

Expliciter 90 Juin 2011

Une contribution à la réflexion à propos des co identités.

*Identité professionnelle et identité personnelle en formation initiale
d'enseignants : ruptures, complémentarité, continuité.*

Mireille Snoeckx
Antenne Suisse Explicitation, GREX

Depuis « Tu est Je ou comment un procédé d'écriture autorise » en 2001..., j'ai continué à cheminer avec la multiplicité des Moi(s), à les intégrer à des dispositifs d'accompagnement, notamment dans mes pratiques de directrice de mémoires, à lire et à relire Jung, à fréquenter les écrits des psychosociologues et, au fil des années, d'autres auteurs comme Hal et Sidra Stone ou Richard C. Schwartz, à repérer mes co identités au cours de nos recherches à St Eble.... Plusieurs fois, j'ai tenté de rassembler toutes ces données pour écrire un article, mais les tentatives avortaient avec constance. Trop à dire, Par où commencer ? Un refrain déjà connu. Une demande d'intervention en décembre 2005 sur la question de l'identité professionnelle en formation des enseignants se concrétise par une conférence à l'IUFM de Montpellier... Qu'est-ce qui m'engage à publier ce texte maintenant dans Expliciter ? D'abord le souhait d'amorcer le début d'un échange sur le thème des co identités, d'apporter un premier éclairage sous l'angle de la psycho sociologie, me donner, peut-être, du courage pour présenter d'autres théories, d'inviter d'autres membres du GREX à contribuer à enrichir le thème et à partager leurs pratiques et leurs expériences.

Une autre intention soutient aussi cette publication. Elle participe d'une nécessité actuelle pour moi de partager ma pratique de formatrice, de chercheure expérientielle, avant qu'il ne soit trop tard.

Cette conférence est écrite en après-coup aux Journées à Montpellier du 6 au 8 décembre 2005. Je ne voulais pas m'enfermer dans un texte préformé. J'avais préparé les points essentiels que je souhaitais partager avec le public, emmené avec moi des travaux d'étudiants pour illustrer ces propos. C'est donc sur le vif que je décide de choisir uniquement les travaux de Morgane pour présenter un cheminement d'une « une élaboration identitaire ». En tant que chercheuse expérimentielle, c'est ma pratique de formatrice qui est le principal gisement de données de mes recherches. J'apprends de mes étudiants. J'apprends de mon expérience et de mes lectures. Quand les responsables me demandent le texte de la conférence, je décide de le soumettre à Morgane. Celle-ci se dit d'accord avec mes propos, qu'elle s'y reconnaît, tout en soulignant la difficulté pour elle d'être suffisamment à distance. Deux ans après, elle me sollicite pour que la conférence fasse partie des pièces à choix de son portfolio du séminaire d'intégration de fin d'études, m'indiquant que, lorsqu'elle revient sur son parcours de formation, elle retrouve des moments importants pour elle que j'ai mis en évidence dans la conférence ! Elle m'envoie d'ailleurs l'ensemble des pièces du portfolio de sa dernière année d'études, pour que j'aie un aperçu de son cheminement. C'est aussi ce qui est important pour moi dans ma pratique de formatrice, la réciprocité. Ce texte n'aurait pas existé sans Morgane, sans sa confiance, son consentement, sans la demande d'une conférence, sans un public à qui l'adresser, les formateurs de l'IUFM en 2005.

Préambule

Avant de commencer à poser la question identitaire en formation des enseignants, il me paraît essentiel de mettre en lumière l'inscription de ce discours. C'est dans l'articulation d'une posture de formatrice et d'une posture de chercheuse que je situe ma compréhension des phénomènes à l'œuvre. Ma principale source de données, l'accueil des événements que je vis au quotidien dans ma fonction de chargée d'enseignement. En ce sens, c'est la formatrice qui récolte faits, indices, questions, tout au long de son travail de formation. Et c'est en prenant une posture de recherche que j'entre en compréhension. C'est donc à partir d'une position en première personne que je confronte données et théories. Comme c'est le point de vue subjectif des étudiants en formation qui constitue la base de mon accueil des données. Pour comprendre comment s'élabore une construction d'une identité professionnelle, de quelle manière ce processus se manifeste et les conséquences sur l'apprentissage du métier, c'est dans la *singularité* (Vermersch, 1999) que je puise mes sources, c'est dans la singularité que surgissent des constantes, des différences et que peu, à peu, se dessine une théorisation. Dans ma posture de recherche, je me donne des outils qui me permettent de travailler ma propre implication : écriture de journaux, notamment dans un module de formation et pour l'accompagnement des mémoires. Les données recueillies se basent sur les travaux des étudiants, des entretiens, des comptes-rendus de séances de formation. Ce que je vais aujourd'hui vous présenter s'est élaboré pas à pas, avec d'inévitables taches aveugles et a d'abord émergé avec plus d'insistance dans ma fonction de directrice de mémoire (Snoeckx 2000). Comme tout discours, c'est donc à une reconstruction que vous allez avoir à faire. Cependant, pour être au plus près de mon travail de recherche, j'ai choisi de dessiner un portrait d'étudiante, Morgane, afin d'approcher le processus de construction de l'identité professionnelle et son intrication avec ce qui se nomme l'identité personnelle.

Un consensus théorique dans le champ de la sociologie et de la psychosociologie

C'est à partir des recherches menées par des sociologues et des psychosociologues, qu'il m'importe, en formation professionnelle, d'essayer de comprendre les phénomènes identitaires, à la fois pour interpeller les systèmes éducatifs, les institutions et approcher en quoi s'intéresser à la question de l'identité peut favoriser ou perturber l'apprentissage des stagiaires. En ce sens, pour moi, l'ouvrage de Dubar C. (1996, 2000, 2^{ème} et 3^{ème} réédition) est une structure de base pour penser la place des phénomènes identitaires dans la socialisation professionnelle.

Parmi les travaux actuels (Camilleri C. et al., 1990, 1999), un consensus en cinq points se dégage pour considérer l'identité comme un processus (Lipiansky M., 1992) et pour remettre en cause l'idée d'une identité unique :

1 - Une perspective dynamique, avec un horizon de l'inachèvement, l'identité comme produit d'un processus qui intègre les différentes expériences de l'individu tout au long de sa vie ; Il est admis que la personne, ce qui constitue son identité, c'est-à-dire sa capacité à se reconnaître elle-même comme individu distinct, est le produit de toutes les expériences effectuées par la personne. *C'est très intéressant lorsqu'il s'agit de penser la formation, notamment lorsqu'il s'agit de proposer des parcours différenciés, obligatoires ou balisés. En effet, la question est de savoir s'il est utile, pertinent et judicieux d'offrir le même parcours à des personnes aux itinéraires quelquefois si différents, surtout lorsqu'il s'agit de formation professionnelle. L'idée d'inachèvement nous permet aussi d'envisager l'hypothèse que la formation est susceptible de transformer les personnes, ce qui est plus favorable que de penser en termes d'identité figée.*

2 - Une importance accordée à l'interaction du sujet avec son environnement social notamment, dans la construction et la transformation identitaire ; de nouveau, nous retrouvons cette idée, que l'individu va se construire dans les interactions avec le milieu, ce qui introduit la notion de l'étudiant acteur de sa formation. D'où la nécessité, selon moi, de le responsabiliser, en lui proposant d'effectuer des choix, en l'engageant dans une dynamique de réflexion. *C'est aussi, en réciprocité, mettre en évidence que le milieu de la formation n'est pas qu'une ressource, un réservoir de connaissances, mais qu'il est potentiellement agissant et participe à la construction de la personne.*

3 - Un aspect multidimensionnel et structuré de l'identité, en envisageant les situations d'interactions dans lesquelles les personnes sont impliquées comme autant de réponses identitaires diverses qui s'intègrent dans un tout structuré, plus ou moins cohérent et fonctionnel : Ainsi, selon le groupe d'appartenance dans lequel est insérée la personne, celle-ci va construire *une identité pour autrui*, une identité d'appartenance qui lui permettra d'être reconnue par ce groupe particulier. Qu'à chaque groupe d'appartenance correspondent des formes identitaires spécifiques qui peuvent être dissonantes entre elles (Vasquez A. 1999, reprenant les travaux de Goffman) . Il est possible de parler de co-identités ou de multiplicités des Moi (Jung, 1971, 1973), ou encore de configurations identitaires (Camilleri C., 1999.). Les réponses identitaires que peuvent donner les personnes dans d'autres situations que la situation de construction originale peuvent être inadéquates à la situation réelle. *C'est notamment visible dans l'émergence du « soi élève » dans des situations de responsabilité de classe, émergence qui vient brouiller le « soi enseignant » et perturber les réponses à apporter dans*

la situation. L'émergence du soi élève favorise le rapport de proximité que les étudiants entretiennent avec les élèves. L'étudiant est souvent le confident. Il voit et entend ce que l'enseignant n'entend plus ou ne peut voir, pris par la dynamique de l'organisation et de la gestion. Ce rapport de proximité, voire d'identification, provoque aussi des distorsions dans le statut accordé au stagiaire, plus copain qu'enseignant, et peut provoquer d'inévitables effets de confusion.

4 - Un apparent paradoxe de l'unité diachronique, le sujet garde une conscience de son unité et de sa continuité, de même qu'il est reconnu par les autres comme étant lui-même : Il y a une permanence de soi nécessaire sans laquelle il serait difficile de vivre (Camilleri C., 1999). En même temps, ce qui est reconnu par les autres, l'est, la plupart du temps, d'une manière limitée et partielle. Chaque groupe d'appartenance privilégiant certains comportements, certaines dimensions identitaires, le sujet ne s'y réduit donc pas. *Ainsi, et notamment en formation, le regard des pairs va jouer un rôle important dans la dynamique du sujet en apprentissage. Les étudiants redoutent souvent plus le regard et les commentaires des autres étudiants que ceux du professeur. Il se joue là un rapport de forces dont il est judicieux de tenir compte, si le formateur souhaite engager les étudiants dans des situations d'apprentissage interactives et comprendre l'anomie de certains groupes comme, à la fois un surgissement du soi élève, et une production du fonctionnement des groupes d'appartenance avec leurs codes de reconnaissance. Plutôt ne rien dire pour ne pas s'exposer et/ou enfreindre les règles (souvent implicites) du groupe.*

5 - Une mise en évidence les stratégies identitaires. Les personnes ont une certaine maîtrise sur leur choix de leur groupe d'appartenance et ont une prise sur une part de la définition d'eux-mêmes : Si les personnes ont une prise sur la définition d'eux-mêmes, il importe d'apprendre à reconnaître si cette définition autorise ou non les transformations que provoque une formation impliquée. *Cela sous-entend aussi que les étudiants stagiaires peuvent utiliser des stratégies pour conserver ou modifier certains aspects d'eux-mêmes. Les résistances à la formation, les critiques, les adhésions, sont aussi à envisager sous cet angle identitaire, pas seulement sous l'angle pragmatique de l'adéquation des cours à la réalité du terrain.*

Les théories sociologiques soulignent ainsi qu'une des finalités stratégiques essentielles pour l'acteur est la reconnaissance de son existence dans le système social. Cela implique à la fois que le système lui reconnaisse son appartenance, une place spécifique, et que la personne ressent subjectivement cette reconnaissance. Se dessinent des échanges, des mouvements, entre les identités prescrites et/ou assignées et les identités acceptées et/ou revendiquées.

Du côté du singulier : Morgane

Premiers pas

Morgane est une étudiante de deuxième année de licence mention *Enseignement*. Elle a d'abord effectué une première année de Tronc commun en Sciences de l'éducation qui se caractérise par des cours de facture classique, en auditoires, ainsi que d'un séminaire « Observation et analyse des terrains éducatifs et scolaires » dans lequel sont inclus 50h de terrain.

Pour entrer dans le parcours de licence spécifique à la formation des enseignants primaires, Morgane a passé une admission sous la forme d'un dossier, d'une lettre de motivation et d'un entretien. Elle commence le parcours conseillé par une unité de formation d'intégration compacte intitulée *Profession enseignante, rôle et identité* dont les principaux objectifs visent à élaborer des repères significatifs de la profession, à mettre en perspective le parcours de formation et à travailler différentes postures, métier d'étudiant, métier d'enseignant, en faisant émerger les représentations actuelles des étudiants. Cette unité se termine par une évaluation sous la forme d'une question d'approfondissement, question issue des interrogations sur le terrain et des éclairages proposés en séminaires. Morgane formule sa question en ces termes : « *De quelle manière se transforment les rôles et l'identité de l'enseignant en fonction de son évolution personnelle et de celle de la société ? Quels impacts le temps, qu'il soit historique et/ou personnel, a-t-il sur l'exercice des rôles et sur l'identité personnelle et professionnelle ?* »

Morgane a constaté que son formateur de terrain qui exerce depuis longtemps en maternelle est très au clair quant à « *la manière dont il se situe par rapport aux élèves et dans sa manière d'être face à eux* ». Elle termine sa réflexion par cette remarque :

« Chacun est libre de modeler son personnage d'enseignant à sa manière et en fonction de sa personnalité. Certes, les débuts dans la profession ne sont pas toujours faciles et on peut sûrement oublier son identité personnelle au détriment d'un masque qui donne l'impression d'être protégé. En effet, si le jeune enseignant se fait remettre en question dans sa manière de faire, il lui sera peut-être plus facile de remettre en question un masque que lui-même. Je reste pourtant convaincue que si l'on choisit l'option : **jouer un rôle sans pour autant y mettre de soi-même on risque cette fois-ci de se perdre.**

L'authenticité dans la manière d'habiter un rôle me paraît essentielle. Comme au théâtre, le public ne pourra être sensible à un acteur, qui ne s'implique pas personnellement dans sa manière de jouer. »

Ainsi, Morgane distingue ce qui relève du rôle social à effectuer qu'elle met en évidence dans la figure de l'acteur (Zakhartchouk J-M, 2005) et l'intrication avec ce qui peut se nommer identité personnelle, qu'elle appelle avec justesse **soi-même**. Elle montre aussi une des stratégies possibles de préservation de soi, **le masque** qui permet de s'engager dans une formation sans être trop bouleversé dans sa personne. Cela me paraît très important de souligner qu'en début de formation, certains stagiaires prennent des masques, notamment lorsqu'ils sont confrontés à la réalité du terrain, que c'est une mesure de protection identitaire qui peut perturber l'apprentissage, voire l'inhiber. C'est une dimension dont les formateurs ont à tenir compte.

Et elle ajoute :

« Avoir une consistance dans sa manière de réagir face aux élèves se présente donc comme un élément positif. Cependant la stabilité entre **mon** identité personnelle et professionnelle peut, à mon avis, devenir dangereuse. Rester fixé à ce que l'on a été et refuser d'évoluer ne dérange personne quand c'est un choix qui n'implique que soi. Mais cette liberté de choix ne peut être dans la profession enseignante, car l'effet de cette décision aura aussi une incidence sur les élèves. »

Morgane considère donc l'identité comme un processus dynamique, évolutif. C'est pour elle, une posture incontournable, lorsque d'autres personnes sont concernées, ici les élèves. Il est d'ailleurs à noter le glissement sémantique qui passe de « *chacun est libre* », « *on peut ou-*

blier », donc une référence au collectif professionnel, au retour sur elle-même dans l'expression « la stabilité entre *mon* identité personnelle et professionnelle ». La référence au formateur de terrain comme modèle agit, me semble-t-il, en tant que **repère** identificatoire, ce qui permet à Morgane de **se situer** dans sa compréhension des enjeux identitaires de la profession enseignante. Il n'y a pas une identification fusion au modèle, comme pour d'autres étudiants ; par exemple, Ronald écrit : « *Je me retrouve tout à fait dans mon formateur de terrain* ». La référence au formateur de terrain provoque une réflexion nuancée et offre à Morgane la possibilité de s'envisager dynamiquement dans la catégorie des enseignants. À la figure de l'acteur se conjugue celle du professionnel qui continue à se former (Zakhartchouk J-M, *ibid*) dans une perspective que je qualifierais d'éthique professionnelle. À la fin de la première unité de formation, je constate que Morgane se trouve en continuité avec les images qu'elle a de la profession, et, en même temps, elle discerne distinctement que des bouleversements sont possibles.

Autrui significatif

Écoutons maintenant Morgane, à la fin de cette même année universitaire, en juin, au moment de la rédaction d'un de ses travaux de synthèse pour le module compact *Relations et situations éducatives, diversité des acteurs...* Pendant les cinq semaines de terrain, elle a participé à la vie d'une classe de 6^{ème} primaire, (élèves de 12 ans), dans un quartier sensible. Pendant les séminaires en groupe de base, elle a eu l'occasion d'exprimer ses doutes, ses sentiments, dans une confrontation difficile avec la réalité d'une classe tenue par un duo d'enseignants. Pour un des travaux de synthèse du module, Morgane choisit d'écrire une lettre intitulée « *Lettre adressée aux élèves rencontrés lors de mon stage réalisé dans le cadre des approches transversales I.* »

Ce qui me paraît significatif, d'un point de vue du processus de construction identitaire, c'est le choix du destinataire : **les élèves**. Comme acteurs et partie prenante d'un système, leurs réactions aux interventions des étudiants sont reçues comme une mesure fiable et directe des relations qui s'établissent dans la classe. Elles fonctionnent comme des confirmations du rôle et des compétences exercés par l'étudiant. : Les élèves acceptent ou n'acceptent pas le stagiaire. Le stagiaire sait ou ne sait pas y faire avec les élèves. En cela, l'élève est considéré comme **un *autrui significatif*** particulièrement important pour la confirmation de l'identité professionnelle. Le rôle joué par les proches que Georges H. Mead., cité par Dubar C. (2000) désigne sous l'expression *autrui significatifs* est considéré comme déterminant. Pour Mead (1934), il s'agit avant tout des personnes qui vont compter dans la reconnaissance de soi comme faisant partie d'une communauté, d'une équipe, d'un groupe, celles qui vont valider le *Je* s'appropriant un rôle actif et spécifique dans le cadre de cette même communauté. Cependant, n'importe quel *autrui* n'est pas légitimé à confirmer l'identité sociale visée, ici l'identité professionnelle d'enseignant. En 2000, j'en avais répertorié trois : les formateurs de terrain, les élèves et les enseignants formateurs universitaires. Il y aura lieu d'y adjoindre d'autres catégories d'acteurs qui vont influencer, à des degrés divers, la construction de l'identité professionnelle du stagiaire étudiant, par exemple, les parents, et aussi tous les *autrui significatifs* passés de l'histoire scolaire et familiale qui peuvent provoquer des perturbations dans l'image de soi actuelle. Je les regroupe actuellement sous l'appellation *les fantômes* (Snoeckx, M. 2000)

Il s'agit de relativiser cette confirmation directe par les élèves. Le formateur peut infléchir cette relation étudiant/élèves. En effet, selon ce qu'il autorise de la place de l'étudiant stagiaire, selon qu'il offre ou n'offre pas à occuper sa place dans la classe, le formateur de terrain peut influencer les relations entre le stagiaire et les élèves. Cependant, je tiens à souligner la place particulière que les élèves jouent dans la construction de l'identité professionnelle des jeunes en formation, place souvent laissée dans l'ombre ou « allant de soi ». Les élèves sont donc des interlocuteurs privilégiés pour Morgane puisqu'elle s'adresse à eux en priorité. Ils ont leur place comme *autrui significatifs*, car ils ont la possibilité de renvoyer aux stagiaires, ici à Morgane, des images d'eux-mêmes, que ce soit dans l'acceptation ou le refus de leur légitimité à œuvrer dans la classe...

Rupture

Je me propose de cheminer avec Morgane tout au long de son travail de synthèse, de repérer comment Morgane, par rapport à cet *autrui significatif*, élabore des stratégies qui influencent la dynamique identitaire, comment elle chemine entre ruptures, continuité et perspectives.

« Si j'ai aujourd'hui fait le choix de vous écrire une lettre, c'est que j'ai été très touchée par le stage que j'ai effectué dans votre classe. Vous écrire me permet de poser mes sentiments, mon ressenti par rapport à notre rencontre. [...] Libre à vous de vous reconnaître dans ce que je vais écrire, mais je ne fais pas ce travail dans le but d'élucider une vérité, mais plutôt de **mettre des mots** sur une quantité d'impressions, de réflexions, d'émotions qui ont été les miennes dans le contexte de ma formation. »

Une première stratégie, c'est **l'écriture**. Elle est centrale. Elle permet la prise de conscience, la mise en lumière de ce qui advient dans le quotidien et l'élaboration d'une pensée qui favorise la distance. Proposée par l'institution, Morgane s'en empare, que ce soit dans son journal de formation ou dans ce travail de synthèse. : « *Mes envies d'écrire partent dans tous les sens, car mettre de l'ordre dans de l'humain et ici dans le domaine de l'éducatif, n'est pas une tâche facile. S'il y a une chose que j'ai bien intégrée au fil du stage, c'est la complexité de tout ce qui se passe dans une classe. Je n'ai pas l'intention de me laisser envahir par celle-ci. Je me tourne plutôt vers la recherche d'outils afin d'être capable, dans ma future pratique professionnelle, de me trouver moins « désabusée » et démunie face à une réalité de groupe, qui ne parvient pas à trouver un équilibre dans la course à l'acquisition des savoirs que peut représenter l'école.*

L'écriture met ainsi en évidence ce que Hughes (in Dubar, 1996), considère comme deux mécanismes spécifiques de la socialisation professionnelle : « **le passage à travers le miroir** » au cours duquel la personne reconsidère ce qu'elle connaît de la culture professionnelle pour en approcher la réalité ; « **l'installation dans la dualité** » entre le « modèle idéal » qui caractérise la « dignité de la profession », son image de marque, sa valorisation symbolique et le « modèle pratique » qui concerne les tâches quotidiennes et les durs travaux » et qui n'a que peu de rapports avec le premier modèle. (Dubar, opus cité, p.146.

Ce passage à travers le miroir bouleverse Morgane au point qu'elle utilise et met en évidence le terme « *désabusée* ». Une rupture s'effectue dans sa manière de voir le monde scolaire et elle indique qu'elle se sent touchée (personnellement) et qu'elle s'engage dans une réflexion et une recherche (d'outils) pour son avenir professionnel.

[...] Une des actions qui m'a été le plus difficile à effectuer est de vous dire au revoir. J'étais déchirée entre mon envie de laisser cette situation qui me dépasse et l'envie de vous aider. [...] Mais ce qui me fait peur est de penser à ce qui vous attend et ce que pourra vous offrir la société. Nous vivons dans un monde pas toujours facile à apprivoiser et j'aurais voulu vous donner, au moment de mon départ, des bonnes raisons de vous mettre à vous ouvrir à la culture scolaire. [...] D'un point de vue de l'enseignant, on est ici au cœur de la problématique du sens des apprentissages et, plus globalement du sens de l'école : l'adulte donne du sens à l'école parce qu'il sait que c'est l'avenir des élèves à long terme, pourtant, les élèves ne voient pas ce sens parce qu'ils fonctionnent à court terme.

Pour Morgane, sa vision de l'école et de la mission de l'enseignant, même si elle n'utilise pas le terme, concerne l'avenir des élèves. Elle identifie pour elle-même ce qui aurait été important qu'elle puisse réaliser et qu'elle n'a pu effectuer suffisamment : ouvrir les élèves à la culture scolaire, dans une perspective d'une insertion future dans la société. Elle a d'ailleurs choisi pour la démarche d'observation/intervention de donner le goût de l'école à ces élèves qui refusent d'apprendre, en articulant les activités qu'elle a proposées au camp prévu en cette fin d'année scolaire. Morgane désigne ainsi quelles sont les valeurs qu'elle attribue aux actions des enseignants.

[...] Comme je vous l'ai dit, dans les derniers mots que je vous ai adressés à tous, vous m'avez beaucoup appris au travers de la problématique que vous vivez en classe. J'y ai vu une dynamique difficile, un besoin de rentrer en rapport de force, de ne pas répondre aux attentes de vos enseignants et aussi beaucoup de souffrance : souffrance provenant du vécu familial, d'un éloignement de sa terre natale, de parents non reconnus, de solitude et d'incompréhension. [...] Un de mes professeurs à l'université, dit même dans un de ces livres : C'est un travail de mise à distance qui exige que des repères soient sans cesse élaborés. C'est vraisemblablement la seule manière d'être en présence de la souffrance sans être dans un sacrifice dangereux de soi ni dans une dénégation. (Cifali, 1994, p.93)

Dans sa tentative de compréhension, je relève que Morgane n'entre pas dans *le déni* de la situation. Elle essaie de **prendre distance** au cours de cette entreprise car elle a conscience d'être dans une fragilité par rapport à la souffrance. Pour plusieurs de ses travaux du portfolio, notamment pour la démarche des situations éducatives complexes, elle a toujours une rubrique intitulée « Avec le recul ». L'écriture fonctionne comme une mise à distance qui permet de mieux vivre sans doute la rupture, mais surtout d'apprivoiser le réel, de le comprendre. À noter que, très clairement, par rapport à ce qu'elle connaît d'elle-même, Morgane pointe et laisse entendre qu'elle peut tout à fait s'engager dans la voie du sacrifice de soi.

« Mais pourquoi utiliser des livres pour vous faire comprendre ce que je dis ? Cela peut vous sembler bizarre et du temps perdu, mais sans cela, je pense que **je ne croirai plus en ce qui me destine à devenir : une enseignante**. Tout ce que je construis au fil de ces mots n'est pas fondé sur des idées qui n'appartiennent qu'à moi. J'utilise la pensée d'autres personnes pour

pouvoir **faire moi-même mes propres liens**. Je ne suis pas pour autant d'accord avec tout ce que je lis ! [...] »

Autre stratégie, **la confrontation à des théories** qui vont lui permettre de « faire moi-même mes propres liens ». Cette confrontation peut s'apparenter, dans un premier temps, à un phénomène de survie puisqu'elle constate (et ose écrire) l'ébranlement de ses convictions et de ses croyances dans son avenir d'enseignante : ***je ne croirai plus en ce qui me destine à devenir : une enseignante***. C'est aussi une manière de réaffirmer ce qui est important pour elle professionnellement et qui continue à être son horizon. La rupture qui s'effectue l'est dans l'atteinte à **l'unité de sens**.

Pour Camilleri, C.(1999), le sentiment de l'identité demeure « tant que le sujet parvient à donner à l'altération le sens de la continuité » : « L'équilibre de l'individu est atteint quand, entre autres conditions, les représentations et les valeurs auxquelles il s'identifie, par lesquelles il fixe une signification à son être, sont celles-là même qui lui permettent de s'accorder avec son environnement ». (Opus cité, p.93). Lorsqu'il y a atteinte à l'unité de sens, les personnes peuvent utiliser des stratégies identitaires de déni, de repli sur soi, d'évitement, afin de conserver une cohérence interne. Morgane, elle, se confronte à la réalité, à la rupture de sens, en utilisant des outils de la formation, écriture et théories.

[...] Quand je suis arrivée dans votre classe, c'est au sentiment d'impuissance de vos deux enseignants auquel je me suis confrontée. [...] Ce que j'ai pu observer pendant ces cinq semaines m'a montré à quel point ils étaient loin de faire ce qu'ils désiraient dans votre classe. Seulement, ils n'avaient peut-être plus la force et l'énergie de trouver des solutions. Il se sentaient impuissants face à des relations et une situation qui leur échappait. [...] Il m'a aussi été très pesant d'être observatrice d'un tel cercle vicieux, sans pouvoir vraiment changer le tout en un coup de **baguette magique**. [...]

À relever que la confrontation aux théories est une manière de mieux vivre l'impuissance, celle des formateurs, mais aussi la sienne, parce qu'il y a au moins une possibilité de comprendre ce qui se passe. C'est aussi l'opportunité de pouvoir mettre à plat les convictions, les désirs de changement (la baguette magique) et la réalité qui met à mal l'image idéalisée.

À l'université, nous parlerions de milieux socio culturels défavorisés, de culture scolaire, du rapport au savoir, du métier d'enseignant, du métier d'élève, etc.. Plein de mots compliqués pour vous dire que l'école n'est pas adaptée à tout le monde et qu'elle favorise, selon les recherches effectuées, une part de la population. **Je ne puis pourtant pas m'y faire. Je voudrais pouvoir croire à une école qui offre de manière égale des services égaux**. J'ai également beaucoup de peine à concevoir, ce qui peut faire votre apparente « démotivation » pour ce que vous propose l'école. J'ai toujours été de nature curieuse et profondément passionnée et attentive à ce qui se passe autour de moi. Dans une perspective comme je viens de la présenter, on pourrait même avancer que **j'avais toutes les chances de mon côté puisque je viens moi-même d'une famille qui a les mêmes valeurs que celles valorisées par l'école**.

Comme elle s'engage dans un travail de lucidité, elle se confronte aussi à son *soi élève* qui ne lui permet pas de comprendre les refus des élèves de la classe. Elle nous dit aussi que, pour exercer ce métier, elle a besoin de croire dans les valeurs démocratiques de l'école, qu'elle considère l'école dans sa dimension sacrée, mythique (Zoia G., 2005). À Genève, d'ailleurs,

l'article 4 de la loi sur l'instruction publique s'inscrit dans cette perspective de l'égalité des chances. Là aussi le modèle idéal proposé par la société est mis à mal par le réel.

Vous vous demandez pourquoi est-ce que toutes ces théories me perturbent autant ? Tout simplement parce qu'elles vont à l'encontre de **tout ce que je crois**. Mes valeurs vont à l'encontre de notre réalité. Je voudrais croire que vous avez tous les mêmes chances de devenir plus tard des futurs avocats, médecins, vétérinaires, architectes, designer, cadre, directeur de banque, enseignant, bref..., ce à quoi vous aspirez. **C'est dans l'envie de transmettre des outils utiles pour la suite de votre vie que je veux être enseignante**, mais il ne suffit malheureusement pas de vouloir pour pouvoir y arriver. « À travers l'autre c'est à moi que je me confronte » (Cifali, 1994, p.) prend donc tout son sens dans ce que je viens de dire. En effet, c'est en me trouvant confrontée à votre vie de classe et vos rapports à l'école telle qu'elle est maintenant et telle que vous la connaissez que **j'ai été forcée de remettre en question ma vision idéaliste de l'éducation**.

Très clairement Morgane montre que c'est dans la confrontation à l'autre, c'est parce qu'elle est interpellée si profondément, si intensément qu'elle est *forcée de remettre en question (sa) vision idéaliste de l'éducation*. Elle n'élué pas le problème. Se met en mouvement une *stratégie identitaire d'acceptation de l'altérité...*

Une autre stratégie de Morgane pointe sous la trace de la note de bas de page : c'est **l'humour**. Humour qui permet la distanciation par rapport à toutes ses tentatives de changement du comportement des élèves. Par exemple, elle va concevoir un poster, la forme demandée du compte-rendu de son intervention, sous le signe de l'humour. Il se présente sous forme d'épisodes, comme celui intitulé : « Eclair Woman va encore changer le monde... et surtout le motiver » lui permet en quelque sorte de comprendre ses propres désirs, sa vision idéaliste et de relativiser la portée de son action dans le contexte dans lequel elle peut agir. Humour encore pour son journal de formation. Dans les extraits qu'elle donne à voir, elle laisse et visibilise une erreur typographique : « 23 mars. Premier texte. J'ai commencé par écrire **jounalll** de formation par pure faute d'inattention et bien, pourquoi pas ? Il me semble important de souligner que celui-ci est personnel et qu'il ne peut que faire ressortir une partie de moi, autant de mon conscient que de mon inconscient. Là, on voit tout de suite l référence à la formation d'adulte !!! »

[...] J'ai passé avec vous des moments où nous avons vraiment eu l'occasion de partager, comme lors de la sortie pour la bataille du livre, au salon du livre. Je ne vous considère pas comme **des « petits sauvages »**. Mais quand on y met de la forme scolaire, vous vous opposez et il devient difficile de ne pas condamner vos comportements et de se sentir **attaqué personnellement** par vos manières d'agir.

Là aussi, dans son exploration de ce qu'elle a vécu et de ce qu'elle en comprend, Morgane n'entre pas dans la dévalorisation de l'autre. Elle relève cependant qu'elle s'est sentie touchée dans son identité personnelle.

J'ai été en première loge pour le vivre lors de la première journée de co-formation, qui comme je vous l'ai dit lors du conseil de classe a été loin d'être plaisante pour moi. J'ai cru que parce que j'avais passé du temps avec vous et m'étais investie pour mon intervention, vous me respecteriez plus qu'une simple remplaçante. **Je me suis trompée sur toute la ligne**, même si je sais que vous auriez pu être encore plus insupportables. Ce n'est **pas contre moi**, en tant que personne que vous avez réagi, mais **pour ce que je représente**.

C'est d'autant plus difficile d'être confrontée à l'impuissance que le duo d'enseignants utilise des outils proposés par l'université comme le conseil de classe et qu'apparemment, cela ne donne pas les effets escomptés. Morgane laisse entrevoir la déception de ne pas avoir été acceptée pour ce qu'elle est et ce qu'elle souhaite être comme enseignante. Les élèves en tant qu'autrui significatif lui renvoient une image négative, même si tout au long, Morgane s'est investie dans des actions et se sentait proche des élèves. C'est la fonction enseignante que les élèves contestent, pas elle en tant qu'individu. Néanmoins, elle aurait souhaité pouvoir transformer cette représentation.

[...] Pour finir cette lettre qui me semble donner de bonnes pistes de réflexions autant sur un plan personnel que pour votre avenir, j'aimerais encore vous faire part d'un aspect de la relation entre enfants et adultes. Mireille Cifali, que j'ai cité à plusieurs reprises, dit aussi qu'« il serait face à un enfant, plus sage de s'abstenir et accepter notre incompréhension chronique. » (Cifali, 1994, p.53). C'est ce que j'ai essayé de vous faire comprendre avec mes mots à travers ce texte. Même si nous avons quelques longueurs d'avance, nous n'avons de loin pas des réponses à tout. Comme vous, nous les construisons au fur et à mesure nos propres manières de faire et de réagir face à des situations problématiques. On n'a donc jamais fini de se former et d'apprendre et c'est ce qui me semble aussi merveilleux en l'humain. » [...]

Au cours de ce temps marqué par la rupture entre image idéale et images réelles, Morgane renoue avec une figure qui peut la porter tout au long de ses études, celles du professionnel qui continue à se former. C'est dans cette continuité qu'elle peut, sans aucun doute, aborder les deux autres années qui lui restent pour continuer à construire les compétences nécessaires à l'exercice de la profession.

Des stratégies identitaires apparaissent, visant à réduire l'écart entre idéal et réalité. Elles peuvent prendre deux formes, l'une de « transactions externes » ou objectives entre l'individu et les autres significatifs, en ajustant l'identité-pour-soi à l'identité pour autrui, l'autre de « transactions internes » ou subjectives avec la nécessité pour l'individu de sauvegarder une part de ses identifications antérieures (identités héritées) et le désir de construire de nouvelles identités dans l'avenir (identité visée). Pour Morgane, et c'est le but d'un texte impliqué, ce sont surtout les transactions internes qui transparaissent et se détachent. Ces transactions internes visent essentiellement à renouer avec une cohérence interne, à garder une unité de sens.

Du côté de l'institution

En quoi le singulier de Morgane interpelle-t-il, selon moi, les institutions de formation ?

Dans un premier temps, il met en évidence que les phénomènes identitaires sont à l'œuvre et jouent un rôle dans la posture de formation des étudiants. Il s'agit donc de ne pas les ignorer ou de les laisser dans l'ombre, et de les prendre en compte en tant qu'éléments de la formation. Il y a certes à **accueillir** lorsque surgissent des manifestations des processus identitaires, mais il y a aussi à **accompagner** les étudiants **en leur offrant des espaces** pour que le travail puisse s'effectuer. Cela ne peut être laissé seulement à la charge de la personne en formation. Ces espaces peuvent prendre la forme *d'unités de formation* comme les unités d'intégration du plan de formation à Genève, par exemple ; ou encore des *démarches de formation* comme le Journal de formation, les écritures impliquées, expérientielles et réflexives, les moments d'analyses de pratiques, des séminaires centrés sur le développement de la personne peuvent contribuer à mettre en lumière ce qui se joue dans les moments de terrain.

Le singulier de Morgane nous invite aussi à mieux comprendre les résistances à une formation, les stratégies potentielles qu'il est possible de proposer pour permettre l'apprentissage. À trop se focaliser sur les contenus, il arrive souvent que la dimension *personne* de l'étudiant soit occultée. Et pourtant, c'est cette dimension qui peut faire obstacle, aux transformations que provoque une formation professionnelle. Ainsi il me paraît essentiel et *légitime* de **travailler le rapport à soi** dans la formation au métier d'enseignant, comme dans tout métier de l'humain. Travailler le rapport à soi implique un cadre contractuel, des conditions éthiques qui sont autant des formes nécessaires à l'exercice de la profession enseignante.

Le singulier de Morgane interroge également, selon moi, certains principes en formation professionnelle, notamment *l'usage de la responsabilité en situation professionnelle*. Si Morgane peut prendre de la distance et commencer à questionner ses valeurs, à se questionner, c'est, en partie, parce qu'elle encore en situation d'observation et qu'elle n'est pas, tout le temps en charge de la classe. Il y a lieu de penser à différer, non pas les actions en classe ou avec les élèves, mais la responsabilité, et aussi à interroger les contrats entre formateurs de terrain et stagiaires, ainsi que les compétences nécessaires pour accompagner les étudiants.

Bibliographie

- Camilleri C., Kasterstein J., Lipiansky E., Malewska-Peyre H., Taboada-Leonetti I., Vasquez A., (1990), *Stratégies identitaires*, PUF : Paris
- Dubar C., (1996,), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, 2^{ème} édition : Paris.
- Jung C.G. (1971), *Les racines de la conscience*, Buchet Chastel : Paris.
- Jung C.G. (1973), *Dialectique du moi et de l'inconscient*, Gallimard, Collections Idées, 3^{ème} édition : Paris.
- Lipiansky E., (1992,), *Identité et communication*, PUF : Paris.
- Monin F (2004), *Galères, petits bonheurs, C'est la première année. Un lieu pour en parler. Entretiens de groupe avec des enseignantes débutantes*, Mémoire de licence en sciences de l'éducation, FPSE : Genève.
- Snoeckx M., (2000 b), *Construction des identités professionnelles en formation initiale : approche expérientielle et direction de mémoire* In Gohier C. et Alin C., *Enseignant-Formateur, la construction de l'Identité professionnelle*, (pp 213-237), L'Harmattan : Paris.
- Snoeckx M., (2001), *Tu est Je ou comment un dispositif d'écriture autorise* in *Expliciter* (42) : 34-39
- Vermersch. P., (1999), *Approche du singulier*, in *Expliciter* (30) :1-7

Note préparatoire

sur le thème des co-identités

P. Vermersch (GreX)

Pourquoi ce thème des co-identités ? Quel est son intérêt pour l'explicitation, pour les activités des membres du GREX, pour la recherche ? Comment l'aborder ? Comment participer à son exploration ?

Comme bien souvent, la pratique a précédé la réflexion théorique. C'est-à-dire que pratiquement nous avons déjà appris différentes techniques relationnelles, que nous savons les mettre en œuvre, mais nous ne savons pas qu'est-ce qu'elles mobilisent, ni pourquoi elles fonctionnent. Par exemple, en explicitation, la technique de la mise en place dans le déroulement d'un entretien d'un "A observateur" (A s'observe lui-même dans la situation passée), avec un déplacement de la personne ou pas (localisation spatiale imaginée, ou utilisation d'une deuxième chaise), et qui produit des réponses nouvelles, complémentaires, de ce qui avait déjà été décrit en première personne, comme s'il y avait un nouveau regard, un nouveau point de vue ! Tout se passe comme si nous pouvions convoquer (facilement) une multiplicité de première personne de la même personne ! Certains d'entre nous se sont formés à d'autres techniques, comme toutes celles de la pnl, en particulier les modèles d'aide au changement développés par Dilts, où le travail ne cesse de mobiliser différentes co-identités, déjà existantes ou pas ; d'autres se sont formés à bien d'autres techniques comme « l'imagination active de Jung », l'analyse transactionnelle, l'internal family system, le rêve éveillé dirigé, le lying, etc.

Dans tous les cas, nous agissons comme si cela allait de soi de demander au sujet de « se doubler », de s'observer, de se décrire, de changer de position par rapport à lui-même ! Et passé l'étonnement que cela marche, tout simplement cela semble aller de soi, pas de problème, c'est efficace.

D'où l'idée de questionner ce thème de création, convocation, définition des co-identités. L'idée serait de faire la théorie de ces pratiques. Ce qui suppose bien sûr de recenser ces pratiques, de les expérimenter pour avoir des comparaisons expérientielles et pas seulement conceptuelles. De les comparer, de les classer, de produire des catégories de classement. Catégories qui seront elles-mêmes le levain de la reprise suivante. (N'oubliez pas le modèle de la sémiose par reprise et transformation).

Mais en amont de toutes ces questions, pour pouvoir les poser, chercher à y répondre, il faut que cela pose question ! Il faut arriver à s'étonner de la possibilité de demander à une personne d'être l'observateur d'elle-même !

1/ S'étonner

Je peux formuler une série d'étonnement, qui seraient comme le fond du pensable des co-identités.

- s'étonner de la **non unité du moi**,
 - des théories qui ont le besoin de préciser, de manifester, de mettre en évidence la non unité, cf. le petit livre sur « L'inconscient cérébral » (Gauchet 1992).
 - ou bien de voir les théories qui la présuppose, quelles sont elles ?
 - question générale : comment concevoir l'unité ou l'absence d'unité du moi, alors qu'une identité simple s'attache à chaque personne. Naïveté ? Confusion des points de vue ? Comment se pose la question suivant qui la pose, quelle époque la pose, dans quel besoin ou en réponse à quels problèmes on la pose ?
- s'étonner du processus de **la constitution d'une identité** (d'une nouvelle co identité) comme le cas d'une identité professionnelle (cf. dans ce numéro l'article de Mireille),
- mais cela pourrait être généralisé à toute activité caractéristique d'un micro-monde, construire la co identité d'évocat, d'explicitateur, d'auto explicitateur, ou pour le tai chi, la méditation, la philatélie, le plongeon de haut vol, etc.
- concevoir qu'il ne s'agit jamais de seulement apprendre, mais tout aussi bien de constituer, puis de "cristalliser", un nouveau noyau identitaire stable qui va avec de nouvelles valeurs, habitudes,
- s'étonner de la possibilité de **création instantanée** de nouvelles co identités, un mentor, un sage, un observateur, le point de vue d'un autre que moi, moi à d'autres époques que maintenant (la marelle) passé ou futur (si je suis dans la position de l'enfant qu'est ce que je vois de ce que je fais actuellement, si je suis dans la position de celui qui a dix ans de plus comment je vois ce que je suis actuellement, une figure symbolique
- ou de la **présentification immédiate d'une co identité appelée en tant que telle** (cf. les techniques de la pnl développé par Dilts, *fertilisation croisée* et la recherche de ressources comme étant un quelqu'un de moi qui sait faire dans quelques domaines que ce soit, *modèle de Walt Disney*, qui fait apparaître le rêveur, le réaliste, le critique),
- ou de l'**identification des co identités, généralement invisible par manque de rapprochement en un même temps** hors des contextes où elles apparaissent spontanément, (sens du travail du Vedanta ou d'Ouspenski). Le modèle du Vedanta est qu'à partir de symptômes (par exemple, une réaction émotionnelle surdimensionnée par rapport à l'événement qui la déclenche, il est possible de reconnaître "qui de moi" en particulier passé, réponde dans le présent, de façon à revenir progressivement à un désamorçage de ces quelques personnages de moi pour répondre dans le présent). C'est le thème général du passé de moi qui répond au présent par assimilation ou projection du présent sur le passé (éveil du passé identitaire).
- s'étonner du **rôle des séparations spatiales** pour créer des co identités, cf. la « hot chair » de Perls, le créateur de la psychothérapie « Gestalt » ; la psycho-géographie de Dilts dans laquelle chaque co-identité est située à une place différente qui est négociée.

Nous ne pouvons nous formuler des questions que si ce que nous faisons nous questionne, c'est-à-dire nous étonne, rend ce que nous faisons problématique. Toute la création et l'évolution de l'entretien d'explicitation tient dans cette dynamique de mise en question de ce qui se passe bien pratiquement.

2 - Organiser l'espace du possible, donc du pensable, dans l'état actuel de notre information

2.1 Les exemples attestés de pratiques et de théorisation, approches par remplissage conceptuel et remplissage expérientiel.

Par exemple , de manière non exhaustive :

1. gestalt et dédoublement spatialisé, la "hot chair" : (Robine, Clément-Faivre et al. 1992; Petit 1993; Perls, Ginger et al. 2009)
2. analyse transactionnelle, distinction de rôles, (Berne 1971; Fourcade and Lenhardt 1984)
3. Rêve éveillé dirigé et création d'instances, (Desoille 1973)
4. imagination active, et mise en scène d'instances issues des rêves, (Adler 1957; Hannah 1990 1981)
5. sub-personnalités : (Stone and Stone 1991 1989; Stone and Stone 1991 1989; Stone and Stone 1994 (1993))
6. isf : Système familial intérieur : blessures et guérison : Un nouveau modèle de psychothérapie - 17 juin 2009) de Schwartz Richard C.
7. lying et vedanta selon Desjardins : (Desjardins 1978)
8. animal totem, nagual et tonal, chamanisme, (Castaneda) (Castaneda and Kahn 1974; Castaneda and Bernand 1993; Castaneda and Doury 1993; Castaneda 1994; Castaneda and Casaril 1996; Castaneda and Casaril 1997; Castaneda and Naccache 1998)
9. multiplicité des moi selon Ouspenski : Fragments d'un enseignement inconnu.
10. la conception des personnalités multiples (cf la filmographie et les romans aussi) (Hilgard 1986; Hacking 1995; Hacking 1998)
11. pnl : (Dilts 1990; Dilts 1994; Dilts 1995; Dilts 1996)
 1. dissociation et création d'observateur de soi
 2. actualisation de rôles existants non présents (fertilisation croisée)
 3. création, mise à la place d'autrui,
 4. mobilisation de capacité ignorée ou non présente
12. théorie des rôles sociaux et cristallisation des identités spécifiques
13. et peut-être bien plus encore

2.2 Les traits descriptifs issus de ces exemples et organisant une typologisation du thème

14. classification des usages

Exploration phénoménologique à vocation de recherche, développement de la personne et psychothérapie, remédiation et conseil. Et plus ...

15. classification des types de mobilisation (actualisation, création, exploitation), par exemple :

Déplacer l'origine de la conscience

- Modifier les localisations géographiques, les psychogéographies de Dilts, les chaises de Perls,
- Modifier les positions temporelles, passé lointain, passé, présent, avenir, détemporalisé,
- Modifier les positions perceptuelles, associé, associé suivant différents lieux corporels et péricorporels, dissocié idem,

Créer les conditions de l'expression verbale,

- Créer des dialogues, pour donner la possibilité de faire naître une information nouvelle par la mise en mots,
- Changer de modalités, corporel, dessin, symbolique, verbal, passer de l'une à l'autre pour pouvoir aller vers l'intelligibilité des mots,
- Change de posture narrative, je, tu, nous, Pierre, Vermersch, pseudo ou diminutif.
- Écrire, parler, acter, exprimer,

16. classification des modifications des co-identités

- Définir les co-identités, comme étant des noyaux cohérents, construits au cours de la vie, principalement déterminés par les micros mondes distincts auxquels on a adhéré, qui nous ont formés, éduqués,
- Co-identités, équiprésentes, déjà constituées, passées, spécialisées,
 - comme tous les rôles professionnels, intimes, familiaux, qui sont équivalents sous l'angle où ils sont connus,
 - déclenchés par les lieux et les circonstances et mobilisables à la demande en jeu de rôle,
- Co-identités inconnues (dans un premier temps), de révélation,
 - Révélation parce qu'ignorée par moi, au sens de jamais rencontré auparavant, voir inimaginable comme dans l'imagination active ; parce ne sachant pas que je possède cette ressource en moi, que je peux y faire appel, que je peux recevoir de moi à moi,
 - comme le sont : le sens corporel, la ressource, le témoin, moi dans l'avenir, l'imagination active jungienne, les approches chamaniques de l'animal en soi, qui je deviens de nouveau dans de nouvelles circonstances, nouvel amour, nouveau lieu, nouveau métier, nouvelle société, nouvelle maison ?

2.3 *Le transcendantal :*

Quel que soit le procédé d'émergence d'une co-identité (COI), il y faut des conditions de possibilité, c'est ce qui définit le point de vue transcendantal, que faut-il supposer pour que les COI soient possibles ?

- scission, réflexivité, se prendre soi-même comme objet, sa posture, ses actes, ses états,
- cristallisation, il n'y a possibilité de co-identité que si il y a ipséité de la co-identité, détachement, pour pouvoir être source de réponses, de visions, de questionnement,
- ressources de la passivité, de l'inconscient au sens phénoménologique du terme - beaucoup plus larges, inconnues du moi réfléchi, je suis surpris de ce qui sort de moi

parce que je ne connais pas tout ce qui peut sortir de moi, mais il y a des choses plus bizarres que d'autres (par exemple, le personnage issu du rêve dans l'imagination active et qui sert de base à un dialogue),

- déplacement, mobilité, non monolithisme de la personnalité, ou plutôt monolithisme apparent (cf la thématique de l'hypnose ou du sommeil, comme paradigme de dissociation de ce qui est actuellement et habituellement "collé" ensemble, la santé comme glu enveloppante,)
- co présence, donner les conditions, créer la situation où plusieurs coï cohabitent, il y faut des conditions artificielles, parce qu'autrement elles sont invisibles, elles se succèdent l'une l'autre, seul le rapprochement voulu permet de les discerner (ou des circonstances exceptionnelles),

.... Et beaucoup plus encore.

Adler, G. (1957). Etudes de psychologie jungienne. Genève., Georg

Berne, E. (1971). Analyse transactionnelle et psychothérapie. Paris, Payot.

Castaneda, C. (1994). L'art de rêver les quatre portes de la perception de l'univers trad. de l'américain par Marcel C. Kahn. Monaco [Paris], Éd. du Rocher.

Castaneda, C. and C. Bernand (1993). Histoires de pouvoir traduit de l'anglais par Carmen Bernand. [Paris], Gallimard.

Castaneda, C. and G. Casaril (1996). Le second anneau de pouvoir trad. de l'anglais par Guy Casaril. Paris, Gallimard.

Castaneda, C. and G. Casaril (1997). Le don de l'Aigle trad. de l'anglais par Guy Casaril. [Paris], Gallimard.

Castaneda, C. and M. Doury (1993). L'herbe du diable et la petite fumée une voie yaqui de la connaissance trad. de Michel Doury. Paris, C. Bourgois.

Castaneda, C. and M. C. Kahn (1974). Le Voyage à Ixtlan les leçons de don Juan traduit de l'anglais par Marcel Kahn. [Paris], Gallimard.

Castaneda, C. and A. Naccache (1998). Le feu du dedans trad. de l'anglais par Amal Naccache. [Paris], Gallimard.

Desjardins, A. (1978). Le vedanta et l'inconscient. Paris, La table ronde.

Desoille, R. (1973). Entretiens sur le rêve éveillé dirigé en psycholthérapie. Paris, Payot.

Dilts, R. (1990). Changing belief systems with NLP. USA, Meta publications.

Dilts, R. (1994). Strategies of genius : vol 1 Aristotle Sherlock Holmes Walt Disney Mozart. Capitola, Meta publications.

Dilts, R. (1995). Strategies of genius III Freud Tesla Vinci. Capitola, Meta Publication.

Dilts, R. (1996). Aristote et Einstein stratégies du génie. Paris, La Méridienne.

Fourcade, J. and V. Lenhardt (1984). Analse transactionnelle et bio-énergie. *, Editions universitaires.

Gauchet, M. (1992). L'inconscient cérébral. Paris, Seuil.

Hacking, I. (1995). Rewriting the soul Multiple personality and the sciences of memory Princeton University press, Princeton.

- Hacking, I. (1998). L'âme réécrite étude sur la personnalité multiple et les sciences de la mémoire. Le Plessy-Robinson, Institut Synthélabo.
- Hannah, B. (1990 1981). Rencontres avec l'âme L'imagination active selon Jung. Paris, Ed Jacqueline Renard La Fontaine de Pierre.
- Hilgard, e., r (1986). Divided consciousness Multiple Controls in Human Thought and Action (Expanded Edition) John Wiley & sons, New York.
- Perls, F. S., S. Ginger, et al. (2009). Manuel de Gestalt-thérapie la Gestalt, un nouveau regard sur l'homme préface de Serge Ginger traduction de l'américain de Jean-Pierre Denis. Issy-les-Moulineaux, ESF éd.
- Petit, M. (1993). La Gestalt thérapie de l'ici et maintenant. Paris, Esf.
- Robine, J.-M., M. Clément-Faivre, et al. (1992). La Gestalt-thérapie. Développement personnel. [St-Gaudens]
- Stone, H. and H. Stone (1994 (1993)). Votre critique intérieur : ennemi ou allié. Barret le Bas, Le souffle d'or.
- Stone, H. and S. Stone (1991 1989). Le dialogue intérieur connaître et intégrer nos subpersonnalités. Barret le Bas, Le Souffle d'Or.
- Stone, H. and S. Stone (1991 1989). Les relations source de croissance. Barret le Bas, Le souffle d'or.

De l'oral à l'écrit chez les personnes en situation d'illettrisme : vers une pédagogie de l'explicitation.

Christelle Chevallier-Gaté

Docteur en Sciences de l'Education

Formatrice auprès d'enseignants

Introduction : Une recherche autour d'un point nodal, l'explicitation, et de deux inédits.

L'illettrisme est au cœur de préoccupations sociales depuis une quarantaine d'années en France. La lutte contre l'illettrisme s'est organisée dans les années 80 autour de formations aux savoirs de base. La terminologie a progressivement évolué pour se centrer aujourd'hui sur des formations aux compétences-clés. Comment l'explicitation, à travers la technique de l'entretien d'explicitation (qui sera noté EdE par la suite), peut-elle contribuer à l'acquisition d'une des 8 compétences clés : la communication dans la langue maternelle ? Telle est la question qui a sous-tendu mon travail doctoral récemment soutenu.

Cette recherche a consisté à penser le passage de l'oral à l'écrit chez les personnes en situation d'illettrisme. J'ai montré que ce passage – conçu dans l'optique d'un mouvement développemental – pouvait être favorisé par l'explicitation. J'ai ainsi été amenée à formaliser une pédagogie de l'explicitation à destination de personnes en situation d'illettrisme.

L'EdE – élaboré par Pierre Vermersch¹ – est au cœur de cette pédagogie. Je montrerai ici en quoi cette technique d'entretien m'a été utile tout au long de mon parcours de recherche et la place qu'elle occupe dans la pédagogie que j'ai pensée. J'insisterai en outre sur ce qui constitue à mon sens l'originalité de mon travail doctoral en pointant deux inédits :

- ❶ Le public visé par cette pédagogie qui a pour noyau l'explicitation : des personnes en situation d'illettrisme.
- ❷ La volonté de faire dialoguer deux visions de l'explicitation – chacune ancrée dans une posture épistémologique particulière : celle de Pierre Vermersch² et d'Alain Bentolila³.

¹ VERMERSCH, P., *L'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F., 1994

² op. cit.

Je présenterai ma recherche en 5 temps :

- ❶ Le premier, en lien avec l'un des inédits de ma recherche, sera consacré à une présentation du public visé par la pédagogie de l'explicitation que j'ai pensée : les personnes en situation d'illettrisme.
- ❷ Puis j'explorerai les soubassements théoriques de ma recherche, en montrant la manière dont j'ai voulu faire dialoguer les visions de Vermersch et de Bentolila concernant l'explicitation.
- ❸ Ce dialogue m'a amenée à expérimenter un dispositif formatif auprès de personnes en situation d'illettrisme, que je conçois comme un outil au sens de Rabardel⁴. L'EdE est au cœur de ce dispositif. C'est ce que j'exposerai dans un troisième temps.
- ❹ Je présenterai ensuite les résultats de cette expérimentation.
- ❺ A la lueur de ceux-ci, je montrerai comment j'ai voulu conjuguer ces deux formes d'explicitation dans le cadre d'une pédagogie : avec Rabardel⁵, j'explorerai le passage que j'ai voulu opérer entre la pensée d'un outil et la mise au point d'un instrument dans lequel se déploie la pédagogie de l'explicitation.

1^{er} temps : Autour d'un premier inédit : l'explicitation proposée à des personnes en situation d'illettrisme.

Cette thèse vise à proposer une pédagogie de l'explicitation à des personnes en situation d'illettrisme. Qui sont-elles ?

Une définition de la situation d'illettrisme.

Dans les années 70, ATD Quart-Monde alerte l'opinion et les pouvoirs publics sur l'émergence d'un phénomène nouveau : le nombre de personnes ne pouvant lire et écrire correctement est en train de croître. En 1984, le Conseil des Ministres ébauche les grandes lignes d'une politique de lutte contre l'illettrisme. Il crée alors une structure interministérielle : le GPLI ou Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme.

Le GPLI propose, en 1997, une définition de l'illettrisme, ou, plus précisément, des personnes relevant de situations d'illettrisme : « Le GPLI considère comme relevant de situations d'illettrisme, des personnes de plus de seize ans, ayant été scolarisées, et ne maîtrisant pas

³ BENTOLILA, A., *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon, 1996

BENTOLILA, A., *Le propre de l'homme : parler, lire, écrire*. Paris : Plon, 2000

⁴ RABARDEL, P. Qu'est-ce qu'un instrument ? Appropriation, conceptualisation, mises en situation. *Le mathématicien, le physicien et le psychologue*, CNDP-DIE, mars 1995, p. 61-65.

⁵ art. cit.

suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes, qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles, et n'ont pu user de ces savoirs et / ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat ni spontané, ni facile, et qui évitent et / ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication »⁶.

L'illettrisme aujourd'hui : quelques données chiffrées.

Les chiffres les plus récents concernant l'appréhension de l'illettrisme sont donnés par l'enquête « Information et vie quotidienne » (IVQ) conduite en 2004-2005 par l'INSEE⁷. L'enquête IVQ de 2004-2005 révèle que « 9 % de la population adulte âgée de 18 à 65 ans ayant été scolarisée en France est en situation que l'on peut qualifier d'illettrisme, soit 3 100 000 personnes en métropole »⁸.

Au regard de la définition donnée par le GPLI, il apparaît que la situation d'illettrisme se caractérise par des difficultés avec le langage écrit. Or, des difficultés peuvent se manifester également avec le langage oral.

La situation d'illettrisme : un handicap linguistique global.

Selon Bentolila, linguiste, les difficultés des illettrés ne se résument pas qu'au seul langage écrit. Elles concernent également le langage oral : « L'illettrisme ne se limite pas (...) à une relation difficile et ambiguë avec le texte écrit, il est la manifestation d'un malaise global avec la langue ; les difficultés de lecture trouvent dans l'oral sinon leur source, du moins leur écho »⁹. Ainsi, l'illettrisme correspondrait à un handicap linguistique, tant sur le versant de l'oral que sur celui de l'écrit : « Les deux handicaps sont solidaires l'un de l'autre et se renforcent mutuellement »¹⁰.

A la lueur de la nature des difficultés langagières des personnes en situation d'illettrisme, quelle proposition formative pourrait alors être pensée afin de leur permettre d'entrer dans l'écrit ?

⁶ G.P.L.I., *Illettrisme, accès et rapport à l'écrit. Répertoire de la recherche 1997*. Ministère du Travail et des Affaires sociales, 1997, 86p. Cette définition apparaît également à la page 55 de la revue du GPLI de 1995

⁷ Institut national de la statistique et des études économiques

⁸ ANLCI. *Illettrisme : les chiffres : exploitation par l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme de l'enquête information et vie quotidienne conduite en 2004-2005 par l'INSEE*. Site de l'ANLCI, [en ligne].

<<http://anlci.gouv.fr/?id=445>> (Page consultée le 20 septembre 2010)

⁹ BENTOLILA, A., *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon, 1996, p. 35.

¹⁰ p. 37. C'est l'auteur qui souligne.

J'ai creusé l'approche linguistique de Bentolila que j'ai mise en lien avec des travaux constructivistes et socio-constructivistes, notamment ceux de Piaget concernant la décentration¹¹. Cette réflexion m'a amenée progressivement à introduire le concept d'explicitation tel que Vermersch¹² le définit.

2ème temps : Autour d'un deuxième inédit : la volonté de faire dialoguer les visions de Vermersch et Bentolila concernant l'explicitation.

Un détour par l'étymologie d'« explicitation ».

D'après l'outil TFLI¹³, l'adjectif « explicite » apparaît en 1488 avec le sens suivant : « qui est clairement exprimé », emprunté au latin « explicitus » signifiant « clair », participe passé adjectivé de « explicare ». Ce dernier terme renvoie à « déployer » et « exposer clairement », dérivé de « plicare » : « plier ». « Expliciter » signifie donc « faire sortir hors des plis », dans un mouvement décrit par l'étymologie latine, qui est un mouvement de « déploiement ».

Expliciter ou faire sortir hors des plis de la connivence.

Si Bentolila¹⁴ n'a pas formalisé une définition du concept d'explicitation, celle-ci est au cœur de ses travaux. Selon ce linguiste, amener la personne en situation d'illettrisme à expliciter, c'est la conduire en dehors des plis de la connivence, de la très grande proximité. En effet, les difficultés de parole de ces personnes s'enracinent dans une acquisition déficiente de la langue maternelle. Le mouvement qui mène le très jeune enfant sur le chemin du parler-juste, selon Bentolila, est un mouvement d'explicitation : l'enfant apprend progressivement, par le biais des médiations éducatives (au sein de la famille et à l'école, notamment), à produire des énoncés de plus en plus explicites, décontextualisés, à destination d'un locuteur. Ce qui le guide, dans le choix de ses mots, c'est sa faculté à se décentrer, à se mettre à la place du destinataire du message et à répondre à ces questions : que sait l'autre de ce que je sais ? Qu'ignore-t-il de ce que je sais ? Quelles sont les zones de chevauchement entre mon contexte¹⁵ et celui de l'autre ? Ce qui marque le langage des très jeunes enfants, c'est la connivence : ils pensent que le destinataire de leur message peut se suffire d'indices parcellaires, elliptiques pour en saisir l'entièreté. Les diverses médiations éducatives, outillées par un langage expert et une attitude à la fois bienveillante et exigeante, vont guider l'enfant sur la voie de l'explicitation, c'est-à-dire de la décontextualisation : l'enfant saura choisir les mots justes, suffisamment explicites, en s'adaptant au destinataire du message, respectant ainsi les droits et devoirs du locuteur.

¹¹ PIAGET, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 3ème éd., 1966

¹² VERMERSCH, P., *L'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F., 1994

¹³ ATILF, CNRS, Université Nancy 2. *Le Trésor de la Langue Française Informatisé*, [en ligne] <<http://atilf.atilf.fr/>> (Page consultée le 9 décembre 2010)

¹⁴ BENTOLILA, A., *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon, 1996

BENTOLILA, A., *Le propre de l'homme : parler, lire, écrire*. Paris : Plon, 2000

¹⁵ Le contexte est l'une des composantes de la fonction de communication du langage selon Jakobson. JAKOBSON, R., *Essais de linguistique générale*. Paris : Ed. de Minuit, 1963

Selon Bentolila, et d'autres linguistes, telle Lentin¹⁶, le parler-juste est une condition nécessaire d'un lire-écrire juste. Incarner les droits et devoirs du locuteur permet d'entrer pleinement dans l'écrit afin de s'approprier les droits et devoirs du lecteur-scripteur.

Les travaux de Bentolila me permettent donc de poser que le travail à mener auprès des personnes en situation d'illettrisme serait un travail de décentration et de coordination des points de vue, au niveau du langage oral. Sachant par ailleurs que le mouvement qui mène du langage oral au langage écrit tend vers l'algèbrisation¹⁷, quelle pourrait être la nature de cet appui oral ?

Je me suis alors intéressée aux travaux de Vermersch concernant l'explicitation.

Expliciter ou faire sortir hors des plis du non-conscient.

L'étymologie latine d'« expliciter » signifie, comme je l'ai souligné plus avant, « faire sortir hors des plis » dans un mouvement de déploiement. J'ai rapproché ce mouvement du processus de prise de conscience défini par Piaget¹⁸.

La prise de conscience s'opère dans un déploiement cognitif depuis une faible clarté manifestée par l'action, le niveau du faire, jusqu'à une clarté maximale, la clarté conceptuelle, offerte par la mise en mots, le niveau du dire. Vermersch s'est emparé de la théorie piagétienne de la prise de conscience pour formaliser son concept central d'explicitation. Il définit dans ses travaux¹⁹ l'explicitation comme une prise de conscience provoquée. L'explicitation se modèle sur les étapes de la prise de conscience. Elle correspond à un processus, un mouvement de déploiement depuis les connaissances non-conscientes contenues dans l'action jusqu'à la clarté procurée par la conceptualisation. L'implicite correspondrait au niveau des abstractions empiriques et l'explicite maximal renverrait au niveau des abstractions réfléchies, du côté de la conscience. Vermersch a théorisé ces dimensions de non-conscient et de conscient à travers les concepts de « connaissances pré-réfléchies », c'est-à-dire antérieures à la prise de conscience, et « connaissances réfléchies », c'est-à-dire qui ont accédé à la conscience.

A partir d'une théorisation de la prise de conscience qui l'amène à définir le concept d'explicitation, Vermersch a élaboré une technique d'aide à la verbalisation : l'EdE. Cette technique me semble s'inscrire pleinement dans le mouvement développemental menant de l'oral à l'écrit décrit précédemment : il fait appel au langage oral et à la faculté de thématization, c'est-à-dire de mise en mots pour l'autre d'un vécu interne sémiotisé. Ainsi, il pourrait constituer un appui oral pertinent qui permettrait aux personnes en situation d'illettrisme d'entrer dans l'écrit.

Un dialogue fécond...

Ce dialogue entre deux visions différentes de l'explicitation m'a permis, au final, de poser une problématique :

En quoi l'explicitation orale peut-elle favoriser le mouvement développemental de l'oral vers l'écrit chez des personnes en situation d'illettrisme ?

Puis j'ai formulé une hypothèse :

¹⁶ LENTIN, L. (1998), *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Paris : E.S.F., 2^{ème} éd., 1999

¹⁷ Je reprends ici le terme « algèbre » développé par Vygotsky à propos du langage écrit : « Le langage écrit est précisément l'algèbre du langage », au sens où l'algèbre est plus difficile que l'arithmétique, tout comme le langage écrit par rapport au langage oral. Cf. VYGOTSKY, L.S. (1934). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute, 1997, p. 338-339.

¹⁸ PIAGET, J., *La prise de conscience*. Paris : PUF, 1974

PIAGET, J., *Réussir et comprendre*. Paris : PUF, 1974

¹⁹ VERMERSCH, P., *L'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F., 1994

L'explicitation, comme prise de conscience provoquée par un médiateur, permet le développement d'une conceptualisation, se soutenant d'un mouvement d'abstraction.

... qui interroge néanmoins en termes de faisabilité.

Cet inédit de ma recherche n'est pas sans poser quelques questions et soulever des limites : est-il pertinent de faire dialoguer deux visions d'un même concept qui relèvent de postures épistémologiques éloignées ? L'entreprise ainsi initiée n'est-elle pas démesurée ?

Analysons les postures épistémologiques des deux chercheurs que j'ai voulu faire dialoguer autour du concept d'explicitation :

- Bentolila est linguiste : il a plus précisément un ancrage fonctionnaliste. Il soutient ainsi l'idée que la fonction première du langage est la communication.
- Vermersch est un chercheur ancré dans le champ de la psychologie. Pour définir le concept d'explicitation, il s'est basé sur la théorie de la prise de conscience selon Piaget²⁰, constructiviste.

Si l'explicitation s'inscrit pour ces deux chercheurs dans un mouvement menant de l'implicite vers l'explicite, la manière dont chacun définit ce concept diffère, comme nous l'avons vu auparavant. La définition de Bentolila se base sur le schéma de la communication de Jakobson²¹ qui met en présence un destinataire et un destinataire. Or, dans l'EdE tel que Vermersch l'a conceptualisé, ce schéma n'est pas applicable : l'autre ne peut être assimilé à un destinataire, un interlocuteur. Un second point de distinction fondamental peut ensuite être soulevé : Bentolila expose qu'une condition nécessaire du parler juste est la décentration et la coordination des points de vue. Or, pour Vermersch, l'explicitation n'est pas liée directement à un enjeu de décentration.

Au-delà de cette difficulté à faire dialoguer pleinement ces deux visions, il me paraîtrait fécond de creuser cette dimension en pointant leurs ressemblances (qui me sont apparues en premier lieu) mais aussi leurs différences (dont j'ai pu prendre conscience notamment à la lecture du pré-rapport de Pierre-André Dupuis, puis lors de la soutenance).

Ce dialogue m'a permis de concevoir et expérimenter un dispositif formatif que je nommerai, avec Rabardel²² « outil ».

3ème temps : Un premier dispositif formatif centré sur l'EdE.

La phase d'enquête que j'ai mise en place comprend deux types d'entretiens :

- une série de 2 entretiens narratifs ;
- une série de 3 EdE menés selon la méthodologie décrite par Vermersch²³.

Expliciter ou faire sortir hors des plis de la connivence.

Les entretiens narratifs visent à conduire un premier travail autour du parler-juste, tel que le définit Bentolila²⁴. Ils sont pensés dans une évolution en deux temps :

²⁰ PIAGET, J., *La prise de conscience*. Paris : PUF, 1974

PIAGET, J., *Réussir et comprendre*. Paris : PUF, 1974

²¹ JAKOBSON, R., *Essais de linguistique générale*. Paris : Ed. de Minuit, 1963

²² RABARDEL, P. Qu'est-ce qu'un instrument ? Appropriation, conceptualisation, mises en situation. *Le mathématicien, le physicien et le psychologue*, CNDP-DIE, mars 1995, p. 61-65.

²³ VERMERSCH, P., *L'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F., 1994

²⁴ BENTOLILA, A., *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon, 1996

- Un premier temps de réception et d'acceptation des actes de communication de l'interviewé tels qu'il les livre. Il s'agit ici d'un temps de mise en confiance où l'acceptation positive inconditionnelle de l'acte langagier de l'interviewé va de pair avec l'acceptation positive inconditionnelle de sa personne tout entière (au sens rogérien²⁵ du terme), un temps également de constat des capacités langagières orales de l'interviewé (à la fois au niveau du contenu – syntaxique, lexical, ... - mais aussi de la forme, autrement dit de ce qu'il perçoit être l'acte de communication). L'objectif de ce travail est que l'interviewé raconte un événement qu'il a vécu ou qu'il vit régulièrement (il peut s'agir de ce qu'il fait dans le cadre de son travail, d'un voyage, d'un feuilleton vu à la télévision, d'un sport qu'il pratique, ...).
- Un second temps dans lequel l'acceptation positive des actes de communication est conditionnée par la compréhension mutuelle, autrement dit, un temps durant lequel les droits et les devoirs de chaque locuteur lors d'un acte de communication sont posés clairement et agis en parole. Ce second entretien narratif se base sur la règle des 4 C telle que Bentolila²⁶ l'a formalisée. Cette règle propose une modalité d'interventions en quatre temps destinées à élucider progressivement les droits et devoirs de chaque locuteur lors des actes langagiers. Elle se décline en quatre phases successives :
 - Constat d'échec ;
 - Causes de l'échec ;
 - Conditions de réussite ;
 - Constat de réussite.

Expliciter ou faire sortir hors des plis du non-conscient.

uite à ces deux entretiens narratifs, je propose alors aux personnes en situation d'illettrisme interviewées une série de 3 EdE. Afin de m'initier à cette technique, j'ai réalisé en 2005 une formation expérientielle à la conduite de l'EdE dans le cadre d'un stage du GREX animé par Pierre Vermersch.

Chaque EdE est précédé d'un exercice de lecture-écriture puisé dans l'outil Lettris²⁷ dont le concepteur principal est Bentolila. Le Lettris propose une réhabilitation globale de la communication de la personne en situation d'illettrisme, en déployant 4 axes de reconstruction (l'oral, la lecture, l'écriture, les procédures cognitives) qui correspondent chacun à une série de 55 fiches. Chaque axe est réparti en 3 niveaux (initiation, consolidation, approfondissement). Un test initial permet d'orienter l'apprenant vers le niveau qui lui correspond. Dans le cadre de mon dispositif formatif, je veille à proposer à l'apprenant une fiche qui correspond à son niveau de lecture-écriture et à son projet de formation.

A l'issue de l'exercice, je mène un entretien d'explicitation afin de faire expliciter par le sujet interviewé le vécu cognitif des actions réalisées auparavant. Je prends le soin d'ôter toute trace matérielle de l'exercice : le but est de travailler sur l'évocation. Afin de conduire cet entretien, je me base sur la technique d'aide à la verbalisation formalisée par Vermersch dans ses travaux²⁸.

J'ai proposé ce troisième dispositif formatif à 5 apprenants inscrits en formation dans un atelier de formation de base situé en zone rurale en 2006.

BENTOLILA, A., *Le propre de l'homme : parler, lire, écrire*. Paris : Plon, 2000

²⁵ ROGERS, C., *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, 1968

ROGERS, C., *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod, 1984

²⁶ BENTOLILA, A., *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon, 1996, p. 47-50.

²⁷ BENTOLILA, A., BOUTHIER, C., CHEVALIER, B., FONTAINE, F., FRAENKEL, B., LAMBLIN, C., PFEFFER, I., *Lettris : une méthode pour comprendre, lire, écrire, parler*. Paris : Editions Nathan, 1995

²⁸ VERMERSCH, P., *L'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F., 1994

A l'issue de cette expérimentation auprès de personnes en situation d'illettrisme, quels résultats se dégagent ?

4ème temps : Les résultats obtenus : un outil traversé de paradoxes.

Des difficultés, du côté des apprenants, à expliciter un vécu d'action.

Il ressort de l'analyse qualitative des 15 EdE menés dans le cadre de l'enquête que les apprenants interviewés présentent des difficultés dans le processus d'explicitation. Le questionnement sur ces difficultés rencontrées m'a amenée à établir une typologie des obstacles, du côté de l'interviewé, pour expliciter un vécu d'action. Puis, je me suis interrogée sur les facteurs mis en œuvre par l'interviewer qui défavorisent l'explicitation chez l'interviewé, et ceux qui a contrario la favorisent. Au long de cette analyse, j'ai voulu entrer dans une démarche compréhensive de ce qui fait obstacle, pour l'interviewé et pour l'interviewer, m'appuyant sur une réflexion de Vermersch qui invite à « la recherche d'une compréhension de ce qui fait obstacle »²⁹, notamment lorsque l'interviewer achoppe, dans un EdE, à faire accéder l'autre à l'évocation.

Parmi les facteurs, mis en œuvre par l'interviewer, qui favorisent l'explicitation, j'ai pu relever le facteur de l'étayage qu'apporte ce dernier, au sens de Bruner³⁰. Cet étayage a notamment été aidant avec un apprenant, Jérôme : j'ai noté, dans le deuxième EdE mené avec lui, qu'à travers un processus d'étayage se manifestant par le biais du langage oral dans l'utilisation des techniques, j'ai pu amener Jérôme à opérer des prises de conscience.

Cela a aussi pour moi été l'occasion de constater que l'explicitation peut se réaliser à divers degrés, certaines restant très proches de l'action (c'est le cas quand Jérôme déroule l'alphabet devant moi), d'autres s'en distanciant (quand je reprends, en la conceptualisant à travers le langage oral, l'explicitation proche de l'action précédemment développée par Jérôme).

Un dispositif formatif traversé de paradoxes.

Se font jour, au regard de l'analyse des résultats obtenus, de multiples paradoxes. Le paradoxe de l'abstraction me semble, notamment, au cœur de ce dispositif : d'un côté, les capacités d'abstraction font défaut aux personnes en situation d'illettrisme qui ont du mal à parler juste

²⁹ p. 165.

³⁰ BRUNER, J., *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France, 1983

et à maîtriser l'écrit ; d'un autre, mon dispositif les sollicite (notamment à travers l'EdE) afin de leur permettre de les améliorer.

Le mouvement circulaire unissant le langage oral et le langage écrit, mouvement que j'avais pointé avec Ferreiro³¹ dans la phase exploratoire, peut sembler une explication susceptible d'aider à bâtir une formalisation autour de ce paradoxe. Au final, peut-on échapper à ce dernier ? J'ai montré par la suite qu'il convenait de le gérer pédagogiquement, reprenant la perspective de la contenance dégagée par Fustier³². Ce chercheur traite de la question du paradoxe dans l'accompagnement : selon lui, la dimension du paradoxe est au cœur de l'accompagnement qui met en tension non-directivité et directivité. Il montre qu'il vaut mieux accepter le paradoxe plutôt que de vouloir le résoudre, ce qui reviendrait à perdre la valeur de celui-ci. « Pour Winnicott, il ne faut jamais vouloir sortir du paradoxe en le détruisant »³³. C'est dans la contenance des deux éléments du paradoxe que le praticien doit penser l'accompagnement. La gestion pédagogique que je propose s'inscrit dans cette logique.

Un outil, au sens de Rabardel.

Le dispositif formatif que j'ai proposé m'apparaît au final comme un outil au sens de Rabardel³⁴. Ce chercheur pose qu'un outil peut être assimilé à un artefact et se distingue d'un instrument. Ce dispositif formatif est un artefact au sens où il résulte d'une élaboration sociale, extérieure à la personne en situation d'illettrisme. Etant donné ce caractère extérieur et contraint, il lui est difficile d'y attribuer un sens, ou, en tout cas, le sens précis que je lui donne.

L'analyse qualitative des EdE a montré une divergence par rapport au sens que chacun des protagonistes en présence attribue à l'outil. En somme, il apparaît que cet outil n'a pas été l'objet, chez l'interviewé, d'une genèse instrumentale. Comme le souligne Rabardel³⁵, afin de donner du sens à un outil, il faut que l'individu se l'approprie psychiquement, en fasse un instrument au service de sa pensée.

A la lumière de ces résultats, il convenait de repenser cet outil afin qu'il devienne un instrument, du côté de la personne en situation d'illettrisme mais aussi du côté de l'éducateur. C'est ainsi que j'ai dessiné les grandes lignes d'une pédagogie de l'explicitation.

5^{ème} temps : De l'outil à l'instrument : une pédagogie de l'explicitation.

³¹ FERREIRO, E., *Culture écrite et éducation*. Paris : Retz, 2002

³² FUSTIER, P., Personnalité carencée et lien d'accompagnement. In BOUTINET, J.P., Dirs, *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds*. Paris : PUF, 2007

³³ p. 120.

³⁴ RABARDEL, P. Qu'est-ce qu'un instrument ? Appropriation, conceptualisation, mises en situation. *Le mathématicien, le physicien et le psychologue*, CNDP-DIE, mars 1995, p. 61-65.

³⁵ RABARDEL, P. Qu'est-ce qu'un instrument ? Appropriation, conceptualisation, mises en situation. *Le mathématicien, le physicien et le psychologue*, CNDP-DIE, mars 1995, p. 61-65.

En analysant les limites et les forces du dispositif formatif que j'ai proposé à des personnes en situation d'illettrisme, il m'apparaît que la dimension du paradoxe³⁶ en constitue le cœur. J'ai ainsi dégagé 4 grands paradoxes et essayé de penser une pédagogie susceptible de les gérer. Cette pédagogie porte le nom de « pédagogie de l'explicitation » dans la mesure où j'ai voulu conjuguer les deux formes d'explicitation exposées dans le 2ème temps.

Du côté de l'éducateur : l'attitude du colibri.

Le premier paradoxe qu'il conviendra de gérer pédagogiquement est celui de la distance entre l'éducateur et l'éduqué : d'un côté, une distance de fait existe entre un interviewer lettré et un interviewé illettré ; d'un autre côté, pour que le dispositif formatif fonctionne, il paraît important que la distance entre l'interviewer et l'interviewé ne soit pas trop grande. Dès lors, se pose la question de la manière par laquelle il s'agirait d'adapter sa distance à l'autre, c'est-à-dire l'interviewé, pour que le dispositif fonctionne. Il me semble que cette gestion peut être opérée à travers les attitudes de l'interviewer : comme le souligne de Peretti, usant de la métaphore du « colibri »³⁷, il conviendrait de tendre vers un équilibre de présenciation / distanciation.

Directivité technique dans la non-directivité relationnelle.

Le deuxième paradoxe que j'ai relevé est celui qui se noue entre un outil contraint et un outil qui doit devenir instrument de liberté pour l'apprenant. Je m'appuie ici sur la distinction opérée par Rabardel³⁸ qui a été présentée auparavant. J'ai rapproché ce paradoxe avec celui qui se noue entre le guidage et l'accompagnement comme le souligne Le Bouëdec³⁹. Celui-ci renvoie à la dialectique entre une certaine directivité nécessaire et une non-directivité.

Au final, la contenance des deux éléments du paradoxe que nous venons d'étudier peut s'exprimer de la manière suivante : « « Directivité technique dans la non-directivité relationnelle » »⁴⁰. L'entretien d'explicitation met en jeu, dans sa réalisation, cette dialectique : d'une part, la directivité ; il s'agit, à travers l'emploi de techniques, de guider fermement

³⁶ Au sens où le définit Barel. Cf. BAREL, Y., *Le paradoxe et le système : essai sur le fantastique social*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2ème éd., 1989

³⁷ DE PERETTI, A. Les phénomènes affectivo-émotionnels. 07/2009. Site : « Réseau école-non-violence », [en ligne].

<http://www.decennie.org/spip/spip.php?article223&var_recherche=ph%C3%A9nom%C3%A8nes%20affectivo%20motivationnels> (Page consultée le 16/03/11)

³⁸ RABARDEL, P. Qu'est-ce qu'un instrument ? Appropriation, conceptualisation, mises en situation. *Le mathématicien, le physicien et le psychologue*, CNDP-DIE, mars 1995, p. 61-65.

³⁹ LE BOUEDEC, G., DU CREST, A., PASQUIER, L., STAHL, R., *L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible ?*. Paris : L'Harmattan, 2001

LE BOUEDEC, G. Le sens de la médiation ou, la médiation comme processus. *Cahiers Binet Simon*, 1997, n°652, p. 95-107.

⁴⁰ POEYDOMENGE, M.L., *L'éducation selon Rogers : les enjeux de la non-directivité*. Paris : Dunod, 1984, p. 148.

l'interviewé vers des prises de conscience ; d'autre part, la non-directivité, dans le choix par l'interviewé des contenus qu'il expose, non-directivité également relationnelle.

Tête, cœur, main : la triade pestalozzienne.

Le troisième paradoxe que j'ai dégagé s'appuie sur une lecture des premiers travaux de Vermersch⁴¹. D'un côté, le premier dispositif formatif sollicite une dominante cognitive chez l'interviewé. En effet, l'entretien d'explicitation, au cœur de celui-ci, a pour objet la mise en mots a posteriori de l'action, l'action plutôt que l'émotion. Le but de l'entretien d'explicitation est d'explicitier un vécu cognitif d'actions et non un vécu émotionnel. Or, d'un autre côté, j'ai remarqué, au cours des EdE, qu'émergeaient des manifestations affectives qui venaient faire interférence avec la sphère cognitive.

En somme, se pose la question suivante : comment laisser entrer la sphère affective dans la pédagogie de l'acte cognitif ? Outre les dimensions de la raison et des affects, une troisième dimension se dessine : celle du corps.

On pourrait ramener ces trois dimensions à la triade pestalozzienne : « tête, cœur, main ». Comme le souligne Soëtard, « si l'on s'intéresse maintenant à la structure même de la Méthode, on perçoit qu'elle se déploie dans une triple direction, le plus souvent désignée par la triade tête, coeur, main, ou encore par les trois verbes connaître, vouloir, pouvoir »⁴². Quelle pédagogie penser qui fasse appel à chacune de ces dimensions ?

- Le dispositif formatif que j'ai proposé, centré sur l'explicitation, sollicite majoritairement la dimension de la tête.
- La dimension du cœur, quant à elle, s'inscrit dans l'axe des émotions et des sentiments.

Le cœur correspond à la dimension de la singularité qu'on pourra interroger en se mettant à l'écoute du vécu personnel de l'éduqué. A travers l'entretien d'explicitation

⁴¹ VERMERSCH, P. Peut-on utiliser les données de la psychologie génétique pour analyser le fonctionnement cognitif des adultes ? Théorie opératoire de l'intelligence et registres de fonctionnements. *Cahiers de Psychologie*, 1979, n°22, p. 59-74.

VERMERSCH, P. Les connaissances non-conscientes de l'homme au travail. *Le journal des psychologues*, 1991, n°84, p. 52-56.

VERMERSCH, P. Introduction. *GREX*, janvier 1994, n°3, p. 1.

VERMERSCH, P., *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF, 1994

VERMERSCH, P. L'évocation : un objet d'étude ? *Explicitier*, 1995, n°8, p. 4-8.

VERMERSCH, P. L'explicitation de l'action. *Les Cahiers de linguistique sociale*, 1995, n°28-29, p. 113-120.

VERMERSCH, P. Du faire au dire (l'entretien d'explicitation). *Cahiers pédagogiques*, 1995, n°336, p. 27-32.

VERMERSCH, P. Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie française*, 1999, tome 44, n°1, p. 7-18.

VERMERSCH, P. Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education permanente*, 2004, n°160, p. 71-80.

⁴² SOETARD, M. Pestalozzi. In HOUSSAYE, J. (Dir.), *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand Colin Editeur, 1994, p. 47. C'est l'auteur qui souligne.

selon Vermersch⁴³, l'éducateur se met à l'écoute de la singularité du vécu cognitif de la personne en situation d'illettrisme, même si, en aval, il analyse ce vécu à la lumière des lois générales de développement, ce qui rejoint l'universalité et l'ordre de la nécessité, incarnées par la dimension de la tête. L'écoute de cette singularité pourrait se réaliser complémentarément à partir de l'histoire de vie en formation.

Dans le cadre d'une pédagogie de l'explicitation, je souhaite introduire, complémentarément à l'EdE qui restera central, la biographie éducative qu'a étudié Dominicé⁴⁴. Ainsi qu'il le souligne, « la biographie éducative constitue un bilan dans lequel sont comptées les occasions formatrices de l'existence [...] L'auteur du récit raconte ce qu'il a fait de son éducation ; il présente les connaissances qu'il s'est appropriées ou les savoirs qu'il a « métabolisés » au travers de son histoire »⁴⁵. Le récit oral sera l'occasion de travailler également au « parler-juste » que définit Bentolila⁴⁶. Le second récit, sur le mode de l'écrit, permettra de travailler, entre autres, les droits et devoirs du lecteur-scripteur.

- Il me semble opportun, à la lueur de la triade pestalozzienne, d'introduire également la dimension de la main qui renvoie à l'axe du corps et de l'expérience sensible et amène à la question de l'intelligence des moyens. M'inscrivant dans le fil du principe d'activité développé par Pestalozzi⁴⁷, l'activité d'écriture m'est alors apparue pertinente au regard, d'une part des travaux de Leontiev concernant l'activité⁴⁸, d'autre part des travaux de Chauveau⁴⁹ qui a défini l'acte ou activité de lecture et que j'ai appliqués à l'écriture.

La métacognition source d'autonomie.

Entre une volonté de penser un dispositif à destination d'un autre, d'élaborer des moyens pour que celui-ci entre dans la lettre et la volonté qu'il se prenne en main lui-même et se fasse une œuvre de soi-même, se dessine une tension et se dégage un nouveau paradoxe. Celui-ci est pointé dans l'oxymore suivant par Maria Montessori⁵⁰ : « Aide-moi à faire tout seul » qui

⁴³ VERMERSCH, P., *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF éditeur, 1994

⁴⁴ DOMINICE, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan, 2^{ème} éd., 2002

⁴⁵ p. 150-151.

⁴⁶ BENTOLILA, A., *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon, 1996

BENTOLILA, A., *Le propre de l'homme : parler, lire, écrire*. Paris : Plon, 2000

⁴⁷ SOETARD, M. Johann Heinrich Pestalozzi. In HOUSSAYE, J. (Dir.), *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand Colin Editeur, 1994, p. 46.

⁴⁸ LEONTIEV, A.N., *Le développement du psychisme*. Paris : Ed. Sociales, 1976

⁴⁹ CHAUVEAU, G., *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Retz, 1997

⁵⁰ MEIRIEU, P. (Dir.) *Maria Montessori : peut-on apprendre à être autonome ?*. Mouans-Sartoux : PEMF, 2001

rejoint le paradoxe de l'autonomie. Meirieu⁵¹ souligne que l'autonomie s'entend comme un espace ouvert entre la gestion pédagogique de l'éducation comme instrumentation, d'une part, et l'éducation comme interpellation de la liberté, d'autre part. La métacognition, qui constitue le noyau de cette pédagogie, à travers notamment l'EdE, me semble à même d'assumer cette tension. En effet, comme le souligne Meirieu, réfléchir sur la façon dont on a acquis des connaissances, dont on peut les utiliser et les étendre est source de libération, donc d'une plus large capacité d'autonomie : « la construction d'une personne libre ne requiert pas seulement le partage des savoirs mais aussi l'élaboration progressive de « méta-connaissances », c'est-à-dire de connaissances sur la manière dont elle a acquis, peut utiliser et étendre ses savoirs »⁵².

Conclusion : Vers de nouvelles pistes de recherche.

La pédagogie de l'explicitation que j'ai dessinée dans ce travail doctoral se propose de gérer pédagogiquement les grands paradoxes qui traversent mon dispositif formatif initial. Pour ce faire, l'EdE gardera une place centrale, se basant sur le vécu singulier de l'éduqué, et sera complété par la biographie éducative, en prise également avec ce vécu mais plutôt sur un versant émotionnel. L'activité d'écriture, présente en amont de l'EdE et dans le cadre du récit biographique, permettra d'introduire dialectiquement la dimension du corps.

Je souhaiterais à présent pointer quelques perspectives de recherches futures qui permettraient d'enrichir la pédagogie de l'explicitation que j'ai pensée :

- Il conviendrait, dans un premier axe de recherche, de questionner la fécondité et les limites du dialogue entre les visions de l'explicitation de Vermersch et Bentolila.
- Un second axe viserait à questionner une dichotomie qui apparaît dans ma thèse entre le vécu cognitif que solliciterait l'EdE et le vécu émotionnel auquel ferait appel la biographie éducative. Du côté de l'EdE, je m'appuierai sur les travaux de Vermersch⁵³ qui explorent l'explicitation au regard de la dimension émotionnelle, dans une perspective psycho-phénoménologique. Du côté de la biographie éducative, je creuserai cette réflexion de Dominicé : « le langage de la biographie éducative associe le raisonnement et l'affectivité »⁵⁴. Enfin, j'approfondirai les liens entre la biographie éducative et l'EdE, notamment à la lueur des travaux de Lesourd⁵⁵.

⁵¹ MEIRIEU, P., *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF Editeur, 1995, p. 114.

⁵² MEIRIEU, P., *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. Paris : ESF Editeur, 1991, p. 137.

⁵³ VERMERSCH, P. Etude psycho phénoménologique d'un vécu émotionnel : Husserl et la méthode des exemples. 31/10/2004. Site du GREX, [en ligne].
<http://www.expliciter.fr/IMG/pdf/la_methode_des_exemples_en_phenomenologie.pdf> (Page consultée le 25/05/11)

⁵⁴ DOMINICE, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan, 2^{ème} éd., 2002, p. 179.

⁵⁵ LESOURD, F., *L'homme en transition : éducation et tournants de vie*. Paris : Anthropos, 2009

Décrire, analyser, comprendre, interpréter, expliquer

Pierre Paillé

Soit les énoncés suivants :

Accident.

Victime accident.

Victime d'un accident de la route.

L'homme fut victime d'un accident de la route.

L'homme fut victime d'un accident de la route en pleine nuit.

L'homme fut victime d'un accident de la route en pleine nuit sur un boulevard mal éclairé.

Où la description se situe-t-elle dans cette séquence? Et où l'explication commence-t-elle? Y a-t-il une analyse en jeu? Comment l'interprétation et la compréhension adviennent-elles? Je vais aborder l'ensemble de ces questions dans cet article. Les distinctions entre ces termes ne vont pas de soi, elles exigent une réflexion que je vais mettre en route. D'entrée de jeu, avec ce petit exemple, on peut déjà voir que, à partir d'un certain moment de la progression des descriptions, je peux facilement passer, comme lecteur, de la description à l'explication, par exemple imputant l'accident au faible éclairage du boulevard, certes en pleine nuit, mais, tout de même, un boulevard est normalement une artère bien éclairée. Or rien dans la description ne relève stricto sensu d'une explication du genre de celle qui vient d'être proposée, laquelle pourrait d'ailleurs vite changer de forme si l'on poursuit la description :

L'homme fut victime d'un accident de la route en pleine nuit sur un boulevard mal éclairé provisoirement fermé à la circulation.

Le lecteur va alors se demander : que faisait une voiture sur un boulevard fermé à la circulation? Nous demandons donc impérativement : plus de description! Mais pour quelle raison? Qu'est-ce qui rend la description disponible insatisfaisante ou incomplète? D'un point de vue absolu, cette description n'est ni complète, ni incomplète, tout dépend du projet auquel elle est rattachée, comme on va le voir dans cet article. Par exemple, le mot «homme» est suffisant en soi si l'on vient de demander «Qui conduisait, un homme ou une femme?», mais il est nettement insuffisant s'il est question d'avoir accès à la scène de l'accident. De la même manière, la description dans sa forme complétée par «provisoirement fermé à la circulation» s'avérera rétrospectivement incomplète lorsque l'on révélera la suite de la description :

L'homme fut victime d'un accident de la route en pleine nuit sur un boulevard mal éclairé, provisoirement fermé à la circulation, et ouvert à nouveau en fin de journée hier.

Si on le souhaite, il est possible de faire, d'abord superficiellement, des liens avec l'ensemble des concepts examinés dans le cadre de ce texte. La description peut ainsi être vue comme le degré zéro de l'explication, laquelle a pour but la compréhension. C'est dans ce sens que l'on peut dire : décrire c'est (commencer à) expliquer. La compréhension visée par la description n'est pas pour autant «automatique» et nécessite, pour être effective, une interprétation, laquelle passe par des opérations d'analyse (de tri des informations). Partant de ce travail de mise en relation des concepts, on peut dégager une définition de départ de l'acte d'analyse selon la logique suivante : partant parfois de la description d'un objet (ou d'un phénomène, d'un processus), une analyse consiste à examiner cet objet (phénomène, processus) et à le décomposer afin de discerner des propriétés ou des caractéristiques, pour ensuite le recomposer en vue de comprendre puis expliquer au moyen d'une interprétation (proposition de sens). Mais ces distinctions tiendront-elles la route d'un examen plus approfondi de chacun des termes, et en particulier, des notions de «description» et d'«analyse»?

La réflexion que je m'appête à livrer sur ce sujet est – je tiens à le dire d'entrée de jeu – hasardeuse et incomplète malgré ses longs développements. Elle est également très tardive, car son origine remonte à un envoi que me fit Pierre Vermersch, à la veille de la soutenance de Ève Berger à laquelle j'allais participer, en octobre 2009, me signalant la parution d'un texte de sa mouture sur la «Méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus» (*Expliciter*, No 81). Dès la réception du courriel, je m'empressai d'imprimer le texte en question et de le lire. J'en suis ressorti avec une impression doublée d'un doute consistant et complétée par une question lancinante, l'impression étant que ce dont traitait ce texte n'était pas véritablement de l'«analyse», le doute étant que j'avais peut-être tort, enfin la question étant : est-ce que décrire, c'est analyser? Cela m'a pris deux ans pour tenter de répondre à la

question, dissiper mes doutes et documenter mon impression de départ. Je ne suis vraiment pas sûr d'être arrivé à des conclusions intéressantes. En fait, j'ai failli abandonner mon projet de nombreuses fois tant la question me dépasse. Qu'est-ce que décrire, analyser, comprendre, interpréter, expliquer? J'ai regretté m'être lancé dans une si vaste réflexion. Je n'ai pas osé jeter à la poubelle mes réflexions, car je pense réussir quand même à éclairer des zones d'ombre, au prix, toutefois, d'un cheminement sinueux.

Au final, je n'ai consacré que peu de mon temps à l'article de Pierre (ainsi qu'à la deuxième partie de son article, publiée deux mois plus tard : «*Méthodologie de l'analyse et de l'interprétation des données de verbalisation relatives au vécu*», *Expliciter*, 2009, No 82). Je me suis plutôt longuement attardé aux questions de distinctions entre description et analyse (et secondairement : interprétation, compréhension, explication). Dans un deuxième article, après avoir fait le point sur l'ensemble de la question, je vais tout de même proposer un commentaire des deux articles de Pierre, commentaire que Pierre a appelé lui-même de ses vœux en préambule de l'article 2.

J'aborde ces questions avant tout sous un angle pragmatique (quelles sont les différences pratiques entre ces notions?) et très peu sous un angle axiologique (arrive-t-on à des descriptions, des analyses vraies ou faussées?) Mon contexte est avant tout celui de la démarche anthropo-sociologique ou psycho-sociologique. Et dans ce contexte, il est difficile de séparer nettement la description, la compréhension, l'interprétation et l'explication (Descola, 2005). J'ai conscience de m'aventurer dans des réflexions qui ont peut-être déjà été menées de manières plus approfondies par des philosophes (notamment par Pierre et ses collaborateurs), lesquels peuvent, par ailleurs, avoir débouché sur des conclusions opposées aux miennes. Mais je le fais à partir de mon contexte de chercheur en sciences humaines et sociales, et, plus précisément, sur fond des réflexions que je mène depuis de nombreuses années sur l'analyse qualitative des données d'enquête. Ce sont là mes contextes de pertinence, dont les lecteurs d'*Expliciter* auront à juger s'ils conviennent ou non à leur travaux.

D'une proposition à l'autre

Pour m'aider à réfléchir à ces questions, j'ai construit un deuxième exemple, que je vais présenter, avant d'entrer dans une démarche plus directe de définitions et de distinctions. L'exemple qui suit sera déroulé peu à peu. Il s'agira d'un ensemble de propositions dont j'examine en premier la proposition 12.

12) «Mon thorax se gonfle, et en même temps mes épaules montent un peu.»

À l'évidence, cette proposition est une description. Elle n'incorpore pas, en son sein, une analyse. Un exemple d'une description incorporant une analyse serait : «L'intervenant a mobilisé des stratégies de désamorçage des conflits en donnant la parole à Michel (le participant 'rebelle') tout en encadrant fermement le témoignage de celui-ci». Une telle phrase contient en effet plusieurs jugements analytiques : des *conflits* ont été apparemment *désamorçés* de manière *stratégique*, un témoignage a été *encadré fermement*... En comparaison, on voit bien la sobriété de la proposition 12.

Or même si cette proposition n'incorpore pas une analyse, elle se prête à une analyse. La proposition se prête à une analyse grammaticale, d'abord, mais aussi à une analyse en termes de biomécanique (les épaules suivent le mouvement ascendant du thorax). Mais déjà cette analyse suppose un analyste, et l'analyste porte un angle d'analyse. Ainsi cette description n'interpellera pas le même champ de pertinence selon que l'angle retenu est celui de la biomécanique classique ou celui de la biomécanique sensorielle (Courraud-Bourhis, 2005). Mais s'agit-il, de toute manière, de biomécanique? Si je dis que cette description intervient dans le cadre d'un protocole de recherche, mais que je ne mentionne pas ce protocole, alors son analyse est indécidable pour le lecteur qui n'est pas associé à l'équipe de recherche.

Mais si l'on revient à la proposition en tant que telle, en-dehors de tout protocole, on voit la possibilité qu'elle livre avec soudaineté une somme d'informations importante : il est question d'un corps, ce n'est pas le mien, il appartient à celui qui le décrit, il est partiellement détaillé anatomiquement, il y a des relations entre des parties de ce corps. Ma compréhension dépend d'un certain nombre de repères langagiers, pris au sens large (mots qui ont du «sens», orthographe fonctionnel, séquence des mots compréhensible, etc.). Mais est-ce à dire qu'un sens univoque se dégage de cette proposition? Comment je fais pour savoir le sens de cette phrase?

Lorsque je suis devant une proposition (un ensemble de mots), étant donné le fait que ces signes (les mots) renvoient au langage humain, je vais en chercher la signification langagière. De bi toute mi. Le lecteur se demande peut-être ce que pouvait bien signifier ces «mots». À l'origine est la signification (Paillé, 1997). Si la signification n'est pas au rendez-vous (ce qui fut probablement le cas de «De bi toute mi» pour le lecteur), alors je me place en mode «recherche» (le lecteur a probablement adopté ce mode). Et alors je fais des inférences (le lecteur a vraisemblablement avancé des hypothèses, par exemple : ce sont des erreurs de frappe ou d'impression). Mais ces inférences peuvent s'avérer fausses (en effet, ce ne fut pas

une erreur, ces «mots» ont été mis là avec une intention). Si l'on revient à la proposition 12, j'ai conclu qu'elle émanait d'une personne qui dit quelque chose sur *son* thorax et *ses* épaules. Cette inférence repose essentiellement sur deux indices : le pronom possessif (mon) et le fait que ce n'est pas moi qui suis le «possesseur», ce qui signifie que je suis vraisemblablement face à la description d'une personne évoquant sa propre anatomie. Or la description pourrait venir du contexte suivant : un praticien a le thorax d'un patient sous la main, il est en situation d'évaluation sous l'œil attentif de son professeur de massothérapie, celui-ci lui demande s'il ressent quelque chose, le praticien répond, en s'appropriant le thorax du patient qu'il a sous la main : «Mon thorax se gonfle...». On voit que le sens peut à tout moment s'évanouir pour laisser la place à un autre sens. Pourtant, les mots et leur ordre sont demeurés les mêmes.

Il reste que, du point de vue des différences entre décrire et analyser, il faut voir que, dans la présente situation, *l'analyse est le fait du lecteur à la recherche de la compréhension* de ce qu'il lui est proposé. Du point de vue de celui (pour le moment inconnu) qui a produit la proposition, il s'agit vraisemblablement d'une description et non d'une analyse (mais on s'en assurera plus loin). C'est donc le lecteur qui accepte de jouer le jeu de la découverte du contenu de ce qui lui est proposé en menant ses propres analyses. Mais de quelles analyses s'agit-il et que lui apportent-elles? Pour tenter de fouiller un peu ces questions, nous allons maintenant prendre en compte une proposition se situant en amont de la phrase No 12.

11) «Si tu permets, je t'interromps... Quand tu dis 'je sens l'augmentation du volume de mes poumons', à quoi es-tu attentif?»

Avec l'ajout de cette proposition, j'ai désormais accès à une nouvelle information, en fait à deux : il y a plus d'un interlocuteur, et il s'agit vraisemblablement d'une situation d'entretien (dont j'ai, par ailleurs, des éléments antérieurs : augmentation du volume des poumons). S'agit-il d'un entretien clinique médical ou d'un entretien d'explicitation à d'autres fins, je ne peux le savoir pour le moment. Mais je peux, avec un certain degré de confiance, conclure que dans cette situation, une personne en interroge une autre, si bien sûr la phrase No 11 est en amont de la phrase No 12 dans la séquence. En fait je pourrais aller un peu plus loin dans mes suppositions et penser que l'interlocuteur qui pose la question est possiblement dans une situation d'«autorité» (médecin, kiné, chercheur) par rapport à celui qui répond. Je me prête donc au jeu d'une analyse des deux phrases disponibles. Mais il s'agit d'une analyse strictement formelle qui ne touche pas au contenu des échanges. Je me prononce sur des éléments de structure de la situation (présence de deux personnes, statut de l'un par rapport à l'autre), mais non sur son objet, sa raison d'être, ses enjeux, son histoire, son sens dans la vie

des interlocuteurs, son objectif, ses buts. Nous verrons plus loin l'importance de distinguer l'analyse axée sur des éléments de structure de celle recherchant des motifs, des buts.

Pour revenir aux propositions, si l'on résume, j'avais en 12 une description qui ne portait aucune analyse et dont je ne pouvais, non plus, induire une analyse autre que grammaticale, à moins d'y projeter du sens en termes de biomécanique, par exemple. Avec l'ajout de 11, s'il s'avère qu'il y a un lien avec 12 (car on pourrait m'avoir joué un tour en introduisant une proposition absolument étrangère à cet échange en particulier), j'ai accès à un surplus d'information qui m'offre la possibilité de proposer une analyse, ceci à condition de situer 11 en amont de 12. En revanche, je réalise ainsi des opérations structurelles *qui sont très pauvres sur le plan référentiel*. Maintenant, je vais considérer la phrase No 10.

10) «J'ai une sensation très forte de fraîcheur dans la bouche mais aussi je sens l'augmentation du volume de mes poumons.»

Tout de suite, cet ajout me permet de confirmer de manière assez sûre qu'il s'agit bel et bien d'une situation d'entretien. En revanche, sur le plan référentiel, mon projet d'analyse n'est pas facilité, au contraire de nouvelles informations compliquent le portrait, car la «sensation très forte de fraîcheur dans la bouche» est en lien avec un univers de sens auquel je n'ai pas du tout accès, contrairement à l'«augmentation du volume [des] poumons» que je peux désormais replacer dans le contexte d'une explicitation. Encore une fois, j'ai progressé sur la plan de la structure du texte, mais non sur son contenu. Je vais avoir besoin de l'information 9... qui ne va pas m'éclairer de manière spectaculaire...

9) «Oui très bien, mais si tu es d'accord, j'aimerais que tu reprennes ton récit au moment où tu as commencé à boire l'eau et que la quantité d'eau avalée commence à être importante.»

J'apprends alors certes qu'il s'agit bien d'une description d'une situation (il est question d'un «récit»), et que cette description porte sur un moment où l'un des interlocuteurs a bu de l'eau. Je peux également confirmer de manière plus certaine que les extraits se situent au sein d'une situation d'entretien (mais je ne peux pas le confirmer d'une manière absolue : il s'agit peut-être d'une pièce de théâtre, ou encore on m'a peut-être trompé et 9 appartient à une toute autre situation — et on voit bien, admettant cette hypothèse, le caractère construit de la mise en relation de 9 et des trois autres propositions). Retenant l'hypothèse d'un entretien, on va donc dire qu'il est clair que le contenu est sollicité et non pas uniquement proposé *in abstracto*. Mais quelle est la teneur de ce contenu, cela reste obscur. Et la situation ne s'arrange pas avec la proposition 8 :

8) «Je remplis le verre d'eau à partir du robinet. Je porte le verre à ma bouche, j'ai les yeux ouverts, je regarde par la fenêtre, je ne regarde rien en particulier, je commence à boire, j'aime boire de l'eau et je bois vite au point où, après quelques secondes, je me retrouve à bout de souffle.»

Avec cette proposition, on semble en effet retourner en arrière, du point de vue d'une analyse significative, vers une profusion de détails sur la prise d'un verre d'eau. Certes, une stratégie d'analyse de type indiciel, à la Sherlock Holmes (Soulet, 2006), autoriserait de voir dès maintenant des pistes sérieuses : quantité importante d'eau avalée, augmentation du volume des poumons, thorax se gonflant, état «à bout de souffle» ... Élémentaire mon cher Watson? Pas encore. Pour le moment, la seule information qui soit certaine est que cette description a été sollicitée et qu'elle tourne autour de la prise d'un verre d'eau.

Il reste que cette information comme quoi le contenu a été sollicité n'est pas banale. Car ce sera l'une des clés de la compréhension du témoignage que de savoir qu'il se rattache à un projet d'«enquête», éventuellement à quelle problématique d'enquête il se rattache. On voit donc que, pour passer de la description à l'analyse de la description, il est important de connaître les conditions de production de cette description, à savoir le contexte dans lequel elle a été produite ainsi que l'intention de communication de celui ou celle qui nous livre cette description. Mais ceci nous reste encore largement inconnu, il faut donc dérouler plus significativement la séquence de l'entretien. Trois nouvelles phrases pourront permettre de progresser (et nous les remettons dans le contexte des autres phrases révélées jusqu'à maintenant) :

5) «Si tu permets... est-ce que tu pourrais t'arrêter à un moment précis où tu bois de l'eau et que tu vis cette situation particulière?»

6) «Donc, oui, hier par exemple... l'eau est très froide, je bois sans m'arrêter, et là la quantité d'eau avalée commence à être importante, et alors il y a quelque chose qui ne va plus... un malaise, c'est difficile à expliquer ...»

7) «Oui, oui... mais tu dis 'l'eau est très froide'... tu la prends où cette eau? Tu peux me mettre en contexte?»

8) «Je remplis le verre d'eau à partir du robinet. Je porte le verre à ma bouche, j'ai les yeux ouverts, je regarde par la fenêtre, je ne regarde rien en particulier, je commence à boire, j'aime boire de l'eau et je bois vite au point où, après quelques secondes, je me retrouve à bout de souffle.»

9) «Oui très bien, mais si tu es d'accord, j'aimerais que tu reprennes ton récit au moment où tu as commencé à boire l'eau et que la quantité d'eau avalée commence à être importante.»

10) «J'ai une sensation très forte de fraîcheur dans la bouche mais aussi je sens l'augmentation du volume de mes poumons.»

11) «Si tu permets, je t'interromps... Quand tu dis 'je sens l'augmentation du volume de mes poumons', à quoi es-tu attentif?»

12) «Mon thorax se gonfle, et en même temps mes épaules montent un peu.»

Le lecteur pourra s'écrier, à ce stade-ci : eureka! Il ne faut peut-être pas se réjouir trop vite, mais il est désormais manifeste que l'entretien vise à expliciter une «situation particulière», un «malaise» qui intervient au moment où la personne interviewée boit un verre d'eau. En revanche, quelle est la nature de ce malaise? Pour le savoir, il nous faut poursuivre, avec quatre propositions faisant suite à la phrase No 12 :

13) «Oui d'accord...»

14) «...Et là je sens que mon thorax arrive à sa capacité maximale et se bloque.»

15) «D'accord, si tu permets, comment tu sais qu'il se bloque?»

16) «Il n'y a plus d'espace pour respirer! Et là l'angoisse de la mort... je fais un lien avec la mort et le fait de perdre le souffle... et j'ai un moment de panique.»

L'ajout de ces quatre extraits est instructif, particulièrement le tout dernier, alors que la personne interviewée témoigne du lien qu'elle fait avec la mort ainsi qu'avec son moment de panique, ce que pourra finir de confirmer le tout début de l'entretien, qui va révéler l'objectif de celui-ci :

1) «Est-ce que tu pourrais me décrire une situation très précise où tu expérimentes un moment de panique?»

2) «Hum... n'importe laquelle?»

3) «C'est toi qui choisit... prends ton temps... dis-moi lorsque cette situation t'apparaîtra.»

4) «Oui, d'accord... Eh bien, ça m'arrive ... étrangement, pas toujours, mais parfois, au moment où je bois d'un trait un grand verre d'eau, et puis après un moment, je me retrouve en situation de panique.»

À ce stade-ci, le lecteur a bon nombre d'informations à sa disponibilité. Mais on peut évidemment le remettre en situation d'incertitude et solliciter à nouveau ses compétences d'analyste. Par exemple, si l'on révèle que cet entretien d'explicitation s'insère à l'intérieur d'un projet sur «l'expérience de la panique dans diverses situations», alors bien des questions vont émerger : quelles sont les modalités de cette expérience de la panique selon les

situations, les individus? Y a-t-il des progressions, des séquences typiques, des invariants relativement à cette expérience d'un point de vue subjectif et temporel? À l'inverse de ces préoccupations, on pourrait lancer le lecteur, non sur le contenu de cette expérience, mais sur des aspects plus formels, par exemple la situation d'entretien : a-t-elle été menée dans les règles de l'art? L'explicitation a-t-elle donné tous ses fruits? (on verra que les travaux de Pierre, de mon point de vue, se préoccupent majoritairement de ces questions). Mais une question posée plus avant mérite d'être brièvement examinée : sachant ce que l'on sait maintenant, peut-on toujours dire que la proposition No 12 est de nature descriptive? En fait la question concerne, dans la séquence complète reprise ci-après, les phrases Nos 4, 6, 8, 10, 12, 14 et 16, qui constituent la part du témoignage de l'interviewé :

- 1) «Est-ce que tu pourrais me décrire une situation très précise où tu expérimentes un moment de panique?»
- 2) «Hum... n'importe laquelle?»
- 3) «C'est toi qui choisit... prends ton temps... dis-moi lorsque cette situation t'apparaîtra.»
- 4) «Oui, d'accord... Eh bien, ça m'arrive ... étrangement, pas toujours, mais parfois, au moment où je bois d'un trait un grand verre d'eau, et puis après un moment, je me retrouve en situation de panique.»
- 5) «Si tu permets... est-ce que tu pourrais t'arrêter à un moment précis où tu bois de l'eau et que tu vis cette situation particulière?»
- 6) «Donc, oui, hier par exemple... l'eau est très froide, je bois sans m'arrêter, et là la quantité d'eau avalée commence à être importante, et alors il y a quelque chose qui ne va plus... un malaise, c'est difficile à expliquer ...»
- 7) «Oui, oui... mais tu dis 'l'eau est très froide'... tu la prends où cette eau? Tu peux me mettre en contexte?»
- 8) «Je remplis le verre d'eau à partir du robinet. Je porte le verre à ma bouche, j'ai les yeux ouverts, je regarde par la fenêtre, je ne regarde rien en particulier, je commence à boire, j'aime boire de l'eau et je bois vite au point où, après quelques secondes, je me retrouve à bout de souffle.»
- 9) «Oui très bien, mais si tu es d'accord, j'aimerais que tu reprennes ton récit au moment où tu as commencé à boire l'eau et que la quantité d'eau avalée commence à être importante.»
- 10) «J'ai une sensation très forte de fraîcheur dans la bouche mais aussi je sens l'augmentation du volume de mes poumons.»
- 11) «Si tu permets, je t'interromps... Quand tu dis 'je sens l'augmentation du volume de mes poumons', à quoi es-tu attentif?»

12) «Mon thorax se gonfle, et en même temps mes épaules montent un peu.»

13) «Oui d'accord...»

14) «...Et là je sens que mon thorax arrive à sa capacité maximale et se bloque.»

15) «D'accord, si tu permets, comment tu sais qu'il se bloque?»

16) «Il n'y a plus d'espace pour respirer! Et là l'angoisse de la mort... je fais un lien avec la mort et le fait de perdre le souffle... et j'ai un moment de panique

Si l'on prend en compte l'ensemble des échanges, et non seulement les phrases de chiffres pairs, on voit qu'il ne s'agit pas de n'importe quelle description : c'est une auto-description *orientée*, bref, pour moi lecteur, c'est un témoignage sollicité dans le cadre d'un entretien. S'il y a une analyse à rechercher, ce serait d'abord dans le compte-rendu de la personne. On voit nettement que cette personne décrit son expérience, ses sensations, mais les analyse-t-elle? Pour le savoir, je vais regrouper les extraits de témoignages et eux seuls. Il me faudra faire quelques petits réajustements sur la temporalité : la phrase No 8 doit venir en partie avant la No 6, en fait je devrai un peu défaire les phrases pour des raisons de cohérence. Je peux me demander, en passant, si, ce faisant, je mène une opération analytique. À mon sens, ce n'en est pas une, il s'agit bien simplement de procéder à la réorganisation d'un matériau désorganisé, mais je reviendrai sur cette question plus loin relativement aux articles de Pierre sur la méthodologie d'analyse. Pour le moment, il est intéressant de voir ce à quoi ressemble ce témoignage si on l'extrait de la situation d'entretien et que les petits ajustements le remettent dans sa séquence temporelle :

[Un moment de panique] m'arrive ... étrangement, pas toujours, mais parfois, au moment où je bois d'un trait un grand verre d'eau, et puis après un moment, je me retrouve en situation de panique. Hier par exemple... l'eau est très froide, je remplis le verre d'eau à partir du robinet, je porte le verre à ma bouche, j'ai les yeux ouverts, je regarde par la fenêtre, je ne regarde rien en particulier, je commence à boire, j'aime boire de l'eau et je bois vite au point où, après quelques secondes, je me retrouve à bout de souffle. Je bois sans m'arrêter, et là la quantité d'eau avalée commence à être importante, et alors il y a quelque chose qui ne va plus... un malaise, c'est difficile à expliquer... J'ai une sensation très forte de fraîcheur dans la bouche mais aussi je sens l'augmentation du volume de mes poumons. Mon thorax se gonfle, et en même temps mes épaules montent un peu. Et là je sens que mon thorax arrive à sa capacité maximale et se bloque. Il n'y a plus d'espace pour respirer! Et là l'angoisse de la mort... je fais un lien avec la mort et le fait de perdre le souffle... et j'ai un moment de panique

Selon moi il y a deux cas de figure possibles ici quant à la question de la description *versus*

celle de l'analyse. Premier cas de figure : cette description pourrait s'avérer être le résultat d'une auto-analyse plus ou moins longue et ardue. En admettant que le point de départ aurait été une expérience plus ou moins claire pour la personne désireuse de témoigner, celle-ci aurait dû procéder à une analyse de son expérience, c'est-à-dire la fragmenter, en isoler des moments, en retrouver la logique. Mais, deuxième cas de figure, on peut penser que le témoignage a pu venir d'une remémoration spontanée de la part de la personne qui témoigne. Dans ce deuxième cas, nous serions face à une énonciation sans filtre ni analyse d'une expérience vécue. Nous serions au plus près, me semble-t-il, d'une description de vécu dans le sens plein du terme, mais non d'une analyse. C'est en tout cas une hypothèse que j'avance, et je vais tenter de la faire progresser en examinant maintenant, d'une manière plus systématique, d'abord les notions de «compréhension», «interprétation» et «explication», ensuite les notions de «description» et d'«analyse». Je reprendrai dans un deuxième article les comparaisons et distinctions de manière à déboucher sur un certain nombre de propositions.

Comprendre, interpréter, expliquer.

COMPRENDRE

Comprendre désigne l'action de saisir ensemble (*com prehende* : prendre avec, ensemble). Il s'agit de la «faculté/action de saisir intellectuellement le rapport de signification qui existe entre tel signe et la chose signifiée, notamment au niveau du discours» (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, ci-après CNRTL). La compréhension de quelque chose peut arriver soudainement, sans activité volontaire ou consciente. Mais parfois il est nécessaire de faire intervenir l'exercice des fonctions cognitives, intellectuelles, émotionnelles, voire de mener des opérations systématiques d'analyse. L'effort visant à comprendre peut également passer par l'explicitation d'une pratique ou d'un vécu, c'est là, me semble-t-il, le cœur de la méthode de l'entretien d'explicitation (et de l'auto-explicitation).

La compréhension est une faculté, une capacité. Cela la situe à part des quatre autres expressions examinées dans ce texte (description, analyse, interprétation, explication). Comprendre est à la fois un processus et un résultat, c'est «avoir, élaborer, recevoir dans son esprit la représentation nette d'un chose ou d'une personne» (CNRTL). La compréhension renvoie à la faculté de saisir des phénomènes de manière qu'ils fassent sens. Comprendre, c'est «participer dans le présent à ce qui est dit», écrit Hans Georg Gadamer (1996, p. 414).

INTERPRÉTER

Cette participation dans le présent fait intervenir l'interprétation, car la compréhension suppose une interface (*inter*) entre soi et la chose qui se présente. L'origine du mot «interpréter» en allemand (Encyclopédie Universalis) renvoie au fait de s'approprier pour soi (nous sommes proches de la compréhension en tant que *comprehende*) – dans sa langue, sa culture, dans son champ expérientiel – un élément qui était jusque là resté externe, obscur, indéterminé, sans raison, etc. Il s'agit du passage d'un univers de sens inconnu (ou obscur) à un univers de sens familier ou plausible, par lequel advient la compréhension. «L'interprétation n'est donc pas un acte qui s'ajoute après coup et occasionnellement à la compréhension : comprendre c'est toujours interpréter; en conséquence, l'interprétation est la forme explicite de la compréhension», écrit Gadamer (1996, p. 329).

Une interprétation est un pont jeté entre deux univers, une transposition. Il peut s'agir de la traduction d'une langue dans une autre : de la langue allemande à la langue française, par exemple. Mais une interprétation peut impliquer plus que cette interface de termes à termes. Il peut aussi s'agir du passage d'un langage manifeste (le langage du corps) à un langage inconscient (l'expression des désirs ou des frustrations), d'un langage hermétique (la Bible) à un langage signifiant (des préceptes moraux), d'un langage orphelin (un texte ancien pris isolément) à sa famille langagière (son contexte historique). L'interprétation peut ainsi consister à replacer un événement au sein d'un système qui le met en lumière d'une manière non immédiatement évidente, qu'il s'agisse d'un système psychique, social ou culturel. Cette interprétation peut se donner spontanément : le système m'apparaît au même moment que le phénomène. Mais parfois l'interprétation doit être recherchée par une analyse. C'est-à-dire que le sens du phénomène m'échappe ou alors me laisse perplexe ou dubitatif. Je dois dès lors exercer une activité discriminante, mieux regarder en m'attardant à des détails passés inaperçus au premier abord, isoler des incidents pour mieux déconstruire un premier niveau de compréhension resté insatisfaisant. Il est à noter qu'une description ou une explication peuvent alors avoir le statut d'interprétation si d'autres descriptions ou explications existent quant au même phénomène (McCullagh, 2000). Enfin, l'interprétation peut impliquer des niveaux de certitude ou de systématisation différents. Je propose trois grandes divisions :

1. Apprécier, estimer : caractère approximatif, j'émetts une hypothèse;
2. Évaluer, juger : caractère plus certain, définitif, je me décide, je rend jugement;
3. Nommer, chiffrer : j'accrole des qualificatifs ou des chiffres au jugement, à l'évaluation.

EXPLIQUER

Le mot «explication» vient du latin classique «explicatio» signifiant «action de présenter clairement». L'expression a également des racines dans le mot «plicare», qui renvoie au fait de plier. En sciences humaines et sociales, on a beaucoup écrit sur le concept d'«explication». Le contexte est celui du positivisme qui a dominé ces sciences au vingtième siècle, la notion d'«explication» étant synonyme de scientificité ultime au sein d'une posture nomothétique (i.e. destinée à dégager les lois de la nature, humaine y comprise). À un certain moment, la psychologie descriptive a été opposée à la psychologie vouée à l'explication (Fisette, 2003). Wilhem Dilthey est également à l'origine d'une dualité entre explication et interprétation. À la suite de ses travaux, la notion d'«explication» en est venue à être corrélative de la thèse de l'unité de la science (i.e. il y a une seule science et son but ultime est d'expliquer les phénomènes, qu'il soient naturels ou sociaux), alors que la notion de «compréhension» est devenue corrélative des sciences humaines (les sciences de l'esprit) (i.e. il n'y a ainsi pas unité de la science, car je n'ai pas à comprendre la «conduite» d'une protéine, alors que cela est fondamental pour la conduite humaine).

L'explication dans son sens fort est constitutive d'une épistémologie réaliste, à savoir que le réel peut être représenté par des modèles fidèles et fiables. Cette épistémologie prend appui sur nos observations de tous les jours dans le monde naturel comme quoi la vie est faite de causes et d'effets, même si cela n'est pas si simple dans le monde symbolique de l'homme. Pris dans ce sens, expliquer signifie, de manière générale, établir un rapport de cause à effets entre deux événements. «Une bonne explication causale décrit tous les événements qui ont altéré de manière significative la possibilité de l'occurrence de l'événement expliqué» (McCullagh, 2000, p. 49). Les questions relatives à l'explication causale sont, entre autres : qu'est-ce qui mène à cela? Qu'est-ce qui précipite cela? Etc. «L'explication est le développement d'un raisonnement logique sur la base de la description des formes et de l'établissement de relations entre elles» (Duchastel et Laberge, 1999, p. 61).

Partant des travaux de Gilles-Gaston Granger, Jacques Hamel définit l'acte d'expliquer de la manière suivante : «Expliquer, au sens où l'entend l'épistémologie, signifie représenter un objet sous forme de concepts dont les relations soient clairement et exactement posées et exprimées afin de manipuler et raisonner à l'intérieur d'une représentation, idéalement d'un «modèle» qui fait office de théorie» (2006, p. 5). Cette définition est toutefois loin d'être partagée par les chercheurs intéressés par cette question. «Dans le langage humain, on dirait

que la seule chose que nous pouvons observer (qui est visible) est la *conjonction* et non la *connection* des événements», écrit Alvaro Pirès (1993, p. 206). La notion de causalité peut être prise dans un sens fort ou dans un sens faible. Dans un sens fort, elle renvoie à une démarche extrêmement codifiée qui a cours encore aujourd'hui et qui est liée aux recherches expérimentales. Dans un sens faible, elle peut être synonyme de causalité symbolique (par opposition à la causalité physique) ou de processus interactifs (reliés de manière contextuelle et non absolue). C'est ce deuxième sens que je retiens et qui est également synonyme de «modélisation» et «théorisation» (qualitatives et non quantitatives).

La description

Le monde phénoménologique est, pour nous, ce qui se présente. La tâche de la description, dans ce contexte d'accès au «réel», est de re-présenter ce monde : «décrire est une façon de représenter un objet dans l'esprit», écrit M. Pagoni-Andréani (1998, p. 105). Une première définition générale du terme «décrire», proposée par le CNRTL permettra de reprendre ces éléments fondamentaux : «représenter en détail par écrit ou oralement certains traits apparents d'un animé ou inanimé». De manière encore plus «matérielle», les racines latines du mot évoquent le fait de «tracer, dessiner, exposer» (latin *describere*). L'expression latine est également dérivée du verbe «écrire» (*escribere*). Une description est ainsi un ensemble de mots permettant de représenter un objet, et c'est aussi l'acte de dérouler cette représentation. Selon Yves Reuter, la visée centrale et spécifique de la description est «de *faire voir* (d'une certaine façon), de construire une image telle que le lecteur a l'impression de pouvoir se représenter, connaître ou reconnaître, l'objet décrit» (2000, p. 29). C'est Alain Robbe-Grillet qui le premier attira l'attention sur le lien entre la description et l'acte de voir, comme le rappelle J.-B. Dussert (2008), qui précise :

La description n'est-elle pas ce mode du langage par lequel les mots ne sont plus les représentants de signifiés, ne sont même plus signifiants, parce qu'ils *sont* les choses mêmes? Ils ne pensent plus la chose, ils l'exposent; ils la font *voir* (p. 256).

En méthodologie de la recherche, il faut préciser certaines choses par rapport à cette définition. Qu'est-ce que décrire par opposition à : interpréter, juger, amalgamer, commenter? La réponse est à la fois simple (du point de vue du bon sens) et complexe (dans les faits, et d'un point de vue plus théorique). En situation de recherche de terrain, par exemple, le chercheur observe une scène et la décrit dans son carnet de notes. On devrait peut-être dire : il la consigne, rapporte, mais il peut la commenter, juger, interpréter. En effet, des notes de

terrain ne sont pas toujours descriptives. Mais si le chercheur a fait l'effort de départager ce qui relève des descriptions de ce qui est de l'ordre des commentaires (analytiques, méthodologiques...), il a alors en sa possession un corpus descriptif qu'il pourra ensuite constituer en une monographie (description d'une culture, d'un groupe, etc.). Le passage des descriptions à la monographie va lui demander de colliger, rassembler, ordonner. Ce sont, à mon sens, des opérations matérielles. «La description consiste à rassembler les observations faites à propos de tel ou tel phénomène afin de fournir une image aussi cohérente et aussi approfondie que possible de celui-ci» (Loubel del Bayle, *in* Reuter, 2000, p. 30). Je retiens deux mots clés de cette définition : rassembler (geste) et fournir une image (but). L'interprétation n'est évidemment pas absente du travail de constitution de la monographie. C'est d'ailleurs ce que souhaite souligner Jean-Pierre Deslauriers lorsqu'il écrit que «décrire, c'est déjà analyser» (1991, p. 80).. Il fait référence aux notes de terrain du chercheur qualitatif qui sont normalement descriptives mais au sein desquelles, forcément, se glissent l'interprétation, dans le sens que toute description est sélective. En fait, comme le fait remarquer avec pertinence F. Gil, «la partialité de la description est une *donnée structurelle de l'observation*» (1998, p. 136).

Il est clair, en effet, que la réalité que je décris doit d'abord être construite, c'est-à-dire : délimitée, cadrée. «On ne perçoit qu'au travers de catégories construites», écrit Reuter (1998, p. 39). D. Apothéloz va dans le même sens : «les représentations que le sujet décrivant a de son objet [...] conditionnent le travail de description, fonctionnant comme un système de pré-catégorisation» (1998, p. 19). Est-ce que, pour autant, décrire c'est interpréter? Je le crois en effet, mais dans un sens faible. Bien sûr, déjà, l'élaboration de la description exige une mise en ordre et un tri qui constituent une première interprétation. Autrement dit, la transposition du réel en une description sert une interprétation du monde. Toutefois elle n'est pas *sui generis* une interprétation. En sciences humaines et sociales, écrit Bernard Lahire, «la description est indissociable d'un regard théorique, interprétatif qui la guide et la rend donc «utile», «pertinente», mais elle n'est pas elle-même interprétation ou explication» (1998, p. 177).

Si l'on demande à un étudiant qui va faire ses premières recherches de se contenter de décrire sans juger ni interpréter, et que l'on s'assure que la consigne a été bien comprise, il n'y a souvent pas trop de problèmes. Par exemple, il évitera les jugements du genre «l'homme draguait la femme», partant de la seule observation que l'homme offrit une cigarette à la femme. Mais peut-on dire pour autant que la proposition «l'homme offrit une cigarette à la femme» remplit les conditions d'une description adéquate? Cela dépend. Ce n'est pas un

hasard si je choisis cet exemple de la cigarette pour évoquer la fameuse «scène de la cigarette», c'est-à-dire cette séquence filmée (dans les années 50) dans un bureau où a lieu une séance de thérapie familiale alors que le thérapeute (Gregory Bateson) offre une cigarette à sa patiente au cours d'un entretien où les échanges verbaux, et surtout les codes non verbaux, sont autant de marqueurs d'une dynamique relationnelle et thérapeutique (voir Bateson *et al.*, 1981).

Bref, «l'homme offrit une cigarette à la femme» est une description adéquate du point de vue d'un *observateur* qui ne souhaite souligner que cet aspect avant tout centré sur une gestuelle. Du point de vue de ce qui s'est passé, en termes proxémiques (Hall, 1971) entre les deux protagonistes (i.e. rapprochement ou éloignement des deux personnes selon le contenu de la conversation ou alors que le thérapeute allume la cigarette de sa patiente), cette description est largement incomplète. «Il y a toujours plusieurs façons de décrire la même réalité, donc de la comprendre», écrit L. Karsenty (1996, p. 339). Une description ne peut d'ailleurs jamais épuiser son objet (Apothéloz, 1998). L'exhaustivité ne serait d'ailleurs pas une qualité économique : une bonne description passe certains aspects sous silence par souci d'efficacité descriptive. Notons que cette sélection est au service d'une logique de la description et non de l'analyse. Choisir ce qui est important de décrire ne revient pas à analyser. Je reviens sur ce point un peu plus loin.

La complétude d'une description n'est pas quelque chose d'intrinsèque à la description même, elle dépend d'un lecteur (ou auditeur), d'un contexte et d'une intention de communication. Partant, on peut procéder à plusieurs analyses d'une même description, parfois simultanément, mais la «bonne» analyse dépend elle aussi à la fois du lecteur (ou auditeur), du contexte et de l'intention de communication. Dans ce sens, expliciter, selon moi, c'est produire une description du point de vue de celui qui explicite, mais c'est produire le matériau d'une analyse du point de vue de celui qui fait expliciter, ce matériau devant ensuite être analysé par le chercheur (qui peut être ou non le même que l'intervieweur). Le problème étant que, pour savoir de quelle analyse il s'agit, nous avons besoin du projet du chercheur. Ce projet, on peut le deviner peu à peu, mais c'est toujours le chercheur qui en porte le sens.

Dans le contexte de la recherche en sciences humaines et sociales, une description est ainsi la reproduction langagière, orale ou écrite, pour soi et/ou pour d'autres, la plus fidèle possible, d'une *vision*. Il faut réserver l'usage de cette expression à ce cas de figure. On ne pourrait pas dire : je décris mon *interprétation*, car alors le terme de description ne veut rien dire, il devient synonyme de : faire part, présenter, et ce, de *quoi que ce soit*, qu'il s'agisse d'un jugement, d'une hypothèse, d'une interprétation, d'une explication, etc. La description vise

des objectifs de reproduction et non seulement de simple communication, et son objet est la vision de quelque chose et non une inférence à propos de cette chose. Cette vision peut provenir d'une observation en directe, mais aussi d'un vécu intérieur. La visée centrale de la description est de produire l'impression de voir. S'il est question de la description d'un *vécu*, on pourrait reformuler cette proposition ainsi : produire l'impression de ressentir, d'expérimenter. Et comment avoir accès au vécu intérieur? Cela peut se faire en direct par une attention à mes perception et mes ressentis (je peux en avoir plusieurs : corporel, émotionnel, etc.). Mais, comme le montre bien les travaux de Pierre, il faut que je puisse être en présence de ces perceptions et ressentis. Il y a plusieurs manières d'être en présence, qui impliquent toutes de *porter attention*. Ce n'est pas nécessairement un processus directif : porter attention peut vouloir dire se laisser être en présence ou encore laisser venir l'émotion ou le ressenti. Mais souvent cela implique un processus d'introspection. Introspection veut dire : inspection de l'intérieur. Par contre, si l'on souhaite décrire un vécu passé, alors il faut recourir à des formes de la remémoration.

Le résultat de ces processus est une vision. S'il s'agit du résultat d'une introspection, je peux la garder pour moi, c'est une nouvelle mémoire, une nouvelle composante de ma vie. Mais je peux vouloir la reproduire, soit dans mon journal personnel, pour moi-même, soit pour d'autres par un écrit à caractère public. *Si je m'en tiens au strict compte-rendu de cette vision, alors j'en fais une description*. Dans le cas d'une remémoration, si j'y suis arrivé par moi-même, encore là j'ai le choix de garder cela pour moi ou alors de le rendre public. Par contre si cette remémoration est le fruit d'un travail impliquant une autre personne, alors le résultat est connu de cette personne, peut-être était-ce même l'objectif de départ, comme dans le cas d'une entretien d'explicitation, et alors ce résultat, le plus souvent enregistré numériquement, est une description, encore une fois dans la mesure où je m'en tiens le plus fidèlement possible à cette vision et que je ne tente pas de l'expliquer ou de l'interpréter. Dans ce contexte, la préoccupation de départ se transforme quelque peu : ce n'est plus «y a-t-il la possibilité d'une description juste?», mais «y a-t-il la possibilité d'une *réalité* claire?».

Il est à noter, en terminant cette section, que, dans le contexte des sciences humaines et sociales, une confusion existe entre description et narration. À strictement parler, il vaudrait mieux, le plus souvent, parler de narration plutôt que de description, ou à tout le moins aller dans le sens de Jean-Pierre Olivier de Sardan, qui, évoquant la mise en intrigue du monde social, considère que «description et narration sont alors sœurs siamoises» (2008, p. 134). La distinction entre description et récit relève d'une propriété de la description que l'on appelle

«statisme». «La description se présente ainsi, sans référence à un ordre «réel» antérieur, sur le mode de la simultanéité temporelle, de la coexistence, de la juxtaposition» (Reuter, 1998, p. 40). Le récit, pour sa part, s'insère dans un temps construit, par exemple lorsqu'il débute avec la locution typique «il était une fois...». À l'inverse du récit, la description se caractérise par «l'absence d'ordre causal-chronologique (ou sa suspension) dans l'objet décrit et l'absence de transformation programmée (ou sa suspension)» (Reuter, 1998, p. 40). Bien sûr, si je décris une action ou un vécu dans leur déroulement, je retrouve le temps, mais c'est l'action ou le vécu qui a une structure temporelle, pas la description. Ainsi je serais porté à dire (je reviendrai sur cette idée ultérieurement) que la remise en ordre d'une action fragmentée par des séances multiples d'explicitation n'est pas un travail sur la description de l'objet mais sur l'objet de la description. Et il vaudrait peut-être mieux parler, à ce moment, d'une mise en récit. La même remarque s'applique, selon moi, à l'expansion des données qui déborderait d'un cadre strictement descriptif. Le terme d'«expansion» désigne «les aspects de l'objet décrit et les relations dans lesquelles on peut l'inscrire» (Reuter, 2000, p. 18). Or ce terme est réservé, en didactique de l'écrit, au développement d'une description, à son enrichissement, toujours autour du même objet descriptif, sans en déborder, et sans, non plus, faire évoluer l'objet de la description dans le temps, sinon nous sommes face à de la narration. «La temporalité ne se laisse pas dire dans le discours direct d'une phénoménologie, mais requiert la médiation du discours indirect de la narration», écrit Paul Ricoeur (1985, p. 349). Ceci «revient ainsi à *tenir le récit pour le gardien du temps*, dans la mesure où il ne serait de temps pensé que raconté» (p. 349).

Ce premier tour d'horizon de la notion de «description» laisse apparaître, me semble-t-il, un type d'activité qui se distingue (quoique pas toujours de manière très nette) de la compréhension, de l'interprétation et de l'explication. À première vue, la description ne peut, également, être confondue avec l'analyse; toutefois ceci doit être mieux examiné. Dans un deuxième article, je vais, en premier lieu, examiner la notion d'«analyse» afin d'en cerner la nature essentielle, notamment en la contrastant avec la notion de «description», je vais ensuite proposer des distinctions plus systématiques, à divers niveaux, entre description et analyse qui vont me permettre de déboucher sur une série de propositions en vrac quant à l'ensemble de la question. Enfin, en prenant appui sur ces propositions, je vais tenter de tirer des conclusions quant aux méthodologies d'analyse soumises par Pierre dans ses deux articles.

Références

- Apothéloz, D. (1998). Éléments pour une logique de la description et du raisonnement spatial. In Y. Reuter (dir.), *La description. Théories, recherches, formation, enseignement* (p. 15-31). Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Courraud-Bourhis, H. (2005). *Biomécanique sensorielle et biorythmie*. Paris : Éditions Point d'Appui.
- Descola, P. (2005). On anthropological knowledge. *Social Anthropology*, 13, 1, 65-73.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Duchastel, J. et Laberge, D. (1999). Des interprétations locales aux interprétations globales. Comblent le hiatus. In N. Ramognino et G. Houle (dir.), *Sociologie et normativité scientifique* (p. 51-72). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Dussert, J.-B. (2008). Le primat de la description dans la phénoménologie et le nouveau roman. *Studia Phenomenologica*, VIII, 241-258.
- Fisette, D. (2003). Descriptive phenomenology and the problem of consciousness. In E. Thompson (dir.), *The problem of consciousness. Essays in phenomenological philosophy of mind* (p. 33-61). Calgary : University of Calgary Press.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Gil, F. (1998). La bonne description. *Enquête*, 6, 129-152.
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée*. Paris : Éditions du Seuil.
- Hamel, J. (2006). Décrire, comprendre, expliquer. Réflexions et illustrations en sociologie. SociologieS[en ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 22 octobre 2006. URL : <http://sociologies.revues.org/index132.html>
- Karsenty, L. (1996). Une définition psychologique de l'explication. *Intellectica*, 23, 327-345.
- Lahire, B. (1998). Décrire la réalité sociale ? Place et nature de la description en sociologie. In Y. Reuter (dir.), *La description. Théories, recherches, formation, enseignement* (p. 171-179). Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- McCullagh, C. B. (2000). Bias in historical description, interpretation and explanation. *History and Theory*, 39, 1, 39-66.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.
- Pagoni-Andréani, M. (1998). De la description à l'explication : analyse d'un processus de construction des connaissances. In Y. Reuter (dir.), *La description. Théories, recherches, formation, enseignement* (p. 105-122). Paris : Presses Universitaires du Septentrion.

- Paillé, P. (1997). La recherche qualitative ... sans gêne et sans regrets. *Recherche en soins infirmiers* (France), 50, 60-64.
- Pirès, A. P. (1993). Recentrer l'analyse causale ? Visages de la causalité en sciences sociales et recherche qualitative. *Sociologie et Sociétés*, 25, 2, 191-209.
- Reuter, Y. (2000). *La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage*. Paris : ESF.
- Reuter, Y. (1998). La description en questions. In Y. Reuter (dir.), *La description. Théories, recherches, formation, enseignement* (p. 33-59). Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit. Tome III. Le temps raconté*. Paris : Éditions du Seuil.
- Soulet, M.-H. (2006). Traces et intuition raisonnée. In P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (p. 125-149). Paris : Armand Colin.
- Vermersch, P. (2009a). Méthodologie de l'analyse et de l'interprétation des données de verbalisations relative relatives au vécu (2). *Expliciter*, No 82, p. 1-24.
- Vermersch, P. (2009b). Méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus (1). *Expliciter*, No 81, p. 1-21

Sommaire numéro 90

- 1 – 12 Une contribution à la réflexion à propos des co identités. Mireille Snoeckx.
 13 – 18 Note préparatoire sur le thème des co-identités. Pierre Vermersch.
 19 - 30 De l'oral à l'écrit chez les personnes en situation d'illettrisme : vers une pédagogie de l'explicitation. Christelle Chevalier-Gaté.
 31- 51 Décrire, analyser, comprendre, interpréter, expliquer. Pierre Paillé.

Agenda 2011-2012

Vendredi 17 Juin Séminaire

Samedi 18 Juin Rencontres pédagogiques sur la formation à l'explicitation.

Pratique de focusing du Dimanche 21 août à 14 h au lundi 22 13 h.

Université d'été à Saint Eble du Lundi 22 août à 14 h 30 au jeudi 25 à 16h.

Séminaire vendredi 14 Octobre

Atelier Samedi 15 Octobre

Séminaire vendredi 2 Décembre

Atelier samedi 3 décembre

2012 (vendredi, samedi)

*27 janvier **Vendredi** séminaire*

*28 janvier **Samedi** atelier de pratique*

23 mars séminaire

24 mars atelier de pratique

15 juin séminaire

16 juin Rencontre pédagogique sur la formation à l'entretien d'explicitation

26/29 Août Université d'été à Saint Eble

12 octobre Séminaire

13 octobre Atelier de Pratique

7 décembre Séminaire

8 décembre Atelier de pratique

2013...

Programme du séminaire

Vendredi 17 juin 2011

de 10h à 17 h 30, Institut Reille

34 avenue Reille 75014 Paris

Discussion des articles de ce numéro avec les auteurs présents.

Samedi 18 juin

Rencontres pédagogiques sur la formation à l'explicitation. Pour les formateurs et les personnes en voie ou en projet de certification.

(9 h 30 à 16 h 30) à Reille

Brèves

/Appel à cotisation 2011/2012 avec ce numéro. Soulagez votre conscience rapidement.

/ Vous avez tous vu qu'un nouveau site existe maintenant : www.grex2.com/ l'ancien ne sera plus mis à jour, mais conservé tel quel, ou même pire ...

E x p l i c i t e r

Journal du GREX

Groupe de Recherche sur l'Explicitation

Association loi de 1901

Siège 100 rue Bobillot 75013

Courrier

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

04 71 77 25 84

w w w . g r e x 2 . c o m

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256