

Expliciter n° 60 mai 2005

Explorations psychanalytiques et psychophénoménologiques de la notion d'enveloppe temporelle en formation d'adultes

Francis Lesourd

Psychologue clinicien, formateur d'adultes,
Laboratoire : approches multiréférentielles cliniques de l'expérience et éducation permanente (LAMCEEP),
Université Paris VIII.

Introduction

La notion d'enveloppe temporelle sera présentée dans ce texte suivant un mouvement descendant qui part d'une intuition globale pour se doter progressivement de caractérisations spécifiques. Considérons d'abord, à titre spéculatif, que toute temporalité vécue, à court ou à long terme, lors d'une rencontre ou à l'échelle de l'existence, constitue pour le sujet une *forme*. De l'idée de cette forme temporelle, il est possible d'extraire deux déterminations. La première, qu'on pourrait nommer diachronique, correspond à ce qui m'assure de ma propre *cohésion* ou de mon tenir-ensemble dans la durée, ce qui me donne, par exemple, le sentiment de l'unité relative de cette tranche de vie-là. La seconde détermination, qu'on dira synchronique, renvoie à ce qui, à chaque instant, distingue à la manière d'une *interface* mes temporalités intimes, par exemple le rythme ou la vitesse qui me conviennent, de temporalités qui me sont extérieures, telles que le rythme ou la vitesse qu'on voudrait m'imposer.

Au plan psychologique, les deux précédentes déterminations apparaissent comme des *fonctions*. C'est de l'étayage de ces deux fonctions l'une sur l'autre que veut rendre compte la

notion d'enveloppe temporelle. On verra en effet que les dynamiques qui produisent ma durée et celles qui distinguent mes temps propres des temps du monde génèrent, dans leur inhérence réciproque, une forme qui, à la fois, maintient, contient, délimite, régénère et contraint l'existence temporelle du sujet.

Le cheminement proposé ici, qui vise à interroger la morphologie des vécus temporels singuliers, comprend deux volets distincts et complémentaires. Dans la première partie, je construis théoriquement la notion d'enveloppe temporelle en précisant la nature de ses deux fonctions à partir de diverses sources mais d'abord, à partir du travail de Didier Anzieu et de ses collaborateurs sur les enveloppes psychiques. La deuxième partie, qui relève d'une approche psychophénoménologique, s'appuie sur une présentation critique de ma thèse en Sciences de l'éducation dont certains résultats se trouvent prolongés par de nouveaux questionnements. Ceux-ci, s'appuyant sur des extraits d'entretiens, permettent de préciser plus avant les modalités de *l'apparaître de l'enveloppe temporelle*, et ébauchent de nouvelles pistes de recherche en histoires de vie et en analyse de pratique.

I. La notion d'enveloppe temporelle

1. Des enveloppes psychique dotées de qualités plastiques

La notion d'enveloppe peut être abordée, pour commencer, suivant une métaphore biologique : la membrane cellulaire, la peau enveloppent ou contiennent la cellule, le corps ; en outre, elles retiennent et filtrent ce qui en sort et ce qui y entre. Dans le champ psychanalytique, de nombreux travaux se sont inspirés de ces métaphores. A la suite de Didier Anzieu, on parle aujourd'hui de « Moi-peau » puis, de façon plus large, « d'enveloppes psychiques »¹.

À partir d'une intuition de Freud, Anzieu développe l'idée d'un Moi interface, frontière, limite entre le dedans et le dehors. Le moi est en effet dans la théorie freudienne en contact aussi bien avec la réalité intrapsychique (Ca, Surmoi...) qu'avec la réalité extérieure. On peut ainsi se représenter le Moi comme un médiateur chargé de gérer les flux entrant et sortant, un médiateur qui s'efforce de régler les échanges et les conflits entre l'intérieur et l'extérieur de l'appareil psychique.

Questionnant la genèse du Moi-peau, Anzieu propose de considérer celui-ci comme une « *figuration dont le Moi de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même comme Moi contenant les contenus psychiques, à partir de son expérience de la surface du corps* » (Anzieu D., 1985, p. 39). Dire que le Moi-peau se constitue à partir de l'« expérience de la surface du corps », c'est le faire dériver des premiers contacts prodigués par la mère au jeune enfant. Anzieu décrit deux expériences extrêmes et antagonistes du Moi-peau qui s'étaient sur ces premiers contacts et qui s'expriment dans un cas comme fantasme narcissique de peau « *renforcée et invulnérable* » et dans l'autre cas comme fantasme masochique de peau « *arrachée et blessée* » (*op. cit.*, pp. 40 et 44). On retrouve également ces deux modalités extrê-

mes du Moi-peau chez Didier Houzel. Selon lui, « *tout se passe comme si les qualités de réceptivité et de souplesse de l'enveloppe psychique se situaient au pôle maternel, alors que ses qualités de consistance et de solidité se situaient au pôle paternel. J'appelle ces qualités, "qualités plastiques". Une juste alliance des aspects maternels et paternels serait nécessaires à la constitution d'une enveloppe psychique ayant les qualités psychiques requises. Les deux polarités peuvent être clivés en un aspect dur et dépourvu de toute réceptivité, non déformable, et un aspect mou, dépourvu de forme et inconsistant. Elles peuvent aussi entrer en opposition destructrice, soit que la composante maternelle engloutisse la composante paternelle, qu'elle réussit à détruire, à gommer ; soit que la composante paternelle ne s'attaque violemment à la composante maternelle et ne lui inflige des déchirures* » (Houzel D., 1987, pp. 45-46).

Anzieu souligne ce fait clinique que le sujet, tout au long de son histoire, ne cesse de s'étayer sur ces représentations archaïques de lui-même. Même si, lors de la période œdipienne, les contacts prodigués par la mère au jeune enfant sont progressivement frappés d'interdit, « *les communications primaires tactiles refoulées ne sont pas détruites (...), elles sont enregistrées comme toile de fond (...); elles constituent un espace psychique premier, dans lequel peuvent s'emboîter d'autres espaces sensoriels et moteurs ; elles fournissent une surface imaginaire où déposer les produits des opérations ultérieures de la pensée* » (Anzieu D., 1985, p. 153).

L'intérêt pour moi de ces notions de Moi-peau et d'enveloppe psychique tient à ce qu'elles me semblent s'exprimer aussi bien sur un plan temporel (Lesourd F., 2001). J'en donnerai deux courts exemples issus de ma pratique avec un public en insertion.

Lorsque, dans ce contexte, un travail est mis en place de valorisation des acquis de l'expérience, on rencontre fréquemment des personnes qui soulignent, parmi leurs propres expériences, tantôt l'une tantôt l'autre mais sans les associer ni les opposer, qui acceptent volontiers de considérer qu'elle peuvent mettre l'une ou l'autre expérience en avant, mais qui ne peuvent plus s'y référer le lendemain, qui construisent sur le moment quantité de projets professionnels sans se fixer par la suite sur aucun, et qui, en somme, témoignent de mon point de vue d'une enveloppe temporelle que

¹ Précisons que, à partir de la notion d'un Moi-peau, Anzieu et ses collaborateurs ont par la suite questionné des enveloppes psychiques. S'il est attribué au tactile un pouvoir d'organisation supérieur à celui des autres sensorialités, celles-ci peuvent néanmoins fonctionner en synergie avec lui, voire pallier à ses ratés. Ainsi on peut citer, sans être exhaustif, les enveloppes sonore, thermiques et olfactives (Anzieu D., 1985), l'enveloppe visuelle (Lavallée G., 1993), etc.

l'on pourrait dire évanescence. La capacité de cette enveloppe de rassembler des éléments du parcours, de filtrer sélectivement certaines orientations parmi celles qui sont proposées apparaît très faible.

Plus rarement, d'autres personnes se présentent, au contraire, avec un projet. Après que, le plus souvent, celui-ci se soit révélé irréalisable à court ou à moyen terme, elles n'entendent cependant pas tenir compte d'expériences complémentaires qu'elles pourraient acquérir pour le mener à bien, ou encore d'expériences qu'elles possèdent déjà réellement mais qui pourraient les mener dans une autre direction. En sommes, elles témoignent d'une enveloppe temporelle qui rassemble étroitement des fragments de parcours et de projets qui paraissent presque soudés les uns aux autres ; qui, telle une carapace, filtre et stoppe quasiment tout élément nouveau.

Ces observations, limitées au cadre d'une action de formation et, en cela, extrêmement réductrices au regard de la vie globale des personnes, suggèrent cependant que la notion de qualité plastique des enveloppes temporelles peut être utilisée comme grille de lecture, dans différents secteurs de la formation et du travail social, et qu'elle permet, éventuellement, de repérer des changements chez les sujets. Plus généralement, la possibilité de décrire le temps vécu comme plus ou moins poreux voire inconsistant ou, au contraire, comme susceptible de se rigidifier telle une carapace suggère que, à l'instar de toutes les formes d'organisation du vivant, les modalités de l'expérience temporelle se distribuent « entre le cristal et la fumée » (Atlan H, 1979). En l'occurrence, la cristallisation évoque le manque de flexibilité dans l'action, lorsque les différentes étapes de celle-ci semblent soudées les unes aux autres, sans jeu permettant l'improvisation ; la fumée renvoie à l'évanescence d'une l'action dont les étapes ne parviennent pas à s'articuler.

Une telle perspective est à peu près ignorée par Anzieu et ses collaborateurs, dont les recherches autour des enveloppes sont essentiellement centrées sur le primat de l'espace. J'ai cependant découvert quelques exceptions dans la littérature psychanalytique contemporaine.

2. Les enveloppes et le temps de l'Autre

L'enveloppe familiale

Ce type d'enveloppe a été repéré par Houzel à partir de sa pratique de thérapie familiale psychanalytique. L'enveloppe familiale « aurait pour fonction d'organiser les relations et la

communication familiales en des rapports dynamiques stabilisables, qui respectent les différences de génération, de sexe, de rôle, de responsabilité, etc., et qui s'orientent dans un sens progrédient, c'est-à-dire des générations ascendantes vers les générations descendantes » (Houzel D., 1994, p. 40). Ainsi l'enveloppe familiale s'appuie sur l'Autre, les autres, sur un fonctionnement partagé - et ce fonctionnement partagé, véritable organisateur généalogique, a pour corollaire de délimiter et de structurer du temps, de lui donner une cohésion transgénérationnelle. C'est sur le fond de ce temps partagé que se détachent et se différencient les cheminements de chacun des membres de la famille.

L'enveloppe de mémoire

Avec la notion d'enveloppe de mémoire, proposée par Micheline Henriquez, l'Autre va apparaître explicitement comme le garant de la constitution d'une cohésion temporelle. Pour l'auteur, « *l'effort de création de l'histoire exige pour se soutenir la participation de quelqu'un à la remémoration, s'incarne dans un jeu de souvenirs ou, plus précisément, dans la rencontre durable du jeu de souvenirs entre l'enfant et sa mère et, ultérieurement, entre le sujet et lui-même* » (Henriquez M., 1987, p. 95). Dans le cas courant, le souvenir se construit donc de pouvoir s'échanger. Cependant, l'enveloppe de mémoire peut également se révéler « trouée », et ne plus contenir - tenir ensemble - la vie du sujet. Dans ce cas de figure, l'analyse peut réactualiser, à travers le transfert, la relation au maternel qui permet la restauration de l'enveloppe de mémoire. « *Le fantasme d'une mémoire commune entre l'analyste et l'analysant est une des conditions de la fécondité du travail de remémoration dans la cure et de l'accès à l'expérience de l'histoire* » (op. cit., p. 96). Rejouant symbioses archaïques et séparations ultérieures, l'analyse, « *dans un mouvement d'appropriation et d'interprétation, retisse, remodèle une enveloppe de mémoire singulière assurant le sentiment d'une continuité de soi dans la temporalité, c'est-à-dire la différence, et permettant ainsi de se projeter dans l'avenir* » (op. cit., p. 92).

3. Genèse de l'enveloppe temporelle

Les précédents travaux, concernant la fonction de cohésion de l'enveloppe temporelle, portent à envisager le développement de celle-ci à la

lumière du développement du rapport à l'autre – en termes psychanalytique : de la relation d'objet². Suivre cette piste conduit à questionner l'incidence des relations d'objet précoces sur la façon dont le sujet plus âgé vit son temps.

L'enveloppe comme interface

Sylvie Canovas est, à ma connaissance, la seule psychanalyste à avoir utilisé l'expression « enveloppe temporelle ». Proposant de considérer que tout trouble psychique s'accompagne d'un trouble de la temporalité, elle émet « *l'hypothèse qu'il existerait dans la psyché une enveloppe temporelle du moi [Il s'agit] d'une enveloppe au sens psychique du terme, sans laquelle le Moi ne pourrait se structurer* ». Se référant aux travaux d'Anzieu, Canovas ajoute : « *le terme d'enveloppe est important car à partir du moment où le temps est intégré dans la psyché, il y a un temps personnel, interne, qui est différent du temps objectif, externe, et un travail de compromis qu'opère le moi, donc une interface* » (Canovas S., 1988, p. 14).

Comme l'enveloppe de mémoire de M. Henriquez, l'enveloppe temporelle de Canovas se construit, dès la première enfance, à travers la relation d'objet, en étayage sur le temps de l'autre ou, plus précisément, en écho de son rythme. Se référant aux travaux classiques sur la relation mère-enfant, Canovas rappelle que « *la fabrication d'un rythme propre ne peut s'effectuer qu'en écho d'un rythme autre* » (op. cit., p. 17). Les soins que la mère donne à son nouveau-né apparaissent en effet comme des « *séquences, rythmées et très précises, s'organisant donc en de véritables rituels, et ce, quelle que soit la technique de soins employée, et quelle que soit la culture* » (op. cit., p. 15). Pendant la première année de la vie, voire au-delà, l'enfant entend « *des séries de sons s'agencant en séquences identiques avec seulement de très légères variations : tous les*

bruits de la préparation du biberon, du lait, du bain qui va suivre, vont s'inscrire dans une suite quasi immuable qui sera répétée chaque matin » (op. cit., p. 15). En somme, la mère donne la mesure et le nourrisson s'entend lui répondre ; tous deux génèrent ensemble un système de rythmes dont l'un des pôles garantit la stabilité. Cette activité rythmique constitue la condition première de la création de l'enveloppe temporelle.

On peut considérer que c'est sur la base de ces premières expériences que, par la suite, le moi de l'enfant puis de l'adulte, fonctionnant comme une interface temporelle, pourra accepter ou refuser que des rythmes, des temps extérieurs se comportent comme des organisateurs ou comme des « synchroniseurs »³ de ses propres temporalités.

L'enveloppe prénarrative

A travers sa notion d'enveloppe prénarrative, Daniel Stern ne s'attache pas comme Canovas à l'idée d'une interface permettant la différenciation des temps du dedans et du dehors. Stern parle de cohésion mais, ceci, à une toute autre échelle que Houzel ou Henriquez : la notion d'enveloppe prénarrative met au travail la construction d'unités temporelles synthétiques à partir des expériences du nourrisson.

Stern définit l'enveloppe prénarrative comme « *schéma d'événement ressenti* », ou encore comme « *unité de base de l'expérience subjective* » (Stern D., 1993, p. 27). En l'occurrence, cette unité de base est temporelle : « *l'enveloppe prénarrative, dit Stern, est une expérience subjective qui se déroule dans le temps. Elle a une structure temporelle qui lui confère une partie de sa cohérence et de sa signification. On pourrait comparer cette unité à une phrase musicale qui perdrait de son sens si elle était fragmentée en mesures plus courtes ; comme une phrase musicale, elle évolue inévitablement vers un état final* » (op. cit., p. 28). Pour Stern, ces unités constituent les formes primitives, chez le nouveau-né, de ce qui deviendra par la suite proprement narratif.

Une enveloppe prénarrative est constituée par

² Rappelons que, à partir des articles métapsychologiques de 1915, Freud définira deux lignées développementales : celle de la psychogenèse du Moi dans sa relation au monde et aux autres ; celle de la psychogenèse de la libido avec la succession des zones érogènes de son patrimoine corporel. Historiquement, c'est surtout la lignée de la psychogenèse des stades de la libido qui connaîtra un développement fulgurant - suivi d'un retour critique tout aussi important. Quant à la lignée de la « relation du Moi à son monde », c'est-à-dire de la relation d'objet, elle restera longtemps à l'état de piste, avant d'être reprise par des auteurs comme Mélanie Klein et ses élèves.

³ La notion de « synchroniseur », développée en particulier par Gaston Pineau, est issue des travaux des chronobiologistes ; elle désigne un processus capable d'entraîner d'autres processus, de leur faire « *battre la mesure* » (Pineau G., 2000, p. 120). On peut citer des synchroniseurs sociaux (par exemple, des rythmes de travail), naturels (par exemple, l'alternance jour / nuit), relationnels (par exemple, les rythmes du conjoint), etc.

une co-présence, une **constellation d'éléments invariants** : affect, action motrice, perception, sensation, etc. En d'autres termes, lorsque apparaissent ensemble cet affect-là, cette action-là, cette perception-là, cette sensation-là, etc., une unité d'expérience émerge pour le nourrisson. A partir, par exemple, du moment du repas, « *le nourrisson construira un prototype (...) que nous appelons « l'enveloppe narrative » de la sensation de faim* » (op. cit., p. 30). C'est la répétition des situations qui permet au nourrisson de constituer une constellation suffisamment stable d'éléments invariants, qui joue pour lui le rôle d'un prototype ou d'un *pattern*.

« Reprenons, poursuit Stern, l'analogie à une phrase musicale composée de plusieurs instruments. Chaque élément invariant de l'enveloppe (affect, action, sensation, etc.) est tracé temporellement. Et chacun a sa propre ligne mélodique ou son propre tracé. On ne peut parler d'affect ou de niveau d'activation, comme on parlerait d'éléments statiques. Il faut tenir compte de la courbe exprimant son déroulement dans le temps avec, par exemple, des crescendos, decrescendos, explosions, atténuations, moments stationnaires, etc. Ces courbes expriment surtout des variations d'intensité dans le temps » (op. cit., p. 15). Stern nomme encore ces courbes des « affects de vitalité ». Ceux-ci expriment les « variations d'intensité dans le temps » de toutes les manifestations de l'existence : avoir faim, respirer, marcher, sourire, penser, etc., toutes manifestations qui s'accompagnent de crescendos, decrescendos, etc.

L'importance des affects de vitalité dans la théorie de Stern tient à ce que ceux-ci permettent de penser la constellation d'invariants vue précédemment comme un **pattern temporel**. « Dans une enveloppe pré narrative, chaque élément invariant a sa propre courbe d'intensité. Cette courbe d'intensité a sa propre relation avec les courbes des autres invariants. Et la phrase entière, prise dans son intégralité, dispose d'une courbe propre et super-ordonnée, représentant l'effet combiné, l'orchestration de la constellation (...) Une unité de ce genre cesse d'exister si on la réduit davantage » (op. cit., p.31). Ainsi le nourrisson se donne un pattern d'orchestration (diachronie) d'éléments co-présents (synchronie) : au moment du nourrissage, par exemple, la diachronie apparaît à travers la courbe crescendo de l'attente, du début de la tétée qui, après un

paroxysme, va decrescendo avec la satiété ; la synchronie correspond, quant à elle, aux éléments co-présents (sensation de faim, affect, perception visuelle de la mère, contact tactile de la mère, motricité du nourrisson, etc.) dont chacune des courbes est orchestrée dans la courbe « super-ordonnée » du *pattern* temporel global.

Pour Stern le *pattern* temporel d'une enveloppe pré narrative constitue une **forme primitive de trajectoire dramatique** telle qu'on peut en repérer dans les récits. Les théories sur le récit⁴ parlent, elles aussi, d'une trajectoire dramatique (courbe de tension, point culminant ou crise) inscrite dans un ordre temporel (début, milieu et fin). Pour Stern, au cours de la première enfance, « les unités d'expérience préverbaux (les enveloppes pré narratives) sont déjà ressenties comme ayant une courbe de tension, une forme précoce de trajectoire dramatique (...) L'enveloppe est déjà structurée comme une forme de vitalité, avec une courbe d'intensité par rapport au temps. Les formes de vitalité qui traversent les enveloppes pré narratives ont une courbe de tension intrinsèque. Les nourrissons ont une expérience constante et intime avec bon nombre des différents patterns de ces courbes de tension. Ensuite, du fait que leur expérience est découpée en unités orientées vers des buts, la trajectoire dramatique inhérente à l'attraction du but leur devient familière dès leur plus jeune âge » (op. cit., p.31). Ainsi, l'enveloppe pré narrative constitue « une structure cohérente, proche du scénario, donnant une signification » (op. cit., p.37).

Mais qu'en est-il de l'enveloppe pré narrative chez les sujets adultes ? En référence au principe psychanalytique de survivance des fonctionnements archaïques comme organisateurs souterrains de l'existence c'est, pour Stern, grâce à l'enveloppe pré narrative « que nous pouvons, en tant qu'adultes, pénétrer et comprendre certains arts abstraits basés sur le temps, comme la danse et la musique » (op. cit., p.34). Peut-on ajouter que c'est également grâce à cette enveloppe que nous pouvons appréhender comme un tout le temps de notre propre vie ? Stern semble aller dans ce sens lorsqu'il évoque « la reconstruction qu'implique la transposition plus tardive d'une enveloppe pré narrative en un récit raconté à

⁴ Stern se réfère essentiellement à Labov (1972) et Ricœur (1983, 1984, 1985)

soi-même ou à d'autres » (*op. cit.*, p.49). Reconstituées comme enveloppes, cette fois, narratives, les enveloppes prénarratives continueraient ainsi à sous-tendre les tenir-ensemble existentiels apparus plus tardivement au cours du développement de l'appareil psychique. Les rapports des enveloppes prénarratives et narratives restent cependant largement en chantier.

4. Des contenants temporels

A travers les précédents travaux, deux fonctions de l'enveloppe temporelle déjà évoquées dans l'introduction se dessinent plus précisément : une fonction d'interface, entre temps du dedans et du dehors (Canovas), et une fonction de cohésion des temps personnels (Houzel, Henriquez, Stern). Le travail de François Duparc permet d'envisager une organisation d'ensemble des enveloppes temporelles.

Niveaux de représentation et problématique du délai

Ce travail repose sur une relecture de la notion de représentation : en l'occurrence, Duparc met en relief la capacité des représentations (motrices, visuelles, verbales, etc.) d'intercaler un délai plus ou moins long entre la pulsion et sa décharge, c'est-à-dire de « contenir » du temps. Ainsi, les différents types de représentation dont dispose le sujet sont, selon Duparc, dotées d'une « *contenance temporelle plus ou moins grande, qui préfigure l'opposition entre processus primaires, à la décharge presque immédiate sous le régime de l'image visuelle, et les processus secondaires mieux contenus, sous l'égide du langage. Si la valeur contenante de l'image visuelle est faible, elle n'est cependant pas nulle, permettant probablement une certaine contenance, un délai d'attente avant la décharge motrice* » (Duparc F., 1997, p. 1458). En d'autres termes, en ce qu'elles permettent au sujet, à des degrés divers, d'assumer d'attendre, les représentations de choses et de mots « contiennent » du temps, les représentations de choses en contenant moins (« décharge presque immédiate ») que les représentations de mots. La notion de « contenance temporelle » renvoie ainsi « *à la question de la durée de vie des représentations dont dispose l'appareil psychique pour pouvoir différer l'action, et la penser, avant de décharger l'excitation* » (*op. cit.*, p. 1455). La contenance se comprend ici comme assumption du délai.

Duparc ébauche un modèle des niveaux de représentation de l'appareil psychique en

fonction de la contenance temporelle qu'elles permettent. Ainsi, des niveaux les plus archaïques aux niveaux les plus élaborés, la pulsion peut « *s'investir peu à peu et s'élaborer dans les représentations qui la contiennent, soit successivement : 1 / Dans une image motrice non figurée, que j'ai appelée forme motrice originale [par exemple, le souvenir d'un mouvement chez le nourrisson] ; 2 / Dans l'association à d'autres formes pour constituer les mécanismes de défense, de censure ou de figuration du rêve et du symptôme (...); 3 / Dans la figuration visuelle proprement dite de la représentation de chose, tenue par les mécanismes d'association et son lien au langage; 4 / Dans une représentation verbale qui sera elle-même associée à d'autres, pour constituer enfin: 5 / Un fantasme, un mytheme ou un roman familial, en relation avec les histoires racontées par la tradition familiale* » (*op. cit.*, pp. 1459-1460). On voit que, pour Duparc, la contenance temporelle d'une représentation apparaît proportionnelle à l'assumption du délai que permet le degré de complexité de cette représentation : une histoire investie et racontée par le sujet (5) lui permettrait de retarder davantage la décharge pulsionnelle qu'une simple représentation verbale comprenant quelques mots (4) ; celle-ci serait plus contenante qu'une représentation de chose, c'est-à-dire une image (3), et ainsi de suite.

Des « représentations d'histoire »

Dans cette modélisation des contenances temporelles, je me pencherai tout particulièrement sur le niveau qui succède en complexité aux représentations de mots. Ce dernier niveau renvoie à une modalité particulière de représentation, qui serait dotée d'une contenance temporelle élargie. Effectivement, « un fantasme, un mytheme ou un roman familial, en relation avec les histoires racontées par la tradition familiale » semblent bien permettre au sujet de différer la pulsion dans des proportions considérablement différentes d'un ensemble de mots - ce qu'illustre de façon exemplaire le cycle des « Mille et une nuits ». Pour accentuer la différence notée par Duparc entre, d'une part, représentation de mots et, d'autre part, les mythes, les histoires, je proposerai de parler, justement, de *représentations d'histoires*. J'ai choisi d'utiliser ce terme pour distinguer ces dernières représentations des représentations de choses et de mots classiquement mis au travail par la théorie psychanalytique. La notion de représentation d'histoire relève

d'emblée d'une perspective à long terme émergente. Le tout – la représentation d'histoire – est autre que la somme des parties qui le composent – les représentations de mots. La notion de représentation d'histoire permet de mettre en relief l'ajournement de la pulsion permis par la fonction de cohésion de l'enveloppe temporelle. L'histoire semble, en effet, permettre tout particulièrement de retarder la décharge pulsionnelle en inscrivant celle-ci dans un ensemble d'éléments temporels rassemblés où l'attente cesse d'être intolérable puisqu'elle n'est plus qu'un moment de la trajectoire dramatique cohérente menant à la satisfaction. Cette articulation de l'ajournement de la pulsion et de la fonction de cohésion se retrouve tout au long du développement de l'appareil psychique. A mesure que la trajectoire dramatique et l'intrigue se complexifient avec l'apparition des représentations d'images, de mots, d'histoires, c'est-à-dire à mesure que le temps personnel se déploie, l'urgence pulsionnelle rencontre un nombre toujours plus grand de « plus tard » plausibles ; elle s'intègre comme élément dans des enveloppes de temps rassemblés, toujours plus englobantes.

5. Le mythe personnel

Histoires de vie ou représentations d'histoire peuvent également être envisagées, suivant la terminologie du psychologue américain Dan McAdams⁵, comme un mythe personnel. Loin de se contenter d'ajouter des éléments de compréhension de la fonction de cohésion, cette notion permet d'envisager l'organisation en couches ou en niveaux de cette enveloppe.

Une enveloppe temporelle imaginaire et opérante

« Ce que les mythes ont traditionnellement fait au niveau de la culture, dit McAdams, un mythe personnel est capable de l'accomplir pour un être humain. Un mythe personnel trace les contours d'une identité, éclaire les valeurs d'une existence individuelle » (McAdams D.,

⁵ En France, l'analyse de Gilles Ferry rejoint à maints égards celle de McAdams. Pour Ferry, le récit de vie est apocryphe, ce n'est pas une restitution fidèle du passé mais une occasion de réajustement de l'image de soi ; c'est une « légende de soi » qui, compte tenu de ce que peut livrer la mémoire, permet au sujet de refigurer son devenir singulier.

1993, p. 34). En l'occurrence, un mythe personnel est un « *récit de soi (...) composé tacitement, inconsciemment même, au cours des années. C'est une histoire que je continue à réviser, à raconter à moi-même (et quelquefois aux autres) en avançant dans la vie* » (op. cit., p. 11). Il s'agit d'un « *type particulier d'histoire que chacun de nous construit naturellement pour rassembler les différentes parties de nous-mêmes et de nos vies en un tout convaincant. Comme toutes les histoires, le mythe personnel a un début, un milieu et une fin, définis d'après le développement de l'intrigue et du personnage. Nous tentons, avec notre histoire, de produire un exposé esthétique finalisé. Un mythe personnel, comme acte d'imagination, est une intégration modélisée de notre passé remémoré, de notre présent perçu et de notre futur anticipé* » (op. cit., p. 12). Un mythe personnel a pour fonction première d'« *alimenter la vie en signification, unité, dessein* » (op. cit., p. 265).

Ces éléments de définition appellent un commentaire en trois points.

- Tout d'abord, en tant que « intégration modélisée » du passé, du présent et du futur, le mythe personnel constitue un *opérateur de cohésion des temporalités personnelles*.

- Ensuite, cette « intégration modélisée » relève d'une vérité biographique qui ne relève pas des procédures de vérification des sciences du général : « *une histoire très embellie [peut s'avérer] quand même vraie, en ce que la vérité n'est pas simplement ce qui est arrivé mais comment nous l'avons ressenti quand c'est arrivé, et comment nous le ressentons maintenant* » (op. cit., p. 29). En d'autres termes, le mythe personnel constitue une représentation de la vie du sujet qui, *bien qu'imaginaire n'en est pas moins porteuse d'une vérité singulière*⁶.

⁶ Rappelons que la question de la vérité biographique a été questionnée, en France, d'abord par Bertaux (1976) puis par Bourdieu (1986) qui parlait « d'illusion biographique ». La critique, assez similaire chez les deux auteurs, porte essentiellement sur l'unité de la vie du sujet que prétendrait révéler sa biographie : cette unité n'est-elle pas d'ordre métaphysique ? Selon Bertaux, « *pour affirmer qu'il s'agit du même être n'est-on pas obligé de lui prêter, finalement, quelque chose comme une âme ?* » (1976, p. 198). Avec la notion de mythe personnel, la perspective s'inverse. Qu'importe que les mythes personnels successivement construits par un même sujet proposent des représentations différentes de son histoire : l'unité d'une existence

- Cette représentation imaginaire, qui donne cohésion et vérité aux temps personnels, leur fournit également une direction – McAdams parle de « dessein » et de « finalités ». Le mythe personnel n'est pas une vague rêverie ; il doit être opérant : capable en l'occurrence de fournir un sens et une direction à la vie du sujet. Lorsqu'il ne parvient plus, pour l'une ou l'autre raison, à assurer cette fonction, il doit être si possible modifié voire reconstruit, « ré-écrit ». « *Quand l'histoire de notre vie ne fait pas sens pour nous*, dit McAdams, *alors nous avons besoin d'explorer des alternatives identitaires pour façonner un nouveau mythe* » (op. cit., p. 111). Ainsi, comme « illusion biographique », le mythe personnel apparaît comme une instance permettant au sujet de s'auto-orienter dans l'existence (Lesourd F., 2004a).

Structure et développement du mythe personnel tout au long de la vie

Pour McAdams, le mythe personnel se présente comme une structure complexe, composée de « couches » s'étant constituées à différentes étapes du développement du sujet, ou encore : composée de fonctionnements qui vont de l'archaïque à des élaborations réfléchies⁷.

Dans les deux premières années de la vie, avant même que les enfants ne sachent ce qu'est une histoire, ils développent ce que McAdams appelle une *tonalité narrative* constituant le soubassement du mythe personnel qu'ils construiront par la suite. S'appuyant notamment sur Erikson et sur des théoriciens de l'attachement comme Bowlby, l'auteur distingue ainsi deux tonalités de base, qui se

est bien en effet une illusion. Mais cette illusion, loin de résider dans la découverte d'un sens et d'une direction qui seraient pré-donnés à la manière d'une essence, renvoie à l'élaboration subjective permanente de vérités existentielles personnelles opérantes, d'une cohésion et d'une orientation de l'existence.

⁷ Précisons, pour couper court aux critiques qui associent rapidement le terme de développement à un évolutionnisme à visée normative, que McAdams refuse d'adhérer au modèle en « stades durs » souvent proposé dans les recherches portant sur le développement tout au long de la vie, modèle qui suppose des repères chronologiques stricts pour le passage d'un stade à l'autre, l'impossibilité pour un sujet de régresser à des stades précédemment traversés et, de manière générale, de vivre enraciné dans plusieurs stades à la fois.

forment à travers l'expérience des relations précoces de l'enfant à ses proches, et qui correspondent d'une part à l'espoir et à la confiance, et d'autre part à la résignation et à la méfiance. Si la satisfaction survient le plus souvent dans un délai qui convient au nourrisson, la « courbe dramatique » est associée à la confiance et à l'espoir dans la venue de la satisfaction ; si, au contraire, la satisfaction vient en tendance trop tard, la courbe dramatique est associée à la résignation et à la méfiance. La première de ces tonalités apparaît comme un précédent de formes narratives telles que de la comédie et de la romance, alors que la seconde constitue les racines de la tragédie et de l'ironie, de l'absurde⁸.

Les enfants d'âge préscolaire, dit McAdams, s'imprègnent d'*images* qui deviendront centrales dans leur mythe personnel. Que ces images appartiennent à des intrigues trop complexes en elles-mêmes pour être retenues, comme celles de certains contes, importe peu. L'enfant se les approprie, à sa mesure, à travers ses rêveries et ses jeux symboliques. Leur élaboration dépend cependant en grande partie des matériaux disponibles dans la culture (de Blanche Neige à Goldorak) et dans la famille (la bonne mère, la mère frustrante, le séductrice, le père fort, le père menaçant, le père impuissant, etc.). Ainsi, un proto mythe personnel se construit progressivement à partir de ces images qui, elles-mêmes, s'étaient sur des tonalités narratives plus archaïques.

Les enfants d'âge scolaire en viennent à s'intéresser aux histoires comme à des totalités organisées autour de *thèmes* qui rendent les actions signifiantes. Ils deviennent concernés par ce que les personnages du récit veulent et par la façon dont ils poursuivent leurs objectifs. Ces enfants « *commencent à comprendre leur propre comportement en termes similaires[à ceux de ces personnages], comme centré sur un but, motivé et intentionnel* » (McAdams D., 1993, p. 68). Les thèmes sont considérés comme des modèles culturels récurrents qui

⁸ Il y a un rapprochement à effectuer entre les notions, chez McAdams, de tonalité dramatique et de « courbe dramatique » et celles, chez Stern, de forme primitive de « trajectoire dramatique », de courbe des affects de vitalité, d'enveloppe prénarrative. Chez ces deux auteurs, les premières étapes de la construction de l'histoire semblent pouvoir s'opérer en l'absence d'équipement linguistique constitué, au moyen d'outils nécessairement préverbaux.

contribuent à l'organisation des motifs intérieurs. Ces motifs s'organisent autour de deux tendances générales antagonistes. La première tendance, « l'agence », sous-tend le souhait de devenir un « agent » puissant, autonome, distinct des autres ; elle inclut la recherche simultanée du pouvoir, de l'autonomie, de l'indépendance, du statut, et d'expériences excitantes. La seconde tendance, la « communion », subsume la recherche simultanée d'amour, d'intimité, d'accueil, d'interdépendance, d'expériences interpersonnelles plus ou moins fusionnelles, de participation à quelque chose de plus grand que le soi.

Durant l'adolescence, le mythe personnel émerge à travers la mise en place d'une *idéologie* – au sens d'un ensemble systématisé de valeurs et de croyances qui prend fonction de cadre pour l'identité. Selon McAdams, les histoires semblent alors ne plus suffire à organiser l'identité des adolescents, qui s'en détournent temporairement au profit de systèmes plus abstraits. Avec l'accès au questionnement des possibles, apparaissent des interrogations comme : « *qu'est-ce qui est bien ? Qu'est-ce qui est vrai ? Qu'est-ce qui est beau ? Comment le monde fonctionne-t-il ? Comment le monde devrait-il fonctionner ? Qu'est-ce que signifie la vie ? Comment les hommes entrent-ils en relation les uns avec les autres ? Comment devraient-ils entrer en relation les uns avec les autres ?* » (op. cit., p. 81) – toutes questions qui ne semblent pas pouvoir se contenter de réponses narratives. Interrogeant les possibles, l'adolescent envisage différentes vies possibles, parmi lesquelles certaines lui évoquent le risque de ne pas être « vraiment soi » ; corrélativement, d'autres vies entr'aperçues sont pour lui chargées du prestige de l'idéal. Dans la continuité de l'étape précédente, les deux thèmes fondamentaux de l'agence et de la communion vont donner forme, cette fois, à des cadres idéologiques distincts : idéologies de la conquête, idéologies de la reliance. Ce sont sur ces cadres que les intrigues des mythes personnels singuliers vont par la suite se déployer.

A travers ses tribulations, le jeune adulte acquiert une meilleure appréciation des différentes ressources disponibles dans son environnement. « *Ces ressources incluent les réseaux sociaux qui soutiennent la quête personnelle, les emplois disponibles et les occasions de formation, les relations dans lesquelles peu-*

vent être expérimentés amour et intimité, et les divers systèmes culturels, styles de vie, et façons d'être » (op. cit., p. 92). Ces éléments viennent s'articuler aux tonalités narratives, images, thèmes et idéologies qui constituaient déjà le mythe personnel ; ils réactivent également des conflits entre parties clivées de celui-ci. Par exemple, pour un certain nombre de jeunes adultes, « *le clivage entre les soi du travail et du foyer majore la dichotomie parallèle dans leur mythe personnel alors qu'ils essaient de satisfaire les buts opposés d'agence et de communion* » (op. cit., p. 132).

Si les jeunes adultes cherchent à harmoniser les dimensions d'agences et de communion, la « maturité » se caractérise, quant à elle, par la construction d'un mythe personnel qui tolère l'ambiguïté, qui, par exemple, permet au sujet de considérer comme vrais deux regards contradictoires sur sa vie. Plutôt que d'opérer en référence à des vérités absolues, la pensée portant sur l'existence personnelle se focalise sur des « *vérités spécifiques d'une situation, sur des solutions et des inférences logiques qui sont reliés à, et définis par des contextes particuliers* » (op. cit., p. 200).

Les notions de représentation d'histoire, d'histoire de vie et de mythe personnel désignent toutes trois, en termes d'empan temporel, l'enveloppe temporelle la plus englobante. A ce titre elles peuvent s'inter questionner.

Un des apports de McAdams est ce modèle en couche qui complète celui de Duparc. En tenant compte des deux auteurs, on peut considérer que si les mythes personnels sont tissés de mots, ils s'enracinent plus bas, dans des représentations moins contenant, plus archaïques. Le langage verbal n'a pas le monopole de la production du tenir-ensemble des éléments temporels hétérogènes d'une histoire personnelle. En certaines occasions, lorsque l'histoire construite par un sujet est débordée par le mouvement même de la vie de celui-ci, lorsque cette vie refuse de se mouler dans un texte, et peut aller jusqu'à désorganiser l'histoire pré-existante, le sujet peut appeler, comme à la rescousse, une idée, quelques mots isolés, des images plus ou moins organisées par un thème, des tonalités narratives proches d'éprouvés corporels. Ces représentations unissent leurs spécificités pour donner à son existence un sentiment d'unité. Si je pense à telle période de ma vie, ce sera quelquefois, plus qu'une réelle narration, un nom, une image, une ambiance, le souvenir dans mon corps d'un élan qui pré-

sentifieront cette période.

Ainsi, le mythe personnel, qui donne cohésion aux longues durées personnelles, ne se réduit pas à une mise en intrigue. Il repose sur la mise en résonance de différents niveaux de fonctionnement de l'appareil psychique : histoire, idéologie, mots, thèmes, images, tonalités, mouvements, reliées par quelque affinité dans la singularité de ce sujet-là.

6. Fonctions de l'enveloppe temporelle

L'articulation des précédents apports permet de donner consistance à l'idée d'une morphogénèse du temps personnel. Je subsume ces apports, et les termes qui leurs correspondent, sous la dénomination générale d'enveloppe temporelle, qui me semble le mieux désigner leur principe commun. Par cette opération, la notion revisitée d'enveloppe temporelle intègre l'apport de Canovas, mais aussi les notions de contenance temporelle, d'enveloppe prénarrative, etc. A travers les propositions suivantes, qui réorganisent ces notions les unes par rapport aux autres, je dégage deux fonctions et deux caractères généraux des enveloppes temporelles.

1. Tous les auteurs notent que la construction des enveloppes temporelles nécessite la médiation de l'autre. Pour M. Henriquez (enveloppe de mémoire), l'autre est en l'occurrence la mère ou l'analyste. Comme le suggère Houzel (enveloppe familiale), le groupe familial contribue également à l'élaboration d'une enveloppe contenant et organisant du temps. Le travail de Stern sur les enveloppes prénarratives rappelle cependant le rôle de l'activité du sujet lui-même dans la construction d'unités temporelles cohérentes. Quelle que soit l'importance attribuée à autrui ou à soi-même, ces auteurs s'accordent pour souligner, qu'ils permettent l'un et l'autre l'émergence d'une fonction de l'enveloppe qui consiste à rassembler des éléments temporels - éléments d'une expérience, d'une existence ou d'une lignée, à quoi l'enveloppe temporelle donne *cohésion*.

2. Canovas, quant à elle, dégage la fonction d'*interface* de l'enveloppe temporelle : celle-ci permet au sujet de distinguer et de réguler les échanges entre les temporalités et les rythmes du monde intérieur et du monde extérieur.

En renforçant l'idée d'une morphologie des temps, le travail de Canovas permet d'appliquer à l'enveloppe temporelle la notion de « qualités plastiques » (Houzel), utilisée pour rendre compte de la texture membranaire

du Moi-peau (Anzieu). Comme le Moi-peau, l'enveloppe temporelle peut voir ses qualités plastiques basculer de part et d'autre d'une forme optimale, souple et consistante ; elle peut tendre vers une trop grande rigidité ou une trop grande porosité. Par exemple, une enveloppe temporelle peut être considérée comme trop poreuse lorsqu'elle laisse le rythme de l'autre envahir le rythme intérieur. Une enveloppe de mémoire trouée (M. Henriquez) peut être restaurée par le travail analytique, c'est-à-dire rendue souple et consistante. A contrario, une enveloppe temporelle de type carapace se caractériserait par une très faible capacité du sujet de se synchroniser à des rythmes ou des temps extérieurs, de les laisser ressourcer, soutenir, influencer sur les siens propres.

3. Du point de vue de leur organisation d'ensemble, les contenants temporels de Duparc - c'est-à-dire les divers modes de représentation de l'appareil psychique - sont organisés hiérarchiquement, les uns contenant les autres, et ainsi de suite, selon une logique d'englobement progressif. Associé au travail de Mc Adams, ce point de vue permet de dégager deux caractères généraux de l'enveloppe temporelle : celui de *se développer* et celui d'être organisée en *niveaux* dotés, chacun, d'une contenance temporelle plus importante que celle du précédent. La notion d'enveloppe temporelle se décline ainsi à différents niveaux de l'appareil psychique. Il n'existe pas, pour le sujet, une seule enveloppe temporelle, globale, mais un emboîtement d'enveloppes temporelles à travers quoi le temps est rassemblé par des gestes, des images, des mots, des histoires.

II. Approche psychophénoménologique

Il peut sembler aventureux de passer d'une exploration s'inscrivant majoritairement dans le champ psychanalytique à une approche psychophénoménologique. Cependant, la notion d'enveloppe temporelle est susceptible de générer de nouvelles pistes d'observation à mettre au travail via l'entretien d'explicitation et, à partir des entretiens, le questionnement peut faire retour sur la notion. Il ne s'agit donc, pour l'instant, ni d'articuler ni même d'élaborer une mise en perspective des approches psychanalytique et psychophénoménologique mais bien plutôt de questionner les enveloppes temporelles suivant une approche multiréférentielle c'est-à-dire fondée sur « une lecture plurielle (...), sous différents angles et en fonction de systèmes de référence distincts,

non supposés réductibles les uns aux autres » (Ardoino J., 2000, p.254).

1. Perspective existentielle

1.1. Objet et méthodologie

La notion d'enveloppe temporelle est une des notions centrales proposées et mise au travail dans ma thèse (Lesourd F., 2004b). L'objet de recherche de celle-ci, les « moments privilégiés » de transformation existentielle, désigne ces tournants après quoi, selon les sujets interviewés eux-mêmes, la vie n'a plus jamais été vraiment comme avant. Dans ma recherche, l'investigation de ces moments s'est centrée sur la complexité des temps vécus qui les composent. Elle a donné lieu à une exploration des (a)perceptions des temps opérées par les interviewés au cours de transformations existentielles passées et, complémentaiement, à une exploration de leurs actions sur ces temps. Quels temps ces sujets ont-ils (a)perçu et sur quels temps ont-ils agi, éventuellement sans se le dire ? De par ces actions, ont-ils participé, au moins de manière semi-délibérée, à l'émergence et au guidage de leurs propres moments de transformation ? Certains savoir-faire spécifiques des situations liminaires, ou « savoir-passer » (Lesourd F., 2004d), peuvent-ils être dégagés dans la perspective d'une formation existentielle ?

Les « moments privilégiés » pouvant être considérés comme des transformations du mythe personnel, leur exploration permet aussi d'interroger les transformations de l'enveloppe temporelle que le mythe personnel constitue. Et le mythe personnel étant à la fois composé de discours et d'éprouvés non verbaux, j'ai dû élaborer une approche méthodologique, « l'explicitation biographique » (Lesourd F., 2002, 2005a, 2005b), capable de produire des données dans ces deux registres verbal et non-verbal et, partant, permettant la description des enveloppes temporelles telles qu'elles apparaissent aux sujets.

L'explicitation biographique est fondée sur une association d'histoire de vie (Pineau G. et Le Grand J.-L., 1993) et d'entretien d'explicitation (Vermersch P., 1994)⁹. Dans la

pratique, les histoires de vie favorisent l'accès du sujet à des temporalités longues. Elles permettent d'appréhender un contexte existentiel global (niveau d'observation 1) sur le fond de quoi peut se détacher une discontinuité, un seuil, une transformation. Je propose au sujet de porter son attention, de « zoomer » sur cette discontinuité, de se la remémorer dans son ensemble (niveau d'observation 2). À l'intérieur de la période envisagée apparaît, bien souvent, une journée ressentie par l'interviewé comme plus significative que les autres (nouveau zoom qui donne accès au niveau d'observation 3). Puis, à l'intérieur de cette journée, se présente un moment transformateur plus précis (niveau d'observation 4). C'est là que l'entretien d'explicitation prend le relais en permettant l'exploration, à l'intérieur de ce moment, de micro-moments significatifs (niveau d'observation 5). En l'occurrence

avec leur vécu d'élève ou plus généralement d'apprenant » (Faingold N., 2001, p.40). Concrètement, cette exploration comprend tout d'abord un temps d'information sur le parcours d'apprenant du sujet (à vaste échelle), ensuite un temps d'explicitation d'un moment choisi par l'interviewé comme représentatif de son identité professionnelle, enfin un temps d'approfondissement (visant à dégager les liens entre ce dernier moment et d'autres moments du parcours). On voit que, dans l'ensemble, la structure de mon propre dispositif est similaire à celle qu'utilise Faingold. Cependant, au-delà de ces similitudes, mon travail interroge la production par le sujet de discontinuités transformatrices de l'existence d'un sujet, alors que celui de Faingold recherche des continuités de sens à décrypter pour comprendre la construction d'une identité professionnelle. Il s'agit en effet pour Faingold de permettre « *au sujet de prendre conscience des liens de signification entre des moments discontinus de son parcours* » (op. cit., p.40). Plus précisément, « *entre ces moments il y a des liens, rendus lisibles par la récurrence des mêmes mots, des mêmes expressions et/ou des mêmes gestes (...)* Dans les moments du passé se sont forgées des décisions et enracinées des valeurs qui sont comme la source vive qui s'actualise dans les pratiques » (op. cit., 2001, p.43). Le travail de J.-P. Cartier (2004) présente, quant à lui de fortes similitudes d'objet avec ma recherche : il constitue en effet, à partir de référentiels théoriques différents, une exploration des « transitions » dans la vie adulte, considérées comme des « métamorphoses ». Au plan méthodologique, Cartier utilise également une approche biographique associée à l'entretien d'explicitation et, également, à l'entretien de restitution heuristique de B. Bergier.

⁹ Le travail de Nadine Faingold est, à ma connaissance, la première approche qui associe perspective biographique et entretien d'explicitation. L'auteur s'attache à « *explorer des moments de pratique professionnelle choisis comme signifiants par les sujets et tenter d'en décrypter le sens, en relation*

l'interviewé, évoquant un de ses moments de transformation, décrit toujours une succession de micro-moments reliés. Je lui demande si l'un de ces micro-moments est, pour lui, plus transformateur que les autres et, dans l'affirmative, je l'invite à y porter son attention. A l'intérieur de ce micro moment, on peut identifier des processus transformateurs encore plus fugaces (niveau d'observation 6) ; et ainsi de suite.

Il faut souligner que, à chaque étape du processus, ce sont les interviewés eux-mêmes qui désignent la bascule de vie, la journée significative pour eux, le moment-clé, le micro-moment transformateur. La solidarité processuelle entre la transformation existentielle globale et les micro-moments fugaces est établie, à chaque étape, par le sujet. C'est lui, et non l'intervieweur, qui valide l'unité d'un processus de transformation abordé suivant plusieurs niveaux d'observation.

Je rapporte ici deux exemples, extraits de ma thèse, concernant l'exploration par l'explicitation biographique du vécu de l'interface et de la cohésion des enveloppes temporelles. Par choix, ces extraits renvoient moins aux altérations par les sujets de leurs enveloppes qu'à leurs (a)perceptions de celles-ci. En fonction de critiques de ces résultats, l'investigation sera prolongée dans la perspective existentielle de la thèse mais aussi dans celle de l'analyse de pratiques de formation.

1.2. Extraits de protocoles commentés

Joséphine

Ayant déjà rapporté de larges extraits de l'entretien de Joséphine dans un précédent n° d'*Expliciter* (Lesourd, 2002), je le résumerai en mettant en relief les passages qui se rapportent à l'enveloppe temporelle.

Le moment de transformation de Joséphine, dont elle pressent l'approche, survient alors qu'elle marche dans la rue, à côté d'une grille dont les barreaux verticaux constituent un rythme spatial. « *Quand j'arrive au début de la grille, je sais que ce qui est en train de se mettre en place et que je peux favoriser, c'est... Il va y avoir quelque chose de l'ordre de... alors « révélation » ça fait pompeux mais... quelque chose qui va venir. Et du coup... je me mets à marcher le long de cette grille, confiante dans le fait que elle va, elle va m'aider dans ce processus là.* » (J32). Joséphine synchronise sa marche au rythme de la grille : « *C'est la grille qui rythme. Mon rythme de marche est...*

adapté, je sens que je vais y rester » (J29). La grille apparaît en outre comme un synchroniseur de rythmes visuels et kinesthésiques (la marche) mais également psychiques. « *Je sens qu'il y a plein de choses qui s'enchaînent et qui défilent comme les barres de cette grille verte* » (J28). « *C'est la grille qui rythme (...) j'en ai besoin pour que... ça se déroule et que, un petit peu plus tard, deviennent des mots...* » (J29). En termes d'**interface** temporelle, Joséphine laisse une temporalité extérieure organiser ses temps propres. Mieux : elle favorise la pénétration en elle de ces temps extérieurs lors qu'elle aurait pu s'y fermer. Son enveloppe temporelle s'est ouverte.

Il faut cependant souligner que cette ouverture est partielle. Si le rythme de la grille et certains rythmes de Joséphine semblent fusionnés, comme si l'interface s'était dissoute, cette interface semble s'être durcie vis-à-vis d'autres temps, ceux de la journée professionnelle : « *je sais qu'il y a pour moi deux cent mille autres trucs et qu'il faudrait que je me soucie de ce qui va se passer cinq minutes après, deux heures après parce que voilà, je serai au boulot mais... je sais que ça peut être ailleurs. Ce que je sens c'est que même s'il y a plein de choses graves et que c'est compressé, c'est tellement absolument ça d'abord que le reste est absent le temps qu'il faut pour que ça ce soit là. Et que... alors là je sens très volontairement que il faut rien... c'est un quart de chouia de je ne sais quoi, soit je repars dans mes impressions de d'habitude, quels sont les stagiaires que je vais rencontrer aujourd'hui et qu'est-ce qu'il faudrait que je leur raconte. Ou bien j'aborde cette grille...* » (J33).

Ces extraits suggèrent que, loin d'acquiescer globalement davantage de rigidité ou de porosité, l'interface temporelle permet au sujet de filtrer sélectivement certains rythmes et temps extérieurs. Les variations de ses qualités plastiques ne sont pas continues.

L'altération de l'interface temporelle de Joséphine débouche sur un moment où se dissolvent les repères spatiaux (« *il y a une absence... C'est là que je perds l'impression d'enveloppe corporelle limitée* » - J42) et temporels (« *Le moment en lui même, il est atemporel. Par contre, dans le champs de conscience pas loin il y a que ça se passe là mais que ça vient de il y a plus longtemps* » - J44). Viennent alors à l'esprit de Joséphine les deux mots « côte flottante » qu'elle reliera par la suite à une prise de conscience de certaines

modalités de sa féminité.

La **cohésion** temporelle de Joséphine, qui apparaît déjà ici (« ça vient de il y a plus longtemps »), se détache davantage dans l'extrait suivant. *« C'est pas nouveau cette histoire là, mais là ça frappe à la porte (...) c'est comme une peinture qui n'aurait pas encore été peinte mais qui aurait besoin d'être peinte (...) Et comment je sais que il y a une répercussion... C'est, c'est immédiat, c'est entier... les deux mots qui me sont venus, ils me sont venus immédiatement sans que j'aie été les chercher, c'était ceux-là et pas d'autres. Ils s'imposent. Et c'est comme une grande inspiration. Ahh-hhh.... C'est ça. Et une fois que ça c'est posé, c'est là, c'est conscient, c'est une évidence, forcément ça va entraîner des modifications d'attitude, de comportement et peut-être des décisions probablement mais sans le côté lourd « faut que je prenne une décision » Ca s'est fait et c'est là, et ça y est. Et ça va prendre le temps comme ça peut pour se manifester. Mais au dedans c'est déjà là »* (J).

En termes de transformation existentielle, une altération des qualités plastiques de l'interface temporelle se prolonge, après un moment de hors-lieu hors-temps, en altération de la cohésion temporelle.

Suzy

Le moment de transition de Suzy est celui qui a décidé de son retour en Algérie, 42 ans après l'exil. *« Ça faisait déjà un moment que je relisais beaucoup d'ouvrages, notamment je relisais Camus, je passais à la FNAC, pour voir s'il n'y avait pas un nouvel ouvrage qui était paru, et le moment déterminant, ça a été lorsque je suis tombée, le mot n'est pas trop fort, sur un ouvrage, où il y avait une vue du ciel, de Saint-Eugène. »* (S1). Dans cet ouvrage, il y a une photographie de la maison d'enfance de Suzy.

« Je suis devant la table et j'ouvre le livre, et je vois cette maison avec la terrasse, et c'est ma maison, et je me dis, et (long soupir) c'est ma maison. Je redis ça parce que j'étais quasiment dans un espèce d'effet hypnotique... C'est quand même extraordinaire de tomber sur une vue de Saint-Eugène, et ça aurait pu être pris d'ailleurs, mais non : ça montre là. On voit ma maison, et c'est en noir et blanc mais les carreaux m'apparaissent, les carreaux, les carrelages, c'est de la terre qui bouge, c'est de la terre cuite, eh bien je les vois rouges, quoi. Du coup, la photo noir et blanc, c'est pas qu'elle

apparaît en couleur, c'est dans ma tête qu'elle apparaît en couleur. Oui, c'est dans ma tête les carreaux, la photo est toujours en noir et blanc, mais moi je la vois avec les carreaux, et je me vois enfant courir sur la terrasse et je revois mon père étendre le linge » (S9).

Lorsque je la questionne sur le moment pivot, Suzy répond que *« c'est de vouloir rentrer dans ma maison (...) J'aurai voulu pénétrer le papier, et pouvoir ben... de la terrasse, descendre les escaliers qui descendent dans la maison »* (S15). A propos de ses éprouvés, Suzy précise que *« avec la maison, c'était euh... du corps à corps presque, mais à part que c'est une maison. C'est idiot de dire ça, non ? Comment dire, c'est presque... La maison, elle est dans la photo en plus, mais j'avais l'impression d'une sorte d'attraction de la maison à moi et de moi à la maison, d'un lien »* (S18). Plus loin, Suzy témoigne d'une mise entre parenthèses du lieu, des mots et du corps : *« il n'y a plus de FNAC, il n'y a plus les gens. Je ne suis plus en train de me dire (...) J'oublie même mon corps »* (S22). On retrouve l'indistinction entre le dedans et le dehors dont parlait Joséphine.

S'agit-il également d'une indistinction des temps intérieurs et extérieurs, c'est-à-dire d'une altération de l'**interface** temporelle ? Les deux interviewées semblent bien partager l'expérience de se laisser conduire au dedans par un temps du dehors. Où Joséphine s'ouvre au rythme extérieur des barreaux de la grille, rythme qui soutient son expérience transformatrice, Suzy s'ouvre quant à elle à une image culturellement désignée comme historique. L'image, ici, dynamise. En se diffusant en Suzy, l'historicité de la photographie remet en mouvement une part dormante de son histoire. Précisons ce point.

Comme le dit Suzy, *« il y a eu... un raccrochement de temps, du temps, c'est-à-dire du temps de mon enfance au temps de la découverte de cette photo, comme des wagons qui se raccrochent et je me suis retrouvée en lien avec... Il y avait ça »* (S20). On distingue ici au moins deux temps. Le premier est un temps intérieur, peuplé de souvenirs d'enfance, et produit par l'appareil psychique de l'interviewée. Le second temps est, pour ainsi dire, généré par la photographie qui, vraisemblablement incluse dans un livre consacré à l'histoire de l'Algérie d'antan, témoigne de l'existence d'un lieu et d'une époque dans la mémoire collective et qui, partant,

donne consistance à cette tranche d'Histoire dans la psyché des sujets.

En résumé, le temps extérieur à quoi s'ouvre l'interface temporelle est dans un cas environnemental (la grille de Joséphine) et, dans l'autre cas, culturel (la photographie de Suzy). L'ouverture de l'interface se prolonge par une remobilisation d'une dynamique interne laissée de côté un temps : transformation de l'identité féminine chez Joséphine, réélaboration du passé chez Suzy. On retrouve à travers les entretiens l'étayage réciproque des fonctions d'interface et de cohésion qui a été présenté de manière générale dans l'introduction.

1.3. Retours critiques sur une modélisation

En termes d'enveloppe temporelle, la modélisation générale des moments de transformation existentielle se présentait comme suit à la fin de ma thèse.

- Lors de ces moments, l'interface temporelle du sujet « s'ouvre » pour permettre une réorganisation des interactions (ou des résonances) des temps du dedans et des temps du dehors.

- Cette ouverture de l'interface ne peut cependant pas induire à elle seule une modification durable du mythe personnel comme *cohésion* à l'échelle de l'existence.

- Lorsque le mythe personnel se transforme, il semble que le sujet vive, en outre, un moment plus ou moins fugace de « hors temps », de perte de ses repères chronologique (Lesourd F., 2001, 2004c).

- C'est pendant ce moment que s'amorce une « réécriture » de son mythe personnel, non pas au plan verbal mais au plan non verbal (« signifiants internes »).

- Dans un second temps d'après-coup, quelquefois des années plus tard, le sujet trouve à témoigner de son expérience et, par là, à mettre en mot une part de celle-ci et du nouveau mythe personnel qui s'y origine.

Utilisant l'explicitation biographique pour mettre ma modélisation des transformations existentielles à l'épreuve des vécus de cinq interviewés, j'ai retrouvé l'association de ces différents éléments du processus. Les résultats valent cependant autant pour leur heuristique que pour leur précision. Le degré de mise en lumière de chacun de ces éléments est en effet variable : les altérations de l'interface, par exemple, se laissent relativement bien observer dans les verbalisations des sujets, mais la façon dont leur apparaît la *cohésion* de leurs enve-

loppes temporelles est moins net. Bien que les fonctions d'interface et de cohésion soient difficilement séparables, je me centrerai davantage sur l'apparaître de la cohésion temporelle dans les explorations suivantes.

Si l'on emprunte la pente descendante qui va du théorique au singulier, la question de départ guidant l'investigation de la fonction de cohésion peut dans un premier temps se formuler comme suit : qu'est-ce qui fait tenir ensemble les souvenirs ? ; les souvenirs et les anticipations ? Nous pouvons chercher à poser cette dernière question pour qu'elle devienne capable de guider l'exploration de vécus singuliers¹⁰.

- A vaste échelle de temps : si je me rapporte à « mon histoire », à quoi je reconnais que je n'ai pas seulement des souvenirs et des anticipations mais qu'il existe « quelque chose » qui les fait tenir ensemble ? En d'autres termes, en termes de vécu et non de discours sur mon vécu, à quoi je me réfère quand je me réfère à mon histoire ?

- A échelle plus réduite, par exemple celle de la réalisation d'une tâche (préparer un plat, animer une journée de formation, etc.) : qu'est-ce qui tient ensemble les différentes étapes de cette tâche compte tenu des imprévus qui bousculent les planifications ? A quoi, en termes de vécu, je me réfère quand je me réfère à ce qui tient ensemble les différentes étapes de cette tâche ?

Ces questions veulent documenter les capacités des sujets d'appréhender (et, partant, d'altérer) la consistance et l'orientation de leur temps vécu à différentes échelles. J'ai évoqué plus haut des personnes en insertion dont la cohésion temporelle apparaissait très faible (difficulté de maintenir un programme ou une tâche) ou, au contraire, très forte (au point de ne pouvoir saisir les opportunités offertes par l'imprévu). D'autres personnes semblent se situer entre ces cas extrêmes, parvenant plus ou moins bien à faire fonctionner une enveloppe à la fois souple et consistante. Conscientiser les modalités vécues (singulières) de la fonction de cohésion permettrait-il aux sujets de développer en eux-mêmes l'exercice de cette fonction ?

2. La cohésion temporelle

Les protocoles qui suivent relèvent d'une approche radicalement en première personne.

¹⁰ Le même questionnement pourrait être repris à partir des notions husserliennes de rétention et de protention.

Comme l'écrit Vermersch, « pour un chercheur, mener des recherches en première personne, c'est devenir lui-même une personne qui sait prendre conscience de sa propre expérience, la décrire, la réfléchir. Si je prends une métaphore, je dirais que le chercheur est dans ce cas dans la même situation qu'un chanteur. Il est lui-même l'instrument qui produit le son. Il est à la fois le moyen, l'acteur, et le produit » (Vermersch P., 2000, p. 28). Afin de réaliser ces entretiens, j'ai procédé très simplement, en saisissant des questions et relances analogues à celles utilisées en entretien d'explicitation duel sur le clavier de mon ordinateur, en y répondant de la même façon, et en m'interdisant toute correction rétroactive autre qu'orthographique. J'ai pu me rendre compte que cette médiation technique n'empêchait pas la mise en évocation.

2.1. Perspective existentielle

Pour l'investigation à cette échelle, j'ai choisi une situation faisant résonner le temps à grande échelle. Ma compagne et moi avions décidé d'acheter une maison. Lors de ma première visite de celle dont il va être question, ma compagne était absente mais, pour ma part, en découvrant le lieu, j'ai le souvenir d'avoir pensé en termes de vie entière.

Q2. A quel moment t'es-tu dit que cette maison conviendrait vraiment ?

F2. Le type de l'agence m'a montré l'ensemble des bâtiments et le terrain, puis nous sommes entrés. Le papier peint est franchement hideux, style années 60, ça me rappelle celui qu'il y avait chez mes parents quand j'étais petit, c'est une impression agréable. On visite les étages et l'immense grenier et la cave voûtée. Un bureau chacun, une pièce bibliothèque, une pièce musique, plusieurs chambres, tout ça c'est possible sans problème. Avec 200m² de granges attenantes à aménager au cas où ça ne suffirait pas. Il y a de la lumière partout, vu la disposition des fenêtres, et pour le prix d'un studio à Paris. C'est curieux parce que je m'attendais à ce que ce soit le souvenir des grandes pièces qui soit lié à l'impression « c'est cette maison » alors que ce qui insiste c'est une pièce plus petite. J'y suis entré et le type de l'agence m'a laissé tranquille un moment, il n'est pas avec moi. Il y a un plancher en bois assez rustique, des poutres, un papier mural vert assez moche et une fenêtre peinte en vert clair encore plus moche, et le soleil qui

inonde un mur. La toile de fond de l'impression c'est que c'est grand mais au premier plan l'impression c'est que c'est vieux, c'est solide, c'est sans façon. Je ne vais pas me lasser de vivre là.

Q3. Je te propose de t'arrêter sur cette impression que tu ne vas pas te lasser de vivre là. Veux-tu décrire cette impression ?

F3. C'est que tout... les matériaux, la lumière, l'absence de bruit dehors, tout me parle sans élever la voix, ce n'est pas clinquant ou étouffant de netteté comme dans les revues de déco, ça parle tranquillement. Et c'est vieux et solide. La lumière et l'épaisseur des vieux murs.

Q4. Et qu'est-ce qui se passe pour toi à ce moment-là ?

F4. Je me fonds dans la lumière en losange sur le mur et, au loin, j'ai des impressions quasi tactiles du bois, du plâtre des murs, et c'est une sorte de sidération soulageante

Q5. Et l'impression que tu ne vas pas te lasser ?

F5. C'est que... je ne sais pas si « reconnaissance » c'est le mot juste, mais la qualité de l'impression, c'est la même que quand j'allais en vacances à Montpellier avec les parents dans une maison qui appartenait à ma grand-mère et qui avait des murs épais et il y avait du soleil et je sentais l'abondance du temps de vacances devant moi. Quand j'ai visité la maison à vendre, je ne me suis pas dit tout ça, je ne me disais d'ailleurs rien du tout, mais cette lumière et ces murs et sans doute d'autres perceptions plus loin, ça faisait un mélange spécifique du même genre que la maison de Montpellier.

Q6. Dans ce mélange, il y a des matériaux naturels, de l'espace, de la lumière et du temps devant soi, c'est ça ?

F6. Des matériaux naturels imparfait, pas du marbre par exemple, trop lisse, il faut qu'il y ait du jeu. De l'espace grand mais intime aussi, hors de vue. De la lumière mais du soleil. Et du temps libre comme quand on peut tout remettre au lendemain. Quand il y a tout ça, la maison signifie à long terme. S'il manque un élément, par exemple les voisins sont collés de tous les côtés, ou il n'y a pas de lumière, ou c'est petit, ou c'est neuf et tous les angles sont désespérément droits, alors la maison est courte dans le temps. Pour moi.

Pour explorer ce fragment d'entretien, je m'appuierai sur la question de départ formulée à propos de la cohésion de l'enveloppe temporelle : en termes de vécu et non de discours sur

mon vécu, à quoi je me réfère quand je me réfère à mon histoire – ou, au moins, à une longue période de ma vie ? Quand je me réfère à ce qui fait tenir ensemble souvenirs et anticipations ?

*** *L'impression que « ça signifie à long terme »***

Je remarque tout d'abord que l'impression - ou l'éprouvé - d'un « mélange » (de matériaux naturels imparfaits, de lumière du soleil et d'abondance d'espace et de temps libres) établit, pour moi, une reliance entre deux époques de mon histoire : cette impression est commune aux vacances d'enfance et au projet de vie pour l'après quarantaine (l'achat de la maison). De plus, l'éprouvé du « mélange » et le sentiment que « la maison *signifie* à long terme » co-émergent. Mais qu'est-ce que la maison « signifie » ? Et en quoi signifie-t-elle quelque chose « à long terme » ? En ruminant ces questions, je me suis aperçu que cette impression de vacances d'enfance associée à la maison de Montpellier trouvait, dans ma vie, son analogue à une autre échelle : en l'occurrence, je considère depuis longtemps que, après deux décennies de travail, il serait juste que je sois « en vacances » (au sens d'un pouvoir vivre d'activités que je suis de toutes façons disposé à faire gratuitement, par plaisir) ; c'est là un élément de mon mythe personnel. Or, lorsque la maison actuelle a été achetée, le temps des « vacances » se rapprochait en termes d'horloge existentielle personnelle (j'avais 40 ans). Ainsi, en visitant cette maison, le « mélange » a pu se mettre à *signifier*, en termes de mythe personnel, que j'entrais enfin dans la tranche de vie « vacances ». En référence à la question de départ, ce « mélange » constitue alors un exemple de « ce à quoi on se réfère quand on se réfère à son histoire en termes de vécu et non de commentaire ».

*** *Une « unité sensible » renvoyant à une tranche de vie***

Porteur de sensorialités et de temps condensés, ou encore associés comme dans un alliage, le « mélange » en question m'apparaît comme une *unité sensible* : évoquer l'un de ces éléments revient à évoquer les autres, comme si, pour moi, matériaux naturels imparfaits, lumière du soleil, abondance d'espace et de temps libres étaient, quelque part, en relation

d'inhérence réciproque. A noter que cette unité sensible, qui émerge comme *signe* non verbal d'une tranche de vie, n'est constitué que d'un seul élément temporel - comme si les enveloppes temporelles se composaient d'éléments dont, a priori, certains éléments apparaissent temporels et d'autres non.

*** *La recherche du mot juste en évocation***

Si l'aperception de l'unité sensible du « mélange » est relativement aisée, sa verbalisation est beaucoup plus difficile. Ce *type* de mélange a-t-il une dénomination dans quelque champ disciplinaire ? Dans l'affirmative, cette dénomination ne me permettrait pas, de toute façon, de mettre des mots sur le mélange *spécifique* dont j'ai fait l'expérience. Sa description demande une activité de recherche du mot juste, parallèle à l'évocation en cours, activité qui ne relève pas de la position de parole formelle et du commentaire bien qu'elle y ressemble parfois beaucoup : pour décrire ce genre d'expérience, les mots qui me semblent les plus justes et qui me viennent le plus spontanément appartiennent souvent au vocabulaire intellectuel.

*** *Habitat et temporalités***

Souvent considérée dans sa spatialité, la maison apporte une certaine cohésion temporelle : son espace permet notamment de déployer les objets qui sont des marqueurs de différentes époques de la vie. En ce sens, la maison est *biosphère*¹¹ : elle fournit ou produit du temps de vie. C'est une sorte d'enveloppe temporelle de soutien – voire, dans certains cas, prothétique. De ce point de vue, on peut comprendre autrement pourquoi les déménagements constituent souvent des ruptures de vie, occasionnant parfois des dépressions. Déménager, n'est-ce pas aussi se retrouver brusquement privé d'une importante contenant de ses temporalités personnelles longues ?¹²

2.2. Analyse de pratique

Passons à une plus petite échelle temporelle, en l'occurrence, celle de l'animation d'une demi-journée de formation. Je donnerai tout d'abord quelques éléments du contexte professionnel,

¹¹ Du lat. *ferre* : qui porte, qui produit – par exemple : calorifère.

¹² On trouvera dans Eiguer (2004) une exploration psychanalytique du travail psychique à l'occasion des déménagements.

celui des stages de « préformations en travail social » où j'interviens. Le public est composé de femmes de 25 à 50 ans, allocataire du RMI ou de l'API, la plupart originaires du Maghreb et vivant dans des cités en Seine-St-Denis. Les niveaux scolaires sont très hétérogènes : du niveau Bac au niveau V bis (mais sans illettrisme). Les groupes sont de 15 personnes. Une majorité souhaite présenter le concours d'entrée en CAP petite enfance, d'autres veulent devenir auxiliaires de puériculture, quelques unes s'orientent vers une formation d'éducateur de jeunes enfants ou d'éducateur spécialisé. Le groupe dont je vais parler vient d'arriver au centre de formation. C'est la deuxième fois que je les rencontre. La première fois, nous nous sommes présentés de manière informelle et je leur ai parlé des concours de sélection aux métiers du social. En début de préformation, le travail de préparation des concours d'entrée en formation, très pragmatique, apparaît rassurant. Ce n'est qu'en fin de stage que je travaille avec l'approche des histoires de vie.

F1. J'arrive un peu avant 10 heures, je dis bonjour à deux collègues qui sont dans le bureau et je me sers un café. Rien de particulier à me transmettre sur le groupe. La plupart des stagiaires sont déjà là. J'avale mon café et je vais leur dire bonjour. C'est un temps informel qui permet à certaines de finir de boire leur propre café ou leur canette de coca. A dix heures et quelques, deux stagiaires arrivent en discutant, l'une me dit « excusez-moi », je fais un signe de tête, je crois, avec une expression qui dit « pas grave » et elles vont s'installer à deux places côte à côte. Leur conversation reprend et s'étend à d'autres autour. Je souris nettement et j'attends. A un moment, je sens qu'il faut que je commence et je réclame l'attention. Elles écoutent. Je leur dis qu'on va travailler sur le résumé qui est un exercice souvent demandé dans les concours d'entrée en formation et qui leur servira de toute façon après. J'utilise quelques métaphores pour décrire le travail de résumé. Certaines me posent des questions. Une stagiaire, Nacéra, oriente tout d'un coup la discussion sur les épreuves du concours d'entrée du CAP petite enfance. Je lui répond ainsi qu'à d'autres qui me demandent « et pour auxiliaire ? ». A un moment, je sens que, à la fois, elles ont eu leurs renseignements rassurants et il serait temps de passer au travail de résumé. Alors je distribue un texte que j'ai préparé et je m'assois en regar-

dant si l'une ou l'autre semble en difficulté par rapport à l'exercice.

Q2. Veux-tu résumer cette demi-journée ? On pourra préciser après.

F2. OK. Ce qui s'est passé c'est que je suis allé voir les gens qui avaient besoin de précision, de manière individualisée. Certaines par exemple voulaient savoir la signification de certains mots, d'autres disaient ne pas comprendre ce qui était demandé et je leur ai ré-expliqué. J'étais souvent demandé par plusieurs personnes à la fois et j'essayais à la fois de répondre à la question et de ne pas trop faire attendre les autres. A un moment, j'ai senti qu'une pause serait bien venue. Il était effectivement 11h20 ou 25, c'est-à-dire la moitié de la matinée. Au retour...

Q3. Qu'as-tu fait pendant la pause.

F3. Je suis allé fumer une clope et prendre un autre café au bureau en échangeant quelques phrases et plaisanteries avec le collègue qui était là. Puis je me suis mis en bulle avec pas de pensées claires, c'était très reposant. L'impression m'est venue qu'il fallait que je puisse faire un retour individualisé à toutes les stagiaires avant la pause déjeuner de 12h30.

Q4. Et après la pause ?

F4. Après, j'ai fait un tour du côté du distributeur de boisson et j'ai dit qu'on reprenait à celles qui étaient là. Puis je suis retourné dans la salle et j'ai dit que l'objectif était que je puisse faire un retour à toutes les personnes avant 12h30. J'ai recommencé à faire de l'individualisé en donnant un deuxième résumé, un peu moins simple à celles qui avaient fini le premier. Du coin de l'oeil, j'ai vu que trois binômes s'étaient spontanément formés, l'une expliquant à l'autre comment faire l'exercice, ou bien deux stagiaires comparaient leur résumé. J'ai eu l'impression de satisfaction que la mayonnaise était en train de prendre. Vers 12h20, j'avais vu tout le monde (...) Et j'ai parlé du programme de la prochaine fois. Voilà. Pause déjeuner

Q5. Comment nommerais-tu les différentes étapes de cette matinée de formation ? Cette matinée-là ?

F5. Accueil informel... Présentation du travail et réponse aux questions... Obliquer vers d'autres questions qui s'écartent du travail du jour... Temps d'accompagnement individualisé pour réexpliquer la consigne puis... il y a plusieurs choses simultanément, ce n'est plus successif : travail individualisé en valorisant le travail fait, en lui donnant des pistes de travail

ou en demandant comment elle a procédé, en même temps coup d'oeil aux autres personnes qui attendent, et en même temps rester conscient de l'ambiance du groupe. Ce n'est pas vraiment en même temps, ça alterne, des fois c'est en même temps. Je ne sais pas. Puis, temps de pause où je fixe un objectif pour 12h30. Puis individualisé comme ce que j'ai dit avant. Puis préparer la prochaine fois en disant qu'on continuera.

Q6. Tu as la sensation d'une unité de toutes ces étapes ?

F6. Oui, mais il y a plusieurs unités. Il y a celle de la matinée : informel, présentation du travail, réponse aux questions, individualisé, pause avec objectif, individualisé à nouveau, topo à la fin pour leur permettre d'anticiper une continuité du travail. Et il y a une autre unité qui est à l'échelle de... un mois ou deux de formation. Je veux dire que si j'ai choisi de répondre aux questions qui s'écartaient du résumé, qui concernaient d'autres aspects du concours d'entrée, c'est que j'ai senti qu'il importait de les rassurer en leur donnant des informations claires ou en confirmant les informations que mes collègues leur avaient déjà données. Elles cherchent à vérifier si on dit tous la même chose. Bref, l'unité à l'échelle de la matinée interfère avec l'unité à l'échelle des premiers mois de stage.

Q7. Prenons d'abord l'unité des étapes à l'échelle de la matinée. Y a-t-il des moments où tu l'as sentie plus fortement ?

F7. Juste en arrivant dans la salle, j'ai juste l'impression très vague, à l'arrière plan, d'avoir une consigne à leur proposer et le choix de travailler en individualisant beaucoup. Je prend juste la température relationnelle du groupe... Mais il y a deux moments, celui où je sens qu'il faut passer à la formulation de ce qu'on va faire aujourd'hui : travailler sur le résumé. Celui où je sens, après avoir digressé sur les différentes épreuves des concours, que il faut revenir au résumé. Il y a aussi le moment de pause où je me dis qu'il faut que chacune ait eu un retour de ma part. Le précieux moment de pause. A la fin, le fait de parler du programme de la prochaine fois, ça clôt le temps de la matinée aussi, je sens que ça fait exister la matinée, ça la fait aussi exister en la distinguant de la matinée de la semaine suivante où on va reprendre ce travail.

Q8. Est-ce qu'il y a un parmi ces moments où l'impression d'unité des étapes de la matinée

te semble forte ?

F8. Il y en a deux : quand je reviens au résumé après la digression et le moment pendant la pause.

Q9. Je te propose de commencer par le moment pendant la pause.

F9. OK, alors j'ai parlé un peu avec le collègue puis je me suis assis avec mon café et ma clope à la table blanche ovale du bureau (...) Je respire et je me sens me détendre. Le café est déjà trop tiède. J'ai des images de collègues, de biscuits apéritifs, le chemin qui mène au restau où je vais manger le midi avec une collègue puis ça devient vague et puis je me dis qu'il me faut faire un retour à tout le monde.

Q10. Veux-tu décrire ce qui se passe pour toi juste au moment où cette idée te vient ?

F10. C'est le moment vague... Il y a l'impression de conversation avec la collègue du midi. On parle des stagiaires mais en s'isolant dans un restau où les autres collègues ne viennent pas. C'est comme un souvenir de souvenir de conversation, je ne sais pas comment dire, et tout d'un coup je reviens au présent en me disant qu'il me faut faire un retour à tout le monde ce qui n'est pas très original en soi, d'ailleurs.

Q11. Qu'est-ce que tu ressens quand tu te dis ça ?

F11. Une impression d'acquiescement intérieur : si je fais un retour à tout le monde il y a quelque chose de complet.

Q12. Tu as cette impression « quelque chose de complet » ?

F12. C'est une partie de l'impression.

Q13. Veux-tu décrire cette partie de l'impression « quelque chose de complet » ?

F13. C'est le visage d'une stagiaire qui me vient, avec d'abord une expression du genre « mais qu'est-ce qu'il nous fait faire ? » et de la tension qui monte dans cette expression, puis une autre expression à la fin « bon, OK, je lui fais confiance, provisoirement ». C'est comme une ligne d'énervement qui monte puis qui redescend au niveau où elle était avant, comme une courbe de Gauss moins nette.

Q14. Tu parles de l'impression que tu as de l'impression qu'elle pourra avoir ?

F14. Oui, je suis plus à l'aise si les stagiaires ont cette impression-là, si leur humeur suit cette courbe. Je pense à une autre et là, c'est la même courbe mais horizontalement, comme une voiture qui suit une ligne droite, qui s'en écarte et qui y revient. Moi, je sens aussi ça pour moi. Au début, j'organise, je présente des

informations organisées, qu'est-ce qu'un résumé, à quoi ça sert, etc. Puis je pars en impro. Aller voir les gens un par un et faire nécessairement attendre les autres, alors qu'elles n'ont pas du tout l'habitude de rester assises à travailler sans parler, c'est de l'équilibrisme, souvent je parle à une et je dois m'interrompre pour dire à une autre que je vais venir la voir parce que je sens la tension monter, ou alors je fais une plaisanterie en disant qu'on a peut-être besoin d'une pause dès maintenant, ou je vérifie auprès du groupe si la consigne est claire, etc. Et à la fin, je reviens à des choses plus organisées : voilà le programme de la prochaine fois, etc. C'est une courbe aussi.

Q15. D'accord mais c'est une courbe en général. Voudrais-tu revenir à la courbe de la situation spécifique dont tu parlais ?

F15. Je veux dire que j'ai ce modèle de courbe dans la tête et que c'est ça qui me fait acquiescer dans la situation précise. Quand je pense à leur faire un retour à toutes, je sens que ça va faire que tout le monde, en tout cas la plupart, va avoir ressenti la matinée comme ça : une proposition de travail qui va avec une ambiance organisée, un temps où on essaie et où on est un peu perdu, un temps où ça se réorganise. Je crois que mes trucs pédagogiques me servent à rétablir cette courbe. Là il faudrait passer à d'autres situations mais on ne serait plus dans la situation spécifique. Il faudrait aussi voir des moments où j'ai raté la courbe. Je pense aussi à d'autres courbes : qu'est-ce ça donnerait si j'essayais une courbe non pas à une bosse mais à deux ou trois bosses ?

Q16. Tu dis que, dans la situation visée, tu as ce modèle de courbe dans la tête...

F16. Oui.

Q17. Veux-tu te remettre en évocation et explorer ce que tu ressens quand tu ressens cette courbe ?

F17. Ça me fait comme quand la voiture freine, c'est kinesthésique, me sentir plus lourd, atterrissage après un saut en l'air. Je ne crois pas que je pourrai préciser plus dans cette direction pour l'instant.

Q18. OK, on passe à l'autre unité ? A côté de celle de la matinée, tu avais parlé de l'unité qui est à l'échelle de un mois de formation, quand tu as répondu aux questions qui s'écartaient du résumé, les questions sur les concours d'entrée, pour rassurer les stagiaires. Tu avais dit que l'unité à l'échelle du premier mois de stage interfère avec l'unité à l'échelle de la matinée.

F18. Oui. L'unité c'est une courbe. Pour faciliter la grande courbe du mois, il faut un peu interférer des fois avec la petite courbe de la matinée. Ces gens arrivent, ils se demandent si ils ont bien compris ce qu'on leur a dit, à quel concours d'entrée ils ont le droit de se présenter, par exemple, si on se contredit ou non les uns les autres, etc. Le premier mois du stage est difficile, la première période plutôt, ça peut durer deux mois, ça dépend des groupes. Bref, ils sont dans un environnement nouveau, plein d'informations ambiguës, etc. Quelquefois il faut penser à cette échelle-là en priorité et mettre en suspens le fait de penser à l'échelle de la matinée. Des fois le changement d'échelle se fait tout seul mais d'autres fois, on peut, je peux rater l'occasion d'intervenir à la bonne échelle. D'ailleurs en y pensant, il n'y a pas deux mais trois échelles : la matinée de cours, le fait qu'elles sont dans le début du stage (échelle d'un mois, disons) et leur préoccupation pour les concours d'entrée après la préformation (c'est-à-dire à l'échelle d'une ou plusieurs années puisque le stage dure un an).

Q19. Revenons si tu en es d'accord au moment où les deux unités, les deux courbes interfèrent. Qu'est-ce qui se passe ?

F19. C'est quand je dis que les résumés sont demandés dans certains concours d'entrée mais pas dans d'autres. Alors Nacéra me demande « qu'est-ce qu'il y a exactement pour le CAP petite enfance ? » et je vois d'autres visages qui se font très attentifs. Alors je sens qu'il vaut mieux ouvrir une parenthèse pour répondre à ça, même si ça m'ennuie de ne pas continuer sur ma lancée.

Q20. Ça t'ennuie et tu sens, ça correspond à deux moments. Serais-tu d'accord pour les explorer ?

F20. Oui. Si je commence par ce qui m'ennuie, c'est... J'étais en train de lancer une balle et elles étaient en train de suivre des yeux ses rebonds en regardant dans la direction où je l'ai lancée et voilà qu'on lance une autre balle que tout le monde se met à suivre des yeux, même moi. Dans un premier temps, je n'aime pas ça et j'ai eu la tentation de dire « vous verrez ça avec la collègue du repérage professionnel, revenons au résumé ». Mais quelque chose d'inquiet et de sérieux m'a fait accepter de basculer de l'échelle du cours à l'échelle de ce qui se passait pour elles en ce début de stage.

Q21. Veux-tu décrire ce moment d'acceptation ?

F21. J'ai la sensation de m'être élargi, je ne sais pas comment dire ça, et en même temps d'accepter d'être utilisé.

Q22. Passons au moment où tu sens qu'il vaut mieux ouvrir une parenthèse.

F22. C'est cet air sérieux, c'est un air qui va avec du temps plus long que seulement la matinée, c'est une expression tranche de vie, plusieurs années en jeu. J'ai une impression dans la nuque comme si je voulais onduler. Un très gros machin qui fait une contorsion dans le temps, voilà le... mouvement que j'ai senti en jeu. En rapport avec ce mouvement, ça devenait pertinent que je me laisse détourner du travail en cours et que je me mette à parler des concours d'entrée.

Q23. Je te propose de t'arrêter sur ce très gros machin qui fait une contorsion dans le temps.

F23. Ça commence avec cette impression, en la regardant, que elle est prête à faire bouger un... J'ai pas de mots pour décrire l'impression. C'est... l'impression corporelle qui va avec... quand on s'engage dans quelque chose et qu'on sent que ça va altérer un gros bout de temps. Je veux dire que, en sentant qu'elle était prête à faire bouger son bout de temps, je me suis senti prêt à onduler des épaules et du cou... en écho.

*** Qualités plastiques d'un temps de formation**

En termes d'interface temporelle, je considérerai en première analyse que « l'intérieur » d'un temps de formation est composé par les temps (étapes, rythmes, vitesses, etc.) qui concourent à faire de ce temps un temps formateur *du point de vue du formateur* - c'est-à-dire en fonction de son arbitraire, de son expérience, de sa représentation de sa mission, de sa prise en compte du projet pédagogique de l'équipe, etc. De ce point de vue, les temps « extérieurs » peuvent être simplement définis comme « les autres temps ».

Les questions de départ sont ici : comment je stoppe ou ne stoppe pas les temps extérieurs ? Quand un rythme extérieur se met à battre la mesure à la place du rythme que je mets en place, comment j'éprouve le passage de ce rythme à l'intérieur du temps de formation ? En somme, quel est l'apparaître de l'interface ? Chaque formateur ayant son style temporel, il convient de caractériser rapidement le mien. Autant que je puisse m'en apercevoir, je suis en général peu dérangé par les retards des stagiaires et les désynchronisations du rythme d'ensemble qui les accompagnent (cf. F1).

Dans une certaine mesure, faire tenir ensemble une pluralité de rythmes hétérogènes me stimule. « *Je pars en impro. Aller voir les gens un par un et faire nécessairement attendre les autres, alors qu'elles n'ont pas du tout l'habitude de rester assises à travailler sans parler, c'est de l'équilibrisme, souvent je parle à une et je dois m'interrompre pour dire à une autre que je vais venir la voir parce que je sens la tension monter, ou alors je fais une plaisanterie en disant qu'on a peut-être besoin d'une pause dès maintenant, ou je vérifie auprès du groupe si la consigne est claire, etc.* » (F14). Ainsi, l'enveloppe temporelle que je mets en place dans des temps de formation apparaît, en termes de qualités plastiques, plus poreuse que carapaçonnée. Ceci n'empêche pas que je souhaite donner, à certains moments, une forme au temps de formation et que je n'apprécie pas que cette forme se délite. Lorsque, alors que je parle du travail sur le résumé, « *une stagiaire, Nacéra, oriente la discussion sur les épreuves du concours d'entrée du CAP petite enfance* » (F1), mon éprouvé relève d'abord de l'inconfort. « *J'étais en train de lancer une balle et elles étaient en train de suivre des yeux ses rebonds en regardant dans la direction où je l'ai lancée et voilà qu'on lance une autre balle que tout le monde se met à suivre des yeux, même moi. Dans un premier temps, je n'aime pas ça et j'ai eu la tentation de dire « vous verrez ça avec la collègue du repérage professionnel, revenons au résumé ».* » (F20). De façon générale, la question se pose des décisions d'ouvrir ou de fermer l'enveloppe temporelle d'un temps de formation. Selon quels critères ces décisions se prennent-elles ? A partir de quelles « informations » ? Et dans quel but ? Ces questions seront reprises plus bas.

*** Eprouvés (et constructions) d'unités de temps**

En matière de cohésion et non plus d'interface, on peut questionner ce qui tient ensemble les différentes étapes d'un temps de formation compte tenu des imprévus qui bousculent les planifications. A quoi, en termes de vécu, je me réfère quand je me réfère à ce qui tient ensemble les différentes étapes de ce temps de formation ?

Pour diriger l'attention vers des vécus permettant de documenter ces points, la question « *Tu as la sensation d'une unité de toutes ces étapes ?* » (Q6) m'a semblé opérante. Je noterai

tout d'abord que cette « unité » d'une matinée de formation apparaît à partir de son mode de construction. *« Juste en arrivant dans la salle, j'ai juste l'impression très vague, à l'arrière plan, d'avoir une consigne à leur proposer et le choix de travailler en individualisant beaucoup. Je prend juste la température relationnelle du groupe... Mais il y a deux moments, celui où je sens qu'il faut passer à la formulation de ce qu'on va faire aujourd'hui : travailler sur le résumé. Celui où je sens, après avoir digressé sur les différentes épreuves des concours, que il faut revenir au résumé. Il y a aussi le moment de pause où je me dis qu'il faut que chacune ait eu un retour de ma part. Le précieux moment de pause. A la fin, parler du programme de la prochaine fois, ça clôt le temps de la matinée aussi, je sens que ça fait exister la matinée, ça la fait aussi exister en la distinguant de la matinée de la semaine suivante où on va reprendre ce travail »* (F7). Ces différents moments m'apparaissent relever aussi bien d'une relative conscientisation de l'unité de la matinée que de l'instauration de sa cohésion temporelle, un peu comme le geste graphique dans le dessin libre où l'action de la main et la perception de la trace font du dessin quelque chose de créé-découvert. En quelque sorte, l'enveloppe temporelle semble « tracée-perçue ».

*** Éprouvés de modèles d'unités de temps**

Mais sous quelle forme ces émergences d'éprouvé d'une unité temporelle s'opèrent-elles ? Pendant la pause, quand me vient l'idée de faire un retour individualisé à tous les stagiaires, surgit *« une impression d'acquiescement intérieur : si je fais un retour à tout le monde il y a quelque chose de complet »* (F11). Ce « quelque chose de complet » s'approfondit, à partir de ma perception des modifications d'humeur du visage d'une stagiaire, en *« une ligne d'énervement qui monte puis qui redescend au niveau où elle était avant, comme une courbe de Gauss moins nette »* (F13). L'image de cette courbe est ensuite appliquée à une autre stagiaire puis (F14) à ma propre représentation du déroulement d'une demi-journée de formation (organisation, improvisation, organisation). Ces extraits relèvent-ils d'un commentaire formel ? En partie seulement. *« Je veux dire que j'ai ce modèle de courbe dans la tête et que c'est ça qui me fait acquiescer dans la situation précise. Quand je pense à leur faire un retour à*

toutes, je sens que ça va faire que tout le monde, en tout cas la plupart, va avoir ressenti la matinée comme ça : une proposition de travail qui va avec une ambiance organisée, un temps où on essaie et où on est un peu perdu, un temps où ça se réorganise » (F15). En résumé, les unités temporelles, ou les cohésions, ou les tenir-ensemble temporels sont ici éprouvés comme des « courbes » - *« l'unité c'est une courbe »* (F18) - en deçà d'un fonctionnement verbal. On retrouve en passant la question de la recherche du mot juste en évocation, qui peut faire penser au passage à une position de parole formelle d'autant plus que l'éprouvé que l'on cherche à décrire est l'éprouvé d'un modèle (*« j'ai ce modèle de courbe dans la tête »*) utilisé dans le vécu visé et non dans la remémoration.

*** Interférences d'enveloppes**

« Il y a plusieurs unités. Il y a celle de la matinée : informel, présentation du travail, réponse aux questions, individualisé, pause avec objectif, individualisé à nouveau, topo à la fin pour leur permettre d'anticiper une continuité du travail. Et il y a une autre unité qui est à l'échelle de... un mois ou deux de formation. » (F6). Ou encore : *« en y pensant, il n'y a pas deux mais trois échelles : la matinée de cours, le fait qu'elles sont dans le début du stage (échelle d'un mois, disons) et leur préoccupation pour les concours d'entrée après la préformation (c'est-à-dire à l'échelle d'une ou plusieurs années puisque le stage dure un an) »* (F18). Comment ces unités temporelles vécues s'organisent-elles, résonnent-elles ou interfèrent-elles les unes avec les autres ? On peut, pour approcher ces résonances, partir provisoirement des commentaires suivants : *« si j'ai choisi de répondre aux questions qui s'écartaient du résumé, qui concernaient d'autres aspects du concours d'entrée, c'est que j'ai senti qu'il importait de les rassurer [à une échelle de temps plus vaste] (...) Bref, l'unité à l'échelle de la matinée interfère avec l'unité à l'échelle des premiers mois de stage »* (F6). Ou encore : *« pour faciliter la grande courbe du mois, il faut un peu interférer des fois avec la petite courbe de la matinée »* (F18). Revenons, pour passer du commentaire à l'évocation, au moment déjà interrogé où j'hésite entre ouvrir et ne pas ouvrir l'interface temporelle de la matinée de formation (nous sommes en train de travailler sur le résumé) à des temps extérieurs (parlons plutôt des

concours). A partir de quelles informations ai-je décidé d'ouvrir ? « *Quelque chose d'inquiet et de sérieux [dans le visage de la stagiaire] m'a fait accepter de basculer de l'échelle du cours à l'échelle de ce qui se passait pour elles en ce début de stage* » (F20). « *Cet air sérieux, c'est un air qui va avec du temps plus long que seulement la matinée, c'est une expression tranche de vie, plusieurs années en jeu (...)* Un très gros machin qui fait une contorsion dans le temps, voilà le... mouvement que j'ai senti en jeu. En rapport avec ce mouvement, ça devenait pertinent que je me laisse détourner du travail en cours et que je me mette à parler des concours d'entrée » (F22).

* *Représentations sensorielles du temps*

Quelle est la nature de cette information ? Les termes « expression tranche de vie » traduisent assez bien mon éprouvé que, au vu du visage de cette stagiaire, plusieurs années de sa vie sont pour elle en jeu. Cependant une expression du visage peut-elle, à elle seule, constituer un indicateur de l'échelle de temps à laquelle se situe le souci de soi pour ce sujet-là et à ce moment-là ? Sans doute la posture, le ton de la voix et d'autres facteurs non conscientisés dans l'entretien ont-ils contribué à produire chez moi cet éprouvé. En tout cas, si je « vois » sur le visage de l'autre qu'une tranche de vie est en jeu, je l'éprouve également dans mon corps. « *J'ai une impression dans la nuque comme si je voulais onduler. Un très gros machin qui fait une contorsion dans le temps* » (F22). « *Ca commence avec cette impression, en la regardant, que elle est prête à faire bouger un... J'ai pas de mots pour décrire l'impression. C'est... l'impression corporelle qui va avec... quand on s'engage dans quelque chose et qu'on sent que ça va altérer un gros bout de temps. Je veux dire que, en sentant qu'elle était prête à faire bouger son bout de temps, je me suis senti prêt à onduler des épaules et du cou... en écho* » (F23). C'est, certes, de façon générale que je parle de « l'impression corporelle qui va avec... quand on s'engage dans quelque chose et qu'on sent que ça va altérer un gros bout de temps ». Cependant, en évocation de la situation spécifique, cette impression se traduit en termes d'éprouvés corporels : « je me suis senti prêt à onduler des épaules et du cou » ; ou, en termes un peu plus métaphoriques, comme une « contorsion dans le temps ». Il s'agit là, me semble-t-il, de l'émergence d'une représentation kinesthésique du temps de formation d'un

autre à l'échelle de plusieurs années.

Commentaires et pistes de recherche

Cette représentation kinesthésique me paraît proche de ce que j'ai appelé plus haut, de façon plus visuelle, une « courbe » pour décrire également un éprouvé temporel. Que la sous-modalité soit visuelle ou kinesthésique, il s'agirait là de représentations du temps sensorielles, non langagières ou pré langagière.

De plus, les différents éléments de ce micro-moment de formation (les éprouvés corporels, l'expression du visage de la stagiaire, ma connaissance de ce que vivent bien souvent les stagiaires à cette étape de leur stage, etc.) constituent, pour moi, une « unité sensible ». J'éprouve que cette unité et celle que j'ai dégagée relativement à l'achat d'une maison ont pour points communs d'être constituées par des éléments qui ne sont pas tous strictement temporels et qui, surtout, renvoient les uns aux autres.

* *L'enveloppe pré narrative*

Ces caractérisations (courbe, unité sensible constitué d'éléments hétérogènes) me semblent désigner un type d'éprouvé proche de ce que Stern décrit en termes d'enveloppe pré narrative. En effet, la notion désigne une « *courbe exprimant son déroulement dans le temps avec, par exemple, des crescendos, decrescendos, explosions, atténuations, moments stationnaires, etc.* Ces courbes expriment surtout des variations d'intensité dans le temps » (Stern D., 1993, p. 15). L'enveloppe pré narrative regroupe également une constellation d'éléments invariants : affectifs, praxéologiques, perceptifs, sensoriels. Enfin, cette enveloppe est un « schéma d'événement ressenti », un pattern temporel.

Qu'un adulte puisse, pour construire un temps de formation, utiliser ses enveloppes pré narratives, c'est-à-dire des expériences précocissimes pensées à partir de l'observation des nourrissons, doit-il surprendre ? Pas nécessairement si l'on veut tenir compte du point de vue psychanalytique selon quoi « *les pas les plus précoces sont conservés dans les assises les plus profondes* » (Erikson E., 1972, p.84).

* *Les signifiants internes*

Dans une perspective psychophénoménologique, les vécus décrits peuvent être interrogés à partir des notions de « pensée privée » et de « signifiant interne ». La pensée privée (inspirée du « langage privé » - Vigotsky L., 1997)

constitue « une étape intermédiaire, avant la mise en mot pour la communication sociale. [Cette pensée] ne vise pas l'autre (...) seul le sujet a un accès direct à sa mise en œuvre » (Vermersch P., 1993). Par exemple, « la pianiste *x* se représente l'image visuelle de son clavier et de chaque touche sur laquelle elle appuiera, elle voit ses mains le faire au fur et à mesure qu'elle s' imagine jouer son morceau avec l'indication précise du ou des doigts qui jouent ; elle met en œuvre se faisant des signifiants internes de type "image visuelle", mais non pas image visuelle des signes musicaux en laquelle est écrite la partition, ni l'image visuelle du nom des notes qu'elle pourrait solfier en même temps. » (Vermersch P., 1996). De façon générale, les signifiants internes de la pensée privée sont ce par quoi le sujet se représente son environnement ou sa propre action sans jamais passer par un langage, ou bien avant de verbaliser sa représentation, ou encore parallèlement à sa verbalisation. Dans l'exemple de la pianiste, le codage sensoriel du représenté est visuel ; dans d'autre cas, il peut être auditif, kinesthésique ou adopter des formes mixtes.

La question qui se pose est celle de la capacité de la pensée privée de fournir au sujet une représentation de temporalités longues et complexes. Ce type de représentation renvoie-t-il nécessairement à des modes de pensée plus « élaborées » ?¹³ Le problème ainsi posé le serait sans doute de façon fort partielle car il s'appuierait soit sur le seul raisonnement temporel (Piaget) soit sur la seule capacité de « mise en intrigue » (Ricœur) alors que l'exploration du temps vécu demande aussi, depuis Minkowski (1995), la prise en compte d'une chronogenèse pensée comme « *production humaine du temps de l'exister* » (Fernandez-Zoila A., 1983, p. 17). Par cette chronogenèse précocement active, le triple horizon des souvenirs, des actes et des projets peut être régénéré en permanence sur un mode plus intuitif qu'opératoire ou narratif. Je fais l'hypothèse que, en termes psychophénoménologiques, c'est en grande partie à travers les signifiants internes du sujet que cette chrono-

genèse s'opère.

*** Temporalités en formation et psychophénoménologie**

La pensée privée « ne fait pas l'objet d'un enseignement » (Vermersch P., 1993). Elle « ne reçoit qu'une éducation indirecte puisqu'elle ne bénéficie pas d'échanges sociaux explicites » (op. cit.). L'intérêt d'une telle modalité éducative « indirecte » a été maintes fois soulignée : « les informations issues de l'expérience subjective de la pensée semblent essentielles au pédagogue, à l'ergonome, au spécialiste en remédiation cognitive, à l'entraîneur, au cognicien, au thérapeute pour l'atteinte de leurs buts [Et l'auteur d'ajouter que] les difficultés d'apprentissage ou d'exécution peuvent être directement liées à cette pensée privée » (op. cit.).

Dans le champ éducatif, l'étude de la pensée privée du temps vécu apparaît alors incontournable aussi bien à l'échelle de l'existence (pour comprendre les chronogenèses personnelles à long terme, cf. les pratiques d'histoires de vie en formation) qu'à des échelles de temps plus restreintes (pour comprendre comment les enseignants et les formateurs donnent une forme formatrice aux temps dont ils ont la responsabilité, cf. le champ de l'analyse de pratiques). En l'occurrence, l'étude des signifiants internes des temps dont le sujet dispose et des façons dont il accède à ces signifiants internes permettrait de comprendre de quelle façon ce sujet parvient ou non à rendre prégnants certaines temporalités et à en mettre d'autres à l'arrière-plan, construisant pour lui-même ou pour d'autres des enveloppes temporelles.

Bibliographie

- Anzieu Didier (1985), *Le Moi-peau*, Paris, Dunod.
 Anzieu Didier (coord.) (1987), *Les enveloppes psychiques*, Paris, Dunod.
 Anzieu Didier (coord.) (1994), *L'activité de la pensée : émergences et troubles*, Paris, Dunod
 Ardoine Jacques (2000), *Les avatars de l'éducation*, Paris, PUF.
 Atlan Henri (1979), *Entre le cristal et la fumée*, Paris, Seuil
 Bertaux Daniel (1976), « Histoire de vie – ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie », *Rapport Cordès*.
 Bourdieu Pierre (1986), « L'illusion biographique », in *Actes de la recherche en Sciences Sociales* N° 62-63.
 Canovas Sylvie (1988), « Les paradoxes temporels

¹³ Ce débat se retrouve à une échelle plus vaste dans celui de la « pensée sans mots » (Laplane D., 1997, 2005). L'auteur montre, notamment à partir de journaux d'aphasiques, que leur capacité de conceptualisation (par exemple philosophique) peut ne pas être altérée par la perte du langage.

et la chute thérapeutique », in *Nouvelle revue d'ethnopsychiatrie*, n° 11.

Cartier Jean-Pierre (2004), « Un dispositif d'entretiens de recherche pour appréhender les transitions », *Expliciter* n°56.

Duparc François (1997), « Le temps en psychanalyse, figurations et construction » in *Revue française de psychanalyse*, LXI, 5.

Eiguer Alberto, *L'inconscient de la maison*, Paris, Dunod, 2004

Erikson Eric (1972), *Adolescence et crise : la quête de l'identité*, Paris, Flammarion.

Faingold Nadine (2001), « De moment en moment, le décryptage du sens », in *Expliciter*, n°42.

Fernandez-Zoïla Adolfo et Sivadon Paul, *Temps de travail, temps de vivre*, Bruxelles, Mardaga, 1983

Henriquez Micheline (1987), « L'enveloppe de mémoire et ses trous », in *Anzieu*.

Houzel Didier (1987), « Le concept d'enveloppe psychique », in *Anzieu*

Houzel Didier (1994), « Enveloppe familiale et fonction contenante », in *Anzieu*

Labov William (1972), *Sociolinguistique*, Editions de minuit.

Laplane Dominique (1997), *La pensée d'outre-mots*, Paris, Synthelabo.

Laplane Dominique (2005), *Penser, c'est-à-dire ?*, Paris, Armand Colin.

Lesourd Francis (2001), « Le Moi-temps : écologie temporelle et histoires de vie en formation », in *Temporalistes* n° 43.

Lesourd Francis (2002), « Des fenêtres attentionnelles temporelles. Discussion avec Pierre Vermersch », in *Expliciter* n° 46.

Lesourd Francis (2004a), « Mythe personnel et orientation tout au long de la vie », in *Questions d'orientation*, n°4, Décembre 2004

Lesourd Francis (2004b), *Les moments privilégiés en formation existentielle. Contribution multiréférentielle à la recherche sur les temporalités éducatives chez les adultes en transformation dans les situations liminaires*, Thèse en Sciences de l'éducation, Université Paris VIII

Lesourd Francis (2004c), « Peut-on parler de transe biographique ? », in Robin J.-Y., Maumigny-Garban B., Soëtard M. (coord.), *Le récit biographique. Tome II : De la recherche à la formation. Expériences et questionnements*, Paris, L'Harmattan.

Lesourd Francis (2004d), « Les savoir-passer : temporalités et engagement en formation », Actes en ligne du 5^e Congrès International de la Recherche en Education et en Formation, AECSE (www.aecse.net)

Lesourd Francis (2005a), « L'explicitation biographique », in Bézille H. et Courtois B. (coord.), *Expérience et Autoformation* (à paraître).

Lesourd Francis (2005b), « L'épiphanie comme réorchestration des temps » in *Chemins de formation* n°8 (à paraître)

McAdams Dan (1993), *The stories we live by, Personal Myths and the Making of the Self*, New York, Guilford Press.

Minkowski Eugène (1995), *Le temps vécu*, Paris, PUF

Pineau Gaston et Le Grand Jean-Louis (1993), *Les histoires de vie*, Paris, PUF.

Pineau Gaston (2000), *Temporalités en formation*, Paris, Anthropos

Ricœur Paul, *Temps et récit, Tome I* (1983) ; *Temps et récit. Tome II. La configuration dans le récit de fiction* (1984) ; *Temps et récit. Tome III. Le temps raconté* (1985), Paris, Seuil.

Stern Daniel (1993), « L'enveloppe prénarrative », in *Journal de la psychanalyse de l'enfant : Naissance de la pensée, processus de pensée*, Paris, Bayard

Vermersch Pierre (1993), « Pensée privée et représentation pour l'action », in A. Weill, P. Rabardel et D. Dubois, *Représentation pour l'action*, Toulouse, Octarès.

Vermersch Pierre (1994), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

Vermersch Pierre (1996), « Problèmes de validation des analyses psycho-phénoménologiques », *Expliciter*, n°14.

Vermersch Pierre (2000), « Questions sur le point de vue en première personne », *Expliciter* n°35.

Vygotski Lev (1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.



Comment accompagner la mise en mots de l'expérience pour la VAE (Validation des acquis de l'expérience) ?

Armelle Balas Chanel

¹⁴La loi de modernisation sociale du 17 janvier (2002-73) comporte un chapitre concernant la formation professionnelle et notamment une partie consacrée à la Validation des acquis de l'expérience (VAE). Ce dispositif, qui se substitue à celui de la validation des acquis professionnels (VAP, loi de 1985 et loi de 1992) prend dorénavant en compte « les compétences professionnelles acquises par le biais d'activités salariées, non salariées et bénévoles, en rapport direct avec le contenu du titre ou du diplôme visé ». Par ailleurs, le jury de validation peut accorder la totalité de la certification.

Les modalités pratiques prévoient notamment que « le jury se prononce au vu d'un dossier constitué par le candidat, à l'issue d'un entretien à son initiative ou à l'initiative du candidat et, le cas échéant, d'une mise en situation professionnelle réelle ou reconstituée (...) ».

Ainsi, valider les acquis de l'expérience signifie que le jury de validation doit se prononcer, par déduction à partir de l'analyse de la description écrite et/ou orale de l'activité d'un individu ou par une mise en situation, sur ses compétences, par rapport à un référentiel de certification.

La question de la validation des compétences n'est pas nouvelle, elle a été largement questionnée au moment de l'émergence de la « démarche compétence » dans les entreprises¹⁵. Mais elle se pose sous un nouveau jour lors de la mise en œuvre de la Validation des acquis de l'expérience. Après deux ou trois années de mise en place, les professionnels de la VAE se trouvent confrontés à quelques difficultés qu'il s'agit ici de décrire pour chercher à les dépasser.

Problématique

Valider les acquis de l'expérience ?

L'expérience est, par définition¹⁶, « ce que la personne fait, perçoit, sent et pense dans ses rapports au monde et à elle-même, de manière subjective et réelle ». Mais elle n'est pas nécessairement explicite ni exprimable spontanément et verbalement par l'individu. Ce qui signifie que les savoirs mobilisés par les personnes dans leurs activités professionnelles ou non professionnelles, sont la plupart du temps des savoirs de la pratique (Malglaive¹⁷, ...). Ces savoirs, constitutifs de la compétence, sont aussi bien des connaissances que des savoir-faire ou des savoir-être. Ainsi ce qui en œuvre dans l'activité est la plupart du temps du domaine de l'implicite, pour le candidat en VAE lui-même. Il ne sait nommer spontanément ni les connaissances qu'il mobilise, ni les procédures physiques et mentales qu'il met en œuvre, et ce, pour ne les avoir jamais « conscientisées ». Enfin, s'il met spontanément en mots son expérience, le contenu de son discours est souvent de l'ordre de la théorie naïve, c'est à dire qu'il dit ce qu'il croit avoir fait, sans être réellement « en contact » avec son expérience. La question est alors comment accéder à ces connaissances « en acte » (Piaget, ...), donc implicites ?

Selon Le Boterf (1998)¹⁸ les compétences professionnelles sont des « savoir agir et réagir » dans des situations complexes, professionnelles ou non. Elles sont mises en œuvre « sur le terrain », dans le but de réaliser différentes tâches. Autrement dit, elles sont à la fois contextualisées et finalisées vers un but, guidées par une intentionnalité. Par ailleurs, la compétence ne s'auto-décrit pas. Elle n'existe que si elle a fait ses preuves devant autrui¹⁹. Ces preu-

¹⁴ Armelle Balas Chanel, docteur en sciences de l'éducation, est formatrice indépendante. Elle anime notamment des formations auprès d'acteurs de la VAE, de formateurs d'IUFM, de formateurs d'EDF-GDF, d'intervenants ponctuels dans différentes structures de formation du secteur sanitaire et social. Par ailleurs, elle est qualifiée formatrice aux techniques d'explicitation.

¹⁵ Voir par exemple, les journées internationales de la formation, organisées par l'ancien CNPF, en 1998 et toute la littérature produite à cette époque.

¹⁶ Dictionnaire de psychologie

¹⁷ Malglaive (...) Enseigner à des adultes.

¹⁸ Le Boterf (1998) L'ingénierie des compétences, Edition d'Organisation.

¹⁹ C'est d'ailleurs l'un des « cheval de bataille » des partenaires sociaux dans la mise en œuvre de la VAE ; ces derniers réclament le droit d'être les mieux placés pour valider la compétence professionnelle, mieux que les organismes de formation

ves se révèlent dans des performances, perceptibles par un observateur. Comment recueillir alors les informations nécessaires quand on n'a pas été soi-même observateur de ces expériences? Et comment valider cette compétence quand elle est décrite par le candidat lui-même ?

On sait par ailleurs que la compétence s'appuie sur des ressources internes de l'individu (connaissances, savoir-faire, aptitudes, expériences, ...) et sur des ressources de l'environnement (réseaux relationnels, instruments, banque de données, ...). Et c'est ce « savoir combiner les différentes ressources » qui constitue « la » compétence d'une personne à construire « des » compétences pertinentes. Or, comme le souligne le Boterf (ibid, p. 36) « ce savoir combinatoire est d'une grande complexité et constitue « une boîte noire » difficilement accessible. Elle est au cœur de l'autonomie de l'individu. » Comment recueillir auprès du candidat des informations concernant ses compétences si cette « boîte noire » est difficile d'accès ?

Dernier point concernant les compétences : pour être validées, elle doivent être mises en relation avec un référentiel de diplôme qui fait quelquefois défaut ou, s'il est présent, qui ne s'exprime pas toujours en termes de compétences. Comment mettre en relation les compétences décrites et le diplôme ou titre visé ?

En résumé, les compétences que le candidat souhaite faire valider se sont construites sans qu'il en ait nécessairement conscience, aux cours de son expérience professionnelle ou non. Ces compétences ne sont repérables que dans ses activités. Face au jury censé valider son expérience (ou la personne qui l'accompagne dans la réalisation de son dossier), le candidat est donc le seul à « connaître » cette expérience, mais il s'agit la plupart du temps d'une connaissance « en acte » qu'il ne sait pas nommer spontanément.

Il va donc s'agir de l'aider à décrire son activité, c'est à dire le faire parler en « JE », pour faire émerger les connaissances, savoir-faire et savoir-faire immanents qui constituent ses compétences.

Ce n'est qu'après ces deux étapes de description d'une part et « d'émergence » d'autre part, que le candidat pourra mettre en relation ses compétences avec le référentiel de certification.

Quelle tâche cela exige-t-il pour chacun des professionnels de la validation des acquis de l'expérience : conseiller point relais conseil (PRC), accompagnateur et membre de jury ?

Le PRC a pour mission de favoriser le « balayage » de l'Expérience de la personne pour lui permettre de repérer les domaines de certification et le niveau de certification qu'elle peut viser.

L'accompagnateur, dans ce champ professionnel et de certification, est chargé de favoriser la descrip-

tion d'activités réelles et passées, caractéristiques des compétences du candidat et de son niveau de compétence. Il peut également l'aider à mettre en relation cette description avec le référentiel du diplôme ou du certificat. Le rôle du jury est d'analyser le dossier dans lequel le candidat présente ses activités et l'analyse qu'il en fait pour décliner les compétences qu'il souhaite valider et de participer éventuellement à un entretien avec ce candidat. Ainsi, le jury doit s'assurer 1) que ce qui est décrit est bien l'activité du candidat et 2) que cette activité témoigne bien du niveau de compétence requis par le diplôme ou le titre visé.

Quoi qu'il en soit, tout au long du parcours de la Validation des acquis de l'expérience, le candidat doit se tourner vers son expérience, c'est à dire vers des situations concrètes qu'il a vécues, pour « éprouver » ses compétences (en point relais conseil et lors de la rédaction de son dossier) et les « prouver » (lors de l'élaboration de son dossier et lors de la rencontre éventuelle avec le jury).

Mais quelles situations et quelles activités décrire ?

Dans les points relais conseils, si le candidat n'a pas d'*a priori* sur la certification qu'il envisage, s'il vient juste avec la seule certitude qu'il a de l'expérience et des compétences, il va lui être nécessaire de parcourir l'ensemble de son Expérience (à partir d'un CV, par exemple) pour repérer ensuite, soit ce qu'il maîtrise le mieux, soit ce qu'il voudrait valider, soit ce qui se rapproche le plus d'une certification en cohérence avec son expérience.

Lors de la réalisation du dossier, le candidat n'aura « plus qu'à » se tourner vers les situations dans lesquelles il a mis en œuvre les compétences requises par la certification envisagée. Ce sont généralement les situations qui montrent la maîtrise la plus large de compétences qui semblent les plus pertinentes. C'est à dire celles où le candidat a su « agir et réagir » dans un contexte complexe. Cela ne signifie pas nécessairement qu'il doit s'agir de situations en lien direct avec le domaine de certification ; ici, il importe que ce soient les compétences qui trament les liens les plus forts avec la certification.

Quant au moment de l'entretien avec le jury, le candidat aura à se tourner vers les expériences sollicitées par le jury. Ce seront peut-être celles évoquées dans le dossier, mais pas nécessairement.

Ce qui réunit ces trois moments de mise en mots de l'Expérience, c'est qu'il s'agit bien de décrire des situations concrètes, réelles et singulières, vécues par le candidat, durant lesquelles ce dernier a réalisé des activités supposées requérir des compétences que le diplôme, le titre ou la certification est censé valider.

ou l'Education nationale, du fait de leur connaissance et de leur présence sur le terrain.

Comment passer de l'implicite à l'explicite ?²⁰

Si l'on se réfère à Piaget²¹ et à Sartre²² (et avant eux, à Husserl) il est certain que différents degrés de conscience peuvent être présents dans l'action²³. L'espace de cet article ne me permet pas de développer cette question, mais ce qu'il me paraît intéressant de retenir, pour la mise en œuvre de la VAE, c'est la distinction entre le niveau de conscience initial du candidat quand il est en train d'agir dans la situation évoquée et le niveau de conscience dans lequel il doit se trouver pour réaliser son dossier et participer à l'entretien avec le jury.

Lorsqu'un individu vit une situation professionnelle quelle qu'elle soit, il est conscient, dans le sens où il n'est ni endormi, ni dans le coma, ni sous hypnose, ni dans un état de conscience altérée. Il a conscience du monde et de ce qu'il y observe (abstraction empirique, selon Piaget). Par exemple, s'il anime une réunion, il est conscient que la réunion se déroule dans telle salle, qu'il y a tels participants, que les participants réagissent de telle ou telle manière. Sartre parle ici de conscience irréfléchie, par laquelle l'individu est conscient de quelque chose mais pas de soi. Il s'agit d'un état de conscience courant pour chaque individu.

Et c'est à partir de la conscience de ces éléments que l'individu agit. En effet, il raisonne à partir de ces observables pour agir (abstraction réfléchissante, selon Piaget). Mais à ce niveau de conscience, le « je » est sujet de la conscience mais non pas son objet. Il s'agit là « d'actes irréfléchis de réflexion ». Sartre parle ici de conscience réfléchissante, c'est à dire que la personne est consciente d'animer la réunion en question, mais pas encore de la manière dont elle l'anime. Là encore, il s'agit d'un état de conscience courant pour toute personne qui pense et réfléchit dans le monde.

Mais pour que le candidat à la VAE décrive son expérience, autrement que par des théories naïves, il va devoir adopter une posture réflexive en tournant son attention vers sa manière d'agir et de raisonner ; se tourner vers cette abstraction réfléchissante, pour la prendre comme objet de réflexion (par l'abstraction réfléchie, selon Piaget). Le candidat pourra alors décrire la manière dont il a animé la

réunion mais également ses prises de décisions, son raisonnement, etc. . Le « je » devient alors objet de la conscience. Sartre parle ici de conscience réfléchie.

Pour mettre en mots son expérience, le candidat a besoin de respecter le processus de prise de conscience décrit par Piaget : évoquer une situation de référence (réfléchissement), décrire ce qu'il a fait (physiquement et mentalement), dans cette situation singulière et c'est seulement une fois le déroulement de l'action décrit (thématisation) que le candidat pourra en extraire ou en déduire ses compétences, les connaissances qu'il a mobilisées, la compréhension qu'il a de ce qu'il a fait (réflexion). Il ne peut pas passer directement de sa connaissance en acte à la description réfléchie de l'expérience. C'est la raison pour laquelle, si on tente d'éviter le détours par le réfléchissement et la thématization, on obtient des réponses du type « Comment j'ai fait ? Je ne sais pas ! Je l'ai fait ! » ou des théories naïves « j'ai du le faire de telle et telle manière », mais on n'obtient pas la description du déroulement de l'action espérée.

Quels sont les freins à la mise en mots spontanée de l'expérience ?

Ce qui freine la mise en mots de l'expérience dépend en partie de la personne qui cherche à la décrire, mais, paradoxalement, également de celle qui cherche à l'accompagner.

Le premier frein est lié au pré-réfléchi lui-même : du fait de n'être pas présent à soi pendant l'action et de ne pas être spontanément tourné vers « soi ayant agi » empêche la personne de savoir spontanément *ce qu'elle a fait* et *comment elle l'a fait*, même si elle a *su le faire*. Un deuxième niveau de difficulté peut apparaître quand une personne, capable d'adopter cette posture réflexive, doit, au-delà de l'activité physique, retrouver le déroulement de son activité mentale. De manière assez étonnante, les personnes parlent plus volontiers de ce que pensaient ceux qui les entouraient (alors qu'elles n'ont pas accès à ces informations) que de leur propre activité mentale. C'est souvent un apprentissage de faire l'expérience de sa propre pensée.

Le seconde difficulté, notamment en matière de VAE, est la confusion entre la tâche réelle et la tâche prescrite. La personne qui décrit son expérience parle plus spontanément de ce qu'il faut faire dans la situation décrite que de ce qu'elle a réellement fait.

Troisième difficulté, il n'est pas spontané, ni culturel de parler de sa propre activité. Tout dans notre éducation sociale et scolaire contribue à nous former à la description « impersonnelle ». L'usage du « je » n'est pas valorisé (dans notre culture française, au moins). Dans les accompagnements que j'ai pu réaliser j'ai entendu toutes sortes de pronoms pour accompagner les verbes d'action :

²⁰ Les techniques d'explicitation dont il va être question dans la suite de cet article ont été conçues par Pierre VERMRSCH, chargé de recherche au CNRS. On pourra se rapporter utilement à *Les techniques d'explicitation*, chez ESF (1994/ 2004, 4^{ème} édition)

²¹ Jean PIAGET (1974) *La prise de conscience*. PUF, psychologie d'aujourd'hui.

²² SARTRE, J.-P. (1936/1988) *La transcendance de l'égo VRIN*.

²³ Armelle BALAS CHANEL (1998) *La prise de conscience de sa manière d'apprendre ; de la métacognition implicite à la métacognition explicite*. Thèse de doctorat. (P 36 et suivantes)

« on », « vous ». Mais le « je » est rarement utilisé spontanément.

De son côté, l'accompagnateur, par son questionnement, renforce souvent toutes ces difficultés, sans être conscient de ce que ses questions « font » au candidat. Spontanément, l'accompagnateur a envie (besoin ?) de « comprendre ». Comprendre la situation, comprendre le problème, comprendre les mots utilisés par le candidat, comprendre comment fonctionnent les objets ou les outils utilisés par le candidat. Bref, il relance plus spontanément vers la verbalisation conceptuelle du domaine dans lequel s'inscrit l'activité évoquée ou vers le prescrit que vers la description de l'action réelle du sujet. Ses questions sont alors du type « que voulez-vous dire ? » « c'est quoi animer une réunion, pour vous ? »

Par ailleurs, il questionne volontiers le ressenti affectif ou émotionnel du candidat, d'autant plus que ce dernier en parle spontanément et si lui-même a été formé à l'écoute active. Les questions ressemblent alors à « quand vous étiez (inquiet, motivé, en colère) qu'est-ce que ça vous a fait ? Qu'avez-vous ressenti ? Qu'est-ce qui vous a (inquiété, motivé, mis en colère) ? »

Il peut également ne pas repérer que le candidat est dans le domaine de l'imaginaire « j'aurais dû faire ceci ou cela » ou « j'aurais aimé faire ceci ou cela » et relancer sur ce qu'aurait pu ou dû faire le candidat, mais qu'il n'a en réalité pas fait.

Il n'est pas naturel de questionner quelqu'un sur ce qu'il a fait et comment il l'a fait, juste pour « comprendre la cohérence de l'action » avec toute son ignorance de la situation, sans chercher à « comprendre pour soi » et sans projeter sa propre subjectivité.

Pour recueillir la description de l'activité d'une personne il s'agit de questionner uniquement le déroulement vécu de son action physique et mentale par des questions du type « Ce jour-là, qu'avez-vous fait ? », « comment l'avez-vous fait ? »

Comment guider vers la description du déroulement de l'activité réelle du candidat ?

On l'a vu, l'expérience d'un individu est composée de l'accumulation d'une multitude d'expériences singulières. Je parcours tous les matins un trajet pour aller travailler. Je peux croire en toute honnêteté décrire cette activité quand je la décris « en général ». Mais en réalité, une généralité est l'aboutissement d'une synthèse de différentes situations singulières. Elle est abstraite et conceptualisée alors que la réalité est concrète et singulière. De ce fait, une généralité n'est pas la réalité proprement dite et elle peut même s'en éloigner sensiblement. Lors d'une formation aux techniques d'explicitation, l'une des participante (D) s'est proposée pour l'exercice : « Pour me rendre à mon

travail, je sors de chez moi, je descends trois étages, je traverse la rue, je remonte trois étages et je suis à mon travail ». Je lui ai demandé ensuite si elle voulait bien choisir un jour où elle avait réalisé ce trajet et me décrire ce qu'elle avait fait. « Oui, vendredi dernier ! » La description devient beaucoup plus détaillée (apparaît notamment la présence de son fils, qu'elle habille ce jour-là, avant de partir) mais elle ne diffère pas beaucoup de la précédente, jusqu'au moment où il est question de son arrivée dans la rue. Là, mon interlocutrice s'arrête de parler quelques secondes et dit « je tourne à gauche et j'emmène mon fils à l'école ». « Est-ce parce que c'est ce jour-là, que vous l'emmenez à l'école ? » « Non, je le conduis tous les jours à l'école ! » Elle est interloquée de découvrir combien il peut être grande la distance entre la généralité et la description d'une action singulière.

C'est la raison pour laquelle l'accompagnateur doit inciter le candidat à *évoquer*²⁴ des situations réelles et singulières pour *décrire* son activité. C'est ainsi qu'ils éviteront les difficultés liées aux théories naïves (D ne décrivait pas ce qu'elle fait quand elle va travailler, elle décrivait, en l'habillant de verbes d'action, le trajet le plus court entre son domicile et son lieu de travail. D'une certaine manière on pourrait parler de trajet « théorique » mais ce n'était pas sa réalité.).

Outre le fait que, s'il parle de son expérience « en général », un individu ne nous décrira pas toujours son activité réelle, il parlera souvent de tout autre chose que de son activité, même si son propos se rapporte à une situation singulière. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, la conscience est rarement réfléchie durant l'action. Elle peut éventuellement l'être en cas d'expérience métacognitive²⁵, c'est à dire quand la personne, confrontée à une difficulté, doit se tourner vers elle-même et vers sa propre activité pour la réguler.

Que peut donc décrire le candidat, s'il évoque une situation singulière pour nous parler de son expérience quand il ne nous parle pas de ce qu'il a fait ? La plupart du temps, il nous campe d'abord le décor pour que nous « comprenions », quelquefois avec force détails. Eventuellement, il commence même par nous livrer tous les commentaires qu'il se fait sur cette situation, surtout si elle est chargée affectivement. Il évoque peut-être ses intentions, ce qu'il visait. Mais, ce faisant, il ne nous dit rien de ce qu'il a fait, dans cette situation.

Cela signifie que le professionnel de la VAE doit être très attentif à ce dont parle le candidat. S'il n'entend pas de verbes d'action²⁶ c'est probable-

²⁴ Evoquer, c'est à dire retrouver la situation passée de référence dans sa sensorialité et être plus présent à cette situation qu'au moment présent.

²⁵ Prise de conscience soudaine de la cognition en cours, souvent quand celle-ci se heurte à une difficulté.

²⁶ ... précédés du « je » ; car si le candidat parle

ment que le candidat « tourne autour du pot ». C'est là que l'accompagnement prend tout son sens, car conscient de ce qui manque, l'accompagnateur va « guider » la verbalisation du candidat vers ce qui est visé : la description du déroulement de l'action : « Qu'avez-vous fait ? Par quoi avez-vous commencé ? Et ensuite ? Comment avez-vous fait (telle action qui vient d'être nommée) ? C'est seulement quand ils auront de l'importance pour la mise à jour des compétences que les « satellites de l'action²⁷ » pourront être questionnés (contexte, intentions du sujet, jugement et commentaires, connaissances mobilisées dans l'action). « Quand vous dites que ce jour-là vous avez réuni vos collaborateurs, ... (lesquels ? combien ? dans quel but ? Comment saviez-vous qu'il fallait le faire comme vous l'avez fait ?) ».

En VAE, jusqu'à quel degré de finesse faut-il faire décrire le déroulement de l'action ?

Quand Jules César a dit « veni, vidi, vici²⁸ », il a décrit sa stratégie à très grands traits ... mais elle n'est pas très « explicite » ! Certes, le résultat est là et ce jour-là, c'était l'important. Mais, pour la Validation des acquis, le résultat seul ne suffit pas. Il est nécessaire de connaître la procédure adoptée par le candidat pour valider ses compétences. Il ne s'agit ni de la procédure prescrite, ni de la procédure imaginaire, ni de la procédure « naïve », mais il s'agit de la procédure réelle et singulière utilisée ce jour-là, dans un contexte singulier, avec les intentions particulières et successives de l'individu et avec les connaissances qu'il a mobilisées ce jour-là. Il est donc pertinent, mais souvent difficile, de l'aider à décrire en détails ce qu'il a fait. C'est ici que commence le travail de « fragmentation²⁹ ». Il s'agit d'aider le candidat à décrire les actions qu'il a réalisées et qui ont contribué à atteindre (ou non) ses objectifs.

Fragmenter, c'est pouvoir détailler les tâches que la personne a réalisées en précisant les étapes, puis les actions élémentaires réalisées. Ensuite, le candidat pourra choisir certaines de ces actions élémentaires pour les détailler aussi en termes d'opérations et de micro-opérations. Il pourra ainsi, accompagné dans l'évocation de la situation singulière affiner la description du déroulement de son action, jusqu'à décrire les prises d'information qu'il a réalisées ce

jour-là pour identifier ce qu'il a identifié et la manière dont il a pris les décisions qui ont guidé son action. La représentation que j'ai de la fragmentation est une sorte d'arborescence où chaque action (branche) peut être « fragmentée » (en branches plus fines, jusqu'aux brindilles).

On le comprend, la fragmentation d'une activité qui a duré deux minutes peut durer plus d'une heure d'entretien. Il faut donc choisir les tâches, les actions élémentaires, les opérations et les micro-opérations qu'il s'agit de fragmenter.

Ici, deux remarques me paraissent importantes. La première est que le choix des actions à fragmenter appartient au candidat. D'une part, parce que c'est lui qui a vécu la situation en question, d'autre part parce qu'il est « porteur » de son dossier, enfin parce que ce choix est aussi révélateur de ses compétences. Ce choix sera donc guidé par son intention de faire émerger les compétences et le niveau de compétence du candidat dans la situation évoquée.

La seconde remarque concerne « l'objectif » d'un entretien. Je suis frappée, depuis que je forme des adultes à la conduite d'entretiens, de constater que la nature de l'information recherchée n'est pas toujours clairement perçue par l'interviewé, mais souvent pas non plus clairement définie par l'intervieweur lui-même. Autrement dit, il arrive que l'intervieweur ne sache pas précisément les informations qu'il voudrait recueillir auprès de l'interviewé ; il se laisse alors « guider » par le flot de paroles de l'interviewé (quand celui-ci est prolixe), rebondissant un peu au hasard sur l'un ou l'autre mot entendu pour relancer le questionnement. Pendant ce temps, l'interviewé ne sait pas exactement ce qui est attendu par l'intervieweur et se laisse guider par ces relances « hasardeuses ». Pour éviter cet écueil, il me semble nécessaire qu'un entretien, quel qu'il soit, s'inscrive dans un cadre prédéfini et négocié.

Dans la mise en oeuvre de la VAE, ce cadre est clairement défini par les textes, par les structures et souvent présenté de prime abord par les conseillers PRC, les accompagnateurs et par le Président de jury.

Cependant, j'ai pu constater que les différents entretiens n'ont pas tous le même objectif, même au sein d'une même structure (notamment pour les PRC et les accompagnateurs qui peuvent être amenés à rencontrer plusieurs fois un même candidat pour des objectifs différents à chaque rencontre). C'est pourquoi il est important de clarifier ce que le professionnel vise quand il commence chaque entretien, ainsi que « ses règles du jeu » spécifiques.

Autrement dit, un conseiller PRC pourra demander au cours d'une première rencontre « Je vous propose de me décrire succinctement votre parcours (professionnel ou non) pour que je puisse ensuite vous aider à déterminer les domaines vers lesquels vous pourriez vous orienter pour une VAE ». Et,

des actions de ceux qui l'entouraient dans la situation décrite, il ne nous dit toujours rien de sa propre activité !

²⁷ P. VERMERSCH, *ibid*, p.43 et svtes.

²⁸ "je suis venu, j'ai vu, j'ai vaincu" mots par lesquels César aurait annoncé, au Sénat, sa victoire rapide, près de Zela, en 47, sur Pharnace, roi du Bosphore.

²⁹ P. VERMERSCH (1998) *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, ESF, p.231

lors d'une rencontre ultérieure, il orientera l'entretien vers un autre type de recueil : « Au point où nous en sommes, je vous propose de choisir une situation professionnelle que vous avez vécue et dans laquelle vous estimez avoir fait preuve de certaines compétences requises par le certificat que vous envisagez de valider. Il s'agit ici de vérifier ensemble si ce choix est pertinent en termes d'orientation, mais aussi en termes de niveau. Cela ne garantit en rien le résultat, qui dépend de la souveraineté du jury, mais vous pourrez vérifier vous-même, en le mettant en lien avec le référentiel, si ce que vous aurez décrit peut être « raisonnablement » proposé à la validation. Par ailleurs, je vais vous questionner à propos de ce que vous avez fait dans cette situation, pour vous permettre de percevoir ce qui est attendu comme description pour la VAE. Êtes-vous d'accord ? »

De son côté, l'accompagnateur ne va pas faire décrire toutes les activités du candidat, il n'en a matériellement pas le temps. En revanche, il peut proposer au candidat de choisir une activité qu'il a réalisée pour la décrire. « Mon rôle va être de vous aider à la décrire finement. Il ne s'agit pas d'évaluer si ce que vous avez fait est bien ou non, je n'en ai pas la qualité. Il s'agit de vous permettre de retrouver cette situation de manière suffisamment vivante pour que vous retrouviez la manière dont vous avez procédé. En êtes-vous d'accord ? » Quand le candidat, accompagné, aura terminé cette description, l'accompagnateur pourra souligner en quoi a consisté l'exercice qu'ils ont réalisé ensemble et proposer au candidat de s'exercer sur une autre activité.

En principe, il n'y a qu'un seul entretien avec le jury. Mais il se décompose en plusieurs étapes. L'une des étapes consiste souvent à faire décrire par le candidat la manière dont il a procédé dans l'une ou l'autre des activités qu'il a choisies de décrire dans son dossier. Par exemple, il peut être pertinent et efficace de l'accompagner par un questionnement dans la description d'une activité qu'il a réalisée pour accéder, avec lui au niveau de ses prises d'information ou des savoirs qu'il a mobilisés, notamment lors de certaines actions élémentaires cruciales pour la réussite d'une tâche professionnelle. C'est un bon moyen pour retrouver la compétence manifestée dans la performance. En effet, à ce niveau de finesse, le candidat ne peut décrire que ce qu'il a réalisé concrètement et réellement (ou s'il invente, c'est qu'il en sait autant que des candidats de formation initiale qui travaillent à partir d'un « cas »). Soit ce qu'il décrit est la pratique attendue d'un professionnel (débutant³⁰) du domaine et du niveau visé, soit son propos ressemble à de la science-fiction, ce que les professionnels ou les

formateurs peuvent détecter aisément du fait que certains éléments manquent ou que les faits se contredisent. On est ici comme dans une enquête policière, sauf qu'ici, le candidat cherche à décrire ce qu'il a réellement fait, à la différence d'un coupable.

Ainsi, les membres du jury pourront se prononcer sur la validité des compétences du candidat. En effet, le choix de situations réelles, vécues et singulières dans lesquelles le candidat a mis en œuvre ses compétences, la description concrète et fragmentée jusqu'à une finesse qui rende compte de son niveau de compétence, les triangulations éventuelles entre ce qui est décrit et le résultat atteint (annexes du dossier), le travail d'analyse du candidat pour définir les compétences sous jacentes, sont autant de « preuves » qui, mises en relation avec le référentiel, témoignent (ou non) de la Compétence du candidat.

Cette mise en relation repose sur les compétences, révélées par la description de l'action, mais aussi sur les éléments contextuels apportés lors de la description de l'action. C'est à la fois ce que fait le candidat (« je suis responsable de la formation X » « et quand vous êtes responsable, qu'est-ce que vous faites ? » « je suis tous les dossiers d'inscription et le règlement des stagiaires » ou bien « j'ai conçu, en réunissant quelques personnes de la profession concernée par la formation, des objectifs pédagogiques, je les ai transmis à l'équipe pédagogique et j'ai animé des réunions de l'équipe pour organiser matériellement et pédagogiquement la formation »), le contexte dans lequel il a agi (« combien de dossiers suivez-vous ? » ou bien « combien d'entreprises ? combien de formateurs avez-vous sous votre responsabilité ? A qui rendez-vous compte de votre travail ? »), sa capacité à réagir en autonomie qui permettent de déterminer si les compétences requises sont maîtrisées au niveau qui est souhaité.

Qu'apportent les techniques d'explicitation dans la VAE ?

Elles permettent à l'interviewé de s'informer lui-même de son expérience, des savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il a mobilisés sans en être conscient. Il peut ensuite analyser ces connaissances et ces savoir-faire pour en « déduire » les compétences mises en œuvre et les comparer avec le référentiel du certificat visé. On pourra considérer que cet objectif est atteint si le candidat « prend conscience » c'est à dire « découvre » ce qu'il a fait dans la situation, quand il va au-delà des évidences ou qu'il dépasse l'incapacité à nommer ce qu'il a fait.

Le deuxième intérêt de ces techniques est de permettre à « l'organisme valideur » de s'informer. Il s'agit principalement des membres de jurys, qui ont besoin de connaître l'expérience du candidat pour la

³⁰ J'insiste sur ce fait, car il ne s'agit pas, lors de l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat de savoir mieux agir qu'un jeune diplômé !

« mesurer » à l'aune du référentiel ou d'une grille d'évaluation. Pour que les membres du jury soient informés, un travail d'accompagnement peut être proposé au candidat. C'est alors l'accompagnateur qui a besoin d'être informé, même si sa connaissance du domaine n'est pas nécessairement équivalente à celle des membres du jury. Le conseiller PRC a également besoin d'être informé pour conseiller et proposer des orientations pertinentes au candidat potentiel.

On pourra dire que cet objectif est atteint quand ces différents acteurs de la VAE recueillent les informations nécessaires pour jouer correctement leur rôle : le PRC pour proposer des orientations en adéquation avec l'expérience du candidat, l'accompagnateur pour aider à la formulation des compétences et à la mise en relation avec le référentiel, les membres du jury quand ils entendent les « preuves » des compétences qu'ils attendent pour délivrer la certification.

Le troisième intérêt, et non des moindres, est de former le candidat à décrire son activité réelle. Ainsi, dès l'accueil par un conseiller point relais, le candidat prend la mesure de l'exercice qui va lui être demandé tout au long de la démarche VAE. Ensuite, lors de l'accompagnement, il n'est pas question que l'accompagnateur suive la mise en mots de toutes les activités choisies par le candidat pour son dossier, ni qu'il conduise lui-même le travail d'extraction des compétences et des connaissances. C'est en proposant au candidat de décrire une activité parmi d'autres, en le questionnant et en lui permettant de prendre conscience de ce que provoque les questions posées, que l'accompagnateur peut former le candidat. L'objectif sera atteint si le candidat sait adopter en autonomie la posture réflexive vers une situation singulière et reproduire le questionnement pour décrire le déroulement de ce qu'il a fait, jusqu'au niveau de fragmentation efficient et ensuite déterminer les savoirs immanents et le niveau de sa compétence.

Subjectivité et intersubjectivité dans la VAE.

On le voit, l'approche psychophénoménologique actuellement développée par les travaux de Pierre VERMERSCH et du GREX (Groupe de Recherche sur l'Explicitation. www.expliciter.fr) a toute sa place dans l'accompagnement d'un candidat à la VAE.

En effet, il s'agit ici de recueillir la description de l'expérience singulière d'une personne telle qu'elle l'a vécue, de son propre point de vue.

Car c'est bien de subjectivité dont il est question en Validation des Acquis de l'Expérience. C'est bien la mise au jour de la subjectivité du candidat qui va permettre d'estimer s'il maîtrise les compétences du diplôme ou du certificat visé.

En effet, dans une situation où plusieurs collègues travaillent ensemble, chacun perçoit, comprend et traite la situation de son point de vue, avec ses connaissances, ses outils cognitifs, ses stratégies ... C'est en prenant en compte le point de vue singulier du candidat qu'il devient possible d'estimer si celui-ci a fait preuve de compétence(s) dans la situation collective. Dans ce cas, le recueil d'informations de l'évaluateur ne se contente pas de connaître le résultat atteint dans cette situation, mais il vise également à connaître les stratégies cognitives singulières du candidat qui sont elles-mêmes révélatrices des connaissances réellement mobilisées dans la situation.

Dans une situation où le candidat a agi seul, c'est encore son approche singulière réelle qu'il importe de mettre à jour. C'est cette approche singulière dans des situations singulières qui recouvrent des compétences propres au référentiel du diplôme qui permet de « comprendre » la logique d'action de chaque candidat : quelle action, dans quel contexte, pour quel but en fonction de quelles connaissances et de repérer ainsi les compétences et le niveau de compétence du candidat singulier.

Pour « entendre » cette subjectivité, l'accompagnateur doit apprendre à « mettre en sourdine » sa propre subjectivité, sinon, il risque d'évaluer ses propres compétences en projetant sur le candidat sa propre manière de faire. Lors des formations que j'anime, les participants découvrent très vite la place envahissante que prend leur propre subjectivité et combien ce qu'ils ont imaginé, anticipé ou projeté dans le vécu de l'interviewé n'est pas toujours pertinent. Par exemple, quand un interviewé dit qu'il a « mis en route la tondeuse à gazon », l'intervieweur se représente aussitôt la tondeuse, l'environnement et la démarche qu'il connaît. S'il n'y prend pas garde, il se contente de cette représentation pour « comprendre » ce qu'a fait l'interviewé et comment il l'a fait, sans aller plus loin dans le questionnement du déroulement de cette action.

C'est en prenant conscience de sa propre subjectivité que l'intervieweur devient capable d'être à l'écoute de subjectivité des personnes qu'il accompagne. Il peut alors, sachant qu'il ne sait rien de ce qu'a fait l'interviewé, questionner jusqu'à obtenir la description du déroulement réel de l'action, du point de vue de l'interviewé³¹.

VAE et métacognition

Durant le processus de la VAE, le candidat construit une nouvelle « intelligence » de sa pratique, grâce à la posture métacognitive proposée lors des entretiens.

³¹ Il ne s'agit pas ici de recueillir le jugement qu'il porte sur son action, qui pourrait différer de celui de l'évaluateur, mais de recueillir la description du déroulement de son action.

Comme le décrivent les travaux de PIAGET concernant la construction de l'intelligence, il passe de « réussir » à « comprendre ». Car il peut sans doute dire avant les entretiens s'il a réussi ou non la tâche en question (il a donc déjà pris conscience de la relation but/résultat dans la situation décrite) mais, grâce à l'accompagnement qui vise à lui faire décrire comment il a fait pour réussir, il met en relation les résultats observables dans la situations avec les moyens qu'il a mis en œuvre. Cette étape lui permet la compréhension de « l'objet » et la conceptualisation des actions et d'établir ainsi des liens de causalité qui vont lui permettre, selon les lois de la prise de conscience, d'agir de mieux en mieux.

De ce fait, le candidat qui présente son dossier n'est plus tout à fait le même que le professionnel ou le bénévole qui a vécu la situation décrite. Par ailleurs, le travail de mise en relation avec le référentiel du diplôme ou du certificat contribue à enrichir le candidat de la connaissance du « métier » ou des compétences qu'il cherche à valider.

On peut alors faire l'hypothèse que l'expérience de la VAE aide le candidat à développer des compétences de professionnel réflexif et une connaissance du diplôme visé que les candidats venus de la formation ne possèdent pas nécessairement.

Accompagner ? Vous avez dit accompagner ?

Outre les techniques très spécifiques de l'explicitation qui nécessitent un réel apprentissage (relancer des questions à propos des verbes d'action, guider vers l'expression à la première personne du singulier, faire d'abord décrire le déroulement de l'action du candidat avant de faire décrire les satellites de l'action pertinents, ne pas chercher à « comprendre » pour soi mais à faire élaborer la cohérence du déroulement de l'action), que faut-il entendre par « accompagner le candidat » dans la validation des acquis de l'expérience ? Il me semble que pour les conseillers point relais conseil et pour les accompagnateurs, il s'agit d'abord de mettre en place les conditions de l'explicitation. Qu'est-ce à dire ?

C'est d'abord accorder tout le respect qu'il se doit à la parole du candidat et à sa subjectivité. Il s'agit de favoriser la description de son activité singulière sans a priori et sans jugement, avec une bienveillante neutralité. C'est, par cette même posture, le moyen de respecter les limites de son propre rôle de conseiller ou d'accompagnateur.

C'est ensuite définir clairement les objectifs de chaque entretien, les rôles de chacun lors des rencontres de travail, les méthodes et de les partager avec le candidat.

C'est aussi passer un contrat de communication chaque fois que l'intervieweur aura besoin de « pousser » un peu plus loin son questionnement

(« Seriez-vous d'accord pour revenir sur une des actions que vous venez de nommer pour la décrire de manière plus détaillée ? ») Ce contrat est nécessaire pour deux raisons : la première est que le candidat va accéder à des informations qui sont restées jusqu'à ce jour implicites pour lui ; il aborde par ce biais sa pensée privée. Ce passage nécessite respect et accord ; la seconde et que si l'accompagnateur s'en abstient, le candidat pourra se heurter à l'incapacité de retrouver les informations. En effet, ce contrat provoque un geste réflexif dans la mesure où il est accepté. Si l'on vous demande à brûle pourpoint « comment avez-vous fait pour vous représenter ce qu'est l'expérience métacognitive, en lisant le mot dans ce texte ? » sans doute aurez-vous quelques difficultés, voire quelques réserves pour répondre directement. Peut-être vous sentirez-vous « interrogé », contrôlé. Si la même personne vous demande « Cela vous intéresserait-il de retrouver comment vous avez procédé à ce moment-là ? Je vous propose de laisser revenir le moment où vous avez lu ces mots. Etes-vous d'accord pour me dire ce que vous avez fait, à ce moment là ? » Vous vous trouvez devant un contrat de vous à vous. Si vous n'y voyez aucun intérêt, le recueil d'information sera difficile, probablement impossible ou deviendra peut-être conflictuel. Autant renoncer à vous questionner. Si vous êtes d'accord, vous vous tournerez vers ce moment-là et vous laisserez guider par le questionnement de votre accompagnateur. Ce contrat est « léger », la phrase est courte et pas particulièrement insistante, mais elle est explicite et elle attend sinon une réponse verbale affirmative (« oui »), au moins une réponse affirmative non verbale (la personne commence à décrire ou elle hoche la tête, en tout cas elle manifeste de manière non verbale qu'elle est d'accord). Le fait d'avoir explicitement l'espace de choisir « non » facilite souvent le choix du « oui », de plus cela engage plus largement la personne dans la description quand c'est « oui ». Par ailleurs, quand le niveau de fragmentation est si fin que cela semble presque impossible d'atteindre ce niveau d'information et que l'accompagnateur a l'impression de « faire intrusion » dans la pensée de l'interviewé, cet accord qui lui est donné lui permet (au sens « d'autoriser » et au sens « d'y arriver ») d'aller plus loin.

Dans les formations que j'anime pour les professionnels de la VAE, ceux-ci éprouvent très vite, quand ils sont interviewés, en quoi ce contrat est nécessaire. Ils perçoivent aussi très bien combien, si leur choix de fragmenter telle ou telle action n'est pas respecté par l'intervieweur qui « tire » vers un autre objectif, c'est violent et improductif.

Au-delà des conditions associées aux techniques d'explicitations, il y a des conditions spécifiques liées à la VAE que je situerai dans le domaine de la déontologie.

Tout d'abord, il s'agit de laisser le choix au candidat des situations qu'il veut décrire. Ce choix peut être accompagné par des questions du type « qu'est-ce qui vous paraît important dans votre expérience », mais il ne doit en aucun cas être téléguidé dans la mesure où ce choix aura une incidence sur la décision finale du jury. Choisir pour lui c'est soit travailler à sa place, soit, plus grave encore me semble-t-il, risquer de ne pas effectuer les bons choix.

C'est ensuite de poser des questions ouvertes (et combien ce n'est pas naturel ! Je m'en rends compte à chaque formation que j'anime une formation aux techniques d'explicitation ou en écoutant un bon nombre d'interviews radiophoniques ou télévisuelles !) En effet, les questions fermées induisent déjà des catégories de réponses sans laisser à l'interviewé la possibilité de répondre autre chose que ce que l'on a soi-même imaginé et « projeté ». Dans le même objectif, il est important de n'utiliser que le vocabulaire du candidat, pour ne pas induire d'autres éléments descriptifs et semer ainsi un doute éventuel sur ce qu'il a réellement fait. Là aussi, la pratique n'est pas évidente, notamment pour les personnes qui ont été formées aux techniques de l'entretien d'aide.

En respectant ces techniques et cette « déontologie », il sera alors possible au candidat de *savoir* ce qu'il a réellement fait, de le *faire savoir*. Ce savoir constitue de nouvelles connaissances pour le candidat, d'un autre ordre que les connaissances initiales, « en actes ». Le faire savoir est le moyen de faire la preuve pour lui-même et pour le jury de ses compétences. N'est-ce pas, quel que soit le résultat de la validation, un acquis en soi ?



L'évaluation comme approche du singulier

Philippe Péaud

Professeur-formateur

Chargé de mission à l'I.U.F.M. de Poitou-Charentes
pour la formation des formateurs

« Être soi et s'estimer comme tel, est un projet, à bien le considérer, d'une étonnante audace, dès que l'exigence d'exister n'est plus confondue avec la seule complaisance du « bien aise ». Or ce projet ne peut pas ne pas trouver une sorte de passage obligé dans la tranquille exorbitance d'un pari : le projet d'être soi passe par la conscience d'être quelqu'un. Ainsi va l'estimation, ainsi va l'évaluation : en quête de l'estime. »

Daniel Hameline.

L'évaluation³² est un peu comme la psychologie, elle a deux faces : une face qui relève de l'observable - des traces, des productions réalisées par les élèves - ; une face qui relève de l'inobservable mais qui, non seulement se manifeste dans ces traces et ces productions, mais encore en sont à l'origine : les processus cognitifs. Ces deux faces, telles celles de Janus, sont inséparables. Du fait que, dans le système scolaire, l'évaluation a partie liée avec la formation, l'évaluateur est amené à s'intéresser à la cause des erreurs commises par les élèves, et donc à ce qui se passe pour eux dans leur rapport à l'apprentissage et à eux-mêmes. Cette tendance s'est renforcée depuis les années 1970 avec le développement de la logique formative de l'évaluation, c'est-à-dire d'une évaluation conçue comme un *feedback* renforçant le processus d'apprentissage grâce aux informations qu'elles renvoient à l'enseignant et à l'élève.

L'approche proposée par la psychophénoménologie, dans la mesure où elle porte sur ce qui apparaît au sujet, sur son point de vue par rapport à sa propre expérience, offre des perspectives nouvelles pour construire un rapport à l'évaluation, à l'erreur et, plus largement, à la régulation de l'action qui tiennent mieux compte des singularités des élèves.

Mais, avant d'aller plus avant, il me faut évoquer en quoi je suis personnellement concerné par les enjeux liés à cette articulation entre la psychophénoménologie et l'évaluation. En effet, je suis entré en formation grâce à un stage de trois ans sur l'évaluation formatrice, qui a bouleversé non seulement mes pratiques d'évaluation mais également mes pratiques d'enseignant, à travers mon rapport à l'erreur. J'ai découvert que la priorité de l'évaluation pouvait être *« l'appropriation par les élèves des outils d'évaluation des enseignants »*, *« la maîtrise par l'apprenant des opérations*

d'anticipation et de planification (...), c'est-à-dire d'une démarche de régulation conduite par celui qui apprend » [Nunziati, 1990, p. 51]. La priorité est donc de travailler la métacognition, notamment à partir des critères. Mais son efficacité peut être limitée par la faiblesse des capacités de verbalisation du sujet sur ses propres démarches, ce qui est susceptible de freiner la régulation. Par ailleurs, cela suppose un passage obligé par l'individualisation, car la régulation, qui commande l'apprentissage, est propre à chaque individu.

Du coup, quand, au sein de l'équipe de formateurs à laquelle j'appartenais, il a été question que quelques-uns parmi nous suivent une formation de deux ans sur l'entretien d'explicitation, j'ai décidé d'y participer. L'explicitation, compte tenu de la présentation qui m'en avait été faite, m'apparaissait comme complémentaire de l'évaluation formatrice : aide à la verbalisation, mais aussi moyen pour prendre conscience de ses démarches et donc de se prendre en charge. A partir de ce moment, je me suis engagé sur une voie qui m'a amené à faire de l'accueil des cheminements d'une pensée singulière un des piliers de mon action pédagogique. J'ai découvert qu'il pouvait y avoir un grand fossé entre l'approche rationnelle et conceptuelle de l'enseignant et la « théorie du monde dans la tête » de l'élève (F. Smith).

Et de l'explicitation à la psychophénoménologie, il n'y a qu'un pas... que je me suis empressé de faire, d'autant plus que son projet théorique me semblait rencontrer celui de l'équipe de l'Université d'Aix-en-Provence, dirigée par J.-J. Bonniol et M. Vial autour de ce qu'ils appellent l'évaluation-régulations³³. Leur démarche, portée par le souci de s'intéresser aux missions éducatives de l'évaluation, a abouti à considérer que la régulation des processus est le fondement de l'évaluation pour l'enseignant, s'il veut être cohérent avec l'essence de sa profession : aider à apprendre. Celui qui apprend n'est plus un objet (à transformer pour le rendre conforme à une norme extérieure) mais un acteur (qui travaille à partir de ce qu'il est et de ce qu'il veut être). L'enseignant est là pour aider l'autre à se réguler. Il reconnaît la puissance personnelle de l'individu à se dépasser, à mobiliser ses potentiels, à se transformer. C'est bien chercher à accueillir une réalité propre à un individu pour lequel l'enseignant ne peut pas avoir de certitudes préalables quant à la façon dont il met en œuvre ses processus d'apprentissage.

Ce que je me propose de faire ici c'est de dévelop-

³² Cet article reprend et développe les quelques lignes sur le sujet, qui figure dans : Husserl, psychophénoménologie et formation. *Expliciter*, décembre 2004, n°57, p. 32-33

³³ L'expression prend un S pour marquer qu'on parle ici de plusieurs types de régulations

per cette analyse, d'abord, en regardant l'acte d'évaluation avec les lunettes du psychophénoménologue, avant d'envisager comment les pratiques et la formation peuvent se fonder sur une telle approche.

Pour un autre regard sur les actes d'évaluation

C'est Linda Allal, dans un ouvrage devenu un classique et une référence obligée des travaux sur l'évaluation [Allal, Cardinet, Perrenoud, 1979], qui a joué un rôle moteur dans l'évolution de l'évaluation formative. Elle a été conçue au départ par son initiateur (Scriven) dans le cadre de la formation d'adultes, comme un prélèvement d'informations qui permet au formateur de prendre les décisions qui s'imposent pour atteindre un objectif prédéfini. L. Allal en a fait un élément déterminant d'un enseignement différencié, les informations recueillies permettant à l'enseignant de recueillir des informations sur la démarche de l'élève, sur ses erreurs, sur son style d'apprentissage, pour permettre ensuite un guidage individualisé vers les objectifs fixés. L'évaluation formatrice, développée par G. Nunziati, ne fera que pousser cette logique formative un peu plus loin par la dévolution à l'élève des outils d'évaluation formative de l'enseignant.

Le passage de l'évaluation formative à l'évaluation formatrice provoque l'abandon de la primauté donnée à l'évaluateur au profit de l'évalué. L'intention affichée, c'est donner de l'importance à la régulation faite par celui-là même qui apprend, l'évaluateur mettant en place les conditions pour que cette auto-régulation soit efficace. Mettre en avant la logique formative, c'est s'intéresser plus aux processus qu'aux procédures et aux résultats. Et le seul mouvement qui met en route l'auto-régulation des processus, c'est l'accommodation qui implique l'être tout entier, l'individu dans toute sa singularité avec ses composantes socio-affectives (image de soi, ego, autonomie, rapports aux autres). Ce travail de régulation, l'autre ne peut le faire qu'à partir de ce qu'il est. L'évaluation doit alors aider l'élève à mobiliser ses potentiels et elle doit aussi s'ouvrir à l'imprévu car l'enseignant, face à la diversité de ses élèves, ne peut anticiper tous les chemins possibles.

Or, dans le cadre de l'évaluation formatrice, la régulation est d'abord procédurale, caractérisée par la primauté donnée aux procédures de réalisation des tâches. Les fiches d'évaluation mettent en relation critères de réussite et critères de procédure et le travail d'auto-évaluation de l'élève se réduit souvent à un auto-contrôle : même si les critères de procédure sont régulables, ce n'est pas le cas des critères de réussite à l'aune desquels l'élève mesure l'écart entre les résultats qu'il a obtenus et ceux qui sont à obtenir. Le référentiel reste à découvrir et non à construire. Il s'agit surtout, pour l'élève, de

gérer ses stratégies pour réussir les grandes tâches scolaires, notamment les épreuves de l'examen. L'évaluation formatrice reste un travail de mise en conformité ; elle reste une entreprise de normalisation, au mieux de bachotage intelligent. A moins d'aller encore plus loin dans la logique formative.

Permette à l'élève de mettre en œuvre la régulation, c'est lui donner le temps et les moyens de composer avec son environnement, de travailler sur son rapport au monde, sur ce qui fait sens pour lui [Bonniol, 1990]. Il s'agit bien là de développer une approche psychophénoménologique, avec l'espoir d'une meilleure prise en compte du singulier dans la formation.

A cet égard, J. Ardoino et G. Berger avait apporté en 1986 un réponse intéressante dans un article de la revue *Pour*. Deux « logiques » existent en évaluation : l'évaluation estimative, orientée vers du quantitatif, et l'évaluation appréciative, qui privilégie le qualitatif. Dans le premier cas, l'intention est de mesurer, de dire le « poids » de l'être, de dire l'être tel qu'il est par une appréciation « objective ». Dans le deuxième cas, l'intention n'est pas d'en déterminer le « poids » mais la valeur ; il s'agit, pour eux, de l'évaluation au sens strict. Dans ce deuxième cas, l'intention essentielle de l'évaluation est de comprendre, il s'agit alors d'un travail sans fin propre à permettre de saisir la personne dans son irréductible singularité, à comprendre l'autre avec « ses ruses, ses stratégies, son intelligence ». Il s'agit de comprendre la réalité dans toute son opacité, sa complexité, ses équivoques. Il y a sans cesse de l'inattendu, tout est en évolution permanente, le travail d'évaluation est sans cesse remis en cause, sans cesse à reprendre. Il ne s'agit pas d'établir la vérité de l'autre, mais de se donner les moyens de la saisir, de la comprendre, de la faire advenir.

Dans le quotidien des pratiques, nous sommes encore assez loin de cette logique de l'évaluation appréciative. Le fait que l'institution exige de l'enseignant qu'il évalue le travail de ses élèves, et qu'il lui en communique les résultats, induit un type de pratique déterminé, fortement marqué par le contrôle. C'était le constat de l'Inspection générale en 1992 : « Pour déterminer le niveau réel de chacun des élèves, on use d'une évaluation traditionnelle, de type sommatif, rarement formatif, portant plus sur les savoirs que sur les savoir-faire (...). Mais l'évaluation réellement observée fut rarement de type formatif, très rarement fondée sur des grilles critériées. Sur l'ensemble de cette question, les professeurs expriment leur malaise, partagés qu'ils sont entre la nécessité de ce que certains appellent « l'évaluation administrative » voulue par la contrainte sociale (administration, parents, enfants même) et une évaluation pédagogique, condition des progrès individuels des élèves, dont ils sentent la nécessité, mais qu'ils ne savent pas ou n'osent

pas mettre en œuvre. »³⁴ Pourtant, dès 1985, les programmes avaient rendu complémentaires l'évaluation sommative et l'évaluation formative. En 2003-2004, une étude menée par la Direction de l'évaluation et de la prospective témoigne du fait que l'évaluation des élèves reste essentiellement envisagée dans une perspective sommative malgré quelques évolutions perceptibles : un quart des enseignants utilisent des grilles critériées ; plus de la moitié des enseignants impliquent les élèves dans la correction et le repérage des erreurs, etc.³⁵ A bien y regarder, ces évolutions dénotent une conception de l'évaluation formative très marquée par l'enseignement programmé : prise en compte des résultats des évaluations pour individualiser les apprentissages, proposition de remédiation, réorganisation des contenus enseignés, etc. Le parcours est déterminé par la nature de la réponse fournie. Il est possible d'y discerner à la fois l'influence d'une conception managériale, apparue à la fin des années 1960 avec le développement de la pensée systémique et la trace plus ancienne de la notion d'objectif pédagogique et de l'Organisation Scientifique du Travail, nées aux Etats-Unis au début du XXe siècle.

L'expression de la valeur se fait de manière rationnelle par rapport à un référent, un modèle ; et l'évaluation critériée en est l'exemple-type. Que ce soit une évaluation-contrôle ou une évaluation formative / formatrice ne change rien : l'évaluation, dans ce cas, implique la construction d'un modèle préalable (la bonne réponse dans l'évaluation-contrôle, le bon fonctionnement cognitif dans l'évaluation formative / formatrice) ; l'individu n'existe pas en tant que tel, il n'existe qu'à la lumière d'un « devoir-être » (Hadji).

Ces pratiques sont tout à fait cohérentes avec un fonctionnement institutionnel marqué par l'importance de plus en plus grande de la gestion des parcours scolaires au fur et à mesure de la massification de l'enseignement. La multiplication des moments d'évaluation fournit les données nécessaires pour intervenir sur l'itinéraire des élèves en fonction des différences constatées, grâce au redoublement et à l'orientation [Barbier, 1985, p. 36-49]. L'évaluation implique alors la prise en compte de données relatives à des objectifs exprimés en termes de capacités, de compétences, de dispositions ; ces données sont utilisées pour contrôler l'accès aux différentes positions scolaires que peut occuper un individu, ce qui donne à l'évaluateur un pouvoir dont l'exercice est unilatéral : à aucun moment, l'évalué ne dispose d'un semblable pouvoir sur l'évaluateur. La reconnaissance de l'identité de l'évalué dépend en grande partie de sa position

scolaire. Il va devoir se conformer à la représentation que l'évaluateur se fait des comportements à posséder pour pouvoir y accéder. Ses actes vont engager son identité, mais c'est la représentation de l'évaluateur qui l'emporte sur la vérité singulière de l'individu. L'évaluateur peut ainsi imposer ses modèles de comportement à l'évalué. La relation de pouvoir devient tellement prégnante qu'elle n'est même pas remise en cause par des pratiques d'auto-évaluation : la réponse de l'élève est, qui prend le plus souvent la forme d'un auto-contrôle, est la plupart du temps validée par le contrôle *a posteriori* de l'enseignant. L'évaluation est également un moyen pour obtenir des formés des parcours conformes à ce qui est attendu par les évaluateurs. L'évaluation sert alors à faire en sorte que les normes et les système de valeurs soient intériorisés.

Cela se retrouve dans les postures, les gestes qu'adopte l'enseignant en classe lorsqu'il a à s'exprimer sur la valeur d'une production scolaire, que ce soit dans le cadre d'un dispositif d'évaluation (la correction), d'aide (remédiation) ou de travail en classe (apprentissage) [Jorro, 2000, p. 35-38]. En effet, dans le cadre du contrôle, l'évaluateur ne s'intéresse qu'aux résultats, développant une parole impersonnelle qui catégorise l'élève plus que sa production (« c'est moyen », « c'est bon », ...) voire qui le numérise (« Un tel, 10, ... ») ; de plus, l'élève est jugé devant le tribunal du savoir ; c'est ainsi que l'erreur est souvent considérée comme une faute. Le travail scolaire est imprégné de morale ; il est question de Bien et de Mal. Ce qui devient important, ce sont des objectifs de soumission à la norme ; la réponse de l'élève est jugée à l'aune du comportement attendu : la bonne réponse du mauvais élève est souvent considéré, au mieux, comme le résultat d'un heureux accident, au pire, comme celui d'une tricherie ; la mauvaise réponse du bon élève est souvent considéré, au mieux, comme le résultat d'un accident de parcours, au pire, comme celui d'un moment d'égarement. Dans le cas de l'évaluation formative et/ou formatrice, si l'enseignant n'y prend pas garde, sa prétention de tout savoir peut le propulser dans la même posture que celle du contrôleur. Certes, il travaille à aider les élèves à améliorer leurs résultats, il encourage les efforts. Mais, à force de suivre la progression de l'élève, il peut avoir la prétention de voir à la place de l'élève quels cheminements, quelles trajectoires il peut suivre. Il est alors prisonnier de son point de vue. Autrement dit, chaque fois que l'élève va s'écarter du chemin prévu, l'enseignant va assimiler cela à un faux pas scolaire et procéder à sa régularisation. Cette posture, comme dans l'évaluation contrôle, confirme l'autorité de l'enseignant et la suprématie des objectifs d'enseignement sur les processus d'apprentissage des élèves ; il s'agit de ré-affirmer des certitudes, d'être le garant de l'ordre établi.

Pourtant, l'évaluation contribue de manière déter-

³⁴ *Les pratiques pédagogiques en classe de Sixième. Rapport.* Paris : La Documentation française, 1992.

³⁵ Les pratiques d'évaluation des enseignants en collège. *Les Dossiers*, janvier 2005, n° 160, janvier 2005.

minante à la construction du rapport à soi et au monde. L'élève ne se contente pas de prendre connaissance des résultats, il les intègre dans cette reconnaissance de soi. Et celle-ci n'existe pas sans la reconnaissance de l'autre. C'est bien pourquoi la demande d'évaluation est si importante de la part des élèves. Mais, ce rapport à soi va se construire, non sur le mode de l'« être », mais sur celui de l'« avoir ». Pour exister, l'évalué doit se faire remarquer de l'évaluateur et donc manifester de manière apparente quelque chose qui fera que l'évaluateur y portera son attention. Ce « quelque chose », pour être remarqué de l'évaluateur, doit être en lien avec ses attentes, sinon il ne sera pas pris en compte.

L'évaluateur a à se questionner sur sa vision de l'apprenant. Vise-t-il l'altérité de l'élève, sa capacité à devenir quelqu'un de singulier, ou façonne-t-il un élève aux comportements attendus ? Le choix est loin d'être innocent et implique fortement l'évaluateur par ce qu'il révèle de son idéologie. Les choix s'inscrivent dans un modèle de pensée, un ensemble de principes, d'axiomes, de postulats qui se retrouvent à la fois dans les discours et dans les pratiques. C'est bien pourquoi les pratiques d'évaluation sont déterminées par des philosophies sous-tendant des projets, par des prises de position de l'évaluateur sur son rapport à autrui plus que par des fonctions (diagnostique, formative, sommative), qui ne sont que des marqueurs temporels et qui ne disent rien des logiques à l'œuvre [Hadji, 1992, p. 56-78].

L'enjeu est d'importance par rapport à la prise en compte du singulier. L'évaluation ne peut se passer ni de la logique du contrôle, ni de la logique formative. La première est une contrainte institutionnelle, la seconde est un impératif pour que les pratiques de l'enseignant soient conformes à l'essence de sa profession : aider à la régulation des apprentissages pour chaque individu. Le seul choix possible, c'est donner la priorité à la « greffe » de la logique formative sur la logique du contrôle [Bonniol, 1988]. C'est le seul choix possible quand on exerce un tel métier (enseignant) dans une telle institution (l'Ecole) au sein d'une société démocratique. Le choix est philosophique et revient à se poser de nouveau la question de l'accueil de la singularité, du sujet. Mais, cette fois, dans le cadre du système-formation, un système piloté par l'évaluation, compte tenu de l'enchevêtrement des problématiques de l'évaluation et de l'apprentissage, d'une part, et du rôle de maintenance que tient l'évaluation dans le système éducatif, d'autre part [Vial, 1994]. La finalité de l'Ecole, c'est d'assurer en quelque sorte la succession des générations, de préparer les enfants à prendre leur place dans la communauté des hommes et des citoyens. Instituer des sujets. Aider l'autre à se construire comme sujet. Cela suppose que l'autre me laisse une place pour exister, c'est-à-dire pour être, pour agir ; la

singularité advient en acte et ne trouve jamais sa définition achevée dans l'inventaire de « ce que » je suis³⁶. Cela suppose aussi que l'autre me reconnaisse en s'adressant à moi sans écraser ma singularité sous des catégories préalables [Vermersch, 1999, p. 6-7] ; d'où l'importance de l'écoute et du refus de me façonner à son image ou selon ses idées, ses rêves. Et c'est là toute la difficulté de l'évaluation. Le plus souvent, l'évaluateur pose l'existence de l'autre, mais un autre à son image ; en passant de la pédagogie par les objectifs à l'évaluation formatrice, l'évaluation « *est de moins en moins dans le monde du Même, mais elle y reste : le contrôleur veut apprendre au contrôlé à contrôler avec lui puis à se contrôler seul. Qu'on parle à ce propos d'apprentissage à la métacognition ou d'évaluation métacognitive ne change rien à la cécité sur le projet pendant ce temps poursuivi* » [Bonniol, Vial, 1997, p.340-341].

Vers le développement d'autres pratiques

Mieux prendre en compte la singularité dans l'évaluation, c'est, d'abord, fonder son action sur une nécessité éthique. Dans la mesure où, à l'Ecole, il s'agit pour chacun de « faire œuvre de soi-même » (Pestalozzi), l'élève a droit à la considération, au respect lié au fait qu'il est quelqu'un [Hameline, 1987]. C'est, ensuite, donner le temps et la possibilité à la réalité individuelle d'exister dans sa manière singulière d'être dans le monde [Vermersch, 1999]. L'évaluateur-enseignant doit, alors, savoir rester à sa place, « *celle d'un auxiliaire au bon déroulement d'un processus. C'est pourquoi il a peut-être davantage besoin de vertus que de compétences* :

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

* *humilité, et respect des autres ;*

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

Des pratiques d'évaluation, fondées sur la prise en compte du singulier, pourraient alors s'inscrire dans la démarche suivante : « *d'abord porter attention au désordre, à l'imprévu, revaloriser avant de vouloir faire changer, respecter la praxis des autres et leur puissance d'auto-organisation, d'auto-évaluation, d'auto-régulation* ». [Bonniol, Vial, 1997, p. 355].

L'attention à tout ce qui touche au singulier va conduire l'évaluateur à mettre au cœur de sa pratique une visée authentiquement formative. Il est soucieux de mettre en place les conditions pour que les boucles de régulation fonctionnent plutôt que de faire atteindre des résultats. Lorsqu'il communique avec les élèves autour de leur production, il adopte une posture qui incite les élèves à verbaliser leurs

³⁶ H. Arendt. *Condition de l'homme moderne*. Paris : Agora, 1988.

actions de façon précise ; il aide ainsi chaque élève à exprimer sa singularité. Ce qui est premier dans son attitude, c'est l'écoute pour permettre à l'élève de développer sa pensée. Du coup, il ne cherche pas systématiquement à repérer, dans la description que fait l'élève de son action, des erreurs, c'est-à-dire des écarts par rapport à une norme établie à l'avance du seul point de vue de l'enseignant [Jorro, p. 38-41].

Autrement dit, l'erreur n'est ni considérée comme une faute à expier (comme dans l'évaluation contrôle), ni comme un écart à rectifier (comme dans l'évaluation formative / formatrice) mais comme une invention qui manifeste les cheminement de son auteur [Astolfi, 1997, p. 22-28]. La perspective n'est plus la même : la production de l'élève n'est plus regardée uniquement du point de vue de l'enseignant. L'erreur est accueillie par l'enseignant comme une invention, comme un effort des élèves pour adapter leurs savoirs à une situation nouvelle, comme une prise de risque, comme un signe de progrès. Il n'y a plus de traitement généraliste de l'erreur et, donc, de recours à des typologies qui ne tiennent pas compte des conditions singulières de la production des erreurs. Cette conception de l'erreur permet à l'enseignant de voir la logique de l'apprenant à l'œuvre. Pour l'élève, elle ouvre un champ d'activités possibles, un champ d'investigation.. Il s'agit de privilégier dans un premier temps l'institution du sujet, de laisser du temps au travail de recomposition des éléments nouveaux, avant de consolider, de réajuster le savoir par rapport à un ensemble de normes. C'est le moyen d'accueillir l'inédit, le singulier. Sinon, l'enseignant va favoriser la docilité scolaire en exigeant d'abord la conformité.

Voyons d'un peu plus près comment cela peut se passer lors de l'évaluation d'un contrôle à l'issue d'une séquence et lors de la mise en place d'un dispositif d'auto-évaluation.

C'est pendant l'année scolaire 2001-2002 que j'ai intégré cette posture d'accueil de la singularité dans mes pratiques d'évaluateur. En y réfléchissant, il m'était apparu que cette singularité, envisagée comme un bricolage personnel de l'élève cherchant à adapter son savoir à une situation nouvelle, ne pouvait advenir que dans une situation de transfert et à propos d'une tâche complexe. C'est pourquoi cela me semblait convenir dans le cadre de l'apprentissage du commentaire de documents et à partir de la classe de quatrième, - j'enseignais l'histoire-géographie en collège avant de devenir à la rentrée 2003 responsable de la formation des formateurs à l'I.U.F.M. de Poitiers -. En effet, cet exercice demande à l'élève, à partir de cette classe, de mettre en relation des informations complémentaires entre des documents de nature différente.

J'ai, ensuite, bâti une progression en histoire : dans un premier temps, il s'agirait de faire en sorte que les élèves apprennent à relier des informations

complémentaires entre deux types de textes : un témoignage d'époque et un texte écrit par un historien contemporain ; dans un second temps, je proposerais aux élèves de relier les informations entre un texte et une image.

Puis, j'ai réfléchi au choix des critères de réussite pour l'évaluation du contrôle qui viendrait baliser le second temps de la progression. Pour évaluer les réponses de l'élève dans un contrôle, l'enseignant se réfère à des critères de réussite qui lui permettent de discriminer le plus ou moins grand degré d'adéquation des réponses par rapport à ses attentes : exactitude, complétude, pertinence, originalité, volume sont les plus couramment utilisés [G. Nunziati, 1990, p. 56]. Quels critères privilégier pour que l'information soit claire pour l'élève ? Je voulais que mon évaluation lui dise : « C'est bien ! J'ai vu que tu as essayé de mettre en relation des informations complémentaires ; c'est ce qui est le plus important, même si la réponse donnée n'est pas juste ! ». Je voulais inciter l'élève à prendre des risques. Retenir les critères d'exactitude ou de complétude ne convenaient pas car ils auraient orienté ma pratique d'évaluation vers un contrôle, une vérification par rapport à une norme extérieure à l'élève, au risque d'écraser sa singularité : un élève qui aurait tenté une mise en relation sans la réussir, ce serait retrouvé avec une très mauvaise note, voire un zéro. L'originalité ne convenait pas non plus dans la mesure où la rareté de la réponse n'avait à être pris en considération. J'écartais également le volume dans la mesure où l'accumulation d'informations m'importaient moins que la mise en relation entre deux informations. Il ne restait plus que le critère de pertinence.

Toutefois, ma réflexion ne s'est pas arrêtée là. Il fallait que coexistent la liberté de prendre des risques, donc de faire des erreurs, et la confrontation à la norme, au référentiel, à la contrainte pour que l'élève puisse engager, lors de la séance de correction, un travail réflexif sur ses démarches, dépassant le simple recopiage de la réponse exacte à la place de la réponse erronée. Articuler, faire vivre ensemble la logique du contrôle et la logique formative, tout en donnant la priorité à cette dernière. C'est pourquoi j'ai construit le barème de notation en distinguant trois cas de figure, qui ont été portés à la connaissance des élèves :

1/ Action non faite = la mise en relation demandée n'a pas été faite (0)

2/ Action faite et non réussie = la mise en relation demandée a été faite, mais le résultat n'est pas exact (50 % des points)

3/ Action faite et réussie = la mise en relation demandée a été faite et le résultat est exact (100 % des points)³⁷

³⁷ A partir d'une suggestion faite par Odile et Jean Veslin. *Corriger des copies. Evaluer pour former*. Paris : Hachette, 1992

Il ne me restait plus qu'à construire l'exercice d'évaluation. Il s'agissait de raconter comment la façon dont la France était gouvernée avait évolué entre 1789 et 1804 à partir de deux documents, préalablement étudiés pendant la séquence : des extraits de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen et le tableau de David, *Le sacre de Napoléon*. La réponse attendue était la suivante : en 1789, le gouvernement émanait des citoyens grâce au vote, comme en témoignaient deux articles de la Déclaration, alors qu'en 1804, le tableau montrait que Napoléon ne devait son pouvoir qu'à lui-même. Pour la première fois, les élèves devaient mettre en relation un texte et une image.

Un élève mit en relation l'article de la Déclaration sur la liberté de conscience et le fait que c'était Napoléon, et non le pape, qui couronnait Joséphine. Il expliquait qu'en 1789 le gouvernement était démocratique puisqu'il n'avait aucun pouvoir religieux étant donné qu'il reconnaissait à chaque citoyen la liberté de croire alors que, dans le tableau, on voyait bien que Napoléon concentrait entre ses mains tous les pouvoirs, y compris le pouvoir religieux, puisque c'était lui, et non le pape, qui avait couronné Joséphine. Il obtint la moitié des points attribués à cet exercice.

Il s'agissait bien là de porter attention, de prendre en considération l'imprévu et de le valoriser avant d'engager à un changement.

L'auto-évaluation peut constituer un formidable levier pour favoriser un changement, des progrès. En effet, elle permet de passer d'une régulation implicite à une régulation consciente, réfléchie, facilitant une meilleure exploitation par la personne de ses ressources. Mais ce travail de prise de conscience a besoin, pour se faire, de la parole de l'autre (pair ou enseignant). Il est possible de distinguer, alors, plusieurs degrés dans ce mouvement qu'est l'auto-évaluation [Campanale, 1996] : la prise de recul, qui n'est qu'un auto-contrôle permettant une rectification du produit sans que le sujet modifie ses références ; la distanciation, qui passe par l'application de la grille de contrôle aux productions des autres, et l'acceptation de soumettre sa production au regard d'autrui ; la décentration qui implique le recours aux interprétations d'autrui et la réflexion sur la pertinence des critères retenus par soi-même et par les autres, ce qui induit une dynamique de transformation du sujet lui-même.

C'est le dernier mouvement qui m'intéresse ici dans la mesure où il ne repose pas sur un rapport de conformité, sur un référent déjà là mais sur un travail d'élaboration d'un cadre de référence qui peut être transformé. Si elle permet une parole libre, une prise de risque, des détours, un bouillonnement des idées, l'auto-évaluation facilite, pour l'élève, le passage entre son univers et l'univers scolaire, dans le respect de son identité. Sans oublier, l'importance de l'échange entre pairs. Par conséquent, l'accueil de la singularité, l'écoute de la

différence, cela joue aussi entre les élèves.

Anne Jorro a présenté des exemples d'une telle pratique de l'auto-évaluation à l'école élémentaire, en cycle 3, dans le cadre d'activités de compréhension orale [Jorro, 200, p. 109-127].

Mais revenons à « ma » classe de quatrième, en ce début d'année scolaire 2001-2002. Nous sommes dans la première temps de la progression évoquée plus haut. Je ne veux pas figer les processus d'apprentissage en introduisant l'auto-évaluation uniquement après coup. Je décide de mettre en place le dispositif d'auto-évaluation avant tout apprentissage. C'est la première séance d'histoire de l'année. J'écris le titre de la leçon au tableau : Le règne personnel de Louis XIV (1665-1715), suivi de la question suivante : qu'a fait Louis XIV pour qu'on qualifie son règne de *personnel* et qu'on emploie à son propos l'expression de monarchie absolue ? Je leur demande ensuite de prendre la dernière page de leur cahier d'histoire et de l'intituler : régime politique. Puis, je leur fait écrire monarchie absolue. Ensuite, pendant cinq minutes, je leur demande d'échanger à deux pour trouver 3 à 5 mots ou expressions, ou bien une ou deux phrases correspondant à ce que leur évoque l'expression monarchie absolue. A la fin de la séance, les élèves ont, de nouveau, cinq minutes pour se mettre d'accord sur ce qu'ils retiennent du cours ; ils l'écrivent sous ce qu'ils ont déjà marqué en respectant une contrainte : interdiction de recopier un passage du manuel ou de ce qui a été déjà écrit dans le cahier au cours de la séance.

Après la leçon sur Louis XIV, d'autres se succèdent au cours de la séquence. D'autres régimes politiques sont abordés : la monarchie tempérée anglaise, la république américaine. Les élèves se familiarisent avec la démarche auto-évaluative. Vient le temps du premier contrôle-bilan. Puis, celui de la séance de correction au cours de laquelle, après un travail d'analyse comparative entre plusieurs extraits de copies corrigées, une première version de la feuille de route est faite à partir de propositions d'élèves qui font consensus dans la classe :

« Pour un commentaire de documents,

* je me réfère au texte pour compléter ma réponse

* je dois penser à rédiger et à prouver ce que je dis

* répondre à la question posée

* il faut chercher les mots ou expressions qui sont dans la question et qui correspondent au passage du texte

* il faut trouver la réponse dans le texte

* il faut reprendre les mots de la question »

Plusieurs semaines plus tard, suite à un nouveau contrôle-bilan au cours duquel les élèves avaient pour mission de tester la feuille de route, les élèves sont répartis en petits groupes de trois ou quatre pour repérer des erreurs commises malgré l'utilisation de l'un ou l'autre des items de la feuille de route ; ils doivent se mettre d'accord pour faire des propositions décrivant ce qu'il aurait fallu faire

pour ne pas commettre ces erreurs. Ensuite, au cours d'un travail individuel, chacun reprend la liste en l'enrichissant, en reformulant des éléments, en en supprimant certains, etc. ce travail de temps en temps. L'élève a véritablement la possibilité de devenir auteur (au sens d'Ardoïno) de son apprentissage. Rien n'est défini *a priori*. Il faut explorer et, chemin faisant, apprendre à mieux se connaître tout en apprenant à connaître l'autre. Dans le cas de la réflexion auto-évaluative sur les tâches d'histoire-géographie, les élèves travaillent sur des projets d'action possibles. Ce qui prime, c'est le cheminement.

Désormais, je me consacre entièrement à la formation d'enseignants et de formateurs d'enseignant. Du coup, j'ai essayé, en 2003-2004, dans le cadre d'un stage académique de trois jours, intitulé « L'évaluation face à l'hétérogénéité » de former des enseignants à de telles pratiques évaluatives.

J'ai, d'abord, cherché à identifier les obstacles à leur mise en œuvre. Une telle logique formative se heurte à des obstacles à la fois dans les esprits et les pratiques. P. Perrenoud les a listés :

- * le fait qu'elle exige l'adhésion à une vision plus égalitariste de l'école et au principe d'éducabilité, ce qui est loin d'être partagé

- * l'existence d'obstacles matériel et institutionnel nombreux (effectif des classes, surcharge des programmes, conception des moyens d'enseignement, etc.)

- * la trop grande complexité des modèles d'évaluation formative, proposés par les chercheurs aux enseignants

- * la place réduite accordée à l'évaluation dans la formation des enseignants

- * la place occupée par l'évaluation traditionnelle

Mais dans la mesure où le développement de la logique formative entraîne une mutation du métier d'enseignant, les résistances se situent surtout dans les pratiques pédagogiques et les représentations du métier d'enseignant et du métier d'élève [Perrenoud, 1988, p. 5-21].

Concernant les résistances liées aux pratiques, j'ai pensé qu'un bon levier pour les briser consistait à centrer la formation à l'évaluation sur la notion de processus et sur celle de critère d'évaluation. Les stagiaires ont travaillé sur la prise en compte des processus cognitifs, c'est-à-dire des processus utilisés pour la réalisation de chaque étape d'une tâche, plutôt que sur les processus de fabrication, c'est-à-dire les différentes étapes de la réalisation d'une tâche, ordonnées chronologiquement. Cela a permis de mettre à jour le poids de l'enseignement programmé et d'une conception managériale sur l'évaluation. Les stagiaires ont travaillé également sur le lien entre le critère et la régulation : les critères d'évaluation ne sont pas intangibles ; ils peuvent être abandonnés, revus ou changés sous l'influence de la mise en œuvre des processus de régulation.

J'ai essayé de faire construire une vision émancipa-

trice de l'évaluation, fondée sur l'approche du singulier, à partir des points suivants :

- * une redéfinition de l'auto-évaluation ; de l'acquisition et de l'exercice de l'auto-contrôle, on passe à une aide à s'exprimer sur ses procédures ;

- * rendre l'élève pleinement partie prenante des dispositifs d'évaluation (apporter des corrections successives, s'accorder sur les critères) ;

- * laisser à l'élève une faculté de choix (prendre en compte certains critères, en éliminer, en ajouter) ;

- * passer de la remédiation (les remèdes miracles...) à la proposition d'expérimentations pour travailler sur les erreurs, à choisir par l'élève.

Concernant les résistances liées aux conceptions, la lecture des pratiques d'évaluation à l'aune de la prise en compte du singulier, surtout dans un contexte où les enseignants sont très sensibles à la problématique de la gestion de l'hétérogénéité, est un puissant levier permettant d'opérer chez les stagiaires une prise de conscience. Elle permet de distinguer, par rapport à l'individu évalué, une vision normalisatrice et une vision émancipatrice de l'évaluation. Mais, il est sans doute possible d'aller plus loin en utilisant l'explicitation dans le cadre d'une formation à l'évaluation ; le but visé serait de permettre aux stagiaires d'apprendre à connaître leur subjectivité de façon à mieux pouvoir comprendre celle de l'autre. Il serait, peut-être possible d'y gagner au moins deux choses : « 1/ la possibilité instrumentalisée de contrôler la projection de sa propre subjectivité sur l'expérience de l'autre non pas par une inhibition mythique, mais par une reconnaissance de sa présence et de la manière dont elle a tendance à colorer mes observations, mes questions et mes analyses, et 2/ la possibilité à titre d'heuristiques d'avoir une base sur ce que peut être la référence à la subjectivité d'une personne à partir de l'identification de ses propres mécanismes subjectifs (...) » [Vermersch, 2000, p. 5].

Il ne reste plus qu'à inventer des situations de formation... pour viser explicitement une finalité jusque-là sous-jacente dans les formations aux techniques d'aide à l'explicitation : construire une posture d'accueil des cheminements singuliers des élèves.

Le jeu en vaut la chandelle, ne serait-ce que parce que chaque élève y gagnerait la possibilité de devenir quelqu'un.

Bibliographie

Allal, Linda, Cardinet, Jean et Perrenoud Philippe. L'évaluation formative dans un enseignement différencié. Berne : Peter Lang, 1979

Ardoïno, Jacques, Berger, Guy. L'évaluation comme interprétation. Pour, 1986, n°107, p. 120-127

Astolfi, Jean-Pierre. L'erreur, un outil pour enseigner. Paris : ESF éditeur, 1997

Barbier, Jean-Marie. L'évaluation en formation. Paris : P.U.F., 1985.

Bonniol, Jean-Jacques. Entre les deux logiques de

l'évaluation : rupture ou continuité ?. Bulletin de l'ADMEE, 1988, n° 3, p. 1-6

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

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

Campanale, Françoise. L'auto-évaluation, un facteur de transformation des conceptions et des pratiques. Cahiers du Séminaire R2I, 1996, n° 4, p. 181-204

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

Hameline, Daniel. De l'estime. In Delorme Charles. L'Evaluation en question. Paris : ESF éditeur, 1987, p. 193-205.

Jorro, Anne. L'enseignant et l'évaluation. Des ges-

tes évaluatifs en question. Bruxelles : De Boeck, 2000

Nunziati, Georgette. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. Les cahiers pédagogiques, 1990, n°280, p. 47-65

Perrenoud, Philippe. L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques. Bruxelles, Paris : De Boeck Université, 1988.

Smith, Frank. La compréhension et l'apprentissage. Montréal : Editions HRW, 1979

Vermersch, Pierre. Approche du singulier. Expliciter, n° 30, mai 1999, p. 1-7

Vermersch, Pierre. L'explicitation phénoménologique à partir du point de vue en première personne. Expliciter, n° 36, septembre 2000, p. 4-11

Vial, Michel. Postface à Corriol, Annie et Gonet Annie. Le projet pédagogique en technologie. Marseille : C.R.D.P., 1994



Présentation commentée de la phénoménologie du "sens se faisant" à partir des travaux de Marc Richir

Pierre Vermersch

Un des thèmes qui m'a toujours paru essentiel à l'explicitation, est celui de la mise en mots, du moment où m'apparaît à travers le réfléchissement de mon vécu passé, tel ou tel événement, telle ou telle propriété, tel ou tel état-de-chose, que je vais chercher à nommer, à catégoriser. Ce moment de la mise en mot est mystérieux, pourtant il fonde la possibilité même de la verbalisation descriptive, de l'invention de nouvelles catégories, de nouvelles dénominations. Les livres récents de Marc Richir (ici il s'agit d'un extrait de « L'expérience du penser », 1996, Millon, mais il y a aussi entre autre « Phénoménologie et institution symbolique », 1988, « Méditations phénoménologiques : phénoménologie et phénoménologie du langage » 1992 ou « Phénoménologie en esquisse », 2000,) travaillent ce passage de différentes manières, dans son système philosophique propre, et la dans la cohérence intrinsèque de son remarquable programme de recherche. Je n'ai pas un recul suffisant de son œuvre pour en résumer l'ensemble afin de le présenter aux membres du GREX. Cependant il est clair qu'il ne s'agit pas de le suivre dans son remarquable programme de recherche de philosophe phénoménologue, mais plutôt, comme je l'ai fait pour Husserl, s'en inspirer dans tous les passages qui permettent d'élaborer une psycho phénoménologie. Au-delà de son intention, sachant, qu'à ma connaissance, il n'est pas du tout favorable à cette transposition. Mais je n'ai jamais eu de contact direct avec lui pour m'en assurer. Pour ce que vaut mon avis sur ce sujet, je trouve que c'est une des œuvres de philosophie phénoménologique parmi les plus intéressantes et inspirantes, même si je n'ai pas assimilé la totalité de ses écrits forts nombreux et plus difficiles à lire qu'Husserl !

* Mes commentaires sont toujours en Arial et le texte de Richir en Times.*

Dans ce premier texte, j'essaie simplement de vous rendre la pensée de Richir accessible (et pour moi aussi par la même occasion), et de faire valoir l'intérêt de son analyse phénoménologique pour nos propres buts. Un second texte lui succède dans lequel j'essaie de faire une approche expérientielle du thème du "sens se faisant". Ce second texte comporte une description d'un vécu de "sens se faisant",

avec des remarques méthodologiques sur les difficultés que je rencontre pour réaliser ce travail. J'essaie ensuite d'esquisser une mise en correspondance entre le schéma d'analyse de Richir et l'analyse de ma propre description.

* Le texte de Richir .

J'ai sélectionné un passage qui porte essentiellement sur la structure temporelle (la structure de temporalisation pour être plus dans la dynamique du déploiement le long du temps). Je ne l'ai quasiment pas caviardé, sauf quelques passages dont la difficulté ne me semblait pas devoir être abordé ici. Les gras et les soulignés sont de mon fait, en revanche je n'ai pas reproduit les italiques de l'auteur. Le découpage en paragraphes n'est pas non plus celui de l'auteur, il correspond au rythme de mes commentaires. Mais il est évident que si vous voulez travailler vraiment ce texte il faut aller au texte même et donc il faudra acheter le livre. Dans ce livre vous trouverez dès le liminaire, très clair, des indications sur d'autres facettes de l'analyse du "sens se faisant" que la facette de la temporalisation. Isoler ce passage a une vocation pédagogique (je l'espère !) mais s'intéresser au thème du "sens se faisant" et plus largement à une analyse de la création demande de prendre connaissance du travail de l'auteur de manière bien plus large. Le livre "L'expérience du penser" a été écrit pour des lecteurs qui n'ont pas nécessairement connaissances des ouvrages précédents. Il est difficile, mais sa lecture peut être segmentée. Il me semble un bon point d'entrée dans l'œuvre de Richir, ce qui n'enlève rien au fait que l'ensemble des références philosophiques qu'il met en œuvre avec aisance peuvent poser des problèmes épineux de compréhension à ceux qui n'ont pas toute sa culture, et qui ne comprennent pas l'allemand. En effet, l'auteur a la douloureuse habitude, partagée par beaucoup de phénoménologues français, d'utiliser des termes allemands sans traduction, pour être sûr semble-t-il de conserver l'appellation juste qui n'a pas d'équivalent en français, ce qui suppose que le lecteur soit suffisamment germaniste pour saisir la pureté du sens directement à partir de l'allemand ... Ce n'est pas mon cas.

P 34 « Que se passe-t-il donc quand nous faisons un sens, par exemple quand nous cherchons à dire quelque chose qui ne s'est pas déjà figé en état-de-chose ou en état-de-fait, mais quelque chose à la recherche de quoi nous partons, parce que nous ne le possédons pas déjà, et que nous ne comprendrons qu'en le disant, en le déployant « dans le temps » - situation qui n'est pas propre, loin s'en faut, à la philosophie, mais que nous rencontrons tous dès lors que ce qui est à dire est encore relativement inconnu, difficile à dire, et complexe ?

Voilà posé l'objet de la description : "le sens ce faisant", c'est-à-dire qui n'est pas déjà tout fait, qui n'est pas immédiatement disponible. C'est un instant créateur, à condition qu'il soit dit. C'est bien ce que nous rencontrons en entretien d'explicitation dans les moments de description des vécus pour lesquels les mots ne viennent pas facilement, mais c'est aussi les moments où après avoir opéré la description, sa reprise, le fait de s'attarder sur les matériaux ainsi mis à jour, produit de nouvelles couches de sens, de nouveaux paliers de prise de conscience.

« Remarquons tout de suite que si le « quelque chose » n'est pas déjà « possédé » par notre pensée, le dire ce « quelque chose » ne peut se réduire à son « expression », à sa « traduction » dans ce qui serait le dehors propre à l'énoncé linguistique, lequel, en ce cas, serait déjà, de près ou de loin, énoncé logique.

Si le quelque chose était déjà parfaitement connu, maîtrisé par la pensée, son énoncé se ramènerait précisément à un énoncé logique (logique équivalent là à un contenu de pensée parfaitement maîtrisé), il ne s'agirait que d'une traduction de la pensée à son expression linguistique. Or nous ne nous mettons pas dans ce cas.

Nous sommes donc, pour ainsi dire, « en deçà » de la logique, et donc en deçà de toute analyse logique de la langue. Nous sommes dans ce que Merleau-Ponty nommait la « parole opérante » ou la « praxis de parole », où la parole est autre chose que la réalisation d'une « performance » de ce qui serait censé être le « système » de la langue.

* Nous arrivons au premier paragraphe clef, qui installe le paradoxe du sens se faisant.

« Nous sommes en réalité dans une situation paradoxale puisque, d'une part, nous avons déjà une « idée » du « quelque chose », c'est-à-dire du sens, à dire, et que, d'autre part, cette « idée », nous cherchons encore à la dire, au gré de tâtonnements, d'hésitations, de corrections (« ce n'est pas ce que je voulais dire »), de retours en arrière et d'anticipations en avant, sans que nous soyons absolument maîtres de cette recherche qui peut échouer, entraînant dans cet échec l'évanouissement de « l'idée ».

Le paradoxe est donc celui de "savoir" et en

même temps de "ne pas savoir" quel est le sens. Le point de repère qui parle à notre intuition est celui du test "ce n'est pas ce que je voulais dire", qui nous fait découvrir que nous avons un critère interne de ce sens que nous ne connaissons pas encore comme déploiement complet. L'impression n'est pas très différente des phénomènes de "mots sur le bout de la langue", je sais que je sais, mais je ne sais pas actuellement quel il est, et à chaque formulation qui me vient je peux la plupart du temps dire immédiatement si c'est ce que je recherchais ou pas. La situation est différente entre le "sens se faisant" et la remémoration d'un mot ou d'un nom, puisque le sens se faisant est une création, alors que la remémoration n'est qu'une reproduction. Mais si l'on repense à toute la problématique des "sentiments intellectuels" que nous avons commencé à réactiver il y a quelques années, nous nous trouvons bien dans ce lieu psychologique où nous n'avons de contrôle qu'a posteriori. Le fait de dire que "nous ne sommes pas maître de cette recherche" veut dire que nous ne sommes pas maître du fait d'atteindre le résultat, quoique que nous puissions nous exercer à accomplir ce genre de recherche.

* Mise en place des deux horizons : horizon de futur et de passé, la graine et le fruit.

Cette « idée », par ailleurs, « nous vient » à l'esprit sans que nous l'ayons proprement cherchée, mais cela ne veut pas dire qu'elle nous fonde dessus comme d'un ciel intemporel (c'est là l'interprétation classique de la philosophie) puisqu'elle requiert précisément de nous d'être dite, déployée, pour que nous sachions ce qu'elle « est ».

Ce passage est compliqué du fait que plusieurs fils différents sont suivis : le premier est la manière dont apparaît "l'idée", le second rejette le fait que l'idée soit donnée toute faite et complète. L'idée peut survenir sans recherche préalable directe, mais elle peut aussi être un surgissement qui est le fruit d'une intention de recherche (revenez au travail fait sur les "sentiments intellectuels" dans Expliciter n° 27 1998). L'auteur a une certaine tendance à simplifier les cas pour faire valoir son raisonnement. Ce qui n'est pas abordé ici, mais que l'auteur détaille longuement par ailleurs, c'est tout ce qui constitue le fond sur lequel l'idée va se détacher, alors que précisément ce fond est ce qui la détermine. Le point important est donc que l'idée qui me vient à l'esprit, est à la fois présente et incomplète, qu'elle ne deviendra idée pleine que par le fait que nous nous attachions à l'exprimer. Il y a un paradoxe, que l'on retrouve sans cesse avec les phénomènes émergents, qui vient du fait que nous en parlons depuis la position omnisciente de l'observer.

vateur (puisqu'il connaît déjà l'ante début, le début et la fin, il n'a pas la surprise vraie de celui qui vit l'émergence). De cette position, non vue, nous nommons du même terme, en nous plaçant à l'extérieur de l'expérience, "idée" pour ce qui vient de m'apparaître, et "idée" pour ce qui m'apparaîtra quand je l'aurai pleinement développée dans l'expression. Ce qui justifie cette identification entre les deux "idées" c'est bien sûr la continuité du noyau de sens, c'est toujours le même thème, le même objet, la même visée. Mais l'une est la graine (l'idée-graine), l'autre le fruit (l'idée-fruit). Il faut donc qualifier sans cesse le terme "idée" pour préciser s'il s'agit de l'idée-graine ou de l'idée-fruit. Ce qui introduit immédiatement la dimension temporelle, l'avenir de la graine est le fruit, la graine existe comme présent et comme avenir. Comme l'auteur va le dire :

Elle surgit donc avec un horizon de futur, qui est le futur de la parole, mais ce futur ne peut s'accomplir tout seul, puisqu'il nous requiert, demande que nous déployions la parole.

Ce qui est donc souligné c'est que ce futur n'advient que par un travail, qui ne sera pas automatique, mais demandera l'effort de l'expression. Cependant la graine contient la référence de cet avenir, aussi dès que l'expression commence, à chaque étape elle peut être comparée à la graine, pour savoir si elle lui est fidèle, ce faisant chaque moment d'avancée crée un horizon de passé, qui est précisément la référence à la graine.

Cependant, il faut s'entendre sur cette requête : si cet horizon de futur, que l'on peut nommer projet de sens, et qui est déjà amorcé de temporalisation, n'est pas là tout seul, c'est que nous en savons déjà suffisamment de sens, à travers la « faible » idée que nous en avons, pour que ce « savoir » demeure, au long du déploiement à accomplir, comme exigence et mesure de la fidélité au sens : cette « idée », je viens tout juste de l'avoir, et c'est elle précisément que je dois dire dans le futur ; elle pèse donc aussi depuis un horizon qui est déjà de passé, sur ce que j'ai à faire, comme ce sens, dans le futur. L'auteur a donc mis en place le devenir de l'idée, donc son horizon de futur déjà présent dès l'origine, et dans le déroulement de ce devenir, chaque avancée qui continue à avoir un horizon de futur, a en même temps un horizon de passé qui est la référence à l'idée-graine. Ayant ces deux instances, il peut ajouter différentes nuances. Par exemple, cette idée de revirement : dans mon expérience, chaque fois que j'avance dans ma mise en mots (actualisation d'un futur qui devient alors le présent de l'expression), je compare, je me retourne vers l'origine : est-ce bien ça ? Ce qui me conduit à une évaluation et à une reprise vers une nouvelle élaboration. Il y a donc bien

un va et viens. C'est vraiment là qu'il faudrait comparer avec le déroulement temporel d'un vécu concret, pour déterminer dans quelle mesure cette description/schématisme n'est pas trop idéalisante. Par exemple, l'expression "faible" idée, (les guillemets sont de l'auteur) est problématique. Dans ma propre expérience, l'idée-graine est faible à la mesure de son développement langagier et de l'expression de son sens, mais certainement pas faible en tant qu'elle est une référence intime stable, vivace, nette dans son mode d'apparition si particulier.

P 35 « C'est dire que l' "idée" du sens, avec son horizon de futur, revire aussitôt elle-même en son horizon de passé, ce revirement étant pointé par l'expression « je viens tout juste de l'avoir » ; et que, ce qui fait question, précisément, est l'immédiateté de ce revirement (? Pourquoi, cette immédiateté fait-elle question ?) où le sens, en réalité, s'éclipse comme en un instant insaisissable, dans le battement incessant des horizons de futur et de passé.

Est-ce toujours ainsi que cela se passe, l'auteur ne se laisse-t-il pas emporter par son schéma ? La temporalité est-elle décrite selon le schéma de "l'espace des phases" ou selon le schéma du cours temporel ? Sachant que l'espace des phases n'est que la structure des phases et de leur transition possible, sans se référer à un déroulement spécifié de phases, puisqu'il est censé décrire l'ensemble des phases possibles dans leur enchaînement. Cette "éclipse" n'est-elle pas dramatisée ? N'y a-t-il pas en même temps une sédimentation du résultat de la phase en cours ? Que tout futur accompli devienne passé rétionné c'est inévitable, est-ce que cela entraîne une insaisissabilité totale ?

* Nouvelle métaphore : la "fissure entre les deux horizons" comme lieu de la temporalisation.

Il n'empêche que l'« idée » paraît par là comme aussitôt fissurée entre ces deux horizons, et qu'en ce sens, elle est bien l'amorce de sa temporalisation (je ne comprends pas à quoi se réfère le "sa" dans "sa temporalisation", si l'idée est l'amorce de sa temporalisation c'est une tautologie, puisque l'idée-graine ne peut que devenir, si l'idée est l'amorce de la temporalisation du sens, il manquerait dans cette phrase la répétition de la référence au sens ? Peut-être faut-il revenir sur la définition de ce qu'est la "temporalisation" ?), donc déjà temporalisation, et que cette amorce, elle-même en éclipses avec l'« idée » entre son surgissement et son évanouissement (sa fuite) inopinés, ne deviendra temporalisation proprement dite que si la fissure s'élargit, et en quelque

sorte, se « stabilise » dans ce qui doit être la présence du sens se faisant.

Le fissuré de l'idée est tentant comme image, mais qu'est-ce que cela veut dire rapporté au cours du vécu ? N'est-ce pas une métaphore visuelle trop dissociée, privilégiant un observateur extérieur imaginant, se représentant ce qui se passe dans le cours du déploiement de cette idée ? La métaphore qui me conviendrait mieux, insisterait moins sur le fissuré que sur le distinctement emmêlé, comme dans le senti corporel du corps à corps de la lutte, à la fois deux et séparé, où tout est en amorce de mouvement et distance sans distance. Dans ma propre tentative expérientielle, je comprends que s'élabore une extension temporelle de plus en plus grande entre le moment où l'idée-graine m'est venue, et toutes les phases (avec leur revirement vers le futur, vers le passé, derechef vers le futur etc.) qui se déroulent au fil des journées, quoique cette façon de décrire me paraisse externe à l'expérience (en position dissociée pourrait-on dire). S'il y a un début et une fin, je peux comprendre que la fissure représente le temps qui s'écoule entre les deux, entre la graine et le fruit. Dans ce déroulement, il y a stabilité relative de la recherche du sens se faisant. Ce qui est donc en cause est la persistance de la recherche d'un sens plein à partir du sens déjà présent dans la graine quels que soient les changements de direction des mouvements intérieurs.

Faire le sens, c'est donc donner consistance à l'idée du sens en la temporalisant entre son horizon de futur et son horizon de passé, c'est-à-dire en reversant ce que je sais déjà du sens par son idée depuis le passé dans ce que l'idée requiert d'elle-même depuis le futur, et en enrichissant à mesure ce que je sais déjà de l'idée en reversant dans le passé ce qui est en train de se découvrir sous l'horizon du futur, au fil de son aventure.

On a donc avec ce dernier paragraphe une première synthèse de ce en quoi consiste "le sens se faisant" envisagé sous l'angle de sa schématisation temporelle. N'oublions pas que "faire le sens" ne s'épuise pas dans sa temporalisation mais doit être aussi examiné dans la dynamique de ses contenus et de ses actes. L'auteur va maintenant jouer avec beaucoup de virtuosité et d'élégance sur quelques paradoxes d'un sens qui se détermine entre un présent influencé par l'avenir par son avenir et ralenti par la référence au passé.

* Les paradoxes du sens se faisant. Broderies sur les vitesses de la pensée

Telle est donc l'aventure du sens se faisant qu'elle pense d'autant plus toucher au but que la promesse du sens dans l'idée sous l'horizon du futur s'ajuste à l'exigence de fidélité au sens venue du passé.

Si je poursuis ma propre métaphore, le fruit est toujours le fruit de cette graine, sous réserve de vérification.

Le paradoxe du sens en train de se faire ou de se temporaliser réside donc dans ce double mouvement de va et vient du passé dans le futur et du futur dans le passé, le passé de l'exigence de fidélité ne l'étant que pour ou en vue du futur de la promesse, et celui-ci n'ayant à son tour le sens de se dégager comme promesse du sens à faire que s'il est mesuré, toujours déjà, par l'exigence de fidélité venant du passé.

Quelle belle phrase, qui condense tellement bien l'essentiel !

La suite n'est qu'une variation (au sens musical) de cette même idée.

Le temps concret de la présence, qui est celle du sens se faisant, est donc temps d'un passé qui ne vit que de son futur encore à déployer, et d'un futur qui ne vit que de son passé qui s'est déjà accompli sans le saturer.

La présence n'est même, à proprement parler, dans sa vivacité, que cette vie du futur dans le passé, et cette vie du passé dans le futur, c'est-à-dire le recroisement ou le chiasme de ces deux vies qui n'en sont qu'une seule, indissociable, quoiqu'en mouvement : la vie même de la présence.

C'est par là que, d'une part, l'aventure du sens n'est pas totalement innocente (? Qu'est-ce que l'innocence à avoir ici ? Innocence comme "non culpabilité" ou comme "naïveté" ? Je ne comprends pas.) tout en demeurant aventure, et que, d'autre part, elle est toujours, tout au long de son déploiement, susceptible de se réfléchir, de revenir sur elle-même, de se corriger ou de se surveiller, le va-et-vient ne cessant pas tant que se fait le sens. (...)

Broderies toujours plus paradoxales et élogantes ! Philosophie ou poésie ou précisément les deux à la fois.

Et cela implique encore, nous ne sommes pas sortis du paradoxe, que dans le mouvement même du sens se faisant, la pensée aille pour ainsi dire « plus vite » qu'elle-même en anticipant son futur, et « plus lentement » qu'elle-même, en se surveillant, dans sa réflexion de ce qui s'est accompli du sens dans le passé : la présence se règle dans l'accord harmonique (cela résonne juste), quasi-musical, de ces deux excès vers le plus et le moins de la vitesse de la pensée, le désaccord harmonique mettant fin à la « vie » du sens, soit par saturation du sens par ce qui s'en est accompli dans le passé, soit par sa perte, par ce qui a manqué de s'accomplir vers le futur.

De cette manière, le sens ne « vit » que par cette sorte de porte-à-faux originaire de lui-même par rapport à lui-même, ce qui n'empêche pas qu'il ne puisse éventuellement se penser être en pleine possession de lui-même : quand par exemple, je pense avoir bien dit ce que je cherchais à dire. Le mou-

vement en porte-à-faux du sens par rapport à lui-même le porte au vrai de ce qui se pense (se réfléchit) être lui-même, mais si cette pensée est celle d'une possession pleine et entière, dans ce que nous nommons l'« ivresse » du sens, alors ce porte-au-vrai est un porte-au-faux puisque le sens possédé se condense aussitôt en « idée » ou en signification, se sédimente, pour reprendre l'expression de Merleau-Ponty en chose dite, répétable plus ou moins machinalement, dans ce qui est la mort du sens.

Dans ce dernier paragraphe (de notre citation) ce qui est introduit élargit le propos au-delà de la description schématique de la temporalisation, pour aborder l'analyse noématique, le contenu du sens se faisant : "les lambeaux de sens", et la dimension fonctionnelle de la production en langue où "les mots me viennent". Les descriptions des différentes facettes du sens se faisant est donc loin d'être épuisées par cette citation, qui n'est orientée que vers une seule de ces facettes, les autres sont encore à explorer.

Si nous considérons à présent le sens se faisant comme parole opérante, c'est-à-dire comme sens susceptible de se dire dans une langue, il vient, tout d'abord, que le sens ne se déploie, ne se temporalise qu'en accumulant, comme autant de relais de son déploiement, des lambeaux de sens qui s'enchevêtrent et s'entrecroisent au fil de ce déploiement ; ensuite que c'est par rapport à ces lambeaux de sens eux-mêmes que les signes et les enchaînements de la langue se disposent – les « mots » me viennent au lieu que j'aie les chercher comme dans un grenier, ce qui supposerait la liberté, ici une part d'arbitraire, de choix successifs. » (...)

Commentaires d'ensemble

A - La pauvreté de la référence à l'expérience singulière, le rôle –pour nous- de ce travail tout à fait remarquable.

On a donc ici une tentative de description schématique de "l'aventure du sens se faisant".

Notons, qu'il ne s'agit d'une analyse expérientielle directe³⁸, il n'y a donc pas vraiment de rapport descriptif à l'expérience d'une manière spécifiée (tel agent, telle occasion, tel temps), sinon de manière générique : "quand une idée nous vient". C'est assez piégeant puisqu'en même temps que l'on reconnaît que cela n'est pas spécifié, il est difficile de ne pas se projeter

dans la proposition, comme correspondant à quelque chose que je connais pour l'avoir vécu (ce faisant je reste moi-même vague sur le vécu que je reconnais -de manière empathique- avoir vécu). C'est suffisant pour que la proposition fasse sens et soit reconnue comme pertinente à mes intérêts. C'est clairement insuffisant pour établir la fidélité de la description générique à une expérience spécifiée, et donc à toute expérience de ce type. Ce que nous pouvons y gagner, comme souvent quand on lit ce type de phénoménologie, c'est une invention eidétique, qui nous ouvre les portes de la description en nous proposant des catégories descriptives utilisables. Mais aussi la possibilité de vérifier et d'invalidier la description de notre propre expérience. L'enjeu est bien d'essayer de s'approcher des actes correspondant "au sens se faisant", puisque c'est un des actes privilégiés de l'expression du contenu du réfléchissement, et donc un des actes essentiels que l'explicitation cherche à mobiliser en demandant à l'interviewé de verbaliser ce dont il se souvient de son vécu passé. Si cette verbalisation n'était qu'une mise en mots simple, immédiate, évidente, il n'y aurait pas lieu de s'intéresser à une étape par trop triviale et sans mystère. Mais j'ai, et je crois que nous avons tous eu des exemples d'entretien (en tant qu'interviewé) où nous cherchions nos mots pour essayer de rendre compte de ce dont nous avons l'idée de ce que nous avons vécu. Comment cette expression verbale se développe, c'est bien là un des moments du "sens se faisant".

Pour que cela corresponde bien à notre intérêt, il faut que cela respecte bien "à la condition que ce ne soit pas quelque chose de déjà tout prêt", "mais bien un besoin d'élaboration de sens", ça ce sont les conditions initiales. Il faut de plus que la mise en langue ne soit pas aisée, immédiate, voire machinale. De manière très large, cela caractérise tout les moments où nous élaborons des idées, ou nous cherchons à décrire notre vécu à partir de son réfléchissement, mais aussi à tout les sens que l'on peut élaborer à partir de ces descriptions (la fameuse élaboration du sens, que nous avons si souvent rencontrés après le temps de l'explicitation).

B - Dans cet extrait d'un chapitre de l'ouvrage de Richir, ce qui est abordé est limité : il s'agit essentiellement de la structure temporelle du mouvement du "sens se faisant", et encore n'est elle limitée qu'au temps de son accomplissement, alors que son ante début est extrêmement important, puisque le sens se faisant ne peut se réaliser que sur un fond de sédimentation d'idées, d'expériences non ré-

³⁸ Cependant quand on lit l'auteur, d'un livre à l'autre, on peut apercevoir à quel point son œuvre illustre bien le thème qu'il aborde ici, et à quel point on peut lui faire le crédit d'une formidable expérience de l'aventure du sens se faisant et probablement de l'ivresse du sens plein. Le fait de ne pas s'appuyer sur un vécu spécifié illustre une différence de programme de recherche et de méthode de travail.

fléchies, et de tout le réseau de la langue tel que nous l'avons appris et utilisé auparavant. De plus, s'il y a bien une idée qui cherche son expression et donc son sens, l'avènement de cette idée, ce qui l'entoure, est encore un autre programme de recherche que Richir a tenté d'aborder par ailleurs, et qu'il sera intéressant d'explorer à la fois conceptuellement et expérimentalement. Au-delà des dimensions d'évocation, de mémoire auto biographique, de prise de conscience, nous avons une dimension de mise en mots (mise en langue) de ce qui a été vécu. Et ce vécu pour être mis en mots fait l'objet d'un premier niveau d'élaboration de sens, dont nous cherchons la formulation en langue, et que ce faisant nous découvrons pleinement à la fois comme prise de conscience et comme remplissement de sens.

On a donc une structure temporelle qui va saisir le passage de l'idée à sa mise en langue, et donc à la révélation du sens de cette idée. Les concepts mobilisés sont donc : l'idée, les lambeaux de sens, l'expression (au sens de la mise en mots), ou dans le langage de l'auteur du passage à la langue. (L'auteur dans des ouvrages précédents a présenté à plusieurs reprises la distinction entre langage au sens de "langage phénoménologique", donc lié à l'expérience même de l'apparaître sans que les mots jouent encore un rôle direct, et la langue comme "institution symbolique", comme utilisation des mots, donc classiquement des significations attachées de manière largement normative aux mots).

Si j'essaie de schématiser les étapes :

Ante début : non documenté dans ce passage, et comme toujours absence de contexte qui permettrait de spécifier, c'est le propre des exemples génériques d'avoir perdus leurs attaches au monde.

Idée-graine : a → se projette dans une expression 1 à venir, condition pour être connue/reconnue dans son sens,

Expression 1, premier résultat de mise en sens, à la fois elle est déjà plus que l'idée a et en même temps elle est moins que l'idée b puisqu'elle n'est pas encore connue pleinement, que le sens n'est pas encore révélé,

Revirement vers le passé: Comparaison entre l'idée et l'expression, mesurée à l'aune de l'idée a,

Revirement vers le projet Idée b → déjà un peu différente de idée a, puisque rétroactivement modifiée par l'expression 1,

Expression 2 → déjà modifiée par l'idée b, et par le déjà exprimé 1,

Revirement vers le passée de l'idée a, mesurée à l'aune de l'idée a.

.....

"Sens accompli" de l'idée-fruit issue de la

graine a ou abandon.

(Ce schéma présuppose cependant qu'il y aurait une pensée en "langage" mais sans être pour autant déjà en "langue", ce qui est un point de vue que certains auteurs refusent catégoriquement, leur hypothèse étant au contraire que toute pensée est déjà en langue, et qu'il ne saurait y avoir de pensée hors de la langue –attention à la confusion possible ici, puisqu'en général le terme utilisé pour soutenir ces thèses n'est pas "langue" mais "langage". Inversement il y a de nombreux auteurs qui ont mis en valeur l'existence d'une pensée hors langage, pré linguistique, essentiellement une pensée de sensation, d'images visuelles, de senti. Manifestement il y a les deux et leur mélange, avec très certainement un facteur de différence inter individuelle qui font qu'un de ces modes de fonctionnement peut primer sur l'autre suivant les individus. Et quand c'est le cas de façon forte et que la personne est un chercheur il publie une thèse sur la prééminence, et même la seule existence possible d'un de ces modes, dont à tout coup lui-même participe !)



Tentative d'approche expérientielle du "sens se faisant"

Dans la suite du travail de Richir de "L'expérience de la pensée".

Pierre Vermersch

Tout en lisant et relisant le texte de Richir, en le reprenant pour repérer les points qui pourraient être éclaircis pour le rendre accessible à tous, je me disais que ce n'était guère satisfaisant du point de vue de la démarche expérientielle que je (nous) défendons depuis un peu plus de dix ans, puisqu'il n'y avait pas de vécu de référence spécifié (V1).

La réponse obligée à cette remarque était de suivre l'analyse de l'auteur en essayant de la rapporter à un vécu singulier et spécifié. Mais s'il fallait vraiment le faire, (n'étant pas à ce moment intérieurement en position -en disposition- de viser à vide un tel vécu), je restais assez inquiet sur la possibilité de saisir un tel moment de "sens se faisant". Mon impression superficielle était que ce type de vécu m'était familier et insaisissable. En tous cas, si je restais centré sur ce texte, et sur mon travail d'écriture il ne me venait pas d'exemple. Ce qui est paradoxal puisque étant en train d'écrire, j'aurais dû rencontrer de tels problèmes. Par exemple, pendant que j'écris, là maintenant, je me rend compte que j'écris des choses qui viennent facilement, une idée après l'autre, qui trouvent aisément leur formulation, un schéma d'écriture qui me guide, mais rien qui pose de véritable problème (en fait, il y a bien de petites suspensions dans l'écriture, mais très fugitives, et je les évalue intérieurement comme ne valant pas la peine de s'y arrêter, alors que mon superviseur intérieur me souffle que ce n'est pas sûr que cela n'ait pas d'intérêt, à quoi j'y réponds que peut-être il faudra y revenir plus tard quand un cas prototypique aura été exploré).

Je rencontre donc une première couche de difficultés, maintenant bien connues par l'accumulation d'expériences, mais toujours aussi difficile à dépasser.

Quand je ne me mets pas en disposition d'accueillir une expérience passée, si je ne fais qu'y penser marginalement tout en étant occupé à autre chose (écrire, répondre à un débat, convaincre les autres) alors je ne peux pas viser /accueillir/ explorer/ une expérience passée.

Encore une fois, l'acte de visée à vide qui est le préliminaire habituel de l'émergence d'un vécu passé, son remplissement intuitif graduel dans l'évocation, toute cette succession d'acte est incom-

patible avec la poursuite simultanée d'autres actes comme observer, convaincre l'autre, mener un raisonnement complexe etc. Non seulement, cela rend compréhensible la difficulté d'écrire sur le sujet tant que la visée à vide n'est pas amorcée, mais aussi la quasi impossibilité dans les débats, lors des séminaires et des colloques de se référer à un remplissement expérientiel, puisque cela n'est possible qu'à condition de se dégager du débat pour prendre le temps de changer d'actes et de se tourner vers son expérience pour la présentifier, ou réactualiser sa présentification, gage d'authenticité.

Le régime cognitif de discussion intellectuelle/conceptuelle est incompatible avec celui de présentification /description d'un vécu de référence. Les deux ne peuvent pas se dérouler en même temps. Comment apprendre à en tenir compte dans les colloques et autres séminaires ?

* * *

Dans ce que j'écris maintenant, il y a donc déjà plusieurs références temporelles, qu'il faudra distinguer soigneusement, pour garder la trace du cours d'expérience par lequel je suis passé, afin de le prendre comme objet d'analyse et de réflexion plus tard. (Plusieurs jours après avoir commencé cette écriture : Je dois vous prévenir que ce que vous avez lire, n'est pas un texte, c'est une transcription de vécu de travail. En conséquence vous allez être très souvent bousculé par les références temporelles, chaque moment où j'écris s'inscrit dans une suite temporelle simple qui est représenté en gros par le déroulement des paragraphes, en revanche ces paragraphes parlent de moments qui ne viennent pas dans l'écriture de manière linéaire, mais avec des anticipations, des retours, des reprises, des rétro propagations. J'ai essayé d'indiquer par des indices et des lettres les repères temporels et leur fonction (V1, V2, V3) et j'ai rajouté aujourd'hui mercredi – donc une semaine après le début de l'écriture- des sous-titres, tout ça pour faciliter le suivi, mais cela n'empêche pas les zigzags ! Donc attention ! Vous ne lisez pas un texte, (quoiqu'il soit écrit sous cette forme), mais une transcription de mes vécus de travail d'auto explicitation, avec toutes ses incohérences. Ce sont des matériaux apparaissant au fur et

à mesure et qui vont constituer les données de l'analyse à venir).

* Ante début t0 (la découverte de l'œuvre de Richir il y a quelques années, t1 la n^{ième} reprise de ces textes la semaine qui précède).

Il y a un temps t1, que je traite un peu de façon globale puisqu'il couvre la semaine qui précède, durant lequel j'ai lu et réfléchi sur les textes de Richir. En fait il y a longtemps que je tourne autour de ces idées et de ce texte (cf. le numéro 47 d'Expliciter) mais toujours sur le mode conceptuel, dans l'objectif de comprendre, d'utiliser une pensée qui me stimule, qui me donne à croire qu'il y a là une piste originale, utile au développement de l'explicitation phénoménologique. Cet ante début on peut le repérer comme t0, là aussi de manière globale, comme une période plus qu'un moment (je pourrais y distinguer le moment où j'ai lu ce chapitre pour la première fois, mais je ne crois pas que ce soit utile pour l'instant).

Donc déjà, t0, l'ante début de mon intérêt pour les textes de Richir, et plus spécifiquement la lecture de ce texte sur le sens se faisant et t1 la reprise, la semaine dernière, de ces textes suite au dernier séminaire du GREX, dans le projet d'écrire un commentaire facilitant.

*Jeudi t 3, 4, 5 préliminaires à l'écriture, prise de décision, délibération intime.

Là, jeudi, alors que je me suis décidé à écrire, et pendant que j'écris je le repère comme t6. Pourquoi cet indice n°6 ? Parce que si je suis en train d'écrire c'est que plusieurs choses se sont passées (à t3, t4, t5) qui constituent des étapes importantes d'hésitations, de doutes, de découvertes, de pensées légères, fugitives, parallèles à mes activités, qui m'ont progressivement (!) déterminées aujourd'hui à écrire.

* Mercredi V1, t2 le vécu de référence

Hier mercredi, t2, alors que j'étais en train de jouer à l'orgue un morceau facile de César Franck, que j'ai appris il y a longtemps (quinze ans peut être), mais que j'ai réappris à jouer en l'apprenant par cœur il y a deux ans, il m'est venu une pensée. Pensée, qui n'est pas neuve dans la mesure où depuis deux ans que j'apprends les morceaux de musique par cœur je me suis fait déjà plusieurs fois cette réflexion, sans jamais la pousser plus avant. Ou plutôt, sans jamais chercher à faire l'effort de dépasser l'impression que si j'avais à la décrire je ne saurais pas aller plus avant. Cette pensée (notait bien qu'aujourd'hui jeudi, j'écris sur hier en profitant déjà de l'action en retour des pensées survenues depuis hier) était que "c'était incroyable à quel point ce morceau avait changé pour moi, entre l'époque où j'ai appris à le jouer, et maintenant que je le joue par cœur en l'ayant réappris à la fois digitalement et mémoriellement".

En fait c'est autant une sensation qu'une pensée (Commentaire méthodologique : Je suis déjà passé en t7 là, c'est-à-dire dans un début de description de t2, stop ! Il ne faut pas que je commence tout de

suite à décrire ce vécu de référence). Le point important est que je me suis senti à nouveau incapable de caractériser en quoi c'était différent, à la fois j'en avais une forte sensation, cela se formulait aisément dans un jugement global de différence, et pourtant en imaginant quelqu'un qui me demanderait de décrire en quoi consiste cette différence, j'ai eu l'impression derechef que je ne saurais pas répondre autre chose que des balbutiements ! J'ai eu à nouveau et immédiatement la croyance forte que je ne saurais pas dépasser la difficulté à cerner en quoi consiste la différence (cette dernière phrase est écrite en t9 le vendredi début d'après midi).

A ce moment (toujours t2, mais après avoir joué le morceau jusqu'au bout) m'est venu comme une évidence que c'était exactement le type d'événement que décrivait Richir "d'un sens cherchant à se faire". Il y a une "idée" qui est là, qui peut se dire de manière générique (c'est différent !) et en même temps la sensation que son "plein" sens est encore à dire (en quoi est-ce différent ?) et même que j'aimerais pouvoir le dire.

Commentaire méthodologique : Ce n'est pas la première fois qu'une telle expérience de surgissement d'un exemple se produit. Quand nous avons travaillé dans "l'atelier de pratique phénoménologique" sur les émotions, et que nous avons décidés de nous référer à des exemples invoqués (donc à un moment de vécu passé, par opposition à des exemples provoqués délibérément) nous avons eu beaucoup de mal à trouver seuls de tels vécus, comme si le fait d'être en projet de saisir un moment d'émotion avait fait disparaître totalement la conscience d'avoir été ému et même la conscience réfléchie d'être ému. Nous nous retrouvions en train de chercher ou trouver du sable au Sahara. Quand nous étions pas en projet de décrire l'émotion et son apparition, nous étions tous convaincu que nous avions plein d'exemples, et au moment de le faire il n'y avait plus rien d'apparaissant ! Comme si, là, il y avait un geste technique, relevant d'une compétence de praticien phénoménologue, devant s'apprendre par transmission sociale (Vermersch, 2003) et s'exercer, en tous les cas pour le moment relativement inaperçu dans sa nécessité et sa difficulté. Pour moi, il me semble que si l'intention de trouver un exemple s'installe vraiment, alors la conscience réfléchie d'un vécu exemplaire est de l'ordre du surgissement. Alors que lorsqu'on est accompagné en entretien d'explicitation ce remplissement guidé est beaucoup plus facile à accomplir la plupart du temps.

Le moment d'exécution du morceau de musique au temps t2 sera donc le vécu de référence V1 de mon travail descriptif. C'est-à-dire le moment où la pensée me vient de la différence de ce morceau que je joue par rapport au moment où je l'ai appris et joué initialement. (Il pourrait sembler inutile de multiplier les notations : t2, indique une date unique, singulière, et du coup V1 aussi. Cependant l'indiquer comme V1 c'est lui donner un statut particulier, il s'agit du "vécu de référence", et il est nécessaire de le positionner dans le temps par rapport à l'ante début. D'autre part, V2 qui par définition est le "vécu d'explicitation" va s'étaler lui, sur de nombreux moments différents (t3, ...). Il en sera de même de V3, qui sera le vécu d'explicitation

prenant les actes de l'explicitation (V2) comme référence).

*Vendredi , t8 amorce de la description de V1

Si je passe en t8, et donc en V2, vécu dont l'activité est de me rapporter à V1 pour le décrire, donc V2 est un vécu d'explicitation). V1 désigne plus spécifiquement le moment où je suis dans la seconde partie du morceau (reprise transposée du thème initial), où je regarde mes doigts se déplacer, appuyer sur les touches tout en écoutant le son produit et en même temps il me vient ce sentiment/pensée "c'est incroyable à quel point jouer ce morceau est différent de le jouer par le passé" ou "c'est incroyable à quel point ce morceau est devenu différent pour moi maintenant", et en même temps des flashes de moment de travail du début de l'apprentissage me viennent très en dessous, rapides, aigus comme impression, mais à peine esquissés, des images-sensations, à la fois du lieu où je travaillais, de mon monde intérieur quand je reprenais un passage en l'échouant, en fait si je prend là le temps d'évoquer ce temps ancien d'apprentissage de ce morceau, beaucoup de choses reviennent, qui étaient miroitant dans mon impression de "c'est tellement différent".

Je quitte provisoirement la description de ce moment, pour revenir sur les moments intermédiaires t3, 4, 5.

* Mercredi après midi t3-5

Sur le moment, cette prise de conscience que t2 était un bon vécu de référence pour explorer la valeur de la description proposée par Richir n'a déclenché qu'une prise de conscience d'une possibilité ouverte, et pas plus. Je ne me suis pas mis au travail, pour décrire quoi que ce soit. J'ai continué à jouer de la musique. Et quand j'ai arrêté cette activité, je suis passé à d'autres choses, sans plus m'attarder sur cette proposition de travail qui me dérangeait (allais-je y arriver si je m'y attelais) et qui m'attirait (hum, il y a longtemps que je n'ai pas dessiné un vécu).

Plus tard, t3, dans l'après midi du mercredi, l'idée m'est revenue. Et j'ai commencé à avoir la sensation que c'était une bonne idée, tout en sentant que je pouvais me retrouver coincé, ne sachant pas comment aller plus loin, impuissant à décrire le sens de cette différence entre le morceau actuel et l'ancien. Un peu accroché, un peu inquiet.

Le soir du mercredi t4 des idées me sont venues sur les problèmes méthodologiques que cela allait poser. Car en fait ce n'est pas le V2, le vécu de description de l'expérience de référence V1 qui est important. Si, il est important puisque c'est lui qui va fournir la matière à l'analyse. Mais évaluer l'intérêt, la valeur des catégories descriptives de Richir, ne pourra être fait que lorsque les actes accomplis en V2 seront à leur tour pris comme cible d'une description, c'est-à-dire lors d'un vécu en V3 dans notre jargon cf. le schéma toujours valable que j'ai développé dans (Vermersch, 1996). Puisque en tout V2 (vécu d'explicitation au sens large), il y a entre autre, deux choses différentes : le contenu (noème) de l'explicitation d'une part (c'est-à-dire ce que j'ai

vécu au moment où je me suis fait cette réflexion, le contenu de l'explicitation de V2 est la description de V1, sachant que V1 ne contient jamais sa propre description), et les actes (noèses) d'explicitation d'autre part (la visée à vide, le remplissement, la recherche de la mise en mot). Pour notre exploration, il s'agit bien de viser les actes d'explicitation de V2 puisque c'est à ce temps là que je vais chercher à élaborer le sens qui m'est apparu en V1. Ces actes seront la matière première pour produire plus tard en V3 l'analyse des étapes de l'explicitation et les rapporter à l'analyse du "sens se faisant".

Dans notre cas V1 est un moment de prise de conscience globale (c'est différent), survenu dans le contexte de l'exécution du morceau. Reste que les V2 t3, t5 ... vont s'étaler dans le temps, dans la "fissure" qui se situe entre la pensée graine "c'est différent" et ... ce à quoi j'aboutirai.

Plus tard encore le mercredi soir (t5) tournent de nombreuses pensées à la fois de crainte de la démarche à venir et d'excitation du plaisir anticipé de cette rédaction descriptive d'auto explicitation phénoménologique. Plein de pensée sur le fait que je ne maîtrise pas tous les arrières plans théoriques de l'auteur et que probablement ma tentative sera incomplète, imparfaite, provisoire etc. Mais dans cette période je ne cherche pas directement poursuivre l'élaboration du sens survenu en t2 / V1, mais je suppose que cette élaboration se poursuit dans la passivité, sous la force agissante de mes motivations, mon intérêt pour ce thème, mon désir de produire quelque chose.

* Vendredi : t7, t8, t9 reprise et poursuite de la description de V1 entrelardés de commentaires méthodologiques.

Je décide donc maintenant vendredi fin de matinée (t8) de reprendre la description de la pensée graine apparue en V1.

Mais auparavant, je dois préciser que depuis vendredi début de matinée (t7) début de cette écriture, bien des éléments de sens me sont déjà apparu plutôt comme des commentaires, à la fois source d'informations et en même temps insatisfaisants relativement à la résonance avec l'idée-graine.

Par exemple, il me revient facilement le temps où pendant que je jouais, les écarts de doigts réclamés par l'exécution de ce morceau, pourtant très faciles, me posaient problème : des moments où les notes répétées de la seconde exposition du thème, étaient attendues comme des embûches redoutables, où le final dans lequel la main droite seule fait le même travail que les deux mains auparavant qui m'était une crucifixion digitale tellement le doigté me paraissait impossible. Je pourrais multiplier les repères liés aux difficultés d'exécution maintenant dépassées, témoignage de changements importants. Mais ce qui m'apparaît intimement c'est qu'à la fois ce sont des différences manifestes, mes mains ont changé, mes doigts sont plus sûrs, les écarts viennent facilement comme une empreinte stable de la

forme du mouvement, les anticipations motrices sont en place, et que pourtant ce n'est pas cela que contenait l'idée graine, cela n'élabore pas le sens de contenu dans l'idée de départ apparue en t2.

La différence est d'un autre ordre, plus ressentie, plus intérieure, et je ne sais comment la décrire !

Certes je sais que beaucoup de mes difficultés digitales étaient liées au fait que lisant la partition, je ne pouvais pas toujours contrôler mes écarts de doigts et du coup j'en mettais à côté. Le fait d'avoir appris par cœur, me permet de contrôler visuellement mes déplacements de main et mes écarts de doigts. De plus, depuis les temps du début mes doigts tombent relativement juste pour des écarts faciles (quintes, tierces, octaves) entre pouce et auriculaire, ou pouce et annulaire, pouce et majeur, ou encore index et auriculaire ou annulaire etc. , ce que les pianistes appellent la "connaissance du clavier". C'est-à-dire, non pas un savoir, mais un savoir-faire basé sur le fait que les mains sont progressivement devenues des instruments calibrés. Mais la différence ne réside pas dans cette facilité actuelle par rapport à la difficulté ancienne, plutôt cette facilité a transformé ma disponibilité à l'écoute de ce que je joue. Ah ! Là, ça chauffe un peu ! La comparaison intérieure avec mon impression de "c'est différent" est plus dans cette direction de disponibilité, je le sens intimement.

Autre différence que je connais et facile à analyser : j'ai appris le morceau par cœur, c'est donc profondément différent par rapport au fait d'être obligé de le déchiffrer (le lire) à chaque exécution. Mais cet apprentissage, non seulement m'a rendu libre de la lecture de la partition, et donc m'a permis une plus grande attention à ce que je joue, mais aussi je n'ai pas pu apprendre la partition sans l'analyser. Pour mémoriser, il m'a fallu structurer le matériel à mémoriser. Pour le structurer, il a fallu impérativement en reconnaître et comprendre la structure, repérer les régularités, les formes répétitives, les changements de tonalité qui conservent la forme rythmique où tout est pareil mais différent etc. tout ce qui me facilite la mémorisation. Bref, dans mon expérience, je ne peux mémoriser qu'en acquérant une bien plus grande intimité avec le morceau que ce que j'en savais au moment où je l'apprenais. Je me rends compte que lorsque je lisais la partition pour pouvoir la jouer, et même au moment où j'avais appris à la jouer correctement (hum) je ne connaissais pas mon morceau, je ne savais pas comment il était fait. Je le fréquentais assidûment par un acharnement à le répéter, mais pour autant je n'aurais pas su raconter comment il était fait, en décrire les parties. Je sais par ailleurs, que pour d'autres morceaux, plus difficiles digitalement, j'ai fait des découvertes qui m'ont époustoufflé quand j'ai voulu les apprendre par cœur. Par exemple que ce qui m'était si difficile n'était que des morceaux de gammes répétées ! Et combien de cas de ce genre n'ais-je pas rencontrés !

Pourtant, je sens à mon appréciation interne de l'idée-graine initiale, que là encore ce n'est pas de cette différence dont j'avais la perception en germe. Là encore, je sens que cela commence à chauffer de plus en plus (je sens que je m'approche de mon but d'élaboration du sens). Intellectuellement, je devine que le sens que je recherche vient des effets induits par l'apprentissage par cœur (connaissance intime du morceau, facilitation digitale, libération en conséquence d'un plus grand espace attentionnel) qui me font ressentir que le morceau est devenu complètement différent, non, juste différent. Mais ce n'est pas encore ce que ma pensée graine contenait. Cela ne résonne pas comme étant tout à fait juste entre ce que j'exprime là et ce que j'ai entr'aperçu en V1.

J'ai besoin de m'arrêter d'écrire, pour me mobiliser silencieusement vers l'impression vécue en t2, (mon vécu de référence V1).

* Reprise de l'après midi du vendredi t9.

L'image qui me vient maintenant t9, c'est une métaphore spatiale : autrefois jouer un morceau, ce morceau aussi, c'était comme suivre un couloir un peu obscur, avec des tas de bifurcations que je n'anticipais pas, que je ne comprenais pas, qui me surprenaient encore et encore, et à l'occasion desquelles je me cognais, faisais des fausses notes, perdait le nord (et le sud, et le reste). J'étais esclave de la partition parce que très mauvais lecteur/ déchiffreur, je n'avais pas le temps de m'occuper de ce que je jouais ayant bien assez à faire avec le fait de le jouer. Maintenant, je suis dans un espace beaucoup plus vaste, je connais le chemin d'avance et ne suis pas surpris par les changements de direction. Quand je joue, les impressions d'antan liées à ce morceau sont encore à l'horizon, et en même temps j'ai tellement plus d'espace intérieur quand je le joue que je goûte la différence. Résultat, c'est le même morceau et c'est totalement différent. C'est fou.

Suis-je satisfait par ce sens qui se dégage de l'image métaphore au regard du sens contenu dans la pensée graine ? Non. Mon élaboration du sens est restée encore trop intellectuelle, il y avait dans la graine, une émotion, un ressenti, qui n'est pas encore exprimé et que je repère en sous-jacent à mon activité d'écriture, pendant que je tâte mentalement mon expérience originelle.

Bref, il faut que je m'arrête vraiment pour pouvoir laisser venir et peut être aller plus loin.

* Samedi matin t10

Depuis hier, j'ai beaucoup repensé par flash co-occurent à mes activités, à ce que j'avais écrit, et je me suis fait plusieurs critiques. J'ai peur, j'hésite à rejouer le morceau, peur d'effacer, de perdre, de ternir (tiens encore un sens en train de se chercher, quel est le mot juste Pierre-André ?) l'impression ressentie en t2 (cette inquiétude est d'autant plus curieuse que c'est une impression que j'ai spontanément et régulièrement avec ce morceau comme avec les autres. Elle ne risque donc pas de disparaître

tre !). Un peu de soucis méthodologiques. Est-ce que de rejouer le morceau, pendant que j'écris à des fins d'explicitation, n'est pas "compromettant", "invalidant", "inducteur de reconstruction", pour la qualité de ce que je cherche à écrire ? Finalement, j'ai pris mon courage à deux mains (si, si) et j'ai rejoué, il y a un instant, le morceau de musique, avec l'intention d'essayer d'attraper l'impression de différence comme en V1. Du coup je me suis senti guidé, je me trompais sur des choses faciles, et pendant tout le début je n'ai pas eu d'autres impressions que de jouer de façon mécanique. Cela m'a fait la même impression que ce décrit Proust dans le passage du moment où il trempe la madeleine dans la tisane, et où après avoir perçu les prémisses de 'quelque chose' qui venait à sa conscience, il veut délibérément essayer de clarifier ce 'quelque chose' en reprenant une bouchée de madeleine pour réactiver l'impression. Évidemment, cette démarche volontaire et directe ne marche pas, ni pour lui, ni pour moi. Pourtant en continuant à jouer, d'autres impressions reviennent, très faibles, mais que j'apprécie comme étant en résonance avec t2/V1.

* (t10 suite) Je me suis fait des critiques, en me disant que j'avais surtout analysé, décrit ce qui n'était pas la "différence" à partir de la compréhension et de la perception de ce qui est manifestement différent (les effets de l'apprentissage par cœur). Mais, me suis-je reproché, je n'ai pas essayé une description directe de l'instant où la pensée-graine m'est apparue, pendant que je jouais, sans projet d'explicitation.

D'ailleurs quel est l'effet en retour de ces commentaires et analyses ? Essentiellement le sentiment de ne pas avoir nommé, mis en sens, ce qui constitue la pensée-graine telle que je continue à la ressentir. Le travail n'est pas encore accompli. Le fait d'avoir débarrassé le terrain de ce que n'était pas la différence, m'a éclairci les idées, m'a montré que les différences basées sur des progrès techniques étaient probablement des conditions nécessaires de cette "différence", mais ne résonnaient pas avec la pensée-graine elle-même. Ce que je perçois sans savoir le nommer c'est que cette "différence" est plus de l'ordre d'une émotion/cognition, je suis touché par ce morceau d'une manière que je ne vivais pas quand je l'ai appris, et en même temps je le reconnais comme étant le même (les mêmes notes), et pourtant de façon à la fois nette et fugitive (*Nette*, pas de manière stabilisée, mais nette comme un repère assuré, connu, qui peut me servir encore et encore –je le découvre avec cette écriture- de référence stable au test harmonique de résonance entre l'écrit et le senti (c'est étonnant d'avoir une impression nette et pourtant non délimitée, pas floue, mais pas cernée ! *Fugitive*, parce que je ne peux la fixer pour y porter mon attention rétrospective, je ne peux que l'effleurer, si j'essaie de stabiliser mon impression cela fait comme avec une odeur, je la sentais et pfutt je ne la sens plus).

* Samedi (t11 dans la suite de t 10) Je m'arrête d'écrire, je ferme les yeux et me demande de revenir à l'instant où cette pensée-graine m'est apparue. Puis je me remets à écrire ce qui me vient en tapant de manière un peu automatique au clavier, je suis presque tout entier tourné vers l'aperception de mon vécu intime, tout en tapant sur les touches du clavier : Il me revient des impressions sensorielles. Je vois grossièrement mes doigts, sur le clavier, et une impression globale de ma présence physique sur le banc, l'enveloppe de ce que peuvent toucher, atteindre, mes bras, mes jambes. Mes yeux ont en même temps l'illusion de voir la partition (objectivement, elle n'est pas là, devant moi), de la voire comme un brouillard avec des notes, mais illisibles, plutôt comme l'icône ou le symbole de ce morceau en tant que texte imprimé. L'impression qui me vient en décrivant la sensorialité de ce moment, c'est que ce n'est plus le même monde, entre jouer le morceau quand je l'ai appris et maintenant. Maintenant, je ressens une intimité, un monde d'intimité avec ce que je joue, cela fait comme un contraste violent avec l'évocation de la distance, de l'aliénation, que je vivais lors de l'apprentissage et même quand je le jouais avec la partition. Peut-être le mot qui rentre le mieux en résonance avec l'impression-graine, c'est "intimité",

* Samedi (t12, dans la suite) Je me suis arrêté d'écrire, et les yeux fermés, en arrière sur mon dossier, je goûte la résonance du mot "intimité", au lieu d'un approfondissement de la résonance, me viennent avec l'appréciation des harmoniques du mot "intimité" ce sont des associations, des commentaires :

Je me dis "intimité" oui, mais avec des colorations émotionnelles positives, du plaisir, de la confiance, de l'amitié (?), le plaisir de l'accord intérieur avec ce que je joue, une certaine épaisseur ou profondeur de ce ressenti, ce n'est pas superficiel, ...

Je me suis arrêté d'écrire, les derniers mots écrits m'ont arraché des larmes, j'ai été profondément touché par ce sens qui m'est apparu. Pour continuer à écrire, je me suis ressaisi, lentement, et chaque association qui vient en écho est comme une réplique sismique qui redéclenche la même émotion, aussi forte, avec un sens corporel comme un puits qui descend directement au centre du plexus solaire (le "sens corporel" comme le nomme Gendlin (Gendlin, 1997; Gendlin, 1984)), comme si les larmes partaient de là, profondément, comme un puits. Il n'y a pas de tristesse dans ces larmes, plutôt un débordement de ressenti, une profondeur cachée, un sens profond qui dépasse l'occasion particulière. Ce qui me vient avec, c'est que l'intimité de ce morceau signifie que la musique que je joue est émotion et me donne de l'émotion, ce que je n'avais pas dans les débuts. Et pourtant j'ai conscience que c'est ce que recherche avant tout dans la musique, dans le fait de la jouer, de choisir les morceaux, c'est l'émotion qu'elle procure, qu'elle réclame (ou que je lui réclame). Et avec cette émotion reconnue, autre

chose qui est relatif au prix que j'ai payé, que j'ai consenti, pour dépasser tous les obstacles d'un apprentissage tardif pour toucher enfin à cela. Le mot "payer" résonne longuement, comme un écho, qui est indissociable de "l'émotion" et relié à "l'intimité".

Je m'arrête d'écrire provisoirement.

Lundi matin, (t13), je note ce temps de reprise de l'écriture comme une nouvelle étape. Mais cela fait trois heures que je relis, corrige l'orthographe, la ponctuation, les formulations. J'ai essayé de ne pas toucher au contenu des matériaux, ce qui est noté est noté. Tout au plus j'ai repris des phrases pour les rendre plus lisibles, dans la mesure où j'écris par moments sans me soucier de la formulation, étant plus occupé de transcrire mon vécu que d'élaborer le texte.

Plusieurs questions se posent à nouveau : suis-je intimement satisfait, satisfait par justesse de la résonance, de la mise en sens que j'ai opéré par rapport à l'impression-graine de V1 ? Le fait d'être entré un peu dans la description de V1 a-t-il modifié en retour cette impression-graine, ou est elle encore constante ? Y a-t-il encore autre chose à décrire de ce moment, une nouvelle couche de sens de cette impression-graine ? Bref, j'ai beaucoup travaillé et réfléchi, et je n'ai donc rien fait. Je veux dire que je n'ai pas avancé à l'endroit aigu de la description plus résonante de V1. J'ai un peu procrastiné, en regardant du coin de l'œil le travail encore à faire, retrouvant une croyance limitante selon laquelle je pourrais difficilement aller plus loin. Et puis d'ailleurs le moment de boucler ce travail pour le mettre dans le numéro 60 d'Expliciter s'approche, aurais-je le temps d'aller jusqu'au bout ? Mardi après-midi (t14), je tourne en rond. J'essaie, pendant que j'attends chez le coiffeur, de me demander de revenir au moment t2 où cette sensation-graine m'est venu. De force. Allez, il n'y a rien à faire, tentons de revenir à ce moment. Ça ne marche pas beaucoup. Pourtant l'expérience est là comme un halo qui m'entoure et qui ne donne pas de prise directe à la pensée.

* Mercredi 11/05 (t15)

Plus indirectement, le produit de cette tentative volontaire est là en moi, il ne s'est pas passé rien, elle a suscité un mélange d'impressions qui m'apparaît aujourd'hui (t15 mercredi), comme un parfum, comme une lumière d'ambiance, présente, mais sans poignées conceptuelles pour l'attraper. Un peu comme de tourner la tête pour voir une étoile en vision périphérique. J'essaie trop fort, trop raide, l'impression n'est accessible que par effleurement sans but, par douceur. Ce que je découvre alors, est plus de l'ordre d'un sentiment d'identité de celui qui perçoit ces impressions, un sentiment caractérisé par une grande sensibilité aux couleurs du monde, une identité d'enfant, de regard naïf, enfin non, pas de regard, plutôt de sensations/visions, de res-senti/lumière, de la réception/accueil des impres-

sions du monde. Je me rends compte que plus je cherche à chanter/dessiner l'impression graine de V1 et plus je creuse vers moi, l'approfondissement ne se fait pas vers le morceau de musique mais vers la relation à lui, et donc à ce qui en moi peut l'accueillir ainsi.

Éléments d'analyse de ces étapes de description au regard du schéma de Richir relatif au "sens se faisant".

Lundi 16 mai. Manifestement je ne vais pas avoir le temps de poursuivre la description entamée dans les pages précédentes d'ici le moment de mise en page pour le numéro 60 d'Expliciter. Pour autant, je garde en moi une insatisfaction de ne pas avoir encore exprimé complètement le sens dont j'ai eu "l'idée" en V1. Je conserve en moi l'aperception diffuse et nette de l'expérience de référence, tout ce que j'ai exprimé est encore imparfait dans sa résonance. J'aimerais poursuivre cette élaboration descriptive dans l'avenir et peut être avoir l'occasion de comparer cette description à des tentatives faites par d'autres si certains d'entre vous sont tentés par cette direction d'expérience.

Je ne vais pas pouvoir produire l'analyse que je souhaite faire, pour les mêmes raisons d'agenda. Je voudrais plutôt énoncer les questions qui se posent, peut-être pourrions-nous en élaborer les éléments de réponse à partir de votre propre lecture des matériaux et de la reprise que j'en aurais fait d'ici le 6 juin.

Le premier pas méthodologique est de se déprendre du thème du vécu lui-même. Il faut suspendre notre intérêt pour ce qui est l'expérience de jouer un morceau de musique à différentes étapes de son assimilation. L'objectif de cet article, de ce travail, n'est pas de faire une analyse de l'expérience du rapport à un morceau de musique. Décrire cette expérience, au regard du travail psycho phénoménologique n'est qu'un exemple, un cas exemplaire pour étudier les étapes de l'élaboration d'un "sens se faisant" et déterminer si le "modèle" temporel de Richir est utile, adéquat, problématique etc.

Entendons-nous, pour moi en tant que personne, élaborer ce sens a été, est, une expérience forte, mais ce n'est pas l'objet de mon activité de chercheur. C'est l'objet de mon activité d'informateur pour le chercheur que je suis. C'est la cohérence de la recherche suivant un point de vue en première personne.

* Première question de recherche : suis-je bien dans un exemple qui peut rentrer dans le cadre de l'analyse faite par Richir ? Apparemment la réponse est simple et positive. J'ai bien eu l'expérience d'une "idée" dont l'expression n'était pas accomplie, et la recherche de sa mise en mots, a produit une expérience d'élaboration de sens, même si je la perçois encore à ce jour comme inachevée, incomplète.

Oui, mais quel est le statut, les particularités de cet exemple qui pourrait en relativiser la dimension exemplaire ? Je suis peut-être dans un cas particulier, celui d'une expérience esthétique/émotionnelle, par rapport à une expérience plus orientée

cognitivement ou plus ancrée dans la motricité ? Cela peut-il moduler l'analyse ? L'empêcher d'être étendue à d'autres types d'expériences ? Je ne sais pas répondre pour le moment, par manque de recul et de comparaison, mais il me semble que c'est une bonne précaution que de conserver le souci de la possibilité de relativiser ce qui s'est passé à l'aune d'un type d'expérience particulier. Ce vécu de recherche de "mise en sens" est aussi particulier par sa durée. Il ne se déroule pas suivant l'échelle temporelle de l'élaboration d'une phrase, la recherche d'un mot, tout cela s'inscrivant dans l'échelle de la minute ou au pire de l'heure, mais là il y a une élaboration qui se déroule sur des jours et va se poursuivre sur des semaines. Est-ce comparable ?

Par ailleurs, cette expérience de sens se faisant, s'est déroulée sous la supervision ortho-psychologique (cf. Bachelard) du chercheur qui la conduit, et qui surveille les activités de l'informateur qu'il est. Du coup, cette description est criblée de commentaires réflexifs qui surplombent la description elle-même. Non seulement, il y a des revirements du présent comme avenir juste accompli (le présent comme le juste passé de ce qui était projeté), des revirements de ce présent tourné vers l'encore à-venir vers le présent tourné vers le passé, mais de plus il y a un revirement de l'activité de description, à l'activité d'appréciation, de contrôle, de description de cette activité de description.

Plus encore, cette description est entachée dès le départ du projet de produire un travail phénoménologique. Cette dimension réflexive et même sur-réflexive n'est-elle pas à même d'entacher la valeur de la description elle-même ? Dans le sens où elle n'est pas l'expérience élémentaire de la recherche du sens se faisant ? N'est-on pas dans les difficultés inhérentes à toutes recherches phénoménologiques basées sur une expérience provoquée, dans laquelle la réflexivité préalable modifie la réflexivité que l'on cherche à établir, à découvrir, à décrire ? Plus précisément, l'acte de "faire un sens" est-il toujours un acte réflexivement conscient ? Si non, nous ne pourrions le décrire que comme expérience invoquée, après coup, l'expérience elle-même ne s'étant pas déroulée de manière réflexivement consciente ?

* Seconde question : le cours d'expérience du fait de chercher à décrire l'expérience de référence illustre-t-il le schéma temporel ? Plus précisément, qu'en est-il des anticipations / rétroactions, des revirements, de la fissure ? Les réponses à cette seconde question devraient être précédées de la reprise de mon protocole, pour recenser systématiquement ce qu'il contient comme information. Je vais donc simplement esquissé des réponses sans avoir fait tout le travail qu'il serait nécessaire d'accomplir au préalable.

/ L'idée-graine ne provoque pas une extension vers la recherche de son sens automatiquement, pour qu'il en soit ainsi il faut que je pose des actes, que je sois motivé. Je peux concevoir qu'un tel travail se

déclenche assez spontanément dans une activité d'écriture suivie (comme je suis en train de le faire quand j'écris ce texte), mais en ce qui concerne cet exemple ce n'est pas le cas. Je sais bien que cette idée-graine n'est pas neuve, je l'ai déjà rencontrée à plusieurs reprises ces derniers mois, à propos de ce morceau, mais aussi de tous ceux que j'ai appris par cœur. Mais à chaque fois, j'ai été intéressé, j'ai perçu son originalité, sa saveur, peut-être du coin de l'attention (comme on dit du coin de l'œil) ai-je senti qu'il y avait là du potentiel, mais je ne suis jamais allé plus loin. Pire, j'ai toujours senti une inhibition à tenter d'aller plus loin. Inhibition que j'ai déjà décrite sur le mode de l'incertitude à être capable d'aller plus loin, et un peu de paresse à percevoir qu'il faudrait un gros effort pour aller plus loin (ce en quoi je pressentais juste !) Combien d'idées-graines sont elles restées à l'état de graines, puis, je suppose, de graine au niveau d'activité zéro (ce qui n'est pas rien, rappelez-vous le modèle de l'évolution des rétentions). Bref, dans les fonctionnalités que requiert l'activité de "mise en sens" il faut une détermination, une motivation à l'accomplir. Même si toute idée-graine est porteuse d'une dynamique d'avenir et d'expression, encore faut-il qu'elle fasse l'objet d'une saisie finalisée vers ce but. Et là, on peut voir que ce qui est absent du passage que j'ai présenté et sur lequel je m'appuie c'est que la centration sur la temporalité, esquive la description des actes de mise en sens, comme si cette opération n'était portée que par la dynamique de la passivité. C'est-à-dire des actes qui se dérouleraient sans ma détermination à chercher à les lancer, les accomplir, les surveiller, en apprécier les résultats intermédiaires accessibles et le caractère plus ou moins achevé des terminus non terminal.

// Une fois l'idée-graine apparue et saisie de l'intention d'en exprimer le sens, et cet aspect là est indéniable dans mon vécu. Une fois la motivation psycho-phénoménologique ayant réveillée l'intérêt de chercher à développer cette graine (il est quand même étonnant, que je ne l'ai pas fait juste pour moi, et qu'il m'ait fallu une motivation épistémique pour prendre le temps de rencontrer quelque chose d'aussi intéressant pour moi), il est évident que cette graine contient un pro-jet, qu'elle à un a-venir, qu'elle ouvre à une dimension temporelle d'avenir, de remplissement. De ce point de vue le modèle paraît juste. Mais à nouveau, comment ce projet va-t-il s'instrumenter ? De manière directe ? (Voyons, qu'est-ce que je veux dire ? ... ah voilà !). De manière indirecte ? (A quoi ça me fait penser ? Qu'est-ce que cela n'est pas ?) Comment faire ? Comment me disposer pour produire une première expression, une première mise en mots ? Si le sens est à faire, c'est que je ne l'ai pas ! Pourquoi l'aurais-je plus le futur puisque je ne l'ai pas maintenant ?

Rester avec cette énigme. Persévérer dans la visée, dans le désir d'un remplissement aussi bien signifiant (je cherche des mots) que sensible (d'autres intuitifs)

tions, images, associations). Ecrire ce qui vient, sur la valeur de ce qui vient, écrire sur le fait que cela ne vient pas en espérant que cela amorcera la pompe à mots ! Juste continuer à écrire comme mode de visée du sens à faire ?

/// Il est bien vrai que dès que la première expression est mise au monde ou même en même temps qu'elle apparaît, la pensée compare, non, pas la pensée mais la pesée, l'écoute de la résonance à l'harmonie, à la fidélité de ce qui émane de l'idée-graine. Il y a bien là un revirement, c'est-à-dire un changement de la direction de la visée attentionnelle. Mais pas forcément d'une manière aussi dramatiquement instantanée que le décrit Richir. Il y a là manifestement différents tempos de circulation de la visée comparative vers le passé de la graine, à la visée de remplissement vers l'avenir de la graine. En particulier, avec l'écriture, le rythme du revirement suit, anticipe, précède, mais en tous les cas s'articule avec les contraintes de la matérialisation de l'inscription en signes.

//// Je prend mieux conscience de ce que veut dire Richir par l'image de la fissure qui s'ouvre entre le passé de la graine et le futur encore à venir, mais visé de façon persistante. Tant que la persévérance de la visée de sens se poursuit il y a bien là un entre-deux, qui ouvre à la comparaison, qui permet la mise en relation de l'expérience pleine dans son mode de l'idée-graine et l'expérience partielle, inachevée du remplissement partiel de chaque nouvelle expression.

J'ai bien eu conscience, et cela me semble documenté dans ma description, de ces multiples revirements et de cette ouverture persistante (tant que je ne renonce pas à aller plus loin, du fait de mon insatisfaction renouvelée).

* Troisième question : qu'est devenue "l'idée-graine" au fur et à mesure de son déploiement en expression verbale ? S'est-elle modifiée ? Est-elle encore dans sa force de graine ?

Ce qui me surprend beaucoup dans cette expérience c'est la stabilité de la référence intime que constitue le "souvenir" de l'expérience de la graine ? Je m'attendais à ce qu'elle s'atténue en force, en vivacité. Qu'elle devienne confuse à force d'être consultée. Qu'elle perde sa forme de netteté si particulière, qui fait que si ce que j'exprime ne résonne pas alors l'inadéquation est patente ? Probablement faudra-t-il comparer des expériences entre nous, essayer de manipuler cette graine pour voir si on peut en modifier la force référentielle ? Peut-être aussi, cette stabilité est-elle due au fait que je ne suis pas encore allé au bout du remplissement selon mon critère intime ?

* Quatrième question : y a-t-il des aspects de mon expérience de chercher à "faire un sens" qui ne sont pas présents dans le schéma ? Ou contradictoires à ce schéma ?

Ce qui apparaît à cette heure, ce ne sont pas des contradictions, mais plutôt des insuffisances. Mais comme je sais qu'il existe de

nombreux autres textes qui permettraient de dépasser ces insuffisances il me faut reporter cette discussion à de futures analyses. Au-delà du schéma temporel proposé par Richir, il est clair que ne sont pas abordés les actes mêmes de l'élaboration du sens, ni les conditions fonctionnelles, ni les motivations. Il est aussi clair que l'analyse commence avec l'apparition de la graine, mais qu'il est nécessaire de la pousser vers ce qui détermine la forme, la couleur, la vibration de cette graine, et là nous sommes de nouveaux tournés vers toutes les analyses de la passivité telles que l'auteur cherche à les étendre au-delà de Husserl.

. J'ai cependant noté (en écho avec la lecture d'autres textes de cet auteur) quelques petites indications sur mon activité dans l'élaboration du sens. J'ai été très sensible à l'importance et à la multiplicité des entre-aperceptions, des "clignotements" de toute sortes de souvenirs, images, associations, reprises. Au-delà de ce que j'ai écrit, pendant les moments où je n'écrivais pas, j'ai fugitivement aperçu une foule de pensées intercurrentes. Je dis "pensées" pour faire simple, mais c'était plutôt ce que Richir appelle des "lambeaux de sens" m'apparaissant comme des paroles intérieures, des sensations, des images, des flashes de souvenirs, des climats de passés, des fantômes d'images etc.

. J'ai découvert comme jamais auparavant, l'importance d'une délicatesse du touché attentionnel, du touché de la visée réfléchissante, du respect de son cheminement imprévisible et tortueux, du caractère farouche de ce qui est visé. Est-ce le propre de l'auto-explicitation ? Est-ce lié à la subtilité de ce que je cherche à expliciter, les phénomènes de sens demandent-ils une approche différente de l'entretien d'explicitation classique ? Par exemple ce pourrait être métaphoriquement décrit comme la différence entre chercher à saisir les contours d'un modèle quand on le dessine, et produire le volume (et ainsi indirectement les contours) par les seules valeurs plus ou moins obscures.

* Cinquième question : quels sont les avancées et problèmes méthodologiques rencontrés ?

Qu'en pensez-vous ?

Gendlin, E. 1997. Experiencing and the Creation of Meaning. Evanston: Northwestern University Press.
Gendlin, E. T. 1984. Focusing au centre de soi. Québec: Le Jour éditeur.
Vermersch, P. 1996. Problèmes de validation des analyses psycho-phénoménologiques. Expliciter(14): 1-12.
Vermersch, P. 2003. Psychophénoménologie de la réduction. Alter(11): 1-19.

Pour un nouveau livre

Frédéric Borde

Depuis quelque temps, une attente se fait jour au sein du groupe (j'ai même ouï dire qu'elle dépassait de loin le cercle du Grex) ; elle est rappelée régulièrement et admise par Pierre : un nouveau livre s'impose.

Ce livre serait la synthèse de ses nombreux textes relatant sa progressive et confirmée appropriation de la phénoménologie, et ferait le point sur son intégration à ce complément à la psychologie qu'il a choisi de nommer *psychophénoménologie*. L'ouvrage permettrait au corpus de se concrétiser, prodiguant tous les avantages d'une *référence*.

Je partage évidemment cette attente, mais puis-je attendre de Pierre qu'il livre seul les résultats d'une démarche largement définie comme co-recherche ? Ensuite, de quelle manière pourrais-je intervenir dans ce programme ?

Une possibilité serait d'assumer une fonction de médiation entre Pierre et sa démarche passée, et cela consisterait en une relecture chronologique de ses textes. Mais l'efficacité d'une telle proposition dépendrait d'un axe critique : il s'agirait d'atteindre aussi une fonction de médiation entre Pierre et... Husserl. Alors que les vacances approchent ?

Rassurons-nous par la modestie : on ne demande pas au médiateur de connaître à fond le sujet du débat, ni de maîtriser en plus les références respectives des protagonistes, on lui autorise même volontiers les vertus heuristiques de la candeur, moyennant qu'il se montre tout de même concerné et pose des questions. On a même vu des médiations se passer de contenu.

Disons que le principal serait de dégager les lignes de force, les thèmes et les thèses qui sont les lieux, d'une part, de la théorie psychophénoménologique, et d'autre part d'une relation particulière à la phénoménologie philosophique. Il s'agirait en somme de renseigner le cadastre³⁹.

Sans plus attendre, retournons en janvier 1994, à la troisième édition du « quatre pages » (qui en comptait déjà six et s'intitulait *GreX info*), qui inaugurerait l'investigation par une question lourde de sous-entendu « Faut-il s'intéresser à la phénoménologie ? ».

De fait, on est prévenu dès l'introduction : « Cette philosophie est d'un abord extraordinairement difficile, le vocabulaire est incompréhensible (...) Des philosophes réputés ont choisi publiquement de ne pas s'embarquer dans une telle galère... ». Si ce n'est pas le masochisme qui guide Pierre, il doit avoir une, voire plusieurs excellentes raisons de

convoiter un tel supplice : « Plutôt que de faire un nouvel exposé sur la phénoménologie, est-il possible de prendre le point de vue du consommateur : à quoi ça sert ? qu'est-ce que ça apporte de plus ? ». Puis, tout en précisant : « Pour essayer d'aborder ces questions je partirai de ce qui m'intéresse en tant que psychologue et de ce qui peut apporter un éclairage, une méthode, des résultats à l'explicitation. », Pierre opère une réduction *professionnelle*, qui annonce que la discipline en question sera abordée à partir de certaines attentes, compétences, catégories, valeurs. C'est donc une première et importante ligne de force qui apparaît dès l'abord : la relation de Pierre à la phénoménologie est motivée par un intérêt pragmatique⁴⁰.

Dans cette perspective, plusieurs difficultés se présentent.

Premièrement, alors que la phénoménologie semblait proposer une alternative à la psychanalyse freudienne pour occuper la place vide en psychologie d'une théorie de la « dimension subjective », elle montre une opposition ferme à toute « psychologie empirique », insistant sur « les essences plutôt que sur le factuel ».

Le thème important de cette opposition apparaît ici succinctement, mais par précaution pour la suite de notre lecture, remarquons les germes de deux problèmes : les relations entre psychologie et phénoménologie, d'un point de vue historique et d'un point de vue théorique. Ils ne semblent à ce moment pas encore distingués par Pierre.

Deuxièmement, quand les énoncés des phénoménologues « débouchaient régulièrement sur des énoncés ayant un sens empirique (correspondant à des conduites réelles, observables) », ils tombaient sous la critique méthodologique : « l'accès aux vécus, s'il permet d'envisager de nouvelles données, ne produit pas des conclusions qui sont vraies d'office. » En tant que données, ces énoncés doivent être élaborés, recoupés. Non seulement ces données « n'ont pas de valeur de vérité *a priori* », mais elles sont un accès partiel à l'expérience, réduisant de fait l'objet à ce qui peut en être observé. On reconnaît évidemment le thème de la validation, qui se donne comme évaluation selon des critères scientifiques. Mais on observe aussi un curieux silence sur un flagrant paradoxe : la phénoménologie s'opposerait à la psychologie empirique tout en produisant des énoncés empiriques, et qui plus est, en toute naïveté. Quelle arrogance ! A moins qu'une définition partagée de ce qu'est l'*empirisme* fasse alors défaut. Je le crois, et nous aurons l'occasion d'y revenir. Si l'on se rappelle qu'Husserl souhaitait aussi de son côté mettre les scientifiques, et en particulier les psychologues,

³⁹ C'est d'ailleurs la première signification du mot *recension*.

⁴⁰ J'emploie ce terme afin de caractériser une approche qui envisage la phénoménologie comme moyen mis en œuvre en vue d'une fin qui ne lui est pas propre, alors que les phénoménologues travaillent au développement de la phénoménologie.

devant leur défaut méthodologique, on devine qu'un sol commun sera difficile à établir.

Devant ces constats, Pierre pose cette question « Faut-il s'intéresser à la phénoménologie pour autre chose que ce qu'elle est ? ». Il ne renonce pas, suggérant qu'une méthode, un système globalement erroné peut présenter des éléments partiels fertiles, introuvables ailleurs.

En l'occurrence, il s'agit du retour réflexif propre à la phénoménologie, l'*epoché*. Pourtant, après avoir livré une définition toute déclarative, au conditionnel d'ailleurs, de cette méthode, Pierre doit aussitôt faire état de sa déception devant l'inexistence d'indications méthodologiques de Husserl permettant une pratique réglée. Et là encore, les philosophes ne semblent pas considérer le problème.

Tout en assumant la naïveté possible de telles remarques, il relève quelques motifs de perplexité. Pierre met en question la possibilité de « suspendre son jugement » lors du retour sur des vécus : « Par quel miracle psychologique pourrais-je me dépouiller du vieil homme (je veux dire de mes habitudes de pensée, de mes connaissances dont je n'ai pas conscience de les mettre en œuvre au moment même etc.) »

Cette description imaginaire de la « suspension de jugement » n'a certainement pour Pierre plus rien de valide. A l'époque, il identifiait visiblement cette suspension à une annulation totale de tout ce qui me singularise dans mon rapport au monde, dégageant alors l'accès à un point de vue universel. Or, le « jugement », dans cette expression, est en fait assimilable à « l'attitude naturelle », qui consiste à prendre le monde et ses divers objets comme étant « en soi » tels que je les perçois. Dans l'*epoché*, c'est précisément cette croyance qui est suspendue, et justement dans le but d'observer comment le « «vieil homme » met en œuvre des connaissances, des habitudes dans ce qui apparaît maintenant comme sa propre constitution, jusqu'ici inaperçue, du monde. Ceci est du moins le propos général de Husserl.

Malgré la fausse interprétation qui l'amenait à qualifier cette suspension de « miracle psychologique », Pierre admet pourtant cette possibilité (voilà un sceptique aux idées larges) mais à certaines conditions : « En tant que psychologue, je ne crois la chose partiellement possible qu'après un long apprentissage et de nombreux essais supervisés, mais sûrement pas de façon instantanée et sans médiation. »

Est-ce une surprise ? Dès 1994, Pierre tenait la ligne de force la plus importante à mes yeux de sa démarche psychophénoménologique : la nécessité d'un apprentissage et d'une médiation dans le retour réflexif en première personne.

On devine que cette critique repose sur la connaissance des nécessités scientifiques naturelles, dont Pierre attend toujours que la phénoménologie prenne acte, et l'on peut supposer que même dans

le cas où sa représentation de l'*epoché* eût été juste, il serait dès lors parvenu à la même conclusion car, dans tous les cas il s'agit d'un geste anti-naturel, qui doit présenter une compatibilité avec certaines conditions avérées.

Cette évidence le plonge même dans le soupçon : « A moins que la suspension de jugement ne soit que spéculative, mais alors, plus question de référence au vécu. »

Se joignant à F. Varela, l'hypothèse que la phénoménologie se soit toujours leurrée à propos de ses actes est lâchée. On imagine des conversations avec N. Depraz un peu animées, et il se pourrait qu'elle ait reconnu ici un véritable défi.

Pierre est donc exaspéré, mais son intérêt subsiste car il perçoit dans certaines analyses une pertinence relative à la pratique de l'explicitation. Il en présente trois.

Tout d'abord, il retrouve dans la distinction entre conscience réfléchie et conscience pré-réfléchie, qu'il attribue au Sartre de *La transcendance de l'Ego*, des éléments connus en psychologie, depuis Guillaume ou Piaget. Mais seule la phénoménologie en a tiré des « analyses conceptuelles détaillées ». De mémoire, il me semble que Piaget soit ultérieurement resté la référence en la matière, et nous verrons si les noms de Jacques Garelli ou de Fernando Gil reviendront signaler une influence phénoménologique dans ce domaine.

Le second point concerne « le lien entre le corps, la sensorialité, l'orientation dans l'espace et la cognition ». Les phénoménologues cités entre autres sont Henry, Merleau-Ponty et Strauss. Piaget est cette fois associé au structuralisme, sous la domination duquel la cognition s'est trouvée réduite à sa capacité déductive, « en oubliant, ou négligeant l'inscription du sujet dans un corps(...) ». Le vocabulaire enactionniste signale que la phénoménologie est ici mentionnée à travers son appropriation par les sciences cognitives développées par F. Varela. Parmi les domaines que ces recherches permettraient d'étudier, « le caractère fonctionnel des codages sensoriels au niveau de la représentation » est cité. On voit effectivement le lien avec l'EDE.

Pierre ne s'attarde pas sur ce point, précisant seulement que l'éthologie et la psychiatrie semblent s'être réellement enrichies de leurs influences phénoménologiques.

Le troisième point est le plus développé, puisqu'il s'agit des thèmes du temps, de la mémoire, et de l'accès au rétrospectif.

Pierre voudrait mieux comprendre le phénomène de l'évocation, et résoudre la tension entre la sensation subjective de revivre « la même chose » et la « nécessité théorique de dénier qu'il puisse s'agir de la même chose ». Ce sont donc de nouvelles catégories descriptives qui sont ici recherchées, de nouveaux modèles.

Et justement, sur la question du temps et du rapport au rétrospectif, « (...) Husserl a mené une analyse

très fine et d'un accès difficile. Ce qui se comprend puisque le rapport au temps est censé être, dans sa philosophie, le fondement ultime. » Il s'agit des « leçons sur la conscience intime du temps », dans lesquelles les concepts de *réention* et de *ressouvenir* semblent prometteurs.

Mais la prudence est de mise. Encore au stade de la « reconnaissance du terrain », Pierre ne sait pas quel usage théorique il peut espérer de ces nombreux et problématiques matériaux.

Ce texte présente donc le point de départ de cette nouvelle orientation de recherche. Tout en opposant des arguments « pour » et « contre », il informe sur un plan épistémologique : de 1994 à aujourd'hui, le caractère pragmatique, « scientifique appliqué » de l'approche n'a pas varié. Il montre aussi le fonctionnement de l'exigence : la compatibilité du domaine abordé est jugée en fonction de sa capacité à produire une évidence subjective, et non selon sa beauté constructive.

On devine alors l'hésitation, puisque d'un côté, la valeur de l'*évidence* est déclarée partagée par la phénoménologie, mais de l'autre, les exigences méthodologiques que cette valeur induit pour Pierre ne s'y retrouvent pas du tout. A ce stade, il peut s'agir d'un frère qui a peut-être raison de se déclarer ennemi. Mais, décidément, ses confitures sont alléchantes.

Le second texte de Pierre faisant référence à la phénoménologie est paru dans le bulletin n° 6, en septembre 1994. Il s'intitule « Le Grex entre formation, formation de formateurs et recherche ».

Son propos général vise à énumérer, en les explicitant, les différentes activités et domaines d'intérêts qui se rencontrent au Grex. La reprise de la liste élaborée en commun à Saint Eble le mois précédent, qui énumérait les différents objectifs de recherche souhaitables, en compose la plus grande part.

Parmi les directions possibles, Pierre propose un travail collectif : « l'analyse phénoménologique de la conduite d'évocation d'une situation spécifique passée. »

Mais la question se pose immédiatement, « pourquoi parler d'analyse phénoménologique ? »

La nécessité, qui était annoncée dans le texte précédent, est ainsi formulée : « les informations que nous pouvons avoir sur ces conduites entièrement intériorisées (mentales) ne peuvent provenir que de ce que la personne interviewée peut observer de son propre fonctionnement (et encore à condition de la guider vers le réfléchissement de ses actions mentales, sinon on se heurte à l'opacité du pré réfléchi). » On reconnaît ici la prémisse majeure d'un texte comme « prendre en compte la phénoménalité ».

Or, cette couche descriptible, observable, « paraît pouvoir être nommée à bon droit le niveau d'une analyse phénoménologique (niveau de la description de ce qui apparaît au sujet lui-même). » A cette

étape, la phénoménologie peut sembler réduite à son sens le plus général, que l'on peut rencontrer dans de nombreux textes, et qui vise à préciser que l'on s'intéresse à un objet selon son comportement. Cette acception ne recouvre pas la définition qu'en donne Husserl, qui précise que sa phénoménologie est transcendante, pour signaler qu'aucun objet ne se comporte indépendamment de notre constitution de celui-ci. C'est à ce titre que l'empirisme, considéré comme naïf sur ce point, est rejeté.

Pour l'instant, Pierre ne semble voir dans cette démarcation qu'une inconséquence méthodologique. Car sa proposition suivante concerne le traitement des données : extraction des invariants à partir d'une comparaison des descriptions, puis élaboration de manipulations ciblées sur certains mécanismes...

« on l'aura compris, on peut concevoir une phénoménologie empirique qui cherche à construire une psychologie phénoménologique, sans pour autant rester coincé dans une psychologie philosophique qui se contente de prendre comme unique sujet observé le philosophe lui-même. » Puis, reprenant Piaget, il fulmine : « phénoménologie si l'on veut, mais méthode phénoménologique non. »

Pierre voit bien que le problème se situe sur la frontière empirisme/transcendantal, mais parmi les deux « germes » signalés plus haut, il choisit le versant historique de cette opposition entre philo et psycho : « Bien entendu le choix de développer une psychologie phénoménologique est en apparence complètement contradictoire avec la phénoménologie de Husserl qui fait tous ses efforts pour que jamais on ne confonde phénoménologie transcendante et empirique. Mais la jeunesse de Husserl est sur le grill, nous en reparlerons dans le courant de l'année, à mon avis, une « affaire » se prépare. » Pourquoi ne pas plutôt laisser ce vieillard tranquille ? C'est qu'il s'agit de ne pas se laisser indûment confisquer un domaine si précieux. Mais dans le procès qu'il réclame, Pierre souhaite instruire le dossier méthodologique à l'aide d'une enquête historique.

Pourtant, et cela n'apparaît que rétrospectivement, Pierre ne voit pas le double sens du terme d'*empirisme*.

Lorsqu'il signifie « production de connaissances ayant recours à l'expérience », l'*empirisme* semble être en partage : Le phénoménologue ne produit pas ses connaissances *a priori*, s'il se réfère honnêtement à ses vécus. Mais ce partage est mis en doute par une opposition déclarée entre *empirisme* et *transcendantal*. Or, dans ce dernier cas, le terme d'empirisme réclame une nouvelle définition : il désigne maintenant la position philosophique défendue par Locke et Hume, qui considéraient que le sujet n'était que le résultat de sa fréquentation du monde, rien de lui ne préexistant à l'expérience. La première définition relève de l'heuristique (méthode), la seconde de la gnoseologie (thèse).

Ce sont peut-être, dans le cas présent, des thèses différentes qui s'affrontent autour d'une heuristique partiellement partagée.

Les principes méthodologiques divergent à partir des attentes de chacun concernant la subjectivité elle-même.

Pierre considère que le recoupement des descriptions s'impose, car il envisage la subjectivité relativement à des objets ciblés. Les lois qu'il souhaite dégager concerneront des tâches spécifiées, des savoirs-faire, dans lesquels de nombreuses contingences doivent être écartées. Mais s'il estime que les invariants font lois, il n'en déduit pas pour autant une thèse empiriste. Il n'est donc pas nécessairement concerné par l'opposition déjà citée.

Pour le philosophe transcendantal, la spécification de l'objet auquel il se rapporte n'offre aucun intérêt, car il présuppose que ce qu'il recherche, la condition originaire d'apparition, se donne dans tout objet. Pour lui, toute expérience met en jeu la connaissance, et donc ses conditions. Il pose par contre, c'est sa thèse, que les lois de cette connaissance préexistent à l'expérience, et il les cherchera toujours « en dessous » de ce qui relève d'un rapport spécifique à un objet. Cela explique l'obsession de la phénoménologie pour le plan originaire.

Il ne reste pas moins exigible de cette conception qu'elle réponde de tous les problèmes relatifs à l'accès au vécu.

Ce second texte laisserait penser que les noces n'auront pas lieu, ou bien devant un juge. Mais le *GreX-infos* n° 11 ranime la flamme un an après, en septembre 1995.

Il s'agit, comme dans le cas précédent, d'un texte post-Saint-Eble, euphoriquement intitulé « Projets ? vous avez dit projets ? ».

Parmi les projets, donc, figure celui de « développer une psychophénoménologie ? », toujours sous réserve de l'interrogation. Il s'agit en fait d'un baptême : « Progressivement, il m'apparaît de plus en plus clairement qu'il s'agit de créer une sous-discipline de la psychologie que l'on pourrait nommer « psychophénoménologie » par référence au fait que l'on étudie des objets de recherche à partir de ce qui apparaît au sujet et qu'en ce sens il s'agit nécessairement d'une phénoménologie, même si ce n'est pas la phénoménologie « transcendantale » de Husserl. » La nécessité subsiste, la distance est entérinée.

Ce qui change, c'est que, par l'entremise de Maurice Legault, Pierre prend connaissance de développements d'une psychologie phénoménologique aux Etats-Unis et au Canada. Elles « conduisent à poser une distinction entre une psychophénoménologie du sens et une psychophénoménologie de l'acte. »

Soulignant que ces recherches portent sur l'élucidation du sens d'un vécu particulier, et considérant rapidement comment la PNL, l'EDE ou la phénoménologie de Sartre se rencontreraient sur

l'analyse d'objets comme « l'expérience du chaos chez les créateurs, la position de victime (...) », il manifeste de grands espoirs.

Pierre a d'ores et déjà commencé à thématiser « (...) l'acte qui est essentiel à la méthodologie de l'explicitation considéré du point de vue de l'interviewé : l'acte réfléchissant. » Lui apparaît clairement la nécessité d'opérer une distinction entre « acte réflexif », qui porte sur des résultats déjà disponibles, déjà conscientisés, et « acte réfléchissant », qui « (...) se tourne vers une réalité qu'il accueille, qui se révèle à lui. » Mais, précision très importante, « Cela ne se traduit pas par un remplissement immédiat, parce que l'accès au réfléchissement de la réalité passée doit s'accomplir avant. L'acte réfléchissant est donc susceptible d'accéder dans un premier temps à... rien, ou plutôt, à l'attente de quelque chose qui se découvre par étapes. » Encore qualifiée plus loin de « passivité attentive », cette « loi » du remplissement progressif est peut-être la première découverte proprement psychophénoménologique.

La thématisation de l'acte réfléchissant permet à Pierre d'introduire une distinction importante : « Je renonce à utiliser le terme *réflexif* qui me semble désigner l'activité de réflexion au sens banal du terme (mais sa pratique comme activité de debriefing après coup garde du sens bien sûr), et j'emploierai les termes *réfléchissant* et *réfléchissement* pour désigner cette activité tellement centrale dans la mise en mots du pré réfléchi. »

Il faut remarquer que dans ce moment du texte, Husserl est présent dans le vocabulaire, alors que les deux auteurs cités sont Piaget et Pignet. On retrouve le clivage entre la dimension de la pratique et celle de la thèse générale.

Pierre conclut en proposant plusieurs voies d'approfondissement de ce thème, et je remarque que c'est à ce moment qu'il a décidé d'entamer la phase « pratique » du séminaire « phénoménologie et psychologie », auquel j'ai eu la chance d'assister. Ce texte, en mettant un terme à la phase d'approche, clôt la première époque.

Dans l'épisode suivant, nous pourrions observer un changement de régime, puisque nous nous intéresserons aux textes parus dans les numéros 13 et 14.



Sommaire du numéro 60 mai 2005

1-24 Explorations psychanalytiques et psychophénoménologiques de la notion d'enveloppe temporelle en formation d'adultes. Francis Lesourd.

25-33 Comment accompagner la mise en mots de l'expérience pour la VAE ? (Validation des acquis de l'expérience) Armelle Balas Chanel.

34-41 L'évaluation comme approche du singulier. Philippe Péaud.

42-47 Présentation commentée de la phénoménologie du "sens se faisant" à partir des travaux de Marc Richir. Pierre Vermersch.

48-55 Tentative d'approche expérientielle du "sens se faisant". Pierre Vermersch

56-59 Pour un nouveau livre ! Frédéric Borde.

60 Liste des formateurs certifiés à l'entretien d'explicitation Nadine Faingold et la commission de certification du GREX.

Programme du séminaire

Lundi 6 juin 2005 de 10h à 17 h 30

Institut Reille

34 avenue Reille 75014 Paris

Echanges et discussions à partir des articles de ce numéro.

Organisation Saint Eble 2005

Agenda des séminaires 2005/6

Lundi 6 juin 2005

Université d'été à Saint Eble

Du mercredi 24 août 15 h au 27 16 h

Lundi 3 octobre 2005

Lundi 28 novembre 2005

Journée pédagogie des stages entretien d'explicitation Mardi 29 novembre

Lundi 30 janvier 2006

Lundi 27 mars 2006

Lundi 12 juin 2006

Expliciter

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

Liste des formateurs certifiés aux techniques d'aide à l'explicitation (mai 2005)

(sauf oubli ou erreurs)

François Alexandre (AFPA)

Catherine Ancillotti (Vallauris)

Jean-Pierre Ancillotti (Vallauris)

Armelle Balas (Lyon)

Roselyne Bellier de Branche (Paris)

Jean-Paul Benetiere (Lyon)

Marie Beneyton (Lyon)

Sylvie Bonnelles (Poitiers)

Danielle Bonneton (Genève)

Catherine Bricout (AFPA Lille)

Christine Bruyas (AFPA Lyon)

Béatrice Cahour (Paris)

Vittoria Cesari (Lausanne)

André Chauvet (Saint Etienne)

Marcelle Coste-Clément (Grenoble)

Joëlle Crozier (Lyon)

Alain Dauty (Valence)

Irène Errera (Paris)

Odile Eynard (Grenoble)

Nadine Faingold (Paris)

Ginette Fourmond (Lyon)

Bernard Genest (Orléans)

Guy Giroud (Lyon)

Gérard Grégoire (AFPA)

Jacqueline Iguenane (Paris)

Catherine Lahmi (Vallauris)

Maurice Lamy (Poitiers)

Didier Lefebvre (AFPA Lyon)

Maurice Legault (Québec)

Martine Maissin (Reims)

Claudine Martinez (Montpellier)

Maryse Maurel (Nice)

Philippe Péaud (Poitiers)

Elisabeth Perry (Nancy)

Sylvie Plas (Poitiers)

Monique Pré (Lyon)

Monique Simonet (Lyon)

Mireille Snoeckx (Genève)

Agnès Thabuy (Paris)

Jean Veslin (Grenoble)

Marie-Agnès Voix-Durot (Dijon)

Bertrand Willerval (Grenoble)

En voie de certification : Jean-Pierre Brunelle, Jean-Pierre Cartier, Brigitte Cosnard, Jean-Louis Gouju, Philippe Lhuisset, Claire Marchand, Alain Mouchet, Nicole Peyret, Jacques Rey, Christine Vinckel-Jacquesson, Jordelina Wykrota.