

La psycho-phénoménologie, théorie de l'explicitation

Maryse Maurel

0. Préambule pour les lecteurs d'Expliciter

Je soumetts cet article à vos critiques, suggestions et questions expertes pour le séminaire GREX du 8 décembre.

Ce sera la base de l'un des chapitres du livre que je suis en train d'écrire avec Catherine Sackur sur notre pratique d'enseignantes et nos recherches didactiques sur l'enseignement des mathématiques. Ce chapitre sera intitulé « La psycho-phénoménologie, théorie de l'explicitation ». Il sera précédé d'un chapitre plus simple décrivant nos buts, nos pratiques de l'ede en classe et les effets de cette utilisation dans de nombreux exemples, chapitre intitulé Vaguelette GREX.

Je pense (et je crains) qu'il ne me faille réduire (au sens de faire plus court) quand je passerai de cet écrit au vrai chapitre. Mais, comme dit le chef, il vaut mieux faire long et couper après, ce qui permet d'écrire tout ce qu'on a envie de dire sur le sujet et de trouver ainsi une cohérence d'ensemble qui guidera ensuite la réduction. Mon but a été de trouver un fil directeur d'exposition de la psycho-phénoménologie dans les 30 cm de largeur de la collection Expliciter de ma bibliothèque ou si vous préférez, dans les 80 Mo du fichier Expliciter de mon disque dur. La construction de ce fil directeur a été la partie la plus difficile de mon travail et je suis consciente qu'elle n'est pas achevée. Ma question de départ était : comment et dans quel ordre présenter la psycho-phénoménologie à l'extérieur du GREX ? Ce que je vous présente est un premier essai. Arrivée à la fin de l'écriture de ce texte, je me dit : j'aurais dû formaliser le plan dans ma tête sous la forme d'un hélice circulaire montante, passer un première fois sur les concepts, puis y revenir dans un deuxième ou un troisième passage à des hauteurs (ou couches de sens) différentes. C'est ce que j'ai fait par nécessité, de façon non réflexivement consciente, et je pense que l'exposé gagnerait à être restructuré derrière ce pilote mental. Nous pourrions en parler.

J'attends de vous, le 8 décembre, que vous releviez les erreurs et incorrections de contenu et de langage, que vous me fassiez un retour sur la pertinence des exemples et sur leur présentation, bref, que vous veilliez sans pitié au respect de l'esprit, de la vérité et de la justesse de ce texte par rapport à la psycho-phénoménologie. Dites-moi aussi si ce chapitre n'est pas trop lourd, ou prétentieux (c'est l'envie de l'écrire qui me guide) par rapport aux phénomènes dont il permet de rendre compte. En cours d'écriture, j'ai modifié mon adressage. Au début, j'ai écrit pour les lecteurs du livre et vous étiez derrière eux pour me faire un retour critique au séminaire ; puis, vous êtes passés devant parce que j'ai pensé que ce texte pourrait être utile pour parler de la psycho-phénoménologie autour de nous.

Merci à Pierre, Frédéric, Mireille, Catherine.

0. Préambule pour les lecteurs d'Expliciter

1. Introduction

2. Qu'est-ce que la psycho-phénoménologie ?

- 2.1. Le point de vue fondateur, point de vue en première, deuxième et troisième personne
- 2.2 Nécessité d'une rupture épistémologique
- 2.3. Pourquoi la psycho-phénoménologie ?
 - Intérêts et enjeux
 - Insuffisance de la psychologie et de la phénoménologie
- 3. La conscience selon la psycho-phénoménologie
 - 3.1. Nécessité d'un modèle
 - 3.2. Intentionnalité
 - 3.3. Structure tripartite de la conscience
 - 3.4. Structure du champ attentionnel
 - 3.5. Temporalité et synthèse passive
 - 3.6. La mémoire passive
 - L'exemple de Husserl
 - La passivité
 - 3.7. L'éveil
 - L'éveil involontaire
 - L'éveil provoqué
 - Les difficultés et les limites
 - 3.8. Conscience directe (ou conscience en acte) et conscience réfléchie
 - 3.9. Le passage de la conscience directe à la conscience réfléchie
 - En résumé
- 4. Trois concepts illustrés à travers un enseignement de mathématiques
 - 4.1 L'accès à la subjectivité
 - 4.1.1. L'entretien d'explicitation comme moyen d'accès à l'état de constitution des objets mathématiques par les élèves
 - 4.1.2. De l'objet à la pensée et au langage
 - 4.1.3. Les effets dans la classe
 - 4.2 La réduction
 - 4.2.1. Pour le maître : "Odile a dit"
 - 4.2.2. Pour les élèves : l'exemple de l'entretien Faire Faux
 - 4.2.3. La posture mathématique
 - 4.2.4. Dans un entretien d'explicitation
 - 4.3. Les effets perlocutoires
 - 4.3.1. Dans un entretien d'explicitation
 - 4.3.2. Pour guider l'activité de pensée
 - 4.3.3. Les effets de la phrase rituelle
- 5. Conclusion
- 6. Annexes pour les lecteurs d'Expliciter
 - Connaissances locales
 - Quelques exemples de connaissances locales
 - La phrase rituelle
 - Histoire de la moto
 - Le partiel de Céline

1. Introduction

Ce chapitre s'adresse à tous ceux et celles qui souhaitent connaître un peu de théorie pour comprendre ce qui est à l'œuvre dans l'entretien d'explicitation, pour savoir quel est le modèle de la conscience que nous faisons fonctionner en parlant de *pré-réfléchi*, de *conscience directe* et de *conscience réfléchie*, de relation avec un vécu passé dans la *position d'évocation*, de *réfléchissement*, et tout ce dont nous avons parlé dans le chapitre précédent. Tous ces termes sont empruntés à la psycho-phénoménologie. Certains sont issus de la phénoménologie ou de l'œuvre de Piaget, d'autres sont des néologismes propres à la psycho-phénoménologie.

Ce chapitre a pour but de présenter un nouveau domaine de la psychologie, nommé psycho-phénoménologie, dans lequel s'inscrivent l'entretien et les techniques de l'explicitation dont nous avons montré l'intérêt et l'efficacité dans les chapitres précédents. Il s'agit de montrer que l'entretien d'explicitation, comme moyen d'accès à la subjectivité, a des fondements scientifiques dans cette science nouvelle fondée par Pierre Vermersch.

Tout ce chapitre est une synthèse partielle des travaux de Pierre Vermersch et du collectif GREX. Je ne pourrai donc pas citer tous les emprunts que je fais à la littérature venant du GREX. Les articles de

références cités, et les autres non cités, sont téléchargeables sur le site de l'association GREX¹. Mon rôle se limite à une présentation ordonnée et accessible du sujet et à l'illustration de ce domaine par des exemples empruntés à ma pratique.

Dans ce chapitre, je présenterai la psycho-phénoménologie comme science de l'accès à l'expérience subjective et de sa description, j'exposerai des questions auxquelles cette science peut apporter des réponses, et les enjeux de son développement. J'expliquerai pourquoi ni la phénoménologie ni la psychologie d'aujourd'hui ne peuvent répondre à ces questions et à ces enjeux. Je reviendrai ensuite sur trois concepts importants dans la psycho-phénoménologie 1) l'accès à la subjectivité et sa description, 2) la réduction, 3) les effets perlocutoires. Je reprendrai en termes de psycho-phénoménologie certains des propos des chapitres précédents pour pointer les concepts de la psycho-phénoménologie et pour montrer en quoi elle permet de saisir, de comprendre et de décrire des phénomènes dans une classe de mathématiques et éventuellement d'agir sur eux.

Les expressions et mots-clés de ce chapitre sont : *point de vue en première, deuxième et troisième personne, évocation d'un moment spécifié passé, synthèse passive, mémoire passive, vécu, intention éveillante, laisser venir, visée à vide, ressouvenir, remplissement intuitif, acte réfléchissant, structure du champ attentionnel, production d'une verbalisation.*

2. Qu'est-ce que la psycho-phénoménologie ?

La psycho-phénoménologie est un nouveau domaine de la psychologie qui a pour but de développer une méthodologie d'accès à l'expérience subjective d'un sujet et de créer et développer les catégories descriptives et les définitions conceptuelles nécessaires à sa description.

Utiliser l'entretien d'explicitation dans un enseignement suppose de donner un statut dans la classe à la subjectivité du sujet, à la prise en compte du monde tel qu'il l'a construit et tel qu'il lui apparaît. Et nous avons vu dans la Vaguelette GREX pourquoi nous avons fait ce choix².

2.1. Le point de vue fondateur, point de vue en première, deuxième et troisième personne

L'explicitation comme thème de recherche s'inscrit dans un choix délibéré : prendre en compte le point de vue du sujet et s'intéresser à toutes les *couches* de la subjectivité : qui parle ou fait ? de quoi parle-t-il ? comment fait-il pour en parler ? que fait-il ? quelle est la chronologie de ses actions ? quelles sont ses prises d'informations sensorielles ou autres ? quels sont ses états internes ? quelles sont ses croyances ? quelle est la tonalité émotionnelle ? où sont localisés les ressentis internes ?

Pour notre projet d'enseignement des mathématiques, il nous faut obtenir des informations sur le fonctionnement cognitif d'un sujet accomplissant des tâches pauvres en observables ou complètement inobservables³, comme le calcul mental par exemple, il nous faut étudier la pensée privée d'un sujet. Nous nous intéressons plus particulièrement aux actions du sujet. Le point de départ est la prise en compte du point de vue de la personne qui a vécu l'activité, du recueil des témoignages de ses prises d'information et de ses actes cognitifs et de tout ce qui permet de saisir la subjectivité suivant celui qui la vit.

Or, prendre en compte le point de vue du sujet, c'est faire le choix du *point de vue en première personne* :

"Est en première personne ce qui apparaît à un sujet déterminé. La conséquence fondamentale est qu'une fois que l'on a fixé qui était le locuteur, tout ce que peuvent dire d'autres personnes que lui se situe dans une dimension différente : dans un point de vue en seconde personne. La différence essentielle est qu'un sujet n'a accès qu'à un seul point de vue en première personne, le sien, et c'est celui-là qui l'introduit à l'intelligibilité de la subjectivité, tous les autres ne lui étant intelligibles qu'à travers l'interprétation qu'il peut accomplir des verbalisations de vécus. Le seul vécu auquel il ait intimement accès sur le mode direct est le sien, les autres ne seront jamais qu'une interprétation basée sur une empathie. Dans les deux cas, cependant, ce qui peut être pris en compte pour la recherche c'est ce qui peut être verbalisé, ce qui produit des données objecti-

¹ site www.expliciter.net, collection Expliciter.

² Voir La singularité et le lien GECO-CESAME-GREX dans le chapitre précédent.

³ Voir Expliciter n°69, *Bases de l'auto-explicitation*, Vermersch P., mars 2007, page 1.

vables, et ce qui peut être verbalisé de son propre vécu dépend de la possibilité de le conscientiser".

(Expliciter n°39, *Conscience directe et conscience réfléchie*, Vermersch P., mars 2001, page 10)
 Nous disons qu'il s'agit d'un *point de vue en seconde personne* quand nous utilisons l'entretien d'explicitation comme médiation pour accéder à l'expérience subjective d'un sujet que nous questionnons.

S'il s'agit d'étudier mon expérience personnelle, je suis la seule à pouvoir y accéder et donc à pouvoir la décrire. Or pendant tout le 20ème siècle, la psychologie a été construite sur ce qui est observable et enregistrable que nous appellerons le *point de vue en troisième personne*, c'est-à-dire le point de vue d'un observateur extérieur classique qui prend le sujet comme objet d'étude.

J'ai suivi des cours de psychologie à la fin des années 70 et le premier cours de psychologie expérimentale était une critique de l'introspection : on ne peut pas s'observer soi-même, ce n'est pas scientifique, on ne peut pas être au balcon et dans la rue selon le positivisme d'Auguste Comte⁴. Or dans de nombreux cas, l'observation et l'enregistrement - audio ou video - ne sont pas suffisants pour documenter certaines recherches ou pour conduire une classe. Notons aussi que pour répondre à un questionnaire ou aux questions d'un entretien, le sujet est bien obligé de se retourner vers lui-même et de s'introspecter pour aller chercher l'information qu'on lui demande⁵. Certes, les réponses sont observables et enregistrables, mais qu'en est-il du contrôle de l'accès à ces informations et de leur validation scientifique ?

Je précise bien qu'il ne s'agit pas de se passer du point de vue en troisième personne, qu'il s'agit ici de le compléter par des données issues du point de vue en première personne, ou en deuxième personne, en vérifiant leur compatibilité, chacun des points de vue enrichissant l'autre et le validant.

Dans de nombreux domaines de la recherche en sciences cognitives le point de vue en première personne paraît devoir nécessairement s'intégrer de manière complémentaire au paradigme dominant basé sur un point de vue en troisième personne qui consiste fondamentalement à parler pour la cognition de l'autre sans avoir de données sur ce dont il fait, lui, l'expérience.

(Expliciter n°39, *Conscience directe, conscience réfléchie*, Vermersch P., mars 2001, page 10)

2.2 Nécessité d'une rupture épistémologique

Dans le bulletin Expliciter n°13 qui annonçait la naissance de la psycho-phénoménologie, Pierre Vermersch écrivait :

"Finalement, ce n'est ni l'opposition privé/public, ni les domaines d'objets d'étude (pensée, émotion, croyances, symbolisation) qui définissent ce nouvel espace de recherche, mais plus essentiellement une autre de ses caractéristiques : celle de porter sur le NIVEAU DE CE QUI APPARAÎT AU SUJET, autrement dit le niveau phénoménologique".

Mais cet objectif va révéler une difficulté méthodologique :

- "Vivre l'expérience subjective est spontané, sans préalables ni conditions,
- décrire, analyser l'expérience subjective est une expertise". [...]

Il y a eu (il y a toujours) confusion entre le fait que l'expérience vécue est la spontanéité même, que nous la vivons tous à tout moment, et la possibilité d'en faire un objet d'étude.

Tous les auteurs ont cru qu'ils suffisaient d'en prendre la décision pour devenir expert et que cela s'accomplisse". [...]

En matière d'expérience subjective, la rupture épistémologique (au sens de Bachelard) qui distingue le réalisme naïf pré-scientifique et l'élaboration de connaissances scientifiques, passe par cette prise de conscience contre-intuitive : l'accès, la description, l'analyse de l'expérience sub-

⁴ Voir Expliciter n°20, *L'introspection : une histoire difficile*, Vermersch P., mai 1997.

⁵ Voir Expliciter n°35, *Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche*, Vermersch P., mai 2000, page 22.

jective est le produit d'une démarche experte, médiate, élaborée, s'apprenant non sans difficultés, s'exerçant et se perfectionnant sur plusieurs années.

(Expliciter n°13, *Pour une psycho-phénoménologie*, Vermersch P., février 1996, page 1 et 2)

Vivre une expérience est spontané, nous le faisons sans arrêt, mais nous ne sommes pas conscients de tout ce que nous faisons, de tout ce que nous percevons. En ce moment par exemple, vous êtes assis sur un siège (ou peut-être debout ou allongé). Certains de vos muscles sont actifs mais cette activité n'entre pas dans le champ de votre *conscience réfléchie* (celle qui fait que vous en êtes conscient au sens usuel du terme), vous n'en êtes pas informé, il vous faut lâcher la lecture de ce texte et tourner votre attention vers le ressenti des parties de votre corps en contact avec le siège (ou avec le sol, ou avec le lit), être attentif aux pressions exercées par des éléments extérieurs à votre corps, à votre ressenti de ces pressions. Vous pouvez ainsi décrire la qualité de ce contact, son intensité, dire s'il est agréable ou non, quels sont les muscles concernés, etc. Vous êtes en train d'explorer des ressentis kinesthésiques. Ces ressentis ne sont pas spontanément saisis, sauf en cas de souffrance ou de mauvaise position par exemple.

Donc, vivre une expérience est spontané, mais je ne suis pas consciente de certaines couches de mon vécu⁶. D'où une difficulté pour les étudier ; puisqu'elles ne m'apparaissent pas spontanément, il faut trouver une posture, une médiation qui les fasse apparaître, qui me les rende conscientes. L'étude de la subjectivité se fait en deux étapes :

1) il faut trouver un chemin d'accès à ces différentes couches de vécu. Seule une posture experte permettra de le faire. Cette expertise permet : a) l'accès - entretien d'explicitation en deuxième personne, auto-explicitation en première personne - , b) la représentation du vécu représenté, c) la description de ce vécu représenté avec des mots, d) la possibilité de décrire l'objet "expérience subjective" par la création de catégories, de mots et de concepts théoriques, comme dans toute autre science ou pratique⁷.

2) il faut ensuite étudier les descriptions de ces vécus pour en tirer des connaissances de psycho-phénoménologie.

La nécessité d'une posture experte pour accéder à la subjectivité impose et justifie la distinction entre le *point de vue en première personne* et le *point de vue en seconde personne*. Dans les deux cas, l'objet d'étude est le niveau de ce qui apparaît au sujet. L'expert est autonome, il s'introspecte, il s'auto-explicite en suivant la méthodologie qui permettra de valider sa description. Le non expert ne sait pas toujours réaccéder à un vécu passé, il ne sait pas le décrire de façon précise. L'entretien d'explicitation est l'outil qui permet à un expert de l'accompagner. Pour le chercheur - ou le praticien - ce n'est plus un point de vue en première personne puisqu'il ne s'agit plus de son expérience mais de celle d'un autre. Il est expert, il sait laisser son expérience de côté, il sait poser des questions non inductives, il sait accompagner l'autre pour trouver un chemin d'accès par un élément de contexte ou un élément sensoriel, il sait proposer des modifications de l'attention pour faire explorer toutes les couches du vécu, il connaît les bonnes relances pour faire décrire, il sait tout cela parce qu'il est expert. Si le sujet accepte le contrat de communication et l'entretien et s'il se laisse guider, l'expert l'accompagnera jusqu'à la verbalisation du vécu passé. On ne peut plus dire, du point de vue du chercheur - ou du praticien - qui recueille les données, que c'est un point de vue en première personne. Mais ce n'est pas non plus un point de vue en troisième personne puisque l'expert prend en compte le point de vue du sujet, le monde tel qu'il lui apparaît. Voilà pourquoi on dit que c'est un point de vue en deuxième personne.

Les verbalisations recueillies informent le questionneur et le questionné, confondus en auto-explicitation. distincts en entretien d'explicitation. Le chercheur - ou le praticien - fait ensuite son travail

⁶ En psycho-phénoménologie, nous utilisons le mot « vécu » au sens d'un moment qui a existé pour moi et vers lequel je me retourne pour y chercher de l'information, celle qui m'est déjà connue et celle qui est encore pré-réfléchie (voir Vaguelette GREX).

⁷ Si vous entrez dans le domaine de la trufficulture, il vous faudra comprendre et utiliser des mots comme mychorize, plant mychorizé, ascomycète, peridium, spore, mycelium, brûlé, il vous faudra apprendre à distinguer la tuber melanosporum de la tuber sinense, il vous faudra aussi connaître les origines, les prix et les utilisations culinaires de la tuber melanosporum et de la tuber magnatum.

d'analyse et d'interprétation, le même que sur des données recueillies en troisième personne. La seule chose qui change, c'est le mode d'accès et de recueil. Le travail ultérieur est le même, qu'il soit fait à partir de statistiques, de mesures, ou de verbalisations.

En auto-explicitation, sujet et expert sont confondus. En entretien d'explicitation, sujet et expert sont des personnes différentes, l'expert recueille ce qui apparaît au sujet comme cela lui apparaît. Dans un travail scientifique en troisième personne, l'expert observe indépendamment de la subjectivité du sujet, il ne s'occupe pas de ce qui apparaît au sujet, c'est-à-dire du point de vue phénoménologique.

2.3. Pourquoi la psycho-phénoménologie ?

Intérêts et enjeux

Nous avons rencontré un problème dans le GECO quand nous cherchions des connaissances locales⁸ chez les élèves. Certaines de ces connaissances locales peuvent être inférées des réponses des élèves, mais le danger d'une interprétation erronée ou abusive est toujours là : quand Leslie nous dit qu'un carré est toujours positif parce qu'un nombre positif est précédé du signe +, et qu'elle ajoute que, dans $(a-b)^2 = a^2 - 2ab + b^2$, b^2 est bien un carré puisqu'il est précédé du signe +, nous ne pouvions pas prévoir, avant de la questionner, quelle connaissance sous-tendait cette affirmation pour elle. Nous ne pouvons jamais être sûrs du fonctionnement supposé de l'élève. Certaines informations obtenues en entretien d'explicitation nous étonnent encore. D'autre part, pour continuer nos recherches, nous avons besoin d'une description de l'activité mathématique des élèves et cette activité n'offrait pas d'observables. Seuls les élèves pouvaient nous la donner. C'est ainsi que nous avons adopté l'entretien d'explicitation comme mode de recueil de données pour nos recherches, ou d'informations pour l'intervention auprès d'un élève ou d'une classe. Nous étions déjà intéressées par la genèse et le fonctionnement de la pensée de nos élèves, nous nous sommes naturellement intéressées aux recherches sur l'expérience subjective. Les chapitres précédents ont montré la fécondité de cette approche. L'accès à l'expérience subjective d'un sujet, et sa description, sont également utiles dans d'autres domaines que l'enseignement. Nous en avons des exemples en regardant les avancées des neurosciences. Ces techniques sont le plus souvent ininterprétables en l'absence d'une description précise de l'expérience subjective du sujet dont on enregistre l'activité. Si on veut caractériser les zones du cerveau activées par la sensation de faim par exemple, il faut être sûr que le sujet ressente une sensation de faim, et pas de soif, de fatigue ou de sommeil ou autre.

Il paraît assez évident par exemple que les données de plus en plus fines issues des techniques de neuro-imagerie appellent une articulation plus précise avec la description de l'expérience subjective censée être induite par les tâches et les consignes.

(Expliciter n°22, *L'introspection comme pratique*, Vermersch P., décembre 1997, page 11)

Voici un exemple voisin, certainement très utile pour les personnes concernées. En médecine, les docteurs ont appris des patients épileptiques que certains malades sentent arriver la crise, certains signes ont été mis en évidence dans des entretiens d'explicitation, ce qui a été corroboré par la recherche des prémisses de la crise par neuro-imagerie cérébrale.

L'imprévisibilité des crises est la cause la plus importante de mortalité chez les patients épileptiques, et conduit à une insécurité permanente pour l'individu et son entourage.

Notamment, et jusqu'à récemment, aucune méthode traditionnelle d'analyse des signaux neuro-électriques ne permettait de repérer des changements précurseurs d'une crise. L'Électro-Encéphalo-Gramme (EEG) permet en effet de repérer très précisément le début de la crise [...] Mais avant la décharge critique, aucun signal au niveau de l'EEG ne permettait d'anticiper l'émergence de la crise. Or en 1999, l'équipe de Francisco Varela au LENA découvre, grâce aux nouveaux outils d'analyse neuro-dynamique de l'électroencéphalogramme [...] que des modifications subtiles de l'activité cérébrale peuvent être décelées quelques minutes avant le début d'une crise d'épilepsie, non détectables par la simple observation du tracé EEG. Cette possibi-

⁸ Voir Vaguelette et chapitre GECO, voir Annexes à la fin.

lité d'anticiper les crises ouvre des perspectives médicales très vastes, aussi bien en clinique qu'en recherche fondamentale. En clinique, l'anticipation des crises devrait permettre

- la mise au point d'un appareil permettant d'alerter le patient de l'imminence d'une crise, afin qu'il prenne des mesures préventives pour éviter de se blesser,
- l'interruption de la crise en préparation par une intervention thérapeutique.

(Expliciter n°57, Petitmengin C., *Peut-on anticiper une crise d'épilepsie ? Explicitation et recherche médicale Version préliminaire d'un article soumis à la revue Intellectica*, décembre 2004, page 2)

Les patients questionnés décrivent des signes précurseurs de la crise, la neuro-imagerie cérébrale montre des modifications de l'activité cérébrale. Les deux approches du point de vue en deuxième personne et en troisième personne se renforcent l'une l'autre.

Je prendrai un dernier exemple emprunté au domaine sportif et plus particulièrement à la course de haie d'une "athlète de très haut niveau qui court le 100 mètres haies peu avant les jeux Olympiques de Sydney"⁹. Dans l'entretien d'explicitation qui a suivi, elle a retrouvé ce qui était resté pour elle au niveau pré-réfléchi¹⁰ : au niveau de la cinquième haie, elle sent d'abord et elle voit ensuite la jambe de la fille du couloir d'à côté, elle s'énervait, elle ne se sent pas bien et elle s'en veut "parce que je me suis occupée d'elle et pas de ce que je faisais moi [...]. Et je me sens pas me battre". L'athlète dit avoir vécu « une perte complète de repères », elle perd le « fil de sa course » après la cinquième haie et, à la fin de la course, elle ne comprend pas ce qui s'est passé, elle n'est pas contente, elle est énervée. Cet entretien est intéressant à divers titres, notamment parce que ce jour-là, malgré son jugement personnel très négatif sur cette course, l'athlète a battu son propre record ! L'examen du film vidéo ne permet pas de déceler quoique ce soit entre la cinquième et la neuvième haie. L'entraîneur, lui non plus, n'a rien repéré de visible ou d'observable dans cette course. La question se pose alors de déterminer le type d'intervention que peut construire l'entraîneur à partir de ces informations. Nous sortons ici de notre domaine de compétences.

Ces exemples montrent qu'il est intéressant de pouvoir accéder à l'information que seul le sujet peut nous donner dans des domaines variés (sport, arbitrage, médecine, imagerie neuro-médicale, apprentissage des partitions chez des musiciens professionnels, enseignement, formation), pour des buts différents (enseignement, aide au changement, management ou élaborations de solutions, recherche). Dans tous les cas, il est judicieux de corroborer le recueil en première ou en deuxième personne par les observables et réciproquement : il faut pouvoir coordonner les résultats de ce qui apparaît au sujet (son point de vue en première personne) et ce que montrent les indicateurs comportementaux, neurophysiologiques ou statistiques (le point de vue en troisième personne). Cela demande de pouvoir recueillir des données dans une psychologie qui prenne en compte la subjectivité sans pour autant rentrer dans le discours thérapeutique ou psychanalytique¹¹.

Insuffisance de la psychologie et de la phénoménologie

La création de cette nouvelle branche de la psychologie s'est imposée comme une nécessité devant l'insuffisance des ressources existantes. La psychologie expérimentale, par principe, évacue la subjectivité, elle travaille avec les observables et le point de vue en troisième personne. *Plutôt que de déclarer a priori la cognition subjective non étudiable scientifiquement, la question se pose de savoir à quelles conditions on peut l'étudier objectivement.* Les autres domaines de la psychologie, comme la psychologie clinique ou la psychopathologie, et les différentes formes de psychothérapie jusqu'à la psychanalyse n'apportent pas de réponses ni de résultats de recherche exploitables au sein du GREX. Les travaux issus de l'introspection expérimentale du début du vingtième siècle (Binet, Burloud, école de Würzburg, Titchener, Watt) sont restés pris dans la grande question du début du vingtième siècle sur la pensée avec ou sans image. De plus, à cette époque, l'acte d'introspection n'était pas un objet

⁹ Voir Expliciter n° 44, *L'action comme fenêtre attentionnelle ?*, Gouju J.L., mars 2002, pp 3-7.

¹⁰ Voir Vaguelette GREX.

¹¹ A partir de Expliciter n°35, *Questions sur le point de vue en première personne*, Vermersch P., mai 2000, page 19.

d'étude. Ces chercheurs n'ont pas étudié l'*objet introspection* avec l'*outil introspection*¹². Ils ont utilisé l'introspection sans faire la théorie de l'introspection. Pour le faire, dans nos séminaires expérimentels, nous menons deux entretiens successifs¹³ correspondant à trois vécus successifs différents:

- 1) un vécu spontané, par exemple C. se baigne dans l'Allier (Vécu 1),
- 2) un premier entretien où C. évoque sa baignade (Vécu 2),
- 3) un deuxième entretien où C. évoque l'évocation de sa baignade (Vécu 3).

C'est seulement dans ce deuxième entretien que C. peut saisir et décrire les actes de l'évocation qu'elle a effectués de façon pré-réfléchie dans le premier entretien et qu'elle peut réfléchir dans le second. Ce réfléchissement ne peut se faire que dans un second temps. C. peut aussi nous informer sur l'effet des relances utilisées par le questionneur¹⁴.

Le perfectionnement de l'introspection passe par sa pratique réelle (Vécu 2) puis par l'étude de cette pratique (Vécu 3) [...] où l'on prend comme objets d'étude les actes de l'introspection, les actes de la méthode.

(Expliciter n°69, *Bases de l'auto-explicitation*, Vermersch P., mars 2007, page 11 et 12)

Sur quels travaux s'appuyer pour développer un programme de recherche psycho-phénoménologique ? Les ressources les plus intéressantes se trouvent chez Husserl¹⁵. Mais Husserl, formé à la psychologie descriptive, s'est démarqué farouchement de la psychologie pour des raisons liées à son époque et s'est défendu de toute dérive vers le psychologisme¹⁶. Il a dépouillé son discours de tout caractère empirique. Il a choisi de ne décrire que des invariants de vécus¹⁷. Pierre Vermersch voulait pouvoir décrire des vécus empiriques, singuliers, réels, alors qu'en philosophie, la phénoménologie présuppose la suspension de la croyance en l'existence du monde et ne s'intéresse pas aux vécus réels de la psychologie.

Le philosophe et le psychologue n'ont pas les mêmes buts. Les concepts du phénoménologue sont utiles au psycho-phénoménologue. Le psychologue et le psycho-phénoménologue s'intéressent aux même type de vécus.

La psychologie et la psycho-phénoménologie sont des disciplines tournées vers le recueil de données d'observation, donc empiriques, même et y compris dans la prise en compte des données en première et seconde personne.

(Expliciter n°69, *Bases de l'auto-explicitation*, Vermersch P., mars 2007, page 7)

Pierre Vermersch a dû inventer la psycho-phénoménologie en s'inspirant de la méthodologie de Husserl, que celui-ci ne décrit pas, mais que l'on peut inférer à partir de son œuvre.

La phénoménologie a été fondée, puis développée par Husserl, je suis convaincu qu'il est intéressant et possible de la développer sous un angle original de type psycho-

¹² Expliciter n°22, *L'introspection comme pratique*, Vermersch P., décembre 1997, PP 5-7.

¹³ Voir Expliciter n°49, *L'effet des relances en situation d'entretien*. Pierre Vermersch, Claudine Martinez, Claude Marty, Maryse Maurel, Nadine Faingold. 1-30.

¹⁴ Voir plus loin, § 4.3., les effets perlocutoires.

¹⁵ Edmund Husserl (8 avril 1859 - 26 avril 1938) est un philosophe allemand, fondateur de la phénoménologie transcendantale, qui eut une influence majeure sur l'ensemble de la philosophie du XXe siècle

¹⁶ Voir Expliciter n°26 et n°27, *Husserl et la psychologie de son époque*, Vermersch P., 1998.

¹⁷ C'est ce que l'on appelle *essence* en philosophie ; ce qui importe pour un philosophe, c'est le fait qu'un vécu soit porteur de toutes les propriétés de tous les vécus, comme un triangle quelconque est porteur de toutes les propriétés de tous les triangles. Remarquons toutefois qu'un vécu ne s'examine pas avec les mêmes outils qu'un triangle ! Pour les enseignants de mathématiques, c'est plus compliqué. Mais, de leur côté, les enseignants de mathématiques ne s'intéressent pas au cube en bois, ils ne s'intéressent qu'au cube mathématique, à l'essence du cube.

Nathalie Depraz parle du "but de la variation [qui] est d'extraire ... l'identité invariante de tel objet, appréhendée dans son universalité et sa singularité". (*Comprendre la phénoménologie*, page 128)

phénoménologique comme complément indispensable aux travaux de la psychologie en troisième personne.

(Expliciter n°53, *Husserl et la mémoire. 1/ Pourquoi Husserl s'intéresse-t-il tant au souvenir ?* Vermersch P., janvier 2004, page 2)

3. La conscience selon la psycho-phénoménologie

Il s'agit dans ce paragraphe d'éclairer théoriquement certaines techniques de l'entretien d'explicitation et plus particulièrement la pratique du rappel propre à la mémoire sollicitée dans la *position d'évocation*¹⁸.

3.1. Nécessité d'un modèle

De même que nous avons eu besoin d'un modèle pour rendre compte des *connaissances locales* des élèves en mathématiques (voir Vaguelette et Chapitre GECO) et des différents *ordres de connaissances* en mathématiques (voir Vaguelette et Chapitre CESAME), de même nous avons besoin d'un modèle de la conscience pour rendre compte de la subjectivité d'un sujet.

... il ne suffit pas d'avoir une méthode de production et de recueil de verbalisation pour cerner un objet de recherche. Il ne suffit pas de savoir mener un entretien, fut-il d'explicitation, ni de savoir opérer une description, pour parvenir à produire des données intéressantes qui font avancer l'intelligibilité du monde intérieur. Pour atteindre un tel objectif, il faut disposer d'un modèle hypothétique de ce que l'on veut étudier, qui permet de générer de nouvelles questions. Il faut pouvoir orienter son regard dans la bonne direction pour apercevoir des propriétés qui sont là devant nous, mais qui ne se révèlent que si on a l'idée de les questionner.

(Expliciter n°29, *Phénoménologie de l'attention selon Husserl : 2/ la dynamique de l'éveil de l'attention*, Vermersch P., page 1)

3.2. Intentionnalité

Dire que la conscience est intentionnelle¹⁹, c'est dire que la conscience est toujours conscience de quelque chose, c'est dire qu'il y a une relation entre le sujet et l'objet, qu'il y a un *acte de visée*²⁰ émanant du sujet dirigé vers l'objet, cet acte pouvant être soit volontaire soit passif comme nous le verrons plus loin. Cet acte de visée d'un x peut se caractériser par le fait que le sujet tourne son attention vers x. On parlera aussi de *rayon intentionnel* parce que l'on vise un contenu ou de *rayon attentionnel* parce qu'on dirige son attention sur ce contenu.

[...] dans notre expérience, nous ne saisissons jamais la conscience directement, nous ne la saisissons que par ce dont nous avons conscience, donc par son contenu, tel qu'il nous apparaît, ce que la phénoménologie désigne pas le « noème ». La structure intentionnelle est une structure tripartite, il y a le contenu (noème), il y a l'acte (noèse) qui vise ce contenu et qui fait que c'est intentionnel, et il y a un sujet (ego) qui vise ce contenu particulier. Autrement dit, toute conscience est structurée par un pôle sujet, qui vise à travers un acte, un contenu particulier.

(Expliciter n°43, *La prise en compte de la dynamique attentionnelle: éléments théoriques*, Vermersch P., janvier 2002, page 27)

3.3. Structure tripartite de la conscience

Dans la préface de son ouvrage "La mémoire, l'histoire et l'oubli"²¹, Paul Ricœur, philosophe phénoménologue récemment disparu, pose les trois questions suivantes : de quoi y a-t-il souvenir ? de qui est la mémoire ? comment ? Se souvenir, c'est avoir un souvenir, mais aussi faire quelque chose pour se mettre en quête d'un souvenir. Dans ces trois questions se trouve résumée la structure tripartite de la conscience : qui ? (Je ou ego), quoi ? (contenu ou noème), comment ? (actes ou noèse).

¹⁸ Voir Vaguelette GREX.

¹⁹ En phénoménologie et en psycho-phénoménologie, les mots intentionnalité et intentionnel renvoient toujours à ce sens.

²⁰ Exemples d'acte de visée : je perçois, je fais attention à, j'imagine, je me souviens de, etc.

²¹ Ricœur P., 2000, *La mémoire, l'histoire et l'oubli*, SEUIL.

“La structure tripartite de l’intentionnalité rend nécessaire de prendre en compte les trois termes : noèse, noème, ego. Selon Husserl : « les diverses configurations attentionnelles²² comportent en un sens tout à fait spécial le caractère de la subjectivité ... Le rayon de l’attention se donne comme irradiant du moi pur et se terminant à l’objet, comme dirigé sur lui ou s’en écartant. Le rayon ne se sépare pas du moi, mais est lui-même et demeure rayon-du-moi. » Dans ce passage assez elliptique, ce qui est affirmé c’est la présence du pôle du moi, constitutif de la structure intentionnelle”.

(Expliciter n°44, *L’attention entre phénoménologie et sciences expérimentales, éléments de rapprochement*, Vermersch P., mars 2002, page 25)

Plus simplement, la conscience phénoménologique étant toujours intentionnelle, c’est-à-dire toujours conscience de quelque chose, il y a toujours un Je, un ego, qui tourne son attention vers - qui vise - quelque chose. C’est le *pôle égoïque*. Le quelque chose est le contenu de la visée ou *pôle noématique* et les actes de la visée constitue le *pôle noétique*.

Le Je peut se décliner en co-identités²³. Pendant que je fais cours, en laissant une place importante à ma co-identité d’enseignante qui fait l’essentiel du travail, ma co-identité de chercheuse se tient en embuscade, prête à saisir tout ce qui peut alimenter le travail du groupe de recherche. D’autres co-identités sont à l’œuvre, comme celle de militante du droit au savoir pour tous, ou celle de femme non moins militante veillant au respect de l’égalité des chances. En analysant mon activité dans la classe, je peux me poser la question : qui suis-je quand je fais x ou quand je fais y ? Quant aux étudiants qui arrivent en première année d’université, il est important de les aider à construire leur co-identité d’étudiant qui n’apparaît pas de façon spontanée en leur disant plus ou moins gentiment : vous devez vous comporter et travailler comme des étudiants.

En résumé, nous avons vu ci-dessus que nous pouvons imaginer la conscience comme un faisceau de rayons intentionnels partant du Je et visant un objet.

Dans le cadre conceptuel de la phénoménologie, nous pouvons nous représenter la conscience de la manière suivante : elle est toujours conçue comme un faisceau de nombreux rayons intentionnels simultanés, rayons qui se dirigent vers les objets. La métaphore du rayon lumineux est omniprésente chez Husserl, mais possède la particularité d’être une intention vide qui attend d’être remplie par le sens de l’objet.

(Expliciter n°65, *La passivité en un minimum de lignes*, Borde F., mai 2006, page 11)

Que veut dire *une intention vide qui attend d’être remplie par le sens de l’objet* ? Si je vous propose de vous souvenir de ce que vous avez fait hier matin à 10 heures, où vous avez nécessairement fait quelque chose puisque vous avez vécu ce moment, je peux vous demander de faire un *acte* particulier, celui de *viser* ce moment. Ce n’est pas pour autant que le *contenu* de ce vécu va vous revenir immédiatement. Je peux vous proposer de laisser venir ce qui vous revient comme ça vous revient quand vous prenez le temps d’y penser. Je peux vous accompagner pour que vous restiez *focalisé* sur ce moment. Dans un premier temps, sauf si c’était le moment du rendez-vous de votre vie, il ne viendra rien. Votre *visée est vide*, puis le contenu viendra petit à petit sous l’effet de mes relances. A moi ensuite de vous proposer des *changements de direction d’attention* pour explorer toutes les couches de ce vécu et plus particulièrement les couches qui nous intéressent tous les deux dans le projet que nous avons en menant cet entretien. Pour le faire, je serai guidée par la *structure du champ attentionnel*.

3.4. Structure du champ attentionnel

Nous parlons de champ attentionnel pour désigner tout ce qui peut devenir objet d’attention et de

²² Je rappelle que la conscience ne peut être saisie que si l’on y prête attention ; pour cette raison, en psychophénoménologie, les mots *intentionnels* et *attentionnels* sont pratiquement synonymes. L’attention est conçue dans la lignée phénoménologique de Husserl comme ce qui module « la conscience de ». Autrement dit, d’un certain point de vue, conscience et attention désigne le même objet scientifique envisagé suivant deux points de vue différents. Choisir le point de vue de l’attention c’est décrire les propriétés fonctionnelles de la conscience, sa structure, ses transformations dynamiques.

²³ Quand nous sommes A dans une activité de co-recherche à Saint-Eble, notre co-identité de chercheur est une aide précieuse.

saisie pour le sujet. Il est important de savoir que l'information recherchée ne se présente pas toujours en premier dans l'évocation, qu'elle peut être à côté de ce qui vient en premier. Il faut savoir se repérer parmi les éléments du monde vers lesquels le sujet est susceptible de diriger son attention (son rayon attentionnel) et savoir l'accompagner dans l'exploration de tout ce qui est pertinent dans l'entretien. Pour introduire simplement le vocabulaire qui permet d'en rendre compte, je citerai Mireille Snoeckx qui donne un exemple utilisé en formation pour présenter les différents éléments de cette structure selon Husserl.

D'un point de vue phénoménologique, il s'agit de comprendre comment les personnes perçoivent et construisent le monde, comment le monde apparaît au sujet. Ce qui me semble important, c'est de se centrer plus particulièrement sur l'attention. Celle-ci est toujours plus large que ce dont le sujet a conscience. Par exemple, en ce moment, vous écoutez un discours. Selon Husserl, votre attention *prend pour thème* le discours que je produis, c'est-à-dire que vous écoutez, vous *orientez votre attention* pour comprendre le contenu de ce discours. Mais en même temps, le discours est porté par une voix, la mienne, et celle-ci va modéliser la manière dont vous comprenez le discours. Si le son de ma voix vous irrite ou vous endort, il va falloir que vous *mobilisiez plus intensément* vos capacités d'attention ; si, au contraire, elle vous est familière, ou si elle vous « charme », le contenu du discours va vous être plus ou moins facilement compréhensible.

Tout en écoutant ma voix et le contenu de mon discours, vous êtes aussi *affecté* par d'autres phénomènes ; affecté dans le sens que vous ne pouvez pas vous empêcher de percevoir. Nous verrons ultérieurement comme ce concept d'affectation est crucial pour la mise en jeu corporelle du corps, notamment celui de l'enseignant. Vous rencontrez deux types d'affectation.

Reprenons, si ça vous convient, ce moment qui est en train de se dérouler ; vous entendez ma voix qui porte le contenu du discours : c'est votre *prendre pour thème*. Si vous élargissez un peu votre attention, un peu comme si vous déployiez les panneaux d'un radar, en même temps, vous pouvez remarquer, peut-être ou peut-être pas, d'autres bruits, comme les stylos qui courent sur le papier, quelqu'un qui fait craquer une chaise, peut-être d'autres choses encore... le déplacement que je viens d'exécuter... le voisin qui vient de se pencher un peu... Ce sont des *co-remarqués*. Il suffit d'élargir un peu le champ de l'attention, et ces éléments vous sont relativement facilement accessibles ... Prenez le temps de remarquer tout ce qui se passe d'autre et que vous percevez pendant que je vous parle...

Et puis, toujours si ça vous convient, si vous suspendez un moment ce à quoi votre conscience est principalement occupée, et que vous laissez venir à vous ce qui vient à cet instant, peut-être que vous êtes en train de vous dire des choses... Des choses qui peuvent avoir un rapport avec ce que je dis ou peut-être pas... Peut-être aussi que vous remarquez une douleur à un endroit du corps, parce que vous êtes mal assis, parce que vous rigidifiez une partie de votre corps pour mieux écouter ou pour autre chose encore... Peut-être que vous percevez une sensation de faim ou de soif, peut-être même une émotion ...

Tous ces éléments étaient présents en même temps que le prendre pour thème et les co-remarqués, mais pour les prendre en compte, vous devez faire une action particulière. Vous devez *vous tourner vers vous-même*. Husserl nomme cet autre remarqué, les *remarqués secondaires*.

Vous voyez comme vous êtes capable de percevoir différentes couches du vécu. »

(Expliciter n°71, *Corps perçu, corps percevant. Entre clandestinité et intersubjectivité, la mise en jeu corporelle de la condition enseignante*, Snoeckx M., octobre 2007, page 40)

Il faudrait aussi parler de l'*horizon* comme d'une couche englobante du vécu, qui reste en dehors du champ pris pour thème et qui n'a pas *a priori* de lien pertinent avec le thème. Dans nos séminaires expérimentiels, nous avons rencontré des exemples d'horizon de confiance ou d'horizon de familiarité. Pour obtenir une bonne description du vécu visé, il faut explorer ce qui apparaît en premier, certainement une perception sensorielle ou un élément de contexte ; cet élément va ouvrir la porte d'entrée dans le ressouvenir. Il faut aussi tourner son attention vers tout ce qui est autour, à côté, en vous, en fond, c'est-à-dire le pris pour thème mais aussi les co-remarqués et les remarqués secondaires

sans oublier l'horizon. C'est un acte spécifique que de tourner son attention vers tout ce qui n'est pas au centre. Accompagner quelqu'un à le faire est encore une expertise de la conduite d'un entretien d'explicitation.

3.5. Temporalité et synthèse passive

Il est impossible de rendre compte de la conscience sans introduire la notion de temporalité dont nous allons avoir besoin pour continuer l'exposé du modèle. Pour cela, je présente une version un peu simplifiée de l'article de Frédéric Borde dans le numéro 65 d'Expliciter :

Les rayons intentionnels sont entre le passé (ils conservent ce qui a été vécu dans ce qui est nommée une *rétenion*), le présent (ils se modifient en fonction de ce que le présent apporte), et le futur (ils sont déterminés par l'expérience déjà vécue par la conscience, et forment une certaine attente, appelée *protention*).

Ainsi, l'intentionnalité est une conscience « composite », dont les éléments dynamiques, les rayons intentionnels, constituent en permanence les objets à partir d'esquisses, dans une diversité qui forme les différents éléments du monde. Dans cette conception, le monde ne pré-existe pas à la conscience, il est toujours constitué par l'intentionnalité, par la saisie de ce qui nous entoure et nous affecte. Cette constitution se produit dans une multiplicité de synthèses successives, elle est toujours une « mise en concordance » temporelle d'esquisses, une composition²⁴.

Pour qui découvre cette formulation, le paradoxe est flagrant : comment définir la conscience comme ce qui constitue activement le monde, quand celui-ci se donne communément, dans l'expérience que nous avons tous de lui, comme *pré-donné*, « toujours déjà là » ?

Il nous faut alors distinguer entre deux modalités générales de la constitution : d'une part, la *constitution active*, comme par exemple l'acte de remarquer, ou encore l'acte de juger, et d'autre part, la *constitution passive*, qui se situe en deçà des actes de conscience, et qui procède à divers types de *synthèses associatives* (contraste, fusion, succession, contiguïté).

Pour qu'un objet apparaisse dans ma conscience perceptive, il faut qu'il éveille par résonance suffisamment de traits de cet objet, traits déjà connus comme souvenirs d'expériences antérieures. Par exemple, un objet peut-être totalement inconnu de moi, mais je puis au moins le constituer à partir de sa couleur, de sa matière. Un objet en bois, même indéterminé quant à sa fonction, se donne à moi par sa texture et détermine ma protention quant à sa masse. S'il s'envole comme un ballon de baudruche au premier coup de vent, mon association passive entre « texture de bois » et « masse du bois » se trouve reconfigurée²⁵.

Lorsque je me tourne vers un objet, il est déjà préfiguré par ma fréquentation quotidienne du monde. Plus l'objet est fréquenté, plus le nombre de traits que je pourrai reconnaître est important (plus son champ de noyaux noématiques est dense dans le champ sédimenté). C'est le processus de la *synthèse passive*.

Mais lorsque l'objet (le paysage ou le visage d'une personne dans la rue par exemple) m'est vraiment peu familier, je le découvre trait par trait, certaines de mes préfigurations se trouvant alors modifiées conformément aux nouvelles données. Lorsque la nouveauté résiste et m'affecte, je dois procéder à une explication active.

(D'après Expliciter n°65, *La passivité en un minimum de lignes*, Borde F., mai 2006)

3.6. La mémoire passive

Nous ne nous intéresserons pas ici à tous les types de mémoire étudiés en psychologie, nous étudierons seulement la mémoire spontanée de ce qui a été vécu sans intention de le mémoriser, mémoire dite mémoire autobiographique, selon l'analyse qu'en propose Husserl.

²⁴ Les termes synthèse et composition sont exactement synonymes, selon leurs étymologies respectivement grecque et latine, ils signifient tous deux « poser ensemble ».

²⁵ Dans le film *Monty Python : Sacré Graal !*, des villageois condamnent une jeune femme à être brûlée vive comme sorcière parce qu'elle pèse le même poids qu'un canard, au motif qu'on brûle les sorcières, que le bois brûle, que les sorcières brûlent parce qu'elles sont en bois, que le bois flotte, que les canards flottent aussi, et que si la jeune femme pèse le même poids qu'un canard, c'est qu'elle est en bois et donc qu'elle est une sorcière ; ces villageois ne reconfigurent absolument rien !

L'exemple de Husserl

Revenons sur la rétention et reprenons l'exemple donné par Husserl : il imagine une expérience élémentaire d'écoute d'un son. J'entends un son. Immédiatement après son extinction, je peux le retrouver "comme si je l'entendais encore". Avoir dans l'oreille un son qui n'est plus émis, ce n'est plus de la perception, c'est déjà de la mémoire. C'est le phénomène de *rétention* qui dure plus ou moins longtemps selon les personnes. Puis, après ce temps de rétention, le vécu auditif "sombre" dans l'oubli. Dans un premier temps, je peux encore en retrouver le souvenir, mais je ne peux plus le retrouver "comme si je l'entendais encore". Puis je l'oublie. Le vécu de ce son est alors au degré d'activité zéro. Attention, il n'a pas disparu, il est seulement inactif :

Métaphoriquement, ce serait comme de distinguer la mort de l'immobilité. La mort implique qu'il n'y ait plus jamais de mouvement ; l'immobilité en revanche est le degré zéro du mouvement, ce qui n'implique pas qu'il n'y aura pas de mouvements à l'avenir. L'immobilité est grosse de tous les mouvements potentiels qui pourront se manifester.

(Expliciter n°65, *Rétention, passivité, visée à vide, intention éveillante. Phénoménologie et pratique de l'explicitation*, Vermersch P., page 17)

La passivité

Husserl a démontré²⁶ que le sujet mémorise en permanence de façon passive ce qu'il vit²⁷. Nous pouvons donc solliciter cette mémoire parce que nous sommes certains qu'elle se constitue sans cesse à l'insu du sujet. Elle est déterminée par ce qui *affecte* le sujet - ce qui l'atteint et produit un effet sur lui - et elle est modulée par ce qui fait intérêt pour lui, par ce qui est proche de choses déjà présentes, par ses motivations ou son expérience passée. Pourtant, elle ne fonctionne pas comme un enregistreur mécanique, la mémoire du vécu n'est pas totale. Le sujet ne pourra retrouver que ce qui l'a affecté. Et ce qui est important au niveau conscient ne l'est peut-être pas dans le champ de la passivité. Par exemple, j'ai récemment classé le dossier d'installation de mon chauffe-eau solaire, je peux retrouver le dessin et le texte sur la couverture du dossier, leurs couleurs, la nature et le contact du papier glacé, les documents qui sont à l'intérieur, les petites notes au crayon que j'y ai glissées, la largeur du rabat intérieur, mais il m'est impossible de retrouver l'endroit où je l'ai rangé ! C'est cette mémoire que nous utilisons de manière privilégiée dans l'entretien d'explicitation, et que nous avons nommée au départ "évocation" pour indiquer le type d'acte de rappel qui la caractérise.

On a donc un schéma théorique simplifié qui décrit le cycle de la rétention à son ressouvenir, faisant l'hypothèse d'une continuité entre la constitution de la trace, sa conservation, son éveil. Soit : 1/ impression initiale, 2/ immédiatement sa rétention, 3/ à laquelle s'articule dans la suite temporelle son inactivation progressive, et enfin 4/ la possibilité que cette trace soit éveillée et fasse l'objet d'un ressouvenir, quelle que soit la durée séparant l'impression de son éveil.

(Expliciter n°65, *Rétention, passivité, visée à vide, intention éveillante. Phénoménologie et pratique de l'explicitation*, Vermersch P., juin 2006, page 17)

[Cette fonctionnalité] mérite le nom de passivité parce qu'elle n'est pas intentionnelle, elle ne fait l'objet d'aucune forme de conscience, ni réfléchie, ni même pré-réfléchie. C'est tout ce qui est déposé en moi, dont je ne sais pas que c'est en moi, en particulier parce que cela s'est constitué de manière passive, non volontaire, par le processus rétentionnel, mais pas uniquement. Ce qui a fait l'objet d'une saisie intentionnelle, pré-réfléchie ou réfléchie, peut aussi se déposer dans un degré zéro d'activation, si plus rien ne le mobilise pendant une longue période. On peut donc dire que dans la passivité se sédimentent, se déposent tous les matériaux impressionnels qui m'ont affecté et qui ont été retenus par la rétention, mais aussi toutes les

²⁶ N'oublions pas que Husserl était mathématicien de formation. Il a soutenu une thèse doctorale de mathématiques en 1883, sur "Contributions à la théorie du calcul des variations". Immédiatement après sa soutenance, Weierstrass l'a appelé à Berlin pour un poste d'assistant en mathématique. Plus tard, en 1991, Husserl a soutenu une thèse de philosophie des mathématiques publiée sous le titre *Philosophie de l'arithmétique*.

²⁷ Ce processus ne fonctionne plus pour les personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer.

facettes de mon expérience réflexivement consciente et pré-réfléchie ; facettes qui, elles aussi, ont sombré dans l'oubli. Mais en un second point de vue, cette passivité est rien moins qu'immobile ou stagnante. En permanence les éléments sédimentés se connectent, font l'objet de fractionnement, de rapprochement, de renforcement, de synthèse. En permanence ces matériaux sont en compétition pour être saisi par le Je, et émerger à la conscience. (Expliciter n°65, *Rétention, passivité, visée à vide, intention éveillante. Phénoménologie et pratique de l'explicitation*, Vermersch P., juin 2006, page 18)

Ce travail de fractionnement, de rapprochement, de renforcement, de synthèse est nommé, comme nous l'avons déjà vu précédemment, synthèse passive.

Il faut maintenant répondre à la question : Est-il possible d'accéder aux informations contenues dans un vécu ancien que l'on croit oublié, complètement ou en partie ? Si oui, comment le faire ?

3.7. L'éveil

L'éveil involontaire

Cette mémoire issue des synthèses passives successives peut être réveillée à tout moment. C'est le goût de la madeleine qui l'a déclenché involontairement pour Proust. Le goût de la friandise était associé à son enfance.

Après douze années passées en région parisienne, je suis revenue en Provence. Passant un jour de janvier devant une boulangerie, j'ai reçu une bouffée d'odeur de gâteaux des rois²⁸ et, presque simultanément, un souvenir d'enfance associé. Donc l'éveil involontaire est possible, j'en porte témoignage en première personne.

L'éveil provoqué

Pouvons-nous en rendre l'accès délibéré, pouvons-nous créer des madeleines proustiennes à la demande ? La réponse est oui. C'est ce que montrent les nombreux exemples recueillis en entretien d'explicitation. Comment expliquer cette possibilité sur le plan théorique ?

Quand le maître dit à un élève : « je vous propose de prendre le temps de revenir sur ce qui s'est passé mardi dernier quand vous étiez en devoir surveillé et de laisser revenir ce qui vous revient comme ça vous revient », nous disons que la maître lance une *intention éveillante* en proposant à l'élève de viser ce moment précis de mardi où il était en devoir surveillé. L'élève l'a vécu et l'a mémorisé, au moins de façon passive. Très souvent, au début, *la visée est vide*, c'est-à-dire que rien ne revient. Si le maître contourne le déni²⁹ en cherchant des éléments sensoriels ou des éléments de contexte, l'un de ces éléments va être activé, nous ne savons pas lequel, mais ce sera le premier fil à tirer pour opérer le réfléchissement de ce vécu passé et le remplissement, au moins en partie. Nous parlons de *remplissement intuitif* pour traduire l'arrivée des informations - sensorielles et cognitives par exemple, encore non verbalisées - au niveau de la conscience réfléchie du sujet. C'est ensuite au maître de faire l'accompagnement adéquat pour diriger l'attention de l'élève vers ce qui est pertinent dans l'entretien en cours. En ce qui nous concerne, nous utilisons ce processus pour faire découvrir à un élève les connaissances locales qu'il vient d'utiliser dans un exercice spécifié, ce qu'il a fait pour aborder cet exercice ou comment il a préparé son travail.

C'est-à-dire, qu'ayant ouvert les conditions de possibilité de l'accueil de ce en quoi consistait mon vécu passé, alors plus ou moins vite des choses de ce passé m'apparaissent peu à peu ou tout d'un coup, c'est ce que veut dire le terme de remplissement.

²⁸ En Provence, nous ne mangeons pas la galette de pâte feuilletée mais le gâteau des rois à base de brioche agrémentée de fruits confits.

²⁹ Une relance appropriée serait : et quand rien ne vous revient, qu'est-ce qui vous revient quand vous prenez le temps d'y penser ? Peut-être vous entendez quelque chose, peut-être pas, (même chose avec voir, sentir). On pourrait dire aussi : et quand rien ne vous revient, qu'est-ce qui vous revient en premier quand vous prenez le temps d'y penser ? Sans oublier de passer auparavant le contrat de communication.

(Expliciter n°25, *Détacher l'explicitation de l'entretien ?*, Vermersch P., mai 1998, page 6)

Quand j'aurai conscientisé et mis en mots ce vécu, je l'aurai recréé au plan de la représentation et traduit dans des concepts et des catégories verbales, dans une forme nouvelle. C'est fondamental, l'explicitation dans le sens où j'ai cherché à la développer est la prise de conscience et la verbalisation de quelque chose qui a existé indépendamment de ma conscientisation et ma verbalisation. Je ne crée pas la réalité que j'explicite (même si je crée la forme conceptuelle et verbale dans laquelle elle se conscientise) je cherche à la rejoindre, à en rendre compte, à la découvrir.

(Expliciter n°25, *Détacher l'explicitation de l'entretien ?*, Vermersch P., mai 1998, page 4)

Notons bien la différence du rapport que j'entretiens avec mon passé entre l'acte de *penser à mon vécu* et l'acte de *rendre de nouveau présent ce vécu* dans la position d'évocation.

Notons aussi que la perception est acquisition de l'objet tandis que le ressouvenir de l'objet, son évocation, est re-présentation de celui-ci.

Ce passage creuse la différence entre perception et ressouvenir, il ne s'agit jamais dans le ressouvenir d'une "présence en chair et en os" que seule la perception peut donner, mais d'un "passé en chair et en os". Ce qui est posé c'est donc la relation entre perception comme acte originaire dans la présence et le ressouvenir qui n'est plus un acte originaire de connaissance de l'objet, mais un acte originaire de redispotion, de réactivation de l'acte perceptif passé et de ce qui était perçu. Le ressouvenir introduit une modification de la conscience, il s'agit toujours du même objet mais en tant que perception passée.

(Expliciter n°53, *Husserl et la mémoire. 1/ Pourquoi Husserl s'intéresse-t-il tant au ressouvenir ?*, Vermersch P., janvier 2004, page 3)

Les difficultés et les limites

Signalons ici une difficulté de taille : quand je fais une visée à vide et que rien ne revient, je suis dans la certitude que je ne pourrai pas aller plus loin, que je ne pourrai rien retrouver. C'est ce que nous appelons, dans le GREX, l'*effroi de la visée à vide*³⁰. Cette croyance est erronée, le ressouvenir n'est pas immédiat et sa possibilité est contre-intuitive. De plus, ce rappel ne peut pas faire appel à un acte volontaire de la part du sujet, il ne se rappelle plus, dont acte ; le ressouvenir ne peut émerger que dans certaines conditions, il faut créer les conditions de l'émergence. Et peut-être se produira-t-elle ? Il faut une expertise certaine pour le faire en auto-explicitation et un accompagnement non moins expert pour accompagner quelqu'un à passer outre le vide – induisant découragement ou effroi - de la première visée en entretien d'explicitation.

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

[...]

1/ Il ne s'agit pas de tout se rappeler, mais d'élargir ce que l'on peut retrouver au-delà de ce que l'on croit possible spontanément.

2/ Il ne s'agit pas d'avoir une hypothétique vérité historique, mais d'avoir la description selon ce qui apparaît à la personne, au plus proche de ce qu'elle a vécu selon elle. [...]

3/ L'éveil n'est pas une conduite de rappel mécanique sans faille. Il s'agit d'un acte subjectif complexe qui peut être empêché par la fatigue, par la croyance que ce n'est pas possible, par le manque de confiance dans son monde intérieur [et bien d'autres facteurs] [...]

On ne peut pas attendre du sujet qu'il soit une bonne machine.

³⁰ Expliciter n°66, *Le vécu de la visée à vide*, collectif GREX, octobre 2006

(Expliciter n°65, *Rétention, passivité, visée à vide, intention éveillante. Phénoménologie et pratique de l'explicitation*, Vermersch P., page 24 et page 27)

Nous pouvons conclure que l'éveil est possible par principe³¹. Les outils en sont *l'intention éveillante et la visée à vide*.

3.8. Conscience directe (ou conscience en acte) et conscience réfléchie

Les mots et les concepts de "être conscient" et de "prise de conscience" sont à manipuler avec précaution. Les sens en sont différents selon le domaine où ils apparaissent. Précisons le sens que nous leur donnons en psycho-phénoménologie.

Nous avons vu, dans le chapitre précédent et au début de ce chapitre, que l'on peut être *affecté* par un phénomène sans le savoir. On peut vivre sans nécessairement mémoriser tous les éléments de ce vécu. J'ai été affectée par l'action de poser mes lunettes à côté de moi sur la radassière³² et j'ai pu rendre cette action consciente pour moi. Il existe donc une possibilité de rendre conscient quelque chose qui ne l'est pas encore mais qui m'a affectée, de provoquer l'éveil d'un ressouvenir au degré d'activation zéro. Quand je visite une exposition de peinture, certains détails des tableaux m'affectent et je pourrai les retrouver, d'autres non, et ils sont perdus pour moi, sauf à retourner pour une deuxième visite de l'exposition. De même :

... les études en formation professionnelle, en ergonomie cognitive, rencontrent sans cesse le cas de professionnels sachant très bien faire ce qu'ils font et incapables de décrire ce qu'ils font dans le détail. Le décalage entre la réussite en acte et l'incapacité de sa verbalisation est une donnée constante des études de terrain. C'est encore vrai dans le travail avec des experts, qui savent dire ce qu'il faut faire, mais découvrent dans l'explicitation de leurs pratiques qu'ils ne font pas ce qu'ils disent qu'il faut faire et prennent conscience seulement au fur et à mesure de la mise en mots des détails assurant leur expertise effective. Il est clair que ce n'est pas parce qu'un sujet sait faire, et même très bien, qu'il sait décrire comment il fait ce qu'il fait. L'idée centrale de l'explicitation (Vermersch 1994)³³ est d'apporter une médiation, donc une aide, dans le passage de la conscience directe vers la conscience réfléchie de l'action effectuée ... (Expliciter n°39, *Conscience directe et conscience réfléchie*, Vermersch P, mars 2001, page 14)

Il apparaît ici deux modalités de la conscience. Nous appellerons la première - j'ai été affectée, je ne le sais pas - *conscience directe* ou *conscience en acte*. Nous appellerons la deuxième - je sais que ... - *conscience réfléchie*. Je peux être consciente en acte sans pour autant être *réflexivement consciente*. La prise de conscience est toujours une prise de conscience réflexive. Attention, dans le premier cas, il n'y a pas absence de souvenir, il y a absence de conscience réfléchie du souvenir. Le souvenir en question est au degré zéro d'activité dans le champ de la conscience.

Signalons qu'il existe pour le sujet un *champ de prédonation* où *prédonné* veut dire que le monde (y compris moi) m'affecte, mais n'est pas saisi, il n'est pas donné, il a seulement atteint le statut de pouvoir devenir réflexivement conscient, d'être saisi. Le champ de prédonation est ainsi nommé parce qu'il précède la saisie intentionnelle, saisie qui est autant un saisir qu'une donation, un accueillir. La passivité permet de signaler une différence entre ce qui m'affecte et ce que je saisis.

3.9. Le passage de la conscience directe à la conscience réfléchie

Le sujet mémorise en permanence de façon passive ce qu'il vit. L'éveil provoqué du ressouvenir est possible. Comment se fait le passage du "non conscient" au "conscient", du champ de prédonation et du champ de la conscience directe à celui de la conscience réfléchie ?

L'accès à un vécu sous l'effet d'une intention éveillante et d'une visée à vide et le remplissement intuitif par l'exploration des différentes couches permettent au sujet de s'en faire une représentation. Cet ensemble d'actes constitue l'*acte réfléchissant*, il permet le *réfléchissement* du vécu passé et fait

³¹ Une autre difficulté à prendre en compte relève des pièges de la mémoire, faux souvenirs, confusion de sources, voir le chapitre *Le péché de méprise* dans le livre de Daniel Schacter, *Science de la mémoire, oublier et se souvenir*, 2003, Odile Jacob.

³² Voir Chapitre précédent : Vaguelette GREX.

³³ Vermersch P., 1994, *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*, Paris, ESF

ainsi passer le vécu de la conscience directe à la conscience réfléchie³⁴. Un second processus pour en faire des données pour le chercheur, le praticien ou l'enseignant est la description orale de cette représentation ou *verbalisation*. Il faut bien remarquer que la non verbalisation n'est pas la preuve de l'impossibilité d'accéder à l'information. Je ne pourrai *réfléchir* que ce qui m'a affectée et je ne pourrai verbaliser que ce qui a fait l'objet d'un réfléchissement et qui existe pour moi sur le plan de la représentation.

C'est ce qui se passe dans un entretien d'explicitation. Cet entretien crée des conditions suffisantes pour l'émergence du ressouvenir afin que le questionné accomplisse cet acte particulier qu'est l'acte réfléchissant. Le questionneur accompagne le questionné dans l'acte réfléchissant de la situation passée, l'accès se fait par la mise en contexte et par le sensoriel, les relances du questionneur aide le questionné à compléter la représentation du vécu passé et à décrire cette représentation. Ce qui relevait de la conscience directe est *réfléchi* et *verbalisé* dans ce processus,

La conscience directe ignore son contenu tant qu'il n'a pas été réfléchi.

Le processus de réfléchissement - on peut dire de *prise de conscience réflexive* -, est la condition d'accès à ce qui m'a affectée et dont je n'ai pas la connaissance. La verbalisation fournit des données exploitables par le praticien ou le chercheur.

A partir de maintenant, nous ne parlerons plus de *prise de conscience de x* pour désigner le produit *x* du réfléchissement, spontané ou provoqué. Nous dirons que *x nous est devenu réflexivement conscient* ou nous indiquerons *prise de conscience réflexive*³⁵. Nous n'utiliserons plus le mot "conscience" sans adjectif, nous préciserons chaque fois *conscience directe* ou *conscience réfléchie*. Nous pourrions parler aussi d'*inconscient phénoménologique* comme du "royaume de l'oubli".

En résumé

Sous l'effet de la *synthèse passive*, le sujet constitue sans cesse et involontairement les objets du monde et modifie la *constitution de ces objets*. Se forme alors pour lui une *mémoire passive* où de très nombreux objets sont au *degré d'activation zéro*. Leur éveil est possible par principe. L'*entretien d'explicitation* réalise les conditions de possibilité de l'éveil provoqué. Les outils en sont l'*intention éveillante* et la *visée à vide*. Ils amènent le sujet dans la *position d'évocation*. Le questionneur accompagne le sujet dans l'*acte réfléchissant* et le *remplissement intuitif* du *vécu visé* pour qu'il construise une *représentation* de ce vécu. La dernière étape est la description verbale de cette représentation ou *verbalisation*.

4. Trois concepts illustrés à travers un enseignement de mathématiques

Dans ce dernier paragraphe, nous allons revenir sur des phénomènes dont nous avons déjà parlé dans les chapitres précédents et les éclairer à la lumière du modèle de la conscience décrit dans le paragraphe précédent. Mes propos sont illustrés par certains exemples présentés dans les autres chapitres, que nous allons ici regarder sous un autre angle, avec un autre modèle interprétatif. La compatibilité de ce modèle avec les deux premiers (GECO et CESAME) est assuré par le choix de la singularité et de la subjectivité.

Rappelons que tout repose sur la mise à jour des concepts de conscience directe et de conscience réfléchie. L'acte réfléchissant est au centre de l'entretien d'explicitation. Il se trouve aussi au centre de l'acte d'enseignement si nous prenons en compte la constitution involontaire des objets mathématiques dans le champ de la passivité des élèves. L'utilisation de l'entretien d'explicitation en classe permet de faire passer, de façon volontaire, les connaissances pré-réfléchies, inscrites dans l'activité mathématique des élèves, dans le champ de la conscience réfléchie. Ces connaissances ainsi conscientisées pourront alors être utilisées de façon délibérée ... ou reconfigurées.

³⁴ Voir par exemple le critère d'arrête de la cuisson pour la béchamel de Jeanne dans la Vaguelette GREX.

³⁵ Dans la vaguelette GREX, à défaut de disposer de tout ce qui précède, j'ai utilisé le mot *conscientisé* pour désigner ce qui était devenu *réflexivement conscient* après le réfléchissement.

4.1 L'accès à la subjectivité

4.1.1. L'entretien d'explicitation comme moyen d'accès à l'état de constitution des objets mathématiques par les élèves

Nous allons revenir sur les exemples de connaissances locales rencontrées dans la Vaguelette GECO pour les regarder d'un autre point de vue. Notons cependant que cet éclairage ne rendra pas compte de toute la richesse de l'approche didactique, en particulier du fait que ce sont de vraies connaissances mathématiques à l'intérieur de leurs limites.

Dans les petites classes du primaire, l'enfant ne fréquente que des nombres entiers. Il constitue ainsi l'objet quotient comme "plus petit" et retient "quand je divise, c'est plus petit". Par exemple, si je divise 15 par 3, j'obtiens 5 et 5 est plus petit que 15. Tant que l'enfant ne rencontre que des nombres entiers, les synthèses successives renforcent la constitution de son monde où "le quotient est plus petit" et où "quand je divise, c'est plus petit". Il en est de même avec le carré : pour les nombres entiers, le carré est plus grand que le nombre, $5^2 = 5 \times 5 = 25$, et 25 est plus grand que 5. Malheureusement pour les enfants, ils sont amenés plus tard à fréquenter d'autres nombres que les entiers, les nombres décimaux par exemple, bien avant d'entrer au collège. Or $0,2^2 = 0,04$ et 0,04 est plus petit que 0,2. Il s'ensuit donc que le théorème "le carré d'un nombre est plus grand que le nombre" - ou "pour tout nombre réel x , $x^2 > x$ " - est un théorème faux.

Lorsqu'on introduit les lettres au collège, le déjà-là, le prédonné - c'est-à-dire tout ce qui a le statut de pouvoir devenir réflexivement conscient, d'être saisi volontairement ou non - est bien déterminé. Il impose que lorsque l'enfant divise par x , il obtienne aussi quelque chose de plus petit, que lorsque il élève au carré, il obtienne toujours quelque chose de plus grand. Ceci conduit à des erreurs qui signalent la présence d'une connaissance locale. Il faut que l'élève fasse l'expérience de la division par un nombre compris entre 0 et 1 (par exemple $7 : 0,5 = 14$, il est facile de vérifier ce résultat avec une calculatrice) et il faut faire un travail spécifique avec lui pour obtenir une modification des traits de caractère qui constituent l'objet quotient (les traits noématiques de l'objet quotient). Ainsi va se constituer pour lui un nouvel objet quotient qui prendra en compte cette possibilité. Il pourra alors infirmer la règle "quand je divise, c'est plus petit". La règle s'avère fausse, elle doit être abandonnée.

Nous pouvons revenir sur le cas de Leslie³⁶ : Leslie a déjà constitué l'objet équation. Quand elle le rencontre dans un autre contexte, celui de l'entretien Faire Faux, elle ne le reconnaît pas. Il lui faut rajouter des traits à son objet pour le re-constituer avec de nouveaux attributs : une équation du premier degré n'est pas nécessairement donnée sous la forme $ax = b$, elle n'a pas toujours une solution unique, il existe des équations qui ont plusieurs solutions, l'inconnue n'apparaît pas toujours sous la lettre x , etc. C'est l'objet du travail que nous faisons avec Leslie pendant les deux entretiens.

Si le maître peut accéder, par un entretien d'explicitation par exemple, à l'état des connaissances du sujet, à l'état actuel de constitution de l'objet mathématique pour lui, il pourra proposer une intervention et accompagner l'enfant pour reconfigurer son champ de noyaux noématiques (nous disons pour réorganiser ses connaissances). Si cette aide adaptée à chaque enfant n'est pas faite, l'enfant risque fort de trouver le monde des mathématiques décevant et incompréhensible pour lui. Il renoncera à comprendre.

C'est cette reconfiguration que nous visons dans les entretiens individuels faits en classe (voir Simon dans la Vaguelette GREX), dans les entretiens individuels Faire Faux (voir Vaguelette GECO), ou dans un dispositif CESAME centré sur une connaissance locale résistante et massive au sein de la classe (Voir Hyperplan dans la Vaguelette CESAME).

Voilà pourquoi, il est inhérent à l'enseignement des mathématiques de produire des objets partiellement constitués. Il est impossible de faire autrement, le monde des mathématiques ne peut pas être donné d'un coup à l'enfant de six ans dans toute sa complétude. Cet état des choses nécessite des retours constants sur les objets déjà constitués pour décevoir les protentions et re-constituer l'objet en lui associant de nouveaux traits noématiques. Vouloir faire apprendre les savoirs de base pour qu'ils soient "acquis" une bonne fois pour toutes et ne plus avoir à y revenir est une absurdité. Il y a nécessairement un décalage entre la définition mathématique donnée par le maître, correcte et complète le plus souvent - ce qui n'est pas toujours possible cependant - et l'objet constitué de l'enfant

³⁶ Voir Vagulmette GECO.

qui, lui, n'est pas complet. Il ne peut pas en être autrement ! C'est cet objet partiellement constitué que nous appelons *connaissance locale*. Et il est aisé de comprendre que toute connaissance est nécessairement locale : elle pourra toujours être reconfigurée par la prise en compte d'une autre connaissance ou d'une nouvelle expérience. Je peux témoigner que j'ai souvent reconfiguré mes connaissances mathématiques en préparant un cours, en répondant à des questions d'élèves ou en discutant avec des mathématiciens, voire même avec "la femme de la rue".

Anecdote : Dans une phase des recherches CESAME, nous avons demandé des souvenirs mathématiques à nos élèves et étudiants. J'ai recueilli le témoignage suivant : "En terminale, j'ai appris l'existence des nombres complexes alors qu'on nous a toujours appris qu'il n'y avait jamais de nombre négatif sous une racine. Depuis, j'ai des doutes sur l'impossibilité de diviser par zéro et je ne crois plus les professeurs".

4.1.2. De l'objet à la pensée et au langage

Revenons sur l'expérimentation hyperplan exposée dans la Vaguelette CESAME et sur la description de l'activité de Lorinne³⁷. Lorinne a transmis à son petit groupe sa certitude que l'équation proposée était celle d'un plan en faisant exister le plan de façon kinesthésique, avec son corps et avec des gestes. Même si elle a eu besoin de mots pour faire partager cette certitude à ses camarades, c'est une expérience non verbale qui lui a fait comprendre le caractère nécessaire de la connaissance.

Nous pouvons reprendre l'analyse en émettant des hypothèses sur le point de vue de Lorinne en première personne³⁸. Il y a eu pour Lorinne un mouvement partant de la chose elle-même, de l'expérience et de sa saisie pour aller, seulement dans un second temps, vers la parole, ce qui est une façon de décrire la représentation produite par l'acte réfléchissant. Une fois le réfléchissement opéré, Lorinne nous livre un mélange de gestes, de mouvement du corps et de mots. C'est de cette façon qu'elle nous communique ce qu'elle a découvert, ce mode d'expression a la même fonction que la verbalisation dans l'entretien d'explicitation. Rappelez-vous, la chose se donne pour moi dans ma conscience directe, j'opère l'acte réfléchissant qui fait exister une représentation qu'ensuite je mets en mots.

Il nous faut envisager "un renversement de la manière qu'a l'homme de se relier au monde en le déterminant, au profit d'une liaison passive, où l'homme accueille d'abord le sens du monde afin de pouvoir, sans le dénaturer, le transmettre par voie de connaissance"³⁹, c'est-à-dire par le langage. Ce qui signifie que l'on peut produire des connaissances sans l'outil langage. En géométrie cette forme de travail est peut-être – sûrement – fréquente, mais elle ne peut pas être visible si une place n'est pas offerte à l'expérience d'abord, puis au réfléchissement et enfin à la verbalisation. L'utilisation du modèle permet au maître de diriger son regard vers un phénomène qui ne se révélera à lui que s'il sait le voir et le questionner.

Le remplissement produit au cours de l'acte réfléchissant est un remplissement *intuitif* (ici le mot *intuitif* signifie sans mot, non loquace). Le mot *intuitif* s'oppose dans ce cas au mot *signitif* qui veut dire avec des signes ou avec des mots, c'est-à-dire avec un langage.

Cet exemple

a fait apparaître, que dans le mouvement de l'apprentissage, le travail entre ce qui est d'ordre "intuitif" et ce qui est d'ordre "signitif" faisait de la conscience non pas le lieu de l'évidence immédiate, mais celui de la *mise en évidence* progressive du sens.

(Note de synthèse sur les travaux de recherche *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*, Dupuis P.A., octobre 2002, page 176).

Lorinne avait appris au lycée l'équation d'un plan dans l'espace, elle l'avait oubliée, cette connaissance était au niveau zéro d'activité, Lorinne est retournée à la chose elle-même pour

³⁷ Expliciter n°28, Derrière la droite, l'hyperplan, Maurel M., janvier 1999, page 45

³⁸ L'explicitation de Lorinne n'a pas été faite dans les règles, je n'ai pas enregistré les échanges. Dans ce cas, ma co-identité d'enseignante a relégué au second plan celle de chercheuse, les deux ne pouvant agir en même temps.

³⁹ Piguet J.C., 1975, La connaissance de l'individuel et la logique du réalisme, La Baconnière (référence 4439).

Ce renversement est nommé par Piguet le renversement sémantique.

rencontrer l'évidence. Il y a eu pour Lorinne passage de cette évidence intuitive – apodictique – aux gestes et aux mots pour la communiquer. Le passage à la formalisation mathématique s'est faite ensuite, collectivement, dans le grand groupe.

Je crois pouvoir dire qu'aucun étudiant de ce groupe n'a fait le retour à l'origine du sens puisqu'ils sont partis d'une couche de sens sédimentés qui est le sens de l'équation d'une droite et de la droite géométrique dans le plan dont ils sont tous sûrs, absolument sûrs. À partir de là, le fait que, dans l'espace, la même équation représente un plan est devenu une évidence pour certains, une évidence ante-prédicative⁴⁰ (*je n'ai pas les mots pour le dire* ont dit plusieurs d'entre eux), le corps le sait, Rodolphe, Lorinne, Edouard et les autres peuvent mimer ce qui est évidence pour eux, mais qui ne passe pas encore par le discours mathématique conventionnel. Jean Toussaint Desanti dit⁴¹ :

Donc deux pôles : le premier fait signe vers les syntaxes strictes, le second fait signe vers ce que Husserl a toujours appelé le pré-objectif, l'anté-prédicatif, ce qui précède la logique, ce sans quoi la logique ne pourrait même pas apparaître, ce qui dans l'expérience, dans le perçu, dans l'expérience propre du corps, concerne au plus près le monde, le vécu, dans son déploiement dans la sphère phénoménologique, en tant que ce déploiement est saisi. Alors que faire ? Où sont les mathématiques ?

Cette connaissance nous permettra d'aider les étudiants à ouvrir des chemins entre ces deux pôles, celui des écritures symboliques des mathématiques et celui de l'expérience propre du sujet.

4.1.3. Les effets dans la classe

J'ai déjà parlé du silence, quand je commence un entretien d'explicitation en classe, silence qui s'installe en faisant des ronds comme une pierre lancée dans une eau tranquille. Je ne sais toujours pas l'expliquer autrement que par le fait que

cette manière de guider le sujet vers son vécu spécifié le met en contact avec lui-même par le biais d'un contact intime avec son expérience passée. Et se mettre en contact avec soi-même, ce n'est pas rien.

(Expliciter n°25, *Détacher l'explicitation de l'entretien ?*, Vermersch P., mai 1998, page 3)

Les étudiants s'approprient le questionnement de l'explicitation par mimétisme et j'ai quelquefois été très surprise d'entendre le voisin de l'étudiant qui me posait une question formuler la bonne relance avant moi.

J'ai déjà signalé, dans la Vaguelette GREX, que la mise à jour de ce que le sujet a réellement fait et la précision de la réponse apportée permettait de donner du sens aux phrases "Je vous écoute", "Je cherche à vous aider", je n'y reviens donc pas.

4.2 La réduction

La réduction est une opération de l'esprit par laquelle on fait abstraction de quelque chose pourtant présent.

(Expliciter n°13, *Pour une psycho-phénoménologie*, Vermersch P., février 1996, page 4)

4.2.1. Pour le maître : "Odile a dit"

Au cours de l'automne 2007, nous avons expérimenté le dispositif CESAME⁴² dans deux classes de l'enseignement primaire⁴³. Le jour où nous avons observé la séance sur les décimaux en CM2 chez Florence, le 29 novembre 2007, nous avons, comme d'habitude, déjeuner ensemble, Catherine, Florence, Odile et moi, dans un restaurant tout près de l'école. Nous avons utilisé le temps du repas pour debriefer rapidement la séance. A Catherine et à moi, Odile avait déjà plusieurs fois posé la

⁴⁰ Avant le langage.

⁴¹ Barbin E. & Caveing M., 1996, *Les philosophes et les mathématiques*, IREM-Ellipses

⁴² Voir Vaguelette CESAME.

⁴³ Voir la description dans le dernier chapitre intitulé Chapitre CESAME primaire. Odile et Florence sont les deux professeures des écoles qui nous ont accueillies dans leur classe.

question "Pourquoi je ne vois pas ce que vous voyez ?"⁴⁴ Ce jour-là, Odile a dit "Il nous manque des connaissances mathématiques". Le soir, après avoir rédigé le verbatim de la séance du matin, je me suis souvenue de la remarque d'Odile et de nos réponses peu convaincantes. J'ai écrit un mel à Odile et aux autres membres du groupe. En voici le texte :

Pendant le repas, Odile a dit "Il nous manque des connaissances mathématiques". Peut-être, peut-être pas, je n'en sais rien, mais ce qui était en jeu dans la discussion, à savoir repérer les connaissances locales des élèves ne relève pas de ce manque éventuel. Ce qui est en jeu ici, c'est le changement de direction de l'attention du maître ou de la maîtresse. On pourrait appeler ça le regard anthropologique. C'est le regard de l'anthropologue, ou du sociologue, qui va assister à un match de foot pour étudier le comportement des spectateurs. Il va suspendre l'attitude naturelle - j'achète un billet, je vais voir le match, je regarde le ballon, les joueurs, les interventions de l'arbitre, le tableau des scores - notre anthropologue ne regarde pas tout ça, il dirige son attention vers les paroles, les actions et les comportements des spectateurs, il suspend l'attitude naturelle d'un spectateur de match de foot, il ne regarde pas le terrain, il regarde les gradins. Et forcément, il voit autre chose qu'il n'avait jamais vu avant (s'il vient régulièrement au stade !). L'utilisation de notre théorie induit le même type de changement de direction de l'attention portée aux phénomènes de classe. Nous regardons dans une autre direction et nous voyons des choses que nous n'avions pas vues avant. Nous appelons ça une réduction, il y a une suspension de l'attitude naturelle et l'attention est dirigée vers une autre facette du phénomène observé. Et petit à petit, on apprend à le faire, et on pense à le faire, et même on voit des choses ! Etonnant, non ?

Odile m'a répondu qu'elle comprenait mieux enfin ce qui se passait pour elle dans ce dispositif.

A la fin de l'année scolaire, nous avons fait une réunion du groupe CESAME primaire pour faire le bilan des trois séances CESAME et pour préparer le travail de cette année. Odile a dit "Depuis que nous avons fait CESAME chez moi, je laisse parler mes élèves davantage, je ne saute plus sur la bonne réponse en faisant parler celui qui la donne, je laisse dire les erreurs, mon pas de côté est là". Elle a dit aussi : "Je croyais que je travaillais avec les erreurs des élèves. Depuis un certain temps, pour aller plus vite, je ne le faisais plus mais je ne m'en étais pas rendu compte, la séance CESAME m'a permis de m'en apercevoir".

Pourquoi suspendre l'attitude naturelle, celle de chercher la bonne réponse et de la prendre quand elle arrive, ou qu'on la reconnaît, ou croit la reconnaître ? Parce que l'utilisation du modèle GECO implique que nous ne nous intéressons pas à la bonne réponse, mais aux connaissances réelles de l'élève qui apparaissent dans ses réponses, quelles qu'elles soient. Prendre une "mauvaise réponse", la faire expliciter en classe, et demander aux élèves de décider du vrai et du faux va provoquer un débat entre les élèves et rendra visible quelque chose qu'ils ne voyaient pas (et la maîtresse non plus).

Comment définir la réduction ? Opérer une réduction, c'est déplacer le rayon attentionnel de l'endroit où on regarde habituellement (au centre du champ attentionnel spontané) pour le diriger vers quelque chose qu'on ne regarde jamais. Où regarder ? C'est la théorie et l'analyse a priori qui le disent en définissant les catégories de l'objet d'étude.

Ce que nous avons appris avec Odile peut se révéler très utile dans la formation des maîtres : se mettre en position réductive est l'un des éléments de l'expertise des maîtres, c'est une connaissance pré-réfléchie. L'utiliser de façon réflexivement consciente accroît l'expertise.

⁴⁴ Odile a été particulièrement étonnée de découvrir une erreur sur la gestion des retenues, erreur que nous n'avions pas prévue et qu'Odile n'avait jamais « vue » : l'élève ajoute la retenue au nombre à multiplier avant de faire la multiplication. Ainsi pour 892 multiplié par 7 nous voyons : 7 fois 2 quatorze, je pose 4 et je retiens 1 ; 9 et 1 10, 7 fois 10 soixante dix et le 0 de soixante dix est posé. Le calcul correct est 7 fois 2 quatorze, je pose 4 et je retiens 1 ; 7 fois 9 soixante trois et 1 soixante quatre, je pose 4 et je retiens 6, etc...

On peut ici aussi faire l'hypothèse d'une connaissance locale : les élèves procèdent avec les trois chiffres de la colonne des dizaines comme pour une addition, où l'ordre n'a pas d'importance : $9+1+7$ est la même chose que $7+9+1$. Ici une des opérations est une multiplication : $(9+1)\times 7$ n'est pas égal à $(7\times 9)+1$. Pour confirmer que les erreurs observées proviennent bien de connaissances locales, il faudrait mener des entretiens et disposer de davantage de protocoles. Ce ne sont que des hypothèses.

4.2.2. Pour les élèves : l'exemple de l'entretien Faire Faux

Reprenons ce que nous avons écrit dans la Vaguelette GECO pour présenter l'entretien Faire Faux :

Nous avons eu alors l'idée de demander de faire exprès de se tromper à un élève qui se plaint de ne pas réussir à faire juste en algèbre. Au lieu de lui répéter les règles pour qu'il fasse juste, au lieu de toujours l'inciter à bien réfléchir à ce qu'il écrit, au lieu de lui répéter de quels moyens il dispose pour ne pas se tromper, nous essayons une injonction paradoxale : « puisque vous dites que vous n'arrivez pas à faire juste, nous vous demandons de faire ce que vous savez bien faire, nous vous demandons de faire faux.

En fait, nous demandons à notre élève d'opérer une réduction.

Le fait de proposer un nouveau but, antagoniste de la mise en œuvre des actes spontanés, produit une inhibition de la vision habituelle, produit une réduction, sans centrer l'étudiant [anthropologue] sur ce qu'il doit inhiber, mais plus positivement sur ce qu'il doit viser.

(Expliciter n°42, *Psycho phénoménologie de la réduction*, Vermersch P., décembre 2001, page 14)

La réduction est une forme de de changement puisqu'elle me demande de modifier mon rapport au monde, donc de me modifier moi-même.

(Expliciter n°42, *Psycho phénoménologie de la réduction*, Vermersch P., décembre 2001, page 13)

La même explication vaut pour le travail personnel de Stéphane et pour le partiel de Céline⁴⁵ dont j'ai parlé dans la Vaguelette GREX.

4.2.3. La posture mathématique

Quand je commence une séance de Travaux Dirigés par ma phrase rituelle⁴⁶ (voir Vaguelette GREX), j'invite les étudiants à faire une visée de la séance précédente pour laisser revenir ce qui leur revient. Je leur propose ainsi de suspendre tout ce qu'ils sont en train de faire, de lâcher les préoccupations du moment, pour diriger toute leur attention vers leur activité mathématique de la séance précédente.

Pour entrer dans l'activité mathématique⁴⁷, il leur faut suspendre les préoccupations parasites, mais aussi la logique naturelle où l'on ne peut pas offrir une moto à sa fille quand elle a raté son bac⁴⁸ ; il leur faut passer dans un monde où c'est possible ; il leur faut accepter les règles du jeu mathématique où les énoncés ne relèvent pas de l'humeur du maître, ni de son autorité, mais de la nécessité due au caractère non contradictoire des mathématiques, où la logique n'est pas la logique naturelle ; il leur faut lire les écritures symboliques mathématiques sur un mode de lecture différent de celui de la lecture d'un roman. J'illustrerai ce dernier point par la réflexion d'un étudiant à qui je venais de dire, dans une séance de travail sur les écritures mathématiques d'un enseignement de méthodologie :

- Mais il y a un point sur le x , votre lecture n'est pas correcte.

- Alors, madame, en maths il faut tout regarder !

J'avais invité les étudiants à diriger toute leur attention non pas sur le sens des ces expressions ou sur ce nous pouvions en faire mais seulement sur la façon dont elles étaient formées. Il y a bien là une suspension, celle du sens ou de l'utilisation ultérieure, pour ne regarder que la forme : je les avais ainsi conduits à prendre pour thème la forme et à suspendre tout le reste. Nous avons bien ici un accompagnement vers une posture réductive. C'est une posture de même nature que celle qui consiste, dans la lecture, à suspendre le sens d'un texte pour en corriger l'orthographe et la typographie.

⁴⁵ Voir annexes à la fin.

⁴⁶ Voir Annexes à la fin.

⁴⁷ Et la posture grexienne, vous connaissez ?

⁴⁸ Voir Annexes à la fin.

4.2.4. Dans un entretien d'explicitation

Cette suspension est obtenue dans l'entretien à la fois par des conditions de contexte : un temps est dévolu spécifiquement à cette activité, [...] et des conditions d'activité induites par l'intervieweur qui ralentit la personne, lui propose de prendre le temps de laisser revenir ...

[...] Dans l'entretien, c'est généré de manière indirecte, c'est l'effet induit par la consigne qui consiste à se donner comme objectif de se rappeler (sur le mode de la mémoire concrète) un moment singulier de mon activité passée. La consigne n'est pas : « Tournez-vous vers votre monde intérieur », mais « prenez le temps de laisser revenir, le moment où », ou tout simplement « pourriez-vous me donner un exemple pour m'aider à me représenter ce que vous faisiez ? » ; dans tous les cas cela induit un mouvement de retournement de l'attention, l'attention tournée spontanément pour beaucoup d'entre nous majoritairement vers les autres, vers le perceptif, s'en détourne pour aller vers le monde intérieur.

(Expliciter n°25, *Détacher l'explicitation de l'entretien ?*, Vermersch P., mai 1998, page 5)

4.3. Les effets perlocutoires

Depuis Austin⁴⁹, on sait que « dire, c'est faire », même si d'autres y avaient pensé avant lui. On sait donc que toute parole a une dimension performative. C'est-à-dire que parler, c'est exécuter un acte. Donc, comme pour tout acte, parler c'est produire des effets ou des conséquences, mais aussi viser un but, rechercher l'obtention d'un résultat. Austin a distingué les effets produits en disant (illocutoires) et ceux produits par le fait de dire (perlocutoires). On peut voir que toutes les pratiques sociales sont fondées sur la recherche d'effets produits par la parole, que ce soit dans l'éducation, dans le conseil, la psychothérapie, l'entraînement ou la politique etc. Dans toutes ces pratiques, un praticien plus ou moins "expert" cherche à produire des effets, essentiellement par le biais de ce qu'il dit à l'autre et de ce qu'il dit en réponse à ce que l'autre lui répond.

(Expliciter n°71, *Approche des effets perlocutoires : 1/ Différentes causalités perlocutoires : demander, convaincre, induire*, Vermersch P., octobre 2007, page 1)

Un exemple : le maître entre dans la salle de classe et dit "interrogation écrite". Les élèves, après avoir grogné, sortent une feuille blanche et un stylo et attendent. En disant "interrogation écrite", le maître installe une situation d'interrogation écrite, c'est un effet illocutoire. Par le fait de dire "interrogation écrite", il provoque aussi des effets perlocutoires : il y a des effets cognitifs, cette demande est comprise des élèves, la phrase les mobilise ; elle les fait agir, ils sortent une feuille blanche et un stylo ; elle a des effets affectifs et peut provoquer de l'émotion, de la peur, de l'agacement, de la colère, des regrets de ne pas avoir travaillé la veille ; elle peut activer une croyance comme "je vais encore me planter" ou "j'ai bien fait de mettre ma patte de lapin dans ma poche ce matin".

Un autre exemple est celui du président de jury de bac qui déclare "Il manque trois points au candidat X, mais après consultation de son livret scolaire, nous allons le déclarer reçu". En disant ces paroles dans le cadre d'un jury officiellement constitué et en inscrivant le nom du candidat sur la feuille destinée à l'affichage public, le président de jury rend effective l'attribution du statut de bachelier au dénommé X. Mais il provoque aussi des effets perlocutoires, de la colère chez le professeur de physique qui dit qu'il est scandaleux d'avoir un bac scientifique avec un 5 en physique et un 7 de moyenne sur l'année, ou de la satisfaction chez le secrétaire de jurys qui pense « Voilà un président qui va mener rondement les choses, ce soir, nous finirons tôt et je pourrai aller au ciné cet après-midi avec ma copine » ; il peut aussi renforcer la croyance du professeur de philosophie, légèrement déclinologue, qui se dit « vraiment, le bac, ça vaut plus rien, on le donne à tout le monde ». Et, last but not least, il provoque beaucoup de joie chez le candidat et son entourage !

Comme nous venons de le voir sur ces deux exemples, il n'y a pas d'effet illocutoire, sans effet perlocutoire associé et réciproquement, Par le fait de dire x à Untel, je mobilise l'attention de Untel, que ce soit pour m'écouter et comprendre ce que je dis, ou pour refuser de le faire.

Dans les deux cas, effet illocutoire ou effet perlocutoire, ce sont les conventions sociales qui déterminent

⁴⁹ Austin J.L., 1970, *Quand dire, c'est faire*, Ponts Seuil.

l'effet des paroles prononcées. On pourrait se demander quels seraient les effets perlocutoires et illocutoires des paroles d'un maître s'il allait au fond de la classe écrire sur le mur, avec un tube de rouge à lèvres, le texte d'un exercice de mathématiques, tout en disant derrière son masque de cuir "interrogation écrite".

Il est bien évident que tout enseignant souhaite produire des effets perlocutoires sur chacun de ses élèves. Il espère que ce qu'il dit aura sur lui les effets attendus et globalement, cela fonctionne. Mais comment aller un peu plus loin ? Comment relier ces effets avec les paroles prononcées ? Est-il possible d'obtenir un meilleur ajustement entre les paroles du maître et l'effet produit sur les élèves ? Est-il possible d'évaluer la force des effets, heureux ou malheureux, des paroles d'un enseignant à son élève ? Voici une histoire malheureusement authentique. Il y a quelques années, j'ai dû aller dans un commissariat de quartier à Nice pour déclarer un vol dans ma voiture. Je résume l'échange :

Je suis reçue par une jeune femme. Questionnaire classique. Nom, prénom, adresse, profession ?

Professeur.

De quoi ?

De mathématiques.

Ah ! *(le visage de la dame se crispe et change de couleur)*. Jusqu'en première j'aimais les maths et j'avais de bonnes notes. En terminale, je suis devenue nulle.

Mais vous ne vous êtes pas réveillée un jour nulle en maths, il s'est peut-être passée quelque chose de grave, peut-être...

Mon professeur m'a dit que je ferais mieux d'aller faire du tricot ! *(Et ses yeux se remplissent de larmes)*.

Plus de dix ans après, elle retrouve le même état émotionnel que celui qu'avait déclenché la remarque stupide et misogyne dudit professeur.

Pourquoi ce souvenir a-t-il ressurgi pour elle avec une telle violence ? Sans m'en rendre compte, emportée par ma pratique professionnelle, je me suis mise en mode GREX et j'ai lancé une intention éveillante, véritable torpille dans le champ de la passivité de la dame policière.

Dans le GREX, nous nous sommes intéressés depuis très longtemps aux effets perlocutoires. Avant même d'utiliser le mot perlocutoire, nous étions déjà vigilants à la formulation de nos relances dans les entretiens d'explicitation, aux temps de conjugaison, aux mots utilisés et à l'effet produit sur la personne questionnée. Le perlocutoire n'est pas un concept de la psycho-phénoménologie. Cependant les exigences de la conduite d'un entretien d'explicitation

créent les conditions idéales pour étudier les effets perlocutoires puisque précisément, ces effets sont délibérément recherchés par l'intervieweur de façon ciblée et volontaire. Une des conséquences majeures est que les conditions sont réunies pour recueillir aisément les informations sur le type d'effet perlocutoire recherché, les degrés de son obtention, et donc de sa réussite. [...]

Avec le groupe de co-chercheurs qui s'est constitué autour de moi dans le cadre du GREX, nous avons beaucoup travaillé sur la mise au point des formats de relance, sur des formulations de questions visant à éviter des résultats indésirables et/ou cherchant à solliciter des réponses sources d'informations adaptées aux buts de l'entretien. Ces essais, ces mises au point, nous ont permis de produire une technique d'entretien efficace, cohérente entre ses moyens et ses buts.

(Expliciter n°71, Approche des effets perlocutoires : 1/ Différentes causalités perlocutoires : demander, convaincre, induire, Vermersch P., octobre 2007, page 2).

Ceci fait, il restait à mieux comprendre, au plan de la recherche et non plus de la seule pratique, la nature et les mécanismes des effets des relances⁵⁰. Parmi ces effets, il y a ce qui est observable mais

⁵⁰ Voir Expliciter n°49, *L'effet des relances en situation d'entretien*. Pierre Vermersch, Claudine Martinez, Claude Marty, Maryse Maurel, Nadine Faingold. 1-30. Voir aussi Expliciter n°30, 36, 37, 51, 55 les articles sur l'analyse des relances.

aussi ce qui n'est accessible qu'après coup, après l'acte réfléchissant, les intentions et les attentes du questionneur d'une part, les effets sur le questionné, sur ses actes, sur ses états internes, sur ses croyances d'autre part, et leur mise en relation. Toutes ces informations ne peuvent être obtenues que dans une psychologie en première personne. C'est une recherche de psycho-phénoménologie.

C'est ce qu'il faudrait faire en situation scolaire pour connaître précisément l'impact des paroles d'un professeur et son effet sur un élève. Je n'ai pas pu faire un tel travail de recherche psycho-phénoménologique avec des étudiants. D'une part, il faudrait disposer de beaucoup de temps, temps difficile à trouver en dehors des temps d'enseignement. D'autre part, nous avons constaté, dans les séminaires expérientiels où nous avons travaillé ce thème de l'effet des relances en co-recherche, qu'il y a une réelle difficulté, pour un questionné, à pratiquer la réduction - c'est-à-dire à détacher son attention du contenu de l'évocation pour explorer la couche des actes attentionnels et les autres couches du vécu - et que cela demande beaucoup d'expertise chez le questionné autant que chez le questionneur. Les membres du GREX l'ont acquise au fil des années et du travail de recherche en commun, il est difficile de le demander à des étudiants ou à des élèves. Je ne peux donc m'appuyer ici que sur mes auto-explicitations en ce qui concerne mes intentions et mes attentes. Pour les effets produits, je n'ai que des observations en troisième personne et des analyses faites *a priori* à partir de résultats déjà obtenus au GREX dans d'autres situations. Je ne peux donc que donner quelques exemples en indiquant le but recherché et espérer qu'un jour cette recherche pourra être menée.

4.3.1. Dans un entretien d'explicitation

Dans un entretien d'explicitation, il faut d'abord lancer une intention éveillante pour déclencher la visée :

- Je vous propose, si vous êtes d'accord, de vous remettre au moment où ..., et de laisser revenir ce qui vous revient comme ça vous revient quand ça vous revient...

Cette relance est un exemple de relance en langage sans contenu. Je connais son effet par les travaux sur les relances faits au GREX. C'est un accompagnement vers la position d'évocation et je connais les indicateurs me permettant de savoir que le sujet est dans cette position⁵¹. Je l'utilise pour m'adresser à un élève et l'accompagner vers la description d'une activité mentale passée dont je ne connais pas encore le contenu. Elle a pour but de lancer une intention éveillante, d'orienter le sujet vers la mise en évocation du moment où ..., de l'accompagner vers l'acte réfléchissant en le renvoyant à son expérience sans la qualifier par des mots précis, pour ne pas risquer de projeter sur lui ma propre expérience, mes propres mots et mes propres interprétations. Le « si vous êtes d'accord » permet de passer un contrat de communication et de vérifier que le sujet est consentant. Il peut ne pas l'être. Alors je ne vais pas plus loin.

4.3.2. Pour guider l'activité de pensée

En classe, le maître peut déclencher et accompagner le changement du rayon attentionnel pour provoquer une activité qui n'existe pas spontanément et pour guider l'activité de pensée :

- Je vous propose maintenant de diriger toute votre attention sur cette matrice et de regarder quelles informations vous pouvez y lire.

J'invite les étudiants à focaliser toute leur attention sur une écriture symbolique que je désigne et à déplier le sens de cette écriture. Dans une situation de classe, je peux repérer les étudiants sur lesquels mon induction opère, ils ne disent plus rien, leur regard se fixe, souvent leurs yeux partent dans le vague. Très peu écrivent. Si l'effet opère sur un nombre suffisamment important d'étudiants, le silence s'installe, les réponses tardent à venir. Quand elles arrivent, enfin, elles déclenchent un travail de qualité, dans le calme et l'écoute réciproque. Je ne peux cependant rien dire de l'effet produit du point de vue d'un étudiant dans une situation spécifiée.

4.3.3. Les effets de la phrase rituelle

Revenons maintenant sur les effets de la phrase rituelle. Elle marque le début du travail, elle invite les

⁵¹ Le rythme de parole se ralentit, le regard décroche, le vocabulaire devient descriptif, concret, sensoriel.

étudiants à retourner leur attention vers eux-mêmes, à suspendre tout ce qui est extérieur, j'ai observé qu'elle installe le silence progressivement, qu'elle envoie souvent les étudiants en évocation de la séance précédente ou d'un moment antérieur où ils ont travaillé leurs mathématiques (d'après les questions qui suivent), elle les amène dans ce que je désigne par *posture mathématique*.

On m'objectera que l'on peut très bien obtenir les mêmes résultats autrement, sans avoir jamais approcher la psycho-phénoménologie. C'est tout à fait vrai. Qu'apporte de plus la psycho-phénoménologie ? Les résultats des recherches menées sur les effets perlocutoires nous permettent de connaître l'effet produit par l'utilisation de tel ou tel mot, telle ou telle phrase, tel ou tel temps ; elles permettent un accompagnement plus précis vers le but recherché ; elles permettent une plus grande précision d'intervention comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents. Aider les étudiants à s'installer dans une posture de travail, à se tourner vers eux-mêmes en lâchant leurs intérêts pour le monde extérieur et du même coup obtenir un silence studieux, maîtriser ce mode d'accompagnement m'a évité beaucoup de phrases connues pour avoir fort peu d'effets perlocutoires comme « Taisez-vous » ou « Mettez-vous au travail tout de suite ». Et la sérénité que j'y ai puisée a certainement eu des effets apaisants et positifs sur les étudiants dont j'avais la charge.

Tous les effets perlocutoires résident d'abord en ceci que l'attention d'un autre est appelée par la présence du locuteur et par le discours qui le vise. Ce qui veut dire que toute communication a pour premier effet perlocutoire de déplacer la visée attentionnelle du destinataire, pour qu'il se tourne vers le locuteur et ce qu'il exprime.

Toute communication a donc pour effet fondamental d'agir sur l'attention de l'autre, et tous les effets perlocutoires vont utiliser cette possibilité de conduire l'attention de l'autre. Puisque ce faisant, il passe de ses préoccupations à celles qui lui sont apportées par le locuteur, de ses actes en cours à ceux sollicités par le discours. Certes, ce passage n'est pas mécanique, il est modulé par le consentement. Mais même un destinataire hostile, rebelle ou indifférent doit gérer l'attraction attentionnelle auquel il est soumis, et ce faisant tourner une partie au moins de son attention vers ce qu'il se refuse de prendre en compte, si c'est le cas.

(Expliciter n°71, *Approche des effets perlocutoires : 1/ Différentes causalités perlocutoires : demander, convaincre, induire*, Vermersch P., octobre 2007, page 22)

Ainsi déclarer « la séance ouverte », ouvre la séance par convention sociale si les conditions sont réunies. Mais en même temps, par le fait de dire je produis aussi des conséquences qui vont au-delà du simple fait de dire. Cela produit des effets perlocutoires : déclarer la séance ouverte va modifier les focus attentionnels des participants, va solliciter de nouveaux actes mentaux et matériels, va induire des émotions, des tensions, des changements d'état interne, des prises de parole, conséquences de ce dire.

(Expliciter n°76, *Analyse des effets perlocutoires : 2/ Englobements, intrications, complémentarités*. Vermersch P., octobre 2008, page 1)

Dans le GREX, nous connaissons bien maintenant les effets produits par les relances classiques de l'entretien d'explicitation. Ces résultats sont utilisables en classe en situation d'entretien. Il reste, en dehors de ces situations d'entretien, un champ immense à explorer en utilisant la méthodologie de la psycho-phénoménologie.

5. Conclusion

L'entretien d'explicitation s'est constitué comme pratique. La psycho-phénoménologie a été élaborée pour fonder cette pratique.

J'ai dit que l'entretien d'explicitation était centré sur l'action du sujet. C'est ainsi que nous l'utilisons dans notre enseignement. On peut toutefois élargir l'outil de deux façons.

D'abord en visant d'autres couches de vécus que l'action comme les croyances, les états internes et émotions, l'émergence du sens, le jugement, l'imagination. C'est cette ouverture qui permettrait d'étudier les effets perlocutoires en situation scolaire.

Ensuite en détachant l'explicitation de l'entretien, c'est-à-dire en étudiant l'explicitation comme un objet en soi, en faisant l'explicitation de l'explicitation, Ce travail de recherche psycho-phénoménologique se poursuit au sein du GREX.

Notons à ce sujet une particularité de la psycho-phénoménologie : ses objets sont à la fois outils et

objets de l'étude :

Dans l'étude de la subjectivité, le moyen et l'objet sont identiques, je ne peux étudier la mémoire sans me souvenir d'un moment où j'ai appris, d'un moment où je me suis rappelé. De même, je ne peux étudier la conscience sans la mobiliser pour en prendre conscience. Bien sûr, étudier la mémoire, la conscience ou l'attention ne mobilise pas seulement la mémoire ou l'attention, alors que tout objet de recherche subjectif (états internes, imagination, désirs etc.) les implique nécessairement pour les atteindre. Mémoire, conscience, attention, verbalisation, conceptualisation, création de sens, empathie, sont entre autres les principaux outils de base subjectifs nécessaires à toute possibilité de documenter la subjectivité. Mais on voit bien comment étudier ces outils ouvre à l'étude des principaux objets de la psychologie.

(Expliciter n°69, *Bases de l'auto-explicitation (1)*, Vermersch P., mars 2007, pp 5-6)

Pour clore ce chapitre, je voudrais remarquer que rabattre la psycho-phénoménologie sur l'utilisation que je peux en faire en classe est un appauvrissement, de la même façon que les trois temps du travail réflexif (voir Vaguelette GREX) ne sont qu'un pâle reflet de ces outils puissants que sont l'entretien d'explicitation ou l'auto-explicitation. C'est pourtant grâce à ma participation au GREX (séminaires, lectures et écritures d'articles, séminaire expérientiel de Saint Eble) que j'ai pu repérer, mettre au point et reproduire certaines postures efficaces dans mon enseignement, que j'ai pu augmenter la précision de mes observations et de mes interventions et que je peux en parler pour les décrire, comme je vais le faire dans le chapitre suivant relatant et analysant une séance de Travaux Dirigés.

* * *

6. Annexes pour les lecteurs d'Expliciter

Connaissances locales

Quand un élève arrive en classe, quel que soit le niveau et quel que soit son âge, il a des connaissances. Ces connaissances vont lui servir à entendre, à interpréter et à comprendre ce que l'enseignant explique. On imagine facilement qu'il ne faut pas qu'il y ait une trop grande distance entre les connaissances des élèves et ce que le maître veut enseigner. C'est banal de dire ça et ce n'est pas spécifique aux mathématiques : on ne peut pas expliquer la pensée de Platon à un enfant de cinq ans. Or, quand on fait un cours, on n'a généralement pas une idée claire des connaissances des élèves qui nous font face. Les connaissances évoluent sous l'effet de l'enseignement et même si l'enseignement est le même pour tous, chaque élève, partant d'expériences personnelles différentes, a des connaissances qui lui sont propres. Pour des raisons que nous expliquerons un peu plus loin, nous avons donné aux connaissances des élèves le nom de "connaissances locales" et je vais tout de suite en montrer quelques exemples.

Quelques exemples de connaissances locales

Le premier exemple concerne la multiplication et la division. De nombreux élèves de seconde pensent qu'un nombre est plus petit que son carré. Cette propriété est vraie pour les nombres supérieurs à 1. Ainsi 3 a pour carré 9 et 3 est plus petit que 9. Remarquez que cet exemple est pris parmi les nombres entiers positifs. Ces entiers sont les nombres avec lesquels les élèves ont l'habitude de réfléchir, ce sont ceux qu'ils connaissent depuis très longtemps et qu'ils prennent dans leurs exemples. Pour montrer aux élèves que cette propriété n'est pas vraie, l'enseignant peut prendre un contre-exemple. Ce que nous appelons contre-exemple en mathématiques c'est un exemple où la proposition dont on parle n'est pas vérifiée. Si je dis, en cours de mathématiques, qu'un nombre est plus petit que son carré, cela doit être vrai pour tous les nombres. Si je trouve un nombre qui ne vérifie pas cet énoncé, c'est que la proposition n'est pas toujours vraie, donc qu'elle n'est pas vraie, donc qu'elle est fausse. Prenons notre contre-exemple dans une question du Trivial Poursuit :

- Donnez un nombre qui a pour carré $\frac{1}{4}$?

- Réponse : $\frac{1}{2}$.

En effet $\frac{1}{2}$ ou 0,50 a pour carré $\frac{1}{4}$ ou 0,25. Il se trouve que 0,25 est plus petit que 0,50. Le nombre

0,5 est donc plus grand que son carré. Nous avons pris notre contre-exemple dans les nombres non entiers, compris entre 0 et 1. Il existe donc des nombres plus grands que leur carré et, par conséquent, la proposition « tout nombre est plus petit que son carré » est fausse.

Une autre version de cette connaissance est qu'une division rend plus petit et qu'une multiplication rend plus grand. Pour infirmer cette connaissance locale, choisissons encore un contre-exemple parmi les nombres compris entre 0 et 1. Prenez votre calculatrice et divisez 3,5 ou tout autre nombre de votre choix par 0,50 (pour ceux qui n'ont pas la calculatrice sous la main, si vous divisez 3,5 par 0,5, vous trouverez 7). Vous avez votre contre-exemple. Beaucoup d'élèves ne pensent pas spontanément à de tels nombres. Ils n'en sont pas toujours complètement responsables, les exemples des professeurs et des manuels sont souvent pris parmi les entiers, pour faire plus simple. À vouloir trop simplifier pour se mettre à la portée des élèves, on peut créer des obstacles pour leur avenir mathématique.

La phrase rituelle

Je commence donc la séance par une phrase rituelle « Et maintenant, je vous propose de prendre un moment, chacun pour vous, pour laisser revenir ce qui vous revient, comme ça vous revient, de la séance précédente, et de ce que vous avez fait depuis en mathématiques, de laisser revenir les questions que vous vous êtes posées, les difficultés que vous avez pu rencontrées, les choses que vous n'avez pas bien comprises, celles que vous avez bien comprises, et quand vous serez prêts, vous me ferez signe et nous pourrons commencer ». Aussi ahurissant que cela puisse paraître, et j'en suis la première étonnée, ces paroles, quasiment toujours les mêmes, ne les surprennent pas, ne les font pas rire, le silence s'installe au fur et à mesure que je parle, un silence palpable, les yeux partent souvent dans le vague, certains tournent des pages, écrivent quelque chose, j'entends fonctionner les neurones, et au bout d'un certain temps, qui peut être très long, très très long, les silences sont toujours très longs pour un professeur, un doigt se lève, nous pouvons commencer à travailler dans la continuité de ce que nous avons fait la fois précédente. Et le temps « perdu » dans cette ouverture est largement compensé par la qualité du travail et de l'attention qui s'ensuivent.

Histoire de la moto

Une mère dit à sa fille : « si tu réussis ton bac, je t'offrirai une moto ». La fille rate son bac, elle reçoit néanmoins une moto en cadeau. Les amies de sa mère sont scandalisées : « tu lui avais dit "si tu réussis ton bac", or elle l'a raté et elle a quand même sa moto ! ». La mère répond : « bien sûr, je n'avais rien dit de ce qui se passerait si elle ratait son bac ». La mère réagit en logicienne, ses amies raisonnent en "logique naturelle" comme s'il avait été dit "seulement si tu réussis ton bac", ce qui peut être sous-entendu si on prend en compte le contexte de la situation.

Le partiel de Céline

Céline est étudiante en première année à l'université. Elle adhère complètement à la méthode de travail que je propose. Elle a un baccalauréat ES. Comme il lui manque parfois de petites choses par rapport à ceux qui ont un bac S, elle utilise fréquemment les séances de Travaux Dirigés pour compléter ou consolider ses connaissances en me posant des questions. Elle a obtenu 8 au premier partiel, en novembre, ce qui est peu par rapport à la qualité de son travail, et elle a eu 3 à l'examen de février, ce qui est incompréhensible pour moi. Je précise que les copies d'examen étaient anonymées. Au début du deuxième semestre, elle vient me voir dans mon bureau. Elle vient chercher des conseils pour ne pas renouveler la catastrophe de février. J'explore avec elle ce qu'elle attend de moi, comment elle s'est remise au travail, combien elle aimerait avoir au prochain partiel pour être rassurée sur son avenir universitaire en mathématiques.

- J'aimerais avoir 12.
- **C'est beaucoup pour quelqu'un qui a eu 3 en février. Vous devez être plus raisonnable. Quelle serait la note minimale qui vous rassurerait ?**
- Il faudrait que j'aie au moins 8 comme en novembre.

- **Pour avoir 8, avec les bonus pour les questions où vous expliquerez très bien ce que vous avez compris, il faudrait que vous fassiez le tiers de l'épreuve, et que vous le fassiez très bien.**

Nous explorons comment choisir les exercices et comment travailler pendant le partiel pour y arriver et ce que veut dire « faire très bien » pour avoir les bonus. Nous nous quittons sur un accord, elle choisira son tiers, elle le fera bien comme elle sait le faire en Travaux Dirigés.

Le but de Céline est de faire le maximum au partiel et tout ce qu'elle fait pour s'y préparer va dans ce sens, comme pour l'insomniaque de Watzlavick qui essaie désespérément de trouver le sommeil (voir Chapitre 1, Vaguelette GECO, Faire Faux). En lui prescrivant d'en faire très peu, je coupe ses tentatives de solution, je modifie son comportement, comme le fait Watzlavick quand il demande à son patient de ne pas dormir.

- **Et surtout n'essayez pas d'en faire plus, je compte sur vous.**

Le jour du partiel, je distribue les sujets, je surveille Céline du coin de l'œil ; quand elle me demande une feuille intercalaire, je lui rappelle « un tiers, pas plus, nous sommes toujours d'accord ? ». Elle acquiesce. Quand elle me demande une deuxième feuille intercalaire, je fronce les sourcils.

- Mais Madame, je sais en faire plus d'un tiers et j'ai le temps.

- **C'est vous qui en prenez la responsabilité.**

Elle a eu 12 à ce partiel, 10 à l'examen, elle a été admise en deuxième année en juin, avec de très bonnes notes en méthodologie scientifique et dans les autres matières (économie, informatique).



« VIVRE DANS LE RESPECT DE SOI »

Editions Quintessence

Jacques Gaillard

Un livre né de la rencontre du GREX et de la Technique FM Alexander.

Le déclencheur qui m'a mis en mouvement d'écrire ce livre, c'est le texte de Pierre : « Prendre en compte la phénoménalité : propositions pour une psycho-phénoménologie », en particulier le passage où il utilise la métaphore du *dessin* pour rendre de compte de ce qu'implique de précision la restitution de vécus (*Expliciter* n°57, décembre 2004, page 37). Je crois que ça commence là, une présence tout en arrière plan de ma conscience, un goût de quelque chose de possible qui ne se nommait pas, mais qui avait "fait mouche" et que je sentais s'être installé. Une conséquence plus immédiate et tangible de cette lecture fut de m'y essayer, plus exactement de tenter un dessin de vécu -que je faisais jusqu'alors sous des formes assez larges de "pastels" pour reprendre le terme de Pierre-, en me donnant des exigences accrues de restitution et de définition. Ce travail donna lieu à un article : "Dessine-moi une valence. Approche psycho-phénoménologique de l'écoute de soi", paru dans *Expliciter* n° 58, janvier 2005, suivi d'un second pour tenter de valider la description par rapport à quelque chose que j'aurais pu ou imaginer, ou rêver. Un second éveil fut le cadre méthodologique donné par l'article : « Eléments pour une méthode de "dessins de vécus" en psycho-phénoménologie », *Expliciter* n°62, Novembre 2005 qui m'impressionna beaucoup, me remua intérieurement sans pourtant produire d'effets explicites.

Puis il y eut une phase d'hibernation, une mise sous cloche du goût de ce projet, mes préoccupations se trouvant à nouveau davantage orientées vers le thème qui me passionne, de la régulation de l'agir à partir de l'éprouvé corporel, me laissant trop absorber par mes multiples activités, ne m'accordant peut-être pas ce temps de laisser se nommer l'orientation, l'envie.

C'est au retour des vacances d'été, en septembre 2006, que l'idée a "pris corps". J'ai dégagé du temps et me suis installé avec l'idée de "faire quelque chose". Cela a commencé par un constat : j'avais écrit, depuis quatre ans, dans *Expliciter* et dans d'autres revues un certain nombre de textes, et je me disais qu'il serait peut-être possible de les synthétiser en un livre. Je les ai donc regroupés, relus, plusieurs fois, et un mot m'est venu : dessin. Il y avait dans ces textes, beaucoup de descriptions, plus ou moins fines, de vécus. Le premier titre et projet d'écriture fut donc "Dessins de soi". J'employais une bonne partie de mes loisirs de Septembre, Octobre 2006 à rédiger la première partie dont l'intention, pour l'essentiel, était de poser et clarifier le cadre méthodologique et pratique permettant le dessin de soi, tout en les restituant à son auteur, Pierre. Je nommais cette partie : l'atelier, clin d'oeil à celui de l'artiste. Novembre me permit de reprendre, en les synthétisant, des descriptions de vécus déjà réalisées (Entre cap blanc-nez et cap gris-nez ; être sur son axe), et d'en écrire de nouvelles (M'étirer, un peu de gymnastique, un moment de plaisir esthétique, corps emboîtés).

Puis il y eut l'extraordinaire expérience du stage d'auto-explicitation (décembre 2006) qui, curieusement m'a éloigné de l'idée de dessin, de son intérêt pour lui-même. J'en suis reparti porté par l'évidence que le dessin de soi était bien plus qu'un exercice de style décoratif, et que sa mise en oeuvre n'était pas sans conséquence. L'idée de dessin, trop neutre à mon goût, s'est estompée. Est apparue celle du "respect de soi", faisant mieux apparaître comment le dessin de soi, qui est une forme d'écoute extrêmement attentive tournée vers son monde intérieur, crée des fissures de sens et de possibles prises de conscience, parfois redoutables. Mais c'était aussi une façon de renouer avec ma thématique préférée : la régulation de l'agir, et plus largement du vivre, par des recadrages attentionnels à partir d'une sensibilité fine portée à son corps (soit la technique FM Alexander). J'employais le premier trimestre 2007 à rédiger (laborieusement) cette partie dans laquelle je cherche à clarifier la micro-temporalité de la présence attentive, du réfléchissement dans l'action et des actes de suspension, et à faire apparaître les

gestes mentaux accordant la légèreté corporelle. J'ouvrai également la question de l'apprentissage dans le respect de soi. De cette phase d'écriture, un sous-titre m'est apparu : "Approche psycho-phénoménologique de la présence attentive".

Le texte a dormi quelques mois, mes activités professionnelles m'empêchant de continuer (ou me donnant une bonne occasion de m'y soustraire....). Quand je l'ai repris en Juin, m'est apparu que le respect de soi portait une autre face, celle du respect que me devait autrui, et qu'il fallait se respecter pour être respecté de lui. S'ouvrait également la question de la dépendance, de l'obéissance, du pouvoir et de l'aliénation aux exigences d'autrui. Devant l'immensité du domaine, je choisis de me limiter à pointer ces questions, en une deuxième partie plus courte: "Se respecter pour être respecté d'autrui". J'y greffais un texte totalement décalé, destiné au départ à une publication dans Libération (mais refusé): "La dissolution du respect de soi dans la marchandisation de l'humain". En Juin, je considérais en "avoir fini" (je me demande aujourd'hui pourquoi) avec ce texte, et commençai à le diffuser autour de moi pour en avoir des retours. Synthétiser et réduire des articles n'est pas sans conséquence : le texte apparaissait à la fois fermé et éclaté....Les intentions d'écriture, leur forme étaient effectivement multiples ; je n'y sentais pourtant pas une dispersion. Faire de cette particularité une richesse? L'idée me vient d'un "livre mosaïque"; je l'introduis en propos liminaires, en l'associant à un thème qui surplombe en permanence le livre (sans être développé, hélas), le flux. Flux de la lecture : ne pas numéroter les chapitres ni les paragraphes pour induire une lecture moins linéaire; inviter à rentrer par les parties qui attirent, les reprendre plusieurs fois, sauter un paragraphe...etc. glisser dans sa lecture, s'y immerger là où on a envie.... La diversité des textes, par un curieux retour devient l'unité du livre. Puis le texte dort à nouveau.

Septembre 2007. Peu d'envie de le reprendre en profondeur....Après un dernier toilettage, je décide de tenter les premiers envois aux maisons d'éditions. Réponses lentes, polies, mais clairement négatives. Après étude approfondie d'un "Annuaire à l'usage des auteurs cherchant un éditeur" (AUDACE, que je conseille), je cible mieux mes envois : en Avril 2008, enfin, une réponse positive! Les éditions Quintessence acceptent le manuscrit, envoyé, compte tenu de la ligne éditoriale, avec un nouveau titre : "Vivre dans le respect de soi". Le Grex, la psycho-phéno feront ainsi leur entrée dans le rayon "développement personnel" des librairies. Afin de rentrer dans la ligne éditoriale, un toilettage du texte est nécessaire, à commencer par le sous-titre : " Cultiver la présence attentive" remplace "Approche psycho-phénoménologique de la présence attentive", jugé peu 'vendeur' par l'éditeur. Fin Juillet : le "bon à tirer" est signé. L'impression se fait en Août ; la mise en rayon, mi Septembre. Et maintenant?.....

J'ai voulu présenter ce livre par sa genèse parce que l'histoire de son élaboration me semble bien illustrer ce principe de *persévérance bienveillante* par lequel une intention et une saisie contenante, en s'associant à une attention labile et flexible, peut sur la durée, faire se sédimenter les matériaux d'un projet, d'une réalisation. Je trouve que c'est vraiment le coeur du GREX, quel que soit le contexte pratique ou l'objet de recherche : *persévérer dans un détachement attentif*. Sans urgence, sans volontarisme, sans projection dans ce qui doit être obtenu, redynamisant sans cesse cette problématique paradoxale du tenir et du lâcher. Car, alors que je me rends compte en me relisant, que je pourrais laisser entendre que ce fut un chemin de croix, au contraire, l'impression qui me reste est plutôt d'avoir été accompagné, quelque chose dans les valences plutôt douces (mais pas toujours...). Une présence plus ou moins en arrière plan de ma conscience, de mes activités. Mais toujours là, même quand j'étais pris (!!) par bien d'autres choses. Détaché du souci d'(y) arriver, j'ai plus senti des appels de la part du texte, l'envie de m'y remettre. On se retrouvait et on faisait un bout de chemin ensemble ; c'était parfois lumineux, parfois ça se terminait par des engueulades. Mais jamais, je pense, je me suis dit qu'il fallait que je le reprenne, qu'on devait se retrouver. J'ai plus l'impression d'avoir suivi sa ligne de pente, son mouvement et les échos des résistances qu'il rencontrait (mais en même temps, je doute d'avoir été assez exigeant). Parfois, j'attendais avec impatience de le retrouver ; il m'est arrivé aussi qu'il y ait de l'angoisse. Mais jamais, vraiment jamais d'ennui, ni de lassitude, ni d'obligation (sauf à la toute fin *pour répondre* au calibrage de la ligne éditoriale). Ce fut un de mes supports de ces quelques années écoulées, compagnon vivant, tout comme ont pu l'être des proches qui me sont chers.

Je sais que ce livre est inabouti, sans doute faute d'un cadre initial plus contenant qui aurait pu en fixer les limites, et auquel j'aurai pu me rapporter. Mais, compte tenu de la procédure d'écriture émergente que j'utilise, vouloir circonscrire l'aboutissement, est peut-être un mythe. Qu'est-ce que cela veut dire qu'une production, quelque chose tirée du néant, qui prend sa forme dans le décours de son élaboration, sans qu'il y ait d'exigences externes explicites, soit "finie"? Existe-t-il des critères internes, corporels qui satisfassent cette exigence? Est-il possible de les définir, le goût corporel du juste se dissolvant facilement dans sa mise en mots? M'y suis-je assez rapporté avant de considérer ce texte terminé? Faut-il davantage délimiter l'objet, le cadre pour satisfaire à l'exigence de terminer une création? En quoi mes critères d'évaluation interne subissent-ils les effets de l'extérieur, déplaçant les deux extrémités du rayon attentionnel : qui et d'où j'écris, à qui j'écris avec quel objectif?.....

Un ami peintre que je rencontre régulièrement, et dont je suis l'évolution de ses tableaux, me dit parfois quand je regarde l'un d'eux sur son chevalet : « Celui là, il est fini ». Et c'est indéniablement juste ; et il n'est pas question, même avec tact, douceur et contrat de communication à l'appui, de lui demander de mettre des mots sur ce qui lui permet de l'affirmer.....



Décrire la pratique de l'introspection.

Pierre Vermersch, CNRS, GREX

En préambule, pour les membres du Grex. Il s'agit là d'un brouillon d'article dont la version finale est prévue pour le Journal of Consciousness Studies dans un numéro coordonné par Claire Petitmengin et conçu comme le dixième anniversaire de la publication du numéro édité par Francisco Varela : "The view from within" et qui a eu beaucoup de retentissements. J'y avais écrit un article sur "L'introspection comme pratique". Si je partage cette esquisse avec vous, c'est dans l'espoir que cela me permettra, avec votre lecture critique, vos remarques, nos discussions, d'aller plus loin dans l'élaboration de cette synthèse. Difficulté supplémentaire pour moi, au moment de vous le présenter, j'ai pas mal changé de point de vue en cours de route et j'ai maintenant très envie de bousculer la structure actuelle, je m'en explique de façon très ramassée dans la petite synthèse en conclusion.

Introduction

Questions initiales, motivations premières.

Supposons comme préalable, que vous ayez abouti à la conclusion qu'il est insensé de mener des recherches sur la conscience, ou tout autre objet d'étude qui la suppose, sans chercher à s'informer de ce dont le sujet est conscient selon lui. Puisque sinon, nous pourrions nous trouver dans l'absurdité qui est de dire pour l'autre ce dont il est conscient ! Pourquoi ne pas le lui demander ? Puisque s'il est conscient, il l'est ! Et s'il l'est, il peut donc nous le dire ?

Alors, est-il conscient ou pas ? Pour y répondre, il faut pouvoir s'en informer. Je peux certes dire pour l'autre, à sa place, ce qui l'affecte, c'est-à-dire ce qui a un effet sur lui, qu'il en soit conscient ou pas, par le biais d'enregistrements d'indicateurs physiologiques, mais d'une part je n'en aurai pas la sémantique, d'autre part je ne saurai pas si le sujet en est réflexivement conscient. Or c'est la question, et lui seul peut nous permettre de l'établir. Tôt ou tard, le complément de toute recherche sur le sujet doit pouvoir dire aussi ce qu'il vit, ce dont il fait l'expérience, bref tout ce dont il est déjà ou peut devenir réflexivement conscient.

Vous pouvez cependant décider de limiter vos recherches au point de vue en troisième personne et vous refuser à prendre en compte cette question. Dans ce cas, nous n'avons -pour le moment- plus rien à nous dire.

Supposons cependant, que vous, vous ayez abouti à cette conclusion selon laquelle il vous est nécessaire de recueillir des données sur l'expérience du sujet (selon lui), donc sur ce dont il peut avoir ou prendre conscience. Vous tenez un nouveau but de recherche plein de sens : documenter la dimension subjective, vous informer, auprès du sujet de ce qu'il a vécu. Vous savez que vous devez renoncer à la seule utilisation d'informations indirectes, comme des traces comportementales, physiologiques, neurophysiologiques, des enregistrements vidéo, car cela vous renverrait inmanquablement à une stratégie d'interprétation pour tenir un discours sur ce dont le sujet est conscient, sur ce qu'il s'est passé pour lui, selon vous.

Pour atteindre ce nouveau but, il vous faut pratiquer, donc connaître, devenir compétent, voire devenir expert, dans une nouvelle méthodologie de recueil de données. Fondamentalement, vous n'avez pas d'autres choix que de pratiquer une forme d'*introspection*, c'est-à-dire encore d'obtenir des verbalisations descriptives à partir des actes d'introspection relatifs à un vécu passé (juste passé ou plus loin-

tain)⁵². Vouloir considérer les verbalisations résultantes seules, sans prendre en compte les actes qui permettent de les nourrir est une stratégie puérile, qui consiste à se masquer le fait que l'on demande un acte d'introspection en posant des questions (Fraisie & Piaget, 1963), et la conséquence dommageable, c'est que vous ne faites rien pour guider l'acte d'introspection puisque vous ne le (re)connaissiez pas. Vous vous complaisez, après bien d'autres, dans l'illusion que vous ne faites que solliciter des verbalisations, et rien de plus. Vous vous placez dans la situation d'ignorer comment vous obtenez vos données, comment votre informateur les engendre. Vous obtenez vos réponses et partez les traiter. Si vous ne les obtenez pas, si les verbalisations spontanées sont trop pauvres, inexistantes, vous en concluez abruptement : 1/ Soit que le sujet est inconscient et qu'il n'a donc rien à dire (cf. connaissance implicite cf. le méta article dans BBS (Reber, 1993; Reder, 1996; Underwood, 1996)) ; 2/ Soit qu'il ne se rappelle pas et donc ne se rappellera pas, exit ; 3/ Soit qu'il n'a de toute façon pas accès aux informations, parce qu'il n'y a pas d'introspection, c'est un mythe (voir par exemple les travaux (Nisbett & Bellows, 1977; Nisbett & Wilson, 1977; Smith & Miller, 1978; White, 1980) ; soit, même ! 4/ Qu'il n'y a en réalité pas de contenu expérientiel et donc rien à dire du tout (Lyons, 1986) ! Alors que notre lecture de ces auteurs serait plutôt de dire : 1/ Que ce que le sujet pourrait dire doit d'abord faire l'objet d'une prise de conscience, c'est-à-dire d'un passage à la conscience réfléchie pour pouvoir être verbalisé, et que ça nous savons aider le sujet à l'opérer ; 2/ Qu'il est bien possible que le sujet dise qu'il ne se rappelle pas, mais aussi qu'on peut l'aider à dépasser cette première impression et le guider dans la mobilisation d'une mémoire auto biographique spécifique ; 3/ Que si les questions du chercheur portent sur la causalité de la situation (« Pourquoi avez-vous fait telle chose ? Pourquoi avez-vous changé de critères ?). Il est normal que le sujet : a. Ne décrive pas, mais commente, justifie, puisque c'est ce qu'on lui demande et ça ce n'est pas de l'introspection, mais du raisonnement ; b. Qu'il exprime ses théories spontanées, voire naïves, puisqu'on ne lui demande pas de décrire ce qui s'est passé, et que de ce fait c'est bien normal qu'un autre sujet en position d'observateur exprime la même chose ; et qu'enfin 4/ quand il n'y a apparemment rien à décrire, il faut peut-être d'abord se retourner vers le manque de compétence introspective de celui qui l'affirme, et de la nécessité de prendre en compte le caractère technique de l'introspection et l'obligation de s'y former pour s'en servir de façon judicieuse et efficace.

Dans un point de vue radicalement en première personne, c'est le chercheur qui pendant un temps se met en position d'informateur, relativement à ce qu'il a vécu, et produit lui-même une introspection/verbalisation par un travail d'expression écrite réitérée, en profitant de son expertise de chercheur dans le domaine qu'il veut étudier. Dans un point de vue en seconde personne, le chercheur invite un (plusieurs) autre que lui comme informateur, il doit alors guider le processus d'introspection de ce dernier sans pour autant induire le contenu de la description. Cela s'appelle classiquement : mener un entretien de recherche, et j'ai cherché à développer une technique particulière d'entretien : l'entretien d'explicitation (Pierre Vermersch, 2006b). Dans ce que j'écris, j'assimile donc entretien d'explicitation et introspection rétrospective (Pierre Vermersch, 2008). L'entretien d'explicitation est une forme d'introspection rétrospective guidée. L'expertise descriptive qui est le cœur de l'introspection n'a rien d'innée, elle est apportée par l'intervieweur sous la forme d'un guidage non inductif quant à la formulation de l'expérience. L'auto-explicitation est une introspection auto guidée (P. Vermersch, 2007). Celui qui la pratique est celui qui porte l'expertise introspective. Cette pratique est soutenue par le fait qu'elle se déroule par écrit, ou en tous les cas, en utilisant une forme d'enregistrement lors de la mise en mots, dans la mesure où l'écrit est la « matérialisation » de l'activité de pensée et donne la possibilité de produire une trace permanente qui pourra servir de tremplin, de rappel, dans les réitérations.

Dans tous les cas, nous concluons donc sur la nécessité d'employer l'introspection comme méthode de création et de recueil de données de recherche. Mais aussi sur la nécessité de connaître l'introspection pour pouvoir mieux la mettre en œuvre. L'objectif principal de cet article est de capitaliser de nombreuses années de recherches, de pratiques, pour cerner comment utiliser l'introspection dans un cadre de recherche. C'est-à-dire encore pour cela apporter différents résultats, cadres théoriques, conseils issus de la pratique effective, basés sur l'introspection de l'introspection. Puisque utiliser l'introspection, c'est aussi connaître l'introspection, c'est-à-dire produire une introspection de l'introspection, une explicitation de l'explicitation. Dans une première partie, j'aborderai les difficultés

⁵² Je mets de côté dans cette introduction, la question de l'introspection actuelle et/ou de la verbalisation simultanée. (Pierre Vermersch, 2008)

à surmonter pour produire de telles informations, puis, je préciserai les aspects cognitifs, théoriques, pratiques, personnels, impliqués dans la mise en œuvre de l'introspection telle que l'introspection de l'introspection nous en informe.

Encore une précaution :

Dans la mesure où je vais beaucoup faire référence à la phénoménologie d'Husserl, je dois lever un malentendu possible dès le début, relativement à la mise en relation entre phénoménologie et introspection. En effet, le concept d'introspection est radicalement rejeté par la phénoménologie, dans la mesure où il implique implicitement à ses yeux, une forme de naturalisation, ou encore une absence du geste fondateur husserlien "la réduction transcendante". Mais si l'on suspend ce point de vue, on s'aperçoit que l'acte de "réflexion"⁵³ husserlien, le mouvement cognitif par lequel je me tourne vers l'apparaissant, n'est jamais qu'une introspection pratiquée sous un horizon de présupposés particuliers quant au statut de ce qui est visé. En ce sens, pour ce qui est de la pratique effective du recueil d'informations sur sa propre expérience, il n'y a pas de différences majeures d'acte entre "réflexion" phénoménologique et introspection psycho-phénoménologique. Au total, il paraît plus important de pratiquer effectivement cet acte, que de se poser des questions de pureté phénoménologique sans jamais pratiquer. C'est aussi pour cette raison, que je me référerai beaucoup à Husserl, sans pour autant tenir des positions de philosophe phénoménologue, mais plus dans une perspective de mobilisation psycho-phénoménologique de son œuvre.

La posture de mon discours : de la pratique introspective à sa théorisation.

Pour faire comprendre ce que je vais développer dans cet article, il me semble nécessaire de préciser le type de démarche de recherche dont ces informations sont issues. En effet, ma démarche est un peu particulière en ce qu'elle ne se fonde pas à l'origine sur un programme de recherche défini depuis un cadre théorique, des hypothèses, tout cela déterminant des recueils de données déterminés. Pendant les années où j'ai conçu l'entretien d'explicitation, j'avais des objets de recherches particuliers, le recueil de verbalisation n'était qu'une méthode pour un but. Le tournant s'est fait sur le constat que j'avais une pratique de questionnement qui marchait. Après avoir privilégié l'utilisation des traces et des observables, et tout particulièrement les enregistrements vidéo, il était évident que ce que je nommais à l'époque le "fonctionnement cognitif inconscient normal", ne pouvait pas être documenté par le seul point de vue extérieur au sujet, même si l'utilisation de situations expérimentales spontanément riches en observables permettait d'aller assez loin par inférence.

J'en suis donc venu à dépasser les préjugés de l'époque, que l'on m'avait inculqué, quant au fait que les données de verbalisation étaient peu fiables, inintéressantes, reconstruites après coup, ne reflétant que les préjugés et les théories naïves de la personne. J'obtins alors des informations que je ne m'imaginais pas pouvoir obtenir selon les connaissances théoriques que je maîtrisais. Non seulement les limites classiques de la mémoire de rappel semblaient facilement dépassées, mais de plus si l'on avait une expérience de la "fragmentation de la description" et de la recherche du "niveau de détail utile", comme c'était le cas en psychologie du travail, on obtenait alors une foule de détails précis dont le sujet était lui-même étonné de les découvrir dans son expérience passée. Reconnaisant son expérience, acceptant qu'elle soit sienne et en même temps la découvrant avec surprise comme contenue dans son vécu ! Il y avait là, la préfiguration d'une réflexion théorique sur la nature de la conscience (conscience directe ou pré réfléchie) et sur le type de mémoire de rappel qui permettait de laisser revenir ce genre d'informations autobiographiques (l'introspection porte toujours sur ce que j'ai vécu, elle a toujours une dimension autobiographique par définition). La description de la pratique, puis la systématisation des procédés de questionnement, de guidage vers une mémoire incarnée, de fragmentation de la description, etc. donnèrent naissance à une technique d'entretien originale : l'entretien d'explicitation (P.

⁵³ Les traducteurs d'Husserl ont utilisé le terme de "réflexion" pour désigner une activité réfléchissante, qui n'a rien d'un raisonnement ou d'une construction intellectuelle, mais un acte d'appréhension du vécu, une perception immanente se dirigeant sur le vécu, à la différence du terme "réflexion" utiliser banalement pour désigner l'activité de pensée, raisonnement, élaboration sur la base d'un objet de pensée déjà disponible sur le plan de la représentation comme objet de l'entendement. On peut donc substituer au terme de "réflexion" au sens d'Husserl, soit l'aperception ou perception immanente, soit le terme d'introspection.

Vermersch, 1994). La formation d'étudiants, de professionnels de la relation, de philosophes, conduit tout naturellement vers une construction méthodique de cet entretien et des modes de sa transmission. Restait, que malgré son efficacité dans la recherche et dans des modes d'intervention comme l'analyse des erreurs en formation ou dans l'analyse de pratique auprès des professionnels, il m'était difficile de comprendre pourquoi cette approche fonctionnait. Quelles étaient les bases théoriques qui auraient introduit de l'intelligibilité, une modélisation de ce qui était à l'œuvre ?

Ce que je vais présenter dans cet article, après l'avoir publié par étapes depuis une quinzaine d'année principalement en Français dans la revue *Expliciter* (www.expliciter.fr), décrit cette modélisation. Elle a supposé de revenir sur l'histoire de l'introspection, pour comprendre pourquoi tant de critiques, tant de rejets, de tabous relativement au point de vue en première personne. C'est ce que j'avais esquissé dans mon article dans JCS il y a dix ans (P Vermersch, 1999) et dans l'ouvrage écrit en commun avec N. Depraz et F. Varela (Depraz, Varela, & Pierre Vermersch, 2003), en montrant qu'ils y avaient des questions sérieuses parmi toutes ces critiques, d'autres qui étaient purement idéologiques et propres à un cadre culturel et une conjoncture historique, mais aucune n'était rédhibitoire. D'ailleurs, la plupart des auteurs qui ont revisité l'introspection (Howe, Mendel, Burloud ...) n'ont pas compris pourquoi tant d'acharnement, si mal fondé.

Ce que je vais vous présenter se compose donc d'une série de théorisations principalement inspirées de la phénoménologie d'Husserl, proposant ainsi un modèle d'intelligibilité de ce que pratiquement nous savons faire. Et de manière complémentaire, les différentes techniques qui instrumentent ces théories, qui permettent de produire des résultats de recueil de données de verbalisation. L'ordre de la genèse est l'inverse, il part des savoir-faire et va vers leur théorisation/modélisation. Ici, je privilégie l'ordre de l'intelligibilité, de la théorie vers la pratique, d'un cadre théorique englobant phénoménologique à la pratique de l'entretien d'explicitation, alors que la phénoménologie était totalement absente de la conception initiale de cette pratique. La démarche pour produire ce discours a bien été de passer de l'introspection comme *outil* de recherche à l'introspection comme *objet* de recherche.

Dans un premier temps, je présenterai les conditions pour que l'introspection devienne objet de recherche, à la fois du point de vue de l'autorisation que peut se donner un chercheur ou une institution à dépasser les tabous attachés à l'introspection et qui ont traversé de manière inoxydable le XXe siècle, mais aussi du point de vue des conditions techniques pour pouvoir documenter l'introspection de l'introspection. J'aborderai ensuite les principaux points théoriques permettant de comprendre la possibilité de l'introspection et sa mise en relation avec les pratiques d'aide à l'introspection.

Première partie : L'introspection comme outil de recherche, l'introspection comme objet de recherche.

A - Conditions pour s'intéresser à expliciter l'introspection, à l'explicitation de l'explicitation, à faire de l'instrument de recherche un objet de recherche pour comprendre en retour l'instrument.

1/ La base :

- Le dépassement des tabous relatifs à l'usage effectif de l'introspection, daté ? dépassé ? arrièrisme ? préjugés et fausses attentes sur ce type de donnée en écho à la question de la validation que j'aborderai en conclusion ?
- La motivation épistémique à prendre en compte le point de vue du sujet. J'ai fait mon introduction sur ce thème, je n'ai peut être pas besoin d'y revenir trop ?
- Mais aussi dépasser la naïveté première et du coup les premiers échecs, pour aller vers une expertise avertie des difficultés. Comme si d'avoir de la voix vous rendait chanteur d'opéra. Ou de voir, faisiez de vous un portraitiste de talent ! Avoir une cognition, une capacité d'activité réflexive, ne fait pas de vous un chercheur compétent dans l'usage de l'introspection.

Dépasser le tabou de l'interdiction de l'introspection, comprendre le fait que les critiques attachées à l'introspection ne sont pas fondées et reflètent la plupart du temps des enjeux plus idéologiques que scientifiques.

Etre motivé par les données en première et seconde personne. C'est-à-dire être convaincu de la néces-

sité de prendre en compte ce que le sujet a vécu selon lui. Ou encore, avoir des objectifs de recherche qui n'ont pas de sens si l'on ne s'informe pas de ce dont le sujet est conscient selon lui.

Mais aussi, dépasser la naïveté initiale qui laisserait penser que puisque c'est tout sujet peut pratiquer l'introspection par définition, tout sujet sait pratiquer la recherche avec l'introspection. Or l'introspection comme méthodologie de recherche n'a pas de privilège particulier, elle est technique, elle nécessite un apprentissage, l'acquisition d'une véritable expertise. Cette technicité peut être en partie compensée par le fait que c'est l'intervieweur qui en maîtrise certains aspects et peut guider un sujet, là où de lui-même il ne saurait pas aller plus loin qu'une première description généralement pauvre et généralisante.

2/ Pour aller au-delà de l'usage naïf, non éduqué, de l'introspection, elle doit d'abord être effectivement pratiquée par une communauté de chercheurs. Elle doit s'inscrire dans des programmes de recherche, qui s'accompagnent inmanquablement de cours théoriques, méthodologiques, épistémologiques sur l'introspection, et tout autant de formation pratiques pour acquérir et perfectionner des savoir-faire.

Tous mes arguments vont dans le sens d'une nécessité de développer une réelle familiarité d'usage, pour que progressivement sa fonction d'outil soit source de questionnement et puisse se détacher. Chaque chercheur ayant lui-même une expérience de s'introspecter et de guider en entretien l'introspection d'autres personnes.

Historiquement, on pourrait penser que la grande époque de la conception de l'introspection comme moyen de recherche au début du 20^{ème} siècle, aurait dû donner l'exemple de ce que je suggère. Et je crois que c'est un bon exemple a contrario, dans la mesure où on voit au bout d'une dizaine d'années de pratiques apparaître de nouvelles considérations méthodologiques.

Précisément, les trois équipes de recherches du début du 20^{ème} siècle qui ont mobilisé un programme de recherche fondé sur l'introspection n'ont pas eu le temps avant la disparition de leur programme, et avant les effets de la première guerre mondiale (14-18) sur la vie académique, d'aller suffisamment loin dans la constitution d'une communauté experte pour développer un programme de recherche portant sur l'introspection de l'introspection. Tout au plus voit-on apparaître vers la fin (1911) des remarques sur la pratique du guidage de l'introspection. Plusieurs conditions étaient réunies, des chercheurs devenant praticiens experts (et ayant l'expérience d'être eux-mêmes sujet d'expérience), une communauté de recherche élargie, plusieurs cycles de recherche soulevant successivement de nouvelles questions, des variations de pratique (Würzburg), des réflexions sur les échecs etc.

Les critiques et les quelques tenants (Howe, Mendel,) n'ont pas plus développés d'expertise introspective, et se sont toujours exprimés plutôt sur la base de principes que sur la base de pratiques effectives expertes (je ne prends pas en compte les essais naïfs et vite abandonnés comme ceux de Lyons (Lyons, 1986) par exemple).

Le Grex est sans doute un des rares endroits où s'est constituée une communauté experte, qui au bout d'une dizaine d'années de pratiques s'est tournée vers l'explicitation de l'explicitation. Mais elle a pu le faire en s'auto finançant, dans une forme de marginalité académique, en acceptant et valorisant des postures exploratoires, même si plusieurs thèses ont été soutenues et acceptées dans leur cadre universitaire disciplinaire propre.

/ Ambivalence de la liberté de la structure associative et de ses limites en termes de disponibilité de ceux qui y participe. // Les avantages et les inconvénients d'une structure marginale, en marge des structures universitaires classiques et de ses contraintes en termes de normes et de financement. ///Nécessité d'aller plus loin pour pouvoir éclairer la pratique de l'introspection.

B Préalable : comment s'informer de l'introspection : conditions méthodologiques de délimitation de l'objet de recherche « introspection » V2, V3.

Pour étudier l'introspection, il faut tout d'abord la pratiquer effectivement, mais aussi la pratiquer suffisamment pour dépasser les premières naïvetés, les premiers échecs, et acquérir progressivement une expertise, pourquoi en serait-il là autrement que ce qui est le cas pour tout métier, toute activité ludique, sportive, musicale etc.

Si c'est le cas, on a donc une structure de base : un vécu de référence V1 qui va faire l'objet d'une sai-

sie introspective après coup. Cette introspection est donc un autre vécu, distinct du premier et que nous noterons V2. Il s'agit, non pas d'une introspection actuelle, mais d'une introspection basée sur la mémoire de V1. Ces deux premières phases permettent la description et l'étude de V1. C'est le but de l'utilisation d'une méthode introspective, faire décrire un vécu de référence qui a été soit invoqué, soit provoqué, et qui fait l'objet de la recherche.

Par exemple, je veux étudier la mémorisation des partitions chez les pianistes professionnels. Je demande à un pianiste d'évoquer un moment où il était en train de se livrer à l'activité de mémorisation. Le vécu de référence V1 est ce moment où il apprend par cœur une partition. C'est un moment « invoqué » s'il préexiste à l'étude et est recruté parmi tous les moments possibles. C'est un moment « provoqué » si, avec l'accord du musicien, je lui avais proposé d'apprendre par cœur un extrait de partition qu'il ne connaissait pas (pas apprendre à jouer le morceau, mais le mémoriser pour pouvoir le jouer par cœur sans la partition). Dans un second temps, V2, je pratique un entretien d'explicitation et le questionne sur comment il s'y est pris pour mémoriser sa partition, je lui propose donc de décrire ce vécu passé, c'est-à-dire de s'introspecter. Si je prends comme objet d'étude, mon propre apprentissage d'un morceau de musique, je ferai de même. Je prendrai en référence un vécu où j'ai eu cette activité (V1) et je prendrai un temps, sur une ou plusieurs sessions (V2, V2', etc.) pour décrire ce vécu.

On a donc deux temps distincts, V1 le vécu de référence qui sera le vécu étudié, et V2, un vécu dont l'activité principale est de pratiquer un ressouvenir de V1 et sa description introspective.

Si l'on a que ces deux temps, l'introspection mise en œuvre en V2 a le statut d'outil, l'attention du chercheur n'est pas centrée sur l'outil, mais sur ce que cet outil vise et permet d'acquérir. On met en œuvre l'introspection pour étudier V1, qui a été sélectionné pour son adéquation aux buts de la recherche. Au passage, au fil des années, on accumule progressivement des informations sur les difficultés à mettre en œuvre l'introspection. Le chercheur, est aussi un praticien, il devient expert dans ses pratiques, et comme tout praticien, il tire des informations de sa pratique. C'est quelque chose que l'on peut noter par exemple dans les remarques des différentes recherches de l'école de Würzburg, remarques qui se multiplient au fur et à mesure que le programme de recherche se développe ; de même dans les publications successives de Titchener et de ses thésards.

Par la pratique effective, on commence donc à sédimerter des observations, des remarques sur l'utilisation de l'introspection, la variété des types d'introspection, des facilités, des difficultés, chez différents sujets, les effets favorables ou défavorables des différents formats de questions. Avec du temps, on va obtenir une « pratique éclairée », des chercheurs devenus des praticiens experts de la pratique d'entretien de recherche, tout cela alimentera la conception de la formation des étudiants, le guidage de leur recueil de données.

L'étape suivante dépasse le simple engagement dans cette pratique experte, constituée progressivement par une communauté de recherche active sur au moins une dizaine d'années, pour détacher l'introspection de son usage, et en faire un objet de réflexion, puis un objet de recherche à part entière. On peut avoir différentes stratégies de recherche, mais l'une qui paraît incontournable est de s'informer en première et seconde personne de la pratique de l'introspection, donc de pratiquer une introspection de l'introspection, une description des actes de l'introspection. Cette possibilité de principe a été clairement vue par Husserl (Ideen 1 § 77,78), mais bien sûr sans prise en compte des difficultés à la mettre en œuvre. Si l'on veut se donner comme objet d'étude les actes d'introspection grâce à l'introspection, telle que le sujet vit l'introspection quand il la pratique, il faut étudier un nouveau vécu de référence caractérisé par le fait que la pratique de l'introspection y est mobilisée, puisque ce sera l'objet d'étude. Ici c'est le cas lors du vécu V2. V2 devient donc maintenant le vécu de référence d'un nouveau temps, donc d'un nouveau vécu que nous noterons V3. Vécu dans lequel va se pratiquer l'introspection du vécu d'introspection V2.

On a donc un premier niveau de complication de la recherche, c'est qu'il faut d'abord créer une situation où l'introspection est employée, puis avec le même sujet créer une seconde situation, un second temps distinct du premier où la situation précédente sert de cible. L'idée paraît simple, et il semblerait qu'il n'y a qu'à le faire. Mais apparaissent alors de grosses difficultés, que nous n'avions pas anticipé, et qui sont typiques des connaissances issues de la pratique effective. Dans nos premiers essais d'introspection de l'introspection (par exemple, nous avons cherché à décrire l'acte d'évocation par lequel nous accédons au passé sur un mode de rappel particulier), nous n'y sommes tout simplement arrivés ! Il a fallu plusieurs essais, plus ou moins bien réussis, pour dégager une compréhension des difficultés rencontrées et définir les moyens pour surmonter ces difficultés. Dans la pratique, c'est assez délicat pour plusieurs raisons.

&1 - L'objet de l'introspection (V2) s'échappe : questionner sur le souvenir d'une activité de rappel fait déraiper vers le contenu du rappel.

La première, la plus immédiate tient au fait que l'activité introspective développée en V2 se base sur une présentification forte par évocation de V1, aussi dès que l'on tourne l'attention du sujet sur le temps V2 où il s'introspectait, ce qui se donne en premier dans le resouvenir de V2 et qui s'impose facilement avec force, c'est le contenu de son activité, d'autant plus qu'il est très prégnant du fait de la structure même de l'activité de revécu propre à l'évocation. En conséquence, immédiatement le sujet se met à re décrire V1, plutôt que le vécu V2, au lieu de viser les actes qu'il a mis en œuvre pour viser V1, pour le saisir, le garder en prise, le décrire. Ces actes n'appartiennent pas à V1, ce sont les actes de V2, qui caractérisent la pratique de l'introspection.

&2 - L'objet de l'introspection (V2) est difficile à décrire : dissocier l'acte du contenu sur lequel il porte (noèse/noème).

&3 - Accompagner la description des actes en V2 demande beaucoup d'expertise pour ne pas déraiper vers V1.

La base de la description de l'introspection est de pouvoir dissocier la description des actes et des contenus. Ce qui n'est pas trivial, puisque comme Husserl l'a clairement montré, les actes ne se donnent jamais séparément des contenus sur lesquels ils portent, et seule une réduction qui met entre parenthèses les contenus permet d'apercevoir et de décrire les actes.

Mais au total, qu'a-t-on obtenu comme information ?

Pour le moment, nous avons pointé les thèmes qui devaient être étudiés, nous avons systématisé nos observations, nous avons montré que nous pouvions accéder à des questions de recherche sur l'explicitation de l'explicitation. Mais nous n'avons pas les moyens de produire des recherches publiables pour chaque point, dans la mesure où le groupe de co-chercheurs, n'était pas un groupe de thésard ou un laboratoire universitaire, mais bien un groupe composite de praticiens, universitaires, quelques chercheurs au sein d'une association. Tous avaient leur activité propre principale, les personnes en thèse avaient leur sujet de thèse qui était tourné vers un V1 propre à leur domaine, et non pas un sujet de recherche méthodologique. Force et limites de la démarche associative, liberté totale, pas de compte à rendre, pas de compromis pour obtenir des subventions, mais en contrepartie : disponibilité limitée, production de matériaux oui, mais production d'articles reposant sur un très petit nombre de personnes. Donc plus des observations sur laquelle une théorisation s'est développée que des données extensives.

Il faut bien comprendre que les aspects de l'introspection que l'on peut étudier sont multiples, il y a un immense programme de recherche à concevoir et à mettre à l'œuvre dans le cadre d'une communauté de recherche compétente. Dans ce qui suit, je vais détacher un certain nombre de points qui me semblent essentiels à la compréhension de la mise en œuvre de l'introspection à des fins de recherche, comme le fait de comprendre l'introspection en tant que prise de conscience et donc de chercher à l'éclairer à la fois par une théorie "des niveaux de conscience" et par l'indication des pratiques qui aident et sollicitent ce passage de la conscience en acte à la conscience réfléchie, condition d'une verbalisation du vécu. Sur chacun des différents points, je ne vais pas présenter des données de recherches empiriques systématiques, nous ne l'avons pas fait à quelques exceptions près. Le statut de ce qui suit est un mixte de pratiques notées, quelques fois enregistrées et analysées sur traces et verbalisations, mais jamais dans l'esprit d'une démarche de généralisation impliquant de larges échantillons de sujets, et de recherches théoriques visant à donner sens aux résultats pratiques auxquels nous avons abouti de façon récurrente.

Tout tourne autour de l'acte réfléchissant, envisagé comme passage d'un type de conscience à l'autre, comme produit d'un certain type de mémoire, comme impliquant une forme de représentation imagée (l'évocation), comme sollicitant une manière d'explorer le champ attentionnel. Il s'agit du même acte, mais il peut être envisagé sous différents angles, il n'y a pas de rappel sans conscientisation, sans création de sens, le rappel n'est pas seulement conditionné par la mémoire, mais aussi par la manière dont l'attention est engagée, désengagée, réorientée dans le champ du ressouvenir, comme elle peut l'être dans le champ du présent. En contre partie, si ces aspects théoriques ont un sens, ils entraînent des

pratiques délibérées cohérentes, des techniques contre intuitives qu'il faut apprendre à maîtriser.

C Conditions méthodologiques cognitives de la visée des actes de V2. Le modèle cognitif de l'explicitation.

Ce que je vise en premier lieu, c'est de montrer qu'il y a un décalage fondamental entre ce que le sujet croit savoir, ce qu'il pense être les limites possibles de sa contribution, (qu'il pense facilement et uniquement en termes de limite de sa mémoire, de son rappel) et ce qu'il pourrait effectivement produire, mais aussi que le chercheur qualifié saura l'aider à produire.

Cette question est venue dans un premier temps, par le constat empirique répété que l'informateur retrouvait plus d'informations passées que ce qu'il s'y attendait, qu'il était étonné de découvrir des choses (des actes, des prises d'informations, des états) qu'il reconnaissait avoir vécu, mais qui se présentait dans la surprise du fait que ça ne lui apparaisse qu'après coup. Comme si au moment où il le vivait, il ne le savait pas, et au moment où il allait en parler il ne savait pas d'avance qu'il aurait quelque chose à dire sur ces points particuliers, et que du coup il semblait le découvrir en le nommant, tout en le reconnaissant sans hésiter comme étant bien son vécu ! Symétriquement, l'intervieweur que j'étais, était étonné de pouvoir recueillir autant d'informations, autant de détails, aussi fins. L'étonnement de résultat était partagé !

De plus, j'avais un grand étonnement théorique. A l'université, aucun de mes cours sur la mémoire, aucune de mes lectures dans ce domaine, me rendait intelligible le fait de pouvoir recueillir autant d'informations par le rappel. Les théories de la mémoire ne semblaient pas prendre en compte ce type de phénomènes et même pronostiquaient l'inverse.

Si j'ai pu produire ce type de résultat, c'est que je n'avais pas de prévention à ce sujet, parce que, probablement, ma formation de psychothérapeute et ma pratique personnelle comme client, m'avait mis en contact avec un monde qui ne se demandait pas **si** le patient allait se rappeler des événements traumatiques passés, y compris très lointains, mais **quand**, à quelles conditions, et quelles propositions vont faciliter ce rappel. Il allait de soi, dans ce contexte professionnel, tel que je l'ai connu, que les vécus passés se redonneraient tôt ou tard. Il était tellement inconcevable qu'il ne puisse pas être rappelés, que cette question n'était jamais débattue. J'ai provoqué de tels rappels et j'en ai moi-même vécu, sur de longues périodes. Cet implicite de la possibilité du rappel du vécu passé, ne reposait pas sur une théorie formulée clairement, mais sur une évidence pratique de la réussite de ce rappel.

J'étais donc pris lors des débuts de l'entretien d'explicitation entre un vide théorique explicatif du côté des théories de la mémoire classiques, et une évidence pragmatique du fait de l'attitude psychothérapeutique. Les premiers succès que j'obtenais avec l'entretien d'explicitation me dépassaient et appelaient la recherche de modèle d'intelligibilité théorique. Ce que j'ai cherché à produire dans les années qui ont suivi les premiers usages de l'entretien d'explicitation.

Cette partie de mon article a vocation à détailler le modèle théorique qui me semble donner une intelligibilité à la pratique de l'explication, et donc à un certain usage réglé de l'introspection rétrospective. Je rappelle qu'il n'est pas écrit en suivant l'ordre de la genèse, mais l'ordre de l'intelligibilité, ce qui s'avère très différent, ne serait-ce que parce que j'ignorais tout d'Husserl alors même que je produisais une systématisation de la technique de l'entretien d'explicitation.

Plus tard, il m'est apparu que la question de l'accès au vécu passé n'était pas d'avoir une approche olympique de la mémoire (obtenir la meilleure performance possible), dans le style de la psychologie expérimentale, mais que cette question devait être abordée sous trois angles différents et complémentaires :

- le premier considère le rappel d'abord comme une prise de conscience, comme un passage possible d'un mode de conscience pré réfléchi à un autre relevant de la conscience réfléchie ;
- le second comme une conception de la mémoire passive permanente qui fait que se mémorise en moi à mon insu et en permanence des informations nombreuses, et que complémentairement, cette mémoire passive, ces rétentions, n'ont pas disparu, mais peuvent être éveillées à nouveau par un choc associatif, une intention, une résonance, ce qui rejoint les théories de la mémoire involontaire ou mémoire concrète ;
- le troisième, prends en compte le mouvement descriptif de l'introspection au sein de la théorie du feuilletage du champ attentionnel.

Je vais reprendre ces trois points.

Les présupposés théoriques principalement issus de la phénoménologie de Husserl,

Théorie des modes de conscience (Husserl) :

Si je reformule dans mon langage la théorie des "mode de conscience" que l'on peut dégager à partir de l'œuvre d'Husserl, au lieu d'avoir la dichotomie -habituelle en psychologie cognitive- d'un mode conscient et d'un autre inconscient, (inconscient généralement pensé à partir du point de vue freudien), si l'on suit Husserl, on doit plutôt prendre en compte une trichotomie. En distinguant, 1/ un mode non conscient (champ de pré donation ou inconscient phénoménologique), qui ne présuppose pas un mécanisme de censure, que l'on pourrait qualifier d'inconscient "normal", "habituel" ; 2/ un mode de conscience vécue, que l'on peut aussi qualifier de conscience directe, de conscience en acte, ou encore de conscience pré réfléchie, irréfléchie, non réfléchie⁵⁴, par différence avec le niveau suivant : 3/ un mode de conscience réfléchie - voir la présentation détaillée des textes de Husserl dans (Pierre Vermersch, 2000).

Modes de la conscience	
1/ <i>Inconscient phénoménologique</i>	Champ de pré donation. Avant toute saisie intentionnelle, lieu de sédimentation des rétentions.
Transition I	<i>Saisie intentionnelle</i> , passage à la conscience directe.
2/ <i>Conscience en acte</i>	Conscience directe, irréfléchie, pré réfléchie, non réfléchie.
Transition II	<i>Réfléchissement</i> , première saisie réflexive, passage à la conscience réfléchie.
3/ <i>Conscience réfléchie</i>	Produit de la "réflexion" au sens de Husserl : "prendre sous le regard", "dédoublement du moi".
Transition (s) III	Saisie "phénoménologique" de la conscience réfléchie.
4/ <i>Conscience sur-réflexive</i>	Lieu de la pratique phénoménologique.

Je ne chercherais donc pas dans ce texte à reprendre l'analyse détaillée d'Husserl, que l'on trouvera clairement exposée ne serait-ce dans les § 77 et 78 des Idées I. Je voudrais en tirer les conséquences.

La conscience directe ou pré réfléchie désigne le fait que les vécus sont simplement vécus sans être en même temps "regardés". Husserl, l'établit pour les vécus actuels, c'est-à-dire que pendant que je pense à quelque chose, je peux tourner mon "regard" (faire attention, appréhender, apercevoir) à mon état interne et prendre conscience du fait que je suis joyeux. Je prends conscience que je suis actuellement joyeux, mais de plus, que je l'étais déjà avant que je me tourne vers mon état émotionnel, et ainsi pour beaucoup de choses qui se passent dans mon vécu. Il l'établit de même pour les vécus justes passés, saisis dans le souvenir primaire ou rétention, mais aussi pour les vécus qui se donnent dans le re-souvenir (c'est-à-dire le rappel qui se fait alors que j'ai perdu le contact avec un vécu donné). Cela constitue un des fondements de la méthode phénoménologique, et même une condition nécessaire de sa possibilité, que la "réflexion" (que je nommerai tout autant introspection⁵⁵) puisse intuitionner les vécus,

⁵⁴ Les termes de conscience en acte ou conscience directe viennent plutôt des travaux de Piaget. Il a montré dans l'étude de l'ontogenèse de l'intelligence, un stade où l'enfant prend en compte une propriété dans ses actions, mais ne sait pas la nommer ; il y a alors conscience en acte, ce qui changera au stade suivant. J'ai utilisé aussi le concept de "conscience directe" comme équivalent. Les dénominations : ir réfléchi, pré réfléchi, non réfléchi, viennent de la phénoménologie, ils sont tous caractérisés par une dénomination privative mettant en valeur le fait que cette conscience n'est pas, n'est pas encore réfléchie. Je les prendrai comme synonymes.

⁵⁵ Suivant les points de vue, on peut désigner le même acte de saisie des vécus sous "le regard", introspection (ce qui n'est bien entendu pas le cas d'Husserl), perception immanente par opposition aux actes basés sur la mobilisation des organes perceptifs, aperception pour faire jouer la même opposition

et tout spécialement les vécus qui n'étaient pas "regardés", et qui peuvent être regardés après coup. Autrement dit, il existe normalement une grande partie de notre vécu qui est sur le mode de la conscience non réfléchie, ce qui ne veut précisément pas dire que je suis "inconscient", mais que je suis conscient de ce qui m'occupe sans en même temps être conscient de la manière dont je m'en occupe, par exemple, de l'état dans lequel je suis, des arrières pensées qui tournent etc. Husserl établit ce point en invitant simplement le lecteur à en faire l'expérience et à découvrir l'évidence vivante du fait que je ne suis pas réflexivement conscient de tout ce qui se passe dans mes vécus, et que je peux par une modification de mon attitude, me tourner vers tel ou tel aspect de mon vécu et découvrir qu'il est présent, et qu'il l'était déjà. Preuve, qu'auparavant je n'y étais pas présent, je n'en avais pas la conscience réfléchie. L'argumentation d'Husserl, déjà à cette époque, vise à convaincre les sceptiques en les confrontant à l'évidence du bon sens que tout un chacun peut expérencier. Ce faisant, il sous-estime, ou comme à son habitude il ne s'attarde pas, sur les difficultés à mobiliser ce changement d'attitude. Par rapport à la pratique de l'introspection, et tout particulièrement de l'introspection rétrospective, mobilisant nécessairement le souvenir, il y a là de nombreuses difficultés qu'il est nécessaire d'éclaircir et de dépasser pratiquement. En fait, dans mon travail, c'est de les avoir dépassés pratiquement qui m'a conduit à vouloir les comprendre au plan théorique.

Plusieurs points en découlent qui sont extrêmement importants et qui n'ont pas été développés par Husserl, qui ne cherchaient pas à écrire sur la pratique de la réflexion phénoménologique, donc sur la pratique de la saisie des vécus par une perception immanente, par réflexion, ou encore apperception ou introspection, tous ces termes étant selon moi équivalents.

- L'absence de phénoménalité spontanée du mode pré réfléchi de la conscience et ses conséquences.

La conscience pré réfléchie par définition est normalement invisible au moment présent, puisque si c'était le cas elle ne serait plus irréfléchie. La conscience réfléchie apparaît par la modification qui s'opère quand –en suivant le langage d'Husserl– je prends sous mon regard ce qui ne l'était pas encore, mais était déjà contenu dans mon vécu. Il fait bien la différence dans le présent entre "vivre" et "regarder". Et de même, dans le passé, quand je pense à mon vécu, je ne le regarde pas, le regarder c'est être présent à mon vécu comme vécu, pas comme pensée de vécu. Du coup, si l'on ne fait pas la différence entre penser au vécu et tenir un vécu sous le regard, la conscience pré réfléchie est non seulement invisible, mais ne peut pas devenir apparaissante. Puisqu'elle ne peut vraiment être saisie que dans une forme de dédoublement, soit dans le moment même ou dans le prolongement du juste après, soit dans une forme de rappel qu'Husserl qualifie de ressouvenir, qui est contact avec le vécu passé, autrement dit une forme de revécu, privilégiant une donation intuitive (relevant de la perception immanente et non du savoir). C'est le plus gros problème, la condition pour prendre conscience (réfléchissement) du mode de la conscience irréfléchie est d'adopter une position expérientielle, penser seulement le concept ne le donne pas. Le concept naît de l'expérience qu'alors que je vivais quelque chose, je ne savais pas que je le vivais, tout en ayant conscience de ce vers quoi mon attention était tournée. La conséquence est que ce n'est pas intuitif (au sens husserlien de pouvoir faire l'objet d'une perception, immanente ou transcendante), que ce n'est pas une expérience courante, qu'elle reste fugitive aussi bien pour un chercheur ou un informateur tout venant. Pour rendre intuitif, le mode pré réfléchi de la conscience, il faut suspendre son orientation attentionnelle spontanée, pour la tourner vers ce qui se passe d'autre en moi que ce à quoi je fais naturellement attention. C'est encore plus délicat quand je le fais dans le souvenir, je vais y revenir. Quand je suis occupé de ce à quoi je fais attention, je ne suis pas occupé de la manière dont je suis occupé. Et même si c'était le cas, ce qui est évidemment possible, il y aurait encore une part pré réfléchie relative à tout ce que je fais pour saisir la conscience pré réfléchie, et ainsi de suite. La dimension pré réfléchie des vécus, n'apparaît comme le souligne Husserl que par contraste avec la modification de conscience qui consiste à tourner son regard vers le vécu lui-même, donc en "prendre conscience" ou encore l'amener à la "conscience réfléchie". Dans

; et enfin "réflexion", si l'on suit les traducteurs français d'Husserl, pour désigner non pas un acte de réflexion au sens de réfléchir sur un objet de l'entendement, de raisonner, mais de mobiliser une "activité réfléchissante", d'opérer la réflexion, ou si l'on prend le terme de Piaget d'opérer le "réfléchissement" du vécu.

cette transition apparaît clairement le caractère irréfléchi du vécu en cours ou rappelé et par contraste, apparaît la modification qui consiste à passer dans le mode de la conscience réfléchie. Mais ce passage suppose une modification de la direction attentionnelle, elle-même conditionnée par une suspension de la direction naturelle, habituelle. Sans cette modification, le mode de la conscience directe reste par définition invisible, non saisi, fonctionnant sans la conscience réfléchie. Cette saisie sous le regard dans le moment même ou le juste passé, suppose déjà un apprentissage, une sortie de l'attitude naturelle, elle demande la construction d'une nouvelle attitude : celle du témoin phénoménologique. Mais les choses se compliquent quand on considère l'introspection rétrospective, basée sur le souvenir.

- Réfléchissement et rappel dans le re-souvenir.

Quand je m'essaie à l'introspection dans le moment même, ou dans le juste passé, malgré les difficultés de changement d'attitude pour opérer le réfléchissement, et le fait d'avoir à continuer à gérer le flux du vécu sans en perdre le fil - puisque l'introspection actuelle n'a pas vocation à devenir l'activité principale, mais activité secondaire documentant l'activité principale – dans cette introspection actuelle, le sujet n'a précisément pas de problème de rappel, ou peu. Le fait qu'il pratique dans l'immédiateté, lui donne accès sans grandes difficultés de mémoire à ce qui peut se donner, et pour les mêmes raisons, il reste plus facilement en contact avec la dimension vivante, incarnée de son vécu, qui peut donc se donner dans toutes ses "couches".

Mais dans l'introspection rétrospective, se présente un risque de mésinterprétation. En effet, non seulement la dimension pré réfléchie n'est pas spontanément apparaissante, mais de plus si dans le rappel il n'y a pas de remplissement immédiat, alors il est facile d'invoquer le fait que : 1/ c'est inconscient, et cela le restera, comment dans le bon sens imaginer pouvoir viser à vide, viser une absence ? et 2/ Que la mémoire fait défaut, puisque ce qui m'apparaît c'est le fait que je ne me souviens pas. Et si c'est le cas, que faire d'autre que de s'arrêter ?

Car, quand je suis sur le mode du rappel, ce qui se redonne immédiatement -si je m'en souviens- c'est principalement ce qui dans le moment passé relevait déjà de la conscience réfléchie. Mais si la conscience pré réfléchie existe bien, sa caractéristique pour moi c'est que je ne sais pas qu'elle existait, puisque elle était non réfléchie, et la conséquence, c'est que je ne sais pas ce dont j'étais directement conscient sur le mode pré réfléchi, autrement dit je ne sais pas ce que je sais, mais tout m'incite à penser, que ce que je retrouve pas spontanément je ne m'en souviens pas et que c'est perdu. Je peux arrêter là mes tentatives d'introspection, il n'y a rien de plus à dire.

La pratique montre que là où il n'y a apparemment plus rien à dire, il faut juste persévérer de façon adéquate pour avoir beaucoup de choses à dire. Il y a une confusion décourageante pour l'informateur, entre l'absence de rappel immédiat, "je ne me souviens plus", et l'absence de "réfléchissement", si l'on désigne ainsi, à la suite de Piaget, l'activité réfléchissante qui fait passer de la conscience en acte à la conscience réfléchie (prise de conscience). Pour qu'il y ait rappel, il faut opérer le réfléchissement du vécu non encore réfléchi, qui a été vécu sur le mode de la conscience irréfléchie. Bien sûr, on restera dans le cadre d'un rappel, puisque le vécu sera maintenant largement passé, mais précisément, il est important alors de mobiliser une forme de rappel qui redonne le vécu dans sa dimension sensible, intuitive, autrement dit la mémoire affective ou concrète comme on l'appelait au début du XX siècle (Gusdorf, 1951). Il faut rétablir le contact avec le vécu, non pas comme un savoir, mais comme une donation intuitive, dans lequel le réfléchissement pourra s'opérer à la mesure de ce qui aura été mémorisé. Dans le modèle que je propose en m'appuyant sur Husserl, on ne peut pas dire qu'une personne est inconsciente de ce qu'elle a fait, tant qu'on n'aura pas essayé de la remettre en contact avec son vécu passé, parce que la conscience pré réfléchie n'est pas l'inconscience, elle est juste l'absence de la conscience réfléchie. Mais toutes les questions qui demanderont au sujet d'expliquer ce qu'il a fait, ou d'en donner les raisons, auront comme effet de l'empêcher de prendre contact de façon intuitive, dans la perception immanente de son vécu, au profit d'une saisie de son vécu comme savoir passé, comme objet de raisonnement, de réflexion au sens banal du terme. Or le réfléchissement et l'activité de raisonnement sont deux actes mutuellement incompatibles ! Dans le modèle que je propose, la pratique de l'introspection rétrospective n'est pas tant une question de mémoire, que d'abord une question de présence au passé, une dé-

marche qui privilégie la conscientisation de la dimension pré réfléchie du passé. C'est le contact intuitif avec le vécu passé, qui va permettre de "laisser venir" les informations contenues dans ce passé et dont je n'ai pas la connaissance réflexive de les posséder. Ce modèle privilégie donc un mode de relation au passé, que j'ai nommé dans le cadre de l'entretien d'explicitation : l'évocation, et une description qui part de cette qualité de relation au passé et que j'ai nommé "une position de parole incarnée". Il ne s'agit pas de privilégier le fait d'avoir des "images", comme le suggère les travaux sur l'entretien cognitif \$\$\$, mais de rechercher et d'aider l'informateur à être dans une donation intuitive avec son vécu passé. L'idée de l'évocation est plus globale, plus diversifiée que le recours à des images. L'évocation, qui est un autre nom de la mémoire concrète, est caractérisée par le fait que le passé se donne comme un vécu, avec tous les éléments de ce vécu, émotion, sensorialité, pensées, perceptions.

Si je résume les conséquences du modèle des modes de conscience, on peut dire qu'il met en lumière un gisement d'informations potentielles qui repose sur l'accès à la dimension pré réfléchie du vécu. Accéder à cette dimension, c'est placer sous le "regard" le vécu, dans le langage d'Husserl, en opérer la "réflexion". Mais on peut opérer la "réflexion" au sein du ressouvenir, dans ce cas le vécu passé doit d'abord être contacté comme "vécu", et ce qui se passe n'est pas intelligible seulement en tant qu'acte de mémoire, mais d'abord ou tout autant comme acte de réfléchissement, avec toutes les possibilités d'informations que cela ouvre. Je reviendrai plus loin sur les conséquences pour la pratique de l'introspection et particulièrement de l'introspection rétrospective, mais avant, il faut développer ce que je nommerai le "modèle de la mémoire passive" chez Husserl et ses conséquences pour l'introspection rétrospective (Pierre Vermersch, 2006a).

Théorie de la « passivité » (Husserl)

Il me semble que l'idée de trois modes de conscience est déjà révolutionnaire pour les sciences cognitives et n'a jamais été prise en compte, ses conséquences potentielles sont immenses. Une autre idée phénoménologique apparemment simple est celle d'une mémorisation passive permanente du vécu : ce qu'Husserl nomme "rétention", ou "souvenir primaire". La psychologie de la mémoire a étudié tardivement la mémoire implicite, ou dans un autre paradigme la mémoire autobiographique, mais elle ne s'est jamais –à ma connaissance– intéressée à ce fait évident qu'à tout moment de notre vie nous "mémorisons" beaucoup d'éléments de notre vécu sans aucune intention de le faire. Demain, je me souviendrai encore de l'endroit où je me suis assis dans la salle, des personnes qui étaient à côté de moi ou en face, de ce que je portais, ou du temps qu'il faisait, sans qu'à aucun moment je me sois mis à la tâche consistant à apprendre le lieu où je suis assis, etc. Pourtant, ce sont des informations qui resteront disponibles, sans que je sache que je les ai en moi, qu'elles ont été mémorisées en moi (j'emploie la forme passive à dessein). La maladie d'Alzheimer nous démontre ce qui se passe quand ce n'est pas le cas. Toute notre vie est entourée de ces informations acquises en permanence de façon involontaire, passive. Ces informations restent globalement disponibles en fonction de leur utilité pratique, sinon elles disparaissent de la conscience, mais pas de la mémoire. Elles me reviendront par le biais d'une madeleine trempée dans le thé, si je m'appelle Proust, mais de façon générale elles seront éveillées par hasard par un choc sensoriel. Mais ce choc sensoriel peut être délibérément recherché, les techniques de l'actor's studio basées sur la mémoire concrète le montrent bien. Le médium de l'éveil, Husserl le nomme "un pont sur le passé", une impression qui éveille la rétention et redonne le contact intuitif avec le vécu correspondant.

On a là plusieurs idées, la première est celle –évidente dans son principe– de la rétention, comme mémorisation passive permanente d'éléments de mon vécu ; la seconde, si je reviens à la conscience pré réfléchie, est que puisque le contenu de mon vécu est pour une part pré réfléchi, je ne le connaîtrai que lorsque je le reconnaitrai dans son réfléchissement. Sa mémorisation, si elle a eu lieu, m'est donc en quelques sortes doublement inconnue ! Je ne le connais pas au sens de ne pas en avoir la conscience réfléchie, mais de plus je ne sais pas ce qui s'est mémorisé en moi de ce que je ne connais pas avoir vécu.

On peut comprendre une des principales difficultés de l'introspection rétrospective, et même son caractère assez facilement décourageant pour celui qui la tente seul (cf., l'article de Natalie, dans les débuts de son travail) : non seulement j'ai l'impression que je ne me rappelle pas, mais que de toute façon, il m'apparaît avec une quasi certitude qu'il n'y a rien de disponible pour le rappel (quand j'ai un mot sur le bout de la langue, je ne m'en rappelle pas, mais je sais que je le connais). Conclusions, ça ne

marche pas et il est impossible de mener une recherche par cette méthode !

Dans sa théorie de la rétention, Husserl conçoit que la rétention "sombre progressivement", qu'elle devient de moins en moins active, jusqu'au degré zéro d'activité. Ce degré zéro n'est pas une disparition, mais une non activité. Mais la conception associative, du champ de pré donation, de l'inconscient phénoménologique est que ces rétentions peuvent à tout moment être éveillées par un choc associatif, par similitude, par contiguité temporelle ou spatiale, bref par tout ce qui peut entrer en résonance avec chaque rétention.

condition de sens quant à la possibilité d'en obtenir le rappel ; compréhension du fait que le sujet ne sait pas ce qu'il sait, ou pourrait retrouver.

Le concept de degré zéro d'activité des traces rétentionnelles et la possibilité d'en solliciter l'éveil, suivant le mécanisme de la mémoire concrète ; condition de sens quant à la manière de pratiquer le rappel évocatif.

Comment introduire le concept et la pratique de "l'intention éveillante", de la visée à vide, de l'efficacité de l'intention, du contrôle par l'intention et non pas par le contrôle direct.

Théorie du feuilletage du champ attentionnel (Husserl)

condition de possibilité de la multiplicité des points de vue descriptifs, et donc de la multiplicité indéfinie de la reprise de la description d'un même moment vécu, bien au-delà de la première focalisation descriptive spontanée.

A) La cohérence des pratiques introspectives guidées avec cette modélisation.

- Cohérence épistémique, cohérence psychologique, cohérence des pratiques d'accompagnement :

Cohérence épistémique, il n'y a de vécu que dans un présent vécu, de même dans le ressouvenir.

Pour accéder à un vécu, serait-il même passé, il faut impérativement viser une situation, un moment spécifié, car il n'y a pas de vécu en général. Le vécu en général, est une pensée sur le vécu, pas un vécu. Le fait d'avoir cette pensée est lui-même un vécu certes, mais pas en général, il n'est précisément que le vécu d'avoir une pensée générale. Même là, il n'y a pas de vécu en général de vivre une pensée générale. Ce qui est vécu, c'est le moment où j'ai cette pensée. Il y a, certes, des classes de vécus, qui se présentent comme des répétitions d'une même action, y compris dans les mêmes circonstances, mais le sujet qui se rapporte à une classe de vécu ou à une généralité, ou encore à une période temporelle trop large qui dépasse le sens d'un déroulement d'action, va essentiellement produire un discours sur les généralités, les invariants, les sources de variations communes à ces actions. Ce faisant cela ouvre la porte à l'expression de ses théories naïves, à ce qu'il croit qu'il faut faire. C'est plus une position consistant à faire un cours ou une conférence, donc à énoncer ce que l'on sait (ou croit savoir) déjà sur ce que l'on fait. Cela ne produira pas d'informations introspectives au niveau de ce que l'informateur fait vraiment quand il agit (il n'agit jamais en général, mais toujours spécifiquement au moment où il le fait), et tout particulièrement de ce qu'il fait sur le mode de la conscience pré réfléchie, qui est toujours plus que ce qu'il croit savoir de ce qu'il sait sur ce qu'il fait ! Cette exigence repose donc sur une cohérence épistémique ; décrire son vécu, c'est décrire un moment vécu, un moment singulier, délimité, réel (que j'ai effectivement vécu), sinon ce n'est pas une description de vécu. C'est de l'art non figuratif ! Décrire un vécu c'est dessiner un modèle, c'est le prendre comme modèle, comme le peintre prend un modèle. En termes conceptuels, si l'informateur n'est pas en contact authentique avec un moment vécu, il peut dire des choses, et même des choses qui intéresseront toutes les disciplines tournées vers l'étude des représentations par exemple, mais il ne nous informe pas et ne s'informe pas lui-même de ce qu'il a vécu et dont il n'est pas réflexivement conscient.

L'accompagnement expert de l'introspection rétrospective aura pour but d'aider la personne à choisir un moment pertinent à l'élucidation recherchée, et à le guider vers un moment spécifié, un moment singulier. Je ne vais pas ici, entrer dans le détail de la technique que j'ai mise au

point. Mais l'idée est de proposer (pas d'imposer) à l'informateur de se rapporter à un tel moment. Et pour cela, tant qu'il n'y est pas ou dès qu'il le quitte, arrêter le cours spontané de l'entretien, pour repartir d'une reformulation, d'une récapitulation de ce qu'il vient de dire de manière à bien faire entendre que l'on a compris ce qu'il dit et "à propos" de ce qu'il vient de dire, serait-il d'accord pour choisir, pour porter attention, à ... et là le relancer vers la focalisation en direction d'un moment spécifié. Une manière très simple de produire ce type de focalisation, consiste à demander à l'autre au milieu de son discours généralisant, "pourriez-vous me donner un exemple ... où un exemple d'un moment où cela s'est passé ... où de la dernière fois où cela vous est arrivé etc. Ce que je propose là peut paraître banal, mais si l'on réfléchit aux effets perlocutoires que ces relances peuvent produire, on peut se rendre compte qu'il y a là un guidage très précis vers une position de parole incarnée ou en termes phénoménologiques vers une appréhension intuitive dans le ressouvenir. La cohérence épistémique de la pratique guidée de l'introspection est de conduire la direction du réfléchissement, vers le mode où l'informateur peut appréhender son vécu, le décrire comme moment vécu, avec ce qui était déjà réfléchi dans ce moment, et ce qui vient à la "réflexion" dans le ressouvenir. Cohérence entre la visée et ce qui est visé.

Cohérence psychologique.

Outre cette cohérence épistémique, il y a une cohérence psychologique bien mise en valeur par le point de vue phénoménologique déployé par Husserl (c'est un comble !) : ce qui est visé –le vécu passé- doit l'être dans un acte qui le redonne comme vécu, et non pas par exemple comme savoir sur ce vécu. L'enjeu pourrait-on dire paradoxalement, ne serait plus de se rappeler le vécu passé, mais de le présentifier, de faire en sortes qu'il se redonne dans un goût de présence, c'est-à-dire d'en retrouver la donation intuitive, ce qui est l'essence de l'acte du ressouvenir. L'enjeu n'est pas gratuit, il est pratique, fonctionnel. Il va transformer notre perception de la fonction de la mémoire suivant deux points de vue : 1/ en tant qu'il y a donation intuitive du vécu, il y a possibilité d'opérer le réfléchissement de ce qui était en acte, cela crée donc les conditions pour opérer le passage de ce qui était vécu en V1 sur le mode de la conscience pré réfléchie à sa mutation en V2 par la saisie réflexive ; 2/ du fait de cette qualité de contact intuitif, (par opposition à signitif), chaque élément de vécu remémoré entraînera avec lui tout ce qui lui était attaché et ouvrira la possibilité d'une remémoration d'une foule de détails par simple liaison. Entraînant la possibilité d'un rappel très riche.

1/ Ressouvenir et réfléchissement : l'évocation comme condition de la prise de conscience.

Dans un guidage expert, le but de l'intervieweur va être de vérifier que l'informateur accède bien à une donation intuitive dans le ressouvenir, autrement dit qu'il est bien en évocation. Et, si ce n'est pas le cas, il va faire en sorte que l'informateur passe dans un acte de ressouvenir, d'évocation du vécu passé. Cet acte étant involontaire, il ne peut être simplement demandé en tant que tel, en revanche il est possible de faire des demandes auxquelles le sujet ne peut répondre qu'en passant dans la position évocative. Le fait de canaliser la personne vers un moment spécifié, comme nous venons de le voir produit déjà une inclination à entrer en contact avec ce moment au lieu de ne s'y rapporter que sur le mode du savoir, sur le mode signitif. Par le fait même, de demander un exemple, l'informateur se rapporte au passé sur un mode de rappel particulier. Ce changement d'acte survient essentiellement lorsque le sujet ne connaît pas par cœur, immédiatement la réponse, pour la fournir, s'il y consent, il fait de façon involontaire et très efficace le geste intérieur d'évoquer, de se remettre dans la situation où il peut découvrir les éléments de réponses en les appréhendant dans le ressouvenir. C'est même une technique très simple que j'utilise en conférence pour faire comprendre expérimentalement de quoi il s'agit : par exemple, je demande à l'assistance, et à chacun de ses membres, de me dire combien de fenêtres y a-t-il chez eux. Ne disposant probablement pas de l'information sur le mode du savoir déjà constitué, ma question va leur demander de retourner en pensée "là-bas", et de compter en faisant le tour de la maison ou en circulant dans l'appartement, et ce faisant ils auront une donation intuitive. Poser des questions dont les réponses ne sont ni du "déjà su" (pré conscient), ni du domaine du raisonnement, mais dont seul le retour sur un vécu peut donner la réponse, induit la mobilisation de l'activité d'évocation, puisque seule l'appréhension dans le ressouvenir pourra donner la réponse. Je nomme cette activité, se mettre en évocation, c'est la même chose que le ressouvenir chez Husserl. Il est assez facile par des indicateurs

portés par la structure d'énonciation, par des repères non verbaux, de savoir si la personne n'est pas en évocation. Il est possible alors d'utiliser différentes techniques indirectes pour solliciter la personne vers la position d'évocation et la présentification intuitive du vécu passé. Je ne m'attarde pas sur ces techniques qui constituent la base de l'entretien d'explicitation.

2/ Ressouvenir et mémoire liée : pourquoi l'évocation facilite le rappel des détails.

Mais cette donation intuitive apportée par l'évocation qui va ouvrir les possibilités propres à l'entre-tissage permanent de toutes les composantes du vécu. C'est ce qui va faire que chaque élément vécu rappelé va pouvoir provoquer et/ou être l'objet de mises en relations par simple contiguïté, comme par résonance à distance, avec tous ce qui lui est lié.

Ces possibilités d'attachement reposent sur tous les modes de relation entre éléments appartenant à un même moment vécu, et ils sont innombrables, de plus ils n'ont pas besoin d'être mémorisés séparément pour ouvrir à la possibilité de se les redonner dans le ressouvenir.

La question pratique n'est plus alors de se rappeler, mais de discerner dans ce qui est déjà rappelé tout ce qui lui est attaché et qu'il peut être pertinent de décrire.

Comme on le verra plus loin, il devient plus important de disposer des catégories pertinentes à l'appréhension possible dans le ressouvenir, que de compter sur de grandes performances mnémoniques ! Ces attachements sont nombreux, j'en esquisse quelques-uns : liens par contiguïtés temporelles naturelles : le juste avant, le juste après, qui sont nécessairement liées par le flux temporel et fonctionnel du vécu ; liens par contiguïtés spatiales (spatialité matérielle autant que symbolique ou logique dans la représentation), ce qui est à côté, autour de ce à quoi je fais attention focalement et qui lui est attaché aussi bien par la seule proximité que par une relation fonctionnelle (par exemple, la petite cuillère à côté de la tasse, est à la fois spatialement proche, et fonctionnellement complémentaire, et inclus dans un acte englobant d'utiliser la cuillère pour tourner le breuvage) ; par les contiguïtés thématiques, tout ce qui est en relation de sens entre les éléments ; par les contiguïtés de relations dépendantes, comme les propriétés liées aux objets (matériels aussi bien que mentaux), comme la couleur, la forme, la texture, le poids, l'odeur d'un objet, la force, l'intérêt, l'ampleur, la netteté, etc. d'un concept, d'une loi etc. ; par les synchronies des couches de vécu, qui ne se donnent que si je déplace mon regard dans le ressouvenir, mais qui sont en fait une totalité, tous les aspects d'un vécu sont comme une totalité extraordinairement multiple, décomposable à condition d'en saisir les parties. Tous ces attachements vécus n'ont pas besoin d'être rappelés séparément, comme dans une expérience de psychologie expérimentale sur la mémoire, où l'expérimentateur connaît d'avance la liste des éléments distincts qui doit être rappelé. À une chose, un moment, une qualité qui est rappelée lui est attachée passivement tout ce qui la compose, tout ce à quoi elle est reliée dans le temps. Cela ne veut pas dire que le sujet retrouvera la totalité de ces éléments, il n'est pas un "enregistreur" mécanique, non sélectif, comme l'est une caméra (dans les limites de son cadrage cependant). Certaines choses l'intéressent plus que d'autres, l'affectent plus que d'autres etc. et se redonneront plus facilement ou pas du tout. L'observateur qui aura par exemple assisté à un vécu qui fera l'objet d'un entretien d'explicitation ensuite, peut être très troublé dans la mesure où lui sait par ce qu'il a pu voir ce qui s'est passé, et que le sujet ne décrit pourtant pas, et qu'il ne peut questionner directement sans induire par la formulation de sa relance l'existence de ce qui doit précisément être établi par la seule parole de l'informateur.

Le champ de ce qui peut revenir en mémoire est tout à la fois infiniment plus large et détaillé que ce que les paradigmes de l'étude de la mémoire depuis Ebbinghaus ont montré. Le fait même de penser en termes de dispositif expérimental, à la fois, fait gagner en contrôle et détermination de ce qui est étudié, mais restreint ce qui est étudié au détriment de la prise en compte des capacités spontanées réelles. Vouloir vérifier, ce qui est reconnu ou rappelé d'un matériel mnémonique défini, c'est méconnaître tout ce dont le sujet peut se rappeler du vécu d'avoir été exposé à ce matériel. Bien sûr ce faisant, on ne peut contrôler d'avance l'empan de ce qui peut être rappelé, puisqu'il il faudra déterminer a posteriori, ce qui pouvait faire l'objet d'un rappel (voir (Ancillotti & Morel, 1994).

La cohérence psychologique est donc de pratiquer un mode d'accès au passé, le ressouvenir, l'évocation, qui rend possible la prise de conscience de ce qui n'était que pré-réfléchi, et fait accéder à un gisement d'informations élargi par la multiplicité des liens inscrit dans le présent vivant remémoré.

- i. Le guidage ne doit pas comporter d'induction, pas de vocabulaire qui n'ait pas déjà été introduit par le sujet lui-même, au risque de créer de fausses mémoires. Le guidage ne doit pas modifier le type d'acte mobilisé pour accéder au vécu passé : contrôle des effets perlocutoires sur les activités cognitives.
- ii. Il est toujours possible de solliciter des vérifications sur la mémoire de la source, c'est-à-dire l'identification par la personne du fait que ce qu'elle se rappelle, appartient bien à un moment unique et n'est pas un bigarrage de moments semblables en structure, ou d'une forme de schématisation généralisante décrivant la classe de vécus semblables.
- iii. Il est toujours possible de revenir sur l'évocation d'un même moment et décrire ce même moment sous un nouveau point de vue, produisant de nouvelles informations. La mémoire basée sur un pont sensoriel sur le basé semble ne pas se dessécher à la répétition.

D Conditions méthodologiques humaines de la description de tout vécu :

Ne pas sous-estimer les douleurs, les affres de l'introspection ... l'informateur est un sujet !!! Il est sensible, il a besoin de réussir, il a besoin de faire plaisir et de se faire plaisir, il a besoin de découvrir des choses intéressantes pour lui, pour l'autre, ce n'est pas un rat (mais peut-être que les rats aussi ont besoin de se faire plaisir et de faire plaisir à l'expérimentateur) d'autant plus qu'il (le sujet, pas le rat) doit vraiment se tourner vers lui-même, s'impliquer personnellement.

- b. Le sujet qui est dans le projet de décrire son propre vécu passé peut être confronté à de grandes difficultés subjectives, sa réaction peut être décrite souvent comme un **effroi**, qui interrompt rapidement le mouvement introspectif et le fait avorter. J'ai eu connaissance de façon indirecte, de plusieurs cas de jeunes chercheurs motivés par l'idée de se baser sur la description de leur propre vécu pour produire des données pour leur thèse par exemple, y renoncer très rapidement, dans l'incapacité où il se trouvait à produire des matériaux.
 - i. Il ne sait pas (il n'est pas réflexivement conscient) ce qu'il sait du vécu passé, ce dont il se rappelle, et même la première impression normale c'est qu'il ne se souvient plus, ou de pas grand-chose, tout simplement parce que son vécu passé est largement pré réfléchi, donc il ne se donne pas, il n'apparaît pas, c'est le réfléchissement qui va le faire apparaître. Le premier obstacle subjectif est donc l'impression que l'on ne se souvient pas, et que donc on ne se souviendra pas. Impression largement erronée.
 - ii. Quand il retrouve quelque chose et qu'il commence à décrire, très rapidement, pour la plupart des personnes, passé le premier jet, elles ont l'impression qu'elles n'ont plus rien à dire, et n'arrive même pas à imaginer qu'est-ce qu'elle pourrait dire d'autres.
- c. La compétence introspective est disponible à tous dans son principe, mais produire une description détaillée n'est pas plus spontané que de savoir dessiner un modèle. Je ne peux décrire qu'à la hauteur de ce que je comprends, de ce que je discrimine. Et bien sûr, dans ses prolongements, ce temps descriptif peut me faire faire des découvertes sur moi-même, il peut aussi me donner l'occasion de faire une invention (au sens d'inventer un trésor) c'est-à-dire d'inventer une facette de l'expérience que je n'avais jamais nommé, que je ne connaissais pas. Il y a une expertise, un savoir-faire à acquérir et exercer. Cet effroi, ce manque de compétence peuvent être contrebalancé par le guidage expert d'un intervieweur qui connaît en structure, le genre de chose qui peut/doit être décrit. C'est ce qui fait que ce que je peux décrire par mon introspection, n'est pas seulement ou uniquement lié à la qualité de mon rappel comme il semblerait avec évidence et bon sens, au sein même du rappel ce qui se donne est aussi déterminé par les catégories, l'intelligence, la compréhension de ce qui pourrait être décrit. Le rappel n'est pas plus efficace en lui-même, que le fait d'avoir une voix pour chanter l'opéra, ou le fait de voir pour dessiner un portrait.

Chanter l'opéra n'est pas seulement disposer d'un organe phonatoire, mais maîtriser cet organe sur un mode très expert représentant des années de construction (le chanteur construit lui-même son instrument), et une multitude de connaissances qui sont autant de catégories propres à moduler l'usage de cet instrument. Décrire son vécu n'est pas seulement être capable de mobiliser la mémoire, serait-elle même ressouvenir, mais aussi tout autant avoir l'idée de ce qu'il est possible de décrire. D'où l'importance fondamentale que j'attache à la maîtrise des catégories descriptives propres à produire une introspection du vécu.

E - Conditions méthodologiques catégorielles propres à la description de tout vécu.

Schématiquement, on conviendra qu'on ne peut décrire que ce que l'on sait reconnaître, ce pour quoi l'on dispose de catégories descriptives. Mais, pour que cela ne tourne pas en rond uniquement dans du "déjà connu", il faut aussi que l'on puisse concevoir l'apparition du "nouveau". Il faut aussi prévoir que toute description peut se faire inventive, créative, dans la mesure où l'émergence de sens nouveau n'est pas un processus sous contrôle, et que la "zone proximale" de création est toujours présente dans l'horizon indéterminé du futur de chaque personne. En fait, on sait qu'il y a plusieurs lieux de débordements possibles de la simple reconnaissance de catégories déjà connues : d'une part, l'énonciation, y compris dans le mode descriptif, n'est pas un mode totalement contrôlé et il y a toujours plus ou autre chose dans ce que l'on dit plus que ce que l'on avait l'intention de dire, il y a alors irruption de sens non prévu ; d'autre part, la mise en relation avec le vécu ouvre à des processus d'émergence, de "reflètement", qui sont proprement des créations de sens.

Dans la pratique de l'entretien d'explicitation, celui qui a la maîtrise des catégories (donc en structure) est le chercheur, car son informateur ne dispose généralement que de catégories naïves n'ayant généralement jamais fait l'objet d'une conceptualisation approfondie. Cependant, ce dernier reste bien l'informateur et c'est de lui que le chercheur va apprendre, découvrir, des choses qu'il ne connaissait pas, qu'il n'imaginait pas. Pourtant le fait de le guider, en structure⁵⁶, va aussi lui faire découvrir des espaces descriptifs que l'informateur n'aurait pas visité spontanément ; en auto explicitation c'est le chercheur lui-même qui se dépasse en inventant de nouveaux objets, de nouvelles catégories et en se faisant découvrir des aspects inhabituels de son expérience grâce au guidage qu'il s'applique par revirements successifs.

Je propose de distinguer deux ensembles de catégories descriptives : les catégories spécifiques à un objet de recherche, les catégories génériques, propres à toute description de vécu.

A - Les catégories spécifiques à un objet d'étude.

Elles constituent l'expertise théorique spécifique du chercheur et le but de sa recherche. A chaque objet de recherche nouveau, il faut les inventer, les discerner ; les premières descriptions, les premiers questionnements, sont tâtonnants. Ce peut être le but d'une première recherche, inaugurant un nouveau programme, que de découvrir quelles sont les étapes, les propriétés, les variantes, de la réalisation d'une tâche matérielle ou intellectuelle, de la conscience d'un état interne, de l'identification d'une propriété égoïque.

La pratique montre, qu'après un premier recueil de données sur la base des présupposés qui ont initié la recherche, la première démarche d'analyse des verbalisations, fait découvrir des traits descriptifs que l'on n'imaginait pas au départ. Cela se traduit par le besoin de reprendre l'entretien et la description, mais aussi par l'invention de nouveaux concepts, la modification des besoins théoriques. C'est l'après coup des premiers recueils qui est le moment de l'invention descriptive, aussi bien que théorique. Ce sont ces temps-là qui manifestent le mieux le rôle de l'expertise d'un chercheur professionnel.

⁵⁶ Guider "en structure" signifie privativement, ne pas induire de contenu dans la formulation de la question, positivement désigner un lieu possible de nouvelles informations. Par exemple, en posant des questions sans contenu, comme "et là, à quoi faisiez vous attention ? ", ou bien "et juste avant, que faisiez vous ?". C'est inductif d'un moment ou d'un thème, mais ne contient pas de suggestion sur ce que cela contient. "A quoi faisiez-vous attention ?" ouvre à tout les possibles à la fois en termes de canaux sensoriels et de contenus.

nel, autant pour son expérience à analyser les données, à se laisser déborder par l'invention de l'inédit, que par le champ potentiel de connaissances théoriques qu'il maîtrise et qui lui permet de subsumer les verbalisations sous de nouvelles catégories abstraites. C'est là encore, si l'objet d'étude ne relève pas d'une expérience trop spécialisée, comme peuvent l'être celles des « micros-mondes » professionnels (questionner l'apprentissage par cœur des partitions chez des pianistes professionnels, ou la pratique du jeu de mouvement au rugby), ou de loisirs, c'est là, que l'auto-explicitation est précieuses dans la mesure où elle peut cumuler en un même sujet, un informateur expert et un analyseur expert, alors qu'en seconde personne, il faudra retrouver, et requestionner l'informateur.

Relativement à ces "catégories spécifiques", le fait d'être expert en introspection et en guidage introspectif est insuffisant si on ne les maîtrise pas. Je veux dire que l'expertise dans la pratique de l'introspection est une condition nécessaire, mais pas suffisante, pour produire une recherche novatrice. Se donner comme objet d'étude un vécu que l'on n'a pas encore étudié, et éventuellement par rapport auquel il n'existe pas encore de publications, demande de développer ce qui me paraît une des compétences clefs d'un chercheur, c'est-à-dire la vision d'une chose à travers un immense cadre théorique potentiel.

Par exemple, Francisco Varela, qui était biologiste de formation (s'il avait été psychologue de formation, il aurait été probablement familier de la description des conduites de résolution de problème) et avait une expertise dans l'expérience de la méditation bouddhiste, quand il commença à vouloir décrire comment il se repérait dans l'analyse d'une figure géométrique (tâche présente dans le livre *Conscience expliquée* de Dennet), ou dans la description d'une expérience d'écoute sonore, était relativement démun⁵⁷. Je n'écris pas cela pour critiquer Francisco, mais pour la valeur de l'exemple, puisque du fait de son expérience méditative, je pouvais imaginer qu'il avait une bonne expertise introspective. Et il l'avait, sans aucun doute. Mais cette expertise, développée dans le cadre d'un type d'expérience délimitée, la méditation bouddhiste, n'était pas préparatoire à l'appliquer immédiatement à un autre type d'expérience. [Prenons une analogie. Par exemple, le cas de Timothy Gallwey, ancien champion de tennis de haut niveau, quand il passe au golf, il n'est au départ, qu'un piètre pratiquant (Gallwey, 1979), mais en tant que sportif de haut niveau il transfère facilement la compréhension qu'il a du travail corporel, pour assimiler une nouvelle pratique corporelle. Il est à la fois compétent (en pratique corporelle, donc transférable) et incompétent (relativement à cette nouvelle pratique)]. De même, pour Francisco, il était clair, que ses compétences introspectives lui permettaient de s'adapter très rapidement, en fonction des indications thématiques suggérées. Ce n'est pas un exemple isolé, je le relate à la fois comme un clin d'œil complice et comme quelque chose d'exemplaire parce que tellement inattendu. J'ai vécu la même expérience du fait d'être démun⁵⁷, et d'autres avec moi, dans le cadre du Grex, chaque fois que nous avons abordé des expériences que nous n'avions encore jamais étudiées (l'évocation, l'attention, les modes d'adressage, les effets des relances, la visée à vide etc.). Alors que nous étions pourtant un groupe de co-chercheurs experts en entretien et en introspection, pour investir cette expertise sur le nouveau cas particulier, il fallait d'abord découvrir, créer, inventer la thématisation descriptive propre à ce nouvel objet d'étude.

Conclusion : l'expertise introspective ou l'expertise d'intervieweur ne donne pas, une expertise thématique universelle. Pour être efficace sur de "nouveaux" objets de recherche, il faut construire l'interaction entre compétence générique propre à la maîtrise de l'instrument et la compétence spécialisée que donne l'étude d'un nouvel objet. En revanche, en amont de la connaissance experte d'un domaine, il existe une expertise introspective générique, permettant de s'orienter facilement, elle s'appuie sur des catégories descriptives qui sont universelles de la description d'un "vécu". Cela peut paraître un peu contradictoire, je m'en explique dans le point suivant.

B - Les catégories descriptives universelles, propres à la description de tout vécu.

L'introspection se rapporte toujours fondamentalement au même objet : le vécu, autrement dit à tous les aspects qui me sont accessibles en première personne et qui donc par définition appartiennent à un de mes moments vécu. Quel que soit le type d'expérience vécue, son originalité, sa particularité, son caractère rare ou commun, dans tous les cas il s'agit d'un "vécu". Or tout vécu a la même structure de base, dont la connaissance peut servir de guide, dans lequel viennent s'insérer les catégories plus spéci-

⁵⁷ Je fais référence aux "Ateliers de pratique phénoménologique" que nous avons animés à trois avec Natalie Depraz et Francisco Varela, pendant cinq ans à Paris.

fiques.

Quelles sont ces catégories universelles ? J'en vois deux principalement qui sont spécifiques au vécu, et un troisième qui relève de toute posture descriptive. La première repose sur le fait que tout vécu est inscrit dans une temporalité, tout vécu est un processus, décrire un processus peut donc toujours se ramener à la description de toutes les étapes de ce processus. La seconde, prend en compte les composantes générales de la description de tout vécu, basé sur le fait que toute subjectivité aura des aspects cognitifs, sensoriels, thymiques, corporels, égoïques, quelle que soit la manière dont vous souhaitez opérer ce découpage de principe. Enfin, la troisième prends en compte le fait qu'il existe un nombre indéfini de point de vue descriptif, et tout autant de possibilité quant à la granularité de la description. Toute description doit se faire au niveau de détail utile, pertinent, élucidant. Reprenons ces trois points :

- i. La base descriptive de la structure de tout vécu : la temporalité.
 Tout vécu peut/doit être décrit suivant sa structure temporelle, c'est la base. Tout vécu est un processus dont la première propriété universelle est de se dérouler dans le temps et dont la saisie doit pouvoir être rapporté à la temporalité, au moins à la structure sérielle : un moment après le suivant, un acte après le suivant ; mais aussi, la prise en compte des actes/états synchrones (qui se déroulent en même temps), de manière plus ou moins complexe comme les tuilages (un acte a commencé avant un autre et se poursuit en même temps qu'un autre, ou s'achève après un autre qui se déroulait en même temps), éventuellement aussi les durées, les enveloppes (sur le modèle des courbes de son, les variations d'intensités, les nuances expressives), les tempos.
 Cela ne signifie pas que l'on va s'enfermer dans une représentation linéaire du temps comme modèle d'intelligibilité de tout vécu, ce serait beaucoup trop rigide et restrictif. La linéarité temporelle, sérielle, est la base de la structure descriptive, il n'y en a pas d'autre, mais elle n'est pas la base de la structure de l'analyse et l'interprétation de ce qui est décrit. Les cycles, les répétitions, les transpositions, les correspondances cachées non linéaires apparaîtront à la mesure de la compétence du chercheur. Prenons une analogie, une partition de musique décrit de façon strictement linéaire ce qu'il faut jouer note après note, partie par partie pour les synchrones. Mais l'analyse musicale, saura y distinguer toutes sortes d'événements non linéaires, des thèmes transposés, des citations, des canons, des correspondances tonales, des décalages rythmiques etc. La linéarité de la dimension temporelle est un guide pour savoir si la description est complète, cohérente, suivie, ayant un début, une fin et un processus intelligible qui les relie au plan des événements. De la même manière qu'une partition ne pourrait être écrite de façon non linéaire, pour servir de guide à sa reproduction par un musicien qui la découvre. De manière réciproque, dans le cours de l'entretien ou de l'auto-explicitation, tout ce qui est décrit doit pouvoir être repéré dans la succession des étapes du processus, de façon à apercevoir sa situation relative, le degré de complétude de la description, faire apparaître les manques, les contradictions, les impossibilités. L'écoute de l'autre en entretien avec l'utilisation de ces repères permet d'identifier en temps réel, et en structure (sans connaître soi-même la réponse à la question que l'on voit nécessaire de poser pour lever l'implicite), par exemple qu'une personne décrit l'aval d'un changement d'état dont elle cherche à comprendre comment il s'est mis en place, insistant sur la dimension affective, réactionnelle du nouvel état. A l'écoute, il apparaît immédiatement que ce qu'il faut questionner et décrire se situe à la fois avant le changement, pour espérer accéder à ce qui l'a provoqué, et au moment même du changement pour mieux saisir en quoi il consiste comme transformation intérieure. Cela ne veut pas dire que la description doit être accomplie en suivant strictement la temporalité, par exemple du début à la fin, mais que le verbatim doit pouvoir permettre de reconstituer le "chrono" comme dit la police à propos d'un crime. Et le guidage du questionnement doit se faire avec la conscience de la complétude ou non des étapes du processus, du vécu.
- ii. Les couches descriptives possibles de tout vécu.
 Toute description peut toujours se faire sous des perspectives différentes, il n'existe

jamais une seule description, cela implique qu'un même moment vécu peut faire l'objet d'une multiplicité de descriptions successives complémentaires (cf. le concept de couches de vécus). Un peu comme une carte peut être relativement à la même région ou pays, une carte routière, une carte économique, une carte géologique, hydrologique, botanique, etc. De la même façon, une description peut choisir des points de vue différents : suivre les actes cognitifs ; prendre en compte le corps dans ses postures, ses tensions, ses gestes ; s'intéresser aux états thymiques, aux valences ; rechercher les dimensions égoïques relatives aux croyances, aux valeurs, à l'identité. Et même si l'on ne choisit qu'une de ces couches toujours présentes dans tout vécu, par exemple la couche de la cognition, il y a une multiplicité d'activités co-occurentes possibles, pendant que je perçois visuellement, en même temps j'entends, je sens corporellement, j'hume ou goûte autre chose. Ces grandes catégories désignant des couches du vécu, n'ont pour vocation que de faire prendre conscience à l'intervieweur ou au descripteur, quelle est la couche de vécu qu'il privilégie et la légitimité de mettre hors jeu les autres couches par rapport au but poursuivi. Techniquement, chaque point de vue demande une reprise de la description du même moment vécu. Il s'avère très difficile, voire impossible de vouloir conduire simultanément une description sur plusieurs couches à la fois.

iii. Granularité de la description et fragmentation/expansion.

Cela implique non seulement le changement de point de vue suivant les couches vécues, mais aussi le changement de granularité de la description. Toute description peut se reprendre en fragmentant les étapes temporelles en éléments plus fins. Ensuite, chaque élément peut subir une expansion descriptive en faisant l'objet d'une description de ses qualités, donc dans un moment où on fait un arrêt de la temporalité. Tout objet de description qu'il soit étape, actes, perceptions, affects, corporéité, au sein d'une étape peut toujours être fragmenté, c'est-à-dire en termes de verbalisation descriptive : peut toujours faire l'objet d'une expansion descriptive, comme c'est le cas lors du changement d'échelle avec une carte géographique. Chaque parcelle de territoire, chaque propriété pouvant en être retenue, peut faire l'objet d'une représentation ou non suivant que l'échelle est plus ou moins grande. Il n'existe pas une description d'un objet, mais autant de descriptions possibles qu'il y a de points de vue et de l'échelle, de la granularité, que l'on choisit d'investir. En contre partie, l'écoute du non-dit, de l'implicite, du déployable, repose sur l'identification de ce qui manque pour être intelligible.

iv. Principes de compatibilité entre une description de vécu et son inscription contextuelle.

Dans la logique exemplaire qui préside à une enquête policière, toute description de vécu (d'actes, d'états, de prises d'information), doit pouvoir être compatible avec les conditions de sa réalisation : conditions temporelles, matérielles, logiques.

Ce passage sur les catégories génériques a pour vocation de faire apparaître ce à quoi on doit/peut faire attention dans l'écoute, les relances, les reprises d'une description introspective de vécu.

Mais de plus, c'est le lieu de montrer que ce qui est en cause n'est pas seulement de se rappeler le passé, mais de le questionner à la mesure de ce que l'on recherche comme information. La maîtrise des catégories descriptives est aussi importante dans la réussite de l'introspection que le fait d'avoir une mémoire en bon état. À l'inverse, on se rend compte que tout questionnement s'opère sur la base d'un présupposé implicite du fait qu'il n'existe qu'un seul monde, le même pour tous, et qu'il suffit de demander à l'informateur d'en parler pour qu'il nous en informe de la même manière que n'importe qui d'autre. L'attention que nous portons au "monde" est une abstraction, chacun d'entre nous a ses centres d'intérêts, ses motivations, ses compétences, l'attention portée à notre vécu reflète notre compréhension, nos intérêts, et ils ne coïncident pas avec des intérêts d'un chercheur, ni d'un psychothérapeute non plus d'ailleurs. Le fait de maîtriser des catégories génériques de description de vécu, va permettre sur la même base mnémonique, d'aller beaucoup plus loin dans la description, pour la seule raison que l'information est recherchée, sinon elle ne serait pas "oubliée", non sue, mais simplement non traitée. Il ne s'agit pas de décrire une mémoire extraordinairement précise et complète, mais de prendre en compte une capacité d'aller chercher des informations implicites ou plus précisément pré réfléchies.

F Conclusion : questions de validation et les limites de la saisie subjective.

Dans les séminaires et colloques les doutes et les questions critiques relatives aux données de verbalisation de type introspectives, issues de l'entretien d'explicitation ou pas, portent toujours sur les mêmes points, le plus souvent exprimés sur le mode de la généralité, c'est-à-dire non rapportées à une thématique de recherche en particulier : Peut-on faire confiance à ce que dit le sujet ? Ce qu'il dit est-il vrai ? Peut-on le prouver ? Comment être sûr que ce qu'il dit est vrai ? Qu'il décrit avec exactitude ce qui s'est vraiment passé ? Est-ce qu'il n'invente pas ? Peut-on valider ce qu'il dit ? Les questions sont essentiellement sceptiques, elles ne portent pas sur : "à quelles conditions le sujet peut-il être proche de ce qu'il a vécu" par exemple. (J'appelle un point de vue sceptique celui qui est basé sur un préjugé négatif a priori, fondé sur une croyance. Husserl avait bien identifié qu'un tel point de vue se détruit lui-même, autrement dit, il aboutit facilement à une contradiction performative. Genre, peut-on faire confiance à la mémoire ? Si je suppose a priori que non, je ne peux même pas comprendre comment je me souviens de la question que je viens de formuler ou d'entendre ! Ou bien toutes les formes de l'énoncé "Le sujet n'est pas fiable". Oui, qu'en est-il de la valeur de ce que vous dite ? Est-elle fiable ? Auquel cas, le sujet est fiable. Ou pas. Auquel cas la question que vous soulevez n'a pas de valeur. Selon I. Thomas-Fogiel, Fichte avait la spécialité de pointer dans l'œuvre des autres philosophes de telles contradictions (Thomas-Fogiel, 2000).

Je voudrais dans cette conclusion montrer que la plupart de ces questions générales reposent sur des présupposés erronés quant à la manière de conduire les recherches et de produire des conclusions dont on peut évaluer la véracité, la plausibilité.

Mais avant cela, il faut reconnaître le terrain dont nous partons quand nous étudions la subjectivité, c'est-à-dire le point de vue du sujet, ce qu'il peut décrire selon lui. La subjectivité est radicalement et constitutivement "imparfaite" au regard d'une volonté d'objectivation, d'un projet de saisir la vérité. Il est inutile de rêver que la subjectivité pourrait devenir "parfaite" un jour pour servir directement "la vérité". Je n'écris pas ce constat pour en tirer des conclusions sceptiques qui aboutiraient à nier a priori les recherches prenant en compte la subjectivité, mais pour poser de façon réaliste les difficultés qu'il faut prendre en compte. Il nous faut partir de cette imperfection native et travailler avec, parce que c'est, spécifiquement, ce qui fait qu'elle est "subjectivité". Précisément, la subjectivité, c'est ce qui est propre au sujet, et relativise tout ce qu'il peut dire du fait que c'est "selon lui" qu'il décrit. Donc, la subjectivité est facilement *peu sensible* du fait que la qualité d'attention est fluctuante et peut être très machinale, inversement elle peut être *beaucoup trop sensible* et ainsi être tellement envahie qu'elle surestime, ignore, quantité d'aspects. Elle n'est *pas très fidèle*, elle *mélange* les moments vécus, les confond, les agrège par morceaux. On sait que la mémoire peut être défaillante de nombreuses manières (Schacter, 2003), elle peut être *lacunaire*, elle peut être infiltrée de présupposés, en effet on sait que le sujet peut projeter ses théories naïves et filtrer ce qu'il a vécu, reconstruire en fonction de ce qu'il comprend et produire une rétrodictio (Piaget & Inhelder, 1968) ; le sujet est limité dans son rappel parce qu'il ne peut pas décrire (reconnaître) ce qu'il ne connaît pas ou ne comprends pas etc. Il n'y a pas de procédés mécaniques pour y remédier à la source, le sujet ne sera jamais un magnétophone ou un caméscope qui enregistrent tout ce qui leur est accessible. Le tableau est sombre et peut justifier la tentation de se passer de ce que dit le sujet, mais dans aucune science on n'a jamais renoncé à étudier un domaine au motif qu'il était difficile à saisir ! Depuis plus d'un siècle, la réaction de rejet de l'introspection au profit des données comportementales, a juste esquivé la question de la compréhension de l'expérience du sujet tel que lui la vit, et le travail de perfectionnement méthodologique permettant de prendre en compte ces imperfections natives.

Mais l'analyse de ces imperfections et l'importance qu'on leur attache sont basés d'abord sur le présupposé que c'est l'informateur qui nous donne la vérité, immédiatement, par le seul fait qu'il énonce. Alors, que la vérité, en tant qu'adéquation au réel, ne peut être établie que de manière indirecte, seconde, par un tiers expert (chercheur, juge, historien). Il y a une confusion entre un sens banal, conversationnel, du critère de vérité et son usage dans le cadre de la recherche scientifique. Dans ce cadre, ce n'est pas l'informateur qui établit la vérité, mais le tiers expert, et il est soumis aux mêmes exigences de recherche des preuves qui étayent ses conclusions, que n'importe quel autre chercheur, exigences de la raison basées sur l'analyse critique des données recueillies. Je situe donc l'établissement de la vérité dans un temps second. Cependant, dans l'étape de recueil le chercheur peut avoir un regard critique sur la qualité des verbalisations. Il peut, à la fois les juger parce qu'il a des critères lui permettant de le

faire, et agir pour améliorer la production de verbalisation de qualité. Dans cette appréciation, ce qui dominera relèvera de l'authenticité des verbalisations, c'est-à-dire du degré de clarté du remplissage intuitif du ressouvenir, de la justesse et de la fidélité de l'énonciation pour exprimer ce qui apparaît dans le ressouvenir. Plus les verbalisations introspectives paraîtront authentiques, et plus on pourra établir l'existence de ce que décrit le sujet, selon lui. L'existence n'est pas la vérité, sinon sa "vérité" donc "une vérité subjective", mais pour la recherche elle est une base importante puisqu'elle nous informe de ce qui apparaît au sujet, selon lui.

1/ Le critère de vérité. Sens éthique et épistémique ; demander la vérité versus établir la vérité.

Il semble tellement évident que c'est à bon droit que l'on demande au sujet d'expérience, au témoin, à l'interviewé, de dire la vérité, de ne pas mentir, de ne pas cacher. Cette exigence paraît indiscutable. Notre vie quotidienne est fondée sur cette attente de la vérité de la part de l'autre, et de nous-même. Ne pas accepter ce présupposé serait, semble-t-il, ne plus avoir de normes, plus de repères, ne plus faire la différence entre fabulation et vérité !

Or il faut distinguer deux approches de la vérité : la première est de l'attendre, ou de la demander, c'est ce que je nommerais la dimension *éthique* de la vérité. Elle est une injonction faite à l'énonciateur (témoin, informateur) de s'exprimer en cherchant à dire la vérité, que ce soit par rapport à des données factuelles externes ou des états et pensées. C'est ce que fait explicitement la justice quand elle demande au témoin de dire "la vérité, toute la vérité, rien que la vérité". La seconde dimension de la vérité est *épistémique*, elle n'est pas une demande faite à celui qui témoigne, mais une demande faite à un tiers expert d'établir la vérité, à partir de ce qu'a dit l'informateur. "Dire la vérité" en ce sens épistémique, signifie produire un énoncé dont on peut assurer qu'il est adéquat à ce qu'il réfère. Mais cette valeur épistémique n'est jamais de l'ordre de l'immédiateté, elle est en justice, comme en histoire, ou dans la recherche scientifique, le produit indirect de l'application d'une méthode d'élaboration des preuves, des explications, de la recherche de falsifications, de contradictions, de corroborations, de triangulations, de corrélations. Elle est toujours le produit de l'activité d'un "tiers expert", c'est à ce dernier que l'injonction de dire la vérité au sens épistémique s'adresse, pas au témoin.

Ainsi, quand le juge exige la vérité de la part du témoin, et lui fait jurer qu'il s'y appliquera, cela ne signifie pas qu'il prend ce qui est dit comme étant "la vérité" certaine, mais comme ce que le témoin peut dire au plus juste de ce qu'il peut affirmer, et qu'il ne cherche pas à mentir. Quand le chercheur conduit un entretien avec un sujet, ou produit une auto explicitation, ce que dit l'informateur n'est pas ipso facto vérité épistémique. Dans tous les cas, un travail tiers, d'analyse, de corroboration, d'évaluation, va permettre au tiers expert d'essayer de s'acheminer vers l'établissement de la vérité, et des degrés de certitude qui lui seront attachés. Le seul domaine où la notion de vérité est assurée est celui de la logique, du calcul logique. On ne peut demander à un sujet de dire la vérité, sinon comme injonction éthique de ne pas mentir, de ne pas fabriquer, de faire un effort pour être au plus près de ce qu'il a vécu. Mais voilà, ce faisant nous venons de changer de critère, ce que nous pouvons demander au sujet en fait c'est d'être "authentique", "sincère", "fidèle" à ce qu'il a vécu, "attentif à ce qu'il peut dire", d'être au plus proche de ce qui lui apparaît que ce soit dans le présent, le juste passé, ou le passé plus lointain avec le ressouvenir.

Avant de considérer plus précisément notre interprétation de ce second critère, il me faut rajouter que pour un chercheur, comme pour tout autre "tiers expert", l'établissement de la vérité demande de disposer de plusieurs sources de données indépendantes. Ce peut être des témoignages indépendants concordants ; ce peut être des traces ou des observables, enregistrées ou pas, qui sont compatibles avec ce qui est dit ; ou bien que plusieurs sujets donnent le même genre de description indépendamment (comme dans la thèse de Claire Petitmengin (Petitmengin, 2001)) ; ce peut être que le même sujet produise la même description lors de nouvelles expériences etc. (Exemple du calculateur autiste, (Tammet, 2007) son procédé de calcul par rapprochement de formes, est répétable). En fait, c'est l'ensemble du dispositif de recherche qui est alors mobilisé, c'est ce qui en fait une démarche indirecte, non immédiate. Il est à noter que dans une étude de cas, avec un seul sujet, si on ne peut pas établir avec certitude la vérité de ce qu'il dit, on peut en revanche établir que ce qu'il dit "existe" pour lui, tel qu'il le dit, et ça c'est indiscutable et ouvre dans le futur à sa mise en relation avec d'autres données qui permettront de se prononcer plus précisément sous le point de vue de la vérité épistémique. Il suffit d'établir une seule occurrence d'une conduite pour qu'elle fasse partie du tableau de la condition humaine.

Il faut donc encore distinguer entre établir qu'une chose "existe" et établir que de plus elle "vraie".

L'existence est assurée du fait qu'un sujet l'exprime, la vérité est le fruit d'une élaboration sociale médiate toujours produite par un "tiers expert". Quand un sujet décrit des sensations d'un membre amputé (le membre fantôme), par le fait qu'il décrive ces sensations, il est établi que ces sensations existent pour lui. En tant que médecin, chercheur, cela doit être pris en compte, même si je pense que c'est absurde d'avoir la sensation de quelque chose qui n'est manifestement plus présent. Quand plusieurs amputés, indépendamment décrivent cette sensation, je peux établir des conclusions sur l'existence d'invariants, sur les formes et la variété des expériences du membre fantôme, et ce faisant je construis une vérité scientifique relative à la subjectivité de l'expérience de l'amputation. Établir l'existence d'un phénomène ne se confond donc pas avec établir la vérité de la description de ce phénomène. Quand on voit ce que les études de cas, y compris unique, ont produit en neuropsychologie par exemple, on se rend compte qu'établir qu'une chose existe, du fait qu'il y ait au moins un sujet qui manifeste un symptôme peut avoir des effets scientifiques extrêmement importants.

Je me rends bien compte qu'en distinguant la dimension éthique de la demande de vérité et la dimension épistémique de l'établissement nécessairement indirect de la vérité, je bouscule nos représentations. C'est comme d'émerger d'un cocon confortable de certitudes sur ce qu'est la vérité ou pas, et la légitimité naïve de l'attendre immédiatement. La vérité dans sa valeur de connaissance adéquate (valeur épistémique) est le fruit d'un travail expert et d'une démarche nécessairement indirecte. Je ne peux donc jamais prendre ce que me dit un sujet comme ayant directement valeur de vérité. Cette valeur, il faut que je l'établisse, et c'est là où on voit bien apparaître les deux temps, les deux rôles, les deux postures successives d'un chercheur radicalement en première personne travaillant en auto-explicitation sur sa propre expérience vécue. Une fois le verbatim de son vécu de référence produit, il change de posture et prend ce matériel comme objet d'analyse pour faire son travail de recherche et tenter d'aboutir à des conclusions qu'il peut plus ou moins bien prouver.

Si la valeur de vérité n'est pas établie du seul fait qu'un sujet décrive sa propre expérience, ce qu'il dit atteste que ce qu'il décrit existe pour lui, dans les termes où il le fait. Ce qu'avec Varela, on peut nommer "l'autorité de l'expérience", ou encore "l'incorrigibilité" du point de vue en première personne. En revanche, on peut relativement à ce que dit un sujet apprécier l'authenticité de sa parole, que ce soit au moment même où il le fait lors d'un entretien, ou après coup dans l'analyse de son verbatim.

Pour résumer, on ne peut attendre directement la vérité épistémique d'une description verbale, d'un témoignage, ou plus généralement d'une seule source de données. La vérité ne peut être établie que par une démarche médiate par un tiers expert. La vérité se réfère à l'adéquation entre la donnée (le témoignage, la description, la verbalisation) et le monde, entre la teneur de sens de l'énonciation et ce à quoi elle se réfère. Les conflits entre énonciation et établissement de la vérité n'apparaissent clairement que lorsqu'on creuse les critères de recevabilité d'un témoignage, dans la vie courante attendre la vérité de l'autre, faire confiance à la valeur de vérité de ce qu'il énonce, paraît un minimum et semble souvent pouvoir être assuré, heureusement. Mais dans la recherche, dans la justice, dans l'histoire, ce ne peut être le cas. On peut aussi noter que le critère de vérité, fait l'impasse sur le sujet, sur la subjectivité, dans la mesure où établir la vérité épistémique relève toujours d'un point de vue en troisième personne. C'est le tiers expert qui établira la vérité concernant la subjectivité du sujet étudié. Car par le fait qu'il ne prend en compte que ce qui est dit, le chercheur élimine le sujet, au profit de la teneur de sens de son dire et la recherche de son adéquation à ce à quoi il se réfère. La vérité épistémique n'est fondamentalement pas très proche de la subjectivité, même quand elle a le projet de la viser.

2/ Le critère d'authenticité, base du recueil de données de verbalisation introspective pour la recherche. Dans un premier temps, je viens de situer la recevabilité des données subjectives verbalisées par rapport aux critères de la vérité épistémique, puis j'ai proposé de distinguer entre établir l'existence d'un phénomène et construire la valeur de vérité de la description d'un phénomène. Mettant ainsi en valeur, la démarche médiate, le rôle d'un tiers expert, dans cette construction. En déplaçant l'attention sur le second temps de la démarche de recherche scientifique (aussi bien judiciaire), j'ai délaissé le temps de la mise en mots introspective, le temps de la création et du recueil des données subjectives.

C'est ce premier temps, celui du recueil que je cherche maintenant à préciser sous l'angle des critères de la recherche. Le chercheur peut adopter au moment du recueil des données de verbalisation différentes attitudes que l'on peut situer entre deux pôles : une posture "anthropologique" ou non directive et une posture "critique" qui caractérise ma propre position. Je qualifie de "posture anthropologique", celle qui accueille et enregistre ce que l'autre lui dit dans une forme d'acceptation totale et de non-directivité. Ce que dit le sujet est exactement ce qu'il dit sans considération sur la position de parole qu'il

a pu prendre pour l'exprimer. Cette première posture étudie ce que peut dire le sujet spontanément, que ce qu'il dit soit fabulé, construit, descriptif, de commentaire ou autre. Dans mon travail, je suis plus proche d'une "posture critique" qui évalue ce que dit l'autre à la mesure de son authenticité, dans le but d'établir l'existant au plus près de ce que le sujet peut le faire. Je ne me contente pas du discours spontané du sujet, je veux que ce discours m'informe de son vécu, de manière descriptive et détaillée. Pour ce faire, je ne vais pas mettre en demeure le sujet de me dire la vérité, cela n'a pas de sens et même peut être contre productif, par l'obligation qui lui serait faite de ne dire que certaines chose et pas d'autres, je vais chercher plutôt à obtenir de l'authenticité. L'authenticité ne qualifie pas ce qui est dit mais la relation que la personne entretient avec ce qu'elle dit. Mais, par authenticité, je ne me contente pas du vœu que la personne soit "sincère", de l'espoir que la personne soit "vraie", dans le sens où elle se dévoile vraiment, qu'elle laisse apparaître ses émotions, qu'elle ne tait pas des choses personnelles. Ces appréciations, conviennent pour les situations d'interventions, de thérapies dans lesquelles l'idée sous-jacente à l'authenticité qualifie l'engagement sans réserve du patient dans la situation d'aide. Dans le cadre de la recherche, j'emploierai le terme d'"authenticité" d'une manière plus technique, pour qualifier : 1/ le fait que le sujet a bien la donation intuitive (P. Vermersch, 1999) de son vécu passé, qu'elle se donne avec clarté, et dans un remplissement suffisamment riche et détaillé ; 2/ la justesse et la fidélité de l'expression par rapport à ce qui apparaît au sujet.

Quand le chercheur prend sa propre expérience comme objet de description, dans un point de vue "radicalement en première personne" comme c'est le cas dans l'auto explicitation, il est le garant pour lui-même de se positionner intérieurement dans une donation intuitive et pas dans une construction, une analyse, un commentaire ou seulement le rappel du déjà su. Il doit apprendre à se guider lui-même vers cette posture. Il est aussi le goûteur attentif de la justesse de sa mise en mots par rapport à ce qui lui apparaît de son vécu passé, comme de la fidélité à ce vécu. Il doit apprendre à choisir à chaque moment entre laisser produire le flux expressif et ramener cette expression vers plus de fidélité, vérifier la justesse de l'énonciation. En première personne, cette appréciation suppose à la fois la construction du témoin phénoménologique, présent comme un observateur discret, non invasif de l'activité déployée en V2 et des revirements réguliers qui le font passer du flux de l'expression écrite, à un retour sur le contenu et la qualité de ce qu'il a produit, avant de revenir dans le contact intuitif vers son vécu de référence.

Si le chercheur interview des informateurs, donc dans une posture en seconde personne, il a alors à sa disposition des signes observables non verbaux et verbaux qui lui permettent d'une part d'inférer le fait que le sujet est bien dans une démarche de donation intuitive de son passé, et d'autre part qu'il est s'exprime bien dans une recherche de fidélité, de justesse par rapport à son vécu. C'est en ce sens qu'il y a démarche d'appréciation critique. Mais ce qui est non moins important c'est que dans les cas où ces critères ne sont pas remplis, le chercheur a la possibilité, avec le consentement du sujet, de le guider vers un meilleur contact avec son vécu passé (donc un meilleur contact du sujet avec lui-même), et une énonciation plus proche de ce qui apparaît au sujet. C'est le propre de l'entretien d'explicitation que de chercher à observer ces critères, d'en faire des conditions de réalisation de l'entretien, et de disposer d'outils pour guider le sujet dans la relation à lui-même, puisque tous les critères d'authenticité pointent vers la qualité de relation que le sujet entretient avec lui-même. Le critère d'authenticité ne porte donc pas, comme celui de la vérité, sur l'adéquation entre le contenu de l'énonciation et ce à quoi il réfère, mais sur la justesse de la relation que le sujet entretient avec les actes qu'il mobilise.

Si j'esquisse d'abord, la prise en compte des signes non verbaux.

Pour le rapport au vécu passé, l'engagement du sujet dans une activité de ressouvenir, manifeste immédiatement la bifurcation d'une attitude tournée vers le monde extérieur, la perception visuelle, l'adressage social, vers une attitude intériorisée donnant le primat à l'acte du ressouvenir. Cette bifurcation a été bien distinguée dans le signe du "décrochage du regard", signe qui indique que le sujet même s'il continue à ouvrir les yeux, ne s'en sert plus pour regarder (Day, 1964, 1967a, 1967b) et tous les travaux initiés par la PNL plus tard. L'absence de ce "shifting" entre utilisation habituelle du regard et décrochage du regard, qui équivaut souvent au fait que l'interviewé continue à regarder l'intervieweur et à développer le contrôle social habituel, est un signe très fiable de non intériorisation, et donc de non mise en œuvre d'une démarche de ressouvenir. Le ralentissement du rythme d'énonciation comme signe du fait que le sujet accède à une mémoire qui se donne sans surplomb, au fur et à mesure que le vécu apparaît dans la conscience réfléchie, est aussi un bon signe ; comme le signe symétrique d'un débit rapide, basé sur l'énonciation de choses déjà connues, disponibles en mémoire comme sa-

voir, indique l'absence d'authenticité comme évocation du vécu passé. Le fait que la mimique du locuteur soit congruente ou incongruente avec la tonalité de ce qui est nommé ; c'est-à-dire que l'énoncé d'un vécu dans lequel par exemple, la tonalité est joyeuse, fasse apparaître une coloration du visage, des sourires, un éclat du regard. Si ce n'est pas le cas, on peut penser que le rapport au vécu passé n'est pas de l'ordre de l'évocation, mais seulement du savoir.

Dans le domaine des signes verbaux.

Dans ce domaine, il y a d'abord l'appréciation à partir du contenu du fait que ce dont parle le sujet est bien un vécu, donc une situation singulière, comme je l'ai déjà présenté. Ensuite, le fait que la donation intuitive est mobilisée, se repérera à la présence de prédicats sensoriels, d'expression en "je", d'apparition d'un présent de narration, d'une énonciation qui cherche ses mots. Mais plus encore, ce sont les signes de non authenticité qui sont les plus faciles à repérer. Par exemple, tous les indicateurs d'énonciation qui montrent soit une "perte du sujet" (passage en mode indirect, en "on", en "nous"), soit une structure énonciative qui indiquent que le sujet surplombe, c'est-à-dire qu'il sait déjà ce qu'il va exprimer et n'est donc plus dans une donation intuitive. Cela se manifeste par exemple par la présence d'une préface (d'abord je vais vous parler de, ensuite ...), soit de l'exploration de variation de possible (ça dépend des fois, suivant que l'on choisit de ...), par des formes de généralisation (toutes les fois ..., ce genre de situation ...). Le passage dans un discours de commentaires, qui ne décrit plus mais qualifie, juge, apprécie au lieu de décrire, ou dans des formulations théoriques qui signalent un décrochage du rapport au vécu passé, pour une activité plus abstraite. Chacun de ces indicateurs d'énonciation, montre que le sujet a quitté le plan de la description du vécu, pour passer à la description voire à l'explication d'une *classe* de vécu. Se référer à une classe de vécu, n'est pas se référer à du vécu; on a changé de niveaux logiques quant à ce à quoi on se réfère.

Il y a une dissymétrie entre la valeur informative des critères d'authenticité et ceux d'inauthenticité. Les seconds sont souvent plus facile à repérer, et leur interprétation est quasi certaine. Le chercheur peut alors agir en situation d'entretien et solliciter l'informateur dans un guidage, non inductif au plan du contenu, mais directif pour accompagner avec son consentement, vers plus d'authenticité, c'est-à-dire vers une relation plus proche avec lui-même, avec son vécu passé. Si l'on songe au cas extrême d'un simulateur bien entraîné, connaissant les signes d'authenticité à produire, son mensonge n'a de chance d'apparaître que dans la description des détails très fins. Et même là, on peut tricher en décrivant une situation réelle autre. Alors que les signes d'inauthenticité sont beaucoup plus fiables.

Discussion

Contrairement au sens le plus courant, mais en accord avec l'épistémologie scientifique, j'ai déplacé l'appréciation du critère de vérité (épistémique) là où il se pratique dans la recherche, c'est-à-dire dans le second temps de la recherche, celui de l'analyse et des conclusions faite par un tiers expert et pas dans l'évaluation ou l'attente du moment de l'expression verbale.

Dans le premier temps de la recherche, se situe le recueil de données. Toutes les sciences ont élaboré des savoirs-faires et des précautions quand à ce temps de recueil. Dans le recueil de verbalisations, un chercheur peut avoir une multitude de buts très différents, recueillir des opinions, des représentations, des savoirs ; vérifier la maîtrise d'un concept, d'un invariant comme dans l'entretien critique piagetien, établir un diagnostic etc. Dans cet article, je me situe bien dans une perspective phénoménologique (philosophie) et psycho phénoménologique (psychologie), le but est de recueillir des descriptions détaillées de qualité d'un vécu passé, auquel le sujet accède par une introspection rétrospective. Il est possible aussi d'utiliser ces données comme compléments, corrélats, critères pour des recherches à dominante comportementale, physiologique ou neurophysiologique. Dans ces différents cadres de recherche, l'authenticité est le critère qui permet d'attribuer une valeur d'information aux descriptions produites. Ce critère n'est pas un ersatz de vérité, un critère moins fort que la vérité, mais il est le critère qui établit la valeur descriptive des verbalisations produites. Il ne s'agit pas simplement de sincérité, mais précisément du type d'accès au passé et de la fidélité et justesse de l'énonciation. Le critère d'authenticité est ce qui fonde la valeur des données, s'il n'est pas reconnu et maîtrisé, l'analyse qui suivra n'aura guère de sens dans la mesure où elle sera fondée sur des informations qui ne seront pas fidèle à ce qui apparaît au sujet. L'analyse doit pouvoir s'appuyer sur cette certitude d'une traduction aussi juste et fidèle que possible de ce que le sujet a effectivement vécu selon lui. Il faut souligner que le critère d'authenticité n'est pas un critère qui porte sur l'exactitude que ce qui est décrit est adéquat à ce qui a été vécu, si c'était le cas, on réintroduirait le critère de vérité épistémique à la racine, mais qu'il porte sur la qualité de l'acte aperceptif quand il se rapporte à un vécu passé, il porte

sur la justesse avec laquelle ce qui apparaît est mis en mots. L'introspection est bien un acte perceptif (aperceptif) au sein du vécu passé quand il est présentifié sur le mode sensible, dans l'évocation.

Mais obtenir ce résultat ne produit que des données brutes, dans une perspective de recherche la plus grosse partie du travail reste à faire : construire le déroulement temporel, comprendre chacun des événements constituant le vécu, inventer de nouvelles catégories pour cerner le sens de ce qui est exprimé, etc. bref conduire toute l'analyse des résultats jusqu'aux conclusions et à leur discussion.

Je propose donc avec ce critère d'authenticité, une petite révolution culturelle : abandonner le faux privilège que vous croyez pouvoir attribuer au critère immédiat de vérité, tellement prégnant, pour tourner votre attention vers le critère d'authenticité, permettant d'établir l'existence d'une expérience pour le sujet, selon lui. Ce n'est pas pour autant renoncer à l'établissement de la vérité, mais cela permet de la situer là où elle est praticable, dans un moment second, expert, construit. Et dans ce second temps, que le chercheur utilise ce type de donnée ou d'autres il est soumis aux mêmes règles de la raison que n'importe quel chercheur qui veut produire des conclusions étayées. Il n'y a donc pas de problèmes de validation spécifiques aux recherches utilisant les données introspectives, il n'y a qu'un problème général également partagé par toutes les recherches scientifiques.

Essai de synthèse : l'introspection vue comme étant d'abord un acte perceptif.

Même si ce texte n'avait vocation que d'être un support pour la discussion avec les membres du Grex lors du prochain séminaire à Paris, avant de produire une version plus aboutie prenant en compte les échanges, j'arrive au moment de le publier avec le regret de ne pas avoir pu le mener plus loin. Mais depuis une semaine une gastro m'éloigne de l'ordinateur et je ne pouvais que faire un bouclage minimal.

Je le regrette parce qu'au fil de l'écriture, j'en viens à changer profondément de point de vue, et cela devrait en tout logique me conduire à modifier toute l'articulation de l'article.

Depuis longtemps, je considère en premier lieu l'explicitation, donc l'introspection rétrospective, d'abord comme une question de rappel, donc relevant du domaine de la mémoire. Mais en travaillant le critère d'authenticité, je me rends compte qu'il devrait être développé dès le début d'article pour être cohérent avec le fait que l'introspection est un acte perceptif (de type immanent) et que l'authenticité est d'abord l'appréciation de l'acte perceptif. Même si c'est un acte perceptif au sein du vécu passé. Une fois remplit la condition que l'accès à ce vécu passé, soit bien du vécu, donc un moment singulier, et que la donation intuitive est suffisante au sein de l'évocation (première partie du critère d'authenticité), les autres éléments théoriques peuvent être envisagés comme autant de moyens à prendre en compte pour élargir les perceptions possibles, pour déployer, expanser le possible perceptif. Dès lors :

- Tout le domaine irréfléchi⁵⁸ est comme une invitation à saisir ce qui n'est pas encore sur le mode de la conscience réfléchie. Cela fait apercevoir un gisement immense de données disponibles chez le sujet à son insu, et dont l'accès est seulement subordonné à une mutation de la conscience, une prise vers la conscience (réfléchie).
- La théorie de la mémoire passive, la rétention, et son éveil possible, ouvre un autre champ de possible, celui de l'extension des types de données accessibles potentiellement quand nous faisons jouer la prise de conscience. Il s'est déposé en nous tellement d'informations à chaque moments de notre vie !
- La théorie de la structure feuilletée du champ attentionnel (de la dynamique de la conscience donc), met en lumière qu'à côté de ce qui est saisi intentionnellement au focus, beaucoup d'autres éléments sont pris en compte de façon active de manière secondaire, à la marge, comme horizon. Les saisir ne suppose qu'un mouvement de lâcher prise sur ce qui est déjà en prise, et tourner son regard vers ce qui n'était pas au focus.
- Enfin, tout aussi opérant et fondamental, la prise en compte des catégories génériques descriptives de tout vécu fait apparaître de nombreux éléments à décrire, pour autant que l'on soit informé du fait qu'ils existent comme sources d'informations et que l'on tourne son regard

⁵⁸ Je propose de conserver le terme "pré réfléchi" pour ce qui est de la conscience en acte, et d'utiliser le terme "irréfléchi" pour désigner tout ce qui est non réfléchi, c'est-à-dire pas seulement ce qui a déjà fait l'objet d'une saisie intentionnelle et est devenu pré réfléchi, mais ce qui est du domaine de l'inconscient phénoménologique qu'Husserl nomme champ de prédonation et qui n'a pas encore fait l'objet d'une saisie intentionnelle quoique étant déjà actif dans la "passivité".

dans la bonne direction. L'expansion de la description de quelque chose qui est déjà décrit repose largement sur ce foisonnement catégoriel possible, si on le maîtrise.

Rien que ces quatre points ouvrent une immensité de possibles à questionner, à décrire, qui bien sûr seront découverts dans un acte de la mémoire, mais surtout seront le fait d'un déplacement du regard au sein du ressouvenir, à partir de l'évocation.

Il me semble que ce qui est en jeu est une transformation de la représentation que nous avons de la mémoire. Il ne s'agit plus de la penser comme une série d'éléments isolés, qui doivent être mémorisés, puis rappelés. Ça c'est la représentation fabriquée, par l'approche expérimentale de la mémoire. Ses procédures de contrôle ont fabriqué une fausse réalité. Mais ce dont je parle, c'est comme du volume sans bord de notre vécu passé, plein d'un tissu extraordinairement riche, entremêlé, attaché, résonant, d'éléments qui ne viendront à la distinction que sous la visée d'un regard qui comme dans la perception visuelle ne voit que ce qu'elle sait chercher à voir, avec en plus ce qu'elle invente dans la créativité du moment. On devrait passer à une métaphore de plongée pour retrouver le volume, le lien entre tout, la possibilité de s'y orienter dans n'importe quelle position, l'absence de segmentation nette, les fondus enchaînés. On est loin de la mémoire de listes pré définies. Il reste bien une question de mémoire, au sens de la manière de se rapporter au vécu passé, de se le redonner dans la reviviscence, mais cela fait, le reste me semble de plus en plus affaire de déplacement du regard.

*Quelques vues de la construction de la salle de travail de Maurice Legault
sur ses terres, près de Québec .*



Le GREX vous propose une nouvelle formule

Maryse Maurel

Vous l'avez vu passer dans un mel de Pierre.

Ce n'est pas un stage de formation, ce n'est pas un séminaire parisien, ce n'est pas un séminaire expérientiel Saint-Eblen, ce n'est pas un stage d'auto-explicitation, ce n'est pas le groupe sur le sens se faisant, c'est encore une autre formule qu'a inventée Pierre. Il a nommé cette nouvelle formule "Ateliers d'entraînement à l'ede".

Qu'avons-nous fait le mardi 9 décembre ?

Nous étions douze, un tiers d'anciens, un tiers de novices et un tiers de moins novices.

Le but était de pratiquer des entretiens d'explicitation.

Pierre a fait l'animateur.

Il nous a proposé trois exercices :

Exercice 1, l'évocation de la sortie de l'endroit où nous avons dormi lundi soir,

Exercice 2, en prenant la sortie comme V1 et l'évocation de cette sortie comme V2, l'évocation de l'évocation de la sortie, donc un V3,

Exercice 3, un entretien au plus près des entretiens professionnels que nous pratiquons.

Les deux premiers exercices avaient vocation à exercer une compétence classique de l'ede, ici l'expérience, le guidage, le repérage de l'évocation : le troisième était tourné vers des préoccupations professionnelles au choix des participants.

Dans chaque exercice nous avons fait A et B, à tour de rôle, par binôme. Les binômes étaient différents pour chaque exercice. Il n'y avait pas de feed-back, mais des temps de debriefing à deux et des temps d'écriture. Pierre n'a apporté que très peu de théorie, en réponse à des questions, il est intervenu dans des situations un peu coincées (voir « Le petit bijou » de Claudine Martinez).

Chacun a travaillé avec des gens de niveau très différent du sien. Je ne sais pas quel est l'effet produit sur un B novice par l'action d'interviewer un A non novice (voir le témoignage de Sonja Pillet). Dans l'autre sens, en ce qui me concerne, j'avais ma co-identité de A experte toujours là pour saisir les effets des relances de mon B et pour le lui retourner dans le debriefing : en même temps que je me laissais guidée par mon B, en laissant opérer l'effet des relances dans un état de consentement consenti, je dirigeai mon attention vers l'effet de ces relances, vers la qualité et l'intensité de l'association de mon Je/A à mon vécu évoqué, comme nous apprenons petit à petit à le pratiquer en co-recherche à Saint Eble. Un peu comme j'évalue en temps réel mes propres relances en auto-explicitation.

Cette journée s'est donc révélée inhabituelle pour moi, par rapport à mes activités grexiennes habituelles.

Elle s'est aussi révélée étonnante.

Etonnante par l'effet qu'elle a produit sur moi, alors que j'avais anticipé cette journée comme une journée tranquille où j'avais prévu de laisser venir ce qui viendrait comme ça viendrait, ce qui veut dire que je n'avais rien anticipé d'autre qu'une posture d'accueil et de disponibilité. Dans le rôle de A, j'ai pris réflexivement conscience que je faisais des choses que je ne savais pas que je faisais. Dans le laisser venir, dans le non volontaire, j'ai pu laisser découvrir ma co-identité de chercheuse GREX agissant en même temps que ma co-identité de A, parce les exercices étaient faciles pour moi, parce que j'ai pu faire du repérage et de l'analyse en temps réel, en situation, - laisser A jouer avec le modèle, comme nous l'a dit Frédéric à Saint Eble - chose que je ne réussis pas très bien à Saint Eble où que la charge cognitive est trop forte.

Tout cela mériterait bien sûr d'être explicité. J'ai trop de fers grexiens au feu en ce moment pour aller au delà d'un témoignage global et superficiel. Une autre fois, peut-être ...

Etonnante aussi par le petit bonheur recueilli dans le deuxième exercice que j'ai fait avec Claudine. Là aussi, pas d'attente particulière. Le ressenti corporel de Claudine a émergé, certainement parce que

mon accompagnement et mon maintien en prise sur les actes d'évocation de Claudine étaient insuffisants ; cependant, lorsque j'ai reniflé l'odeur d'un reflètement possible - notez l'importance de la théorie pour savoir quoi et où regarder -, j'ai laissé Claudine explorer ce « moment du visage de Jacques ». De toute façon, dans un premier temps, je n'avais pas vraiment le choix, Claudine était absorbée dans la fascination de la découverte de ce qui était en cours d'émergence. Dans un second temps, Pierre a repris le questionnement et vous lirez ce qui s'est passé dans le témoignage de Claudine, *Visage*.

Pas mal pour une journée dont je n'attendais rien !

Pour terminer, je voudrais signaler aussi, comme l'a dit Pierre, qu'il y a de la place, dans une journée d'entraînement à l'Ede, pour un travail d'approfondissement à deux ou à trois si la nécessité s'en fait sentir. Et comme nos plages de travail en commun sont limitées pour cause d'éloignement géographique et de charges de travail, voilà que s'offre à nous un espace à investir au gré des préoccupations grexiennes de chacun et de chacune.

Témoignage

Sonja Pillet

La première journée d'entraînement à l'EDE a répondu à un souhait que je portais en moi depuis longtemps, m'entraîner, prendre le temps de revenir sur des choses dont je ne suis pas très sûre, avoir le temps, pouvoir essayer des questions, des gestes dans un environnement sympathique et respectueux, tel que nous le connaissons au GREX.

Les exercices décrits plus hauts par Maryse ont suscité beaucoup de questions pendant le travail mais surtout après cette journée. En voici quelques unes en vrac : comment trouver le moment spécifié lorsque l'enjeu d'un Ede est inexistant ? est-ce possible ? l'absence de vraies questions a occupé notre débriefing (à deux). A ne comprenait pas les questions de B car il n'y voyait aucun intérêt. B ne trouvait pas les bonnes questions car la situation était totalement anodine ! L'absence d'émotion(s) peut-elle faire échouer un entretien ?

Une autre question s'est posée à moi, lorsque j'ai travaillé avec une personne beaucoup plus expérimentée que moi. Sa façon de me faire entrer en évocation m'a complètement chamboulée, je ne savais plus si j'évoquais, si je me souvenais, si je racontais.... Passer de V1 en V2 puis, peut-être, en V3 lorsque l'on ne sait plus où dans quelle temporalité on se situe c'est un..... retour vers le futur garanti ! Je ne suis pas au clair avec ces appellations V1, V2, V3. L'entraîner et surtout essayer de le découvrir et de le sentir dans le second exercice a été vraiment complexe pour moi. Je devrai encore travailler pour comprendre ce concept temporel. Le déroulement d'une action que l'on peut ralentir à l'envi m'est encore assez étranger, les relances pour bien accompagner A, lui laisser le temps de laisser revenir, me demandent encore un gros effort tant mon souci est de bien l'écouter !

Lorsque A, par sa technique exercée et pratiquée depuis longtemps, entre facilement en évocation sans l'aide de B, la façon de mener l'entretien me semble très difficile car A guide ou semble guider l'entretien ; A entre de manière volontaire et quasi instantanée vers un moment spécifié que B n'a pas forcément saisi tout de suite, ou alors, au contraire, A refuse d'aller là où B voudrait le conduire... Est-ce encore de l'Ede ?

Pour conclure, je dirai que cette journée a été riche en découverte, en questionnement et que le fait de côtoyer des gens de niveaux très différents a été une source de satisfaction et d'étonnement. Merci à Pierre de nous permettre de nous exercer, d'approfondir nos connaissances de l'Ede dans un lieu où nous nous sentons en sécurité et libres de travailler par essai-erreur !

Visage

Claudine Martinez

Introduction

Une première journée d'atelier d'Ede (entretiens d'explicitation) s'est déroulée à cette rentrée du Grex. L'occasion de mener des entretiens et de me faire accompagner par des personnes que je ne connaissais pas encore, assez récemment formées et n'ayant pas encore beaucoup de pratique. C'est important pour moi, qui ne suis plus dans les pratiques sociales hormis le Grex. Et puis aussi, ce fut l'occasion de travailler entre anciens et d'explorer des voies nouvelles que nous n'avons pas encore l'habitude d'explorer. Ce fut une surprise de vivre, dans une telle journée, un temps fort d'explicitation en plein dans les axes de recherche actuels ! Le contenu de l'entretien de départ, intéressant pour moi, n'est que le support des différents processus vécus dans les entretiens, processus de réfléchissement et de reflètement⁵⁹.

Présentation

Le fil directeur est celui d'une émergence de sens à partir d'un tout petit moment d'un vécu de référence ("le moment du moment !). C'est grâce à trois entretiens successifs que ce moment de V1 va se constituer tel un puzzle. Nous passerons du vécu factuel à l'état interne l'accompagnant, puis à une émergence de sens très global dans un premier temps, ensuite un sens corporel se révèle et enfin le "dépliage" du sens global. Ce qui m'a le plus marquée, c'est d'identifier qu'une graine de sens se logeait dans un moment où je ne m'étais pas arrêtée dans le vécu de référence. Je suis A (interviewée) dans les entretiens dont il va être question.

Précisons les différents temps dont il va être question dans ce texte.

Vécu de référence V1 : c'est le support de l'entretien-entraînement d'explicitation ; c'est le matin, je suis sur le palier prête à partir, Jacques est venu m'accompagner.

Vécu V2 de l'entretien sur ce V1 : le temps de l'entretien constitue le V2 dans lequel mon premier B m'a permis de laisser émerger "un sens se faisant"⁶⁰. Je retrouve en évocation le visage de Jacques et une phrase va monter à mes lèvres : "c'est du bonheur !".

Vécu V3 de l'entretien sur les actes de l'évocation à l'œuvre en V2 : Je vais vivre deux temps successifs avec deux B :

V3/1 : entretien avec Maryse (2^{ème} B) sur l'acte d'évocation dans le V2. Maryse me propose d'explorer, selon la consigne, ce qui se passe pour moi en V2, quand j'accède à la position de parole incarnée. Mais Maryse ne va pas arriver à me faire "réfléchir" (au sens grexien) et décrire l'évocation en V2. Je reste scotchée sur le sens émergent apparu avec la verbalisation en V2 « C'est du bonheur ! ». Arrive alors pour moi un mouvement corporel très fort que je reconnais pour l'avoir déjà rencontré à Saint Eble.

V3/2 : entretien avec Pierre (3^{ème} B) qui cherche à me remettre en évocation du moment spécifié en V2 pour viser le moment de l'entrée en évocation juste avant l'image du visage de Jacques.

Le temps fort de ce travail commence en V2 avec une fixation sur une image, qui s'avère contenir une graine de sens, puis arrive dans un premier temps une première formulation du sens, assez globale quant au contenu. Ce temps devient encore plus fort en V3/1 et V3/2. J'accède d'une part à quelque chose qui appartient au processus d'émergence de la petite phrase mais dont je n'ai même pas une conscience en acte à ce moment là ! Puis vient l'élucidation même du sens grâce au réfléchissement d'un autre moment qui me vient du V1. C'est ainsi qu'à la fin, le fait que cette image se soit détachée dans l'évocation en V2 prend tout son sens. Si le contenu de l'événement peut avoir une importance pour moi, l'intérêt porte sur les aspects méthodologiques, le moment de "rien", d'attente, de suspension en V2 après l'arrêt sur l'image, avec l'enchaînement des petits moments de réfléchissement qui se suc-

⁵⁹ Cf. Expliciter n° 75, *Activité réfléchissante et création de sens*, Vermersch P., mai 2008.

⁶⁰ Cf. Expliciter n° 60, *Présentation commentée de la phénoménologie du "sens se faisant" à partir des travaux de Marc Richir, & Tentative d'approche expérientielle du "sens se faisant"*, Vermersch P., mai 2005.

cèdent et se complètent dans les trois entretiens.

Dans le travail que nous menons depuis quelque temps dans le Grex sur la visée à vide, les processus d'émergence, le sens se faisant etc. j'ai vécu là quelque chose d'encore assez inhabituel pour moi, qui a suscité plus que de l'étonnement et de la surprise. J'ai eu le sentiment d'être dépassée par les événements et une certaine émotion du simple fait de pouvoir vivre ce genre de choses. Je peux dire que j'ai été fascinée. Je vais me focaliser sur cette petite chose, ce "petit bijou" que j'ai vécu à travers ces trois entretiens, et donc laisser de côté tout le reste. Une première écriture m'a permis, à l'aide de moments d'auto-explicitation, de poser l'ensemble des faits, de les ordonner et de les associer chacun au vécu correspondant (V1, V2, V3/1 et V3/2).

Les événements

V1 : le vécu de référence.

Il s'agit du moment où j'ai quitté le lieu de mon hébergement. C'est au deuxième étage d'un petit immeuble parisien assez ancien, chez l'une de mes filles et son ami. L'immeuble est en retrait de la rue avec un joli petit jardin. L'escalier intérieur, en bois recouvert d'une moquette rouge dans sa partie centrale, assez étroit, monte en tournant jusqu'à chaque palier. La séquence de ce V1 dont je vais parler comporte deux moments. L'un qui apparaît dans le V2, je suis sur le palier après avoir franchi la porte. L'autre n'apparaît que dans le V3/2 et se situe un peu avant, du point de vue du déroulement temporel. Je suis encore à l'intérieur de l'appartement, au moment d'enfiler mes chaussures, le manteau sur le dos, ma valise à la main. Mon but dans ce moment est de me rendre dans un autre lieu, avenue Reille, pour la journée d'atelier d'Ede. Je suis dans le départ.

V2 : premier entretien de la journée.

Mon B (interviewer) se remet dans le bain de l'explicitation. Mon but dans ce V2 n'est autre que celui de lui permettre de s'entraîner réellement et de lui créer des conditions facilitantes. Pour moi, je ne vise qu'à être un "bon" A et suis curieuse de voir si je vais entrer facilement en position de parole incarnée et avec quel degré de remplissement ? Dans cet entretien, je ne fus qu'en contact très lâche avec l'expérience décrite. Je ne fut que rarement en position de parole incarnée, vraiment associée à mon expérience. Le remplissement se limitait à du visuel qui lui, était très présent. Par contre j'ai eu des flashes, de très petits moments où le degré de remplissement était beaucoup plus grand, intégrant le registre kinesthésique, mon registre sensoriel dominant.

Pour ce récit, je ne retiens de cet entretien que le moment suivant : je viens de franchir la porte avec ma valise que je porte car l'espace ne permet pas de la faire rouler. Mon B me maintient en prise sur le moment où j'évoque le visage de Jacques. Voilà ce qui me vient dans cette évocation en V2 : je m'avance sur le palier, me retourne vers la porte et vois Jacques dans l'entrebâillement de celle-ci et plus particulièrement son visage lumineux et souriant. Je fixe ce visage un moment et le reste autour s'estompe. Son visage se détache totalement. Je le regarde (en aperception car je suis en V2). Mon B me demande alors : "qu'est-ce que tu ressens ?" Il se passe quelques secondes où je suis en suspension (de toute pensée). Mon B reste présent et attend. Je le sens qui me contient, me laisse le temps. Un autre moment qui se passait avant de sortir de l'appartement, me vient, mais je le chasse et ensuite, il ne se passe plus rien, je regarde toujours ce visage, je suis dans l'attente, tranquille, immobilisée, quand au bout d'un petit moment une phrase monte à mes lèvres : "c'est du bonheur !" Elle me surprend car je ne me suis pas dit cette chose là en V1, elle arrive là dans ce V2. Et du coup, j'enchaîne une série de phrases, de commentaires pour expliquer plus amplement à B ce que ce visage m'inspire. Puis nous poursuivons l'entretien sur d'autres points. Cette petite phrase qui vient me surprendre ne ressemble-t-elle pas à une émergence de sens ?...

V3/1 : 2^{ème} Entretien avec le but de tenter d'attraper comment A est rentré en évocation dans le V2.

Je suis A (interviewée) avec Maryse, mon nouveau B. Nous sommes toujours dans la même demi-journée de l'atelier d'entraînement. Je suis intéressée de savoir ce qui s'est passé quand voyant le visage de Jacques, cette petite phrase m'est venue. Cet entretien devient donc un V3.

Maryse me remet dans le contexte du V2 : j'avais poussé deux tables pour installer nos deux chaises côte à côte. Je suis sur la droite de B, une jambe par dessus l'autre, les deux mains l'une sur l'autre posées tranquillement sur mes cuisses, contre mon ventre. Je suis décidée à laisser B faire, sachant qu'il

est là pour s'entraîner. J'attends. Me voilà bien installée dans mon V2. Maryse fait revenir l'aperception du visage de Jacques. Je revis ce moment d'évocation du V2 en prenant encore plus de temps. Il y avait quelque chose là qui me faisait rester dans la posture de visée à vide, d'attente. Je n'en avais aucune conscience réfléchie (cela se révélera plus loin). C'était une sorte de sensation globale. Je restais fixée sur ce visage. Il se passa un moment avant que la phrase ("c'est du bonheur") ne me vienne aux lèvres. Je l'ai accueillie bien que surprise de son émergence, mais je sentais intérieurement que c'était très juste, là que nous avions pris le temps de dilater ce moment. Et il se passa quelque chose d'étonnant pour ne pas dire de suffoquant ! Alors que Maryse me maintenait en prise sur l'intervalle de temps entre l'apparition du visage et celle des mots "c'est du bonheur", j'étais dans une visée à vide, en attente, en suspension et quelque chose s'est soudain manifesté dans mon corps, captant mon attention. Quelque chose qui a gonflé, s'est élargi, m'a remplie. C'est monté de mon ventre jusqu'à ma bouche et c'est comme ci, cela déversait ces trois mots "c'est du bonheur !". J'ai laissé faire, observé, accueilli, encore une fois toute étonnée. Mais je savais intérieurement que c'était juste et que cela apparaissait là, parce que nous dilations le temps tout en restant en évocation d'une visée à vide. Mais une fois qu'avec l'aide de Maryse, j'ai eu mis en mots ce mouvement ressenti, je me suis sentie toute drôle, dépassée par ce qui venait de se faire et je me trouvais dans une certaine confusion. Dans tout ce qui venait de se donner et redonner à moi, à quel vécu appartient chacun des instants des faits apparus ? Ces trois choses dansaient dans ma tête dans un certain désordre puis elles se sont ajustées, mises bout à bout et dans l'ordre (temporel) pour faire une seule chose : le visage-ce mouvement corporel interne- les mots. J'étais très impressionnée, dans un état d'une richesse immense avec une certaine émotion qui m'a rendue totalement indisponible aux efforts de Maryse pour me faire poursuivre l'entretien plus loin car nous n'avions pas encore attrapé ce qui faisait le but de cet entretien, à savoir comment j'étais entrée en évocation ?

V3/2

C'est là que Pierre qui observait, reprend la main, et la consigne, et cherche à m'amener sur mon entrée en évocation en V2. Il me fait dérouler à nouveau ce moment du V2 avec l'aperception du visage. Avec les questions "et qu'est-ce qu'il y a avant l'image du visage ?... juste avant ?..." qu'il me répète plusieurs fois, rien ne me vient. Il insiste et me maintient là "juste avant". Pour moi, le "juste avant", cela se passe sur le palier, juste avant de voir Jacques dans l'entrebâillement de la porte qu'il est en train de fermer. Et là, il n'y a rien. Que rien ne me vienne m'agace un peu, ne me convient pas bien.... Mais quand rien ne me vient, alors m'apparaît un autre moment, celui que j'avais repoussé en V2. Je décide de le laisser venir. Pourquoi revient-il ? Pourquoi ce moment est-il si persistant ? C'est l'un des flash de V2 où j'étais en position de parole incarnée et où le kinesthésique m'associait fortement à cet instant. Et là, je retourne non dans une évocation de V2 mais dans mon V1. Je suis à l'intérieur de l'appartement, très peu de temps avant de sortir, mon manteau sur le dos, avec ma petite valise qui m'encombrait dans le petit espace avant la porte et je sens très fortement le contact de mes pieds sur le plancher avec mes bas. Ça crisse légèrement. C'est une sensation particulière qui m'avait fait réaliser que je n'avais pas mis mes chaussures ! Et là, dans ce bref moment de V1, il y avait plein de choses sur la façon dont Jacques avait interrompu ce qu'il faisait pour venir m'accompagner, m'ouvrir la porte me dire au revoir (sa disponibilité, sa gentillesse, son attention, sa dynamique très alerte, joyeuse ...), qui me font quelque chose intérieurement, sans que je ne m'y arrête à ce moment là. Et c'est ça qui vient là, quand Pierre cherche à me faire rétrograder en structure au "juste avant". Dans ce 3^{ème} entretien (V3/2), cela ne me convient pas vraiment de retourner dans mon V1, j'ai comme l'impression que je ne vais pas là où Pierre souhaite m'envoyer car pour moi, cela ne se situe pas "juste avant", mais "bien avant" et puis, je ne suis plus dans le V2 ! J'ai le sentiment de n'avoir pas répondu de façon juste à la question de Pierre. Pourtant sur le coup, au moment où je vis cette chose en V3/2, je me laisse quand même aller dans cette évocation. Je sens que cela continue, que ce moment fait partie de l'ensemble. De fait, sans que cela soit encore clair pour moi, il donne tout son sens, toute la couleur à ce qui a émergé auparavant. Ce moment de V1 est en fait contenu dans cet instant où je me fixe sur cette image du visage, où je reste ainsi figée, en attente, aussi bien dans le premier entretien (V2) que dans le 2^{ème} avec Maryse (V3/1). Ce qui m'apparaît maintenant que cela s'est clarifié, c'est que si ce n'est pas le "juste avant" du point de vue temporel, du point de vue du sens, c'est vraiment le "juste avant" de voir le visage de Jacques, tel que je le voyais, là sur le palier....C'est ce moment là, incarné du matin qui donne son sens à cette vision du visage. ... au fait que je sois restée arrêtée dessus puis, qui explique la

phrase venue en V2 (1^{er} entretien) "c'est du bonheur !" et ensuite avec Maryse, ce mouvement interne dans mon corps qui est monté à ma bouche pour déverser ces paroles ... C'est bien ce qui s'est présenté à la visée éveillante de Pierre.

Commentaires, analyse réflexive

Je lâche la description des différents morceaux de ce puzzle pour essayer de traduire cet événement avec les données théoriques apportées par Pierre depuis quelques temps sur l'émergence avec le processus de réfléchissement et celui de reflètement. Il me semble même que nous avons quelque chose qui relève du champ de pré-donation ?

- En V2, le réfléchissement que j'isole du reste de la séquence, est celui du visage.

- Mais derrière, il y a cette suspension, cette attente qui s'impose et dure. Il y a là dans ce moment de suspension où rien ne m'apparaît, quelque chose (une graine de sens) que je dois "sentir" mais que j'ignore (y-a-t'il une conscience en acte et pas encore de conscience réfléchie ?). Que se passe-t-il d'autre ? Pourquoi est-ce que je reste arrêtée sur ce moment, sur cette image qui se fige (l'accompagnement de B me le permettant) ?

C'est là aussi que va venir se loger plus tard en V3/1 le réfléchissement de ce mouvement corporel interne. Alors que je suis dans une posture de visée à vide, que je ne commande rien d'autre que cette posture, vient ce mouvement interne corporel que je n'ai pas perçu en V2, mais dont je suis sûr à posteriori qu'il était présent dans ce moment où je dis qu'il ne se passe rien. Nous avons là un sens corporel (focusing) qui précède l'émergence des mots. Peut-on dire qu'il appartient en V2, au champ de pré-donation⁶¹, ce qui n'est pas encore perceptible et qui pourtant, est là ?⁶² Pierre le définit comme "...ce qui n'a pas été saisi dans la conscience en acte au moment où il était vécu... qui se situe dans les arrières plans du champ de conscience, dans les horizons ou les marges du vécu qui peuvent devenir réflexivement conscient..." Pierre se réfère à Husserl qui dit que "*en deçà de la conscience directe se situe toute la segmentation du champ sensoriel, toute l'organisation de ce qui est en arrière plan et qui est déjà traité par les capteurs sensoriels, sans avoir pour autant une saillance suffisante pour être l'objet d'une conscience, serait-elle pré réfléchi... La notion de pré-donation veut bien dire que le sujet qui est pourtant affecté par ce champ n'en saisit encore rien intentionnellement...*"

Je crois que ce qui m'a permis de le percevoir en V3/1, c'est d'une part le maintien en prise que Maryse me fait faire sur cet instant, en dilatant le temps très fortement comme si elle y avait mis une très grosse loupe et d'autre part, le fait que mon attention soit totalement tournée vers mon intérieur (est-ce la bonne formulation ?), dans une posture d'attente, de suspension. Ce qui me fait dire qu'il était présent, mais hors de mon champ de conscience en V2, c'est qu'avec Maryse à ce moment là, je suis réellement en position de parole incarnée de ce moment de V2. Et là, je le sens réellement monter dans mon corps, arriver à ma bouche et je prononce ces trois mots ! Mon but en V3/1 était bien d'explorer ce moment de suspension avant l'arrivée des mots. Et donc en V3/1, il se manifeste réellement.

Une question se pose à moi, par rapport à ce sens corporel: relève-t-il de la seule singularité de cet exemple, ou bien fait-il partie de mon processus personnel d'émergence en terme de structure ?

- J'en viens à la verbalisation. J'ai d'abord cru que c'était du pré-réfléchi, mais non, Nadine dirait que je suis dans le décryptage de sens. A partir de l'image du visage (produit d'un premier réfléchissement) s'opère un second réfléchissement que Pierre a appelé "reflètement", "*reflètement sur l'effet du résultat du réfléchissement*"⁶³. Le produit du reflètement, c'est l'émergence globale du sens avec ces trois mots. J'ai reconnu tout de suite en V2 que ces mots sonnaient juste, mais ils n'étaient pas présents en V1. Je n'ai pas compris sur le moment ce qui se passait, mais j'ai pris, parce que ça m'allait. Si je me réfère encore à Pierre, "*il y a eu production d'un sens expérientiel sémiotisé ... dans le sens où "le concept de sens expérientiel est le concept basique...pour comprendre la recherche de sens à partir de l'expérience vécue..."*"⁶⁴

Et ce n'est qu'avec l'intervention de Pierre dans le 3^{ème} entretien que tout s'éclaire avec le réfléchissement de cet autre instant de V1. Ce deuxième moment de V1, dans l'appartement, contient au-delà du factuel, une dynamique de vie, une dynamique relationnelle qui à la fois se mettent à jour par ce qui

⁶¹ Cf. article sur ce point dans Expliciter n°39, *Conscience directe et conscience réfléchie*, avec l'exemple du bruit de la mobylette.

⁶² Cf. Expliciter n°29, *Phénoménologie de l'attention selon Husserl II*, Vermersch P., mars 1999.

⁶³ Cf. Toujours l'article du n°75

⁶⁴ Cf. P. 35 du n° 75

précède et en même temps éclairent tout ce qui est venu dans les entretiens précédents. Elles ne sont pas vraiment mises en mots au moment de l'évocation, elles m'apparaissent sans cela. En fait elles renvoient à la fois à l'histoire de Jacques et de ma fille et à l'histoire de notre relation.

L'ordre des mises à jour ne relève pas du hasard ! Elles émergent progressivement des profondeurs. J'ai envie de dire que l'ordre dans lequel les choses ont émergé traduit le degré plus ou moins grand d'accès à la conscience réfléchie, ou d'opacité que chaque élément présente à la conscience, en allant du plus immédiatement accessible vers le moins accessible, du moins pour les trois premières prise de conscience.

1. Réfléchissement de l'image du visage

2. Replètement débouchant sur une verbalisation qui reste très générale : "c'est du bonheur !"

3. Réfléchissement d'un précurseur de la verbalisation appartenant au champ de pré-donation.

Pour le dernier réfléchissement, le moment avant de sortir de l'appartement, cela me paraît plus complexe et je ne pense pas avoir suffisamment d'éléments pour interpréter son ordre d'arrivée. Peut-être est-il lié à la technique de questionnement seulement ?

Je schématise et résume ce qui est apparu, s'est réfléchi dans chaque entretien dans le tableau suivant :

V2	V3/1	V3/2
<p>L'image du visage radieux, souriant qui se détache de son contexte, se fige.</p> <p>La durée de la visée à vide, de la suspension.</p> <p>Le produit du replètement avec la verbalisation des trois mots "c'est du bonheur !". Sens global.</p>	<p>Le mouvement corporel interne qui précède la verbalisation, appartient au champ de pré-donation, précurseur de la verbalisation.</p>	<p>Le deuxième moment de V1, à l'intérieur de l'appartement, avant de franchir la porte. Elucide les réfléchissements opérés en V2 et V3/1.</p>

Par contre, du point de vue du déroulement temporel, il faut remettre les différentes séquences dans un autre ordre. Ce qui est apparu en V3/2 se met au tout début, puis ce qui est venu en V3/1, vient se positionner dans la durée de la visée à vide de V2, après la vision du visage.

Avec le recul, je trouve l'ensemble une fois reconstitué, très cohérent, bien que ce fut très compliqué (car totalement inhabituel) ! Il y a là, un fonctionnement cognitif involontaire qui ne répond pas à la logique habituelle.

Remarques sur l'écriture

J'ai vraiment eu des difficultés pour faire cette écriture : trouver les mots justes, ne dire que ce qui s'est passé à chaque instant et pas davantage, alors que j'avais la connaissance de l'ensemble, mettre les choses à leur juste place, l'ordre d'apparition dans les différents entretiens étant différent de l'ordre temporel du déroulement réel, nommer les choses également de façon exacte (les justes mots) eu égard au vécu. J'ai écrit et ré-écrit x fois certaines phrases ou paragraphes, reformulé, fait des couper-coller pour modifier leur place A chaque lecture, les choses de l'écriture bougeaient.

Les entretiens de V3 avec Maryse et Pierre n'avaient pas été repris, mis en mots, réfléchis... Ils étaient restés à l'état de vécu, d'où la nécessité de l'auto-explicitation dans la première écriture pour en opérer le réfléchissement (du moins de ce que j'en ai fait revenir !). Quand j'ai commencé à écrire, je n'avais rien sur le moment d'Ede avec Pierre, je ne me souvenais pas du tout de ce qui s'était passé avec lui.

Entre la première écriture pour poser et fixer les choses pour moi et cette dernière pour permettre à ce texte d'être lu, j'ai senti la nécessité de dire un certain nombre de choses inutiles pour ma compréhension personnelle, puisque j'en disposais soit dans ma tête soit dans mon vécu. Il m'a fallu les débusquer sinon ce texte serait resté incompréhensible (pour peu que je sois complètement arrivée à ce que je souhaitais !). Heureusement j'ai trouvé de l'aide avec Maryse et Pierre, mes B de V3. En tout cas, cela fait longtemps que je n'ai pas eu, une écriture aussi laborieuse ! J'étais loin de m'en douter après cette belle journée d'entraînement. Je voulais faire un petit papier pour partager ce petit moment assez extraordinaire survenu dans cette journée. Je pensais comme toutes les petites choses que ce serait simple et rapide !....J'oubliais les effets du renversement sémantique et la complexité des couches de vécu !

...

Conclusion

N'importe quel moment de notre vie quotidienne n'est jamais "anodin", n'est-ce pas Armelle ?

"En suivant Husserl, tout ce qui fait l'objet d'une "saisie intentionnelle", donc tout ce qui est amené à la conscience ne peut l'être que comme "sens" (Pierre renvoie à Expérience et Jugement). Tout noème est par essence teneur de sens. Mais dans un premier temps, ce passage produit du "sens expérientiel en acte", puisque cela relève d'abord de la conscience pré réfléchie, qui est par essence aveugle à elle-même au moment où elle est inscrite dans le vécu. Avec le réfléchissement, il y a production d'un sens expérientiel sémiotisé (verbal ou non verbal).

J'ai osé mettre des concepts sur des processus vécus... Les ai-je bien intégrés ? Je compte sur la discussion lors du prochain séminaire pour me mettre vraiment au clair !....

Le dernier mot sera pour cet atelier d'entraînement à l'Ede mis en place cette année. Il peut nous permettre, en plus de simplement nous entraîner à mener un entretien, d'abord d'avoir le plaisir de vivre le rôle de A (interviewé) et puis comme ici d'explorer de nouvelles pistes.

Agenda 2008/2009

Lundi 8 décembre 2008 Séminaire

Mardi 9 décembre "journée pédagogique"

Lundi 2 février 2009 Séminaire

Mardi 3 février Atelier de pratique ede.

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)

Sommaire du numéro 77

1 - 29 La psycho phénoménologie, théorie de l'explicitation. Maryse Maurel.

30 - 32 Parution : "Vivre dans le respect de soi", Editions Quintessences, Jacques Gaillard.

33 - 59 Décrire la pratique de l'introspection. Esquisse d'un article. Pierre Vermersch.

59 - Quelques photos du chantier de construction de la salle de travail de Maurice Legault sur ses terres, près de Québec.

60- Autour du premier atelier de pratique de l'entretien d'explicitation à Paris. Trois contributions :

60-61 Le Grex vous propose une nouvelle formule. Maryse Maurel.

61 Témoignage. Sonja Pilet.

62 -67 Visage. Claudine Martinez.

68 - Echos du colloque d'Antenne Suisse Explicitation. 7/8 novembre 2008 à Genève. Mireille Snoeckx, photos de Francis Snoeckx.

Programme du séminaire
Lundi 9 décembre 2008

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

Discussion des articles de ce numéro avec les auteurs présents.

Expliciter

Journal du GREX

Groupe de Recherche sur l'Explicitation
Association loi de 1901

Place de la bergerie
43300 Saint Eble

www.expliciter.fr

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256

Echos du colloque D'Antenne Suisse explicitation 7 et 8 novembre 2008 à Genève

Événement exceptionnel que le colloque d'automne 2008 puisque Pierre Vermersch (chercheur au CNRS, GREX) et Nadine Faingold (Maître de conférence à l'IUFM de Versailles) étaient les invités et les intervenants de cette manifestation !

Le vendredi en fin d'après-midi, une assemblée nombreuse et attentive écoute le discours de Pierre Vermersch sur « Réflexivité et aide à l'explicitation des pratiques ». Le chercheur et théoricien de l'expérience présente, avec rigueur et humour, les points incontournables et les obstacles à l'explicitation des pratiques en revenant sur les essentiels de la théorie psycho phénoménologique. L'accueil est enthousiaste pour les 130 participants.

La journée du samedi s'inscrit en continuité avec les précédentes journées de l'association, c'est à dire qu'elle offre l'occasion à tous ceux et celles qui se sont formés en explicitation dans des lieux divers, de se retrouver pour ressourcer leurs compétences, pour perfectionner le questionnement, pour mieux comprendre aussi ce qui se joue dans les temps d'explicitation. C'est un espace ouvert à l'expérience où une trentaine de participants vont prendre le temps de s'exercer...

Le matin, Nadine Faingold invite le groupe à expérimenter le geste comme ressource. Elle guide avec toute l'expertise ferme et précise qu'elle a construite en travaillant en formation d'enseignants et de formateurs d'enseignants notamment. Le dispositif qu'elle propose rencontre l'adhésion des personnes et provoque des prises de conscience sur la puissance du geste.

L'après-midi Pierre Vermersch nous entraîne à revisiter le vécu de l'explicitation dans les pratiques professionnelles avec ... un moment d'auto explicitation !! La rencontre est riche de découvertes et incite à continuer...

Si, comme à chaque journée d'études, l'expérientiel est au cœur des travaux, les participants ont souligné leur bonheur d'avoir pu travailler à Genève avec deux Experts, le fondateur et une illustre pionnière.

Mireille Snoeckx

Photos Francis Snoeckx

