

Expliciter 118

Dimensions existentielles et cognitives de la subjectivité, conséquences méthodologiques

Pierre Vermersch

<i>Introduction : créer un cadre de contraste, le rapport moyen/but.....</i>	<i>1</i>
<i>A - La psychologie phénoménologique américaine</i>	<i>2</i>
<i>Histoire de la psychologie phénoménologique américaine.....</i>	<i>2</i>
<i>Les objets de recherche de la psychologie phénoménologique.....</i>	<i>3</i>
<i>Les méthodes de recueil de données de la psychologie phénoménologique.....</i>	<i>4</i>
<i>Méthodologie d'analyse des verbalisations en psychologie phénoménologique</i>	<i>6</i>
<i>B - Histoire et méthodes de l'entretien d'explicitation.....</i>	<i>7</i>
<i>Genèse de ma démarche</i>	<i>7</i>
<i>Les différentes techniques de l'entretien d'explicitation</i>	<i>11</i>
1 - le cadre de l'entretien d'explicitation : mise en place des conditions de possibilités	11
2 - L'herméneutique de la parole : l'écoute interprétative.	12
3 - Les intentions perlocutoires : la prise en compte de l'attention : viser, maintien en prise, lâcher-prise, déplacement.....	15
<i>Le traitement des données des vécus d'action finalisées et productives</i>	<i>19</i>
<i>C- Conclusions générales</i>	<i>19</i>

Introduction : créer un cadre de contraste, le rapport moyen/but.

L'occasion d'écrire cet article repose sur une interrogation partagée relative au repérage des fondamentaux de l'entretien d'explicitation. Autrement dit, identifier les techniques et les principes, qui, s'ils n'étaient pas respectés feraient qu'il ne serait plus adéquat de parler d'entretien d'explicitation. Pour moi, cette occasion crée les conditions propices pour réfléchir sur ma propre démarche en cherchant à la resituer par rapport à d'autres. Aussi, avant d'entrer dans les détails de la technique de l'entretien d'explicitation pour juger du caractère plus ou moins essentiels de leurs places dans la cohérence de l'instrument, je vais essayer de créer un cadre de contraste qui me permette de le situer dans le contexte plus large des approches de la subjectivité en psychologie depuis les années 60. Et en particulier, mon plus proche cousin, c'est-à-dire le courant très abondant des différentes formes de psychologies phénoménologiques, au départ principalement américaines et canadiennes.

Je dois dire que je ne connaissais absolument pas ces approches, et que je ne les découvre (avec beaucoup d'espoir de sortir de ma solitude, dans un premier temps) qu'à la fin des années 80. Je retrouve aujourd'hui les premiers achats des livres de Giorgi (le fondateur de cette démarche) et un abonnement pendant quelques années au Journal of Phenomenological Psychology. Je précise ces dates pour souligner que je n'ai pas été influencé par ces approches, ni par leurs ressources (la phénoménologie) dans mes débuts.

L'entretien d'explicitation s'est construit totalement à l'écart de toute influence

phénoménologique.

Je vais d'abord résumer l'histoire de la psychologie phénoménologique américaine, qui semble être la démarche de recherche la plus proche de la mienne par le fait qu'elle vise aussi le vécu en utilisant les données en première et seconde personne.

Je vais ensuite préciser quels sont les types d'objets de recherche qui ont été exclusivement choisis par cette approche, et les méthodologies de recueil de données et de traitement de données qui en découlent.

Dans une seconde partie, je présenterais l'histoire de ma propre démarche, à la fois si proche dans son principe de la psychologie phénoménologique et si différente dans ses sources, ses objets de recherche, ses méthodes de recueil et de traitement.

Ces deux points de vue (psychologie phénoménologique américaine et explicitation) se sont développés de façon totalement indépendante l'un de l'autre. Je vais les présenter de façon succincte pour créer le cadre général de ma réflexion afin de souligner le caractère le plus fondamental d'une méthodologie : son adéquation au but visé.

Mes conclusions viseront à montrer que dans l'étude de la subjectivité il y a globalement deux postures, historiquement antagonistes : une posture existentielle privilégiant le sens de l'expérience et une posture cognitive privilégiant l'exécution des actes finalisés et productifs. De cette opposition dérivera que les recueils de données n'auront pas les mêmes contraintes dans chaque orientation, plus ouverte dans la première et plus directive dans la seconde (directive, mais pas inductive) ; et il en découle que les techniques d'analyse des données de verbalisation (je me centre essentiellement sur la technique d'entretien) sont assez différentes parce qu'elles s'adaptent aux propriétés de ces types de données.

Au final, l'entretien d'explicitation est conçu pour étudier le cognitif (les actions mentales et matérielles qui visent un but défini pour produire un résultat, donc résoudre des problèmes au sens large) et ne vise pas l'existence (le sens d'un vécu, son pathos), du coup une partie de ses outils n'ont de valeur que pour l'étude de l'action, alors qu'une autre partie, comme celles cherchant à maîtriser les intentions perlocutoires de l'intervieweur me paraissent universelles. Le but de mon article ne sera donc pas de définir ce qui est fondamental dans l'entretien d'explicitation, mais plutôt d'interroger chacun pour savoir quels sont ses buts de recherche, et examiner comment les moyens utilisés sont ou non en cohérence avec ces buts. Sachant que tous les buts de recherche ont leur légitimité propre et que je ne cherche pas à les remettre en cause, et, qu'enfin, je n'essaierais pas de répondre à la place des autres chercheurs.

Je vais donc présenter successivement deux courants de recherche visant la subjectivité : celui de la psychologie phénoménologique au sens américain et celui de l'explicitation de l'action finalisée.

A – La psychologie phénoménologique américaine

Histoire de la psychologie phénoménologique américaine

Après la seconde guerre mondiale, en 1952, deux religieux néerlandais sont envoyés en mission aux États-Unis pour rejoindre à Pittsburgh une université religieuse, relevant de leur congrégation : l'ordre du Saint Esprit, vouée à l'aide aux populations défavorisées à travers le monde, entre autres par la création d'université. L'un d'entre eux est pressenti pour remplacer un professeur de psychologie décédé, il s'agit du père Van Kaam, qui est à l'origine de la création d'un cursus universitaire de psychologie humaniste, puis qui va créer rapidement la *Review of Existential Psychology and Psychiatry*, et développer un enseignement basé sur la prise en compte de la phénoménologie en psychologie. Il recrute en 1962 un jeune psychologue formé à la psychologie expérimentale : Amedeo Giorgi, pour développer un cursus de psychologie phénoménologique, le seul existant au monde à cette époque, et qui sera fortement inspiré par l'œuvre d'Husserl dans sa dimension méthodologique. Très rapidement Giorgi va prendre conscience qu'une revue est nécessaire pour prendre place dans

le monde académique, les philosophes rechignent à publier de la psychologie, même à connotation phénoménologique, et les psychologues de l'époque rejettent totalement cette psychologie humaniste non expérimentale. En conséquence en 1971 il crée le Journal of Phenomenological Psychology, qui existe toujours et qu'il dirigera pendant 25 ans, tout en y publiant de nombreux articles et un premier livre programmatique (Giorgi 1970¹) qui sera suivi de nombreux autres. Progressivement quelques autres universités vont emboîter le pas comme Dallas, ou Seattle University, University of West Georgia, Saybrook University, et Pacifica Graduate Institute, puis ensuite plus largement encore à travers tout le pays. Un peu plus tard au Québec, un autre auteur, Van Manen², néerlandais d'origine, va aussi développer sa propre psychologie phénoménologique, plus inspirée par l'œuvre d'Heidegger, et principalement tournée vers la pédagogie. De nombreux nouveaux auteurs vont émerger dans une perspective qui mêle l'approche qualitative et la psychologie phénoménologie (il existe de nombreux textes historiques ; pour avoir une vue d'ensemble, un des plus récents³).

Les objets de recherche de la psychologie phénoménologique

La psychologie phénoménologique est l'expression d'une réaction forte de rejet de la psychologie comportementale de l'époque, du béhaviorisme, de la recherche expérimentale en laboratoire sur des tâches dénuées d'intérêt pour le sujet qui s'y prête. Sur un plan plus positif, elle concrétise la volonté d'aller vers une psychologie humaniste selon une méthodologie qualitative (l'appellation « qualitatif » et « phénoménologique » va largement se confondre progressivement, puis récemment le qualitatif s'est émancipé d'un lien obligatoire avec la phénoménologie). Elle s'intéresse donc en priorité à l'expérience vécue. Vécue par le sujet dans sa propre vie, indépendamment du chercheur. Donc cette nouvelle psychologie étudie essentiellement des expériences invoquées et non pas provoquées. Toutes les recherches publiées, thèses ou articles, vont viser à répondre à la même question : quel est le sens pour le sujet de vivre telle expérience, en quoi consiste le fait de vivre telle expérience. Le but étant d'en dégager la structure essentielle, typique. Il existe de nombreux livres qui recensent ces recherches, (bibliographie dans Churchill et al op. Cit). Je donne une petite liste illustratrice pour me faire comprendre. Par exemple, (et chacun de ces thèmes a fait l'objet d'au moins une publication) : l'expérience de se sentir coupable, d'être honteux, d'être en colère, de se sentir totalement compris par une autre personne, avoir été une victime, d'être jaloux, d'être angoissé, d'être déprimé, de se sentir injuste avec soi-même, d'être de mauvaise foi avec soi-même, de se sentir déçu, de se sentir capable en tant que femme de poursuivre un but important et significatif, de la formation d'une impression clinique, de l'expérience du pardon, de l'expérience d'être dans le silence, de l'expérience d'être inconditionnellement aimé, de l'expérience de souffrir, de l'expérience d'être avec une personne mourante, de l'expérience de trouver la grâce, de l'expérience de se sentir exclu, de l'expérience d'être à l'accueil dans une consultation, de l'expérience de l'insomnie, de l'expérience d'être soupçonneux, de l'expérience de la présence thérapeutique, de chercher le sens de sa vie, de l'expérience de changer volontairement sa carrière en milieu de vie, de l'expérience du désir, de l'expérience d'adulte ayant été abusé enfant, de l'expérience d'être une femme en transition vers l'autonomie, de l'expérience d'avoir vécu une opération du cœur...

Cette longue énumération ne représente pourtant qu'une petite partie de tous les sujets de recherche publiés dans des livres, des articles, des thèses, des mémoires. La richesse des

¹ Giorgi, A. (1970). *Psychology as a Human Science. A Phenomenologically Based Approach*. New York, Harper & Row.

² Van Manen, M. (1984). *"Doing" Phenomenological Research and Writing: An Introduction*, University of Alberta, Department of Secondary Education. et plus récemment van Manen, M. (2016). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*, Taylor & Francis.

³ Churchill, S. D., Aanstoos, C, Morley, J, (2017 (in press)). The emergence of Phenomenological Psychology in the United States : a Brief review. *The reception of Phenomenology in North America*. S. D. Churchill, Sage.

expériences étudiées est foisonnante, son développement dans le domaine du soin, de la psychiatrie, de la pédagogie, est très grand, et se développe encore à l'heure actuelle. En même temps, si j'anticipe un peu la discussion à venir, pour moi toutes ces recherches ont pour caractéristiques de porter sur des expériences non finalisées, non engagées dans la poursuite d'un but, donc jamais portées par l'action. Obtenir des informations sur le sens d'une expérience particulière pour un sujet est intéressant, mais n'apporte aucune information sur ce qu'il fait et comment il le fait. Et réciproquement. Les deux aspects relèvent du vécu, mais les recueils d'informations sont radicalement différents, correspondant à des motivations fondamentalement différentes et tout aussi légitimes.

Je ne critique pas ces choix, je cherche à les situer par rapport à d'autres choix possibles.

La psychologie humaniste à fondement phénoménologique a en commun, quelles que soient ses nombreuses variantes⁴, de s'être différencié de la psychologie expérimentale de son époque pour revenir à l'expérience. Mais revenir à l'expérience, comme revenir « aux choses elles-mêmes » selon le slogan d'Husserl, est finalement très ambiguë, dans la mesure où l'expérience contient toujours et à tout moment de nombreuses facettes différentes. Et quand on en étudie un aspect, souvent on ne s'intéresse pas aux autres. Je me différencie par le fait que je ne m'occupe **que** d'expériences vécues *finalisées*, et que j'ai construit un instrument pour en expliciter l'engendrement, la causalité productive, ce qui n'est *jamais* le cas pour la psychologie phénoménologique historique⁵.

Mais nous sommes bien tous intéressés par une approche qualitative du vécu.

Reste à voir les conséquences méthodologiques de ces choix, que ce soit dans l'étape du recueil des données ou dans celle du traitement de ces données. Les différences fortes vont découler de la structure des expériences étudiées.

Les méthodes de recueil de données de la psychologie phénoménologique

Tous les intitulés de recherche portant sur le « sens de faire l'expérience de ... », ne visent jamais des activités finalisées étudiées dans leur réalisation effective, mais toujours des états internes, quelques fois des événements ramenés à l'expérience de les vivre.

Or, de mon point de vue, la caractéristique de tous ces vécus est de ne pas avoir de structure déterminée a priori. Ce n'est pas une critique, c'est pour mettre en lumière que la conséquence méthodologique principale est que les auteurs sont guidés par le souci d'obtenir beaucoup d'informations de la part du sujet, mais il ne saurait y avoir par exemple un critère de complétude a priori, ou de finesse de détail absolument nécessaire. Du coup si l'on se tourne bien vers le sujet pour recueillir des données, les techniques d'interview sont plutôt des variantes de l'entretien non-directif d'inspiration rogérienne. Elles vont privilégier les questions ouvertes, avec ou sans préparation des thèmes à aborder. Bevan 2014⁶, se plaindra même du fait que les écrits méthodologiques aient finalement peu traités en détail des techniques d'entretien, mais plus des techniques d'analyse de ces entretiens. Même si plusieurs intitulés de nouvelles techniques d'interview ont vu le jour ces quinze dernières années (entretien narratif, entretien qualitatif, in-depth interview, entretien phénoménologique qui remobilise des aspects de ethnographic interview, entretien herméneutique, reenactement interview, entretien socratique, entretien féministe, walking interview, post-modern interview⁷) toutes ces techniques sont très proches. Tout au plus, on voit récemment dans le

⁴Pour une présentation des principales variantes lire la synthèse récente: Vagle, M. D. (2014). *Crafting phenomenological research*. Walnut Creek, California, Left Coast Press, Inc.

⁵ Un seul contre-exemple à cette affirmation, la toute première recherche publiée par Giorgi 1971, qui porte sur l'analyse de l'activité de sujets quand ils classent ce qu'ils doivent apprendre par cœur dans le cadre d'une manip expérimentale. Giorgi, A. (1971). "A phenomenological approach to the problem of meaning and serial learning." *Duquesne studies in phenomenological psychology* 1: 88-100.

⁶ Bevan, M. T. (2014). A method of phenomenological interviewing. *Qualitative health research*, 24(1),

⁷ Par exemple : Kvale, S. and S. Brinkmann (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative*

travail de Bevan, une reprise en compte de certaines questions « structurales » empruntées au travail de 1979 de Spradley⁸ sur l'entretien ethnographique.

Dans le cadre de cette présentation, je ne prends pas le temps d'aller plus dans le détail de ces techniques d'interviews, parce que fondamentalement elles ne me semblent pas très différentes les unes des autres, et relèvent toutes de formes plus ou moins structurées de l'entretien non-directif. Structurées par l'organisation en plusieurs temps distincts, ou en principes a priori d'égalité entre intervieweur et interviewé, avec des intentions plus descriptives ou plus herméneutiques (voir par exemple Roulston, K. 2010⁹ pour une présentation d'ensemble récente). Alors que l'entretien d'explicitation est une technique directive en structure, et non-inductive quant au contenu.

A cela se rajoute une grande ouverture méthodologique, qui dépasse largement l'utilisation des entretiens pour aller aussi vers des demandes de description écrite, des extraits de journaux personnels, la prise en compte des dessins, poèmes, association d'idées, entretien en petit groupe, entretien par Skype. L'intention dominante est de recueillir le maximum de données pertinentes au thème de la recherche. Ce qui au total va fabriquer un *tas* de données, j'utilise le mot « tas » pour signifier que ces données n'ont pas de structure a priori, et que leur analyse va poser de gros problèmes techniques.

J'ai beaucoup lu sur le sujet, mais je ne vois pas bien l'intérêt d'écrire plus longuement sur ces méthodes d'interview. Dans tous les manuels, les conseils se ressemblent, et relèvent tous du bon sens, de l'ouverture, de la différence entre une question fermée et ouverte, de la qualité de l'écoute. Ces conseils ont du sens et sont justes, mais ne renouvellent pas la démarche de base de l'entretien non-directif. A ma connaissance, la seule innovation sérieuse de technique d'entretien à coté de l'entretien d'explicitation, est celle de l'entretien cognitif, qui n'a aucune relation à la psychologie humaniste, phénoménologique ou pas, mais retrouve une bonne part des techniques que j'ai développé, et s'est ancrée essentiellement dans le domaine de la police¹⁰.

Research Interviewing, SAGE Publications., Høffding S. and K. Martiny (2016). "Framing a phenomenological interview: what, why and how." Phenomenology and the Cognitive Sciences 15(4): 539-564., Holstein, J. and J. F. Gubrium (2003). Inside Interviewing: New Lenses, New Concerns, SAGE Publications., Memon, A. A. and R. Bull (2001). Handbook of the Psychology of Interviewing, Wiley., Roulston, K. (2010). Reflective Interviewing: A Guide to Theory and Practice, SAGE Publications., Seidman, I. (2015). Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences, 4th Ed, Teachers College Press., Gubrium, J. F. and J. A. Holstein (2003). Postmodern interviewing, Sage. 136-144. Dinkins, C. S. (2005). "Shared inquiry: Socratic-hermeneutic inter-viewing." Beyond method: Philosophical conversations in healthcare research and scholarship 4: 111-147. Martini, N., Ed. (2017). Capturing the lived experience of the city through methodological practice of walking. Re-Imagining the city. Municipality and urbanity today from a sociological perspective, Jagiellonian University Press. Adams, C. and M. van Manen (2008). "Phenomenology." The Sage encyclopedia of qualitative research methods 2: 614-619. Dahlberg, K., et al. (2008). Reflective Lifeworld Research, Professional Publishing House.

⁸ Spradley, J. P. (1979). The Ethnographic Interview, Holt, Rinehart and Winston.

⁹ Roulston, K. (2010). Reflective Interviewing: A Guide to Theory and Practice, SAGE Publications

¹⁰ Fisher, R. P. and R. E. Geiselman (1992). Memory-enhancing techniques for investigative interviewing: The cognitive interview, Charles C Thomas, Publisher. Geiselman, R. E. (1984). "Enhancement of eyewitness memory: An empirical evaluation of the cognitive interview." Journal of Police Science & Administration. Cooper, B. S., et al. (2013). Applied issues in investigative interviewing, eyewitness memory, and credibility assessment. New York, NY, Springer. Coughlin, G. (2016). Unlocking Memories-Cognitive Interviewing for Lawyers, Ark Group.

Méthodologie d'analyse des verbalisations en psychologie phénoménologique

Ma lecture des objets de recherche essentiellement choisis par la psychologie phénoménologique insiste sur le fait que les expériences ainsi visées n'ont pas de structure organisée a priori. Aussi pour chaque exemple, tout peut se passer, tout peut arriver. La conséquence c'est que l'entretien une fois terminé (ou les entretiens multiples complémentaires comme dans le « in-depth interview ») et transcrit, il n'existe aucune technique systématique simple d'analyse de ces matériaux. Il n'existe pas non plus de logiciels qui puisse se substituer au jugement du chercheur.

J'ai repéré d'innombrables textes méthodologiques produits depuis soixante ans sur cette étape de la recherche. Et tous, à quelques variantes près, donnent les mêmes principes (cf. Le récent Giorgi 2017 par exemple, ou le livre de Lejeune 2014), que je résume :

- S'approprier chaque protocole, jusqu'à le connaître par cœur, intimement, familièrement, ce qui exclut de le faire transcrire par d'autres personnes que le chercheur, qui doit profiter de ce temps de réécoute de l'entretien, et du caractère lent de la transcription et de ses retours en arrière incessant, pour s'imprégner de ce qui a été dit. Il s'agira toujours de lire, de relire et encore, le verbatim pour y découvrir...

- Progressivement découper le verbatim en unité de sens (lignes, mots, ou paragraphes), et leur attribuer une étiquette, un nom, un point de repère qui va préparer à l'étape suivante ; là aussi, le travail est nécessairement lent et long, avec des reprises,

- À partir de ce premier découpage, découvrir des catégories de sens qui repèrent ce qui a été étiqueté en direction d'une traduction plus psychologique ou plus phénoménologique, qui fasse intervenir une théorisation de l'expérience. Il s'agit dans cette étape de passer du langage de l'interviewé au langage de la psychologie. (Voir le livre récent de Lejeune 2014)¹¹ Ne pas hésiter à répéter les étapes précédentes dans une démarche itérative.

- Et enfin, dégager la structure psychologique de l'expérience étudiée, l'essence de cette expérience. (Par exemple le récent Giorgi et al 2017, mais il y en aurait beaucoup d'autres)¹²

Ce résumé est bien sûr beaucoup trop rapide pour rendre compte de l'ingéniosité que réclame la mise en ordre de ces données et de leur analyse. De plus, deux courants relativement distincts se dégagent à l'heure actuelle suivant que leurs pratiques d'analyse sont tournées plus vers le « descriptif » dans une perspective husserlienne ou plus vers « l'interprétatif » dans une perspective inspirée de Heidegger ou de Gadamer. Dans ce second courant, il ne manque pas d'innovations visant à ne pas se laisser enfermer dans une approche trop intellectualiste stricte, mais proposent de travailler les résultats avec différentes techniques d'animation, mise en écho de mots choisis, conclusions sous formes poétiques (par exemple Schulz, J. 2006 ou Richardson 2003)¹³

A cette étape de mon article, il est difficile de tirer des conclusions. Le but de cette présentation est de créer un cadre de contraste. Il y a d'une part toutes les approches qui s'intéressent à la subjectivité *contre* le point de vue dominant de la psychologie à prétention scientifique. Et d'autre part, au sein de cet ensemble, une division forte entre un point de vue existentiel centré sur le sens de l'expérience et un point de vue de vue cognitif centré sur les

¹¹ Lejeune, C. (2014). Manuel d'analyse qualitative analyser sans compter ni classer. Louvain-la-Neuve, De Boeck. Saldaña' J. (2015). The coding manual for qualitative researchers, Sage.

¹² Giorgi, A., Giorgi, B., Morley, J. (2017). The descriptive phenomenological psychological method. *The Sage Handbook of qualitative research in psychology*. C. R. Willig, Sage: 176-192.

¹³ Schulz, J. (2006). "Pointing the way to discovery: Using a creative writing practice in qualitative research." *Journal of phenomenological psychology* 37(2): 217-239. Richardson, L. (2003). "Poetic Representation of interviews." *Postmodern interviewing*: 187.

actes finalisés et productifs.

Voyons ce second point de vue qui est clairement le mien.

B - Histoire et méthodes de l'entretien d'explicitation

Ma démarche se révèle donc comme visant bien aussi la subjectivité, mais sous un angle un peu particulier : d'abord comme source d'information indispensable à la psychologie, ensuite comme privilégiant l'étude de l'action finalisée et productive (qui a un but, et produit un résultat). Je vais en présenter la genèse et montrer comment j'ai produit et formalisé un outil privilégié pour poursuivre ces buts : l'entretien d'explicitation et les méthodes d'analyse qui en découle.

Genèse de ma démarche

Au début des années 70 quand je réalise mes premières recherches, je suis ancré dans la mode de l'époque, l'étude de la résolution de problème en laboratoire, sur des tâches fabriquées, les débuts de la psychologie cognitive. Dans mon programme de recherche, proposé à mon entrée au CNRS, (1971), ma première priorité est alors de quitter les tâches de laboratoire pour aller sur le terrain de la formation professionnelle où les gens ont de vrais problèmes dans l'apprentissage, pas des problèmes inventés par un psychologue et dont ils n'ont rien à faire. Je ferais une recherche sur l'apprentissage du réglage de l'oscilloscope, publiez nombreux papiers, et en tire une thèse au passage (1976). Pour ce faire, ma seconde priorité fut de me donner les moyens d'étudier le déroulement de la résolution de ce problème, et pas de me contenter d'indicateurs résumés comme le temps passé ou le résultat final. Pour viser ce second but, dans un premier temps j'enregistre en vidéo ce que le sujet fait, et j'ai ainsi tout le déroulement de l'action, en tous les cas tout ce qui en est visible. C'est intéressant, mais frustrant. Manifestement il se passe beaucoup de choses dans la tête du sujet, que je ne risque pas de filmer ! Et de plus, je suis limité à l'étude de tâches qui présentent beaucoup d'observables. Il ne sert à rien de filmer du calcul mental !

Ce qui tombe sous le sens, c'est de demander au sujet (après coup pour ne pas le déranger pendant) les détails de ses prises d'informations, de ses prises de décision, de ses raisonnements, de ses actes mentaux. Mais c'est alors clairement utiliser l'introspection, et, la méthode, le terme, sont à cette époque totalement tabous, interdits, réputés non scientifiques sans discussion possible. Je vérifie cependant dans les publications, s'il y aurait de bonnes raisons fondées, pour ne pas faire appel à l'introspection, et curieusement je trouve de nombreuses interdictions de principe, mais aucune critique détaillée qui feraient la preuve qu'il ne faut pas mobiliser l'introspection¹⁴. Mais je peux biaiser, je pourrais peut-être utiliser le questionnement, la méthode de l'entretien, sans jamais utiliser le terme d'introspection (je ne m'y autoriserai que vingt ans plus tard). Cependant à cette époque (début des années 80), il n'existe pas d'autres techniques d'entretien que l'entretien non-directif de recherche, ou l'entretien clinique piagétien qui a un usage très spécifique. Aucune de ces techniques ne me convient, et, de plus, dans mon cursus académique, je n'ai pas reçu de formation pratique aux techniques d'entretien, j'ai eu des cours, mais je n'ai pas pratiqué.

Comprenez bien qu'à ce moment je n'ai aucune connaissance de la phénoménologie, encore moins de la psychologie phénoménologique américaine, et aucune formation académique sur l'entretien. Ma base, c'est le bon sens : je veux accéder et utiliser toutes les informations potentiellement disponibles. De plus à ce moment, j'ai acquis hors cursus universitaire une solide formation pratique à la description des vécus (les miens) et à l'échange verbal psychothérapeutique.

- D'une part, cela fait déjà plus de 20 ans, que dans le cadre d'une recherche spirituelle, je suis éduqué à observer ma conduite en situation réelle, engagée (pas en méditation, que je

¹⁴ Vermersch, P. (1999). "Introspection as practice." *Journal of Consciousness Studies* 6(2-3): 17-42.

pratique aussi, mais dans ma vie à tout moment) et à rapporter chaque semaine dans un groupe, de façon descriptive et détaillée ce que j'ai observé, relativement à un but d'observation prédéfini. Ce faisant, je suis progressivement formé à écouter le témoignage des autres et la façon dont ils sont plus ou moins en prise avec les moments de leur vie. Pour autant, rien dans l'entretien d'explicitation ne contient de message spirituel. Mais sans le savoir, je suis ainsi formé de façon pratique à la description des vécus et à leur écoute.

- D'autre part, depuis quelques années, j'avais commencé une psychothérapie, puis très vite, je fis une formation de psychothérapeute sur plusieurs années (psychologie biodynamique des Boyesen), qui m'amènera dès la troisième année de formation à pratiquer ce métier.

Ce faisant deux ensembles de compétences se dégageront :

1/ Je deviens très familier avec les interactions verbales, leurs dimensions relationnelles, les nuances et la multiplicité des couches de l'écoute, l'importance du choix des mots des relances pour produire ou éviter des effets particuliers. J'ai donc une formation sur le tas, pratique, riche.

2/ Dans ce cadre psychothérapique, l'accès aux souvenirs du vécu va de soi, personne ne se demande si le patient va retrouver le souvenir, mais juste quand il va le faire. La question de la remémoration se pose de façon radicalement différente de celle présentée dans ma formation universitaire sur l'étude expérimentale de la mémoire (j'ai fait, en 1969 mon mémoire de maîtrise sur ce thème !). La découverte du concept de mémoire concrète, la lecture de Gusdorf¹⁵, vont me donner le sens de ce que je vais pratiquer. Ceci étant, je n'ai jamais utilisé de techniques thérapeutiques dans l'entretien d'explicitation, mais j'ai transposé beaucoup de techniques basées sur une attention très aiguë à la structure des échanges, pas seulement à leur contenu.

Dans le tout début des années 80, j'étais donc à cheval sur deux mondes, et maîtrisais des compétences pratiques très différentes, quoique se rapportant toutes deux à la subjectivité et à la parole : les psychothérapies actives¹⁶ et la recherche en psychologie de la cognition. Ce qui fait que lors de mes premiers essais de questionnement, je fus très surpris par les facilités que j'avais à conduire un entretien et par l'intérêt et la richesse des résultats. Je ne m'y attendais pas du tout.

Je commence donc à faire des essais de questionnement après coup sur la réalisation d'exercices, et je suis stupéfait de la finesse des descriptions que j'obtiens, qui semblent même contredire ce que l'on m'avait enseigné à l'université sur les limites de la mémoire¹⁷. Mais surtout, grâce à la lecture de Gusdorf, je m'ouvre à la compréhension théorique/pratique de la possibilité d'un accès très particulier à la mémoire du vécu, la mémoire concrète, mobilisée par un acte involontaire : l'évocation. La principale caractéristique de cet acte est qu'il est basé sur un lâcher-prise et une visée guidée par une intention éveillante déclenchant des liens associatifs à l'insu de la conscience réfléchie. Je n'évoque pas par un effort particulier, mais en laissant revenir ce que je peux viser sans savoir encore de quoi il s'agit. Ce qui témoigne du fonctionnement fantastiquement efficace des mécanismes associatifs.

Progressivement, je construis une technique nouvelle que je nomme l'entretien d'explicitation (84), basée tout autant sur des formulations de relances inédites, que sur la prise en compte de la possibilité de l'accès au passé par l'acte d'évocation. Au moment où je mets au point cette technique, je ne connais encore rien de la phénoménologie ou de Husserl, je n'ai pas encore fait de formation en PNL ou en hypnose ericksonnienne, j'ignore le nom de La Garanderie ou de son maître Burloud et je ne suis pas militant d'une psychologie humaniste ou qualitative, je

¹⁵Gusdorf, G. (1951). *Mémoire et personne (2)*. Paris, PUF.

¹⁶Par opposition aux approches psychothérapeutiques qui ne sont que dans l'écoute et ne propose pas des exercices, des activités, des outils d'exploration finalisés.

¹⁷ Vermersch, P. (2014). "L'entretien d'explicitation et la mémoire passive, surprises, découvertes, émerveillement." *Expliciter*(102): 41-47.

veux juste accéder à l'information pertinente que peut m'apporter un sujet à propos de son propre vécu.

Quand je commence à écrire sur cette technique, ou à la présenter lors des séminaires de recherche, je décide de privilégier la référence à l'action finalisée et productive (visant un résultat). D'une part parce que c'est ce que j'étudie en priorité, je reste attaché à la résolution de problème. D'autre part, parce qu'au plan de la validation cela permet d'indiquer qu'il y aura des possibilités de triangulation des sources d'information. Parce que décrire la réalisation d'une action doit être compatible avec les traces et les observables, et cohérent avec le respect des contraintes matérielles, logiques, chronologique (ordre et durée) qui conditionnent l'atteinte du résultat. Le paradigme est -par analogie- celui de l'enquête criminelle. Une action a été commise, et tout ce qui peut être décrit par les témoins ou le prévenu doit s'inscrire dans la cohérence temporelle, matérielle, logique de sa réalisation, sinon ça ne tient pas la route. Progressivement va se rajouter dans mon argumentation sur le primat de la référence à l'action, le « principe de charité », que je découvre dans la lecture du philosophe suisse Piguet¹⁸. Ce principe est qu'il n'y a de charité que dans l'acte de charité. Le discours sur la charité, les pensées sur la charité, l'émotion de la charité, ne sont pas la charité. Autrement dit si quelqu'un énonce un but, par exemple être charitable, je ne pourrais comprendre le sujet que s'il me donne un exemple où il accomplit ce but : l'acte de charité, sinon je peux noter que le sujet a un très beau but, que cela le touche, qu'il se sent impliqué, etc. mais je n'ai aucune idée de la manière dont cela s'incarne dans sa réalité, à supposer qu'il y en ait même des exemples vécus. Si je prends l'exemple d'un sujet de thèse qui m'avait été soumis pour discussion : « l'importance de la prise en compte du sport chez les proviseurs de lycée en Belgique ». On voit bien qu'il serait tentant et relativement facile de questionner ces proviseurs sur leurs représentations, leurs opinions, leur rapport personnel aux activités physiques. Dans ma perspective, il fallait plutôt traduire ce thème, en réfléchissant d'abord à déterminer quelles étaient les circonstances où la prise en compte du sport allait se traduire en acte, en décisions, en choix (budget annuel, recrutement, importance du point de vue du professeur d'éducation physique dans le conseil de classe etc.). Autre exemple, si je prends le thème de l'écoute du son, j'aurais tendance à valoriser le fait que cette écoute ait un vrai but productif, comme d'avoir choisi un instrument, évaluer un élève, faire un casting de voix pour la radio, analyser la voix etc. Dans le cadre de l'atelier de pratique phénoménologique, dans le temps¹⁹, nous avons fait aussi du travail de simple écoute, à l'époque je ne discriminais pas encore clairement les effets positifs sur la description des vécus de choisir plutôt des situations invoquées, finalisées et productives.

Tous les aspects de la subjectivité sont toujours présents, mais si je veux savoir comment elle s'incarne, j'ai besoin d'en connaître les actes, et d'en élucider l'engendrement, la coordination des moyens et des buts. C'est mon choix, et je peux comprendre et admettre que d'autres chercheurs aient d'autres buts, privilégient d'autres facettes de la subjectivité. Et c'est précisément ces autres facettes qui apparaissent avec force dans les courants de psychologie phénoménologique qui se sont développés principalement aux États-Unis, pour qui l'essentiel est le sens de l'expérience, pas l'action finalisée et productive. Étudier le déroulement de l'action ne m'amènera probablement pas à étudier l'émotion que le sujet vit dans cette action (sauf si elle est un élément déterminant de la performance, comme par exemple chez les tireurs de haut niveau), inversement étudier seulement l'émotion ne m'apportera aucune information sur ce que fait le sujet. La question que cela soulève c'est de savoir quel est le but poursuivi, il n'y a pas de ma part un jugement sur l'étude de l'émotion ou sur la valeur que l'on peut attacher au sens de l'expérience, mais la prise de conscience que je n'ai pas du tout

¹⁸Piguet, J.-C. (1975). La connaissance de l'individuel et la logique du réalisme. Neuchâtel, A la Baconnière.

¹⁹ Atelier de pratique phénoménologique d'une après-midi entière, que j'ai co-animé pendant plusieurs années, avec la participation de N. Depraz, F. Varela, F. Borde et beaucoup d'autres.

fait les mêmes choix, et réciproquement qu'aucun psychologue phénoménologue n'a choisi d'étudier des vécus finalisés, productifs.

Je vais prendre le temps maintenant de décliner la cohérence des différentes techniques formalisées dans l'entretien d'explicitation, de façon à voir ensuite dans quelle mesure chacune de ces techniques est fondamentale pour l'atteinte d'un but ou d'un autre. Les techniques de sont que des moyens et ne peuvent être légitimées que par leur adéquation à la poursuite d'un but.

Mais avant, je vais revenir un peu plus longuement sur le thème de l'action.

Pourquoi viser l'action ? Est-ce anecdotique ? Est-ce une dimension essentielle qui a toujours été ignorée ?

Pour les philosophes le thème de l'action est présent, il existe même un grand renouveau de la philosophie de l'action, mais elle ne traite que de l'amont de l'action, c'est-à-dire la prise de décision, donc la morale, et de façon associée tout ce qui est lié à la décision : les impératifs, la volonté, la liberté, le libre arbitre. Mais aucun philosophe ne s'est jamais intéressé au déroulement de l'action finalisée. Tout au plus peut on voir récemment un Sloterdijk²⁰ mettre en valeur le fait que nous ne sommes que le résultat de ce à quoi nous nous exerçons, mais là encore il est sur le principe de l'action, vue comme exercice, et ses effets, mais pas sur l'exécution de l'action. On pourrait dire de même que toute l'œuvre de Piaget témoigne de l'intérêt de prendre en compte l'action, comme interaction adaptative permanente entre le sujet et le monde, et source des schèmes organisateurs.

A première vue, l'action finalisée, visant à produire un but que l'on peut évaluer, peut sembler - à la suite de toute la tradition occidentale- très secondaire, juste digne des bureaux d'étude, des gammes d'usinage, ou de la réalisation du travail ouvrier ou administratif. Moi-même, ayant fait un cursus technique au lycée, j'ai été éduqué, à la réalisation concrète de tâches d'ajustage, de mécanique, de menuiserie etc. Quand je suis sorti des études universitaires de psychologie, l'action s'est confondue avec l'étude de la résolution de problème. Résoudre un problème, c'est viser un but. C'est la manifestation de l'intelligence. Etudier l'action c'est étudier l'intelligence. Et à partir de là, on débouche tout de suite sur la pédagogie réflexive : pour aider un élève qui a fait une erreur, encore faut-il s'informer de la nature de l'erreur, savoir le questionner pour obtenir une information qu'il ne saura pas produire seul. De même, dans de nombreux métiers, la supervision, le débriefing il est nécessaire après une intervention, une performance, pour en tirer les leçons, ou pour aller vers l'excellence. On comprend facilement pourquoi l'entretien d'explicitation a tout de suite rencontré les praticiens qui y voyaient un outil effectivement applicable en situation. En fait, je les ai rencontrés au départ, sur le thème de l'analyse des erreurs.

Dans la foulée, de nombreuses thèses ont été soutenues dans le domaine du sport, de la santé, de la danse, de la pédagogie, mais pas en psychologie ni en philosophie.

Maintenant, si l'on fait un pas de plus, étudier l'action, c'est étudier toutes les formes d'intelligences finalisées, et par exemple toutes les activités de recherches, de construction de connaissance, il n'existe pas de science en dehors des actes qui l'élabore, la déploie, la valide. Je ne retombe pas dans le psychologisme en écrivant cela, car si les lois de la physique ne sont pas dépendantes du sujet, en revanche il n'existe pas de connaissance scientifique qui n'ait pas été produite par un sujet (et une communauté). Pour comprendre la construction des connaissances, il faut pouvoir étudier la mise en œuvre des outils qui permettent cette construction, par exemple pour comprendre les effets perlocutoires des questions et des relances, les actes mobilisés dans l'entretien d'explicitation, il faut étudier les actes mobilisés

²⁰ Sloterdijk, P. (2015). Tu dois changer ta vie. Pluriel. Paris.

dans cette pratique (V3)²¹ et faire l'explicitation des actes de l'explicitation. Si l'on prend les nombreuses autres techniques d'entretien qui se sont développées ces 30 dernières années, aucune à ma connaissance n'a appliqué sa démarche à comprendre sa propre démarche. On va le voir plus loin, toutes les techniques d'écoute herméneutique de l'entretien d'explicitation comme ses relances, ne sont pas simplement basées sur le suivi du contenu, mais sur les types d'acte que l'énonciation manifeste (rapport à ce dont on parle, adressage, direction de l'attention).

Les différentes techniques de l'entretien d'explicitation

J'ai organisé la réflexion et la présentation des différents outils de l'entretien d'explicitation suivant plusieurs aspects :

- 1/ ce qui est relatif aux conditions permettant la mise en place d'un entretien
- 2/ le type d'écoute que nous développons et que j'appellerai une « herméneutique de la parole »,
- 3/ les relances comme volonté de travailler avec les « intentions perlocutoires », pour non seulement questionner le contenu visé, mais tout autant afin de mobiliser précisément les propriétés des actes qui vont produire ces contenus.
- 4 /la particularité de l'analyse des descriptions d'actions productives.

1 - le cadre de l'entretien d'explicitation : mise en place des conditions de possibilités

Pour qu'un entretien d'explicitation soit possible je distingue trois conditions : le respect du cadre, les contrats, la mise en évocation avec son principal corrélat : la situation spécifiée.

a) Classiquement l'entretien d'explicitation, comme tout entretien, suppose le cadre du respect des règles déontologiques et éthiques.

b) À cela se rajoute deux types de contrats passés entre intervieweur et interviewé avant, au tout début et pendant l'entretien si nécessaire :

- L'accord sur les buts partagés, que j'ai nommé *contrat d'attelage*, et qui se situe en amont de l'entretien proprement dit. Ce contrat est la recherche d'une clarification à la question : qu'est-ce qu'on fait ensemble ? Quel est le vécu visé, ou au moins son type ? Cet accord va faciliter la conduite de l'entretien et donner du sens aux négociations éventuelles en cours de route. Il permet aussi de préciser quels sont les critères qui priment, suivant que l'entretien est fait à la demande du chercheur, pour ses propres buts, ou pour satisfaire ceux de l'interviewé.

- Le *contrat de communication* par la vérification du *consentement de la personne*. Toute description de sa propre expérience, de ses actes, fait rentrer dans l'intime, même s'il y a des degrés différents d'implication. Le partage de l'intime suppose que la personne y consente réellement (pas seulement un oui du bout des lèvres, mais que le non verbal soit congruent, cf. Le point suivant sur l'herméneutique de la parole). C'est ce qui fait que tout entretien d'explicitation commence par une formule du type « si tu/vous en êtes d'accord ... », dans le but de faire passer le message d'une attention à la bonne volonté de l'autre, d'une non utilisation d'une position hiérarchique ou autoritaire, et se donner la possibilité d'évaluer la réponse en retour. La formule sera renouvelée autant que nécessaire dans le déroulement de l'entretien.

c) Ensuite, la condition essentielle à mettre en place est celle de la mise en évocation.

L'entretien d'explicitation vise toujours un vécu passé, il est donc crucial que ce passé soit remémoré. Ma découverte de la mémoire concrète et des conditions de sa mobilisation, a imposé l'acte d'évocation comme mode privilégié d'accès au passé personnel, il permet de faire revenir de nombreux détails et d'opérer le réfléchissement de ce qui n'était dans le passé que conscience pré-réfléchie ou conscience en acte. Mais mobiliser l'acte d'évocation entraîne beaucoup de conséquences techniques strictes :

²¹Vermersch, P. (1999). "Introspection as practice." *Journal of Consciousness Studies* 6(2-3): 17-42.

- Dans la mesure où l'évocation est un acte involontaire, elle doit être provoquée, pas voulue. Elle est donc induite par une formulation typiquement indirecte qui ne demande pas l'évocation, mais qui la suscite par le biais d'un éveil associatif déclenché par une intention éveillante énoncée par l'intervieweur. On a déjà là, le fondement technique de très nombreuses relances, on ne demande jamais directement d'atteindre la cible que l'on vise, mais on cherche toujours à créer les conditions (les mots, les formules) qui produisent l'atteinte de la cible (l'indispensable et célèbre « machine à tirer dans les coins » qui atteint son but sans le viser directement).

- Comme on le verra dans les points suivants, cela entraîne une écoute, une observation de l'interviewé pour savoir s'il est bien en évocation, et les relances qui permettent de l'y conduire s'il n'y est pas.

- Et cela conditionne le langage utilisé pour garder la personne en évocation tout en la questionnant, et pour écouter dans ses réponses si elle est bien toujours dans une relation au passé qui est de l'ordre de l'évocation. Il ne faut pas que les mots, phrases, utilisées par l'intervieweur déconnecte la personne de l'évocation, pour le faire réfléchir par exemple.

- Enfin, puisque l'évocation est une relation intime, chaude, sensorielle, avec le passé, qui peut donner le sentiment d'être un vécu, la condition de son installation et de son maintien c'est que la personne soit en relation avec un moment spécifié. Il n'existe pas de vécu en général, chaque moment vécu est un moment unique. Être en relation avec un moment unique, est la condition pour ne pas s'exprimer au plan des généralités, pour ne pas être en train d'expliquer ou d'imaginer²².

La mise en évocation crée donc des obligations techniques fortes, que ce soit pour l'écoute, comme moyen de diagnostiquer sa mise en œuvre ou pas, ou pour les relances pour susciter, conserver, ramener à l'évocation, mais aussi sur le respect de la contrainte du moment spécifié.

Ne pas prendre en compte ces contraintes me semble être un choix de sortie de l'entretien d'explicitation, ce qui n'empêche pas d'utiliser ses techniques de questionnement par exemple.

2 – L'herméneutique de la parole : l'écoute interprétative.

Dans les paragraphes qui suivent je vais développer les aspects techniques de l'écoute interprétative et ensuite la forme toujours indirecte des relances. La présentation est difficile parce que les deux aspects sont sans cesse intriqués : le propre du choix et de la forme des relances dans l'entretien d'explicitation est d'être déterminés par l'écoute de ce que vient de dire l'interviewé. Cette articulation ne vise pas seulement un contenu, mais vise aussi à moduler les actes d'accès au contenu et à sa formulation. Les relances vont chercher à agir sur les actes impliqués par l'élaboration des réponses, à condition d'avoir écouté et décodé correctement la réponse précédente. Je vais commencer par les propriétés de cette écoute, avec l'idée, qui ne sera développée que dans un second temps, qu'elles détermineront le format des relances.

J'introduis aujourd'hui le terme « herméneutique » pour désigner une démarche d'interprétation permanente de ce qui est énoncé, de façon à souligner que l'intervieweur ne se contente pas d'écouter le contenu de ce que dit le sujet, mais que de plus, il repère en permanence la forme de cette énonciation, comme le type de vocabulaire, l'adressage, la structure énonciative, pour le prendre en compte dans le choix de ses relances et questions. Il ne s'agit donc pas d'une herméneutique au sens classique, attachée en priorité à dévoiler du sens supplémentaire dans le contenu d'un texte ou ici d'une parole, et où on interpréterait le sens de ce que dit le sujet à sa place, mais d'une écoute interprétative qui pour des raisons

²²Vermersch, P. (2014). Le dessin de vécu dans la recherche en première personne. Pratique de l'auto-explicitation. Première, deuxième, troisième personne. N. Depraz. Bucarest, Zetabooks: 195-233.

stratégiques précises repère plusieurs aspects différents dans chaque énonciation. Elle ne s'opère pas seulement localement, à l'échelle de chaque réponse, mais aussi et plus globalement soit à l'échelle d'un micro moment, soit à l'échelle de la totalité de ce qui est décrit.

Cette herméneutique des réponses, suppose que l'on sache repérer des indicateurs qui font sens (indépendamment de la volonté ou de la conscience du locuteur) et ainsi avoir la possibilité d'apprendre à les reconnaître et pouvoir faire le choix de relancer pour modifier la position de parole, pour aider à préciser le non-dit manifeste, pour traduire ou développer ce qui est énoncé dans un langage plus précis, plus descriptif par exemple.

Je distingue quatre catégories d'écoute interprétative qui s'utilisent simultanément en permanence et portent sur :

1/ Les signes de l'évocation

Si la mise en évocation joue un rôle si important dans la mise en place d'un entretien d'explicitation, il est crucial de déterminer si l'interviewé est bien en train d'accomplir cet acte. Le lui demander directement le sortirait immédiatement de son évocation, pour lui faire prendre ses propres actes présents comme objet de réflexion alors qu'on veut qu'il reste relié au passé. Mais on peut avoir de nombreux indicateurs de la présence de cet acte ou non, aussi bien par l'observation du non verbal, que par l'écoute de la structure de l'énonciation.

On sait que l'évocation entraîne l'absorption dans le monde intérieur, du coup ces signes d'absorption doivent être d'une part visible : le décrochage du regard, le ralentissement de la parole, le changement de posture. D'autre part entendus : tous les signes indiquant une mise à distance, une méta position par rapport à ce dont l'interviewé parle, peuvent être interprété comme une sortie de l'évocation et du coup une invitation pour l'intervieweur à produire une relance qui va créer les conditions pour revenir à l'évocation. Ces signes sont principalement, la présence d'une annonce ou d'une préface qui signifie que la personne surplombe ce dont elle va parler et n'est pas en contact avec un passé spécifié (elle ne découvre rien dans son souvenir) ; ou bien le mode d'adressage, dès que la personne n'est plus en « je », qu'elle s'exprime en « nous », ou qu'elle a supprimé le sujet, ou s'adresse directement à vous avec un « tu », on peut l'interpréter comme une métaposition par rapport au passé. On pourrait encore prendre en compte le temps des verbes, la dimension plus ou moins abstraite du langage, la présence d'articulation logique. Mais aussi le caractère plus ou moins générique de la verbalisation. L'absorption dans le passé est aussi signée par son accès à un moment vécu spécifié, dès que les signes de cette spécification sont perdus, on peut en inférer que le sujet n'est plus en évocation, mais qu'il reconstruit son passé, ce qui est un tout autre acte de remémoration, et surtout beaucoup moins efficace.

2/ Le repérage des domaines de verbalisation

Mon souci de viser l'action, a attiré mon attention sur ce que j'ai nommé les domaines de verbalisation, et systématisé de façon plus étroite comme classement des informations satellites de l'action. Si je privilégie la verbalisation de l'action, alors quand ce n'est plus le cas, il faut intervenir pour ramener à l'action. Donc on n'écoute pas seulement le contenu, la structure de l'énonciation, on repère à quel domaine de verbalisation elle appartient. Mais un tel principe est général : avez-vous des domaines de verbalisation que vous privilégiez ou que vous souhaitez éviter ou canaliser ? Et que faites vous pour réguler ce point ?

3/ Les signes d'incomplétude²³ locale

Si la visée de l'action est prioritaire, alors toutes les formulations qui peuvent être interprétées comme signalant une incomplétude, doivent être suivies d'une relance qui va reconduire la personne vers la description de son action.

Ainsi le repérage d'un jugement invite à relancer pour s'informer du/des critères qui fondent ce jugement, le jugement seul n'apprend pas grand chose sur les actes de prises d'information.

Une formulation manifestant l'évidence pour le sujet, est souvent susceptible d'être acceptée comme allant de soi. Si on la repère, on peut relancer sur quoi repose l'évidence, et la dépasser.

Une formulation négative, vous signale que vous ne savez pas ce que fait le sujet, tout ce que vous savez c'est ce qu'il n'a pas fait.

L'utilisation d'un verbe d'action, déclenche immédiatement l'évaluation du degré de détail utile vers lequel il faudrait aller pour rendre l'action intelligible dans son déroulement et sa causalité efficiente.

Au niveau de l'observation, la présence de gestes illustrant ce qui est dit, mais ne nommant pas ce qu'ils montrent, appelle une relance aidant l'interviewé à mettre en mot ce qu'il exprime mais n'a pas nommé.

Enfin, depuis peu nous apprenons à repérer les N3²⁴, c'est à dire les énoncés « insensés », insensés au sens où l'intervieweur n'en comprends pas la dimension causale, ne voit pas à quoi ça sert pour l'accomplissement réussi de la tâche en cours. C'est alors le moment de relancer d'une manière très particulière, pour obtenir l'information sur ce qui organise l'action à ce moment (le schème N4) et qui n'est pas mobilisé de façon consciente par le sujet.

4/ Les signes de complétude.

Si l'entretien d'explicitation vise bien l'action finalisée, alors à chaque moment l'intervieweur doit pouvoir juger du caractère plus ou moins complet de la verbalisation descriptive. Et ce, à plusieurs échelles de temps. Localement, quand par exemple une opération particulière est exécutée, une micro-décision, la question se pose pour l'intervieweur d'apprécier s'il manque encore des étapes, des prises d'informations. Mais quand on arrive à mi-parcours, ou vers la fin, là encore il y a nécessité pour l'intervieweur d'évaluer, de récapituler s'il a bien recueilli toutes les étapes, y compris l'ante début par exemple. C'est possible, précisément parce que toute action a une structure universelle²⁵, elle a un début, un déroulement, une fin. Pour décider que c'est fini, il faut prendre des informations internes et/ou externes qui conduisent à la fin de l'action, c'est inévitable.

On a donc pour l'intervieweur une écoute qui porte sur le contenu bien sûr, mais rapporté à une structure pré déterminée (définie par la causalité agissante et son organisation temporelle), mais aussi sur les indicateurs du rapport du sujet à ce dont il parle (évocation, moment spécifié), et tout autant sur les signaux d'incomplétudes.

5/ Conclusion : S'inspirer, transposer à partir des techniques psychothérapeutiques contemporaines !

²³ Incomplétude, état de ce qui est incomplet, qui n'est pas achevé.

²⁴ Vermersch, P. "Au delà des limites de l'introspection descriptive : l'inconscient organisationnel et les lois d'association." *Explicititer*(114): 1-17. ainsi que tous les témoignages présents dans les derniers numéros d'Explicititer.

²⁵ Vermersch, P. (2014). *Le dessin de vécu dans la recherche en première personne. Pratique de l'auto-explicitation. Première, deuxième, troisième personne.* N. Depraz. Bucarest, Zetabooks: 195-233.

En structure, cette façon d'écouter les propriétés de l'énonciation du sujet, comme d'en observer le non verbal est typique de ce qui s'est développé depuis soixante ans dans les techniques thérapeutiques issues de la côte ouest des États-Unis. Je l'ai appris moi-même dans de nombreux stages pratiques et je n'ai fait ensuite que transposer progressivement pour mes besoins propres cette écoute interprétative qui ne prend pas en compte seulement le contenu mais de très nombreux détails de son énonciation. Entendez bien, que je n'ai pas plaqué des techniques d'un domaine à un autre, mais la structure de ces techniques m'a inspiré, et m'a conduit à les adapter. Ce qui me paraît étonnant, c'est que tous les auteurs que j'ai pu consulter pour écrire la première partie de cet article, semblent ignorer totalement la PNL, Erickson, Satir, Watzlawick, l'Internal System Family, Stone, Gendlin et bien d'autres ! La plupart du temps, il semble que la référence à Rogers soit la seule qui soit académiquement acceptable ! Alors que tout ce qui a été inventé depuis, donne d'incroyables clefs d'accès méthodologique à l'univers de la subjectivité, à sa saisie, à sa compréhension.

3 - Les intentions perlocutoires : la prise en compte de l'attention : viser, maintien en prise, lâcher-prise, déplacement.

La formalisation et la pratique des questions et des relances²⁶ dans l'entretien d'explicitation s'inspire nettement de ces sources de pratiques contemporaines auxquelles je me suis formé, lors de centaines d'exercices. L'idée de base, déployée de beaucoup de manières différentes, est que les formulations utilisées par l'intervieweur ne visent pas seulement un contenu, un thème, mais intègrent sans cesse les effets perlocutoires qui ont pour vocation d'agir sur la modulation attentionnelle (viser, garder en prise, déplacer, lâcher-prise), sur le type de verbalisations (plutôt descriptive, qu'explicative ou de jugements), sur la relation au passé (ramener au « je », au spécifié, à l'absorption). Ceci liste les aspects positifs visés, mais il est aussi important de comprendre ce que l'on cherche à éviter dans les formulations, ne pas induire de commentaires, ne pas faire en sorte que l'interviewé fasse attention à vous plutôt qu'à son passé (perte de l'absorption), en particulier utiliser des formulations qui ne font pas réfléchir le sujet mais qui guide son attention dans son passé.

Le fondement de cette utilisation du langage repose sur la logique relationnelle de la « machine à tirer dans les coins », autrement dit de la visée indirecte comme dans le billard. Dans la relation, on ne dit jamais à quelqu'un « n'ayez pas peur », parce que c'est la façon la plus directe pour l'effrayer, en éveillant la pensée de la peur.

Fondamentalement, la logique du guidage de la subjectivité est qu'on ne demande jamais directement ce que l'on vise, mais qu'on cherche à créer les conditions qui conduisent au but visé, qui produisent la réponse attendue en structure (on en ignore encore le contenu).

On cherche les détails, la précision, la description, mais surtout on ne les demande jamais ! Les demander, c'est diriger l'attention sur les propriétés de la réponse à fournir, et pousse à réfléchir sur ces propriétés, et automatiquement à quitter l'absorption nécessaire à la production de la mémoire concrète.

Demander directement la précision, produit l'effet inverse de celui recherché.

Ce qu'il faut c'est poser une question de telle façon que la réponse produise plus de précision, plus de détail que ce qui vient d'être dit. Ça suppose de s'articuler soigneusement avec la réponse précédente et de savoir la prolonger dans une visée particulière. De la même façon, on veut comprendre comment et pourquoi la personne a procédé, et surtout on ne le demande pas directement, de façon à ne pas induire la position d'expliquer.

Cette stratégie indirecte doit s'apprendre. Pas en lisant, mais en pratiquant.

* Dans un entretien, il n'y a pas que des questions, il y a des négociations, il y a des récapitulations, il y a donc aussi des formulations autres que je nomme « relance » et qui doivent aussi être étayées par la compréhension des effets perlocutoires recherchés.

Les techniques que j'ai développées n'utilisent pas l'hypnose, ne sont pas des inductions de trances hypnotiques, mais mes formations à l'hypnose conversationnelle, ou ericksonnienne, m'ont fait découvrir un usage du langage qui est centré sur la production des effets perlocutoires précis. C'est extraordinaire à quel point les transcriptions des protocoles d'Erickson, sont banales, simples, jusqu'au moment où on peut décoder l'effet produit par les mots et les phrases utilisés, et que l'on apprend à éviter totalement certains mots et expressions qui seraient contre-productifs.

Si je reviens aux formulations, bien sûr on retrouve les constantes de toutes les techniques d'entretien, comme ne pas utiliser de questions fermées qui bloquent le discours de l'autre et surtout induisent les réponses (attention à la création de fausses mémoires cf. Les travaux de Loftus²⁷). Mais ensuite la consigne propre à toutes les variations de l'entretien non directif, de poser des questions ouvertes, ne suffit pas pour être efficace. Je ne vais pas entrer dans le détail de chaque type de questions et relances, mais les classer en quelques catégories. Pour comprendre ces catégories, il faut insister sur le fait que les questions et relances dans l'entretien d'explicitation ne sont jamais considérées isolément (sauf pour le tout début), mais s'appuient toujours sur ce que vient de dire l'interviewé et bien sûr sur l'anticipation en structure du but que l'on vise.

Je propose pour simplifier quelques catégories de relances :

- a) L'initialisation
- b) Les questions et l'embrayage, l'attention,
- c) Les manœuvres de réaiguillage, et de négociation,
- d) L'absence de question, le mine de rien, la réflexion à haute voix
- e) Les techniques de décentrations
- f) L'accès aux schèmes organisateurs inconscients

a) L'initialisation
 Depuis longtemps la formation de base enseigne une phrase de démarrage qui a pour but de créer les conditions de départ de l'entretien d'explicitation. L'idée est de produire une parole simple, que l'interviewé puisse comprendre tout de suite. « Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de prendre le temps, de laisser revenir, un moment où vous faisiez x (le x a été négocié dans son principe lors du contrat d'attelage) ». "Je vous propose", donne l'indication du climat relationnel, il n'y a pas un acte d'autorité, mais bien une proposition, qui peut se prêter à la négociation. Auquel on rajoute "si vous en êtes d'accord", qui est une vraie demande d'accord, sans cérémonie, et qui permet au sujet de répondre verbalement et non verbalement. "De prendre le temps", et "laisser revenir", sont deux inductions cherchant à favoriser une disposition passive qui essaie de désamorcer la production d'efforts qui empêcheraient le lien avec la mémoire passive, mais aussi de suggérer une posture d'accueil aux réponses qui vont venir en écho associatif à la partie finale qui désigne en structure un moment qui a des propriétés particulières. Dans cette formulation de départ on trouve l'essence même de la démarche indirecte qui vise à produire des effets perlocutoires, à moduler les actes du sujet, tout en produisant une visée déterminée en structure et cherchant à déclencher un lien associatif.

b) Les questions, l'importance de l'embrayage, les effets perlocutoires sur l'attention, la position de parole, le type de verbalisation sollicitée.

Je rappelle que l'idée forte c'est que les questions sont toujours des rebonds, des enchaînements à partir de ce que l'interviewé a dit auparavant. Les questions ne sont pas là pour introduire de nouveaux thèmes, mais pour poursuivre, moduler, déplacer l'attention de l'interviewé.

En ce sens leur formulation va souvent reposer sur ce que j'appelle *un embrayage*. Si la

²⁷ Loftus, E. K., K. (1997 1994). Le syndrome des faux souvenirs et le mythe des souvenirs refoulés. Paris, Exergues.

personne me dit « je commence par ranger les documents », la tentation c'est de lui demander directement ce qu'elle fait quand elle range, ce qui est pas mal, en tous les cas beaucoup mieux que de lui demander « pourquoi elle fait ça » ; mais si l'on prends en compte la modulation attentionnelle de l'interviewé, c'est plus efficace d'embrayer la formulation, avec un début du genre : "et au moment où vous commencez à ...", "et quand vous commencez à", pour enchaîner "à quoi faites-vous attention" (ce qui a le mérite de contenir tous les possibles en termes de prise d'information), ou bien "qu'est-ce que vous prenez en compte à ce moment". (La redondance qui saute aux yeux à la lecture, joue un rôle très différent à l'écoute de celui qui est visé. Quand quelqu'un entend la phrase : " et quand vous faites attention à ce à quoi vous faites attention au moment où vous commencez à ranger, à quoi faites-vous attention ? ", il est dans une double attention, d'une part il vise ce moment là, d'autre part les paroles qu'il entend ne font que nommer sans ambiguïté ce à quoi il fait attention, et le maintienne en prise. Alors que pour un lecteur ou un auditeur non concerné c'est insupportable, car pour lui toute son attention porte sur une phrase lourde et redondante.)

L'avantage des formulations de questions qui commencent par des embrayeurs, c'est qu'elles sont automatiques, facilement disponibles, qu'elles laissent une fraction de temps pour évaluer comment vous allez focaliser le final. Alors que le gros problème de l'apprentissage est qu'à chaque question nouvelle l'apprenti a l'impression qu'il doit inventer une nouvelle formulation, du coup il s'embrouille, il bredouille, il passe dans des formulations fermées en "est-ce que" et attire l'attention de l'interviewé non pas sur ce qu'il vise, mais sur le discours qui lui est tenu. Et ainsi, on perd l'absorption dans le passé, et l'accès à la mémoire passive par le biais de l'évocation.

Chaque question est tournée à la fois vers un contenu que l'on veut connaître, et vers le contrôle de la modulation attentionnelle de l'interviewé : veut-on le garder en prise avec ce qui vient d'être exprimé ? Veut-on déplacer sa visée attentionnelle dans la temporalité, en jouant sur des finales du type : et juste après qu'est-ce que vous faites ? Ou juste avant. Veut-on déscotcher la personne de sa focalisation attentionnelle, pour l'aider à quitter l'effet inhibant des focus attentionnels sur tout ce qui les entoure, alors on va embrayer de la même manière et terminer par quelque chose du genre : "et peut-être il y a encore d'autres choses (d'autres informations, d'autres ...) qui se donnent à vous, prenez le temps de les accueillir". Le "peut-être" est là pour éviter toute discussion pour savoir si c'est le cas ou pas, le "qui se donnent à vous" ou "l'accueillir" sont là pour encourager discrètement la posture de lâcher-prise, la posture d'écoute intérieure, la posture d'accueil qui est la clef de l'accès à la mémoire passive.

Aucune question ne doit demander, provoquer, une explication, un commentaire, une justification théorique, mais toujours une orientation descriptive basée sur la dénomination de ce qui se donne du passé. Mais ce n'est pas parce qu'on ne cherche pas ou qu'on n'est pas intéressé par l'explication, le commentaire ou la maîtrise théorique, mais parce que chacun de ces actes (expliquer, commenter, théoriser) est une manière de passer en métaposition de l'évocation du vécu. Au lieu d'être absorber dans le passé, on le prend comme objet de pensée (prendre pour objet est une métaposition) et donc on quitte le lien intime avec ce passé, ce que l'on veut éviter à tout prix dans la pratique de l'entretien d'explicitation.

c) Les manœuvres de réaiguillage, et de négociation.

Bien sûr quand l'interviewé répond, il peut spontanément quitter la posture descriptive et commencer à expliquer, à commenter, à donner plus de contexte, à généraliser. L'intervieweur n'y peut rien. Il est cependant fondamental, qu'il entende immédiatement ce changement de verbalisation pour ramener délicatement la personne vers la description de son action. Pour cela, la base de la manœuvre de réaiguillage, est de commencer par restituer à l'interviewé ce qu'il vient de commencer à énoncer, pour montrer clairement qu'on le suit et qu'on le comprend, et ... à propos de ce qu'il a dit relancer avec une proposition qui induit le retour au

moment spécifié, à la description, à l'action. La manœuvre doit être "indolore".

d) L'absence de question, le mine de rien, la réflexion à haute voix, la position basse.

Depuis peu, grâce au travail fait lors des Université d'été récentes du GREX, nous avons commencé à développer des techniques de questionnement qui ne questionnent pas directement. L'intervieweur, en présence de l'interviewé, réfléchi à voix haute sur ce qu'il ne comprend pas, il résume l'information qu'il possède, et se demande comment (par exemple) l'interviewé est passé de tel moment à tel moment. L'interviewé n'est pas adressé, mais il entend, ce qui est dit le connecte et le plonge dans son propre passé, et souvent à la fin de l'interrogation que s'adresse l'intervieweur, il rajoute l'information manquante.

Une autre ressource est de demander de l'aide à l'interviewé, donc, non pas lui poser une question mais plutôt lui dire par exemple : "est-ce que vous pourriez m'aider à me représenter comment ça se passe pour vous à ce moment" ? Cette demande d'aide est très souvent efficace et n'interrompt pas l'évocation.

e) La prise en compte des N3.

Dans certains cas l'interviewé décrit un moment où "hop" une chose surgit, et il est bien incapable, même en évocation de rendre compte de ce qui fait que ce choix, cette chose, cette impression, cette information est venue à sa conscience. Au début du 20^{ème} siècle, les débuts de l'introspection ont bien pointé sous le nom de sentiment intellectuel, ce type d'événement (cf. école de Würzburg). L'explicitation repose sur l'hypothèse que toute conduite est organisée par des schèmes formés par la totalité de ce à quoi nous nous exerçons, et largement inconscients (mais pas refoulés). Pour comprendre l'engendrement de la conduite, on ne peut donc pas avoir la description issue d'un réfléchissement (passage du pré-réfléchi à la conscience réfléchie), mais par contre on peut facilement accéder à l'origine du schème dans la vie du sujet, et par là, inférer la structure du schème mobilisé. On peut ainsi poser une question, où l'on est à peu près sûr que le sujet n'a pas de réponse réfléchie, et à laquelle il ne peut répondre que par l'effet associatif provoqué. La question repose sur une formulation en "qui". "Qui fait telle chose", passé la première réponse convenue, nous avons découvert que la personne retrouve facilement une situation ancienne analogue, où le schème s'est construit, et par la mise en relation entre la situation passée et le vécu actuel on peut comprendre quel est le schème mobilisé, et ainsi élucider l'engendrement de la conduite.

f) Les techniques de décentration

Dans un certain nombre de cas, l'interviewé butte sur des limites de prise de conscience, il est alors intéressant de lui proposer de se déplacer en imagination ou en réalité autour de la position où il est assis, pour se connecter au passé de celui qui est assis, en changeant de point de vue. Ce type de technique est très puissant et a beaucoup été développé en PNL. Dans le schéma de base de l'intentionnalité, ego → acte → objet, il est assez simple de faire varier la position égoïque du rapport au passé en conservant l'acte et l'objet, et de cette manière de nouvelles informations sont conscientisées et verbalisables.

Au final, les principes qui président à l'invention des questions et relances peuvent être transposés à n'importe quels buts, à partir du moment où on a tiré au clair ce que l'on vise, et quels sont les effets perlocutoires qui permettent de les servir. La question cruciale est de connaître et comprendre les effets perlocutoires que l'on engendre par les mots et les phrases que l'on utilise. L'énoncé de la liste de toutes ces techniques devrait permettre de voir comment peut s'articuler pour chacun le rapport moyen but, si je vise l'action, alors la grille des domaines de verbalisation est un outil essentiel pour diagnostiquer que le sujet a quitté la description de l'action pour passer à des commentaires ou à la mise en contexte. Si je recherche le sens pour la personne, ou l'implication personnelle, émotionnelle, alors j'écouterais ce qu'elle dit avec d'autres filtres. La situation spécifiée est la garantie d'une mémoire involontaire précise et spontanée, mais si l'on veut étudier les représentations, les opinions, les émergences de sens, alors ce n'est pas très important, c'est le contact avec le

domaine d'intérêt qui va suffire.

Le traitement des données des vécus d'action finalisées et productives

J'ai déjà récemment développé longuement la mise en forme des transcriptions issues des entretiens d'explicitation à travers le modèle de la sémiologie, basé sur la dynamique des reprises²⁸. Je n'y reviens pas dans cet article. Je voudrais insister plutôt sur deux objectifs distincts dans l'analyse des données de verbalisation : 1/ repérer le type d'événement élémentaire et 2/ élucider l'engendrement de la conduite. Les deux démarches ne sont pas hiérarchisées dans le temps, elles supposent de nombreuses reprises, des fertilisations croisées.

1 - le premier, suppose de découvrir, dénommer, catégoriser, le type d'événement élémentaire qui compose la conduite étudiée. C'est le propre de l'étude de la subjectivité, qui a été tellement ignorée, que d'avoir à décrire des types de prise d'informations, des types d'actes mentaux, des dimensions agentives multiples qui président souvent aux microprises de décision, qu'à chaque nouvelle recherche, on tombe sur des aspects que l'on ne sait pas catégoriser. Tout simplement, parce qu'il n'y a pas une tradition de recherche, donc des publications, des catégorisations existantes que l'on pourrait apprendre et utiliser. Combien de fois dans le travail d'exploration du GREX, en particulier lors des Universités d'été, nous nous sommes retrouvés devant des types d'actes que nous ne savions pas dénommer, des prises d'informations échappant aux catégories sensorielles classiques. Ou bien de prendre conscience que nous avons documenté le contenu d'un acte, plutôt que les propriétés de l'acte (les premières années de tentatives de description de l'acte d'évocation). Ou encore, de ne pas savoir comment questionner quelque chose que nous ne savions pas distinguer (questionner la modulation attentionnelle par exemple). Ou d'arriver à une caractérisation contradictoire avec nos connaissances, comme le fait de découvrir qu'une fois la personne bien en évocation, elle pouvait rester reliée au passé de façon intime, sans pour autant être dans une cognition chaude. Et comment caractériser toutes les formes de sentiments intellectuels ? Du coup, à chaque nouvelle étude, la question se pose de repérer, de dénommer, de distinguer quels sont les éléments de la subjectivité qu'il faut prendre en compte. De fait, il s'agit de créer une nouvelle science de la subjectivité, de créer une vraie psychologie complète !

2 - le second, a pour objectif de reconstituer la chronologie du déroulement de cette conduite, dans le but d'en élucider l'engendrement, de comprendre de manière précise comment le sujet est passé du début (de l'ante début) au résultat final, ou à la décision de s'arrêter. Cette dimension de la mise en forme des données est particulière à l'étude des conduites finalisées et productives. Elle est essentielle à la production d'une intelligibilité de la conduite.

C- Conclusions générales

Au terme de cet article, je me rends compte que son écriture et le travail bibliographique supplémentaire qui s'est progressivement imposé à moi, m'ont conduit à de nombreuses prises de conscience.

Au-delà de réfléchir sur la question de savoir ce qui est fondamental dans l'identité de l'entretien d'explicitation, je débouche sur une mise en perspective valorisant le rapport moyen / but, autrement dit le rapport entre visée de la recherche, détermination de l'objet d'étude et méthodologie qui le vise, le documente, l'analyse. Il m'a semblé que ce rapport ne pouvait s'éclairer qu'en faisant apparaître des contrastes.

En ce sens, mon essai de recadrage me conduit d'abord à souligner une différence, voire une opposition, qui traverse toute notre culture, entre se centrer sur le cognitif²⁹ ou se centrer sur

²⁸ Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris, PUF.

²⁹ Arrivé dans cette conclusion, je suis un peu étonné d'avoir choisi le mot "cognitif" pour caractériser ma position. C'est le résultat d'une prise de conscience progressive sur le lien profond entre

l'existentiel. Hegel versus Kierkegaard, ou Husserl versus Heidegger et tant d'autres réactions fortes au fait de ne privilégier que le cognitif, en oubliant l'homme ou l'expérience (cf. le concept de "barbarie" chez Michel Henry) !

Pour moi privilégier le cognitif c'est me centrer sur la résolution de problème, l'intelligence en acte finalisée par l'obtention d'un résultat. Et aussitôt apparaît le second degré, l'intelligence en acte est un objet d'étude privilégié qui permet d'étudier les actes de l'intelligence qui s'informent de l'intelligence agissante. Et au total, non seulement on s'informe de cette intelligence, essentielle à la vie et à la survie, mais on peut étudier aussi les actes qui produisent la connaissance. C'est ce qui aura passionné ma vie de chercheur. Mais à cet instant arrive les clameurs de ceux qui - à juste titre - soulignent que la vie, l'existence ce n'est pas seulement agir, pas seulement connaître, mais c'est ressentir, vouloir, pâtir, être animé par des émotions, des pulsions, des désirs, des inhibitions. Etudier la subjectivité devient alors amener à la connaissance quel est le sens d'une expérience, en quoi elle consiste, quelle est sa structure ou son essence.

Dans la recherche, de facto, une position a toujours exclu l'autre, alors que dans la pratique d'aide, que ce soit la supervision, le coaching, la rééducation, la psychothérapie, le soin, les deux sont nécessairement pris en compte par le praticien.

Au final, ce qui me semble le plus important est qu'au moment du choix de l'objet de recherche on ait conscience du cas de figure dans lequel on se situe, de façon à savoir si c'est bien ça que l'on veut, et d'avoir une idée des problèmes méthodologiques à résoudre pour le recueil et le traitement des données. Il n'existe pas de bonne réponse en soi, il n'existe que des réponses adaptées aux buts. C'est particulièrement évident chaque fois qu'un thésard vient vous parler de son projet de recherche.

Il est bien évident que je ne m'attends pas à ce que tout le monde partage mon choix de privilégier l'étude de la subjectivité telle qu'elle est incarnée dans l'action finalisée. Un de mes buts en dressant un tableau d'ensemble de mes cousins (cousins par l'intérêt pour la subjectivité) était de montrer l'éventail des choix d'une part, mais aussi les conséquences méthodologiques qui en découlent.

En revanche, j'attends des autres chercheurs de comprendre qu'est-ce qu'ils écoutent en priorité dans ce que dit l'interviewé. Les apports des pratiques de soi contemporaines soulignent la nécessité de dépasser la naïveté d'une centration sur le seul contenu. Quelle herméneutique est à l'œuvre dans les différentes recherches ? De même, formuler des questions, des relances, des démarrages, des conclusions sans prendre en compte les effets perlocutoires des mots que l'on utilise, ne me paraît plus possible. Mais connaître les effets perlocutoires suppose nécessairement d'étudier les effets des actions de verbalisation qui visent l'autre, comme les actes produits en réponse à ces verbalisations. Il y a là un immense chantier de recherche qui a peu été pris en compte, et en tous cas pas par les linguistes.

Quand je vois sur le long terme les effets de l'appui sur la philosophie phénoménologique, au départ chez Giorgi par exemple relativement à Husserl, je suis bien content d'en avoir été totalement ignorant dans mes débuts ! Pour moi, l'apport de Husserl est vraiment d'avoir été le seul à construire les bases systématiques d'une psychologie en première personne, basée sur l'analyse de ses propres vécus. Quand j'ai cherché des appuis théoriques et des résultats, je n'ai quasiment rien trouvé en psychologie, si ce n'est la présentation par Burloud de l'école de Würzburg³⁰. En revanche chez Husserl psychologue, j'ai trouvé les éléments d'une psychologie de l'attention, du raisonnement, de la mémoire, de l'association, une modélisation de l'intentionnalité. Je n'ai pas cherché, ni trouvé une méthode de recherche, j'en avais déjà une, mais bien des élaborations théoriques basées sur des observations empiriques. Bien sûr ce n'est qu'un point de vue ouvert à la discussion !

connaissance et actes produisant cette connaissance.

³⁰ Burloud, A. (1927). *La pensée d'après les recherches expérimentales de H-J. Watt, de Messer et de Bühler.* Paris, Alcan.

« *Les petits papiers* » : un dispositif d'accompagnement professionnel

Cartographie émotionnelle et exploration des parties de soi

Nadine Faingold

Confrontée dans ma pratique de formatrice et de chercheuse à la question de l'accompagnement de l'émotion, j'ai eu à cœur de construire, en complémentarité des entretiens d'explicitation, des dispositifs de décryptage du sens et d'aide à la mise au jour des enjeux identitaires sous-jacents aux manifestations émotionnelles. Une première manière de faire a consisté à introduire dans les entretiens d'accompagnement professionnel, à certains moments marqués émotionnellement, des questions inspirées des niveaux logiques de Robert Dilts (valeurs, identité, mission). Depuis quelques années, la découverte de l'approche de la pluralité des parties de soi telle qu'elle a été formalisée par Richard C. Schwartz m'a aidée à mettre au point le dispositif des « Petits Papiers » que je présente dans ce texte.

Ce dispositif permet de mettre au jour les enjeux émotionnels et identitaires impliqués dans une situation-problème. Il s'agit d'une cartographie émotionnelle, qui passe par des phases d'écriture sur des « petits papiers » faisant ensuite l'objet de réorganisations spatiales. Ceci permet de démêler par étapes successives les émotions présentes dans un contexte professionnel problématique, et d'identifier les fragilités mais aussi (et surtout) les ressources de la personne. Le processus permet ainsi d'aider à la prise de conscience des différentes parties de soi impliquées dans la situation, en mettant en évidence les zones de vulnérabilité et les points d'appui possibles.

Construite à l'origine dans un cadre d'accompagnement professionnel, d'analyse de pratique ou de supervision, cette méthodologie permet en fait de travailler toute situation passée ou présente, mais aussi de clarifier un projet à mettre en place ou de faciliter une prise de décision. Les personnes qui ont expérimenté le dispositif peuvent aussi l'utiliser ensuite de manière autonome.

L'accompagnement relève d'une posture très spécifique que l'on trouve aussi bien dans l'approche de Pierre Vermersch en entretien d'explicitation, que dans celle de Richard C. Schwartz en psychothérapie IFS, et qui est aussi l'une des caractéristiques du décryptage du sens (Nadine Faingold, 2011). C'est une posture d'accompagnement non-interprétative, qui guide en structure la démarche d'exploration du vécu subjectif, avec des consignes et des questions non inductives, visant une aide à la prise de conscience par le sujet lui-même de son mode de fonctionnement en situation.

Après une brève présentation des étapes du dispositif, je développerai un exemple illustrant les différentes phases de la démarche. Les aspects méthodologiques de l'accompagnement seront ensuite détaillés et commentés.

I. Présentation des étapes du dispositif

- Il s'agit d'une situation d'entretien individuel. L'accompagnateur est assis à côté du narrateur, devant une table, et il dispose d'une pile de petits papiers prédécoupés.
- Le cadre de confidentialité est posé
- Le travail se fait nécessairement à partir d'une situation spécifiée (et non à partir d'une problématique générale).

*PREMIER TEMPS - AIDE A LA PRISE DE CONSCIENCE
DECRYPTAGE DU SENS*

Les étapes de la démarche d'accompagnement :

- *CONTRAT DE COMMUNICATION ET CONSIGNE*
- *TALKING : RECIT*
- *SCRIBING : ECRIRE*
- *MAPPING : REGROUPER - ORGANISER*
- *UNBLENDING : AIDE A LA DECENTRATION*
- *LOCALIZING : IDENTIFIER*
- *ASKING : DEMANDER*

Ces étapes seront reprises et détaillées au plan méthodologique, après la présentation d'un exemple permettant de comprendre quelles prises de conscience peuvent s'opérer au fil de ces différentes phases. La posture d'accompagnement est déterminante dans le processus. L'une des clés est de ne travailler que sur ce qui dépend de la personne elle-même, et donc de mettre au jour la cartographie émotionnelle sous-jacente à la situation. A travers les étapes successives, nécessairement ponctuées par des pauses temporelles, le but est de permettre progressivement à la personne de bien distinguer ce qui relève du contexte déclencheur (y compris le comportement d'autrui), de ce qui relève de sa problématique personnelle, pour pouvoir poser les questions suivantes :

- *OU EST LE PERSONNEL ? OU EST LE PROFESSIONNEL ?*
- *OU SONT LES FRAGILITES ? OU SONT LES RESSOURCES ?*
- *QUELLES SONT LES PARTIES DE TOI QUI SONT PRESENTES DANS CETTE SITUATION ?*

Ceci dans le but d'aider le sujet à identifier ses zones de vulnérabilité, et ses points d'appui en termes de compétences et de valeurs.

DEUXIEME TEMPS - AIDE AU CHANGEMENT

Il est alors possible d'accompagner un processus d'aide au changement :

- par un ancrage de ressources en vue d'un retour à l'action.
- par un travail de familiarisation avec une ou plusieurs parties de soi identifiées
- dans tous les cas par un recadrage visant à une claire distinction entre la problématique du sujet liée à son histoire, et la question actuelle posée par la situation-problème explorée.

*TROISIEME TEMPS – APPROCHE PSYCHOPHENOMENOLOGIQUE
ENTRETIEN D'EXPLICITATION A POSTERIORI*

On peut ensuite mener un entretien d'explicitation sur les moments de prise de conscience identifiés par la personne comme ayant été déterminants dans le processus.

II. Un exemple commenté

A est narrateur, B est facilitateur dans le dispositif.

La démarche pour A consiste à choisir une situation professionnelle qui lui pose problème, de l'explorer dans ses différentes dimensions, de clarifier ce qui s'y joue aux plans personnels et professionnels, et d'identifier ses fragilités mais aussi ses valeurs, ses compétences et ses ressources.

L'accompagnement que nous présentons à titre d'exemple a été enregistré avec l'accord de la personne accompagnée. La transcription lui a ensuite été proposée afin de recueillir ses commentaires réflexifs a posteriori, qui figurent dans le texte ci-après.

*PREMIER TEMPS – AIDE A LA PRISE DE CONSCIENCE
DECRYPTAGE DU SENS*

B: Je te propose de me dire quelle situation tu as choisi d'explorer.

TALKING : RECIT

A: Je suis depuis 2 jours préoccupée par une réunion qui doit se tenir la semaine suivante alors que je sens des tensions dans l'équipe. Face à des conflits dans la vie professionnelle, je ressens un certain malaise que je ne m'explique pas, cela se traduit par une appréhension de ne pas savoir trouver les mots justes pour exposer la situation. Cette appréhension, je la ressens de manière prégnante quand je ne suis pas directement concernée par la situation. Il me semble que j'ai des difficultés à me positionner clairement lorsqu'il y a un recadrage du travail des membres de l'équipe à effectuer.

Donc, hier, j'étais dans mon bureau, et pendant toute une matinée, plusieurs personnes de l'équipe sont venues me voir car il y a des dysfonctionnements. En fait, il y a un prof qui est venu, qui est allé voir ses élèves, puis il est parti en laissant ses élèves, sans prévenir sa collègue qu'il était absent, ni moi. Il a laissé ses élèves travailler seuls en demi-groupes, il a donné des consignes, et en fait, il n'est revenu qu'en milieu d'après-midi. Certaines de ses collègues sont venues me voir en me disant que ce n'était pas possible : s'il était malade, qu'il se mette en arrêt mais qu'on ne pouvait pas fonctionner comme cela. Après, une autre formatrice vient me voir et me dit que la façon dont on lui parle, ça ne va pas. Toute la journée, j'ai eu des doléances, et le professeur qui n'était pas là la matinée, je n'ai pas réussi à le voir.

Et maintenant je me dis : comment vais-je me dépatouiller avec cette histoire ? ...

Je ne suis pas très contente de moi, j'ai une réunion jeudi et vendredi donc je serai à l'extérieur et je ne pourrai pas le voir. Mardi j'ai une réunion pédagogique et je vais mettre à l'ordre du jour une mise à plat des dysfonctionnements pédagogiques pour que l'on puisse travailler dessus, et... et je ne suis pas à l'aise du tout avec cela.

Depuis hier, je me dis : comment vais-je amener cela à l'équipe, comment vais-je m'organiser pour que chacun trouve sa place, pour que les choses soient dites, dites d'une façon sans ... enfin, sans émotion, sans colère exacerbée, comment vais-je tenir ce groupe pour qu'on se recentre sur notre mission qui est d'accompagner les élèves ?

Commentaire a posteriori de A - Lors du début de la narration, j'expose longuement le contexte, sans exprimer mes émotions. Je retrouve alors une partie de moi, cette pudeur, cette face cachée que je m'emploie à garder et je devine que cet écrit m'ouvrira des perspectives que je ne soupçonne pas.

SCRIBING : ECRIRE

B: Quand tu dis que tu n'es pas à l'aise... Quelles sont les parties de toi que tu pourrais mettre sur le papier ?

A: ... Je ne sais pas si c'est une partie de moi, mais je sais que je n'aime pas les conflits.

JE N'AIME PAS LES CONFLITS (1)

B: Alors note-le.

1. J'aime pas les conflits

2. Cohésion d'équipe

A: J'ai à cœur une cohésion d'équipe, je note COHESION D'EQUIPE (2)

B: Autre chose qui te vient ?

A: Ce que j'ai ressenti, c'est une demande pressante de l'équipe et cela me renvoie aux responsabilités que je dois prendre, après voilà je me sens capable de les prendre mais c'est : « Comment je vais prendre ces responsabilités dans une équipe que je connais ? » Là, c'est une première, et c'est la première fois que je dois reprendre l'équipe

B: Et quelle est l'émotion qui est là ?...

A: Cela me renvoie un petit peu à cette appréhension, tu sais ce qui est un peu inconnu, oui peut être ce serait une peur de l'inconnu, ce serait une partie de moi, une appréhension, le mot peur est un peu fort.

B: Les premières fois ...

A: Oui, oui, je me suis déjà fait cette réflexion dans d'autres contextes.

B: Tu peux écrire cela.

A: Oui, j'écris.

B: Une autre émotion qui te vient?

A: En même temps je suis confiante en mes capacités d'écoute de chacun. /

CONFIANTE EN MA CAPACITE D'ECOUTE (3)

B: Confiante

A: Oui

B: Tu notes cela.

A: J'écris.

3.Confiante en mes capacités d'écoute

B : Est-ce qu'il manque autre chose ?

A: Et je ne l'ai pas mis là, la pression de l'équipe qui me renvoie à ma responsabilité

B: Tu peux l'écrire si tu veux

A: Cela me renvoie à ma responsabilité de tenir le cadre, c'est comme cela que j'ai analysé la situation –

RESPONSABILITE DE TENIR LE CADRE (4)

4.Responsabilité de tenir le cadre

B : Tenir le cadre

A: Oui, tenir le cadre, je l'ai senti

B: Ce n'est pas la même chose, ressentir la pression et tenir le cadre, as-tu besoin de deux papiers ?

A: Ce qui me revient, c'est la prise de poste.

B: Prise de poste ?

A: En lien avec la prise de poste de direction

PRISE DE POSTE DE DIRECTION (5)

5.Prise de poste de direction

B : Je n'avais pas compris que c'était lié à une prise de poste... Peux-tu me redire le contexte ?

A: En fait, je quitte mon poste de formateur pour devenir responsable pédagogique.

Depuis janvier je suis dans le poste de direction, j'ai déménagé, je suis dans le bureau de direction mais je n'ai pas encore ma nomination officielle, ce n'est pas encore tout à fait légitimé.

C'est la prise de poste qui est importante. Il y a une demande forte de la part de l'équipe.

B: On verra après.

A: Cela ne met pas la pression.

B: Alors, regarde... Est ce qu'il y a quelque chose ? Regarde

A: ... Par rapport au collègue qui n'est pas venu, cela me renvoie à quelle est la légitimité que j'ai puisqu' il ne me prévient même pas, surtout que c'est la deuxième fois que cela arrive. La semaine dernière, il a eu le même problème, on devait travailler ensemble.

Lui, il connaît bien les élèves et le fonctionnement, il est membre du conseil technique et il ne m'a pas prévenu, je l'ai eu au téléphone, il était présent au conseil technique et il devait préparer la liste des tâches. Nous avons rendez-vous mardi pour préparer ce travail-là. Moi j'ai anticipé, la secrétaire m'a aidée dans le travail qui m'incombait le mardi, lui n'est pas venu et il ne m'a pas prévenue.

B: Qu'est-ce qui se passe pour toi quand il ne te prévient pas ?

A: Je l'ai appelé, je lui ai dit "tu ne m'as pas prévenu, ce n'est pas possible tu me laisses dans la panade", il me répond, "j'avais un RDV", je lui dis : "mais tu le savais et tu ne m'as rien dit ... Ce qu'il faut retenir de cette situation, c'est qu'il faut anticiper le travail et me tenir au courant".

B : Alors tu l'as mis devant ses responsabilités.

A: Oui mais la preuve que je n'ai pas été claire, c'est qu'il n'a pas compris : il ne prévient pas qu'il n'est pas là, il pose ses affaires et s'en va... (*non-verbal, grimace de forte contrariété non exprimée*)

B : Qu'est-ce qui se passe pour toi là ?

A. ça m'agace

Commentaire a posteriori de A : Je prends conscience en retranscrivant ce dispositif qu'il me faudra plusieurs allers - retours entre la narration et la mise en mots sur papiers pour pouvoir exprimer mes émotions. C'est grâce à l'observation et l'accompagnement du décryptage des émotions par la formatrice qui repère une grimace et me demande " qu'est ce qui se passe pour toi ?" que j'ose dire "ça m'agace" et j'ajoute des petits papiers : " agacement", " cela m'agace de ne pas aimer les conflits"

A: C'est vrai je suis très soft dans mon discours

B: Marque ça...

SOFT DANS MON DISCOURS (6)

6. Soft dans mon discours

A: Oui ça m'agace, ça m'agace (*rires*)... C'est vrai qu'en général je suis très soft dans mon discours

Et là... C'est vrai que le midi mes collègues m'ont dit "mais qu'est-ce que tu as ? ", car j'allais manger vite fait avant ma réunion et puis c'est vrai j'étais agacée.

B: Tu as tes papiers devant toi, est ce que tu aimerais les organiser autrement ?

Regarde-les bien, vois si tout est là, prends ton temps, est-ce qu'il manque des choses ?

A: ... ben en fait peut être cela, là et là, oui cela m'agace beaucoup chez moi, ce sentiment-là de ne pas aimer les conflits cela m'agace.

CELA M'AGACE DE NE PAS AIMER LES CONFLITS (7)

7. Cela m'agace de
ne pas aimer les

A: Pourtant, c'est un peu paradoxal, en fait, cela m'agace de ne pas aimer les conflits et en même temps, c'est peut être un paradoxe de ma personnalité pour moi et je le dis souvent : " Tout peut être dit ".

B: C'est important.

A: Oui, tout peut être dit mais il y a une façon de le dire.

B : Marque cela.

A: Oui je le note, voilà moi c'est cela mes valeurs, elles sont là-dedans.

8. Tout peut être dit
mais il y a une façon
de le dire

TOUT PEUT ETRE DIT MAIS IL Y A UNE FACON DE LE DIRE (8)

Commentaire a posteriori de A : C'est une nouvelle expérience pour moi, de laisser quelques bribes échapper par-ci par-là de mon ressenti. ... Dans ce contexte d'écoute bienveillante, je laisse échapper un peu de moi et j'y trouve un certain apaisement identique à un souffle, une respiration, une pause que je m'accorderais.

Hésitante au début de la narration, je trouve un rythme à ma convenance et je note sur les petits papiers les émotions, les mots essentiels : " Soft dans le discours", "Tout peut être dit", "mais il y a une façon de le dire" et je ressens un certain plaisir à écrire sur les papiers. Je pose les mots sans trop réfléchir, spontanément et je ressens une certaine légèreté à me débarrasser de ce qui m'encombre.

MAPPING : REGROUPER - ORGANISER

B : Je te propose maintenant de réorganiser les papiers. Prends ton temps, regarde comment tu souhaites les disposer

A : Mes valeurs sont là. (*voix énergique et impliquée - montre le papier*)

B: C'est un papier important ? Tu veux de la couleur ?

A: Oui (*encadre en rouge*)

B: Tu veux le placer où ce papier ?

A: Au cœur

Papier placé au centre

B : Prends ton temps.

A: Alors ça, ça va ensemble, je n'aime pas les conflits, je suis soft dans mon discours

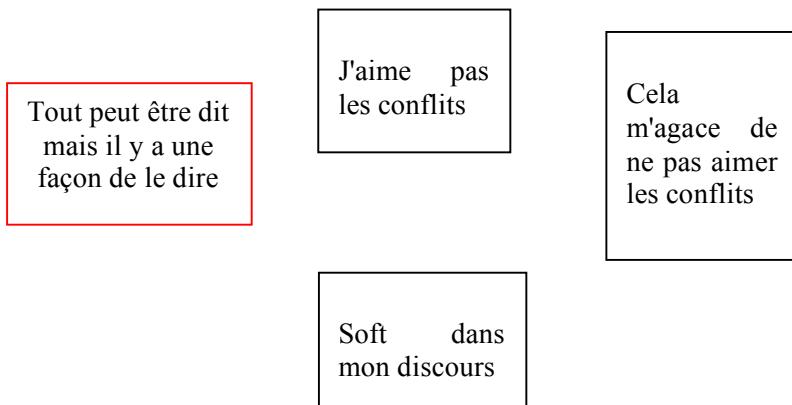
Ces 2 papiers sont placés à droite l'un au-dessus de l'autre

Pour moi il y a une relation... Mais tout peut être dit, on est adultes, on travaille ensemble. Cela m'agace, j'aime pas les conflits, ça va ensemble et à côté mon discours est soft; *en parlant, je classe les papiers en lisant ce qui est écrit*

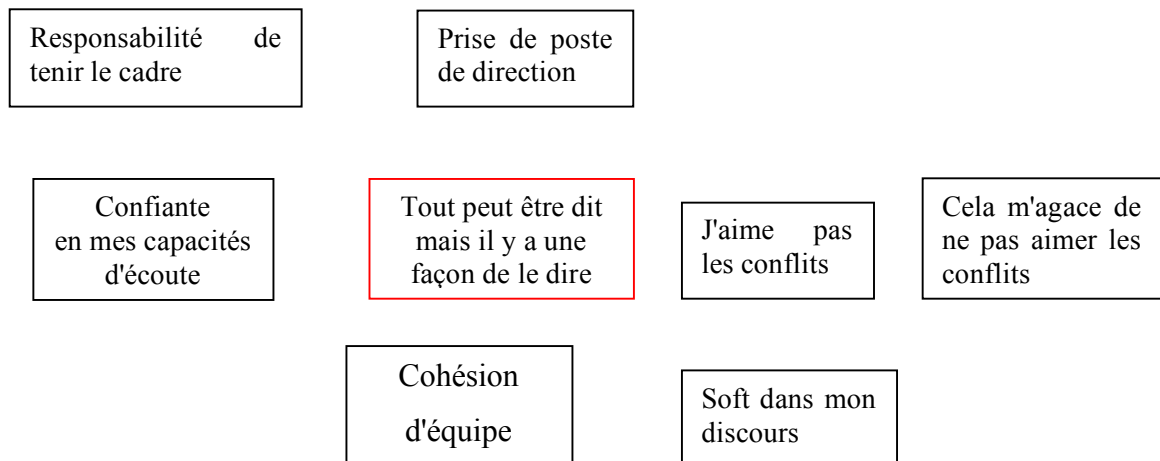
A: là, ça va ensemble, mais ça, ça va à côté, ça c'est en parallèle, *je continue à organiser les papiers.*

Papier « ça m'agace de ne pas aimer les conflits » placé à droite et au même niveau que « j'aime pas les conflits »

Là, cela me renvoie au fait que quelquefois, il faut dire les choses d'une manière plus forte différemment, selon les personnalités que l'on a en face de soi.



A: ... ça va ensemble cela finalement, cohésion d'équipe, partage, même mission c'est en parallèle, *je continue à organiser*. Cela je le mettrai en parallèle chacun a sa place, j'écoute chaque personne cela permet une certaine cohésion.



Commentaire a posteriori de A : J'ai senti que B était attentive à ce que je disais, elle reprenait mes propos. J'ai pu ainsi être guidée de manière non inductive, et être plus descriptive dans mon récit. Les pauses ont été essentielles au cours de ce dispositif pour que je prenne le temps d'organiser les papiers selon le schéma qui me convenait.

Unblending : aide à la décentration

B: Cela a l'air déjà pas mal clarifié. Je te propose de te lever et de regarder cette nouvelle disposition.

(pause temporelle - décentration)

Asking : demander

Donc la question que je poserais, prends ton temps, regarde, qu'est-ce qui relève du personnel et qu'est-ce qui relève du professionnel ? Quelles vont être les ressources, les fragilités ?

A: Les ressources c'est ça ; les valeurs" tout peut être dit, mais il y a une façon de le dire" cela me permet de dire les choses; ça, ça va m'aider, cela va être ressource pour moi, le fait

de recentrer sur les fonctions, d'être à l'écoute de chacun, c'est aussi une vraie ressource, et aussi être à l'écoute de moi-même et confiante dans mes capacités.

B: Tes fragilités ?

A: Mes fragilités, cela va être cela. (A montre le papier "j'aime pas les conflits")

Commentaire a posteriori de A – L'accompagnement de B m'a permis de vérifier le sens que je donnais à cette organisation et a facilité la révélation des ressources et des faiblesses que j'ai pu identifier rapidement grâce à cette répartition des petits papiers.

C'est ainsi que j'ai mis en évidence des valeurs personnelles, " Tout peut être dit" qui étaient en lien avec mes valeurs professionnelles. Celles-ci sont pour moi des ressources mobilisables dans des situations professionnelles représentées par ce petit papier entouré de rouge au cœur du schéma (« Tout peut être dit mais il y a une façon de le dire »).

Les ressources que j'ai pu identifier sont mes capacités d'écoute et mon désir de travailler en équipe avec un objectif de tenir le cadre et prendre mes responsabilités liées à un nouveau poste (que je place en haut, symbolisant, le but à atteindre).

Cet ancrage de ressources me permet de voir sous un angle nouveau la situation en tenant compte de mes faiblesses qui sont représentées par " j'aime pas les conflits " et " je suis soft dans mon discours". et de me distancier de certaines difficultés. En effet, visualiser les éléments ressources écrits sur papier, m'a permis de prendre conscience des capacités sur lesquelles je pouvais m'appuyer dans cette situation. Il s'agit d'enlever des œillères et d'avoir un regard nouveau sur la situation et sur soi-même.

La prise de distance en me levant, m'a permis de vérifier l'organisation des petits papiers et de valider ce schéma et ainsi de confirmer ce qui était les éléments référant à ma vie professionnelle et personnelle.

D'ordre professionnel et personnel, je retrouve mes valeurs " tout peut être dit" ainsi que l'écoute.

"J'aime pas les conflits " c'est présent dans ma vie professionnelle, c'est moins prégnant dans ma vie personnelle et les autres petits papiers reflètent ma vie professionnelle et les axes de ma fonction.

B – (montre le papier) « J'aime pas les conflits » ? ?

A: Non car si il y a quelqu'un qui me rentre dedans, je suis assez confiante à entendre les choses et justement avec mon discours un peu soft à faire descendre les bouillonnements, j'ai confiance en moi. Ma fragilité, c'est qu'en fait je vais pouvoir gérer les conflits en diminuant la colère des autres, je me sens capable d'abaisser le niveau des émotions et se recentrer sur l'essentiel, ça c'est une ressource mais je ne me sens pas en capacité de me mettre en colère moi-même, et je ne sais pas si cette colère pourrait être efficace... Mais du fait de ne pas aimer les conflits, je ne suis pas sûre non plus de pouvoir répondre avec la bonne réponse en étant trop soft dans mon discours

Je ne sais pas comment l'exprimer.

B: Ce n'est pas tout à fait clair, reformule, prends ton temps

A: Le fait d'être soft dans mon discours, je ne suis pas sûre que c'est la bonne réponse à toutes les situations, c'est ça ma fragilité, je ne suis pas sûre, je n'aime pas les conflits, cela ne veut pas dire que je ne sais pas les gérer, cela veut dire que je n'aime pas que les personnes partent dans la violence verbale, l'agressivité; pour moi ce ne sont pas des choses qui me conviennent, mais je me demande s'il ne faudrait pas une réponse de ce type-là... peut-être avec une tonalité différente... Je ne suis pas sûre d'avoir cette réponse-là si c'est la réponse attendue.

B: Cette réponse-là ?

A: Cette réponse d'une colère efficace avec une tonalité juste.

B: De quoi aurais-tu peur si tu te mettais dans cette colère-là ? En fait, je ne te demande pas la réponse, je te demande juste de noter la question. Quand on a des fragilités comme cela c'est souvent qu'on a des peurs derrière, qu'est-ce que tu crains qu'il se passe si tu te mettais en colère à ce moment-là ?

A: ***(J'ai les larmes qui me montent aux yeux et j'ai un flash qui me traverse une image d'une situation vécue dans ma période adolescente)*** Désolée, je ne fais jamais cela...

B: Quoi?

A: Je ne pleure pas.

B: Tu as le droit pourtant.

A: C'était quoi ta question ? *(Rires)*

B: Qu'est-ce que tu crains si tu te mettais en colère ? Tu as ta réponse, manifestement...

A : Oui, j'ai la réponse.

Commentaire a posteriori de A :

Lors d'une réflexion à voix haute sur mes paradoxes, B me pose la question : " de quoi aurais tu peur si tu te mettais dans cette colère-là ?". Cette question qui pourrait être anodine pour certains, m'a profondément touchée, j'ai les larmes qui me montent aux yeux et j'ai un flash qui me traverse, une image d'une situation vécue dans ma période adolescente. Cette sensation est étonnante, un flash-back, comme une lumière, cette image qui peut expliquer mes peurs d'aujourd'hui.

Je me suis vue en conflit avec mon père lors d'une discussion sur le racisme, qui m'a mis hors de moi et où sous la colère, je l'ai bousculé physiquement.

Je suis interloquée et j'ai des frissons à l'évocation de cette image que j'avais oubliée alors que je croyais bien me connaître. Cette colère extrême était liée à mes valeurs, la tolérance de l'autre, de la différence et s'est exprimée avec toute l'impétuosité de l'adolescence.

Le rire est un sas de décompression face à ce bouleversement et le temps laissé à la réflexion, à la prise de conscience des émotions que je ressens, a été essentiel pour moi, comme le précise N. Faingold " La prise de conscience par le sujet de ces mélanges dissonants lui permet de clarifier ce qui est en jeu dans ce moment difficile, de distinguer ce qui relève du professionnel et ce qui relève du personnel " (Faingold, 2005)³¹

J'ai pris conscience que ce moment de mon adolescence était à l'origine des peurs de me mettre en colère, ainsi j'avais peur de débordements et j'ai inconsciemment décidé de faire autrement, j'ai mis des protecteurs, même si je m'autorise dans ma vie personnelle à être en colère mais de manière toujours maîtrisée.

Cela m'éclaire sur une partie de moi qui "facilite la familiarisation du sujet avec la conscience de sa problématique", (Faingold, 2013)³². Mieux me connaître me permet de comprendre ce qui se rejoue dans certaines situations professionnelles et je pressens aujourd'hui que je peux m'autoriser à être agacée voire en colère et à le montrer tout en restant professionnelle.

B: Donc c'est une fragilité, « j'aime pas les conflits », ça vient de ton histoire, tu as la réponse. Et « cela t'agace de ne pas aimer les conflits », c'est plutôt une ressource, ce n'était pas clair pour toi

³¹ Faingold N. (2005). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires, *Expliciter* n°58, p.6

³² Faingold N. (2013). Accompagner l'émotion : explicitation, décryptage du sens et parties de soi, *Expliciter* n° 100, p.33

A: Oui c'est marrant, j'ai eu un flash-back... Cela m'est revenu, une situation où je me suis mise en colère et ça a débordé et c'est la seule fois et c'est peut-être pour cela parce que je suis dans cette réflexion...

B: L'origine est dans la vie personnelle, mais cela se manifeste dans la vie professionnelle. En fait, cela laisse des traces, et cela se manifeste aujourd'hui, non pas dans ta sphère privée mais dans la vie professionnelle

A: C'est dingue...

B: On continue ?

A : Cela me donne des frissons.

B: Tu veux un temps ?

A: Non ça va, c'est ma vie. *(elle est rayonnante)*. J'assume ce que je suis, y a pas de souci. *(pause temporelle)*

B: Prends le temps de voir ta situation, tu as vu ce qu'il y avait sous « J'aime pas les conflits ». Maintenant : Où est le personnel, où est le professionnel ? *(pause temporelle - décentration)*

A: « Tout peut être dit, mais il y a une façon de le dire »... Personnel et professionnel, ce sont mes valeurs, c'est ce que je suis, c'est moi perso et pro,

B: Lève toi pour voir si c'est bien positionné.

(pause temporelle – décentration)

A: *(désigne à chaque fois un petit papier)* Oui là-haut, c'est professionnel, c'est ma prise de poste, là c'est mon cadre.

Là, « Cohésion d'équipe », c'est en lien avec mes valeurs.

Là, « Confiance en mes capacités d'écoute », c'est le cœur de ce que je suis.

« Tout peut être dit, mais il y a une façon de le dire », c'est la clé...

Deuxième temps : aide au changement.

B: Maintenant, pour ta réunion mardi prochain, est ce qu'il te manque des choses ? Sur quoi vas-tu t'appuyer, quelles sont tes ressources?

A: Ben je vais m'appuyer sur ça (montre « Tout peut être dit mais il y a une façon de le dire »)

B : Comment vas-tu t'y prendre ?

A: Je vais poser la demande de l'équipe.

B: Ce serait intéressant de voir s'il y a une situation dans le milieu professionnel, où tu as su avoir une parole forte et où tu as été efficace...

A: Où je me mets en colère en fait ?

B: Une colère efficace et non pas contre-productive, donc une colère exprimée de manière juste... ? Donc, je te pose la question : Y a-t-il ne serait-ce qu'une situation où tu as su avoir une parole forte et où tu as été efficace quand même ? Prends ton temps...

A : *(Long silence)*... Oui, je l'ai trouvée....

Ici la démarche d'accompagnement a consisté ensuite à mener un entretien d'explicitation sur ce moment où A avait su exprimer sa colère de manière juste, à procéder à un ancrage à partir de ce savoir-faire faisant déjà partie de son expérience, puis à vérifier que A disposait d'une métaphore-ressource aisément mobilisable à l'avenir, et spécifiquement dans la réunion prévue.

Commentaire a posteriori de A :

En conclusion de cette séance, j'ai pu remettre en perspective ce qui était de l'ordre du professionnel et du personnel et je me suis sentie étonnamment légère et abasourdie par la découverte que je venais de faire sur moi-même.

J'ai pu dans un second temps avec le groupe, proposer les actions concrètes que j'allais réaliser lors de la réunion et nous avons en co-élaboration exploré cette situation. De retour dans mon établissement, j'ai pu ajuster mes actions et ma posture professionnelle.

B. m'a interrogé " dans ta vie professionnelle, y a-t-il une seule fois où tu t'es mis en colère de manière efficace? En recherchant dans ma mémoire, j'ai pu retrouver une situation ressource où ma colère a pu s'exprimer tout en étant mesurée. Il n'y a pas de hasard, dit-on et dans mon souvenir, il s'agissait bien encore une fois, d'une situation qui mettait à mal mes valeurs, ainsi ma colère s'exprimerait elle lorsque mes valeurs sont touchées ?

Dans l'après-coup, je garde ce dispositif comme une clé grâce auquel j'ai fait l'expérience d'une "partie de moi constituée en co-identité" (Faingold, 2013)³³. Ainsi dans cette colère inexprimée, n'y a-t-il pas un lien avec ce que je n'ose pas dire, pas faire parfois, empreinte de pudeur, co-identité de petite fille à une période où l'enfant n'avait pas la parole en parallèle avec une co-identité adolescente défendant son identité en construction. Revenir vers moi m'ouvre une compréhension de ma relation à l'autre, indispensable à l'accompagnement.

Depuis mon adolescence, j'avance en cherchant, en trouvant parfois, les chemins qui m'aident à comprendre mes failles, mes forces mais il me reste bien des détours à explorer et je garde précieusement cette image resurgie du passé.

III. Méthodologie de l'accompagnement pour chaque étape du dispositif

Préparation

L'accompagnateur est assis à côté de la personne accompagnée, devant une table présentant une surface d'au moins 60 x 100cm. Il dispose d'un grand nombre de petits papiers prédécoupés (format A4 divisé en 8, ou petites feuilles de papier blanc, format équivalent), et de feutres de couleur. Il est intéressant de disposer aussi de figurines et autres objets symboliques pour la phase d'identification des parties de soi.

Premier temps : aide à la prise de conscience : décryptage du sens.

**Contrat de communication et consigne*

Il s'agit d'accompagner A dans un travail introspectif de recherche sur soi, pour l'aider à identifier les différentes parties de soi qui sont en jeu dans une situation difficile. Il peut s'agir d'un contexte professionnel ou personnel problématique, mais aussi d'une prise de décision à venir ou d'un projet à mettre en place.

« Je te propose, si tu en es d'accord, de prendre le temps d'évoquer cette situation (ou ce contexte) qui te pose problème »

**Talking : récit*

« Dis-moi de quoi il s'agit ». Laisser s'exprimer le plus librement possible.

**Scribing : écrire*

Proposer à la personne accompagnée de noter sur un petit papier (avec un mot ou une expression-clé) ce qui lui paraît caractéristique de la situation : ce peut être dans un premier temps des éléments de contexte (y compris d'autres personnes). Mais il est surtout essentiel de faire noter les émotions qui s'expriment, les croyances et « messages structurants » qui sont énoncés, les éléments de dialogue interne, avec une expression brute, non travaillée, telle qu'elle se formule à ce stade. Il est essentiel que ce soit quasiment de l'écriture automatique, non réfléchi. Souvent les difficultés sont les premières énoncées, mais les ressources, compétences, valeurs peuvent aussi apparaître dès le premier jet.

Pour l'accompagnateur, il y a deux possibilités en fonction de la forme singulière du récit :

- Introduire les petits papiers à mesure.
- A la fin du récit, demander quels sont les éléments émotionnellement les plus significatifs dans la situation et repartir de là pour faire écrire.

Attention : il est important de ne pas laisser s'installer quoi que ce soit de l'ordre de rationalisations, de recherches de la bonne formule, d'une expression compréhensible par d'autres. Le narrateur doit

³³ *ibid*, p.34

être guidé vers un lâcher-prise, pour s'autoriser à simplement jeter sur le papier ce qui lui vient, sans réfléchir, pour « déposer » chaque aspect de la situation sur un papier après l'autre, sans laisser de place au mental. Selon les personnes, il est possible de se retrouver avec un nombre plus ou moins grand de petits papiers. Les étapes suivantes permettront dans tous les cas de réduire le nombre, de décanter ce qui se joue dans la situation travaillée, de distinguer ce qui relève du contexte et des autres personnes de ce qui relève de la problématique du sujet accompagné et d'abstraire progressivement les émotions impliquées et les parties de soi co-présentes.

Avant de passer à la phase suivante, vérifier que cette première expression « brute » de la situation est terminée, et signifier clairement que l'on passe à une autre étape avant de proposer la consigne suivante.

**MAPPING :*

REGARDER - ORGANISER – PAUSES - REORGANISER - REGROUPER

« Je te propose de regarder les papiers et de voir comment tu souhaites les organiser (les repositionner) »

Y a-t-il des choses qui vont ensemble, des regroupements ?

Une fois une première disposition des petits papiers effectuée, l'accompagnateur propose d'autres questions :

Y a-t-il des choses qui manquent ? Veux-tu rajouter quelque chose ? (éventuellement solliciter dès cette étape les ressources, et ce qui est important pour la personne (valeurs, mission).

Y a-t-il quelque chose qui se détache ?

Est-ce qu'il y a d'autres choses qui apparaissent ?

**UNBLENDING : AIDE A LA DECENTRATION*

Avant de demander au sujet de commenter la cartographie de la situation qu'il a sous les yeux, il importe, au cours de cette phase du travail et au cours de la phase suivante, que l'accompagnateur propose régulièrement de faire une pause. Le risque est que le sujet soit « happé » par ce qu'il lit et par l'évocation de la situation. Le but est de l'aider à s'en distancer, de ménager des allers-retours entre des moments « d'absorption émotionnelle » et des moments de décentration. Il convient aussi, là encore, de repérer les tendances du sujet à rationaliser, à passer dans un mode de « commentaire sur ». Le but de l'accompagnement est de créer les conditions pour que s'ouvre une brèche vers des contenus non encore conscientisés.

Pour ménager ces temps de pauses, indispensables au processus de distanciation, et qui peuvent être des pauses temporelles (prendre quelques minutes, respirer, faire le vide) ou spatiales (sous forme de déplacements), on peut proposer au narrateur :

- par exemple de fermer les yeux (spécifiquement s'il est trop « collé » aux contenus de chaque papier).

- ou encore de se lever pour voir de plus haut le système représenté par la disposition des papiers

- ou encore de sortir 5 minutes prendre l'air.

- ou encore de prendre un café, etc.

Quand la personne revient d'une pause, commencer par lui demander : « Où en es-tu maintenant ? »

**LOCALIZING :*

IDENTIFIER - RENOMMER – RASSEMBLER – ABSTRAIRE

L'accompagnateur propose les questions suivantes :

Qu'est-ce qui t'apparaît ? (Repérer les croyances, les enjeux, les compétences, les valeurs)

Qu'est-ce qui est en jeu dans cette situation ?

Y-a-t-il des papiers à rajouter (au-dessus ou en remplacement) qui « nomment » tel ou tel regroupement ? - (éventuellement utiliser des feutres de couleurs différentes)

Est-ce qu'il y a d'autres choses qui te reviennent ? (qui t'apparaissent)

Note : quand il y a un très grand nombre de papiers, on peut à cette étape du dispositif proposer une « pause spatiale » consistant à changer d'endroit et à demander de disposer sur une autre table un

nombre limité de nouveaux petits papiers (par exemple imposer un nombre de six papiers maximum). Proposée avec fermeté, cette contrainte ouvre la voie à un résumé très rapide de l'essentiel de la situation.

**ASKING : DEMANDER*

S'il s'agit d'une situation professionnelle vécue :
OU EST LE PERSONNEL ? OU EST LE PROFESSIONNEL ?

Dans tous les cas (situation-problème ou projet) :
OU SONT LES RESSOURCES ? OU SONT LES FRAGILITES ?

Et aussi :
*Où est le cœur du problème ?
Qu'est ce qui est le plus important dans tout ça ?
Où sont les ressources ? Les compétences ? Les valeurs ?
Où sont les fragilités ? Les zones de vulnérabilité ? Les croyances limitantes ?*

Puis :
Peux-tu identifier des parties de toi ?
(faire remarquer le cas échéant les éléments contextuels qui ont été posés sur tel ou tel papier et qui ne sont pas des « parties de soi »)
QUELLES SONT LES PARTIES DE TOI QUI SONT PRESENTES DANS CETTE SITUATION ?

Ou :
*Quelles sont les parties de toi activées par cette situation ?
Les connais-tu déjà ?*

(Note : certaines parties de soi peuvent être identifiées comme des co-identités caractérisées par des rôles sociaux familiers du sujet : par exemple la formatrice, la maman, le militant, le citoyen, etc.)

Enfin, le cas échéant, en étant vigilant en raison de la puissance de la question qui peut parfois être perçue comme violente :

Et là, qui es-tu ? (en désignant tel ou tel petit papier)

Prendre le temps de faire colorier, dessiner, symboliser, les parties de soi identifiées.

Références :

Faingold N. (2013). Accompagner l'émotion : explicitation, décryptage du sens et parties de soi, *Expliciter n° 100*, pp.29-38

Faingold N. (2016). Identité professionnelle et co-identités, *Expliciter n° 113*, pp. 29-40.

SECOND TEMPS - AIDE AU CHANGEMENT

. Parties vulnérables : mise en sécurité et contrat selon l'approche IFS de Richard C. Schwartz

Prendre un temps pour laisser la personne s'exprimer sur cette zone vulnérable.

Souvent apparaissent au niveau des fragilités une petite fille ou un petit garçon blessé, avec beaucoup d'émotion. Il importe alors de veiller à la mise en sécurité de cette partie blessée dans un endroit qui lui convient (approche de Richard C. Schwartz), de demander au sujet de lui trouver une représentation (figurine, photo, dessin) et de lui demander de passer un contrat consistant à s'engager à retourner voir cette partie pour apprendre à mieux la connaître. Le cas échéant, un travail de réparation peut être souhaitable mais relève d'un autre contrat, thérapeutique cette fois, donc dans un autre cadre que celui de l'accompagnement professionnel. Et bien sûr ce type de travail sur soi relève d'une décision qui ne peut venir que du sujet accompagné lui-même.

Référence : Richard C. Schwartz (2009). *Système familial intérieur : blessures et guérison*. Elsevier-Masson

*. Parties-ressource : travail en PNL (approche de Robert Dilts)
Ancrage de ressource, mise en projet, opérationnalisation*

- Quelle serait la situation idéale ?
- Sur quelles ressources peux-tu t'appuyer ? (Sur quoi peux-tu t'appuyer ?)
- Recherche de ressource (« Y a-t-il ne serait-ce qu'une situation où tu as rencontré le problème et où tu as su quand même ... ? »)
- ancrage de ressource – Trouver une métaphore-ressource, image, geste, objet symbolique, phrase. Est-ce que cela peut suffire à t'apaiser ? (vérifier la congruence, l'alignement)
- S'il s'agit d'un projet ou d'une prise de décision à prendre : Opérationnalisation
Quel est ton premier pas ? Quand vas-tu le faire ?
Qu'est-ce que tu vas faire ?
- Ou, par rapport à une situation passée et mal vécue : Si tu te retrouves dans cette situation, comment vas-tu faire ? (cf. ancrage de ressource et recadrage)
- Comment te sens-tu maintenant ? (vérifier la congruence, l'alignement)

Référence : Robert Dilts & Gino Bonissone (1995). *Des outils pour l'avenir*. La Méridienne - Desclée de Brouwer

*TROISIEME TEMPS - APPROCHE PSYCHOPHENOMENOLOGIQUE
ENTRETIEN D'EXPLICITATION A POSTERIORI*

A des fins de recherche, il est intéressant, à chaque fois que le temps et la disponibilité de la personne le permettent, de mener un entretien d'explicitation a posteriori pour documenter par une description psychophénoménologique tel ou tel moment du processus.

En précisant la visée de recherche, en vérifiant l'accord du sujet concerné, et en reprenant la consigne élaborée par Pierre Vermersch, ce temps « méta » peut être introduit ainsi : « Et maintenant, je te propose, si tu en es d'accord, de prendre le temps de laisser revenir un (ou plusieurs) moment(s) du dispositif qui t'ont paru déterminants dans la clarification de ce qui se jouait dans cette situation. »

Dans le cas de l'exemple présenté dans cet article, je n'ai pas eu la possibilité de mener un entretien de ce type. En revanche, quand je forme à ce dispositif dans des stages de deux ou trois jours à destination de personnes déjà formées à l'explicitation, je propose d'accompagner un temps de retour introspectif sur le vécu du dispositif, démarche a posteriori qui peut aussi donner lieu à un travail en auto-explicitation.

Nadine Faingold – 2 mars 201

Echos de l'atelier de février 2018

mis en forme par Claudine Martinez

Une nouvelle journée à Ste Anne avec 9 participants le matin et 8 l'après-midi. Nous n'avions absolument pas idée à ce moment là, que le lieu puisse être remis en question, du moins pour cette année! Cette journée n'a pas eu vraiment de fin. Deux ou trois avaient des contraintes de train et ont quitté leur trio en les laissant poursuivre. Chaque trio est allé au bout du temps possible.

Je les ai incité comme les deux fois précédente à écrire un petit moment de cette journée d'entraînement qui les a marqué, qui leur vient spontanément.

Voici ci-dessous le texte de quatre d'entre eux et également ma participation sur deux points.

Ce texte d'auto-explicitation qui va suivre s'inscrit dans une thématique que Claudine nous a proposée lors de l'atelier du samedi sur la temporalité du questionnement. J'avais le matin tantôt en tant que B, tantôt en tant que A, travaillé avec Patricia, d'abord puis avec Evelyne. La manière dont chacun(e) de nous avait compris ce qui était sous entendu dans le terme temporalité avait déjà soulevé pas mal d'interrogations : déroulement du temps vécu de A, au niveau de la description de son V1, déroulé du récit au niveau du V2, mais aussi question de la scansion des relances en tant que B, manière dont B manie la temporalité du déroulement de l'entretien. C'est donc dans ce contexte que j'ai écrit ce fragment d'auto-explicitation :

« Je te propose d'écrire sur ce qu'a dit B... Comment j'ai vécu ce rôle en tant que B ???

Je suis gênée quand mon A prononce ce mot du gâteau, que j'entends mal, je n'ose pas l'interrompre ; elle continue, mais je suis mal à l'aise, car je trouve que ça va trop vite, elle passe d'une chose à une autre et je ne perçois pas le point où je pourrai m'ancrer, pour nous arrêter et travailler en profondeur...

Elle (A) fait beaucoup de gestes, un geste de balayage de devant les yeux, j'ai du mal à relancer sur ce geste, je sais que j'ai intérêt à m'appuyer sur ce geste, mais j'ai du mal à trouver la formulation pour lui permettre de décrire à quoi cela la renvoie... Trop vague tout ça ! En même temps, j'ai le sentiment que ce n'est pas là le plus important ; j'attends... dans ce que me dit A de saisir un moment où je sens l'épaisseur du vécu, une épaisseur qui m'incite à la faire s'arrêter là... que ça vaille la peine, pour elle et pour moi, que je pourrai trouver un noyau... une... je ne trouve pas le mot ? Une pépite ??

C'est ça ! Ce qu'ils appellent « pépite » !

Hésitation entre laisser continuer, s'arrêter, revenir en arrière, je tâtonne; question de rythme, le fil est si ténu ! Je prends conscience que je dois m'appuyer sur ce qu'elle dit, sur son vécu, sur ses mots... la « caverne », voilà ce mot, cette métaphore ! C'est une piste, je sens que c'est là que je dois relancer, que ce sera fructueux pour moi et pour elle ; mais où est l'enjeu ? Je ne sais plus très bien quel est l'enjeu, pour elle et pour moi...

Pourquoi je suis venue ce matin à l'atelier ? Pour me mettre en situation difficile, sans objet de recherche, faire un Ede pour un Ede, impossible !!

Alors quand je relance sur la « caverne » et que je vois qu'elle trouve à creuser, je suis soulagée ! ça me rappelle l'histoire de Gérald avec sa boîte de lentilles en présence de son père; j'ai besoin d'un moment d'insight, j'ai besoin pour continuer à être B d'être portée par A, par l'autre en voyant qu'il découvre quelque chose de lui...

J'ai vécu la même chose avec le 2^{ème} A, cette même démarche où je tâtonne en l'écoutant, en écoutant son récit, (sa description des différentes hésitations) et à un moment, cette cristallisation de sa position dans le lit où je sens qu'elle s'y inscrit à fond ! Qu'il y a là quelque chose d'important qui se passe... et je sais que je vais y revenir, je la laisse continuer, mais j'y reviendrai ! C'est là, sentiment de conviction que c'est là que je dois revenir pour relancer.

Point nodal, sentiment de m'ancrer dans un moment important pour elle et je découvre que ce qu'elle est en train de me dire sur sa décision dans le couloir s'enracine dans un ante, un moment antérieur

bien plus décisif, déterminant, pour sa décision, que le moment final qu'elle décrit, quand elle a pris sa décision. Je sens ça, cette épaisseur du vécu, qu'est-ce qui est épais là-dedans ? Le corporel, je crois, mais aussi sa posture de A ; le sentiment de quelque chose de massif qui se joue à ce moment-là, quand elle me parle et me décrit ce qu'elle fait, la manière dont elle est couchée, dont elle me dit qu'elle se relâche, qu'elle lâche prise, etc.... Du coup j'écoute mieux, depuis que je sais que c'est là que je vais relancer. J'écoute mieux ? Ou plus facilement ? ».

Christiane MONTANDON

Le moment qui me revient, et qui m'intéresse de partager se passe l'après-midi. Nous testons le dispositif que nous propose Claudine en plusieurs temps. Ce qui m'a intéressé, c'est de me laisser surprendre moi-même par ma façon de faire. Je n'avais jamais procédé ainsi, de manière aussi aboutie lorsque cela résiste.

↳ **En 1^{er} lieu voici quelques indications sur la méthode de travail et sur le contexte :**

1 – D'abord, chacun de nous a écrit en auto explicitation.

2 – Puis nous avons fait des groupes de trois et lu nos textes dans le petit groupe. Nous choisissons un des 3 textes que l'auteur nous relit puis sort.

3 – Ensuite, à deux, nous nous concertons pour repérer les informations implicites, les manques, comment enrichir, comment aller chercher plus d'informations.

Nous nous concertons pour décider à quel moment du déroulement de l'action nous allons reprendre afin de nous informer davantage sur « comment B a mené l'entretien du matin ». Nous repérons que notre amie est préoccupée par la formulation de ses questions. Le but de l'entretien du matin était d'élucider ce qu'avait fait (ou pas) A qui l'avait induit en erreur dans le métro en venant ce jour-là.

4 – Enfin, nous décidons que je vais conduire l'entretien.

↳ **Maintenant, comment ai-je procédé avec notre amie qui devient mon « A » ?**

Je commence par prendre le temps du contrat de communication. Je reformule ce que j'ai compris du contexte et du déroulé de l'entretien que notre amie a mené en tant que B. Elle se retrouve donc maintenant dans la position de A. Je l'informe de ce que j'envisage de questionner, je situe ce moment dans la chronologie de ses actions. Je redonne le but que nous poursuivons et elle est d'accord. Je lui propose de « laisser revenir le moment où, ... ce matin, où elle est installée, ... » pour la guider en évocation Elle me dit qu'elle y est. Je débute l'entretien. Je sens que je n'arrive pas à faire décrire davantage, elle ne répond pas à mes demandes et m'entraîne plus loin dans le déroulement de l'action. Je la sens préoccupée, je sens qu'elle cherche à comprendre. Nous ne sommes pas « accordées ». Je l'arrête, lui demande de revenir en arrière « au moment où », elle est encore d'accord, je suis attentive que mes relances la maintiennent en évocation, je lui demande ce qu'elle fait, comment elle fait mais je n'obtiens pas plus d'information et si j'insiste, je perçois que mes questions risquent de l'agacer. Pourtant, elle semble en évocation, me dit y être. Je vérifie qu'elle est bien en évocation de son V1 (entretien où elle est B) mais en fait elle est en contact avec le lieu d'où parle son interviewé (le V1 de son A).

Je lâche. Je ne veux pas forcer car nous risquons un défi de mémoire, une tentative d'explication. S'en suit une sorte de « mine de rien ». J'ai découvert cela à l'université cet été. Nous résumons ce que nous savons, ce que nous avons mis à jour, peu de choses. Elle nous fait part de ses préoccupations : la formulation de ses questions qui ne venaient pas et sa connaissance des lieux qui semblait lui faire « trouver » « deviner » « savoir » « interpréter » la source de l'erreur de son A. Nous échangeons, cela ressemble à un commentaire de la situation, nous sommes sur le mode explicatif. Mon « A » veut comprendre pourquoi elle bloquait sur les questions à poser.

Alors, je négocie un nouveau contrat de communication : Je lui dis que pour comprendre pourquoi elle bloquait sur les questions, il nous faut nous informer de ce qu'elle a fait. Si elle est d'accord... et je lui propose que l'on reprenne au moment où... » (Toujours au même endroit) Je lui propose de l'interviewer et lui redis que l'on cherche à s'informer de ce qui s'est passé au moment où elle menait l'entretien. Elle consent. S'en suit : ↳ re-évocation / re-questions / re- lâcher prise / re « mine de rien ».

↳ Au 3^{ème} contrat de communication, je la guide de nouveau en évocation, je questionne et là les réponses de ce que « A » a fait se donnent.

Ce qui m'intéresse dans cette expérience c'est que ce moment constitue pour moi un « remplissage expérientiel » un moment « témoin » en quelque sorte. Dans le vécu de cet atelier, j'ai expérimenté une

façon de faire qui a consisté en une succession de lâcher-prise, de contrats de communication, de questionnements afin d'être dans une dimension relationnelle de l'entretien favorable à l'explicitation. J'ai fait l'expérience de la « main de fer dans le gant de velours ». Ce jour-là, j'ai procédé de manière plus aboutie en ce sens que j'ai su jongler entre lâcher prise et guidance. J'aime bien les métaphores. Ce serait comme si je devais guider mon « A » pour attraper quelque chose au fond de la piscine. Nous plongeons (contrat, évocation, explicitation), pas assez profond (lâcher prise), nous remontons prendre une respiration (mine de rien), et nous mettrons d'accord pour essayer de nouveau (nouveau contrat), deuxième plongeon de la même façon et au troisième nous y arrivons... Je n'ai pas abandonné, j'ai gardé le cap, j'ai su avoir suffisamment confiance en moi et en mon « A » et avoir cette détermination, cette certitude que nous allons arriver à atteindre le but. L'entretien, c'est un subtil mélange de technique et de relation. Et ça, c'est le fruit du travail de la pratique, notamment en atelier le samedi au GREX.

Evelyne ROUET

"Assises, dos à la fenêtre P. et moi, nous nous collons au radiateur pour nous réchauffer. Je prends le temps d'ajuster ma position sur la chaise... Je m'appuie contre le dossier et je sens de la lumière qui éclaire le côté droit de mon visage... c'est agréable!... dans le fond à gauche un autre groupe fait le même exercice... Je ne les vois pas et je les entends à peine... Je regarde devant moi en bas... P. me demande de laisser venir un moment de la journée de pratique... Je suis intéressée pour revenir sur ce que j'ai déployé avec M. dans la matinée : un moment du petit-déjeuner de ce matin... Je retiens une situation de conflit interne entre l'envie d'écouter une émission de radio et le besoin de démarrer la journée en douceur; et j'aimerais bien la creuser, la regarder une deuxième fois... Je reprends le cours de l'événement je donne des détails très précis mais je sais que je ne suis pas en évocation... c'est une suite d'images du V2 de tout à l'heure que je vois... Ces images sont celles du contenu du V1 mais arrangées depuis ma plongée en V2 comme une histoire déjà racontée. Je ne les cherche pas, ça vient assez rapidement... P. pose un moment de silence je sais que j'ai donné assez d'informations sur mon expérience... elle s'arrête. Je me suis arrêtée entre ces deux besoins, vécus en V1, l'un devant moi où se trouve mon ordinateur, d'où vient le son d'une chronique intéressante ... et l'autre, le besoin de commencer la journée avec une qualité de silence. Elle est plus proche de moi, tellement proche qu'elle me traverse et se met dans mon dos... En V3 aussi j'ai un mini-ressenti dans mon dos. Est-ce le dossier de la chaise?... P. reprend la parole et me lance quelques pistes sensorielles « peut-être qu'il y a là de la lumière, de la chaleur, un sentiment du toucher de ton corps dans le vêtement... » Je suis en train de décrire la première piste : la lumière et j'entends P. parler du toucher de mes vêtements... Juste à ce moment là, je me sens tout de suite confortable et je dis : "je me sens confortable dans mes vêtements". Elle vérifie si c'est en rapport avec la lumière... "Mais non quand je t'ai entendu parler du toucher des vêtements je me suis sentie toute de suite confortable dans mes vêtements en V1". Là je sais que je suis en évocation... qu'il y a une situation "conflictuelle" entre deux besoins incompatibles, l'envie d'écouter le chroniqueur de la radio et le silence, la douceur du début de la journée et qu'en même temps je me sens profondément confortable dans mes vêtements. "

Quand je me suis donnée la consigne de laisser venir un moment qui m'a étonné dans cette journée... le moment décrit ci-dessus m'est venu spontanément... ensuite j'ai regardé dans mes notes et j'ai remarqué qu'on s'était donné le thème de la "temporalité du questionnement"... finalement les temps de pause et de silence dans cet Ede ont été ce qui m'a marquée le plus et ce qui m'a permis de décortiquer un peu plus finement la situation vécue en V1.

Kamnoush KHOSROVANI

De cette journée riche d'apprentissage, deux moments me reviennent et se font écho. Surprise par ce que j'en ai appris je suis renforcée dans l'envie de faire.

. Le 1^{er} entretien de la journée, j'ai choisi d'être B, "il faut que j'ose" ai-je dit.

A, évoque le moment du matin : elle est debout devant la fenêtre, debout devant la lumière de la fenêtre, son attention est attirée par l'émission à la radio. Le contenu l'intéresse mais la voix est trop rapide et ne donne pas la douceur qu'elle souhaiterait pour ce moment là... Elle reste malgré tout, attentive à l'émission... mais...

Je suis B, à l'écoute de A, il me revient ce moment précis où je "bloque". Je ne suis pas tout à l'écoute, ma tête pose trop de questions et à la mauvaise personne, puisque ces questions sont

adressées à moi même ... un dialogue intérieur ... "qu'est ce que tu vas faire de ce que dit A? Où l'emmenes-tu maintenant ? Qu'est ce que cela veut dire ? ...

Mais pas de formulations de questions pour A ...

Je me tourne vers C, qui prend le relais : "Et après qu'est ce que tu fais ? "

C'était si simple ... !

. Ce moment je l'ai évoqué l'après midi en tant que A et j'ai dit " j'étais coupée"... Ce mot assez fort, m'a surpris ... coupée de quoi ? Coupée de mon corps ... Je n'étais plus en lien avec une partie de mon corps, le ventre."

. En écho à ce qui précède un autre entretien s'invite à ma mémoire conduit de façon très attentive par un B. Dans cet entretien, je suis C, enfin pas vraiment un C comme me le fera justement remarquer Claudine mais un B par procuration... un B2. A déroule le moment et B1 l'accompagne.

Dans la peau de B2 je suis tout à l'écoute et je repère un moment du moment, celui ou A hésite devant le buffet... Je propose à B1 et à A, si A en est d'accord, de s'arrêter sur ce moment. A confirme et B1 guide. Moi, dans la peau de B2, malgré mon silence, les questions se présentent, fluides et sans effort...

. Je vais découvrir l'après-midi dans un nouvel entretien où je suis A que dans ce moment, où je suis bien à l'écoute, "je me sens connectée, connectée à mon corps et plus spécialement à mon ventre. Je peux décrire précisément ce qui se passe à ce niveau et l'information que je reçois : pincements légers ou forts, serrement court ou long, picotement ou encore frottements. Ça se rétracte et reste rétracté, ça empêche quelque chose de passer, (en montrant ma tête) c'est libre! Quand je sens là (en montrant le ventre) je ne suis pas dans le raisonnement. C'est comme s'il y avait une chaleur, ce n'est pas fixe c'est animé comme une multitude d'ions en mouvement qui poussent vers l'extérieur..." Je dis cela en faisant un geste qui part de mon ventre en direction de l'autre, symbolisant la relation, le mouvement de la relation avec A... "Je suis en contact, toute à l'écoute. Je suis juste dans cette sensation." Je suis en relation.

Nadine SION

Notes personnelles de l'animatrice

. Ma consigne du matin sur la temporalité du questionnement de B

Je découvre dans le feed-back de fin de matinée que ce que je leur ai proposé le matin comme thème de la journée a été redéfini de façon totalement autre.

Le thème proposé m'était venu tôt le matin quand je me suis dit, si la fois dernière j'ai proposé le thème du lâcher prise, cette fois, je n'ai pas de thème! De suite est arrivé cette nécessaire temporalité du questionnement de B en fonction de son A. Pouvoir s'appuyer sur ce que A revit, de la façon dont il le revit.

Cette chose là, n'est pas facile à formuler et s'adresse aux B dans leurs façons d'enchaîner les relances, d'accompagner gestuellement leur A, d'être à son rythme, donc dans leur façon de s'accorder à lui. Que leur ai-je dit ?

Je vous propose, si vous le voulez bien, un thème pour traverser cette journée : "la temporalité du questionnement de B". Je m'étais bien dit que c'était un thème qui n'était sûrement pas encore dans leurs préoccupations surtout en pensant aux plus débutants... Mais il me paraît un facteur de réussite important pour les B. Donc autant tenter, certains pourront peut-être s'en emparer. Donc le rythme que B adopte pour ses relances, peut-il prendre en compte le temps du revivre de A ? En observant son non verbal pour repérer quand est-ce qu'il y est, qu'il est en train de faire, de vivre cette chose là ?"

Et donc dans le feed-back, une des participantes veut rendre compte de comment ma consigne l'a aidée. Je ne comprenais pas bien ce qu'elle me disait. Elle nous a parlé de la chronologie du V1 de son A, que le faire dans les grandes étapes, l'aidait dans un premier temps avant de partir sur un point à fragmenter. Elle a donc redéfini ma consigne en la positionnant sur le V1 de son A : "pour B, faire dérouler la chronologie du déroulement du sujet de A". Cela m'a rappelé nos difficultés lors des premières explicitations de l'explicitation : décoller du V1 pour se positionner sur le V2, le vécu de l'entretien.

La discussion qui a suivi dans le groupe m'a montré que le thème ainsi donné n'avait pas été compris.

Comment faudrait-il formuler cette chose là ?

C'est un point qui me paraît crucial pour permettre à A de revivre le moment décrit et d'être bien accordé avec lui. Je vois beaucoup de débutants qui questionnent sans se préoccuper de ce qu'ils demandent à leur A et de ce qu'il y a à faire pour que A soit bien dans le déroulement de ce moment là. Il faut laisser le temps aux choses de se faire. Et donc questionner en prenant en compte le temps qu'il faut à A pour faire, ou vivre en pensée ce dont il s'agit.

. En observation/accompagnement d'un trio

L'animatrice est aussi une praticienne et elle sait que l'expérience des plus anciens apporte aux plus novices. Pas toujours facile d'évaluer l'importance qu'il y a à intervenir ou pas. Mais le contrat facilite la chose. Quand j'interviens, c'est pour montrer un possible auquel B ne pensait pas ou ne savait pas faire et dans le débriefing qui suit, je m'en explique. Je tourne dans les groupes, à l'affût d'éventuelles difficultés. Là, dans un trio, je sens B en difficulté après plusieurs essais et je sais qu'il veut bien faire et cherche à progresser. A ne se sent pas bien accompagnée par B. Elle lui a déjà demandé de lui laisser du temps et fait plusieurs remarques pour lui manifester qu'il la dérange, qu'elle ne peut finir ce qui lui vient par rapport à ce qu'il lui demande, mais B poursuit de la même façon, ne voyant apparemment pas quoi changer. A parle avec une grande lenteur et de longues pauses. Ils font une interruption de l'Ede et échangent... Je me décide à rester avec eux et leur propose éventuellement de m'impliquer, s'ils en sont d'accord.

J'entends bien que B, malgré ses efforts et la technique ne parvient pas à accompagner A comme il le lui faudrait, avec le fonctionnement qu'elle a. Je l'entends, le vois, mais ne sais pas à ce moment là, exactement ce qui ne convient pas dans le fonctionnement de B. J'entends la voix avec laquelle il formule ses relances, le ton et la vitesse ne conviennent pas eu égard au rythme de A. Mais que lui dire ? Je décide d'attendre pour intervenir et tenter de le faire quand ce sera le moment et donc pour l'instant je le laisse poursuivre. Cela fonctionne déjà mieux que dans le moment précédent. Il laisse plus de temps à A.

...

Voilà un moment que B fonctionne. Détachée, en observation, je regarde A que je vois de profil - $\frac{3}{4}$. Je sens son rythme, très très lent. Il faut s'y adapter, mais quand je regarde son visage, sa gestuelle, je la vois totalement absorbée et qui déroule avec une grande tranquillité. Je me sens entrer dans son rythme. Je la regarde, je vois tout son corps, son degré d'absorption, sa lenteur qui est vraiment conséquente. Ce qu'elle manifeste me pénètre peu à peu, là que je suis immobile et immergée dans mon observation. Je ne vois qu'elle et plus les autres, je ne fais plus attention à ce que dit B puisque j'ai saisi son fonctionnement et le décalage qu'il y a entre lui et elle. Je sais que cela n'évoluera pas davantage. Je suis en train de respirer comme elle, je ne m'en rends compte qu'une fois que cela se fait, du coup, voyant le lent mouvement mais rythmé de son buste d'avant en arrière, je le prends consciemment. J'attends un peu, je les écoute. Quand mon corps est complètement accordé au sien, je sens que ça passe d'elle à moi et là, je peux laisser monter la relance par rapport à là, où elle est et ce dans quoi, elle est. Je rentre, avec une petite voix... Je n'ai pas l'impression de déranger, je vois B qui se redresse, me laisse la main et donc je poursuis.

En fait, je découvre après l'expérience que le problème se situait dans "l'accordage" entre A et B. Ils n'étaient pas en phase dans le rythme. Ils avaient chacun le leur. Elle, dans son revécu, lui dans son rôle de B du moment. Et donc, moi, en me mettant en accord avec sa respiration et le mouvement de son corps, je me suis accordée, d'abord avec mon corps et ensuite ma voix est partie dès que ce fut possible par rapport à eux deux. Je me suis glissée à un moment où je pouvais entrer en contact avec A.

Claudine

Ce fut une journée encore riche en expériences d'explicitation pour chacun.

Ces témoignages la font vivre et la prolongent. Qu'elle puisse se poursuivre ! ...

Le modèle de la sémiologie et le savoir-enseigner en formation à distance à l'université : Donner sens à l'explicitation

Marie Alexandre, Ph. D.

Professeure en psychopédagogie de l'enseignement professionnel
Université du Québec à Rimouski (Québec)

L'objectif de cet article est de démontrer comment le modèle de la sémiologie (Vermersch, 2012) contribue à la compréhension du savoir-enseigner en formation à distance à l'université. Le propos porte sur le dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple sur le savoir-enseigner menée auprès de huit professeurs d'université dans le cadre de leur pratique en formation à distance. En première partie, la complexité du savoir-enseigner en formation à distance à l'université est brièvement exposée. La démarche méthodologique du modèle de la sémiologie proposé par Vermersch (2012) est ensuite décrite, de la première unité sémiologique (*v.1*) aux diverses reprises constituant la synthèse progressive du traitement, de l'organisation et de l'analyse des données (*rep.9*). Des extraits de l'entretien d'explicitation de la professeure Noémie lors de la conception de l'environnement numérique d'apprentissage (MOODLE) permettent d'illustrer le propos. Cet article fait valoir le potentiel analytique du modèle de la sémiologie qui permet une meilleure compréhension du savoir-enseigner et, dans un sens plus large, fournit un apport majeur dans le domaine des recherches caractérisées par la complexité et la contextualisation

1. La complexité du savoir-enseigner en formation à distance à l'université

Depuis le début des années 1990, des chercheurs soulèvent la question de la complexité de la pratique enseignante aux divers ordres d'enseignement (Gauthier et Tardif, 2004; OCDE, 2010; Shulman, 1987; Tardif et Lessard, 2000, 2004; UNESCO, 2014, 2015) incluant l'université (Endrizzi, 2011; Rege Colet, 2010; Rege Colet et Romainville, 2006; Saroyan et Frenay, 2010). L'UNESCO (2009) fait valoir le rôle majeur de l'enseignement supérieur dans la préparation de diplômés détenteurs de nouvelles qualifications incluant un vaste répertoire de connaissances et de compétences afin de faire face à un monde plus complexe et interdépendant. L'enseignement à l'université se caractérise par le statut particulier de cette pratique et la transformation des savoirs à enseigner (Rege Colet et Berthiaume, 2009). En outre, les nouveaux modes de formation à distance contribuent à transformer de façon significative l'enseignement universitaire (Bates, 2015 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2015). La formation à distance sous-tend « (...) une dissociation de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'espace ou dans le temps (Conseil supérieur de l'éducation, 2015, p.4). Pourtant, aucune qualification professionnelle préalable et propre à la pratique de l'enseignement universitaire n'est obligatoire, ce qui accentue le déséquilibre entre les savoirs disciplinaires et pédagogiques. Les professeurs d'université acquièrent une expérience de l'enseignement à distance dans des institutions dédiées à la formation à distance ou encore en transposant leur enseignement en classe pour un enseignement à distance (Conseil supérieur de l'éducation, 2015).

Pourtant, il est admis dans les recherches didactiques que la personne enseignante établit les liens entre la pédagogie et le contenu lors de la conception d'environnements d'apprentissage (van Dijk et Kattmann, 2007). Des études rapportent l'impact des stratégies pédagogiques utilisées en formation à distance sur la réussite des étudiants (Loisier, 2013). Les travaux de Raby et de ses collaborateurs (2011) en pédagogie universitaire révèlent une utilisation inadéquate de la plateforme intégrée d'apprentissage, un manque d'implication des professeurs ainsi que l'obligation de participation aux forums comme facteurs contribuant à semer la confusion ou encore à induire en erreur.

Nos résultats antérieurs (Alexandre, 2014, 2013a, 2013b), ancrés dans l'investigation du savoir de praticiens, indiquent l'existence d'une forme de raisonnement spécifique à l'enseignement. Le processus didactique qui comprend les phases d'interprétation, de représentation, de conception d'environnements d'apprentissage et d'adaptation aux caractéristiques des étudiants (Alexandre, 2013a, 2013b, 2014) correspond au savoir-enseigner issu de l'interdépendance des savoirs mobilisés dans diverses situations de la pratique enseignante.

Cette étude porte sur le savoir-enseigner en formation à distance à l'université, lequel se caractérise par la complexité et la contextualisation. Une approche compréhensive de nature qualitative privilégie la singularité des actions, la complexité du phénomène dans son contexte réel et le point de vue des acteurs. Huit professeurs d'université, autant des hommes que des femmes, ont participé à cette recherche. Ces personnes cumulent au moins cinq sessions d'expérience dans l'enseignement à distance. Lors de la collecte de données (hiver 2017), les participants dispensent une activité d'enseignement créditée, partiellement ou entièrement sur la plateforme numérique d'apprentissage Moodle. La collecte de données comprend trois entretiens d'explicitation auprès de chacun des huit participants : la conception de l'environnement numérique d'apprentissage du cours sur la plateforme MOODLE³⁴, les interactions enregistrées (consignées dans le forum) dans l'environnement numérique d'apprentissage et la mise en œuvre des modalités d'évaluation pour la sanction des apprentissages.

2. Le modèle de la sémiologie

« La sémiologie naît de la distinction et de la mise en relation entre un « objet », une chose à laquelle on peut se référer, donc un référent, et son « représentant », pour un sujet » (Vermersch, 2012, p. 333). Le concept de reprise, organisé autour de l'apparition du couple référent (*vécu de référence*) /représentant, permet d'investiguer les créations de sens (Vermersch, 2012). Les différents paliers de reprises constituant « l'intelligence organisatrice du modèle de la sémiologie » reposent sur un changement de point de vue grâce à la transformation d'un référent (*vécu de référence*) en un nouveau représentant (Vermersch, 2012). Sur le plan méthodologique, le modèle de la sémiologie proposé par Vermersch (2012)

³⁴ Moodle est l'abréviation de Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment, ou « Environnement d'apprentissage dynamique, modulaire et orienté objet (<http://www.profweb.ca/publications/articles/demystifier-moodle-pour-transformer-les-apprentissages>)

constitue un apport indéniable permettant de donner sens au savoir-enseigner de professeurs d'université en formation à distance.

3. Le traitement des données : de la première unité sémique au quatrième représentant

La constitution de la première unité sémique ou la création d'une *ipséité*³⁵ permet de prendre le moment vécu comme objet de pensée (visée de rappel). Le vécu de référence (*v.1*) est le moment de la planification d'un cours en formation à distance (FAD) à l'université. L'objet de pensée, c'est-à-dire la représentation mentale ou en d'autres mots l'acte cognitif de Noémie, conduit au représentant 1 (*rep.1*). Le vécu de référence (*v.1*) produit le représentant (*rep.1*).

3.1 La première reprise : Enregistrement de l'entretien d'explicitation

La première reprise est la constitution du représentant 2 (*rep.2*). La tenue de l'entretien d'explicitation auprès de Noémie, professeure d'université (février 2017) est l'occasion de la mise en mots du moment de planification d'un cours en formation à distance (FAD). Le représentant 1 (*rep.1*) devient le vécu de référence 2 (*v.2*). La verbalisation évoquée (*v.2*) transformée en discours enregistré de l'entretien d'explicitation de Noémie produit le représentant 2 (*rep.2*).

3.2 La deuxième reprise : Transcription verbatim de l'entretien d'explicitation

La constitution du représentant 3 (*rep.3*) consiste à transcrire *verbatim* l'entretien de Noémie incluant les *didascalies*, les répétitions, les balbutiements, les onomatopées, ainsi que les démarrages avortés. L'enregistrement de l'entretien d'explicitation de Noémie (*v.3*) produit le verbatim original de la planification de Noémie (*rep.3*).

3.3 La troisième reprise : Production du tableau des répliques numérotées

La numérotation du verbatim de Noémie assure la traçabilité des données, essentielle à la scientificité des résultats. Le verbatim non numéroté (*couche 0*) correspond au représentant 3 (*rep.3*) devenu le vécu de référence (*v.4*). Ensuite, toutes les lignes du verbatim sont numérotées. De plus, chacune des répliques (ou parties de répliques) de Noémie est numérotée dans une autre couleur (*couche 1*). La relance (paroles de l'interviewer) porte le même numéro que la réplique avec en plus une lettre).

³⁵ Identité : ce qui fait qu'un être est lui-même et non pas autre chose.

Tableau 1

Extrait du verbatim numéroté (*rep.4*) de Noémie lors de la conception de l'environnement numérique d'apprentissage

N : (réplique 96) : (Ben là), je finalise, je révise mes affaires que j'ai préparées au mois de décembre, (pis euh... là, euh... je...)

M : (relance 97a) : o.k. Qu'est-ce que tu fais, pour finaliser?

N : (réplique 97) : Je relis mon plan de cours au complet pour voir si j'ai pas faite d'erreurs parce que des fois, y s'glissent des p'tites coquilles, j'corrige mes fautes, (euh...) j'revois mon contenu des rencontres, des fois...

M : (relance 98a): Parle...

N:(réplique 98) :...j'ajuste des affaires, je déplace des choses, mais habituellement, mon contenu est prêt. (Pis euh...)

M:(relance 99a): Tu fais quoi? Tu m'parles que tu ajustes. Qu'est-ce que tu fais quand tu ajustes?

N : (réplique 99) : Ben là, je... j'revoie...

Enfin toutes les répliques numérotées de Noémie sont transcrites dans un tableau (*couche 2*). Le verbatim original (*v.4*) produit le tableau des répliques numérotées de Noémie (*rep.4*).

4. L'organisation des données : du cinquième vécu de référence (*v.5*) au septième représentant (*rep.7*)

L'organisation des données du modèle de la sémiose (Vermersch, 2012) précède et prépare l'analyse. Il s'agit d'un travail de familiarisation indispensable dans ce processus de construction de sens. Il est constitué des quatrième, cinquième et sixième reprises (de *v.5* à *rep.7*).

4.1 La quatrième reprise : Séparation des énoncés descriptifs et non descriptifs du vécu

La quatrième reprise conduit à la constitution du cinquième représentant (*rep.5*) avec la séparation des énoncés descriptifs et non descriptifs du vécu. La transcription numérotée du verbatim de la conception de l'environnement numérique d'apprentissage de Noémie devient le vécu de référence 4 (*v.4*). Les données qui décrivent le vécu incluent également le commentaire que Noémie se fait à elle-même au cours du vécu. Le tableau 2 présenté ci-dessous illustre un extrait du classement des énoncés descriptifs et non descriptifs du vécu. Des étiquettes tirées des informations satellites de l'action (Vermersch, 2014) seront ultérieurement attribuées à chacun des énoncés.

Tableau 2

Extrait du classement des énoncés descriptifs et non descriptifs du vécu de Noémie lors de la conception de l'environnement numérique d'apprentissage

Énoncés descriptifs du vécu	Énoncés non descriptifs du vécu
À la fin décembre quand (<i>eah... je...</i>) j'ai essayé (<i>de...</i>) d'avoir une idée claire (<i>de</i>) (réplique 41- lignes 159-160)	Ce n'est jamais clair tant que j'ai pas terminé mon plan de cours,(<i>là</i>) (réplique 41- lignes 160-161)
Je me pose toujours des questions (.....) (réplique 430, ligne 1380)	J'essaie de sortir un peu de ma structure (réplique 57 lignes 241-242)
(<i>Ben,...</i>) des fois, j' <u> mets</u> plus de choses de contenu (réplique 101, ligne 397)	j'veux que les étudiants (<i>y'</i>)aillent toujours ça en main, là..... (réplique 101, lignes 398-399)
(<i>pis des fois</i>), j'enlève des mots (réplique 102, ligne 402)	mais là, j'trouvais que « devoir » c'était pas approprié (réplique 102, lignes 405-406)

Ainsi le verbatim numéroté (*v.4*) conduit à la mise en évidence des énoncés descriptifs du vécu (*rep. 5*).

4.2 La cinquième reprise : Construction temporelle du vécu³⁶ de référence

La constitution de la chronologie du déroulé temporel (*rep.6*) vise une construction temporelle du vécu à partir des énoncés descriptifs du vécu (*v.6*). La réorganisation des actions élémentaires (*rep.6*) s'inscrit dans la colonne de gauche tel qu'illustré dans le tableau 3 ci-dessous. Au centre du tableau apparaissent les étapes synchrones. Il s'agit de mettre en évidence « (...) des tuilages qui montrent qu'une activité démarre alors que la précédente n'est pas finie (...) des traits descriptifs appartenant à un même moment » (Vermersch, 2012, p.383). Dans la colonne de droite, une étiquette tirée des informations satellites de l'action (Vermersch, 2014) est attribuée à chacun des énoncés descriptifs selon les types d'actions (prises d'information, décisions, opérations remémorations, débats intimes).

³⁶ Vermersch (2012), prenant appui sur Husserl, soutient que l'une des propriétés fondamentales du vécu est de s'inscrire de manière irréversible dans un déroulement temporel linéaire.

Tableau 3
Extrait du déroulé temporel du vécu de Noémie lors de la conception de l'environnement numérique d'apprentissage

Réorganisation dans le temps des énoncés descriptifs		Informations satellites de l'action	
<p>Elle relit son plan de cours au complet Je <u>relis</u> mon plan de cours au complet (réplique 97, lignes 383) j'<u>le</u>... j'<u>me</u> relis,(réplique 403 ligne 1292) j'<u>relis</u> toujours mon plan d'<u>cours</u> au complet, (<u>là</u>).(réplique 403 lignes 1293)</p>	<p><i>Étapes synchrones</i> <i>Traits descriptifs appartenant à un même moment</i></p>	<p>Action matérialisée Opération</p>	
	<p>Elle se demande comment elle va organiser sa session (pis là, c'que j'<u>fais</u>, au mois de décembre, c'est d'<u>dire</u> bon, comment j'<u>organise</u> ça dans ma session? ... (réplique 53-lignes 211-212)</p>		<p>Action mentale Débat intime</p>
	<p>Elle se place en processus de brainstorming en se demandant ce qui serait le mieux (...en processus euh... brainstorming pis <u>on</u> s'<u>dit</u> bon qu'est-ce qui serait l'<u>mieux</u>, euh... jusqu'à la fin, ... (réplique 79 lignes 329-330)</p>		<p>Action mentale Débat intime</p>
	<p>Elle se dit qu'elle pourrait faire cela d'une certaine façon je... bon j'<u>me</u> dis ah, j'<u>pourrais</u> faire ça d'<u>même</u> (réplique 25,ligne 101)/</p>		<p>Action mentale Débat intime</p>
<p>Elle corrige ou décale des choses (<i>Ben, j'<u>corrige</u> mon plan de cours pis j'<u>fais</u> ça. (réplique 116, ligne 449 Action matérialisée); J'<u>le</u> <u>corrige</u> au mois d'<u>janvier</u> pis après ça, ... (réplique 77 lignes 323-324)</i> <i>pis des fois, j'<u>corrige</u> des choses... (réplique 79, lignes 331-332) ou j'<u>décale</u> les choses, ... (réplique 79, ligne 332) Action matérialisée</i></p>	<p><i>Étapes synchrones</i> <i>Traits descriptifs appartenant à un même moment</i></p>	<p>Action matérialisée Opération</p>	
	<p>Elle pense aux activités je... j'<u>pensais</u> plus aux activités, ... (réplique 54-ligne 214) pis là, j'<u>me</u> <u>disais</u>, le deuxième cours, j'<u>pourrais</u> peut-être... y faut qu'y commencent à chercher des articles en lien avec leur sujet! ... (réplique 42-lignes 170-171)</p>		<p>Action mentale Prise d'informations</p>
	<p>Elle introduit un devoir à chacun des cours pis là, j'<u>ai</u> <u>introduit</u> à chaque cours un 'tit devoir : premier cours... ben, premier cours, y faut qu'y aillent leur sujet, ... (réplique 42- lignes 169- 170)</p>		<p>Action matérialisée Prise d'informations</p>
	<p>Elle ajoute des affaires pis c'est là que j'<u>ajoute</u> des affaires... (réplique 57 ligne 244)</p>		<p>Action matérialisée Opérations</p>
	<p>Elle insère l'installation d'un logiciel de traitement de données dans le plan de cours. ben, j'<u>l'</u>insère (installation logiciel endnote par les étudiantes) dans mon plan de cours pis là, ... (réplique 60 ligne 262)</p>		<p>Action matérialisée Opérations</p>
	<p>Elle ajuste des affaires ... j'<u>ajuste</u> des affaires, ... (réplique 98, ligne 387) / Elle déplace des choses je <u>déplace</u> des choses, (réplique 98, lignes 387)</p>		<p>Action matérialisée Opérations</p>

4.3 La sixième reprise : Production d'un résumé du déroulé temporel

Le septième représentant (*rep.7*) est constitué à partir de la chronologie du déroulé temporel (*v.7*). La production du résumé **du déroulé temporel** (*rep.7*) permet la communication et l'intelligibilité du support (Vermersch, 2012). Le tableau 4 ci-dessous présente un extrait du

résumé du déroulé temporel décrivant la période au cours de laquelle Noémie reprend son plan de cours dans le but d'avoir une idée claire de son cours.

Tableau 4

Extrait du résumé du déroulé temporel de la période « *Noémie reprend son plan de cours* »

Période : Noémie reprend son plan de cours
Noémie ouvre l'ordinateur. Elle ouvre son environnement numérique d'apprentissage (MOODLE) et son plan de cours. Pendant ce temps, elle relit son plan de cours au complet. Noémie se demande comment elle va organiser sa session. Elle se place en processus de brainstorming en se demandant ce qui serait le mieux. Elle se dit qu'elle pourrait faire cela d'une certaine façon. Elle corrige ou décale des choses, tout en pensant aux activités. Elle introduit un devoir à chacun des cours, elle ajoute des affaires. Elle insère l'installation d'un logiciel de traitement de données dans le plan de cours. Elle ajuste des affaires. Elle déplace des choses.

5. L'analyse des données : du sixième vécu de référence (v.6) au neuvième représentant (rep.9)

L'analyse des données donne libre cours à une « *amplification interprétative* » et à la mise à contribution du cadre de référence de la recherche à travers ses axes d'analyse. Ce dernier volet s'étend du sixième vécu de référence (v.6) au neuvième représentant (rep.9).

5.1 La septième reprise : Production interprétative

La constitution du huitième représentant (rep.8) est une mise à plat de l'ossature de l'analyse (idées, hypothèses, découvertes, confirmations, etc.). Il s'agit d'un document de travail préparatoire à l'interprétation produit à partir de questions posées à chacune des lignes du déroulé temporel. Un répertoire de questions interprétatives est présenté dans le tableau 5 ci-dessous.

Tableau 5

Répertoire de questions interprétatives

Questions interprétatives
• Qu'est-ce que cela m'apprend ? (qu'est-ce qu'elle fait ? À quoi fait-elle attention ? Qu'est-ce qu'elle prend en compte, dans quel ordre ?)
• Est-ce que cela confirme ce que je cherchais ?
• Qu'est-ce que je ne comprends pas (très précieux !) ?
• À quoi cela me fait-il penser ?
• Avec quoi puis-je le mettre en relation ?

Dans cette recherche sur le savoir-enseigner, la conception d'environnement numérique d'apprentissage, inscrite dans la situation de planification de la pratique enseignante, est composée d'actions élémentaires. Par exemple, le déroulé temporel du vécu (v.6) précédemment illustré, montre que *Noémie relit son plan de cours au complet* et que « *Noémie*

corrige ou décale des choses ». Chacune des actions identifiées est questionnée. Au regard de l'action élémentaire « *Noémie relit son plan de cours au complet* », elle prend une posture cognitive de questionnement ciblé (*je me pose toujours des questions...*(réplique 430, ligne 1380)), ce qu'elle appelle « *un processus de brainstorming* ». Elle se demande comment faire au mieux pour organiser la session. Elle accueille les idées (*je pourrais faire cela de cette façon...*(réplique 25, ligne 101)) et cette période de flottement ou de créativité ciblée teinte ou oriente la lecture du document plan de cours.

Les propos de Noémie confirment l'importance essentielle du plan de cours dans la situation de planification d'un cours en formation à distance. Alors « *Noémie corrige ou décale des choses* ».

Le fil conducteur de cette relecture semble liée à la préoccupation de Noémie d'impliquer davantage les étudiants (*comment dans mon plan de cours... j'pourrais faire pour les impliquer davantage* (réplique 28-ligne 122)). Pour cette raison, elle introduit une tâche à réaliser à chacun des cours (*j'me disais peut-être que si j'avais (un... un....) Comme un... une p'tite tâche pour eux autres à chaque cours* (réplique 30-lignes 127-128)). Noémie prend en compte le calendrier de la session pour voir comment cela va se passer. Je comprends que des critères guident la relecture du plan de cours. Elle regarde ce qui est pertinent et pense aux activités (*pis j'me dis bon, quel exercice j'pourrais leur faire faire qui va les aider à préciser?...*(réplique 55- ligne 226)). J'apprends qu'en pensant aux activités, Noémie introduit une forme de devoir à chaque cours (*j'ai introduit à chaque cours un petit devoir...*(réplique 42- lignes 169- 170)). Elle ajuste, revoit, déplace, enlève et ajoute des éléments (*j'insère l'installation logiciel endnote par les étudiants dans mon plan de cours...*(réplique 60, ligne 262) et du contenu (*Ben, des fois, j'mets plus de choses de contenu(réplique 101, ligne 397))*).

Le plan de cours permet de revisiter (*ou évoquer ?*) une session antérieure vécue avec un groupe d'étudiants tout en servant de fondement au cours qui débutera sous peu. En fait, le document (plan de cours) s'apparente à un itinéraire mouvant et dynamique (*quand j'travaille mon plan d'cours, là, j'y vais régulièrement, mais pas nécessairement des grandes périodes* (réplique 466, lignes 1520)).

5.2 La huitième reprise : Choix des axes d'analyse

La huitième reprise consiste à identifier des catégories permettant de dégager un sens (*rep.9*). Elle rompt avec la description du vécu pour ouvrir vers la « *construction d'un nouveau regard* ». Ainsi est-il maintenant temps d'examiner ces résultats à la lumière du cadre de référence du savoir-enseigner considéré comme un processus didactique à quatre phases (Alexandre, 2013). Les extraits traités montrent qu'en situation de planification Noémie active le processus didactique et plus particulièrement les phases d'interprétation et de conception d'environnement d'apprentissage.

La phase d'interprétation comprend l'analyse, l'explicitation, l'organisation temporelle du « *contenu à enseigner* » ainsi que la mobilisation des ressources d'enseignement. Le terme contenu désigne les concepts, les procédures et les attitudes professionnelles qui deviendront enseignables. Noémie rend compte principalement de trois activités clés de la phase d'interprétation et des actions qui y sont associées. Premièrement, Noémie soutient l'acquisition du processus de pensée de la discipline, notamment en privilégiant l'application de techniques ou de théories. Ainsi cette compréhension pédagogique du *contenu à enseigner* aboutit à

l'inclusion et à l'exclusion d'éléments. C'est le cas, par exemple, de l'ajout de l'installation d'un logiciel de traitement des données par les étudiants.

De plus, Noémie organise la session en rencontres en regroupant l'ensemble des décisions prises à propos du déroulé temporel dans le calendrier de la session inscrit dans le plan de cours. Par exemple, son calendrier est structuré par des rencontres avec les étudiants au cours de la session. Enfin, Noémie mobilise des ressources d'enseignement en modifiant et en actualisant le plan de cours. Des fonctions d'information et de soutien à la planification de la session sont attribuées au plan de cours.

L'autre phase du processus didactique activée par Noémie dans les extraits traités est la phase de conception d'environnement d'apprentissage qui s'apparente à un rapprochement, un arrimage étroit entre la contextualisation des objectifs d'enseignement et les conceptions des étudiants sur le contenu. Noémie mobilise certaines activités clés de cette phase, par exemple elle s'appuie sur sa perception de la mission enseignante et déploie les stratégies d'enseignement appropriées. La perception de la mission enseignante influence la pratique. Par exemple, l'ajout d'une formule *devoir* à chacune des rencontres (ou cours) prend son sens dans la préoccupation d'impliquer davantage les étudiants. En conséquence, les orientations sur le contenu conduisent à prioriser ou, au contraire, à exclure certaines stratégies d'enseignement. Le tableau 6 présenté ci-dessous illustre les catégories donnant sens aux données (*rep.9*) sur le savoir-enseigner lors de la conception d'environnement numérique d'apprentissage.

Tableau 6

Extrait des catégories donnant sens aux données (*rep.9*)
sur le savoir-enseigner lors de la conception d'environnement numérique d'apprentissage

Processus didactique	Activités clés	Actions
Phase d'interprétation	Explicitation du contenu à enseigner	Ajout ou exclusion d'éléments de contenu (<i>pertinence</i>)
	Organisation en rencontres de la session	Organisation (division) temporelle du contenu (<i>calendrier</i>)
	Mobilisation des ressources d'enseignement (<i>matérielles / humaines</i>)	Fonctions attribuées au plan de cours (<i>information, soutien à la planification de la session</i>)
Phase de conception d'environnement d'apprentissage	Perception de sa mission enseignante	Implication des étudiants
	Déploiement des stratégies d'enseignement.	Ajout d'un <i>devoir</i> à chacune des rencontres

Conclusion

L'apport des technologies de l'information et de la communication (TIC) à la formation des étudiants, par les professeurs d'université est largement tributaire de la manière de les utiliser. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2015), la formation à distance implique généralement une fragmentation de la tâche d'enseignement qui modifie et transforme le rôle enseignant. On constate un alourdissement de la tâche lié à la conception d'activités pédagogiques, à la production des activités d'apprentissage et dévaluation incluant le matériel didactique et à l'encadrement des personnes en formation (Conseil supérieur de l'éducation, 2015). La surcharge de la tâche d'enseignement en formation à distance à l'université augmente de façon significative en fonction de la proportion d'activités offertes en mode asynchrone (Conseil supérieur de l'éducation, 2015).

Le savoir-enseigner correspond à une forme de raisonnement spécifique, distinguant le professeur du spécialiste de contenu (Shulman, 1987). Cette forme de *conversation* entre les conceptions sur les contenus et la pédagogie appropriée se traduit par une réorganisation continue étant donné la nature variable des caractéristiques étudiantes, des groupes et des *contenus à enseigner*. Les résultats d'études de cas menées auprès d'enseignants expérimentés à l'enseignement supérieur ont permis de repérer et de délimiter trois paliers décisionnels et opérationnels à l'intérieur d'un processus didactique, soit les phases, les activités clés et les actions (Alexandre, à paraître, 2014, 2013a, 2013).

L'examen de l'adéquation du dispositif méthodologique du modèle de la sémiose à la compréhension du savoir-enseigner en formation à distance à l'université tend à démontrer que les différents niveaux de reprises articulés autour d'un référent devenu représentant peuvent devenir les véritables clés donnant sens aux entretiens d'explicitation sur les situations de la pratique enseignante. Ainsi de la première unité sémique (*v.1*) aux diverses reprises constituant la synthèse progressive du traitement, de l'organisation et de l'analyse des données (*rep.9*), l'utilisation synergique du couple référent/représentant introduit par Vermersch (2012) met en évidence des résultats permettant de modéliser l'exercice du processus didactique en formation à distance.

Bien que peu d'actions élémentaires aient été investiguées dans le cadre de cet article, les résultats de l'analyse des extraits présentés montrent l'activation de plus d'une phase du processus didactique. En effet, plusieurs activités clés qui relèvent de la phase d'interprétation comme le soutien à l'acquisition du processus de pensée de la discipline, l'organisation de la session en rencontres ainsi que la mobilisation de ressources d'enseignement, sont mises en évidence. De plus les activités clés de perception de sa mission enseignante et de déploiement des stratégies d'enseignement sont mobilisées lors de la phase de conception d'environnement d'apprentissage. Ces invariants cognitifs contribuent à traduire la compétence de Noémie en situation de planification d'un cours en formation à distance.

Les entretiens d'explicitation analysés selon le modèle de la sémiotique rendent bien compte de la complexité et de la contextualisation du savoir-enseigner. Ainsi l'approche de la modélisation du savoir-enseigner et celle de la psycho-phénoménologie du modèle de la sémiotique, tendent vers un bel équilibre des forces conceptuelles en présence. Devant l'importance des enjeux en éducation, ces approches méritent notre attention, car tout système éducatif ne vaut que ce que valent ses enseignants (UNESCO, 2014).

Bibliographie

- Alexandre, M. (à paraître). La description du savoir didactique d'enseignantes expérimentées en Techniques d'éducation à l'enfance en situation de planification, d'intervention et de réflexion : trois études de cas». La Revue des sciences de l'éducation de McGill.
- Alexandre, M. (2014). « Vers la modélisation de construits didactiques : trois études de cas d'enseignantes expérimentées en techniques d'éducation à l'enfance ». Formation et profession, 22(2), 57-73.
- Alexandre, M. (2013). « La description du savoir didactique d'enseignantes expérimentées en Techniques d'éducation à l'enfance en situation de planification, d'intervention et de réflexion :trois études de cas ». Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.
- Alexandre, M. (2013a). « La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple ». Recherches qualitatives, 32(1), 26-56.
- Bates, T. (2015). « Teaching in a Digital Age ». Creative Commons Attribution-No. Commercial 4.0 International License. 504 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2015). « *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser* ». Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Endrizzi, L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossier d'actualité : Veille et analyses*, 64, p.2-17.
- Gauthier, C., et Tardif, M., (dir.) (2004). « *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* ». Montréal, Gaëtan Morin.
- Kamolova, O. (2015). *Démystifier Moodle pour transformer les apprentissages*. ACPQ. En ligne : <http://www.profweb.ca/publications/articles/demystifier-moodle-pour-transformer-les-apprentissages>
- Loisier, J. (2013). Mémoires sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone. *Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD)*. 128 p.
- OCDE (2010). « *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de L'OCDE*». Paris, OCDE.
- Raby, C., Karsenti, T., Meunier, H., Villeneuve, S. (2011). *Usage des TIC en pédagogie universitaire : point de vue des étudiants*. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 8(3), 6-19.

- Rege Colet, N. (2010). « Making the shift from faculty development to educational development. A conceptual framework grounded in practice ». In A. Saroyan et M. Frenay (Eds.), *Building Teaching Capacities in Universities: from Faculty Development to Educational Development* (p. 139-167). Sterling (VA): Stylus.
- Rege Colet, N., et Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. In R. Hofstetter et B. Schneuwly'(Eds.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. 13. p. 137-162). Bruxelles: de Boeck.
- Rege Colet, N., et Romainville, M. (Eds.). (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles: de Boeck.
- Saroyan, A., Frenay, M. (2010). *Building teaching capacities in higher education. A comprehensive International Model*. USA : Stylus Publishing.
- Shulman, L. S. (1987). « Knowledge and teaching : Foundations of the new reform ». *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Ste-Foy: Presses de l'Université Laval.
- UNESCO. (2014). « Enseigner et apprendre: Atteindre la qualité pour tous. Rapport mondial de suivi sur l'EPT ». Paris, UNESCO.
- UNESCO. (2009). « Évolutions de l'enseignement supérieur au niveau mondial. Vers une révolution du monde universitaire ». Paris, UNESCO.
- UNESCO. (2015). « Éducation 2030 ». Paris, UNESCO.
- van Dijk, E. M. et Kattmann, U. (2007). « A research model for the study of science teachers' PCK and improving teacher education ». *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 885-897.
- Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation*. France : ESF (8^e édition).
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Pierre Vermersch

En projet pour le 119

Un texte de bilan et de mise au point :
*Les limites de l'introspection
descriptive directe*

- *Après trente ans* d'explorations et de pratiques assidues pouvons nous maintenant cerner les limites de l'introspection *directe* ?

- *Pourra-t-on accéder, décrire, la source des pensées* ? Ou bien y a-t-il une limite structurelle indépassable, constitutive du fonctionnement de la subjectivité basé sur l'inconscient organisationnel ?

- N'aboutit-on pas à donner une importance décisive à l'*introspection indirecte* éveillée par association dans le passage N3 → N4. Car si l'on ne peut plus décrire le déroulement de l'action vécue, on peut en caractériser l'organisation, par l'éveil du vécu passé qui en est le modèle.

- *Retracer les étapes* que nous avons parcourus : dépasser l'interdiction de la pratique de l'introspection ; privilégier la cible cognitive des actions plutôt que le pathos de l'existential ; inventer la description du déroulement du vécu ; aller plus loin par la fragmentation, l'expansion des qualités ; aller plus loin par les techniques favorisant la décentration : les dissociés ; prendre en compte la multiplicité des ego ; repérer toutes les variétés de N3 en retrouvant les résultats déjà obtenus par école de Würzburg au début du 20^{ème} siècle.

- Le perfectionnement de l'introspection directe repose-t-il sur un accroissement de la finesse de discrimination des interviewés ? Ou bien n'est-ce pas un leurre ? Selon moi, ce qui est à décrire du vécu est facile d'accès, même quand il est inhabituel. Et, il n'est nul besoin d'avoir pratiqué la méditation pour en prendre conscience et le verbaliser. Nous ne manquons pas d'une finesse qui serait extra-ordinaire, mais simplement d'une vraie culture du vécu.

- Dans la recherche il paraît souhaitable d'articuler l'entretien d'explicitation et auto-explicitation.

- Au final, on aboutit à concevoir une structure générale reposant sur le fonctionnement permanent de la mémoire passive, sur le fait que tout vécu, tout exercice, engendre des schèmes. Et redonner toute sa place aux mécanismes d'association qui font que chaque réponse au présent ne peut que reposer sur l'éveil des schèmes passés.

S o m m a i r e d u n ° 118

1-20 Dimensions existentielles et cognitives de la subjectivité, conséquences méthodologiques. Pierre Vermersch

21-34 « Les petits papiers » : un dispositif d'accompagnement professionnel.

Cartographie émotionnelle et exploration des parties de soi. Nadine Faingold.

35-39 Echos de l'atelier de février 2018 mis en forme par Claudine Martinez.

40-51 Le modèle de la sémiose et le savoir-enseigner en formation à distance à l'université : Donner sens à l'explicitation. Marie Alexandre.

S é m i n a i r e

Vendredi 6 avril 2018 10 h à 17 h 30

FIAP Jean Monnet

30 rue Cabanis 75014

P r a t i q u e s

Samedi 7 avril 2018 de 9 h 30 à 17 h

A cette heure le lieu n'est pas encore déterminé, il est donc impératif pour les raisons du plan Vigipirate et aussi pour avoir les informations du lieu.de s'inscrire auprès de Claudine Martinez kaludine.martinez@wanadoo.fr

A g e n d a 2 0 1 8

→ dépôt des textes pour le n° 119 le 12 mai !

- 15 juin : séminaire, 16 juin : journée pédagogique

du vendredi 24 9 h 00 au mardi 28 août, 14 h 00 :

Université d'été de l'association.

Le vendredi et le samedi matin sont trois demi-journées de travail sur soi à propos de l'explicitation,

à partir du samedi 14h30 commence l'université d'été proprement dite.

- 9 novembre : séminaire et 10 : atelier de pratique

E x p l i c i t e r

Journal du GREX2

Groupe de Recherche sur l'Explicitation 2
Association loi de 1901

9 rue Saint Amand
75015 Paris 01 43 79 47 05
www.grex2.com

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