurs effets perlocutoires, mais je cherche à dégager des points nodaux, des corrélations paradigmatiques qui fournissent des indications modélisantes pour comprendre la spécificité de la dynamique de ces interactions. D'autre part une relance peut se révéler remplir plusieurs fonctions ; ceci dépend à la fois de l'intention du locuteur, du ton employé, des circonstances et du moment de l'intervention, mais aussi de la représentation que l'allocuté se fait de la situation, de la manière dont il a compris l'intention illocutoire, et de la position où il se trouve cognitivement dans sa compréhension du problème. Dans cet extrait, trois fonctions principales sont mobilisées, celle d'induire, celle de s'informer et celle d'évaluer.

Fonctions d'induction, d'information et de valorisation.

L'intervention de l'enseignante (1, 3) vise ici à solliciter comme effet perlocutoire chez Pierre une réponse qui corresponde à ce qu'elle attend quant aux critères de choix de ses photos, une réponse à la fois verbale et motrice. Un des marqueurs d'induction consiste dans la reprise par les deux interlocuteurs des mêmes termes, ici « mettre dans l'ordre ». Cependant l'enseignante précise l'ordre chronologique, l'autre marqueur d'induction implique l'introduction d'un critère spécifique attendu, la fonction de cette question est de susciter comme effet perlocutoire chez l'élève une réponse indiquant une date écrite précise. Autant dans le premier cas, il y a adéquation entre le format de la relance et l'effet perlocutoire, autant dans le second cas, il y a distorsion entre l'effet attendu et la réponse obtenue. On assiste à un décalage entre le niveau perceptif des repères fournis par Pierre, « j'ai vu que j'étais beaucoup plus petit » et le niveau conceptuel et abstrait des repères conventionnels du temps social visés par l'enseignante, qui voulait que l'enfant lui lise les indications écrites au dos des photos. La réponse fournie par Pierre se situe au niveau des informations périphériques, qui aurait pu amorcer une position de parole incarnée. Mais l'enseignante, tout en prenant acte dans un premier temps de ce niveau de fonctionnement perceptif, « donc tu as vu que tu avais grandi », le délaisse et induit une distorsion entre des niveaux psychiques différents, l'un renvoyant au vécu et à l'expérience sensorielle, l'autre à un niveau abstrait de demande d'argumentation.

On constate donc une oscillation constante entre adéquation et inadéquation entre format des questions et effets perlocutoires escomptés. Une première rupture surgit quand Pierre lui répond sur un mode anecdotique, alors qu'elle attendait un indicateur temporel généralisable : « je crois qu'elle les a pas écrits »(6).

La nécessité d'un perpétuel réajustement entre un effet perlocutoire et la question suivante constitue un autre marqueur d'induction. Cette fonction de régulation de l'interaction utilise ce marqueur d'induction qu'est la reprise d'une même expression, « tu avais 5 heures, si tu as 5 heures... »(9), « j'avais 5 heures »(2). Or ce format répétitif de la question se double d'une autre caractéristique, c'est une question fermée : (9-10) « c'est la 1^{ère} - ba oui ». Il s'agit donc pour l'enseignante de faire admettre à Pierre le code et la terminologie conventionnelle attendue pour sérier dans l'ordre chronologique les moments importants retenus : « c'est pas n'importe quelle date »(31). Sous cette expression l'enseignante et Pierre n'entendent pas la même chose. L'enseignante a toujours comme objectif, depuis le début de la séance, de faire acquérir le système de codification propre à la structuration sociale du temps, pointer les « grands moments », l'enfant par cette expression y voit l'invite à se replonger dans la situation vécue, et la résonance émotionnelle de ce jour est facilitée par le support utilisé qu'est la photo. Ces deux moments de rupture, (15-16, 31-32), témoignent d'une discordance de registres psychiques et permettent peut-être de mieux comprendre comment vers la fin de l'échange Pierre ose dire à l'enseignante qu'il ne sait pas. Non pas qu'il ne sait pas ce que chaque photo signifie affectivement pour lui, mais qu'il ne sait pas où elle veut en venir.

Au niveau lexical, on peut relever l'ambiguïté qui se rattache au passage des termes « date » et « jour » d'anniversaire. Chaque fois que l'enseignante recourt à ces expressions, pour induire mais aussi évaluer s'il y a bien eu appropriation de la notion, on assiste à des ratés, à des dérapages des effets perlocutoires attendus. Ces moments sont particulièrement intéressants du point de vue cognitivo-langagier, dans la mesure où ces ruptures discursives témoignent d'une absence de cadres de références communs. Un tel décalage rend manifeste une focalisation de l'attention totalement différente chez l'enseignante, qui vise l'appropriation conceptuelle, et chez Pierre, qui est attentif à un détail, pour lui, essentiel sur la photo, qui provoque le souvenir d'une expérience émotionnelle. Dans la manière dont Pierre répond : « c'était maman qui me l'avait soufflée ma bougie » (16), on mesure l'écart entre les niveaux de fonctionnement psychique de l'enseignante et de Pierre. Ce dernier poursuit l'évocation d'un souvenir, celui du premier anniversaire (14, 16), alors que l'enseignante cherche la maîtrise mathématique des laps de temps.

Concernant l'autre réponse de Pierre, « là c'était la forêt », on ne peut que constater l'inadéquation entre la volonté de faire définir l'anniversaire du côté de l'enseignante, et la fascination du détail figuratif et de la réalité empirique du côté de l'enfant. Cela renvoie à la distinction dégagée par Vygotski, dans *Pensée et langage*, entre concept spontané et concept scientifique, et à la distance qui existe entre le mot et le concept. « Le rapport avec l'objet et l'appréhension de celui-ci dans la pensée diffèrent selon qu'il s'agit d'un concept scientifique ou d'un concept quotidien »⁸. Ainsi l'écart entre l'effet perlocutoire escompté et la réponse effective⁹ indique la distance entre les processus psycholinguistiques mobilisés dans le passage de l'interpersonnel à l'intrapsychique. Mon hypothèse est que ce passage ne peut advenir que si l'interlocuteur tient compte du poids de l'expérience émotionnelle vécue en la faisant verbaliser. Une telle verbalisation s'accompagne d'une mise à distance des affects, le langage étant en lui-même une amorce de conceptualisation¹⁰. Si au contraire ce vécu affectif n'est pas assez pris en compte, ou même ignoré, alors ce processus d'appropriation des notions n'a pas lieu et l'accès au concept est rendu difficile. L'enfant manipule le mot « anniversaire » sans avoir un référent

⁸ Vygotski, *Pensée et Langage*. La dispute. P. 296.

⁹ Mme F : c'était le jour de ton anniversaire ↗ P : c'était maman qui me l'avait soufflée ma bougie

de même une seconde tentative pour faire définir la notion anniversaire :

: quel est le jour de ton anniversaire ↗ P : je sais pas Mme F : toutes ces photos elles ont été prises le jour de ton anniversaire / tu sais ce que ça représente le jour de ton anniversaire ↗ P : non

¹⁰ Merleau-Ponty, (1976) *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.

commun avec celui de l'enseignante. Une telle différence traduit la nécessité du lent processus de construction conceptuelle, que l'enseignant voudrait amorcer en maniant la zone proximale de développement et en recourant à une formulation périphrastique (37).

C'est à ce point de passage de la signification naïve au concept, que Vygotski situe la spécificité de l'activité enseignante pour réduire l'écart entre concept spontané et concept scientifique. « Dans le processus d'enseignement d'un système de connaissances on apprend à l'enfant ce qu'il n'a pas devant les yeux, ce qui dépasse infiniment les limites de son expérience immédiate, actuelle et potentielle. »¹¹ Ainsi l'enseignante fait appel à la fonction d'information pour susciter comme effet perlocutoire une tentative de définition de la part de Pierre. En voulant s'informer de ce qu'il comprend sous le terme anniversaire¹², elle cherche à découvrir les représentations et les significations que cet élève attribue à ce mot.

Cet échange permet de mieux comprendre comment peuvent se combiner deux fonctions des questions, une fonction d'induction et une fonction d'information. L'aveu par Pierre de son absence de compréhension du terme déstabilise l'enseignante, pour qui l'évidence de la notion ne peut faire problème. Mais au niveau cognitif, se joue un saut qualitatif, dans un passage du particulier, « un » jour où Pierre souffle les bougies, au général, « toutes » ces photos, la classe de tous les jours possibles d'anniversaire. D'où une tentative de valorisation de sa part : « tu sais ce que ça représente », et derechef l'affirmation par Pierre de sa non compréhension du concept. Elle essaie alors d'amorcer ce processus de généralisation par une périphrase, qui fait fonction de définition. Cette intervention a comme effet perlocutoire de provoquer un essai de définition de la part de Pierre : « je suis né l'an qui passe ». Cette série d'interactions indique enfin le malentendu que recouvre la polysémie du mot « jour » pour les deux interlocuteurs. Soit le jour de l'anniversaire, c'est le jour où je souffle les bougies, soit c'est un jour de la semaine (?), soit c'est le jour où « je suis né l'an qui passe ». Cette dernière expression très elliptique pourrait faire croire que Pierre n'a pas compris ce que c'était. Mais si on y réfléchit bien, il veut dire que c'est le jour où il a un an de plus. C'est donc bien le jour où il passe d'un nombre d'années à l'année suivante, ce que l'enseignante a cherché à évaluer précédemment, et ce qu'elle va évaluer en poursuivant son questionnement après sa proposition de définition. Une telle construction conceptuelle demande du temps. Il n'est pas sûr que Pierre ait compris et que l'interprétation que je donne de sa réponse soit la bonne.

Fonction d'évaluation.

Il s'agit là des questions posées par l'enseignante visant à évaluer la qualité des connaissances de l'élève. En ce sens elle ne s'informe pas du contenu de la réponse, puisqu'elle pose une question dont elle connaît déjà l'énoncé, mais elle cherche à connaître ce que l'élève en connaît, ce qu'il est capable d'énoncer. Le format de ces questions se caractérise principalement par l'utilisation d'adverbes interrogatifs tels que combien ? comment ? quand ?

Ces marqueurs d'évaluation sont là pour susciter des réponses très précises, bien circonscrites. Ces moments d'échanges (11-26, 39-42) contrastent avec les précédents, par leur brièveté, leur clarté et la référence à un code commun aux deux interlocuteurs, qui concerne un temps objectif, quantifiable avec des mesures conventionnelles.

2) Les fonctions des effets perlocutoires de l'enseignante et du chercheur dans la seconde situation.

Les fonctions d'induction et d'évaluation, primordiales dans la situation précédente, deviennent très

¹¹ Idem, p. 297.

¹² quel est le jour de ton anniversaire **7P** : je sais pas Mme F : toutes ces photos elles ont été prises le jour de ton anniversaire / tu sais ce que ça représente le jour de ton anniversaire **7P** : non Mme F : ça représente le jour où tu es né
P : et ba je suis né l'an qui passe

secondaires maintenant. Leur utilisation est exceptionnelle. L'enseignante recourt une fois au marqueur de l'évaluation : « oui, comment ça s'appelle ? » (9), reprenant très ponctuellement la posture de l'enseignante qu'elle avait auparavant. Désormais sa posture dans l'ensemble va se rapprocher de celle du chercheur, rejoignant une fonction d'animation, en faisant circuler la parole, et la posture de l'interviewer, qui recouvre des fonctions d'engagement, de mobilisation et d'information.

Carmen Demare, de son côté, recourt une fois à une question qui suggère la réponse attendue : « ou bien c'est ce qu'on croit ? » (25). Et l'effet perlocutoire confirme cette fonction d'induction : « on croit » (26). Toutes les autres relances, à part celles-là, ressortissent à d'autres catégories, dont nous allons analyser les diverses fonctions, fonctions d'engagement, de mobilisation et d'information.

Fonction d'engagement, d'enrôlement dans le débat.

Il s'agit là de formuler un contrat global de communication, à partir de cette demande du chercheur, qui ouvre ce bilan au terme de l'année scolaire. Les effets perlocutoires de la demande s'enracinent d'abord dans des questions qui engagent les élèves à participer aux échanges verbaux de manière volontaire, les sollicitations par les prénoms n'étant là que pour autoriser les élèves qui l'ont demandé à prendre la parole.

Les marqueurs formels de cette fonction d'engagement, qui rejoint la fonction de circulation de la parole et qui permet de réguler les échanges, se caractérisent par une fonction conative, où le destinataire est appelé nommément, en réponse la plupart du temps à son désir d'intervenir, en instaurant des relations personnalisées. Une seule fois le chercheur relance en s'adressant à l'ensemble du groupe (19), ce qui a comme effet la manifestation spontanée de Fanny, qui veut répondre (20).

Fonction de mobilisation, d'approfondissement.

Il s'agit là de toutes les reformulations qui ont comme effet de focaliser l'attention sur une expression employée précédemment pour avoir plus de précision, dans le but de poursuivre la réflexion. Les effets perlocutoires de cette catégorie de questions alimentent l'activité associative des participants et suscitent des rebondissements, une richesse de registres quant aux aspects du temps, à la fois en référence au temps objectif, conventionnel, social, quantifiable et en référence au temps subjectif, vécu, personnel, qualitativement évalué.

Nous avons déjà souligné précédemment les multiples variations linguistiques auxquelles vont s'adonner les élèves à partir de la première réponse de Julien : « y'aura toujours du temps qui passe » (4). Il faut attendre l'intervention d'Ilana (12) pour poursuivre dans cette veine associative, précisément après l'instauration d'un climat d'entretien, qui soit perçu par les élèves comme différent d'une séquence d'enseignement. En effet ce que j'appelle le démarrage de l'entretien de groupe (1-11) se caractérise par un temps de flottement, où chacun, en se familiarisant avec la situation, va pouvoir se positionner et trouver un lieu d'où parler. Les élèves cherchent alors à ajuster leurs réponses en essayant de comprendre de quoi il retourne quant à l'intentionnalité des adultes. D'où des réponses hétéroclites, du point de vue des divers registres de la conception du temps, mêlant des connaissances apprises en classe¹³ et bien repérées comme telles par les élèves, et des réponses qui renvoient à des concepts quotidiens.

C'est d'ailleurs grâce à la polysémie de l'expression « du temps qui passe » que peut s'amorcer le passage d'une conception objective du temps à son exploration subjective, aspect qui n'avait jamais été envisagé dans les séances précédentes, et aux colorations affectives qui lui sont liées.

Non seulement c'est avec la confirmation d'Ilana que s'enclenche la première relation de coopération entre élèves, mais aussi que Pierre quitte le point de vue quantifiable et objectif pour s'aventurer dans

¹³ - « j'ai aussi appris moi que dans une année y'a 365 jours / un trimestre c'est trois mois » (4)

- « y'a aussi le passé ce qui a déjà été fait / le présent c'est ce qui est en train de se faire et le futur ce qui va se passer » (6) - « le temps c'est aussi les / par exemple l'été l'hiver

-Mme F : oui comment ça s'appelle 7 (9) -Aïssata : ça s'appelle les / euh les / les saisons » (10)

la relativité du temps vécu subjectivement¹⁴. On peut interpréter la relance de l'enseignante (16) comme ayant une double fonction, dans la simple reformulation du discours de Pierre : une fonction de valorisation de l'élève, à qui elle renvoie un sentiment de compétences, qui met en valeur sa proposition, et une fonction d'approfondissement, qui incite Ilana à poursuivre l'idée. Cependant, loin de continuer sur le registre subjectif, elle revient à une définition objectivement mesurable de la longueur horaire de la journée, ce qui va entraîner un processus de pensée divergente et autoriser les élèves, Eva d'abord, puis Fanny, Ilana, etc, à explorer cet aspect de la temporalité.

Il me semble important de préciser que ces relations de coopération se situent à un niveau cognitif, où il y a convergence des énoncés grâce à la centration sur un aspect du problème et où l'interlocuteur poursuit l'idée du précédent locuteur, tout en enrichissant l'énoncé, mais surtout se caractérisent aussi par une convergence de l'énonciation. On assiste à une focalisation attentionnelle réciproque qui permet que s'enclenchent, à partir de ces relations de coopération intentionnelle, des énoncés divergents et que puisse émerger un conflit socio-cognitif constructif, dans la mesure où chacun peut expliciter son point de vue, où, grâce aux relances des adultes, chacun objecte, argumente en reprenant les arguments des locuteurs précédents.

Fonction d'information.

On peut faire l'hypothèse cependant que cet effet perlocutoire qui s'est traduit par une suite d'expression de points de vue divergents, allant même jusqu'au désaccord¹⁵ de la part des élèves, a été renforcé par la relance du chercheur : « et les autres, vous en pensez quoi ? » (19). Cette relance remplit une triple fonction : engager les autres à participer, leur demander d'approfondir ce qui vient d'être dit, et enfin s'informer auprès d'eux sur ce que recouvre la réponse d'Eva en ramassant en une même phrase ces deux expressions contradictoires : « le temps ça peut être court par exemple une année c'est long mais des fois ça passe vite » (18).

La réponse de Fanny (20) essaie de surmonter la contradiction, sans savoir l'expliquer. Mais la relance du chercheur, qui reformule cet aspect contradictoire, « ça passe pas vite » et « ça passe très vite » a comme fonction de valider l'énoncé mais aussi de s'informer sur les représentations qu'il suscite : « c'est vrai ? ».

Une telle relance a comme fonction d'autoriser à s'enhardir dans la manipulation de propositions contradictoires, à manier des formulations un peu paradoxales, mais surtout a comme autre effet perlocutoire de faire émerger des idées nouvelles. Ilana, Edona, Constance, Charlotte se sentent autorisées à témoigner de leur manière différente de vivre le temps. Celle de l'expérience de l'ennui, lancée par Ilana, va mûrir et se prêter à une série de variations thématiques¹⁶ que l'intervention de Charlotte amplifie et que celle de Julien résume par une synthèse pertinente.

En effet il reprend la dimension subjective du temps vécu, en la reliant à la relativité du point de vue du sujet et à la qualité affective et émotionnelle de l'investissement du sujet dans cette activité. Une telle perspective de la temporalité n'avait jamais été abordée en classe jusqu'alors.

3) La question des lieux d'énonciation : les effets perlocutoires comme facteurs d'assignation du lieu d'énonciation de l'allocuté.

Selon le lieu d'où parle le sujet et d'où il est autorisé à parler, d'où il se sent autorisé, par ce que vient de lui dire l'adulte, à parler, on pourrait modéliser deux positions extrêmes à partir desquelles peuvent se décliner des positions intermédiaires :

- un enracinement du sujet parlant, qui habite son discours, et qui peut articuler processus cognitifs et expérience vécue. Dans la mesure où on constate une congruence, une harmonisa-

¹⁴ « ça dépend des jours »

¹⁵ « non... », (24), « je suis pas d'accord ». (31)

¹⁶ « si on reste à rien faire on trouve que c'est long et on fait une activité et on trouve que c'est pas long » (33)

tion, un phénomène de résonance entre processus cognitifs et vécu émotionnel et affectif, entre les deux interlocuteurs, les processus d'appropriation conceptuelle se mettent en place et s'opère le passage de l'interpersonnel à l'intrapsychique. Cette position paradigmatique recouvre en partie ce que Pierre Vermersch¹⁷ appelle la prise de parole incarnée, du moins dans le début du processus de réfléchissement.

- Un déficit d'ancrage du cognitif dans l'affectif et l'émotionnel, dans la manière d'habiter le langage, dans la mesure où on assiste à des ruptures, des distorsions dans les divers niveaux de fonctionnement mental entre les interlocuteurs. Ces moments de dysharmonie dans le développement cognitif et les processus d'apprentissage se caractérisent par un écart trop important entre le positionnement abstrait, le lieu d'énonciation conceptuelle de l'enseignante et le lieu d'énonciation de l'enfant qui s'enracine dans un vécu impliquant, émotionnellement riche et évocateur pour lui d'investissements relationnels forts. Un très léger déplacement de la focalisation intentionnelle aurait pu diminuer cet écart, par exemple quand l'enseignante, au lieu de dire « tu sais ce que ça représente le jour de ton anniversaire », aurait dit : « pour toi, qu'est-ce que ça représente le jour de ton anniversaire ? »

La méconnaissance de ces temps d'évocation émotionnelle, dans la première situation, obère le développement de la construction de l'abstraction, et rend difficile pour le sujet apprenant l'accès à la définition de ce qu'est la date d'anniversaire. Au contraire, la prise en compte des vécus subjectifs et l'encouragement à évoquer ces moments facilitent les processus de liaison, l'émergence de significations nouvelles partagées qui préparent et débouchent sur l'activité de synthèse réalisée par Julien.

Si l'on se réfère à la distinction de Vygotski entre concept spontané et concept scientifique, l'analyse qu'il propose des étayages réciproques de ces différents modes de fonctionnement mental le conduit à postuler des trajectoires spécifiques de développement mental selon qu'on part des concepts spontanés pour aller aux concepts scientifiques ou vice-versa. Il énumère trois niveaux différents du rapport au langage pour caractériser ces deux modes de fonctionnement mental, et ce à partir d'une réflexion sur le concept de « frère » :

- soit le mot, comme concept spontané, est saturé « de la riche expérience personnelle de l'enfant »¹⁸, et donc par sa coloration émotionnelle témoigne d'un ancrage affectif qui lui assigne dans l'espace dialogique un lieu d'énonciation spécifique, peu distancié par rapport au vécu corporel et tributaire de contenus concrets, empiriques et fortement contextualisés.
- Soit le mot renvoie à une notion abstraite, caractérisée par un ensemble d'attributs essentiels qui le définissent, qui d'après Vygotski a été acquis dans le cadre d'un apprentissage scolaire. C'est ici le cas des compétences métalinguistiques dont fait preuve Eva (6) quand elle désigne les différents temps du verbe, passé, présent, futur, ou le cas des repères conventionnels du temps social par Julien (4) sur l'année, les trimestres, puis par Aïssata quant aux saisons. Ces termes renvoient à une accumulation de contextes d'usages qui ont permis d'amorcer une construction conceptuelle grâce à une décontextualisation, dans la mesure où le mot « a déjà épuisé le contenu purement concret et empirique qui y est inclus »¹⁹.
- Soit le mot est vraiment saisi comme renvoi à un signifié dans sa dimension conceptuelle, et scientifique, ou philosophique, qui concernerait ici la catégorie du temps, ce qui n'est pas le cas.

Ce qui m'intéresse ici concerne donc les deux premiers niveaux, qui combinent apprentissages scolaires et expériences quotidiennes de l'enfant. Le second niveau se caractérise par un processus de généralisation qui est facilité par une double médiation, par les relances des adultes où leurs reformulations accompagnent la décentration et la distanciation vis-à-vis de l'affect tout en le prenant en compte, et par la chaîne associative des verbalisations par les pairs. Grâce au climat des échanges dans la situation de l'interview de groupe, s'opère une construction progressive et collective d'un aspect de la temporalité comme expérience vécue de la durée dans sa diversité affective. Cet étayage du fonc-

¹⁷ Vermersch P. (1994) *L'entretien d'explicitation*. ESF.

¹⁸ Vygotski, *Pensée et langage*, p. 292 sq.

¹⁹ idem, p. 292.

tionnement mental de l'individu sur le groupe²⁰, sur les reformulations du collectif, articule références à des expériences personnelles et démarche réfléchie grâce aux médiations sémiotiques. C'est en effet le collectif, les coopérations verbales qui alimentent ce jeu avec le langage. On a vu comment Ilana, en infléchissant l'expression initiale « y aura toujours du temps qui passe » par l'ajout de l'adverbe « très »(12), fait basculer la réflexion vers une autre acception du temps.

À partir de cette légère modification de l'énoncé initial, mais qui manifeste d'un déplacement du lieu d'énonciation, s'ouvrent un autre espace expérientiel et cognitif, d'autres lieux d'énonciation possibles pour les membres du groupe, d'autres aires sémantiques qui ne s'enracinent plus exclusivement ni dans l'apprentissage scolaire, ni dans le vécu existentiel de chacun mais les combinent tous les deux, ce qui rend possible une transformation des rapports au référent et aux objets de savoir.

Au contraire cette réélaboration, effectuée grâce à la convergence de ces deux modes de fonctionnement mental, n'a pas pu s'opérer lors de la première situation d'apprentissage pour plusieurs raisons, me semble-t-il, outre celles déjà indiquées à propos des effets perlocutoires. En privilégiant une relation duelle enseignant élève, l'échange verbal se prive d'un étayage groupal, puisque les trois autres enfants du groupe ne sont pas sollicités pour intervenir et s'exprimer sur ce qui s'est dit. Or le détour par des verbalisations des pairs favorise un processus de décentration. La seconde raison de la difficulté de Pierre à entrer dans un processus d'abstraction tient au support demandé par la maîtresse. L'aspect figuratif de la photo renforce le rapport à une réalité immédiatement perceptive, renvoyant l'enfant à des détails concrets, affectifs et évocateurs, qui rentrent en contradiction avec l'objectif affiché de généralisation. Non pas qu'il faille renoncer à cette généralisation, mais au contraire tenir compte de cet enracinement affectif pour le verbaliser et mieux le dépasser. Vygotski insiste alors sur la nécessité de s'appuyer sur des intermédiaires pour que s'opère cette articulation des deux modes de fonctionnement : « l'assimilation d'un système de concepts scientifiques n'est possible que par un rapport également médiatisé avec le monde des objets, que par l'intermédiaire d'autres concepts, élaborés au préalable »²¹. Dans le cas de Pierre, la première situation a manqué de ces médiations.

Conclusion.

Cette article n'a été possible que grâce à la collaboration entre un enseignant chercheur, dirigeant une thèse, Christiane Montandon, et une étudiante, en thèse, elle-même formatrice à l'IUFM de Créteil et enseignante, Carmen Demare, qui par la richesse du corpus de terrain recueilli a permis d'offrir cet exemple paradigmatique.

Quelque part il y va d'une isomorphie entre les deux modes de fonctionnement mental étudiés précédemment, et les deux modes d'enracinement institutionnel avec les médiations nécessaires qui s'imposent, entre praticiens de terrain et théoriciens²². Non pas que la théorie soit l'apanage de l'enseignant chercheur, mais au contraire du fait que Carmen Demare occupe ce lieu d'énonciation intermédiaire entre théorie et pratique, la collaboration entre nous deux a rendu possible une approche clinique des processus d'appropriation par les élèves de notions complexes comme celles du temps et de la durée.

En effet il ne s'agit pas d'une expérimentation artificiellement coupée du contexte scolaire, mais d'une articulation entre posture de praticien et posture de chercheur, née d'une demande réciproque, (entre madame F. et Carmen Demare), d'investigation menée tout au long de l'année 2003-2004, portant sur

²⁰ La notion d'étayage groupal a été initialement théorisée par René Kaës, dans son ouvrage : *Crise rupture et dépassement*. 1979, Dunod. Je l'ai abondamment reprise comme étant une médiation fondamentale dans la construction de dispositifs pédagogiques dans un livre publié en 2002 : *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. L'Harmattan.

²¹ Vygotski, op. cit. p. 297.

²² Christiane Montandon « Points de vue épistémologiques des rapports théorie et pratique dans la conception de la formation, en question dans la formation continue des enseignants », in Revue *Diptyque* 14, p. 59-75 . À paraître en 2009.

le développement de la construction des relations temporelles chez ces élèves de CE1. Les conditions dans lesquelles ont pu se dérouler ces échanges ont été déterminantes dans le développement cognitif des élèves et éclairent les paramètres pertinents à retenir quant à la compréhension du passage de l'interpersonnel à l'intrapsychique et aux facteurs d'appropriation de notions aussi complexes que celles des relations temporelles.

Un autre enjeu de ce travail concerne la formation clinique des enseignants, dont l'intérêt serait d'explorer ces divers lieux d'énonciation que les dispositifs pédagogiques aménagent en fonction des objectifs pédagogiques et de leur impact sur la dynamique des interactions et sur les processus d'apprentissages des élèves.

Bibliographie.

- Blanchet, A. (1991) *Dire et faire dire. L'entretien*. Colin.
- Brousseau, G. (1986). « Fondements et méthodes de la didactique mathématique », dans *Recherches en didactique des mathématiques*, La pensée sauvage.
- Butler, J. (2004) *Le pouvoir des mots. Politique et performatif*. Paris : Editions Amsterdam.
- Charau-deau, P. (1991). *La télévision. Les débats culturels « Apostrophes »*, Paris, Didier Erudition.
- Chevallard, Y. (1988). Médiations et individualisation didactiques, dans *Le contrat didactique : différentes approches, Interactions didactiques*, Genève, éd. des Universités de Genève et de Neuchâtel.
- Gilly, M. (1988). Interactions entre pairs et constructions cognitives : Modèles explicatifs. In A.N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Ed.), *Interagir et connaître*, Del Val.
- Kaës R. (1979) *Crise rupture et dépassement*. Dunod
- Merleau-Ponty, (1976) *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Montandon C. 2002 : *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. L'Harmattan.
- Vermersch P. (1994) *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Vermersch P. (2006) « Les fonctions des questions » in *Explicititer*, n° 65.
- Vermersch P. (2008) « Analyse des effets perlocutoires ». In *Explicititer*, n° 76.
- Vygotski L. (1997) *Pensée et langage*. La dispute.

Annexes.

I) Classe de Mme F le 17/01/04

Mme F (*début de séance*) : est-ce que vous pouvez dire sur quels critères, c'est-à-dire comment vous avez procédé pour prendre telle ou telle photo / comment vous avez choisi / est-ce que c'était des anniversaires / est-ce que c'était quelque chose d'important / je sais pas / vous voyez ce que je veux vous poser comme question / pourquoi vous avez pris telle ou telle photo

1-Mme F : donc c'est vérifié / c'est bien dans l'ordre / maintenant quelqu'un d'autre / Pierre

2-Pierre : moi je les ai mises dans l'ordre comme ça parce que là j'avais zéro an/ là j'avais 5 heures / là j'avais 1 an / là j'avais 2 ans / là j'avais 3 ans et ça / c'est moi maintenant

3-Mme F : maintenant mets les dans l'ordre chronologique sur une ligne + voilà / est-ce que / comment tu as su les mettre dans l'ordre ↗

4-P : ba j'ai su parce que j'ai vu que j'étais beaucoup plus petit que toutes les autres photos après et ainsi de suite

5-Mme F : donc tu as vu que tu avais grandi est-ce que derrière / est-ce que tu pourrais vérifier que tu grandis en âge avec les indications derrière

6-P : je crois qu'elle les a pas écrits

7-Mme F : si / tu les as / sauf la dernière

8-P : et la 1^{ère}

9-Mme F : tu m'as dit que tu avais 5 heures donc si tu as 5 heures ici on considère que c'est la 1^{ère}

10-P : ba oui (rire)

11-Mme F : celle-ci tu as quel âge ↗

12-P : 1 an

13-Mme F : comment tu le sais ↗

14-P : y'a une bougie

- 15-Mme F : c'était le jour de ton anniversaire ↗
 16-P : c'était maman qui me l'avait soufflée ma bougie
 17-Mme F : donc entre ces 2 photos-là (1 et 2) y'a combien de temps ↗
 18-P : 1 an
 19-Mme F : tout juste puisque là c'est le jour de ton anniversaire et là c'est le jour de tes 1 an
 20-P : et là mes deux ans
 21-Mme F : oh alors combien d'écart entre ces 2 là ↗
 22-P : ba 1 an
 23-Mme F : et là ↗ (entre 1 et 3)
 24-P : ba 2 ans
 25-Mme F : et là ↗ (entre 1 et 4)
 26-P : 3 ans
 27-Mme F : toi à chaque fois tu as entre deux photos 1 an ah celle-ci peut-être pas
 28-P : c'est maintenant
 29-Mme F : donc entre ton anniversaire des 3 ans et maintenant il y a combien d'années ↗
 30-P : 3 ans
 31-Mme F : bien c'est très intéressant / c'est bien organisé / c'est une bonne idée d'avoir choisi les anniversaires parce que c'est pas n'importe quelle date
 32-P : là c'était la forêt
 33-Mme F : quel est le jour de ton anniversaire ↗
 34-P : je sais pas
 35-Mme F : toutes ces photos elles ont été prises le jour de ton anniversaire / tu sais ce que ça représente le jour de ton anniversaire ↗
 36-P : non
 37-Mme F : ça représente le jour où tu es né
 38-P : et ba je suis né l'an qui passe
 39-Mme F : et tu sais pas quand ↗
 40-P : si je suis né en août 1996
 41-Mme F : alors août 1996 / ça c'est août 199 ↗
 42-P : 1997 / août 1998 / août 1999
 43-Mme F : voilà très bien t'as tout reconstruit / tu prends une feuille / alors Ilana comment tu as fait pour remettre dans l'ordre

II) Bilan dans la classe de Mme F avec chercheur le 22/06/04

- 1-Chercheur : alors depuis vous en avez aussi parlé avec votre maîtresse vous avez sûrement beaucoup réfléchi et maintenant comme c'est la fin de l'année je voudrais que vous me disiez ce que vous avez appris cette année / qu'est-ce que vous pourriez me dire sur le temps / tout ce qui vous vient en tête / Pierre vas-y
 2-Pierre : on peut jamais voir la fin du temps
 3-Mme F : Julien ↗
 4-Julien : le temps il est illimité ça veut dire qu'il s'arrête jamais / y'aura toujours du temps qui passe euh / j'ai aussi appris moi que dans une année y'a 365 jours / un trimestre c'est trois mois et euh voilà je vais pas répéter ce qu'a dit Pierre
 5-Chercheur : Eva ↗
 6-Eva : y'a aussi le passé ce qui a déjà été fait / le présent c'est ce qui est en train de se faire et le futur ce qui va se passer
 7-Chercheur : qui est-ce qui me parle encore du temps ↗ Aïssata ↗
 8-Aïssata : le temps euh le temps c'est aussi les / par exemple l'été l'hiver
 9-Mme F : oui comment ça s'appelle ↗
 10-Aïssata : ça s'appelle les / euh les / les saisons
 11-Mme F : voilà / Ilana ↗
 12-Ilana : le temps euh le temps ça passe très vite
 13-Mme F : ah bon ↗
 14-Ilana : ba oui

15-Pierre : ça dépend des jours

16-Mme F : ça dépend des jours dit Pierre →

17-Ilana : parce que par exemple hier c'était le plus long jour de l'année / la plus longue journée qu'on a

18-Eva : le temps ça peut être court par exemple une année c'est long mais des fois ça passe vite

19-Chercheur : et les autres vous en pensez quoi ↗ Fanny ↗

20-Fanny : quand on est petit le temps ça passe pas vite et quand on est grand le temps ça passe très vite

21-Chercheur : tu saurais dire pourquoi ↗

22-Fanny : [silence]

23-Ch : elle dit que quand on est petit le temps passe pas vite et quand on est grand il passe vite / c'est vrai ↗

24-Ilana : non c'est pareil ça change rien mais c'est juste qu'on est un peu grand / et quand on est petit on croit que c'est un peu long parce que on s'ennuie / parce que on sait pas s'occuper beaucoup

25-Chercheur : qu'est-ce que t'en penses Fanny ↗ le temps passe vraiment plus vite ou bien c'est ce qu'on croit

26-Fanny : on croit

27-Chercheur : Fayçal ↗

28-Fayçal : après le temps i passe vite et après ce sera la nuit et il faut aller dormir

29-Edona : ba Fanny elle a raison parce que si le temps passe pas vite parce que moi l'année dernière en 2003 ba le temps il est pas beaucoup passé vite et maintenant il passe vite

30-Mme F : Constance ↗

31-Constance : moi je dis que je suis pas d'accord avec eux parce que quand on était petit / le temps passe vite

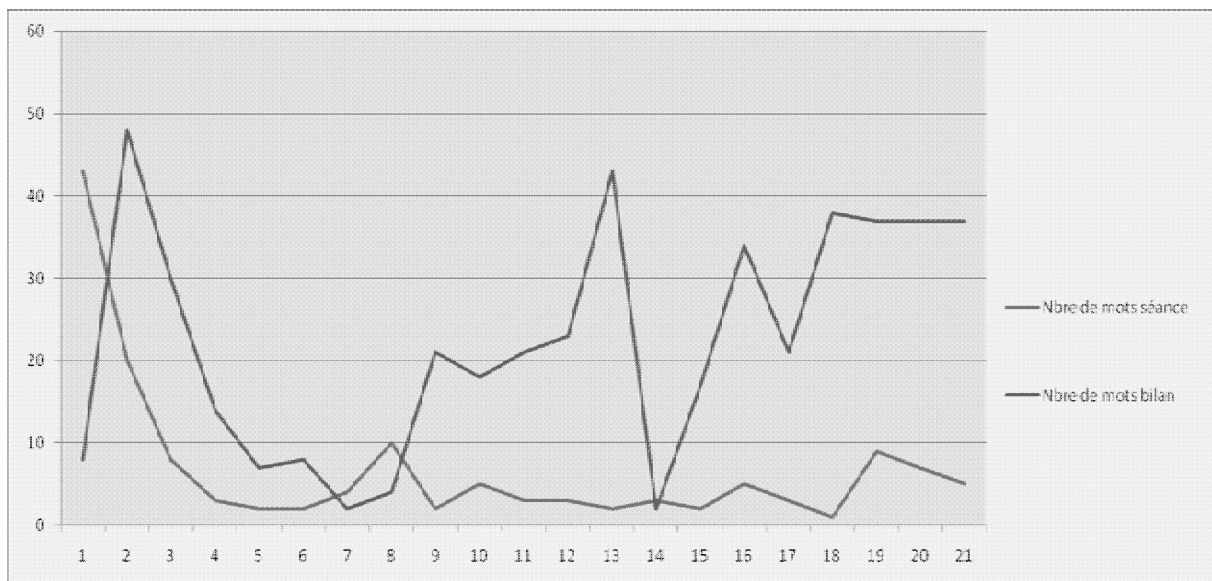
32-Mme F : Charlotte ↗

33-Charlotte : euh moi je suis un peu d'accord avec Fanny et Edona parce que si on reste à rien faire on trouve que c'est long et on fait une activité et on trouve que c'est pas long

34-Chercheur : vous avez l'air de savoir parler du temps maintenant / Julien ↗

35-Julien : ça dépend aussi pour quelqu'un si par exemple on fait une activité ennuyeuse on trouve que ça passe lentement mais quand on fait une activité vraiment qui nous amuse beaucoup et ba ça passe très vite

III) Courbes diachroniques des productions orales des élèves au regard de la quantité de mots produits après chaque relance.



Oser la fragilité

Atelier de pratique du mardi 3 février 2009

Premier exercice : *Faire des gammes*

Mireille Snoeckx

*Je rêve d'une formation qui ose la **beauté**
Je rêve d'une formation qui ose la **fragilité**
Je rêve d'une formation qui ose l'**intérieurité**.*

“De l'inévaluable dans la formation des enseignants“, conférence donnée par Gabriel Ringlet dans le cadre du colloque de l'ADMEE-Europe à Louvain-la-Neuve, le 13 septembre 1995.

Ce texte a dû cheminer en moi pour voir le jour. J'étais bloquée pour restituer un retour sur l'atelier. Incapable même d'écrire le premier mot. Je ne comprenais même pas mes notes. Tout était noué et troué dans ma mémoire. Je passe par l'auto explicitation. J'explore alors les couches de vécu. Emergent ainsi des éléments qui n'étaient pas à ma conscience ce mardi –là. Ils avaient juste vrillé en moi lorsque Pierre, en toute fin de journée, a annoncé qu'il allait proposer cet exercice en formation de base. Dans le groupe, une remarque a fusé : « Pas les premiers jours »... Je me sentais profondément en accord avec ce constat.

Je ne savais pas par quel bout prendre cet écrit. L'auto explicitation m'avait permis de comprendre l'écart entre ma satisfaction d'apprendre au cours de l'atelier et tout ce qui s'était joué pour moi de plus profond, dans le consentement, la loyauté au groupe, la confrontation aux effets perlocutoires en direct. Ce n'était pas un texte qui rendait compte d'un moment de la journée. C'était un écrit qui m'apportait des informations précieuses pour moi. J'ai lâché cette volonté d'un témoignage (Tant pis) et rôdé dans les écrits de mon disque dur. J'ai retrouvé dix lignes d'une bêtise qui m'avait bien amusée, il y a 12 ans, un début de fiction que je me suis retrouvée à continuer d'écrire comme si je l'avais commencé la veille... Au lieu de travailler ! Ça s'amusait bien en moi. Curieusement, j'ai repris ensuite la lecture de mon bout d'auto explicitation. Une expression se détache : « Oser la fragilité ». Je l'écris comme titre. Elle m'oriente pour commencer à écrire un retour pour Expliciter.

Fragments de vécus.

Je n'attends rien de particulier, sauf à redevenir élève. Sentiment d'être trop souvent du côté de celle qui crée, cadre, choisit, décide, de perdre des éléments qui ne sont vécus que par les participants et qui seraient précieux pour moi pour mieux comprendre et pour mieux orienter les personnes en formation vers eux-mêmes. Redevenir élève m'apparaît comme un espace ouvert où je peux me nicher sans responsabilité.

Erreur. Être élève, en explicitation, c'est se confronter au pouvoir, au vouloir, au lâcher prise, mais surtout se confronter à ses points aveugles, aux choses oubliées, à tout ce que je ne sais pas encore ou que je n'ai pas remarqué, approfondi, à ce que je sais déjà faire, mais qui est à affiner un peu, beaucoup, régulièrement.

Nous sommes huit à attendre la consigne. Un exercice à deux sur la mise en évocation que Pierre présente comme une gamme, un exercice court à refaire deux ou trois fois (3mn). Il s'agit pour B de proposer à A de revenir sur un moment de la journée d'hier, de mettre en place la relation, d'observer le non verbal, de poser des questions sensorielles, de faire ralentir, afin de vérifier que A soit en remplissement expérientiel. Lorsque le remplissement est le plus complet possible pour A, il lève la main ou il

signale qu'il n'arrive pas à y être. Vient alors un temps de clôture pour B, suivi d'un partage au cours duquel A décrit comment il s'est senti accompagné. *Si quelque chose pose problème à A dans l'accompagnement, il le signale en direct.* Pierre souligne que B prend le pouvoir pour se mettre à la disposition de l'autre, pour le contenir.

Je fais cet exercice avec quelqu'un que je ne connais pas. J'ai juste entendu le son de sa voix. Tout un apprivoisement pour savoir qui commence, comment se placer. Tout un apprivoisement qui perturbe ma confiance en moi dans le rôle de B, qui me met en fragilité avant même la formulation du contrat. Et quand je suis en fragilité...

Je ne suis plus complètement à l'écoute de A. Je redeviens vraiment élève, une de mes façons d'être élève, quelqu'un qui, selon un schéma ancien qui m'est propre, veut réussir et veut bien faire. Quelqu'un qui n'a suffisamment pas confiance en elle-même, en ce qu'elle sait un peu. J'ai même l'impression que ma capacité à mémoriser tout ce que me dit A n'est pas stable, qu'elle s'envole au fur et à mesure de la mise en mots. Je ne suis plus suffisamment alignée sur A. J'ai des espaces très brefs de dialogue intérieur pour résoudre ce qui me pose problème ou ce que je crois être un problème. Ainsi, par exemple, lors du deuxième essai, avec un autre moment de la journée d'hier, je remarque qu'Aline y est presque mais pas tout à fait, parce qu'elle hésite, elle prend son temps, elle module ce qui lui revient :

« - Non, ce n'est pas avec Q. que je parle, mais avec son père. »

Et là, moi aussi, j'ai une hésitation. Ce qui me vient, parce que je vois clairement son corps qui se prépare à parler, c'est de reprendre ce qu'elle vient de dire « Et quand tu parles avec son père... », et, en même temps, je pense !!! que c'est s'engager dans la description du moment, que comme elle n'y est pas tout à fait, et que c'est l'objectif de l'exercice, je vais d'abord bien l'ancrer dans la pièce. Alors, je récapitule ce qu'elle m'a dit auparavant, sa position dans la pièce, les personnes et les objets qu'elle a déjà nommés. Un mot que je prononce, celui d'un des objets, la fait bondir et sortir de l'évocation...

Quand nous partageons ce qui s'est passé, je remarque très nettement que je n'ai pas fait confiance à mon premier mouvement (reprendre ce qu'elle vient de formuler), alors que j'ai repéré la posture de A qui se prépare à parler. Quand je m'arrête en auto explicitation, juste sur cet instant de repérage, ce premier mouvement, c'est une « sensation corporelle ». Il y a un accord en moi, de moi à moi, qui est tout à coup freiné par une pensée de rationalisation sur ce qui appartient ou non à la mise en évocation, sur ce qu'il convient de faire pour amener Aline dans un remplissement plus complet pour elle. Si je reste sur le moment d'hésitation, je repère une dissonance corporelle, d'abord une sensation d'alignement, de tenue (au bas de mon dos) qui coïncide avec le sentiment d'accord et une crispation ténue au niveau du plexus qui se cristallise quand Aline bondit. Je ne me suis pas écoutée. Je n'ai pas pris en compte un indicateur, une ressource en moi. Ecouter Aline, c'est aussi m'écouter.

Sur un des moments expérimentés quand je suis A, c'est un mot pourtant souvent employé en explicitation, le mot « important » qui me sort de l'évocation. Cela me surprend. J'avais choisi un moment de la journée de lundi qui était déjà important en lui-même et la demande de B « de prendre un moment important pour moi » fait rupture. Qu'est-ce qu'elle veut ? Bien sûr, elle ne connaît pas mon vécu de la journée d'hier et sa consigne, à ce moment-là, pour moi déjà bien entrée dans le remplissement, m'oriente vers sa demande et pas sur mon revécu. Un mot que je propose souvent dans les consignes en formation...

Qu'est-ce que ça m'apprend de vivre en direct les effets perlocutoires ?

Quand je suis B, de m'abandonner avec confiance à ce que je repère, à vérifier corporellement et non intellectuellement ce que A me donne comme informations, à suivre plutôt les indices corporels, de rester sur le fil de l'autre sans chercher à vouloir comprendre ou à vouloir faire quoi que ce soit sauf à être près de l'autre. *Lâcher le vouloir.* Ici ce qui était dominant c'était un vouloir réussir couplé à une valence d'insécurité. M'abandonner à l'écoute. Quand je suis A, me laisser le temps d'y revenir sans me préoccuper de quoi que ce soit, rester sur ce qui vient.

Qu'est-ce que ça m'apprend pour la formation en explicitation ?

Cela me questionne sur le temps d'évocation. Nous avons beaucoup travaillé sur la visée à vide, l'espace qu'il faut laisser afin que A puisse choisir ou se laisser choisir par une situation. J'y suis attentive quand j'accompagne les premiers pas des participants en formation. Quand vient la mise en évocation de la situation, je remarque que j'ai pris l'option de procéder en *deux* temps : d'abord demander un récit dans les grandes lignes, une première description du moment choisi avec un questionnement minima de B sauf à montrer qu'il écoute ; puis, de passer un second contrat pour revenir sur un moment particulier de la situation qui convient à A. Il m'apparaît que cela facilite la phase d'appropriation, ça crée un lien et qu'ensuite la mise en évocation d'un moment de la situation s'effectue plus simplement. Ce vécu de



l'exercice des gammes m'alerte qu'il y a lieu d'être vigilante dans ma présentation sur la dimension du remplissage, d'y apporter plus de soin dans les démarrages des exercices. Dans les partages collectifs, je relancerai plus systématiquement sur les prises d'informations corporelles de B par rapport à lui-même, pour développer cette ressource, comme d'orienter l'attention encore plus régulièrement sur le rapport à soi pour B comme pour A. Et pourquoi pas d'essayer l'exercice le cinquième jour d'une formation de base ou au cours d'une journée d'étude et d'échanges d'Antenne Suisse.

La posture d'élève me projette en fragilité, mais que *c'est précieux d'oser la fragilité*. L'avoir revécu en situation protégée me rend encore plus disponible à ceux qui apprennent, à leurs errements, à créer les conditions pour que la con-

fiance s'installe et que les participants débutants ou non osent la fragilité de l'engagement dans l'apprendre. Sans doute vais-je commencer la journée du deuxième jour d'une formation qui se profile à l'horizon par « Oser la fragilité ».

Mireille Snoeckx
25 février 2009.

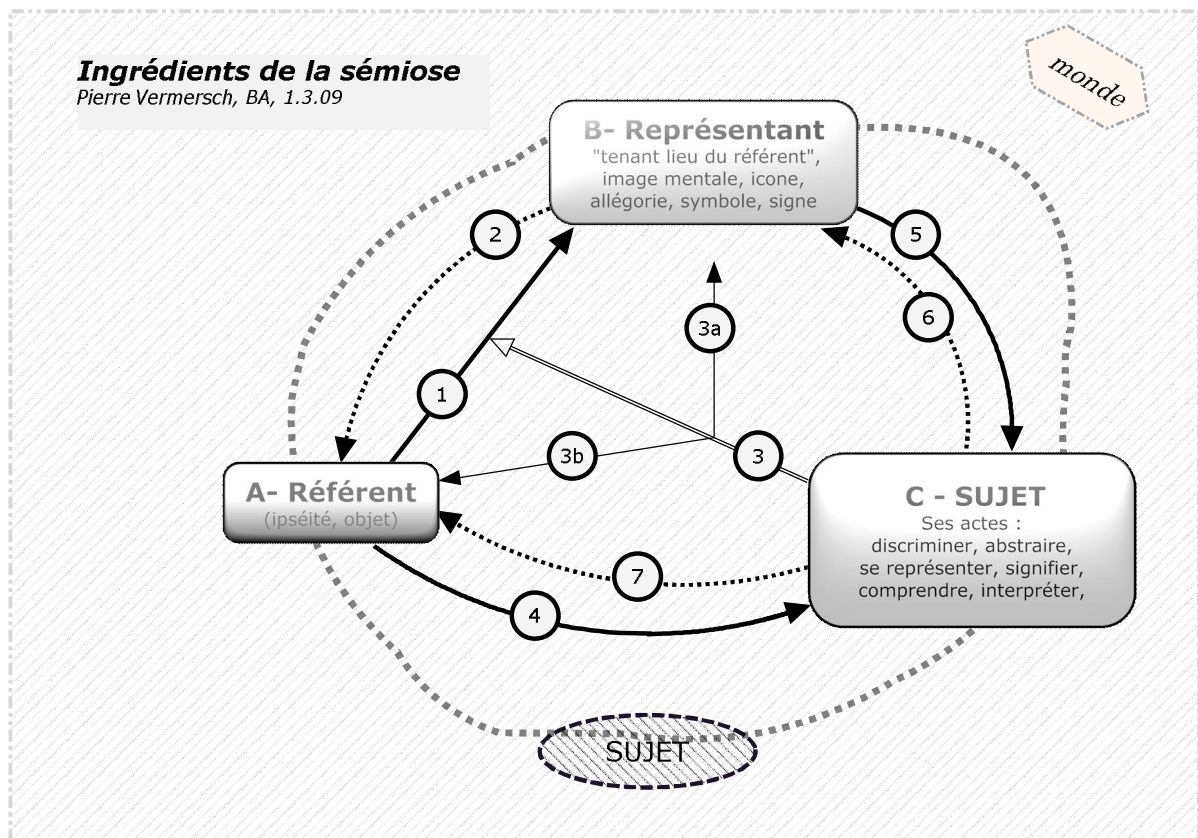
Notes sur la sémiose et le sens : l'exemple du focusing.

Pierre Vermersch CNRS, GREX

Pour introduire une vision de la sémiose.

Mon but initial : essayer de sortir de l'embarras relativement à la notion de "sens" en revenant d'abord à l'ontogenèse de la "fonction sémiotique" telle qu'elle a été mise en évidence chez l'enfant par Piaget (J Piaget, 1964). Je cherche à revenir au plus simple de ce que peuvent vouloir dire : "donner du sens", "créer du sens", "saisir du sens", "un sens se faisant", etc. Le plus simple est la distinction imposée par l'apparition de la fonction sémiotique chez l'enfant, qui montre que le sujet peut à partir d'un certain âge et pas avant, se représenter une chose en l'absence de cette chose, qu'il peut se référer à une chose alors qu'il ne peut la désigner du doigt comme étant là, présente. Revenir à l'appréhension des conséquences d'un concept simple : la fonction sémiotique. Le terme est de Piaget, il désigne un aspect de l'ontogénèse : la différenciation d'un "objet" et de son "représentant" (il n'utilise pas le terme de représentant, c'est moi qui l'introduis, voir plus loin la définition). Il y a représentation, parce qu'on peut établir que l'objet est recherché, convoqué, cité, mimé, alors qu'il est physiquement absent, et donc non perceptible. S'il est manifesté, comme il l'est dans le mime, c'est qu'il continue à être présent dans l'esprit du sujet, ou encore que le sujet se le représente, qu'il y a en lui un "représentant" de l'objet référent, ou du "réfèrent" tout court.

Je propose ci-dessous un premier schéma des ingrédients de la sémiose.



Légende (s) : le point de départ est la triade { A : objet/, B : représentant/²³, C : sujet }.

La sémiose naît de la distinction et de la mise en relation (flèches 1 et 2) entre un "objet", une chose à laquelle on peut se référer, donc un "réfèrent" et son "représentant", pour un sujet. Le réfèrent, peut n'être qu'une ipséité sans concept, ou plutôt il doit nécessairement être au minimum une ipséité, c'est-à-dire n'importe quoi ayant pris pour moi une identité, une unité, qui de ce fait se détache sur un fond. Il faut se garder de penser ce détachement sous le seul paradigme du visuel, qui induit automatiquement que l'on pense un objet, un réfèrent de la sémiose, comme ayant des limites bien définies²⁴. Il faut plutôt penser à cela plus largement, faire jouer les métaphores des autres sens, et se représenter le réfèrent comme pouvant être métaphoriquement une fumée, une trace odorante, une pression psychique/physique comme dans l'exemple du précurseur de la perception du bruit de mobylette (Vermersch, 2000), un bruit légèrement distinct, un volume gazeux dont on ne peut déterminer les limites avec précision. Mais tout cela existe pour moi, et sur le mode métaphorique on peut le décrire comme pouvant être une "tendance", une "direction" aussi diffuse qu'un courant d'air, mais ayant déjà, une consistance, une orientation, une intensité, un volume, ou un "sentiment de rapport" comme l'ont suggéré les premiers chercheurs utilisant l'introspection, ou encore un "pressentiment", un "malaise", une "intention" vague ; tout cela, une fois détaché à minima, est un réfèrent pour moi. Et il l'est parce que je me le représente, même si c'est de la façon la plus floue qui soit. Le flou existe autant dans son mode propre que le concept le plus clair ou l'objet matériel le mieux délimité. En revanche, comme tout ce qui est nuancé, le distinguer demandera une qualité d'attention particulière pour discriminer. J'insiste sur cette importance du flou, du juste esquissé, parce que j'ai besoin de la sémiose pour investiguer les créations de sens comme processus et pour cela nous verrons que les prémices les plus ténues des débuts du sens (de l'apparition d'un réfèrent/représentant) sont des sources d'informations précieuses sur les toutes premières étapes, qui orientent et organisent déjà le processus sémiotique.

Ce qui fera fonction de représentant peut être absolument n'importe quoi qui assure cette fonction pour moi. En structure, et relativement au monde interne, ce sera une forme de ce que j'appelais un "signifiant interne", c'est-à-dire n'importe quelle forme quasi sensorielle de représentation, n'importe quoi qui se représente, qui est apparaissant pour moi. Là aussi, il faut se garder d'une fixation sur les modalités très particulières des images mentales visuelles définies. D'une part, il y a des tas de formes d'images visuelles fugitives, incomplètes, allégoriques, abstraites, composites, qui peuvent me servir de "tenant lieu" d'un réfèrent tout en étant dénuées non seulement de frontières spatiales précises mais aussi de stabilité temporelle, le fugitif a tout autant d'ipséité que le flou. D'autre part, si l'on est trop ancré dans la modalité visuelle, on perd tout ce qui n'a pas autant de qualités figuratives évidentes du fait de la spatialisation et de la permanence, comme le goût, le son, l'odeur, le sentiment de mouvement ou de modification posturale, le déplacement du centre attentionnel, bref tout le domaine kinesthésique, proprioceptif au sens de la PNL. Bien sûr, il existe aussi tous les représentants liés aux concepts, aux significations linguistiques, aux sigles, symboles, institués et socialement transmis.

Par définition, le pôle sujet (C) est indispensable à la sémiotisation, mais il peut jouer autant de rôles qu'il y a d'actes différents dans des phases différentes du processus de sémiotisation, ce que j'ai représenté dans ce schéma par des flèches qui arrivent ou partent de lui.

Ainsi, la flèche 7 note (représente, tient lieu) l'acte par lequel je vais vers le champ de "proto référence

²³ J'introduis ici et dorénavant j'utilise le terme de "représentant" au sens le plus basique, de "tenir lieu d'autre chose, pour autre chose", j'évite ainsi le vocabulaire de Pierce de "representamen" qui lui est tellement spécifique que de l'utiliser c'est se marier avec toute la belle-famille (théorique) en même temps et c'est trop pour moi. De plus j'évite les termes linguistiquement connotés de signifiant, et le couple signifiant/signifié. Le signifiant linguistique est un cas particulier de "représentant", de tenant lieu établi socialement, conventionnellement. J'avais aussi utilisé par le passé (P Vermersch, 1993) le terme de "signifiant intériorisé" pour nommer le support quasi sensoriel des évocations, support oubliés par toute la psychologie cognitive et fortement investi par la PNL ou la gestion mentale. Cela m'a valu tellement d'incompréhensions que j'hésite à le remobiliser. "Représentant" me paraît précis, évocateur et neutre. Il est basique dans le sens où il met simplement en évidence la fonction indexicale propre à toute sémiotisation.

²⁴ C'est aussi pour cette raison que je préfère le terme d'ipséité à celui de "gestalt" ou de "forme" qui sont trop connotées par le paradigme dominant de la vision.

²⁵ avec l'intention qu'une ipséité se dessine, émerge, surgisse dans le champ de conscience, cette flèche mobilise la capacité de discrimination, d'abstraction sans laquelle aucune référence ne peut se former pour le sujet. La flèche 4, de sens inverse à 7, note ce qui vient passivement à la saisie intentionnelle, qui s'impose au sujet comme référent, que ce soit à des niveaux très élémentaires comme des prégnances perceptives, des sentiments de tendance ou de relation, ou plus élaborés comme des relations théoriques, des éléments de modélisation etc. La flèche 6 note la capacité de former une représentation, donc de se donner un représentant, un tenant lieu mental de l'ipséité.

La flèche 3 et ses dérivés 3a et 3b note la conscience que le sujet possède du lien d'indexation du représentant de l'objet (flèche 2) ou du fait que le référent est représenté par ce représentant-là, mais aussi la conscience réfléchie possible du processus de constitution de la sémiotisation. Cette flèche n'est pas nécessaire à l'existence d'une sémiose, elle note plutôt ce qui fait que je peux en faire une phénoménologie, la possibilité de l'étudier dans un V3.

La flèche 5, s'inscrit au-delà de ce schéma, en ce qu'elle note une temporalité future de "reprise" du représentant. Elle est donc là pour rappeler que le représentant n'est pas seulement le "tenant lieu" de cet objet, mais que dans un second temps, une fois constitué, dans un mouvement de reprise je peux le considérer sous un autre angle en tant qu'il est lui-même un objet, et devient le référent d'une nouvelle sémiose.

Ainsi, d'un premier point de vue, la carte est le "tenant lieu" du territoire, elle est son représentant, ou plus classiquement une de ses représentations ; mais d'un second point de vue, la carte est elle-même un objet et peut jouer le rôle de référent dans une nouvelle sémiose, pour d'autres représentants. Classifier des cartes, réfléchir sur les types de cartes, c'est les prendre comme référent. Autre exemple : le tableau de Magritte intitulé : "Ceci n'est pas une pipe". Dans ce tableau la "pipe peinte" est le représentant de la "pipe objet matériel". Mais la "pipe peinte" n'est pas une "pipe" comme l'objet-matériel-pipe. Pourtant, comme objet elle existe aussi, comme trace de peintures sur un morceau de toile qui peut servir de référent pour une analyse des pigments utilisés par exemple ou pour la précision de la restitution du modèle etc.

J'essaierai de mettre au travail cette dynamique²⁶ de transformation d'un représentant en référent ou l'inverse pour analyser plus loin les étapes du focusing considérées sous l'angle de la sémiose (du processus de sémiotisation). Il me semble que pour nous (le Grex) c'est une des idées parmi les plus fonctionnelles de la lecture du processus sémiotique.

Enfin, le trait pointillé qui entoure le schéma, pose une frontière partiellement définie, perméable, mobile, entre le sujet et le monde. {A, B, C} sont dessinés à cheval sur cette frontière, pour représenter qu'ils participent toujours des deux. Ainsi, A le référent, peut être à la fois objet du monde externe ou interne au sujet ; B le représentant, est à la fois une représentation pour l'aperception en particulier dans tous les cas d'images mentales quasi sensorielles et possiblement pour la perception, une trace objectivante publique (glyphe, signe, danse, paysage) ; enfin C le sujet, a bien une frontière d'intimité interne qui légitime l'existence d'un point de vue en première personne, mais par son corps et par ses actes, est une partie du monde et participe du monde.

Bon, d'accord, d'accord, au lieu d'une grande théorie bien développée, je ne vous fournis qu'un schéma, et toute la théorie est formulée au passage dans ce qui se donne modestement comme une légende.

Pour le moment, l'essentiel est de considérer que nous avons une structure de base relativement simple dans son principe et qui contient toutes les formes de sémioses possibles et tous les domaines de l'activité humaine : qu'elles relèvent du sens perceptif, du sens expérientiel comme nous l'avons déjà rencontré avec Tengelyi dans la perspective phénoménologique, ou du sens linguistique, en passant par toutes les formes de symbolisation et de renvoi (icône, signal, allégorie, emblème, traces, outil, objets

²⁵ J'introduis ici le concept de "proto référence" pour désigner la totalité de ce qui m'affecte et donc depuis lequel une ipséité peut se détacher, m'apparaître. Dire la "totalité de ce qui m'affecte" ouvre à tous les possibles, ceux connus comme les perceptions, les rétentions, mais aussi à tout ceux qui ne nous sont pas clairement connus, et qui peuvent se révéler pertinents le jour où nous saurons les distinguer comme source d'affection.

²⁶ C'est un des charmes conceptuel de Peirce d'avoir mis l'accent sur la dynamique permanente de changement de statut entre les éléments de la triade. On retrouve une idée très proche chez Piaget, concernant le passage forme contenu ou objet, outil. Le statut d'un élément n'est pas figé, il dépend de la sémiose dans lequel il s'insère.

matériels, performance etc.). Pour faire travailler ce schéma de base, on cherchera d'abord de manière statique, comme un arrêt sur image, à identifier dans chaque exemple, le référent, le représentant et les actes du sujet mis en œuvre à chaque phase temporelle ; puis de façon plus dynamique, comment s'opère le passage d'une phase de la sémiotisation à une autre, du changement de rôle dans l'échange entre référent et représentant et vice-versa, mais aussi du type d'acte qui révèle ou produit un nouveau sème²⁷ [référent/représentant]. J'en donne un exemple sur la structure d'une séance de focusing un peu plus loin.

En fait, j'essaie de ne pas, de ne plus, me laisser impressionner par tous les innombrables discours sur le sens, la signification, que j'ai pu lire. Qu'ils proviennent des linguistes et toute leur variété innombrable, des philosophes du langage, des phénoménologues. J'essaie de ne pas partir du complexe déjà institutionnalisé dans les disciplines et auteurs connus et compétents dans toutes les formes de sémiotiques, sémiologies, philosophie du sens et même pire, pour tenter de redémarrer ma réflexion du plus simple. Il y a une fonctionnalité simple pour l'humain, c'est se représenter, utiliser des représentants mentaux en lieu et place des référents, les penser, les prévoir, les simuler, les modifier.

Penser ainsi, c'est profiter de l'accalmie conceptuelle propre à l'étape des analyses statiques qui cherchent à dégager les éléments d'une structure. C'est une étape nécessaire, mais pas la plus intéressante. Ensuite, tout devient beaucoup plus complexe, parce qu'on passe aux analyses dynamiques, génétiques, processuelles et l'on tente d'investiguer différentes microgenèses :

1/ Comment se détache un nouveau référent/représentant ? Quelles en sont les variantes ? Y a-t-il une prédominance du référent ou du représentant au départ ? Quels rôles jouent les interactions entre ce qui vient vers la saisie depuis l'inconscient, la passivité, et ce qui cherche, vise, intentionnellement à saisir ?

2/ Une fois un premier [référent/représentant] constitué quelles sont les évolutions possibles ? Comment les décrire ?

3/ Il y a le pôle objet sous la forme du sème, le pôle de la multiplicité des actes, qu'en est-il du pôle égoïque ? Qu'est ce que la microgenèse du sens nous apprend sur le sujet comme pôle égoïque du processus ?

Dans la suite de cet article, je me propose d'esquisser des réponses à ces trois ordres de questions, en mobilisant pour la seconde l'exemple générique de la *création de sens* dans le focusing principalement mais aussi en suivant des éléments de comparaison avec l'advenue des "faits de connaissance" en somato-psychopédagogie.

1/ L'apparition, le détachement d'un nouveau [référent/représentant].

Cette première question est probablement la plus délicate au plan méthodologique. En effet comment s'informer de ce qui n'apparaît pas encore, de ce qui est déjà apparaissant mais qui est si ténu, si indistinct qu'il est vécu comme fugitif, instable, sans même encore un statut d'existence cognitive. Le problème n'est pas nouveau, certains l'ont tranché en cherchant à y répondre par le recueil de traces physiologiques, d'images neurophysiologiques, qui montrent à l'insu du sujet des modifications qui précèdent ou se font sans la conscience réfléchie du sujet. Et cette stratégie est importante, elle conduit à mieux comprendre la délimitation entre le conscientisable et le non conscientisable. Il ne faut pas l'exclure donc, bien au contraire. Elle précise des points-origines physiologiques. Mais cela ne répond pas à la question des prémices de la prise de conscience d'un point de départ d'un processus. Même s'il y a des limites à la saisie par la conscience, il paraît, il reste, intéressant de connaître les limites de la phénoménologie, et ce qu'elle peut apporter en documentant ce dont le sujet peut être conscient, au moment même, mais aussi dans une démarche de rétro propagation de l'attention dans le ressouvenir.

²⁷ Le mot "sème" désigne habituellement l'unité minimale de signification présente dans un mot. Ici je l'étends à l'idée d'une unité minimale sémique de n'importe quelle nature qui peut amorcer, définir, fonctionner dans un processus sémiotique. Donc un couple [référent/représentant] minimal. Cela me permet d'éviter le vocable de "signe" qui est trop connoté par la linguistique comme le couple signifiant/signifié. Je me déleste du concept de "signifié", en le remplaçant par le sujet, et donc ses actes : abstraire, se représenter, percevoir, lire, interpréter, créer, distinguer, rapprocher, apprécier la ressemblance ou la différence, sélectionner, produire une représentation etc. Dans les processus sémiotiques les actes du sujet sont multiples, associés, appartenant à des registres de fonctionnement cognitif très différents.

Nous avons des exemples de ce type de démarche dans tous les protocoles d'auto explicitation déjà publiés, je ne les reprends pas ici. C'est possible d'aller chercher des précurseurs d'une conscience perceptive après coup. Mais l'expertise introspective, permet aussi de discerner le tout début d'un processus en temps réel, c'est je crois un tel exemple que l'on trouve dans la thèse d'Eve Berger, pour laquelle la description introspective n'est pas une prise de conscience après coup, mais le rappel de la prise de conscience effectuée en temps réel dans le présent du vécu.

Quand on veut se rapprocher de la limite initiale de l'apparition du début d'un processus, on rencontre toute la thématique développée par Husserl (par exemple dans les premiers paragraphes d'Expérience et jugement), de la saisie intentionnelle. Ou plutôt des modes de passage possibles entre le champ de prédonation, par définition inconscient, et la saisie intentionnelle. La difficulté vient du fait que l'on a deux mouvements en interaction permanente : d'un côté une dynamique au sein du champ de prédonation, de tout ce qui cherche à venir à la conscience, de tout ce qui est en concurrence pour être distingué, se détacher, être saisi, et cela selon des mécanismes associatifs qui sont mobilisés à l'insu de la conscience ; de l'autre, une dynamique intentionnelle de visée, de recherche, d'appel basé sur les intérêts en cours du sujet, ce qui est directement dans son actualité immédiate, et ce qui le préoccupe dans ses tâches, ses motivations, ses besoins plus larges mais actuel à l'échelle de la journée, de la période de vie. On se sert délibérément d'intentions éveillantes pour aller chercher une réponse en soi qui n'est pas disponible sur le mode contrôlé, c'est un exemple de mouvement attentionnel qui cherche à mobiliser le champ de prédonation. Mais réciproquement, on peut se mettre à l'écoute de son monde intérieur, pour savoir ce que je veux, ce qui est important, ce que cela me fait ; et ça, c'est un exemple de mouvement qui cherche à laisser venir à la surface ce qui est le plus dynamique en provenance du champ de prédonation.

Richir, a essayé dans différents ouvrages de donner une description de la structure et du fonctionnement de ce champ de prédonation, de ses modes instables, clignotants, partiels, confus. Mais tenir un discours construit sur un domaine qui se caractérise par son instabilité, sa dynamique rend sa tentative à la fois intéressante et très difficile à suivre, à comprendre.

Je n'ai pas les moyens de répondre à toutes les questions qui peuvent se poser relativement à la structure du champ de prédonation et à la dynamique de transition entre ce champ et la conscience et réciproquement. Ce qui m'intéresse ici, c'est plus modestement de me donner quelques outils conceptuels supplémentaires pour penser ce passage et sa dynamique depuis le non apparaissant jusqu'à une donation pleine. Je vais donc essentiellement revenir sur les types de processus d'apparition et sur les outils conceptuels disponibles pour penser la gradualité de l'apparition, en particulier en revenant sur le concept de "sentiment intellectuel".

Début du processus : l'extraction, le détachement, l'apparition, la naissance, la donation d'un nouveau référent. Auparavant il y a le champ proto référentiel, à la fois la totalité de ce qui m'affecte mais ne m'apparaît pas (ne fait pas l'objet d'une saisie intentionnelle, n'est pas conscientisé) et la totalité de mes connaissances, expériences, motivations, croyances, identités et co-identités qui se sont conscientisées au fil de ma vie, à la fois dans leur face interne et dans leur manifestation externe. Sur le fond de ce champ, peuvent apparaître de nouveaux sèmes qui n'étaient pas existant pour moi auparavant. Il y a référent dès qu'une nouvelle chose acquiert l'ipséité, prend forme et m'apparaît. Mais il n'y a d'apparaître possible qu'en se donnant à moi sous la forme, sous l'habillage d'un représentant, aussi flou, informe, ou formé et délimité soit-il. C'est la base de toute sémiose, le processus sémique s'origine dans un couple référent/représentant. Peut-on dire s'il y a une antécédence de l'un par rapport à l'autre ? Je n'ai pas les éléments de réponse, mais j'imagine que les deux sont en interactions, et cela précisément dès les niveaux les plus infimement précurseurs : qu'est-ce qui a commencé ? Cette sensation qui ne me lâche pas et qui se révélera "représentant" d'une question qui me travaille, ou la question qui me travaille au niveau inconscient depuis un moment et qui se manifeste à moi par une sensation périphérique. Sans compter toutes les variantes imaginables de mode d'interaction suivant les matériaux de départ, les modes de représentation privilégiés par chacun, les circonstances etc.

La sémiose ne commence pas avec le langage, avec le fait de nommer, mais avec le fait de détacher, d'avoir la conscience d'une nouvelle ipséité, d'une nouvelle identité, unité. Je peux donc vivre quelque chose en acte sans en avoir conscience, mais aussi avoir conscience dans mes actions de quelque chose que je n'ai pas nommé, mais qui est un nouveau référent. La notion, si chère à Maryse Maurel, de "poignée conceptuelle" va dans le même sens. J'ai par exemple eu pendant longtemps (une bonne dizaine d'années) le sentiment d'une distinction conceptuelle à faire du fait que les objets ne sont pas

composés d'éléments ayant tous le même statut. C'est-à-dire ? Ben voilà justement ! Je ne savais pas aller plus loin que cette intuition, que ce malaise conceptuel rampant. Ce qui faisait que je ne pouvais pas penser vraiment la distinction que je pressentais, ni l'introduire dans mes raisonnements parce que je ne savais pas la nommer, je n'avais pas de "représentant" pour cette distinction. Un jour j'ai découvert la méréologie, et la distinction basique entre les "parties dépendantes" (qui ne peuvent être détachées d'un objet, comme la couleur d'une surface) et les "parties indépendantes" (qui peuvent être détachées de l'objet : l'anse de la théière peut être cassée, la théière reste une théière, privée d'une partie). Depuis, cette distinction est devenu un concept-outil incontournable. Avoir des "poignées conceptuelles" c'est quand un référent est devenu un "objet de l'entendement". C'est souvent un des côtés les plus fonctionnels de la philosophie que de fournir précisément le nom de distinctions que l'on pressent nécessaires, que l'on a rencontrées, mais que l'on ne peut pas/sait pas "manipuler" faute d'en avoir une prise par un représentant : je pense à tous les concepts désignant des qualités, comme l'ipséité, le performatif, etc.

Les formes possibles de l'apparition d'un nouveau référent : dévoilement, genèse, émergence.

Cette partie a pour but de lister les différents types de processus que peut emprunter une création de sens. En particulier essayer de pointer, sinon clarifier totalement, la différence entre une genèse telle que nous avons rencontré avec l'idée d'un sens graine et une émergence comme nous le découvrons dans le processus de reflétement.

- Dévoilement. Soit le référent était tout constitué mais non apparaissant, comme s'il était en coulisse et attendait son tour d'entrer en scène. Il n'est pas soumis à une évolution, juste apparaissant ou pas, saisi ou pas. Ou bien son évolution consiste juste (!) à passer de la conscience en acte, pré réfléchi à la conscience réflexive. Mais il était déjà là en puissance, et tout constitué, et sémiotisé sur le mode non verbal, son apparition n'est qu'une actualisation. Dans ce cas de figure le référent a déjà son ipséité complète, mais voilée. C'est le cas d'une omission, d'une connaissance sur le bout de la langue, de tout ce qui est pré conscient²⁸ (qui est connue et disponible) et qui doit venir à la conscience réfléchi pour être utilisable.
- Genèse. Soit il était en germe, en puissance et non apparaissant parce que pas encore développé, c'est son développement qui le fera apparaître. Le référent a une ipséité partielle relativement à ce qu'il pourra devenir selon les lois du développements prévisibles (mais pas sans risques d'accidents). Ce deuxième cas est illustré par des exemples, ou ce qui apparaît sont les prémices, les signes précurseurs, la structure déjà manifeste d'un potentiel comme les géologues qui lisent un paysage pour ce qu'il révèle d'un caché probable, comme une graine dans le sol ou comme un bourgeon qui deviendra une fleur, comme un premier regard qui deviendra un grand amour, ou un grain de beauté qui deviendra mélanome ...
- Émergence. Soit, troisième cas, le nouveau référent n'avait pas d'ipséité déjà constituée, ni partielle, ni en graine, il est donc sans aucun antécédent manifeste, sinon qu'il ne peut apparaître que composé d'éléments qui lui préexistent issus du champ proto référentiel, sinon ce serait un miracle et ne serait pas conséquent avec le fait que tout effet a une cause. Quelle que soit l'impression de nouveauté rien ne peut venir, s'originer de rien qui le précède. Mais cette nouveauté n'est pas préformée ou virtuelle, elle ne préexiste en aucune manière, car elle n'est qu'un des innombrables possibles qui pouvait se concocter au sein du champ proto référentiel, c'était à la fois possible (puisqu'il a eu lieu) et imprévisible. Mais ce possible est reconnu comme possible uniquement après qu'il ait eu lieu, il relève d'une postdiction, ce qui est différent du cas précédent où le possible est déjà reconnu comme tel comme germe. Avec ce troisième cas, tout au plus, après coup, pourra-t-on établir que les éléments qui constituent la nouveauté viennent de ce champ proto référentiel, et peut être même qu'ils sont intelligibles (après coup) suivant telles ou telles lois qui en expliquent l'apparition. On aura la capacité d'énoncer

²⁸ Je rappelle que la notion de pré conscient est d'origine psychanalytique freudienne et désigne tout ce qui pourrait être disponible à la conscience parce qu'il a été déjà conscientisé, mais qui ne l'est pas au moment présent. En un sens il s'agit d'un contenu provisoirement inconscient, ne serait-ce que parce qu'au focus de la conscience il n'y a jamais qu'un nombre très limité d'éléments qui sont pris en compte. Alors que le pré réfléchi, désigne quelque chose qui n'a jamais fait l'objet d'un réfléchissement, n'a donc jamais été réflexivement conscient auparavant. Ce dernier vocable est lui d'origine husserlienne.

des lois sur l'émergence, mais pas de les prédire. Car avant son émergence, il n'est qu'un des innombrables possibles qui peuvent se cristalliser ou pas, apparaître ou pas, d'une manière non prévisible. Il faut précisément se garder là de la rétrodiction, ou du raisonnement post hoc, décrétant possible seulement après coup, une fois révélé, ce que je ne pouvais connaître en vérité avant son apparition. L'émergence qualifie un processus dont il était impossible de prévoir l'apparition avant que cela apparaisse. Il n'en reste pas moins qu'au plan psychologique, je peux viser la création des conditions qui vont favoriser un événement porté par un processus de type émergence. Mais je ne peux prévoir avec certitude s'il aura lieu, et encore moins son contenu. De plus, avant que toute ipséité distincte apparaisse, je peux psychologiquement voir/sentir apparaître en moi des ipséités sur le fait qu'une ipséité est à venir : je ne sais pas quoi, mais je sais que quelque chose est à venir, est en cours, c'est là où le concept de sentiment intellectuel sera utile pour décrire ce type d'ipséité qui m'informe déjà de quelque chose à venir sans savoir de quoi il retourne.

Du proto référentiel à un référent : les formes de la gradualité des étapes de l'apparaître d'un référent, retour au sentiment intellectuel.

La réflexion sur travail des données de la thèse d'Eve Berger, la relecture dans le même temps de James et sa présentation du "sentiment de relation" dans le nouveau livre de Madelrieux (Madelrieux, S., 2008), m'ont remis en tête mes lectures anciennes sur les travaux de l'école de Würzburg. La présentation qu'en a fait Burloud en particulier (Burloud, 1927a). Tout cela tourné vers l'utilisation qui était faite à l'époque (fin du 19^{ème} et début du 20^{ème}) en psychologie du concept de "sentiment", comme dans "sentiment intellectuel" si vous vous souvenez du travail que nous avons fait ensemble lors d'un séminaire à Saint Eble en 1997 cf. (P. Vermersch, 1998a) et tout le numéro 27 d'Expliciter consacré aux différents témoignages sur ce thème. Donc "sentiment" non pas dans l'acception moderne courante, d'une émotion particulière "avoir un sentiment pour quelqu'un", "ou être sentimental", mais dans le sens très usité par le passé de "Faculté de sentir, de comprendre ou d'apprécier un certain ordre de choses, des valeurs." dans Littré, ou encore du même : "Connaissance, conscience plus ou moins claire que l'on a de quelque chose. Avoir le sentiment de sa puissance, de son néant, de son isolement", "Conscience que l'on a de la réalité d'une chose."

Dans le mouvement d'acquiescer une ipséité, de se détacher, il semble qu'il y ait des intermédiaires étranges du point de vue de la pensée déjà formée. Étrange, parce que ce sont des formes qui n'ont pas encore de "représentants" "clos", "fermés", "objectivés", au sens banal d'avoir la forme délimitée d'un objet matériel dont la spatialisation est bornée avec certitude, ou d'une définition bien délimitée. L'absence de représentants formés, clôturés, leur donne l'allure de zombie, de choses qui existent pour moi, mais que l'on aurait tendance à qualifier de "sans représentation" donc pour nous sans "représentants", sans "tenant lieu de". Les premiers psychologues (voir James par exemple) les nommaient "sentiment", suivant en cela la culture de l'époque qui utilisait ce terme abondamment comme en témoigne le Trésor de la Langue Française (TLF).

James y avait prêté attention dans son traité en soulignant que l'on n'avait pas seulement la représentation de A et de B, mais aussi le sentiment de la relation entre A et B.

A la charnière de la fin du 19/ début 20 siècle, l'école de Würzburg, a multiplié les distinctions de "sentiment de relation", "sentiment de règle", "sentiment d'appartenance", "sentiment de tendance", intention etc. et Burloud y est revenu plus tard dans son œuvre propre (Burloud, 1927b, 1938). Il y a donc entre le rien du tout et le plein (discours verbal complet ou présence sémiotique vivante non loquace) des intermédiaires qu'il est facile de négliger, auxquels on a pris l'habitude de ne donner aucun statut scientifique, alors que pour le coup dans la vie courante ils jouent souvent un rôle précieux pour les personnes qui y sont sensibles. Ils se présentent comme des impressions "étales" comme le disent Vizetti et Rosenthal (Rosenthal V & Visetti Y-M., 2008), des impressions qui sont réelles, qui ont des propriétés comme d'être "orientées vers", d'avoir une "tonalité affective", d'avoir une force, des bribes de l'ipséité future, ce que Richir a bien aperçu dans son travail sur "les lambeaux de sens", les "clignotements de sens", et qui était donc très présent sous le concept de "sentiment" dès le début du 19^{ème} siècle.

Je suis en train de développer l'existence de la gradualité dans la constitution des ipséités, et particulièrement la manifestation d'étapes intermédiaires sans remplissement conceptuels distincts bien connues par les premiers psychologues utilisant l'introspection expérimentale. Pour cela je mets en valeur le

concept de sentiment, le fait de sentir (c'est le verbe qui va avec sentiment). Dans le passé, j'avais surtout souligné le caractère non contrôlé de sa survenue : entre la question A et la réponse B, j'ai lancé l'intention de répondre au moment A mais quand la réponse B survient je n'ai pas connaissance d'étapes intermédiaires que j'aurais guidé, contrôlé. Dans l'exemple "Amarante" (P. Vermersch, 1998b), la question posée à Pierre-André était de me donner un mot en huit lettres terminant par "ante", la réponse est survenue sans intermédiaire.

Maintenant je veux souligner les caractères à la fois vagues et définis de ces intermédiaires, de ces précurseurs, quand il y en a, définis comme ayant une ipséité minimale, vagues par comparaison à un concept ou une figuration qui donnerait clairement leur contenu. La notion de sentiment est utile pour rendre compte de ce qui existe pour moi, sans avoir par comparaison à la norme d'une détermination conceptuelle complète, un caractère circonscrit.

J'ai le sentiment de savoir, mais je ne sais quoi exactement. J'ai un sentiment de familiarité, mais je ne retrouve pas le point de comparaison qui rendrait compte de cette familiarité. J'ai le sentiment que deux choses se rapportent l'une à l'autre, mais je ne sais pas encore de quoi est fait ce rapport, je n'en tiens pas le sens, je n'en ai que le sentiment etc. J'ai le sentiment que ça ne va pas, mais je ne sais pas ce qui ne va pas. J'ai le "sentiment d'un sens à venir" comme le propose E. Berger pour rendre compte des premières étapes, mais je ne connais pas encore la teneur de sens qui est ainsi déjà en alerte. Je ne sais pas pour autant s'il s'agit d'une graine, ou d'une émergence. Je peux dans les cas sentir qu'il y a quelque chose qui va faire sens ?

La psychologie cognitive contemporaine s'est peu intéressée à ces actes nébuleux, pourtant ils sont souvent présents et particulièrement dans toutes les situations de création de sens, de recherche d'un sens se faisant qui démarre par une graine, un sentiment et cherche la plénitude de son intelligibilité par une expression verbale, donc conceptuelle, plus achevée.

Ma contribution à la question de l'apparition d'un nouveau référent est donc très modeste. Mais il était impossible de laisser de côté ce premier aspect, ne serait-ce que pour pouvoir le distinguer du suivant.

En résumé, dans cette première partie :

1/ je distingue l'apparaître initial d'un référent de la question de son devenir, de sa transformation (voir point suivant).

2/ j'essaie de repérer différents cas de figures de cet apparaître : dévoilement, genèse, émergence.

3/ je pointe vers la gradualité de l'apparition d'un nouveau référent, et de toutes les apparitions qui ne sont pas le référent, mais lui sont liées et se donnent de façon plus ou moins gazeuse comme sentiment intellectuel. C'est précieux dans la mesure où cela leur donne un statut et peut attirer l'attention des chercheurs sur ces précurseurs qui sont plus que du rien, mais pas encore un remplissement identifiable par son contenu.

Il reste beaucoup à faire !

2/ Le processus de la sémiologie par la description des "reprises".

Passons maintenant au second type de processus, non plus la discrimination initiale d'un nouveau [référent/représentant], mais le devenir du processus qui peut se développer à partir de cet apparaître.

Pour ce faire, je prendrai l'exemple privilégié de la création de sens par le focusing, pour en dériver un début de généralisation par rapport à d'autres processus de création de sens, et un certain nombre de points théoriques dans la discussion finale.

<p><i>Un exemple générique : la création de sens par les étapes du focusing.</i></p>

1/ Présentation résumée du focusing²⁹.

Ce que je trouve passionnant dans la démarche d'éveil à un "sens corporel", propre à la technique du "focusing" de Gendlin, c'est d'avoir proposé une démarche avec une base relativement claire, à la fois sur le plan conceptuel par son appui sur la théorie organismique de Rogers et sur le plan technique en modélisant la succession des étapes à parcourir pour me procurer ces "sentiments", ces premières ipséités, cette première sémiotisation prémices de la création d'un sens neuf.

²⁹ On n'hésitera pas pour s'informer sur la théorie et la pratique du focusing, à visiter les sites www.focusing.org ou sur www.focusing-europefrancophone.org, on pourra lire l'ouvrage classique de E. Gendlin disponible depuis longtemps en français et le tout récent livre de B. Lamboy.

Dans la mesure où le soma est posé théoriquement comme le lieu où tout ce qui m'affecte se manifeste, donc possède une transduction³⁰, alors interroger le soma, ou simplement l'écouter **pour une intention de recherche de sens**³¹, c'est me donner le moyen d'accéder au minimum à un sentiment de la situation, d'accéder à une ébauche de réponse à la question que je me pose en conscience.

Le sens corporel apparaît comme le premier sème nouveau dans un processus de sémiotisation provoqué intentionnellement pour être producteur de sens frais, neuf, émouvant, transformateur. Mais le point important, c'est que je traite cette première ipséité comme étant déjà une réponse, comme contenant la résonance juste à l'intention éveillante contenue dans mon interrogation.

De ce fait, alors que j'avais peu de prise sur ma question, sinon y réagir émotionnellement, y réfléchir rationnellement, voire faire un passage à l'acte intempestif, avec le sens corporel j'ai une première prise. Cette prise a déjà le statut d'une réponse, mais n'est ni une réaction émotionnelle, ni un raisonnement, ni un imaginaire, elle est déjà sémiose qui répond à la question que je me suis posée. Décrire cette prise c'est opérer une transduction, changer de code, changer de milieu, lui procurer une première prise sémique verbale, symbolisante, sans encore quitter le terrain du sentiment puisque la mise en mots ne vise pas à donner la réponse à ma question, mais à faire exister le "représentant" non verbal en "représentant" verbal, tout en conservant la relation avec le référent (sens corporel comme proto sens). Mais ce faisant, j'ai construit une interface entre le référent non verbal qui s'est dégagé comme sens corporel et me donne un sentiment de sens, et qui maintenant a été transposé en représentant verbaux (en langage). Je peux donc maintenant avoir une prise sur le sens émergent par le biais des représentants verbaux du proto sens, et je peux l'interroger à nouveau dans le langage même qui peut produire une réponse conceptuelle. C'est assez génial.

2/ Reprise détaillée du focusing en suivant les transformations de la sémiose.

Je reprends cette esquisse de description en tentant de la systématiser sous l'angle du processus de sémiotisation.

Le point de départ d'une session de focusing est d'interroger un aspect délimité de ma vie qu'il m'intéresse de questionner. Il est donc important que ce que l'on appellera par commodité "la question", mais qui n'a pas nécessairement la forme interrogative, soit bien délimitée dans le sens où le focusing ne se rapporte pas à la totalité de ma vie ou à la totalité de ce qui me préoccupe, mais vise une question circonscrite. De plus, un travail préalable est opéré pour vérifier que cette question est bien formulée, disponible, sensée, avant de rentrer dans le processus de focusing. Il y a donc une première étape, par laquelle je commence ma description, sachant que cette étape peut être déjà dépassée par le fait que la personne vient avec une question déjà formulée, délimitée et sensée. Ou qu'au contraire, il y a un vrai travail préalable pour aider la personne à formuler, délimiter une question, ou la reformuler pour qu'elle ait du sens (par exemple il faut qu'elle puisse me permettre d'avoir une action propre, ce sur quoi je n'ai aucune prise, extérieure à moi ...)

Étape préalable : depuis "toute ma vie" jusqu'à une question particulière formulée.

En début d'une session focusing, je me mets, ou je me suis déjà mis en rapport avec ma vie, et au choix : une question se dégage, ou une situation focalise mes préoccupations, une expérience m'interroge, un malaise me gêne ou pire. Ce point de départ est l'identification d'un référent, d'une chose qui se détache sur le fond de ma vie, mais aussi sur le fond de toutes les préoccupations, une qui est mise

³⁰ Une *traduction* est une transformation au sein d'un même support, par exemple classiquement d'une langue à l'autre. Une *transduction* l'est d'un support à un autre, par exemple du symbolique au corporel ou l'inverse.

³¹ Ça me paraît crucial. J'ai eu d'innombrables pratiques corporelles qui ont développé tel ou tel aspect de ma sensibilité somatique, à la chair, à l'énergie, mais dans la mesure où elles n'étaient pas en même temps tournées vers la recherche de sens, vers l'écoute d'un sens possible, ce ne sont alors que des pratiques somatiques, même si on peut penser qu'elles sont une bonne préparation à se tourner vers le sens corporel. J'ai fait récemment du focusing "sauvage" avec une participante à un atelier d'entretien d'explicitation, elle a immédiatement capté le sens corporel qui lui venait et le reste. Mais enquête faite, elle pratique la relaxation depuis longtemps ... et mes questions sur le sens corporel éventuel tombaient sur un terrain déjà tout préparé.

en valeur. Cette chose peut avoir déjà reçu une mise en mot, donc être déjà dotée d'un représentant verbal, mais elle peut aussi n'être encore qu'un malaise, une gêne, une insatisfaction, donc un "sentiment" encore confus, et son représentant n'est autre qu'un "sentiment", la perception du "ça va pas". "Ça va pas" n'est peut-être pas encore cerné par une expression verbale, mais existe déjà de façon distincte comme sentiment. Comme "sentiment de malaise", corporel, émotionnel, coloration particulière des pensées, elle est déjà le "représentant" non verbal du référent "ça va pas". "Ça ne va pas" se traduit par la perception d'un sentiment particulier, sinon rien ne m'alerterait sur le fait que ça ne va pas. Peut-être que les autres verraient que ça ne va pas, mais pour moi ça va ou tout simplement je n'ai pas d'avis, je ne sens rien. Le représentant "sentiment de malaise" est ce qui me met en contact avec un référent "ça va pas". Une étape complémentaire sera de produire une formulation (un représentant de ce sentiment) qui puisse permettre d'aller vers une réponse. On cherche donc à passer d'un représentant non verbal servant alors de référent, à une formulation verbale qui donne un nouveau représentant au sentiment, et par transitivité au malaise référent initial.

Cette transduction est importante pour délimiter une question bien formulée aux yeux de la personne et de son accompagnateur afin d'amorcer le processus de sémiotisation qui aboutira à une réponse neuve, fraîche, émouvant, mais surtout quelque chose qui aura une vraie valeur de réponse à l'interrogation pour le sujet. Ce passage d'un référent-sentiment à un référent-formulation est déjà un premier exemple de mouvement sémiotique. Le sentiment est le référent qui se détache sur le fond proto référentiel de l'ensemble de ma vie ou de mes préoccupations, son représentant peut n'être qu'un malaise, et la mise en mot qui en est fait et lui donne une forme verbale est le nouveau représentant de ce référent, ces mots "tiennent lieu" du sentiment, ils sont en relation de représentation avec ce sentiment. On donc un fond (ma vie), un sentiment (référent), son représentant éventuellement non verbal, qui sert de point d'appui pour produire dégager un nouveau référent et par là un nouveau représentant verbalisé. Mais je vais plutôt chercher à analyser le détail du processus sémique dans l'étape suivante, même si elle s'applique depuis le début.

Première étape : de la "question" au "sens corporel".

La question que je me pose en relation avec le processus de focusing, est formulée verbalement, elle constitue le premier référent, (ref 1), sa verbalisation en est le représentant, qui renvoie à la question telle qu'elle se pose en moi. Ce premier référent est important, puisqu'il va servir de comparateur, de résonateur, de vérificateur à chaque étape pour savoir si chacune des étapes est bien en résonance avec la question ; si les étapes changent la relation à la question, changent la question ; si les étapes finales produisent un mouvement corporel en relation avec la question. On voit donc toute l'importance pratique de formuler une question juste, une question en des termes qui ouvrent à la possibilité de principe d'une réponse.

La personne se tourne vers son corps pour accueillir ce que ça lui fait cette question, pour découvrir le "sens corporel" qui vient en résonance à sa question. Ce sens corporel est le "représentant" de cette question, le premier représentant (rep 1). Il est le produit d'une transduction, du passage d'une formulation verbale à une expression non verbale, corporelle et/ou imagée. Ce représentant est bien le "tenant lieu" de ce que la question éveille dans mon champ proto référentiel, c'est ce qui lui donne son importance et son intérêt.

Ce qui est remarquable, c'est que ce représentant de la question qu'est le sens corporel, est obscur, confus, ne produit généralement³² pas une réponse à la question, mais seulement le matériau sémiotique qui permet de poursuivre l'élaboration d'un sens frais à venir.

Deuxième étape : du sens corporel à la "prise".

Dans la deuxième étape, le sens corporel qui était le représentant de la question (ref1), devient lui-même référent (référent 2), il passe du statut de représentant du premier référent (ref 1) à une fonction référentielle. Dès qu'il m'est apparu, il avait ce double statut potentiel, mais dans le processus il émerge bien d'abord comme représentant du premier référent. Cette étape est à nouveau une transduction, inverse à la précédente, puisqu'elle consiste à mettre en mots sur le mode descriptif le sens corpo-

³² Quelquefois, la structure symbolique, le climat, du sens corporel donne immédiatement des indices sur le "genre" de réponse qui va apparaître.

rel comme expérience, comme référent. Cette description, devient bien le représentant du sens corporel, donc un nouveau représentant (rep 2), cette description "tient lieu" du sens corporel, tout en lui restant étroitement reliée, puisque cette transduction doit suivre le principe dirait Pignet du "renversement sémantique", c'est-à-dire que les mots choisis doivent se subordonner aux qualités de l'expérience. On pourrait dire encore que ce nouveau représentant, comme le précédent est apprécié suivant un critère de justesse, c'est-à-dire du fait que les mots utilisés me paraissent intimement correspondre aux traits de l'expérience de référence. Ce qui est particulièrement intéressant dans cette étape, c'est que la transduction depuis la référence (2) non verbale à son représentant (rep 2) ramène le processus d'élaboration du sens à venir dans le domaine du verbal, mais sur un mode qui se subordonne à l'expérience.

Troisième étape : de la prise à sa mise en résonance.

Dans cette étape, le représentant du sens corporel (rep. 2, que nous avons nommé "la prise") qui a été produit précédemment devient un nouveau référent (ref. 3). Derechef un changement de statut a lieu, le représentant est pris comme nouveau référent. Mais dans cette étape qui consiste à laisser résonner la prise, donc à l'amplifier, à chercher à faire apparaître des connotations, des relations, de nouvelles formulations, il ne s'agit plus de transduction puisque nous restons dans un passage du langage au langage, mais de transposition (ce n'est pas de la traduction, nous ne changeons pas de langue). Le nouveau discours produit un nouveau représentant (rep. 3), du sens corporel (ref. 2), donc indirectement, de manière transitive, un nouveau représentant de la question d'origine (ref. 1). Cette transitivité garantit que le processus sémiotique du focusing reste bien en relation authentique avec la question de départ.

Quatrième étape : de la prise à la réponse, de la description au sens frais.

Cette étape prend le discours précédent, qui avait le statut de représentant de l'amplification résonante de la prise (rep3) comme nouvelle référence (ref4). On a donc à nouveau un changement de statut au sein d'un même médium linguistique. Cette référence est alors questionnée, "qu'est-ce qu'elle me dit ?", "qu'est-ce qu'elle peut m'apprendre ? ", (toujours en lien par transitivité avec la question du début). Mais de plus, on a là un nouveau procédé qui est mobilisé, je veux dire, un acte d'un type nouveau : dans la première étape on avait un acte de transduction (verbal/somatique), dans la seconde à nouveau un acte de transduction de sens inverse au précédent (somatique/verbal), dans la troisième un acte de mise en résonance (verbal/verbal), dans la quatrième un acte d'émission d'une intention éveillante est lancée sur la référence 4, acte qui vise la production d'un "reflètement"³³ (rep 5) qui est le "tenant lieu" de la réponse.

(On trouvera plus loin une schématisation graphique des étapes de ce processus).

Discussion théorique à partir de la présentation détaillée.

Ai-je gagné quelque chose en retraduisant le processus de focusing en étape d'un processus sémiotique ? Avant de lire la suite, quelle est votre propre opinion ? ... Prenez le temps, merci.

Pour ma part, je dois avouer, que dans un premier temps cela ne m'apparaissait pas très clairement utile, d'autant plus que j'ai souvent eu l'impression que toute approche par le sens était facilement colonisatrice, voire impérialiste, envahissant tous les territoires pour dire la même chose dans un autre langage théorique. Maintenant j'aurais tendance à penser que j'ai produit par cette présentation détaillée un nouveau-représentant du processus de focusing, et qu'il faut, pour répondre à ma propre question, que je fasse une **reprise**, et considère ce nouveau-représentant comme un référent-nouveau à partir duquel je peux construire un nouveau-représentant, donc un nouveau discours qui abstrait de ce devenu-référent de nouvelles conceptions (des nouveaux-représentants), qui ensuite pourront accéder au statut devenir-référent, etc. Hum ... ça marche pas mal, dans la mesure où je peux appliquer facilement ce schéma à mes propres activités ... essayons de produire de nouveaux représentants ... qui pour vous deviendront référents ...

Cette reprise du processus sémiotique du processus de focusing fait apparaître plusieurs points importants qui me semblent avoir une valeur générique dépassant totalement le cas singulier de l'exemple.

³³ Processus d'émergence du sens, radicalement distinct de la réflexion cf. (P Vermersch, 2008).

1/ Autour du concept de "reprise".

Tout d'abord, le processus de création de sens avance par des reprises d'un même matériau, par changement de son statut. Ce n'est donc pas un processus continu. C'est un processus qui repose sur l'accès à une étape, puis éventuellement, cette étape est reprise pour passer à une nouvelle étape, la réalisation aboutie de chaque étape est importante et nécessaire pour permettre le cheminement d'ensemble. Le processus peut en conséquence échouer à chaque étape, autrement dit chaque reprise doit être accomplie de façon satisfaisante pour permettre que le processus suive son développement. De plus, sans préjuger des développements spontanés du processus qui sont toujours possibles, l'étape suivante relève d'un nouvel acte volontaire. Il y a reprise, parce qu'il y a nécessité de poser de nouveaux actes pour que le processus se poursuive, parce que chaque reprise ne se base pas sur la mobilisation du même type d'acte créateur ou transformateur (cf. le point 5). Pour effectuer ce cheminement par reprise, il faut connaître la structure du processus à suivre, il y a une expertise à maîtriser, il n'y a là rien d'automatique, même si la spontanéité peut y conduire. (Rien ne l'empêche, le focusing n'est que la formalisation sur le mode volontaire d'un processus naturel chez certaines personnes. Le focusing ne crée pas des capacités nouvelles, il révèle et mobilise des capacités ignorées ou vestigiales, et les ordonne dans des étapes pertinentes). La structure d'une reprise est bien de reprendre ce qui existe déjà pour en faire quelque chose d'autre, mais la manière d'en faire quelque chose peut être très variée et correspondre à des actes plus ou moins spontanés ou devant faire l'objet d'un apprentissage, voire l'abandon de pratiques qui l'en empêche (cf. mon article *Activité réfléchissante et création de sens*, *Expliciter* n°75, 2008.)

2/ La transitivité de la relation sémiotique de reprise en reprise.

Cette succession de reprises ne perd pas la relation à la question initiale, mais véhicule de façon transitive la relation authentique au référent de départ. Quel que soit le nombre des étapes, elles sont en relation maintenue avec la question de départ. Quand ce n'est plus le cas, on voit aisément la bifurcation, vers une autre question par exemple. Cette transitivité est un gage de la cohérence de l'unité de visée de tout le processus de création de sens dans le focusing ou dans d'autres techniques. La transitivité n'est pas seulement locale dans l'enchaînement de chaque reprise, comme l'est le déroulement "mara/bout de fi/celle de cheval ...", mais elle est transitivité avec la conservation de la référence à l'origine. Il me semble que c'est un point important que l'on pourrait risquer de prendre comme allant de soi, alors qu'il est une des clefs de la pertinence de la réponse obtenue quatre étapes plus loin à la préoccupation délimitée au début.

3/ Au cœur de la reprise : l'échange de fonction : le représentant de la première référence devenant la seconde référence.

Ces reprises sont des changements de fonction d'un même matériau : elles utilisent le "représentant" produit à l'étape précédente comme point de départ en tant que "référent" de l'étape en cours, "référent" auquel on cherchera, on créera un nouveau "représentant".

Par exemple. J'ai des pensées plus ou moins claires sur la question du sens, cette interrogation soulève un malaise persistant, ça c'est mon référent de départ. En écrivant cet article, cet article lui-même devient le "représentant" de cette interrogation. (C'est bien plus compliqué, dans la mesure où il y a eu plein de discussions, d'écritures partielles, de lectures. Mais ici je dessine un schéma global.) Une fois écrit, cet article existe pour moi. Je peux le lire, y réfléchir, avoir des considérations sur la façon dont il est écrit, sur ce qu'il contient ou pas, il a changé de statut, il est devenu un "référent". À partir de ce référent je peux créer de nouveaux représentants, comme des pensées, des images, un article de commentaire, ou un résumé. Ce résumé par exemple est un représentant de l'article, par transitivité un représentant dans sa forme propre de mes pensées sur le sens. Il devient référent dans la reprise suivante parce que je veux l'évaluer, le traduire en anglais etc.

Cette dynamique de changement de fonction est à la fois assez simple à se représenter, dans le langage de tous les jours elle est même d'une grande banalité, puisque écrire, se corriger, relire, sont d'innombrables exemples de reprises que nous avons tous appris à faire. En même temps, pour moi, ce changement est troublant. Il faut bien concevoir que la même teneur est à la fois représentant d'un référent et par reprise devient référent pour la recherche d'un nouveau représentant qui le mobilise sous un angle différent. (Il me semble que c'est un bon exemple de changement incorporel). Il y a bien mêmeté de ce qui est visé, mais le changement du mode de visée, la reprise d'un temps à l'autre, de quelque

chose qui vient d'être produit et maintenant existe et peut donc être ressaisit, est un mécanisme de sémiotisation assez extraordinaire dans sa puissance et sa simplicité. Lors de l'extraction/détachement du premier référent/représentant, référent et représentant apparaissent en même temps, ont besoin l'un de l'autre pour accéder à l'existence, pour qu'un sens nouveau se détache sur le fond proto référentiel. Mais une fois cette première apparition faite, la situation change puisque l'apparaissant est maintenant accessible comme donné. Le représentant est à la fois lié au référent par sa fonction de tenant lieu, sans laquelle il n'y aurait pas de sémiotisation, et détachable du référent dans la mesure où son mode d'existence est dissociable de ce dont il tient lieu. Ce détachement est le prototype du mouvement de transformation d'un représentant de, à la fonction de référence pour.

Je le trouve très éclairant dans beaucoup de domaines de l'activité humaine où ils semblent que l'on passe par des étapes très répétitives, comme dans le traitement des données de recherche. Mais où en fait chaque nouvelle étape est une reprise qui n'est devenue possible que par la constitution au préalable d'un nouveau représentant : "Mais je n'arrête pas de faire la même chose avec mes données (dit le thésard) !", "Non tu crées des strates de nouveaux représentants/ référents sans lesquelles ce que tu veux montrer au bout du compte serait rester implicite, immanent à tes données (lui répond la personne qui l'encadre)". "Mais tout est déjà dans mes protocoles, je ne fais que paraphraser, résumer, c'est toujours la même chose (rétorque le thésard) !", "Eh non, il faut créer de nouveaux représentant, sinon c'est au lecteur qu'il incombe la tâche d'élaboration ... la sémiotisation des données (lui répondit-il patiemment)" . "Pourquoi ajouter des commentaires puisque tout est dans ma description ?"

A suivre ...

4/ La variété des actes transformant un référent en un nouveau représentant.

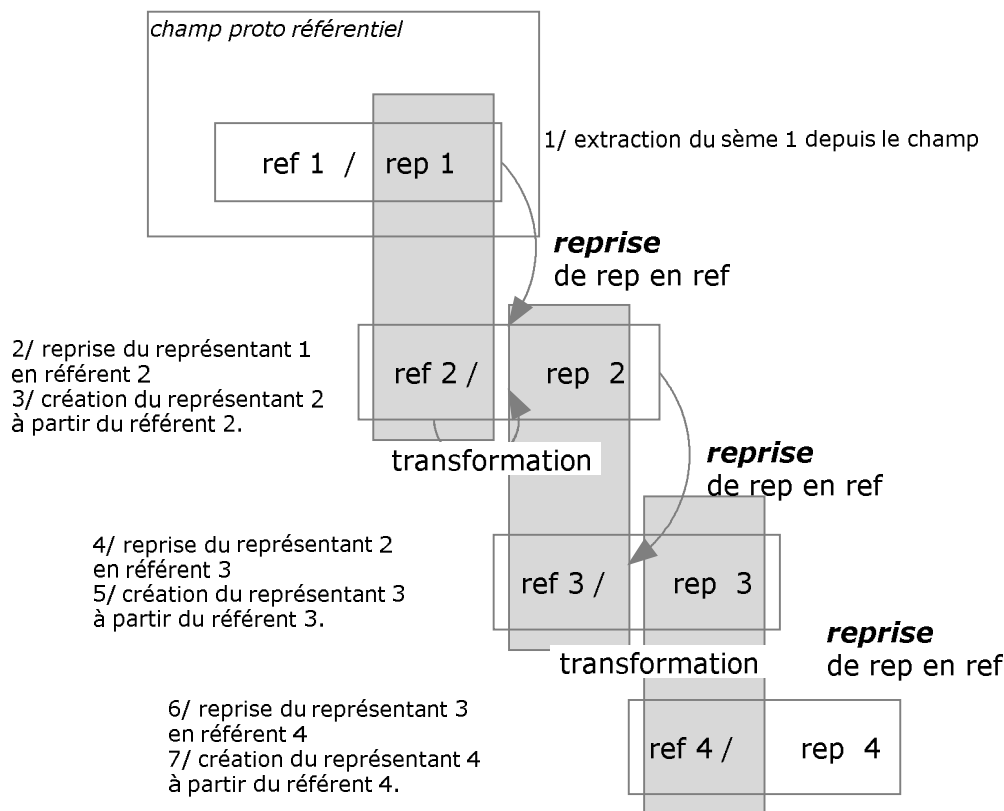
Les actes qui produisent un nouveau représentant associé au référent sont multiples et très différents les uns des autres :

- Les actes de *transduction* :
 - o transduction du verbal au non verbal caractéristique de la première étape ; le passage du verbal au non verbal, c'est-à-dire la recherche du "sens corporel" est l'un des moments magiques, puisqu'il y a à la fois création non contrôlée (je ne fabrique pas le sens corporel, je le convoque et le découvre) et continuité du fait de l'adéquation de ce qui relie le point de départ et le point d'arrivée. Je peux toujours sentir mon corps, mais là de plus il s'agit d'un senti qui est en lien avec le référent, qui est bien le tenant lieu de ce référent, le représentant authentique de ce qui était formulé. Le représentant ainsi créé est une véritable création sémique.
 - o Du non-verbal au verbal. Alors que le passage inverse, qui caractérise la seconde étape, n'est que la description verbale du sens corporel pris maintenant comme référent, le fait de mettre en mots une sensation paraît déjà plus banale. Mais ce qui en fait quelque chose d'extraordinairement fonctionnel, c'est qu'elle va offrir une prise, une poignée, un tremplin pour rentrer dans un processus de création de sens étayé sur le langage, et cela sans perdre le lien avec le référent initial : la question. Ce retour au verbal, après le détour du non verbal somatique, est en fait sous sa banalité un élément majeur qui permet de retourner avec authenticité dans la richesse et la commodité du verbal.
- La *transposition* du verbal condensé, à un verbal développé par résonance, association, écoute ouverte, essais et tâtonnements ;
- Le *commentaire* du verbal condensé à un verbal réfléchi, construit, raisonné, contrôlé, analytique, rationnel. C'est ce qui est proprement une activité de "réflexion sur", qui n'est pas critiquable en soi, mais qui dans un processus de création de sens est à éviter soigneusement, ou à rattraper pour revenir à la résonance, dans la mesure où ce n'est pas le bon moyen pour créer du sens frais, transformateur pour la personne. Contrairement à l'acte suivant.
- La *transmutation* d'un verbal à un autre verbal par reflètement, création de sens non contrôlée. On a là une autre transformation magique propre à la création des sens, puisqu'on passe d'un verbal connu, relativement contrôlé par l'activité de description, puis de mise en résonance, et d'un coup on se demande à soi-même d'en dégager du sens neuf, et cela opère. L'intention éveillante sollicitée par "qu'est-ce que cela m'apprend" produit sans contrôle des réponses émouvantes, neuves, transformantes.

5/ Macro et micro descriptions du processus sémique.

Dans les exemples qui me sont venus à l'esprit se mélangent différents niveaux de description. Par exemple, cet article est le représentant d'un référent qui était constitué par mes pensées. On a là une macro description, puisque à chaque moment de l'écriture, à propos de chaque pensées, et dès l'écriture d'un mot, d'une phrase, des reprises se font à un niveau micro. Mais on a bien toujours un processus de sémiotisation à tous les niveaux de description, et toujours un échange, une danse du référent vers un représentant qui le représente bien et lui donne la force de ce qui a maintenant une poignée, une prise, puis du nouveau représentant à la fois relié et dissociable de son référent précédent, et pris comme nouveau référent etc.

Je schématise ces différents points de la discussion dans la représentation suivante :



Dynamique de la sémiotisation schématisée

Pierre Vermersch 5/2/09

Légende de la dynamique : Chaque rectangle horizontal [ref/rep] correspond à un sème. Le premier sème, s'enlève sur le fond du champ proto référentiel (mais ce champ est, sera, a été, toujours présent et sous-jacent à toute sémiotisation, à toutes ses étapes de transformation). Ensuite, il y a d'une part une **reprise** qui transforme le représentant précédent en un nouveau référent pour le sème suivant, c'est le moteur de la création d'un nouveau sème, d'un nouveau sens. D'autre part, avec chaque nouveau référent il y a une création d'un nouveau représentant par une multitude d'actes différents possibles (traduction, commentaire, transduction, transmutation, et plus). Le sujet intervient : 1/ dans le fait de poser l'acte de reprise, et 2/ par le fait de transformer un référent (accessible puisqu'il est déjà disponible comme représentant précédemment construit) en lui associant un nouveau "tenant lieu".

Esquisse de rapprochements avec d'autres pratiques "sémio-somatiques".

On peut comprendre à partir de là que toutes les approches corporelles qui développent une attention fine au corps l'approche Feldenkrais ou Alexander et sûrement beaucoup d'autres, et au-delà du corps, comme le chi, le "mouvement interne", le prana, offrent la possibilité d'une manière ou d'une autre de

s'informer directement à partir du lieu où tout ce qui m'affecte laisse une empreinte : le corps. On trouve des témoignages depuis toujours des personnes qui se guident sur le ressenti du mouvement du chi dans l'esprit japonais du zen (pour faire image : dans le film "Les sept samouraïs", la première épreuve du passage de la porte piégée), ou encore la tradition de vie inspirée du tao. Plus récemment la somato-psychopédagogie (Berger, 2006)(Berger E., 2005)(Bois, 2006) a développé une technique détaillée pour prêter attention au ressenti somatique sous la forme originale et totalement inédite des effets du "mouvement interne" ou de la perception du "sensible" (ce dernier terme étant pris au sens très particulier que lui donne D. Bois) .

Au-delà des formes très différentes, des cultures et des formations aussi très différentes on a bien semble-t-il un tronc commun d'attention portée aux "sentiments" issus de l'éveil de la sensibilité fine de la chair. Ce qu'ont en commun ces approches du point de vue qui m'occupe, c'est l'attention portée à la sensibilité somatique **pour** en écouter le sens, comme c'est clairement le cas de la somato-psychopédagogie par exemple.

Les techniques sont différentes, les mises en scène aussi, mais fondamentalement on a une écoute orientée de la sensibilité somatique comme lieu de production de sens. Là s'arrêtent la proximité et le parallèle.

Cependant avec une orientation d'écoute englobante, la somato-psychopédagogie et le focusing ont des étapes d'accompagnement de la création du sens qui me semblent comparables et analogues en structure :

- 1/ production / identification d'une impression "corporelle" non verbale qui se détache (sens corporel, expérience du "sensible") ;
- 2/ Reprise descriptive verbale de cette impression (prise, faits de conscience) ;
- 3/ interrogation du sens dont elle est porteur, accueil du sens qui se donne (questionner la prise, accueil d'un fait de connaissance).

L'étape zéro, semble différente : le focusing part plutôt d'une question formulée, d'un problème, d'un empêchement identifié, voire d'une perplexité positive (voir le témoignage d'Armelle Ballas dans le numéro 78 d'Expliciter) ce qui se comprend dans la mesure où il est ancré dans une pratique thérapeutique verbale et va vers l'écoute du corps par l'ouverture au sens corporel (étape 1) comme demande verbale ; la somato-psychopédagogie part d'une pratique somatique, elle est de plain-pied avec le somatique dès le départ, elle ne demande pas un contenu verbal, car sa vocation est de travailler tout de suite à l'interface somatique/"sensible", et c'est sur ce fond somatique que peut se détacher l'étape 1, comme impressions nouvelles, comme impressions fortes produites par les différentes approches propre à cette démarche. Cependant, on peut aussi arguer du fait que la somato-psychopédagogie est une approche thérapeutique et psychothérapeutique, et que le client, la personne qui se fait traiter, vient travailler elle aussi sur un fond de questionnements problématiques, simplement à la différence du focusing, la somato-psychopédagogie ne commence pas par la formulation verbale d'un problème, et même si c'est le cas, comme pour un premier contact, le patient est travaillé au corps immédiatement. Dans ce cadre, comme la somato-psychopédagogie l'enseigne elle-même dans ses stages, le dialogue est d'abord somatique, avant de devenir verbal. Il n'en reste pas moins que la dimension somatique ouverte par le focusing et la somato-psychopédagogie n'est a priori pas identique. Quoiqu'en pratiquant les deux avec une compétence pas du tout experte j'ai pu me demander s'il n'y avait pas des cousinages inaperçus. Le sens corporel de Gendlin ne pourrait-il pas être une facette partiellement aperçue du "sensible" ? Inaperçue en tant que "sensible" faute d'avoir un cadre de référence somatique qui ouvre à cette compréhension ? Encore plus fortement, pour le mouvement corporel qui vient en accompagnement du sentiment d'avoir une vraie réponse ? Si le "sensible" est bien ce mouvement universellement immanent au soma, tout vrai mouvement ne contient-il pas une manifestation du "sensible" ou ne peut-il pas être lu à partir du "sensible" ? Les différences entre focusing et somato-psychopédagogie ne serait-elle pas fortement atténuées ?

Pas seulement le somatique, mais aussi le symbolique, le rêve, le poème, toute création, le rapport à la nature, la relation amoureuse ou autre.

En effet, pour être complet et ne pas sombrer dans un point de vue unilatéral et limitant d'un "tout somatique et rien que le somatique", il faut toujours rappeler que le corps n'est pas le seul lieu d'affection de tout ce qui se manifeste à moi, en moi. Et que le monde du symbolique comme celui du rêve nocturne spontané ou du rêve éveillé dirigé ; les activités de création, le monde du langage comme dans la

poésie, sont aussi le lieu d'émergence de proto sens qui peuvent être repris comme source de réponse à des questions, **si l'on a l'orientation** selon laquelle ils peuvent être convoqués pour être révélateurs de sens, de réponses, de proto réponses à des questions personnelles. Sinon ils ne sont "que" rêves, création, poésie, et tout au plus les commentateurs y décèlent un sens qui n'est pas donné à celui qui en est pourtant l'auteur.

Du coup, il apparaît que l'orientation vers l'interrogation du sens est une composante tout aussi importante de la création de sens que le support ou la modalité (somatique, symbolique, plastique, langagière) qui le révèle. Ce n'est donc pas tant du miroir dont il est question, que de l'intention avec laquelle on le consulte, sinon il n'est qu'une glace passive. Autre conséquence troublante, l'attention au somatique, au sens corporel comme représentant/référent d'un sens, ouvre à une interrogation bien plus large de la prise en compte de tous les supports, médiations, qui peuvent eux aussi être surface d'émergence, de révélation, parce que ce qui devient central est la quête du sens, l'ouverture au sens. Il y a là une attitude naïve et experte, profondément humaine qui apprend, redécouvre, le fait de suspendre la recherche de ce résultat par le seul geste de réfléchir, par la seule construction rationnelle, par la mobilisation immédiate et pseudo réconfortant de cette activité de raisonnement que toutes nos formations depuis l'école primaire ont privilégié. Au profit du geste de "reflètement", de toutes les ouvertures où un support est accueilli comme représentant d'un sens à venir, vers lequel je peux me tourner.

3/ Renverser la perspective, effectuer une reprise : du sens au sujet.

Le sens montre, dévoile le sujet auquel il apparaît autant qu'il se livre lui-même dans sa teneur de sens. Le sens émergent ne fait pas que détacher un référent du champ proto référentiel, il suggère, indique, directement par la présence ou indirectement par l'absence, les propriétés spécifiques de ce champ tel qu'il est propre à la personne, telle que l'interaction existe.

Dans l'exemple de "sens se faisant" que j'avais présenté dans le n°61 d'Expliciter. Je parlais d'un événement personnel au moment où je jouais à l'orgue un morceau appris depuis longtemps, et où il m'était apparu d'un coup à quel point le jouer maintenant était différent de la manière dont je le faisais auparavant. À ce point de départ, j'étais incapable de savoir ce que je voulais dire par "différent", ce n'était qu'un sentiment intellectuel. Je décris le processus, jusqu'à une tentative pour aller plus loin (l'attente chez le coiffeur) où la réponse qui vient m'est incompréhensible et ne me semble par répondre à ma question. Le lendemain, je prends conscience que mes attentes étaient tournées, comme depuis le début, vers le sens de ce que j'avais vécu, et que la réponse nouvelle portait sur les caractéristiques de "qui" l'avait vécu. C'était un retournement qui au lieu de prendre en compte l'objet visé (mon vécu de différence) se tournait vers "qui" visait cet objet, et en quoi les réponses qui m'étaient déjà venues étaient révélatrices de la sensibilité personnelle du "qui". Sur la base du référent constitué par toutes les informations précédentes, un nouveau représentant, produisant un nouveau sème s'était créé en réponse à mon questionnement.

Le sens révèle les intérêts, les pulsions, les motivations, les questions, les lieux sensibles, les imperçus comme disent les somato-psychopédagoges, le non visible. Si ce sens-là me bouleverse, c'est que je suis bouleversable à cet endroit et si c'est le cas qu'est-ce que j'apprends de moi ! J'apprends non seulement du sens, mais de quoi est faite la sensibilité qui le recherche, qui s'y ouvre, qui le distingue.

Comme un tableau, un film, une musique, un poème, une danse, chacune de ces manifestations (représentant) nous renseigne sur sa teneur de sens dans son mode propre, mais aussi et tout autant de quoi est composé l'auteur, le peintre, le compositeur. Qui il est, à quoi il est sensible, de quoi il a peur, qu'est-ce qu'il aime, etc. Chaque œuvre, chaque trace, chaque sens fait ou recherché nous informe autant sur son créateur, qu'il fait apparaître les informations dont il est porteur dans sa manifestation. Et la dimension affectante du sens est complètement liée à ce dont je prends conscience, à ce que je découvre par le fait de sortir de l'ombre du vécu pour accéder à la lumière de la discrimination sensible et intelligible.

Ce que révèle le focusing ou toutes les aides à la création du sens, c'est donc aussi l'organisation de ma sensibilité et de ma cognition, en fait de tout ce qui me constitue, les lieux qui sont importants pour moi spécifiquement, qui m'engagent dans mon rapport à la vie, à moi, aux autres, à la connaissance, à la création. Ce que le sens frais révèle, ce n'est pas seulement sa teneur de sens, mais aussi la cartographie de ma sensibilité, c'est un révélateur qui peut aussi être lu à l'envers, non pas seulement dans une focalisation sur la teneur de sens qui est apparue, mais sur la forme de qui le reçoit et se trouve passagèrement mis en lumière. Comme si ma totalité était à l'image d'un relief extraordinairement complexe d'un fond sous-marin invisible, et que chaque sens qui en émerge permet comme un écho de sonar de découvrir ce qui est reflété. Ce qui est magique, ce n'est pas uniquement le sens qui apparaît, quoique

initialement le regard soit toujours nécessairement tourné vers ce qui est saillant, mais la possibilité d'intelliger le référent, car c'est le référent lui-même qui est ainsi désigné. Ce qui est particulièrement extraordinaire, c'est ce que cela fait apparaître de la réalité qui n'était que vécu, et qui manifeste celui qui est porteur de cette réalité dans sa cartographie intime. Ce référent, se découpe sur la carte entière sur la base duquel il peut se détacher, et montre au moins en partie comment cette base est organisée, est valorisation, est sensibilité exacerbée à certains points plus qu'à d'autres !

Piaget parle de réorganisation des schèmes, mais aussi de réorganisation du système des schèmes (Piaget, 1975), un sens apparaissant peut être assimilé par les schèmes habituels, il est simplement reconnu comme déjà connu, mais il peut engendrer un déséquilibre de tout un ensemble de schèmes et exiger une grande réorganisation supposant une régulation gamma, c'est-à-dire un déséquilibre transitoire, suivit d'une période progressive de reconstruction, jusqu'à stabilisation à un nouveau point d'équilibre dynamique qui peut se révéler comme un nouvelle identité.

Conclusions

Mon entreprise de clarification du sens, d'explicitation du processus de la sémiose, me semble particulièrement risquée. J'ai écarté dans un premier temps la quasi-totalité des références bibliographiques sur le sujet, bien que j'en sois fortement influencé en permanence, par force. Mais je ne me suis pas positionné dans mon écriture pour les discuter point par point, ou pour situer ma tentative par rapport aux différentes écoles et disciplines.

La seule justification à ma tentative est de considérer que tout le monde est dans l'embarras par rapport à l'usage de la notion de sens, alors que nous avons sans cesse besoin de manipuler des considérations relatives au sens issus, tirés, recherchés de l'expérience. J'ai donc esquivé toute approche des systèmes sémiotiques constitués pour aller vers la création du sens, le sens se faisant, tous les cas de constitution d'un sens nouveau pour le sujet. J'ai délaissé le "constitué" pour aller vers la "constitution". Quelles que soient les complications théoriques, ma base est qu'il existe une fonction sémiotique, dans le vocabulaire de Piaget, et que le concept de sens qui en dérive de façon élémentaire repose sur la distinction entre un référent et un tenant lieu ou représentant, le tout rendu possible et cohérent par l'activité du sujet. Mon postulat est qu'il existe un niveau d'expérience non verbale, qu'il y a bien des ipséités sans concept, et que c'est depuis ce niveau que peuvent se constituer des sens nouveaux. De ce fait, ce qu'il m'intéresse d'étudier concerne les étapes et les transitions d'un processus de constitution de sens. Les étapes ne peuvent être saisies que dans la gradualité du remplissement. Pour cela il faut se donner des "poignées conceptuelles" décrivant les intermédiaires graduels "gazeux" qui peuvent apparaître depuis le "début" des esquisses, des clignotements de sens ou juste de sa présence future, jusqu'à un remplissement du sens dans sa teneur et dans son expression. C'est ce qui m'a conduit à m'arrêter sur les variétés de types de processus (dévoilement, genèse, émergence) et sur la catégorie conceptuelle du "sentiment intellectuel" pour pouvoir nommer les intermédiaires.

En même temps, vouloir saisir les variétés de types de processus conduit à un problème épineux : celui de la détermination du point origine du processus étudié. On peut en effet imaginer que si l'on modifie la fenêtre attentionnelle/temporelle qui encadre le processus, on peut découvrir qu'avant une émergence il y avait une graine dans le passé plus lointaine et que cette émergence n'est qu'une partie de genèse dont on a perdu le point de départ. Ou l'inverse. Ce qui se donne comme une genèse est fondée en fait sur une mutation ancienne qui était de l'ordre de l'émergence ... etc. Dans l'exemple du focusing, je fais comme si le processus étudié commençait avec le début de la séance. C'est relativement vrai, puisque c'est là le début d'une intervention délibérée, mais la question que j'amène dans la séance plonge ses racines dans toute ma vie, bien avant la séance de focusing. Et ces racines peuvent rendre compte d'une autre manière de la dynamique du sens qui se constitue. Pour autant, cette question de la détermination d'une origine ne peut recevoir de solution satisfaisante, puisqu'on ne peut pas saisir un point origine absolu, sinon par convention et donc relativement à un point de vue, un cadrage. Sinon, à tout point origine déterminé, on peut toujours concevoir qu'il y a eu quelque chose qui le précède et qu'il n'est donc pas le point d'origine. Il ne manque pas d'approches thérapeutiques qui franchissent le point origine de ma vie pour impliquer le transgénérationnel par exemple, y compris des aïeux que je n'ai pas connus ! Ou mon groupe d'appartenance, voire ma race ou mon capital génétique. Ce problème insoluble de la détermination d'un point origine, appelle simplement une vigilance sur l'évidence éventuellement discutable du point origine choisi pour l'étude du processus de sémiose étudié.

Ce que j'ai vraiment découvert en écrivant cet article, c'est une compréhension de la dynamique de transformation incorporelle du représentant devenant un nouveau référent par simple changement de

point de vue ; et le complémentaire, la transformation productive qui fait passer d'un référent à un nouveau représentant en fonction du type d'acte impliqué dans cette opération. Quelle liberté ! Ce jeu d'échange et de transformation entre référent et représentant, m'est devenu un outil conceptuel pratique permanent pour décoder des activités de toutes sortes, même les plus banales. On pourrait dire que la transformation du représentant en référent illustre ce que peut être un changement de "voir", alors que la création d'un nouveau représentant à partir de ce référent, ouvre à la générosité créative permise par la variété de tous les actes que je peux appliquer à ce représentant. Il y a là une extraordinaire voie de débordement des limites apparentes posées par une rationalité censée encadrer toutes les activités cognitives, y compris dans l'utilisation du sens.

- Berger E., E. (2005). Le corps sensible: quelle place dans la recherche en formation? *Pratiques de formation*, (50), 51-64.
- Berger, E. (2006). *La somato-psychopédagogie : ou comment se former à l'intelligence du corps* (p. 217). Ivry-sur-Seine: Point d'appui.
- Bois, D. (2006). *Le moi renouvelé*. Ivry: Point d'Appui.
- Burloud, A. (1927a). *La pensée d'après les recherches expérimentales de H-J. Watt, de Messer et de Bühler*. Paris: Alcan.
- Burloud, A. (1927b). *La pensée conceptuelle : essai de psychologie générale*. Paris: Alcan.
- Burloud, A. (1938). *Principes d'une psychologie des tendances*. Paris: PUF.
- Madelrieux, S. (2008). *William James : L'attitude empiriste*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1964). *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives problème central du développement*. Paris: P.U.F.
- Rosenthal V, & Visetti Y-M. (2008). Modèles et pensées de l'expression : perspectives microgénétiques. *Intellectica*, (3).
- Vermersch, P. (1993). Pensée privée et représentation pour l'action. Dans *Représentation pour l'action* (pp. 209-232). Toulouse: Octarès.
- Vermersch, P. (2008). Activité réfléchissante et création de sens . *Expliciter*, (75), 31-50.
- Vermersch, P. (1998a). Le sentiment intellectuel. *Expliciter*, (27), 1-4.
- Vermersch, P. (1998b). Notes sur un exemple de sentiment intellectuel : amarante. *Expliciter*, 27, 5-8.
- Vermersch, P. (2000). Conscience directe et conscience réfléchie. *Intellectica*, 2(31), 269-311.

*Chérubin sans ses ailes, tilleul ciré, 15 cm environ,
copie d'une sculpture anglaise du XVII par E. Carpenter (détail extrait d'un panneau).*



*Quelques repères de l'œuvre de William James qui peuvent faire échos
à mon article sur la sémiose ... en particulier sur la question de
l'émergence versus genèse.*

Extraits de (Madelrieux, S., 2008) Chapitre VII: Le pluralisme.

p 317 " Dans le couple d'opposés, le pluralisme est ainsi la position nouvelle, affirmée en réaction contre le monisme qui l'a précédé. Il repose sur le refus de croire que la multiplicité des choses que nous présente constamment l'expérience n'est qu'apparente, et que leur ensemble pourrait être réuni dans une réalité supérieure (réduction de la multiplicité jugée seulement apparente à une unité jugée plus réelle)."

318 "Dans *A pluralistic univers*, le pluralisme est la doctrine selon laquelle il y a des nouveautés réelles dans l'univers. L'extériorité de certaines relations et la reconnaissance de la nouveauté fournissent ce qu'on pourrait appeler respectivement la version "spatialisante" et la version "temporelle" du pluralisme de James."

320 "L'équivalence de l'indéterminisme et du pluralisme est affirmée par Renouvier comme par James dès leur correspondance dans les années 1880 : ce sont deux manières de dire la même chose ...

Voilà en effet comment James y définit le déterminisme (Le dilemme du déterminisme 1884) :

"Le déterminisme professe que les parties de l'univers déjà données décident et décrètent absolument ce que les autres parties seront. Le futur n'a pas de possibilités ambiguës cachées : cette partie que nous appelons le présent est compatible avec seulement une seule totalité. Tout autre complément futur que celui fixé de toute éternité est impossible. Le tout est dans chaque partie, et il la soude avec le reste en une unité absolue, un bloc d'airain, dans lequel il ne peut y avoir ni équivoque ni l'ombre d'un embranchement".

De même dans le chapitre de *Somes problems of Philosophy* sur l'un et le multiple, James caractérise le monisme comme la doctrine qui considère que la possibilité est une catégorie illusoire de la pensée humaine, seules les catégories de la nécessité et de l'impossibilité étant pour lui essentielles, car "tout ce qui est est nécessaire, et tout le reste est impossible, si comme l'affirme le moniste, le monde est une telle unité de fait", alors que le pluralisme accepte " un univers inachevé, avec les portes et les fenêtres ouvertes sur des possibilités incontrôlables par avance".

Au contraire, l'indéterminisme soutient que :

"Les parties ont une certaine quantité de jeu les unes par rapport aux autres, de telle sorte que le fait qu'une d'entre elles soit donnée ne détermine pas de façon nécessaire ce que les autres seront. Il admet que les possibilités puissent être plus nombreuses que ce qui est actuellement donné, et que les choses qui ne sont pas encore révélées à notre connaissance peuvent réellement en elles-mêmes être ambiguës. De deux alternatives futures que nous concevons, les deux peuvent au moment présent être réellement possible ; et l'une des deux ne devient impossible qu'à l'instant même où l'autre l'exclut en devenant réelle. Ainsi l'indéterminisme nie que le monde soit une unité de fait inflexible. Il dit qu'il y a un certain pluralisme ultime en lui."

322 "En outre, ce dilemme philosophique [entre monisme et pluralisme, comme entre déterminisme et indéterminisme], comme les dilemmes métaphysiques de Renouvier, est insurmontable au sens où l'on ne peut pas réfuter l'une ou l'autre option par les simples moyens de la démonstration : le choix pour l'une ou l'autre n'est pas affaire de certitude, les deux options demeurant jusqu'au bout de simples hypothèses, mais affaire de croyance, se fondant sur des motifs pratiques."

Agenda 2009/2010

Lundi 30 mars 2009 Séminaire

Mardi 31 mars Atelier de Pratique.

Lundi 8 juin 2009 Séminaire

Mardi 9 Juin 2009 Atelier de Pratique.

***Du lundi 24 août 15 h au jeudi
27 août 16 h Université d'été à
Saint Eble (43)***

Lundi 19 octobre 2009 Séminaire

Mardi 20 octobre Atelier

Lundi 14 décembre 2009 Séminaire

Mardi 15 décembre Atelier

Lundi 1 février 2010 Séminaire

*Mardi 2 février Journée pédagogie Entretien
d'explicitation*

Lundi 29 mars 2010 Séminaire

Mardi 30 mars Atelier

Lundi 7 juin 2010 Séminaire

Mardi 8 juin Atelier.

Fin août 2010 Université d'été

Sommaire du numéro 79

1 – 6 Psycho-phénoménologie, Un article publié dans l'encyclopédie web Wikipédia. Frédéric Borde.

7 - 20 Les effets perlocutoires des interventions d'enseignants sur la construction des relations temporelles chez les élèves de CE1. Christiane Montandon, Carmen Demare- Vendramini.

21 – 23 Oser la fragilité. Témoignage de l'atelier. Mireille Snoeckx.

24- 41 Notes sur la sémiose et le sens : l'exemple du focusing. Pierre Vermersch.

42- Quelques repères de l'œuvre de William James qui peuvent faire échos à mon article sur la sémiose ... en particulier sur la question de l'émergence versus genèse.

44 - Acte théorique . Pierre Vermersch

Programme du séminaire

Lundi 30 mars 2009

de 10h à 17 h 30, Institut Reille
34 avenue Reille 75014 Paris

*Discussion des articles de ce numéro
avec les auteurs présents.*

***Pensez à relire le protocole de Brigitte
Laurency dans le n° 78 que nous n'avons
pas pu discuter la fois précédente.***

*Le mardi 31 mars de 9h 30 à 17 h à Reille
Atelier de pratique entretien d'explicitation*

E x p l i c i t e z !

Journal du GREX

Groupe de Recherche sur l'Explicitation

Association loi de 1901

Siège 100 rue Bobillot 75013

Courrier

**Association GREX
Place de la bergerie
43300 Saint Eble**

w w w . e x p l i c i t e r . f r

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256

Vient de paraître

Francis Lesourd

***L'homme en transition. Education et
tournants de vie.***

Anthropos Education. 2009.

Acte théorique : pour une pratique éclairée par la théorie.

1/ Acte théorique versus acte théorique.

Différencier un acte théorique, qui désignerait une décision théorique, comme on dirait un acte politique, et acte théorique comme un acte fait avec la conscience expresse de sa justification théorique, comme l'expression par un acte d'une compréhension théorique qui conduit à poser cet acte plutôt qu'un autre.

2/ Acte théorique versus théorie en acte.

À la différence totale d'une théorie en acte, qui désigne une absence de conscience théorique d'un acte qui pour un observateur relève d'une théorie agie (comme Vergnaud disait « concept en acte »).

3/ Acte théorique versus acte réfléchi.

Un acte réfléchi est le fruit d'une décision pesée, de la conscience d'un but visé, cela s'oppose à spontané, irréfléchi dans une connotation plus souvent négative. Or un « acte théorique » n'est pas nécessairement un acte produit au moment même de manière calculée, prévue, bref réfléchi, parce qu'avec la pratique naît une spontanéité seconde. Mais en tant que formateur, qu'animateur ou superviseur, je peux à tout moment m'arrêter et rendre compte des raisons qui m'ont fait choisir d'agir de cette manière plutôt que telle autre. Mais ces moments de bifurcation experte sont le produit sédimenté de nombreuses années de pratique qui ne m'obligent plus, comme le fait un apprenant, un débutant à réfléchir à ce que je dois faire et sur quelle base (quelle était ton intention là ? lui demande le superviseur ensuite).

4/ Acte théorique versus acte empirique, ou acte expert empirique.

Je suis frappé par les nombreux exemples que je connais de personnes qui font du dépannage informatique, et qui ne savent pas pourquoi il vaut mieux enlever la carte son, mais savent pour l'avoir rencontré, se l'être dit, que la carte son dans ce type de panne risque toujours de créer des problèmes. Combien de savoirs, qui viennent de l'accumulation darwinienne des expériences de terrain, de la pratique (darwinienne par ce que si l'on peut vous en parler, c'est qu'on a survécu) ; sans pour autant savoir pourquoi c'est une bonne réponse, c'est juste une réponse qui marche de manière avérée. Et seule la répétition des expériences permet de se constituer un tel répertoire expert, cela vaut typiquement pour l'expérience clinique, qui n'est pas nécessairement toujours éclairée par une justification théorique (sinon les psys de toute obédience, serait beaucoup plus avancés) mais permet de ne pas produire des actes trop inefficaces, donc d'éviter des erreurs et même de produire des bonnes réponses.

5/ Finalement le concept « d'acte théorique » vient de la thématization d'un changement de point de vue par rapport à ma/notre pratique relativement à l'entretien d'explicitation :

Donc, en découle une question : d'où vient cette envie très actuelle, régulièrement présente dans nos échanges lors des séminaires, de mettre en valeur les « actes théoriques » ? De les pointer, de les souligner. Bien sûr tous les articles récents sont des conscientisations des fondements théoriques de nos pratiques. Mon mouvement général depuis le début a été de jamais me contenter du fait qu'un procédé, une technique, une pratique, marche, mais de chercher à comprendre pourquoi elle marche, quel cadre théorique la rend intelligible. L'étape suivante est de conscientiser en temps réel le choix pratique que l'on fait parce qu'on sait sur quoi il est fondé, et qu'on peut l'explicitier et le motiver. C'est particulièrement évident pour les formes de relances à travers la cohérence recherchée des types d'effets perlocutoires, ou du rôle de l'évocation comme moyen de susciter de la prise de conscience, ou de la confiance dans la visée à vide comme fondée sur la structure rétentionnelle. Mais la pratique du focusing, va aussi dans ce sens, j'interroge, je recherche le sens corporel, parce que le corps a la propriété de refléter, d'être affecté, influencé, par la totalité de ce qui m'affecte, intérieurement et extérieurement, et que du coup se tourner vers lui, c'est se tourner vers ce qui a la capacité de me montrer, de m'informer de la synthèse de ce qui est en cause.

Pierre Vermersch