

Autoportrait d'une co-chercheuse à St Eble en 2004

Mireille Snoeckx

Je n'ai pas écrit tout de suite après St Eble. Le tourbillon de la vie sans doute qui nous reprend dès notre retour et que j'ai souvent signalé. Mais aussi comme un sentiment d'une nécessité d'un regard sur moi-même avant de tenter l'aventure d'un compte-rendu de groupe. En même temps, la conviction qu'un travail sur soi, sur ce qui s'était passé à St Eble pour moi, pouvait permettre de comprendre un peu plus l'activité de co-chercheurs, mais aussi le thème qui nous réunissait. J'ai donc laissé traîner cette nécessité, ne trouvant jamais un moment pour laisser venir quelques mots sur l'écran, juste l'idée d'un Autoportrait¹ comme musique de fond dans ma vie quotidienne.

Ce que je sais : le temps chronologique n'est pas l'élément structurant du portrait, c'est plutôt par touches qu'il s'agit de procéder. À la manière d'un peintre impressionniste. Il me semble qu'à travers un Autoportrait, il me sera possible d'approcher des concepts fondateurs de la recherche et de re-vivre au plus près l'essence même de la démarche. Ce que je ne sais pas en encore, c'est comment peindre

l'Autoportrait, à partir de quoi commencer, mais, à ce moment de l'écriture, je me chuchote cette phrase de M.Duras (1993) comme elle me vient : "Si je savais d'avance ce que je vais écrire, pourquoi l'écrirais-je ?"².



Ecriture

Après chaque entretien, A et B étaient invités à un temps d'écriture. En effet, dans le dispositif

¹ Selon Ph. Lejeune (1998), l'autoportrait diffère de l'autobiographie car « l'autobiographie est avant tout un *récit*, qui suit dans le temps *l'histoire* d'un individu, alors que l'essai ou l'autoportrait (par exemple *La difficulté d'être*. 1947, de Jean Cocteau) sont avant tout des tentatives de synthèses, dans lesquelles le texte s'ordonne logiquement, selon une série de points de vue, ou selon les étapes d'une analyse, et non pas chronologiquement. » (p.23.)

² « Si on savait quelque chose de ce qu'on va écrire, avant de le faire, avant d'écrire, on n'écrit jamais. Ce ne serait pas la peine.

Ecrire, c'est tenter de savoir ce qu'on écrirait si on écrivait - on ne le sait qu'après - avant, c'est la question la plus dangereuse que l'on puisse se poser. Mais c'est la plus courante aussi. » (Duras, 1993, p.53)

proposé cette année, chaque entretien se terminait sans qu'il y ait d'échanges et de commentaires entre interviewé et intervieweur sur ce qui venait de se dérouler. A et B se séparaient et prenaient une dizaine de minutes pour noter le déroulement de l'entretien selon leur point de vue, de façon à relever les éléments qui leur semblaient pertinents au thème étudié. L'intention étant de garder chaque expérience la plus pure possible pour que chacun puisse s'y rapporter plus tard avec le minimum d'interférence issue de commentaires, de justifications ou d'appréciations.

Je ne me suis pas posée la question de l'écriture au cours de la recherche. Ni demandé si j'allais pouvoir écrire, si j'allais savoir écrire, comme si, dans les tâches qui étaient proposées, les choses allaient de soi, que l'écriture et moi, nous étions suffisamment compagnes, nous cheminions suffisamment ensemble pour que nous n'ayons pas à nous questionner. Pour tout dire, je me suis glissée dans l'ensemble du dispositif proposé, préoccupée de le comprendre au moins pour débiter, étant entendu que la recherche, c'est, justement, dans notre démarche, l'émergence d'inconnues.

Lorsque je reprends mon cahier de notes, je constate que le mouvement d'écriture a commencé bien avant la consigne enchâssée dans le dispositif. J'ai d'abord écrit ce que j'entendais, ce que je comprenais du projet, et, d'emblée dans le mouvement d'écriture, j'ai souligné ou entouré certains mots ou groupes de mots. Ainsi, déjà, à l'écoute du discours de Pierre, il y a une mise en ordre des idées exposées, par une mise en page, des flèches, des retraits, comme si la trace écrite reconfigurait le discours pour en faire un objet sur lequel je pouvais revenir, une matérialité que je pouvais reprendre, si nécessaire. Ce qui attire ainsi mon attention lorsque je reprends le cahier, c'est combien l'écriture a belle allure, comme elle paraît structurée, structurante, comment elle met en évidence le thème entremêlé qui nous fera sans cesse osciller entre *le geste même de l'évocation*, son amorce, la mise au travail, comment ça mène, comment je me défends, comment je réagis aux mots *et sa dimension de relation à l'autre et à moi-même*, c'est-à-dire **le rôle de l'intersubjectivité dans l'évocation**. Pour approcher le geste d'évocation, la dimension de relation est à considérer, non pas seulement en tant que telle, mais parce qu'elle permet de décliner les variations du geste, et par-là même de le décrire et le désigner.

Si je tourne les pages, je vais retrouver cette écriture structurante, mais qui se dessine autrement, selon qu'elle rapporte nos échanges en sous-groupe, selon qu'elle archive les « modèles » que nous avons construits. Cependant, à chaque fois, l'écriture n'est pas éclairante d'emblée, mais c'est la forme qu'elle a prise dans l'espace de la page, ses marques particulières, dessins, nuages, flèches, c'est la forme qui configure ma lecture, mes re-lectures, c'est la forme qui me permet de prendre pied dans le texte et dans l'usage des mots.

Il y aussi une *autre* écriture dans le cahier, une écriture qui s'étale, ou plutôt qui hache l'horizon de certaines pages, l'écriture de l'après-coup, celle d'après les entretiens. Elle court, elle court, mais elle n'a pas la même allure selon les différents entretiens, selon aussi que j'ai été B ou A. Lorsque je suis B, elle souligne la fatigue d'un entretien à l'autre, mais aussi les vibrations émotives, mon sentiment de maladresse, mes inquiétudes, ma fragilité. Elle tremble. La ligne d'écriture est plus haute, moins retenue, plus nerveuse. Lorsque je suis A, l'écriture danse comme si elle voulait capter et « rapter » ce qui s'est passé. Elle a l'air de s'échapper et de courir sur le papier, ou encore, elle se fait aussi absente. J'ai laissé un espace vide après un des entretiens. Jeter mon vécu de A dans le vagabondage de mon écriture, là, tout de suite ne m'est pas possible pour cet entretien. Je n'ai pas osé abandonner les mots, les laisser s'étaler, de peur de les relire ou qu'ils soient lus. Je me dis que j'y reviendrais. L'espace est toujours vide aujourd'hui. L'espace vide correspond à un vécu de référence, lié à l'écriture, un papier plié dans ma boîte aux lettres à l'université, un papier rose que je n'avais pas lu tout de suite lorsque mes doigts l'avaient attrapé. Un papier de petit bonheur mais dont j'avais peur qu'il soit une étincelle de souffrance, et dont je retardais la prise de connaissance au moment où je le vivais la première fois, et que je diffère encore aujourd'hui, un vécu dont la trace est inscrite par l'absence de mots et de figures. Il y a ainsi comme une répétition, une analogie dans la signification du vécu, du ressouvenir et du mouvement d'écriture.

L'écriture n'est donc pas seulement une trace de pensée, elle est aussi, dans la manière dont je la vis, un autre moi-même, une forme vivante de moi. Elle est à considérer dans ses différentes variations pour comprendre *qui* cherchait, *qui* était sujet, *qui* était là à St Eble,

et comment cela pouvait nuancer la constitution des données de notre recherche.

À l'aube de la seconde journée, je prends d'abord la question de Pierre, "Comment vous avez écrit", comme une question technique. Elle me renvoie, à ce moment-là, à mon oubli de l'autre face aux éventuels problèmes d'écriture, donc à une certaine incompétence de ma part en tant que co-chercheur. Elle me plonge aujourd'hui dans la question de la place de l'écriture dans la recherche, sa signification, sa « signifiante »³, dans l'instant, dans l'après-coup, dans l'analyse. Je comprends mieux mon obsession Journal, mes désirs correspondance, mon attention à faire pratiquer de l'écriture, sous n'importe quelle forme, pour les étudiants. L'idée première me semblait : de l'écrit à tout prix, comme bagage, comme mémoire, comme pensée. J'entrevois, aujourd'hui, que la forme de l'écrit est une dimension de la recherche dans sa forme même, dans sa modalité d'expression, pas uniquement dans sa modalité de contenu. L'écriture est un indice, une partie constituante de la recherche et la comprendre et l'analyser, pas seulement dans son contenu, le produit, mais dans sa production, le mouvement de pensée subjective, me paraît une dimension nodale pour une démarche de recherche en première personne.

Être B d'abord.

Le dispositif proposé par Pierre cassait le lien A et B habituel pour mieux s'en distancer, pour mieux l'approcher, pour le considérer d'un point de vue plus analytique. Encore un coup de la réduction.

Dans une approche en première personne, c'est A qui est important. C'est sur la position de A, les actes de A que se centre l'analyse. Lui seul détient le savoir de ce qu'il a vécu, que ce soit la tessiture de la situation de référence ou la perception de l'accompagnement de B. Ainsi, avec ce dispositif, Pierre inscrivait notre démarche dans la psychophénoménologie certes, mais il imprimait aussi des effets méthodologiques sur le déroulement de la recherche. D'emblée, la coupure entre A et B a été relevée comme un clivage : nous sommes restés les B,

même quand nous sommes devenus A, comme si la première attribution déterminait quelque chose dans la forme de la recherche ou dans son déroulement ou encore dans la production des données du groupe. Lorsque, au cours de la première journée de travail, le groupe travaillait à pointer ce qui s'était passé pour nous, les B, les membres de l'autre groupe nous ont demandé ce que nous pouvions bien avoir à dire, puisque nous n'étions pas A. Des remarques ont fusé : "Voilà les B". Si je prends au sérieux le pari des ethnométhodologues qui soulignent que tout est signe et que tout groupe fonctionne dans une mise en scène de son action sociale, le dispositif de Pierre peut être considéré comme un *breaching* : c'est un type d'expérience qui consiste à se comporter de manière différente de celle pratiquée habituellement. "C'est un procédé remarquable pour faire dérailler les interactions, rendre inapplicables les routines, forcer à les mettre en question, à en chercher l'origine, le but, la valeur, la nécessité. C'est une méthode cognitive très fructueuse, qui, en bousculant la logique habituelle des idées et des comportements, permet de faire apparaître des perspectives, des horizons nouveaux, c'est-à-dire, en fin de compte de produire du sens." (H. de Luze, 1997, p.29). Après chaque entretien d'explicitation, il y a toujours un moment de partage entre A et B. Cette année, le dispositif ne le prévoit pas et même l'interdit : "Chaque entretien se termine sans qu'il y ait d'échanges et de commentaires entre interviewé et intervieweur sur ce qui vient de se dérouler. Quand l'entretien est déclaré fini, les protagonistes se séparent (c'est-à-dire qu'ils ne restent pas du tout côte à côte, mais changent de lieux) et prennent une dizaine de minutes pour noter le déroulement de l'entretien selon leur point de vue, et les points qui semblent pertinents au thème étudié". (Vermesch, 2004). Cette rupture dans notre pratique habituelle est un élément important dans la production des données. Elle aura des répercussions sur la conduite des personnes (tous ne pourront s'y conformer et beaucoup auront besoin d'un « après partage »), ce qui souligne la nécessité des retours en recherche, mais surligne la relation intersubjective spécifique à l'œuvre dans l'entretien d'explicitation. De même, mais étais-je en mesure de bien le comprendre à ce moment-là, cette rupture s'est révélée un élément méthodologique déterminant, pour mieux approcher la description du geste d'évocation, en apprécier les difficultés et

³ Signifiante ... Je la distingue de signification dans le sens que la signification d'un mot est largement partagée par une communauté, avec son histoire certes, ses nuances, ses différentes déclinaisons. Quant à « signifiante », c'est ce qu'un individu comprend, non pas seulement du mot en lui-même, mais de l'activité, du vécu de ce mot dans son existence subjective même. C'est aussi le message que le mot propose à l'individu...

les composantes, dans une focalisation de la présence à soi, de soi dans son rapport avec l'acte même d'évocation.

Une des grandes difficultés sera, pour nous, de ne pas « être piégés » par la relation intersubjective et de tenter d'approcher le geste de l'évocation dans le cadre de la dimension intersubjective. En effet, notre premier mouvement, c'est de repérer ce que l'autre, ce que les paroles de l'autre ont provoqué en nous. C'est sans aucun doute nécessaire, mais pas suffisant pour comprendre le geste d'évocation. C'est la première couche de vécu, celle qui a déterminé notre confort, notre inconfort, notre possibilité de ressouvenir, sa qualité, etc. Elle prend donc une place importante dans nos échanges et nos échanges peuvent n'explorer que cet aspect-là de la relation. La manière dont nous restituons ces effets peut nous entraîner à mettre en forme des catégories de B suffisamment bons, performants, experts, c'est-à-dire à étudier les effets de la relation à l'autre, à oublier les conditions autres que B qui facilitent ou perturbent l'évocation et à même ignorer la manière dont le geste s'effectue.

Je ne me suis pas précipitée pour être A. La plupart d'entre nous rêve et désire être A, ce que je partage. Cette possibilité d'être en contact intime avec soi dans ce qui se désigne encore comme la position de parole incarnée est une expérience si puissante, si jubilatoire, qu'elle agit, il me semble, par moments, comme une sorte de drogue. Cette connexion avec soi qui a la particularité de nous faire revivre un moment de notre passé, dans des aspects dont nous n'avons pas été nécessairement conscients au moment où nous l'avons vécu, est un trésor d'Ali Baba, et ceux qui y ont goûté souhaitent y revenir. Peut-être devrais-je taire cette ivresse des sens et de la conscience. Mais être A, c'est se connaître un peu plus, un peu mieux, cela ne veut pas dire que c'est se reconnaître beau, brillant, idéal. C'est toucher à l'essence de soi dans ses nuances, ses émotions, ses vertiges, ses connaissances. C'est aller au-delà du vécu immédiat, c'est accéder à des morceaux de soi dans sa signification d'existence profonde. Je pense en effet que chaque incursion dans le vécu nous donne des indications sur nous-mêmes, nous fait signe. À nous d'y souscrire ou non, de le reconnaître ou pas. J'ai donc choisi d'être d'abord B. Comme le dispositif prévoyait l'obligation des deux rôles, autant commencer par celui qui me semblait le

moins jouissif, celui qui teintait d'inquiétude mon esprit. Je n'ai pas l'occasion de m'exercer régulièrement à des entretiens. J'utilise des gestes d'évocation dans mon quotidien professionnel, mais pour de brefs moments. Je mets en scène le geste d'attention pour des groupes d'étudiants, fais expérimenter le rapport à soi, je dirais de manière fugace, presque en contrebande. Je ne me sens pas experte et encore moins experte dans un groupe tel que le nôtre. Reconnaître une fragilité, admettre que je me charge d'attentes qui ne sont peut-être pas réelles, ou qui sont peut-être vraies, c'est aussi mettre en évidence que le contexte de la recherche a une influence sur la production des données, qu'il n'y a pas de neutralité de la recherche, et que, même si nous sommes à l'intérieur d'un groupe de proximité, se jouent aussi des images de soi et de l'autre qui peuvent affecter l'espace intersubjectif de la rencontre : « Quelles sont les images de moi que l'autre a de moi et que je ne sais pas ? Qu'est-ce que je projette, attends de l'autre ? » Deux phrases cueillies et recueillies dans mon cahier de notes...

Dans ce moment où je perçois ma fragilité, mon inévitable incompetence (que sais-je de ce qui convient à l'autre ? Qui suis-je pour savoir ce qui convient à l'autre ?), dans ce moment où surgit une certaine angoisse, je me rassure de la contrainte du dispositif, avec l'idée de l'exercice et, avec le fait que ce qui compte, c'est d'être un B. Un B suffisamment bon serait tellement confortable et sécurisant ; un B, même maladroit, permettra de faire saillir certaines composantes qui pourraient passer inaperçues. Je lâche donc le sentiment de performance et prends note de la consigne : un moment court dont on a envie de parler, des choses récentes, faire explorer toutes les facettes du vécu, les actes cognitifs, les mouvements affectifs, la corporéité, la sensorialité.

Ce dont je me rends compte, c'est que, toute la partie *Remplissement conceptuel*, la première étape de notre travail de recherche, cette partie qui a précédé le moment de la consigne, semble s'évanouir pour moi. Est-ce à dire qu'elle ne va pas teinter la démarche ? En tout cas, la page si bien structurée disparaît. J'ai l'attention mobilisée par mon devoir d'être B.

Je me retrouve avec le projet de trois entretiens. Qui prendre comme A ? Je me dis que je vais jouer le jeu, prendre le A qui viendra, celui qui sera libre au moment du changement. C'est important de relever que ce n'est pas

aussi simple que cela. Comme, pour le déroulement des entretiens, j'ai choisi la véranda, j'aurai l'occasion de percevoir quelques conduites autour du point café qui peuvent laisser accroire des recherches de personnes particulières, des stratégies d'évitement, peut-être. D'ailleurs, lorsqu'il s'agira d'aller à la recherche d'un B, je pourrai constater qu'il n'y avait que des A à la pause café... Où étaient les B ? Plusieurs membres de notre groupe, le deuxième jour, au moins trois, n'auront que deux entretiens.

N'empêche, je suis heureuse de commencer avec un A que je connais pour mon premier entretien. Sa disponibilité me permet de suspendre l'angoisse en toile de fond. Ma peur surgit dans un rire, au moment de mon premier essai de contrat et de consigne. C'est tellement inhabituel. Je remarque que j'ai à me défaire de ce qui de A m'est familier et tendre pour formuler le contrat de recherche. En même temps, je ne sais pas bien m'y prendre à faire cette chose-là. Reprendre ensemble ce pourquoi nous sommes là, me rassure, me glisse dans la tâche et dans l'entretien. Il m'apparaît que nous avons à installer une position et une posture de B, c'est sans doute une évidence, mais que, pour moi, elle se décline différemment selon que je connais peu, moins ou pas la personne de A, et surtout, que cette déclinaison est aussi à nuancer selon le contexte et les intentions de l'entretien. Là aussi, cela peut sembler une évidence, mais, au moment du FAIRE, ce qui est venu, c'est une certaine peur, une maladresse et en même temps une confiance en l'autre. Pas une analyse des conditions des possibles de l'entretien. Si j'ai un conseil à me donner, c'est de ne pas me précipiter pour commencer, de prendre le temps d'installer un Moi expliciteur.

Qu'est-ce que je cherche à faire comme B ? Je me suis donnée comme obligation de faire effectuer au moins "une visée à vide" au cours de l'entretien, d'accompagner A du mieux que je peux, de laisser un moment pour terminer. Ce qui va me surprendre, c'est de repérer que les A ont des attentes par rapport à moi, notamment sur le choix du passage à approfondir, voire sur la situation elle-même. Un de mes A me demande l'autorisation d'explorer une situation connue car "Il ne veut pas m'embêter avec l'histoire de ..." ; un autre de mes A m'invite à donner mon avis sur le moment à explorer. Je le renvoie d'abord à son choix puis lâche prise et lui propose une séquence spécifique, ce qui

lui convient. Si j'ai accepté de donner mon avis, c'est parce que j'ai eu l'impression que A me considérait comme partenaire dans la recherche.

Ce que je remarque aussi, c'est que je regarde peu mes A, que je les écoute plutôt « de manière kinesthésique » ; c'est sans doute ennuyeux pour la reprise des gestes ; pourtant je peux tout de même les reprendre avec l'une d'entre elles et l'accompagner sur un moment particulier. Lorsque je m'arrête un peu plus longuement sur cette manière de faire, elle me renvoie à mon expressivité habituelle. Tout dans mon corps, mon visage surtout, « appelle » l'autre à la parole, à *me* parler. Je considère que cette mobilité invitante qui facilite l'adressage est un handicap pour l'entretien d'explicitation, car elle peut perturber le rapport à soi. En quelque sorte, je me mets en veille de moi et je laisse venir une autre forme de percevoir l'autre. J'ai développé dans mon quotidien d'enseignante primaire ce qui s'apparenterait à un système de radar tridimensionnel. J'ai constaté que, dans une classe, je me sens très en sécurité, en confiance : je sais que je peux percevoir toute modification du climat, toute émotion négative ou positive, toute perturbation, tout bruit, même si je suis concentrée sur une tâche avec un groupe ou avec un enfant. Lors d'une de mes dernières interventions en classe, avec des élèves de cinq ans que je voyais pour la première fois, dans un lieu que je ne connaissais pas, j'ai pu mettre en évidence que j'installe un système de radar au niveau du dos qui balaie l'espace entre le sol et ma hauteur et qui me permet de traiter tous les événements sans avoir besoin de me retourner, de me déplacer. Là, à St Eble, la démarche d'un A est plus difficile à contenir pour moi, la fatigue émergera à la fin de l'entretien. Pour accompagner, je ne trouve rien d'autre que de répéter juste des morceaux de phrases. Cela semble faire écho, mais je me sens misérable. Lorsque mes difficultés à contenir continuent, j'essaie de mettre en place quelque chose qui ressemble au pilotage automatique que j'effectue lorsque je roule en voiture sur de longs trajets que je connais. Je fais alors corps avec la voiture, je n'ai pas à me préoccuper de la route en tant que distance. Je sais lorsqu'il s'agira de virer, de prendre une autre direction. Ce pilotage s'effectue avec le bas de mon dos. Cela allait beaucoup mieux ainsi pour moi pour la guider et l'accompagner.

Je suis sensible aux premiers contacts. Quand un de mes A s'est installé, j'ai été émue. « Une espèce d'abandon, de confiance, dans la manière de s'asseoir, de laisser son corps épouser la chaise. C'est doux. Elle me guide en annonçant comment elle va procéder. » J'ai l'impression de ne faire presque rien, de procéder par touches. Là aussi je m'inquiète. Je n'ai pas de points de repères. Je me rends compte que je ne la connais pas, comme A. Néanmoins, A chemine et prend conscience de constats que la situation choisie lui donne. L'ai-je vraiment accompagnée ?

Pendant que j'accompagne, même si je me trouve maladroit, je me sens sensible aux contenus, certes, mais surtout à la musique des mots, leur tonalité. Avec A que j'ai ressentie en abandon, je me sens à la fois dans un accompagnement léger, je suis la courbe de son cheminement, et, en même temps, je n'arrive pas à lui faire effectuer « une visée à vide ». Chaque fois que je lui propose de s'arrêter sur un des moments qu'elle me décrit, elle refuse tranquillement et continue. Elle sait où elle veut aller. Et je n'ose y toucher. J'ai le sentiment de rester à la surface. Pourtant, en toute fin, elle constate quelque chose d'elle qui lui est familier. Elle a l'air étonnée. Parce qu'elle n'a pas été en évocation profonde et que des choses ont tout de même surgi ? Si je mets en lien le constat qu'elle formule à ce moment-là et la manière dont l'entretien s'est déroulé, j'y retrouve comme une certaine analogie, une familiarité entre le rythme et la forme de l'entretien et le message pour A. N'empêche, ça bouge à l'intérieur de moi, un maelström de douceur, d'incertitudes, d'incompétences et de satisfaction d'être arrivée au bout de trois entretiens, comme le dispositif le prévoyait.

Hyperadaptabilité.

Peut-être commencer par dire en quoi ce concept est signifiant pour moi. Je l'ai rencontré au début de l'été dans un travail d'étudiant. Il m'a percuté de plein fouet en mettant un mot sur certains aspects de moi que je ne comprenais pas vraiment. Dans un de leurs travaux de synthèse pour la certification, les étudiantes relatent une situation qu'elles vont analyser : À propos d'un enfant au vécu traumatique et qui vient d'intégrer une nouvelle école, le psychiatre qui accompagne l'équipe conclut la séance par une phrase choc : "Julie est une enfant hyperadaptée.". Il explique à l'assemblée en quoi Julie utilise l'adaptation comme mécanisme de survie. "Elle fait une

dissociation totale entre son passé traumatique et son quotidien. On a tendance à sous estimer le pouvoir dissociatif des enfants."

En quoi le concept d'hyperadaptation est-il à évoquer ? À mon sens, parce qu'il imprime une tonalité à certaines conduites, qu'il se décline aussi dans son versant ordinaire. Chaque individu s'adapte au milieu dans lequel il évolue, s'adapte à la situation. Dans quelle mesure l'adaptation, voire l'hyperadaptation, a-t-elle une influence dans le cadre d'une recherche ?

Pour moi, ici, sans nul doute, j'ai été, en tant que B, dans un respect extrême des consignes. Trois entretiens, alors je fais trois entretiens. Pourtant, j'ai hésité à faire un troisième entretien. La fatigue était là, mais il me semblait que l'intérêt du dispositif, c'était justement les entretiens successifs dans une même posture. Il y a, de ma part, une "facilité" à expérimenter les consignes comme elles sont proposées. Du moins, comme je les ai comprises. Je remarque aussi que le temps a été une dimension qui a retenu mon attention. J'ai été préoccupée par le temps. Je voulais avoir un moment, à chaque fin d'entretien, pour signifier que nous allions terminer. Alors, j'avais toujours une vigilance sur le temps qui passait. Sans doute, dans ces instants-là, suis-je peut-être plus attentive au dispositif qu'à la personne. Ce qui affecte mon rôle de B et la perception que l'interviewé va en avoir. Le rapport au temps dans le dispositif expérimental m'a effleuré aussi en tant que A : Lorsqu'un des B, après un long moment à explorer une situation me demande de choisir un moment particulier, j'ai d'abord un mouvement de surprise (Nous allons dépasser le temps), puis je me rappelle que c'est le problème de B, pas le mien et je me laisse aller à sa demande. De même, je me suis séparée des B successifs après les entretiens sans difficultés, sans même me poser la question d'un plaisir ou d'une nécessité d'un partage. Cela faisait partie des contraintes du dispositif et, pour moi, ces contraintes étaient productrices de données potentielles qui peuvent échapper dans d'autres conditions de réalisation. Qu'est-ce que cette focalisation sur le respect du temps et plus largement du dispositif, provoque, pas seulement sur la manière dont j'expérimente mais sur le déroulement de nos travaux ?

Je souhaitais expérimenter trois entretiens pour que le dispositif de recherche soit respecté et efficient, qu'il s'effectue au plus près du cadre, une recherche ayant à *contrôler* certaines

variables... Cela met ainsi en lumière certaines dimensions idéologiques de la recherche certes, mais aussi la nécessité de tracer le cadre et le contexte pour mieux comprendre données et résultats produits. Il me semblait qu'il était important que les participants, les co-chercheurs, aient une certaine rigueur dans leur expérimentation ou du moins, qu'ils y soient vigilants et qu'ils gardent traces des éventuelles distorsions, non pas pour être dans le respect d'une normalisation, mais pour questionner ce qui apparaît. Pendant le temps de St Eble, je n'aurais pu formuler clairement ce qui animait ce souci du respect du dispositif. Seule l'intention de m'y astreindre était présente et puissante.

Être A.

Être interviewé en techniques d'explicitation est un vrai bonheur, une occasion de rapport à soi d'une telle densité qu'il n'est pas possible de laisser s'échapper cette expérience. Je pratique l'autoexplicitation. J'en mesure la qualité et la richesse. Pourtant, quel confort d'être dans un lien de *dépendance*, selon Winnicott (1969). En effet, celui-ci considère que la santé mentale d'un individu dépend de la qualité des soins dont il a été entouré dans sa prime enfance. Cette qualité des soins est notamment déterminante dans la constitution du Moi. Elle se construit dans une combinaison de facteurs que Winnicott nomme *Préoccupation maternelle primaire*, *fonction de miroir* et *holding*. Le premier facteur consiste en une capacité d'empathie qui permet à la mère d'atteindre un degré de sensibilité non seulement pour savoir de quoi le nourrisson a besoin, mais aussi la capacité de se détacher ou de renoncer à certains de ses intérêts personnels afin de les diriger vers l'enfant. Cette *Préoccupation maternelle primaire* permet à l'enfant de se sentir dans « *un sentiment continu d'exister suffisant* », ce qui conditionne le début de la structuration du Moi. De même, la mère joue un rôle de *miroir* pour l'enfant, que Winnicott désigne par « *relation au moi* » (ego-relatedness), relation que le Moi entretient avec lui-même. Ainsi l'enfant se voit en quelque sorte en reflet dans le visage maternel, pour autant que la mère réponde au regard de l'enfant et qu'elle ne soit pas enfermée dans ses propres états émotionnels ou ses propres défenses. L'enfant peut ainsi se détacher progressivement de l'état de fusion symbiotique, de différencier le non-Moi du Moi et se constituer comme personne. Le troisième facteur envi-

ronnemental que Winnicott aborde pour faciliter la maturation du Moi, c'est le *holding*, c'est-à-dire la façon dont l'enfant est porté. Le *holding* joue une fonction de protection contre toutes les expériences angoissantes qui sont ressenties dès la naissance, qu'elles soient physiologiques, sensorielles ou qu'elles concernent le vécu psychique du corps (angoisse de morcellement). Le *holding* comporte également toute la routine des soins quotidiens, la manière dont il est traité, manipulé, soigné, le *handling* qui fonde le Moi corporel. Ainsi, Winnicott met en évidence trois processus qui contribuent à la constitution du Moi et qui permettent à l'enfant d'accéder à « la capacité d'être seul » : « le processus d'« *intégration* » qui conduit l'enfant à un état d'unité. C'est la constitution du Moi et du self⁴, conséquence du « *holding* » ; le deuxième processus est la « *personnalisation* » ou « *interrelation psychosomatique* », c'est-à-dire l'installation de la psyché dans le soma et le développement du fonctionnement mental. Ce sont les effets du « *handling* » ; le troisième processus concerne l'édification des *premières relations objectales* qui aboutit à la capacité d'utiliser l'objet. Il est déterminé par la façon dont l'environnement présente la réalité extérieure à l'enfant. » (Goise B. p.82)

Si je m'arrête un moment sur ce concept de dépendance, c'est que nous avons eu l'occasion de pointer une dimension de l'entretien d'explicitation qui relèverait des observations et théorisations de Winnicott. Nous avons pu observer que se tisse entre A et B quelque chose d'analogue au « *holding* ». En effet, lorsque la relation est installée, il semble que B, dans sa fonction de contenant, joue un rôle de protection contre les perturbations de l'environnement qui pourraient faire obstacle à la relation de B à lui-même : la bulle (St Eble 2002). Avec certains duos, c'était manifeste. L'irritation qui apparaissait sur A apparaissait sur B qui, alors, visiblement protégeait A des perturbations des observateurs dans cet exemple. De même, j'ai pu constater, pour de nombreux A et de B, une nécessité de relation de type fusionnel dans l'entretien et, à la fin de l'entretien, un besoin vital d'échanges de l'ordre de l'intimité, avant toute mise en com-

⁴ Lorsque le Moi devient une unité différenciée de l'extérieur, Winnicott lui donne le nom de « *self* ». C'est une représentation qui n'existe pas en tant que telle au début de la vie. C'est le Moi en tant que personne constituée de ses parties. C'est donc le Moi maturé.

mun que ce soit avec les sous-groupe ou le collectif (notamment St Eble 2002, premières émergences du concept de holding). Est-ce seulement de l'ordre du passage d'un temps à un autre, c'est-à-dire la nécessité de délier la relation pour reprendre contact avec le monde ? Sans doute, mais il me semble qu'il y a une dimension plus archaïque qui est en jeu et qui prend sa source dans les premières relations à la mère. Si cette hypothèse est plausible, sans pour autant qu'elle clôtüre l'ensemble des dimensions mises en oeuvre et/ou réactivées par l'entretien d'explicitation, une des difficultés à entrer en contact avec soi-même, donc avec le ressouvenir présentifié, pourrait trouver naissance dans des distorsions liées soit à l'effet miroir de la mère, soit au holding. En effet, cette fonction de protection et d'apaisement de la mère, comme elle est une des conditions environnementales de la constitution de soi de l'enfant, est sans doute un élément facilitant ou non l'accès au ressouvenir. Ce concept de holding me revient lorsque je suis A, non pas en tant que concept, mais comme quelque chose de l'ordre de l'ineffable qui, difficile de trouver des mots qui conviennent, qui m'assure d'emblée une position confortable, il me semble, quel que soit B, au départ. On dirait, et c'est ce qui correspond le mieux, que je plonge dans le vide avec la certitude d'être tenue, rattrapée. C'est très fugitif. Cette certitude vient au moment de la plongée vers le ressouvenir. Avant, avant, il y a le choix de la situation.

Très vite, dès la première session de la formation de base, l'hypothèse que l'action est significative de la personne s'est progressivement imposée à ma conscience. En effet, lors de l'exercice de fragmentation, j'ai obstinément voulu obliger A à entreprendre cette opération à chaque verbe. L'action choisie qui répondait à la consigne « décrire quelque chose que vous faites régulièrement » me paraissait d'une banalité évidente dans sa quotidienneté. Mais B résistait farouchement à mes entreprises d'exercice et si je percevais quelque jouissance chez A, je n'en avais cure, toute à mes questions de fragmentation ! Pierre, appelé à la rescousse, me dit tranquillement : « Ecoute ce qu'elle te dit. » De même, lorsqu'il s'agissait de choisir une situation, comme A, j'étais quelquefois stressée, quoi prendre, que dire ? Cela me mettait dans un tel état de confusion que rien ne venait..., ce qui fait que, lorsque quelque chose apparaissait, je le prenais pour

pouvoir au moins faire l'exercice ! À chaque fois, ce choix de la dernière chance laissait des traces de satisfaction ou de compréhension... Je me suis ainsi préoccupée de moins en moins de préparer la situation que j'aurais à décrire. Je laissais venir. Le St Eble 2001 sur les récits fut un choc profond pour moi, un événement dans ma compréhension du *laisser venir*. Bernard Honoré (2005), lorsqu'il présente la philosophie de la résonance et parle de son itinéraire de vie, insiste sur l'importance de la phénoménologie pour lui, et indique que celle-ci lui a permis « de mettre entre parenthèses tout ce que je sais pour laisser venir ce qu'il y a à venir ».

En effet, à chaque entretien sur le récit produit, nous avons pu dégager quelques principes fondamentaux sur ce qui se passe lorsque *Je* raconte et mettre en évidence les différences avec expliciter un vécu (Snoeckx M., 2001). De même la production de connaissance dans le récit est à approfondir. Connaissance sur soi. Connaissance sur quelque chose. En effet, nous avons constaté que le sujet se trouve dans une situation dans laquelle il maîtrise le discours, qu'il effectue un contrôle social plus ou moins vigilant sur ses auditeurs, sur leur intérêt, leur capacité d'écoute, ce qui le distancie, en quelque sorte, de son vécu. Il connaît son histoire. Il la met en scène, notamment en ce qui concerne le déroulement, pour mieux capter le public. Le narrateur semble ne rien apprendre de nouveau sur la situation. Cependant, après un entretien d'explicitation sur comment A s'y prend pour raconter son histoire, les A ont approché, à des degrés divers, la signification profonde de leur récit. Chaque récit avait une importance pour le narrateur. Peut-être y a-t-il aussi à différencier les récits provoqués pour la recherche, pour une analyse de pratiques et les récits produits au cours des conversations ordinaires. Le statut de la connaissance n'est sans doute pas équivalent, mais je fais l'hypothèse que, dans toutes ces catégories, les personnes disent quelque chose d'elles-mêmes. Que ce quelque chose soit déjà formulé, voulu ou pas, ou que ce quelque chose soit encore non conscient. L'autre volet concerne la prise de conscience. Il n'est pas sûr que le récit soit suffisant pour mettre le processus à jour pour le sujet lui-même. Bref, le récit permet de dire, mais il n'est pas sûr qu'il soit nécessairement entendu, du fait de son usage courant. Tant mieux, car si, à chaque histoire que nous racontons, nous mesurons à chaque fois les enjeux possibles,

sans doute serions-nous bien silencieux... » Ainsi, pour moi, chaque situation qui vient à la conscience a une signification, est un message pour moi, participe de ma compréhension de moi-même.

Je me laisse donc choisir par ce qui vient. Par rapport à la consigne, « un moment court dont on a envie de parler, des choses récentes », je me sens riche de cet été en Ardèche, de tant d'événements que je me sens disponible et sereine. Je ne rencontre pas de difficultés d'accès au ressouvenir. Plusieurs B peuvent m'accompagner sans que cela perturbe mon maintien en présentification. Je pratique l'autoexplicitation et je suis très rapidement en évocation. J'accède facilement aux demandes des B, même si elles m'étonnent, et, à chaque fois je découvre quelque chose d'autre, que ce soit des co-remarqués ou des remarqués secondaires. J'ai donc confiance en la catégorie B. Pourtant, je vais rencontrer des difficultés au cours d'un entretien.

Du côté du choix des situations, si je prends le temps de les regarder, je note des ressemblances, des nuances, des différences. Pour le premier entretien, deux moments apparaissent, l'un dans la forêt, l'autre à l'intérieur de la maison. Ils clignent pareil ; j'hésite ; B prend une position plus confortable pour lui, ce qui me laisse le temps de vérifier pour moi que je suis bien et je prends alors le premier. Pour le troisième entretien, je suis très émue, je sens trop de choses, mon expérience serrée « comme un nœud très fort ». B me demande de dire comment c'est serré et deux images du même objet, ma table de travail, apparaissent. Les deux sont belles, apaisantes. B me demande s'il y a quelque chose en moi de différent entre les deux images et je note une sensation plus lumineuse pour l'une d'entre elles et je la prends. Tout autre chose pour un autre des entretiens. Ce qui m'apparaît ne concerne pas la vie en Ardèche, mais ma boîte aux lettres à l'université. Cela me trouble. B me demande de prendre mon temps. J'attends encore qu'autre chose vienne, mais c'est le vide, du blanc ou une sorte de vent qui tourbillonne, et « Rien à faire. L'image obsédante du papier plié me revient, s'impose. » Je me dis que ce n'est pas une bonne idée. Mais il n'y en pas d'autre. Alors je la laisse venir. Pas seulement parce qu'il n'y en pas d'autre, mais parce que je pense, à ce moment-là, qu'il ne sert à rien de résister, que c'est l'occasion d'apprendre ce qui fait que je n'ai pas lu immédiatement ce

papier, et je laisse venir la situation. En sourdine, du trouble toujours, une peur de réveiller des douleurs, de buter sur je ne sais quoi (Valence de fond, St Eble 2003). Je le fais quand même. J'accepte le risque. Une des ressemblances, c'est que pour les trois situations, j'accepte ce qui se présente, que j'ai un choix possible, ou que la situation s'impose. Pour deux des situations, j'ai vérifié qu'elle me convenait dans la tonalité de la consigne, pour l'une accompagnée explicitement par B qui me demande de vérifier, d'estimer pour moi-même. Pour l'autre, la tonalité renvoyée était trouble, potentiellement douloureuse, mais je l'ai néanmoins acceptée. Ma croyance que toute situation est un signe, un message, et qu'il est dommageable de ne pas tenter au moins de l'approcher.

Les deux situations avec un choix possible vont aboutir, avec des guidages différents certes, sur le sens profond de ces situations pour moi. Ce que je remarque, c'est que je *réponds* aux sollicitations de mes B, même si elles m'étonnent. Par exemple, lorsque j'ai terminé mon cheminement, B qui m'accompagne pour le premier entretien, me demande sur quoi je veux revenir. Le premier moment de surprise passé (Je me dis que le temps passe), j'accepte sa demande,) et le sens profond de cette situation émerge, en final d'un geste effectué. Aucune de ses demandes, de ses questions ne me gêne, même si je ne peux pas y répondre tout de suite. Pour l'autre de mes entretiens, le guidage est différent. J'ai la sensation que B ne me laisse pas aller dans ma tendance à tout décrire. Je n'ai pas pour autant « l'impression d'être bousculée », plutôt de ressentir son accompagnement comme une caresse apaisante qui me ralentit, me fait rester. Je remarque d'autant mieux les ruptures, celles qui me conduisent dans des dimensions que je n'envisageais pas, et le mouvement régulier d'apprécier pour moi ce qui se passe. Pour la situation qui s'est « imposée », je constate que je réponds aussi aux sollicitations de B, mais qu'il s'effectue une sorte de dissociation. Je ne dis pas tout de ce qui se passe pour moi, plus particulièrement tout ce qui pourrait relever des émotions, des idées qui me traversent, liées au sentiment paradoxal joie/inquiétude à la vue et à la possession du petit papier plié. Je suis en évocation, je décris bien toutes les étapes, mais pas les différentes couches qui la constituent. C'est comme une activité souterraine, une explicitation de l'ordre du clandestin qui

me permet de ne pas être séparée de moi-même et qui, en même temps, ne me met pas complètement en contact avec tout le feuilletage du vécu. Une sorte de contrôle. Lorsque je projette aujourd'hui, ce moment dans l'espace, il me semble que se joue quelque chose que nous avons identifié en 2002 comme un *isomorphisme*. Il y a comme une congruence avec le scénario initial (le V1). De la boîte aux lettres à mon bureau, je diffère l'ouverture du papier en même temps que je suis dans une espérance entremêlée d'inquiétude de le perdre, qu'il disparaisse parmi tous les autres envois. Dans la situation d'entretien, je diffère la venue des strates et non le déroulement. Cette répétition fonctionne comme une stratégie contenant qui facilite mon approche de la situation. Je ne suis, sans doute, pas en mesure d'aller à la rencontre du sens. Si je qualifie ce qui se passe dans les modalités d'accès, si l'éveil et le maintien sont présents, c'est *le développement* qui ne peut se déployer, dont je ne m'autorise pas le déploiement.

Partages

Travailler avec un groupe permanent m'a tout de suite convenu. Avancer ensemble au cours des différentes étapes. Prendre du temps pour écouter en ayant pour horizon l'idée séduisante et émouvante que nous pourrions reprendre s'il y a lieu, une parole, une situation, une idée parce que nous allons nous retrouver. Je suis une fille de la durée, de la reprise, du cheminement, de la confrontation obstinée et le dispositif m'est apparu en harmonie avec la démarche de co-recherche.

Lors de notre premier regroupement, le retour comme B, des règles de partage et de fonctionnement se sont installées, à la fois de manière tacite, notamment dans l'attention portée à ce que chacun ait une place, et aussi de manière plus formalisée. J'ai demandé à ne pas être porte-parole du groupe, rôle que je prends très volontiers et qui m'est souvent dévolu. Mon expérience de préposée à la synthèse collective m'a montré qu'il n'est ni facile, ni judicieux de cumuler des rôles. Ce premier moment, en tant que B, nous a permis de dégager quelques idées-forces : celle d'une sorte d'autonomie de A dans le degré d'intimité qu'il autorise ou non, d'une sorte de pouvoir sur la situation d'entretien ; celle de rythme synchrone ou asynchrone entre B et A ; celle aussi d'un sentiment de responsabilité dans la façon de recevoir ce que dit A et de limites à notre compréhension à ce qui a convenu ou non à A. Je

considère ce premier partage comme déterminant dans notre réflexion. En effet, les idées-forces vont être retravaillées à la lumière de notre expérience de A et approfondies par un temps d'écriture et d'analyse.

Ce qui m'étonne en premier lieu, pour quelques-uns d'entre nous, lors du partage en tant que A, c'est une sorte de filiation entre les préoccupations et les incertitudes de B et ce que nous présentons de notre expérience de A. Mais aussi ce que nous allons qualifier de « robustesse de l'évocation ». Elle perdure malgré les dissonances ou les dysharmonies : « On avait pas réussi à faire ensemble ». Ce constat met en évidence l'importance du *contrat avec soi-même* qui piloterait en quelque sorte le contrat avec l'autre. Il réaffirme aussi le *pouvoir puissance* dans la posture de A qui consent plus ou moins à la dépendance. À chaque présentation d'expérience, le groupe fonctionne comme un A collectif. Nous explorons avec lenteur, déclinant et manipulant les phases de remplissement, d'absorption, d'amorce, de visée à vide. Ce qui me revient de ce temps-là, c'est la densité du partage.

Le troisième moment nous cueille au matin du dernier jour. Comment restituer au collectif ce que nous avons fait, là où nous en sommes ? L'une d'entre nous demande un temps d'écriture pour faire le point. À partir de la consigne, « En quoi et comment les modalités d'accès au ressouvenir sont différentes selon la manière dont on est accompagné, selon ce qu'on se fait à soi-même, selon ce qu'on fait à l'autre, selon le contexte », nous revenons, dans cet écrit personnel, pas seulement sur notre expérience individuelle de A et de B, mais aussi sur ce que nous avons questionné, confronté au cours des partages précédents. La mise en commun de ce que nous allons nommer « modélisation » est pour moi, une avancée dans notre posture de co-chercheurs car, chacun d'entre nous, même si nous ne pourrions pas faire le tour de nos écrits dans le temps imparti, participe à l'élaboration d'une compréhension des modalités d'accès au ressouvenir. Chacun intervient en écho, en complémentarité, en questionnement, en objection, du point de vue expérientiel, comme du point de vue conceptuel. C'est un temps magnifique pour moi. Il me semble toucher là la richesse même de la co-recherche. Le choix des situations retient notre attention : du léger, de l'anodin ou du signifiant ? Les propositions de curseur du plus au moins. Les idées qui fument,

les questions qui rebondissent, tout me met dans un état de tension productrice. Nous questionnons l'intentionnalité de la conscience : tout ressouvenir me fait signe, toute référence à mon passé peut être porteur d'univers. Cette idée « d'une dynamique de moi-même qui s'ouvre vers quoi je vais » me semble pertinente pour comprendre le laisser venir. J'ai listé, pour chacune des rubriques, un certain nombre d'items qui m'apparaissent influencer les modalités d'accès au ressouvenir : A et B dans la question de la rencontre avec l'autre, des attentes de l'un et de l'autre, de l'acceptation d'affecter l'autre, d'entrer dans l'intimité de la formulation ; la position de B et de A dans l'échange, statut, imaginaire, enjeux, histoire, confusion des sentiments ; pour A, le contrat avec soi-même, liberté, autonomie, puissance, dépendance, moi-même avec l'autre, négociation, complémentarité, rythme, contrôle, présence à soi, acte, contenu, déploiement ; le contexte dans ses aspects de recherche ou d'exercices ou de pratiques, de choix de situations, le laisser venir, le délibéré, le préparé. Pour moi, ils sont tous articulés dans une dynamique et dans un mouvement. Ils sont en écho avec les présentations qui sont discutées. Il y aurait à prendre en compte les mouvements et les nuances... Mais, le collectif nous appelle et St Eble se clôture. Nous nous promettons d'écrire. Et nous écrivons.

Dernière touche

Peindre un autoportrait peut être une entreprise interminable. À chaque reprise du tableau, une touche peut encore être posée... Une touche, à partir de ce qui était en 2004, à partir de ce que je deviens aujourd'hui dans l'écriture. Peindre cet autoportrait est une tentative pour mieux comprendre l'aventure de la co-recherche, ses caractéristiques, ses richesses, ses limites éventuelles. Pour questionner la place de l'écriture, de la production des données, de la théorisation. Peindre un autoportrait pour continuer.

Mireille Snoeckx, novembre 2005

Bibliographie

- Duras M., (1993), *Ecrire*, Paris, Folio Gallimard.
 Goise B, (2001), 3^{ème} édition, Sous la direction de, *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, Masson, Paris.
 Lejeune Ph. (1998) *L'autobiographie en France*, Paris, Armand Colin.
 Luze(de) H., (1997), *L'ethno-méthodologie*, Paris, Anthropos.
 Snoeckx M., (2001) *Des récits et des hommes*

in Expliciter n°

Vermersch P., (2004)

Winnicott D.W., (1969), *De la pédiatrie à la psychanalyse*, traduit de l'anglais par Kalmanovitch J., Paris, Payot.

Winnicott D.W., (1970), *Processus de maturation chez l'enfant*, traduit de l'anglais par Kalmanovitch J., Paris, Payot.



Les techniques d'explicitation comme voie d'accès à une démarche réflexive

Anne Flye Sainte Marie

Maître de conférences

Département des Sciences de l'Éducation / LISEC – Université Nancy2

Depuis ma formation de base à l'EDE en 1999, je n'ai dans les premiers temps guère repris la démarche, probablement installée dans la croyance que j'avais une maîtrise insuffisante de la technique pour pouvoir en faire un usage pertinent. La participation au séminaire du GREX d'abord, le nombre croissant d'accompagnements assurés dans ma pratique professionnelle auprès de personnes ou de groupes, puis la participation au stage niveau 2 animé par Nadine Faingold en 2003 m'ont progressivement relancée dans une pratique plus régulière. Sans être sûre de ma maîtrise de l'outil, je ne perds plus une occasion d'utiliser l'EDE, et après en avoir découvert pour moi-même les bénéfices, lorsque je me suis trouvée en position de sujet interviewé, j'en mesure aujourd'hui régulièrement l'intérêt pour aider les personnes à s'auto-informer sur leur propre activité, et par là-même à s'engager dans une démarche réflexive.

Je souhaite ici revenir sur mes usages de l'EDE, en commentant d'abord la transcription d'un entretien réalisé au printemps dernier, puis en évoquant ensuite la manière dont j'utilise les techniques d'explicitation au cœur de mes pratiques d'enseignement et d'accompagnement.

1) Transcription et Analyse d'un entretien

T. est professeur des écoles, maître-formateur et par ailleurs instructeur/formateur de pilotes d'avion. Suite à un certain nombre d'échanges que nous avons eus sur les démarches d'analyse de pratiques et de retour réflexif sur l'expérience, il avait émis le souhait de d'une découverte concrète des techniques d'explicitation. Je lui ai donc proposé d'expérimenter l'EDE en position d'interviewé. Ce sont en fait deux entretiens successifs que j'ai menés auprès de T. en mars, puis en mai 2005, le premier entretien appelant selon moi un prolongement.

J'ai choisi de résumer le premier entretien, avant de proposer une analyse plus précise du

second. La consigne initiale donnée à T. lors du premier entretien était la suivante :

Je te propose de retrouver dans ton expérience, dans quelque domaine que ce soit, celui qui t'intéresse, un moment où tu as vécu quelque chose d'inattendu, d'inhabituel, un moment qui a fait saillance dans ta pratique à ce moment là. Tu laisses venir.. (A1)

En réponse à cette consigne, T. a choisi de présenter une situation ancienne datant d'une douzaine d'années : moment vécu lors de sa formation aéronautique, alors qu'il était aux commandes de son avion, moment d'échec à réaliser l'opération qu'il devait exécuter, et durant lequel il avait du subir la colère du formateur. En décrivant cette situation, T. sent remonter en lui l'émotion qu'il avait ressentie à l'époque : un sentiment d'humiliation accompagné d'une sensation de crispation et de lourdeur.

J'ai le souvenir qu'à un moment donné... les choses se sont enclenchées très rapidement pour une erreur, quelque chose que je n'avais pas fait, quelque chose de pas assez rapide... il est vrai que j'avais la pression dans ma tête, tout se bousculait.... La formation avait été trop rapide, il y avait des choses qui n'avaient pas eu le temps de s'installer... on me demandait d'agir, de faire des actions qui n'étaient pas intégrées du tout... je faisais les choses un peu mécaniquement... (T42)

Ce moment douloureux avait généré beaucoup d'angoisse et rapidement après cet épisode, T. avait décidé d'interrompre sa formation :

J'avais plus envie... il y avait quelque chose de cassé... avec toutes les bonnes raisons du monde, il y avait plus moyen de revenir en arrière... (T84).

Au moment où, dans l'entretien, T. évoque cette situation, il me dit combien le sentiment d'angoisse lui revient quasiment intact au moment où il parle. L'évocation du ressenti de crispation est accompagné d'un mouvement circulaire des mains à hauteur du thorax qui

marque la fermeture, le repli.

T. précise que cette angoisse lui revient parfois alors qu'il est en position d'instructeur :

Le deuxième mot que je cherchais tout à l'heure, c'était : échec. Quand je suis un formateur, c'est le mot échec... je suis quelqu'un qui n'aime pas échouer de toute façon ... je n'aime pas être dans cette situation là, je n'aime pas échouer, ça, ça reste... (T96).

T. se sent en échec comme instructeur quand il est confronté à un échec de la personne qu'il est en train de former, T. a le sentiment que peut-être l'échec du formé lui rappelle ses propres échecs.

Si tu veux, j'ai un mot qui me vient fort, c'est la culpabilité ... en fait est-ce que je ne cherche pas, encore une autre hypothèse, à me déculpabiliser du fait de mon échec, en cherchant est-ce que c'est normal entre guillemets qu'un élève n'arrive pas dans un acte de formation à valider quelque chose Ce qui tendrait à dire si c'est normal entre guillemets que lorsque moi-même j'étais en échec, je n'étais pas coupable. (T108)

Ce qui inquiète aujourd'hui T. est le risque qu'il reproduise sans le vouloir le comportement de ce formateur :

Ce qui m'angoisse c'est de lui ressembler à certains égards et la culpabilité revient.. au moment où.. généralement je suis plutôt calme... même si je suis très nerveux intérieurement... je sais être calme... j'ai cette capacité à rester calme.. mais je suis aussi très soupe au lait, je peux monter très vite en puissance et libérer toute cette énergie... pour des petits riens des fois... (T118)

Ce qui amène T. à décrire les moments où il sent qu'il est « un vrai calme », en particulier lorsqu'il pilote son avion, moment où il ressent qu'il maîtrise la situation (quand T. évoque ces moments, il reprend le même geste circulaire des mains que précédemment, mais cette fois le mouvement s'ouvre vers l'extérieur), et à l'inverse les moments où il perd son calme : *Ça me vient aussi, ça surgit comme ça quand je suis avec mes élèves à l'école... ça m'arrive, même si j'essaie de dominer la situation, la situation est telle que je ne peux plus garder mon calme... parce que c'est trop.. ça ne va plus... » (T120)*

C'est sur ces inquiétudes liées à sa pratique d'enseignant que s'exprime T. dans la dernière partie de l'entretien :

T132 *En tant qu'enseignant, c'est deux choses différentes, j'ai toujours... ça commence un*

peu à s'édulcorer, mais j'ai toujours le sentiment de ne pas maîtriser les choses...

A133 *De ne pas maîtriser les choses.. Dans la situation où tu es en avion, tu maîtrises....*

T134. *Oui.*

A135. *Il te manquerait dans la situation d'instruction ou d'enseignement...*

T136. *Dans l'enseignement c'est de maîtriser les choses... d'englober tellement les choses que finalement je ne ressente plus d'angoisse... que je ressens de la même manière que j'ai ressenti d'être pris en défaut ... de jouer un rôle alors qu'en moi-même j'ai pas l'impression de couvrir le sujet finement... j'ai une tendance perfectionniste... ça me pose problème parce que ça me bloque...*

Ce parallèle entre les situations de pilotage au cours desquelles T. ressent un sentiment de maîtrise et les moments où comme enseignant ou comme formateur, il a le sentiment de moins bien contrôler la situation, m'amène à lui proposer à l'issue de ce premier entretien un second entretien plus centré sur sa pratique scolaire. J'ai l'intuition en effet à la fin de cet entretien qu'en partant de cette situation difficile ancienne, T. est revenu en contact d'émotions liées à des dimensions beaucoup plus actuelles de sa pratique et qu'il est important de ne pas laisser en suspens ces dimensions.

Pour des raisons de disponibilité respective, et parce que je trouve important d'avoir pu transcrire le premier entretien avant de mener le second, pour bien « arrimer » celui-ci à ce qui s'est passé lors du premier, ce deuxième entretien n'intervient que quelques semaines plus tard. C'est ce deuxième entretien qui est transcrit et analysé ici. Entretien durant lequel je vais rencontrer beaucoup de difficulté à amener mon interlocuteur vers une position d'évocation, mais dans lequel à plusieurs reprises j'aurai pourtant des signes qu'il est en train de « revivre » des moments très spécifiés.

Pour analyser la dynamique et les contenus de cet entretien, je propose un découpage de la transcription en plusieurs parties correspondant à ce que j'ai perçu comme des phases successives de l'entretien.

Le contrat initial de l'entretien (A1-A3)

Un mois et demi s'est écoulé depuis notre premier entretien (dont T. n'a pas lu la transcription). D'où une longue entrée en matière pour lui rappeler le contenu de notre échange précédent et lui faire part de mes intentions pour ce deuxième entretien. Cette introduction

est probablement trop longue mais en même temps je souhaite rappeler à T. comment nous sommes arrivés lors du premier entretien au point de départ choisi pour ce deuxième échange et également lui préciser d'emblée que je vise dans cet entretien à l'amener progressivement sur des moments positifs de sa pratique. Je ne souhaite pas en effet l'installer dans le ressenti négatif qui avait été le sien à la fin du premier entretien. Au contraire je souhaite que l'entretien l'amène à une lecture plus sereine des situations.

A1 - Dans le premier entretien tu as choisi une situation difficile, ancienne que tu avais vécue comme « formé » dans ta formation de pilote, où tu avais très mal vécu le mode d'intervention de tes formateurs. Donc, on a passé un moment dans cet entretien où tu as laissé revenir les moments passés avec ce formateur, tu as décrit l'angoisse que tu avais vécue à ce moment là et nous sommes arrivés peu à peu à évoquer les situations d'aujourd'hui où tu étais toi-même formateur. Donc tu as passé un moment à évoquer comment comme formateur tu vivais les échecs de tes formés et comment tu évitais à tout prix de reproduire ce que tu avais vu fonctionner chez ce formateur. Nous avons terminé l'entretien en évoquant au contraire des situations très positives, où tu avais le sentiment d'être bien à l'aise, des situations que tu occupais comme formateur ou comme pilote, où tu avais le sentiment de bien maîtriser la situation. Et tu as terminé l'entretien, et c'est là qu'on s'était promis de reprendre, tu as terminé l'entretien en évoquant les moments où, dans ta classe, tu avais le sentiment de moins bien maîtriser la situation et où tu perdais ce calme qui pour toi au contraire caractérise les moments de maîtrise.

Alors ce que je te propose aujourd'hui, c'est de revenir pour commencer sur ces situations où dans ta classe tu as le sentiment que les choses se passent un peu moins bien pour toi, que tu sens que ton calme va partir, qu'on revienne rapidement là dessus et qu'ensuite, par rapport à ces situations difficiles, on aille chercher des situations plus positives pour essayer de nourrir la réflexion sur les situations difficiles de ce qui fonctionne dans les bons moments. On va essayer de naviguer, de partir de situations difficiles pour aller chercher au contraire des situations très positives. Donc on va revenir pour redémarrer sur ce que tu avais évoqué lors du premier entretien,

où tu as l'impression que ça se passe un peu moins bien pour toi, mais pas pour y rester, on va essayer d'aller chercher ailleurs des moyens de relire de façon plus positive. Donc si tu es d'accord, nous revenons sur ce moment où dans ta classe tu sens que tu as du mal à garder ton calme. Tu peux choisir une situation récente ou plus ancienne où ça a été plus difficile pour toi...

T2 – *D'une manière générale, dès que je sens qu'une séance patine, c'est une remise en cause de moi-même, et ...faut pas chercher d'explication a priori, c'est pour ça que trouver une situation très précise ...*

A3 – **Laisse revenir une situation où ça a patiné... remets toi dans ta classe...**

La difficulté de T. avec une de ses élèves (T4-T40)

Après un long moment de silence, T. retrouve non pas un moment de difficulté particulier mais la difficulté générale qui est la sienne dans sa relation à Line, une de ses élèves :

T4 – *C'est pas une situation précise, c'est une relation précise à une élève de ma classe cette année.. c'est une gamine qui est en CM2 donc, et qui manifestement n'a rien à y faire... une gamine qui est en grande difficulté scolaire, qui était l'année passée qui était en conflit avec son institutrice de l'an passé.. et l'institutrice a proposé une orientation, les parents ont refusé.., la gamine est dans une situation familiale très particulière, pas très favorable.. un père violent, une mère complètement désemparée ... et donc cette gamine depuis le début de l'année, je n'arrive pas à la faire progresser...d'une manière très générale, et elle est aussi en opposition totale face au fonctionnement, non, non, ce n'est pas une opposition totale, ce n'est pas vrai... par moments, si tu veux, sur des tâches très basiques, elle cherche à bien faire quand même... présenter un cahier, des trucs bien concrets, elle éprouve le besoin de me montrer qu'elle fait bien...elle est toujours à la recherche de mon avis, pour un oui, pour un non...elle m'appelle, elle me demande confirmation, j'ai bien compris que c'était pour que je fasse attention à elle plus que pour l'aider.. et le problème, c'est pour moi une souffrance personnelle comme enseignant, j'ai l'impression de ne pas avoir le temps de m'en occuper, parce que j'ai une classe qui est très remuante, j'ai énormément de choses à faire... mille choses à penser à la fois... et je sais que je devrais différencier avec cette gamine...seulement l'écart est tel-*

lement énorme entre le reste de la classe et elle... que ça me paraît un gouffre insurmontable.

Suite à cette description par T. de sa difficulté habituelle avec cette élève, je lui demande de retrouver un moment où il a ressenti plus précisément cette difficulté : il évoque pendant plusieurs minutes un temps de productions de textes, pendant lequel les élèves travaillent par groupes. Dans cette partie de l'entretien (répliques A7 à T40), j'identifie alors que T. n'est pas dans l'évocation d'une situation spécifiée mais propose une description générale de ces travaux en groupe. Pour autant, il me semble que ce qui remonte chez T. à ce moment-là est une émotion liée à des situations très précises avec Line : ce qu'il recontacte tout en parlant, c'est son état de tension, de frustration, d'impuissance associé à plusieurs des moments évoqués.. (T22, T24, T26, T32). Ce n'est pas un moment spécifié qui lui revient et dans lequel il retrouverait des dimensions dont il n'avait pas gardé la conscience, c'est en fait une émotion, un sentiment bien spécifiés que T. retrouve à travers plusieurs moments successifs qu'il va décrire, émotion, sentiment qui lui reviennent avec force au moment où il re-parle de ces moments qui les ont suscités. Forme d'évocation centrée moins sur la situation que sur l'émotion ayant accompagné cette situation ? Il y a ici, me semble-t-il, un point à creuser.

A5 – *Est-ce qu'il te revient une situation de classe où tu as senti cette tension entre ce que tu voulais faire avec elle et ...*

T6 – *C'est quasi permanent..*

A7 – *Retrouve un moment où tu as senti que toi, tu étais dans cette tension...*

T8 – *On a une façon de fonctionner en ORL (observation réfléchie de la langue), bien particulière dans ma classe, c'est-à-dire que chaque semaine, je fais produire aux gamins un texte, un texte qui est une suite d'un premier texte de plusieurs sur un thème libre dans un premier temps, qui avait une conjonction forte à réinvestir un point d'ORL, qu'on avait travaillé ensemble et il se trouve que les gamins avaient choisi d'emblée de partir sur un récit imaginaire et ensuite pendant plusieurs semaines, donc ils ont voulu faire une suite, ce que je trouvais très bien, ce qui permet chaque semaine de grossir notre histoire d'un texte.. donc on travaille en production d'écrit, c'est à dire que je les place en groupes, en petits groupes...*

A9 – *Essaye de me dire ce que tu fais, tu les places en groupe...*

T10 – *Je les place en petits groupes... je leur demande avec des consignes orales de produire un texte avec deux contraintes, la première c'est de produire une suite cohérente avec le reste de l'histoire, et puis, je leur demande d'injecter dans leur écrit donc une notion d'ORL qui a été travaillée dans la semaine...ça se passe le vendredi, ça veut dire que dans la semaine on a travaillé, je ne sais pas, n'importe quoi..*

A11 – *La dernière fois, c'était quoi ?*

T12 – *Le passé composé... on l'avait travaillé en littérature... et donc ils sont en groupe avec des contraintes fortes et ils ont un temps limité, très limité, quinze minutes pour produire...et comme ils sont rôdés depuis le début de l'année... ça marche tout de suite, ils se mettent tout de suite à l'œuvre..*

A13 – *Qu'est-ce qui se passe ?*

T14 – *Il y en a un qui va proposer une idée.. et puis ensuite c'est des négociations .. il y en a un qui va écrire, le secrétaire du groupe, il va écrire, et il va récolter les idées des autres, alors ça fonctionne plus ou moins bien...en coopération, il y a des groupes où c'est un gamin qui prend le dessus et qui veut écrire son histoire, et les autres plutôt passifs, ou alors quand ils veulent intervenir et que le scripteur ne veut pas prendre en compte les remarques, les gamins démotivent très vite, ou s'agitent...ou rentrent en conflit avec celui qui a pris possession de la plume, ou alors ça se passe très, très bien, au contraire, où chacun va donner son avis, son idée, il y a négociation, et il se met à écrire, alors le fait que c'est un temps limité les pousse à négocier rapidement parce qu'il y a pas de temps à se chamailler puisqu'il faut trouver très vite au moins une douzaine de lignes et après il faut qu'ils écrivent leur texte, de l'écrire rapidement..*

A15 – *Et là ça c'est bien mis en place...*

T16 – *Alors d'une manière générale oui, sauf que effectivement dans ce cas précis, la gamine dont je te parlais, là mais dans d'autres situations également, elle se met rapidement en marge..*

A17 – *A quoi tu le vois ? Toi, tu n'es pas dans le groupe, tu es où ?*

T18 – *Je passe, je circule.. je leur pose des questions... et là, je vois tout de suite, elle ne rentre pas ...*

A19 – *A quoi tu le vois qu'elle ne rentre pas ?*

T20 – Elle regarde ailleurs, ou elle est tout de suite dans l'opposition verbale... elle parle fort, elle regarde ailleurs... les deux autres, s'ils sont trois, ils commencent à écrire, et elle, elle fait autre chose... elle se chahute avec le copain d'un côté, elle n'est pas dans l'action.. dans l'activité ...

A21 – Et toi qu'est-ce qui se passe à ce moment là pour toi ?

T22 – Eh bien je suis en tension... parce que je me dis que là je ne réussis pas à la captiver, à l'intéresser à l'activité de manière générale quand on est en frontal, et que là en coopération avec d'autres pairs, elle ne s'applique pas davantage, et les explications sont nombreuses multiples...

A23 – Si tu permets, les explications on les garde pour après... ce qui m'intéresse dans ce cas précis c'est ce qui se passe..

T24 – .. Je ne sais pas quoi faire

A25 – Tu ne sais pas quoi faire..

T26 – C'est là que le bât blesse, je ne sais pas quoi faire... je ne sais pas quoi faire, outre essayer de la remettre à la tâche... d'inciter les autres à prendre en compte ce qu'elle donne...

A27 – Comment tu fais dans le groupe pour les inciter ?

T28 – J'essaie de voir pourquoi ça ne fonctionne pas, pourquoi elle est en réaction.. généralement elle me répond ...

A29 – Tu lui poses la question...

T30 – Oui, je lui pose la question.. Line, elle s'appelle Line, tu ne donnes pas tes idées... dans ces circonstances précises, mais aussi dans d'autres.. elle me dit que de toute façon .. ou alors c'était pas le cas la dernière fois c'était dans une autre situation, c'était elle qui avait la plume, mais ça ne fonctionne pas non plus parce que là c'est eux qui se démotivent et qui s'en prennent à elle parce qu'elle n'écrit pas assez vite... parce qu'elle n'écrit pas correctement, que c'est incompréhensible ... tout est motif au conflit de toute façon que ce soit dans un sens ou dans un autre... et moi j'arrive là et comment j'essaie de raccrocher... Je lui demande pourquoi elle ne participe pas, et elle me donne ses raisons, c'est toujours conflictuel.. et c'est vrai qu'à ce moment là il n'y a pas grande solution, que je vais demander aux autres d'essayer de prendre en compte ce qu'elle leur dit.. j'essaie de ramener tout le monde autour de la table... mais c'est un vœu pieux... je sais que ça ne peut pas fonctionner.

A31 – Qu'est-ce que tu ressens ?

T32 – Une frustration... quoi, parce que j'ai pas de réponse... je n'ai pas de réponse dans l'instant, ni même a posteriori... le décalage est tel.. elle est tellement décalée par rapport à ce qui se passe dans la classe et je ne sais pas comment la raccrocher, je ne sais même pas si c'est possible.. je me culpabilise mais en même temps... elle est vraiment tellement en décalage que je ne vois pas comment la mettre dans un groupe de niveau... ou alors à part d'essayer de la sortir de la classe pour la mettre en classe d'adaptation... d'adaptation ouverte, mais comme cette classe est surchargée et qu'elle s'occupe principalement des CE2... je ne veux pas la décrocher de ce qui se passe dans la classe, parce que là c'est encore plus l'isoler... c'est un cercle vicieux, je sais pas comment en sortir... à la fin de l'année que va-t-elle devenir ? J'ai déjà posé la question au directeur il me dit elle va passer en CM2... elle va se retrouver en CM2.. c'est une sorte de fatalisme...

A33 – Le directeur tend à dire : le problème c'est pas le tien.. c'est celui de l'élève, il n'empêche que toi tu te sens frustré, tu te sens incompetent..

T34 – Incompétent... d'autant plus que comme formateur c'est moi qui donne la bonne parole à ceux que je forme en leur disant : il faut différencier, il faut faire ceci, il faut faire cela.... Ceci dit, je leur dis beaucoup moins....

A35 – Donc tu sens d'un côté, qu'il y a cette orientation en formation, qu'il est important de différencier, et de l'autre côté, là tu as un cas où tu voudrais différencier et tu n'y arrives pas...

T36 – Je n'y arrive pas ou je ne le fais pas, je n'ai peut-être pas les moyens de le faire.... Peut-être que je ne sais pas comment m'y prendre, et ne le sachant pas, je fais pas...

A37 – Je ne sais pas faire, donc je ne fais pas.... Comment tu te sens quand tu ne fais pas ?

T38 – Incompétent, on tourne en rond ...

A39 – Qu'est-ce que ça te renvoie sur le plan de ton rapport à la différence ? Qu'est ce que tu peux dire de ta compétence à différencier ?

T40 – Dans ce cas précis, c'est non , mais d'un autre côté , différencier oui, mais quand c'est quelqu'un comme ça, que c'est pas une passerelle qu'il faut tendre, mais un viaduc qu'il faut construire.. ça je ne sais pas faire.. »

T. résiste à se cantonner dans la description d'une séance précise, car ce qui lui pèse est l'échec récurrent de ses tentatives à « raccro-

cher » Line au travail des autres élèves. Ce qui est présent pour lui est cette tension et ce ressenti d'impuissance. En A33, souhaitant reformuler ses propos, j'interviens par ces mots : « *tu te sens incompetent..* » et j'introduis là un terme que T. n'a pas utilisé, inférant probablement au-delà de ce qu'il a pu dire. Je sens au moment de silence de plusieurs secondes qui suit la reprise par T. de ce terme (T34) qu'il réagit intérieurement puis il sort de ce moment de silence pour évoquer ce qui selon lui constitue un décalage entre ce qu'il voudrait transmettre comme formateur aux professeurs des écoles stagiaires et ce qu'il réussit à faire lui-même en classe (T34 à T38). Deux répliques plus loin, c'est T. lui-même qui reprend ce mot « *incompétent* ». C'est alors que T. semble s'installer dans un constat négatif lié à un sentiment d'impuissance en matière de différenciation auprès de cette élève, impuissance susceptible de lui renvoyer un sentiment d'incompétence, que je lui propose en A41 d'identifier au contraire des moments où il a réussi à différencier. Je n'ai pas perdu de vue en effet mon intention initiale de l'amener à se servir de situations-ressources pour considérer autrement sa pratique.

Un moment où la différenciation fonctionne bien (A41-A67)

Suite à ma sollicitation de retrouver un moment positif, T. évoque un travail collectif en histoire, travail mené à partir de documents distribués aux élèves en fonction de leur niveau. Là encore, dans ce passage de l'entretien, je ne réussis pas à amener T. à s'installer dans une séance spécifiée : à plusieurs reprises, il s'attache à décrire ce qui se passe habituellement dans ce type de travail. En même temps, des moments particuliers lui reviennent comme la question précise d'un élève dans une séance sur les atteintes à la démocratie entre les deux guerres (T52, T54), mais moments particuliers qu'il recadre aussitôt dans le fonctionnement habituel de la classe.

A41 – *Est-ce que tu peux retrouver des moments même très ponctuels où tu as vu que ça marchait ?*

T42 – *C'est un peu compliqué.. parce que c'est une classe double : CM1-CM2... Je différencie par la nature des documents que j'utilise...*

A43 – *Tu peux me donner un exemple...*

T44 – *Oui, sur les atteintes à la démocratie entre les deux guerres, sur le fascisme, où le thème était commun pour tout le monde, les*

documents que j'ai donnés, j'avais disposé les élèves en petits groupes à nouveau, de recherche et là c'était les documents qui étaient différents d'un groupe à l'autre... en fonction du niveau présumé des élèves, les uns avaient des documents... , des photographies, des gens, d'autres avaient un texte... par la nature des documents tu peux différencier la difficulté de la recherche et pour autant tout le monde travaille sur le même thème, j'organise en commun les recherches, chacun profite du travail des autres...

A45 – *Et là est-ce que tu peux me dire comment ça a fonctionné ?*

T46 – *Généralement ça fonctionne bien...*

A47 – *Et dans cette séance sur les atteintes à la démocratie entre les deux guerres ?*

T48 – *Oui... Généralement ça fonctionne bien d'abord parce que le temps de la recherche est assez court Et quelques fois il y en a qui ont plus de ressources, un niveau de réflexion un peu plus élevé que les autres ... ça permet de tirer les autres vers le haut.... Ceux qui sont un peu plus simplistes... Et chacun y trouve son compte ...*

A49 – *Et là tu te souviens... tu retrouves quels sont les enfants qui ont présenté ?*

T50 – *Oui, certains, et ce sont souvent les mêmes qui cherchent à prendre la parole ... ce sont surtout les pôles qui sont identifiables ; entre deux pôles, c'est diffus.. il y a toujours, un deux, trois gamins en CM2, qui sont déjà à un niveau de pertinence plus élevé, qui sont à un niveau d'interprétation, qui approfondissent, qui ont envie de savoir... qui posent des questions..*

A51 – *Retrouve le gamin qui t'a posé une question..*

T52 – *Oui, je le vois*

A53 – *Il était où ?*

T54 – *... au fond à droite... c'était de Mussolini qu'il parlait.. il me semble que sa question c'était de savoir comment il était arrivé au pouvoir.... Il avait en fait un parallèle entre les deux régimes... J'avais demandé si d'autres dictateurs étaient arrivés au pouvoir de la même manière... C'était une satisfaction de voir que ça l'intéressait... qu'il y avait quelque chose qui était passé et qu'ils étaient capables d'aller au-delà.. Ça les tire vers le haut...*

A55 – *Et qu'est-ce qui se passe pour les autres ?*

T56 – *Toujours des enfants qui sont pas trop concernés... ça les dépasse... donc je me dis c'est que si ça les dépasse, c'est qu'ils n'en*

sont pas encore arrivés là ... c'est pas grave, il faut le temps d'y arriver ... pour faire de la différenciation.. pour certains, c'est pas encore des préoccupations, pour d'autres, oui ... C'est tout je laisse faire... je me dis qu'ils prennent ce qui leur convient, ceux qui veulent, et puis les autres ma foi, ce sera après...mais pour autant les autres ont peut-être des questions.. des questions plus basiques...je pense à une autre recherche en histoire sur le rôle des femmes après la première guerre, là ça avait bien fonctionné.. on avait un petit peu déstabilisé les représentations qu'ils se faisaient de la femme...oui et non

A57 – Comment tu avais fait ?

T58 – Simplement en présentant sur un plan anecdotique comment la femme était perçue au début du XXème et ensuite toujours de manière anecdotique pendant les années folles comment certaines se comportaient... et les gamins les plus petits, ceux qui avaient pas encore atteint un niveau de maturité sur les autres questions plus profondes, ça les intriguait assez.. eux faisaient tout de suite le parallèle avec la situation présente.. bon, c'était déjà un niveau de réflexion assez profond parce qu'ils comparaient des situations à quelques dizaines d'années d'écart.. Ils étaient partis sur la situation de la femme aujourd'hui.. les autres .. c'est pareil, je n'ai pas de situation très précise, mais... j'ai le sentiment quand même qu'ils s'interrogeaient, qu'ils posaient des questions... sur le rôle de la femme aujourd'hui aussi, mais ils s'interrogeaient plus.. ce qui les surprenait beaucoup c'était qu'elles aient obtenu le droit de vote... enfin bon, d'une manière générale, c'est des séances plutôt gratifiantes...je me dis que tout le monde en prend quelque chose...même au travers des évaluations qui sont faites, j'évalue...régulièrement, sur deux trois thèmes comme ça...c'est là que je vois la différence de perception des problèmes... c'est à dire que les réponses sont très amusantes... sur le rôle des femmes il y a ceux qui sont très.. enfin qui s'installent.. enfin le problème qui se pose c'est que j'installais aussi des représentations simplistes, dans le sens que ce qui était bien resté ancré dans leur esprit, c'est qu'au début du XX ème la femme est aux fourneaux.. que c'est l'homme qui commandait et que c'est la femme qui faisait la cuisine, et qui sortait les enfants, ça c'est bien resté... certaines leçons comme ça sont restées d'une façon très basique.. et puis d'autres.. plus évoluées, j'ai

aperçu des choses plus fines... donc là je me dis que la différenciation elle fonctionne bien ...

A59 – Qu'est-ce qui s'est passé pour notre petite jeune pendant cette séance ?

T60 – J'essaye de revoir... Elle reste très peu concernée par le débat de fond.... Par contre, elle intervient, me semble-t-il, dès lors qu'on parle de choses très concrètes.... A la maison, faire la cuisine, le ménage...elle cherche plutôt à évoquer ce qui se passe chez elle...

des choses très liées à ce qu'elle vit peut-être...

A61 – Tu la ressens comment à ce moment là ?

T62 -

A63 – Quelle est l'attention que tu lui portes à ce moment là ? Quelle place elle prend à ce moment là dans la séance de groupe ?

T64 - ... Chaque fois qu'elle veut intervenir je lui laisse évidemment la parole... mais le problème, c'est qu'il y a un tel décalage par rapport aux autres, dans le sens où les autres, où elle a un statut très particulier dans la classe.. tout ce qu'elle dit sera d'emblée pris, considéré comme une bêtise... mais elle est pas la seule.. d'autres élèves sont très faibles de réflexion... et qui toujours essayent de raccrocher à des choses vécues...des choses qu'ils connaissent, qu'on leur a racontées... et qui viennent par moments un peu comme un cheveu sur la soupe...autant je les laisse le dire, mais c'est vrai que j'ai maintenant une tendance de plus en plus forte à ne pas réellement prendre en considération ce qu'ils disent et parce que il y a un tel contraste, on ne peut pas rester à écouter non plus... et je pense qu'on ne peut pas rester ainsi au seul récit de choses particulières...personnelles il faut généraliser...

A65 – Donc là ce que j'ai entendu, c'est une première situation où elle est dans un petit groupe et tu sens que c'est difficile ..et qu'elle est en conflit...

T66 – Elle est toujours en conflit de toute façon, et en conflit systématique avec les autres élèves.... Pas avec moi..

A67 – Là tu sens une situation de travail collectif, de travail autour de la langue, où ça se passe mal... c'est un peu difficile avec elle, et tu te sens mal à l'aise par rapport à ce que tu ressens de ton impuissance à la mettre en mouvement, à la mobiliser sur la tâche... Et une deuxième situation... où là tu travailles avec l'ensemble de la classe... à partir de pré-

sensations que chacun peut faire de documents sur lequel il a travaillé, et où tu sens que ça fonctionne bien, des choses plus ou moins basiques sont dites.. mais donc tu sens que chacun réagit à sa façon...

Un second moment positif (T68-T86)

Au moment où je suis en train de reformuler le contenu de notre échange depuis le début de l'entretien, de lui-même T. retrouve un deuxième contexte dans lequel il sent qu'il réussit à différencier, à savoir les séances de travail collectif consacrées au « toilettage » d'un texte.

Alors qu'il évoque sa méthode de travail habituelle dans ces séances, un moment précis va lui revenir : moment très positif pour lui, où il a ressenti sa propre intervention comme particulièrement pertinente (T82-T84).

Ce qui attire mon attention est ce qu'il précise de lui-même quant au comportement de Line, l'élève qui lui pose problème : « *ça fonctionne bien .. et même pour les élèves, tu vois la petite en question... par moments, elle est contente de trouver une erreur même si elle est basique...elle a participé, elle a mis son grain de sel dans le toilettage... là, elle est prise en compte... c'est aussi une forme de différenciation, sans qu'elle soit formelle* » (T76).

Je profite de ce retour spontané sur ce qui se passe pour Line pour ramener T. sur son action et sur son ressenti à cet instant précis où dans le groupe-classe ça fonctionne bien, en particulier pour l'élève perçue comme difficile (A77). A travers la description de ce moment vécu comme très positif, T. exprime combien il s'est senti valorisé au cours de cet épisode (T86).

T68 – *Une autre situation que je voudrais évoquer, ça vient à la suite.... Donc dans le groupe en production d'écrit ... donc à l'issue de leur production... chaque rapporteur de groupe vient présenter son texte... qu'il a recopié sur une grande affiche ou sur un transparent... et donc on lit chaque production... on la passe au crible de la contrainte, donc on élimine celles qui ne répondent pas à la contrainte... ça c'est bien vécu, parce que c'est installé... et puis après on garde précisément .. en général deux ou trois sont retenues.... Et puis là la classe va choisir le texte qui va devenir celui de la classe... alors j'y mets des fois mon grain de sel... et ce texte là je le recopie au tableau tel quel... et là on va le travailler, on va l'enrichir au point de vue du sens..*

A69 – *On va l'enrichir.. On ?*

T70 – *Les élèves vont l'enrichir..*

A71 – *Individuellement ?*

T72 – *Non, collectivement..*

A73 – *Toujours en petits groupes ?*

T74 – *Non, toute la classe, collectivement, on s'interroge sur déjà quelles sont les choses qu'on ne comprend pas... là il y a un réel échange... les élèves donnent leur avis, je les pousse à réfléchir, à mettre en rapport ce texte là avec le précédent... voir s'il n'y a pas d'incohérence.. C'est une compétence à mettre en place chez eux... les élèves sont souvent dans l'implicite .. parce qu'ils sont dans l'implicite, ils pensent que le texte... pour eux ça fait sens, ils pensent que pour le lecteur ça fera sens aussi.. alors j'essaie de leur montrer que je ne comprends pas certaines choses... alors d'eux-mêmes : ah oui, il manque cette information là.. Alors on va chercher comment l'écrire ... là on est sur le sens..*

A75 – *Et là qu'est-ce qui se passe pour toi ?*

T76 – *Mon plus gros travail, c'est d'être disponible.... attentif et disponible à l'écoute.... et a priori de ne rien refuser même ce qui pourrait paraître non intéressant... en ne justifiant pourquoi c'est pas intéressant... et là j'ai le sentiment que tout le monde participe à sa juste mesure même les élèves qui sont très faibles.. alors là la différenciation est plutôt positive.. et puis on passe au toilettage purement en surface.. et là je suis toujours stupéfait, et là c'est plutôt positif...de tout ce qui se passe .. on arrive à tout toiletter sans avoir besoin de mettre mon grain de sel.. et chose très intéressante : il y a des négociations, des échanges qui se font et je suis plutôt en retrait dans cette situation là.... C'est que quand je suis en retrait qu'elle me semble efficace...parce que la situation qui a fait que je suis en situation de retrait, c'est par là-même .. je n'ai plus qu'à récupérer et à structurer... faire le meneur de jeu, je dirais... un tel a pointé une erreur qu'il a vue, un autre va dire : non, non... je suis pas d'accord avec toi...Pourquoi t'es pas d'accord ? Parce que ceci, cela... Ca argumente... je ne suis pas d'accord avec toi, parce telle règle qui dit que... Et là, en fait, comme par magie... ils reconvoquent toutes les règles orthographiques, c'est ça que je vise, mettre en opérationnalité leurs savoirs... enfouis et les faire resurgir.. ils savent quasiment toutes les règles orthographiques...ils ont plus grand chose à découvrir, le tout c'est de les mettre en œu-*

vre...et c'est ça, une posture de vigilance orthographique... et ça ça fonctionne bien .. et même pour les élèves, tu vois la petite en question... par moment elle est contente de trouver une erreur même si elle est basique....elle a participé, elle a mis son grain de sel dans le toilettage... là, elle est prise en compte... c'est aussi une forme de différenciation, sans qu'elle soit formelle...

A77 - Alors justement, on va repartir de là.... Parce que là, tu viens de me décrire deux situations où tu sens que ça fonctionne bien, il y a eu des travaux d'histoire où il y a des questions, le jeu des questions, ça navigue... et puis là tu viens de revenir sur la fin du travail sur la langue et toute cette mise en commun où tu vois vraiment des choses fonctionner de façon très intelligente.. tu sens qu'il y a quelque chose qui se vit dans la classe.. là tu m'as dit que tu t'étais vraiment senti très efficace...

T78 – Oui...

A79 – Tu fais quoi à ce moment là ? Tu fais quoi ?

T80 – Comme je t'ai dit, je suis très à l'écoute, et c'est ça le plus difficile, comme j'essaie de le montrer aux étudiants présents dans ma classe comment ça marche...

A81 - Parle moi de ce que tu fais à ce moment là, ne théorise pas... Là je te demande ce que tu fais à ce moment là ...

T82 – J'écoute.... J'écoute et à chaque fois qu'une proposition est faite, vraiment j'ai le sentiment que ça traverse mon esprit, que ça passe dans les rouages, mais très, très rapide, que ça vient se confronter à mes compétences langagières ... dans le sens où je vois tout de suite ce qui peut être bon à prendre dans ce qui est dit, et comment je peux faire rebondir pour que ça devienne un savoir structuré quoi..., un apprentissage ... J'ai un exemple très précis...je travaillais sur les adverbes... et en ORL toujours, peu importe la situation mise en place... mais le point précis, ça a été un peu l'état de grâce, mais c'est pas un hasard, mais quand on a eu terminé de travailler sur le sens, sur la fonction de l'adverbe... avec un texte, il s'est agi de nommer ce nouveau mot.. et j'avais volontairement occulté de le nommer de façon institutionnelle, j'ai dit, il faut donner un nom à ce nouveau mot... qui servait à quelque chose.. mais comme les élèves, pas tous mais notamment celui qui est le plus pertinent, il avait bien perçu le rôle de ce mot.. il m'a dit : Eh bien, Maître, on pourrait l'appeler un adjectif verbal...parce que c'est comme un

adjectif, ça a le même rôle, ça donne une information supplémentaire au nom auquel il est accolé, et un adverbe il donne une information supplémentaire par rapport au sens du verbe auquel il est adjoint...il me l'a pas dit comme ça.. Mais j'aurais pu le laisser passer, mais tout de suite, ça a fait tilt dans le sens où j'ai vu dans l'adjectif verbal « adverbe »... donc ce que j'ai fait immédiatement, j'ai écrit « adjectif verbal » et puis j'ai caché une partie d'adjectif, j'ai laissé « ad », et puis j'ai caché la fin de « verbal », j'ai entouré adverbe..

A83 – Et qu'est-ce qui s'est passé dans la classe ?

T84 – Ah, bien le gamin : Ah oui, adverbe... tout le monde avait entendu le mot adverbe, mais sans savoir vraiment ce que c'était... il n'y avait pas de correspondance entre la dénomination, l'étiquette-mot et puis ce qu'on peut y mettre derrière. Là oui, j'ai l'impression que ça s'illuminait, tout au moins dans le regard du gamin qui m'avait proposé ça... en fait, j'avais atteint mon but, parce que je faisais le lien entre la dénomination et le sens qu'il y avait...

A85 – Et là tu t'es senti...

T86 – Je me suis senti valorisé parce que a posteriori sans vouloir être prétentieux, comment se fait-il que j'ai tout de suite perçu dans l'instant que là, il fallait le prendre ? C'est ça que j'appellerai état de grâce... je pense que c'est pas un hasard non plus parce que c'est à mettre en regard de mes compétences langagières personnelles, le fait que je sois très au clair sur les points de langue, sur la structure de la langue, donc étant très au clair, c'est comme pour mon expertise en pilotage, tu es capable, dès lors que tu a cette maîtrise, de pouvoir saisir au bond, au vol tout ce qui vient...et de faire des liens entre ce que tu veux apprendre... enfin que les gamins apprennent, et ce qui est proposé, et ce que tu connais toi...

Le passage de la description du fonctionnement habituel de ce travail collectif à l'évocation de ce moment positif s'est traduit par un changement de temps manifeste dans le propos ; puisque en T 82, T. cesse d'utiliser le présent pour l'imparfait et le participe passé. Pourtant en T86, T. sort de l'évocation de ce moment significatif pour lui pour aller vers une réflexion plus générale sur les compétences. Ce qui s'est passé ce jour-là

La mobilisation des situations-ressources pour éclairer une situation de difficulté (A87-T104)

J'invite alors T. à se déplacer de ces situations positives qu'il vient d'évoquer vers la situation initiale, dans laquelle T. se sent impuissant après de Line. Je reprends, pour accompagner cette invitation, le geste circulaire des mains de T en ouverture (geste qui était associé à l'évocation des moments positifs). T. est surpris par ma sollicitation et y résiste dans un premier temps (T88). Puis il se laisse « emmener », et alors qu'il est dans un rythme très hésitant au départ, peu à peu j'ai le sentiment dans ses dernières réponses que T. déroule un propos qui semble « couler de source ».

A87 – OK, donc là effectivement tu viens de décrire ce que j'appelle une situation ressource, où tu sens que ça fonctionne bien, où tu t'es senti bien, tu t'es senti efficace, où tu t'es senti valorisé... donc moi, je te propose vraiment de rester dans cette situation...de ressentir ce que tu as ressenti et d'essayer de reprendre ces ressources là par rapport à une des situations où c'est difficile...avec la petite Line... et d'essayer de te déplacer de cette situation qui marche bien à ce moment à côté de Line..., d'essayer d'aller chercher dans cette situation positive, où tu es efficace, où tu es valorisé, où tu te sens compétent....

T88 – Je ne vois pas où tu veux m'emmener..

A89 – Je ne veux t'emmener nulle part, je te demande seulement de te ressaisir de ce que tu ressens à ce moment là, tu te sens valorisé, tu te sens compétent... tu te sens efficace, .. je te demande de reprendre tout cela et de revenir à côté de Line...

T90 - Oui

A91 – Et de te ressaisir de tous ces sentiments positifs...pour intervenir à côté de Line... qu'est ce que le Thierry valorisé, efficace a à dire au Thierry qui se sent frustré et qui se culpabilise.. ?

..... grand moment de silence...

Qu'est-ce que tu peux transférer d'une situation où ça marche bien à une situation où ça marche mal ?

T92 – oui, utiliser les procédés, les mêmes dispositifs...

A93 – Si tu veux, je te pose d'autant plus la question que je n'ai aucune attente précise par rapport à la réponse que tu vas apporter...Tu m'as dit que dans ces moments là, Line elle trouvait sa place dans le groupe, OK pas au même niveau de pertinence, mais dans ces moments là, Line trouve sa place dans le groupe, .. justement dans ces moments où c'est difficile avec elle, qu'est-ce que tu peux aller

chercher de ces situations positives pour je dirais éclairer les situations difficiles ?

T94 – Peut-être admettre que tout n'est pas négatif dans la classe pour elle...

A95 – Oui, tu peux filer cette idée...

T96 – Même si j'ai le sentiment que par moments elle est en échec, que je suis en échec avec elle, finalement dans d'autres moments, elle apprend peut-être aussi, et je ne suis pas forcément suffisamment dans son esprit pour savoir réellement ce qui s'y passe... donc je ne fais une fausse idée, une représentation.. elle en apprend peut-être plus que je ne le pense... même si ça ne se voit pas... concrètement, dans les évaluations, c'est assez frustrant mais ce n'est peut-être pas le seul moyen d'évaluer ce qu'elle peut retenir, même si c'est un petit pas pour elle, par rapport aux enjambées que font les autres... c'est peut-être là aussi que mon ambition est trop forte... pour ses moyens.. et je voudrais qu'elle rattrape un retard qu'elle n'est pas capable de rattraper, qu'il est illusoire qu'elle puisse rattraper.. peut-être qu'il faut que je sois plus modeste dans mes attentes vis à vis d'elle...

A97 – Il y a des moments où tu as eu une attente très modeste... et où ça a fonctionné par rapport à elle .. ?

T98 – Oui, ne serait-ce que.. mais c'est tellement modeste que ça ne me satisfait pas assez... Tout bêtement en début d'année, elle ne parvenait pas à présenter un cahier, à recopier ... maintenant elle est toute contente de le faire rapidement, correctement, proprement, avec très peu d'erreurs dedans par rapport aux autres, finalement au début je la valorisais beaucoup et puis ayant beaucoup trop d'exigences pour qu'elle comble son retard... j'en viens à ne plus prendre en compte cela, et je pense qu'elle en est frustrée...

A99 – Oui....

T100 - Parce qu'elle me sollicite : Maître, est-ce que c'est bien...j'ai fini.. Et ça souvent je le néglige... Alors qu'au contraire, je devrais beaucoup plus non pas faussement la valoriser, montrer que ça c'est quelque chose qui importe .. Oui, je pense que je lui demande de trop grandes enjambées... c'est là où le bât blesse, et de fait c'est pour ça que je suis frustré... parce que forcément elle arrive pas à faire ces enjambées...

A101 – Oui, oui...

T102 – Peut-être que d'avoir moins d'ambition par rapport à ce qu'elle pourrait produire, à ce qu'elle peut atteindre, me satisfaire peut-

être plus de petits progrès et de là même être moins frustré par rapport à mes propres compétences...

A103 - *Qu'est-ce qui se passe pour toi quand tu vois son cahier bien propre ?*

T104 - *Comme j'ai vu l'écart qui s'est produit entre ce qu'elle pouvait faire au début de l'année et ce qu'elle est arrivée quand même assez rapidement à faire, parce que c'est un de ses seuls moyens de se valoriser, elle n'a pas beaucoup d'autres moyens de se valoriser par rapport aux autres, par contre elle a tout de suite vu, à mon avis, tout de suite compris que là elle pouvait faire parce que d'autres qui étaient présumés plus compétents qu'elle, par ailleurs soit étaient plus lents, soit commettaient des erreurs d'orthographe, soit écrivaient mal, et là elle a vu qu'elle, elle faisait mieux qu'eux... et je l'ai félicitée au départ, c'est vrai que j'étais content, j'étais heureux de ce progrès qui était là pour le coup assez rapide, et le problème, c'est que ce progrès rapide, je l'ai mis sous silence à mon avis trop rapidement parce que j'en attendais encore des plus grands et des plus conséquents, notamment du point de vue des savoirs... alors que là, c'était déjà bien de faire ça... mais finalement face à tous les savoirs qui sont en jeu, à installer au cycle 3, c'est peu, ce n'est même plus du ressort du cycle 3 normalement, mais pour autant il y a des gamins, par ailleurs compétents, qui n'arrivent pas à faire ça au cycle 3, ... il faudrait, je pense que je me détache de mes exigences... de ma volonté de la faire marcher à pas forcés en direction des autres...*

Nous arrivons à ce moment là à la fin de la cassette. T. me fait part à ce moment là du fait qu'il se sent maintenant serein et apaisé par rapport à cette élève. Nous décidons de terminer là l'entretien. Dans ce dernier passage de l'entretien, en T88, T. semble résister à mon invitation de se déplacer mentalement de la situation positive qu'il vient de décrire vers la situation de difficulté évoquée précédemment. Il craint d'être amené malgré lui à une lecture de la situation décalée de sa propre approche. Quand il reconnaît que je n'ai aucune orientation de contenu à lui suggérer, T. se laisse aller à ce déplacement mental et c'est presque d'un seul trait qu'il va dans les dernières minutes de l'entretien exprimer une autre façon de se situer face aux besoins et aux attentes de la petite Line. C'est dans ces derniers moments de l'entretien que je ressens T. comme engagé

dans un dialogue intérieur, moments où il ne parle plus pour moi, mais où il déroule son cheminement de pensée...

Post-fin : Je viens seulement de terminer la transcription de ce deuxième entretien et j'ai rencontré très récemment T., ce qui m'a permis de lui remettre les deux transcriptions. Sans préjuger de ce que pourra susciter chez lui la lecture de ces entretiens, je l'ai questionné sur la situation de Line aujourd'hui, celle-ci étant toujours dans sa classe : T. avec un grand sourire a répondu : « *C'est incroyable, elle a fait des progrès énormes. Elle est encore très en retard par rapport aux autres, mais elle est heureuse à l'école* ». Il m'a précisé que cette évolution était intervenue dans les dernières semaines de l'année scolaire 2004-2005 et se poursuivait aujourd'hui. Que dire de cette transformation ? Aujourd'hui, T. cherche plutôt à l'expliquer par des facteurs d'ordre objectif, je le laisse donc juger de ce qui a pu favoriser l'évolution du comportement de cette élève et de la relation pédagogique établie avec elle. J'ai cependant rappelé à T. le glissement qui s'était opéré pour lui lors de notre entretien de mai 2005, glissement manifeste dont pourtant il semble n'avoir qu'un souvenir assez fugace. Je laisse ouverte la question des effets sur un élève du changement de regard et d'attente de la part de son enseignant, mais fait le pari que ce déplacement mental le temps d'un entretien peut laisser quelques traces...

2) Mes usages des techniques d'explicitation au cœur de ma pratique

S'il est bien un domaine privilégié pour moi d'utilisation des techniques d'explicitation c'est celui de ma pratique d'accompagnement. Il s'agit d'abord des accompagnements individuels liés à ma fonction d'enseignante au Département Sciences de l'Education de Nancy 2 : les guidances de travaux d'étude et de recherche menés par les étudiants de maîtrise et de DESS (autour d'une quinzaine de guidances par an), et l'accompagnement de démarches de validation des acquis de l'expérience (VAE) engagées par des personnes qui souhaitent obtenir une partie ou la totalité d'un diplôme en faisant valoir les compétences et connaissances construites au cours de leur parcours professionnel. Il y a également les accompagnements de groupes, dans le cadre de l'animation de séances ou de cycles d'analyse des pratiques auprès d'équipes ou de groupes de professionnels ou de stagiaires.

Les guidances

Les étudiants que j'accompagne ont à produire, dans le cadre de leur diplôme, un travail d'étude et de recherche conduisant à l'écriture d'un mémoire. Ils doivent développer une démarche de problématisation à partir d'une thématique précise ou d'une question liée à leur pratique : ce qui leur demande à la fois une exploration théorique et un recueil de données (par observation, questionnaires ou entretiens). Les étudiants « professionnels » mènent ce travail à partir de leur situation professionnelle, tandis que les autres le réalisent à partir de leur expérience de stage.

La conduite de ce travail de recherche peut être difficile pour la personne. Elle rompt en effet avec les habitudes de réception « scolaire » de savoirs et l'invite à une position beaucoup plus active de production de connaissances. Elle suppose une exploration « sur le terrain » auprès d'acteurs concernés, ce qui l'amène à se confronter à des points de vue qui peuvent déstabiliser son approche personnelle de la question. Et surtout l'écriture constitue en elle-même un travail ardu et parfois douloureux : la difficulté d'écrire n'est pas que technique ou elle n'est que partiellement technique.

Sur la forme, certains étudiants comprennent l'écriture d'un mémoire comme une démarche très formelle, très encadrée par des normes académiques (poids du modèle « littéraire »). Dans ce cas, j'aide la personne à repérer combien ce cadre l'enferme dans un modèle scolaire et impersonnel, et à s'autoriser une écriture plus authentique, plus assumée. Je n'y arrive pas toujours, j'ai en mémoire quelques étudiants qui n'ont pas pu ou pas voulu exprimer une pensée en première personne.

D'autres au contraire écrivent comme ils parlent, passent directement de leur pensée spontanée au texte écrit, dans une forme non construite, sans mettre de l'ordre dans le flux de leurs idées. Là, je dois les inviter à se représenter concrètement les futurs lecteurs et à passer de leur logique de pensée à la compréhension de ce que peut être la logique du lecteur. Mon accompagnement passe alors par des renvois systématiques sur ce qui dans le texte proposé mérite d'être reformulé et remis en ordre.

Enfin, l'écriture fonctionne souvent comme révélateur de dimensions importantes de la personne et de son parcours, ce qui fait parfois émerger des résistances et des peurs plus ou

moins souterraines qui peuvent fragiliser la personne et son engagement dans cette mise au jour de son expérience. C'est particulièrement vrai pour un certain nombre d'étudiants en formation continue (professionnels de différents secteurs : enseignement, travail social, formation d'adultes, professions médico-sociales, animation...) : chez eux, le travail de formation et d'écriture réactive souvent des vécus personnels ou professionnels antérieurs et les déstabilise dans leur identité.

Face à ces situations où l'écriture paraît « bloquée », je m'attache, par un questionnement spécifique, à guider la personne dans l'expression de ce qui est important pour elle au cœur de sa pratique ou de la question explorée et de ses enjeux pour ce travail de recherche et d'écriture. J'ai plusieurs fois constaté que, faute de cette élucidation préalable, la personne ne réussit pas à vraiment rentrer dans l'écriture. C'est pour accompagner les personnes dans cette identification de ce qui est le « cœur » de leur pratique et de ce qui y fait « sens », que les techniques d'explicitation me sont particulièrement utiles, car elles me permettent d'accompagner la personne non plus dans une réflexion générale sur leur fonction mais dans une parole incarnée émergeant à partir de leur vécu de moments très concrets de leur activité.

À deux reprises l'année passée, j'ai eu l'occasion de proposer un entretien de ce type à des personnes qui ne parvenaient pas à rentrer dans l'écriture, afin de les aider à clarifier les enjeux de leur recherche. L'entretien mené avec chacune de ces personnes, une formatrice responsable d'un centre de langues et une professeure des écoles, a été enregistré avec l'accord des intéressées, afin qu'elles puissent réécouter, voire transcrire leurs propos. Je fais le pari en effet que réentendre ou retrouver à l'écrit des traces de sa propre expression peut aider à produire ensuite plus facilement « les mots pour le dire ».

A l'aide d'un questionnement très orienté sur des situations tirées de leur pratique, sur l'explicitation de leur vécu, et sur les dimensions sous-jacentes à leur action (je mobilise aussi dans ces entretiens les dimensions de sens explorées par les « niveaux logiques » de Dilts), les intéressées ont pu identifier ce qui était central pour elles et repérer ainsi qu'elles avaient emprunté des entrées dans leur travail peu « authentiques » par rapport à leurs priorités personnelles au cœur de l'action : dans le

premier cas, la personne entreprenait sa recherche à partir d'un problème qui n'était pas vraiment significatif pour elle. En d'autres termes, elle ne se situait pas « à sa juste place » en essayant de formuler une question d'ordre technique sur les méthodes en formation linguistique alors que la question centrale pour elle était d'ordre identitaire, à savoir liée à la conciliation de deux rôles qu'elle vivait comme contradictoires, son rôle de responsable du centre de formation ayant le souci d'une gestion rigoureuse des personnels et des moyens, et son rôle d'animatrice de l'équipe d'enseignants préoccupée de les former et de les soutenir dans leur activité pédagogique. Son enjeu personnel était de comprendre cette tension entre les deux facettes de sa fonction et si possible d'identifier des pistes pour la dépasser.

Dans l'autre cas, la personne avait bien identifié l'objet et les implications personnelles de sa question, à savoir la prise en compte pédagogique des enfants les plus en difficulté. Mais elle ne réussissait pas rentrer dans le travail d'écriture car elle abordait cette question d'emblée sur un mode théorique sans passer par la mise à plat de ce qu'elle entreprenait au quotidien dans sa pratique d'enseignante face aux difficultés de ses élèves ; déconsidérant sa pratique, elle ne pensait pas à la mobiliser comme ressource pour son travail de recherche. J'ai pu l'aider à repérer qu'un certain nombre de ses intuitions pédagogiques mises au jour dans l'explicitation de son action pouvaient être reprises et développées dans son analyse.

Dans ces deux cas, j'ai pu aider les personnes à identifier un point de départ plus pertinent pour leur recherche, car plus proche des dimensions centrales de leur pratique, de leurs aspirations et de leurs besoins. Ce qui est passionnant dans ces guidances, c'est quand la personne en vient à identifier dans le travail d'écriture moins une production requise pour l'obtention du diplôme qu'une démarche qui l'enrichit en lui permettant d'aller au cœur des réalités de terrain explorées ou de reconsidérer sous un angle nouveau les enjeux et les modalités de sa pratique quotidienne.

Les entretiens d'accompagnement dans le cadre de la VAE

Il s'agit là d'une facette récente de ma fonction, puisque nous recevons des demandes de VAE pour des diplômes délivrés par le départe-

ment Sciences de l'éducation depuis l'année 2004. Le rythme de ces demandes s'accroît et l'accompagnement de ces démarches devient une charge pédagogique importante. Un de mes thèmes privilégiés d'enseignement, de formation et de recherche concerne l'articulation entre les démarches de formation et l'expérience des personnes, ainsi que les dynamiques d'apprentissage et de développement, formelles ou informelles, engagées par les personnes (individuellement ou au sein de groupes) au cœur de leurs situations de vie et de travail : j'ai donc souhaité m'investir dans l'accompagnement des demandeurs de VAE, accompagnement prévu par les textes et qui doit être confié à un des enseignants du diplôme concerné.

J'accompagne actuellement une dizaine de personnes dans le processus d'écriture de leur parcours professionnel et de leurs expériences diverses (sociales, culturelles, sportives, associatives, syndicales...) et dans la mise au jour des compétences qu'elles y ont construites.

A ce jour quatre personnes ont pu à l'issue de leur démarche valider en totalité le diplôme auquel elles postulaient. C'est de ces premiers accompagnements que je témoigne ici.

Lors de mon premier contact avec les candidat(e)s, je m'attache à donner une idée précise aux personnes du caractère inhabituel et difficile de la démarche dans laquelle elles s'engagent. Il peut paraître peu pédagogique d'insister sur cette difficulté de la démarche, au risque de décourager les candidats concernés. Mon intention n'est pas de les décourager, mais de les alerter d'emblée sur le caractère trompeur de certaines représentations installées sur la VAE, qui la font apparaître comme une démarche de validation quasi automatique. J'ai pu remarquer en effet que certains candidats s'engagent dans une VAE sans prendre conscience de ce que cette procédure va leur coûter en temps, en énergie et en efforts.

Après cette première présentation qui me permet aussi de leur préciser comment je peux les accompagner, commence le travail de retour sur le parcours professionnel : il me faut encourager les personnes à dépasser la présentation de ce parcours sur le mode d'un CV pour aller vers une description fine des différents emplois et postes occupés et du contexte institutionnel, économique, social de chacune de leurs activités.

Dans un deuxième temps, je les invite à identifier pour chacune de leurs activités successives

les différentes facettes des fonctions exercées, les compétences mises en œuvre et les connaissances théoriques ou pratiques mobilisées. Cette forme de synthèse n'a rien de facile : je constate que souvent les personnes savent mieux évoquer leurs intentions, leurs objectifs, ou décrire leur rôle tel qu'il est défini par les textes (contrat de travail, fiche de poste, missions prescrites..) que de donner à voir concrètement ce qu'elles font quand elles réalisent telle ou telle tâche, quand elles conduisent telle ou telle action. Là aussi, comme en d'autres situations de description de l'activité, la dimension procédurale est spontanément laissée de côté au profit des dimensions satellites, sur lesquels il est spontanément beaucoup plus facile d'être disert. Il ne s'agit pas bien sûr d'occulter ces dimensions, et j'invite les candidats à des analyses « outillées » sur ces différents registres du contexte, des principes et des modèles de référence de leurs actions, des projets orientant leur activité et des lectures plus personnelles sur leur action. Mais je reste toujours vigilante à cet évitement possible du cœur de l'action.

Les professionnels ont souvent une certaine difficulté à sortir du type d'écriture auquel ils sont habitués, à savoir une écriture à fonction de « vitrine », celle qui est requise dans la rédaction de projets pour la recherche de contrats, les demandes de subventions, la prospection de clients, et qui vise à valoriser l'action menée ou envisagée auprès des partenaires publics ou privés, ou à susciter l'intérêt d'éventuels bénéficiaires. Écriture dans laquelle les informations données concernent les objectifs visés, les contenus et les méthodes en général mais ne permettent pas d'accéder aux dimensions plus concrètes. C'est une autre façon d'écrire que la personne doit découvrir, puisque l'objet du texte à produire pour la VAE n'est pas de valoriser l'action mais de montrer ce que l'exercice des fonctions a supposé comme tâches et comme compétences effectives.

J'ai l'exemple récent d'un conseiller en formation continue : il avait beaucoup de mal à engager l'écriture sur son activité personnelle et sur la part qu'il avait prise dans la réalisation d'actions qu'il décrivait par ailleurs, et ne réussissait pas à s'exprimer en première personne. Pour amener ce professionnel à identifier et décrire sa propre façon de réaliser ses tâches, je lui ai proposé, après qu'il ait évoqué de façon générale ses principales activités, de choisir

une de ces activités, et de me décrire avec précision la façon dont il avait mené l'une d'elles.

Il a ainsi choisi d'évoquer la réponse à un appel d'offres émanant de la Région, qu'il avait effectué quelques mois plus tôt. Encouragé par mes questions, il a décrit par le menu les contacts pris, les ressources utilisées, les échanges menés avec des collègues, les étapes de la rédaction du dossier, la phase de calcul des coûts et de rédaction du budget, etc.. ; il a évoqué également les difficultés qu'il avait rencontrées et les solutions qu'il avait trouvées. Cet entretien lui a permis de découvrir par l'expérience comment il pouvait parler de lui, de ses façons de faire, de ses ressources propres. Je l'ai invité à transposer à l'écrit ce mode d'expression, et les textes rédigés à partir de là et ayant nourri le dossier présenté au jury de VAE montrent qu'il a vraiment franchi un pas sur ce registre d'une écriture impliquée et descriptive, même s'il m'a avoué que cette façon d'écrire continuait à n'être pour lui était ni naturelle, ni facile.

Comme dans le cas des guidances évoquées plus haut, le travail réalisé avec les candidats à la VAE déborde souvent le registre initialement prévu : ici, il ne reste pas cantonné sur les seuls domaines de l'activité, des formations suivies, des compétences acquises... Au fil des échanges, sans que je provoque mais aussi sans que je retienne ce glissement, la personne commence parfois à exprimer combien ce retour sur son expérience la renvoie à des moments de son histoire personnelle ou à des questions qui touchent profondément au sens de son action.

Je mesure que ces renvois ébranlent les personnes : je pense ici en particulier à une conseillère en mission locale qui, sous l'effet de ce processus d'écriture, s'est posé de plus en plus de questions sur les contradictions qu'elle ressent dans son intervention auprès des jeunes. Je la sentais fragilisée et dans mon accompagnement, je me suis efforcée à cette époque de sa démarche de la rassurer, je l'ai invitée non pas à éluder ces questions mais à ne pas leur laisser toute la place : les reconnaître comme des effets probables de la démarche de réflexion engagée, sans vouloir y apporter trop vite des réponses, accepter de les porter sans pour autant remettre en cause les dimensions positives vécues dans l'exercice de l'activité.

Ainsi, repérant combien ce retour sur l'activité

est loin d'être anodin pour les intéressés, je suis dans une double posture par rapport aux candidats VAE que j'accompagne : par moments, je les sollicite, j'essaie de les dynamiser, je les invite avec vigueur à aller plus au fond des choses dans leur approche et un peu plus tard, devant les difficultés qu'ils rencontrent, je serai plus rassurante et vais surtout valoriser les progrès réalisés dans la compréhension et l'analyse des situations décrites. Cette oscillation dans mon mode d'intervention est liée à la plus ou moins grande qualité de l'analyse produite par le candidat, mais surtout à ce que je comprends et ce que je ressens de son état d'esprit et de ses besoins au moment de nos rencontres.

L'animation de groupes d'analyse des pratiques

Je me suis engagée dans cette forme de travail suite à une première expérience d'accompagnement d'une équipe d'éducateurs de prévention de 1997 à 2002, puis depuis 1999 par la prise en charge du module d'analyse des pratiques prévu dans la formation des conseillers principaux d'éducation (CPE). Je dois aussi préciser combien en 2001 les deux séminaires du GREX consacrés à l'analyse des pratiques auquel j'ai participé alors que je rejoignais tout juste le GREX ont joué pour moi un rôle de déclic essentiel, et en particulier la séance du GEASE animé par Maurice Lamy m'a permis de ressentir pour moi-même le caractère fructueux de la démarche.

Je co-anime le module d'analyse des pratiques destinés aux CPE stagiaires en tandem avec un CPE exerçant dans un lycée professionnel de Nancy, et notre expérience commune se poursuit pour la sixième année consécutive. Depuis, j'ai engagé d'autres actions, que j'anime seule, en particulier auprès d'une équipe de travailleurs sociaux de l'administration pénitentiaire, d'une équipe de prévention, et auprès d'une association de CPE... Pour la quatrième année consécutive, j'interviens également en analyse de pratiques dans le cadre du DESS (devenu Master) Formation de formateurs, seule ou en co-animation.

Le point de départ du travail lors des séances n'est pas thématique : nous partons de situations ou de moments professionnels vécus par l'un ou l'autre des participants. Ce qui n'empêche pas éventuellement d'orienter la réflexion commune vers des dimensions globales significatives pour comprendre la situa-

tion abordée.

Dans ces séances, comme dans la plupart des dispositifs d'analyse de pratiques, hormis quelques séances où je suis intervenue de façon plus formelle sur un thème particulier (la communication au sein de l'équipe, les réactions de stress et d'épuisement professionnel...), à partir de questions nées de l'analyse des situations, je ne sais pas à l'avance ce qui va être travaillé. Il y a plusieurs entrées possibles : à partir de l'expression spontanée par un(e) participant(e) d'une situation vécue, ou à partir de consignes que je propose au groupe. Je remarque que c'est souvent à partir de difficultés, de moments « d'empêchement professionnel » que les participants choisissent de présenter une situation particulière à la réflexion du groupe.

Le simple fait d'une exploration approfondie et conjointe des pratiques amène chacun à relativiser ses propres routines et certitudes et à se donner une possibilité d'ouverture à d'autres approches que la sienne. Quand cette démarche est entreprise par les membres d'une même équipe, la succession régulière des séances permet le développement d'une compétence accrue du collectif. De mon côté, à l'issue de chaque séance, je prends le temps d'une reprise écrite, reprise descriptive ou reprise synthétique. Ce qui me permet, à partir de chacune de ces séances, d'apprendre sur la progression et les dérives toujours possibles de ce travail. Actuellement je pratique cette écriture principalement dans un but de mémoire du travail engagé et de reprise possible de pistes réflexives d'une séance à l'autre. Mais je songe à la faire évoluer vers un retour ciblé autour de critères plus précis d'analyse des contenus et des modalités du travail.

Comme animatrice de ce travail, ma posture est différente de celle que j'adopte quand je suis dans un enseignement formel : je ne suis pas là pour donner les clefs d'analyse des situations explorées, mais d'abord pour susciter la recherche commune d'informations significatives pour comprendre la situation, et ensuite pour accompagner les participants dans une démarche ouverte de compréhension (sachant résister aux interprétations trop rapides et sommaires qui empêchent d'aller au fond des choses). Je peux contribuer à la recherche commune du sens des situations, mais sans imposer une lecture plutôt qu'une autre. Cette modalité de travail dans laquelle il n'y a aucune pré-définition des contenus m'apparaît

comme toujours « risquée » pour moi-même en tant qu'animatrice du travail, mais c'est la seule façon que le travail soit mené au plus près des besoins des participants.

Ces séances d'analyse des pratiques m'ont donné plusieurs fois l'occasion d'utiliser les outils de l'EDE, de façon momentanée, sur un mode concerté avec les participants, en particulier quand le narrateur de la situation proposée comme support au travail collectif s'installait dans une approche de type « étude de cas » (centration sur la situation de l'utilisateur, de l'élève, du stagiaire...) ou de type « approche d'un problème » (approche s'attachant aux situations vécues en général et aux explications globales). J'ai alors pris un moment, avant d'amorcer la phase de questionnement du groupe au narrateur, pour aider la personne à se recentrer sur la situation de départ et à éclairer non seulement le déroulement effectif de l'épisode choisi, mais aussi ce qu'elle avait fait et ressenti dans cette situation. Les participants d'un des groupes avec lesquels je travaille en analyse de pratiques a émis le souhait que lors d'une de nos prochaines séances je conduise un entretien d'explicitation auprès du narrateur du jour.

La sensibilisation aux techniques d'explicitation proposée dans mes enseignements.

Dans la plupart de mes enseignements, un de mes objectifs est faire découvrir le caractère fructueux d'une formation par l'expérience et d'une approche réflexive. L'apprentissage expérientiel constitue à la fois un thème récurrent de mes interventions et une méthode de travail que je propose assez systématiquement à mes étudiants, de formation initiale ou continue, à travers soit des pistes d'écriture personnelle, ouvrant à un travail d'analyse en groupes ou en collectif, soit des moments collectifs d'exploration conjointe d'expériences significatives proposées par l'un ou l'autre des participants. J'apporte très régulièrement des éléments d'information sur les principes généraux de l'EDE et sur ce qu'il rend possible en matière d'analyse de l'activité et de réflexivité sur la pratique. Précisons qu'à partir de cette année, je vais animer avec Catherine Bochet, de l'IRTS de Lorraine, un module optionnel de cinq jours de sensibilisation aux techniques

d'explicitation et aux démarches d'analyse de pratiques dans le cadre de la licence professionnelle : « Métiers de la formation, de l'insertion et de l'accompagnement » (CUCES/Université Nancy2). Je fais le pari qu'il y aura encore quelques formations de base à l'EDE à organiser en Lorraine. Le groupe REFLEX créé en 2004, continue de se réunir trois au quatre fois par an, pour des échanges sur les usages respectifs de l'EDE dans les différents champs professionnels concernés. Une matinée d'entraînement mutuel à l'EDE a eu lieu début novembre, réunissant une douzaine de professionnels : ce temps de conduite d'entretiens mutuels, avec observateur, autour d'une consigne commune suivi d'un temps de « debriefing » et de mise en commun des questions et des difficultés a constitué un temps fort de co-formation.



Le debriefing.

Conduire des entretiens d'explicitation auprès d'une équipe

Armelle Balas Chanel

La pratique de la conduite d'entretien en validation des acquis et en analyse de la pratique permet de constater combien un sujet a du mal à se percevoir comme sujet agissant de manière singulière au sein d'un collectif de travail : « nous avons fait telle ou telle chose » vient plus facilement aux lèvres de l'interviewé que « j'ai fait telle chose avec untel. Pendant qu'il faisait ceci, je faisais cela »⁵.

La conduite d'un entretien de debriefing auprès d'une équipe⁶, sans accentuer particulièrement cette posture, pose la question de l'organisation pratique d'un entretien « collectif » et des aspects théoriques que cette organisation soulève. A qui donner la parole ? Comment la donner ? Quelle type de verbalisations doit-on attendre et quel type peut-on rencontrer ? A quoi faut-il être vigilant ? En quoi conduire un entretien collectif diffère-t-il d'un entretien individuel ?

Pour répondre à ces questions d'organisation et de théorisation, j'ai cherché à clarifier les buts possibles de ce type d'entretiens, la nature de l'information attendue quand l'objet de l'entretien est de savoir comment l'équipe a « fonctionné », les règles du jeu qu'il semble nécessaire d'instaurer pour que les buts visés aient quelque chance d'être atteints.

Je reviendrai ensuite à deux exemples issus de mon expérience, comme « intervieweuse d'une

équipe », pour souligner les questions que ces expériences ont fait émerger.

But d'un tel entretien ?

Un entretien d'explicitation du fonctionnement d'une équipe peut avoir plusieurs objectifs :

Informar l'intervieweur,

Permettre à chacun de prendre conscience de la manière dont il a agit,

Permettre à chacun de « comprendre » comment les autres membres de l'équipe ont « fonctionné »,

Comprendre comment l'équipe « en est arrivé là » et comment chacun a contribué au résultat, Eventuellement, permettre de remédier, de manière efficace et pertinente à un dysfonctionnement.

Quels types de verbalisations ?

La psychophénoménologie, par la place accordée à la subjectivité, indique quelques pistes de ce qui peut-être recueilli (prévisible, recherché, espéré ?) dans ce type d'entretien : il s'agit de permettre à chacun de dire ce qu'il a vécu, de son point de vue (singulier), dans ce moment collectif.

Son vécu procédural (actions pratiques et matérielles, actions mentales, actions de communication) : ce chacun a fait, comment il l'a fait, comment il a su qu'il fallait le faire, ce qu'il a perçu et identifié, ce qu'il a décidé et comment il l'a exécuté, ...

Et, en particulier, d'un point de vue cognitif, les buts visés par les uns et par les autres, leur compréhension de l'environnement, les connaissances mobilisées, ce que chacun visait en faisant ce qu'il faisait, ce à quoi il a fait attention, ce qui était important pour lui, etc.

Mais, au-delà de la description individuelle, l'explicitation va faire émerger les interactions : les communications verbales et non verbales, l'organisation de l'équipe, le leadership, les relations interpersonnelles.

La description du déroulement de l'action d'une équipe peut également faire émerger les aspects psychologiques tels que les rôles que chacun attribue à autrui, les émotions présentes dans la situation et la manière dont chacun a géré ces émotions.

⁵ J'ai écrit ceci à la suite des expériences de l'année 2004-05, pour garder trace, pour réfléchir et « théoriser », et pour échanger avec les membres du GREX. Je le propose ici pour pouvoir échanger sur les questions théoriques et pratiques que cet « exercice » d'accompagner une équipe dans l'explicitation soulève.

⁶ Ce terme convient le mieux au type de groupes concernés par ces entretiens. « Dans la catégorie des groupes primaires, l'équipe est une variété originale, qui ajoute à la cohésion socio-affective et aux relations interpersonnelles de face-à-face, une caractéristique supplémentaire : celle de la convergence des efforts pour l'exécution d'une tâche qui sera l'œuvre commune » Mucchielli *Le travail en équipe* ESF, formation permanente en SH, 1984.

L'explicitation peut aussi faire émerger ce qui fonde les pratiques de chacun : les croyances individuelles, les valeurs et les identités présentes dans le déroulement de l'action collective.

Mais elle peut faire émerger les croyances et les valeurs collectives voire des identités collectives.

Les règles du jeu qu'il semble nécessaire d'instaurer :

Pour qu'un tel entretien puisse se dérouler dans de bonnes conditions et pour que les participants lui donnent du sens et y « adhèrent », il m'a semblé nécessaire de définir au préalable les « règles du jeu » auprès des participants.

Voici les quelques points auxquels je me suis initialement attachée, pour mettre en place ces entretiens :

/ Définition de l'objectif de l'entretien « collectif » : qu'est-ce qu'on veut savoir ?

/ Présentation du rôle de chacun (animateur, participants, observateurs éventuels)

/ Modalités de prise de paroles :

! Chacun parle « en je ». Il peut dire, ce qu'il a vécu (et peut donc parler de ses partenaires mais à condition que ce soit pour parler de ce qu'il en a perçu, pensé et jamais pour « parler à la place de... »).

! Chaque parole énoncée dans ce cadre (en « je ») est respectable. Si quelqu'un veut apporter son point de vue, ce n'est pas pour réfuter le point de vue de l'autre mais pour montrer en quoi le sien est différent : différence d'action, différence de perception, différence d'identification, différence de connaissances..

! Chacun peut demander la parole pour « insérer » son point de vue à un moment qui est en train d'être décrit.

Le but est de favoriser la description des actions de chaque protagoniste pour savoir comment le groupe a fonctionné pour arriver au résultat auquel il est arrivé.

Deux exemples d'entretiens collectifs que j'ai conduits et les questions qu'ils ont générées.

Nancy

Formation de formateurs, 10 stagiaires, j'anime la formation et je propose de conduire moi-même l'entretien collectif (c'est le premier que je conduis). C'est une situation d'exercice pour « voir » comment ça marche, ce que ça « provoque », à la demande des participants.

L'interrogation formalisée par le groupe :

« Comment on en est arrivé à commander 7 cafés alors que 6 eussent été suffisants ? »

(je n'ai pas participé à la situation de référence évoquée et choisie par le groupe, je n'en connaissais rien, au début de l'entretien)

Les observations :

La description commence par celui qui a commencé l'action (A1) c'est à dire : il envisage de commander le café et commence à recenser les personnes qui en souhaitent ; il perçoit que A2 va prendre les choses en main et renonce à poursuivre la tâche qu'il s'était fixée. Lors de l'entretien, il décrit jusqu'au moment où la « balle » revient à (A2) qui entre en jeu dans la scène et devient l'acteur principal, c'est à dire : A2 perçoit que le recensement n'est pas efficace et que A1 lui « cède » le pas, il reprend, à sa manière le recensement, etc. . A1 a donc décrit ce qu'il a fait, perçu, identifié, décidé et réalisé dans cette interaction. A2 a pris le relais jusqu'à ce qu'une nouvelle interaction avec A3 se présente dans la description. A3 a ensuite pris le relais. A certains moments de la description du déroulement de l'action, mon rôle d'animatrice est de permettre à chacun de décrire ce qu'il a « fait » (perçu, compris, pensé, fait ou pas fait !) à ce moment-là. Chacun demande la parole pour compléter le point de vue de l'un ou l'autre des autres A, non pour « refuser » ce qui a été dit, mais pour apporter son « point de vue » à ce moment-là : un peu comme si des personnes disposées autour d'une table à différents endroits décrivaient ce qu'elles perçoivent selon qu'elles sont dessus, dessous, à droite ou à la hauteur du plateau

Le résultat.

Un « protagoniste » qui avait estimé avant le début de la description qu'il n'avait pas « contribué » à l'action, demande à prendre la parole pour décrire ce qu'il a fait (mentalement, car il n'a rien fait physiquement) à un moment de cette action collective.

Chacun décrit ainsi comment il a « contribué » au résultat atteint : par exemple, certains ont repéré la « dérive » mais ont estimé qu'ils se trompaient sans doute, d'autres se sont dit « je ne m'en mêle pas », d'autres ont pensé à la place de certains protagonistes ... etc.,

Le groupe « découvre » ainsi comment il a fonctionné (individuellement, dans ses interactions, dans les représentations de soi et des autres, ...) et peut en tirer des conclusions sur la manière dont il aurait pu « mieux fonctionner ».

Chacun contribue à souligner, dans le débriefing de cet entretien, ce qu'il lui a permis de

découvrir : l'interprétation d'une manière d'agir, l'activité mentale individuelle non « partagée », le « rôle » attribué à l'un ou l'autre, les croyances, J'y apporte mes propres observations : le rôle du « ne rien faire » physiquement, quand l'activité mentale a quand même lieu.

Conclusion :

C'est moi qui ai précisé les règles du jeu mais j'ai sollicité l'objectif auprès du groupe (ici, unanime, avec comme déjà une « réponse » sur le « responsable » de cette commande erronée). J'ai distribué la parole en veillant aux demandes de prise de parole. J'ai veillé au respect des règles du jeu, notamment à faire parler en « je » et de ses propres actions ou perceptions. Les participants ont pris la parole à tour de rôle, selon leur apparition sur la « scène ». Ils ont parlé chacun à leur tour mais ont pu « s'intercaler » dans la description d'un moment particulier. L'ambiance était « bon enfant », même si des propos étaient exprimés sur la perception de tel ou tel A dans la situation.

Les éléments contextuels ont eu de l'importance car ils ont permis à chacun de se repérer temporellement : « au moment où A1 dit telle chose », « au moment où A3 revient », « au moment où la tasse circule de main en main ».

Environs de Paris

Cet exemple, par son imperfection, est intéressant pour ce qu'il nous apprend en « contre-exemple ». Il m'a permis de m'interroger sur les conditions à mettre en place pour l'explicitation d'une activité d'équipe, notamment en termes de contrat de communication.

Il s'est déroulé durant une formation de formateurs. J'étais l'animatrice de la formation.

Il s'est déroulé lors d'un exercice, durant lequel un participant a animé le débriefing. Le but était de s'entraîner à conduire ce type d'entretien et d'observer ce que cela produisait.

J'étais initialement parmi les observateurs, j'ai repris la conduite de l'entretien, à la demande du stagiaire (sans penser à proposer ce rôle à un autre participant) quand il a jugé « qu'il n'y arrivait pas ».

L'interrogation, formalisée par la consigne que j'ai proposée :

« Comment le groupe (de 4 personnes) a conçu le schéma heuristique produit lors d'un exercice en sous-groupe, durant la première journée de formation ? » La production avait été

plutôt fructueuse, sans que cela ait été explicitement dit par quiconque. Les intervieweurs n'avaient pas participé à cette élaboration, j'étais passée une ou deux fois pour voir si le groupe n'avait pas besoin de moi.

Les observations

Avant l'entretien :

Au moment de la présentation de l'exercice et des règles du jeu, une personne du sous-groupe (A4) dit qu'elle ne souhaite pas « débriefing » ce moment-là. Je ne demande pas « pourquoi », car je ne le souhaite pas et que je ne le fais pas en entretien individuel.

En revanche, j'anime un échange parmi les participants pour savoir si cette situation est quand même gardée pour l'exercice. Chaque personne du groupe en formation donne son point de vue. Le groupe et moi décidons donc que cette situation peut être gardée comme situation prétexte, dans la mesure où les participants à la formation peuvent se trouver confrontés à ce type de situation, dans leur activité professionnelle.

Pour ma part, je pense que l'expérience peut se tenter et qu'elle est intéressante pour voir les effets d'une telle posture.

Je propose que les 4 protagonistes soient autour d'une table avec l'intervieweur, A4 au même titre que les autres A, avec « l'ouverture » de pouvoir prendre la parole dès qu'il le souhaiterait, à condition qu'il respecte alors les règles du jeu initiales. Accord de A4 et des autres A sur cette posture particulière de A4. Les autres participants à la formation sont en retrait, comme observateurs. Je suis parmi ceux-là.

Durant l'entretien :

Je perçois très vite des lourdeurs considérables de mise en mots par le groupe. Une sorte de frein dans les verbalisations : il n'y a pas de demandes de prise de paroles. La parole ne circule pas et il faut déployer une grande énergie pour obtenir une description du déroulement de l'action. A4 reste assis très droit sur sa chaise, les autres A sont plus penchés sur la table.

Les B éprouvent une grande difficulté à formuler des questions (B1 = stagiaire, B2 = formatrice). Régulations fréquentes : rappel de l'objectif de l'entretien, questionnement sur les silences et les difficultés de mise en mots.

Difficulté des A à parler en « je » : même pour ceux qui semblent avoir beaucoup contribué à la réalisation du schéma, A1 décrit ses propres actions sans « oser évoquer » ce qu'il

perçoit de A4. A2 cherche à retrouver le contenu du schéma et à « prouver » qu'il était riche en données. La description du déroulement de l'action semble très incomplète (pas d'informations sur l'action de A4, peu d'informations sur les actions de A2 et de A3). A3 s'exprime peu.

Les verbalisations sont plutôt en termes de commentaires sur le résultat atteint et de recherche du contenu de la production. Il semblerait que 2 personnes sur 4 aient plus contribué à la production du schéma que les deux autres.

J'arrête l'exercice pour passer à une phase de « débriefing du débriefing » où, de manière amusante, les « langues se délient ». Il n'y a pas eu d'exploitation quant au mode de fonctionnement du groupe dans la situation de référence.

Résultats :

Je livre ici ce que j'ai retenu de ce débriefing de l'entretien collectif (sans notes particulières, j'animais cet échange qui avait aussi pour fonction de faire baisser la « pression » perceptible. Les questions que vous me poserez me permettront sans doute d'aller plus loin dans cette analyse).

Un observateur a vécu ce moment de manière quasi « insupportable » (« alors qu'il n'y avait apparemment pas d'enjeux, c'était très lourd. Qu'est-ce que cela doit être, quand il y a des enjeux au sein d'une équipe de travail ! j'avais envie de partir. »).

Frustration de A2 qui a le sentiment que ce débriefing laisse croire que le résultat du schéma heuristique n'a pas été bon, alors qu'il le juge très correct.

A4 a vécu de manière positive le fait de pouvoir prendre la parole à tout moment pour rendre compte de son vécu (même s'il n'a pas « usé » de ce droit).

A3 a eu un sentiment d'inégalité de n'avoir pas « senti » pour lui cette même liberté ; cela ne lui ayant pas été spécifié comme cela l'a été pour A4.

A1 renouvelle l'affirmation que le silence « demandé » par A4, l'a empêché de parler de ce qui lui revenait de A4 en situation.

Intérêt de constater les effets d'une organisation où l'accord de communication est donné « en théorie » mais pas durant l'entretien.

Mon analyse, a posteriori : Cette situation qui semblait « sans enjeux » particuliers (les participants n'ont pas de liens professionnels : ils appartiennent tous à une même entreprise,

mais dans des sites géographiques éloignés les uns des autres) n'est pas si neutre que cela. En réalité, les enjeux se situent au niveau du groupe en formation : comment chacun « prend sa place » dans un collectif de travail, lors du premier exercice en petits groupes. Comment chacun évalue le travail produit par le sous-groupe auquel il a plus ou moins participé.

La mise en situation de s'entraîner, (en formation, devant la formatrice), à conduire un entretien collectif a sans doute contribué à rendre la situation encore plus difficile (le débriefing du débriefing se déroule bien, alors que ce qui est évoqué et décrit est perçu par tous comme « un moment difficile »). Cette expérience me rendra plus prudente, quand au choix d'une situation de référence, que je laisserais aux participants !

Cette situation, difficile à animer, a été très intéressante pour le travail de réflexion concernant l'animation d'un « débriefing collectif » !

La négociation avec le groupe, pour savoir si cette situation pouvait servir de situation prétexte à un exercice, n'est pas un contrat de communication. La négociation préalable pour décider si cette situation pouvait servir de situation de référence et si le « retrait » de A4 était admis par le groupe en formation a été perçu comme un contrat de communication. Ce n'en est pourtant pas un. L'entretien a commencé par une phrase proche de : « je vous propose de décrire comment vous avez fait pour réaliser le schéma de la première journée. Le but est de savoir comment le groupe a procédé. Qui veut commencer à parler ? » Les réponses non verbales auraient sans doute dû l'alerter (postures, regards, silences ...).

On sait que, même au sein du GREX, quand les objectifs d'un entretien ont été négociés, le B « passe un contrat de communication » avec le A. Les effets de l'un et de l'autre ne sont pas les mêmes.

Mais quel contrat de communication passer avec une équipe, comment le passer, comment « percevoir » la réponse individuelle de chaque A, comment intégrer le fait que A4 soit d'accord pour le débriefing mais pas pour y contribuer a priori ? Un débriefing par l'explicitation ne peut-il se dérouler qu'à la condition que tous les A soient d'accord ?

Voilà toutes sortes de questions pour lesquelles je commence à ébaucher des réponses mais dont j'aimerais débattre avec ceux qui le sou-

haitent.

Mes propositions, a posteriori :

La question du « contrat de communication collectif »

Quel sens a l'entretien, en termes d'explicitation, si une personne ne veut pas participer ? Est-il impossible de conduire un entretien d'explicitation collectif, si un des protagonistes est sur la réserve ? Comment prendre en compte cette réserve pour permettre le travail de débriefing et l'ouverture de la prise de parole pour chacun ?

Il me semble que, sans chercher à savoir pourquoi la personne ne souhaitait pas « débriefier » cette situation, il aurait été intéressant (dans la négociation de la mise en œuvre de l'entretien) de s'informer sur ce qu'elle souhaitait en dire « Et quand tu ne veux pas débriefier, qu'est-ce que tu souhaites nous en dire ? ». Par gêne du « pourquoi » je n'ai pas ouvert la réflexion de ce côté, ce qui aurait permis une négociation plus avancée.

Par ailleurs, il me semble qu'il y a quelque chose à jouer dans la « neutralité bienveillante de B pour A et des A(s) vers les autres A(s) ». Autrement dit, même si chacun a exprimé son accord pour que le débriefing se joue, il manquait un accord « confortable » sans « malaise », d'acceptation de ce silence (définitif ou provisoire). Nos travaux de recherche montrent, depuis quelques années « l'harmonie » nécessaire entre A et B ; Pierre Vermersch parle « d'accord d'attelage ». On peut penser que l'attelage s'agrandit quand il y a plusieurs A et que cet accord doit être formel et significatif d'un « plein accord » de la part de chacun, repérable peut-être dans une synchronisation de la part des participants, que j'ai perçue comme inexistante à Environs de Paris, mais que j'ai rencontrée à Nancy.

L'organisation spatiale.

Il est peut-être envisageable qu'une personne ne souhaite pas participer a priori à un débriefing mais que la description des uns « l'appelle et l'interpelle » et l'incite à prendre la parole.

Dans les environs de Paris, l'organisation de la description a été « rigidifiée » par la disposition spatiale (parce que le groupe de 4 était délimité, a priori) et par le choix affiché de A4 de ne pas contribuer au débriefing.

A Nancy, tous les participants à la formation étaient assis autour d'une même table. Certains se sont déclarés « protagonistes » au moment du choix de la situation à explorer, mais chacun a pu se sentir « interpellé » au moment où,

la description se faisant, il percevait qu'il avait participé à ce moment singulier.

Comment favoriser l'évocation collective ?

L'expérience de Nancy montre combien la description du déroulement de l'action par un A en évocation permettait aux autres A de « suivre » et revivre le moment évoqué. Tout en écoutant la description chacun « revivait » le moment de son point de vue. C'est la mise en mots d'autrui qui faisait émerger les points de vue singuliers, dans leur singularité. C'est cet « accord d'attelage » annoncé par les règles du jeu, mais « naturel » dans ce groupe, qui a permis que chacun s'autorise à demander la parole et à compléter « de son point de vue » la description du déroulement de l'action. Ecouter et être tourné vers soi pour retrouver son propre vécu. Ecouter, non avec un esprit critique, mais avec la présence à soi-même.

En conclusion

Il semblerait que conduire un entretien collectif auprès d'une équipe requiert les mêmes conditions et les mêmes pratiques que l'explicitation individuelle, mais cela en requiert d'autres que nous n'avons pas encore formalisées.

J'aborde ici la question du contrat et celui de la position de parole incarnée, mais il y a beaucoup d'autres points qui méritent d'être explorés à propos de l'explicitation d'une action collective. Alain Dauty et moi avons commencé à travailler ensemble sur cette question de façon à « formaliser » les apports théoriques en vue des formations que nous animons l'un et l'autre. Une présentation de nos travaux est envisagée à la journée pédagogique de décembre.

Vos expériences, vos questions et vos remarques enrichiront ce chantier.



Un après Saint-Eble (2005)

Catherine Hatier

Le texte qui suit présente un moment vécu auprès d'un enfant dans mon cadre professionnel d'enseignante spécialisée, pendant lequel j'ai porté une attention particulière à être disponible à l'autre, à rester dans un « laisser venir », pour permettre au-delà des mots qui ne viennent pas, l'émergence de « quelque chose » que cet enfant a pu se saisir.

De cet écrit, des mots résonnent comme la confiance envers ce que l'autre peut venir déposer, envers des certitudes construites à partir d'expériences en première personne. Je pense ici à ce qui m'est apparu à Saint Eble que je découvrais pour la première fois, en termes de « graines » à faire émerger, d'attention à se rendre sensible à des « sail-lances » pas encore développées, à contenir, à maintenir une ouverture....C'est sans doute le sens que je donne à cela qui devient porteur et permet que soit possible ce qui se passe ici.

Pour cela, je tiens ici à remercier Pierre et ceux qui m'ont permis de vivre à Saint-Eble de précieuses expériences, qui me permettent aujourd'hui de m'en ressaisir pour en faire « quelque chose » et continuer à avancer. Merci.

* * *

Jean a huit ans. En complète rupture avec les apprentissages, il vient d'être orienté en Classe d'Intégration Scolaire.

Lorsque je le rencontre pour la première fois dans le cadre de mon travail d'enseignante spécialisée dans un Centre Médico-Psycho-Pédagogique, Jean est dit, sur le plan de sa scolarité en échec. Je suis alors sensible à un frêle « émerveillement » que je perçois lors d'une tâche réussie, et qui vient ébranler le discours extérieur à lui, discours rempli de certitudes négatives le concernant.

C'est sur cette idée de chercher à élaborer un accès « autorisable » et possible pour lui à son propre apprentissage, qu'un « accompagnement » lui est proposé.

Ce mardi là, comme tous les mardis à 16H30, j'attends Jean. Je sais qu'il va arriver avec son papa, qu'il montera les deux étages, dès que la secrétaire lui aura proposé de le faire.



La porte de mon bureau est entrouverte. Ses pas qui résonnent dans le couloir me font l'imaginer appuyé sur la rampe d'escalier comme il aime à le faire, regardant vers le bas. Petit à petit, le bruit qui se rapproche se fait plus discret. Jean a-t-il franchi la porte du couloir, est-il là juste derrière la porte? Je ne sais pas.

Jean vient d'arriver, je l'accueille, l'invite à rentrer et ferme la porte.

Jean s'assoit en face de moi, une table nous sépare. Il n'ôte pas son manteau, son regard se fige rapidement sur un meuble (l'étagère), pas un geste, pas une intention de quelque chose, rien ne se passe en apparence. Du moins, il n'y a rien que je ne perçoive qui vienne dire que quelque chose se passe. Rien n'est accessible pour moi, rien ne se donne à voir, tout semble être ailleurs.

Ce rien de ce qui ne se donne à voir, ce tout qui semble se situer ailleurs va durer les 45 minutes de la séance. Un temps où rien ne vient transparaître d'une demande à l'autre, mais qui laisse seulement venir s'installer une impression étrange de ne pas exister pour l'autre.

J'aurais pu ignorer voire rejeter « cette place » embarrassante qui me renvoie à une non maîtrise. Le caractère « inconfortable » voire insupportable de ce qui se passe à cet instant pour moi, aurait pu alors faire rapidement dévier la situation, si je ne m'étais autorisée à mettre de côté mon propre « embarras » pour laisser advenir quelque chose d'autre, un quelque chose d'imprévisible mais d'éventuellement saisissable par et pour Jean.

Pour une fois peut-être, c'est sa propre inexistence pour l'autre qu'il me renvoie et que je prends en pleine face assez violemment. Et si je n'existais pas !

Ce temps, où l'impression envahissante de ne pas exister :

- va pouvoir être entendu parce que du côté de celui qui écoute, il y a une vigilance à se rendre disponible pour l'autre en acceptant de « lâcher » ses propres attentes qui ne sont pas si évidemment partageables (!),

- va pouvoir être saisi par celui qui en est le détenteur et rendre un possible à venir par le sens qui lui revient.

Ce moment où je me trouve dans cette situation « vertigineuse », m'amène à me glisser dans une attitude de « mise entre parenthèses », portée par la confiance que j'adresse alors à l'autre, avec la croyance que ce moment peut devenir propice à l'émergence d'un sens pour lui. Jean devient celui qui va pouvoir se saisir de ce qui se passe pour lui à cet instant. Un vide porteur de sens dans lequel quelque chose va peut-être émerger.

La séance suivante, j'ai ouvert la porte laissée fermée, en réponse à Jean qui fébrilement manifestait sa présence derrière, rendant par ce geste, l'accès « autorisable ».

Et puis, la fois suivante, c'est Jean lui-même qui a ouvert la porte restée fermée, lorsque je l'ai invité à le faire, rendant ainsi l'accès possible pour lui.

Aujourd'hui, pour Jean, « quelque chose » autour de l'élaboration de son propre apprentissage peut se penser.

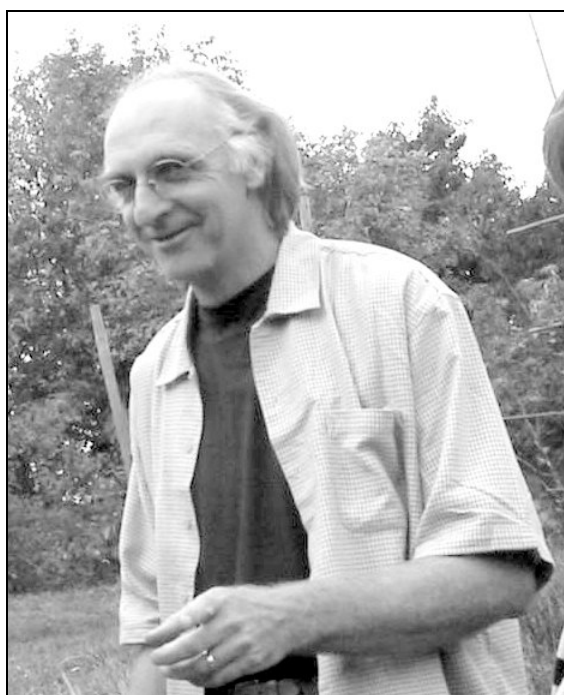


La symbolique en analyse de pratique

Pour une pratique de la présence au vécu de l'action et au vécu de la réflexion (1^e partie)

Maurice Legault

Cet article⁷ est le quatrième et dernier article de la série sur la symbolique en analyse de pratique. Il s'inscrit dans un projet qui consiste à intégrer dans mon travail de formateur et chercheur en analyse de pratique auprès d'enseignants en formation continue ce que j'ai développé initialement dans mon travail sur le thème de la symbolique dans le rapport à la nature abordée dans la perspective du développement de la personne.



1. Retour sommaire sur les articles précédents⁸

⁷ Cet article fera l'objet d'une présentation au séminaire du GREX, le 28 novembre prochain. La 2^e partie de l'article sera présentée au séminaire du 27 mars ou du 12 juin 2006

⁸ Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de

Expliciter le journal de l'association **GREX** Groupe de recherche sur l'explicitation n° 62 novembre 2005

1.1 Origine de cette étude sur la symbolique

Dans le premier article publié en décembre 2003 dans le numéro 52 d'Expliciter #52, j'ai d'abord présenté ce qui m'a conduit initialement à m'intéresser à cette question de la symbolique. Avant de travailler plus directement en analyse de pratique auprès des enseignants, j'ai d'abord travaillé dans le domaine de l'éducation au plein-air et à l'environnement. En tant que responsable de formation pratique auprès de futurs éducateurs physiques en plein-air, je me suis surtout intéressé à la question de la formation dans le domaine affectif. Mon intérêt initial portait principalement sur l'affectivité dans la relation entre la personne et la nature, la nature étant entendue ici au sens de l'environnement naturel. J'ai cependant délaissé assez tôt cette idée de formation dans le domaine affectif, du moins la perspective comportementale de programmation par objectifs avec laquelle je travaillais alors, pour me tourner vers le domaine de la créativité et de l'expression en pédagogie (Lord et Bruneau, 1983; Paré, 1977; Halprin, 1975). Ce domaine de la créativité et de l'expression m'apparaissait en effet mieux s'accorder avec l'étude du phénomène de la relation à la nature et ses aspects du vécu premier et direct avec les éléments de l'environnement naturel.

À cette époque, au début des années 80, il y avait déjà en éducation au plein-air, en particulier dans le mouvement américain du « outdoor education », une longue tradition de plus de 100 ans d'éducation dite « expérientielle » (Hammerman, 1980). Il y avait aussi, dans les

l'éducation, Université Laval, Québec, Canada. G1K 7P4. Tél.: (418) 656-2131 poste 2183. Télécopie (418) 656-7077.

maurice.legault@fse.ulaval.ca

années 70, une valorisation et une formalisation de l'approche dite sensorielle dans les activités de découverte du milieu naturel (Van Matre, 1972). La rencontre de ces courants pédagogiques que sont d'une part l'approche expérientielle et sensorielle en plein-air et, et d'autre part celle de la créativité et de l'expression en pédagogie, sur le terrain concret de ma pratique d'éducateur, est ce qui m'a conduit à développer l'idée d'une approche du rapport à la nature par la voie du corps, du corps en mouvement, voire du corps dansant. C'est dans ce contexte que j'ai effectué mon projet de doctorat dont le titre au moment du dépôt de la thèse était alors devenu : Le rapport à la nature dans une perspective développementale: une étude de la symbolique émergente d'une démarche de créativité en milieu naturel (Legault, 1989). Il s'agissait d'une recherche qualitative et exploratoire que j'ai poursuivie pendant six ans après le doctorat dans une activité formelle de recherche subventionnée (CRSH et FCAR⁹). J'ai continué à développer ce thème de la relation intime et étroite avec la nature abordée dans perspective du développement de la personne.

Dans le premier article, j'ai présenté le travail de terrain fait avec des groupes d'une dizaine de participants lors de séjours prolongés en milieu de pleine-nature. Dans ces séjours en nature, les participants sont guidés dans des activités les conduisant à s'identifier à des éléments de la nature, par exemple, à un arbre en particulier sur le territoire exploré, au vent d'une certaine journée ou à l'eau vive d'un ruisseau, etc. Ces éléments ont été appelés des symboles d'identification à la nature. C'est à partir d'une approche corporelle que les participants en arrivent à identifier leurs propres éléments parmi tous les possibles et c'est aussi par une approche corporelle qu'ils sont amenés à clarifier le sens de ces symboles dans leur vie personnelle et professionnelle.

1.2 La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée

Dans le numéro 55 d'Expliciter publié en mai 2004, j'ai poursuivi la description de cette

recherche au plan méthodologique, mais aussi au sujet des résultats. Dans ce deuxième article, j'ai présenté les résultats de la recherche ayant trait plus directement à la question de la symbolique. Ce sont ces résultats qui ont servi d'appui par la suite à ce qui a été développé au sujet de l'analyse de pratique. J'ai fait particulièrement référence, par exemple, au caractère dynamique du symbole véritable, d'où l'appellation privilégiée de « symbolique ». Ce terme évoque en effet l'aspect du dynamisme intrinsèque du « symbole véritable ». Les résultats de cette recherche ont montré qu'il y a un mouvement naturel de déploiement de ces symboles vers la révélation du sens. Le travail avec le symbole consiste ainsi davantage à lui permettre de se développer jusqu'à la pleine maturité du sens. Une condition propice à ce déploiement du sens est la qualité de la présence et de l'attention que la personne porte à son symbole d'identification.

L'approche corporelle dans l'expérience première et directe de l'élément d'identification, par la voie du corps en mouvement, a fait valoir l'importance de la primauté du vécu et la pertinence de faire taire la pensée réflexive dans le moment du choix de l'élément. Dans la quête de sens, il s'agit également d'utiliser la voie du corps pour interagir avec un contenu symbolique sans que n'intervienne nécessairement, ou trop prématurément, la pensée réflexive. Le mouvement corporel guide en quelque sorte la personne sur la voie du sens et l'invite à s'engager sur ce chemin qu'elle a à prendre plutôt que sur cet autre qu'elle « pense » falloir emprunter. De cette manière, la médiation du sensible vers l'intelligible est soutenue par le corps en mouvement. Tout se passe comme si la quête de sens des expériences, sur le plan interprétatif, se faisait par un processus de nature essentiellement descriptive.

Dans ce deuxième article, j'ai aussi fait référence, de manière plus directe que dans le premier article, aux thèmes de l'explicitation. L'article se termine sur un post-scriptum au sujet du sous-titre de l'article : La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée : « *Cette réflexion faite dans le cadre de cette recherche sur la symbolique dans la relation avec la nature m'amène à considérer qu'il puisse être pertinent, dans la cadre de*

⁹ CRSH : Conseil de recherche en sciences humaines du Canada ; FCAR : Fonds pour la Formation de chercheur et l'aide à la recherche au Québec.

l'explicitation, d'aborder le déroulement d'une action dans un moment spécifié, comme un symbole « vivant », en mouvement vers le futur. Ce symbole se cristalliserait momentanément dans le présent d'un entretien d'explicitation, dans la forme d'une description fine et soignée d'une action vécue. La verbalisation pourrait alors être vue comme un arrêt sur image, de ce symbole en déploiement, son sens étant vers l'avenir. Cette position conduirait, en recherche et en formation, à inclure la catégorie du futur dans le travail avec l'explicitation. Le postulat serait en quelque sorte le 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, et plus concrètement, la création de ressources mobilisables et utilisables, dans un vécu singulier éventuel ».

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

	13. Vécu singulier, inscrit dans l'action. Connaissance en acte	1. Vécu singulier, inscrit dans l'action. Connaissance en acte	
<i>12. La projection du plan de la métaphore au plan de l'action vécue</i>			<i>2. Réfléchissement</i>
11. La métaphore Ressource potentiellement mobilisable dans l'action			3. Vécu représenté Signifiants intériorisés, privés
<i>10. La création d'une métaphore personnelle</i>			<i>4. Thématisation</i>
9. Vécu (re)verbalisé Habillage à partir du sens			5. Vécu verbalisé Habillage par les significations
<i>8. Le décryptage du sens</i>			<i>6. Réflexion</i>
	7. Vécu comme objet de connaissance Construction de l'expérience		

N.B. Le tableau se lit dans le sens horaire, de la cellule 1 à la cellule 13.

Figure 1
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)

La figure 1 présente la modélisation qui a fait l'objet du troisième article publié dans le numéro 57 d'Expliciter en décembre 2004. Elle fait écho à cette idée de « la place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée ». Cette modélisation a été développée à partir du modèle de la prise de conscience décrit par Pierre Vermersch (1994) et qui présente les étapes du passage du pré-réfléchi au réfléchi selon Piaget, soit les étapes 1 à 7. En référence à l'entretien d'explicitation, ces étapes désignent ce qui permet dans le présent de l'entretien, d'obtenir une description fine et valide au sujet d'une situation passée. À partir de ce modèle de la prise de conscience, la modélisation de la figure 1 a été élaborée en composant une image miroir des étapes 1 à 7, ce qui a conduit aux étapes 7 à 13. Celles-ci constituent ainsi l'autre versant de la démarche réflexive, c'est-à-dire le retour vers un vécu singulier, et à venir, dans la pratique effective du praticien. En référence à l'entretien d'explicitation, ces étapes désignent ce qui permet, dans le présent de l'entretien, de travailler à la construction de ressources mobilisables et utilisables dans le futur¹⁰.

Le versant des étapes 7 à 13 a été développé car certaines des étapes de ce retour dans l'action ne sont généralement pas travaillées dans le cadre même du déroulement d'un entretien individuel, d'une séance d'analyse de pratique en groupe ou d'une activité de formation. L'accompagnement formel cesse habituellement à l'étape du décryptage ou de la construction du sens (l'étape 10). Le postulat relatif à la démarche réflexive d'un praticien est que l'aboutissement à cette étape de la construction du sens soit une condition suffisante pour qu'il y ait éventuellement un changement qui survienne dans la pratique effective à venir. Or le propos principal du troisième article était justement qu'on puisse travailler, sur les plans théorique et pratique, à l'élaboration d'étapes subséquentes à la prise de conscience. Il a été question de la manière dont la symbolique pouvait devenir porteuse de la récolte réflexive jusque dans son aboutisse-

ment souhaité dans des vécus singuliers, c'est-à-dire la transformation effective de la pratique du praticien. La présentation de cette modélisation a été accompagnée d'un exemple provenant d'une activité vécue dans le cadre d'un stage de formation à l'explicitation de niveau II offert par Nadine Faingold à l'hiver 2005 et portant sur le thème de l'aide au changement. Cet exemple, intitulé « Une posture à trois temps », a illustré cette idée de la création d'une métaphore ressource mobilisable et utilisable dans le cours même des actions vécues du praticien (étapes 11, 12 et 13).

La symbolique peut aussi intervenir à chacune des étapes de la démarche réflexive du praticien. La suite de cet article est consacrée à la question de la symbolique dans les étapes 1 à 7, soit le versant du passage du sensible à l'intelligible ou de la prise de conscience.

2. La symbolique comme fil conducteur d'une pratique réflexive en première personne

2.1 La symbolique dans le moment descriptif de la démarche réflexive (les étapes 1 à 5)

Je rappelle d'abord que cette réflexion est faite dans le cadre de mon travail de formateur-chercheur auprès d'enseignants expérimentés qui choisissent l'analyse de pratique comme approche à leur développement professionnel et personnel. J'exerce ce travail dans le cadre de rencontres individuelles avec des praticiens, dans des entretiens dits d'analyse de pratique. Ma pratique principale consiste cependant à accompagner chaque année pendant quelques mois un groupe constitué d'une dizaine de personnes. Les participants à cette activité présentent à tour de rôle, d'une rencontre à l'autre, des situations de vie professionnelle pour lesquelles ils souhaitent obtenir un soutien de la part du groupe et de l'accompagnateur dans leur démarche réflexive. Il s'agit habituellement d'enseignants, de superviseurs de stagiaires en enseignement ou d'autres professionnels de l'éducation.

Un des aspects du dispositif mis en place dans ces rencontres est que le participant dépose au sein du groupe un texte décrivant une situation de vie professionnelle sur laquelle il souhaite revenir. En plus de cette production descriptive, dans le mode verbal, chaque participant est invité à effectuer un dessin symbolique spontané en lien avec la situation éducative qu'il dépose au sein du groupe. Ce dessin précède, accompagne ou complète la descrip-

¹⁰ Les détails au sujet de ces deux versants sont présentés d'une part, pour les étapes 1 à 7, aux pages 76 à 85 de l'ouvrage de base sur l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) et d'autre part, pour les étapes 7 à 13, aux pages 47 à 52 du numéro 57 d'Expliciter (Legault, 2004)

tion écrite qu'il présente, éventuellement à l'oral devant le groupe, en amorce à la démarche de l'analyse comme telle de la situation retenue.

Ces productions, qui ne requièrent aucune expérience préalable en dessin, ne sont pas nécessairement pas des dessins figuratifs, mais peuvent être simplement composés de traits de couleur qui forment une texture en lien avec la situation ou un aspect de cette situation. Au début du premier article, j'ai donné l'exemple d'une enseignante au préscolaire qui a fait un dessin intitulé « Surprise de la rentrée : un bébé », sur lequel apparaissaient trois larges traits verticaux, un tout petit trait violet (l'enfant), un trait moyen mauve (sa sœur) et un grand trait orange (la mère), qui montrent la scène de l'arrivée de l'enfant à son premier jour de classe en maternelle.

Toujours avec cette intention d'activer la fonction symbolique dès l'amorce de la démarche réflexive, le dispositif propose également l'utilisation de la technique de l'objet rituel. Il s'agit d'un objet concret qu'on demande d'apporter lors du séminaire d'analyse en groupe. Au début du premier article, j'ai aussi donné l'exemple d'une superviseure de stagiaires en enseignement au secondaire qui a choisi de présenter deux petites figurines aimantées : un chat représentant la superviseure et une souris représentant un stagiaire. À la suite de la lecture à voix haute de son texte en début de séminaire, la personne a présenté sommairement les deux figures. Il lui a alors été proposé de les placer de manière à représenter l'état actuel de la relation avec ce stagiaire. Elle les a positionnées dos à dos : « chacun le dos tourné, mais solidement fixées, aimantées, figées ensemble ». Durant le séminaire, la personne s'est servie de ces figurines, spontanément ou à la demande de l'animateur, pour aborder tel aspect ou tel autre de la problématique qu'elle explorait au sein du groupe d'analyse, par exemple, les autres positions relationnelles, actuelles ou souhaitées, par l'un et par l'autre.

Un des principes d'accompagnement de ces symboles que sont le dessin symbolique et l'objet rituel, est de les faire décrire, au premier niveau, « tels qu'ils sont ». À titre d'exemple, c'est en prenant le temps de porter une attention de plus en plus fine aux figurines, que cette superviseure a pris conscience que la figurine de la souris était aussi grande que celle du chat. Il arrive souvent que ce soit un parti-

cipant qui fasse ce genre d'observation. Une des techniques descriptives est d'ailleurs d'inviter chaque membre du groupe à faire cette description dite de premier niveau de l'objet rituel ou du dessin symbolique de la personne qui présente sa situation. Ces énoncés communiqués éventuellement au praticien deviennent alors autant de ressources dans l'analyse de sa situation.

L'utilisation de la symbolique, dans la forme d'un dessin spontané et d'un objet matériel, a pour but ici d'enrichir l'étape descriptive de la démarche réflexive. Quantitativement en suscitant plus de détails et qualitativement car les détails sont sur un registre différent du langage verbal. La réalisation du dessin et le choix de l'objet rituel peuvent être vus comme des actes contribuant à l'acte de création qui permet, à l'étape du réfléchissement du vécu, de faire exister au plan du « représenté » le vécu passé de référence (étape 2). Ces actes ont l'avantage d'être dans le mode pré-verbal plus « près » et mieux accordés à la nature « illettrée » du vécu que le passage immédiat à la verbalisation.

En ce sens, cette voie symbolique permet à la personne d'être présente à son vécu d'une manière dont elle ne pourrait l'être dans le mode verbal. Cette démarche peut être vue comme une technique concrète contribuant à opérer la réduction phénoménologique car elle permettrait alors à « faire apparaître la chose telle qu'elle est », du moins davantage que si on ne la faisait apparaître que par la verbalisation.

Toutes les analyses de situations de vie professionnelle ne nécessitent pas la mobilisation systématique de toutes ces techniques de symbolisation. Ces techniques sont des ressources à mobiliser et à utiliser au besoin. De la même manière que l'entretien d'explicitation de l'action ne convient pas à toutes les situations en analyse de pratique, l'enrichissement descriptif par l'appui symbolique peut être inapproprié, superflu, encombrant même à l'occasion.

Le fait d'inclure des éléments provenant de la symbolisation, autres que ceux de la verbalisation, a aussi la fonction d'aider les autres participants à se rapprocher de l'expérience sensible du vécu de référence du praticien. L'entretien d'explicitation suscite cette qualité de présence du praticien à son vécu. Lorsqu'il est utilisé en situation groupale, par exemple, quand l'entretien entre l'accompagnateur et le praticien se déroule en présence des partici-

pants au séminaire, la qualité de présence du praticien à son vécu engendre chez ceux-ci une qualité de présence au praticien. C'est ce que j'ai voulu désigner dans le sous-titre de l'article par l'expression la présence « au vécu de la réflexion ». Il s'agit du temps dit d'analyse réflexive, où ce qui est visé est la construction du sens, mais le chemin suggéré est celui qui conduit toujours et encore à plus de présence au vécu. L'entretien d'explicitation contribue magnifiquement à cela, la symbolisation pré verbale aussi, et les deux mis ensemble permettent de constituer l'intelligibilité de la situation de telle manière qu'elle conserve la sensibilité au vécu passé et au vécu à venir.

2.2 La symbolique dans le moment dit de l'analyse comme telle de la démarche réflexive (les étapes 6, 7 et 8)

En analyse de pratique en première personne, un des outils privilégiés est évidemment l'entretien d'explicitation au sujet d'un ou plusieurs moments spécifiés reliés à la situation que le praticien choisit d'analyser. À partir de la description initiale fournie par le participant, incluant s'il y a lieu les symbolisations en dessins et objets, il sera donc question d'obtenir une description fine et soignée du déroulement de l'action vécue, et possiblement d'autres aspects pertinents du vécu, par exemple, l'aspect l'émotionnel. Le postulat en jeu ici est que la réflexion du praticien sera mieux servie par ce détour ou ce retour descriptif.

En analyse de pratique, ce qui est visé au-delà de la description stricte du vécu est que le praticien en arrive à comprendre ce qui se passe dans la situation pour éventuellement ajuster ou transformer son intervention. La stratégie cognitive proposée au praticien par l'utilisation de l'entretien d'explicitation est celle lui permettant, avec son consentement, de déjouer son « attitude naturelle », soit celle de chercher directement à comprendre la situation : « prendre avant de comprendre ». On peut penser, si le praticien effectue un retour réflexif, par exemple, sur une situation professionnelle difficile ou problématique, que son « réflexe » soit d'éviter de se retrouver dans un quasi revivre de ce vécu pénible, voire douloureux. Personne n'est intéressé à priori à retourner volontairement dans la souffrance. Le déplacement de son attention dans le domaine conceptuel permet de ne pas sentir cette souffrance, mais simultanément c'est souvent ce qui fait obstacle à une véritable compréhens-

sion, c'est à dire à la création de nouvelles représentations bien enracinées dans le terreau fertile descriptif. Pour contrer ce mouvement « naturel », on dira que la médiation est parfois essentielle, souvent nécessaire et la plupart du temps utile. Le contexte sécurisant d'un accompagnement individualisé soigné ou le soutien bienveillant d'un groupe bien guidé permet souvent au praticien de consentir alors au ressouvenir, à la présentification d'un moment passé à partir de l'acte d'évocation.

La mise en geste

Dans la section précédente, en référence à la symbolique dans la mise en place du moment descriptif de la démarche réflexive du praticien, il a été question des deux techniques que sont le dessin symbolique et l'objet rituel. On a vu que la mise en mots de son expérience à l'étape descriptive peut être enrichie par « la mise en image » ou « la mise en objet ». Cette référence à la symbolique serait évidemment incomplète sans développer la question de la place du corps dans la démarche réflexive du praticien, d'abord par le biais de « la mise en geste ».

Cette question de place du corps a été traitée dans les deux premiers articles qui portaient plus directement sur la présentation de mon travail en formation et en recherche en éducation au plein-air. Il y était en effet question du rapport à la nature par la voie du corps en mouvement, voire du corps dansant. Je suis revenu aussi sur cette question de la place du corps dans le troisième article, en particulier dans l'exemple intitulé « Une posture à trois temps » présenté pour illustrer l'étape de la création de la « métaphore ressource » en vue d'une mobilisation éventuelle dans la singularité d'un moment vécu de l'action à venir. Dans le contexte de l'entretien d'explicitation utilisé dans l'entretien ou le groupe d'analyse de pratique, la place du corps est traitée par le biais de la question des gestes apparaissant dans le temps même de l'entretien.

La question des gestes accompagnant la verbalisation est un aspect important à considérer en entretien d'explicitation et encore davantage lorsqu'il est question de symbolique en analyse de pratique. Tous les gestes n'ont pas la même importance, certains appartenant davantage à la gesticulation habituelle d'une personne. Telle que le souligne Nadine Faingold, d'autres gestes sont cependant « souvent indicateurs d'éléments décisifs de l'expérience subjective, et ils apparaissent de manière pré réfléchie,

sans que le sujet ait conscience de les avoir effectués » (Faingold, 1997, p. 211). L'expression « geste signifiant » est utilisée pour désigner « ces gestes symboliques qui condensent beaucoup de sens implicite » et Pierre Vermercsh a développé à ce sujet une typologie permettant, entre autres, de distinguer entre les gestes mimes de l'action des gestes métaphoriques (Vermersch, 1994, p. 152)

Le travail ultérieur de Nadine Faingold, en formation et en recherche sur le thème de l'explicitation et l'aide au changement, l'a conduit à une toute autre catégorie de gestes, soit les « gestes-ressources ». En plus, de leur fonction initiale d'aide à la verbalisation, entre autres au sujet des aspects implicites du vécu, ces gestes, parfois un enchaînement de certains gestes-clés récoltés en cours d'entretien, voire un petite danse, ont une deuxième fonction, celle d'être potentiellement mobilisable et utilisable, dans les contextes singuliers à venir et encore inconnus du sujet. Le passage suivant extrait de son texte intitulé *Contre exemple et recadrage en analyse de pratiques est éloquent à cet égard. « Par ailleurs, en ce qui concerne des gestes indicateurs de ressources du sujet, la prise de conscience et la reproduction volontaire par le sujet de ses propres gestes, accompagnés des mots qui en expriment le sens, correspond à un processus d'appropriation de compétences dont le sujet disposait de manière pré réfléchi et qui deviennent disponibles et réitérables. La mise en gestes et la mise en mots rendent les ressources disponibles à tout moment pour le sujet qui en a pris conscience. Quand un savoir-faire implicite est passé au plan de la représentation, quand il a été gestualisé et verbalisé, le sujet dispose d'un signe réutilisable dans d'autres contextes. L'expérience devient ainsi non seulement transférable, mais aussi transmissible et communicable à autrui. Mettre en mots et faire passer les gestes du plan pré réfléchi au plan conscient, c'est faire cadeau au sujet de ses propres ressources. Il s'agit alors d'aider l'autre non seulement à mettre à jour, mais aussi à mémoriser, dans son corps et dans ses mots, ce qui est, en représentation, l'expression profonde d'une facette de la positivité de son inconscient. Cueillir les gestes et les doter de sens ... »* (Faingold, 1997, p. 212).

C'est précisément dans cette perspective que les étapes 7 à 13 de la modélisation de la figure

3 ont été développées pour décrire « le vécu de la réflexion » sur le versant du retour « au vécu de l'action ».

La mise en scène praxéologique : une approche corporelle au vécu de la réflexion

Dans le cas du déroulement d'un séminaire en groupe, à la suite de la présentation initiale par la personne qui soumet une situation pour fins d'analyse, s'amorce la période dite de l'analyse comme telle de la situation. Selon les dispositifs, il s'agit d'un moment qui peut être plus ou moins formalisé, mais qui comporte presque toujours des échanges et des discussions entre les participants. Il est question, par exemple dans le dispositif GEASE¹¹ de l'élaboration d'hypothèses ou de propositions de compréhension de la situation de la part des participants et de l'exploration de possibilités d'action, imaginées ou expérimentées antérieurement par l'un ou l'autre des participants (Lamy, 2002; Fumat, Vincens, et Étienne, 2003). Selon les dispositifs, à un moment ou l'autre du séminaire, il y plus ou moins de possibilités de clarifications et de répliques de la part de la personne dont la situation fait l'objet de l'analyse. Quoiqu'il en soit, la méthode à la base de la rencontre en groupe, c'est toujours l'interaction. On pourrait dire aussi l'intersubjectivité. C'est « par » et « dans » les interactions, ici essentiellement dans le mode verbal, que le praticien construit sa compréhension de la situation.

Il y a évidemment plusieurs autres perspectives de travail en analyse de pratique. Depuis quelques années, par exemple, notre collègue Nadine Faingold propose, en situation groupale, diverses techniques d'aide au changement, dont certaines sont inspirées de la PNL¹². Dans la cadre de cette étude sur la symbolique en analyse de pratique, en particulier sur ce thème de la place du corps dans le vécu de la réflexion, je mets de plus en plus en oeuvre un dispositif de travail en groupe que je nomme la « mise en scène praxéologique ».

Cette appellation est inspirée de la perspective praxéologique telle qu'elle est présentée en français par Yves St-Arnaud (1995, 1992) au sujet des travaux de Donald Schön et Chris Argyris sur le thème du praticien réflexif. La méthode décrite par cet auteur consiste à demander au praticien d'identifier une situation

¹¹ GEASE : Groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives.

¹² PNL : Programmation neuro-linguistique.

d'interaction professionnelle dans laquelle il a éprouvé une insatisfaction. On demande alors au praticien d'énoncer quelle était son intention dans cette interaction et ensuite de reconstituer par écrit un passage d'un dialogue entre lui et son interlocuteur. Il s'agit de quelques échanges verbaux qui ont donc eu lieu nécessairement dans un moment spécifié de la situation analysée. Le critère pour choisir un moment plutôt qu'un autre est qu'il y ait, dans le passage retenu, une réplique spécifique de la part de l'interlocuteur qui soit un exemple de l'insatisfaction éprouvée par le praticien. La reconstitution du dialogue est complétée par une description sommaire du vécu correspondant aux divers passages du dialogue.

Yves St-Arnaud présente de manière détaillée la méthode praxéologique qu'il a développée et dans laquelle il est question d'une analyse fine des deux composantes essentielles de l'action que sont l'intention et la stratégie. J'ai très peu travaillé dans cette perspective de l'analyse de l'intention versus la stratégie de l'acteur. J'ai plutôt développé, à partir de cette idée de la reconstitution d'un dialogue, le dispositif de la mise en scène praxéologique.

Le praticien metteur en scène

Dans ce dispositif, le praticien qui présente sa situation devient en quelque sorte, avec le soutien de l'animateur, le metteur en scène d'un moment spécifié de la situation. Son propre personnage et ceux de ses interlocuteurs sont alors incarnés par des participants au séminaire. Le praticien metteur en scène guide alors par ses consignes le jeu des acteurs. À titre d'exemple, dans la situation de l'enseignante du préscolaire qui a fait le dessin intitulé « Surprise de la rentrée : un bébé », quatre participants se sont donc retrouvés dans les rôles de l'enseignante, de l'enfant à l'allure d'un bébé, de la sœur et de la mère. Dans ce cas-ci, nous avons répété plusieurs fois les quelques vingt secondes de l'action qui se déroule entre le moment où la mère, l'enfant et sa sœur apparaissent à la porte de la classe et le moment où l'enseignante s'avance vers eux en marchant et en finissant par dire : « Qui vient à la maternelle ? ».

Les rétroactions du metteur en scène face au jeu conduisent habituellement à changer les rôles entre les participants, qui mettent alors toute leur bonne volonté d'acteur amateur pour jouer au plus près la couleur du personnage indiquée par le praticien. Les participants jouent littéralement avec cela suffisamment

longtemps pour sentir et ressentir ce qui apparaît à un moment comme le ton juste de l'action.

Plusieurs aspects sont apparus dans cette mise en scène, par exemple, le fait que l'enseignante tentait de dissimuler son émotion de quasi découragement devant cet enfant qui s'amenait dans son groupe cette année. Cet enfant allait lui demander beaucoup d'énergies et habituellement cette situation aurait été vu comme un défi éducatif à relever. À l'occasion de cette rentrée scolaire de l'enseignante, l'arrivée de cet enfant venait cette fois alimenter une profonde remise en question du métier d'enseignant qui l'habitait plus ou moins à son insu depuis quelque temps.

Une pièce en quatre actes : je joue, nous jouons, ils jouent ...

Un deuxième exemple de la mise en scène praxéologique est développé à partir de la situation de la superviseure de stagiaire en enseignement au secondaire qui avait choisi comme objet rituel deux petites figurines aimantées, un chat et une souris. La présentation qui suit va au delà de ce qui a été effectivement mis en œuvre dans ce cas précis. Il s'agit d'une reconstitution faite à partir de diverses mises en scène effectuées au fil des ans dans ces séminaires. Elle permet d'illustrer l'ensemble des quatre temps de cette démarche, les « en quatre actes » de la mise en scène.

Le premier acte : « je joue ».

Dans un premier temps de travail, le praticien, le chat, est invité à s'installer dos à dos avec un autre participant qui incarne le stagiaire, la souris. On suggère alors à la personne est d'expérimenter diverses positions jusqu'à ce qu'elle ait le sentiment de retrouver, dans le moment présent du séminaire, ce qu'elle vit dans la relation avec ce stagiaire : « chacun le dos tourné, mais solidement fixées, aimantées, figées ensemble ».

Il est question dans cette approche d'incorporer l'objet rituel et ainsi d'effectuer à partir de la mise en objet, un renversement de la direction habituelle du travail d'analyse qui aurait conduit à développer le symbole davantage sur le plan de la verbalisation. En référence à l'analyse réflexive, l'objectif est toujours le même, soit de travailler au développement d'une description toujours plus fine et plus riche au sujet du vécu de référence. La perspective sur la réflexion est toujours la même. La récolte au plan de conceptualisation sera d'autant meilleure qu'elle s'enracine dans le

terreau descriptif, et le terreau d'autant plus fertile qu'il est constitué d'éléments obtenus à partir d'un « remplissement expérientiel ».

Au deuxième acte, « nous jouons ».

Une fois établi le positionnement juste du praticien-chat et du stagiaire-souris, on demande alors à chacun des participants de se joindre à cette « mise en corps » de l'objet rituel, en prenant la position entre eux, en dyade. L'idée est de faire en sorte qu'ils puissent saisir encore davantage la situation déposée pour fins d'analyse. Le postulat ici est que plus les participants deviennent présents à la situation vécue par le praticien, plus ils seront en mesure d'aider cette personne dans son analyse. Ce deuxième temps peut aussi être l'occasion pour le praticien de changer de position avec son partenaire pour se retrouver ainsi dans la place du stagiaire-souris.

Au troisième acte, « ils jouent ».

Le troisième temps de ce travail est celui où le praticien se retire de cette mise en scène et observe « de l'extérieur » l'ensemble des dyades. Bien que la consigne ait été d'adopter la position indiquée par le praticien, chaque personne l'exécute à travers sa propre subjectivité en étant, par exemple, assis ou debout, plus ou moins rapproché physiquement, etc. Ce qu'observe le praticien est alors une diversité de ressources lui permettant de cerner encore davantage son vécu, en indiquant, par exemple, laquelle parmi les positions observées reflètent ce qu'il vit dans cette situation relationnelle avec le stagiaire.

Ces trois temps de la mise en scène de la situation sont entrecoupés de moments où les participants décrivent et partagent avec le praticien les différents aspects de leur vécu, par exemple, les sensations, les émotions, les pensées et les actions, mais aussi s'il y a lieu, leur compréhension de la situation.

Le quatrième acte

Un quatrième temps complète l'ensemble de la démarche. Il s'agit d'un temps dans lequel les participants sont invités à explorer des possibilités de transformation de cette position relationnelle « dos-à-dos ». Le mode privilégié est celui de la voie du corps en mouvement, ce qui pourrait vouloir dire ici, par exemple, de se retourner sur sa chaise, sans déplacer les chaises dos à dos, du moins dans un premier temps. Ces explorations incorporées deviennent autant de ressources que le praticien peut retenir, soit pour comprendre en quoi il n'a pas été possible de les mettre en œuvre dans la situation passée,

soit comme matériaux pouvant conduire à la construction de la métaphore ressource de l'étape 11 de la modélisation du versant de retour dans l'action à venir.

Conclusion provisoire à cette première partie de l'article : le vécu de la réflexion.

Le vécu de la réflexion est l'expression utilisée pour souligner le fait qu'un entretien ou une séance d'analyse de pratique en groupe est un vécu en soi et que la nature de ce vécu peut influencer la qualité de la démarche réflexive. Le temps dit de la réflexion n'a pas à être un temps privilégiant uniquement le mode mental de la rationalité habituelle. La mise en scène praxéologique, par son lien avec la créativité, la symbolique et le corps, ouvre la possibilité de privilégier, au besoin, le mode non rationnel ou « arationnel » dans la démarche réflexive du praticien. Ces deux modes sont opérants dans le vécu de l'action et le fait de les mobiliser conjointement dans le temps dit de la réflexion agit sur la qualité de la réciprocité dans la dynamique action-réflexion.

Par ailleurs, le fait d'être physiquement en mouvement dynamise les rencontres de travail réflexif. Le fait de « jouer » les personnages apporte une touche ludique qui dédramatise parfois la situation et remet en mouvement ce qui peut s'être cristallisé dans le rapport entre le praticien et son interlocuteur, par exemple, entre une enseignante et un élève au fil de l'année scolaire.

Dans la mise en scène praxéologique, l'intersubjectivité est d'abord mise au service du praticien qui analyse sa situation. Elle est toutefois vécue de telle manière qu'elle suscite une résonance dans le vécu de chacun de participants. Tout se passe comme si la « représentation » du praticien, incorporée par les participants, pouvait aussi se constituer parfois en métaphore ressource pour eux-mêmes. Il n'est d'ailleurs pas rare, lors des rencontres suivant ces mises en scène, que les participants soulignent que certains moments joués par eux aient été bénéfiques dans leur propre pratique professionnelle ou personnelle, au point parfois de susciter une véritable « transformation », alors qu'au départ la situation analysée n'était pas la leur. À suivre.

Références

Faingold, Nadine (1997). Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques. Dans Vermersch, P. et Maurel, M. (1997). Pratiques de l'entretien d'explicitation. Chapitre 9. ESF. Paris.

Fumat, Yveline, Vincens, Claude et Étienne, Richard. (2003). Analyser les situations éducatives. ESF, Paris.

Halprin, A. (and others). (1975.). Collected Writings. San Francisco Dancers' Workshop, San Francisco,

Halprin, L. (1969). The RSVP cycles. Creative processes in the human environment. George Braziller Inc., New York.,

Hammerman, W.M. (1980). Fifty years of resident outdoor education : 19930-1980. Its impact on American Education. Ed. : American Camping Association, Martinsville, Indiana.

Lamy, M. (Janvier 2002) . Propos sur le GEASE (Groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives).. Expliciter no.43. GREX (Groupe de recherche sur l'Explicitation). Paris.

Legault, M. (décembre 2004). Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi . Expliciter # 57, p.1-14. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.

Legault, M. (mai 2004). La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée. Expliciter # 55, p.31-38. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.

Legault, M. (décembre 2003). La symbolique en analyse de pratique. 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.

Legault M. (1989). Le rapport à la nature dans une perspective développementale. Une recherche expérientielle sur le thème de la symbolique émergeant d'une démarche de créativité en milieu naturel. Thèse de doctorat, Département de psychopédagogie, Université Laval, 285 p.

Lord, M. , Bruneau, M. (1983). La parole est à la danse. Les Editions La Liberté, Québec.

Paré, A. (1977). Créativité et pédagogie ouverte. Vol.III Organisation de la classe et intervention pédagogique. Éditions NHP, Ville de Laval, Québec.

St-Arnaud, Y. (1995). L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération. Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal.

St-Arnaud Y., (1992) Connaître par l'action,

Presses de l'université de Montréal, Montréal.

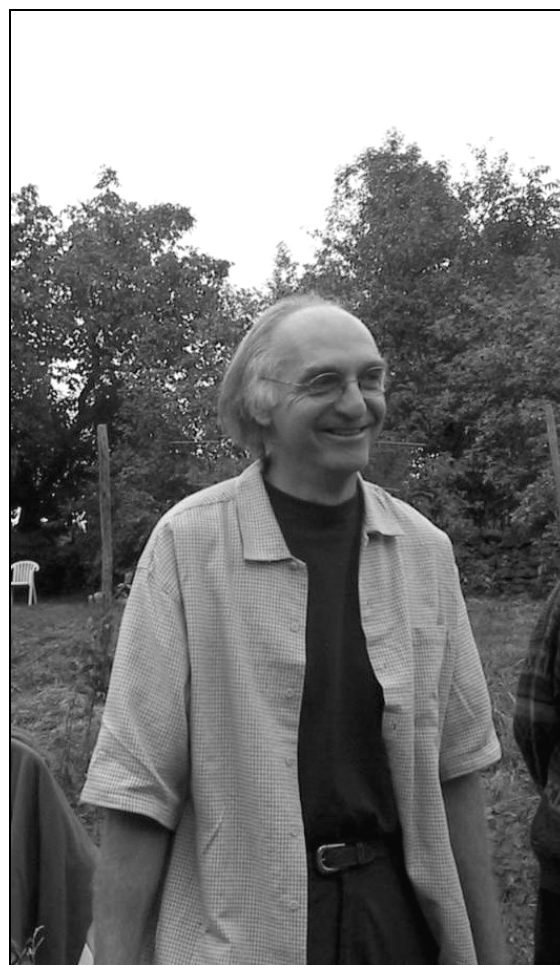
Perrenoud. P.. (2001) Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris, ESF, 2001. 219 pages.

Smith, J.,W. , Carlson, R.E., Masters, H.B. and Donaldson, G.W. (1970). Outdoor education. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.

Van Matre, S. (1972). Acclimatization. A sensory and conceptuel approach to ecological involvement. American Camping Association, Martinsville, Indiana,

Vermersch, P. (1994; 3^e éd. 2000). L'entretien d'explicitation écrit. ESF, Paris. 182 p.

Vermersch, P. et Maurel, M. (1997). Pratiques de l'entretien d'explicitation. ESF. Paris.



Les journées Explicitation au Québec en 2005-2006

Les vendredis 11 novembre 2005, 17 février et 12 mai 2006
de 9h30 à 16h30 à l'Université Laval

Maurice Legault

Il a souvent été question à la fin des sessions de formation à l'entretien d'explicitation données au Québec depuis quelques années de la possibilité de tenir des activités de suivi à ces formations. C'est dans ce contexte qu'ont été mises en place Les Journées Explicitation au Québec.



Le but de cette activité est d'offrir un lieu où l'on puisse rafraîchir ses habiletés et approfondir sa compréhension de l'entretien d'explicitation en vue d'une meilleure utilisation effective et réelle dans son contexte professionnel, dont évidemment celui de la recherche. Lors de ces journées, les participants pourront : 1) s'exercer sur place et en dyade à l'entretien d'explicitation, en position d'intervieweur (B) ou en position d'interviewé (A);



2) revenir sur ces exercices dans les moments de retour en grand groupe afin d'approfondir la compréhension au sujet de la nature, la portée et les enjeux de l'entretien d'explicitation,

éventuellement en référence avec ce qui paraît dans la revue *Expliciter*; 3) s'informer mutuellement des différents contextes d'utilisation de l'entretien d'explicitation, soit l'analyse de pratique, la supervision professionnelle, la recherche, le questionnement en classe, le coaching, etc, et aussi des travaux de recherche, par exemple, ceux en cours dans des projets à la maîtrise ou au doctorat; 4) et bien d'autres aspects à définir au fil des rencontres.

Ces journées Explicitation au Québec s'adressent aux personnes qui ont déjà suivi une formation à l'entretien d'explicitation : les étudiants formés dans le cadre du cours gradué Supervision professionnelle et explicitation de l'action (45 heures) (4 groupes de 10 à 12 étudiants depuis janvier 2003); les étudiants de la formation offerte à l'été 2005 à l'UQAM dans le cadre d'un atelier de méthodologie de recherche de 6 jours (4 étudiants du programme en Études et pratiques des arts); les enseignants du préscolaire et du primaire et les superviseurs de stagiaires qui ont été initiés à l'entretien d'explicitation (2 ou 4 jours) dans le cadre des formations offertes aux enseignants associés du Réseau des écoles associées à l'Université Laval (8 groupes de 10 à 12 personnes entre 1999 et 2004); les personnes qui ont participé à la formation offerte par Pierre Vermersch et Catherine Le Hir (5 jours) au Québec en août 1996 (18 participants); les autres personnes du Québec ou d'ailleurs qui ont suivi la formation en France avec Pierre Vermersch ou auprès d'autres formateurs certifiés.

Les modalités d'organisation et de réalisation de ces journées se veulent les plus simples possibles. Il m'a semblé toutefois utile de proposer les repères suivants: la possibilité de participer à l'une ou l'autre ou à toutes ces journées; il n'y a pas d'inscription formelle, mais on doit m'informer de sa participation par courriel ou par téléphone, au plus tard une semaine à l'avance; étant donné le caractère expérientiel de la proposition de travail, le fait de choisir de participer à une rencontre signifie que l'on choisisse de participer à toute la durée de cette rencontre; la présence de tous les par-

ticipants en début de journée (ponctualité) apparaît aussi une condition importante pour établir un climat de travail de qualité. Au fil des rencontres, des ajustements pourront être apportés à ces repères et, selon le besoin, en établir de nouveaux.



Sept personnes ont participé à la première journée, le 11 novembre dernier. La journée a débuté avec un tour de table où chacun a pris le temps de se présenter et de préciser son contexte professionnel :



Yves De Champlain, Enseignant en musique au primaire et étudiant au doctorat en psychopédagogie à l'Université Laval. Titre du projet : Conscientiser le geste pédagogique.
Sylvie Lapierre, Responsable du Centre d'aide à la réussite de l'Université du Québec à Rimouski. Travail de structuration et d'animation d'activités qui favorisent la réussite chez les étudiants universitaires.
Kathleen Lechasseur, Responsable de formation pratique en sciences infirmières à l'Université Laval et étudiante au doctorat en sciences de l'éducation. Titre du projet : Mobilisation des savoirs et pensée critique dans la pratique chez les étudiants en sciences infirmières.
Denise Marmet, Professionnelle pédagogique,

Responsable du programme d'accompagnement des jeunes enseignants dans sa commission scolaire. Animation de groupes d'analyse de pratique.

Brigitte Martel, Infirmière et étudiante à la maîtrise en sciences infirmières. Titre du projet : Description de l'excellence dans la pratique infirmière experte à l'unité de soins intensifs pédiatriques

Lyne Simard, Enseignante en adaptation scolaire et chargée de cours à l'Université du Québec à Chicoutimi. L'analyse réflexive des pratiques éducatives en lien avec le rôle du professionnel de l'éducation.

Sacha Stoloff, étudiante au doctorat en intervention éducative en APS à l'Université de Sherbrooke. Dans un processus de supervision intégré, utilisation de l'entretien d'explicitation pour mettre en évidence les différents modes attentionnels des athlètes en compétition.



Tous ont souligné à nouveau le besoin d'un lieu de pratique où l'on peut s'exercer à l'entretien d'explicitation. La journée a donc été structurée à partir de deux temps d'entretien en sous-groupes, un le matin et un l'après-midi, chacun suivi d'un retour en grand groupe qui a permis de clarifier un certain nombre de points sur les techniques ou les fondements de l'explicitation. Une journée-cadeau pour tous!

Maurice Legault

Pour information :

Maurice.Legault@fse.ulaval.ca

Éléments pour une méthode de « dessin de vécu » en psycho phénoménologie.

Pierre Vermersch Cnrs

Psycho phénoménologie et motivations de recherche

Je ne sais pas penser le déploiement de la psycho-phénoménologie en dehors d'une perspective de recherche, du fait des problèmes de motivation à pratiquer une démarche aussi inhabituelle. Je veux dire qu'en amont de toute description de vécu, je pose une motivation de recherche, une motivation pour la construction et la production de connaissances, une motivation que l'on peut qualifier d'épistémique. Ce qui ne fait pas oublier le renforcement positif produit par la jouissance épistémique que l'on peut en tirer, quand la tentative nous paraît fructueuse. Je pose ce point en premier parce que, si cette motivation n'est pas là, il faut certainement faire autre chose tant la difficulté est grande. Et de manière complémentaire, même si cette motivation est là, je peux l'interroger en retour : qu'est-ce qui me motive à faire des recherches sur la base du point de vue en première personne ? Qu'est-ce qui m'inspire dans le fait d'étudier tel type de vécu plutôt qu'un autre ? Manifestement, il n'y aura pas que du cognitif dans les éléments de réponse. On peut se demander pourquoi j'insiste sur ce point en ouverture de considérations méthodologiques qui supposent que la question de la motivation est réglée. Parce que précisément, avoir une activité de recherche, serait-elle d'inspiration psycho-phénoménologique, est une activité bizarre, spéciale, mettant en suspens toutes sortes de pratiques habituelles, ne débouchant pas nécessairement sur des applications immédiates, faisant un détour de plusieurs mois et/ou années pour éclairer une question. Le fait de pratiquer la psycho-phénoménologie, de décrire ses vécus, d'être au plus proche de sa subjectivité, n'en fait pas une activité d'amateur, une activité de loisir, ou encore une activité de développement personnel ou/et spirituel. Même si de telles activités peuvent tirer profit de l'apprentissage de

l'auto-explicitation, comme de l'entretien d'explicitation. Mais, ce faisant, nous serons sortis de la dimension aventureuse et incertaine propre à toute recherche. La psycho phénoménologie reste donc pour moi une activité de recherche avec toutes sortes d'aspects particuliers à ce type d'activité. L'activité de recherche est une activité parmi beaucoup d'autres, elle n'est pas la plus noble ou la plus difficile. Comme toutes les activités spécialisées, elle est simplement spécifique, elle crée un micro-monde qui coexiste avec tous les autres micro-mondes. Au lieu de faire de la recherche, on peut faire de l'artisanat, de l'enseignement, de l'expression artistique, du conseil, de l'élevage et tant d'autres choses ! La recherche n'a aucun privilège particulier par rapport à toutes ces autres activités humaines. Mais le propre des micro-mondes est que chacun de ceux qui en participent est convaincu du caractère éminent de son activité.

Il me semble que la description de vécu, doit être resituée par rapport à la motivation qui l'initie, d'autant plus qu'une telle description pourrait paraître évidente a priori (puisque'il s'agit de décrire ma propre expérience après tout !) alors qu'elle est difficile, technique, exigeante et certainement pas immédiate (Vermersch, P 2005). Ce qui est familier n'est pas pour autant connu. Et avant d'être connu, notre vécu doit être reconnu (Piguet 1975), ce qui est une autre façon de nommer l'activité de réfléchissement qui est à la base de l'explicitation phénoménologique.

La délimitation d'un vécu à décrire.

Il n'est pas possible de dessiner plusieurs modèles à la fois, ou alors ce sera une superposition convenue et le modèle sera générique, ne correspondant à aucune personne en particulier, comme le sont les visages des anges ou des figures de proue. Ce sont des visages moyens, bien posés et structurés, mais ne renvoyant à aucun personnage, à aucun caractère

spécifique. Dans le "dessin de vécu", il faut choisir de se tourner vers un seul vécu, un vécu singulier, c'est-à-dire indexé sur un site temporel unique, condition de la possibilité d'en approfondir la description (Vermersch, P. 2000). Délimiter un vécu suppose une orientation et une intention de recherche. Mais au moment où l'on veut faire une session de recherche (Depraz, Varela and Vermersch 2003), quand on est guidé par la volonté de faire un travail psycho phénoménologique, c'est paradoxalement le moment où l'on ne dispose plus d'exemples de vécus auxquels se référer, comme s'ils avaient tous disparu !

Dans cette situation, j'ai exploré différentes stratégies.

La première consiste à concevoir et définir une expérience à faire, de telle manière qu'elle servira après coup de matériau pour une explicitation psycho phénoménologique. On peut appeler cela la stratégie de l'expérience « provoquée ». La délimitation du vécu est donnée a priori et, de ce fait il n'y a pas de confusions entre plusieurs vécus. L'inconvénient majeur c'est de se préparer à examiner ce qui devrait "être spontané" ! Certains objectifs de recherche ne peuvent pas être visés de cette manière puisque le dispositif contamine dès le départ le vécu par l'intention de le décrire¹³. Cette démarche a en revanche l'avantage de faciliter le travail en groupe de co-chercheurs sur une session de travail prévue, et donc de permettre la formation à cette méthodologie. Tout le monde a le même cadre expérientiel de base (ce qui est loin de vouloir dire que chacun fait la même expérience, puisqu'on ne peut définir l'expérience indépendamment de celui qui la vit), et il sera possible de comparer les descriptions assez facilement, aussi bien pour faire apparaître des invariants éventuels, que pour mettre en évidence les processus vicariants, et surtout les différences interindividuelles qui nous protégeront de la généralisation "sar-

trienne"¹⁴. De plus, cette stratégie provoquée permet d'explorer délibérément des variations ciblées par rapport à l'expérience de départ, introduisant ainsi une véritable mise en œuvre réglée de la variation comme démarche pour établir des invariants.

La seconde stratégie est celle de "l'expérience invoquée" : elle suppose que l'on vise dans le passé une expérience qui nous intéresse et correspond à nos intentions de recherche, qui peut aussi être saisie à la volée au moment où elle vient de se produire. Comme je l'ai fait dans l'expérience "du sens se faisant" (Vermersch, P. 2005) où, sur le fond d'une préoccupation générale relative à la méthode psycho phénoménologique, un événement m'est apparu d'un coup comme un bonne illustration de ce que je voulais étudier. Une autre possibilité, très proche, est celle où je sais que j'ai eu dans mon passé une expérience que je souhaite élucider pour des besoins de recherche, et je me guide moi-même vers l'évocation de ce moment passé, déjà identifié. Ce peut être encore, de manière plus ouverte et indéterminée, la décision de viser au cours d'une session de recherche - comme nous le faisons souvent en entretien d'explicitation - une expérience passée qui correspond à un contenu (une fois où j'ai fait un apprentissage), ou à un critère (un moment que j'ai trouvé intéressant pendant un apprentissage). La "visée à vide" produit presque à tout coup un remplissement, quoique sa teneur puisse être tout à fait inattendue. Mais cette technique est déjà difficile quand elle est pratiquée en entretien avec la médiation de l'intervieweur, du fait des croyances limitantes qu'elle suscite relativement à sa possibilité de réussite. Mais quand on la met en œuvre seul, il faut avoir une bonne pratique du fait de s'adresser des demandes (voir plus loin) pour que cela produise un effet. Toutes les démarches de remplissement expérientiel, si importantes pour l'approche psycho phénoménologique, reposent sur sa mise en œuvre.

Entrer dans le travail psycho phénoménologique : surmonter l'effroi !

Pour moi, et ce de façon renouvelée depuis que je pratique le "dessin de vécu", le premier temps correspond toujours à une forme de

¹³ C'est d'ailleurs un problème que l'on retrouve de façon générale dans toutes les approches expérimentales, où le fait même de créer et de contrôler les conditions expérimentales risque à tout moment de faire disparaître des conduites essentielles à la compréhension de ce que l'on veut étudier. Ainsi, dans l'étude de l'attention, créer une situation où l'on dirige l'attention du sujet sur un écran, supprime toute la phase essentielle d'orientation. Ou bien demander à quelqu'un d'apprendre par cœur une liste ou tout autre matériau empêche d'étudier ce qu'il mémorise quand je ne lui demande pas d'apprendre (mémoire implicite, rétention).

¹⁴ Je fais référence ici à la critique que Piaget adresse à Sartre, où tout en saluant une grande œuvre, il signale que Sartre conclut à tort à partir de son seul exemple que tout le monde a les mêmes rapports à l'image mentale (cf. (Sartre 1936; Piaget 1968).

résistance, liée à l'impression que je ne vais pas y arriver, que c'est trop difficile, que je ne sais vraiment pas si c'est possible et réalisable. Une part de moi n'est jamais vraiment confiante dans le succès de l'entreprise. J'ai nommé cette étape, dont je ne mesure pas le degré de généralité, "l'effroi initial". Je suis simplement entraîné à continuer malgré tout à entreprendre quelque chose que je me rappelle avoir déjà réalisé. Peut-être suis-je le seul à vivre cette étape. Mais j'entends chez d'autres qu'ils ont peur de ne pas y arriver, qu'ils savent qu'ils en sont incapables, qu'ils pensent que je suis le seul à savoir aller aussi loin dans les détails et qu'il est donc normal qu'ils n'y parviennent pas. D'autres affirment qu'ils n'ont pas eu le temps de poursuivre la description mais, finalement, il s'avère qu'ils n'auront jamais le temps. Et ainsi de suite, des symptômes qui pointent tous vers une difficulté initiale, liée à la prise de décision de s'engager dans une activité dont je ne suis pas sûr d'être capable de la mener à bien, ou des difficultés rencontrées après les premières notations pour aller plus loin que la description des aspects les plus évidents. Difficultés qui apparaissent quand j'ai l'impression que je serais bien incapable de décrire quoi que ce soit de plus, et d'ailleurs je ne me souviens même pas de ce que j'ai vécu, et en plus je ne vois vraiment pas ce que je peux dire encore, et puis ça suffit comme ça, etc. ... C'est en pensant à tous ces signes de résistances et de difficultés que je voudrais témoigner du fait que je rencontre toujours ces étapes d'effroi - ou quel que soit le mot qui vous conviendra mieux pour les désigner -, ces étapes de recul devant le travail à entreprendre. Il me semble que c'est constitutif du type d'effort que je vais me demander et du caractère constitutivement incertain de toute visée à vide.

Dessiner/décrire un vécu passé

Pour conduire un dessin de vécu, il faut avoir une idée du but que l'on cherche à atteindre, du résultat que l'on essaie de produire. Dans le dessin, une longue tradition de dessinateurs et de peintres, nous a donné un modèle régulateur de ce que c'est que dessiner, même s'il y a de nombreuses façons de le faire, de nombreux styles de dessin. Dans le dessin de vécu, nous avons peu d'exemples régulateurs. À quoi devrait ressembler un dessin de vécu "réussi" ? Comment puis-je savoir que mon dessin est achevé, qu'il est fidèle au modèle ? Une culture du dessin de vécu est à instituer !

Plus encore, les dessins de vécus sont "temporels", et il est plus difficile d'en prendre connaissance car, pour ce faire, il faut les dérouler. Ils ne sont accessibles que par une "lecture" complète, au contraire d'un dessin dont la dimension spatiale se donne dans son ensemble, et dont tous les points sont immédiatement visibles. Dans un dessin, le modèle reste présent. Il peut être partiellement caché sous « l'aveuglante transparence du réel », mais il est possible d'y revenir, il ne disparaît pas. La persistance de sa présence ne dépend pas de notre effort (alors que la saisie du modèle dépend de la qualité d'attention qu'on lui dédie) et, de ce fait, il est possible de comparer son dessin au modèle et de le reprendre, de l'améliorer, de le compléter (même si l'on voit plus facilement ce qui ne va pas que ce qu'il faudrait faire pour l'améliorer). Dans un dessin de vécu, le modèle, c'est-à-dire le vécu passé de référence, est toujours à maintenir, à renouveler, à reconstruire. Il n'est présent que par l'accomplissement de l'acte d'évocation ; sinon je le perds, ou pire, je l'idéalise, je le schématise, et j'en perds la singularité, ou je me rapproche de la BD, avec un dessin éventuellement juste, mais schématique.

Dans ce qui suit, je proposerai plusieurs fils conducteurs que l'on pourra suivre pour décrire un vécu. Je pourrai toujours me demander, en cours de travail ou quand je penserai avoir terminé, si j'ai bien tous les éléments qui composent l'un ou l'autre de ces repères. J'en présenterai trois. Le premier, un peu abstrait, insiste sur la structure commune à tout vécu : la temporalité, ses structures qualitatives, sa fragmentation. Il permettra de se demander : ai-je bien tout le déroulement du vécu ? Le second se réfère plutôt à une approche fonctionnelle : je décris en fonction de ce que je connais du vécu, de ce que j'en comprends. Il semble que je décrirai d'autant mieux que je suis plus expert dans le type de vécu que je décris. Il permettra plus facilement de se demander : ce que j'ai décrit est-il intelligible ? Le dernier essaie de suivre le déroulement concret d'une description, et pointe les obstacles rencontrés et les moyens de les dépasser. Ce troisième point de vue est celui de la pratique, de ses difficultés, de ses pièges, des déroulements typiques (comment on commence la plupart du temps, où l'on bute, comment aller plus loin quand plus rien ne se donne, même si on a la croyance que plus rien ne se donnera). Il permettra de se demander : même

si je suis bloqué, pourquoi ne pas essayer d'aller plus loin et de dépasser les limites qui semblent s'imposer à moi ?

1/ La structure d'un dessin de vécu : primat de la temporalité.

Qu'est-ce que décrire, dessiner un vécu ? Quel est le fil conducteur ? Quelle est la technicité cachée derrière l'évidence du but, technicité que l'on découvre immédiatement quand on fait du dessin ou de la sculpture ? Dans le dessin de nu, par exemple, on commence par la ligne sagittale du corps, les axes, on voit la forme générale, on repère les rapports avec un crayon, on porte son attention autant sur la forme des vides que sur celle des contours, on mesure les angles avec une baguette, on croise les alignements verticaux ou horizontaux pour déterminer un point particulier ou un intervalle, etc. Et cela ne concerne que les formes, sans parler des valeurs, des niveaux relatifs de gris, et je n'aborde pas la peinture et la mise en couleurs !

Le primat de la temporalité et sa fragmentation.

Dans le dessin de vécu, ce n'est pas l'espace qui sert de guide, mais d'abord fondamentalement la temporalité : tout vécu peut être analysé, décrit en suivant d'abord la temporalité. Inversement tout ce que je pourrai dire d'un vécu sera toujours rapportable à son déroulement temporel. Cela n'épuise pas les propriétés du vécu, mais donne une organisation de base. Il ne faudrait d'ailleurs pas dire "la" temporalité, sauf à vouloir rester au plus général, mais les temporalités, au pluriel - ce pluriel signalant deux choses. D'une part, le fait qu'il existe de nombreuses propriétés temporelles différentes d'une expérience vécue, ou d'un de ses fragments : son ipséité en tant que vécu passé (le fait qu'elle a bien été un moment, qu'elle a bien existé dans mon vécu, même si les propriétés suivantes ne sont pas documentées), la date (quelle heure, quel jour, la date au sens du calendrier ou au sens d'un repère calendaire), la succession (avant et/ou après quoi), la durée, le rythme, le tempo, la pulsation. Et d'autre part, les structures temporelles qualitatives qui organisent les vécus et enrichissent le repérage, comme par exemple les cinq temps du "cycle de la gestalt" d'une action : "ante début, début, enchaînement, fin, post fin". Il s'agit bien d'une succession, mais elle est structurée par le fait que chacun de ses temps est qualitativement différent quant à sa fonction dans l'action, quant aux activités qui sont mises en oeuvre.

Le début est un temps de prise d'information, d'orientation de l'action, de décisions, alors que l'ante début se présentera plus comme un temps de préparation plus ou moins masqué par l'évidence du début de l'engagement ; puis vient un déroulement qui, à un moment donné, conduit à une décision d'arrêt, de passage à autre chose ; mais une fois arrêté, il y a toujours des retours à la "normale" ou à l'état précédent à gérer, d'où la présence de post fins. De plus, la pratique de la description fait que nous savons d'expérience que certains de ces temps sont plus facilement oubliés au questionnement que d'autres (l'ante début, ou les prises d'informations qui président à l'orientation du début, ou les critères de fin), alors que réciproquement, ces temps-là sont plus souvent implicites et non décrits que d'autres (les prises d'informations restent plus facilement implicites que les actes). Un autre exemple de structure temporelle qualitative est celle qui est inspirée de la structure TOTE (Miller, Galanter and Pribram 1960) et surtout de sa transposition dans la pratique par le génial formateur américain de PNL Robert Dilts. Il s'agit de considérer que tout acte est précédé d'une prise d'information qui détermine la décision du fait de le réaliser (le premier T, pour test d'entrée), et se termine par une prise d'information sur ce qui est en train de se faire, pour déterminer la fin de cet acte (le critère de fin, comment je sais que je sais par exemple, ou comment je sais que j'ai fini, ou qu'il faut que je passe à autre chose, le second T, ou test de sortie). Enfin, une autre structure temporelle qualitative relève d'une organisation quasi fractale, chaque action pouvant être fragmentée en étapes qui la composent, chaque étape pouvant être fragmentée en opérations élémentaires, etc. Chaque description d'une succession temporelle peut être fragmentée en unités de description plus fines, produisant un changement d'échelle et faisant apparaître des événements inaperçus à l'échelle supérieure. C'est la transposition dans l'ordre temporel de la notion spatiale d'échelle utilisée en cartographie.

Le dépliement des identifications et des qualités.

La structure temporelle est toujours sous-jacente aux actes, à leur déroulement, mais au fur et à mesure que l'on descend dans la finesse de la description, on rencontre aussi des aspects du vécu qu'il faut décrire alors qu'ils ne sont pas directement temporels : c'est le cas de toutes les identifications d'états, de toutes les

reconnaisances de propriétés, de tout ce qui est appréciation, discrimination. Dans la préparation du plâtre, par exemple, le moment où vous jugez qu'il est prêt à être utilisé s'inscrit certes dans une durée, mais l'appréciation de l'état de la matière est un acte qui demande de discriminer des propriétés de consistance, d'onctuosité, de couleur, de reflet - prises d'information qui fondent votre reconnaissance de l'état correct ou pas. Cette évaluation répond aux questions : à quoi je reconnais que ... ? Comment je sais que ... ? Si nous passons de cet exemple matériel à celui d'un état intérieur, dire "je savais que j'étais prêt pour intervenir ..." pose aussitôt certaines questions : "Comment je savais que j'étais prêt ? À quoi j'ai reconnu que j'étais prêt ? ". Et quand on veut détailler un acte un peu fin, alors qu'il se distingue plus ou moins facilement des autres actes qui le précèdent ou le suivent, on peut rentrer dans une description non plus temporelle, mais statique, où l'on déplie au lieu de fragmenter. Si en peignant vous dites "et là je procédais par petites touches légères", la question qui se pose est de savoir en quoi cela consiste de procéder par petites touches légères. Ce versant non temporel concerne toujours la description de qualités, de propriétés, qu'il s'agit d'identifier.

Par exemple, dans le protocole sur "le sens se faisant" publié dans les numéros précédents d'Expliciter, j'évalue plus d'une fois la justesse de ce que j'exprime du sens "par résonance avec la pensée graine", en appréciant ainsi son adéquation. Dans un premier temps, je peux dire que j'ai affiné ma description des étapes de faire un sens nouveau : j'ai nommé cette action d'évaluer, je l'ai distinguée, inscrite dans la succession comme un revirement vers la source. Je suis donc déjà allé très loin dans la mise en description temporelle. Mais en quoi consiste "la mise en résonance" ? À quoi je reconnais que cela résonne ou ne résonne pas ? Je n'ai pas déplié ma description jusqu'à ce niveau de précision, alors qu'il y a là des identifications pleines d'intérêt, puisqu'elles fondent la possibilité même d'utiliser cet acte d'évaluation.

Dans cette première clarification du fil conducteur que l'on peut suivre, j'ai donc dégagé deux aspects. Le premier concerne les structures temporelles de tout vécu, le second la description non temporelle des états, de leurs qualités.

2/ *La logique de la "tâche" dans la description*

de vécu.

Le primat que j'attribue à la temporalité, le rôle du dépliement des identifications ou des propriétés, reposent cependant sur une abstraction par rapport à la pratique de la description. En fait, ils sont historiquement ce à quoi j'ai abouti en abstrayant des descriptions concrètes ce qui les organisait plus fondamentalement. Le fil conducteur qui vient le plus spontanément dans la description d'une action, d'un vécu, est celui qui est lié non pas aux structures du vécu, mais à la logique fonctionnelle de ce qui est vécu, que l'on pourrait appeler "la logique de la tâche", pour autant que cette "logique" soit prégnante et facile d'accès. Par exemple, un vécu productif, finalisé (faire un exercice de math, fabriquer un objet, rédiger une traduction, mémoriser un poème, etc.) a une structure apparente forte, liée à l'ordre nécessaire de ses étapes, à ses contraintes fonctionnelles, que ce soit du point de vue de la causalité matérielle, des nécessités logiques ou de ses exigences chronologiques. Si j'en suis familier, cela facilite ma description, qui peut alors aisément suivre l'ordre « logique » de production des actes engendrant le résultat. L'appréciation de cette description sera facilitée par l'aisance avec laquelle je peux suivre l'intelligibilité de ce qui est décrit (si je sais faire la cuisine et si je veux confectionner une tarte aux pommes, j'ai des attentes sur la présence de certaines étapes, sur les contraintes de leur enchaînement, tant du point de vue temporel que causal ou logique). De plus, un tel vécu est naturellement segmenté par les buts et sous-buts, les lieux, les étapes, les outils, les objets. Plus le résultat des sous-étapes est aisé à distinguer, plus les propriétés des identifications ou des états sont faciles à analyser. Et si l'on est dans une temporalité pas trop rapide (de l'ordre de la ms), mais pas trop lente (la journée, l'année), cette intelligibilité est facile à suivre. Ce point de vue est celui qu'on appelle en ergonomie « l'analyse de la tâche ».

Mais si ce point de vue est évident pour beaucoup de vécus bien finalisés, il ne l'est plus du tout pour les vécus basés essentiellement sur des aperceptions, des successions d'actes mentaux dont l'enchaînement est peu déterminé. Par exemple, et malgré les indications de Richir, décrire le vécu d'"un sens se faisant" est peu structuré a priori par la tâche, pas plus que de décrire un acte d'évocation, ou les modulations attentionnelles.

Dès que l'on est dans un vécu peu structuré a

priori par les contraintes de sa réalisation, il est intéressant de revenir aux structures temporelles qualitatives sous-jacentes à tout vécu. Cependant, pour décrire un vécu quel qu'il soit, il faut en maîtriser un tant soit peu l'intelligibilité, afin de savoir quoi décrire. De fait, nous avons rencontré de grosses difficultés dans les premières occasions où nous avons cherché à décrire un vécu d'évocation. Certes, cela se déroule dans le temps, mais à chaque phase de ce temps, qu'il y a-t-il au juste à décrire ? En quoi consistent les étapes de l'évocation ? A chaque occasion où nous nous sommes essayés pour la première fois à la description d'un nouvel acte mental, nous avons rencontré la difficulté de savoir qu'est-ce qu'il y avait à décrire.

3/ Le fil conducteur de la pratique descriptive.

Bien entendu, tout ce que je viens d'écrire sur la temporalité, le dépliement qualitatif, mais aussi sur la logique fonctionnelle liée à l'organisation de la tâche quand il y en a une, est inutile dans un premier temps. Ou tout au moins, aussi utile que de comprendre le principe d'Archimède pour apprendre à nager. On peut comprendre que l'on flotte et que certains mouvements assurent la propulsion dans l'eau quand on sait nager, et on peut alors y gagner un supplément d'intelligibilité et concevoir des stratégies plus ou moins indirectes pour aider des nageurs à progresser. Mais c'est inutile, inefficace pour un apprentissage initial.

Pour apprendre à dessiner des vécus, il faut partir des obstacles initiaux que l'on rencontre régulièrement dans les premières tentatives, obstacles que l'on retrouve constamment, mais que l'expertise permet de dépasser sans les supprimer. On ne peut donc pas apprendre à dessiner les vécus sans essayer de le faire (La Palice), et on ne peut le faire sans échouer partiellement. Et c'est bien sûr grâce à ces échecs et à leurs enseignements que l'on devient dessinateur de vécu.

Lorsque nous commençons à nous tourner vers un vécu passé pour le décrire, nous sommes ainsi faits que se donne à nous un élément saillant, généralement lié à ce qui perceptible (le fameux primat du positif de Piaget (Piaget 1974)) et à son contenu (le contenu vient toujours avant l'acte dans la saisie rétrospective).

Par exemple, lors de la séance inaugurale de l'atelier de pratique phénoménologique, nous avons décidé de refaire l'expérience proposée par Husserl de l'écoute d'un son isolé (Husserl 1964, 1905). Dans notre cas, il s'agissait du son de la percussion d'un verre de cristal.

Juste après avoir entendu ce son (expérience provoquée donc), alors que nous avions le stylo à la main, prêts à décrire notre expérience, qu'est-ce qui est venu à chacun ? "Le son de cristal émerge et il dure un certain temps ... et ... et ... qu'est-ce qu'il y aurait d'autre à dire ? Euh, ... je reprend : j'ai entendu le son de cristal du verre et il s'est prolongé et ... et ..." En fait, la première tentation, à laquelle plus d'un a immédiatement cédé, a été de dire : "Peut-on recommencer ? Ça m'a pris par surprise ! Je voudrais réessayer". Comme si le supplément de description manquant reposait sur un supplément d'attention à l'événement. Comme si la seule façon de développer la description était de répéter l'expérience, maintenant "totalement perdue puisque passée" ! En fait, la saillance immédiate et spontanée, ce qui se donne en premier, le plus facilement, est le premier obstacle à la réalisation d'une description, dans la mesure où elle fixe l'attention, et où elle le fait sur un aspect évident, facile à saisir, et qui n'apporte pas beaucoup d'information. La solution sera d'abord de désengager mon attention de ce qu'elle a saisi au focus, et qui en retour m'a saisi et m'immobilise.

Comment aller plus loin ? Avec un peu d'expérience de l'écoute des sons, il serait facile de suivre la structure du son lui-même : c'était un son percussif. Ai-je entendu le son de l'ongle contre le verre au moment de la percussion ? Il était mat, bref, sans résonance, peu intense, pas très net. Ensuite, que puis-je dire du tintement du cristal engendré par la percussion ? Si je connais la description du son, je sais que je peux distinguer une attaque avec une pente plus ou moins rapide (le son s'établit plus ou moins lentement, il ne se produit jamais de façon instantané), sa progression, son mode, son intensité, décrire le timbre, la présence d'harmoniques, le mode de diffusion sonore, puis la résonance, sa vitesse d'extinction, sa rémanence. Mais ce faisant, j'ai suivi le fil conducteur du son, et non celui de mon vécu. Quoique, indirectement, le fait de décrire finement l'évolution et les propriétés du son permet d'inférer mon vécu d'écoute, ce que j'écoutais, ce à quoi j'étais attentif.

Comment aller plus loin ? La logique fonctionnelle d'un vécu permet d'explorer certains points, mais n'aide pas beaucoup pour approfondir le vécu.

C'est à partir de là que je peux m'appuyer sur les temporalités qualitatives et le dépliement

des identifications. Mais que veut dire "s'appuyer" ? À quels actes cela correspond-il ?

En un sens, il s'agit bien de "revirements", au sens de Richir (Vermersch, P. 2005). Je quitte la description de ce vécu particulier, pour me tourner vers l'activité de décrire elle-même, je change de thème attentionnel. L'objet de mon attention n'est plus le vécu passé, mais le déroulement du vécu actuel, qui consiste à dessiner. D'une part, j'arrête de faire ce que j'essayais de faire (de toute manière, j'étais déjà bloqué), et d'autre part, je vais me poser des questions, je vais me demander de répondre à mes questions. Dans mon expérience, dont je ne connais pas le degré de généralité (est-ce que tout le monde doit procéder de la même manière ou pas, est ce que cela peut convenir à tous, quelles sont les pratiques que d'autres utilisent et que j'ignore), ce qui est fondamental, c'est l'acte "de se demander". A condition que je sache ce que je dois me demander. Ainsi, si j'ai déjà décrit quelque chose, je peux me questionner : qu'est ce que j'ai appris ? Quelles informations sont contenues dans ce j'ai écrit ? Qu'est-ce qui manquerait pour que ce soit plus intelligible ? A partir de là, l'utilisation des fils conducteurs plus abstraits dont j'ai parlé en premier, devient essentielle. Ainsi, si je me rapporte à la structure temporelle : ais-je l'avant, l'après, l'ante début de ce que j'ai décrit ? Par exemple, quel était l'ante-début de l'écoute du son de cristal ? C'est-à-dire ? Ben oui, par exemple : à quoi j'étais attentif avant que cela commence ? Quel était mon état intérieur ? Quelles pensées, attentes, peurs, anticipations, etc. étaient là ? Autrement dit, je cherche à documenter la manière dont je me suis préparé à l'expérience, j'essaie de savoir si elle a eu une relation, une influence sur ce que j'ai vécu au moment du début de l'expérience. Nous étions pour la plupart dans un tel état de tension interne, nous avions un tel désir de bien faire, que nous n'avons pas vraiment prêté attention au son !

Je peux me questionner ainsi sur chaque étape du cycle de l'expérience, et examiner si j'ai des réponses à me faire à ce sujet. Ce procédé m'aide à ne pas oublier de décrire toutes les étapes du vécu, sachant qu'il y en a toujours certaines auxquelles je ne pense pas, ou auxquelles je n'attribue implicitement aucune importance. Et je peux ensuite examiner une par une chacune de ces étapes sous l'angle de sa fragmentation temporelle possible. Puis-je la fractionner, c'est-à-dire distinguer ses compo-

sants, ou distinguer des articulations correspondant à des actions ou des moments que je peux fractionner ? Si je me rapporte à la structure TOTE, ai-je l'identification initiale (test d'entrée, ou test de choix de cette action particulière, comment je sais que c'est ça qu'il faut faire), ai-je l'identification d'achèvement ? (test de sortie, comment je sais que c'est fini ?). Si je me rapporte au dépliement des propriétés, à quoi je reconnais qu'un état, qu'une propriété, qu'une chose, est ce qu'elle est ? Quels sont les critères qui me permettent de les identifier (décomposition des propriétés et des identités). Devant un modèle, que ce soit une nature morte ou un nu, intérieurement, j'ai une expérience comparable où je me questionne : comment c'est fait ? Où telle courbe s'arrête ?

Arrive un moment où l'utilisation de ces repères temporels, fonctionnels, qualitatifs s'épuise, ou semble s'épuiser. Je suis bloqué. Éventuellement découragé. Moi qui me faisais un tel plaisir de décrire mon vécu, je ne sais pas le faire en détail, ce que j'ai produit est encore pauvre, incomplet, et je ne sais pas aller plus loin.

Comment faire pour aller plus loin dans la description ?

Supposons, tout d'abord, que j'ai fait ce que je savais faire (voir ci-dessus les fils conducteurs du « dessin de vécu ») jusqu'à ce que j'arrive à une limite. C'est-à-dire, en fait, jusqu'à ce que je sois arrêté, jusqu'à ce que je ne puisse aller plus loin, même si je le veux (à la différence des moments d'arrêts voulus, acceptés, comme des pauses). L'ayant reconnu comme limite, et continuant à désirer aller plus loin, je tente de la dépasser.

Il est constitutif des rapports que nous entretenons avec les parties de nous-mêmes qui ne sont pas réflexivement conscientes, que lorsque nous tentons de les viser, d'y accéder, de les reconnaître, elles ne se donnent pas immédiatement. L'immédiateté est la signature du déjà réfléchi. Le pré réfléchi ou, encore plus en amont, le champ de pré donation (le pré réfléchi est déjà de l'ordre de la donation (Vermersch, Pierre 2000)), ne se donne que dans une temporalisation plus lente, plus étagée. La vitesse habituelle de notre pensée (de notre mobilisation des connaissances réfléchies par exemple) fait que nous sommes déroutés par l'absence de réponse immédiate et que nous en concluons qu'il y a dysfonctionnement, alors qu'il s'agit d'opérer un changement de régime

cognitif. Seule une pensée fidèle au savoir d'expérience, qui peut surplomber l'exigence de la demande immédiate et de sa déception, peut rappeler qu'un remplissement intuitif est rarement très rapide, et ce faisant aidera à donner du sens à l'apparente absence de réponse, permettra de surmonter le vide, l'absence, le manque de réponse au tempo habituel. L'obstination, la persévérance à atteindre un but, à remplir un manque, à satisfaire un besoin peuvent aussi être une aide.

Ce que m'ont appris mes expériences, c'est que lorsque je rencontre la limite dans la description, il ne s'agit pas d'un échec, d'une fin ou d'une impossibilité, mais d'un symptôme. D'un signe, qui doit m'alerter sur la nécessité de poursuivre, de persévérer, et surtout de changer de régime cognitif, de changer d'attention, de mode de vigilance, de passer par exemple de la saisie à l'accueil, ou de lâcher la focalisation en cours pour que des co-remarqués puissent venir au focus attentionnel (Vermersch 2002).

Il y a là une difficulté constitutive au fait de se tourner vers soi-même, non pas parce qu'il s'agit de soi, mais parce que, ce faisant, nous allons vers le pré réfléchi. Il est normal, prévisible, et ce de façon répétée et indépassablement répétée, qu'il faille en passer par là ! Ce n'est pas une tare, un défaut de capacité, un manque d'intelligence ou de sensibilité, mais c'est lié à la structure même de la conscience divisée entre conscience réfléchie, pré réfléchie, et champ de pré donation. Si nous n'avions pas ce niveau de la conscience en acte, notre vécu nous serait accessible à tout moment dans sa totalité, sans ombre, sans autre restriction, peut-être, que celles de la mémoire et de notre capacité expressive. Ce qui n'est manifestement pas le cas.

Cela dit, s'il y a limites, il y a peut être des moyens, des savoir-faire permettant de les dépasser ?

La première condition de ce dépassement est de rester là, de continuer à viser à vide, d'attendre, de persévérer dans ses intentions. Ou, si j'ai bien compris le vocabulaire de Richir, pour qu'il y ait temporalisation (ce terme pourrait être la condition de la germination, de l'ouverture minimale d'une durée pour que cela pousse, dans tous les sens du terme) de l'idée graine, il faut que s'ouvre une fissure - maintenue - entre son horizon de futur et ce déjà horizon de passé. Il faut continuer à viser le sens à faire, continuer à porter un projet de remplissement de sens. Cela peut sembler trivial ou

trop simple mais, attendre, rester là, persévérer, peuvent être des actes à part entière, qu'il faut décider, qu'il faut soutenir dans leur accomplissement, qu'il faut rattraper quand la distraction, l'inattention, font oublier le but. La mise en œuvre de ce type d'acte ne demande pas seulement de ne pas renoncer, mais aussi de contrebalancer l'influence des croyances limitantes liées au non remplissement immédiat par des croyances de dépassement possible.



Dans mon expérience, la rencontre avec la limite s'accompagne toujours d'une forte croyance limitante de l'impossibilité de la dépasser. Face à cette croyance négative, il n'y a tout d'abord, au mieux, qu'un savoir que cela a été possible pour d'autres et pour moi, et que donc je peux croire que cela devrait être/sera possible à nouveau. Un savoir contre une croyance, le combat est inégal, la croyance est la plus forte, sauf si le savoir est plus constant et pugnace. La première condition est donc bien - dans le langage de Lesourd - d'instituer une nouvelle enveloppe temporelle, plus large, plus stable et persévérante. Mais **pas trop** persévérante, inutile de se coincer, mieux vaut lâcher et revenir plus tard. Il ne s'agit donc pas d'une continuité linéaire de la persévérance, mais d'une continuité dans la discontinuité - lâcher et reprendre. Mais d'un lâcher qui ne lâche pas à un niveau plus profond, sur une échelle de temps ou dans une fenêtre temporelle plus large que l'instant ou la session de

travail phénoménologique, dans le cadre d'une session élargie qui continue tant que le critère de remplissement juste n'est pas atteint. On a donc à gérer pour soi-même une continuité à l'échelle de l'instant, de la session, ne pas lâcher tout de suite, tout en sachant prendre du recul, arrêter d'insister, modérer son effort, et une autre continuité sur un empan temporel aussi long que nécessaire, à l'échelle des jours, des semaines, et plus, dans lequel on ne lâche pas le projet. C'est ce qui rend d'ailleurs la description de vécu difficile à pratiquer en formation, ou au cours d'une session ou d'un stage : le temps est trop court pour suivre le rythme de production, d'interruption, de reprise, de la description. Dans le temps d'une session, on ne peut la plupart du temps qu'amorcer la description de vécu, pas beaucoup plus.

Ensuite, au-delà de la seule attente pure dans l'ouverture maintenue en direction d'un remplissement possible, (ce qui, malgré la simplicité du procédé, produit cependant des résultats), il est possible de mobiliser de nombreuses techniques, incertaines dans leur résultat mais, rétrospectivement, très efficaces. J'en ai expérimenté quelques-unes, mais je ne prétends pas les connaître toutes, ni, surtout, que celles que je connais sont valables pour tous.

/ La première est de passer par l'expression libre : arrêter de viser le but pour privilégier l'expression automatique, et saisir ce qui vient en l'amplifiant, quitte à ne pouvoir le comprendre que dans l'après coup de sa production. Cela peut se faire par l'expression verbale, mais aussi par le dessin, la danse, le chant, le modelage, les objets symboliques, la nature, etc. À de nombreuses reprises, j'ai eu l'occasion d'en faire l'expérience en thérapie comme client et de le proposer à d'autres comme professionnel. En laissant libre cours aux associations de mots, de formes, de couleurs, des lambeaux de sens pertinents à la visée apparaissent toujours tôt ou tard. Dans un projet de recherche, la difficulté est de les identifier, de les saisir, de les retranscrire en langue, quelquefois de les interpréter dans leur relation à la visée de sens.

// La seconde technique consiste à m'adresser des demandes. C'est celle que j'ai appris à privilégier dans l'auto explicitation. C'est-à-dire me poser des questions à moi-même. Me faire de vraies demandes. Me parler intérieurement ou à voix haute pour m'exprimer une requête, avec l'intention ferme d'attendre de moi une

réponse à la question que je me suis adressée ! Quand on pratique cette technique ou que l'on demande à d'autres de s'y essayer, la manière de "se demander" est importante : par exemple, le ton utilisé pour me parler (même s'il est subvocalisé) doit être celui que j'utilise quand je veux vraiment obtenir une réponse de moi. (Mais il est possible et probable que le fait de se parler ne soit qu'une modalité du "se demander" ; je peux imaginer qu'une intention ferme sans verbalisation, ou la visualisation du résultat anticipé, puissent aussi bien fonctionner. Il faudrait enquêter pour apprécier l'étendue de la variété des manières de se demander. Mais déjà, en discutant de ce point avec plusieurs personnes, certaines m'ont dit clairement qu'elles ne se parlaient pas du tout quand elles se demandent quelque chose.) L'important est de poser un acte qui crée une vraie visée à vide, tournée vers le désir d'une réponse que je n'ai pas et dont la teneur peut me surprendre dans la mesure où je ne suis jamais sans arrière-pensée sur le type de réponse qui va survenir. Je me souviens de nombreuses expériences où la teneur de la réponse m'est apparue dans un premier temps comme un échec, jusqu'au moment où j'ai pris conscience que ce sentiment d'échec provenait de mes attentes implicites préformatées. Dans un deuxième temps, j'ai pu accueillir le contenu de la réponse que je m'étais faite en découvrant que c'était bien une réponse ! Mais pas celle que j'attendais ! Par exemple, l'expérience de me demander de revenir au vécu de référence dans la situation d'attente au salon de coiffure était de ce type (cf. le protocole publié dans le n° 61 d'Expliciter). Je m'attendais à ce qu'il me revienne ce dont j'avais encore le souvenir, en plus vivace puisque je cherchais par ma demande à le re-présentifier. L'échec de la présentification de ce que j'avais en souvenir, je l'ai traité dans un premier temps comme un échec pur et simple de ma demande, sans comprendre pourquoi j'avais échoué dans la mise en œuvre d'une technique déjà éprouvée. Le lendemain seulement, j'ai réalisé qu'il y avait une réponse, mais la teneur de cette réponse ne portait pas sur l'objet de la visée attentionnelle (le son de l'orgue, le jeu des doigts, les pensées, l'émotion, toutes les facettes de ce moment vécu), mais sur l'origine (dans le passé) de ce rayon attentionnel, c'est-à-dire le perceveur, l'appréciateur, le goûteur. La teneur de la réponse portait sur le "qui" et non sur le "quoi", alors que j'attendais un supplément de

"quoi" ! Comme si un rayon attentionnel n'avait qu'une seule extrémité!

Bien sûr, il faut oser le faire ! Rétrospectivement, on peut comprendre pourquoi je ne crois pas que cela puisse marcher et pourquoi cela doit cependant marcher en respectant quelques conditions. En effet, spontanément, je ne crois pas que cela puisse marcher puisque, ayant cherché la réponse et ne la trouvant pas, pourquoi, moi, le même que précédemment, qui cherchait déjà, en saurait-il plus en se demandant quelque chose ? Est-ce un procédé pour s'élever en se tirant par les cheveux ? (Procédé du célèbre Baron de Münchhausen. On peut aussi, avec autant d'efficacité, se soulever en passant les mains sous les genoux et en tirant fortement, ce qui est plus confortable et moins décoiffant que de se tirer les cheveux).

Là, de nouveau, nous sommes dans une nouvelle variante du paradoxe constitutif de notre rapport à nous-mêmes : quand nous **pensons** à nous-mêmes, nous n'avons accès qu'à ce qui est déjà réflexivement conscient, à ce qui est déjà mobilisé dans le focus attentionnel ou facilement mobilisable, et dans cette posture, nous oublions constamment qu'il y a beaucoup plus de choses, d'expériences, d'émotions en nous que ce qui est réflexivement conscient : il y a tout ce qui est pré réfléchi, et plus en deçà, tout ce qui nous a affecté, présent dans la passivité vivante du champ de pré donation. On pourrait désigner globalement cet ensemble non réflexivement conscient, de non-conscient (c'est-à-dire non réflexivement conscient) pour éviter le terme trop connoté psychanalytiquement "d'inconscient". Ou, si l'on veut conserver ce dernier, il faudrait le qualifier "d'inconscient phénoménologique", pour le différencier de l'inconscient défini par l'hypothèse du "refoulement" freudien. C'est-à-dire, la partie de l'inconscient qui serait difficile à évoquer pour des raisons personnelles (honte, peur, traumatisme, mauvaise conscience), tout ce qui produit des résistances, de la censure, et dont on ne peut nier l'existence. Mais "l'inconscient phénoménologique" ne désigne pas l'inconscient à connotation freudienne, psychanalytique. En revanche, il s'accorde largement avec les conceptions positives de l'inconscient en tant que lieu de ressources insoupçonnées, comme dans les conceptions impliquant des techniques thérapeutiques actives de Milton Erickson, de Jung (en particulier avec les techniques d'imagination active), de Diel (le calcul motivationnel et l'introspection non morbide),

mais aussi de John Grinder, Richard Bandler, Dilts, Andrea, etc.

Se demander quelque chose à soi-même peut être abordé comme une des conséquences du modèle husserlien de l'association et des rétentions (Husserl 1998; Vermersch, P 2004; Vermersch, P. 2004). En effet, c'est mobiliser une visée à vide, dont la force intentionnelle va éveiller des associations à tous les niveaux, des rétentions devenues inactives, et sans pouvoir contrôler le processus associatif éveillant (cf. (Vermersch "Le sentiment intellectuel" 1998; "Notes sur un exemple de sentiment intellectuel : amarante" 1998) le travail sur le "sentiment intellectuel", où on lance la demande et où l'on reçoit une réponse de soi-même, rappelez-vous l'exemple "amarante" !). Ce processus va produire un résultat, une réponse. Je me suis demandé quelque chose et cela répond, en moi. C'est normal, j'ai lancé une demande, une intention éveillante, et elle produit un effet. Si je ne l'avais pas fait, l'effet ne se serait pas produit. Ce n'est qu'un exemple des savoir-faire que nous pouvons développer dans la relation avec nous-mêmes, dans le travail avec et sur soi-même.

C'est bizarre. Je sais plus de chose que ce que je sais savoir ! Je me déborde largement. Je contiens plus que ce que je crois.

En fait, j'ai plus de choses qui se sont déposées en moi, qui se sont reliées, qui sont mobilisables et accessibles que ce dont je suis réflexivement conscient. Et il en sera toujours ainsi. Chaque avancée de la conscience réfléchit s'accompagne d'une conscience en acte non réfléchie, mais réfléchissable, et ainsi de suite ...

C'est simple à dire, mais c'est difficilement admissible. Et les conséquences pratiques sont tellement contre-intuitives qu'ayant compris tout cela, nous sommes bien incapables d'agir spontanément en conséquence, et à peine plus capable d'agir délibérément en conséquence.

Le moi auquel j'ai appris à m'identifier comme personnage principal est intelligent, c'est celui qui réfléchit, qui pense, qui prévoit, qui sait, qui apprend de nouvelles connaissances, qui discrimine, résout des problèmes. Il est celui qui croit savoir tout ce que je sais, puisqu'il se pense comme identique à tous mes savoirs et donc, de manière complémentaire, il possède une certitude sur ce que je ne sais pas. *Simplement, il se trompe*. Je sais beaucoup plus de choses, j'ai en moi beaucoup plus de données, de symboles, d'analogies, d'impressions, d'ap-

préciations, d'émotions, de savoir-faire, etc. que ce que je sais en savoir réflexivement. Me demander une réponse, là où il est évident que je n'en ai pas, c'est chercher à mobiliser les parties de moi qui ne sont pas réflexivement conscientes. C'est chercher à éveiller ce qui est dormant (cf. la notion "d'horizon vide" où, comme toujours en phénoménologie, "vide" ne veut pas dire "rien" mais « apparemment inactif »). C'est rendre patent ce qui est latent. Ce qui est dormant, latent, existe, est actif sur le mode de l'horizon de ce qui est ré-activable ou activable. Ce n'est pas rien, même si cela peut sembler inactif, passif.

Bien entendu, une fois achevée l'étape de description, de dessin, tout le travail de recherche reste à faire, celui de l'analyse et de l'interprétation de cette description en fonction des cadres théoriques que l'on maîtrise et des buts de recherche que l'on s'est donnés. C'est ce qui distingue ma contribution à l'étude du "sens se faisant" dans le numéro 60, où il s'agit d'une simple description, de celle du numéro 61, qui essaie de dégager les informations contenues dans la description et de les analyser et les interpréter.

Bibliographie

Depraz, N., F. Varela and P. Vermersch, Eds. (2003). *On becoming aware A pragmatic of experiencing*. Amsterdam, Benjamin.

Husserl, E. (1964, 1905). *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*. Paris, PUF.

Husserl, E. (1998). *De la synthèse passive*. Grenoble, Jérôme Millon.

Miller, G., A. E. Galanter and K. Pribram (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York, Holt Rinehart and Wilson.

Piaget, J. (1968). *Sagesse et illusions de la philosophie*. Paris, PUF.

Piaget, J. (1974). *Recherches sur la contradiction. 2 Les relations entre affirmations et négations*. Paris, P.U.F.

Piguet, J.-C. (1975). *La connaissance de l'individuel et la logique du réalisme*. Neuchatel, A la Baconnière.

Sartre, J. (1936). *L'imagination*. Paris, PUF.

Vermersch, P. (1998). "Le sentiment intellectuel." *Expliciter*(27): 1-4.

Vermersch, P. (1998). "Notes sur un exemple de sentiment intellectuel : amarante." *Expliciter* 27: 5-8.

Vermersch, P. (2000). *Approche du singulier. L'analyse de la singularité de l'action*. J.-M.

Barbier. Paris, PUF: 239-256.

Vermersch, P. (2000). "Conscience directe et conscience réfléchie." *Intellectica* 2(31): 269-311.

Vermersch, P. (2002). "La prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques." *Expliciter*(43): 27-39.

Vermersch, P. (2004). "Modèle de la mémoire chez Husserl. 1/ Pourquoi Husserl s'intéresse-t-il tant au ressouvenir." *Expliciter* 53: 1-14.

Vermersch, P. (2004). "Modèle de la mémoire chez Husserl. 2/ La rétention." *Expliciter*(54): 22-28.

Vermersch, P. (2005). "L'approche psycho-phénoménologique d'un "sens se faisant". 2. Analyse du processus en référence à Marc Richir." *Expliciter*(61): 26-47.

Vermersch, P. (2005). "Prendre en compte la phénoménalité. Propositions pour une psycho-phénoménologie." *Revue d'intelligence artificielle* 19(1-2): 57-75.



De la "Nébuleuse" à "l'idée-graine". En suivant Paul Valéry.

Propos rapportés par Pierre Vermersch et Alain Fernandez.

J'ai acheté par hasard, chez un bouquiniste un livre de Valéry que je ne connaissais pas, moi qui aime beaucoup l'œuvre de cet auteur. Il s'agit de "L'idée fixe. Ou deux hommes à la mer.", un dialogue entre l'auteur et un médecin. Dialogue intelligent et drôle, bourré de jeux de mots, d'allusions aux pensées et penseurs de l'époque, le tout sur un rythme endiablé, improvisé ("Ce livre est un enfant de la hâte. On le donne pour ce qu'il est : une œuvre de circonstance et toute improvisée." dit l'auteur en introduction). Dans le même temps Alain Fernandez, me signale le texte en soulignant et recopiant les mêmes passages qui avaient attirés mon attention. Le tout est un peu dilué par la forme dialoguée et les apartés égrillards qui ne manquent pas. Mais il ne manque pas d'allusion à l'idée "d'idée-graine", et même au décalage temporel cher à Richir sur ce qui en moi sais déjà tout en ne le sachant pas encore. (Les soulignés sont de moi, et visent à attirer plus spécifiquement votre attention).

(Valéry 1934). p 68

"LE DOCTEUR : Mais je conviens qu'il y plus d'une personne en nous. Il y en a une, par exemple, qui n'apparaît que dans les intervalles d'un dixième de secondes, ou d'un vingtième. Et une autre qui ne peut produire qui ne peut produire ses effets que moyennant un temps un peu plus long.

MOI : Nous aurions donc plusieurs... présences. Et la présence d'esprit n'est autre chose, sans doute, que la promptitude avec laquelle intervient le contrôle de tous ces éveils de détail. Les arrêts, les réserves, rétentions ou renforcements... Je crois que la présence d'esprit consiste... à émettre une solution, qui suppose la réflexion, au bout d'un temps beaucoup plus court que celui d'une réflexion...

LE DOCTEUR : Alors, c'est une sorte de miracle ?

MOI : En apparence... en réalité, nous ignorons dans quelle mesure la conscience est indispensable à telle ou telle opération. Elle doit l'être,

certes, à partir d'une certaine... complexité... Elle a, d'ailleurs, ses limites... et de plusieurs espèces... Tenez, je fais un *trille* avec ces deux doigts. Doucement, d'abord. J'ai conscience de deux actes, quoique en vérité j'ignore comment je les ai prescrits et comment j'excite respectivement et alternativement chaque doigt. Mais si je *presse* le mouvement, tout se passe comme si je *pressais* le bouton d'une sonnerie à trembleur. Un seul acte, *de mon côté* ; un grêle d'effets... dans le monde des effets !... Remarquez ici (l'idée me vient), que nos sensations de vue et d'ouïe correspondent extérieurement à des fréquences.

LE DOCTEUR : Je ne me porte pas garant de tout ceci ; vous allez comme le vent, et ce sont des sujets...

MOI : Oh, je ne fais que les effleurer, bien sûr... S'il s'agissait d'écrire...

LE DOCTEUR : Vous seriez plus prudent vous trouveriez autre chose.

MOI : Je chercherais...

LE DOCTEUR : Ah ! Ah !... Il y a donc bien quelque chose en vous, quelque région, quelque... nuage, (ma foi je ne sais comment dire ?) - qui contient, ou enveloppe, désigne et pourtant réserve, ce que vous pourriez trouver - en fait d'expression exacte de votre pensée, - si vous aviez le désir, du temps...

MOI : Du papier.

LE DOCTEUR : Du papier...

MOI : Et l'excitation nécessaire

LE DOCTEUR : Naturellement... Et alors ? Vous voici devant le papier...

MOI : Et alors, il s'agit de procéder, à partir de ce que je sais pourvoir trouver, exprimer, préciser, - vers cette expression exacte.. ou intense, - (ce n'est pas du tout la même chose)... C'est résoudre une nébuleuse...

LE DOCTEUR : Une nébuleuse ?...

MOI : Oui. Un amas confus sur les confins du moment... Peut-être se changera-t-il en système d'idées nettes ? Peut-être demeurera-t-il à l'état de nue et d'impression informe, de pressenti-

ment intellectuel inorganisé... Mais je ne puis nommer ce nuage, cette vague luminosité. il me suffit d'un mot ou deux. Par exemple, il pourra me suffire, demain, ou dans six mois, d'entendre votre nom, Docteur, pour me rappeler ce bel endroit où nous sommes, et l'enveloppe externe de nos débats, le son de notre voix... Et les choses que nous disons, les ombres d'idées qui passent en moi à la faveur de notre propos, me reviendront, et je pourrai m'appliquer à les repenser, à les forcer à se dessiner, d'évoluer, de se résoudre en formules précises..."

[Je saute les pages gynécologiques 71-80]

LE DOCTEUR : Allons, allons ... Vous ne savez pas le moins du monde ce que vous allez me raconter. Vous êtes pris en flagrant délit d'*insuffisance pithiatique* ...

MOI : Pas du tout. Je ... crée. Je tire de moi ce que je ne savais pas contenir.

LE DOCTEUR : Vous tirez de vous ce qui n'y est pas. C'est là créer ?

MOI : *ex nihilo*.

LE DOCTEUR : C'est merveilleux. C'est toujours la Nébuleuse en évolution ...

MOI : Mais oui, Docteur.

LE DOCTEUR : C'est l'Ignorance Créatrice. C'est la Création par le Vide ...

MOI : Ma foi, avant le Verbe, on est avant le Commencements. Avant ... l'Avant !

LE DOCTEUR : Le fait est qu'en toute matière, les commencements sont durs ...

MOI : Oui. Heureusement, l'homme n'est pas d'un seul morceau. Une partie de lui devance l'autre. L'eau lui vient à la bouche avant qu'il ait touché au plat. Il en est un peu ainsi des idées.

LE DOCTEUR : Précisions. Vous disiez cependant que vous ne saviez pas du tout ce que vous alliez vous extraire de la tête et me servir ?

MOI : Exactement ? – Non. Je le sens. Je le pressens ...

LE DOCTEUR : Sous quelle forme ? – A quel état ? A l'état de promesse, - ou d'espoir ?

MOI : Eh oui ... Comme dans le voisinage ... Comme ...

LE DOCTEUR : Comme au-dessous ? – *Sub* ?

MOI : Non. Pas *Sub* ... A côté. Dans la pénombre de mon esprit ... du moment.

LE DOCTEUR : Pénombre ? Esprit ? Moment ? ... Tout ceci n'est pas trop clair ...

MOI : Mais c'est *par définition*, que tout ceci

n'est pas clair. Je ne puis dire que je *pressens*, sans dire que ce que je pressens n'est pas clair ...

LE DOCTEUR : Mais vous pouvez dire clairement ce que vous sentez comme pressentiment.

MOI : Alors, je suis obligé d'user de comparaisons.

LE DOCTEUR : Parbleu !

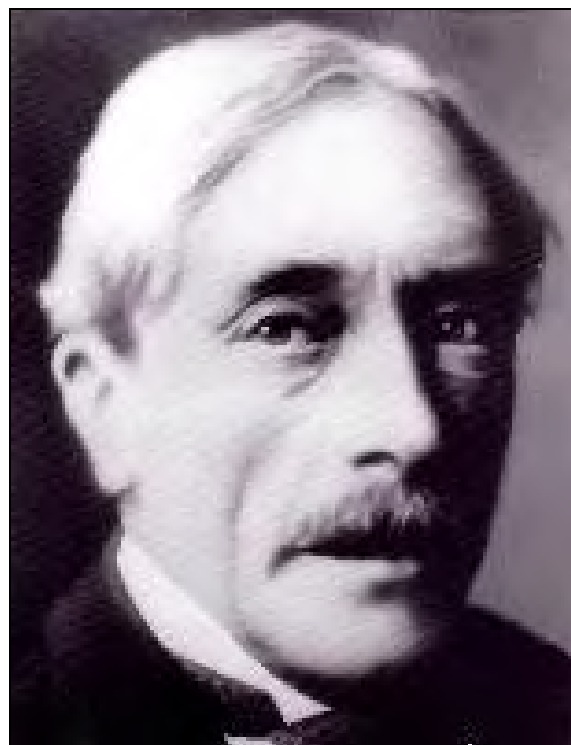
MOI : Eh bien, je vous disais que je pressentais ma pensée, ou plutôt, ma parole prochaine, dans la pénombre de mon esprit du moment, - comme un objet que l'on appréhenderait et palperait au travers d'un voile ...

LE DOCTEUR : Une jolie femme ? "

MOI : Taisez-vous, explorateur ! ... Amateur patenté de douces rénitences ! ..."

Valéry, P. (1934). *L'idée fixe*. Paris, Gallimard.

[Si j'osais, je rajouterai : prenez-en de la graine ! Pierre V.]



Journal of Consciousness Studies

Volume 12, No. 8-10, August-October 2005.
 Abstracts and selected full text: <http://imprint-academic.com/jcs>. Full text e-service) :
<http://www.ingenta.com/journals/browse/imp/jcs>

Emotion Experience**CONTENTS****Guest Editorial**

Giovanna Colombetti and Evan Thompson, Editorial Preface.

Emotion Experience Within Consciousness.

=====

Jesse Prinz, Are Emotions Feelings?
 James Russell, Emotion in Human Consciousness Is Based on Core Affect.
 Matthew Ratcliffe, The Feeling of Being.
 The Valence of Emotion.

=====

Francisco Varela & Natalie Depraz, At the Source of Time: Valence and the Constitutional Dynamics of Affect.
 Louis Charland, The Heat of Emotion: Valence and the Demarcation Problem.
 Giovanna Colombetti, Appraising Valence. Imagined Emotion Experience.

=====

Peter Goldie, Imagination and the Distorting Power of Emotion.
 Ralph Ellis, The Roles of Imagery and Meta-Emotion in Deliberate Choice and Moral Psychology.
 Emotion Experience and the Brain.

=====

Jaak Panksepp, On the Embodied Neural Nature of Core Emotional Affects.
 Douglas Watt, Social Bonds and the Nature of Empathy.
 Marc Lewis & Rebecca Todd, Getting Emotional: A Neural Perspective on Intention and Consciousness.
 David Rudrauf & Antonio Damasio, A Conjecture Regarding the Biological Mechanism of Subjectivity and Feeling

Agenda des séminaires 2005/6

Lundi 3 octobre 2005

Lundi 28 novembre 2005

Mardi 29 novembre Journée pédagogie des stages entretien d'explicitation. Attention journée réservée aux certifiés et assistants.

Lundi 30 janvier 2006

Lundi 27 mars 2006

Lundi 12 juin 2006

Sommaire du n° 62

1-11 Autoportrait d'une co-chercheuse à St Eble 2004. Mireille Snoeckx.

12-27 Les techniques d'explicitation comme voie d'accès à une démarche réflexive. Anne Flye Sainte Marie.

28-32 Le debriefing : Conduire des entretiens d'explicitation auprès d'une équipe. Armelle Balas Chanel.

33-34 Un après Saint Eble 2005. Catherine Hatier.

35-44 La symbolique en analyse de pratique. (IV) Pour une pratique de la présence au vécu de l'action et au vécu de la réflexion (1^{er} partie). Maurice Legault.

45-46 Les journées Explicitation au Québec en 2005-06. M. Legault.

47-57 Eléments pour une méthode de "dessin de vécu" en psycho phénoménologie. Pierre Vermersch.

58-59 De la "Nébuleuse" à "l'idée-graine". En suivant Paul Valéry.

Programme du séminaire du GREX

Lundi 28 novembre 2005

de 10h à 17 h 30

Institut Reille

34 avenue Reille 75014 Paris
 (RER cité Universitaire, bus 88, 21)

- Présentation des textes de ce numéro et discussion avec les auteurs présents.
- Ordre du jour et programme des séminaires 2006

Explicititer

Journal du GREX

Groupe de Recherche sur l'Explicitation

Association loi de 1901

8 passage Montbrun

Paris 75014

site www.expliciter.net

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256