

Peut-on anticiper une crise d'épilepsie ?

Explicitation et recherche médicale

Claire Petitmengin

INT-GET (Groupe des Écoles de Télécommunications) Claire.Petitmengin@int-evry.fr

Version préliminaire d'un article soumis à la revue Intellectica.

L'objectif de cet article est de retracer le déroulement du projet de recherche neuro-phénoménologique sur l'anticipation des crises d'épilepsie, et de faire le point sur la démarche utilisée et les difficultés rencontrées. L'accent est mis surtout sur la dimension phénoménologique et les questions touchant à l'explicitation de l'expérience subjective des patients, ainsi que sur les problèmes de corrélation des dimensions phénoménologique et neuronale.

1. Contexte du projet

1.1 Le programme neuro-phénoménologique.

Le projet d'anticipation des crises d'épilepsie s'inscrit dans le cadre du programme de recherche neuro-phénoménologique défini par Francisco Varela¹. L'idée fondatrice de ce programme est que pour progresser vers une compréhension de la conscience et de la connaissance, il est indispensable de réhabiliter l'étude de l'expérience subjective. Celle-ci était jusqu'à présent exclue du champ de l'investigation scientifique : seules sont scientifiques les données observables et reproductibles à l'identique par un observateur neutre, objectif, extérieur à son objet d'étude. C'est

notamment de *credo* de la psychologie classique, "expérimentale", qui ne s'appuie que sur les données dites "en troisième personne", c'est-à-dire recueillies par un observateur ou expérimentateur extérieur. Mais une frange grandissante de chercheurs en sciences cognitives réalise depuis peu que pour étudier la cognition, on ne peut plus se limiter aux données observables et enregistrables de l'extérieur, et qu'il est indispensable de prendre en compte sa dimension subjective, telle qu'elle est vécue de l'intérieur. Pour une raison qui paraît évidente : la description d'un processus cognitif "en première personne", c'est-à-dire par la personne qui le vit, en permet une compréhension beaucoup plus riche qu'une description indirecte. Mais curieusement, c'est surtout le développement de techniques de neuro-imagerie cérébrale de plus en plus sophistiquées qui a provoqué cette prise de conscience : en effet, les données issues de 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.

Une des premiers objectifs du programme neuro-phénoménologique est donc de mettre au point des méthodes rigoureuses permettant :

¹ Varela 1996, Thompson et Varela 2001

1) de recueillir la description précise de l'expérience subjective associée à la réalisation d'un processus cognitif donné,

2) d'établir une corrélation entre cette description en première personne et la description dynamique de l'activité cérébrale correspondante.

La méthode neurophénoménologique est une méthode pionnière, en cours de mise au point. L'équipe "neurodynamique" du LENA (Laboratoire de neurosciences cognitives et imagerie cérébrale), implantée à La Salpêtrière à Paris, l'expérimente et la teste dans le champ cognitif (perception, émotion...) et dans le champ clinique (épilepsie, schizophrénie...).

1.2 L'anticipation des crises d'épilepsie

L'épilepsie, une des affections neurologiques les plus fréquentes de l'enfant et de l'adulte (elle touche environ 1% de la population mondiale), est la conséquence d'un dysfonctionnement neuronal qui s'exprime par la survenue soudaine de crises. Une crise d'épilepsie est une altération de la conscience due à une hyper-activité anormale et transitoire de l'activité cérébrale. Cette hyper-activité se déclenche au niveau d'une zone qu'on appelle le foyer épileptogène, puis s'étend aux zones voisines et parfois à l'ensemble du cerveau.

L'imprévisibilité des crises¹ est la cause la plus importante de mortalité chez les patients épileptiques, et conduit à une insécurité permanente pour l'individu et son entourage. Cette soudaineté et la difficulté à trouver des explications aux crises a dans le passé souvent conduit à avoir recours à des explications surnaturelles. Aujourd'hui, malgré des progrès importants dans la compréhension des mécanismes cellulaires de l'épilepsie, ainsi que dans la localisation des dysfonctionnements cérébraux, on ne comprend toujours pas pourquoi et quand une crise émerge. Notamment, et jusqu'à récemment, aucune méthode traditionnelle d'analyse des signaux neuro-électriques (EEG : Électro-EncéphaloGramme) ne permettait de repérer des changements précurseurs d'une crise. L'EEG permet en effet de repérer très précisément le début de la crise, tout particulièrement si on se place au contact même du foyer par des électrodes intracrâniennes. 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 au LENA découvre, grâce aux nouveaux outils d'analyse neuro-dynamique

de l'électroencéphalogramme (analyse non linéaire, puis analyse des synchronies entre rythmes cérébraux), 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 EEG². Cette possibilité 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 (intervention pharmacologique consistant en l'administration d'un médicament antiépileptique d'action rapide, ou intervention par neurostimulations électriques au niveau du foyer épileptique).

En recherche fondamentale, la possibilité d'anticiper une crise permet de disposer d'une fenêtre de temps suffisante pour réaliser différents types d'examen. Elle pourrait donc faciliter la caractérisation des modifications neuroélectriques qui surviennent pendant qu'une crise se prépare.

Revenons brièvement sur les méthodes d'analyse neurodynamique de l'anticipation des crises. L'analyse neurodynamique du fonctionnement cérébral est basée sur une hypothèse forte, qui est la suivante : c'est une activité neuronale cohérente, *largement distribuée dans le cerveau*, qui sous-tend l'émergence de tout acte cognitif. Le mécanisme impliqué est celui du "liage" temporel : des groupes de neurones anatomiquement éloignés communiquent transitoirement en synchronisant leurs activités oscillatoires dans le temps. Cette dynamique neuronale n'est donc pas organisée selon un ordre séquentiel, comme le voudrait la métaphore de l'ordinateur. Au contraire, cette hypothèse met l'accent sur l'importance des propriétés de réseaux à connexions réciproques, au sein

¹ Le mot épilepsie provient du verbe grec *epilambanein* qui signifie "surprendre".

² J. Martinerie et alii 1996, Le Van Quyen et alii 2001a et 2001b

desquels le caractère séquentiel est remplacé par un processus parallèle, celui de la synchronisation des réseaux. On pourrait prendre l'analogie d'un orchestre : tout à coup, des groupes d'instruments distants se mettent à jouer sur le même rythme. Comment identifie-t-on un réseau de synchronisations ? Par une analyse de l'activité électroencéphalographique du sujet : des électrodes sont installées en différents points soit à la surface du crâne, soit à l'intérieur du crâne (électrodes intracrâniennes, posées chez des patients épileptiques hospitalisés en vue d'une exploration pré-chirurgicale). Chaque capteur mesure l'activité électrique d'un ensemble de neurones, ou plus précisément, la fréquence des différents rythmes cérébraux émis en ce point du cerveau. La synchronisation des rythmes cérébraux n'est

pas visible directement sur l'EEG. Pour la mettre en évidence, il faut faire subir aux signaux initialement enregistrés une série de transformations.

Dans le cas d'une crise d'épilepsie, cette analyse permet de repérer chez le patient trois phases nettement distinctes :

- La phase interictale, qui se caractérise par un grand nombre de synchronies uniformément distribuées.

- La phase préictale : environ 5 minutes avant qu'une crise ne se produise, on observe une baisse de la synchronisation des neurones entourant le foyer épileptique, dans les fréquences *béta*, ainsi qu'une baisse de la synchronisation de cette zone avec les zones éloignées (isolation du foyer).

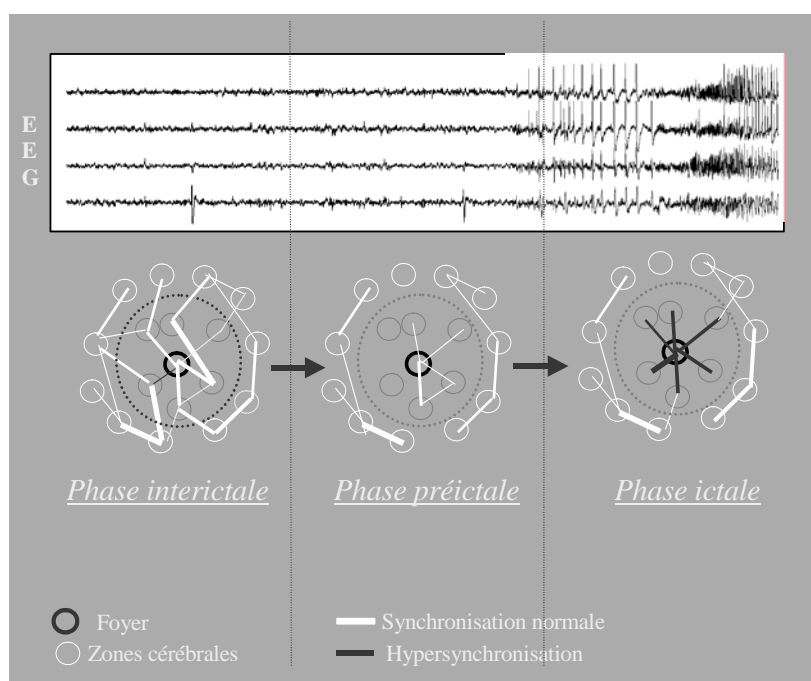


Figure 1 : La dynamique des synchronisations neuronales avant et pendant une crise d'épilepsie¹

La crise se caractérise au contraire par une augmentation de la synchronisation entre les neurones entourant le foyer, cette zone restant isolée du reste du cerveau.

On peut conclure de ces analyses que la crise ne correspond pas au défaut de fonctionnement d'un endroit précis du cerveau, mais au déficit de fonctionnement d'un réseau. Mais l'analyse des synchronies cérébrales ne nous renseigne en rien sur les causes de ce déficit, ni sur la manière dont il est (ou non) ressenti par le patient. Elle indique la *structure* de l'activité cérébrale, pas la *nature* de l'expérience

subjective qui pourrait lui correspondre.

1.3 La question posée

A l'époque de cette découverte, je venais de terminer sous la direction de Francisco une recherche dont l'objectif était de recueillir la description la plus précise possible de l'expérience subjective qui prépare et accompagne l'apparition d'une intuition¹. En utilisant la technique de l'entretien d'explicitation²,

¹ Petitmengin 1999 et 2001

² Vermersch P., 1999, 2003.

j'avais recueilli la description d'expériences intuitives variées. L'analyse et la comparaison des descriptions recueillies m'avait permis de mettre en évidence une succession d'états et de gestes intérieurs d'une grande précision, présentant une régularité frappante d'une expérience à l'autre et d'un sujet à l'autre, autrement dit, une structure générique de l'expérience intuitive.

Francisco m'a alors proposé d'utiliser le même type de démarche pour répondre à la question suivante : les modifications neuro-électriques identifiées chez les patients épileptiques correspondent-elles à des modifications de leur expérience subjective, et si oui, lesquelles ?

2. Déroulement du projet

2.1 Etape 1 : essai d'identification d'une structure générique de l'expérience préictale

Pour tenter de répondre à cette question, j'ai tout d'abord utilisé le même type de démarche que pour l'expérience intuitive : interviewer des patients épileptiques pour recueillir une description de la période préictale, puis analyser ces descriptions pour essayer de dégager la structure dynamique de cette expérience, et repérer d'éventuelles régularités. Il s'agit d'explorer la période qui précède non pas une prise de conscience, comme c'est le cas pour l'émergence d'une intuition, mais bien souvent dans une crise d'épilepsie, une perte de conscience.

2.1.1 Recueillir une description de la période préictale

Contexte

Mon objectif est donc d'amener un ensemble de patients épileptiques à décrire dans leur microtemporalité leur expérience subjective dans les minutes précédant une crise. Les périodes interictale et préictale ont jusqu'à présent été peu explorées : le nombre de publications les concernant est infime, comparé à la masse énorme d'études portant sur les manifestations liées à la crise proprement dite, et à ce qu'on appelle "l'aura". L'aura, ce sont les signes subtils qui annoncent l'irruption d'une crise, mais sont associés à des modifications électriques visibles sur l'EEG, et font donc déjà partie de la crise. Ces signes subtils, assez bien connus, ne sont donc pas les signaux anticipateurs que je cherche.

Pour ce qui concerne l'anticipation des crises d'épilepsie, l'équipe neurodynamique du LENA (Michel Le Van Quyen, Vincent Navarro, Jacques Martinerie et Francisco Varela) travaille avec une équipe d'épileptologues de l'hôpital de La Salpêtrière (dirigée par Michel Baulac), composée de neurologues et de chirurgiens. Ce sont ces derniers qui me mettent en contact avec des patients épileptiques, dont certains leur ont signalé qu'ils "sentaient venir" leurs crises. Pour la plupart, ces patients sont affectés d'une épilepsie partielle¹ du lobe temporal. C'est ainsi qu'en l'espace de dix-huit mois je rencontre une dizaine de patients adultes, chez eux pour deux d'entre eux, pendant une hospitalisation pour les autres. Les patients hospitalisés que je rencontre le sont généralement en vue d'une exploration pré-chirurgicale. Ils sont affligés d'une épilepsie pharmaco-résistante, pour laquelle aucun traitement médicamenteux n'est efficace. En désespoir de cause, ils ont recours à l'ablation de la zone du cerveau correspondant au foyer épileptogène. Pour identifier cette zone aussi précisément que possible, grâce à différents examens, une hospitalisation assez longue est nécessaire préalablement à l'opération. Les patients sont hospitalisés dans une pièce dont l'aménagement spécial permet d'enregistrer leur EEG (en intracrânien) et de les filmer 24 heures sur 24. C'est là que je les rencontre.

Prise de rendez-vous

Pour les deux patients dont les coordonnées personnelles m'ont été communiquées, avec leur accord, par un médecin, je prends rendez-vous par téléphone. Le médecin les a mis *grosso modo* au courant de l'objet de mon enquête. Tous deux préfèrent me donner rendez-vous chez eux. Pour les autres patients, je vais les voir dans leur chambre d'hôpital pour prendre rendez-vous, ce qui me donne l'occasion d'une première prise de contact avant l'entretien proprement dit. Je suis généralement accompagnée d'un médecin qui me présente brièvement puis me laisse seule. A plusieurs reprises, le patient est disponible au moment

¹ Une crise partielle (par opposition à une crise généralisée) est une crise qui débute localement dans le cerveau au niveau du foyer épileptique et recrute au fur et à mesure d'autres régions cérébrales, mais ne s'étend pas à l'ensemble du cerveau. Elles ne s'accompagnent pas nécessairement d'une perte de conscience.

de ma visite et l'entretien a lieu sur le champ.

Initialisation de la relation et contrat d'entretien

Je constate rapidement à quel point il est important que je prenne le temps de me présenter et de présenter mes recherches. Je procède à peu près comme je l'ai fait dans cet article : "Mon équipe de recherche a détecté des signaux anticipateurs des crises au niveau neuro-électrique, et je suis chargée de vérifier si ces signaux correspondent à une expérience vécue. Je vous propose donc un entretien pour explorer les moments qui précèdent pour vous une crise. Je voudrais recueillir la description, la plus précise possible, de votre expérience dans les moments qui précèdent une crise... l'objectif, c'est de savoir comment ça se passe pour vous, juste avant une crise." Il est important que le patient comprenne que je ne suis ni médecin ni psychologue, mais chercheur. S'il me prend pour un médecin (ce qui est rare pour la bonne raison que je ne porte pas de blouse blanche), il va essayer de profiter de ma disponibilité pour me demander des précisions sur son traitement, la durée de son hospitalisation, etc. S'il me prend pour une psychologue, ce qui est plus fréquent, il va tenir les propos qu'il pense attendus, c'est-à-dire constamment s'évader vers la description des circonstances de ses premières crises, et j'aurai beaucoup de mal à le ramener à celle de son expérience subjective lors d'une crise particulière.

Il est également très important, comme dans tout entretien, mais plus encore dans ce contexte, de créer une relation de confiance avec le patient. Je vais lui demander l'effort considérable de se replonger dans la période ayant précédé une crise, c'est-à-dire un épisode douloureux et angoissant. Pour qu'il y consente, il faut qu'il me sente très disponible, attentive, et compatissante. Avant de commencer l'entretien proprement dit, je passe donc toujours un long moment à m'enquérir des péripéties de son hospitalisation, et à écouter ce qu'il veut bien me confier de sa maladie. Une fois cette relation de confiance établie, j'essaie de l'amener à sortir du cadre soignant / soigné, à quitter sa position de "patient" pour jouer pendant le temps de l'entretien le rôle actif de co-chercheur. Ce changement de rôle me semble d'ailleurs plus facile lorsqu'il me reçoit chez lui.

Une autre question va rapidement émerger, dès

les premiers entretiens : quel intérêt le patient a-t-il à participer à ces recherches sur l'anticipation des crises, qu'est-ce qui peut le motiver ? Car dès qu'il comprend l'objectif de ces recherches, il se met à caresser l'espoir d'une nouvelle thérapie, d'une guérison possible. Mais il serait cruel de lui faire miroiter un dispositif permettant d'anticiper et même de stopper ses crises : dans le meilleur des cas, ce dispositif ne sera opérationnel que dans plusieurs années. De plus, la plupart des malades que je rencontre ont choisi la solution radicale de la chirurgie, et sont soulagés d'avoir enfin été convoqués, après des mois d'attente, pour l'exploration pré-chirurgicale. Dans ces conditions, pourquoi participer à ces recherches ? Pour les futurs malades ? Pour la science ? La question reste en suspens, car je n'ai pas de réponse précise à y apporter. Et lorsque je me trouve face à un patient "implanté", donc fragilisé, parfois épuisé par les nombreuses crises qu'il vient de vivre, je me sens démunie. Un médecin, un psychologue, vient pour le soigner. Mais moi, que puis-je lui apporter ?

L'objectif (immédiat) de l'entretien étant défini, et la relation établie, les autres éléments du contrat sont alors précisés comme d'habitude pour un entretien de ce type : "Si vous en êtes d'accord, nous allons consacrer à cet entretien environ une heure, sachant que vous pouvez ne pas répondre à une de mes questions, et que vous pouvez aussi vous arrêter quand vous en avez envie, il suffit de me faire signe."

Pour amener le patient à tourner son attention vers les processus internes qui sont les siens avant l'arrivée d'une crise, afin d'en prendre conscience et de les décrire, je m'appuie sur les procédés de l'entretien d'explicitation¹.

Choix d'une crise particulière et mise en évocation

Du fait de l'imprévisibilité des crises, la description de la période préictale par le biais d'un entretien ne peut se faire qu'à distance des crises. C'est une difficulté particulière au projet, que ne rencontrent pas tous les autres projets neuro-phénoménologiques. Par exemple, dans les protocoles consistant à faire réaliser une tâche cognitive à un sujet, tout en enregistrant son EEG², la description de l'expé-

¹ que je suppose connus du lecteur d'Expliciter, pour les autres cf. Vermersch P. 1994, 2003 et www.expliciter.net.

² par exemple le protocole de vision 3D mis au

rience subjective peut être recueillie immédiatement après la réalisation de la tâche. Dans l'étude neuro-phénoménologique (en cours) des hallucinations schyzophréniques, l'entretien peut avoir lieu "en temps réel", le patient décrivant son expérience au fur et à mesure de son déroulement. Mais la période préictale ne peut, par définition, être identifiée en tant que telle qu'après la crise, qui est imprévisible : de ce fait l'entretien n'a lieu, dans le meilleur des cas, que plusieurs heures après la crise. De plus, il est peu de crises sur lesquelles il soit effectivement possible de travailler. Car les crises sont fréquemment nocturnes : le patient est alors inconscient pendant la période préictale. Et même dans le cas d'une crise diurne, la crise oblitère souvent le souvenir des moments qui l'ont précédée, parfois le souvenir même d'avoir eu une crise (on parle d'amnésie post-ictale).

Parmi les crises pour lesquelles il garde le souvenir de la période préictale, je demande donc au patient d'en choisir une particulière : s'il lui arrive d'éprouver des sensations anticipatrices, ce sera une crise pour laquelle ces sensations ont été particulièrement vives; s'il n'en ressent pas, ce sera une crise récente, ou une crise plus ancienne qui l'a particulièrement marqué. La question se pose alors de savoir à partir de quel moment commencer la description. En cas de sensations anticipatrices, nous choisissons un point de repère temporel peu avant l'arrivée de ces sensations, et commençons là l'évocation. Si le patient n'a rien ressenti de particulier, nous nous concentrons sur la période au cours de laquelle des modifications neuro-électriques ont été décelées, c'est-à-dire entre dix et trente minutes avant la crise. Deux procédés sont alors possibles : ou bien j'aide le patient à retrouver un repère temporel environ trente minutes avant la crise, puis l'amène à évoquer cette période, c'est-à-dire à la "revivre", en faisant débiter l'évocation plus tôt, une ou deux heures avant la crise. Ou bien nous procédons en sens inverse : je l'amène à retrouver les sensations qui marquent pour lui le début de la crise, puis ce qui s'est passé juste avant, et ainsi de suite en remontant le temps jusqu'aux éventuelles sensations anticipatrices. J'utilise les procédés habituels pour induire un état d'évocation : évocation du contexte, visuelle, auditive, kinesthésique. Pour faciliter

ce travail, le procédé consistant à entraîner préalablement le patient à l'opération d'évocation, sur un souvenir de vacances par exemple, s'avère efficace.

Dès les premiers entretiens, apparaît une difficulté liée à l'évocation, propre à l'épilepsie : plusieurs patients se prêtent difficilement à ce travail, ou même s'y refusent, car ils craignent que le fait de "revivre" les sensations préictales ne déclenche une nouvelle crise. C'est le cas dans l'extrait suivant, où j'arrive néanmoins à obtenir une description, sans avoir la garantie de justesse que procure l'état d'évocation :

N. Avant mes crises, ça me déprime, je suis mal.

C. Je vous propose de laisser revenir un moment particulier où vous avez éprouvé cette sensation, ici (à l'hôpital) ou ailleurs...

N. Non, je refuse. J'ai tellement peur que je n'ai pas envie d'y penser. J'ai l'impression que si j'y pense ça va revenir, ça va déclencher une crise.

C. Sans trop y penser, pourriez-vous me décrire cette sensation « grosso modo » ? Est-ce qu'elle se passe dans un endroit précis de votre corps ?

N. Des fois oui, ça me prend en haut de l'estomac, comme si ça me creusait, sous les côtes, ça me fait mal. Ça me comprime. J'ai du mal à respirer, j'ai très chaud...

Deux fois, chez un même patient, l'évocation des instants ayant précédé une crise passée déclenche effectivement une nouvelle crise. Il s'agit d'un patient affligé d'une épilepsie "réflexe", pour qui la simple vue d'un objet (en l'occurrence une brosse à dents) suffit souvent à déclencher une crise. Je lui propose donc de retrouver la dernière fois où la vue d'une brosse à dents a déclenché une crise. Je l'observe lever les yeux comme s'il évoquait une image, puis une crise se produit (une "absence", c'est-à-dire que pendant quelques instants le patient perd toute conscience d'être ici et maintenant, et tout contact avec moi). Lorsqu'il revient à lui, la conscience de ce qui s'est passé juste avant l'épisode d'absence revient peu à peu, et je l'amène à décrire ces instants : dès que j'ai commencé à induire l'évocation, une image lui est effectivement apparue, vue à la télévision juste avant la crise, représentant un gangster nettoyant son arme avec une brosse à dents. L'image grandit jusqu'à devenir énorme, puis court monologue intérieur : "Est-ce que ça va encore me déclencher une

point par Antoine Lutz (Lutz 2002)

crise ?", effort pour me parler afin de "faire passer" la crise, très court moment d'angoisse (le tout dure une demie seconde), puis plus rien.

Par la suite, les médecins mettent tout en œuvre pour essayer de déclencher à nouveau une crise chez ce patient (afin d'étayer le diagnostic de son épilepsie) : présentation intempestive de brosses à dents, projection d'une vidéo où sont intercalées des images de brosse à dents... rien n'y fait. De toute évidence, ce n'est pas la vue d'une brosse à dents qui déclenche une crise pour ce patient, mais bien l'évocation d'une crise passée. Je n'ai malheureusement pas pu aller plus loin dans l'exploration de cette expérience qui, au-delà des mécanismes déclencheurs de la crise d'épilepsie, aurait pu apporter des informations intéressantes sur les caractéristiques de l'état d'évocation.

Prise de conscience et description de l'expérience préictale

Lorsque les indicateurs habituels (décrochage du regard, ralentissement du débit verbal...) m'indiquent que le patient est bien en train d'évoquer la période qui précède une crise passée, je l'amène par mes questions à décrire le déroulement temporel de son expérience, soit depuis le point de repère identifié avant la crise : "Que se passe-t-il juste après ? Qu'arrive-t-il ensuite ?..." jusqu'à l'irruption de la crise : "Comment savez-vous que la crise est sur le point de se produire ? Comment savez-vous que la crise a commencé ?", soit à rebours.

Dans cette séquence d'actions, de sensations et d'états, d'abord grossièrement décrits, lesquels sont liés à l'émergence de la crise, et donc intéressants à approfondir ? La difficulté est que je n'ai aucune indication sur la dimension de l'expérience subjective à laquelle pourraient correspondre les modifications neurodynamiques détectées, donc aucune piste pour l'approfondissement. Certains patients déjà habitués à observer leur propre expérience subjective, ont conscience de certains signes anticipateurs, ce sont alors eux qui me guident dans le choix des séquences à approfondir. Sinon, c'est à plusieurs reprises (et dès le premier entretien) la description d'une action qui me permet de guider le patient vers la prise de conscience d'une sensation anticipatrice :

P. A ce moment-là je descends de vélo.

C. Qu'est-ce qui vous amène à descendre de

vélo ?

P. (Silence...) Je sais que je vais avoir une crise.

C. Comment savez-vous que vous allez avoir une crise ?

P. (Silence...) Parce que j'ai cette sensation de compression au niveau des bronches...

C. Comment savez-vous que cette sensation de compression annonce une crise ?

P. Parce que je la reconnais.

C. Comment la reconnaissez-vous ?

P. Plusieurs fois, j'ai ressenti ça juste avant.

C'est ainsi que je découvre peu à peu, associées aux sensations anticipatrices, un ensemble d'opérations (physiques ou mentales), dont je vais aussi recueillir la description : actions réalisées pour se protéger de la crise imminente (descendre de vélo) ou même essayer de la stopper, tests très implicites qui permettent de reconnaître la sensation comme anticipatrice. Les entretiens et leur analyse me procurent donc peu à peu une certaine connaissance des types de séquences intéressantes à explorer, vers lesquelles je vais guider l'attention des patients dans les entretiens ultérieurs.

Autre difficulté : jusqu'à quel degré de précision approfondir la description ? Quelle granularité de description adopter pour que la structure dynamique dégagée soit corrélable avec les modèles neurodynamiques de l'anticipation ? En fait, personne ne sait encore répondre à cette question. Lorsque des sensations anticipatrices sont détectées, j'essaie donc d'obtenir la séquence de sensations la plus précise possible, par des reformulations et questions du type :

"Il y a ce mal de tête : un cercle devant jusqu'aux cervicales, et qui comprime un peu tout autour de la tête. Puis une chaleur qui vous prend de l'intérieur du corps, qui monte depuis le ventre jusqu'à la tête. Puis juste après, un petit vertige, comme quand on bouge rapidement la tête, mais là sans avoir bougé la tête. Est-ce que le cœur qui s'accélère, ça commence avec le mal de tête, avec la chaleur, ou en même temps que le vertige ?"

Lorsqu'une séquence de sensations est détectée dans un registre donné (par exemple ici le registre kinesthésique), j'incite le patient à vérifier si cette séquence ne s'accompagne pas de sensations d'un autre registre (par exemple, d'images). Ici encore, je trouve très efficace le procédé consistant à réaliser, préalablement à

l'entretien proprement dit, un petit entraînement pour sensibiliser le sujet à ces différents registres : par exemple, l'amener à retrouver un souvenir de vacances, puis à décrire successivement les dimensions visuelle, auditive, kinesthésique, émotionnelle, olfactive, gustative... de ce souvenir. Cet entraînement l'aidera ensuite à se mettre dans la position d'attention requise pour prendre conscience des différents registres de la sensation préictale.

Le degré de conscience qu'ont les patients de leurs sensations anticipatrices est variable. Pour ceux d'entre eux qui ont déjà repéré des sensations particulières, l'entretien leur permet d'en acquérir une conscience plus claire, parfois d'en découvrir d'autres. Il leur permet aussi de les décrire, la principale difficulté étant alors la pauvreté du vocabulaire à disposition pour décrire ces sensations subtiles. Pour les autres patients, en plus de toutes les difficultés déjà mentionnées (crises nocturnes, amnésie postictale...) la prise de conscience des sensations anticipatrices est freinée par plusieurs facteurs :

- la croyance, fermement ancrée dans leur environnement, en la soudaineté et l'imprévisibilité des crises, d'ailleurs renforcée par le discours médical sur l'épilepsie (parfois le patient n'ose même pas dire qu'il a des sensations anticipatrices, encore moins qu'il essaie de les contrôler),
- l'effet des traitements pharmacologiques de l'épilepsie, qui sont loin de favoriser chez les patients une conscience claire de leurs processus internes,
- le fait que la perception des sensations anticipatrices déclenche une réaction émotionnelle d'angoisse qui gêne en retour la perception claire de ces sensations.

Pour ce type de patients, l'entretien d'explicitation est encore plus difficile à mener. J'essaie donc au fil du temps de mettre en place plusieurs dispositifs pour surmonter ces difficultés, avec plus ou moins de succès.

- Pour les patients hospitalisés en salle EEG vidéo, qui décrivent une crise survenue dans le cadre de leur hospitalisation, il me vient rapidement l'idée d'essayer de faciliter l'évocation en leur montrant la vidéo correspondant à la période préictale. Malheureusement, pour des raisons techniques, je n'ai pas pu tester ce procédé. Par contre, la possibilité que j'ai eue plusieurs fois de visualiser moi-même ces vidéos, m'a apporté une aide. Par exemple, le

repérage sur la vidéo d'un geste de Christine (elle passe à plusieurs reprises la main sur son front) permet d'attirer son attention sur ce geste : elle prend alors conscience d'une sensation, jusqu'ici pré-réfléchie, qui marque pour elle le début d'une crise :

"A chaque fois que je suis sur le point de faire une crise, je passe la main sur mon front. Il se passe quelque chose à l'intérieur de ma tête. Si je ne sens plus trop ma main, son contact avec mon front, ça me permet de vérifier si c'est une crise que je vais faire ou seulement une alerte. Cette sensation, c'est comme un coup de vent dans la tête, j'ai l'impression que ça bouge à l'intérieur. C'est quelques secondes avant la crise. C'est le dernier mouvement que je fais."

- Je propose aux patients hospitalisés pour plusieurs semaines de tenir un "journal de bord". Ce journal comporte une fiche à remplir chaque matin, où le patient note son état intérieur du moment, son niveau de fatigue, son niveau d'anxiété, ainsi que son estimation de la probabilité qu'une crise se produise dans la journée (ces trois dernières estimations sur une échelle allant de 0 à 10). Après chaque crise, le patient décrit sur une autre fiche ses sensations avant la crise; on lui demande aussi d'évaluer le temps qui s'est écoulé entre ces sensations et le début de la crise, et de les situer par rapport à un ou plusieurs repères temporels (repas, activité particulière au cours de la journée, émission de TV...). La tenue de ce journal entraîne les patients à être attentif à leurs sensations, et facilite au cours de l'entretien le repérage des épisodes intéressants à expliciter.

- L'entourage du patient, avec lequel il m'est parfois possible de communiquer, me signale quelquefois des signaux anticipateurs dont le patient n'est pas conscient.

- Je fais le projet de proposer à certains patients un entraînement à la relaxation, afin de les aider à distinguer les sensations subtiles qui précèdent les crises, des manifestations d'angoisse qui apparaissent en même temps et submergent les premières. Cet entraînement est très lourd à organiser et à assurer, j'abandonne rapidement ce projet.

2.1.2 Analyser et comparer les descriptions recueillies

Tout en menant les entretiens, j'analyse les descriptions recueillies. En effet, les descriptions ne parlent pas d'elles-mêmes, tout un

travail de réorganisation et d'analyse est nécessaire pour dégager la structure des expériences décrites, afin de repérer d'éventuelles régularités.

En premier lieu doit être mené un travail de réordonnancement, car la chronologie de la prise de conscience et la chronologie de l'expérience ne sont pas identiques. En effet, lorsque le patient revit l'expérience une première fois, il en fournit une description assez grossière, "à grosses mailles". Il lui faut plusieurs "passages" pour prendre successivement conscience de toutes les dimensions de son expérience, et en fournir une description de maille fine.

D'autre part, comme nous l'avons vu, la prise de conscience se fait souvent "à rebours" de l'ordre chronologique de l'expérience. Reprenons par exemple la courte séquence du "vélo" :

1. *A ce moment-là je descends de vélo.*
2. *Qu'est-ce qui vous amène à descendre de vélo ?*
3. *(Silence...) Je sais que je vais avoir une crise.*
4. *Comment savez-vous que vous allez avoir une crise ?*
5. *(Silence...) Parce que j'ai cette sensation de compression au niveau des bronches...*
6. *Comment savez-vous que cette sensation de compression annonce une crise ?*
7. *Parce que je la reconnais.*
8. *Comment la reconnaissez-vous ?*
9. *Plusieurs fois, j'ai ressenti ça juste avant.*

Pour mettre en évidence la structure dynamique de l'expérience décrite, la description doit être réordonnée de la manière suivante :

1. *J'ai cette sensation de compression au niveau des bronches (5)*
2. *Plusieurs fois, j'ai ressenti ça juste avant (9)*
3. *Donc je reconnais cette sensation (7)*
4. *Donc à ce moment là je descends de vélo (1)*

De cette description réorganisée, il est ensuite nécessaire de dégager la structure de l'expérience décrite. C'est le repérage dans la description d'un test (9 et 7) qui va nous y aider. Ce test (initialement pré-réfléchi), qui consiste à comparer la sensation actuelle avec d'autres sensations éprouvées antérieurement : 1) permet au patient de reconnaître la sensation comme annonçant une crise, 2) déclenche l'action de descendre de vélo, dont l'objectif est resté implicite : se protéger. Ce point d'ar-

ticulation nous permet donc de découper l'expérience décrite en deux phases :

1. J'ai cette sensation anticipatrice au niveau des bronches

2. Je descends de vélo pour me protéger

Pour atteindre l'objectif qui est le nôtre : dégager une structure générique de l'expérience préictale, cette structure n'est pas encore adaptée, il faut lui faire subir une opération supplémentaire d'abstraction, qui permet de passer de cette occurrence de sensation et de cette occurrence d'action à un type de sensation et à un type d'action :

1. Sensation anticipatrice

2. Action de protection

Seule la description ainsi transformée pourra être comparée avec d'autres.

Ces trois opérations de transformation de la description initiale peuvent paraître triviales, surtout sur l'exemple très simple que nous avons volontairement choisi pour les expliquer. Elles le sont beaucoup moins pour un entretien de dix pages, et doivent alors être réalisées méticuleusement, pour éviter que certains détails très structurants de la description ne passent inaperçus.

Une structure générique de l'expérience préictale

Ce travail d'analyse et de structuration des descriptions recueillies nous a permis de mettre en évidence plusieurs types de régularités dans l'expérience préictale des patients interviewés :

- des régularités de type synchronique : une sensation ou une action de nature identique (par exemple des maux de tête),
- des régularités de type diachronique : une succession d'actions ou de sensations de nature identique,
- des régularités de type fonctionnel : une succession de sensations et d'opérations de nature variable, mais subordonnées à la réalisation d'un objectif commun.

Les principales régularités que nous avons observées sont de nature fonctionnelle, elles correspondent à différentes capacités de gestion des crises développées par certains patients, qui s'exercent pendant la période préictale :

- 1) capacité à anticiper une crise
- 2) capacité à arrêter une crise
- 3) capacité à éviter une crise

2.1.3.1 Capacité à anticiper une crise

Cette capacité consiste à savoir reconnaître les symptômes qui annoncent l'arrivée d'une crise. Nous avons identifié deux familles de symptômes :

- d'une part, des sensations qui sont ressenties juste avant l'arrivée d'une crise : sensation de compression au niveau de la poitrine, crampe à l'estomac, difficulté à respirer, accélération cardiaque, sensation de chaleur ou au contraire de froid, picotements, vertiges, sentiment de "déjà vu"... Ces sensations corres-

pondent à l'aura, elles sont donc déjà des manifestations critiques. Elles sont généralement en relation avec le foyer épileptogène.

- D'autre part, des symptômes qui sont perçus à distance des crises, dès le réveil et jusqu'à 24 heures avant la crise (parfois appelés "prodromes"). Par opposition aux symptômes critiques qui sont généralement "positifs", au sens où ils correspondent à une hyperactivité (motrice, verbale...), ces symptômes peuvent être qualifiés de négatifs : manque d'entrain, d'énergie, difficultés de concentration, d'élocution, mal-être, sentiment d'absurdité...

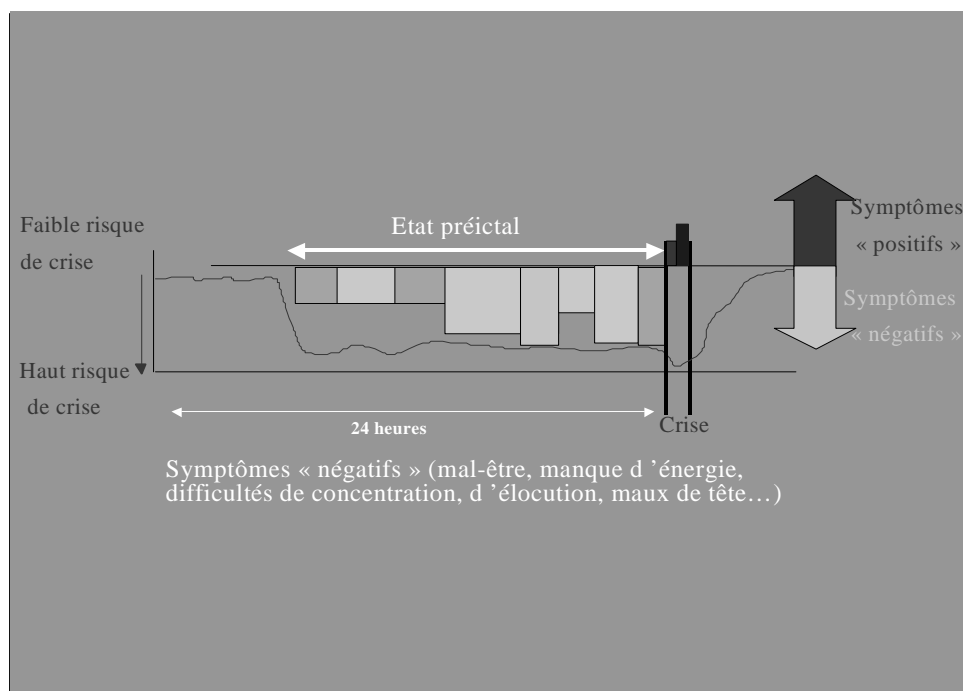


Figure 2 : Capacité à reconnaître les symptômes préictaux¹

Voici deux extraits d'entretien décrivant le deuxième type de symptômes :

"Ça peut être 24 heures à l'avance. C'est dans tout le corps, c'est un mal être, interne, qui est constant, qui ne me quittera pas tant que la crise n'aura pas éclaté. Ce que je ressens, c'est... un petit peu comme si mon corps me lâchait ; donc il ne va pas répondre aussi vite que d'habitude, il est plus lent aux ordres que je voudrais lui faire passer. Je vais avoir mal à la tête ; ça commence au front, ça passe par les tempes, et ça va jusqu'à la nuque, comme un cercle autour de la tête ; et ça descend dans le

cou. (...) Ensuite, c'est la parole. J'ai tendance à buter sur les mots, à bégayer, des tas de petites choses comme ça. Mais ce n'est pas tout le temps : je vais bien parler, et à un moment, hop, les mots ne vont pas vouloir sortir, je vais tousser, je vais me reprendre, et ça va passer. Des choses aussi, un peu comme... des courbatures légères, mais dans tout le corps. Ça ressemble un peu à ce que j'ai dit tout à l'heure, que mon corps ne veut pas répondre aussi vite que d'habitude. Et puis un manque d'entrain. Si on me propose d'aller faire quelque chose, une sortie, n'importe quoi, je vais

¹ Schéma de Vincent Navarro

dire non, parce que j'ai envie de rien. Parce que je me sens mal, parce que ça va pas. (...) Il n'y a plus d'énergie en moi, plus de vitalité, plus de punch."

"C'est difficile à expliquer. Le cours de mes pensées, à un moment donné, se concentre tout d'un seul coup sur... comment dire ça... sur... c'est une espèce de situation globale de ce qu'on est, dans quoi on est, dans quoi on va. Et c'est plutôt négatif, parce que tout d'un coup, je me rends compte de l'absurde de ce qu'on est, de ce qu'on fait. (...) J'ai comme une sorte d'accélération de mes pensées. Il y a beaucoup plus de choses qui tournent beaucoup plus vite dans ma tête. Je fais le tour de beaucoup plus d'idées en même temps, comme si elles s'entrechoquaient, et que l'ensemble des choses qui s'entrechoquent ne trouve pas de résolution. Et c'est ça qui me projette dans cette vision de l'absurde. C'est le signe que j'ai une très forte probabilité d'avoir une crise, que je suis dans un périmètre de crise."

Les symptômes préictaux semblent correspondre à un état intérieur particulier, variable suivant les patients, mais décrit par tous comme associé à un sentiment de "mal-être", de "fragilité", de "perte", à la sensation de "perdre ses points de repère", de "perdre pied"... Cette sensation, généralement douloureuse et angoissante, peut aussi être vécue comme un soulagement :

"Quand j'ai commencé à faire des crises, j'éprouvais une sorte de plaisir à tomber dans la crise. Le plaisir de quelqu'un qui a tout lâché, son travail, ses ennuis, ses problèmes familiaux... et qui va retrouver enfin la liberté de tout."

La description suivante, que Dostoïevski (qui était épileptique) attribue au prince Mychkine, fait même état d'un sentiment de compréhension profonde, d'apaisement, de plénitude... :

"Il songea, entre autres, que dans ses états épileptiques il y avait un moment précédent de très peu la crise (lorsque celle-ci lui venait à l'état de veille), où soudain, au milieu de la tristesse, des ténèbres de l'âme, de l'étouffement, son cerveau semblait s'embraser par instants, et où toutes ses forces vitales se tendaient à la fois dans un élan extraordinaire. La sensation de vie, la conscience de soi-même paraissaient décuplées dans ces moments fulgurants. Le cerveau, le cœur s'illuminaient d'une extraordinaire clarté ; tout son trouble,

ses doutes, ses inquiétudes, semblaient s'apaiser aussitôt, se résolvaient dans une sorte de paix supérieure, pleine de clarté, de joie harmonieuse et d'espoir, pleine d'entendement et de conscience de la cause finale."¹

L'état préictal semble donc correspondre à une modification très profonde du rapport du patient à lui-même et au monde, généralement vécue comme très angoissante, plus rarement comme une libération. Cet état subsiste, souvent en s'amplifiant, jusqu'à l'irruption de la crise. Par contre, nous n'avons pas identifié de symptômes spécifiques dans la demi-heure précédant la crise, qui répondraient à la question initialement posée.

Parmi les neuf patients que nous avons interviewés, tous éprouvent des symptômes du premier type (aura), cinq des symptômes du deuxième type.

Nos investigations bibliographiques nous ont permis de découvrir plusieurs études qui confirment ces résultats. Par exemple, une enquête (cf. Rajna et alii 1997) menée à partir de 562 questionnaires montre que 50% des patients éprouvent des sensations préictales. Pour 42% d'entre eux, ces sensations sont éprouvées plus de 5 minutes avant le début de la crise (ces dernières semblent sans rapport avec la localisation du foyer).

2.1.3.2 Capacité à arrêter une crise

La deuxième capacité identifiée a pour condition la première. Elle consiste, une fois la sensation anticipatrice détectée, à adopter des contremesures pour tenter d'arrêter ("d'avorter", de "faire passer") la crise naissante. Elles peuvent être prises dès l'apparition des tous premiers symptômes, jusqu'au début de l'aura. Sept des neuf patients interviewés reconnaissent utiliser parfois des telles contremesures, avec un succès très variable.

¹ Dostoïevski, *L'idiote*, traduit du russe par G. et G. Arout, Edition du Livre de Poche, p. 332

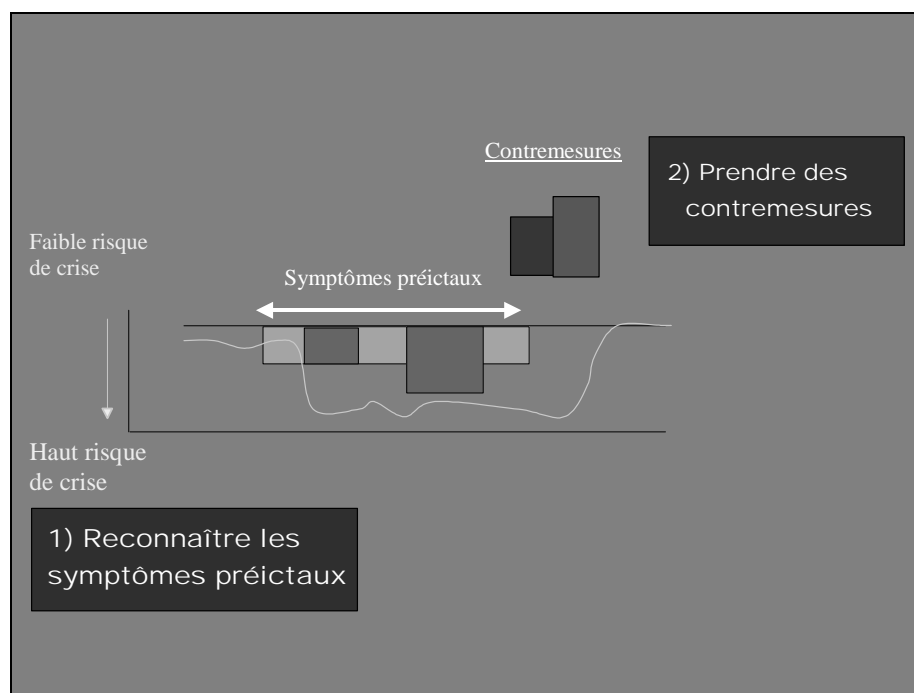


Figure 3 : Capacité à prendre des contremesures pour éviter une crise

Esquissons une brève typologie des contremesures possibles : elles peuvent être classées en fonction de leur nature, soit physique, soit mentale. Les contremesures physiques sont motrices (se lever, marcher), respiratoires (adopter un type de respiration particulier) ou sensorielles (masser la zone où la sensation est ressentie, respirer un parfum...). Les contremesures mentales consistent à se reposer et se détendre, à se concentrer sur quelque chose (un objet, une musique, son propre dialogue intérieur...), à parler à quelqu'un, ou encore à imaginer (une situation agréable, un parfum¹...). L'initiative de la contremesure est soit interne (elle est prise par le patient lui-même), soit externe (elle est prise par l'entourage, par exemple : "Mon copain voit je vais avoir une crise, il me raconte une blague, ça me fait rigoler... ça marche presque toujours"). Voici la description d'une contremesure basée sur la respiration :

C. La respiration, je la commence quand je

¹ L'épileptologue Efron raconte qu'une de ses patientes arrivait à arrêter ses crises naissantes en respirant un certain parfum. Comme son métier (cantatrice) ne lui permettait pas de sortir son flacon à tout bout de champ, elle apprit à associer l'odeur du parfum à un stimulus visuel (un bracelet) d'abord présent puis seulement imaginé, avec le même résultat (Efron 1956).

sens que mon cœur s'accélère. Je respire avec l'abdomen à ce moment-là pour essayer de calmer mon cœur. J'inspire profondément, je coupe. Si je sens que ça me libère, je respire à nouveau normalement. Sinon j'expulse rapidement un peu d'air et je ré-inspire à nouveau à fond. (...)

F. Comment sentez-vous que ça vous libère ?

C. J'ai l'impression que ça se dégonfle. Ça fait comme si cet emplacement-là (la poitrine) était libéré. La chaleur s'en va, il y a plus d'espace. C'est la sensation que j'ai quand je commence à expirer qui me dit si je vais continuer à expirer, et reprendre une respiration normale, ou bien reprendre encore de l'air très vite.

Le type de contremesure adopté est différent suivant que la sensation anticipatrice fait ou non partie de l'aura. Plus précoce est la prise de conscience de la sensation anticipatrice, plus la contremesure semble efficace.

D'après nos recherches bibliographiques, au moins quatre équipes de recherche indépendantes ont mis au point des programmes de contrôle cognitif des crises ². J. Dahl¹ travaille

² Un ensemble de critères permet de sélectionner les patients susceptibles de suivre ce type de traitement avec succès (type et fréquence des crises, âge, motivation, nature du traitement pharmacologique : plus il est léger, plus le patient est à même de per-

dans le Vermont avec des enfants, et P. Wolf² au Bethel Epilepsy Center à Berlin, avec des adultes. Tous deux obtiennent des résultats très intéressants : entre 50 et 60% des patients voient le nombre de leurs crises diminuer de manière très significative, ou même disparaître. Le traitement proposé par J. Dahl consiste à aider le patient à identifier ses signaux anticipateurs (*warning signals*), puis différentes contremesures (à adopter en fonction des circonstances, de la plus ou moins grande proximité de la crise...). La nature d'une contremesure dépend notamment du sens qui reste conscient pendant la crise : si le patient continue à entendre, on lui proposera une contremesure auditive. Quand les signaux anticipateurs sont spécifiques au foyer épileptique, la contremesure consistera à activer les neurones sains qui se situent autour. Par exemple, si le patient éprouve des difficultés d'élocution, parce que le foyer se trouve près d'une aire du langage, on l'incitera à parler.

De son côté, C. Schmid-Schönbein³, également à Berlin, a testé un type particulier de contremesure, basé sur la reconnaissance par certains patients (des enfants) d'un état postictal « libre de crise » (où le risque d'occurrence d'une crise est très faible ou nul). La contremesure consiste à générer cet état au moment où sont perçues les sensations prémonitoires. Cet apprentissage est facilité par l'utilisation d'un appareil de *biofeedback*, qui en donnant en temps réel au patient une image de son fonctionnement cérébral, lui permet 1) de devenir plus conscient des variations de son état intérieur, 2) d'apprendre à les reproduire volontairement. L'appareil permet ainsi à l'enfant de visualiser l'état défavorable sous la forme d'un petit ballon rouge, l'état favorable sous la forme d'un gros ballon bleu, afin de s'entraîner à le générer.

L'un des programmes de contrôle des crises réalisés par C. Schmid-Schönbein a été mené avec 16 enfants : le traitement a duré entre 3 et 30 mois selon les enfants. 68% des enfants ont obtenu une réduction de 80 à 100% du nombre de leurs crises, 12% une réduction de 60 à

70%⁴.

2.1.3.3 Capacité à éviter une crise

La troisième capacité, développée par cinq des neuf patients interviewés, consiste à savoir, au moins dans certains cas, éviter une crise. Elle suppose que le patient sache reconnaître les facteurs déclencheurs ou facilitants, puis prendre des mesures permettant d'éviter ou de neutraliser ces facteurs. Une enquête par questionnaire menée auprès de 79 jeunes épileptiques a montré que 63% d'entre eux connaissent ces facteurs⁵, dans une autre menée auprès de 149 adultes, le pourcentage monte à 72%⁶. Différentes études ont montré que les facteurs déclencheurs ou facilitants sont de nature physique (stress, manque de sommeil, alcool, sport, stimuli visuels comme des flashes lumineux...), plus rarement cognitive (arithmétique, échecs, calcul mental, lecture... ou évocation d'une crise passée comme nous l'avons vu), on parle dans ce dernier cas de crise psychogénique. D'après J. Dahl, c'est un changement du niveau d'éveil, d'excitation ou de stress, (croissant ou décroissant) qui constitue le facteur déclencheur dans 81% des cas très intéressant témoignage de J. Benak (Benak 2001). Les contremesures consistent alors soit à transformer l'agent stressant, soit à changer la sensibilité au stress. Par exemple, note J. Dahl, si les crises surgissent le matin quand l'enfant se lève, transformer l'agent stressant consiste à se lever trente minutes plus tôt afin de pouvoir prendre plus son temps; transformer la sensibilité au stress consiste à permettre à l'enfant de lire pendant dix minutes avant de se lever.

Ajoutons que certains patients (généralement des enfants), ayant identifié certains facteurs déclencheurs, ont la capacité de provoquer volontairement des crises (Antebi & Bird 1993, Fenwick 1998), en général pour profiter de certains bénéfices secondaires.

La mise en place de contremesures, pas plus que la détection des symptômes précritiques et des facteurs déclencheurs et facilitants, n'est immédiate, elle nécessite un entraînement du patient qui prend plusieurs mois, sinon plu-

cevoir ses sensations anticipatrices et donc de bénéficier du traitement cognitif).

¹ Dahl 1992

² Wolf 1997

³ Schmid-Schönbein 1998

⁴ Un quatrième programme (en Californie) obtient aussi des résultats très positifs : 79% des 45 patients sont parvenus à contrôler totalement leurs crises (Reiter 2000).

⁵ Cull et alii 96

⁶ Spatt et alii 98

sieurs années. De plus, la crise d'épilepsie semble souvent remplir une fonction dans la vie du patient et de sa famille toute entière (cf. Soulayrol 99 et Diebold 99) : le traitement cognitif doit alors s'accompagner d'une profonde réorganisation de sa vie et de ses relations familiales et sociales. Mais ce traitement lui donne la possibilité de reprendre le contrôle de son existence, jusqu'à présent suspendue à l'épée de Damoclès de la crise. Le patient apprend à entrer en relation avec ses crises d'une manière différente : à les observer au lieu de seulement les redouter, à se familiariser avec elle, ...d'une certaine manière, à se réconcilier avec elles. Il apprend à redevenir acteur dans ses relations avec autrui, à commencer par ses relations avec son médecin : il joue en effet un rôle extrêmement actif dans la mise au point du traitement, et à l'issue du

traitement, c'est lui seul qui contrôlera ses crises. Ce traitement initie chez le patient une profonde transformation de sa vision de lui-même, qui est la clé de sa guérison (très intéressant témoignage de J. Benak (Benak 2001)..

2.2 Etape 2 : nouvelles pistes de corrélation

Le diagramme suivant met en évidence la démarche que nous avons suivie, et les nouvelles pistes qui s'ouvrent. Il représente les différentes activités de la démarche neuro-phénoménologique, qui sont de deux types : activités de recueil/enregistrement et d'analyse (rectangles), activités de corrélation (flèches ayant comme point de départ la dimension instigatrice de la corrélation). Il représente aussi les données sur lesquelles portent ces activités, ainsi que leurs résultats.

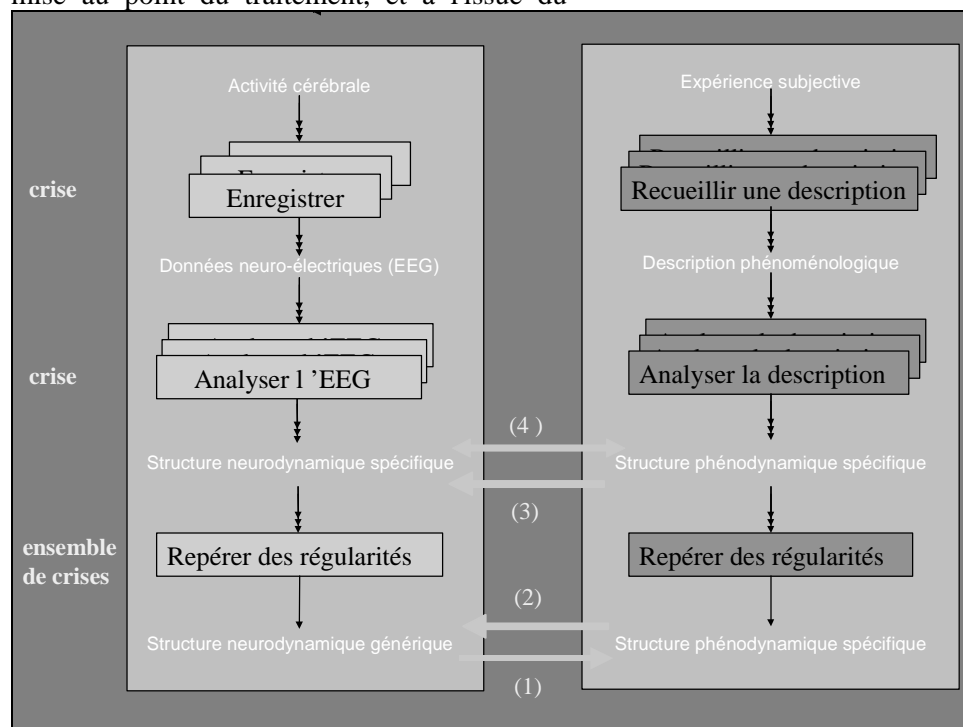


Figure 4 : Activités d'analyse et de corrélation neuro-phénoménologique

Rappelons la question de départ : les modifications neuro-électriques identifiées chez les patients épileptiques correspondent-elles à des modifications de leur expérience subjective, et si oui, lesquelles ? Notre démarche initiale a consisté à identifier la structure générique de l'expérience subjective préictale, afin de la comparer avec la structure neuro-dynamique générique correspondante (1). Elle nous a permis d'apporter un début de réponse à la question posée : oui, l'expérience subjective

préictale se caractérise par un état particulier de mal-être, de fragilité, qui paraît correspondre à la désynchronisation neuronale observée avant l'irruption d'une crise.

Notre investigation ouvre en retour de nouvelles pistes pour l'analyse neurodynamique :

(2) Elle suggère de rechercher le corrélat neurologique des sensations anticipatrices ressenties longtemps avant la crise, donc d'analyser les synchronisations de l'EEG à **plus grande distance** des crises. C'est ce qu'a fait Michel

Le Van Quyen, qui a ainsi d'identifié un "état préictal", caractérisé par une désynchronisation des populations neuronales reliées au foyer épileptogène, jusqu'à 24 heures avant le début de la crise. L'analyse neuro-dynamique, ici guidée par l'analyse phénoménologique, montre donc que la crise n'est que "le sommet de l'iceberg" d'un processus qui commence longtemps avant.

Ces premiers résultats suggèrent aussi, pour pouvoir apporter une réponse plus précise à la question initiale, de réaliser des corrélations plus fines, non plus au niveau générique mais au niveau d'une crise donnée :

(3) rechercher le corrélat neurologique des **mesures de contrôle cognitif** des crises,

(4) rechercher le corrélat phénoménologique des signaux anticipateurs, et inversement le corrélat neuronal des sensations prémonitoires, **au niveau d'une crise**.

L'objectif s'est transformé : il n'est plus de recueillir les descriptions de l'expérience préictale de plusieurs patients, afin de comparer entre elles ces descriptions, mais de recueillir la description de l'expérience d'un patient, pour une crise donnée, afin de comparer la structure de cette expérience avec la structure neuro-dynamique correspondante. Autrement dit, il s'agit d'essayer de répondre à la question initiale en travaillant au niveau d'une seule crise : les modifications neuro-électriques décelées pour cette crise correspondent-elles à des transformations de l'expérience subjective de ce patient ? Inversement, à quelles modifications neuro-électriques correspond cette sensation anticipatrice, ou cette contremesure, dont le patient nous a donné une description phénoménologique précise ? Une épreuve décisive consistant à comparer les deux structures "en double aveugle".

En essayant d'établir ces corrélations au niveau d'une crise, nous rencontrons deux problèmes principaux :

1) Le premier est d'ordre technique, c'est un problème de temps de calcul et de volume de stockage. En effet, le temps nécessaire pour analyser l'EEG introduit un délai important entre la modification neuro-électrique et l'analyse phénoménologique, ou inversement entre l'expérience vécue par le patient et les résultats de l'analyse neurodynamique. Et ce délai rend très difficile la détection du corrélat neurologique ou phénoménologique. Par exemple, si plusieurs jours se passent entre la

crise et la détection d'une modification significative sur l'EEG, le patient est généralement rentré chez lui, l'enregistrement vidéo de l'épisode intéressant n'a pas été conservé, faute d'un volume de stockage suffisant... il est donc difficile de recueillir la description du vécu correspondant.

Ces difficultés sont en voie d'être surmontées :

- grâce à l'acquisition de périphériques permettant un volume de stockage beaucoup plus important,
- grâce à la disponibilité prochaine d'un outil de *biofeedback*, en cours de mise au point, qui donnera au chercheur une image en temps réel des synchronisations cérébrales du patient, et facilitera pour le patient la prise de conscience, et donc la description, des variations de son état interne.

2) Le deuxième problème est la pierre d'achoppement méthodologique du projet neuro-phénoménologique : les structures phénoménologique et neurodynamique sont pour l'instant hétérogènes, donc très difficiles à corréler. Pour qu'une corrélation soit réalisable, deux pré-requis sont nécessaires :

- mieux identifier la dimension de l'expérience susceptible de receler l'écho du rythme des synchronies cérébrales. Dans cet objectif, nous poursuivons actuellement la piste suivante : la crise d'épilepsie, souvent décrite comme une mort, semble naître dans une zone très profonde de notre expérience, où instant après instant, se joue notre identité et notre rapport au monde. C'est à ce niveau qu'il nous semble possible de déceler des rythmes subtils susceptibles d'être mis en correspondance avec les rythmes cérébraux. Nous nous efforçons donc de recueillir une description de ce niveau d'expérience, particulièrement difficile à conscientiser¹, et d'en dégager la structure (phénoménologique)dynamique.
- trouver un formalisme unique (symbolique ou analogique) pour représenter les structures neurodynamique et phénodynamique (si l'on nous autorise ce néologisme), afin de pouvoir les comparer.

Bilan et conclusion

En guise de bilan sur l'état actuel de l'avancement du projet, nous voudrions revenir sur la question initiale : "Les modifications neuro-dynamiques préictales ont-elles un corrélat dans l'expérience subjective des patients, et si

¹ Petitmengin 2004

oui, lesquelles ?", en questionnant cette question elle-même : "En quoi est-il intéressant de répondre à cette question ?", et plus généralement "Le projet sur l'anticipation des crises (dans son état actuel d'avancement) confirme-t-il l'intérêt de la démarche neuro-phénoménologique, et si oui, en quoi ?"¹.

Il nous semble que notre tentative pour répondre à la question initiale a eu un triple intérêt :

1) thérapeutique

Nos efforts de corrélation neuro-phénoménologique (à instigation neurologique) ont permis de confirmer l'existence de sensations préictales, jusqu'à présent peu prises au sérieux et peu étudiées, dont la prise de conscience permet l'adoption de mesures protectrices ou thérapeutiques, c'est-à-dire une activité, jusqu'à présent peu avouable, de contrôle des crises. Ils apportent une confirmation neurologique à la possibilité de thérapies non pharmacologiques, cognitives, de l'épilepsie. Ils permettent d'enrichir les procédés utilisés par ces thérapies de dispositifs de *biofeedback* basés sur l'analyse des synchronies cérébrales, qui facilitent la prise de conscience des sensations préictales et la mise au point de contremesures. Plus généralement, notre tentative montre que l'analyse neurologique permet de guider la description et l'analyse phénoménologiques, et de découvrir des dimensions méconnues de l'expérience subjective.

2) heuristique

En retour, la détection de symptômes préictaux a ouvert de nouvelles pistes pour l'analyse neuro-dynamique :

- recherche et découverte de modifications neuro-dynamiques à plus grande distance des crises,
- recherche du corrélat neuro-électrique des contremesures thérapeutiques.

Dans ces deux cas, c'est l'analyse phénoménologique qui guide l'analyse neuro-dynamique : c'est l'identification d'une catégorie expérientielle (sensation dans le premier cas, action dans le second), qui permet (ou permettra) de déceler une structure dans les données neuro-électriques. Dans un contexte de recherche différent, ces premiers résultats confirment le caractère heuristique de la stratégie de recher-

che inaugurée par Antoine Lutz², consistant à déceler grâce à des catégories phénoménologiques, une structure auparavant inaperçue dans les données neurologiques.

3) méthodologique

Il nous semble toutefois que les résultats précédents nous ont été donnés "par surcroît", la question initiale étant une question d'ordre méthodologique, qui s'est précisée au fil du projet, et qu'on pourrait reformuler ainsi : "Peut-on déceler dans l'expérience subjective préictale une structure dynamique qui soit homomorphe avec la structure neurodynamique correspondante ?". L'enjeu de cette question est la possibilité même de réaliser une corrélation neuro-phénoménologique.

Si les prérequis décrits plus haut sont remplis, il deviendra possible de comparer les structures neuro-dynamique et phéno-dynamique, et de vérifier si elles sont ou non homomorphes. Si c'est le cas, il deviendra légitime de supposer une correspondance entre les deux, et donc possible de répondre à la question (subsidaire à la question initiale) : "Quelle est la *nature* de l'expérience subjective correspondant aux modifications neurodynamiques ?". Nous aurons alors établi, *par l'intermédiaire de leurs structures dynamiques*³, une passerelle entre l'activité cérébrale et l'expérience subjective. Cela ne signifie pas pour autant que l'expérience subjective se réduise à sa structure dynamique, pas plus qu'elle ne se réduit à sa description, pas plus que l'activité cérébrale ne se réduit aux données neuro-électriques ni à leur structure dynamique.

Se pourrait-il qu'une fois franchi le gouffre qui sépare l'expérience subjective de l'activité cérébrale, le mystère demeure entier ?

Références bibliographiques

- D. Antebi, J. Bird, 1993, "The Facilitation and Evocation of Seizures. A Questionnaire Study of Awareness and Control", *British Journal of Psychiatry*, 162: 759-764
- T. Bayne, 2004, "Closing the gap ? Some questions to neurophenomenology", *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, à paraître
- J. Benac, 2001, "To quantify experience ? Methodological issues in the behavioural/psychological treatment of complex partial seizures", *Seizure* 10: 48-55
- C. Cull, M. Fowler, S. Brown, 1996, "Perceived self-control of seizures in young people with epilepsy", *Seizure* 5: 131-138

¹ Pour un bilan critique sur l'état d'avancement actuel du projet neuro-phénoménologique, on peut de référer à Bayne 2004.

² Lutz 2002

³ mises en évidence par le biais d'une succession de transformations, comme le montre la figure 4 ci-dessus.

- J. Dahl, 1992, *Epilepsy. A Behavior Medicine Approach to Assessment and Treatment in Children*, Seattle, Toronto, Hogrefe & Huber Publishers
- G. Diebold, 1999, *L'épilepsie, une maladie refuge*, Calmann-Levy, Paris
- R. Efron, 1956, "The effect of olfactory stimulus in arresting uncinat fits", *Brain* 79: 267-281
- P. Fenwick, 1994, "The behavioral treatment of epilepsy generation and inhibition of seizure", *Seizure*, 12:175-200
- P. Fenwick, 1998, "Self-Generation of Seizures by an Action of Mind", *Reflex Epilepsies and Reflex Seizures : Advances in Neurology*, Vol. 75, edited by Benjamin G. Zifkin et al., Lippincott-Raven Publishers, Philadelphia
- M. Le Van Quyen, J. Martinerie, V. Navarro, P. Boon, M. D'Havé, C. Adam, B. Renault, F. Varela and M. Baulac, 2001a, "Anticipation of epileptic seizures from standard EEG recordings", *The Lancet*, 357: 183-188
- M. Le Van Quyen, J. Martinerie, V. Navarro, M. Baulac and F. Varela, 2001b, "Characterizing the neuro-dynamical changes prior to seizures", *Journal of Clinical Neurophysiology*, 18:191-208
- M. Le Van Quyen, C. Petitmengin, 2002, "Neuronal dynamics and conscious experience: an example of reciprocal causation before epileptic seizures", *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 1:169-180
- A. Lutz, 2002, "Toward a Neurophenomenology of generative passages : a first empirical case study", *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 1:133-167
- J. Martinerie, C. Adam, M. Le Van Quyen, M. Baulac, S. Clémenceau, B. Renault and F. Varela, 1998, "Epileptic seizures can be anticipated by non-linear analysis", *Nature Medicine*, 4: 1173-1176
- C. Petitmengin, 1999, "The Intuitive Experience", in F. Varela and J. Shear (eds), *The View from Within*, Imprint Academic, pp. 43-77
- C. Petitmengin, 2001, *L'expérience intuitive*, Préface de Francisco Varela, L'Harmattan, Paris
- C. Petitmengin, 2004, *A la source des pensées*, soumis
- P. Rajna, B. Clemens, E. Csibri, A. Geregely, M. Gottschal, I. György, A. Horvath, F. Horvath, L. Mezöfi, I. Velkey, J. Veres, E. Wagner, 1997, "Hungarian multicentre epidemiologic study of the warning and initial symptoms (prodrome, aura) of epileptic seizures", *Seizure*, 6: 361-368
- J. Reiter, D. Andrews, 2000, "A neurobehavioral approach for treatment of complex partial epilepsy: efficacy", *Seizure* 9(3): 198-203
- C. Schmid-Schönbein, 1998, "Improvement of seizure control by psychological methods in patients with intractable epilepsies", *Seizure* 7: 261-270
- R. Soulayrol, 1999, *L'enfant foudroyé. Comprendre l'enfant épileptique*, O. Jacob, Paris
- J. Spatt, G. Langbauer, B. Mamoli, 1998, "Subjective perception of seizure precipitants: results of a questionnaire study", *Seizure* 7: 391-395
- E. Thompson and F. Varela, 2001, "Radical embodiment : neuronal dynamics and consciousness", *Trends in Cognitive Sciences*, 5: 418-425
- F. Varela, 1996, "Neurophenomenology: A methodological remedy for the hard problem", *Journal of Consciousness Studies*, 3: 330-35
- P. Vermersch, 1994, 2003, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- P. Wolf, Behavioral Therapy, 1997, in: Engel J, Pedley

TA, eds. *Epilepsy: A comprehensive textbook*, Lippincott-Raven, Philadelphia, pp. 1359-1364



**Annexe : transcription d'un entretien avec
Christine**

Lundi 18 octobre 1999

Christine a 30 ans environ, je la rencontre pour la première fois, dans sa chambre dans sa chambre à l'hôpital de La Salpêtrière. Son médecin m'a signalé qu'elle disait éprouver des sensations particulières annonçant l'arrivée d'une crise. C'est mon deuxième entretien avec un patient épileptique.

1. C. [...] Je sais que vous ressentez des choses, en particulier 3 à 4 heures avant vos crises...
2. Ch. Oui, ça peut même être 24 heures à l'avance. C'est dans tout le corps, c'est un mal être, interne, qui est constant, qui ne me quittera pas tant que la crise n'aura pas éclaté. Ce que je ressens, c'est... un petit peu comme si mon corps me lâchait ; donc il ne va pas répondre aussi vite que d'habitude, il est plus lent aux ordres que je voudrais lui faire passer. Je vais avoir mal à la tête ; ça commence au front, ça passe par les tempes, et ça va jusqu'à la nuque, comme un cercle autour de la tête ; et ça descend dans le cou. C'est ça qui fait ressentir le mal être, parce qu'on n'est pas bien, déjà.
3. Ensuite, c'est la parole. J'ai tendance à buter sur les mots, à bégayer, des tas de petites choses comme ça. Mais ce n'est pas tout le temps : je vais bien parler, et à un moment, hop, les mots ne vont pas vouloir sortir, je vais tousser, je vais me reprendre, et ça va passer. D'habitude je n'ai pas du tout de problèmes de langage, rien du tout (*elle rit*), mais c'est des choses que je ressens.
4. Des choses aussi, un peu comme si... courbatures légères, mais dans tout le corps. Ça ressemble un peu à ce que j'ai dit tout à l'heure, que mon corps ne veut pas répondre aussi vite que d'habitude.
5. Et puis un manque d'entrain.
6. *Une infirmière entre, interruption d'une heure.*
7. Ch. Oui, le manque d'entrain. Si on me propose d'aller faire quelque chose, une sortie, n'importe quoi, je vais dire non, parce que j'ai envie de rien. Parce que je me sens mal, parce que ça va pas. Parce qu'il y a quelque chose qui... il y a un manque d'énergie, aussi. Il n'y a plus d'énergie en moi, plus de vitalité, plus de punch.
8. Il y a quelque chose aussi... mais ça doit être très particulier... j'ai l'impression que je

manque de sucre. A chaque fois que je vais faire une crise que je ressens comme ça à l'avance, j'ai l'impression d'avoir une sorte de gueule de bois, et de manquer de sucre.

9. C. Ça se manifeste comment, qu'est-ce qui vous donne cette impression ?
10. Ch. Je vais manger un morceau de sucre, je vais manger un bonbon. Je ne sais pas si ça a à voir, mais c'est quelque chose que je ressens lorsque je suis mal comme ça. C'est un besoin. Une bouche pâteuse...
11. C. Vos crises, elles se produisent à peu près à quel rythme ?
12. Ch. C'est très variable. En ce moment, on va dire que je fais deux, trois crises par mois. Parce qu'il y a des périodes... où je suis plus fatiguée, je ne sais pas exactement, où je vais en faire deux par semaine.
13. Je ne les sens pas toutes à l'avance. Mais jamais je ne tombe comme ça. Il y en a certaines que je vais sentir 30 secondes avant. Mais elles sont en minorité, on va dire que ça représente 5% de mes crises, celles que je sens seulement 30 secondes avant. Toutes les autres, je sens quelque chose. Des fois je le sens la veille, je commence à me dire : « Oh, il y a une crise qui est en préparation ». Alors je fais attention lorsque je conduis. Mes crises sont généralement des crises nocturnes, donc de toutes façons je ne prends pas la voiture le soir. Mais là je vais quand même faire attention, quand je suis comme ça, la voiture en fin de journée j'arrête de la prendre. C'est des signes avant coureurs, je sais qu'une crise se prépare, je me dis : « Soit c'est pour ce soir, soit c'est pour après ».
14. C. C'est-à-dire que la crise arrive dans les heures qui suivent...
15. Ch. Dans les heures, ou quelque fois, ça arrive à passer la journée, et le lendemain quand je me réveille je suis encore dans le même état, et puis ça vient après.
16. Parce qu'il y a aussi des crises que je sens comme ça à l'avance, et je sens la crise arriver, et je la fais passer.
17. C. Comment ?
18. Ch. Avec la respiration de l'abdomen . J'ai fait un petit peu de yoga, et je reprends un petit peu les respirations, si c'est une petite crise que je sens comme ça, qu'elle va démarrer, je fais de grandes expirations, je bloque, je souffle fort, et des fois ça passe. Mais le problème, c'est que si ça passe une fois, la crise en général, c'est le lendemain qu'elle arrive.

J'arrive peut-être à la faire passer sur le moment, mais une crise quand c'est là, même si on arrive à la faire passer, elle est toujours dans le corps, elle est toujours là.

19. C. Donc, cette technique de respiration, vous l'utilisez quand la crise arrive...

20. Ch. Oui, mais des fois ça marche, des fois ça marche pas.

21. C. Et comment vous sentez que la crise arrive, qu'est-ce que vous sentez à ce moment-là ?

22. Ch. Alors, quand la crise arrive... La chose déjà, c'est qu'avant la crise, j'ai la parole qui va se couper carrément. Il n'y a plus un mot qui va pouvoir sortir. J'ai même pas la possibilité d'appeler pour dire : « Je vais faire une crise ». En général je vais faire tomber un objet qui est près de moi, ou...

23. C. Et là, c'est avant, c'est-à-dire qu'à ce moment-là, vous pouvez encore l'arrêter avec la respiration ?

24. Ch. Oui, oui. Des fois, je vais avoir le temps de m'asseoir contre un mur, et je vais respirer comme ça. Ça fait du bien, ça apaise. Quand la crise vient, il y a cette parole qui m'échappe, et puis j'ai l'impression de toute une nervosité qui arrive d'un seul coup. C'est un petit peu contradictoire, car c'est une nervosité qui arrive d'un seul coup dans le corps, et en même temps on perd... on perd notre corps. Parce qu'on perd l'usage de nos membres, on perd l'usage de la parole, on ne contrôle plus notre corps, c'est un petit peu comme s'il ne nous appartenait plus. Et il y a de la nervosité, en même temps.

25. C. Vous la sentez arriver cette nervosité, elle arrive à un moment précis ?

26. Ch. C'est quand la crise va se déclencher, c'est au moment où on a les yeux qui vont se retourner, ou on va commencer à perdre un petit peu, comme j'ai dit, où on va s'en aller. On perd un petit peu toutes les notions. On ne perd pas totalement, enfin moi je ne perds plus totalement conscience, mais je suis dans un état semi-conscient, je suis dans le vague. Donc la nervosité c'est quand on se sent partir. Et quand on se sent partir, c'est quelque chose qui serait plutôt... c'est bizarre : il y a quelque chose qui lâche, et puis il y a la nervosité qui arrive. C'est une nervosité comme un affolement, un peu. On sent qu'on est pris, et on se dit : « Je vais partir, je vais partir, je vais partir ». Il y a quelque chose qu'on sent dans le corps. C'est comme si on avait envie de faire

quelque chose, et puis on ne peut plus rien faire.

27. C. Vous la sentez à un endroit particulier ?

28. Ch. Non, c'est général ; c'est un peu comme si vous voyiez un (*inaudible*) en train de grandir, grandir, grandir, et puis vous êtes complètement désemparé parce que vous ne savez pas quoi faire. Donc vous êtes nerveuse, et la nervosité que vous ressentez, vous ne la ressentez pas à un endroit particulier, c'est général. Il y a la nervosité qui est là, et le cerveau ne répond plus. On commence à plus bien entendre. Si la personne est à côté de nous, on a l'impression de l'entendre très loin, ou si ce sont des sons très lointains, on a l'impression de les entendre à côté de nous. On n'a plus la perception des couleurs, des distances, des formes... Du sens aussi, parce que des fois je tombe, donc on voit les objets ou la pièce en étant couché par terre, et finalement je la vois comme si j'étais debout, je n'ai pas l'impression d'être tombée. Tout est chamboulé. On n'arrive pas à savoir dans quelle position on est. Si j'ai un pied qui est à droite, l'autre à gauche, une main derrière la tête, je n'arrive pas à le sentir. Pendant la crise, il n'y a plus rien. Mon corps, on pourrait le piquer avec une aiguille, on pourrait le brûler, je ne sentirais rien. Pendant une crise, je ne sens plus rien. Alors que je pourrais voir certaines couleurs, je pourrais entendre, mais au niveau de la sensibilité de la peau, rien du tout.

29. C. Et au niveau des sensations intérieures ?

30. Ch. Au niveau des sensations intérieures, j'étouffe. J'ai du mal à respirer, parce que ça coince à ce niveau-là. C'est l'œsophage qui bloque. Et j'ai l'impression que lorsqu'on fait une crise, on ne respire pas systématiquement avec le nez. On chercherait plutôt à respirer avec la gorge, alors que justement, on ne peut pas. Ma mère me dit toujours : « Tu fais des bruits avec ta gorge, parce qu'on sent que tu cherches à respirer avec ta gorge ». Mais il y a quelque chose qui coince, ce qui fait des bruits, des râlements.

31. C. Savez-vous ce qui a déclenché pour vous les crises ?

32. Ch. Je ne savais même pas ce qu'était une crise d'épilepsie. J'ai fait une crise un soir, et le lendemain, en me réveillant, j'ai dit à ma mère : « J'ai fait un cauchemar ». Et le lendemain soir, j'ai senti que ça se reproduisait. Et là, je venais juste de me coucher, j'ai senti

qu'il y avait quelque chose qui se passait, et que c'était la même chose que la veille. J'ai voulu appeler, je n'y suis pas arrivée, donc j'ai passé ma main sur ma table de chevet pour faire tout tomber, pour faire du bruit, et comme ça mes parents sont arrivés, le médecin, l'hôpital... Ça fait 13 ans, j'avais 15 ans. Maintenant, j'ai appris à vivre avec, j'essaie de vivre comme les autres, mais à mon rythme [...].

33. C. Donc la période sur laquelle nous axons notre recherche, c'est juste avant la crise. Vous m'avez parlé de crises que vous sentiez venir quelques minutes avant...

34. Ch. 30 secondes avant.

35. C. C'était quand, la dernière ?

36. Ch. C'était la dernière dernière.

37. C. C'était quand ?

38. Ch. Vous me posez une colle, là. C'était... début octobre, début du mois. Pour tout vous raconter, j'étais à la machine à laver, j'ai senti que ça n'allait pas... Apparemment, il y a des choses qui reviennent. Quand la crise vient, je sens que la parole lâche, je contrôle mal mes gestes et tout ça, mais il y a aussi la tête, j'ai l'impression que la tête me tourne...

39. C. Un peu comme un vertige ?

40. Ch. Oui.

41. C. Quand vous étiez, à la machine à laver, qu'est-ce que vous faisiez, vous étiez baissée ?

42. Ch. Non, j'étais debout, j'allais reprendre la corbeille de linge, pour sortir, aller dans une autre pièce, et j'ai senti, et j'ai voulu changer de pièce, très vite, parce que cette pièce-là était éloignée, et je me suis dit : "On ne va pas m'entendre". Et je me suis dépêchée, j'ai pris la corbeille, je suis sortie de cette pièce-là, et je suis tombée, et j'ai eu de la chance, je suis tombée la tête dans la corbeille de linge, donc il n'y a pas eu de bobo. Mais voilà : je l'ai sentie avant, et au lieu de m'asseoir et de faire ma crise tranquillement toute seule, comme je peux la faire, il y a eu cette panique, et puis j'ai voulu changer de pièce. Parce que dans ces moments-là, on réfléchit... d'une façon bizarre, qui n'est pas forcément logique. C'est plutôt des idées qui nous passent comme ça dans la tête. Et donc je suis sortie, je suis tombée, ma mère m'a retrouvée... je faisais une crise qui a duré 3 minutes.

43. Oui, il y a ce... la tête me tourne.

44. C. C'est ce qui s'est passé ce jour-là ?

45. Ch. Oui, ce jour-là, et toutes les autres fois, en fait. L'impression de perdre un peu

l'équilibre. Et de la tête qui est un petit peu... C'est peut-être pas la tête, c'est plutôt les yeux... C'est peut-être les yeux qui commencent à se retourner, je ne sais pas, je ne peux pas vous dire.

46. C. Est-ce que c'est comme un vertige où vous avez l'impression que vous allez perdre l'équilibre...

47. Ch. C'est peut-être les yeux qui commencent à bouger, et qui donnent l'impression de perdre un petit peu les notions de « Le mur est là, le sol est là... ».

48. C. Ça a un rapport avec la perception de l'espace.

49. Ch. Voilà. Il y a quelque chose dans l'espace qui bouge, qui fait qu'on est désorienté. Pour moi. Je dis toujours « on », mais chaque épileptique est particulier, je pense qu'il n'y en a pas deux qui sont pareils. Qu'est-ce que je peux vous dire d'autre...

50. C. Ce qui m'intéresserait, si vous avez encore un moment...

51. Ch. Oui, j'ai toute la journée, il n'y a pas de problème.

52. C. Vous savez, le signe qu'on recherche, c'est quelque chose de tout petit, probablement difficilement perceptible. On est arrivé à la certitude, et ça c'est vrai pour toutes les personnes épileptiques qui ont été étudiées par l'équipe, que quelque chose se passe, et qui est probablement du même ordre pour tous. Le problème, c'est que les médecins, ils ne savent pas à quoi ça correspond au niveau de l'expérience des personnes. Alors moi, mon boulot c'est d'essayer de trouver, un peu comme trouver une aiguille dans une meule de foin. Ça peut être quelque chose de visuel, ça peut être une sensation, ça peut être quelque chose d'auditif, ça peut être un mélange de tout ça... Mais apparemment, il y aurait quelque chose de commun.

53. Ch. Pour l'auditif, ce que je peux vous dire, c'est qu'il y a quelque chose au niveau des bruits. On les entend un petit peu comme si on était au fond de l'eau.

54. C. Et ça, avant la crise, déjà ?

55. Ch. C'est au début, quand je suis en train de dire : « Je pars ». Je ne suis pas encore tombée. Ça fait partie de la nervosité, tout vient en même temps, en fait. C'est difficile pour nous, parce qu'il y a tellement de choses qui se passent lorsqu'une crise arrive. Ce qui serait bien, c'est qu'on soit plusieurs épileptiques qui se mettent à discuter ensemble, et

trouver une chose qui soit en commun avec tout le monde. Parce qu'il y a des choses qu'on ne pense pas à dire, et d'autres diraient : « Ah, moi aussi, ça me fait ça ». C'est vrai que c'est un peu dur, parce qu'il y a beaucoup de choses, et comme tout est flou...

56. C. Ce que je vous propose de faire, c'est l'expérience qui consiste à retourner dans un moment précis, donc là l'idée serait que vous retourniez devant votre machine à laver (*elle rit*), de vous remettre vraiment dans ce moment, au point que vous oubliiez un petit peu ce qui se passe ici, vous savez comme quand on rêve... par exemple, si vous vous rappelez vos vacances...

57. Ch. C'est un peu comme l'hypnose ? Parce que j'ai fait des séances d'hypnose, pour rechercher pourquoi j'étais épileptique. Pour rechercher un blocage, quelque chose qui s'est passé, parce qu'il n'y avait pas de cause médicale. Mais dès qu'il commençait à m'endormir, il y avait une crise qui se déclenchait ; et après, on m'a dit que la partie (*inaudible*) n'était pas loin de la partie où se déclenchent les crises et que ça frictionnait un petit peu. Donc j'ai arrêté.

58. C. Donc pour revenir à la machine à laver, je ne vais pas du tout vous endormir, je vais vous proposer un exercice que vous faites souvent, par exemple si je vous demande de me raconter un moment sympa de vos vacances... Faites le, là... un moment agréable...

59. Ch. (*Elle rit*) Au bord de la piscine, au soleil... il ne faut pas grand chose pour me contenter...

60. C. Vous vous rappelez un moment précis où vous étiez au bord de la piscine ?

61. Ch. Oh oui, j'y ai été deux fois, parce qu'on n'a pas eu beau temps. (*Elle évoque ses sensations au bord de la piscine, partie difficilement audible.*)

62. C. C'était pour vous montrer que vous savez très bien le faire : retrouver un moment, au point que vous y êtes presque. Alors l'idée, c'est d'essayer, parce que ce n'est peut-être pas facile, de faire la même chose, pour la machine à laver.

63. Ch. C'est pas évident, parce que le moment juste avant, qui est très bref, qui a été très bref, c'est un moment où justement on commence à perdre un petit peu toutes les notions, donc la mémoire, tout ça, c'est pareil, elle fonctionne plus bien.

64. C. Et si on commençait juste avant avant ?

65. Ch. Avant, je me sentais très bien, j'avais pas mal à la tête...

66. C. Vous vous rappelez ce jour-là, c'était...

67. Ch. J'étais chez moi, j'étais sortie l'après-midi, j'étais tranquille.

68. C. Vous étiez sortie où, vous aviez fait des courses ?

69. Ch. Non, j'étais avec... mon copain, boire un café, on était tranquille, on discutait, on rigolait, très sympathique... un moment... rien qui pouvait me tracasser.

70. C. Il faisait beau, ce jour-là ?

71. Ch. Oui, parce qu'on s'était mis à l'extérieur. Et... je suis rentrée chez moi. Et je suis descendue pour étendre le linge, j'ai éteint la machine, et j'ai sorti le linge qui était dans la machine, et c'est en vidant la machine que j'ai senti que ça n'allait pas.

72. C. C'est-à-dire que vous étiez là en train de vider la machine...

73. Ch. Je prenais le linge, je le mettais dans la corbeille, et j'ai senti que la tête, justement, ça tournait ; que mes bras... je ne sais pas, peut-être que j'ai trouvé que c'était plus dur pour remonter le linge... et qu'il y avait une angoisse en moi qui arrivait ; et je me suis dit : « Je vais faire une crise, elle est imminente, là, elle vient ». Et j'ai paniqué. J'étais à la fin, donc j'ai essayé d'en mettre le maximum dans la corbeille, j'ai pris la corbeille, je suis sortie du sous-sol, et donc je me suis retrouvée dans la petite pièce en bas des escaliers. Et là je suis tombée. Je sais que je suis sortie en vitesse du sous-sol, mais je n'ai même pas le souvenir d'avoir ouvert la porte. Pourtant je l'ai ouverte, je n'étais pas encore tombée quand je l'ai ouverte. J'étais inconsciente lorsque j'ai ouvert la porte, j'étais debout mais j'étais déjà à moitié inconsciente.

74. C. D'accord. C'est vraiment intéressant. Est-ce que vous êtes d'accord pour qu'on essaie de "zoomer" sur le moment où vous êtes en train de vider la machine. L'idée, c'est que vous vous repassiez le film au ralenti.

75. Ch. Le problème, c'est que le film il ne grossit pas grand'chose.

76. C. Ce n'est pas grave, on essaie quand même de voir s'il y a quelque chose. Vous m'avez dit tout à l'heure : « Oh, ça, je n'y avais pas pensé... ».

77. Ch. Ce que je vous propose, maintenant que je vois un peu les questions, que je sais ce que vous cherchez : la prochaine fois que je ferai une crise, aussitôt noterai ce que j'ai senti

avant, comment ça s'est passé, pour vous l'envoyer par courrier, ou vous téléphoner...

78. C. Ça m'intéresserait beaucoup.

79. Ch. Je ne peux pas vous donner grand'chose comme éléments, mais maintenant que je vois un petit peu vos questions, je pourrai faire beaucoup plus attention, et juste après la crise, noter tout de suite, pour que ça reste.

80. (*discussion sur la manière de me communiquer ces notes : par fax, par lettre, par internet.*)

81. C. Vous voulez bien qu'on essaie quand même de le faire ? Pour moi aussi, c'est une expérience : l'autre personne que j'ai interviewée ne se rappelait absolument pas ses crises, elle n'avait aucun souvenir.

82. Ch. Oui, pour certaines personnes, on vit, comme ça, et c'est boum, le trou noir. Tandis que pour moi, c'est plus... progressif. Même lorsqu'il s'agit d'une crise comme celle-ci, où je n'ai rien ressenti à l'avance. Mais par rapport à d'autres, je savais quand même que j'allais faire une crise...

83. C. Alors, excusez-moi, je vais être un peu embêtante, mais si on revient... Vous sortez votre linge, vous êtes là, vous remplissez la corbeille... c'est une corbeille comment ?

84. Ch. Elle est marron, en plastique.

85. C. Et elle est comment, la machine, elle s'ouvre sur le dessus ?

86. Ch. Elle s'ouvre par dessus.

87. C. Et la corbeille est posée à côté ?

88. Ch. La corbeille est posée à côté, sur un meuble qui est à la hauteur de l'ouverture.

89. C. Et il y a du bruit dans la pièce ?

90. Ch. Il n'y a aucun bruit. C'est le soir, il est 19h, 19h30... (*inaudible*) c'est le silence total. C'est vrai que lorsque je fais une crise, j'aime bien qu'il y ait quelqu'un à côté de moi, ou que j'entende la présence de quelqu'un. Même si je m'assieds et que je fais ma crise toute seule, j'aime bien entendre une présence quelque part, parce que je me dis que si moi j'entends une présence quelque part, sachant que je vais faire du bruit, elle aussi pourra m'entendre ; c'est peut-être pour ça. Je n'entendais rien, j'étais dans le silence, c'est peut-être pour ça que j'ai voulu sortir de cette pièce pour aller au bas de l'escalier où là je pouvais entendre les bruits de la maison.

91. C. Donc au moment où vous videz la machine, un grand silence. Vous pensez à quoi à ce moment-là ?

92. Ch. (*long silence*) Je devais penser à mon ami, je crois... excusez-moi (*rires*).

93. C. Et comment vous sentez-vous, au moment où vous commencez à vider la machine ?

94. Ch. Quand je suis descendue, j'allais très bien. J'étais peut-être fatiguée, mais c'était une bonne fatigue. Ce n'était pas une fatigue nerveuse. Un des signes un peu avant-coureurs, lorsque je vais faire une crise, j'ai l'impression que j'ai une fatigue très grande en moi, mais c'est une fatigue nerveuse, c'est-à-dire que je ne supporte rien. Le bruit va m'énerver, la musique va m'énerver, j'ai du mal à les supporter.

95. C. C'est-à-dire, qu'est-ce que ça vous fait ?

96. Ch. Comme j'ai mal à la tête, ça m'agace encore plus. La musique, c'est agréable, mais pour moi, c'est désagréable.

97. C. Excusez-moi de vous poser des questions qui vous rappellent des souvenirs désagréables, mais...

98. Ch. Non, non, ce ne sont pas de mauvais souvenirs, ça fait partie de ma vie !

99. C. Quand vous dites que ça vous énerve, ça vous énerve où, dans votre corps ?

100. Ch. C'est comme... quand votre voisin tape avec un marteau, et ça va commencer à vous agacer, eh bien voilà, c'est un peu la sensation que je vais avoir. Lorsque je vais faire une crise, tous les bruits, s'ils sont un peu forts, je ne vais pas les supporter, ça va m'agacer. Je suis d'une humeur qui n'est pas super, dans ces cas-là, c'est vrai que j'aurai tendance à rembarquer un petit peu les gens aussi, à leur répondre. Parce que des fois ça me... j'en peux plus. Je ne supporte plus rien. Mais les bruits, ce n'est pas la veille ou 3 ou 4 heures avant, c'est à la fin, lorsque la crise approche de plus en plus.

101. C. D'accord, d'accord. Et au niveau visuel, vous avez aussi des choses qui vous énervent, comme la lumière, le mouvement...

102. Ch. La lumière, la lumière.

103. C. Ça c'est difficile à supporter ?

104. Ch. Pareil. Je crois que de toutes façons, lorsqu'on a mal à la tête, ça va amplifier les maux de tête, donc la lumière, si elle est trop vive, ça va me gêner.

105. C. Et là, ce jour-là, début octobre, vous n'êtes pas du tout dans cet état là...

106. Ch. Non, pas du tout ! En plus, ce n'est pas du tout une lumière vive, au contraire, c'est vraiment une petite lumière qui

est au milieu de la pièce, c'est une grande pièce. Donc rien de tout ça.

107. C. Et donc vous éprouvez une bonne fatigue.

108. Ch. C'est de la fatigue qui permet de dormir bien pour se reposer, mais ce n'est pas une fatigue nerveuse. Donc je ne ressentais aucun signe comme la bouche pâteuse, ou des maux de tête... rien de tout ça. J'étais bien, j'avais passé une bonne après-midi. Je plongeais régulièrement la main dans cette machine pour mettre le linge dans la corbeille, et j'ai senti, ça m'a envahi, cette nervosité, cette angoisse...

109. C. C'est comment, cette nervosité, cette angoisse ? Si je devais le ressentir, qu'est-ce qu'il faudrait que je ressente ? Si je devais le reconnaître ?

110. Ch. C'est très difficile à expliquer, parce que c'est quelque chose que quelqu'un qui ne fait pas de crises d'épilepsie ne ressent pas. Comme ce n'est pas quelque chose dont tout le monde parle, eh bien les mots... c'est chaque épileptique qui ressent ça, mais il se débrouille pour l'expliquer... mais bon... comment expliquer ?

111. C. Si quand même vous deviez le décrire...

112. Ch. C'est comme quelqu'un qui a faim, mais on ne lui a jamais expliqué ce que c'est que la faim ; donc il va dire que c'est dans le ventre... Moi c'est pareil, je ressens quelque chose, mais...

113. C. Prenez votre temps... Vous montrez souvent votre ventre : est-ce qu'il y a quelque chose qui se passe, là ?

114. Ch. Non, c'est parce que moi, je respire. Je rentre l'abdomen, je le bloque, et je souffle. Mais là, je ne l'ai pas fait. Parce que justement, je l'ai pas senti longtemps à l'avance, j'étais pas préparée.

115. C. Ça s'est passé en combien de temps ?

116. Ch. (*silence*) Trente secondes, entre le moment où j'étais encore devant la machine et où j'ai senti que ça venait, et le moment où je me suis retrouvée à l'extérieur de cette pièce, la tête dans le panier à linge.

117. C. Et tout au début, qu'est-ce qui s'est passé ?

118. Ch. (*long silence*) La vue, peut-être. J'ai senti que je n'étais pas bien... mais ce que j'ai senti en premier, ce que j'ai vu en premier, c'était au niveau de la vue. En regardant le

linge, je n'ai pas vu les choses comme elles devaient être (*passage inaudible, elle parle très doucement*) Je ne sais pas si c'est flou, ou si c'est des contours déformés... c'est quelque chose dans la vue. Et puis cette angoisse, cette panique qui est arrivée, parce que je sentais qu'il y avait une crise qui me prenait, parce que justement il y avait la vue qui se déformait... et j'ai peut-être senti que dans ma tête, ça ne tournait pas comme il faut...

119. C. Comment vous le sentez, que ça ne tourne pas comme il faut ?

120. Ch. C'est simple, c'est quand on pense d'habitude : « Je vais marcher », et que en fait dans le cerveau il n'y a rien qui sort. C'est comme si le cerveau, il n'avait pas appris, comme s'il ne savait plus rien, il ne savait pas comment faire pour se contrôler, pour parler, pour voir correctement, pour entendre normalement. Alors est-ce que le mal-être, la nervosité, c'est quelque chose que je ressens... comme ça; ou bien est-ce que c'est quelque chose qui vient parce que je sens que la vue change, que je peux pas parler... je peux pas vous le dire aujourd'hui.

121. C. A la manière dont vous le décrivez, j'ai vraiment l'impression que c'est parce que vous ressentez des choses que vous paniquez. Et ces choses-là sont particulièrement intéressantes. Mais c'est à vérifier.

122. Ch. La dernière fois que je suis venue ici, j'avais bien discuté avec un autre... patient, et lui ce qui l'avertissait d'une crise, c'était une bouffée de chaleur. Mais moi, je ne ressens pas ça, je n'ai pas de chaleur. J'ai vérifié après, mais je ne l'ai pas, ça. Je ne sais pas si la nervosité elle est là avant, ou si elle vient à cause des choses qui... Moi j'aurais plus l'impression que c'est parce que je sens que tout est en train de m'échapper, un petit peu, que c'est là que je panique. D'après moi. Mais c'est à vérifier. La prochaine fois que j'aurai une crise, j'essaierai de faire plus attention. Comme maintenant on a bien... je sais ce que vous cherchez, j'essaierai.

Brève analyse de l'entretien :

Au cours de cet entretien Christine décrit deux types de sensations :

1) des sensations l'alertant parfois de l'arrivée d'une crise, ressenties jusqu'à 24 heures à l'avance et même plus, et qui subsistent jusqu'à l'arrivée de la crise. Elles n'ont pas été explorées de manière suffisamment précises pour que nous ayons pu identifier un ordre d'appa-

rition déterminé.

- mal être ("qui ne me quittera pas tant que la crise n'aura pas éclaté")
- un manque d'entrain, d'énergie, de vitalité ("j'ai envie de rien")
- une fatigue nerveuse (le bruit, la lumière sont difficiles à supporter, "je rembarre les gens")
- une lenteur, une maladresse ("mon corps me lâche", "il est plus lent aux ordres que je voudrais lui faire passer")
- un "manque de sucre" (gueule de bois, bouche pâteuse, envie de sucre)
- des difficultés d'élocution (bégaiement, "les mots ne veulent pas sortir")
- des maux de tête ("un cercle tout autour de la tête, du front jusqu'à la nuque)
- de légères courbatures dans tout le corps

La perception de ces signes permet à Christine d'adopter une mesure protectrice (éviter de conduire).

2) les sensations ressenties juste avant sa dernière crise (30 secondes avant environ, elles font donc partie de l'aura), qui n'ont pas cette fois-ci été précédées d'autres sensations.

Christine plonge régulièrement la main dans la machine à laver pour mettre le linge dans le panier.

1. Toute première sensation : une sensation bizarre au niveau de la vue (flou ou contours déformés)
2. Puis vertige, impression de perdre un peu l'équilibre, la tête tourne
3. Puis une sensation au niveau des bras ("c'est plus dur de remonter le linge")
4. Nervosité, angoisse
5. Je me suis dit : "Je vais faire une crise, là elle est imminente, là elle vient".
6. Panique

Christine sort de la pièce, a une crise qu'elle estime à environ 3 minutes (perd conscience, tombe la tête dans le panier à linge).

Christine se demande au cours de l'entretien si l'angoisse qu'elle ressent juste avant la crise fait partie des sensations critiques, ou si c'est une réaction de panique devant l'imminence de la crise. Nous n'avons pas le temps de vérifier.

Les sensations de type aura permettent à Christine :

- d'adopter des mesures protectrices (s'asseoir contre un mur, faire tomber un objet pour alerter quelqu'un).
- de tenter une contremesure consistant à adopter une respiration abdominale, apprise lorsqu'elle prenait des cours de yoga : "je fais

de grandes expirations, bloque l'abdomen, je souffle fort" → "Des fois ça marche, des fois ça ne marche pas".

Christine décrit aussi des sensations critiques, qui ne sont pas celles que je cherche (34-32).

Je relève également une croyance de Christine concernant ses crises : "Une crise quand c'est là, même si on arrive à la faire passer, elle est toujours dans le corps, elle est toujours là".

Ce premier entretien sera suivi de trois autres, lors de prochaines hospitalisations, qui me permettront de recueillir une description plus précise des sensations anticipatrices et de la contremesure respiratoire de Christine.



Husserl, psychophénoménologie et formation

Par Philippe Péaud

Professeur-formateur, chargé de mission à l'I.U.F.M. de Poitou-Charentes pour la formation des formateurs.

*« Je ne suis pas un objet, mais un projet ;
je ne suis pas seulement ce que je suis,
mais encore ce que je vais être,
ce que je veux avoir été et devenir. »*

Liotard, Jean-François, *La Phénoménologie*. Paris : PUF, 1954 p.101

Avant de répondre aux questions posées par Maryse Maurel, - qu'est-ce que nous avons fait des textes fondateurs et de ce qu'ils exposent ? Qu'est-ce que nous utilisons pour penser nos recherches et nos pratiques ? Qu'est-ce que nous retenons ? A quelles questions avons-nous apporté des réponses, quelles nouvelles questions se sont ouvertes ? Comment nous positionnons-nous dans le champ de la psychophénoménologie ? - , je crois qu'il est important de situer mes propos.

Je répondrai à ces questions en tant que praticien. En effet, depuis dix ans, j'interviens dans la formation initiale et surtout la formation continue dans l'académie de Poitiers. Mes domaines de compétences, reflet des formations de formateurs que j'ai suivies et que je continue à suivre, sont l'évaluation, l'entretien d'explicitation et l'analyse des pratiques.

Et c'est d'abord en tant que formateur certifié aux techniques d'aide à l'explicitation que je vais répondre aux questions posées ci-dessus. En effet, la lecture des textes sur la psychophénoménologie a eu des répercussions dans ma façon de concevoir et de mettre en œuvre la formation de base à l'explicitation.

J'ai intégré les apports d'Husserl et de la phénoménologie quand, au cours de la formation, est abordé l'évocation, son repérage et le guidage vers cette position de parole¹. Dans l'académie de Poitiers, nous avons travaillé cet aspect dans le cadre du Groupe de Forma-

tion d'Echanges et de Pratique de l'Explicitation en février 2000.

En début de formation, je mets en place une situation de formation qui a pour but de faire repérer les signes non verbaux montrant que A² est en contact avec son vécu. Au cours du *feedback* qui suit, j'élargis la perspective en envisageant la verbalisation de l'interviewé dans une perspective phénoménologique, c'est-à-dire en envisageant la relation que le sujet entretient avec ce dont il parle. Cela me permet de poser d'abord la distinction entre ce qui relève du mode conceptuel (signitif) et du mode évocatif en posant la question suivante : « si vous repensez à Noël dernier, qu'est-ce que cela vous évoque ? ». A partir des réponses données, je peux distinguer le sens conceptuel du mot « Noël » (par exemple : « c'est une fête religieuse qui évoque la naissance du Christ ») et le sens évocatif (par exemple : « pour moi, Noël dernier, c'est le sapin qu'on avait décoré cette fois-là avec des guirlandes et des boules blanches... ») ; dans le premier cas, on fournit du rationnel, dans le second les mots correspondent ce qu'on vivait à ce moment-là. Ensuite, je présente les trois déclinaisons du mode évocatif [Vermersch, 1996b]. La singularité, c'est la situation, le niveau le plus superficiel de l'évocation ; A décrit le contexte de son action, il peut être encore observateur de ce qui s'est passé ; cela correspond à la spécification du contexte : « cette singularité peut s'apprécier en terme

¹ Le lien entre les apports d'Husserl et l'évocation est présenté dans Vermersch, 1996a et Vermersch, 1999b

² Au cours de la formation, les mises en situation se font par petits groupes comprenant un interviewé (A), un interviewer (B) et un ou plusieurs observateurs (C).

temporel : c'est à ce moment-là, je l'identifie comme étant effectivement unique dans ma vie. (...) Ce peut être une singularité de lieu, de circonstances ». Il y a ensuite la présentification où l'on est dans l'expérience ; le souvenir se donne avec toute la sensorialité ; « la notion de présentification (...) en amont même de la mise en mots, (...) désigne le degré de présence de ce qui est visé, le sentiment de réalité qu'il provoque. (...) La présentification semble pouvoir être repérée par l'indication de reviviscence sensorielle de la situation passée ». Enfin, dans le remplissement intuitif, l'évocation est pleinement incarnée : « *Husserl a dénommé intuition non pas un sentiment, mais une visée qui s'accompagne d'un plein remplissement, d'une grande clarté* » ; A verbalise de manière vivante, détaillée, claire son action. A ce stade de la formation, je présente ces trois degrés de profondeur dans l'évocation à la fois comme trois marches d'escalier que A peut monter, tout en insistant sur le fait que l'important pour B, c'est de viser la présentification pour que l'accès au procédural de l'action vécue puisse se faire, - la présentification fonctionnant un peu comme un tremplin vers le remplissement intuitif -, et comme des critères de validation de ce que dit A : la force de l'évidence, de la clarté du remplissement intuitif - critère de validation interne -, complétée par l'observation d'indices externes de l'évocation (décrochage du regard, ralentissement du rythme de parole, congruence du verbal et du non verbal, présence d'un vocabulaire spécifique, descriptif, concret, relié à des connotations sensorielles). Par ailleurs, cela me permet d'introduire la mise en situation suivante au cours de laquelle B va s'attacher à faire atteindre à A le premier degré du mode évocatif la singularité.

Par la suite, la distinction signitif / évocatif et la déclinaison singularité / présentification / remplissement intuitif constituent les deux premiers fils rouges de la formation à la fois pour B (pour s'exercer au questionnement) et pour C (comme grille de lecture des verbalisations de A). Dans chaque mise en situation, qu'ils s'agissent des consignes données aux B et aux C, comme du contenu de mes interventions, j'insiste sur quelques points de repère¹ :

¹ Ils résultent à la fois de ce que dit P. Vermersch de ces trois index et du parallèle que je fais entre la

- A décrit son environnement de façon extérieure (il décrit le contenu de ce qu'il voit, de ce qu'il entend) → singularité

- A verbalise la texture sensorielle de ses actions mentales et le vécu de son action (par exemple, une certaine qualité de l'image mentale qu'il se fabrique, mais aussi la description du vécu de l'action) → présentification

- A verbalise de façon très vivante et très détaillée le vécu de son action → remplissement intuitif

Cela me permet de lever progressivement une ambiguïté parfois présente dans l'esprit des stagiaires. Auparavant, ces consignes et mes interventions se fondaient sur l'utilisation comme grille de lecture du système des informations satellites de l'action vécue. Or les contextes, qui font partie des informations satellites, sont une voie de passage obligée pour la mise en évocation ; c'est, d'ailleurs, l'un des objets d'une situation de formation, la « danse de l'explicitation » dont il sera question tout à l'heure. Certes, c'est une information « satellite » par rapport au procédural mais une des manières les plus efficaces pour mettre A en évocation. Il y a donc le risque que les stagiaires considèrent ce recours au contexte comme quelque chose de marginal par rapport au questionnement sur l'action. De fait, j'ai pu constater que, lors des mises en situation, certains stagiaires, lorsqu'ils agissaient en tant que B, s'étant aperçu que A n'était plus dans l'évocation, cherchaient à le ramener directement sur le procédural, espérant ainsi re-déclencher le mécanisme de l'évocation et n'obtenant alors, bien souvent, que la verbalisation de procédures formalisées. Le fait de recourir à la grille de lecture signitif / évocatif permet de classer d'emblée les informations liées aux contextes dans l'évocatif puisqu'elles en constituent la première déclinaison (la singularité). Ils sont alors perçus comme appartenant au même type de verbalisations que le procédural.

Toutefois, je voudrais insister sur l'utilisation de cette dernière grille de lecture pour l'analyse de protocole d'entretiens réalisés par les stagiaires avant même que la formation de

distinction présentification / remplissement intuitif et les différents niveaux de finesse dans la description des déroulements d'action (Vermersch, 1994. p.140-147)

base ne soit terminée. En effet, il n'est pas nécessaire d'avoir reçu une formation approfondie pour commencer à utiliser, ne serait-ce que partiellement, les différentes techniques de l'entretien d'explicitation, le plus important étant sans doute de donner du sens au but de l'entretien ; à cela s'ajoute la nécessité de prendre en compte l'intégration des outils aux objectifs professionnels des stagiaires. C'est pourquoi je fragmente le stage de base en plusieurs sessions entre lesquelles s'intercalent, de façon progressive, des mises en œuvre dans le champ professionnel, mises en œuvre qui sont ensuite analysées au début de la session suivante. C'est ainsi qu'avant de retrouver les stagiaires lors de la dernière session de la formation de base, je leur demande de mener un entretien d'explicitation, de l'enregistrer et de le transcrire en entier, sinon de choisir quelques passages qu'ils jugent significatifs ; la dernière session commence alors par l'analyse d'un protocole d'entretien. Le travail se fait en deux temps. D'abord, je demande de repérer dans l'entretien toutes les verbalisations qui relèvent du conceptuel (signitif) en les surlignant en couleur ; tout ce qui n'est pas surligné relèvera donc de l'évocatif. Ce premier temps de lecture est suivi d'une mise en commun. L'intérêt de procéder ainsi est de permettre d'identifier très facilement l'expression de savoirs formalisés qui ne relèvent pas de la description de l'action vécue, même si plusieurs indices d'une verbalisation du vécu sont présents : A décrit des procédures qu'il met en œuvre, il s'exprime au présent et dit « je ». Voici un exemple, extrait d'un entretien réalisé par un maître E (numérotation impaire) avec une élève de CM1 (numérotation paire). Le passage est situé à la fin de l'entretien ; au début le maître E a fait choisir un moment (répliques 1-2), a guidé vers l'évocation via le contexte (répliques 3-14) puis a questionné sur l'action (répliques 15 à 20). L'entretien prend alors une autre tournure...

20. J'ai regardé dans les autres pages pour voir comment j'avais fait, ça m'a mélangé avec un autre problème.

21. Et quand tu fais ta multiplication comment tu fais ?

22. Je mets le plus petit nombre en bas et le plus grand nombre en haut et c'est difficile un peu les tables de multiplication.

23. Qu'est-ce qui est difficile dans les tables ?

24. De compter pour m'en rappeler.

25. Et comment tu fais quand tu comptes pour t'en rappeler ?

26. Je compte dans ma tête.

27. Et comment tu fais quand tu comptes dans ta tête ?

28. Je commence par la première table, si c'est la table de 2 je fais 2×1 , 2×2 , 2×3 et je compte.

29. Et à quoi tu sais que c'est ça qu'il faut faire ?

30. ... Parce que... quand moi je vois des multiplications c'est comme des plus donc moi je fais ça + ça + ça plusieurs fois jusqu'au bon nombre.

31. Si je comprends bien quand tu fais 2×8 par exemple toi tu fais...

32. Mais quand c'est la table de 1, 2, 3, 4, 5 ça va.

33. Alors si on a à faire 6×7 , comment tu fais toi ?

34. Je vais faire $6 \times 6 = 36$ et $36 + 6$ mais c'est quand on multiplie avec la table de 7, 8, 9 que c'est difficile.

35. Alors si on a à faire 8×9 , comment tu fais toi ?

36. Je fais 9×9 et j'enlève 9.

Le deuxième temps de lecture permet de ne s'intéresser qu'aux passages qui n'ont pas encore été surlignés et qui appartiennent au domaine de l'évocatif. Par un jeu de couleurs, il s'agit de distinguer ce qui relève de la singularité, de la présentification et du remplissement intuitif. Ce deuxième temps est suivie d'une mise en commun, qui permet de revenir, en fin de formation de niveau 1 sur un des critères de réussite de l'explicitation : plus le « curseur » se déplace vers le remplissement intuitif et plus le caractère détaillé de la verbalisation de A s'accroît. Comme précédemment, l'utilisation de cette grille de lecture permet de clarifier le contenu de la verbalisation, en particulier pour tout ce qui touche au contexte. A ce stade de la formation de base, cela fait écho, chez les stagiaires à une situation de formation antérieure. En effet, lors de la deuxième journée, je mets en place une mise en situation où B pose les questions suivantes : « c'était quand ? c'était où ? tu

étais avec qui ? », avant de questionner sur l'action. Après un *feedback* intra-groupe (entre A, B et C), l'entretien reprend à propos de la même situation et sur le même moment. Cette fois, B guide A vers l'évocation en trois temps : spécification temporelle et géographique du moment choisi en reprenant les questions précédentes ; présentification¹ de la situation par le biais de questions larges (« Qu'est-ce qui te reviens de la situation ? Tu étais comment ? ») et de questions directes explorant les différents registres sensoriels (visuel, auditif, sensations) ; questionnement descriptif sur la première action verbalisée, après avoir repris tout ce que A a répondu aux questions précédentes. Un deuxième *feedback* intra-groupe permet de comparer les résultats de chacun des entretiens. Le constat final étant toujours le même : la verbalisation du vécu de l'action a été beaucoup plus détaillée dans le second cas que dans le premier ; les indicateurs de la position d'évocation sont plus nombreux dans le deuxième entretien que dans le premier.

Dans le cadre du Groupe de Formation d'Echanges et de Pratique de l'Explicitation dont il a été question plus haut, nous avons travaillé également sur les apports de Husserl concernant l'attention. Le point de départ a été le travail expérientiel mené au sein du GREX sur l'effet des relances, qu'utilise B, sur les directions d'attention de A. Pour employer une métaphore, l'attention peut être considérée comme un faisceau lumineux que A déplace, en fonction des relances de B, sur le paysage constitué par ce qu'il évoque. Soit B, par ses relances, fait déplacer ce faisceau de l'attention selon un axe chronologique, c'est-à-dire de façon linéaire ; c'est la frag-

mentation de l'action qui peut se faire temporellement (et d'abord, et ensuite, etc.) voire selon un degré plus fin de granularité (prise initiale d'information, effectuation, prise finale d'informations). Soit B, par ses relances, fait déplacer ce faisceau de l'attention selon un axe vertical, en épaisseur, pour un instant *t* (feuilletage). Feuilletter, c'est faire en sorte que A verbalise les différents degrés dans la manière dont une totalité est fixée par son attention ; par exemple, en permanence quand j'écoute quelqu'un, je saisis le sens de ce qu'il dit, mais j'entends aussi le son de sa voix, le timbre, le rythme de parole auxquels je fais moins attention (sauf s'il y a quelque chose d'inhabituel ; mais, même dans ce cas-là, je continue à saisir le sens de ce qui est dit). Toutes ces choses se donnent simultanément à la conscience. Or B, par ses relances, peut tourner l'attention de A sur ces différentes choses sans que cela s'accompagne d'une perte de la visée. Il s'agit de travailler sur le « en même temps » : le remarquer primaire, qui est au « centre » de ce qui est évoqué ; le remarquer secondaire, « *qui est encore perçu mais avec moins de force que ce qui est tenu dans le moment présent* » et au niveau duquel « *peut intervenir le co-remarquer, les objets qui se détachent ne serait-ce qu'un peu et en même temps* » ; la structure d'horizon, c'est-à-dire l'arrière-plan qui est remarqué dans un mode particulier [Vermersch, 2000, p.9]. Tout ceci se traduit par des relances particulières : « et tout en continuant à (reformulation de l'action verbalisée par A) qu'est-ce que tu fais aussi ? quelles sont les choses qui te reviennent ? à quoi es-tu aussi attentif ? ».

J'ai introduit ces relances de feuilletage, à côté des relances visant à fragmenter l'action, dans le cadre de formations à l'entretien d'explicitation s'adressant à des accompagnateurs ou à des formateurs ayant à travailler en analyse de pratiques : accompagnement d'équipes d'établissement dans le cadre de l'innovation pédagogique, accompagnement à l'entrée dans le métier, entretiens de formation, conseil pédagogique, direction de mémoire professionnel, etc. Ces relances permettent d'enrichir le recueil de données, notamment pour ce qui concerne les prises d'information effectuées par A. C'est d'autant plus important que l'enseignant, dans sa classe, est assailli par les décisions à prendre, décisions fondées sur des prises d'information

¹ A lire les différents articles abordant la psychophénoménologie, il m'a semblé que la présentification peut se déclencher au cours de l'évocation du contexte. Ce type d'informations satellites de l'action recouvre deux relations au vécu, différentes d'un point de vue phénoménologique selon que la verbalisation se rapporte *stricto sensu* à la singularité, c'est-à-dire à une situation temporellement et géographiquement spécifiée, ou à la présentification, c'est-à-dire à un souvenir qui se donne avec toute sa sensorialité et toutes ses sensations. Dans le premier cas, A a simplement été repositionné dans le contexte spatio-temporel ; dans le second cas, A est guidé vers une évocation plus incarnée.

externes ou internes ; Huberman compare la classe à une cuisine de restaurant au moment du « coup de feu » : toutes les commandes arrivent ensemble ou presque, tout est urgent.

Il est un dernier concept que j'utilise en tant que formateur certifié aux techniques d'aide à l'explicitation, c'est celui de réduction, dont P. Vermersch décrit le processus dans un article paru dans le numéro 42 d'*Expliciter*. Deux passages ont eu un retentissement important pour moi :

« Si l'on commence par suivre la description produite par Husserl la réduction en tant qu'acte se présente essentiellement comme « une inhibition » (...). Cette inhibition est active, elle constitue un acte à part entière. Dans un langage différent, cette inhibition sera décrite par l'auteur comme « mise en suspens », « mise entre parenthèses ». Dans cette modélisation, le point fondamental est que l'inhibition ne peut se déclencher qu'à partir de la reconnaissance de ce qui doit être inhibé. En conséquence ce qui sera inhibé (...) ne pourra l'être qu'après coup, une fois déjà présent. De plus, il ne le sera qu'à condition d'être identifié et que l'on procède volontairement à une inhibition qui, elle, n'a rien de spontanée. »

« Maintenant, si l'on observe les métiers où l'on forme des étudiants à opérer des réductions (...) , on peut constater que la simple injonction directe à inhiber une attitude habituelle, (...) est largement inefficace. Une telle formation à opérer telle ou telle réduction est obtenue de façon plus efficace par une stratégie de recadrage. (...) Le fait de proposer un nouveau but, antagoniste de la mise en œuvre des actes spontanés, (...) produit une réduction, sans centrer l'étudiant sur ce qu'il doit viser. La grande différence est que la stratégie d'aide au changement (...), au lieu de se focaliser sur l'aspect à éviter, ce qui dans un premier temps le renforce, se focalise sur une visée positive, quelque chose à faire de facilement compréhensible qui peut devenir facilement un nouveau but (...) » (c'est moi qui souligne)

Le concept de réduction, comme la distinction signitif / évocatif et la déclinaison singularité / présentification / remplissement intuitif, constitue un autre fil rouge de la formation à la fois pour B et pour C, mais aussi pour moi à travers les consignes de travail données et le contenu de mes interventions tant dans les

sous-groupes que dans les mises en commun.

Cela m'a amené à donner plus de poids à la « danse de l'explicitation » dans le cours de la formation et à modifier l'objectif et l'organisation de cette situation de formation. Rappelons qu'il s'agit d'une situation de formation où le système des informations satellite de l'action vécue est matérialisé au sol ; grâce à son questionnement, B doit guider les déplacements physiques de A, correspondant aux différents types d'informations verbalisés par A au cours de son récit, pour s'assurer que ce dernier est bien dans le domaine de verbalisation du vécu de l'action.

Je consacre une journée à cette situation de formation et je la place à peu près à mi-parcours dans le stage de base. L'enjeu, en terme d'obstacle d'apprentissage, pour les stagiaires me semble crucial. Assez vite, en effet, lorsqu'ils questionnent, ils constatent qu'il leur est difficile de ne pas tenir compte du contenu de ce que raconte A pour se concentrer sur la reprise des verbes d'action ; s'il est rapidement acquis qu'il s'agit, en tant que B, de questionner pour comprendre, il est moins évident pour eux de distinguer entre « comprendre *ce que* fait A » et « comprendre *comment* fait A ».

Le recours au concept de réduction me permet de mieux faire passer l'idée que le guidage opéré par l'entretien d'explicitation est centré sur la structure de la verbalisation de A. Cette dernière comprend deux dimensions : celle des domaines de propriété de l'expérience, d'une part ; celle de la relation du sujet à ces différents domaines de l'expérience¹, d'autre part. Il faut que B sache identifier si ce que dit A se rapporte bien à ce qui est recherché. B doit alors inhiber l'habitude qui consiste à chercher à comprendre le contenu de ce que dit A (*ce que* fait A) pour identifier après coup, après que A se soit exprimé, la nature de l'information donnée. Par conséquent, il est nécessaire que B dispose d'indices pour identifier cela. C'est pourquoi je fais précéder la « danse de l'explicitation » d'une présentation détaillée et exemplifiée du domaine de verbalisation du vécu de l'action ; il s'agit de préciser ce que recouvre ce domaine de propriété de l'expérience : le procédural au sens

¹ Cf. dans l'ouvrage de P. Vermersch consacré à l'entretien d'explicitation, le chapitre 2 (Canaliser la verbalisation vers le vécu de l'action effective)

de l'effectuation, les opérations élémentaires d'identification et d'exécution ; puis, par contraste, je présente en exemplifiant les autres catégories d'informations (contexte, commentaires, savoirs, but). J'accorde toutefois un intérêt particulier à l'axe contextes – jugements dans la mesure où le positionnement de A sur cet axe sera révélateur du rapport qu'il entretient avec son vécu : le parallèle avec l'axe évocatif – signitif me permet de relever que, lorsque la verbalisation se compose d'informations sur le contexte, A est à un niveau plus ou moins profond d'évocation. Je peux, ainsi, justifier la consigne donnée à B dans la « danse de l'explicitation » : si A « sort » de l'action, B le ramènera « dans » l'évocation de l'action en lui faisant faire un « détour » par le contexte.

Pour former à opérer des réductions, la stratégie la plus efficace est le recadrage, c'est-à-dire donner un but « positif » à la visée attentionnelle en la focalisant sur autre chose que ce sur quoi elle se focalise habituellement. C'est pourquoi je mets un quatrième rôle dans la « danse de l'explicitation » qui permet plus facilement ce recadrage. Outre un A, un B et un C, il y a un D, qui est chargé de déplacer A en fonction de son discours. Le stagiaire en position de D est ainsi obligé d'être attentif non pas à *ce que* dit A mais à *comment* il le dit (l'information verbalisée appartient-elle au domaine de l'action ? à celui du contexte ? des commentaires ? des savoirs ? des buts ?). C'est là un moyen très puissant d'apprentissage qui a des répercussions dans la rotation suivante, dans la mesure où je demande que tout stagiaire ayant expérimenté la position D passe ensuite en position B. Voilà pourquoi toute une journée de formation est consacrée à cette situation de travail. La journée se clôt par un *feedback* centré sur la formulation des questions encourageant la description du déroulement procédural de l'action.

Comme je l'ai signalé au début de cet article, mon activité de formateur ne se limite pas à l'explicitation. Des changements sont intervenus dans mes autres domaines d'intervention à mesure que j'intégrais les concepts et les questions épistémologiques rencontrés au cours de mes lectures. De façon plus globale, il me semble que des cohérences se dessinent. Pour paraphraser P. Vermersch, je dirai que le projet théorique de la psychophénoménologie

s'inscrit dans un tissu d'autres projets théoriques, une communauté d'idées autour de l'approche de la singularité et du singulier : une sorte de matrice théorique, de « système d'idées » (pour reprendre une expression d'E. Morin), d'*épistémê*. Je voudrais essayer de mettre en évidence cette cohérence entre les trois projets théoriques que je connais le mieux (l'évaluation, la psychophénoménologie telle que je l'ai découverte à travers l'explicitation et l'analyse des pratiques) en partant de l'approche du singulier [Vermersch, 1999a]. Cette approche oblige celui qui sait à une certaine forme de modestie. Seul un questionnement ouvert, « *qui laisse une chance à la chose elle-même de se manifester dans sa propre nature* », - cette « chose » étant la présentation d'un vécu singulier -, permet de ne pas se laisser emporter par la certitude de savoir que donne l'expertise, de laisser une incertitude « *au résultat de la démarche, condition de base pour que le type de résultat que l'on recherche advienne* » ; il s'agit de se placer à l'écoute de ce qu'est le vécu qui est ainsi présenté, « *de ce qu'il exprime de sa réalité propre* », lui « *laisser le temps et la chance (...) de se manifester* », « *de laisser la réalité individuelle étudiée s'exprimer dans son propre langage avant de chercher un langage qui tente de rejoindre avec précision* » ce qui a été accueilli.

Cette approche me semble devoir être mise au cœur de tout projet de formation à l'analyse des pratiques : il s'agit de faire acquérir aux formateurs une posture, « se mettre entre parenthèses » ; elle est nécessaire qu'il agisse en tant qu'animateur d'un groupe d'analyses de pratiques ou dans le cadre d'un entretien de formation. Cette posture est d'autant plus importante que deux tendances lourdes sont à l'œuvre dans la formation des enseignants, notamment en formation initiale : dans l'académie de Poitiers, comme partout ailleurs, le projet de formation de l'I.U.F.M. accorde une grande place à l'individualisation de la formation, ce qui revient à considérer l'enseignant débutant comme un adulte responsable, un acteur de sa vie professionnelle ; les formateurs, surtout quand ces derniers travaillent à temps plein à l'I.U.F.M. depuis plusieurs années, ont de plus en plus de mal à appréhender la complexité du contexte professionnel dans lequel agissent ces enseignants. Dans ces conditions, le formateur doit

aller vers une forme de modestie que l'approche du singulier peut lui apporter : seul l'enseignant débutant, comme tout professionnel responsable, a le dernier mot sur ce qu'il vit, sur ce qu'il pense, sur ce qu'il fait, tout cela lui appartenant en propre.

L'analyse des pratiques prend appui sur une action singulière, composée de faits précis, situés dans un espace et un temps spécifiés. De plus, cette action est rapportée par son auteur qui est donc impliqué tout entier dans son récit. C'est pourquoi cette présentation peut donner prise à un questionnement permettant de faire un riche recueil d'informations (ce qu'a fait l'auteur, mais aussi ses intentions, le contexte dans lequel il a agi, etc.). Mais, si les questions enferment la situation dans des références *a priori* ou des explications prématurées, le risque est de s'arrêter à une compréhension de la situation qui empêcherait d'autres sens possibles de survenir. C'est la raison pour laquelle l'accueil, l'« acceptation inconditionnelle » (C. Rogers) est importante, ce que seuls peuvent apporter un questionnement ouvert et l'abandon d'une posture « prescriptive » de la part du formateur. Il en va aussi d'une question de bon sens : analyser des pratiques, cela suppose un travail *a posteriori*, c'est-à-dire que des actions ont déjà eu lieu, ailleurs et à un autre moment par rapport à la formation ; il faut donc d'abord recueillir le matériau sans le travestir de significations imposées de l'extérieur (écouter le récit, questionner pour s'informer), pour pouvoir ensuite procéder à l'analyse (émettre des hypothèses de compréhension et ébaucher des pistes d'action à partir du matériau recueilli). Il est important de revenir à plusieurs reprises sur le récit, de consacrer un temps suffisant à le questionner ; dans un dispositif d'analyse de pratiques comme le Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives, le temps d'analyse proprement dit ne correspond qu'à 40 % du temps total, plus de la moitié du temps étant consacré à la narration et au questionnement sur cette narration.

La force du singulier, dans une perspective phénoménologique, permet d'apporter une pierre supplémentaire aux fondations d'un projet de formation reposant sur l'analyse de pratiques. Pour qu'il y ait formation, c'est-à-dire transformation, changement, il faut du temps ; l'action doit se répéter pour avoir des

effets, ce qui suppose que la formation travaille sur un même objet, toujours présent, du début à la fin. Il est clair qu'une formation ne peut prendre pour objet qu'une structure stable et non des événements, par définition uniques et qui ne se répètent jamais à l'identique. La formation ne peut pas avoir de prise sur les circonstances, forcément changeantes. Elle ne peut avoir d'effets durables que si elle transforme le sujet, c'est-à-dire non pas seulement les procédures qu'il met en œuvre mais aussi ce qui lui permet de le faire : sa personnalité, son habitus (Bourdieu), son identité, ses valeurs, ses savoirs, ses compétences, ses représentations. C'est tout cela qui constitue la *pratique*, comme le rappelle J. Beillerot¹. Compte tenu de ce que la personne en formation donne ainsi à voir, l'approche du singulier me semble la seule posture pertinente sur les plans éthique et déontologique. Car analyser des pratiques en formation, c'est, pour reprendre une idée de Saint-Arnaud, porter au jour une théorie personnelle implicite, pour qu'elle devienne un objet critiquable, au sens d'objet d'une discussion, et modifiable.

Les techniques d'aide à l'explicitation sont un bon moyen pour construire cette posture. C'est pourquoi, en tant que responsable du plan de formation des formateurs de l'I.U.F.M. de Poitou-Charentes, je les ai introduites de manière plus ou moins explicite dans diverses formations en lien avec l'analyse des pratiques : qu'il s'agisse de se former directement à l'explicitation, - ainsi, quatre jours sont consacrés à l'entretien d'explicitation dans le cadre d'une formation pluriannuelle consacrée à l'accompagnement d'un changement de pratique professionnelle, - ; ou que ces techniques en constituent la « toile de fond », - ainsi dans le cadre des stages sur l'analyse des pratiques. Dans ce dernier cas, cela signifie que toutes ces formations sont en partie centrées sur les objectifs suivants :

¹ « La pratique est tout à la fois la règle d'action (technique, morale, religieuse) et son exercice ou sa mise en œuvre. C'est la double dimension de la notion de pratique qui nous la rend précieuse : d'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués. » [Beillerot, 1996]

- construire ou développer une maîtrise des techniques de questionnement (contrat de communication, choix d'un moment spécifié, relances visant à obtenir des descriptions, ...) qui président à la relation avec des praticiens dans les situations d'analyse de pratiques

- développer une posture d'écoute active favorisant la mise entre parenthèses de « l'expertise d'abord » et l'ouverture aux projets d'évolution et de transformation des pratiques des stagiaires

- aider le formé à mettre en mots sa pratique, à la verbaliser pour la rendre plus accessible à son auteur (réflexivité et prise de conscience sur sa propre action)

Par exemple, dans le cadre d'une formation à l'utilisation de l'analyse des pratiques en situation d'entretien, le travail accompli par les stagiaires autour de ces objectifs permet d'aboutir à la construction d'un format-type pour l'entretien de formation : après avoir posé les cadres éthique, déontologique et sociologique de l'entretien, la première étape est l'établissement d'un contrat de communication au cours duquel l'enseignant stagiaire choisi un moment important pour lui ; la deuxième étape comprend un questionnement descriptif (poser des questions en « Comment ? » plutôt qu'en « Pourquoi ? ») visant à obtenir des précisions sur ce qu'a fait l'enseignant stagiaire au cours de ce moment spécifié et qui s'appuie de manière systématique sur ce que dit celui-ci (les questions commencent toujours par la reprise de ses mots) ; la troisième étape consiste à demander à l'enseignant stagiaire ce qu'il compte faire la prochaine fois qu'il rencontrera une situation du même type, compte tenu de tout ce qu'il vient de dire ; ensuite, il est possible pour le formateur de proposer des « trucs », des recettes, des outils, en offrant la possibilité d'un choix dans une panoplie. Ainsi, les formateurs ont-ils construit cette posture d'écoute, d'accueil du vécu, permettant à la singularité de s'exprimer à partir de la réalité propre de l'individu, gage d'une meilleure efficacité de la formation qu'ils ont à mettre en œuvre.

Enfin, l'approche du singulier me semble rencontrer le projet théorique de l'évaluation, tel qu'il se présente aujourd'hui, sous l'impulsion d'une équipe de l'Université d'Aix-en-Provence, dirigée par J.-J. Bonniol et M. Vial. Leur démarche, portée par le souci de

s'intéresser aux missions éducatives de l'évaluation, a abouti à considérer que la régulation des processus est le fondement de l'évaluation pour l'enseignant, s'il veut être cohérent avec l'essence de sa profession : aider à apprendre. Or, ce système de régulations, qui commande l'apprentissage, est propre à chaque individu. Du coup, celui qui apprend n'est plus un objet (à transformer pour le rendre conforme à une norme extérieure) mais un acteur (qui travaille à partir de ce qu'il est et de ce qu'il veut être). L'enseignant est là pour aider l'autre à se réguler. Il reconnaît la puissance personnelle de l'individu à se dépasser, à mobiliser ses potentiels, à se transformer. « *Pour ce faire, il est indispensable de recommencer à chaque fois le deuil du projet de transformer l'autre : d'abord porter attention au désordre, à l'imprévu, revaloriser avant de vouloir faire changer, respecter la praxis des autres* » [Bonniol, Vial, 1997, p.355]. C'est bien chercher à accueillir une réalité propre à un individu pour lequel l'enseignant ne peut pas avoir de certitudes préalables quant à la façon dont il met en œuvre ses processus d'apprentissage. L'évaluateur-enseignant doit savoir rester à sa place, « *celle d'un auxiliaire au bon déroulement d'un processus. C'est pourquoi il a peut-être davantage besoin de vertus que de compétences* :

- *sobriété, pour se protéger de la griserie du pouvoir et de celle des mots ;*

- *humilité, et respect des autres ;*

- *modestie, pour se garder de toutes les prétentions : de savoir, de comprendre, de modeler à sa guise.* » [Hadji, 1992, p.184]

En tant que formateur dans le domaine de l'évaluation, cette approche du singulier me paraît particulièrement intéressante car elle permet d'opérer une discrimination dont les effets chez les stagiaires, en terme de prise de conscience, sont puissants. Elle permet de distinguer, par rapport à l'individu évalué, une vision normalisatrice de l'évaluation et une vision émancipatrice de l'évaluation.

Dans le premier cas, on trouve l'évaluation contrôle, mais aussi l'évaluation formative, voire formatrice. En effet, dans le cadre du contrôle, l'évaluateur ne s'intéresse qu'aux résultats, développant une parole impersonnelle qui catégorise l'élève plus que sa production (« c'est moyen », « c'est bon », ...) voire qui le numérise (« Un tel, 10, ... ») ; de

plus, l'élève est jugé devant le tribunal du savoir ; c'est ainsi que l'erreur est souvent considéré comme une faute ; le travail scolaire est imprégné de morale ; il est question de Bien et de Mal ; ce qui devient prégnant ce sont des objectifs de soumission à la norme. Mais dans le cas de l'évaluation formative et/ou formatrice, si l'enseignant n'y prend pas garde, sa prétention de tout savoir peut le propulser dans la même posture que celle du contrôleur. Certes, il travaille à aider les élèves à améliorer leurs résultats, il encourage les efforts. Mais, à force de suivre la progression de l'élève, il peut avoir la prétention de voir à la place de l'élève quels cheminements, quelles trajectoires il peut suivre. Il est alors prisonnier de son point de vue. Autrement dit, chaque fois que l'élève va s'écarter du chemin prévu, l'enseignant va devoir procéder à la régularisation de ces faux pas scolaires. Cette posture confirme l'autorité de l'enseignant, la suprématie des objectifs d'enseignement sur les processus d'apprentissage des élèves ; il s'agit de ré-affirmer des certitudes, d'être le garant de l'ordre établi. Dans le deuxième cas, l'attention à tout ce qui touche au singulier va conduire l'évaluateur à mettre au cœur de sa pratique une visée authentiquement formative. Il est plus soucieux de mettre en place les conditions pour que les boucles de régulation fonctionnent plutôt que de faire atteindre des résultats. Lorsqu'il communique avec les élèves autour de leur production, il adopte une posture qui incite les élèves à verbaliser leurs actions de façon précise ; il aide ainsi chaque élève à exprimer sa singularité. Ce qui est premier dans son attitude, c'est l'écoute pour permettre à l'élève de développer sa pensée. Du coup, il ne cherche pas systématiquement à repérer, dans la description que fait l'élève de son action, des erreurs, c'est-à-dire des écarts par rapport à une norme établie à l'avance du seul point de vue de l'enseignant. Quand il intervient, dans un deuxième temps, c'est pour proposer son point de vue, non pour imposer sa propre vision des choses¹.

Dans le cadre des formations à l'évaluation que j'anime, cela se traduit par un recentrage portant sur la notion de processus et sur celle de critère d'évaluation. Les stagiaires travail-

lent sur la prise en compte des processus cognitifs, c'est-à-dire des processus utilisés pour la réalisation de chaque étape d'une tâche, plutôt que sur les processus de fabrication, c'est-à-dire les différentes étapes de la réalisation d'une tâche, ordonnées chronologiquement. Ils travaillent également sur le lien entre le critère et la régulation, ce qui veut dire que les critères d'évaluation ne sont pas intangibles : ils peuvent être abandonnés, revus ou changés sous l'influence de la mise en œuvre des processus de régulation. Ces formations visent à construire une vision émancipatrice de l'évaluation, fondée sur l'approche du singulier, à partir des points suivants :

- une redéfinition de l'auto-évaluation ; de l'acquisition et de l'exercice de l'auto-contrôle, on passe à une aide à s'exprimer sur ses procédures ;
- rendre l'élève pleinement partie prenante des dispositifs d'évaluation (apporter des corrections successives, s'accorder sur les critères) ;
- laisser à l'élève une faculté de choix (prendre en compte certains critères, en éliminer, en ajouter) ;
- passer de la remédiation (les remèdes miracles...) à la proposition d'expérimentations pour travailler sur les erreurs, à choisir par l'élève.

La découverte de la psychophénoménologie et de Husserl a infléchi mes pratiques de formateur mais aussi ma vision des choses. A cet égard, il me semble qu'avec la psychophénoménologie je retrouve ici les courants de pensée sur lesquels reposent les sciences de la complexité (Morin, Le Moigne, ...) et celles de l'autonomie (Varela, Lerbet, ...). Ce « système d'idées » cherche à sortir des certitudes et des simplifications, compte tenu d'un certain nombre de défis posés aux sciences de la nature comme aux sciences humaines, notamment la reconnaissance de la puissance de l'auto-organisation, de l'auto-régulation de l'individu. C'est là que se fait la rencontre avec le projet théorique de la psychophénoménologie qui s'intéresse au rapport qu'entretient le sujet vis-vis de son vécu, c'est-à-dire à ce qui structure et organise son expérience passée, présente et à venir.

Bibliographie

Beillerot, Jacky. L'Analyse des pratiques pro-

¹ On trouvera une analyse des postures de l'enseignant-évaluateur dans l'ouvrage d'A. JORRO

fessionnelles, pourquoi cette expression ?
Cahiers pédagogiques, septembre 1996,
n°346, p.12-13

Bonniol, Jean-Jacques. Sur les régulations du
fonctionnement cognitif de l'élève, contribu-
tion à une théorie de l'évaluation formative. In
*Recherche sur l'évaluation des résultats
scolaires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe,
1990

Bonniol Jean-Jacques, VIAL Michel. *Les mo-
dèles de l'évaluation*. Paris, Bruxelles : De
Boeck Université, 1997.

Hadji Charles. *L'évaluation, règles du jeu.
Des intentions aux outils*. Paris : ESF éditeur,
1992

Huberman, Michael. Répertoires, recettes et
vie de classe. Comment les enseignants utili-
sent l'information. *Education et recherche*,
1983, n°2, p.157-177

Jorro, Anne. *L'enseignant et l'évaluation. Des
gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De
Boeck, 2000

Maurel, Maryse. La psychophénoménologie
pour nous aujourd'hui. *Expliciter*, mai 2004,
n°55, p.26

Saint-Arnaud Yves. *Connaître par l'action*.
Montréal : Presses de l'Université de Mon-
tréal, 1992

Vermersch, Pierre. *L'Entretien
d'explicitation*. Paris : ESF éditeur, 1994

Vermersch, Pierre. Pour une psychophénomé-
nologie. *GreX info*, février 1996, n°13, p.1-6

Vermersch, Pierre. Pour une psychophénomé-
nologie / 2. Problèmes de validation. *GreX
Info*, mars 1996, n°14, p.1-11

Vermersch, P. « Approche du singulier », *Ex-
pliciter*, n° 30, mai 1999, p. 1-7

Vermersch, Pierre. Etude psychophénomé-
nologique d'un vécu émotionnel. Husserl et la
méthode des exemples. *Expliciter*, octobre
1999, n°31, p.3-23

Vermersch, Pierre. Husserl et l'attention 3 /
Les différentes fonctions de l'attention. *Ex-
pliciter*, janvier 2000, n°33, p.1-16

Vermersch, Pierre. Psychophénoménologie de
la réduction. *Expliciter*, décembre 2001,
n°42, p.1-19

E x p l i c i t e r

Journal du GREX
Groupe de Recherche sur l'Explicitation

Association loi de 1901

8 passage Montbrun

Paris 75014

01 40 47 86 80

courriel : grex@grex-fr.net,

site www.expliciter.net

Directeur de la publication P. Vermersch
N° d'ISSN 1621-8256

Abonnement (cinq numéros) 30 euros

Prendre en compte la phénoménalité : propositions pour une psycho phénoménologie.

Pierre Vermersch, CNRS, UMR 9912 IRCAM, GREX

Résumé. Les sciences cognitives ont un objet à double face : comportemental, public, observable d'une part et intériorisé, privé, non directement observable sinon pour celui qui le vit d'autre part. La psycho phénoménologie permet de préciser les obstacles que l'on rencontre pour documenter la partie privée et propose des voies de résolution. Il ne s'agit pas de proposer une alternative, mais plutôt de viser une psychologie complète, puisque quelles que soient les résistances nous sommes confrontés à la nécessité de décrire ce dont le sujet est conscient selon lui.

Mots clefs : psychophénoménologie, Husserl, introspection, point de vue en première personne, subjectivité, conscience pré réfléchie, conscience réfléchie, entretien d'explicitation.

(Cet article est le texte d'une conférence présentée au colloque de l'ARCO le 9 décembre 2004 à Compiègne, il sera publié avec de légères modifications dans les actes.)

Introduction

Partant d'une formation initiale de psychologie expérimentale profondément hostile à toute prise en compte de la subjectivité, il m'est pourtant devenu progressivement évident que l'on ne pouvait continuer à ignorer ce que vivait le sujet "selon lui". Cependant, comme d'autres probablement, les rumeurs des critiques adressées à l'introspection m'ont retenu pendant longtemps d'aller plus avant. Finalement, afin d'établir ma propre opinion sur la valeur scientifique de l'introspection, j'ai pris le temps de revenir aux textes de bases, ceux des français comme Binet, Burloud, de l'américain Titchener et ses élèves de toute nationalité, et les travaux de l'école allemande de Würzburg (Meyer, Orth, Ach, Messer, Watt, Bühler). De plus, j'ai suivi la trace de tous les adversaires de cette démarche depuis Comte, en passant par Wundt, et tous les commentaires qui émaillent le XX siècle que l'on trouvera recensés et commentés dans (Vermersch 1998b; Vermersch 1999c). A ma grande surprise, aucune de ces critiques n'est apparue

décisive. Alors qu'il suffirait d'une seule critique fondée pour que la démarche soit indéfendable, l'incroyable accumulation des arguments négatifs, conduit à penser que les critiques ont toujours été idéologiquement orientées. Ce n'est pas que l'introspection soit fragile, qu'elle pose des questions épineuses de validation externe etc., mais pour la plupart des critiques l'enjeu semble de déconsidérer, disqualifier l'accès en première personne. Je considère pour ma part que l'on peut écarter ces critiques, tout en étant à l'écoute des problèmes qu'elles pointent¹. Les résultats obtenus ont été reproduits avec succès, même si les interprétations diffèrent. Si l'on prend des exemples de résultats obtenus dès 1901, il apparaît que ces résultats étaient trop "forts" pour l'époque, qu'ils étaient inassimilables par défauts de cadres théoriques qui se sont constitués tout au long du XX siècle.

J'ai réalisé la reprise de cette méthodologie expérientielle par étapes. D'abord en privilégiant l'instrumentation, par le développement d'une nouvelle technique d'entretien au-delà des techniques issues des méthodes non-directives (cf. les techniques d'entretien non directif de recherche cf. par exemple (Blanchet 1985; Blanchet 1991)) que j'ai nommée "entretien d'explicitation" (Vermersch 1994, 2003). Cette technique se caractérise par l'adaptation à la recherche de nombreuses utilisations originales des actes de langage, (développées principalement aux États-unis dans le contexte de la psychothérapie par Milton Erickson, Virginia Satir, Fritz Perls, Richard Bendler, John Grinder etc.) de manière à pouvoir questionner en détail sans pour autant induire les réponses. Ce premier pas était essentiel, puisque les résultats de l'introspection ne deviennent des données

¹ Le Journal of Consciousness Studies a publié plusieurs numéros spéciaux sur ce thème comme, en 1999 "The view from within" édité par F. Varela, et plus récemment deux volumes en 2004 « Trusting the subject », dont je n'exploite pas encore le contenu dans ce texte.

de recherche qu'une fois verbalisées. J'ai ensuite cherché des cadres théoriques me permettant de décrire, de catégoriser, d'interpréter les vécus verbalisés. Je n'ai pas trouvé beaucoup d'éléments en psychologie proprement dite, ce qui est normal puisque dans tous les domaines ou presque elle avait renoncé à l'introspection. En revanche, j'ai trouvé dans la phénoménologie de Husserl une psychologie phénoménologique de la conscience (Vermersch 2000a), de l'attention (Vermersch 1998a; Vermersch 1999d; Vermersch 2000c; Vermersch 2002a; Vermersch 2004b), des actes cognitifs (Vermersch 2003c), et des indications méthodologiques sur la description des vécus (Vermersch 1997; Vermersch 1999b), ainsi que sur les conditions d'accès à certains de ces vécus qui supposent la pratique de la réduction (Depraz, Varela and Vermersch 2000; Depraz, Varela and Vermersch 2003; Vermersch 2003a). Cependant cette référence à Husserl ne va pas sans poser de nombreux problèmes, puisque lui-même au nom d'un anti-psychologisme² militant s'est absolument refusé à tout contact avec la psychologie, et que son projet est essentiellement celui d'une "philosophie première" orientée vers un programme fondationnel, transcendantal. Je défends donc et pratique une utilisation non philosophique de l'œuvre de Husserl couramment nommée "phénoménologie". J'ai emprunté à cet auteur des éléments de méthode descriptive et des résultats partiels concernant la catégorisation de la subjectivité. C'est pour cette raison que la démarche que je propose sera définie comme étant une psychologie phénoménologique³, ou plutôt une *psychophénoménologie*.

² On sera attentif au fait qu'apparemment il ne s'agit pas d'une position anti-psychologique, mais d'un refus épistémologique de fonder l'absolu (par exemple les lois de la logique) sur le relatif (le fonctionnement cognitif). Mais dans les faits, comme pour Peirce d'ailleurs l'anti psychologisme se traduit par une anti psychologie.

³ Husserl lui-même a écrit des textes sur la psychologie phénoménologique telle qu'il l'entendait dans son propre programme de recherche cf. Husserl, E. (2001). *Psychologie phénoménologique*. Paris, Vrin. Ces textes sont de peu d'utilité pour notre propos. Par ailleurs, il existe une école anglo-saxonne de « phenomenological psychology » avec un journal du même nom, historiquement lié à l'université Duquesne à Pittsburgh et dont le nom de d'Amadeo Giorgi est un des plus connus. Pour contenir mon propos je ne présenterais pas cette école.

Dans ce chapitre, j'essaierai de proposer une justification de l'intérêt d'une psychophénoménologie, j'en préciserai les méthodes, j'aborderai quelques questions épistémologiques pour terminer par une discussion des questions de validation.

Le point de vue phénoménal : "selon ce qui apparaît à celui qui l'a vécu".

L'idée de base de la psycho phénoménologie est ancienne, elle est présente dès les débuts de la psychologie scientifique, chez James ou chez Binet : la psychologie s'intéresse à la subjectivité et cherche à s'en informer de la seule façon possible. C'est-à-dire en demandant au sujet lui-même de décrire le contenu de son expérience. La proposition paraît raisonnable, la psychologie a un objet d'étude à double face, l'une publique comportementale observable et l'autre privée non observable. Si l'on écarte les critiques de principe faites à l'introspection, une des critiques majeures faite à cette proposition, est que les mécanismes cognitifs sont inaccessibles à la conscience du sujet, et que de ce fait il est inutile de chercher à s'en informer auprès de lui puisqu'il s'agit d'un niveau sub-personnel. Cependant, ce n'est pas parce qu'une partie des objets d'études sont inaccessibles à l'introspection que cela invalide l'intérêt scientifique pour tout ce qui est accessible à l'introspection. Il se pose toujours la question de savoir à propos des mécanismes sub-personnels de quoi au juste le sujet est conscient, et quels rapports existent entre ce dont il est conscient et ce dont il n'est pas conscient. Il y a de nombreux domaines d'études qui ont besoin de documenter le point de vue de l'utilisateur, du travailleur, de l'élève, du sportif. Enfin, il serait paradoxal de produire une théorie générale de la conscience sans savoir dire ce dont le sujet est conscient ou pire de dire à sa place ce dont il est (devrait être ?) conscient.

La psycho phénoménologie ne se présente pas comme une alternative à d'autres approches, mais comme une démarche complémentaire. Il ne s'agit pas d'une psychologie alternative, mais de la visée d'une psychologie complète, abordant son objet sous ses différentes faces : publique et privée, comportementale et subjective.

Une manière classique de réintroduire la subjectivité en l'esquivant, est de le faire à travers des questionnaires, des échelles d'évaluation. Ce faisant, on prend en compte le point de vue du sujet, mais sans savoir comment le sujet produit les réponses qu'on lui demande. La

psychophénoménologie propose de prendre en compte la description du vécu du sujet, en cherchant à comprendre et à repérer les actes et les conditions de réalisations de ces actes qui président à la production des réponses. Il n'est pas possible de développer une psychophénoménologie sans utiliser les résultats de la psychophénoménologie. Pour étudier l'introspection, il faut avoir fait l'introspection de cet acte. S'introspecter, comme acte de base ne suppose pas d'apprentissage, pas plus que de voir, d'entendre, se souvenir, imaginer. Mais l'accomplissement de l'acte n'en donne pas la connaissance. Pour en développer la connaissance, il faut le pratiquer, pas seulement en le vivant mais aussi en le visant attentionnellement. Cette visée ne peut généralement se faire qu'a posteriori à partir du ressouvenir. Ainsi, par exemple l'attention est à la fois l'instrument cognitif permettant la recherche, l'objet de recherche, et le titre de résultats de recherche.

1 – L'accès introspectif est direct mais pas immédiat.

Cependant ces propositions doivent être prises avec quelques précautions. La psycho phénoménologie, n'entraîne pas et n'est pas basée sur une épistémologie de la connaissance immédiate. Il faut lever un obstacle épistémologique majeur pour préciser ce point : ce qui est familier n'est pas pour autant connu⁴. Vivre ce que nous vivons à tout moment ne nous demande aucune compétence particulière sinon celle partagée par chacun. Spontanément, nous avons des moments de conscience, de plus grande lucidité, tout cela engendre un sentiment de familiarité vis-à-vis de notre expérience vécue. Mais les choses changent quand il s'agit de décrire finement un vécu. Spontanément notre description est pauvre, lacunaire,

⁴ On fera attention au fait que connu sera toujours pris dans le sens fort de "savoir discursif", de connaissances sinon nécessairement scientifique, en tout les cas conceptualisées, formulées. Alors que le terme de "familiarité" équivaut à "connaissance en acte", "connaissance sous la main". L'opposition ne se fait pas sur le fait que l'une serait plus une "connaissance" que l'autre puisque les connaissances en acte du pratiquant ou du praticien expert sont un mode de connaissance tout à fait pertinent, élaborés dans l'expérience, et probablement plus efficace pour les buts poursuivis que les savoirs discursifs. L'opposition porte sur l'élaboration discursive, conceptuelle, ou non, dans la perspective non pas d'une réussite, mais de l'élaboration scientifique. En ce sens, pour la recherche, on peut dire que ce qui est familier n'est pas pour autant connu.

et même nous pouvons nous demander ce qu'il y a à décrire au juste dans ce que nous venons de vivre. L'acte réflexif qui nous permet d'opérer l'introspection est un acte direct, il est disponible en acte à tout moment, pour tout usage. Mais cet accès direct, ne nous donne pas une connaissance immédiate de nos vécus, tout au plus une connaissance superficielle et vague.

Peut être puis-je suivre une métaphore pour rendre mon propos plus clair. Le fait que nous ayons des yeux, nous donne un accès direct à la vision du monde. Pour voir nous n'avons pas besoin de faire un apprentissage. Ce que nous voyons, les lieux habituels, les visages des proches, tout cela semble connu. Alors qu'il n'est que familier. Pour s'en convaincre, il suffit de mettre à l'épreuve cette connaissance en s'essayant à les dessiner. Si nous laissons de côté la maladresse graphique éventuelle, nous découvrirons que nous ne savons pas comment est fait ce qui nous est familier, la distance entre deux points, la façon dont une arête en rejoint une autre, la proportion relative d'une partie par rapport à une autre. Le fait de dessiner ou de sculpter, nous oblige à parcourir les lignes, les détails et nous fait prendre conscience que nous ne savons pas comment est fait notre modèle, que nous avons besoin de le (re)connaître. C'est en le dessinant que nous en prenons connaissance. C'est-à-dire en le parcourant de manière analytique, en le décomposant en parties distinctes dont il faut découvrir les rapports. Quand nous nous tournons vers la description de notre vécu, nous rencontrons des difficultés analogues. Il nous faut apprendre à parcourir les éléments du vécu, en suivre les phases successives, aborder les strates de vécus simultanés qui ne se découvrent qu'en reprenant la description à plusieurs reprises, tantôt sous un point de vue, tantôt sous un autre. En fait, "dessiner" un vécu, est loin d'être immédiat. Nombreux qui s'y sont essayés se sont découragés dès le premier essai, en pensant qu'il n'y avait finalement rien à décrire (Lyons 1986). Alors que la conclusion juste était qu'il ne savait pas faire.

Pour chaque personne, l'accès à son vécu est direct, mais cela ne lui donne pas la connaissance de ce vécu, parce que cette connaissance n'est pas immédiate, elle doit être basée sur une forme de savoir-faire, de savoir décrire qui doit être appris, exercé. En fait, il s'agit là d'une expertise à acquérir.

2- Le vécu est principalement pré réfléchi, pour le (re)-connaître et avoir ainsi la possibilité de le verbaliser, il faut qu'il devienne réflexivement conscient.

Cette expertise peut encore être abordée du point de vue du modèle phénoménologique de la conscience inspiré de l'œuvre de Husserl. Ce modèle distingue des niveaux de conscience (Vermersch 2000a). En particulier, il fait la distinction entre la conscience réfléchie et la conscience directe. Par exemple, quand je suis en train de taper sur le clavier de l'ordinateur, je suis conscient en acte, de manière directe, que je tape sur les touches, mais je ne cherche pas à faire attention à comment je vais vers les touches, quels doigts tapent, comment ils se déplacent. Je suis conscient de ce que je fais en tant que résultat. Je pourrais faire attention, non plus à ce que je tape, mais comment je tape. A ce moment, la frappe deviendrait l'objet de mon attention et me deviendrait réflexivement consciente pour une part (principalement ce qui est au focus de l'attention). Dans tous nos vécus, une partie importante fait l'objet d'une conscience en acte, pas d'une conscience réfléchie (nous ne passons pas notre temps à faire attention aux actes que nous faisons, mais plutôt aux buts qui les déterminent ou aux résultats que nous obtenons). Et même, si nous sommes réflexivement conscient d'une partie des propriétés de notre vécu, il y a toujours en arrière-plan d'autres aspects que nous prenons en compte et qui sont pré réfléchis. Or pour pouvoir verbaliser nos vécus, il faut qu'ils soient devenus réflexivement conscients. Cela signifie, que d'une part toute description de nos vécus est subordonnée à une prise de conscience (au passage de la conscience en acte à la conscience réfléchie). Mais que d'autre part, ce que nous savons pourtant avoir vécu ne se redonne pas à nous immédiatement. Se donne comme une absence de souvenir. S'accompagne même d'une croyance dans le fait que je ne saurais pas me souvenir de ce que j'ai vécu. Cette absence d'un "remplissement" immédiat du souvenir de mon vécu, est un des grands obstacles de la pratique introspective. Nos observations nous ont montré qu'il est récurrent, qu'il ne s'abolit pas par la répétition et qu'il demande toujours une forme de persévérance momentanément "aveugle"⁵ pour être dépassé.

⁵ Husserl, E. (1998). *De la synthèse passive*. Grenoble, Jérôme Millon., appelle cela une "visée à vide". Si l'on me demande ce que j'ai fait mardi matin à 9h, il se peut que j'ai l'impression de ne plus pouvoir me rappeler ce que j'ai fait, que j'ai tout oublié. Mais je sais que j'ai vécu ce moment là, et je peux le viser pour m'en ressouvenir alors même qu'il n'y a encore aucun contenu qui me revient.

La distinction entre conscience directe et conscience réfléchie peut servir à mettre en évidence que ce qui paraît "inconscient" peut n'être en fait que non réfléchi. Nous disposons ainsi d'un gisement de données qui a peu été exploité, au motif que si le sujet ne répond rien ou qu'il ne sait pas, on ne peut pas aller plus loin, alors qu'à son insu il n'a simplement pas encore opéré le "réfléchissement"⁶ de son vécu.

3- Une expertise catégorielle est nécessaire pour décrire son vécu.

Dans la métaphore du dessinateur, j'ai pris des exemples de sens commun, un visage, un objet, un lieu connu, mais élaborer une science de la subjectivité c'est se tourner vers des aspects familiers pour faire apparaître des propriétés non familières, qui ne se détacheront que parce que nous recherchons explicitement. Le chercheur est souvent intéressé par des aspects du vécu que chacun vit en permanence sans savoir le distinguer de lui-même en tant qu'objet de connaissance parce qu'il ne sait même pas que le concept servant à le décrire existe. Décrire ces aspects là suppose une expertise qui appartient à la formation de chercheur en psychologie et en sciences cognitives. Là encore, non seulement nous n'avons pas l'expertise de « dessinateur » de vécu, mais les traits à dessiner nous sont inconnus (et le modèle n'est pas posé devant nous de manière stable, mais fugitif et à réactualiser instant après instant). Ce n'est pas parce que nous voyons un paysage que nous avons une compétence de géologue ou de jardinier. Ce que ces professionnels ont appris à distinguer dans ce que tout le monde a devant les yeux relève d'un corpus de connaissance qu'il faut acquérir. Il en est de même pour l'expérience subjective.

Il y a donc au moins trois raisons pour dire que l'accès à la connaissance de la subjectivité demande une expertise : 1/ notre vécu est largement pré réfléchis et le décrire suppose d'en prendre conscience, parce que spontanément il n'est pas disponible à la verbalisation parce qu'il n'est pas réflexivement conscient ; 2/ si l'on dépasse ce premier obstacle, alors apparaît

⁶ On distinguera entre la réflexion, qui est un retour sur ce qui est déjà réflexivement conscient, et le réfléchissement qui est l'acte par lequel nous amenons à la conscience réfléchie ce qui n'était encore que pré réfléchis. Dans un langage piagétien, le réfléchissement correspond au premier niveau de prise de conscience, celui qui fait passer de la conscience en acte à la conscience réfléchie.

celui de notre incompetence de « dessinateur de vécu », produire la description fine d'un vécu passé est difficile et nous n'y sommes pas formés ; 3/ si l'on dépasse l'obstacle du « dessinateur », comme ce peut être le cas pour ceux qui s'y sont formés par la pratique de la psychothérapie ou du travail intérieur, alors apparaît l'obstacle du manque d'expertise catégorielle qui fait qu'ils ne sauraient dessiner certaines facettes de leur vécu parce qu'ils en ignorent l'existence.

Non seulement nous sommes loin d'une connaissance immédiate de nos vécus, mais il est clair que pour construire une science de la subjectivité, il faut imaginer des méthodes qui permettent de dépasser les obstacles que j'ai soulignés. Deux voies de dépassement complémentaires ont été explorées : la première est basée sur la mise en œuvre d'un point de vue « radicalement en première personne (Vermersch 2002b) » dans lequel le chercheur exploite sa propre expérience et qui suppose qu'il devienne lui-même expert dans le « dessin » de vécu⁷. La seconde est basée sur le développement d'un recueil de données en seconde personne. Le chercheur fait alors appel à des sujets comme informateurs de leur expérience subjective, et toute l'expertise est portée par le chercheur en tant qu'il utilise une technique d'entretien qui palie les difficultés que j'ai soulignées. J'ai essayé de développer une telle technique que j'ai nommé « entretien d'explicitation ». Dans ce texte, je me centrerai uniquement sur le recueil des données en seconde personne à travers l'aide à l'explicitation, laissant de côté la pratique de l'auto-explicitation et le travail en groupe de co-chercheur.

Quelles méthodes pour la psycho phénoménologie ?

Toutes les données de la psycho phénoménologie seront issues des verbalisations⁸ du sujet. Une technique d'entretien doit aider à la production de ces verbalisations sans pour autant induire le contenu des réponses. On pourrait croire que la réponse est uniquement technique. En fait, il est nécessaire de mobiliser des techniques et la théorie psycho phénoménologique qui permet d'en éclairer la nécessité et le fonctionnement.

Pourtant, je dois au préalable insister sur les contraintes propres à toute situation d'entretien. Contraintes éthiques et déontologiques sur le respect de l'autre et le fait de rester dans le cadre professionnel de nos compétences. Contraintes relationnelles qui font qu'un entretien ne peut se mener qu'avec le consentement éclairé de l'autre, dans le cadre d'un contrat de communication qui donne la possibilité à l'interviewé de mettre les limites qui lui conviennent.

1/ Comment aider à la prise de conscience du pré réfléchi ?

Le premier problème que doit résoudre une aide à l'explicitation est celui de la prise de conscience (du passage à la conscience réfléchie). De plus, comme il s'agit d'un vécu passé cette conscientisation se fait dans et par le ressouvenir.

Tout d'abord si l'on veut que la verbalisation se rapporte au vécu, il n'y a pas d'autre solution que de d'amener l'informateur à parler **d'un** vécu, ce qu'il ne fait quasiment jamais spontanément. Pour cela, il est nécessaire de solliciter la personne pour qu'elle vise un moment singulier, au motif qu'il n'existe pas de vécu en général. Décrire un vécu, c'est toujours décrire un moment qui a un site temporel unique. Sinon il ne s'agit pas de la description d'un vécu, mais d'une généralisation ou de la schématisation d'une classe de vécu. Si la parole reste sur une classe de vécu, celui qui parle, qui n'est pas le chercheur, mais l'informateur, nous donne sa théorie, son élaboration de ce en quoi consiste son vécu au lieu de nous fournir une description. Si notre objet d'étude était la croyance ou les théories

⁷ Nous avons avec F. Varela et N. Depraz animé pendant plusieurs années à Paris un séminaire de pratique phénoménologique qui visait à créer un groupe de co-chercheur.

⁸ Je dis verbalisation pour faire court. Il est évident que l'on peut documenter d'autres expressions que la littéralisation, comme le dessin, la musique, la danse ou le mime. Cependant le chercheur tôt ou tard les traitera à partir d'une traduction littéralisée de ce qui ne l'est pas à l'origine.

spontanées qu'un sujet entretien par rapport à sa propre subjectivité, ce serait pertinent. En revanche, si nous souhaitons étudier un acte cognitif particulier, ce dont nous avons besoin c'est de la description de son déroulement temporel, des ses modifications, des synchrones qui l'accompagnent. Pour cela il nous faut la description d'un vécu, donc d'un moment singulier. Le chercheur sera attentif en conséquence à guider, à solliciter son informateur vers la délimitation d'un vécu de référence qui va faire l'objet de la description.

Un tel vécu de référence, à l'intérêt de pouvoir être visé à vide parce qu'il est inscrit de façon nette dans le tissu auto biographique de la personne qui parle. Même si les détails du vécu ne reviennent pas immédiatement à la mémoire, il s'agit de quelque chose qui a existé, qu'il est possible de viser comme ayant une existence certaine et la seule chose incertaine est la qualité et le détail du remplissement qui sera atteint. Le fait qu'il s'agisse d'un vécu singulier permet de le viser dans un mode de rappel particulier appelé par Husserl « ressouvenir » (Vermersch 2004c), et que la psychologie a étudié comme mémoire « concrète » (Gusdorf 1951), mémoire « affective » (Proust 1987, 1929), puis plus tard mémoire « épisodique » (Cohen 1989) ou suivant l'école de pensée « mémoire auto biographique » (Neisser 1982). Dans tous les cas, ce type de mémoire a la caractéristique d'être basé sur un sentiment de revécu, sur le fait de retrouver des éléments de sensorialité de l'expérience passée, de donner au souvenir un sentiment de vie (Janet 1925). Husserl nomme tous ces aspects « un remplissement intuitif », dans le sens où le terme d'intuition désigne le fait que cette quasi sensorialité (images visuelles, auditives, ressentis corporels, émotionnels) soit présente et s'oppose à un remplissement « signitif » qui serait principalement fait de connaissance conceptuelles sans mise en relation avec un vécu particulier, ni avec un sentiment de revécu (cf. Vermersch 1994, 2003 chap. 5).

Le chercheur sera donc attentif à solliciter la mémoire de l'informateur de telle manière que celui-ci privilégie un mode particulier du rappel : celui du ressouvenir, celui par lequel le vécu passé se redonne comme vécu et non pas comme savoir sur le vécu. C'est un nouvel aspect de l'auto application de la psycho phénoménologie, dans la mise en œuvre du cercle (vertueux) qui unit l'outil et l'objet. Techniquement, pour obtenir un tel résultat il faudra que les formulations des relances utilisées par

le chercheur induisent l'acte de ressouvenir plutôt que l'acte de rappel signitif. Il est facile de le faire, par exemple, en posant une question anodine portant sur le contexte du moment vécu, l'habillement, la place dans la salle, le lieu, toute information que la personne n'aura probablement pas cherchée à mémoriser au moment où elle le vivait. Ainsi, si dans le cours de ce texte, je vous demande « Combien de fenêtres il y a à l'endroit où vous habitez ? », probablement, pour pouvoir y répondre (si vous consentez à interrompre la lecture et à faire l'expérience) vous vous serez transporté en pensée chez vous, aurez commencé à parcourir les pièces et à compter les ouvertures. Ma question, aura eu comme effet de changer votre direction d'attention et de solliciter un nouvel acte cognitif qui n'était pas mobilisé jusqu'à présent : le ressouvenir de votre logement. Il est possible d'étudier les effets perlocutoires de chaque relance en termes de sollicitation de changement des visées attentionnelles, des changements d'actes, des changements d'état interne (Vermersch 2003c; Vermersch 2003b; Vermersch 2004a).

Solliciter le ressouvenir d'un vécu singulier a plusieurs conséquences intéressantes. Le fait qu'il s'agisse d'une mémoire auto biographique fait qu'elle est entretenue de toutes sortes d'éléments contextuels, et qu'elle ouvre au rappel d'un nombre étonnant de détails. Mais aussi, au moment de l'acte de ressouvenir nous faisons une chose que le reste du temps nous ne pratiquons pas : nous prenons comme visée attentionnelle un vécu. A tout moment nous sommes dans notre vécu, principalement tourné vers le but, la réalisation de ce vécu et tout ce qui le rend possible, tous les détails que nous traitons de façon pré réfléchie pour le réaliser disparaissent dans le passé. Au moment où nous nous ressouvenons, notre activité consiste seulement à nous occuper du contenu de l'acte passé et cela crée un temps et une possibilité de prendre conscience de ce que nous avons fait, comment nous l'avons fait, qu'est-ce que nous avons pris en compte.

L'acte du ressouvenir est alors ce qui rend possible le passage à la conscience réfléchie, parce qu'il est un temps où nous n'avons pas d'autres engagements que de nous rapporter au passé.

Dans le même temps, la non réflexivité se décale d'un cran, puisque lorsque nous effectuons ce ressouvenir, la pratique même de l'acte de se ressouvenir est pré réfléchie puisque nous sommes tournés vers le contenu du ressouvenir et non pas vers la manière dont

nous nous ressouvenons (Guillaume 1942). Si nous voulons développer la psycho phénoménologie du ressouvenir, il nous faudra prendre comme vécu de référence un moment où nous sommes en train de nous ressouvenir. On pourra parler alors de conscience méta réflexive.

En résumé, nous proposons de dépasser le premier obstacle en privilégiant le fait de se rapporter à un vécu singulier, sur un mode mnémonique particulier, celui du ressouvenir, de façon à créer les conditions d'une prise de conscience de ce que nous avons vécu.

2/ Comment questionner sans induire le contenu des réponses ?

La principale difficulté à surmonter pour accompagner une interview dans lequel nous souhaitons que l'autre « dessine » son vécu est de ne pas induire les réponses. Toute la littérature actuelle sur la psychologie du témoignage (Loftus and Ketcham 1991), et des distorsions dans le rappel (Schacter and Tulving 1996; Schacter 1997; Schacter 2003) démontre à quel point il est facile d'induire de « fausses mémoires » par l'introduction dans les questions d'éléments ou de vocables qui n'ont pas été apportés par l'informateur. Il est donc extrêmement important de ne poser que des questions ouvertes, puisque les questions fermées contiennent dans leur formulation de nombreuses informations, et surtout de n'introduire aucun vocable, de ne citer aucun élément que l'informateur n'a pas commencé lui-même par utiliser. Il faut, par exemple, éviter de relancer avec ce qui nous apparaît comme étant des synonymes de ce que l'autre a verbalisé, de peur d'introduire des connotations qui n'appartiennent pas à son monde. Mais alors comment questionner avec précision, comment faire dessiner le détail du vécu, sans induire le contenu des réponses ?

Les développements de l'utilisation du langage par les praticiens, en particulier dans le domaine de la psychothérapie (par exemple les psychiatre Milton Erickson ou Virginia Satir) m'ont permis de dériver quelques techniques qui concilient les deux exigences : faire décrire précisément et ne pas induire le contenu des réponses. Parmi toutes les techniques, j'en présenterai deux.

La première consiste à utiliser des formulations qui se rapportent aux universaux de la structure de tout vécu ? Ainsi il est possible de nommer la structure temporelle avec précision sans nommer le contenu de ce qui est vécu à ce moment. Par exemple, les questions : « Par quoi avez-vous commencé ? » ou bien « Et

ensuite qu'avez vous fait ? » pointent vers un moment tout à fait déterminé du vécu. L'informateur peut diriger son attention vers ce qui est nommé. Lui a accès au contenu de ce qu'il a fait au commencement, le chercheur ne fait que pointer vers ce moment là. Autre exemple, toute activité est composée de prise et de traitement d'information, demander à l'informateur ce qu'il voyait ou ce qu'il entendait, induit qu'il traite des informations visuelles ou auditives, ce qui peut ne pas être le cas. En revanche, une formulation plus structurale comme « Et à ce moment, à quoi étiez-vous attentif ? » propose à la fois une visée précise et une absence d'induction quant au contenu. Bien souvent, l'aide à l'explicitation consiste à renvoyer la personne vers une granularité plus fine de sa description, qui prend appui sur ce qui est dit pour en demander le détail. Par exemple, si quelqu'un me dit : « Et là je commence par classer les dossiers », il est facile d'indexer ce moment et de demander en quoi il consiste : « Et quand vous commencez par classer les dossiers qu'est-ce que vous faites ? », « et quand ... qu'est-ce que vous prenez en compte / à quoi vous êtes attentif ? » etc.

D'une manière ou d'une autre les techniques de questionnement non inductif reposent sur la possibilité de désigner le contenu (de pointer l'attention de l'informateur vers un contenu précis) sans jamais nommer directement ce contenu. Ceci est possible parce que ce qui est désigné de manière structurale par le chercheur a un remplissement précis pour celui qui l'écoute. C'est toute la force d'indexation des déictiques. Si je vous parle de « ce que vous pensez en ce moment », je peux nommer et désigner « ce que vous pensez » sans en connaître le contenu, mais ce faisant, je sollicite votre attention vers un objet attentionnel qui lui, est précisément déterminé pour vous. Il est donc possible de poser une question sur un vécu précis sans pour autant nommer ce vécu, autrement que par ses caractéristiques structurales (le moment, la direction d'attention). La logique de ces relances réside dans les effets perlocutoires sur les directions d'attention du destinataire. Pour éclairer ce point une psycho phénoménologie de l'attention permet de comprendre les mécanismes de ces effets perlocutoires.

3/ Comment dépasser le manque d'expertise catégorielle ?

La difficulté principale est qu'il est impossible d'attirer l'attention de l'informateur en utilisant son langage, puisqu'il se peut que ce dont

il ne parle pas il en soit tout simplement conceptuellement ignorant (en revanche il en reconnaîtra la présence dans son vécu dès qu'il la comprendra). Il est impossible d'utiliser le langage expert du chercheur, car il serait inducteur et risquerait de « fabriquer » l'expérience ainsi nommée. On peut comprendre la difficulté en terme de structuration du champ attentionnel (Vermersch 2002a; Vermersch 2004b), ce que l'informateur sait reconnaître spontanément est plutôt au focus de sa visée attentionnelle dirigée sur le vécu passé, ce qu'il ne connaît pas se situe plutôt à la marge. La question est de solliciter un désengagement de l'attention de ce qui revient en mémoire avec le plus de facilité, pour que la personne parcoure d'autres strates de son vécu. Souvent des questions comme « Y a-t-il d'autres choses qui vous apparaissent que ce dont vous avez parlé ? », « Y a-t-il d'autres choses encore ? », ouvrent à la découverte d'autres éléments que ceux qui viennent spontanément. Le chercheur se trouve donc dans la situation délicate de savoir ce qu'il aimerait recueillir sans pouvoir le viser directement. Seule une approche indirecte m'a paru efficace jusqu'à présent, au risque de ne pouvoir documenter ce que l'on recherche.

4/ Nécessité de méthodologies métissées

Si le recueil de données sur la subjectivité passe de façon essentielle par les verbalisations et donc des techniques d'entretien pour aider l'informateur à « dessiner » son vécu, je ne voudrais pas terminer cette partie sans souligner le fait qu'il est utile et nécessaire de recueillir autant que possible des données complémentaires et indépendantes. A chaque fois que l'on est dans une recherche provoquée, qui a été construite par le chercheur, il est utile de recueillir des traces et des observables par tout moyen permettant de les enregistrer ou de les noter. Le recueil de vidéos est utile et permet d'amorcer le rappel de façon séquentiellement précise dans les techniques d'auto confrontation. Cependant les temps d'entretien qui se mettent en place après que la vidéo ait été arrêtée sont un peu plus problématique, dans la mesure où l'activité perceptive est antagoniste avec l'acte de se souvenir. En effet, ce dernier demande une absorption dans le monde intérieur du souvenir. Un des signes de cette absorption est le fait que le regard décroche, que les yeux ne servent plus à voir, même s'ils sont ouverts. Orienter le regard vers l'écran pour s'y voir sous un angle inédit ou découvrir de manière distanciée le spectacle qui était devant nos yeux (ce qui ne

préjuge pas de ce vers quoi notre attention était tournée) engage l'activité perceptive et empêche l'absorption et donc le ressouvenir, au profit d'une mémoire moins reliée à la dimension subjective du vécu qu'aux dimensions factuelles et cognitives qui prolongent ce qui est donné à l'image. De nombreux travaux en cours explorent les relations entre ces différents dispositifs de recueil de verbalisation.

Questions de validation.

On ne peut dissocier les questions de validation des données subjectives des questions de validation/falsification de l'ensemble d'un programme de recherche. Le fait d'utiliser des données issues de verbalisation expérientielle (relative à l'expérience vécue), n'implique pas de privilégier un paradigme de recherche particulier (expérimentation, enquête, analyse de cas, observation impliquée etc.). Ainsi, tous les programmes de recherche développés au début du XIX^{ème} siècle en France, en Allemagne, aux États-unis utilisant les verbalisations introspectives, s'inscrivaient clairement dans la démarche expérimentale systématique. Plus tard, le rejet de l'introspection a eu tendance à lier méthode expérimentale et le seul recueil de traces et/ou leur mesure comportementales ou physiologiques, inversement les quelques recherches utilisant l'introspection ne pouvaient que se situer aux marges des pratiques dominantes et bien souvent se détourner de l'approche expérimentale pour privilégier, par exemple, les enquêtes ou les analyses de cas. Mais le lien entre une méthode de recherche particulière et l'utilisation ou non de verbalisation expérientielle est contingent, inscrit dans des configurations sociales historiquement déterminées, à des modes, à des tabous. Ainsi à l'heure actuelle, sous la pression du besoin, les données en première personne sont recueillies dans le cadre des recherches expérimentales de types neuropsychologiques comme données complémentaires aux traces recueillies.

Il y a donc une question générale de validation qui n'est pas spécifique au fait de recueillir des données en première et seconde personne. Quels que soient les modes de recueil de données, les conclusions de l'analyse seront appréciées selon les canons du raisonnement scientifique.

Cependant, on peut réfléchir aussi au cas particulier des verbalisations se rapportant à un vécu, comme l'on peut réfléchir sur le sens et la validité de n'importe quel type de donnée.

Le point fondamental dont il nous faut partir est celui de "l'autorité de l'expérience". Je n'ai

pas d'autre besoin de validation pour fonder la valeur de ce que je dis avoir vécu selon moi, que d'affirmer que je l'ai vécu. En ce sens, le témoignage du sujet sur son vécu "selon lui" est "incorrigible". Incorrigible dans le sens où personne ne peut affirmer comme n'étant pas vrai ou n'ayant pas existé ce qu'un autre décrit comme étant son vécu. Dans la mesure où je ne peux rendre manifeste le contenu de l'expérience subjective que de manière indirecte par le témoignage de celui qui l'a vécu, cette absence de saisie directe me limite à une seule source d'information qui ne peut être directement recoupée (alors qu'elle pourra faire l'objet de corroboration ou de triangulation avec d'autres indicateurs). Les limites de cette incorrigibilité font que ce que l'on obtient doit être mesuré à l'aune de la "sincérité" du témoignage et non pas de sa vérité, et encore moins de sa vérité objective. Au contraire, comme le signalera Piaget (Piaget 1950; Piaget 1968) la possibilité d'appréhender l'écart entre le témoignage vécu et l'objectivation comportementale est d'un grand intérêt. Mais appréhender un tel écart éventuel suppose de disposer de sources de données complémentaires et indépendantes. Ce principe d'incorrigibilité peut paraître à certains une déficience insurmontable pour élaborer une « science » de la subjectivité. Mais nous n'avons pas d'autre accès à la subjectivité que ce que le sujet peut en dire et il nous faudra apprendre à en tirer le meilleur parti. Notre réponse ne peut continuer à consister à faire autre chose, comme cela s'est passé tout au long du XX^{ème} siècle. Ce qui est constitutif de la subjectivité, c'est qu'elle ne peut pas être objectivée de la même manière que les autres objets de la science. Qu'elle implique toujours un cercle épistémologique basé sur le fait que l'objet étudié n'est pas distinct de l'instrument mis en œuvre pour l'étudier. Je ne peux étudier la phénoménalité de l'attention, qu'en faisant attention à cette attention. Je ne peux étudier la phénoménalité de la mémoire qu'en me souvenant de la manière dont je me suis souvenu. Ce ne peut pas être une attitude scientifique à long terme que d'étudier la mémoire, par exemple, en se contentant des données comportementales, apprendre, se rappeler sont aussi des expériences vécues, dont le sujet a une appréhension. C'est vrai de tous les domaines participant de l'expérience.

On peut en partie amender les limites de cette incorrigibilité, dans la mesure où une recherche ne repose pas sur un cas isolé, mais s'inscrit dans une intersubjectivité et dans de

nombreuses possibilités de recoupement et de triangulation. On peut aussi perfectionner le recueil des témoignages par la mise en œuvre de techniques d'entretien qui sont précisément faites pour guider la mise en mots sans induire.

1/ Un recueil de données relatif au vécu d'un sujet s'inscrit dans un programme de recherche et peut être mis en relation avec d'autres données du même sujet à d'autres moments sur d'autres tâches plus ou moins astucieusement construites pour opérer des contrastes intéressants. Il en est de même quand on étend le recueil à d'autres sujets. Dans son travail de recherche sur la pratique d'actes intuitifs (cf. Petitmengin 2001), si ce chercheur n'avait eu qu'un seul sujet, elle n'aurait eu qu'une « curiosité » à décrire, en revanche quand plusieurs sujets donnent indépendamment une description très proche en structure, avec de nombreux détails identiques, les données sont plus convaincantes de l'existence d'une structure d'acte particulière. Dans certains cas, ce que dit l'informateur de son vécu peut être confronté aux propriétés de sa performance. Par exemple, si un pianiste me dit qu'il a une image mentale très nette de la partition qu'il est en train d'apprendre (Vermersch and Arbeau 1997; Vermersch 1999a), il est facile de vérifier l'exactitude factuelle de cette image privée, par des questions dont les réponses peuvent être vérifiées sur la partition elle-même (combien de mesures au second système par exemple). On peut aussi inventer des questions complémentaires qui vont servir non plus à faire expliciter, mais qui servent - dans l'esprit des techniques de « l'entretien critique » piagétien - de contre-proposition.

2/ La parole du sujet est incorrigible dans le principe mais dans le cadre d'une technique d'entretien, elle est perfectible. D'une part la présence d'un intervieweur expert permet de prolonger ce que dit le sujet en se basant aussi sur ce qu'il exprime à son insu de façon non verbale, en particulier les gestes qui miment des actions matérielles ou mentales sans pour autant les littéraliser. D'autre part, le chercheur peut relancer à partir de ce que dit l'informateur sur tout ce que contient d'implicite son discours, tout ce qui peut être fragmenté, tous les aspects qu'ignore le sujet et vers lesquels il est possible de diriger son attention sans pour autant les nommer. Reprenons ces deux points.

- L'informateur exprime plus que ce qu'il a le projet de communiquer.

Cela déjà me paraît fonder la nécessité d'un témoin qui repère et note les indicateurs non verbaux. Un enregistrement vidéo pourrait apporter toutes ces informations. Mais ce n'est pas la caméra qui ayant repéré un geste accompagnant l'expression verbale, peut attirer l'attention du sujet sur ce geste qui exprime plus, ou autre chose, que les mots, et relancer l'explicitation sur ce point. Le sujet lui-même ne peut exploiter ces signaux puisqu'ils lui sont pré réfléchis. Il ne s'agit pas de fantasmer l'existence d'un observateur qui saurait tout ce que l'autre veut dire, mais d'un accompagnateur attentif à ce qui s'exprime à travers ce qui se dit et utilise ces signaux pour relancer le sujet afin qu'il explicite ce qu'il exprime, mais ne formule pas.

- Le sujet verbalise moins tout seul que ce qu'il pourrait le faire avec une médiation.

Cette seconde remarque peut paraître contradictoire avec la première. Mais il n'en est rien dans la mesure où elle ne porte pas sur les mêmes points. Dans le premier cas, le sujet fournit -de façon non consciente- plus d'informations que ce qu'il croit donner et la présence d'un intervieweur peut permettre de formuler des relances sur ce qui est montré mais pas nommé, dans le second cas, à propos de ce que le sujet a l'intention de formuler, il est possible de l'accompagner plus loin que ce qu'il sait faire tout seul spontanément. Cela pour plusieurs raisons :

. Dès qu'il y a nécessité d'une temporisation, d'une inhibition des modes de réponses les plus immédiats, la présence d'un médiateur facilite la suspension. En effet, la mise en mots se fait sur le rythme de ce qui se révèle, plutôt lentement, et un guidage extérieur peut aider le sujet à prendre le temps de laisser se faire cet accueil de la forme de l'expression. L'accès à des événements subjectifs très brefs ou la décomposition descriptive des étapes intermédiaires supposent un ralentissement, une dilatation temporelle du moment qui a été vécu qui peut être facilitée par un guidage qui va déplacer l'attention de l'observateur sur le détail de ce qu'il a vécu plutôt que sur la régulation de sa manière d'y accéder. L'intervieweur peut aider à réguler les moments où le savoir réfléchi prend le pas sur l'acte de réfléchissement. Rester dans la mise en mots de ce qui apparaît effectivement est délicat, et demande de tenir une méta position par rapport à ce que l'on verbalise.

. La recherche d'une description précise, son ordonnancement, sont des activités qui se su-

perposent au fait même de dire. Cela multiplie les risques de laisser des aspects dans l'implicite. La présence d'une personne qui détecte les indicateurs d'implicites permet d'aider à la production d'une description plus précise et complète. L'attention portée sur le niveau de fragmentation de la description (Vermersch 1994) alerte immédiatement sur le caractère global de ce qui est nommé et offre la possibilité de relancer en demandant une fragmentation de ce qui est décrit.

. Le sujet peut encore dire plus que ce qu'il saurait le faire tout seul s'il est sollicité par des questions qui le conduisent à tourner son attention vers des aspects de son vécu pour lesquels il ne possède pas encore de catégories lui permettant d'y porter attention. Mais de nouveau ce guidage se fait en structure.

D'une manière générale, une aide à l'explicitation peut permettre de contenir l'informateur dans une verbalisation relativement plus descriptive qu'interprétative. Il ne peut être question de se dérober à la critique de principe qui veut que toute verbalisation soit déjà pénétrée d'une interprétation immanente portée par les catégories du langage et qu'une description « pure » est une impossibilité. En revanche, il est facile de repérer les expressions qui sont réductibles à des informations moins interprétatives et de relancer sur leur explicitation. Par exemple, la verbalisation d'un jugement : « C'était facile ... » appelle avec évidence à documenter le critère qui permet de le formuler, et peut être aisément documenté en relançant : « A quoi reconnaissez-vous que c'était facile ? ». Le jugement est repris dans la relance, mais la question porte sur l'identification du critère et son énonciation.

3/ Triangler des données indépendantes

Chaque fois que la recherche met en œuvre une situation provoquée, il est possible de prévoir des enregistrements vidéos ou/et physiologique. Les vidéos nous donnent le comportement et le discursif (pas toujours, puisque dans le travail d'A. Mouchet par exemple, qui porte sur le jeu de mouvement dans le rugby (Mouchet 2003), l'expression verbale du joueur dans la situation n'est pas disponible à l'enregistrement). La vidéo peut permettre de confirmer ce que dit l'informateur en montrant que ce dont il parle est identifiable à l'écran. Elle peut infirmer ce qu'il décrit si ce dont il parle pourrait être perceptible et n'est pas visible à l'écran. Ainsi, à propos d'un joueur qui dit avoir perçu un bras devant son visage, qui menaçait le ballon, la vidéo montre qu'à cet

instant aucun adversaire n'est assez proche pour faire un tel geste. Dans ce cas cela permet de montrer qu'il y a dans le ressouvenir une confusion des sources, et que le joueur attribue à cet instant, quelque chose qui s'est effectivement passé dans un match précédent. Enfin, il y a tous les cas où ce dont parle l'informateur n'est pas public et ne peut se voir en tant que tel sur une vidéo. Dans ce cas, il faut au moins que ce qui est visible ne soit pas incompatible. Ainsi dans une recherche menée par J-L Gouju, sur la course de haie (Gouju, Vermersch and Bouthier 2003), un coureur verbalisant le déroulement de sa course dit avoir aperçu la pointe de la chaussure de son adversaire de droite, et s'être sentie en difficulté, et s'être sentie ralentir. C'est une information importante pour l'entraîneur et l'athlète, pourtant les personnes présentes n'ont perçu aucune modification, l'enregistrement non plus, et le chrono est plutôt bon. Dans une autre recherche en cours, sur l'utilisation d'un dispositif de médiation multimédia⁹, suite à un déplacement de la caméra tenue par l'une, l'autre utilisatrice décrit un état interne assez négatif, alors que rien de cet état ou de la modification d'état avec les moments précédents n'est manifeste sur les vidéos.

Du point de vue de la validation/falsification, ces derniers exemples sont les pires que nous puissions envisager, l'informateur décrit des événements subjectifs que nous sommes incapables d'infirmer ou de confirmer. Tout au plus, et ce n'est pas rien, aucune autre donnée ne paraît incompatible. En même temps, nous avons là des informations extrêmement intéressantes, le vécu du coureur de haie pourrait permettre de comprendre des phénomènes subjectifs liés à la présence des adversaires, l'apparition d'un état affectivo-cognitif négatif de désorientation cognitive et de sentiment d'être bousculé pourrait donner des pistes essentielles pour mieux comprendre le rapport d'un utilisateur à un dispositif multimédia interactif et ses besoins pour utiliser vraiment de tels instruments. Dans le domaine de la musique le jugement d'un violoniste expert sur la qualité d'un instrument, prime sur l'enregistrement du signal physique. Est-ce le physicien qui enregistre et mesure le son, qui lui n'opère pas cette discrimination qui a raison ? Pour l'instant, c'est clair, c'est la sub-

jectivité du musicien expert qui sert d'étalon et ce sont les physiciens qui cherchent des instruments et des modes de mesure qui permettraient de discriminer ce que la subjectivité du musicien lui permet de percevoir.

Dès que nous étudions une activité en prenant en compte la description du vécu selon celui qui l'a vécu, de nouvelles propriétés apparaissent qui n'avaient pas été prises en compte, quoique leur énoncé nous renvoie à des choses familières. Doit-on renoncer à ces descriptions, aux informations qu'elles apportent ou inventer comment il est possible de les corroborer et de les falsifier ?

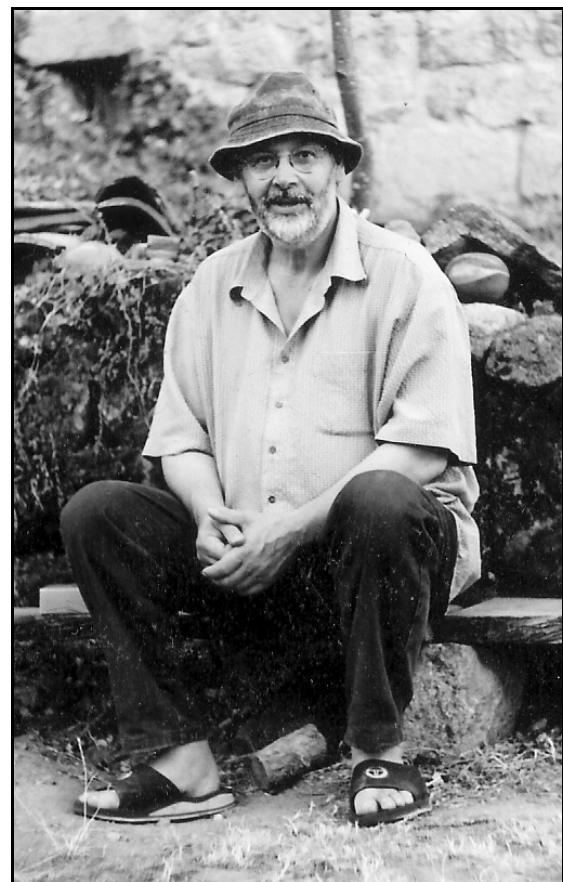
Bibliographie

- Blanchet, A. (1985). L'entretien dans les sciences sociales. Dunod, Paris.
- Blanchet, A. (1991). Dire et faire dire. Paris, Colin.
- Cohen, G. (1989). Memory in the real world. USA, Lawrence Erlbaum.
- Depraz, N., F. Varela and P. Vermersch (2000). La réduction à l'épreuve de l'expérience. Etudes phénoménologiques: 165-184.
- Depraz, N., F. Varela and P. Vermersch, Eds. (2003). On becoming aware A pragmatic of experiencing. Amsterdam, Benjamin.
- Gouju, J.-L., P. Vermersch and D. Bouthier (2003). "Objectivation des actions athlétiques par entretien d'explicitation. Etude de cas." STAPS(62): 59-73.
- Guillaume, P. (1942). Introduction à la psychologie. Paris, Vrin J.
- Gusdorf, G. (1951). Mémoire et personne(2). Paris, PUF.
- Husserl, E. (1998). De la synthèse passive. Grenoble, Jérôme Millon.
- Husserl, E. (2001). Psychologie phénoménologique. Paris, Vrin.
- Janet, P. (1925). Les souvenirs irréels. *, Archives de psychologie XIX.
- Loftus, E. and K. Ketcham (1991). Witness for the Defense the Accused, the Eyewitness, and the Expert who puts Memory on Trial. New York, St. Martin's Press.
- Lyons, W. (1986). The disappearance of introspection. London, Bradford book.
- Mouchet, A. (2003). Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'élite 1 en rugby. STAPS. Bordeaux, Bordeaux 2.
- Neisser, U. (1982). Memory observed Remembering in natural contexts. New York, Freeman and Company.
- Petitmengin, C. (2001). L'expérience intuitive. Paris, L'Harmattan.
- Piaget, J. (1950). Introduction à l'épistémologie génétiqueTome III: La pensée biologique, la pensée psychologique, la pensée sociologique. Paris, PUF.
- Piaget, J. (1968). Sagesse et illusions de la philosophie. Paris, PUF.
- Proust, M. (1987, 1929). A la recherche du temps

⁹ CNRS -STIC, EPML RTP 38, Groupe ELIXIR coordonné par B. Cahours et C. Brassac.

perdu(trois vol). Paris, Bouquins Robert Laffont.
 Schacter, D. (2003). Science de la mémoire : oublier et se souvenir. Paris, Odile Jacob.
 Schacter, D. and E. Tulving, Eds. (1996). Systèmes de mémoire chez l'animal et chez l'homme. Marseille, Solal, éditeurs.
 Schacter, D. L., Ed. (1997). Memory distortion: how minds, brains, and societies reconstruct the past. Cambridge, Harvard University Press.
 Vermersch, P. (1994, 2003). L'entretien d'explicitation. Paris, ESF.
 Vermersch, P. (1996a). "Pour une psycho-phénoménologie : esquisse d'un cadre méthodologique général." Explicititer 13(1-11).
 Vermersch, P. (1996b). "Problèmes de validation des analyses psycho-phénoménologiques." Explicititer(14): 1-12.
 Vermersch, P. (1997). "Questions de méthode : la référence à l'expérience subjective." Alter 5: 121-136.
 Vermersch, P. (1998a). "Husserl et l'attention 1/ analyse du paragraphe 92 des Idées directrices." Explicititer(24): 7-24.
 Vermersch, P. (1998b). "L'introspection comme pratique (original en français de Introspection as practice 1999)." Explicititer(22): 1-19.
 Vermersch, P. (1999a). De la notation musicale à ses représentations mentales : la mémorisation des partitions chez les pianistes. Musique et notations. Y. Orlarey. Lyon, Aleas Grame Editeur: 191-199.
 Vermersch, P. (1999b). "Etude phénoménologique d'un vécu émotionnel : Husserl et la méthode des exemples." Explicititer(31): 3-23.
 Vermersch, P. (1999c). "Introspection as practice." Journal of Consciousness Studies 6(2-3): 17-42.
 Vermersch, P. (1999d). "Phénoménologie de l'attention selon Husserl : 2/ la dynamique de l'éveil de l'attention." Explicititer(29): 1-20.
 Vermersch, P. (1999e). "Pour une psychologie phénoménologique." Psychologie Française 44(1): 7-19.
 Vermersch, P. (2000a). "Conscience directe et conscience réfléchie." Intellectica 2(31): 269-311.
 Vermersch, P. (2000b). "Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche." Explicititer 35(mai): 19-35.
 Vermersch, P. (2000c). "Husserl et l'attention : 3/ Les différentes fonctions de l'attention." Explicititer(33): 1-17.
 Vermersch, P. (2002a). "La prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques." Explicititer(43): 27-39.
 Vermersch, P. (2002b). L'explicitation phénoménologique à partir du point de vue radicalement en première personne, à paraître.
 Vermersch, P. (2003a). "Psychophénoménologie de la réduction." Alter(11): 1-19.
 Vermersch, P. (2003b). "Quelques exemples sur les effets des relances." Explicititer(51): 22-25.
 Vermersch, P. (2004a). "Exemple d'utilisation du

schéma d'analyse des effets des relances (actes, attention, état interne)." Explicititer(55): 27-30.
 Vermersch, P. (2004b). "L'attention entre phénoménologie et sciences expérimentales : éléments de rapprochement." Intellectica 38: 1-37.
 Vermersch, P. (2004c). "Modèle de la mémoire chez Husserl. 1/ Pourquoi Husserl s'intéresse-t-il tant au ressouvenir." Explicititer 53: 1-14.
 Vermersch, P. and D. Arbeau (1997). "La mémorisation des oeuvres musicales chez les pianistes." Médecine des Arts(2).
 Vermersch, P., N. Faingold, C. Martinez, C. Marty, M. Maurel, (2003c). "Etude de l'effet des relances en situation d'entretien." Explicititer(49): 1-30.



La symbolique en analyse de pratique

(Intermède)

Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi

Maurice Legault

Cet article³⁹ fait suite à la présentation au séminaire du 6 juin 2004 qui portait sur thème de La symbolique en analyse de pratique : la place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée. Lors de cette présentation, j'ai repris essentiellement le contenu de l'article présenté dans le no. 55 d'Expliciter (mai 2004). J'ai terminé cette présentation au séminaire en faisant référence de manière sommaire à un contenu nouvellement élaboré mais central par rapport au thème étudié, soit la place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée. C'est ce contenu qui n'apparaît pas dans l'article que je présente ici. J'ai donné le titre de d'Intermède à ce texte car il se situe entre le deuxième article déjà publié, celui du no. 55, et le troisième que je présenterai en 2005 et qui complètera l'ensemble de ma démarche actuelle de développement du thème de La symbolique en analyse de pratique⁴⁰.

Le contexte de l'analyse de pratique en formation des enseignants

Cette réflexion sur la place de l'avenir⁴¹ dans l'analyse au présent d'une situation passée est faite dans le cadre de mon travail de formateur et de chercheur auprès d'enseignants de métier qui choisissent l'analyse de pratique comme approche à leur développement professionnel et personnel. L'analyse de pratique y est abordée comme un processus de « réflexion sur son action » qui se concrétise dans une démarche où le point de départ est l'action, mais aussi son point d'aboutissement. Une caractéristique importante de ce processus de réflexion en lien avec son action est le fait que les enseignants s'engagent dans une démarche évolutive, c'est-à-dire, une démarche orientée vers la recherche de changement, à divers niveaux, et donc en incluant formellement le projet d'une transformation effective dans l'action, dans le quotidien de leur pratique éducative. Les enseignants de métier participent en effet à ces activités pour améliorer la qualité de leur pratique professionnelle, que ce soit à partir d'un problème concret à résoudre et vécu dans la période même où se déroulent les rencontres d'analyse de pratique, ou plutôt à partir d'un problème vécu dans un passé plus ou moins antérieur à cette période. Dans ce deuxième cas ce n'est pas la résolution d'un problème immédiat qui structure l'analyse, mais le souhait de mieux comprendre ce qui s'est passé, d'éviter que cela puisse se reproduire, et de savoir quoi faire si cela devait se présenter à nouveau. Peu importe s'il s'agit de l'un ou l'autre de ces deux cas type, ou des multiples variantes à ceux-ci, les rencontres d'analyse de pratique avec des enseignants de métiers sont toujours empreints de ce souci qu'il y ait du changement dans leur pratique effective. J'estime qu'il est important de s'intéresser directement à cette question. Ma recherche vise donc à mieux comprendre le processus de réflexion en lien avec son action, en particulier le versant du retour dans l'action. Cette recherche étant une recherche-formation, elle inclut aussi le développement des dispositifs concrets favorisant cet aboutissement.

³⁹ Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada. G1K 7P4. Tél. : (418) 656-2131 poste 2183. Télécopie (418) 656-7077. maurice.legault@fse.ulaval.ca .

⁴⁰ Le tout premier article porte sur l'origine de cette étude sur la symbolique. Il a été publié dans le no 52 d'Expliciter en décembre 2003.

⁴¹ J'utiliserai dorénavant le terme « avenir » à la place du terme « futur » pour désigner l'aboutissement de la démarche réflexive dans l'action effective du praticien.

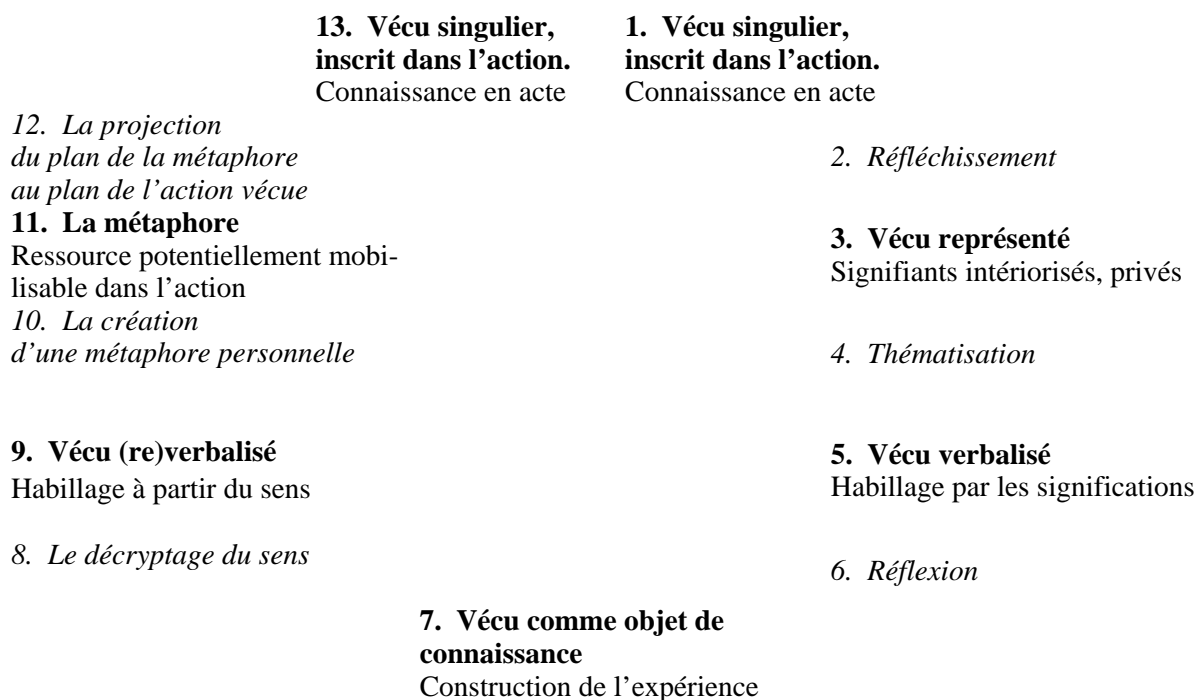


Figure 1 (le tableau se lit dans le sens horaire de la cellule 1 à la cellule 13)

Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier (7 à 13) dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi (1 à 7) (c.f. tableau 5 dans : Pierre Vermersch, 2003, p. 80).

Un des postulats au sujet de la pratique réflexive est que le fait de faire l'analyse de sa pratique soit une condition, non seulement essentielle, mais suffisante pour garantir un changement effectif dans l'action. Les praticiens participent aux activités avec cette vision. La perspective avec laquelle je travaille est donc inhabituelle, dans le sens qu'elle implique que le processus de changement effectif demande une expertise pour s'accomplir de manière efficace. Le postulat est donc le suivant : il y a une manière de travailler à chacune des étapes du processus réflexif qui fait en sorte que chacune de celles-ci puisse potentiellement contribuer à son aboutissement dans une action effective réalisée avec plus d'aisance, de plaisir et d'efficacité par l'enseignant.

La modélisation d'un processus en étapes, en actes et en produits

J'ai choisi d'aborder cette question au GREX par le biais des étapes du passage du pré réfléchi au réfléchi selon Piaget et dont la modélisation est présentée dans le côté droit la figure 1. Il s'agit du diagramme qui apparaît dans le livre *L'entretien d'explicitation* (Vermersch, 2003, p.80) à la section sur la modélisation de l'abstraction réfléchissante, ce que je nomme

parfois Le versant du passage du sensible à l'intelligible.

La question de la place de l'avenir dans l'analyse au présent d'une situation passée a d'abord été posée en juxtaposant à ce diagramme son image miroir, ce que j'ai appelé Le versant du passage de l'intelligible au sensible. Il s'agissait donc de réfléchir à cette question à l'aide d'une grille à deux méta-catégories, soit les actes et les produits des actes. Dans le versant du sensible à l'intelligible, les actes (en italique dans la figure 1) sont le réfléchissement, la thématisation et la réflexion alors que les produits de ces actes sont le vécu représenté, le vécu verbalisé et le vécu comme objet de connaissance. Dans les deux cas, les deux volets, le point de départ ou d'arrivée est un vécu singulier, inscrit dans l'action. Ma question initiale était donc la suivante : quelles pourraient être les étapes de ce processus ? On postule alors implicitement que la nature de ce deuxième versant s'apparente à celui du premier versant au point que l'on puisse utiliser la structure de celui-ci (étapes, actes, produits) pour le définir. Ce postulat est-il valide ? Trop tôt pour le dire, mais l'arrimage avec cette modélisation connue au sein du

GREX m'est apparu un point d'ancrage conceptuel intéressant. La fait d'utiliser ce cadre de contraste « du sensible à l'intelligible » et « de l'intelligible au sensible » peut aussi faire ressortir les différences fondamentales entre les deux versants et donc la possibilité de l'émergence de nouvelles catégories descriptives, voire même une nouvelle « métaphore structurante » pour le versant de retour dans l'action.

Une posture à trois temps : exemplification du versant de l'intelligible au sensible

Pour illustrer mon propos, je vais prendre un exemple issu de ma participation en avril 2004 au stage de niveau 2 de formation à l'entretien d'explicitation offert à Paris par Nadine Faingold et qui s'intitulait De l'explicitation à l'aide au changement. Plusieurs exercices ont été proposés au fil des cinq journées du stage. Un de ces exercices avait comme appui un projet personnel ou professionnel que les participants avaient à réaliser dans les semaines ou les mois à venir. Il s'agissait d'abord de faire un entretien d'explicitation d'une situation antérieure vécue en lien avec ce projet.⁴²

Dans cet exercice, je me suis retrouvé en position d'interviewé (en A) et quand la personne en position d'intervieweur (en B) m'a proposé d'évoquer une situation et par la suite un moment spécifié, j'ai choisi une situation récente où je suis dans mon bureau à l'université et dans laquelle je travaille à un projet d'écriture d'un article à soumettre au cours des prochaines semaines et pour lequel j'avais déjà mis un certain nombre d'heures de travail (un nombre certain!) et parfois (souvent!) avec la difficulté habituelle de l'écriture. Dans la première partie de l'entretien, il est question d'une remise en contexte et j'évoque la scène suivante : je suis assis face à mon portable et, sur ma table de travail, il y a une multitude de papiers pêle-mêle, et en particulier sur la gauche, sur la table principale, mais aussi qui débordent sur une autre petite table, que je

réserve d'ailleurs pour tout ce qui concerne le GREX.

Les actions que je décris sont des actions d'écriture à l'ordinateur, mais aussi des actions « d'inaction matérielle » où je réfléchis, en silence, immobile, face à mon ordinateur, avec plusieurs détails au sujet de ce que je fais quand souvent je ne fais rien (!). Il y a ma posture aussi qui est très importante, soit le fait que je sois souvent penché vers l'avant : assis plutôt sur le bout de ma chaise, les jambes quelque peu tendues vers l'arrière avec les pieds en dessous du siège, le dos penché vers l'avant, le regard concentré sur le travail, une sorte de position volontaire et pro-active⁴³.

En référence au diagramme de la figure 1, cet extrait se rapporte aux étapes 1 à 7 du volet de la prise de conscience : 1. Vécu singulier, inscrit dans l'action. Connaissance en acte; 2. Réfléchissement; 3. Vécu représenté. Signifiants intériorisés, privés; 4. Thématization; 5. Vécu verbalisé. Habillage par les significations; 6. Réflexion; 7. Vécu comme objet de connaissance. Construction de l'expérience.

8. Le décryptage du sens (c.f. Nadine Faingold, voir les références).

À partir de cet entretien, B poursuit l'accompagnement de A dans une étape subséquente dite de décryptage du sens. Dans cet exercice, ce volet du décryptage du sens a été fait à partir de la grille des niveaux logiques de Dilts. Dans ce dispositif, à la suite de l'entretien d'explicitation, A est guidé dans une mise en mots dont le développement se fait justement à des niveaux logiques distincts, soit ici 1) le niveau de la valeur, 2) le niveau identitaire et 3) le niveau de la mission.

Un des défis d'accompagnement ici est de conserver un lien dynamique avec l'étape précédente dans laquelle il y a eu évocation d'un moment spécifié issu de la situation professionnelle de référence. Il s'agit pour B de guider A dans une parole, à partir et en lien avec le niveau logique de la description, dans des incursions sur le plan interprétatif, en particulier, et dans cet ordre précis, vers les

⁴² L'exemple présenté est reconstitué à partir des notes manuscrites prises lors de ce stage et aussi à partir de ce qui revient en mode « ressouvenir » lors de l'écriture du présent article. Je le mentionne car la description peut ne pas être conforme à l'activité dite des niveaux logiques de Dilts et aussi à ce que Nadine Faingold a proposé lors de ce stage. Pour aller à la source de leur travail, il faut se référer aux textes identifiés sous leurs noms en bibliographie.

⁴³ Je donne ces précisions au sujet des gestes et de la position du corps car ils ont fait l'objet d'une attention particulière dans ce stage. Nadine Faingold accorde en effet une place fondamentale à l'aspect gestuel et corporel dans son approche à l'aide au changement. On verra plus loin l'impact considérable de cette approche dans le propos du présent article, soit la place de l'avenir dans l'analyse au présent d'une situation passée.

aspects d'abord de la valeur, puis de l'identité et enfin de la mission en jeu.

Dans mon exemple, soit cette situation professionnelle d'écriture d'un article, dans ce moment de l'entretien, il a été essentiellement question de ce qui suit.

Au niveau de la valeur: « quand je suis à mon bureau, ce jour-là, et que je m'y prends comme je m'y prends, ce qui est important pour moi c'est la création, le fait d'aborder ce travail d'écriture comme un acte de création ».

Au niveau de l'identité : « quand je suis à mon bureau, ce jour-là, et que je m'y prends comme je m'y prends, et que ce qui est important pour moi c'est la création, le fait d'aborder ce travail d'écriture comme un acte de création, je suis celui qui transmet un héritage, celui qui se sent à cette étape de sa vie professionnelle, celle de transmettre ».

Au niveau de la mission : « « quand je suis à mon bureau, ce jour-là, et que je m'y prends comme je m'y prends, et que ce qui est important pour moi c'est la création, le fait d'aborder ce travail d'écriture comme un acte de création, et que je suis celui qui transmet un héritage, celui qui se sent à cette étape de sa vie professionnelle, celle de transmettre, ce à quoi je suis relié c'est l'éducation humaniste, soit cette perspective dans laquelle la personne de l'enseignant constitue une composante majeure de l'intervention éducative. Il s'agit d'une dimension de la formation initiale et continue des enseignants qui s'est progressivement érodée, autant au plan théorique et qu'au plan pratique, au fil des vingt dernières années dans la formation universitaire.

9. Vécu re verbalisé.

Rhabillage à partir du sens.

Dans la suite de cette étape du dispositif des niveaux logiques de Dilts, il s'agit pour B de proposer à A de reprendre les niveaux précédents, et dans cet ordre précis, soit la mission, l'identité et la valeur, pour aboutir en fin de compte à la situation de référence de départ. A est invité à tourner son attention vers cette situation et d'y être à nouveau présent, mais cette fois à la lumière de la récolte aux niveaux de la mission, de l'identité et de la valeur : « Et quand dans cette mission éducative humaniste tu dis que tu es celui qui transmet un héritage et que ce qui est important pour toi c'est le fait d'être dans un processus de création dans ce projet d'écriture, qu'est-ce qui est présent quand tu re contactes comment tu t'y prends dans cette situation d'écriture, en particulier dans ce contexte singulier de ton

bureau ce jour-là? ». Pour moi, c'est à travers la posture physique que s'exprime la réponse à cette question. À la posture de départ, celle où le corps est penché vers l'avant, dans une attitude quelque peu volontaire, un peu crispée sur la production d'écriture, s'ajoutent alors deux autres positions. D'abord une position du tronc davantage verticale, le centre de gravité placé directement au dessus de l'appui sur la chaise, les épaules relâchées, etc. Puis viendra aussi, la position arrière sur la chaise, le corps en retrait, le dos complètement relâché en appui sur le dossier. En fait, la récolte de ce processus est cet ensemble de trois positions que je nommerai plus tard « La posture à trois temps », les intégrant ainsi dans un tout, et sans jugement de valeurs sur l'une et l'autre de ces positions. La récolte sera finalement la possibilité de mobiliser l'une ou l'autre de ces postures-ressources, dans le cours même de l'action d'écrire cet article alors à l'état de projet.

10. La création d'une métaphore personnelle

L'étape suivante du volet de retour vers l'action est constituée d'un acte de création d'une métaphore à partir des matériaux issus de l'étape précédente. Cette étape n'est généralement pas travaillée dans le cadre même du déroulement d'un stage ou d'une formation. C'est ici en effet que s'arrête généralement l'accompagnement formel, par exemple, dans les sessions d'analyse de pratique. Le postulat relatif à la démarche évolutive dans le développement d'un praticien est qu'une démarche comme celle des niveaux logiques de Dilts est une condition suffisante pour qu'il y ait éventuellement un changement qui survienne dans la pratique effective à venir. Or, on peut penser que cette étape et les suivantes puissent relever d'une expertise pouvant faire l'objet d'une formation. C'est précisément ici, mais pas juste ici comme on le verra dans le prochain article, qu'intervient tout particulièrement la question de la symbolique en analyse de pratique, à savoir qu'il est possible de se former à cette expertise dans le versant de l'intelligible au sensible.

Dans le suivi que j'ai donné au stage de Nadine Faingold sur L'explicitation et l'aide au changement, il a été question pour moi, par exemple, dans la présente étape, de la création d'une métaphore personnelle réalisée à partir des actes suivants :

- l'écriture : sur la position assise et cela moins dans la recherche d'une compréhension du sens des postures que dans la description fine des trois positions, en incluant le mode

poétique, par exemple ici en utilisant l'appellation « Une posture à trois temps » en référence à la chanson de Brel « Une valse à trois temps » pour la référence à la danse et ainsi désigner, qu'en plus des postures spécifiques à adopter à un moment ou l'autre dans l'acte d'écrire un article, il soit question aussi du mouvement entre ces postures, de la recherche de la juste posture en lien avec le contexte changeant d'un temps à l'autre dans une session d'écriture;

- le dessin symbolique : dessiner les trois positions : trois esquisses griffonnées rapidement au crayon sur une feuille et qui montrent la même chaise sur laquelle est dessiné le profil d'une forme humaine, dans chacune des trois postures;

- la mouvement corporel : créer une séquence de gestes ou de mouvements avec un début, un développement et une fin; par exemple, dans la posture du centre, il y a un léger mouvement avant et arrière du bassin qui a pour effet de détendre le bas du dos, et ce faisant de venir re déposer le poids le la colonne vertébrale sur le bassin.

C'est cet ensemble descriptif qui constitue la métaphore Une posture à trois temps.

11. La métaphore.

Une ressource potentiellement mobilisable et utilisable dans l'action⁴⁴.

Cette métaphore est donc définie en partie à l'aide du support du langage verbal, mais aussi de la représentation graphique (dessin symbolique) et éventuellement du mouvement corporel. Ainsi objectivé, dans le sens de mise dans un objet, je sais que j'ai cette ressource en moi. Je suis habité par cette métaphore: Une posture à trois temps. Cette métaphore existe aussi dans la réalité physique et matérielle, dans la forme d'un « objet » et sur lequel j'ai une prise concrète et matérielle. Au moment où j'écris le présent article, par exemple, je « joue » avec ces objets, par exemple, en ce moment même, cela s'exprime surtout par la posture du 2^e temps, celle du centre, mais avec

passablement de micro-mouvements pour trouver la position juste de la colonne vertébrale, mais aussi, et cela vient tout juste d'apparaître, la position de la tête sur la colonne vertébrale.

12. La projection

du plan de la métaphore au plan de l'action vécue

La projection du plan de la métaphore au plan de l'action vécue est l'acte qui fait en sorte que cette « métaphore-ressource » puisse être mobilisée et utilisée dans un contexte singulier et unique. Il peut s'agir d'une séance donnée d'écriture d'un article, ou encore de tout autre contexte personnel ou professionnel où la mise en œuvre de la métaphore est pertinente. Lors d'une journée de formation que j'ai offerte récemment à des enseignants expérimentés qui accueillent cette année dans leur classe des enseignants en formation initiale, j'ai installé devant moi, sur ma table de travail, bien en vue, le dessin des Postures à trois temps, un peu à la manière d'une partition à interpréter. Mon intention était alors de faire en sorte que je puisse, dans le cours de l'action, m'ajuster par rapport à ce qui s'annonçait être le mode dominant de la journée, soit la Posture proactive et volontaire du 1^{er} temps. Je cherchais plus de liberté dans cette dynamique.

13. Vécu singulier inscrit dans l'action.

Connaissance en acte

À cette étape du retour dans l'action, où il y a aboutissement du processus réflexif dans des vécus singuliers, je peux me retrouver dans l'une ou l'autre des situations suivantes.

1) Parfois, je mobilise ma volonté pour agir et j'agis.

« Je choisis » de manière consciente et délibérée d'adopter, par exemple, une posture donnée dans le cours même de l'action : « J'effectue des mouvements volontaires sur ma chaise et je porte attention de seconde en seconde aux effets de ces changements de posture et je m'ajuste en conséquence ».

2) Parfois, je me surprends moi-même à réussir là où avant j'échouais souvent.

« Ça m'arrive » et j'en ai conscience : « Tiens, j'ai écrit durant presque tout l'après-midi dans la Posture du 2^e temps. C'est nouveau que ça dure aussi longtemps ».

3) Parfois, je ne suis plus surpris d'agir avec aisance, plaisir et efficacité.

« Ça arrive ». J'agis, un point c'est tout. Pour en avoir conscience, au sens réflexif du terme, je dois alors m'arrêter et me redonner un moment spécifié, en mode ressouvenir, par exemple, cet après-midi, bien installé devant

⁴⁴ Dans un travail d'élaboration antérieur à celui-ci mais toujours sur cette question de la « place de l'avenir » en analyse de pratique, nous avons créé le terme « représent-actions » pour désigner les représentations développées par un praticien vers la fin de sa démarche d'analyse réflexive et qui porteuses d'une sensibilité à l'action (« action-sensitive »), c'est-à-dire, porteuses d'une promesse de transformation effective dans le quotidien de la pratique, soit une « transform-action » (voir à ce sujet : Legault et Paré, 1995).

mon portable, j'ai écrit un article, surtout dans la posture du centre. Ce qui est important pour moi s'est produit : la création était au rendez-vous. J'ai aussi été celui qui a légué en héritage un morceau de sa vie professionnelle. J'ai finalement partagé un peu d'humanité.

Conclusion

Dans les étapes du retour vers un vécu singulier, dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi, certaines de ces étapes du versant de l'intelligible au sensible ne sont généralement pas travaillées dans le cadre même du déroulement d'un stage ou d'une formation. L'accompagnement formel cesse généralement à l'étape du décryptage du sens. Le postulat relatif à la démarche réflexive d'un praticien est que l'aboutissement à cette étape du sens soit une condition suffisante pour qu'il y ait éventuellement un changement qui survienne dans la pratique effective à venir. Or, on peut travailler, au plan théorique et au plan pratique, à l'élaboration d'étapes subséquentes. C'est ici que j'estime que la symbolique peut intervenir comme porteuse de la récolte réflexive jusque dans son aboutissement souhaité dans des vécus singuliers. C'était le propos principal du présent article-intermède. Ce n'est cependant pas que dans ces dernières étapes du processus réflexif que l'expertise symbolique puisse être mise à contribution. Dans mon travail, en recherche et en formation, il est question de la fonction symbolique à toutes les étapes du processus, dont la très importante et fondamentale étape « du réfléchissement, de l'évocation ou du ressouvenir ». J'y reviendrai dans le troisième et dernier article sur la symbolique en analyse de pratique, mais étant donné que le thème du ressouvenir est au programme du prochain séminaire du GREX, je boucle cet intermède en rappelant le postulat suivant: ce qu'une personne fait et ce à quoi elle porte attention dans un vécu donné, au moment où elle le vit, et ce à quoi elle porte attention dans l'évocation de ce vécu et ce qu'elle verbalise lors d'un entretien d'explicitation, serait ce qu'elle est en train de se donner face à un devenir. Faire exister au plan du représenté un vécu passé, jusqu'à sa maturité dans la verbalisation, serait un processus de création face à un futur pour cette personne.

Références

Dilts, R. , Bonnissonne, G (1995). Des outils pour l'avenir. Paris : La Mérédiennne. Desclée de Brower.
Faingold, N. (mai 2002). Situations-problèmes, situations ressources en analyse de pratiques.

Expliciter # 45. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris. p.39-42.

Faingold, N. (1997). Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques. Chap. 9, p. 187-214 dans : Vermersch, P. et Maurel, M. (1997). Pratiques de l'entretien d'explicitation. ESF. Paris. 263 p.

Legault, M. (juin 2004). La symbolique en analyse de pratique. 2. La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée. Expliciter # 55. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.

Legault, M. (décembre 2003). La symbolique en analyse de pratique. 1. Origine de l'étude sur la symbolique. Expliciter # 52, p.1-14. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.

Legault, M. et Paré, A. (1995). Analyse réflexive , transformations intérieures et pratique professionnelle. Dans Serre, F.: La pratique, source de recherche et de formation (numéro thématique). Cahiers de la recherche en éducation, 2:1, p. 123-164. (n.b. article disponible sur le site du GREX).

Vermersch, P. (1994; 4^e éd.2003). L'entretien d'explicitation. ESF, Paris. 221 p.



La Programmation Neuro-Linguistique en débat.

L'Harmattan 2004

Voilà enfin la publication de ces travaux du séminaire sur la PNL auquel j'ai participé à Louvain-la-Neuve de 1997 à 1998 ! Je ne résiste pas au plaisir de vous en faire part.

Ce séminaire a rassemblé non seulement des PNListes, mais aussi des philosophes, thérapeutes d'autres horizons, médecin généraliste, travailleurs sociaux, sociologue, ingénieur. L'organisateur en était Monique Esser, professeur de philosophie et de psychologie à l'Université de Louvain, psychothérapeute et formatrice en PNL, qui avait déjà écrit « La PNL en perspective » ; un titre qui aurait aussi bien convenu à ce séminaire, s'il n'avait déjà été pris. En effet l'intérêt principal de l'ouvrage est de resituer une PNL mal connue, trop adulée ou trop décriée, dans son contexte historique, sociologique et philosophique. À repérer d'où elle vient, on voit mieux ce qu'elle a apporté et les influences qu'elle a, bien au-delà de ses applications et de la connaissance consciente qu'en ont des thérapeutes aussi bien que des penseurs et même la société dans son ensemble. En particulier on ne pourra plus jamais nier la possibilité d'études objectives de la subjectivité grâce à ses outils pointus de validation du « discours en première personne ».

Je ne parlerai guère des 30 pages que j'ai écrites sur « PNL et scientificité » dans lesquelles je mets en évidence la prégnance d'une démarche scientifique, d'une part au moment de sa fondation, d'autre part dans le quotidien du PNListe. En effet comme Freud, Grinder et Bandler ont une démarche d'origine très solide, en aller et retour entre une belle créativité et une exigence tenace de validation ; et comme en psychanalyse, les successeurs n'ont pas suffisamment observé cette discipline dans leur avancées. Par contre, dans la pratique quotidienne le PNListe part encore de l'observation sans préjugés, sans catégories générales d'un être singulier, Sujet sur lequel il faut donc « enquêter » à frais toujours nouveaux ; il va s'en construire une représentation de son fonctionnement, qu'on peut appeler des hypothèses sur le modèle du monde de l'autre ; mais le vrai PNListe pratique constamment la validation de ces hypothèses.

Une importante partie de l'ouvrage, due à Monique Esser elle-même est consacrée à sortir la PNL de ses mythes et restituer sa véritable histoire. On sort de cette lecture un peu moins naïf ; on aimerait que d'autres travaux de psychologie, d'autres thérapies soient soumis à la même investigation historique. D'autant que la recherche des origines n'a pas tant le mérite de relier à des penseurs prestigieux ou à des événements capitaux, que de mettre en relief les dimensions d'une création, le génie à l'œuvre ... ; le génie en question c'est sans doute la synergie, à un degré inhabituel, entre un farfelu (Bandler) et un esprit plus rassis (Grinder), qui dura malheureusement trop peu (1973-1980). On y voit comment ils ont découvert et mis en œuvre une méthode de recherche-validation, la « modélisation », et vécu entre eux le : « Si tu m'apprends à faire ce que tu fais, je t'apprendrai ce que tu es en train de faire ». On y voit comment en cherchant passionnément à repérer, à décrire et surtout à modéliser les savoirs vrais de thérapeutes performants, ils mettent à jour des « Éléments du fonctionnement psychique », en donnant ici à Éléments le sens noble associé à Éléments d'Euclide, c'est-à-dire celui de fondements (évidemment moins axiomatisés qu'en mathématiques mais déjà « en ordre »). On y voit enfin comment ces connaissances permirent la constitution en parallèle de méthodes pour le changement, d'outils de communication universels mais chacun ayant une portée restreinte, pour aller vers des stratégies thérapeutiques de plus en plus intégrées mais spécialisées.

Il faudrait mentionner tous les auteurs. Je me contenterai de citer la description par un médecin généraliste de son utilisation de la PNL, qui devrait donner à réfléchir à tous les acteurs psycho-sociaux, et de m'attarder sur la contribution de Raphaël Gély.

Ce dernier est un philosophe brillant mais profond, ce qui n'est tout de même pas courant. Ce n'est pas un PNListe, je ne sais s'il a été observateur et/ou client, mais son apport démontre la fécondité du séminaire. Il place la PNL par rapport aux mouvements de pensée du XX^{ème} s., en particulier de la phénoménologie évidemment. Il se sert du concept de négociation. Négociation entre un pôle constructiviste, actif et un pôle évolutionniste, passif. Cela permet déjà de renvoyer dos à dos les deux épistémologies correspondantes. Dans la première le réel n'est qu'une construction du sujet ; elle tient compte

de la façon radicale, brutale, mais partielle, dont nous interprétons le monde avec des capteurs sensoriels limités, des systèmes de neurones qui en tirent des « perceptions » très orientées (originellement vers la saisie de données primordiales pour la vie et la survie¹), des théories sur le monde tenant à notre culture et notre propre tempérament ; mais c'est privilégier à l'extrême ce mouvement de soi au monde, sans prendre en compte l'action de notre environnement sur nous et en particulier sur notre modèle du monde justement. Dans la perspective évolutionniste, darwinienne le sujet subit le monde qui le façonne ou le sélectionne. Gély remplace ces deux positions statiques par une négociation, qu'on pourrait aussi appeler une dynamique ou une dialectique comme celle entre la théorie et la praxis : « la subjectivité négocie perpétuellement son identité avec son environnement ». Cela peut sembler une évidence ; ce ne le fut pas dans l'histoire de la philosophie qui montre que les tenants des deux positions se sont étripés. Ça ne l'est pas dans beaucoup de pathologies psychiques ou tout simplement dans bien des difficultés courantes, dans lesquelles « le sujet tend à convertir un déficit d'action en un déficit d'être », c'est-à-dire « Je fais une erreur » devient « Je suis nul » . La dynamique est arrêtée, le sujet est bloqué dans l'une des positions ; or « il n'y a de carte que pour un territoire qui peut en infirmer la pertinence, il n'y a de territoire que pour un sujet ... qui en construit la carte ». La visée thérapeutique ou simplement de remédiation, va être de remettre en fonctionnement le mouvement entre les deux positions. Gély insiste alors sur deux moyens mis en œuvre par la PNL - la fiction des ressources et la participation du corps à ... la pensée. Il prend l'exemple du « recadrage spatial » : le sujet est invité à déployer sur différentes chaises ses « parties » qu'il va découvrir comme autant de ressources ; les faisant négocier entre elles il recréera une dynamique ; mais pour cela il occupera les chaises tour à tour, complètement (il s'« incarnera », corporellement, émotionnellement dans chacune de ses parties) . Je vous laisse découvrir les liaisons que Gély fait avec aussi bien la phénoménologie de Merleau-Ponty que la neuro-biologie actuelle ; je terminerai simplement en notant que les concepts qui se développent actuellement autour de la PNL sont suffisamment nouveaux pour manquer de mots ; comprendre la perception comme action, comme mouvement

« virtuel » (les guillemets sont là parce que cette virtualité est déjà « incarnée »), chargée de représentations imaginatives semi-hallucinatoires conduit à forger « imaginarisation ».

Paraphrasant Hofstadter la PNL est plus riche qu'on ne pense, même compte tenu du même principe de Hofstadter², qui dirait : « la PNL est plus riche qu'on ne pense, même compte tenu du principe de Hofstadter » Elle n'a pas fini de nous surprendre, de nous ravir ...

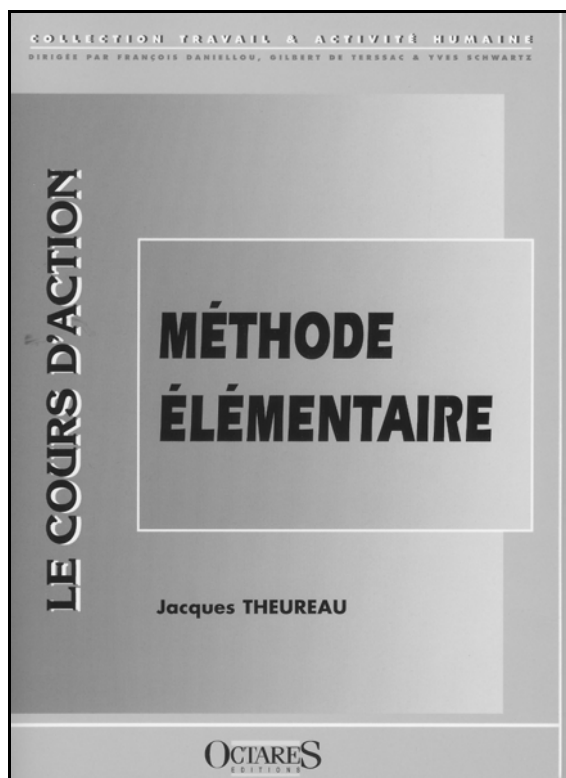
Claude Marti

1 Ainsi une architecture neuronale de la rétine amplifie le contraste entre deux plages d'éclairements peu différents pour communiquer au niveau supérieur le repérage d'un contour.

2 Pour le principe d'origine voir :

<http://www.echolalie.org/wiki/index.php?ListeDeLois>





Ouvrage reçu de l'éditeur.

Quatrième de couverture :

Cet ouvrage est la seconde édition remaniée d'un ouvrage paru en 1992 sous le-titre *Le cours d'action : analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*, épuisé et toujours d'actualité. Ce que nous écrivions en le présentant peut être repris tel quel aujourd'hui : « Le développement des sciences cognitives conduit à repenser en termes nouveaux l'analyse du travail, et plus généralement de toute pratique - c'est-à-dire de toute activité à laquelle est attribuée une signification individuelle et sociale. Cet ouvrage présente une telle analyse du travail et de la pratique : un objet théorique, le cours d'action, et son observatoire, un cadre théorique, le cadre sémio-logique - réinterprétant à partir des sciences cognitives la notion de signe triadique de C.S. Peirce -, et ses modèles. Cette nouvelle approche de l'analyse du travail et de la pratique relie cognition, perception, communication et action (mais aussi l'émotion qui était décidément peu à l'honneur à l'époque), et participe, avec différents courants de recherche en anthropologie cognitive, éthologie humaine, analyse conversationnelle et logique naturelle, à l'émergence d'une anthropologie cognitive située. En retour, elle conduit à prendre, dans les débats actuels sur le paradigme des sciences cognitives, le pari de l'hypothèse de l'autopoïèse des systèmes vivants.

Cette seconde édition est remaniée, d'abord afin de tenir compte du fait que certaines des notions et des formalisations initiales se sont avérées être insuffisamment précises, ou bien manquer de cohérence, ou bien encore constituer des complications inutiles, mais aussi afin qu'elle apparaisse clairement comme constituant une partie d'une démarche plus développée et jouant un rôle de propédeutique relativement à cette dernière tout en pouvant être mise en oeuvre avec profit indépendamment d'elle. D'où le changement de titre : une méthode élémentaire comme partie d'une « méthode développée ».

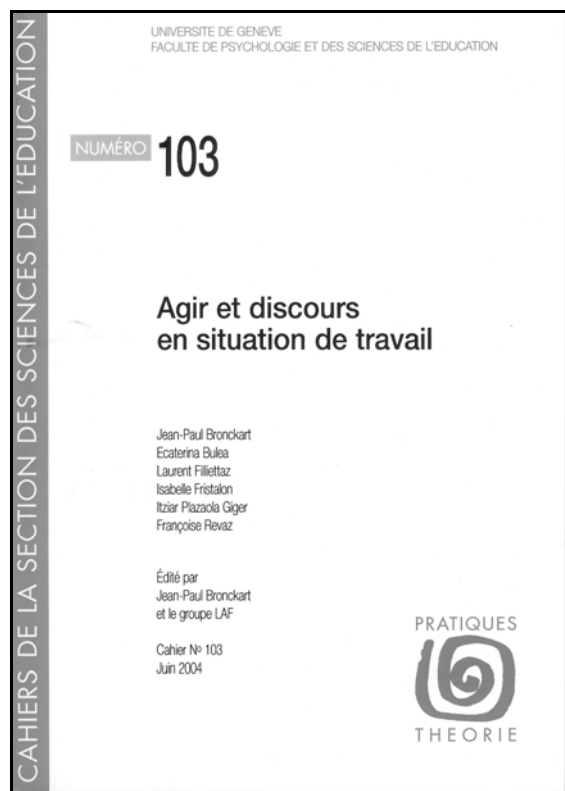
Après avoir posé le problème des objets de l'analyse du travail et de la pratique aujourd'hui (chap. 1), nous précisons l'objet théorique « cours d'action » et les hypothèses théoriques qui le circonscrivent (chap. 2). Nous pouvons alors discuter de l'observatoire de cet objet théorique et de sa mise en oeuvre, c'est-à-dire de l'ensemble articulé de méthodes de construction de données susceptible de documenter le cours d'action (chap. 3 et 4). L'analyse de ces données passe par la précision des deux notions complémentaires de signe tétradique et de structure significative (chap. 5 et 6). Enfin, les différentes sortes de modèles du cours d'action sont précisées (chap. 7 et 8).

Reçu de l'éditeur. Quatrième de couverture.

Agir et discours en situation de travail

Ce Cahier présente les orientations générales et un bilan intermédiaire des résultats d'un projet de recherche conduit par le groupe Langage, Action, Formation (LAF), intitulé L'analyse des actions et des discours dans trois situations de travail et leur exploitation dans les démarches de formation et subventionné par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique.

La première partie est centrée sur le questionnement et les caractéristiques générales de la démarche du LAF. Après une large revue de question qui aborde successivement les principales théories de l'agir proposées par la philosophie et les sciences humaines, les acquis des sciences des discours et les enjeux de la formation par l'analyse du travail, sont présentés les principes de l'interactionnisme socio-discursif dont s'inspire le projet du LAF, puis les questions générales, le dispositif et les méthodes d'analyse de la recherche.



La seconde partie propose quatre études portant sur une part des données obtenues sur les trois terrains de la recherche (sites industriel, hospitalier et scolaire). Deux d'entre elles concernent les modalités de mise en forme de l'agir identifiables dans des documents censés orienter ou prescrire des tâches précises. Les deux autres études ont trait aux mises en forme de l'agir identifiables dans des entretiens réalisés avec des agents avant ou après la réalisation d'une tâche (ayant fait par ailleurs l'objet d'un enregistrement audio-vidéo). Ces quatre études proposent une première approche, très prometteuse, de la manière dont les concepteurs et les « réalisateurs » du travail construisent ces « figures interprétatives » que sont les actions.

Jean-Paul Bronckart est professeur en sciences de l'éducation (secteur Formation des adultes) à l'Université de Genève. Les autres membres du groupe LAF ayant collaboré au projet sont Ecaterina Bulea, Carole-Anne Deschoux, Laurent Fillettaz, Janette Friedrich, Isabelle Fristalon, Matthias Marschall, Itziar Plazaola Giger, Françoise Revaz et Kim Stroumza. Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation No 103 Juin 2004

Sommaire Du n° 57 décembre 2004

1-24 *Peut-on anticiper une crise d'épilepsie ? Explicitation et recherche médicale.* Claire Petitmangin.

25-34 *Husserl, psychophénoménologie et formation.* Phillipe Péaud..

35- 46 *Prendre en compte la phénoménalité : propositions pour une psycho phénoménologie.* Pierre Vermersch.

47-52 *La symbolique en analyse de pratique. (Intermède). Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier.* Maurice Legault.

53 -56 *Quelques livres reçus. La programmation neuro-linguistique en débat. Présentation par un des co-auteurs.* Claude Marty. *Le cours d'action. Méthode élémentaire.* Jacques Theureau. *Agir et discours en situation de travail.* Edité par Jean-Paul Bronckart et le groupe LAF..

Agenda des séminaires 2004-2005

Lundi 6 décembre 2004

Mardi 7 décembre 2004

Journée pédagogie entretien d'explicitation

Lundi 31 janvier 2005

Lundi 4 avril 2005

Lundi 6 juin 2005

Programme du séminaire

Lundi 6 décembre 2004

de 10h à 17 h 30

Institut Reille

34 avenue Reille 75014 Paris

1 *Peut-on anticiper les crises d'épilepsie ?* Claire Petitmangin.

2- *Trois approches complémentaires de la psychophénoménologie.* Phillipe Péaud, Maurice Legault, Pierre Vermersch. (cf. les textes de ce numéro). Relire aussi les numéros 35 et 36 d'Explicititer.

3- *Préparation du programme 2005*