

# *Expliciter* 94 mars 2012

---

## *Explorer un vécu sous plusieurs angles*

### *Première partie*

*TP d'application : reprises, référents et représentants selon le modèle de la  
sémiose dans la production de la description d'un vécu de pratique réussie*

*Maryse Maurel*

Merci à Claudine et merci à Chu-Yin, mes maïeuticiennes. Merci à Pierre pour son suivi attentif et ses conseils. Merci à Jacques pour son autorisation de publication. Merci à Armelle pour son retour éclairant son « non ».

#### **Plan**

Avant propos

Bibliographie

I. Introduction

II. Les reprises

II.1. Les premières reprises

II.2. Le déroulé temporel de V1

II.3. Le récit de V1 (RP7)

II.4. Retour sur les reprises

II.5. Panne dans les reprises

III. Variations sur le récit (pseudo RP8)

III.1. La fragmentation de V1

III.2. La panne continue

III.3. Ce que m'a appris ce TP, des questions qui se posent encore

IV. En conclusion

Annexes

Annexe 1 : Rappel des notations

Annexe 2 : Le schéma des vécus de Expliciter 66

#### **Avant-propos**

Vous allez lire ci-dessous la première partie de ce qui pourrait bien devenir un feuilleton. Celui de l'exploration d'un vécu. D'un vécu qui m'appartient mais qui appartient aussi à quelques uns d'entre nous. J'ai vérifié leur consentement avant publication.

Il s'agit pas du tout de revenir sur le contenu du moment évoqué, mais plutôt de dégager, à partir de cette exploration, des pistes de recherche, psychophénoménologiques ou autres, et de les développer. Au moment où j'écris se profilent, au delà cet article :

1/ l'étude d'un *sens se faisant*<sup>1</sup> de la compréhension des actions de V1 (\*) par l'éclairage du V2 (\*). Ce *sens se faisant* est apparu pendant le deuxième entretien et s'est donné à moi sous ce nom pendant le travail d'analyse. Il m'a fallu du temps pour le voir<sup>2</sup>. Ce sera l'objet d'un prochain épisode.

2/ l'étude de la mise en place d'une dissociée<sup>3</sup> (dans les objectifs actuels de recherche du GREX)

- a) la technique du point de vue des relances de B (\*),
- b) la psycho phénoménologie du vécu de se dissocier en suivant mon expérience de A (\*) à la fois dans les V2 et dans ce que décrit le V3 (\*),
- c) et pourquoi pas, peut-être, la psychophénoménologie du vécu de B qui m'accompagne si Claudine est d'accord pour se mettre en ede (\*) ou en auto-explicitation ? Je sais que sa tâche a été difficile.
- d) Il faudra aussi perfectionner les relances pour accompagner la mise en place d'une dissociée en V2 et celles pour documenter les catégories de cette mise en place en V3 et nous en analyserons quelques unes. Il faut penser, par exemple, à éviter de privilégier la modalité visuelle qui peut être inductive et gêner le réfléchissement.

Ce sera l'objet du prochain travail et de futurs articles.

J'ai trouvé intéressant pour les apprentis analystes de données de glisser quelques remarques sur mes ressentis, mes hésitations et mes questionnements pendant ce travail.

Pour ceux qui sont allergiques ou réfractaires aux notations, pour les lecteurs qui ne sont pas familiers de notre jargon, voir en annexe, à la fin, la liste de celles qui sont utilisées ici avec leur référent. Elles sont repérées dans le texte par (\*) au moment de leur première apparition. Vous aurez besoin de comprendre ces notations pour me lire, notations adoptées au sein du GREX et incontournables au risque d'alourdir le propos et de rallonger mon papier de plusieurs pages<sup>4</sup>.

## Bibliographie

Vous risquez d'en avoir besoin tout de suite, alors je ne respecte pas l'ordre académique.

Vermersch P. (2009), Méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus (1). Première partie : organiser les données de verbalisation en suivant le « modèle de la sémiologie », *Expliciter* 81, pp.1-21.

<sup>1</sup> Vermersch P. (2005), Présentation commentée de la phénoménologie du "sens se faisant" à partir des travaux de Marc Richir, *Expliciter* 60, pp. 42-55.

Vermersch P. (2005), Approche psycho-phénoménologique d'un « sens se faisant ». II Analyse du processus en référence à Marc Richir, *Expliciter* 61, pp. 26-47.

Vermersch P. (2007), Note autour du sens se faisant. Essai de typologie des différentes formes de rapport au futur, *Expliciter* 70, pp. 24-32.

Vermersch P. (2007), Notes (2) sur "le sens se faisant" : la pensée sans langage, *Expliciter* 71, p. 44.

<sup>2</sup> Dans le gros fichier où je consigne tout ce qui est en rapport avec le travail sur ce V1, j'ai noté dans la rubrique *Parmi ce que nous avons dit après E2* « Claudine dit que identifier la posture de B, c'est du sens frais ». Je l'ai écrit parce que c'était sur l'enregistrement de E2, ce n'est pas pour autant que j'en ai fait quelque chose. Et pourtant, merci Claudine, par ces mots tu m'as lancé une intention éveillante qui a fait son petit bonhomme de chemin. Long chemin qui a duré environ un mois avant que je ne décide qu'il fallait que je comprenne qu'il y avait quelque chose à creuser là et que je m'attelle à ce problème du grain qui résiste puis qui se déploie dans un *sens se faisant* sous l'effet des relances de Claudine dans E1.

<sup>3</sup> Balas A., Martinez C. (2011) Retour(s) de travail d'un trio. Saint Eble 2011, *Expliciter* 91, pp. 27-36.

Maurel M. (2011) Saint Eble 2011. Tous à égalité au pied du mur, *Expliciter* 91, pp. 37-48

Vermersch P. (2011), Notes sur les propriétés des dissociés dans la pratique de l'entretien d'explicitation, *Expliciter* 92, pp. 52-58

Van-Quynh A. (2012) Expérience intuitive – expérience dissociative, *Expliciter* 93, pp. 28-34

Vermersch P. (2012), Notes sur la compréhension des dissociés. P.Vermersch. *Expliciter* 93, pp. 35-38

<sup>4</sup> Pour moi c'est la proto-algèbre du GREX, il n'y a pas de règles pour les assembler mais elles permettent de penser mieux et plus vite.

Vermersch P. (2009), Méthodologie de l'analyse et de l'interprétation des données de verbalisation relatives au vécu. 2 Analyse et interprétation des données, *Expliciter* 82, pp. 1-24.

Vermersch P. (2006), Vécus et couches de vécus, *Expliciter* 66, pp. 33-47.

Voir aussi l'intégralité des protocoles sur mon site : <http://sites.google.com/site/marysemaurel/>

## I. Introduction

Il y a eu ce moment pendant le séminaire du vendredi 2 décembre 2011, après la présentation de Jacques, quand Pierre parlait de l'article<sup>5</sup> « Peindre un plafond avec plaisir... », quand j'ai interprété le non verbal d'Armelle comme un refus d'intervenir, quand j'ai pris la parole pendant l'intervention de Pierre.

De ce moment, j'ai voulu faire un V1 en décidant que l'atelier du 3 décembre me mettrait en situation d'ede pour l'explorer. Pourquoi ? Mon intervention m'avait étonnée, je savais en moi-même qu'elle était juste, qu'elle avait été efficace, mais d'où venait donc ce que j'avais dit, d'où venaient le ton et le rythme de mes paroles ? D'où venait cette façon de parler ? Qu'est-ce que j'avais fait juste avant ce moment de prise de parole ? Le soir du séminaire, ce moment me paraissait complètement opaque. Mes petites auto-explicitations sauvages dans la rue et dans le bus ne m'avaient renseignée en rien, alors que la plupart du temps elles me suffisent pour m'informer sur mes façons de faire. J'étais trop fatiguée le vendredi soir en rentrant pour m'attabler devant un début d'auto-explicitation écrite.

L'après-midi, Pierre avait annoncé des remarques ou une critique en deux points de l'article de Jacques. Je ne sais pas si le premier point était terminé quand je l'ai interrompu, je savais juste qu'il y avait eu pour moi la place pour le faire de façon juste. C'est également à cause de ce sentiment de justesse qui m'avait envahie dès que j'avais commencé à parler et qui a persisté après la fin du séminaire, renforcé par quelques retours amicaux, que j'ai voulu aller plus loin dans la connaissance de ce vécu. Mue par une curiosité de trouver pour moi de quoi il était fait. Je pressentais bien que ce ne serait pas simple, je pressentais une multitude de couches<sup>6</sup>. Alors, le vendredi soir, à défaut de trouver l'énergie suffisante pour faire une auto-explicitation, j'ai décidé d'utiliser l'atelier de samedi pour aller voir ce vécu de plus près<sup>7</sup>. C'est tellement meilleur pour moi quand je suis accompagnée par un B.

Une première occasion m'est donnée samedi matin. Après le speed dating matinal de l'atelier, deux fois deux allers-retours de début d'entretiens de dix minutes chacun, Pierre nous propose un entretien un peu plus long, par deux, pour aller, comme dans les premiers, vers une mise en évocation, avec retour critique des A, en rajoutant l'expansion d'un moment, en explorant différentes couches du vécu. Exactement ce qu'il me faut. Je prends tout de suite ma décision, je vais explorer ce qu'il est possible de faire en moins d'une demi-heure avec ma partenaire Chu-Yin (c'est E0 (\*), vécu V20 (\*)). Je pourrais toujours continuer toute seule en auto-explicitation si nous manquons de temps. Mais la suite m'apprendra que je suis bien naïve et bien prétentieuse au regard de mes compétences auto-explicitatives ou de la difficulté d'accès à ce vécu.

Après le premier entretien avec Chu-Yin, ce moment m'est apparu comme insaisissable<sup>8</sup>. Ma curiosité est en éveil, il faut que j'aïlle plus loin. Ce grain qui me résiste, c'est insupportable, ce n'est pas tolérable (pour moi, ce jour-là). Je pense au dernier Saint Eble et à la puissance de l'utilisation des dissociés.

A midi, je demande à Claudine d'être mon B dans un entretien avec utilisation de dissociées au cours de l'après-midi. Claudine dit oui<sup>9</sup>. Nous l'avons fait (c'est E1 (\*), vécu V21 (\*)). Par intérêt pour la pratique des dissociés, Chu-Yin et Sylvie ont assisté à l'entretien en posture de C. Nous avons complété la description de ce V1 par un deuxième entretien avec Claudine par Skype le 20 décembre 2011

<sup>5</sup> Gaillard J. (2011), Peindre un plafond avec plaisir. Suspendre son activité égoïque en écoutant ses sensations. La psychophénoménologie au cœur du quotidien, *Expliciter* 92, pp. 20-23.

<sup>6</sup> Voir l'article de Pierre du n°66 d'Expliciter et en annexe 2 la copie du schéma de la suite des vécus publié par Pierre dans ce numéro 66.

<sup>7</sup> C'est la magie de l'explicitation, on fait des exercices d'entraînement, et on se connaît de mieux en mieux.

<sup>8</sup> Sollicitée pour vérification de la description obtenue dans ce premier entretien, Chu-Yin m'écrit le 11 décembre : «tu as la sensation qu'il faut faire quelque chose en urgence ..., nous avons exploré ce que tu as ressenti en toi, toutefois, cette sensation ne te donne point d'information pour entrer dans ce qui t'a poussée à faire la suite et [à le faire] ainsi... ».

<sup>9</sup> J'ai sans doute induit une impatience chez Claudine qui n'a pas attendu que je sois bloquée pour me la proposer. Important, pas important ? La suite nous l'apprendra peut-être.

(c'est E2 (\*), vécu V22 (\*)). Et, puisque nous sommes au GREX en pleine exploration de la mise en place de dissociés, nous avons convenu d'un entretien supplémentaire (E3 (\*)) pour recueillir un V3 de la mise en place de la dissociée, le 13 janvier 2012, toujours par Skype, toujours avec Claudine.

C'est sur l'ensemble du matériel recueilli que porte la série des articles dont celui que vous lisez est le premier. Il reste à décider s'il faudra un entretien de plus pour compléter le V3 que j'ai transcrit mais pas encore analysé à ce jour. Il nous permettra d'avoir des informations sur mon vécu psychophénoménologique de l'installation et du fonctionnement de ma dissociée, ainsi que des relations entre elle et moi. Pour voir ce qui se passait dans les V2, il a fallu installer d'autres dissociées... avec plus ou moins de succès. Donc peut-être des résultats à venir sur les critères d'efficacité d'une dissociée.

**Ce que j'ai cherché à faire** dans un premier temps, un projet déjà plus important que ce que je cherchais à faire le soir du séminaire, projet qui s'est dessiné petit à petit, projet qui est maintenant dépassé par ce qui se profile au moment où j'écris et qui est indiqué au début de l'avant-propos :

1/ d'abord m'informer sur ce vécu qui m'est apparu complètement « opaque » dans une première approche spontanée et après un entretien trop court le matin de l'atelier. Faire sauter cette résistance insupportable puisque nous avons les moyens de me faire décrire. Les entretiens E1 et E2 ont répondu à mon attente.

2/ reconstruire à partir des protocoles le récit du déroulement de mon intervention (c'est RP7) (\*) en prenant ces protocoles pour faire un TP d'application de l'article de Pierre dans Expliciter 81. C'est l'objet de cette première partie.

3/ produire ce qui peut être tiré de ces protocoles (RP8 et RP9) (\*). Sans autre intention de recherche que celle de satisfaire ma curiosité personnelle, ce but n'est pas pertinent comme je le montrerai dans la suite, je ne peux pas l'atteindre, je ne peux pas aller jusqu'à l'interprétation des données et la production de résultats de recherche (RP8 et RP9) puisque mon objectif de recherche s'est fixé sur l'utilisation des dissociés tout de suite après l'atelier et que ce travail demande une autre analyse des données que celle que je vous présente ici.

3/ étudier la mise en place et le fonctionnement des dissociées pour documenter les conditions de leur mise en place et l'efficacité de cette technique.

### **À méditer avant de lire la suite**

*Extrait de Expliciter 82, (P. Vermersch):*

*Nous travaillons sur un texte (le verbatim des entretiens) qui n'a d'intérêt (principalement) que de nous informer de ce dont il parle, de ce à quoi il réfère : le vécu. Nous allons travailler sur la base de verbalisations qui ne sont pas analysées pour elles-mêmes, mais en tant qu'elles peuvent nous informer de ce dont elles parlent : un moment vécu spécifié.*

...

*Il n'est pas possible, selon mon expérience, de produire un travail d'analyse achevé d'un seul mouvement, sauf à s'en tenir à des principes rigides, à se refuser à tenir compte des nouveautés qui surgissent dans la lecture réitérée des données, à ignorer les faits qui n'ont pas été initialement prévus par la grille (qui en est une, comme son nom l'indique) de dépouillement définie au début.*

Je peux déjà vous dire que des nouveautés, j'en ai trouvées, et qu'elles ont complètement reconfiguré mon plan de travail (voir la différence entre celui de l'avant-propos et celui de l'introduction). Et je ne suis pas sûre que ce soit fini. Imprévisibilité du travail de la recherche. C'est sans conteste toujours très excitant.

**Je compte sur vous pour me questionner sur des axes où je ne suis pas encore allée.**

## II. Les reprises

Il paraît que cette partie est un peu difficile à lire, alors je vous raconte d'abord ce que j'ai fait avant d'entrer dans les détails (au risque de me répéter).

J'ai vécu V1 (premier référent R1), j'ai évoqué V1 dans la suite des trois entretiens au cours desquels j'ai opéré le réfléchissement produisant ainsi un nouveau référent R2 ; pendant les entretiens j'ai verbalisé R2, produisant ainsi un discours enregistré R3 que j'ai transcrit pour obtenir la transcription R4. J'ai numéroté le verbatim et obtenu R5. Ce processus de transformation nous est familier. Combien de fois l'avons-nous fait ? Sans nommer les différentes étapes, les différents référents et les différents représentants.

Mais rappelez-vous que les concepts sont des poignées pour attraper les phénomènes. Alors doublons la chaîne des référents de R1 à R5 par celle des représentants pour comprendre le processus de la sémiose et des reprises successives. Dans ce processus, chaque reprise d'un référent produit une nouvelle représentation qui deviendra le référent pour la reprise suivante. La première sémiose c'est le réfléchissement de V1 qui en produit une représentation RP1 qui est elle-même le référent R2 de la reprise suivante, la verbalisation, et ainsi de suite. C'est ce qui est schématisé par

$$V1 (= R1) \rightarrow RP1 (= R2)$$

Ensuite, j'ai sélectionné dans le verbatim les énoncés descriptifs (R6) que j'ai ordonnés selon le déroulé temporel de V1 (R7). Ces deux étapes, nous ne les faisons pas toujours. Selon notre objectif de travail, nous pouvons picorer dans les verbatims les informations qui nous intéressent et qui documentent notre travail. Comme mon but était d'arriver à la reconstitution chronologique de V1 pour pouvoir le saisir et en faire un objet de pensée, j'ai construit à partir du référent R7, déroulé temporel de V1, un nouveau représentant RP7, le récit de V1, récit qui est à la fois le septième représentant et donc le huitième référent pour la reprise suivante, celle qui ouvre (enfin !) vers la possibilité de résultats de recherche selon Expliciter 81.

Mais là, je suis tombée en panne. Mon but personnel était atteint. J'étais à la croisée des chemins. M'en tenir là ? Aller plus loin ? Mais selon quel axe de recherche ?

C'est ce processus inachevé des reprises successives que je détaille ci-dessous, avec des citations de Expliciter 81, avant de revenir en II.5 et III sur les raisons de la panne.

### II.1. Les premières reprises, constitution des RPi ( $1 \leq i \leq 5$ )

Il y a eu le V1, le vendredi 2 décembre 2011, pendant le séminaire, en milieu d'après-midi. Ce V1 est mon premier référent R1.

*Extrait de Expliciter 81 [Vermersch P. (2009), Méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus (1). Première partie : organiser les données de verbalisation en suivant le « modèle de la sémiose », Expliciter 81, pp.1-21.] :*

*1/ La constitution de la première unité sémique*

*Le vécu simplement vécu, le vécu de référence V1, est au départ inconnu, ou anonyme ; le saisir dans le rayon attentionnel dans le cadre de l'évocation, c'est une première étape de la sémiose : le référent c'est le vécu lui-même, son représentant c'est la représentation mentale (ce n'est pas un pléonasma, dans la mesure où cela s'oppose à la notion de représentation matérielle comme l'est une carte, une photo) que je m'en forme dans l'évocation.*

*... au moment où je me rapporterai à ce vécu, il y aura un mixte de 1/ des souvenirs de ce dont j'étais conscient au moment où je le vivais ; et 2/ du ressouvenir actuel par le biais de l'évocation de tout ce dont je n'ai pas de souvenirs immédiatement disponibles (tout le vécu pré réfléchi, voire irréfléchi ou inconscient).*

La première étape de la sémiose est le réfléchissement de V1. Il s'est fait au cours des trois entretiens E0, E1 et E2 pour constituer mon vécu réfléchi, représenté, RP1 (\*). La flèche ici représente l'acte réfléchissant.

$$V1 (= R1) \rightarrow RP1 (= R2)$$

*Extrait de Expliciter 81, (P. Vermersch):*

*2/ La première reprise : constitution du second représentant RP2 par la verbalisation de ce qui est évoqué.*

*En V2, lors d'un travail d'explicitation, le vécu de référence a été mentalement saisi par un acte d'évocation, le but maintenant est de reprendre ce premier représentant RP1 (l'évocation de V1) comme référent (second référent R2), afin d'opérer la « transduction » du représenté en discours. Soyez attentif au fait que ce discours, (second représentant RP 2), sera la mise en mots non pas du référent V1 (ce serait le cas, seulement si la verbalisation était faite en même temps que le vivre de V1), mais du représentant mental de ce V1 évoqué dans le temps V2 qui s'est transformé en référent R2.*

*... les verbalisations sont là pour nous faire apparaître de manière descriptive un vécu spécifié, ce qui est visé n'est pas le discours pour lui-même, c'est le vécu dont on parle, ses phases, ses qualités, ses couches multiples. Toute la cohérence de la méthode repose sur la recherche d'une description permettant de connaître au mieux ce qui nous est autrement inaccessible.*

C'est pourquoi je m'en tiendrai (presque toujours), dans l'analyse des données, à ce qui a été réfléchi et verbalisé dans les trois entretiens.

En même temps que le réfléchissement, se constitue, en cours d'entretien, le second représentant RP2 (\*), c'est le produit de la verbalisation de ce qui est évoqué. C'est la verbalisation de mon vécu et c'est le troisième référent R3, mon vécu verbalisé. La flèche représente l'ensemble des actes de verbalisation.

RP1 (= R2) → RP2 (= R3)

Ici, j'ai trois référents R2, celui de V20, celui de V21 et celui de V22. Je devrais les nommer R20, R21 et R22. Par souci de clarté, je décide que c'est le même, qu'il n'y en a qu'un, ce qui m'amène à réunir la production récupérée du E0 non enregistré et celle des deux entretiens E1 et E2.

*Extrait de Expliciter 81, (P. Vermersch):*

*Notez que chaque transformation faisant passer d'un référent à un représentant, donc à un « tenant lieu », appauvrit, schématise, simplifie, le référent tout en lui ajoutant des propriétés intéressantes, voire indispensables pour la saisie mentale différenciée du référent dont on a besoin pour produire une recherche.*

...

*Il y a donc deux points de vue : le premier, sur lequel j'insiste, est que toute « transformation » opérée depuis le vécu, par exemple, tout passage du vivre au verbal, s'accompagne de la perte obligatoire de tout le reste des facettes du vécu, de ce qui n'est pas verbalisé, donc de toute la richesse infinie du vécu comme vivre (on pourrait dire que toute incarnation est en même temps une limitation, tout choix élimine ce qui n'est pas choisi) ; le second est que ma conscience d'avoir vécu ce que j'ai vécu s'accroît beaucoup par le biais de sa saisie rétrospective, et encore plus par l'effet de la mise en mots, puis de la réflexion et appropriation qu'elle permet alors, ouvrant à un travail de compréhension, de mises en relation qui n'aurait pas été possible sans cette verbalisation. Les deux points de vue sont complémentaires et justes, mais ils ne se situent pas sur la même dimension. La première souligne l'appauvrissement apporté par la verbalisation du vivre, la seconde souligne l'enrichissement de la conscience par la verbalisation du vivre.*

Là, je signe des deux mains. C'est exactement ce que j'ai éprouvé en faisant ce travail, la perte d'information et de précision au cours de la verbalisation - tout ce qui m'apparaissait sans pouvoir être verbalisé et la difficulté de la mise en mots qui a déformé certaines facettes de V1 - et l'enrichissement personnel que m'avaient apporté les informations obtenues. En particulier, le dévoilement du sens : à la fin de E1, j'étais persuadée que c'était Claudine qui avait nommé ma posture de B et il a fallu que j'écoute l'enregistrement pour être convaincue que c'était moi qui l'avais dit. Il y a eu là du *sens se faisant*.

J'y reviendrai dans un prochain article.

*Extrait de Expliciter 81, (P. Vermersch):*

3/ La seconde reprise : constitution du troisième représentant (RP3) par la transformation de la verbalisation à sa transcription écrite.

*Si je prends le numérique comme représentant direct de l'évocation du vécu, le point crucial est qu'il est nécessaire de le prendre maintenant comme « référent » pour produire une « transformation » qui est (simplement !) la transcription écrite du discours enregistré.*

J'ai donc transcrit les entretiens pour constituer le troisième représentant, RP3 (\*). La flèche représente le travail de transcription (petite flèche pour gros travail).

RP2 (= R3) → RP3 (= R4)

*Extrait de Expliciter 81, (P. Vermersch):*

4/ La troisième reprise : constitution du quatrième représentant (RP4) par la numérotation de la transcription écrite.

L'étape suivante est la numérotation des transcriptions. La flèche représente mon petit travail patient de numérotation des protocoles à la main<sup>10</sup>.

RP3 (= R4) → RP4 (= R5)

A partir de cette étape vous disposez des données brutes RP4 (\*) pour suivre ce que je fais si vous le souhaitez.

*Extrait de Expliciter 81, (P. Vermersch):*

5/ Quatrième reprise : constitution du cinquième représentant (RP5) par la séparation des énoncés descriptifs et non descriptifs du vécu.

RP4 (= R5) → RP5 (= R6)

Pour ce faire, j'ai passé en rouge la transcription de E1, en bleu celle de E2, j'ai ensuite remis en noir les énoncés descriptifs de chaque protocole. Ce fichier colorisé est RP5 (\*). La flèche représente ce travail de coloriage électronique. Il aurait été préférable de passer en rouge les énoncés descriptifs de E1 et en bleu ceux de E2<sup>11</sup>.

Mais avant de m'engager dans la cinquième reprise, j'ai éprouvé le besoin de découper mon vécu en phases (bien sûr que je le sais qu'il faut découper en phases, mais c'est mieux d'en comprendre la nécessité, et là je l'ai vraiment éprouvée cette nécessité ; sans le découpage en phases, j'aurais eu beaucoup de mal à remettre les énoncés descriptifs dans l'ordre temporel). Ce découpage en phases constitue un représentant, squelettique certes, mais très éclairant dans sa concision. Je ne le nomme pas puisqu'il n'est pas prévu dans le 81.

Je choisis donc de glisser les énoncés descriptifs dans les différentes phases suivantes (c'est moi qui les ai déterminées, en m'appuyant sur le caractère propre de cette expérience vécue). Les rubriques 1/ et 12/ ne font pas partie du déroulé temporel, elles m'ont été utiles pour ne pas perdre d'information.

1/ Un premier canevas

C'est ce qui a été obtenu en E0, c'est aussi ce qui me permet de passer le contrat d'attelage avec Claudine au début de E1 et de préciser le moment à explorer.

2/ Avant

3/ Le parler de Pierre m'alerte

4/ Échange de signes avec Armelle

5/ Prise de décision

6/ Complexité de la situation

7/ Recherche d'une solution, les petites ondes

<sup>10</sup> Une remarque ici, Pierre le dit dans le 81, surtout ne pas faire de numérotation automatique des relances et répliques du protocole, c'est inutilisable ensuite par copier-coller. Je ne l'ai lu qu'après et j'ai perdu beaucoup de temps à refaire la numérotation à la main ; sur trois protocoles, c'est long !

<sup>11</sup> En fait, ce n'est pas ce que j'ai fait, j'ai sélectionné les énoncés descriptifs de E1, je les ai copiés, mis en noir et collés dans RP6 (où ils étaient toujours rouge) dans la phase appropriée. Idem pour E2 en bleu. Ensuite, à l'intérieur de chaque phase, j'ai fait du rangement temporel.

8/ Une solution s'impose

9/ Posture d'attente

10/ Prise de parole

11/ Effet de ma prise de parole

12/ Produit du réfléchissement pendant l'entretien

Je consigne ici ce qui s'est donné à moi à la fin de E1 et qui m'apparaît comme un *sens se faisant* (au sens de Richir).

## II.2. Le déroulé temporel de V1 (RP6) (\*)

*Extrait de Expliciter 81, (P. Vermersch):*

*6/ Cinquième reprise : constitution du sixième représentant (RP6) par la construction du déroulé temporel du vécu à partir des énoncés descriptifs.*

*Outre le fait qu'un vécu est toujours le propre d'un sujet, une autre propriété fondamentale et universelle de tout vécu est de s'inscrire de manière irréversible dans un déroulement temporel linéaire et continu.*

J'ai donc constitué, par copier-coller<sup>12</sup> des énoncés descriptifs (en noir dans les protocoles), un déroulé chronologique des traces de V1 puisées dans les protocoles, c'est le sixième représentant et la flèche représente ce travail de mise en ordre temporel, classement dans les phases, puis classement à l'intérieur des phases.

RP5 (= R6) → RP6 (= R7)

**Voici RP6<sup>13</sup> :**

*Pierre dit dans Expliciter 81*

*S'approprier vraiment un tel document quand on n'en est pas l'auteur, demande un travail considérable qu'on laissera aux directeurs de thèses consciencieux et disponibles.*

Alors vous n'êtes pas obligés de lire RP6, il m'est cependant nécessaire de le présenter pour que vous puissiez le consulter si vous en avez besoin. Sinon, vous pouvez le sauter et aller directement à RP7. Les énoncés descriptifs de E1 et de E2 sont écrits dans des caractères différents puisque nous n'avons pas encore droit à la couleur dans Expliciter. Les entretiens de référence sont repérés par les deux premiers signes de chaque début de réplique (les répliques telles qu'elles sont écrites et numérotées dans le verbatim).

Dans ces extraits de protocoles, C représente Claudine, M représente Maryse.

E1 M1 C'est le moment où hier je suis intervenue auprès de Pierre. Avec Chu-Yin ce matin, j'ai un peu fait une chronologie, avant, après ce moment qui apparaît très court et au moment où je me suis mise à parler, étonnamment, par rapport à ce que je fais d'habitude, extrêmement calmement et où tout le temps, ça je l'ai bien retrouvé, tout le temps où j'ai parlé m'a paru très très très très long comme si, comme un ralenti et là-dedans il y a déjà plein de choses, il y a c'est très long mais j'ai aucune impatience parce que je sais qu'il faut que je dise tous les mots qu'il faut pour produire les effets qu'il faut et aller jusqu'au bout, je m'arrêterai pas avant, ce qui m'autorise à le faire c'est que au moment où j'ai commencé à parler, Pierre s'est tourné vers moi et il m'écoute, il m'écoute, et le reste ça existe pas, avant il y a plein de choses qui sont venues que j'ai déjà assez bien décrites, il y a plein de choses en jeu là dedans, c'est comment par des paroles tu contiens, les paroles qui vont, je sais pas ce que je vais dire mais je sais que ce je vais dire va avoir l'effet que je veux que ça ait et puis juste avant y a un échange non verbal avec Armelle quand Pierre dit, si tu veux, quand il commence à répondre, quand c'est le tour de Jacques, Jacques présente et Pierre prend la parole tout de suite et je dis là ça va pas je sais pas ce que j'ai déjà, j'ai des choses à dire

<sup>12</sup> C'est là que j'ai compris que la numérotation automatique ne se conservait pas par copier-coller, voir note précédente.

<sup>13</sup> A partir de E1 M91 et dans E2, les informations viennent de la dissociée M2. Entre E1 C70 et E1 C90, c'est l'installation de M2. Quand l'information vient de M2, je parle souvent en « elle » mais pas toujours.



voilà ! Donc je suis en vigilance, c'est pas mon mot, mais je suis très attentive à ce qui se passe

## 2/ Avant

E1 M21 ...je suis à ma place, en face

E1 M69 Pierre, Jacques à côté, je sens la présence de mes voisines

E1 M59 y'a Sylvie, Mireille, on est un peu serré

E1 M61 devant moi là il y a l'ordi en travers

E1 M63 ma petite pochette verte qui est ouverte, Expliciter qui est ouvert à la page de Jacques, il y a des feuilles sur lesquelles j'écris

E1 M65 je suis comme ça, le crayon à la main

*E2 M12 en fait depuis le matin, j'étais un peu en retrait, en position plus d'observatrice que de participante*

*E2 M14 Là j'appréhendais le moment de Jacques mais je sais pas, je je sais pas, en tout cas j'étais en position d'observatrice*

E1 M23 je suis très attentive parce que je sais que ça va...Il va se jouer quelque chose d'important

## 3/ Le parler de Pierre m'alerte

*E2 M36/38/40/42/44 elle, moi là maintenant, tu vois, je suis dans la salle de séminaire/ Y a le carré/ Avec des têtes pas très distinctes/ Mes voisines, Mireille, Sylvie)/ Pierre, Jacques (silence 8s) la voix de Pierre qui, qui va pas, la voix de Pierre qui va pas*

E1 M33 il vient juste de démarrer

E1 M25 il attaque encore plus fort que ce que je croyais

E1 M31 il a juste dit une phrase ou deux, c'est encore plus fort que ce que je croyais

E2 M35 ... j'étais tournée vers eux deux, ça démarre, et je vois Jacques, je vois son visage qui se ferme, il se rétrécit pas mais en fait je le vois se rétrécir, paniqué, je le vois tout raide là comme ça, tout figé, il paraît tout petit à côté de Pierre, il me paraît petit, petit, tout mince,

E1 M103 là il vient la voix de Pierre, j'entends pas les mots, mais j'entends le timbre

E1 M105/107/109/113/115/121/125/129/133 et puis le rythme/ que je trouve très soutenu/ qui n'a pas la rondeur et la fluidité habituelles, donc elle entend ça/ elle entend que le timbre c'est le même mais il y a pas le rythme, le rythme c'est pas le même/ il y a pas la fluidité, oui la rondeur de... la voix de Pierre habituelle // c'est comme ça, si tu veux au lieu de faire une belle sinusoïde, ça fait teuk teuk teuk teuk teuk teuk (gestes)/ oui, c'est haché, c'est haché, oui, et le rythme est rapide, d'habitude, on parle plus lentement/ c'est pas vraiment plus fort que d'habitude/ ça ... fouhhh, vouhhh, vouhhh/ fouhhh, vouhhh, vouhhh, ça vient là, un peu comme quand il y a une musique forte et qu'il y a beaucoup de basses, vouhhh, vouhhh, ça fait mal là-dedans (montre la poitrine) ça me tape là-dedans comme ça (geste, tape la poitrine)

E1 M153/155/159 y a pas encore Armelle, mais (un temps) **elle sent que ça s'épaissit/ elle a l'impression que pour les autres, c'est aussi épais que pour elle**, c'est pas une impression, elle le sent/ donc il faut que quelqu'un intervienne

## 4/ Échange de signes avec Armelle

E1 M39 un constat, c'est pas possible !

E1 M37 intérieurement je me dis ça (faut arrêter), donc si tu veux je suis tendue vers la recherche d'une solution, pour le moment, c'est pas moi qui xxx [ai la régulation]

E1 M135 ça peut pas durer !

*E2 M144 Maryse, elle est pas intervenue ni pour Mireille, ni pour Nadine alors qu'elle avait des choses à dire*

E1 149 faut arrêter

E1 M151 donc c'est Armelle qui va arrêter

*E2 M 18/20/22 pour moi, c'était Armelle qui faisait la régulation/ Donc c'était elle qui allait résoudre le problème, c'était pas mon problème/ Enfin ou plutôt j'avais envie de lui*

*refiler le bébé quoi, enfin je sais pas comment dire, c'était pas avec des mots, c'était pas avec des mots, c'était bon moi je suis là en observatrice, j'écoute bien tout ce qui se passe et tout mais je suis pas chargée de l'ordre, c'est pas moi*

E1 M41/43/45 c'est elle [Armelle] qui avait régulé dans la phase d'avant, donc ... je pensais qu'elle avait encore la régulation, je sais pas si elle l'avait encore, je me tourne vers elle parce que c'est elle qui le faisait/ donc je la regarde/ je la vois bien bien bien, je la vois, elle est là, avec ses cheveux courts, sa chemise un peu bariolée, je vois même son pantalon, ses bottes avec la boucle, je la vois bien (*ralentit*) // et son regard croise le mien, peut-être que... je sais pas pourquoi si c'est elle qui me regarde, je sais pas, nos regards se croisent

E1 M153 donc si je lui fais un signe, elle va le faire, puisque on, on, on va échanger non verbalement

*E2 56/58/60 Depuis le matin... elle était euh en arrière quoi, appuyée au dossier, et quand elle s'est adressée à Armelle, elle a changé de, de position, Elle s'est un peu rapprochée de la table*

E1 M47/51 et je la vois heu.../ Elle [Armelle] est pas sereine // je fais des signes comme ça, et elle fait non de la tête, avec les bras, pour dire, enfin moi je décède, je sais pas ce qu'elle a voulu dire, moi je décède « je peux pas »/ j'ai fais (*un signe*) des deux mains

*E2 M24/26 quand j'ai compris, à tort ou à raison, qu'elle disait non/ Ça, ça a complètement changée, ça m'a changée*

#### **5/Prise de décision**

E1 M165/171 ça s'impose, ça s'impose (*M appuie fortement sur la syllabe « pose »*) qu'il faut l'arrêter et puisqu'Armelle le fait pas/ il faut l'arrêter, faut à tout prix l'arrêter, c'est pas possible, on peut pas rester spectateur

E2 M86/88/92 Il faut qu'elle trouve une solution pour le faire bien sans en rajouter sur la situation de crise/ Comment faire pour le faire bien/ y a pas de mot, c'est pas un dialogue interne

E2 M84 Elle perçoit que tout le monde est sidéré autour de la table, elle perçoit ... Pierre qui parle...un silence...vouhh, ...c'est épais, c'est...c'est lourd, c'est minéral

#### **6/ Complexité de la situation**

*E2 M62 elle se dit il faut le faire*

*E2 M64 Et en même temps qu'elle se dit il faut le faire, elle voit toutes les difficultés que ça présente*

*E2 M66/68/70/76/82 situation extrêmement tendue là-bas/ elle va couper Pierre/ Ça se fait pas/ surtout pas dans une situation comme ça/ Il faut trouver une solution*

*E2 M98/100/104 D'abord elle sent la, la tension, mais pas douloureuse, c'est euh la préparation à faire quelque chose...la disposition du corps à agir, avant elle était un peu, un peu détendue, un peu en retrait, c'était, c'était, c'était léger et souple dans son corps, là, c'est, c'est en tension, pas tendu, en tension/ elle voit que elle a changé sa posture, elle voit que son corps il a plus la même (silence 10s), c'est, c'est, ça s'est un peu tendu, pas tendu, ça s'est un peu préparé comme ça*

#### **7/ Recherche d'une solution, les petites ondes**

E1 197/199 là il manque.../ oui, il manque comment il démarre le programme

*E2 M106/108/112/116/118 c'est comme s'il y avait, tu vois, comme une petite, comme une petite onde là/ qui farfouille dans les ressources, que faire ... ça se fait pas, mais qu'est-ce qui peut se faire, qu'est-ce qui peut se faire/ Pour arrêter Pierre/ qu'est-ce qui peut se faire pour assouplir cette atmosphère minérale/ Pour remettre un peu d'air, pour qu'on puisse souffler*

*E2 M120 donc ça cherchotte comme ça partout*

*E2 M164/122/124/130/132/134 Ça cherche, ça cherche, ça cherche et puis une de ces petites choses sort un peu quoi avec le bruit des mots/ là il arrive/ toujours sous la même forme, tu vois, un peu, un peu ondulant, un peu, comme une petite onde (geste d'agitation et d'ondulation des doigts de la main droite du côté de la tempe)/ toujours comme ça là les petits trucs (geste des doigts)/ c'est quelque chose qu'elle sait, elle le sait, elle s'en sert souvent/ Et là euh « Pierre si tu veux bien », voilà les mots s'imposent, mais ils sont pas encore vraiment des mots*

**8/ Une solution s'impose**

*E2 M230 Y a quelque chose qui se donne mais qui n'a pas encore une vraie forme quoi*

*E2 M 228 c'est ni des sons, ni des mots, c'est*

*E2 M138/140/148/152/166/168 C'est juste une vague idée mais c'est vague vague vague, c'est, oui c'est diffus, c'est une vague idée de quelque chose qui ressemblerait à ça quoi, en fait elle entend, en fait elle entend la musique, voilà elle entend, enfin, elle entend le lalalalala, tu vois, elle entend, elle entend le rythme.../ elle entend des choses qu'elle connaît bien puisque c'est toujours pareil, c'est toujours pareil (silence 10s) et elle sait que ça, ça marche (silence 11s)/ C'est comme une petite, une petite onde là, un petit, un petit truc qui psch psch qui oscille, une petite oscillation, une petite oscillation/ c'est juste le bruit des mots/ Ça cherche, ça cherche, ça cherche et puis une de ces petites choses sort un peu quoi avec le bruit des mots, (silence 8s)*

*E2 M238/240/244/246/248 Oui, c'est ça, ce qui va devenir le début, ce qui va devenir/ la phrase qui permettra de couper [Pierre]/ Respectueusement/ Sans en rajouter, sans faire d'histoires/ Enfin sans dégâts*

*E2 M126 il arrive « Pierre si tu veux bien, si tu es d'accord »/*

*E2 M256 Là, y avait que (silence 5s) le, le l'idée, y avait que l'idée de l'intervention, l'idée de la forme de l'intervention, y avait que ça, de l'interruption, y avait que ça*

*E2 M262/264/266 En fait quand elle entend le petit truc, tu vois, je fais le geste (le geste de l'ondulation des doigts repéré par Claudine, que je faisais à mon insu avant l'interruption de Skype), quand elle entend le petit truc comme ça avec le bruit des mots sans les mots/ elle le sait pas que c'est le pilote automatique et que c'est la posture de B qui va être lancée/ Mais c'est le début, c'est le, c'est le, oui c'est ça, c'est ce qui va commencer, c'est ce qui va lancer le discours, après le discours, elle a pas besoin de le préparer puisqu'elle le sait, elle le sait, il suffit de dire « Pierre si tu veux bien » et après y a tout qui va bien sortir puisque ça elle sait, donc elle a juste, elle a juste dans sa tête, elle a juste les premiers mots qui sont pas encore des mots mais qui vont le devenir*

*E2 M274/276/278/280/282/284 Si tu veux tout est préparé, c'est un peu comme, c'est un peu comme si tu prépares la farine, les œufs, le lait, le beurre, le machin pour faire le gâteau mais ça y est pas quoi, c'est un peu comme s'il y avait toutes les pièces qui vont, qui vont, tout est prêt, tout est prêt, tout est là, mais c'est pas fait, ça existe pas encore, c'est pas encore un début de comme si c'était un entretien/ Où il faut interrompre l'autre, mais, mais tout est là/ En fait elle le sait pas/ Non, elles sont pas toutes là les pièces, y a juste le début, y a juste le début, qui s'impose comme seule possibilité, y a que ça/ Et en fait ce que Maryse 2 voit de là haut, c'est que c'est comme un, si tu veux c'est comme un cerf-volant, le corps du cerf-volant c'est juste le bruit des mots et puis derrière y a toutes les petites queues, les petites guirlandes et tout*

*qui vont avec, c'est tout ensemble, mais ce qui va bouger c'est le corps du cerf-volant et après le reste ça va, ça va voleter, ça va venir, ça va s'organiser tout seul quoi, ça va se faire/ En fait c'est ça qu'elle appelle le pilote automatique parce qu'elle doit quand même, elle doit un peu savoir que derrière y a des choses qui suivront*

#### 9/ Posture d'attente

E1 209/211/213 elle était // dirigée vers quelque chose donc le corps était en tension/ il était en tension pour dire : « quand est-ce que ça va démarrer ? »/ elle guettait le moment du départ pour ne pas faire de de... scratch quoi, de...de... pour, pour, pour faire propre, pour faire propre, donc y a...

E2 M178/180/182184/188/190/192/194 Et là ça se détend dans son corps/ Parce que là elle a trouvé ce qu'il faut faire/ Ça se détend, donc là elle se met plus souplement/ Elle essaie un peu de s'accorder sur Pierre mais c'est pas facile, c'est loin/ Jacques elle le voit plus/ il est là mais, en fait y a que Pierre/ Et là elle ne sait plus ce qu'il dit/ Oui oui oui, il parlait encore et puis ça dure un moment hein et là elle fait qu'une chose, elle cherche par où elle va passer

E2 M200/202/204/206/210/212 Elle comprend pas ce qu'il dit [Pierre]/ Enfin elle essaie même plus de comprendre/ Elle y arrive pas, elle y arrive pas, elle peut pas comprendre ce qu'il dit parce que ça, ça l'occupe complètement (silence 8s), y a plus de place pour/ Elle fait attention que à ce que dit Pierre et quand est-ce que, elle sait qu'il va pas s'arrêter parce qu'il a pas fini, et qu'elle a, mais, juste un moment où elle va pouvoir glisser quelque chose (les mots de Pierre arrivent, ils ne font pas sens pour elle, elle les saisit certainement puisque après, elle a pu en retrouver une partie, mais elle n'est pas attentive au sens des mots, juste au rythme pour attendre le passage)/ Elle est attentive au rythme des mots, c'est ça la chute, à quel moment ça va, à quel moment ça va, ou ralentir ou, à quel moment il va faire une pause ou ralentir/ Et au moment, y a un moment où elle, il lui semble que c'est, il lui semble qu'il a fini le premier point, c'est pas sûr mais, qu'il va passer au second ou alors peut-être qu'elle dit qu'il va passer au second

E1 M27/29 non il n'arrive pas à la fin/ non, je ne sais pas ce qu'il avait prévu comme fin de son premier point, si tu veux, j'étais comme ça dans les starting-blocks, je devais être comme ça extrêmement calme, mais à l'intérieur, à l'intérieur j'étais prête à, j'étais comme ça là

E1 M183/185/187/189/191/193/195 elle regarde Pierre, Jacques, il est tout petit à côté, elle regarde Pierre, elle attend le moment où... Elle peut pas l'interrompre/ elle peut pas l'interrompre au milieu d'une phrase/ Elle attend, elle attend que, elle attend que... ben, qu'y ait un passage, et à un moment, à un moment, y a, y a comme une interruption... c'est possible sans, c'est possible de dire quelque chose sans interrompre, y a... **y a une chute là, y a quelque chose/ oui, y a une place/ c'est un peu comme, c'est exactement la même sensation que un entretien, bon, tu sais qu'il va falloir arrêter l'autre parce que ça va pas et que t'attends le bon moment, voilà, là, je suis là, en posture de B/** elle, elle est là en posture de B, elle attend le moment où elle va pouvoir glisser « et maintenant si tu es d'accord,... », c'est exactement ça, ! « si tu veux bien... Pierre, si tu veux bien » voilà ! Elle attend le bon moment, en fait, en fait,... en fait, en fait elle fait rien parce qu'elle a lancé le **pilote automatique**, voilà, elle fait rien, elle ne fait rien du tout/ elle ne fait rien du tout, elle ne fait rien, elle lance le programme, **elle lance le programme du mode GREX**, c'est tout et ça se fait tout seul, elle fait rien

E2 172/174 Alors maintenant je dis le début d'un ede quoi, mais elle, elle le sait pas elle/ Elle le nomme pas/ [Elle sait que] ça marche/ Et que y a rien d'autre, y a que ça qui peut [couper Pierre]

E1M219/221/223/225/227 elle a rien à faire/ elle lâche/ ça se fait tout seul/ Il suffit juste de faire attention à ce qui se passe et puis les mots viendront tout seuls/ il y a plus rien, y a plus que Pierre, la petite silhouette de Jacques de plus en plus petite à côté

E1 M207 C'est (*gros silence et puis avec un ton de découverte*) c'est très détendu dans son corps... y a plus aucune tension... elle est bien

*E2 136 C'est juste*

*E2 M234/236 entre ce moment où il y a cette chose qui va devenir des mots après/ Et le moment où y a le passage possible c'est très très très très long*

*E2 M292/294 mon état interne il est serein/ il y a juste une petite, c'est pas une inquiétude, c'est juste un, un, si tu veux, ce que j'ai vu là du haut de l'arbre, c'est que ça s'impose tellement fort qu'il faut intervenir que c'est serein, c'est confiant, il faut juste trouver le bon moyen, c'est pas est-ce que je vais le faire, est-ce que je vais faire des conneries, c'est juste trouver le bon moyen, le faire bien, parce que si, voilà, y a quand même un sentiment que c'est juste d'intervenir, que c'est juste, que c'est, bon elle va couper Pierre, ça se fait pas mais, mais ce qui se fait, c'est de faire des choses justes, euh, bien quoi, oui, c'est juste, c'est juste*

#### 10/ Prise de parole

E1 M201 elle attend le moment et de fait, d'attendre le moment... Ce que je vois de là-haut c'est que, comme elle attend le moment pour intervenir, **elle passe en mode B du GREX, donc à partir de là, elle fait plus rien puisque ça se fait tout seul**

E1 M173 **en fait je me suis glissée dans une respiration de Pierre**, il s'est pas arrêté, il s'est pas arrêté Pierre

E1 M1 (*rappel de E0*) je sais pas ce que je vais dire mais je sais que ce je vais dire va avoir l'effet que je veux que ça ait

E1 M203/205/207 sa voix elle est heu... je l'entends euh, elle me surprend de ce qu'elle est calme/(*de façon nette et ferme*) Oui c'est sa voix de B, oui c'est ça, exactement/ c'est aussi sa posture de B, c'est-à-dire qu'elle est, en fait elle s'est...// oui, elle est trop loin pour s'accorder et puis il y a la table, mais oui... oui // C'est (*gros silence et puis avec un ton de découverte*) c'est très détendu dans son corps... y a plus aucune tension... elle est bien

E1 M1 (*rappel de E0*) tout le temps où j'ai parlé m'a paru très très très très long comme si, comme un ralenti et là-dedans il y a déjà plein de choses, il y a c'est très long mais j'ai aucune impatience parce que je sais qu'il faut que je dise tous les mots qu'il faut pour produire les effets qu'il faut et aller jusqu'au bout, je m'arrêterai pas avant, ce qui m'autorise à le faire c'est que au moment où j'ai commencé à parler, Pierre s'est tourné vers moi et il m'écoute, il m'écoute, et le reste ça existe pas

E1 M173 ben alors elle s'entend dire « attends, attends Pierre, si tu es d'accord, si tu veux bien, on pourrait donner la », on, j'ai dit on, « on pourrait donner la parole à Jacques pour qu'il réponde au premier point avant que tu abordes le second »,

#### 11/ Effet de ma prise de parole

E1 M227/229/231/233/239/241/243 y a rien autour, il y a plus rien, y a plus que Pierre, la petite silhouette de Jacques de plus en plus petite à côté, et et et quand je dis « attends Pierre », il se tourne vers moi/ elle le voit, il se tourne vers elle/ son visage, il est calme son visage, il écoute, vraiment il écoute, il écoute/ il écoute jusqu'au bout/ quand c'est fini/ elle le voit bouger la main comme ça/ et il dit, « tu prends la régulation Maryse », je dis « oui » et là pfoiitt c'est gagné !

#### 12/ Produit du réfléchissement pendant l'entretien

E1 M191/193/195 c'est exactement la même sensation que un entretien, bon, tu sais qu'il va falloir arrêter l'autre parce que ça va pas et que t'attends le bon moment, voilà, là, je suis là, en posture de B/ elle, elle est là en posture de B, elle attend le moment où elle va pouvoir

glisser « et maintenant si tu es d'accord,... », c'est exactement ça, ! « si tu veux bien... Pierre, si tu veux bien » voilà ! Elle attend le bon moment, en fait, en fait, en fait, en fait elle fait rien parce qu'elle a lancé le pilote automatique, voilà, elle fait rien, elle ne fait rien du tout/ elle ne fait rien du tout, elle ne fait rien, elle lance le programme, elle lance le programme du mode GREX, c'est tout et ça se fait tout seul, elle fait rien

E1 M201 elle passe en mode B du GREX, donc à partir de là, elle fait plus rien puisque ça se fait tout seul

E1 M213/215 elle doit interrompre, il faut qu'elle fasse proprement, il faut pas qu'elle agresse, il faut qu'elle soit accompagnatrice respectueuse, donc tout ça c'est B/ oui ça je l'avais pas vu, mais c'est du B tout ça, oui

E1 M217/219 oui, parce que ça explique que les paroles de B sortent très lentement, très doucement et surtout qu'elle s'arrête pas, qu'elle aille jusqu'au bout de ce qu'elle a à dire/ elle a rien à faire

J'en suis donc avec cette chronologie à RP6 (qui a comme référent la transcription numérotée R6 coloriée) et qui sera le référent R7 de la prochaine reprise.

### II.3. Le récit de V1 (RP7)

*Extrait de Expliciter 81, article de Pierre Vermersch :*

*7/ Sixième reprise : constitution du septième représentant (RP7) par la production d'un résumé du déroulé temporel à partir de la chronologie complète produite précédemment.*

*La production de la chronologie complète, qu'elle soit en tableau ou en liste, produit facilement un document touffu et long, utile et indispensable au chercheur pour la suite, mais inutilisable pour communiquer avec les autres chercheurs. S'approprier vraiment un tel document quand on n'en est pas l'auteur, demande un travail considérable qu'on laissera aux directeurs de thèses consciencieux et disponibles. Une fois la structure temporelle clarifiée, il est donc intéressant d'en faire un résumé sur une ou deux pages au maximum de façon à permettre aux lecteurs/auditeurs de se représenter le déroulement des grandes étapes du vécu et les événements éventuellement cruciaux au regard des objectifs de la recherche. Ce résumé qui double en partie le travail précédent sera donc RP7. Il est secondaire mais très utile pour communiquer, pour rendre intelligible le support (le vécu de référence sur lequel on a travaillé).*

RP6 (= R7) → RP7 (= R8)

**Voici donc le récit RP7 tel que je l'ai écrit à partir du déroulé temporel RP6 pour me (vous) rendre intelligible ce qui s'est passé pour moi en V1 :**

*Je suis au séminaire du GREX, le 2 décembre 2011. Nous avons travaillé le matin sur l'article de Vincent Gesbert, sur celui de Claudine, puis après le repas sur celui de Nadine. Arrive le tour de Jacques. Nous terminerons ensuite le travail du séminaire avec les articles d'Anne et de Pierre (Voir sommaire de Expliciter 92).*

#### **1/ Un premier canevas**

*Un premier canevas descriptif a été obtenu dans l'entretien avec Chu-Yin le matin dans l'atelier (entretien E0, non enregistré, dont le produit est rappelé dans la première réplique de E1, produit que j'ai vérifié par courriel avec Chu-Yin).*

*C'est le moment juste avant que, pendant le séminaire, je n'intervienne auprès de Pierre. Quand c'est le tour de Jacques, je suis très attentive à ce qui se passe. Jacques présente et Pierre prend la parole tout de suite et tout de suite je sens que cela ne va pas. Avec Chu-Yin j'ai retrouvé l'échange non verbal entre Armelle et moi, ce qui se passait avant cet échange, ce qui se passait juste après l'échange avec Armelle, c'est le moment où je ne sais pas encore que je vais parler, et après il y a ce moment qui apparaît très court, mais que j'arrive à saisir comme un grain temporel sans pouvoir en déplier le contenu<sup>14</sup>. J'ai retrouvé aussi le moment où je me suis mise à parler, extrêmement calmement, pendant*

<sup>14</sup> Je sens qu'il y a quelque chose dedans mais je n'arrive pas à le saisir. Une autre partie de moi (ma co-identité de chercheur qui suit le travail de relances de Chu-Yin et de Claudine) sait qu'il manque des informations dans le déroulé temporel et je le dis à la fin de E0 et de E1. Je sais à la fin de E1 qu'il reste de l'information à trouver puisque je ne sais toujours pas comment démarre le programme, comment se prépare mon intervention et sa

*un temps qui m'a paru très long, comme un ralenti, sans aucune impatience parce que je sais qu'il faut que je dise tous les mots qu'il faut et que j'aïlle jusqu'au bout pour produire les effets qu'il faut. Ce qui m'autorise à le faire c'est que, au moment où j'ai commencé à parler, Pierre s'est tourné vers moi et qu'il m'écoute.*

*Dans ce premier entretien je saisis donc un vécu infiniment petit<sup>15</sup>, très dense et très compact, qui me semble difficile d'accès, vécu situé entre le moment où je décède un « non » chez Armelle et où je n'ai pas l'intention de parler et le moment où je commence à parler. Je demande à Claudine de me faire travailler avec une dissociée l'après-midi dans l'atelier. Dans une note écrite dans le bus, j'ai appelé ce vécu « un point temporel infiniment petit entre les deux qui me paraît à la fois dense et inatteignable ». Mais nous avons vu à Saint Eble que c'est une croyance et que nous avons des outils pour l'atteindre, en particulier l'utilisation de dissociés. Les trous du canevas, c'est ma dissociée Maryse 2 (\*), à plat ventre sur le grand arbre de la cour des franciscaines, les deux mains serrées sur ses joues et les jambes repliées à angle droit, qui les a comblés<sup>16</sup> (mais j'anticipe, vous ferez connaissance avec Maryse 2 dans l'article sur les dissociées, si vous êtes impatients de la connaître, lisez les protocoles), trous suffisamment comblés pour que je puisse vous le raconter en complétant les phases qui précèdent et celles qui suivent avec les informations obtenues dans les entretiens.*

*Étonnant non !*

## **2/ Avant**

*Depuis le matin, je suis légèrement en arrière, très détendue, en position d'observatrice plus que de participante, c'est léger et souple dans mon corps. Je suis attentive, tout en conservant ma posture, au moment où Jacques prend le parole, je suis attentive parce que quelques mots échangés avec Pierre m'ont informée que ce texte l'a mis mal à l'aise.*

## **3/ Le parler de Pierre m'alerte**

*Je sais que Pierre va critiquer Jacques, donc je suis très attentive à ce qui se passe, mais avant le début, je n'imagine pas que cela va se faire durement, je pense que Pierre va s'exprimer sur son ton habituel et dans son mode habituel.*

*Jacques présente son article et Pierre prend la parole tout de suite et je me dis que cela ne va pas, que cela ne va pas du tout. Quand Pierre commence à parler, ses mots me heurtent physiquement comme des basses dans un morceau de musique, ce n'est pas rond, ce n'est pas fluide, c'est rapide, c'est haché, ça tape dans ma poitrine. Je remarque le non verbal de Jacques. Je sens une atmosphère qui s'épaissit dans la salle qui me laisse penser que je ne suis pas la seule à trouver que ce qui se passe est inhabituel et qu'il faut que quelqu'un intervienne.*

## **4/ Échange de signes avec Armelle**

*Je pense que c'est Armelle qui a encore la régulation. Pour m'adresser à elle, je change de position sur ma chaise, je me rapproche de la table. Je lui fais signe d'intervenir. Je décède, à tort ou à raison, que Armelle me signifie « non ». Ce « non » modifie mon état interne (cela m'a changée, mais je n'ai pas d'information dans le script pour savoir comment cela m'a changée, j'infère à partir des données que je quitte ma posture d'observatrice pour une posture de préparation à l'action, mon corps n'est plus aussi souple, il se met en tension, sans que je sois « tendue »).*

## **5/ Prise de décision**

*Il n'y a pas d'informations précises dans l'entretien sur ma prise de décision d'intervenir, sur comment s'impose cette décision, je peux seulement faire une inférence à partir de mes prises*

forme. Nous le chercherons dans E2.

<sup>15</sup> Je sais que c'est un pléonasme, mais j'insiste sur le fait que c'est ainsi que ce moment m'est apparu parce que cette impression subjective d'infinie petitesse et de densité a piqué ma curiosité et déclenché tout le travail que je suis en train d'exposer ici.

<sup>16</sup> Il y a longtemps que nous avons abandonné la croyance « je ne m'en souviens pas, je ne peux pas m'en souvenir » à propos d'un vécu et que nous récoltons des tonnes de pré réfléchi. Pourtant, j'ai l'impression ici d'aller plus loin dans l'abandon de cette croyance, de la démonter un peu plus. Ce travail est en train de modifier pour moi le goût de cette croyance. Et le travail de Saint Eble 2011 joue un grand rôle dans cette évolution. Comme il a joué un rôle dans le choix du positionnement spatial et temporel de Maryse 2 (qui est quand même celle qui a fait le gros du travail, sous l'effet de l'accompagnement très expert de Claudine, bien sûr !).

*d'information dont je trouve les traces dans l'entretien : le « non » d'Armelle (interprété à partir de sa gestuelle), la sidération des participants (ça s'épaissit, il y a un silence minéral), le non verbal de Jacques, des secondaires qui passent sur des situations précédentes où je ne suis pas intervenue alors que j'avais des choses à dire pour moduler les critiques de Pierre. Je ne sais pas comment j'ai traité ces informations (question : est-ce accessible ou ce traitement s'est-il fait en infra conscient ?) ni comment s'est prise ma décision de parler, je sais seulement que cela s'impose à moi.*

### **6/ Complexité de la situation**

*Une intervention s'impose à moi et en même temps, j'en vois la difficulté : la situation est tendue (je le perçois), je ne peux pas couper la parole à Pierre (cela ne se fait pas de couper la parole à quelqu'un qui parle en séminaire quand on n'y est pas autorisée par la personne qui assure la régulation, j'infère cette croyance à partir de l'échange non verbal avec Armelle que je croyais dans ce rôle). Pour pouvoir le faire, il faut donc le faire bien. Mon corps se tend vers la préparation de quelque chose que j'ignore encore, peut-être la recherche d'une solution, peut-être seulement une préparation à agir dans une visée qui est encore vide (pas documenté dans les entretiens).*

### **7/ Recherche d'une solution, les petites ondes**

*Je me mets en préparation de quelque chose à faire qui atteigne deux buts : il faut arrêter Pierre (c'est déjà décidé depuis le « non » d'Armelle) et il faut le faire proprement, sans en rajouter sur la situation, donc comment ?*

*Avant le lancement du pilote automatique (passage en mode GREX, posture de B, attente du passage i.e. le moment où je pourrai couper Pierre), je cherche une solution dans ma tête. Cette recherche m'apparaît sous la forme de petites ondes ou oscillations, et l'une d'elles se distingue des autres par son amplitude, sous la forme de proto-mots accompagnés d'un rythme et qui me sont familiers (critère : je sais que je m'en sers souvent).*

### **8/ Une solution s'impose**

*Il n'y a pas de mots, quelque chose se donne à moi, vague, diffus, quelque chose qui est avant la musique ou le bruit des mots qui deviendront « Pierre, si tu veux bien... ». Juste la musique et le rythme des mots, pas encore vraiment le bruit des mots<sup>17</sup>. C'est ce qui va lancer le discours, juste l'impulsion du lancement du discours. Je ne prépare pas la suite, parce que le début la contient, après le début, il n'y a plus rien à faire, c'est comme le corps d'un cerf-volant, ce qui va bouger c'est le corps du cerf-volant et après le reste suivra et s'organisera tout seul. Derrière le corps du cerf-volant, il y a toutes les petites queues, les petites guirlandes et tout ce qui va avec, tout est solidaire, mais ce qui va bouger, ce qui pilote l'ensemble, c'est le corps du cerf-volant et après le reste va voleter, va venir, va s'organiser tout seul.*

### **9/ Posture d'attente**

*Fin de la recherche, j'ai trouvé ce qui convient, il ne me reste plus qu'à attendre le passage entre les mots de Pierre pour y glisser le début de mon discours. Toute mon attention est focalisée sur Pierre mais pas sur ce qu'il dit.*

*Mon corps se détend parce que j'ai trouvé ce qu'il faut faire, il reste dirigé vers la recherche du moment où je pourrai dire ces mots et leur suite, mon corps est toujours en tension mais cette tension a changé de texture, elle a changé d'orientation, elle est complètement sereine. Je saisis les mots de Pierre (puisque j'ai pu les retrouver après) mais je ne les entends plus, ils ne font plus sens. Je n'ai que Pierre et le rythme de sa voix dans ma fenêtre attentionnelle, j'attends une chute dans ce rythme, un passage où je pourrai me glisser pour commencer à parler. C'est très détendu dans mon corps, je ne sens plus la tension, je suis bien. C'est très long. Je suis sereine parce que je suis convaincue qu'il est juste d'intervenir et que j'ai la bonne solution pour le faire. Pierre reconnaîtra ces (ses) mots, c'est notre sésame GREX.*

<sup>17</sup> Je n'ai pas trouvé de qualificatif satisfaisant pour décrire ce qui se donne entre l'onde plus grande que les autres et les proto-mots. Je peux le retrouver, et en restant longtemps en prise avec l'évocation de cette onde qui se détache des autres, il est venu « vibration modulée » (voir III.1).



### **10/ Prise de parole**

*Je prends la parole de façon très calme que je remarque (je l'identifierai à la fin de E1 comme ma voix de B dans ma posture de B) et je vais jusqu'au bout de ce que je sais qu'il faut dire pour avoir l'effet perlocutoire voulu (cette information a été mise à jour dans E0).*

*Je me glisse dans une respiration de Pierre, sans savoir s'il a fini son premier point, je dis « attends Pierre, si tu es d'accord, si tu veux bien, on pourrait donner la parole à Jacques pour qu'il réponde au premier point avant que tu abordes le second ». Dans E1, en M173, j'ai remarqué que j'ai dit « on » et que je n'ai pas utilisé le « je » (Que faire de cette information ?) Je parle calmement tout en jugeant très long mon temps de parole. Et pendant que je parle, mon corps est complètement détendu, je suis bien.*

### **11/ Effet de ma prise de parole**

*Quand je prends la parole, Pierre se tourne vers moi, m'écoute jusqu'au bout, pendant un temps qui me paraît très long. Je trouve que je parle longtemps mais je sais qu'il faut que je dise tout ce qui vient pour avoir l'effet perlocutoire recherché (cette information a été mise à jour dans E0). Ce qui m'autorise à continuer c'est que, au moment où j'ai commencé à parler, Pierre s'est tourné vers moi et qu'il m'écoute. Quand j'ai fini, il se tourne vers moi en faisant un signe avec sa main et me dit « tu prends la régulation Maryse », je dis « oui » et je sais que j'ai atteint mes deux buts (l'interrompre et le faire bien). D'où le sentiment de justesse qui m'a envahie et qui a persisté longtemps.*

### **12/ Produit du réfléchissement pendant l'entretien, reflètement ?**

*Il est apparu dans l'entretien E1 de l'atelier avec Claudine une mise en mots sur ce que j'avais fait sans l'identifier et que j'ai nommé pour la première fois dans cet entretien. La petite onde qui s'était amplifiée était la graine<sup>18</sup> d'un début d'ede et je savais (Comment je le savais ? Savoir théorique en acte ? Résultat d'un grand nombre d'expériences ?) qu'après le début tout viendrait tout seul, c'est ce que j'ai appelé le lancement du programme ou du pilote automatique, c'est la métaphore du cerf-volant et c'est dans cet entretien E1 que j'ai identifié ma posture comme ma posture de B, ma voix comme ma voix de B, comme mon mode GREX, où quand je ne fais rien parce que cela se fait tout seul, je focalise toute mon attention sur A. Et là, c'est un peu plus précis, mon but n'est pas d'accompagner un A en écoutant ce qu'il dit, mais de chercher comment l'interrompre (comme on interrompt un A dans un ede quand cela ne va pas) et comment le faire avec respect sachant qu'il m'apparaît nécessaire d'interrompre Pierre et que la situation est tendue. Et mon corps et mon état interne sont congruents avec cette posture (critère, c'est juste, c'est détendu, je suis bien).*

### **Addendum : un retour d'Armelle sur la signification de son « non »**

Cet addendum n'est pas congruent avec mon projet de ne pas me centrer sur le contenu, mais il apporte une validation à ce que j'ai perçu, de la même façon que Pierre a confirmé ce qui s'est passé pour lui quand il m'a écoutée et donné la régulation.

*Message d'Armelle à Maryse :*

*J'ai en effet voulu dire NON, dans mon non verbal. Ce qui me revient avec certitude, c'est que je sentais chez toi une envie de réagir qui ne correspondait pas à la mienne. Je ne voulais pas être "porteuse de ta réaction". Je sentais que tu voulais que je réagisse mais j'avais l'impression que cela aurait été "à ta place". Tu sais que je supporte assez bien les réactions vives. De plus, j'avais échangé le jour même je crois avec Pierre, sur sa manière de communiquer .... Pour moi, l'animation porte sur les échanges et n'est pas de la régulation, donc elle concerne peu ou pas la manière de dire les choses, mais consiste à faire écouter, faire reformuler ou reformuler, donner la parole, ... Enfin, j'ai le souvenir que j'avais animé la réflexion précédente (Pierre et Nadine), mais que je ne m'étais pas engagée pour animer celle-là. Et je ne voulais pas être "désignée" comme celle qui anime toujours.*

...

*J'ai retrouvé ce que je faisais quand Pierre parlait à Jacques, juste avant que nos regards se croisent ..., le ton de Pierre, je le remarquais (puisque j'ai tout de suite compris ce que tu attendais de moi), je l'écoutais et je le "regardais" comme un objet "comment Pierre gère cette*

<sup>18</sup> Il faudra voir s'il y a eu un processus de reflètement à ce moment-là.

*nouvelle manière de parler, et jusqu'où il va"... C'est en effet une rumeur dans la salle qui m'a fait tourner la tête vers le fond de la salle et ton regard devait chercher le mien, car j'ai tout de suite vu ton regard bleu (que je revois bien, les yeux écarquillés), une agitation du corps, surtout de la tête (ou seulement les yeux ?) et la bouche qui articule quelque chose. La tête qui va de moi au groupe Pierre-Jacques et revient vers moi. Et là, je ne veux pas prendre. Je ne veux pas porter ta réaction qui n'est pas la mienne et je ne suis pas celle qui anime encore et désignée comme telle.*

## II.4. Retour sur les reprises

Je suis arrivée jusqu'à la production de ce récit sans consulter Expliciter 81. Mais pour nommer ce que j'avais fait et pour savoir où j'en étais, j'ai eu besoin de relire l'article de Pierre. Ce que j'ai fait, avant le travail d'écriture et de mise en forme de ce qui précède. Au passage j'ai relevé quelques citations intéressantes pour éclairer le travail des reprises.

Je rappelle que mon but, quand j'ai choisi cette situation comme objet d'entretien, était de **savoir ce que j'avais fait en V1**. Ce récit RP7 satisfait amplement mon but personnel : savoir ce que j'ai fait, élucider mon V1 pour pouvoir me (vous) le raconter. Ce que je viens de faire dans RP7. Mon but personnel est atteint au-delà de mes espérances.

C'est en cours de travail que j'ai commencé à poursuivre un autre but, **dans une co-identité d'apprentie psychophénoménologue**, celui de m'entraîner à décrire un vécu en cherchant tout ce que je pouvais tirer des données à ma disposition. Pour apprendre à le faire et me poser des questions à résoudre. Aujourd'hui, c'est fait, je me suis appropriée Expliciter 81. Si je me mets maintenant **dans ma co-identité de chercheuse du GREX**, je ne peux pas en rester là, il me faut exploiter ce que j'ai trouvé. Donc je décide de continuer dans la chaîne des reprises ; il en reste deux. Courage, c'est presque fini. C'est ce que je crois, mais...

## II.5. Panne dans les reprises

*Extrait de Expliciter 81, (P. Vermersch)*

*8/ Septième reprise : constitution du huitième représentant par la production d'une amplification interprétative libre et imaginative*

Me voilà devant la septième reprise, la constitution du huitième représentant, reprise où je pourrai laisser libre cours à ma co-identité de créatrice. Mais à ce stade, il me faut du temps pour aller plus loin. Quand je relis dans la fin de 81 je suis devant une intention éveillante, ma visée est totalement vide, et il se passe quelques jours avant que je puisse aller plus loin.

RP7 (= R8) → RP8 (= R9)

La flèche devra donc représenter mon travail d'amplification interprétative. Que vais-je produire à partir des questions suggérées dans le 81 ?

*Extrait de Expliciter 81, (P. Vermersch):*

*Qu'est-ce que cela m'apprend ?*

*Qu'est-ce qui confirme ce que je recherchais ?*

*Qu'est-ce qui me surprend ?*

*Qu'est-ce que je ne comprends pas (très précieux) ?*

*A quoi ça me fait penser ?*

*Avec quoi je peux le mettre en relation ?*

*De quelle manière cela me touche, cela fait écho à mes intérêts de recherche, à mes intérêts personnels ?*

*C'est le moment de faire une expansion libre de vos matériaux, et ainsi de préparer l'étape plus rigoureuse qui va suivre.*

*Ce faisant vous constituez un nouveau document, hybride, à la fois déroulé temporel patiemment construit de la manière la plus sérieuse possible (on est dans la recherche ! il faut pouvoir justifier le déroulé temporel, le découpage des unités segmentées dans le flux du temps !) et liberté interprétative, foisonnement associatif, créativité au-delà des normes rationnelles, au-delà des justifications argumentées. Ce document sera le nouveau représentant RP8. Il*

*mettra à plat toutes les idées, hypothèses, découvertes, confirmations, qui vont constituer l'ossature de votre analyse, avant de les interpréter et de vous autoriser à des conclusions rationnellement fondées.*

À ce stade, me voilà bien embêtée. Je n'ai pas d'intérêt de recherche ni de questions de recherche pour constituer la trame de mon amplification interprétative. Donc pas de RP8, et donc pas de RP9 non plus. Je n'arriverai pas à aller jusqu'au bout (celui que je vise si je suis la trame de Expliciter 81).

*Extrait de Expliciter 81, (P. Vermersch):*

*9/ Huitième reprise : constitution des neuvièmes représentants (RP9 pluriels) par le choix d'axes d'analyses, qui vont détacher plusieurs aspects distincts à partir des mêmes matériaux de base (RP6, déroulé temporel, et RP8 idées interprétatives, questions).*

*Vous avez donc produit des données de verbalisation qui documentent un vécu choisi pour sa valeur exemplaire relativement à vos objectifs de recherche, vous les avez organisées, vous les connaissez maintenant intimement, il est temps de passer à l'étape suivante : c'est-à-dire prendre tout ce matériel comme référent et le mettre en valeur dans un discours qui ne soit pas une simple paraphrase des données. Les données ne parlent pas seules, montrer le déroulé temporel n'est pas montrer un résultat de recherche (sauf comme je l'ai déjà noté quand il s'agit de la toute première description d'un type de vécu particulier), mais seulement un résultat intermédiaire nécessaire pour produire une analyse. À cette étape, c'est au chercheur d'amener les catégories qui permettront de dégager du sens, sinon ce ne serait qu'un travail descriptif qui attendrait toujours celui qui lui donnera sens.*

*La description ne se suffit jamais à soi-même.*

*Elle n'est que l'étape de collecte de donnée. Ensuite, elle a besoin d'être interprétée pour lui faire dépasser le stade de simple produit factuel.*

RP8 (= R9) → RP9

Pas de question de recherche, donc pas de possibilité de poursuivre et d'alimenter les deux dernières reprises. Il manque deux flèches à mon arc. Pierre me sollicite pour que j'aie plus loin, mais plus loin sur quoi, je n'ai pas de projet. Alors il me fait des suggestions. Elles font chou blanc, ce ne sont pas mes questions, ce sont celles de Pierre. Et je lui répète inlassablement que mon but était d'étudier la dissociée, et je vois bien que pour traiter cette question, je vais devoir réorganiser les données, attendu que le récit RP7 ne me renseigne en rien sur ce sujet. C'est un autre travail, une autre sélection des énoncés descriptifs, un autre agencement, une autre mise en perspective.

Je me mets pourtant en posture de laisser venir, je lis, je relis, j'en profite pour améliorer le texte qui précède. Je m'approprie les verbatims. Et voilà ce qui est venu.

### **III. Variations sur le récit (pseudo RP8)**

Ce que j'expose ci-dessous sont des réflexions que j'ai laissées venir et que j'ai notées. Ce ne sont pas des résultats de recherche au sens où cela n'apporte pas de connaissances nouvelles.

#### **III.1. La fragmentation de V1**

Dans la succession des entretiens, dans le travail de transcription et dans les reprises suivantes, j'ai découvert ce que j'avais fait dans le détail et cela a suscité chez moi un grand étonnement, comme si mes paroles en entretien étaient venues d'une autre que moi (elles venaient en effet pour la plupart de ma dissociée Maryse 2, moi et autre à la fois, difficile à comprendre).

Après E0, il n'y avait rien d'autre pour moi dans mon V1 qu'un petit marqueur temporel entre le refus d'Armelle et le moment où j'ai commencé à parler, rien d'autre que ce petit marqueur que j'ai appelé « grain temporel ». Un grain temporel dense et compact où je n'ai pas pu entrer en E0. J'avais la certitude qu'il y avait de l'information dans ce grain (que je nommerai G dans ce paragraphe). Une évidence qui s'imposait à moi. Une évidence intuitive<sup>19</sup>, renforcée par ma co-identité de chercheure du GREX qui savait bien qu'il manquait des étapes.

Quand je commence l'entretien E1 de l'atelier avec Claudine, je dis, au moment de la négociation du contrat, pour résumer la cueillette du matin :

<sup>19</sup> Au sens de Husserl, sous une forme non verbale, ante prédicative, non loquace.

E1 M9 « **je n'ai pas du tout l'intention d'intervenir et /// là, d'un coup, je parle, qu'est-ce qui s'est passé...** ? J'ai envie d'aller voir là-dedans, Voilà c'est ça : qu'est-ce que je me dis, ..., qu'est-ce que je fais ? ».

G se situe à l'intérieur de cette réplique, là où j'ai placé le triple slash.

L'entretien E1 me permet d'opérer le réfléchissement d'un certain nombre d'informations, mais je dis à la fin de cet entretien en E1 M199 « il manque comment il démarre le programme ». En fait il manque non seulement comment démarre le programme mais aussi d'où il vient, où s'origine ce démarrage.

Ce manque, repéré dans E1, sera comblé dans le troisième entretien E2. Et le vécu exploré en E2 se situe à l'intérieur de la réplique E1 M181 « il faut arrêter [Pierre] /// et à partir de là, ça dure ».

- 181.M il faut arrêter et à partir de là, ça dure  
 182.C ça dure ! Qu'est-ce qui dure ?  
 183.M elle regarde Pierre, Jacques, il est tout petit à côté, elle regarde Pierre elle attend le moment où... Elle peut pas l'interrompre  
 184.C donc là, elle attend  
 185.M elle peut pas l'interrompre au milieu d'une phrase  
 186.C non  
 187.M donc elle attend, elle attend que, elle attend que... ben, qu'y ait un passage, et à un moment, à un moment, y a, y a comme une interruption... c'est possible sans, c'est possible de dire quelque chose sans interrompre, y a... **y a une chute là, y a quelque chose**  
 188.C y a une chute  
 189.M **oui, y a une place**  
 190.C **y a une place !**  
 191.M c'est un peu comme, c'est **exactement la même sensation que un entretien, bon, tu sais qu'il va falloir arrêter l'autre parce que ça va pas et que t'attends le bon moment, voilà, là, je suis là, en posture de B**  
 192.C donc tu es en posture, prête à bondir quoi, enfin tu es prête à y aller  
 193.M elle, elle est là en posture de B, elle attend le moment où elle va pouvoir glisser « et maintenant si tu es d'accord,... », c'est exactement ça, ! « si tu veux bien... Pierre, si tu veux bien » voilà ! Elle attend le bon moment, en fait, en fait, en fait, en fait elle fait rien parce qu'elle a lancé le **pilote automatique**, voilà, elle fait rien, elle ne fait rien du tout  
 194.C elle n'a pas besoin de faire quelque chose  
 195.M elle ne fait rien du tout, elle ne fait rien, elle lance le programme, elle lance le programme du mode GREX, c'est tout et ça se fait tout seul, elle fait rien  
 196.C elle a pas eu besoin de te dire quelque chose // elle a enregistré qu'Armelle, c'est non  
 197.M m'oui alors là il manque...  
 198.C il manque encore quelque chose ?  
 199.M oui, il manque comment il démarre le programme ? Ça, c'est évident que c'est le programme

À la fin de E1, je savais donc qu'il fallait faire un E2 pour combler ce trou. Et en E2, Claudine m'a maintenue sur ce moment, encore inconnu, suffisamment pour qu'il se remplisse. J'ai découvert dans E2 ce que j'ai fait dans les phases 5/, 6/, 7/ et 8/ de mon récit. En effet le vécu que je vise en E2, selon la demande faite à Claudine, entre E1 et E2, correspond à ces phases. Je suivais encore (toujours dans ma co-identité de chercheuse GREX), pendant l'entretien, à travers les récapitulations de Claudine, le déroulement temporel en repérant les trous. J'avais donc la certitude qu'il manquait encore des éléments à la fin de E1. Je savais très bien que l'information recueillie n'était pas complète.

Je note la différence de niveau de détail entre E0 et E1 mais aussi entre E1 et E2. Dans E0, un vécu se donne comme un grain temporel G dense et inatteignable. Dans E1, ce grain G commence à se remplir, à gonfler, à devenir moins dense, plus diffus. Et la majorité des informations obtenues en E2 sont contenues dans la réplique E1 M181 (il faut arrêter et /// à partir de là, ça dure). Je l'ai vu dans le dé-

roulé temporel avec mon code couleur, rouge pour les énoncés descriptifs de E1, bleu pour ceux de E2. Dans le sixième représentant RP6, le déroulé temporel, il n'y a presque que du bleu pour les phases 5/, 6/, 7/ et 8/. Il y a essentiellement du rouge au début (2/, 3/ et 4/), du bleu au milieu (5/, 6/, 7/ et 8/) et du rouge à nouveau à la fin (9/ 10/ et 11/). Ce qui montre, sur un mode coloré, que ce qui manquait à la fin de E1 a été réfléchi dans E2 (tout au moins en partie).

Cela évoque pour moi des intervalles emboîtés<sup>20</sup> à ceci près que celui qui contient les deux autres se présente comme un point après E0. Le premier intervalle correspond à l'empan temporel entre le refus d'Armelle (quand je n'ai pas l'intention d'intervenir) (appelons  $t_1$  ce moment) et le moment de ma prise de parole ( $t_2$ ). Le deuxième intervalle est contenu à l'intérieur de cet empan temporel entre le moment de la décision d'arrêter Pierre ( $t_3$ ) et le début de l'attente (longue attente) du passage pour commencer à parler ( $t_4$ ).

$$[t_3, t_4] \subset [t_1, t_2] \subset G$$

L'emboîtement des intervalles de temps explorés fait apparaître qu'un point de E0, celui que j'ai nommé G (verbalisé en E1 M9), se dilate en intervalle  $[t_1, t_2]$  dans E1 et qu'un point de cet intervalle (verbalisé en E1 M181) se dilate en intervalle  $[t_3, t_4]$  dans E2. Cet emboîtement est bien visible dans mon code couleur comme nous venons de le voir, du rouge au début et à la fin, du bleu au milieu. Il montre aussi l'expertise de Claudine qui m'accompagne vers ce qui n'est pas encore explicité.

Le caractère d'abord dense de ce que je vise, devient ensuite diffus comme dans la sublimation physique d'un solide qui passe à l'état gazeux et cette sublimation, qui amplifie et dilate le grain G dense et compact, me permet de le viser, de le maintenir en prise et d'en faire une sémiotisation au cours des entretiens. La sémiose suivante, c'est-à-dire la verbalisation est très difficile et insatisfaisante pour moi compte tenu du caractère préverbal et extrêmement diffus du V1 réfléchi et transformé par la sublimation, car la première sémiotisation, celle du réfléchissement, se fait là, sous l'effet des relances de Claudine ; je manque de mots pour décrire, les mots que je choisis ne me conviennent pas, j'utilise très souvent « c'est comme... », il y a beaucoup d'hésitations, de répétitions, de silences, d'onomatopées, mon rythme de parole est très lent, j'utilise des métaphores comme celle du cerf volant. Je n'ai pas trouvé de mots pour qualifier comment je perçois les proto-mots, j'ai dit « bruit », « rythme », « musique », « lalalalala » mais aucun de ces mots ne convient pour décrire ce que j'ai perçu. En restant en prise avec la plus grande des petites ondes, je trouve, en écrivant maintenant, une expression qui convient mieux, c'est une « vibration modulée » (il y a émission d'une très faible bourdonnement, non audible, mais perceptible dans mon corps, dont la fréquence et l'amplitude varient. Il y a du *sens se faisant* qui n'est pas arrivé à son terme. Je suis dans un cas de parole opérante<sup>21</sup>. Belle illustration de ce que dit Richir :

*Extrait de Expliciter 66, page 43, citation de Marc Richir.*

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

Dans ce cas, je tiens l'idée par son évocation, je peux la retrouver encore maintenant, mais ce n'est pas pour autant que je peux trouver le mot adéquat pour la dire et je n'y suis pas arrivée pendant l'entretien. Reste à savoir ce qui a permis/causé la sublimation ? Les relances de Claudine ? Le changement de point de vue par l'installation de Maryse 2 ? J'y reviendrai, si je trouve des informations, dans le travail sur les dissociées.

<sup>20</sup> Je fais ce que je peux pour laisser libre cours à mon amplification interprétative, mais je ne le fais pas. J'éclaire seulement RP7, je le complète par des remarques et par des réflexions sur RP7.

<sup>21</sup> Voir l'extrait de Marc Richir (dans « L'expérience du penser », 1996, Million) commenté par Pierre dans Expliciter 60 : *Nous sommes donc, pour ainsi dire, « en deçà » de la logique, et donc en deçà de toute analyse logique de la langue. Nous sommes dans ce que Merleau-Ponty nommait la « parole opérante » ou la « praxis de parole », où la parole est autre chose que la réalisation d'une « performance » de ce qui serait censé être le « système » de la langue.*

Je pense que dans le grain temporel G identifié en E0, il y avait déjà tout ce qui s'est déployé au fil des deux autres entretiens, mais ce n'était qu'à l'état pré réfléchi et sous une forme très dense et compacte, d'où l'impression que c'était inatteignable. Je savais que G contenait de l'information sans que je puisse y accéder. Puis-je dire que c'est une graine de sens ? Déjà là parce ce qui était à l'intérieur a été le moteur de mes actions. Pas encore là pour moi puisque je n'y avais pas accès avant le déploiement opéré pendant E1 et E2.

Le sens de ce que j'ai fait, adopter la posture de B qui doit interrompre A (avec toutes les conditions à remplir, respectueusement, doucement, fermement, etc.) s'est donné à la fin de E1 :

193.M elle a lancé le pilote automatique...

195.M elle lance le programme du mode GREX

201.M elle passe en mode B du GREX, donc à partir de là, elle fait plus rien puisque ça se fait tout seul

205.M oui c'est sa voix de B, oui c'est ça, exactement

207.M c'est aussi sa posture de B,

Et le « elle ne fait rien, ça se fait tout seul » répété plusieurs fois dénote, me semble-t-il, un acte induit par des connaissances théoriques et un grand nombre d'expériences accumulées. Il y a du savoir et de l'expérience sédimentés dans cette manière d'intervenir. Je n'ai pas identifié ce que j'étais en train de faire au moment où je l'ai fait, je ne l'ai identifié comme intention perlocutoire qu'en E0, comme paroles de B qu'en E1 et comme début d'un ede qu'en E2.

Il y a là du *sens se faisant* qu'il sera intéressant d'étudier davantage.

Et le sens s'enrichit pendant que j'écris. Le début d'un ede me paraît être un choix excellent pour la situation concernée : c'est en effet le moment de l'ede où B passe le contrat de communication avec A, qui a le droit de ne pas être d'accord, et B observe le non verbal de A pour connaître son degré d'adhésion à la proposition qui lui est faite. Le groupe du séminaire partage cette connaissance. De la même façon que mes élèves, qui l'expérimentaient en début d'année, savaient très vite, au bout de quelques séances, qu'ils pouvaient dire « non », même sans mots, même non verbalement, et que je le respecterai. Au séminaire le non verbal de Pierre était un non verbal d'attente attentive d'abord, puis d'acquiescement confirmé par « Tu prends la régulation Maryse ».

### **En résumé :**

La succession des trois entretiens a permis :

- de localiser un grain temporel G à sublimer pour le fragmenter, et de le fragmenter davantage au fil des entretiens,
- de mettre à jour du pré réfléchi (presque uniquement du pré réfléchi) dans ces sublimations successives,

pour obtenir une description fine du déroulement de mon vécu.

Tout au long des trois entretiens, j'ai pu décrire ce que j'avais fait dans ce moment du séminaire de décembre que j'ai voulu explorer, d'abord dans un premier ede E0 où il restait un point infiniment dense et petit qui me semblait inatteignable tout en m'apparaissant avec certitude comme riche d'informations potentielles, puis dans deux autres ede, E1 et E2, en utilisant la mise en place de disso-ciées.

Nous avons la description des critères de ma mise en alerte, de ma décision de devoir faire quelque chose pour réguler ce qui était en train de se passer (intervenir pour arrêter Pierre) et des compétences que j'ai mobilisées « à mon insu » pour intervenir et passer en mode GREX, c'est-à-dire dans ce cas adopter une posture et une voix de B qui doit interrompre A parce que c'est nécessaire pour le but poursuivi, attendre le moment où ma parole peut se dire et dire ce qu'il faut sur le ton qu'il faut, en prenant le temps qu'il faut pour qu'elle ait l'effet attendu.

Nous avons aussi une description fine de la recherche d'une solution (que dire et comment le dire ?), cette recherche s'est faite sur un mode non verbal, sous la forme d'un foisonnement de petites ondes/oscillations dont l'une se détache pour former la solution capable de satisfaire les deux contraintes, intervenir, et intervenir respectueusement.

J'ai pu ainsi porter à ma conscience réfléchie les étapes de mes pensées et actions : alerte, prises

d'information, décision d'intervenir, choix de l'intervention, attente du moment favorable à cette intervention, comme le montre bien le récit RP7.

### III.2. La panne continue

Je vois bien que tout cela n'est pas du RP8. C'est fait de commentaires, d'un peu d'auto-explicitation. Mais je n'apporte rien de plus. Alors je laisse venir ce qui vient sur mes états internes, sur les savoirs utilisés. Rien de bien passionnant. Je jette.

Je décide de reprendre la suggestion de Pierre au sujet de l'analyse d'une pratique :

*Message de Pierre à Maryse*

*En fait, le déroulement de ton intervention comme élucidation d'une technique d'intervention, quasiment d'une analyse de pratique de ton intervention, pourrait être un objet d'étude.*

*Message de Pierre à Claudine (avec copie à Maryse)*

*Dans l'esprit d'un travail sur les techniques d'intervention par exemple, la mise à jour de la manière de procéder de Maryse est une bonne illustration de la manière de procéder d'une praticienne avertie, à la fois adéquation à la situation et en même temps efficacité pré réfléchie relevant d'une conscience en acte efficace ; on pourrait imaginer le thème d'un ouvrage sur "le praticien réflexif" dans lequel ce qu'a fait Maryse serait une bonne illustration d'une intervention de régulation de groupe, par exemple. Dans tous les cas la description de V1 porte à notre connaissance des actes qui ont un pouvoir d'illustration, d'exemples, voire exemplaires.*

*Message de Pierre à Maryse*

*Tu montres un bel exemple de mise en oeuvre de compétences pré réfléchies, et la possibilité de l'amener à la conscience réfléchie avec de l'aide. C'est le produit de ton TP que de mettre au clair le déploiement de tes compétences, leur origine dans la pratique de l'ede par la familiarité de la position de guidage et d'intervention respectueuse de B. Là où tu en es, à la veille d'un RP9, c'est ce déploiement que tu peux exploiter, analyser et commenter sur le thème par exemple « de l'efficacité de la régulation pré réfléchie chez un professionnel expert ». Ton V1 est plein de savoirs pré réfléchis, le praticien réfléchi n'est pas celui qui a nécessairement la conscience réfléchie de ce qui fonde son action, pourtant pertinente et efficace. Ce vécu est exemplaire de ce que fait une professionnelle compétente qui a un pré réfléchi efficace (cf. le cas Baptiste présenté, il y a bien longtemps, par Agnès et Nadine). Tu as posé des actes judicieux et efficaces dans un état de conscience pré réfléchie. Ce qui est intéressant c'est que tu es consciente de ce qu'il ne faut pas faire.*

*Ce qui est nouveau, c'est que tu l'as débrié par la mise en oeuvre des dissociés.*

Oui c'est bien sûr mais Pierre le dit tellement mieux que moi. Cela ne me fait pas beaucoup avancer dans la tâche que je me suis fixée. Je ne sais pas continuer toute seule.

### III.3. Ce que m'a appris ce TP, des questions qui se posent encore

#### 1/ Sur la sémiose (volet méthodologie et recherche) :

Du côté de la méthodologie de l'analyse des données, le codage des différentes reprises permet de se repérer dans l'avancée de l'analyse et de segmenter le travail en assignant un but précis à chaque étape.

Du côté des axes de recherche, à partir de la quatrième reprise, le choix des extraits de protocoles dépend du but poursuivi. Ici, je visais l'intelligibilité du vécu V1, le choix sera différent pour étudier la technique de l'accompagnement de la mise en place d'une dissociée (à partir des relances pertinentes de B) ou la psychophénoménologie du vécu de cette pratique (à partir des répliques des A concernant le comment de la mise en place ou les relations entre A et la dissociée, par exemple). Ou encore *le sens se faisant* dans la découverte de ma co-identité de B.

Pour apporter des réponses à des questions de recherche, il faut que ces questions de recherche

- préexistent, au moins sous une première forme, au recueil et au traitement des données (pour éviter de découvrir à la cinquième reprise que certaines catégories de l'objet de recherche ne sont pas documentées),

- et guident le choix des relances de B et des différentes reprises (le choix des énoncés pertinents en particulier dans la quatrième reprise et leur réagencement dans la cinquième).

## **2/ Sur mes compétences en particulier et sur le recueil d'expertise en général (volet analyse de pratiques) :**

Le vécu que j'ai décrit peut donc être considéré comme exemplaire pour nous ; il décrit une pratique réussie d'intervention en groupe. Comme le vécu exemplaire de prise de décision pédagogique<sup>22</sup> que Agnès et Nadine avaient recueilli, décrit et présenté au GREX.

Alors, que nous apprend la description de ce vécu sur le plan d'une pratique professionnelle experte ? Quelles sont ces compétences qui fonctionnent dans le V1 en mode pré réfléchies ? Et éventuellement, comment se sont construites pour moi ces compétences ?

Il y a du savoir sur les effets perlocutoires qui peut être inféré à partir de E1 M1 (résumé de E0) : « J'ai retrouvé aussi le moment où je me suis mise à parler, extrêmement calmement, pendant un temps qui m'a paru très long, comme un ralenti, sans aucune impatience parce que je sais qu'il faut que je dise tous les mots qu'il faut pour produire les effets qu'il faut et aller jusqu'au bout » et « il y a plein de choses en jeu là dedans, c'est comment par des paroles tu contiens, les paroles qui vont, je sais pas ce que je vais dire mais je sais que ce que je vais dire va avoir l'effet que je veux que ça ait ». Cette connaissance sur les effets perlocutoires n'était pas présente dans ma conscience réfléchie dans le V1, elle a été explicitée dans E0. Le moment de mon intervention n'a pas été exploré dans E1 et E2, nous n'en savons donc pas plus.

Notons aussi le savoir sur ce que sait faire, sans y penser, quand elle ne fait rien, ma co-identité de B, parce que cela lui est familier, parce que cela se fait tout seul, parce que je n'ai plus rien à faire. Tout ce savoir est dénoté en E1 par les expressions « lancer le pilote automatique », « passer en mode GREX ». Comment s'est activée cette co-identité ? Sous l'effet de quoi ? Des contraintes imposées par la nécessité de trouver une solution ? Par la proximité entre la situation du séminaire et les situations où je suis B. Je ne dispose pas d'informations pour répondre à ces questions.

J'ai souvent utilisé la phrase « Attends, si tu veux bien, je te propose de... » dans des régulations de groupes (professionnels ou autres) et dans des entretiens duels (professionnels ou autres). Je le fais de manière réfléchie. Peut-être l'ai-je fait aussi « sans m'en apercevoir » ?<sup>23</sup>. Mais je ne peux connaître que les interventions que j'ai faites de manière réfléchie et, parmi les interventions pré réfléchies, celles sur lesquelles je me suis arrêtée pour les noter et les expliciter. Les autres sont dans les limbes de mon pré réfléchi. Cette explicitation me laisse à penser que je le fais plus souvent que je ne crois. Elle me permettra certainement de le repérer plus souvent dans l'avenir. « Connais-toi toi-même » disait la devise gravée au fronton du temple d'Apollon à Delphes. M'observer, et observer les autres, en tant qu'être pensant, c'est un but que je poursuis depuis longtemps, depuis mon adolescence (je sais même ce qui l'a déclenché). Le GREX, Claudine et Maryse 2 viennent de me faire faire un pas de plus dans cette direction.

Revenons à cet exemple de régulation et à ce qu'il peut nous apprendre ? Que ce mode d'intervention puisse être donné comme exemple efficace de régulation de groupe, pourquoi pas ? Pour des personnes non formées à l'explicitation, il pourrait sans doute être intéressant, mais pour nous les grexiens, il me paraît d'une grande banalité. Je suis pourtant très étonnée de ne pas l'avoir identifié au moment où je le disais alors que je me suis étonnée du ton de mon intervention.

E2 M268/270 elle est étonnée du ton de sa voix... c'est très calme, c'est très posé/ Elle est pas étonnée mais elle le remarque, elle est pas étonnée puisque elle le sait qu'elle le fait comme ça dans les entretiens

Je dis dans cette réplique que je le sais mais je suis sûre que je ne le savais pas (voir mon étonnement à la fin de E1 quand je découvre que je suis dans ma posture de B). Cet entretien E2 est le troisième, il s'est passé un mois depuis le jour de l'atelier et j'ai fait mienne cette information.

<sup>22</sup> Voir *Informations* novembre 91, présentation par Nadine Faingold d'un protocole sur une décision pédagogique (ce protocole deviendra "Le cas Agnès" publié dans la collection Protocole sous le numéro 2).

<sup>23</sup> La réponse est oui. J'ai un exemple en tête, que j'ai utilisée souvent, celui de l'inspectrice de police, j'avais noté cet exemple c'était une intervention différente quoique en mode GREX elle aussi, c'était une intention éveillante vers un vécu passé lié à un cours de mathématiques et semblant très douloureux.



Seule explication à mon aveuglement du V1, ma fenêtre attentionnelle était tellement micro et centrée sur Pierre, qu'il n'y avait pas de place, me semble-t-il, pour aucun autre travail de pensée (Est-ce possible ? Resterait-il à décrire des remarques secondaires ?). J'ai d'ailleurs été très étonnée de découvrir cette extrême focalisation au cours des entretiens.

Mais je m'éloigne du thème de l'expertise. J'y reviens. Je pourrais demander à Armelle de m'accompagner pour faire l'analyse de la description de ce vécu :

*Expliciter 93, La pratique réflexive, une valse à 7 temps ? Armelle Balas-Chanel*

*C'est le moment de mettre en lien avec différentes "clés de lecture" et sous forme d'hypothèses, ce qui a été décrit dans l'étape précédente.*

Et d'aborder l'étape suivante proposée par Armelle

*Expliciter 93, La pratique réflexive, une valse à 7 temps ? Armelle Balas-Chanel*

*... on peut aussi comprendre qu'analyser une pratique n'a d'intérêt que si elle donne l'occasion de tirer des enseignements de cette expérience passée.*

...

*L'intérêt de cette étape est de formuler des connaissances (que je savais peut-être déjà "en théorie", mais que je comprends mieux "concrètement") et de les formuler soi-même pour se les approprier.*

pour formuler ce que je pourrais apprendre sur le « pourquoi ça a marché ? » et qu'est-ce que je trouverais comme réponses à mes questions initiales. Ici la question que je me posais avant les entretiens est « Qu'est-ce que j'ai fait ? » et après les entretiens de l'atelier (E0 et E1) « Comment se fait-il que je n'ai pas identifié ma posture et ma co-identité de B en V1 alors qu'elles me sont si familières et que je m'en sers si souvent ? ». « Comment se fait-il que j'ai fonctionné sur un mode pré réfléchi ? ». Qu'est-ce que je pourrais apprendre de plus si je prenais cette description comme objet de réflexion dans une analyse de pratique ? Et enfin, quid alors du déclencheur de ma co-identité de B ? L'information qui pourrait renseigner cette question est absente dans le verbatim (ou bien, je n'ai pas su l'identifier).

**Je propose que nous en discutons au prochain séminaire.**

#### **IV. En conclusion**

J'aurais aimé aller plus loin dans la réflexion autour de ce début de travail, j'ai eu plus de quinze jours d'interruption obligée et prévue et la date de mise sous presse de *Expliciter 94* approche ; il me faut donc conclure (provisoirement).

Si je fais un petit retour sur l'évolution de mes buts depuis le 2 décembre, je peux dire que :

Le soir du séminaire, je voulais seulement comprendre pour moi d'où venait le sentiment de justesse que j'avais éprouvé en demandant un ede à quelqu'un ; je n'avais pas le temps à Paris de me mettre en auto-explicitation et j'étais impatiente de déplier ce V1, d'autant plus que l'atelier me fournissait un bon cadre pour le faire.

Le soir de l'atelier, Claudine et moi avons décidé d'utiliser E1 pour produire des données sur la mise en place de la dissociée, au vu de la puissance d'élucidation ressentie tout de suite après E1, dans le petit débriefing de fin (Claudine, Sylvie, Chu-Yin et moi), impression ressentie par A, par B et par les deux C. Confirmée par Pierre qui a suivi le débriefing. Nous avons parlé tout de suite du V3 de cette pratique. Nous avons aussi prévu un deuxième V2 puisque j'avais remarqué moi-même que V1 n'était pas complet.

Après l'entretien E2 du 12 janvier, et sa transcription, le 13 janvier, j'ai reconstitué le récit de V1 que j'ai nommé « Reconstitution de l'histoire », puis j'ai pensé que j'étais en train de faire des reprises selon le modèle de la sémiose que je n'avais pas encore utilisé en tant que tel, j'ai alors ouvert *Expliciter 81* et j'ai identifié les différentes représentations de mon vécu et les différentes reprises ; c'est là que m'est venue l'idée d'en faire un TP qui me permettrait de m'approprier la méthodologie d'analyse des données d'un recueil de verbalisation proposée par Pierre dans ce numéro d'*Expliciter*. C'est ce que j'ai fait et c'est l'objet central de cet article. C'est aussi une façon d'insister sur le fait que le premier plan dans cet article est la méthodologie de l'explicitation de V1 et non son contenu.

Après la production du septième représentant RP7, le récit, le 19 janvier, je me suis fixée comme but

de trouver des axes de recherche autres que la mise en place et l'utilisation de la dissociée, à partir de RP7, pour produire un RP8 et un (ou des) RP9 selon les conseils indiqués dans Expliciter 81. Prise de tête, cafouillages, échec. Devant les sollicitations de Pierre, je lui répète que je n'ai pas d'autres axes de recherche que celui de me documenter sur mon V1 (ce qui est un but personnel et pas un axe de recherche, je le sais bien). Pierre me suggère de développer les informations données dans le récit sur l'analyse de ma pratique. Aucun enthousiasme. J'écris « Ce que j'ai trouvé ne casse pas trois pattes à un canard, pour des non grexiens peut-être, mais pour nous grexiens, quelle banalité, c'est notre pratique quotidienne ». Il me faudra longtemps pour y voir émerger quelques questions théoriques sur l'analyse d'une pratique (le 7 février).

Par contre, le *sens se faisant* est apparu dès que j'ai mis en forme le récit, début janvier. J'étais incrédule, je ne voulais pas y croire, j'avais du mal à le nommer « *sens se faisant* ». J'ai commencé à y travailler au tout début de février. Et après un long échange téléphonique avec Pierre, j'ai vu que je pouvais aller plus loin et j'ai compris comment. Il faudra ressaisir les données des deux entretiens E1 et E2 pour suivre la donation des lambeaux de sens dans le déploiement de la graine de sens dont j'avais déjà nommée la localisation temporelle « grain temporel ». J'avais déjà vu que ce grain gonflait, se sublimait à partir du cristal initial au cours de E1 et de E2. Il y a aussi du *sens se faisant* dans ma recherche des mots pour le dire ; c'est la cas, par exemple, pour le choix de « vibration modulée » pour qualifier la petite onde qui se détache des autres en grandissant dans la phase 7/ *Recherche d'une solution, les petites ondes*. Ce travail, j'ai envie de le faire, mais en même temps, je suis impatiente d'aller voir le fonctionnement de ma dissociée de plus près. Encore un choix à faire.

Je terminerai cet article en faisant la liste de ce que j'ai non pas découvert, puisque conceptuellement je savais déjà tout cela, mais appris intuitivement, en l'éprouvant dans une saveur particulière. J'ai découvert le caractère nécessaire de plusieurs étapes ou conditions pour aller au bout de l'explicitation d'un vécu (je dis explicitation, ce qui est le travail présenté ici, et non exploration, car l'exploration est loin d'être achevée) :

Nécessité de numéroter les protocoles à la main, cela peut sembler mineur, mais quelle perte de temps de l'oublier ! Maintenant, c'est inscrit dans mes doigts.

Nécessité d'un découpage en phases pour constituer et organiser le récit (je ne crois pas que le découpage en phases soit dans Expliciter 81). Je le savais, mais je ne l'avais jamais éprouvé aussi impérativement. Ces phases ont été des cases à remplir pour ordonner les énoncés descriptifs ? Sans elles, je me serais noyée.

Nécessité de reconstituer l'histoire vécue dans V1 pour pouvoir la raconter et la ressaisir dans des reprises ultérieures, pour moi, pour vous, pour pointer les informations manquantes, pour vérifier qu'elle était suffisamment complète pour être intelligible.

Nécessité d'utiliser des notations symboliques (cette nécessité je la consigne ici pour mémoire à l'intention des lecteurs qui ne l'auraient pas encore éprouvée, pour moi c'est la seule qui n'a pas changé de goût). J'ai découvert par contre que le nombre de ces notations, que nous utilisons le plus souvent sans y penser, est très élevé. Au point de décourager les allergiques à l'algèbre ?

Et surtout, et c'est le plus important, c'est incontournable et ce sera le mot de la fin<sup>24</sup>, la nécessité d'avoir des intérêts de recherche pour aller jusqu'au bout de la chaîne des reprises, c'est-à-dire pour produire une recherche digne de ce nom. Je suis allée toute seule et sans peine jusqu'au récit parce que j'avais un intérêt personnel d'élucidation de mon V1, j'avais un but. Et ce récit a répondu à mon attente. Mais je n'avais pas d'intérêt de recherche (hormis le travail autour des dissociées qui demande un autre traitement des données). Je ne pouvais pas mettre à plat « toutes les idées, hypothèses, découvertes, confirmations, qui auraient pu constituer l'ossature de mon analyse » (et ainsi constituer un huitième représentant) « avant de les interpréter et de m'autoriser à des conclusions rationnellement fondées » pour arriver enfin au neuvième représentant, le résultat et les conclusions de la recherche.

<sup>24</sup> Je ne suis pas convaincue que de le dire et de l'écrire remplace le fait d'en avoir fait l'expérience. C'est ma co-identité de professeure qui parle ici. Je me souviens que, dans une autre vie, j'ai passé beaucoup de temps à mettre au point des dispositifs didactiques pour que les étudiants puissent rencontrer et éprouver le caractère nécessaire des énoncés mathématiques (comme nous le racontons dans l'ouvrage Maurel M., Sackur C. (2010), Faire l'expérience des mathématiques. Entre enseignement et recherche. Lyon ALÉAS).

Alors je suis tombée en panne sans pouvoir faire miennes « les idées, hypothèses, découvertes, confirmations » de Pierre qui ne réussissait pas à me les transmettre.

## Annexes

### Annexe 1 : Notations

Ces notations sont données ici pour faciliter, si besoin est, la lecture de l'article.

ede : entretien d'explicitation.

A : sujet en situation d'entretien.

B : questionneur dans un entretien d'explicitation.

### Les entretiens

E0 : entretien avec Chu Yin, 20 mn, le matin de l'atelier GREX du 3 décembre 2011, non enregistré, résumé dans la première réplique de E1.

E1 : entretien avec Claudine, 46 mn, l'après-midi de l'atelier GREX du 3 décembre 2011, enregistré et transcrit.

E2 : entretien avec Claudine par Skype, 53 mn, le 20 décembre 2011, enregistré et transcrit.

E3 : entretien avec Claudine par Skype, 1h 40, le 13 janvier 2012, enregistré et transcrit.

### Les vécus

V1 moment du séminaire du 2 décembre entre la prise de parole de Pierre sur l'article « Peindre un plafond avec plaisir... » de Jacques Gaillard et le moment de ma prise de parole pendant l'intervention de Pierre.

V20 vécu de E0 pour A (matin atelier avec Chu Yin, 20 mn le 3 décembre 2011).

V21 vécu de E1 (après-midi atelier avec Claudine, 46 mn, le 3 décembre 2011).

V22 vécu de E2 (Entretien Skype avec Claudine, 53 mn, le 20 décembre 2011 à 16h30).

V3 (qui pourrait devenir V31 s'il y a une suite) vécu de E3 (Entretien Skype avec Claudine, 1h 40, le 13 janvier 2012 à 10h30).

Y aura-t-il un V32 ? Des V3i ? À décider ultérieurement.

### Les protagonistes

C pour Claudine qui est B.

M pour Maryse qui est A.

Les dissociées : pour le moment, il n'y en a qu'une, Maryse 2, celle qui est dans l'arbre de la cour des franciscaines à Paris, le jour du séminaire, installée dans E1, sollicitée dans E1 et dans E2. Il en apparaîtra d'autres dans le V3.

### Référents et représentants au cours des reprises successives de la sémiologie

J'utilise les notations indiquées dans Expliciter 81.

R1 V1, vécu du séminaire de décembre 2011.

RP1 = R2 V1 réfléchi tel qu'il s'est donné dans les remplissements successifs opérés dans les trois entretiens E0, E1 et E2.

RP2 = R3 verbalisation du réfléchissement de V1 au cours des entretiens.

RP3 = R4 transcription des entretiens.

RP4 = R5 transcription numérotée des entretiens.

RP5 = R6 énoncés descriptifs recueillis dans les entretiens.

RP6 = R7 déroulé temporel des énoncés descriptifs recueillis dans les entretiens.

RP7 = R8 récit de V1 réfléchi tel qu'il se donne à moi après E0, E1 et E2.

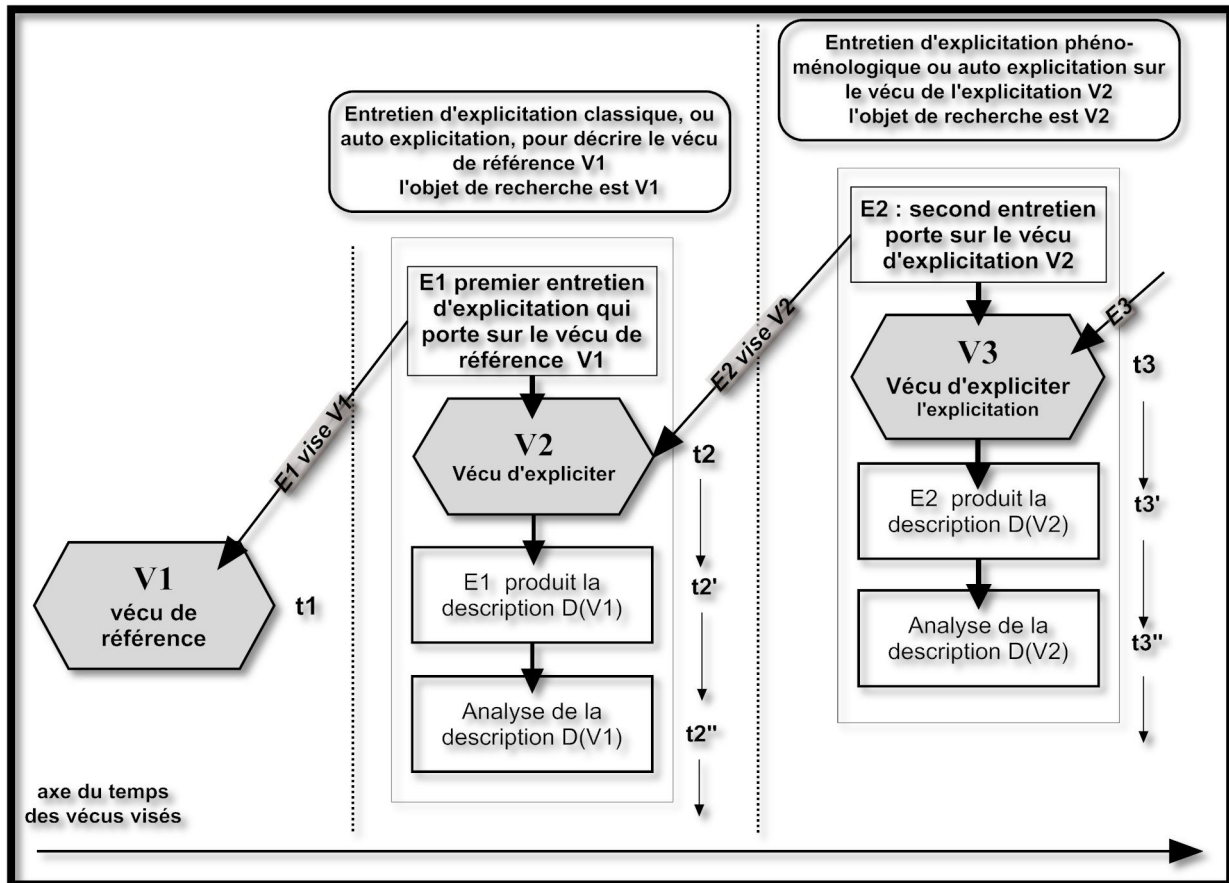
RP8 = R9 amplification interprétative du récit, variations sur le récit.

RP9 analyse des matériaux pour documenter une recherche et aboutir à des conclusions rationnellement fondées.

## Annexe 2

Ce schéma a été publié dans Vermersch P. (2006), *Vécus et couches de vécus*, *Expliciter* 66, pp. 33-47.

### Schéma 1 : La suite des vécus



## « C'est mon anniversaire, j'ai gagné ! »

12	8	9
4	11	6
7	15	21

Entretien d'explicitation, lors d'un atelier de pratique, au GREX.

Par Evelyne ROUET.

Patricia me fait signe. Elle a fini d'apprendre la grille des nombres.

Je lui demande : « Tu te sens prête ?

- Oui !

- Je vais te demander de réciter la grille, d'abord de me donner la diagonale de droite à gauche de haut en bas.

Dans un premier temps, Patricia récite par écrit la grille sur une feuille vierge de son bloc notes puis elle me demande :

- De droite à gauche ?

- De droite à gauche, de haut en bas.

- 9, 11, 7

- D'accord, et si on la cache, est-ce que tu peux réciter la grille en totalité ? Patricia met sa main sur la grille pour la cacher et lève les yeux pour la réciter.

- 12, 8, 9 .../... 4, 11, 6... /... 7, 15, 21

- Maintenant veux-tu tourner ta feuille s'il te plait ? ... Voilà, merci. »

Q1- Alors Patricia, si tu en es d'accord, je te propose de décrire comment tu as appris cette table ?

R1 - *Comment j'ai appris ...*

Q2 - Par quoi est-ce que tu as commencé ?

R2 - *La 1<sup>ère</sup> ligne en haut ...*

Q3 - Tu as commencé par la 1<sup>ère</sup> ligne en haut ?

R3 - *Hum,*

Q4 - d'accord, reste là au moment où tu as commencé par cette 1<sup>ère</sup> ligne... est-ce que tu as fait quelque chose d'autre avant ?

R4 - *... , ... avant, ... heu avant ... je savais déjà ... que heu, les exercices de mémorisation c'est très difficile pour moi ,*

Q5 - Hum, hum, ...

R5 - *Je sais pas bien apprendre par cœur, ...donc cette fois-ci j'avais décidé de coupler le visuel et l'auditif*

Q6 - Hum ...

R6 - *Et malgré tout c'est resté difficile ...*

Q7 - Est-ce que tu veux bien revenir sur le moment où tu dis que tu as commencé par la 1<sup>ère</sup> ligne ? ... qu'est-ce que tu as fait quand tu as commencé par la 1<sup>ère</sup> ligne ?

R7 - *Je l'ai récité*

Q8 - D'accord, tu l'as récité, avant de la réciter, est-ce que tu as fait quelque chose d'autre ?

R8 - *Non, non, je me suis mise en bouche, je l'ai récité*

Q9 - Et quand tu récites qu'est-ce que tu fais ?

R9 - *Je la dis plusieurs fois, ... et heu ..., ... je ferme les yeux et j'essaye de voir si je m'en souviens*

Q10 - Est-ce que tu veux bien rester là, à ce moment là où tu me dis que tu la dis plusieurs fois ?

R10 - *Oui,*

Q11 - Au moment où tu le dis plusieurs fois, ...

- *[Oui],*

-...est-ce que tu serais d'accord de décrire ce que tu fais ?

R11 - *...*

Q12 - Juste avant de fermer les yeux ...

R12 - *Alors déjà je suis ..., peut-être que j'ai gardé en mémoire immédiate, parce que je suis même*

*pas certaine que là tout de suite c'est encore ça que j'ai vu, ou que j'ai appris par cœur, c'est peut être 4, 8, 9 ... mais j'en suis pas certaine, ...peut-être, donc, heu je l'ai ... je l'ai lue, ...*

Q13 - Tu l'as lue,

*R13 - Je l'ai lue , ... et ensuite quand je suis arrivée au bout de la ligne, pour être certaine que le coté visuel était bien installé en tête, je l'ai reprise dans l'autre sens, je ne voulais pas tomber dans le piège du récit, sans que ce soit su, je suis partie dans l'autre sens,*

Q14 - Est-ce que tu veux bien revenir et rester au moment où tu dis, au moment où tu la lis

*R14 - oui,*

Q15 - au moment où tu lis cette ligne, comment est-ce que tu t'y prends ?

*R15 - ...*

Q16 - Qu'est-ce que tu fais ?

*R16 - Je regarde et je prononce à haute voix dans ma tête*

Q 17 - Tu regardes, et tu prononces à haute voix dans ta tête, et au moment où tu regardes ; ...qu'est-ce que tu regardes ?

*R17 - La forme du chiffre, je le photographie,*

Q18 - D'accord, ... tu la revois cette forme du chiffre ?

*R18 - Tout à fait*

Q19 - Et qu'est-ce qu'elle te donne cette forme du chiffre, qu'est-ce que tu vois quand tu vois cette forme du chiffre ?

*R19 - ..., ..., ..., alors, c'est un 4*

Q20 - C'est un 4,

*R20 - Hum, hum !*

Q21 - D'accord,

*R21 - Après il me semble que c'est un 8, ensuite il me semble que c'est un 9.*

Q22 - D'accord

*R22 Je ...je sais déjà que je vais pas essayer de faire ce que j'ai déjà fait parce que j'ai déjà fait l'exercice de faire des additions soustractions sur les chiffres pour pouvoir ...des opérations entre eux pour pouvoir les mémoriser. Je sais déjà que ça marche pas !*

Q23 - D'accord, tu as déjà essayé !

*R23 - Hum !*

Q24 - Et du coup qu'est-ce que tu décides de faire ?

*R24 - De faire ça ! de le faire ...une fois dans un sens ... de ...de le réciter une fois dans l'autre sens et de le réciter.*

Q25 - D'accord, donc je reprends. Je récapitule un peu ce que tu me dis : tu lis la ligne

*R25 - Oui*

Q26 - Tu la répète plusieurs fois

*R26- Une fois*

Q27 - Une fois, Tu t'entends à haute voix ?

*R27 - Hum !*

Q28 - Voilà, et tu la lis dans l'autre sens

*R28 - Je la lis dans l'autre sens, oui, ...*

Q29 - Et qu'est-ce que tu fais juste après ?

*R29 - J'ai l'impression que ça a peut-être marché ... et j'attaque la 2<sup>ème</sup> ligne.*

Q30 - Hum, hum, heu ! Tu veux bien rester parce que tout à l'heure tu m'as dis que tu avais fermé les yeux et que tu te l'étais répété

*R30 - Oui, la 1<sup>ère</sup> oui.*

Q31 - Donc c'est l'étape qui vient après le fait de l'avoir lu dans un sens et l'avoir lu dans l'autre sens ?

*R31 - Oui !*

Q32 - Tu fermes les yeux et qu'est-ce qu'il se passe quand tu fermes les yeux, avant de passer à la 2<sup>ème</sup> ligne ?

*R32 - Je ... je re-projette, je re-projette l'image ...*

Q33 - Reste au moment où tu re-projette l'image ... Qu'est-ce que tu fais quand tu projettes l'image ?

*R33 - Sur mon écran mental, je projette, c'est mon diaporama perso*

Q34 - Il est où ?

*R34 - Là !*

Q35 - Il est là ! Il est comment ?

*R35 - Ben c'est une photographie de ..., une photographie de la 1<sup>ère</sup> ligne de la grille.*

Q36 - D'accord ! ...Et cette photographie elle te donne quelles informations ?

*R36 - ..., ...*

Q37 - Qu'est-ce que tu fais quand tu photographies cette photographie ?

R37 - *Elle est encore toute fraîche dans mon esprit et je sais, je sais ... que c'est la bonne, heu que c'est ça.*

Q38 - A quoi tu reconnais que c'est ça ?

R38 - *..., ..., l'image me semble fidèle ... par rapport àààà la feuille.*

Q39 - Tu dis : « l'image me semble fidèle » tu en es pas tout à fait sûre ?

R39 - *Si j'en suis sûre*

Q40 - Tu en es sûre !

R40 - *Oui. ..., ..., par acquis de conscience je me le récite encore une fois.*

Q41 - donc tu récites encore une fois, ... et une fois que tu as récité une autre fois tu fais quoi ?

R41 - *J'attaque la 2<sup>ème</sup> ligne.*

Q42 - Avant d'attaquer la 2<sup>ème</sup> ligne, est-ce que ... reste au moment où tu te le répètes une 2<sup>ème</sup> fois, ... est-ce qu'il y a autre chose que tu fais ?

R42 - *..., ..., ...*

Q43 - Est-ce que tu veux bien vérifier s'il n'y a pas autre chose, que tu fais ?

R43 - *Je viens de vérifier que je la connaissais, c'est fait !*

Q44 - Comment tu l'as vérifié ? Qu'est-ce que tu as fait pour vérifier ?

R44 - *Parce que mentalement, les yeux fermés ... je la vois, mentalement, ... à haute voix ... je peux heu, je peux m'entendre réciter la suite des chiffres, et parce que je le refais une autres fois dans l'autre sens pour être sûre.*

Q45 - Oui, d'accord !

R45 - *Donc du coup, là ...*

Q46 - Quand tu ouvres les yeux, juste au moment où tu ouvres les yeux ...

R46 - *Hum,*

Q47 - Est-ce que tu fais quelque chose en particulier ?

R47 - *Non !*

Q48 - Reste à ce moment là, vérifie si tu fais quelque chose en particulier ...

R48 - *Je lis la 2<sup>ème</sup> ligne.*

Q49 - Tu lis la 2<sup>ème</sup>,

R49 - *Hum*

Q50 - D'accord. Quand tu lis la 2<sup>ème</sup>, qu'est-ce que tu fais ?

R50 - *..., je suis déjà plus si ... confiante parce que je me rends compte que j'ai déjà oublié la 1<sup>ère</sup>*

Q51 - D'accord,

R51 - *Et là tout de suite à cette question, je ne suis pas capable de dire ce qu'il y a sur la 2<sup>ème</sup>.*

Q52 - On va rester à ce moment là, où tu n'es plus tout à fait confiante. Qu'est-ce qu'il se passe au moment où tu n'es plus confiante ?

R52 - *..., ..., Je suis pas tout à fait sûre que ce que je viens d'apprendre à l'instant, ... je m'en souviens. Je suis pas sûre. J'avance quand-même.*

Q53 - Tu décides d'avancer ...

R53 - *Ben oui*

Q54 - et qu'est-ce que tu fais ensuite ?

R54 - *J'essaye de voir dans les 3 chiffres s'il y a quelque chose qui me fait, qui fait sens pour moi.*

Q55 - D'accord. Et quand tu essayes de voir si quelque chose fait sens pour toi, qu'est-ce que tu vois ?

R55 - *Je vais sur le 11 au milieu qui est inversé par rapport à la grille de Catherine Le Hir, qui n'est pas à la même place, et donc on avait regardé ensemble et là je me dis ça va être facile ... le 11 il est à la place du 21 et ça je vais m'en souvenir.*

Q56 - Tu dis : « le 11 est au centre, ça je vais m'en souvenir .

R56 - *Ca je vais m'en souvenir parce qu'il ya une inversion, par rapport à la grille sur laquelle, moi j'avais déjà travaillé.*

Q57 - Hum, et une fois que tu as posé ce 11 au milieu, ...

[Oui],

...tu continues comment ?

R 57 - *..., ..., je fais la même chose, je balaye de droite à gauche, de gauche à droite*

Q58 - Est-ce qu'on peut revenir sur ce que tu disais tout à l'heure ? Tu disais « je regarde s'il y a une logique dans les chiffres. »

[...]

Tu as vu le 11, est-ce que tu as vu autre chose dans la logique ?

R58 - *Je me demande s'il n'y a pas un 5 et s'il n'y a pas un 6. Peut-être ? Peut-être qu'il y a 5, 6, 11. Parce que depuis tout à l'heure, là, on est en train d'en parler, ... je cherche ... et je me dis « ça doit*

être ça. » parce que ... c'est peut-être 5,11,6 ... j'suis pas sûre.

Q59 - Là maintenant, tu dis que tu n'es pas sûre que ce soit 5,11,6 ; mais est-ce qu'on peut revenir au moment où tu es en train de l'apprendre ? Au moment où tu es en train de l'apprendre tu vois le 11 au milieu et tu dis que tu vas t'en souvenir ...

[Hum]

- Et une fois que tu as cette certitude là, qu'est-ce que tu fais pour apprendre les autres ?

R59 - Je reprends le même système que pour la 1<sup>ère</sup> ligne...

[D'accord],

... Réciter, fermer les yeux, visualiser, réciter dans les 2 sens. Ca me semble pas très solide

Q60 - Alors, si tu veux bien rester ... qu'est-ce qui fait que c'est pas très bien solide ? A quoi tu reconnais que c'est pas solide ?

R60 - ..., ..., je sais que c'est pas solide parce qu'au moment où je m'apprête le réciter, ... la 1<sup>ère</sup> ligne m'a déjà échappé. Donc, je vérifie que ce que je suis en train de faire, ça marche pas, parce que au moment où je me récite la 2<sup>ème</sup> ligne, je cherche la 1<sup>ère</sup>, parce que je me dis qu'il faudra que je me souviens de tous, je m'en souviens plus du tout.

Q61 - A ce moment là, on est bien d'accord, si j'ai bien compris tu me dis, tu as les yeux fermés

R61 - Je les ouvre et je les ferme

Q 61 - Tu les ouvres et tu les fermes

R61 - Je, voilà, je suis déjà certaine que dans l'instantané, ça va ! mais ça tiendra pas plus de 5 minutes.

Q62 - A quoi tu reconnais que ça va pas tenir 5 minutes ?

R62 - Je ne peux pas visualiser les 2 rangées, je n'y arrive pas,

Q63 - Tu n'arrives pas à visualiser les 2 rangées ? ... tu n'arrives pas à visualiser quand tu as les yeux fermés ?

R63 - Ben oui !

Q64 - Et quand tu as les yeux fermés qu'est-ce que tu visualises ? Qu'est-ce qui te vient là ?

R64 - Tout est déformé

Q65 - Tout est déformé ?

R65 - Hum,

Q66 - C'est comment quand c'est déformé,

R66 - Le 8 se promène,

Q67 - Le 8 se promène, qu'est-ce qu'il fait quand il se promène ?

R67 - Ben, il sait pas trop où se mettre, ... voilà ! Il descend sur la ligne du dessous, il remonte, il redescend, voilà, donc c'est tout mélangé,

Q68 - Hum, hum,

R68 - Donc je sais même plus

Q69 - Y a le 8 qui se promène, ... et les autres chiffres ils font quoi ?

R69 - Le 9 bouge aussi,

Q 70 - Le 9 bouge aussi ...

R70 - Hum ! Ya que le 11 qui bouge pas, lui je sais il est au centre.

Q71 - le 11 est au centre,

R71 - Hum,

Q72 - Donc tu n'as pas la certitude de savoir, qu'est-ce que tu fais ça ce moment là ? Tu vois le 8 qui bouge ...

R72 - Je me le re-récite

Q73 - Tu as toujours les yeux fermés,

R73 - A mon avis j'ai dû réciter les yeux ouverts, hein ! Tac, tac, tac, j'ai dû faire comme cela, j'ai dû faire comme ça, j'ai dû me le mettre en bouche, me l'entendre dans la tête

Q74 - Tu dis : « j'ai dû » ça veut dire que tu n'es pas sûre, là maintenant de ce que tu as fait ?

R74 - ..., ..., ..., si j'ai dû faire ça, je pense que j'ai dû faire ça parce qu'à un moment donné je suis passé à autre chose. J'ai dû me dire « bon, ben, ça va aller »

Q75 - Tu te dis « ça va aller »

R75 - Ça va aller, je me suis dit de toute manière par imprégnation ça va revenir ça va aller. Voilà, je me suis dit si ça revient pas avec la netteté que je voudrais, mais par imprégnation à force il va en rester quelque chose ça ira.

Q76 - Et à ce moment là, que tu te dis cette chose là, tu fais quoi ?

R76 - Et ben j'attaque une autre méthode complètement différente de mémorisation pour la 3<sup>ème</sup> ligne

Q77 - D'accord, reste là au moment où tu dis j'attaque une méthode de mémorisation différente.

R77 - Hum, hum

Q78 - Qu'est-ce que tu fais ? Comment tu t'y prends ?



R78 - ... je reprends quelque chose dont j'ai déjà entendu parler comme méthode de mémorisation, qui marche bien. J'associe ... heu, ...le chiffre à quelque chose

Q79 - Alors tu commences par quoi ?

R79 - Je vois le 7, le 15, et le 21 ...

[Oui],

... Je trouve que c'est un enchaînement rigolo parce que ces trois chiffres rigolos ... qui pour moi ... bon voilà le 7 ça a toujours été porte bonheur, porte malheur, bon ben voilà

Q 80 - Hum, tu penses au 7 ! Ca porte bonheur, ça porte malheur ... autre chose que tu associes avec le 7 ?

R80 - 7 (« c'est ») à Paris, 7, ... 7 comme « c'est » une belle chose, comme on fait en SMS, voilà

Q 81 - D'accord !

R81 - Le 15 c'est le jour de mon anniversaire, « c'est » mon anniversaire

Q82 - Alors, tu dis le 7 comme le 7 du SMS, comme le 7 porte bonheur, après tu passes au 15

R 82 - Oui, voilà je sais 7, 7, 7, ... c'est mon anniversaire ... et je me dis ça tombe bien ... heu le 21 !

Comme au Quint 21, je joue au Quint 21 je gagne. Je me dis celui là il coule, c'est mon anniversaire j'ai gagné !

Q83 - C'est mon anniversaire, j'ai gagné !

R83 - Voilà ! Et là, celui là je suis sûre que ça va aller, ... parce que, ... heu j'ai un poème.

Q84 - Tu as un poème ?

R84 - Hum, avec les trois nombres ... alors celui là ça y est, c'est solide, il est bon

Q85 - Hum, hum

R85 - Alors j'essaie de retrouver les 2 autres. Et en automatisme, ils reviennent.

Q86 - Alors, tu essaie de les retrouver ... reste à ce moment là, au moment où tu essaies de retrouver les 2 autres. Tu essaie de les retrouver de quelle façon ?

R86 - ..., ..., visuellement

Q 87 - Et quand tu les retrouves visuellement tu fais quoi ?

R87 - J'affiche l'écran avec les 9 cases

Q88 - Tu affiches l'écran avec es 9 cases ? Tu as les yeux fermés ?

R88 - Ouverts ou fermés, c'est pas grave, je m'en fiche, je peux tout à fait visualiser les yeux ouverts ou les yeux fermés

Q 89 - D'accord, O.K. donc, ... mais tu le fais sans lire la grille ?

R 89 - Oui, oui, c'est bon, c'est fait !

Q 90 - Et là qu'est-ce qui se donne ?

R 91 - Et ben qu'elle est là !

Q 92 - Elle est là ...

R92 - Heu, ... elle se superpose, ... à la vraie grille, j'ai pas besoin de vérifier, c'est sûr

Q 93 - T'as pas besoin de vérifier...

R 93 - Non !

Q 94 - Qu'est-ce qui te guide à ne pas avoir besoin de vérifier ?

R94 - Parce que l'image mentale, c'est exactement la photographie que l'image de départ, ça flotte plus, ça bouge plus, c'est clair.

Q95 - Ça flotte plus, ça bouge plus, c'est clair.

R95 - Hum,

Q 96 - D'accord. Et à ce moment là ?

R96 - Je préviens que c'est bon.

Q 97 - Tu préviens que c'est bon, tu peux la réciter ?

R 97 - Oui !

O.K. Je te remercie.

\* \* \*

### **A l'issue de l'entretien je fais un feed-back à Patricia. Je lui dis comment elle a appris à l'instant, la grille des nombres :**

- Tu as appris cette grille ligne par ligne.
- Tu as appris les 2 premières lignes en utilisant ta perception visuelle et auditive et la répétition.

Tu dis : « les exercices de mémorisation sont difficiles pour moi », et tu décides de « coupler le visuel et l'auditif » Ce sont tes mots et c'est ce que tu fais :

- Tu lis les chiffres, tu regardes leur forme, tu les photographies,
- Tu les répète et tu t'entends les répéter.
- Tu n'es pas sûre que ce soit un apprentissage solide, ... tu mises sur le fait que par

imprégnation la mémorisation va se faire.

- Tu rejettes l'idée de faire des soustractions-additions car tu dis que tu as déjà essayé et ça ne marche pas. J'ai compris que tu as appris cette grille il y a quelques années et que tu te souviens que ça ne marche pas de faire des additions-soustractions avec ces nombres, c'est ça ? [Patricia me confirme]
- Enfin pour l'apprentissage de la 3<sup>ème</sup> ligne tu changes de méthode en utilisant des associations d'idées, en te créant une histoire, tu emploies le mot « poème » et cette méthode réussit bien car tu te souviens bien des nombres, au moment de réciter la grille et encore à la fin de l'entretien.
- Au moment où tu récites la grille tu la dis sans fautes. Or au moment où tu expliques comment tu as appris les deux 1<sup>ères</sup> lignes tu te trompes :
  - Sur la 1<sup>ère</sup> ligne tu oublies le 12 et à la place tu mets le 4 de la 2<sup>ème</sup> ligne.
  - Sur la 2<sup>ème</sup> ligne tu changes le 4 en 5. »
- L'expression de te doutes lors de l'entretien sur la manière dont tu as procédé pour apprendre les 2 premières lignes et les erreurs correspondent.
- La méthode utilisée pour l'apprentissage de la 3<sup>ème</sup> ligne a été plus efficace pour toi.

## ANALYSE DE L'ENTRETIEN

Pour procéder à l'analyse de cet entretien, je propose une entrée par thématique :

- Dans un 1<sup>er</sup> temps je cherche à repérer comment j'ai utilisé certains outils de l'entretien de sorte à créer les conditions de l'explicitation,
- Dans un 2<sup>ème</sup> temps, je mets en évidence la notion d'écoute de B vis-à-vis de A. Je vérifie si j'identifie de quoi A parle et si je le guide vers la description de l'action et pas autre chose.
- Dans un 3<sup>ème</sup> temps, je vise une meilleure compréhension de la fragmentation.

### ① Trouver un rythme à l'entretien, créer les conditions à l'explicitation :

↳ **Le contrat de communication** : Le contrat de communication est inscrit dans la « phrase magique » en début d'entretien. D'abord, cette demande « si tu en es d'accord » doit être congruente. Le non verbal doit être en accord avec les mots prononcés. Depuis un moment maintenant cela est installé dans ma pratique, ayant dépassé le « récité » et exprimant de la conviction et de la sincérité dans le ton utilisé. Par contre je ne renouvelais pas suffisamment ce contrat au cours du déroulement des entretiens. Dans celui-ci, demander l'accord m'est venu plus naturellement. J'identifie que je l'ai fait plusieurs fois et cela donne un autre rythme, une ambiance plus bienveillante à l'entretien :

- Dans la Q1, l'abord est inclus dans la phrase magique.
- Dans la Q7 je demande « *Est-ce que tu veux bien revenir sur le moment où ...* »
- Suite à la Q10 « *Est-ce que tu veux bien rester là, à ce moment là où ...* » Patricia dit « oui » et Q11 – « *...est-ce que tu serais d'accord de décrire ce que tu fais ?* »
- Je renouvelle l'accord dans la question Q14 – « *Est-ce que tu veux bien revenir et rester au moment où ...* » Et Patricia répond « oui ».
- Je fais de même à la Q30 où je demande : « *tu veux bien ...* » et à la question Q43 - « *Est-ce que tu veux bien vérifier s'il n'y a pas autre chose ...* » et encore à la Q60 « *Alors si tu veux bien rester ...* »
- Je remarque qu'à la Q58 je ne laisse pas le temps du consentement – « *Est-ce qu'on peut revenir sur ce que tu disais tout à l'heure ? Tu disais...* » Mais à la réplique suivante : Q59 – « *Là maintenant, tu dis que tu n'es pas sûre que ce soit 5,11,6 ; mais est-ce qu'on peut revenir au moment où tu es en train de l'apprendre ? Au moment où ...* » Patricia exprime un « hum » approuvateur. Je me rends compte que j'utilise le « on ». je dois changer le « est-ce qu'on peut revenir » avec « est-ce que tu serais d'accord de revenir » ...c'est plus puissant, car si j'interroge en « tu », je suis censée attendre une réponse !

↳ « **Faire ralentir** » : C'est une compétence que je maîtrise maintenant. Je me sens à l'aise pour cela car je sens que j'ai réussi à faire ralentir Patricia tout en gardant la qualité de relation. Je ne lui

coupe pas la parole, je m'insère dans son discours. L'entretien est fluide.

- Je lui demande de nombreuses fois « de rester » en lui demandant en même temps son accord. La plupart des répliques sont les mêmes que ci-dessus.
- Par 2 fois j'utilise directement l'impératif « reste » à la Q33 « *reste au moment où ...* » ; à la question Q42 « *... reste au moment où tu te le répètes une 2<sup>ème</sup> fois, ...* » et à la Q48 « *reste à ce moment là, ...* » sans l'associer à son consentement.
- Jamais je n'utilise « attends » ou « prend le temps de ... ».

Dans tous les moments où je demande de rester, j'ai baissé la voix, j'ai employé un ton doux, j'ai une gestuelle de la main, je laisse parfois une suspension (quelques secondes). Tout cela m'aide à me rapprocher de son monde intérieur. La forme grammaticale de l'impératif induit une certaine directivité. Je m'occupe du cadre. Il y a concordance entre l'intention de B de guider (de contenir) et l'effet perlocutoire pour A d'être guidé (de se sentir contenu).

☞ **Les récapitulations** : De manière générale, j'utilise peu les récapitulations, et lorsque que je le fais c'est que je suis un peu perdue dans le déroulement de l'entretien, que je ne sais plus très bien comment questionner pour faire décrire plus finement. C'est ce qui se passe ici lorsque j'entreprends de faire cette récapitulation. Par contre, ici cette expérience m'apporte plus d'enseignements.

Je ne fais véritablement qu'une seule récapitulation qui commence à la Q25 « *D'accord, donc je reprends. Je récapitule un peu ce que tu me dis : tu lis la ligne* » Cette récapitulation me permettra un peu plus loin d'atteindre une fragmentation plus fine. En effet, après avoir redit un enchaînement d'actions je pose la question Q29 « *Et qu'est-ce que tu fais juste après ?* » Patricia répond alors : R29 « *J'ai l'impression que ça a peut-être marché ... et j'attaque la 2<sup>ème</sup> ligne* ». Je sens bien qu'il se passe quelque chose là. D'ailleurs cela se voit par mon bafouillis Q30 « *Hum, hum, heu ! Tu veux bien rester parce que tout à l'heure ...* » J'ai perçu que ne n'ai pas obtenu l'expression de son critère de fin qui lui permet de passer à l'apprentissage de la 2<sup>ème</sup> ligne. « *J'ai l'impression que ça a peut-être marché* » n'est pas suffisamment clair pour l'informer sur ce qui l'a emmenée à prendre la décision de continuer son apprentissage. A ce moment là, je viens tout juste de récapituler le déroulement des actions, celui qui donne l'intelligibilité et je peux questionner sur ce qui se passe après « *tu fermes les yeux* » et avant « *j'attaque la 2<sup>ème</sup> ligne* ». Je mesure ici plus finement l'utilité des récapitulations et l'expérience que je viens d'en faire fera pour moi référence et m'aidera dans d'autres entretiens.

☞ **L'évocation** : Patricia est en évocation ; j'ai relevé quelques signes qui me permettent de l'identifier :

- Elle ne me regarde pas pendant l'entretien, son regard est dans le vide. Elle n'est plus dans le contrôle social, mais tournée vers son monde intérieur.
- Plusieurs fois le rythme de parole ralentit, il y a des silences. Dans ses silences, je ne perçois pas du défi de mémoire car son visage est détendu. Je ne la presse pas, j'attends à côté, le ton de ma voix calme et doux l'accompagne. Je le remarque au cours de silences indiqués par des points de suspension « ... » en R15 - R19 - R36 - R42 - R57 - R60.
- A un autre moment pour maintenir l'évocation je m'appuie sur un critère sensoriel Q27 – « *Une fois, Tu t'entends à haute voix ?* Patricia confirme en R27 – « *Hum !* »

A un moment je doute que Patricia soit sortie de l'évocation.

- Au moment où elle dit en R58 « *Je me demande s'il n'y a pas un 5 et s'il n'y a pas un 6. Peut-être ? Peut-être qu'il y a 5, 6, 11. Parce que depuis tout à l'heure, là, on est en train d'en parler, ... je cherche ... et je me dis « ça doit être ça. » parce que ... c'est peut-être 5, 11, 6 ... j'suis pas sûre.* » A ce moment, c'est le trouble pour moi car je ne sais pas bien si elle est dans le moment présent ou dans le moment vécu quand elle dit ne plus savoir. Aussi, elle emploie le verbe « je cherche » qui est un indicateur de défi de mémoire.
- En plus elle dit « *... depuis tout à l'heure, là, on est en train d'en parler, ... je cherche...* »

Dois-je associer :

☞ « *depuis tout à l'heure ... je cherche* » ? ou ...

☞ « *depuis tout à l'heure ... qu'on est en train d'en parler* » ? ... c'est subtil et pendant un

entretien, ça va trop vite pour tout percevoir.

- Elle abandonne un instant le « je ». Elle dit « on est en train d'en parler »
- A la suite de cela, je l'invite à revenir au moment où elle est en train d'apprendre la grille et je la renvoie au 11 qui se trouve au milieu et qui semble être un repère pour elle.

## ② Savoir entendre ce qui se dit :

↳ **Les dénis** : il arrive fréquemment que les personnes soient dans le déni. Lorsqu'on leur demande si elles ont fait quelque chose avant, ou autre chose, elles disent que non. Mais est-ce la réalité ? Comment savoir ? Comment aider ? L'intervieweur doit dépasser cette difficulté en la contournant, surtout pas en demandant de chercher, ou de se souvenir ; surtout pas en imaginant à la place de A ce qu'il aurait pu faire, et encore moins en lui suggérant !

Dans l'entretien avec Patricia, je me suis trouvée en début face à un déni, exprimé par un « **non, non, jje me suis mise en bouche, je l'ai récité** »] à la R8, lorsque je lui demande Q8 – « *D'accord, tu l'as récité, avant de la réciter, est-ce que tu as fait quelque chose d'autre ?* ». J'ai réussi à dépasser ce déni en laissant Patricia continuer de dérouler. J'ai lâché prise sur la recherche de la description du début en me disant que j'y reviendrai. Il arrive souvent que A ne commence pas sa description par le début : en voici un exemple.

Par ailleurs, j'ai bien entendu l'expression « *je me suis mise en bouche* » mais je ne l'ai pas exploitée. C'était l'occasion d'une description plus fine. Il y a, dans cette façon de décrire comment elle récite, une référence à des éléments sensoriels (tel le gastronome ou l'œnologue). J'ai rebondi sur « *et quand tu récites ...* » plutôt que sur « *et quand tu te mets en bouche ...* »

Finalement, 4 réponses plus tard, Patricia va dire « *je l'ai lue* » en R12. A partir de là, j'ai pu fragmenter sur ce moment du début.

### ↳ **Les satellites de l'action :**

A peut s'exprimer de quatre points de vue différents, autres que la description pure de l'action, qu'il ne peut d'ailleurs faire finement sans être accompagné. Ces 4 autres points de vue sont :

- Le contexte dans lequel s'est passé l'action,
- Les buts que poursuivait A à travers cette action,
- Les savoirs qu'il a du mobiliser pour la réalisation de cette action,
- Les opinions, les jugements, ... que A peut avoir sur le déroulement de cette action.

Dans le cas de cet entretien, il y avait peu de risque que Patricia parle du contexte. Le satellite qui a interféré le plus est celui du jugement et des opinions.

Les opinions, les commentaires, les croyances, les jugements sont les expressions satellites les plus présentes dans le discours de Patricia. Mon travail consiste à contourner cela et à ramener Patricia vers la description de l'action :

☞ Dès le début de l'entretien, Patricia exprime sa croyance en R4 « *... , ... avant, ... heu avant ... je savais déjà ... que heu, les exercices de mémorisation c'est très difficile pour moi* » en R5 « *Je sais pas bien apprendre par cœur, ...et R6 « Et malgré tout c'est resté difficile ... »* A ce moment là, je ramène Patricia vers la description de l'action en lui demandant : Q7 - *Est-ce que tu veux bien revenir sur le moment où tu dis que tu as commencé par la 1<sup>ère</sup> ligne ? ... qu'est-ce que tu as fait quand tu as commencé par la 1<sup>ère</sup> ligne ?*

☞ En R29 de l'expression : « *J'ai l'impression que ça a peut-être marché ... et j'attaque la 2<sup>ème</sup> ligne.* » j'arriverai à faire exprimer un critère plus objectif à ce qui n'est à ce stade qu'une croyance. Je l'arrête. Si je n'interviens pas là, Patricia va entreprendre la description de l'apprentissage de la 2<sup>ème</sup> ligne. Je lui demande : Q30 - *Hum, hum, heu ! Tu veux bien rester parce que tout à l'heure tu m'as dit que tu avais fermé les yeux et que tu te l'étais répété* »

☞ Patricia corrobore sa croyance que les exercices de mémorisation, c'est difficile pour elle. En effet, en R50 elle dit : « *..., je suis déjà plus si ... confiante parce que je me rends compte que j'ai déjà oublié la 1<sup>ère</sup>* » puis elle enchaîne en R 51 : « *Et là tout de suite à cette question, je ne suis pas capable de dire ce qu'il y a sur la 2<sup>ème</sup>* » puis en R 52 : « *..., ..., Je suis pas tout à fait sûre que ce que je viens d'apprendre à l'instant, ... je m'en souviens. Je suis pas sûre. J'avance quand-même.* » C'est pour cela que je dis « Tu décides d'avancer » ! Je ne veux pas rester dans ce registre, je fais référence à l'action.

## ③ La fragmentation :

Cette question de la fragmentation me titille. Elle éveille en moi une certaine excitation et une certaine curiosité : excitation liée à la découverte d'une information non accessible sans l'entretien ; et curiosité du niveau de fragmentation que j'ai atteint. C'est pourquoi je tente ici de faire le lien entre théorie et pratique afin de m'aider à mieux cerner où j'en suis dans ce « savoir fragmenter ». Pour cela je m'aide du chapitre « Elucidation et granularité de la description » (p. 140 à 154) dans le livre « L'entretien d'explicitation » de Pierre Vermersch. Je superpose des réponses de cet entretien au schéma qu'il

présente dans ce chapitre.

Pierre propose un schéma de description en 4 niveaux de description de l'action :

↳ **Le niveau 1 et le niveau 4** ... « constituent les bornes supérieures et inférieures correspondant à des niveaux d'analyse qui ne sont pas abordés ici. » p.142  
Je m'intéresse principalement au niveau 2.

↳ **Au niveau 2** l'unité d'analyse est une tâche. Cette tâche est définie par son but final : apprendre la grille des nombres. L'entretien avec Patricia commence juste après qu'elle ait réalisé cet apprentissage.

Ce niveau comprend trois sous-niveaux :

☞ **Niveau 2-1 - La première fragmentation se décompose en étapes.** Patricia apprend cette grille ligne par ligne.

- 1<sup>ère</sup> étape, l'apprentissage de la 1<sup>ère</sup> ligne : Q2 – « Par quoi tu as commencé ? » - R2 « *la 1<sup>ère</sup> ligne en haut ...* »
- 2<sup>ème</sup> étape, l'apprentissage de la 2<sup>ème</sup> ligne : R41 - « *J'attaque la 2<sup>ème</sup> ligne* ».
- 3<sup>ème</sup> étape, l'apprentissage de la 3<sup>ème</sup> ligne : Q76 – « Et à ce moment là, que tu te dis cette chose là, tu fais quoi ? » - R76 – « *Et ben j'attaque une autre méthode complètement différente de mémorisation pour la 3<sup>ème</sup> ligne* »
- 4<sup>ème</sup> étape, la fin de l'apprentissage de la grille : R85 – « *Alors j'essaie de retrouver les 2 autres. Et en automatisme, ils reviennent.* »

### **Fragmentation du niveau 2-1 - 1<sup>ère</sup> étape : l'apprentissage de la 1<sup>ère</sup> ligne :**

☞ **Niveau 2-2 – Lors de la deuxième fragmentation, j'aide à décomposer chaque étape en actions élémentaires :**

R7 - *Je l'ai récité - R8 - Non, non, je me suis mise en bouche, je l'ai récité*

R9 - *Je la dis plusieurs fois, ... et heu ..., ... je ferme les yeux et j'essaye de voir si je m'en souviens*

R12 – « *[ ..., ...] heu je l'ai ... je l'ai lue, ...* » ...

R13 - *Je l'ai lue, ... et ensuite quand je suis arrivée au bout de la ligne, pour être certaine que le coté visuel était bien installé en tête, je l'ai reprise dans l'autre sens, je ne voulais pas tomber dans le piège du récité, sans que ce soit su, je suis partie dans l'autre sens.* »

Déjà à ce niveau de fragmentation, Patricia ne décrit pas les étapes de manière chronologique. J'ai bien vu dans l'entretien la contrainte séquentielle : elle ne peut avoir récité avant d'avoir lu. Comme je l'explique plus haut, j'ai lâché prise pour y revenir plus tard et avoir l'information « je l'ai lue » qui me permettra ensuite d'aller à une description plus fine.

☞ **Niveau 2-3 – la troisième fragmentation permet, pour chaque action élémentaire, de décomposer en opération d'identification et en opération d'exécution.**

« ..., ce niveau de description suppose, pour être complet, qu'à chaque opération d'exécution corresponde la prise d'information qui l'initie et la prise d'information qui concrétise son achèvement. »

Pierre Vermersch p.145

- La prise d'information initiale se situe en R5 – « *..., ...donc cette fois-ci j'avais décidé de coupler le visuel et l'auditif* » et R22 – « *Je ...je sais déjà que je vais pas essayer de faire ce que j'ai déjà fait parce que j'ai déjà fait l'exercice de faire des additions soustractions sur les chiffres pour pouvoir ...des opérations entre eux pour pouvoir les mémoriser. Je sais déjà que ça marche pas !* »
- Patricia dit en R 9 « *Je la dis plusieurs fois, ... et heu ..., ... je ferme les yeux et j'essaye de voir si je m'en souviens* » le niveau de description plus fin se trouve à partir de R16 lorsqu'elle dit « *Je regarde et je prononce à haute voix dans sa tête* ». Je n'irai pas plus loin dans cette description qui consiste à la prononcer à haute voix dans sa tête car sur cette réplique elle dit aussi « je regarde » et c'est cela que je vais questionner ensuite. Sur ce point je vais permettre par mon questionnement de faire décrire ce Patricia fait.
- Le détail des opérations d'exécution sont caractérisées par les verbes d'action : je photographie – je re projette – je projette.

R17 – « *La forme du chiffre, je le photographie,* »

R19 – « *..., ..., ..., alors, c'est un 4* »

R21 – « *Après il me semble que c'est un 8, ensuite il me semble que c'est un 9.* »

R32 – « Je ... je re-projette, je re-projette l'image ... »

R33 – « Sur mon écran mental, je projette, c'est mon diaporama perso »

- Le détail des informations qui caractérisent l'achèvement de l'apprentissage de cette 1<sup>ère</sup> ligne commence en R29 – « J'ai l'impression que ça a peut-être marché ... et j'attaque la 2<sup>ème</sup> ligne. » A ce moment, je n'ai pas obtenu l'expression de son critère de fin qui lui permet de décider de passer à l'apprentissage de la 2<sup>ème</sup> ligne. « J'ai l'impression que ça a peut-être marché » n'est pas suffisamment clair pour l'informer sur ce qui l'a emmenée à prendre la décision de continuer son apprentissage. Donc je poursuis mon questionnement. C'est là où la récapitulation dont je parle plus haut m'aide à rattraper la situation. Même si je bafouille un peu Q 30 « Hum, hum, heu ! Tu veux bien rester parce que tout à l'heure... » , j'invite Patricia à rester, j'ai le fil conducteur et je ne la lâche pas.

Ainsi en R37 Patricia poursuit – « Elle est encore toute fraîche dans mon esprit et je sais, je sais ... que c'est la bonne, heu que c'est ça. »

Q38 - A quoi tu reconnais que c'est ça ?

R38 ..., ..., l'image me semble fidèle ... par rapport à la feuille. Là encore c'est trop hypothétique ! Par deux fois je lui demande de vérifier à quoi elle reconnaît qu'elle sait.

Q43 – « Est-ce que tu veux bien vérifier ... »

Q44 – Comment tu l'as vérifié ? Qu'est-ce que tu as fait pour vérifier ?

R44 – « Parce que mentalement, les yeux fermés ... je la vois, mentalement, ... à haute voix ... je peux heu, je peux m'entendre réciter la suite des chiffres, et parce que je le refais une autres fois dans l'autre sens pour être sûre. »

Je ne suis pas allée au-delà.

### **Fragmentation du niveau 2-1 - 2<sup>ème</sup> étape : l'apprentissage de la 2<sup>ème</sup> ligne :**

☞ Niveau 2 - 2 : j'aide à décomposer cette étape en actions élémentaires :

R54 – « J'essaye de voir dans les 3 chiffres s'il y a quelque chose qui me fait, qui fait sens pour moi.

R 57 - ..., ..., je fais la même chose, je balaye de droite à gauche, de gauche à droite

R59 - Je reprends le même système que pour la 1<sup>ère</sup> ligne...

[D'accord],

... Réciter, fermer les yeux, visualiser, réciter dans les 2 sens. Ca me semble pas très solide

R72 - Je me le re-récite »

☞ Niveau 2-3 : j'aide à la mise à jour des critères de prise d'information initiale et critères de fin :

- Patricia identifie que le 11 est inversé : Q55 – « D'accord. Et quand tu essayes de voir si quelque chose fait sens pour toi, qu'est-ce que tu vois ? » R55 – « Je vais sur le 11 au milieu qui est inversé par rapport à la grille de Catherine Le Hir, qui n'est pas à la même place, et donc on avait regardé ensemble et là je me dis ça va être facile ... le 11 il est à la place du 21 et ça je vais m'en souvenir. »
- Patricia identifie qu'elle ne sait pas car elle dit : R64 – « Tout est déformé » puis en R66 – « Le 8 se promène, » et en R67 – « Ben, il sait pas trop où se mettre, ... voilà ! Il descend sur la ligne du dessous, il remonte, il redescend, voilà, donc c'est tout mélangé, » Cela l'amène à continuer son apprentissage en R72 – « Je me le re-récite » et en R73 – « A mon avis j'ai dû réciter les yeux ouverts, hein ! Tac, tac, tac, j'ai dû faire comme cela, j'ai dû faire comme ça, j'ai dû me le mettre en bouche, me l'entendre dans la tête »
- L'information qui caractérise l'achèvement reste subjectif : R75 - Ça va aller, je me suis dit de toute manière par imprégnation ça va revenir ça va aller. Voilà, je me suis dit si ça revient pas avec la netteté que je voudrais, mais par imprégnation à force il va en rester quelque chose ça ira. » J'ai conscience qu'à ce moment là, je ne l'ai pas aidé à exprimer un critère objectif. D'une part je suis troublée par le fait qu'elle se trompe dans les chiffres, et d'autre part je ne vois pas comment m'y prendre pour la guider vers cela.

### **Fragmentation du niveau 2-1 - 3<sup>ème</sup> étape : l'apprentissage de la 3<sup>ème</sup> ligne :**

L'apprentissage de la 3<sup>ème</sup> ligne ira très vite et de même l'explicitation de « comment Patricia a fait » tient en quelques lignes..

☞ **Niveau 2-2 : j'aide à décomposer cette étape en actions élémentaires :**

- R78 – « ... je reprends quelque chose dont j'ai déjà entendu parler comme méthode de mémorisation, qui marche bien. J'associe ... heu, ... le chiffre à quelque chose –
- R80 - 7 (« c'est ») à Paris, 7, ... 7 comme « c'est » une belle chose, comme on fait en SMS, voilà
- R81 - Le 15 c'est le jour de mon anniversaire, « c'est » mon anniversaire
- R82 - Oui, voilà je sais 7, 7, 7, ... c'est mon anniversaire ... et je me dis ça tombe bien ... heu le 21 ! Comme au Quint 21, je joue au Quint 21 je gagne. Je me dis celui là il coule, c'est mon anniversaire j'ai gagné !

☞ **Niveau 2-3 : j'aide à la mise à jour des critères de prise d'information initiale et critères de fin :**

La prise d'information initiale se situe à la R79 – « Je vois le 7, le 15, et le 21 ... [Oui], ... Je trouve que c'est un enchaînement rigolo parce que ces trois chiffres rigolos ... qui pour moi ... bon voilà ... »

Le détail des informations qui caractérise l'achèvement de l'apprentissage de la 3ème ligne est donné dans ces 3 répliques : Q83 – « C'est mon anniversaire, j'ai gagné !

R83 - Voilà ! Et là, celui là je suis sûre que ça va aller, ... parce que, ... heu j'ai un poème.

Q84 - Tu as un poème ?

R84 - Hum, avec les trois nombres ... alors celui là ça y est, c'est solide, il est bon. »

Le critère de fin se situe dans le fait que Patricia ait un poème et non dans l'expression « c'est solide, il est bon »

**Fragmentation du niveau 2-1 - 4<sup>ème</sup> étape : la fin de l'apprentissage de la grille :**

Le début de cette 4<sup>ème</sup> étape se situe à la R85 – « Alors j'essaie de retrouver les 2 autres. Et en automatisme, ils reviennent. »

☞ **Niveau 2-2 : j'aide à décomposer cette étape en actions élémentaires :**

Une seule action suffira à cette étape : R86 – « ..., ..., visuellement » et R87 – « J'affiche l'écran avec les 9 cases »

☞ **Niveau 2-3 : j'aide à la mise à jour des critères de prise d'information initiale et critères de fin :**

- Dans un premier temps Patricia exprime une fois encore un critère de fin subjectif en R92 – « Heu, ... elle se superpose, ... à la vraie grille, j'ai pas besoin de vérifier, c'est sûr » Alors qu'elle dit qu'elle n'a pas besoin de vérifier, elle a, de fait, vérifié. C'est par ma question suivante Q 94 – « Qu'est-ce qui te guide à ne pas avoir besoin de vérifier ? » ... que Patricia exprime alors clairement le critère de fin en R94 – « Parce que l'image mentale, c'est exactement la photographie que l'image de départ, ça flotte plus, ça bouge plus, c'est clair. »
- Cette question – « Qu'est-ce qui te guide à ne pas avoir besoin de vérifier ? » s'apparente aux questions du genre « qu'est ce que tu fais quand tu fais rien ? » ou « Et au moment où tu fais rien par quoi tu commences ? » J'aurai pu dire « et quand tu n'a pas besoin de vérifier, qu'est-ce que tu vérifies ? » Cela ne m'est pas venu. J'ai commencé par faire écho « tu n'as pas besoin de vérifier ... » ; légèrement interrogatif. Mais la R93 « non ! » est catégorique, je dois relancer et je le fais ainsi.

L'expression « ça flotte plus, ça bouge plus, c'est clair » signe la fin de notre entretien.

☞ **Le niveau 3.** « L'unité d'analyse est l'opération (que se soit d'exécution ou de prise d'information) » p.145

Aller plus loin dans ce niveau de fragmentation n'a été pour moi ni possible, ni nécessaire. En effet, l'échange que nous avons eu suite à l'entretien a aidé Patricia à s'informer, cela lui a permis de prendre conscience de ses mécanismes de mémorisation. J'ai été un B qui a facilité le « apprendre à apprendre » car Patricia me témoignera plus tard : « Il est tout à fait vrai que cet exercice a débloqué quelque chose pour moi, dans les tâches de mémorisation : un lâcher prise, du jeu avec les mots, les sons, les images. Maintenant, je peux même retenir un numéro de téléphone, avec ou sans poème. »

Merci Patricia.

# *L'atelier de phénoménologie experientielle et exploratoire du Pôle de Psychiatrie Universitaire (CHU de Marseille).*

*Jean Vion-Dury, Jean-Arthur Micoulaud-Franchi, Céline Balzani.*

(Unité de Neurophysiologie, Psychophysiology et Neurophénoménologie,  
Pôle de Psychiatrie Universitaire, Hôpital Ste Marguerite, 13009 Marseille)

L'Atelier de Phénoménologie Expérientielle et Exploratoire de Marseille (APH(EX)<sub>2</sub>) a été créé il y a environ un an et demi comme une évolution spontanée et nécessaire du Groupe de Buoux. Ce dernier avait réuni, à l'initiative de Jean Vion-Dury, dans le village provençal du même nom, Claire Petitmengin, Michel Bitbol, Bernard Pachoud (Centre de Recherches en Epistémologie Appliquée : CREA Ecole Polytechnique / CNRS, Paris) et quelques philosophes, neurologues et psychiatres marseillais (Institut des Neurosciences Cognitives de la Méditerranée, INCM-CNRS), dans le désir de développer au niveau national une dynamique de recherche dans les applications de **l'entretien d'explicitation** en neurosciences, en neurologie et en psychiatrie.

Après avoir participé à l'élaboration du numéro spécial du J. Consciousness Studies paru pour l'anniversaire de la mort de F. Varela, en particulier par un article sur l'écoute sonore et musicale (« Listening within »), le groupe de Buoux, s'est développé en deux pôles : l'un restant centré au CREA, à Paris, et l'autre, à Marseille, au sein du Pôle Universitaire de Psychiatrie du CHU de Marseille.

La croissance régulière du sous-groupe marseillais, ses liens de plus en plus intimes et organisés avec l'Unité de Neurophysiologie, Psychophysiology et Neurophénoménologie (UNPN) dirigée par J.Vion-Dury et assurant l'exploration neurophysiologique des malades du pôle de psychiatrie, ainsi que la spécificité des thématiques et des modalités de travail ont amené naturellement les participants marseillais à créer une structure spécifique, dénommée APH(EX)<sub>2</sub> : atelier de phénoménologie expérientielle et exploratoire. Les membres de l'UNPN (et donc une partie des membres de l'APH(EX)<sub>2</sub>) sont désormais rattachés au Laboratoire de Neurosciences Cognitives du CNRS à Marseille.

**L'APH(EX)<sub>2</sub> est tout d'abord un atelier**, pensé comme les ateliers des peintres de la Renaissance dont les tableaux, les pincesaux et les toiles provisoirement inachevées jonchent les meubles et le sol dans l'attente d'être repris pour une commande. Dans cet atelier, on travaille les esquisses, on tente de nouvelles formules, on explore certains aspects particuliers de l'entretien d'explicitation en cohérence avec le monde médical et en particulier le monde de la maladie mentale, on invente des styles.

**L'APH(EX)<sub>2</sub> est un atelier de phénoménologie.** Ceci veut dire que, plus que le pôle psychologique de l'approche psycho-phénoménologique, c'est le fondement phénoménologique qui domine, sur le plan théorique. Aussi bien Husserl que Merleau-Ponty servent de référence philosophique, mais également Lévinas, Bégoud et Henry. En ce sens, les liens privilégiés qui se développent actuellement avec Natalie Depraz à Rouen renforcent cette réflexion philosophique dans son approche théorique. Mais ce qui est plus inhabituel, dans cet atelier est également la référence affirmée à l'œuvre Heidegger, notamment en raison de la proximité de l'école marseillaise de psychiatrie phénoménologique développée par A. Tatossian, J.M. Azorin et J. Naudin. Dès lors que cette tradition de psychiatrie, à la suite de Binswanger, insiste sur les formes manquées de la Présence humaine (*Dasein*) propres à la pathologie mentale, nous reprenons à notre compte ce type d'approche phénoménologique pour penser la Présence dans la relation d'explicitation. Oser penser la Présence dans ce contexte conduit à penser une éthique phénoménologique, dont nous tentons de dégager, actuellement, les fondements et les caractéristiques, notamment dans l'entretien d'explicitation et la relation de soin.

La deuxième caractéristique de cette approche phénoménologique est de s'associer à une épistémologie critique des processus scientifiques en choisissant une attitude d'épochè sur le savoir, les théories



et les processus de la recherche neuroscientifique et médicale. En d'autres termes il s'agit de reprendre pour les domaines cités, le propos de Heidegger : « Le terme phénoménologie exprime une maxime qu'on peut ainsi formuler : « droit aux choses mêmes » pour l'opposer à toutes les constructions échauffées dans le vide, à toutes les trouvailles dues au hasard, à la prise de concepts qui n'ont de bien-fondé que l'apparence, aux questions fallacieuses qui vont souvent se propageant d'une génération à l'autre comme autant de « problèmes ». (Heidegger, *Etre et temps*, p 54).

A cette position assez radicale, s'associe une troisième approche, qui consiste à fonder les protocoles neuroscientifiques, non plus sur la base d'une littérature bien souvent répétitive, tautologique et *ad hoc* qui creuse des ornières paradigmatiques plutôt qu'elle n'ouvre de nouvelles perspectives, mais sur celle d'une approche phénoménologique de l'expérience même. Cette approche reste difficile mais a pu être mise en place pour des travaux publiés récemment dans la littérature internationale.

**L'APH(EX)<sub>2</sub> est un atelier de phénoménologie expérientielle.** La prédominance des médecins et psychothérapeutes dans notre groupe invite à une approche très concrète du type de phénoménologie que nous voulons pratiquer. De ce point de vue, nous emboîtons le pas à Natalie Depraz dans la concrétisation de la phénoménologie comme pratique. Plus encore, nous ne concevons la phénoménologie que d'abord comme une pratique à partir de laquelle la réflexion théorique prend à bras le corps le questionnement de la vie, non comme processus biologique mais comme vécu. C'est ainsi, que loin de nous intéresser à l'application de l'entretien d'explicitation pour l'amélioration des pratiques ou la meilleure compréhension des stratégies ou processus cognitifs, nous tentons de nous faire une idée de ce que c'est que vivre dès lors qu'on décide de le faire en pleine conscience. C'est ainsi que nous retrouvons facilement à la fois toute la problématique bergsonienne et husserlienne de la dynamique conscientielle et des contenus emmêlés de la vie intérieure, mais, en même temps, nous retrouvons la question heideggérienne de l'être-au-monde, de l'être-à-l'autre et de l'être-le-plus propre. Cette permanence de la question philosophique relative à la vie vécue, nous amène tout naturellement à porter une attention toute particulière à l'expérience musicale qui est pensée en phénoménologie, après A.Schutz comme un partage des flux de conscience, et après B. Kimura comme ayant à voir avec le fond de la Vie. Nous retrouvons là une préoccupation particulière dans la conception de l'entendre, abordée dans « Listening within » et que des phénoménologues comme D. Ihde ont particulièrement développée.

**L'APH(EX)<sub>2</sub> est un atelier de phénoménologie expérientielle et exploratoire.** Le lien intime de notre groupe avec l'UNPN c'est à dire une structure de neurophysiologie clinique équipée en appareils d'enregistrement de l'activité électrique cérébrale nous permet d'explorer de nouvelles formes de la Neurophénoménologie dont le concept initial fut inventé par Varéla. Nous voulons explorer en fait les conditions de possibilité de variétés de la Neurophénoménologie qui n'ont pas été proposées par Varéla.

Ce dernier, en effet, met sur le même plan les neurosciences cognitives et la phénoménologie dans la mesure où il conçoit la contrainte mutuelle, qui ne semble jamais pensée comme asymétrique. En gros, Varéla pourrait écrire NEUROPHENOMENOLOGIE. Une variété en quelque sorte « facile », de cette approche, serait de rajouter de la seconde ou de la première personne (par le biais d'entretiens d'explicitation) dans les protocoles neuroscientifiques en 3<sup>ème</sup> personne. Dans ce cas on pourrait écrire NEUROphénoménologie. Pour notre part, nous ne pensons pas que le domaine des neurosciences équivaut à celui de la phénoménologie notamment expérientielle. En accord avec M. Bitbol, l'expérimentation neurophysiologique constitue pour nous une expérience, abordable par la phénoménologie ; l'inverse nous semble impossible sous peine d'affirmer un réductionnisme scientifique qui fait fi de la complexité de la pensée et relève d'une épistémologie dépassée. Pour nous, il ne peut exister qu'une neuroPHENOMENOLOGIE. En effet, il ne pourrait y avoir d'expérimentation neurophysiologique portant sur le processus phénoménologique expérientiel lui même qui ne soit d'abord une expérience parmi d'autres, équivalente, en termes non de contenu mais « d'importance de vécu », à celle de promener son chien le soir ou jouer au bilboquet. Autrement dit, de même qu'il est apparu nécessaire de créer une cybernétique du second ordre (qui relève d'une épistémologie de la complexité), il nous semble requis de penser une Neurophénoménologie de seconde génération, en ne minimisant nullement d'ailleurs l'importance du travail de Varéla, mais en refusant le réductionnisme intrinsèque aux sciences cognitives et en adoptant les règles de la pensée complexe et de l'épistémologie quantique. En ce sens, le lien entre l'APH(EX)<sub>2</sub> et le Réseau Intelligence de la Complexité (E. Morin et J.L. Le Moigne), en cours de concrétisation, est programmatique.

L'APH(EX)<sub>2</sub> comprend un noyau 10 de membres (par ordre alphabétique) : Céline Balzani (interne en psychiatrie), Chu-Yin Chen (artiste et professeur d'art numérique à Paris VIII, qui fait le lien avec le GREX), Anna Fagot (interne en psychiatrie), Anne-Sophie Mariaud (orthophoniste), Maria-Laura Martin-Sentinelli (psychologue), Claire Maury-Rouen (linguiste), Jean-Arthur Micoulaud-Franchi (interne en psychiatrie), Axelle Mikaeloff (psychomotricienne), Jean Vion-Dury (médecin, neurophysiologiste), Norma Yunez (philosophe). A ce noyau viennent s'adjoindre des chercheurs, des cliniciens, ou des membres du CREA sur invitation ponctuelle ou permanente.

Les auteurs de ce texte assurent le pilotage de l'ensemble des activités de l'APH(EX)<sub>2</sub>.

Un lien privilégié est établi avec le CREA (M. Bitbol et ses doctorants, D. Piotrovski, et C. Petitmengin) et le département de philosophie de la faculté de Rouen (N. Depraz et ses doctorants). L'APH(EX)<sub>2</sub> se réunit régulièrement tous les mois, organise des sessions de travail de 2 jours en mai et de 4 jours en juillet.

**L'APH(EX)<sub>2</sub> est impliqué dans les programmes de recherche empirique et philosophique suivants :** (dans l'ordre d'émergence des thématiques)

- Ecoute musicale : Céline Balzani, Jean Vion-Dury. Un lien très serré est établi avec le département de musicologie du site d'Aix en Provence (Aix-Marseille Université). Un groupe de travail « phénoménologie de l'écoute musicale » a été récemment créé.
- Neurophysiologie de l'écoute sonore avec étude des configurations neuronales par stéréo-électroencéphalographie Jean-Arthur Micoulaud-Franchi, en collaboration avec Jean Philippe Lachaux (INSERM) à Lyon et le Laboratoire de Mécanique et d'Acoustique (CNRS) de Marseille.
- Neurosémiotique : parallèlement à une étude de potentiels évoqués N400 dans le contexte d'une approche phénoménologique et morphodynamique structuraliste de la donation de sens (David Piotrovski, CREA), un programme est initié sur le processus de la donation de sens, du point de vue expérientiel (Norma Yunez, Claire Maury-Rouen).
- Neurofeedback et expérience en première personne, thème en émergence développé par Jean-Arthur Micoulaud-Franchi.
- Théâtre et folie : approche phénoménologique (Anna Fagot).
- Sémiologie neurologique et psychiatrique en première personne de l'algie vasculaire de la face : Nadège Bourvis (Paris).
- Sonorisation de l'écriture (Norma Yunez) en collaboration avec Jean Luc Velay, Laboratoire de Neurosciences Cognitives à Marseille.

Un enseignement de phénoménologie de l'expérience vécue a été organisé dans le cadre de la Formation Médicale Continue à la Faculté de Médecine de Marseille.

Des membres de l'APH(EX)<sub>2</sub> sont impliqués dans le DU de Médecine, Phénoménologie et Anthropologie Clinique à la Faculté de Médecine de Marseille.

Ainsi dans le cadre officiel de la Faculté de Médecine et du CHU de Marseille, l'APH(EX)<sub>2</sub> construit une tête de pont de la phénoménologie expérientielle dans le milieu objectiviste de la médecine et des neurosciences. Son intrication étroite et souple avec une unité hospitalière d'explorations neurophysiologiques (l'UNPN) et des équipes CNRS lui donne une visibilité et une crédibilité institutionnelle minimale susceptible de permettre le développement d'une phénoménologie expérientielle dans les domaines qui nous intéressent..

Marseille le 9 février 2012

# *L'art d'autoriser en s'autorisant*

*Agnès Thabuy*

*Retour sur l'article : Du « parce que » à l'éveil du savoir enfoui, de Sonja Pillet, paru dans le n° 89 d'Expliciter (mars 2011)*

Cet article relate une relation d'aide auprès d'une élève, Rosana, mise en œuvre par Sonja, conseillère pédagogique, alors qu'elle est en visite de supervision auprès d'Anne, l'enseignante spécialisée dispensant les cours d'appui.

En introduction, Sonja présente son article comme une intervention auprès d'une élève en difficulté scolaire ; mais, si elle précise que, sous la simplicité de la posture qu'elle occupe, elle fait appel à des techniques empruntant à l'explicitation, des techniques devenues naturelles grâce à une pratique exercée, cette présentation passe largement sous silence ce qui, de mon point de vue, relève d'une expertise plurielle.

Cette présentation m'apparaît comme très réductrice par rapport à la complexité de ce qu'elle fait ce jour-là. J'y vois plusieurs niveaux imbriqués que je vais essayer de mettre à jour l'un après l'autre pour en déplier, au moins en partie, la richesse.

## **En tant que conseillère pédagogique**

Sonja pointe que cette « situation est inhabituelle dans son mandat professionnel ». Si le rôle d'un conseiller pédagogique est celui d'une « autorité de surveillance de la mise en œuvre des pratiques pédagogiques des enseignants » (spécialisés dans le cas de Sonja), c'est aussi celui d'accompagner lesdits enseignants dans leur réflexion et dans la construction d'une posture d'« aidant ».

Manifestement, Sonja rencontre Anne fréquemment (toutes les 4 à 5 semaines), c'est donc un accompagnement intensif. Et pourtant, à lire entre les lignes de ce qu'écrit Sonja dans sa conclusion, Anne est encore dans une recherche chez l'élève et sa famille des causes des difficultés scolaires, dans une approche pédagogique du type « soutien », en faisant « toujours plus de la même chose ».

Sonja a déjà utilisé toute la palette des possibles qu'un conseiller pédagogique a à sa disposition pour accompagner un enseignant en formation ou en supervision. Alors, il faut tenter autre chose auprès d'Anne pour provoquer un changement de posture face à l'élève et un changement de croyance sur l'élève en difficulté.

En tant que formatrice, j'ai eu souvent l'occasion de mesurer les effets d'un isomorphisme entre l'attitude du formateur à l'égard du formé et l'attitude de l'enseignant en formation à l'égard des élèves : pour qu'Anne cesse, peut-être, de faire toujours plus de la même chose avec Rosana, il est indispensable que Sonja utilise une autre entrée que celle utilisée d'habitude, une entrée imprévue et imprévisible pour elle.

Pour moi, ce que Sonja s'autorise à faire s'apparente à un changement 2 au sens où le décrit Watzlawick : son intervention sort du cadre habituel du conseil pédagogique, elle **s'autorise à se mettre en scène** auprès de l'élève plutôt que de rester en retrait pour ensuite, donner un conseil ou co-construire avec l'enseignante en envisageant comment celle-ci aurait pu faire autrement.

La mise en scène est une mise en scène sans filet : Sonja ne connaît pas Rosana, la rencontre va se dérouler sous les yeux de l'enseignante en supervision, elle n'a pas droit à l'erreur au risque de devenir celle qui veut montrer mais qui ne sait pas faire....

### Être à côté, juste à côté de l'élève en difficulté

Et justement, quand elle intervient avec Rosana, Sonja ne lui montre pas ce qu'il faut faire ni comment le faire, elle **s'autorise à seulement être avec** l'enfant. Elle s'intéresse vraiment à elle et cet intérêt authentique a valeur de contrat de communication. Le message est si bien passé qu'en retour, Rosana gratifie Sonja d'un « sourire éclatant ».

Et ça marche : la communication s'instaure, la confiance est installée, les échanges sont nombreux, riches et constructifs, une rencontre a lieu.

Sonja ne se positionne pas comme l'adulte qui est seule à posséder le savoir, mais comme celle qui apporte un point de vue (« *je vais te montrer comment moi j'écris « la poule »* »), qu'elle propose à l'attention de Rosana (« *et tu vérifies* »), comme Rosana apporte le sien (« *j'ai écrit P-O-U-L-E* ») pour le proposer en retour à l'attention de Sonja.

Cette dernière se pose comme une interlocutrice à part entière qui n'hésite pas à investir explicitement et totalement son rôle d'« écrivante » : tous les échanges qui tournent autour de « voilà comment je m'y prends pour tracer un O, voilà comment est ma main, comment je tiens la craie ou le crayon » montrent qu'un vrai dialogue s'est instauré, un dialogue entre deux personnes, qui ont toutes deux un avis sur la question et qui prennent en compte l'avis de l'autre.

Par ailleurs, il y a fort à parier que ces aspects-là de l'écriture sont restés totalement opaques à Rosana, tant l'enseignement de la calligraphie en sous-estime l'importance, sans chercher à casser l'évidence d'un geste automatisé chez l'adulte expert qui l'enseigne.

De fait, on a là tous les ingrédients d'un conflit socio-cognitif entre un adulte et un enfant, dans une relation symétrique excluant la position basse. Ce qui n'empêche pas Sonja de s'assumer comme lectrice experte qui ne peut pas négocier le code écrit : un O ou un A se tracent d'une certaine manière pour que n'importe quel lecteur puisse les identifier comme tels.

Les différents échanges qui portent sur le décodage par Sonja des signes/lettres tracées par Rosana (« *Maintenant, c'est moi qui lis ce que tu as écrit : « la pale »* » - « *Je vois P-A-L-E* » - « *Je lis la p...le ? Cette fois, je ne sais pas trop quelle lettre tu as faites là entre le P et le L* ») montrent le tricotage subtil d'un double feed-back : si l'adulte prend complètement en compte et avec tout le sérieux qui convient la production de l'enfant (qui renvoie à son niveau de conceptualisation de la langue écrite), elle parle vrai à Rosana, en lui signalant ses erreurs, attitude qui, pour moi, est l'expression d'un pari d'éducabilité que l'enfant décrypte, à mon sens, totalement.

De la même manière, lorsque Rosana parle de ses difficultés en calcul en précisant qu'elle « *fait tous les calculs à l'envers* », le retour de Sonja contient ce même double message : en pointant que « *faire des calculs à l'envers, ce doit être difficile* », elle renverse le problème, une situation de difficulté devient une tâche difficile à réaliser. Il y a, de nouveau, prise en compte de ce que fait, de ce que sait et croit l'enfant, prise en compte teintée de la certitude de ses potentialités.

Sonja montre qu'on ne perd rien en étant juste à côté de l'élève, ni son aura de conseillère pédagogique, ni son statut d'enseignante.

Et, de plus, on ne « craint » rien en s'approchant d'un élève en difficulté : ça ne s'attrape pas, ça n'est pas contagieux, la difficulté d'apprentissage. Sonja tord le cou au fantasme de la pensée qui dysfonctionne chez l'élève en difficulté, dysfonctionnement qui pourrait mettre en danger la pensée de l'adulte.

En faisant ce qu'elle fait avec l'enfant et en le faisant comme elle le fait, Sonja inscrit l'enseignant spécialisé dans une posture de co-chercheur, impliquant prise de risque et questionnement face aux élèves qu'il a pour mission d'aider, dans une posture d'enseignant en recherche avec des élèves en recherche.

Et, de fait, elle autorise Anne à imaginer un autre possible que ce qu'elle rejoue sûrement à partir de son vécu d'élève. **Elle autorise Anne à exercer/exister autrement en tant qu'enseignante spécialisée, ni à distance, ni au-dessus, à exister juste à côté de l'élève en difficulté.**

### **La dimension personne-ressource**

En s'approchant comme elle le fait de Rosana, Sonja indique à Anne qu'une autre facette de son métier d'enseignante spécialisée peut aussi être alimentée : celle de personne-ressource auprès de l'enseignante de la classe.

En mettant à jour la nature réelle des erreurs de Rosana, Sonja donne matière à Anne pour établir un diagnostic précis, pour dresser finement un recueil des besoins éducatifs particuliers de cette élève, ciblant à la fois ses difficultés et ses points d'appui, au plus près de là où elle en est dans son processus d'apprentissage.

Transmettre ces informations à l'enseignante pour, ensemble, trouver dans la classe les adaptations pédagogiques qui en découlent : la mission de personne-ressource est une tâche délicate qui nécessite de sortir de l'injonctif/préscriptif, glissant souvent vers le jugement de valeur, pour qu'une réelle communication s'installe entre enseignant spécialisé et enseignant de classe.

Le recours à des exemples décrivant précisément ce qu'a fait l'élève dans une tâche spécifiée, rapportant ses paroles exactes, permet souvent d'enclencher un partenariat bénéfique à l'enfant mais aussi aux deux enseignants.

En l'aidant à investir son rôle de personne-ressource, **Sonja autorise Anne à se positionner comme personne de ressource.**

### **Du côté de la famille de Rosana**

Sur un tout autre plan, en regardant la situation avec un œil « systémique », il me semble bien y voir, sinon un objectif visé indirectement, en tout cas un possible effet en rebond de cette intervention pas banale.

Sans connaître ni la famille de Rosana, ni le centre ou groupe scolaire, je peux faire l'hypothèse que pour une famille d'origine étrangère, parlant mal la langue du pays d'accueil (précision apportée en filigrane par Sonja), les relations école/famille sont difficiles, surtout si la scolarité de l'enfant ne se déroule pas sans écueil. Si les parents s'impliquent dans sa scolarité, ce qui est le cas avec le père de Rosana, le pas pour les disqualifier sur le plan des compétences est rapidement franchi.

Un père qui fait préparer « huit fois » la dictée, faite « tout juste » à la maison mais « pleine de fautes » à l'école, est-il apte à aider son enfant ?

En aidant Rosana à démêler de quoi étaient faites ses erreurs, Sonja a réinscrit son papa comme suffisamment compétent dans son « métier » de père, lui a rendu indirectement un statut de père capable d'aider sa fille, l'a peut-être **autorisé à continuer à accompagner sa fille sur le chemin du savoir.**

### **Du côté de Rosana, enfin, surtout...**

Sonja est convaincue que Rosana sait des choses « qui sont prêtes à éclore ». Elle est convaincue que, quoi qu'elle ait fait dans sa classe pour rater sa dictée ou ses calculs, ce qu'elle a fait répond à une logique, la sienne propre : elle n'a pas rien fait, elle n'a pas fait n'importe quoi.

Rosana a une logique et Sonja l'aide à la mettre à jour, que ce soit pour la dictée ou pour les calculs. On comprend où est le problème pour l'enfant : problème de calligraphie au niveau de l'écriture du O et du A, problème d'orientation des chiffres pour les « calculs à l'envers », calculs que, par ailleurs, elle sait bien faire.

Où l'on retrouve l'un des buts de l'entretien d'explicitation : s'informer sur la manière dont l'interviewé a réalisé une tâche particulière, et, dans ce cas, comprendre une/des erreur(s). Encore faut-il s'en donner les moyens en allant chercher l'information là où elle est, chez l'enfant lui-même.

Si Sonja a, comme elle l'écrit, découvert au cours de cette intervention l'importance du changement de place dans un entretien, je pense que Rosana a découvert, elle, la puissance de la mise à distance comme aide à l'apprentissage. Les élèves en difficulté sont souvent dans ce qu'ils font, ont du mal à imaginer d'autres points de vue et donc à en changer. Tout ce qui se joue dans l'utilisation de l'espace entre Sonja et Rosana montre bien que l'enfant découvre d'abord, puis utilise les vertus du changement de place qui l'aide à considérer les différentes productions d'une manière distanciée et à investir la place et le point de vue qui va avec, celui de l'adulte (pour « voir comme », dit-elle).

Rosana prend conscience de ce qui fait obstacle à sa réussite en dictée. « *Ah ! Mais... j'ai fait vilain le O !* », s'exclame-t-elle avec une intonation appuyée (confirmée par Sonja) qui montre qu'elle a, grâce à cet échange, découvert quelque chose auquel elle n'accédait pas spontanément.

Dans le droit fil de cette découverte, c'est Rosana elle-même qui remédie à sa difficulté (« *Je fais la queue [du O] trop bas* »), qui trouve même la solution pour ne plus faire l'erreur (« *s'entraîner à écrire plus joli* »).

Cet échange exemplifie à merveille le second but de l'entretien d'explicitation : aider l'interviewé, ici l'élève, à s'auto-informer. Sonja l'a aidée non seulement à se connaître, mais d'abord à « se reconnaître », comme elle le dit dans la conclusion de son article.

J'ajouterais bien qu'elle l'a aidée aussi à mobiliser ses ressources propres pour dépasser ses difficultés, ce qui est une des premières formes de la remédiation et une des plus subtiles et des moins valorisantes pour l'adulte, parce que s'opposant à un allant-de-soi répandu qui sous-entend qu'aider, c'est forcément du ressort exclusif de l'adulte qui se doit de mobiliser quantité d'outils.

Quand aider un élève, c'est presque ne rien faire, juste l'aider à contacter son expérience pour qu'il fasse le travail de reconstruction seul, en mobilisant le « déjà là ». Quand aider un élève, c'est lui permettre de vivre un contre-exemple qui peut déstabiliser une croyance sur soi limitante. Quand aider un élève, c'est lui donner la possibilité de construire un concept de soi positif...

### **Sonja a autorisé Rosana à s'inscrire dans une posture d'apprenante à part entière.**

A travers la relation de cette intervention « toute simple », Sonja a montré qu'une fois encore, l'expertise se donnait comme une évidence à celle qui en est porteuse, donnant une impression de limpidité qui la rendrait à la portée de tout un chacun.

A y regarder de plus près, le « tout simple » est éminemment complexe et compliqué, imbriquant de nombreux savoirs, savoir-faire et savoir-être, au service de valeurs dont le mot confiance (dans l'élève, aussi en difficulté soit-il ; dans l'enseignant en supervision/en formation) me semble être au cœur.

Si essayer de tirer les fils de cette expertise m'a intéressée et amusée, la dimension émotion a pris aussi sa place, tant il y a de résonance entre cette intervention et ma propre pratique de formatrice d'enseignants spécialisés.

Merci Sonja.

# *Le travail sur les données d'explicitation : analyse ou examen descriptif?*

*Pierre Paillé*

Dans ce deuxième article, je vais d'abord revenir plus en détail sur la notion d'«analyse», afin d'être en mesure de la distinguer de celle de «description», me permettant ainsi d'examiner les questions de méthodologie relatives aux données d'explicitation sous l'angle des articles consacrés par Pierre à ce sujet.

## **Qu'est-ce qu'une analyse?**

Une recherche intervient normalement lorsqu'une situation, un état, un phénomène, un objet ne sont pas clairs. Il y a ici deux situations possibles : soit la situation, l'objet, etc. ne sont pas clairs parce qu'ils ne sont pas bien (ou insuffisamment) représentés, soit ils ne sont pas clairs parce qu'ils ne font pas sens. Dans le premier cas, ceci appelle d'emblée un travail de description, dans le deuxième cas, c'est plutôt un travail d'analyse qui est requis. En effet, dans le premier cas, on pourrait dire que ce que je demande est : donnez-moi à voir, donnez-moi accès au monde phénoménal, à ce monde empirique si mal représenté pour le moment. Dans le deuxième cas, on pourrait dire que ce que je demande est : aidez-moi à faire des liens entre les éléments de ce monde phénoménal ou empirique, permettez-moi d'accéder au sens de ce monde qui est pour le moment si difficile à saisir. Dans ce deuxième cas, on demande en fait : aidez-moi à mieux comprendre, interpréter. La situation originale est donc celle d'un manque de compréhension ou d'une volonté de mieux comprendre, interpréter, voire expliquer. L'appel de la description part plutôt d'une cécité, d'une clarté insuffisante de l'objet représenté. On demande «aidez-moi à voir», alors que dans le cas de la nécessité d'une analyse, nous allons plus loin, nous demandons : «s'il le faut, interprétez ce monde pour nous ou aidez-nous à l'interpréter, et pour ce faire, s'il le faut, allez au-delà de l'unité actuelle de ce monde, qui nous est obscure, et décomposez cette unité pour en reconstruire une nouvelle, qui nous serait plus claire».

Pour ce qui concerne l'analyse, la question sera de savoir jusqu'à quel point, comme chercheur, je laisse en l'état l'objet étudié, ou alors jusqu'à quel point je sépare, tri, décompose, fragmente, isole des composantes, des parties, des moments, des aspects. Il est vrai que je peux laisser le matériau en l'état *et en même temps* faire tout ce travail de fragmentation dans ma tête. Mais alors mon analyse n'est pas explicitée, elle est implicite, voire inconsciente.

Au milieu de ces divers cas de figure, comment bien cerner ce que signifie procéder à une analyse? Étymologiquement, l'expression renvoie à l'idée de décomposition : décomposition d'une classe en ses éléments, d'un tout en ses parties. Elle renvoie à l'idée d'un examen permettant d'isoler ou de discerner les différentes parties d'un tout. Le postulat à la base est à l'effet que le tout va mieux se comprendre si je le décompose en ses constituantes et que j'établis les relations fonctionnelles ou structurelles entre ces constituantes en tant qu'elles sous-tendent, dynamisent, expliquent ce tout. Ce qui est sous-entendu est que les composantes me révèlent les principes actifs, lesquels ne sont pas nécessairement visibles au niveau de l'unité, par exemple au niveau d'un composé chimique.

Mais le terme d'«analyse» a un sens plus large qui renvoie à l'étude détaillée d'un objet *pour en rendre compte*. Ceci implique qu'il n'y a pas seulement décomposition, mais aussi étiquetage. L'analyse grammaticale d'un texte, par exemple, ne se limite pas à la seule identification des éléments grammaticaux, mais procède également à la caractérisation grammaticale de ces éléments. Cette caractérisation passe par la recherche et la présentation des liens entre les éléments. La définition classique de l'«analyse économique» confirme cette acception, en tant qu'«examen qui consiste à suivre en détail le processus suivant lequel se déclenche l'action, s'engrènent et s'enchaînent les réactions» (Romeuf, 1956-1958). De même en est-il de l'analyse philosophique (comme ce qui permet d'aller à

la source : de la pensée, de l'expérience, de l'être — analyse logique, réflexive, existentielle) et de l'analyse psychologique (examen cherchant à saisir les mobiles ou motifs profonds d'une conduite ou d'un état). D'une manière générale, on peut donc retenir la définition du *Dictionnaire actuel de l'éducation*, qui contient les éléments essentiels : «Opération qui consiste à décomposer, concrètement ou en pensée, un tout (objet, phénomène, communication, etc.) en ses éléments constitutifs en cherchant à établir la hiérarchie et les rapports existant entre ces éléments» (Legendre, 2005, p. 60).

On voit donc que la décomposition n'est que la première étape du processus. Pour qu'il y ait analyse, une deuxième étape entre en jeu : la recomposition. Et plus encore, cette recomposition ne peut pas être effectuée à l'aveugle. Cela donnerait quelque chose d'incompréhensible. Pire, mon matériau pourrait se retrouver dans un état plus pauvre qu'avant, et ce n'est certainement pas ce que je recherche. Et voilà peut-être ce qui va faire la différence en ce qui concerne ce travail de recomposition : «ce que je recherche»; une analyse est une opération que l'on mène pour élucider, comprendre, accéder au sens, ce à partir d'une problématique ou d'une questionnement. Au sein de cette définition, la locution «pour» a toute son importance. Le seul dénombrement ou tri ne définit pas l'analyse, pas plus que la division en parties sans autre but. Même le cas élémentaire de l'analyse chimique illustre l'enjeu implicite ou explicite lié aux objectifs rattachés au fait d'isoler des éléments. Par exemple, une analyse va révéler la présence d'arsenic dans un composé complexe (un verre de vin), et alors j'ai une nouvelle compréhension d'un principe moteur à l'intérieur d'une apparente unité moléculaire : c'est l'arsenic qui a causé la mort de la victime. Ainsi l'analyse consiste à décomposer pour révéler, ce dans le but de faire progresser une compréhension au service d'une question, d'une énigme, d'une problématique ou d'une curiosité.

En résumé, analyser implique de discriminer des informations, déconstruire une unité apparente, distinguer les parties d'un tout. Mais ceci n'est que la première partie, la première séquence de l'analyse. Il y a une deuxième partie, qui peut se confondre avec l'interprétation ou en tout cas la supposer, de même qu'avec l'explication, et qui consiste à recombinaison, reconstruire, réunir. Comme le rappellent Duchastel et Laberge (1999), «l'analyse implique nécessairement que des significations soient attribuées à des données». Les auteurs vont plus loin : «ce qui, généralement, est considéré comme relevant proprement de l'analyse est l'ensemble des opérations d'interprétation des résultats générés à partir de la description et du traitement des données» (p. 65-66). Le mouvement d'une analyse va ainsi du complexe à l'élémentaire, et l'inverse (retour à une nouvelle forme du complexe, mais mieux comprise), de l'homogène à l'hétérogène et l'inverse (retour à une nouvelle homogénéité, mais plus compréhensible). Lorsque j'analyse, je pose des jugements sur l'hétérogénéité des choses et sur les relations qu'il faudrait reconstruire entre les parties pour repérer une nouvelle unité. Pour analyser, je dois donc, en gros, dans l'ordre qui suit : placer devant moi, me mettre en présence, examiner, diviser l'unité, identifier toutes les parties, les sérier ou les caractériser, les hiérarchiser ou les relativiser, établir des liens entre les parties significatives, interpréter ces liens, proposer un modèle structurel ou fonctionnel articulant ces liens, et ressortir avec une nouvelle vision de ce qui a été analysé. Si l'on veut être plus systématique, on pourrait, selon moi, découper le processus d'analyse en sept grandes séries d'opérations (le plus souvent selon une logique itérative et non pas linéaire) :

1. **Décomposer**, dont des synonymes seraient : désunir, dissocier, diviser, séparer, délimiter, découper, isoler, déconstruire, désarticuler, disjoindre;
2. **Examiner**, dont des synonymes seraient : observer, étudier, localiser, repérer, reconnaître;
3. **Juger**, dont des synonymes seraient : apprécier, estimer, soupeser, évaluer, comparer, mesurer;
4. **Étiqueter**, dont des synonymes seraient : qualifier, nommer, identifier, classer, indexer, catégoriser, chiffrer;
5. **Relier**, dont des synonymes seraient : joindre, réunir, recomposer, regrouper, hiérarchiser, ordonner;
6. **Modéliser**, dont des synonymes seraient : articuler, reconstituer, reconstruire, expliquer, théoriser
7. **Montrer** : dont des synonymes seraient : exposer, résoudre, éclaircir, élucider.

### **Quelques grandes distinctions entre description et analyse**

Si la notion d'«analyse» peut sembler claire suite à l'examen qui vient d'en être fait (mais cela demande toujours à être repensé), dans le feu de l'action de la recherche, les zones respectives de la description et de l'analyse peuvent être facilement confondues. Je vois d'emblée trois malentendus fréquents, auxquels il a été fait référence de manière générale, qu'il convient maintenant de dissiper plus



spécifiquement, après quoi j'examinerai à la fois les propriétés essentielles de la description et de l'analyse et les éléments qui les distinguent.

*Premier malentendu : Pour décrire, il faut analyser, donc décrire c'est analyser*

Certes pour décrire, il faut procéder de fait à une certaine analyse dans le sens de sélectionner les éléments à décrire dans un ensemble donné. Si l'on fait une équivalence entre analyser et distinguer, il est clair que les opérations de distinction, donc d'analyse *dans ce sens*, sont constitutives de la description. Mais je pense qu'il vaut mieux parler, dans ce cas, de *description sélective* plutôt que d'analyse. Il faut différencier, d'une part, les mécanismes de sélection à l'œuvre dans toute description et, d'autre part les opérations de tri délibérées et dédiées caractéristiques de l'analyse. Dans le premier cas, nous sommes face à des mécanismes le plus souvent inconscients, automatiques, «naturels» ou alors leur caractère volontaire relève d'un choix dans l'ordre du montrer *versus* ne pas montrer. Dans le deuxième cas, les opérations de tri sont constitutives de l'activité d'une manière qui est tout à la fois manifeste, ouverte et systématique. La logique essentielle de l'analyse est de réaliser ces opérations. La logique première de la description n'est pas de faire des sélections, même si, dans les faits, elle ne peut y échapper.

*Deuxième malentendu : Pour analyser, il faut décrire, donc description et analyse sont intimement liées*

Le monde est déjà décrit, nous dit Paul Ricoeur, le monde est un texte. Certes, mais dans les sciences humaines et sociales, il y a nécessité de constituer un corpus avant d'effectuer une analyse, bref, il faut parfois d'abord décrire. Toutefois la description n'est pas une analyse, même si l'analyse débute souvent avec la description, voire la nécessite. La description peut se mettre au service d'une analyse, mais ne peut s'y substituer de manière autonome. Lorsque l'on dit «décrire c'est expliquer», ce n'est vrai que parce que ce projet de description est au service d'une problématique, donc d'un projet d'analyse et de compréhension, comme on l'a vu plus avant, et les mêmes remarques concernent, *mutatis mutandis*, la formule qui voudrait que «décrire c'est analyser».

En fait, c'est tout le contraire qui peut arriver, à partir de ce que Yves Reuter appelle le paradoxe descriptif : «plus la description gagne en étendue et en précision [...], plus l'effet de visibilité référentielle tend à s'effacer derrière la présence du texte» (1998, p. 38). Ainsi plus je décris, plus je pers la prise sur l'objet, qui me permettrait de l'analyser. Les mêmes remarques concernent le travail d'expansion descriptive, comme on l'a vu, lequel, dans le courant de recherche sur l'activité descriptive, désigne l'extension d'une description par l'ajout de compléments de description, l'attribution de propriétés, la décomposition en parties. Présentée ainsi, l'expansion pourrait passer pour une forme d'analyse, mais il faut faire la différence entre donner plus de détails (expansion) et donner plus de sens (analyse). L'expansion d'une description doit rester descriptive. Si elle devient analytique, interprétative, explicative, nous ne sommes plus alors dans la description.

*Troisième malentendu : Pour présenter une analyse, il faut décrire, donc analyser c'est décrire*

Si je veux rendre compte de mon analyse, je dois la rendre disponible. Souhaitant la faire connaître, il est bien évident que je devrai la donner à voir, et l'on peut penser que je vais procéder à une description. Mais ce serait une erreur de langage de parler ici de description, car c'est de *communication* (orale ou écrite) qu'il s'agit.

## **L'analyse comme intrigue**

Nous l'avons vu, le fait de décrire demande, si je souhaite donner des détails de la scène, d'opérer des distinctions. Car lorsque je regarde une scène, je vois un tout. Si je veux donner à voir des parties, je dois décomposer. Mais, on l'a vu, décomposer pour décrire n'est pas la même chose que décomposer pour découvrir. Dans le premier cas, je décompose parce que je veux faire voir des détails. Je ne révèle rien, je déroule. Par exemple : cette roche est composée de fer et de silice. Mais l'analyse dans son sens plein, qui souhaite aller au-delà de l'énumération des composantes, est investie d'un projet de débusquer, dépister, elle vise à répondre à une question. Ainsi *l'analyse répond à l'existence d'un*

*mystère, d'une énigme à résoudre, alors que la description répond à un projet de regard détaillé.* Certes, si je souhaite résoudre une énigme, donc analyser une situation, un événement ou un corpus, je dois d'abord avoir accès au réel que je veux analyser. Par exemple, si je veux analyser en profondeur un événement, il me faut une description très précise de cet événement. Si cet événement se déroule dans le temps et que cette trame temporelle est importante pour le comprendre, alors je dois m'assurer que la ligne du temps est bien respectée. Mais ce sont là, selon moi, des besoins et des exigences qui relèvent de la constitution du corpus, donc de la description en tant que telle. Ensuite, seulement, l'analyse peut-elle débiter. Et là je vais : examiner, puis juger, puis étiqueter, puis relier, modéliser, et enfin montrer, résoudre, livrer une interprétation ou une explication (cf. infra).

Ainsi une description n'est pas une analyse, car elle relaie des informations, elle ne les sonde pas. Une description, bien que toujours construite et interprétative, n'est pas une analyse, à moins que le tri des informations à présenter soit assujéti à un projet de résoudre une énigme. En effet, si je suis face à une scène à décrire, je peux procéder d'emblée au travail de re-présentation, sans plus. Mais si une interprétation est nécessaire, c'est qu'il y a quelque chose à comprendre que, justement, je ne comprends pas, et donc je devrai faire une analyse, de même que si l'on me demande une explication (par exemple : pourquoi a-t-on mis les choses dans cet ordre?). Bref l'analyse est à la remorque d'une problématique (quel est le problème, pourquoi me demande-t-on d'analyser cette scène?).

Si je décide de faire une analyse spontanée de la scène, je vais d'abord être attentif à l'organisation spatiale, structurelle, comme sur une scène de crime : où est tombé la victime? Pourquoi ce verre est-il renversé? En fait, je fais un travail semblable à celui qui est à la base d'une description, mais le but en est différent, car, pour qu'il s'agisse bel et bien d'une description, je dois me contenter simplement de représenter le réel et d'y être fidèle afin d'être en mesure de re-présenter cette scène, pour moi ou pour d'autres, pour maintenant ou pour plus tard.

Ceci étant dit, il est bien possible que le simple fait de décrire un événement me *donne accès* à son sens (et non *le contienne*). Par exemple, je décris un rêve et son contenu manifeste est limpide, il n'y a pas à chercher une interprétation plus profonde. Dans ce cas, nul besoin d'une analyse, la description suffit. Je pense que nombre de situations faisant intervenir l'entretien d'explicitation pourraient entrer dans cette catégorie. Cette méthode permet d'avoir accès au monde pré-réfléchi du sujet. En soi, c'est une tâche immense, et cela peut suffire à donner à voir ce qui n'était pas visible. Mais eu égard à des questions de recherche, cette description peut ne pas suffire. J'aurai peut-être besoin, non seulement de décrire et de mieux décrire, mais de qualifier, relier, modéliser, théoriser. Dans ce sens, l'analyse est un acte deuxième : elle repose sur une description (implicite ou explicite) préalable, et alors on pourrait dire que, si la visée centrale de la description est de produire l'impression de voir, la visée centrale de l'analyse serait de permettre de discriminer à l'intérieur de ce qui a été donné à voir (ou ressentir, expérimenter). Si la description est ce qui permet de visualiser de manière générale, l'analyse est ce qui sous-tendrait les opérations de montage des images autour d'un scénario, étant entendu que tout montage suppose préalablement un démontage ou un découpage.

En fait, de manière générale, je propose de retenir la formule suivante : *décrire, c'est donner à voir, alors qu'analyser, c'est prendre pour résoudre.* Dans le contexte de la recherche scientifique, une description est par principe une reconstitution véridique de ce qui a été vu (en revanche, ce qui a été vu ne peut prétendre être la vérité). Pour l'analyse, la question de la véridicité ne se pose pas ainsi, c'est-à-dire termes à termes, car c'est incidemment le mode opératoire d'une analyse que de faire varier les termes, de manipuler les propositions de véridicité. Au final, la validité est bien sûr le but recherché, mais le processus est tout aussi important que le résultat. Il convient également de ne pas oublier que la description est une activité de *production* de discours, ce qui n'est pas le cas de l'analyse, qui, dans son essence, est un acte d'*examen* du discours. Décrire, c'est montrer, analyser, c'est, d'abord, regarder avec curiosité. La description vise à générer du discours, l'analyse vise à le démonter.

La description et l'analyse participent en fait toutes deux d'un examen, mais à des niveaux différents. L'examen en vue d'une description consiste à observer en détail et décrire, alors que l'examen en vue d'une analyse vise à situer ces observations et descriptions, à les interpréter et expliquer, au sein d'une problématique donnée *a priori* ou *a posteriori*. L'examen est donc d'abord l'une des opérations permettant de décrire, dans le sens d'une «observation détaillée pour apprendre, connaître mieux» (CNRTL). On peut montrer qu'examiner ou réexaminer, c'est décrire pour soi ou mieux décrire pour soi, ou, autrement dit, se donner/redonner accès au réel. Mais attention, on peut aussi examiner pour trouver quelque chose, et non simplement avoir un accès, et alors on examine dans un contexte

d'analyse, c'est-à-dire d'une recherche. La définition du terme se poursuit d'ailleurs dans ce sens : «observation détaillée pour apprendre, connaître mieux, *vérifier, trouver quelque chose*» (CNRTL) (l'italique est de moi). Pour ne pas créer de confusion, je propose de retenir l'expression «analyse» pour cette définition complète, et l'expression d'«examen» pour référer à l'acte de regarder attentivement. Si l'on suit cette distinction, *un examen est avant tout de nature être descriptive*.

Une autre distinction importante à faire est à l'effet que la description est une activité de la langue alors que l'analyse est une activité de l'esprit (qui va bien sûr avoir recours à la langue pour livrer les résultats de son analyse). Un animal ne peut décrire, mais il peut analyser. Sous l'angle de la recherche, l'analyse est une opération méthodologique, c'est une méthode dans le sens classique d'un ensemble de démarches visant à découvrir et démontrer la «vérité». La description est une opération linguistique, c'est un acte visant à reproduire en termes langagiers les caractères manifestes d'un objet, notamment via une explicitation. Partant de ces distinctions, s'il est question de faire (ou faire faire) une explicitation uniquement dans le but d'amener des actes à la conscience, je pense qu'on ne pourrait pas parler d'«analyse de la pratique» mais d'explicitation. Les mêmes distinctions concerneraient le vécu : explicitation du vécu plutôt qu'analyse du vécu. C'est ce à quoi réfère Pierre, me semble-t-il, lorsqu'il écrit que l'entretien d'explicitation «est fondamentalement une aide à la prise de conscience pour passer de l'implicite de son propre vécu à son explicitation» (Vermersch, 2000, p. 269).

Décrire est par ailleurs un acte qui s'effectue dans l'immédiat. Je ne peux décrire que lorsque l'objet est devant moi ou lorsque je le présentifie. Si je choisis le mode de l'écriture, j'ai, en fait, affaire, comme l'écrit Paul Ricoeur, à un monde qui est «*présentifié* par l'écrit, au lieu même où le monde était *présenté* par la parole» (1986, p. 141). Pour l'analyse, cette condition ne joue pas de la même manière, un décalage est possible, car je peux partir de la description de l'objet ou de sa transposition (par exemple l'analyse statistique partant de données numérisées). L'analyse peut donc être une activité médiate, alors que la description nécessite l'immédiateté («réelle» ou phénoménologique). La relation à l'objet n'obéit pas non plus aux mêmes conditions selon qu'il s'agit de description ou d'analyse. La description nécessite un accès direct à l'objet. Je ne peux pas décrire le paysage qu'a contemplé mon voisin lors de sa dernière ballade, à moins qu'il ne me l'ait lui-même décrit en détail (mais alors je *reprends* une description, je ne la produis pas). Par contre, je peux produire l'analyse d'un paysage sans que cela implique que je l'aie contemplé, du moment qu'il a bien été décrit et que cette description m'est rendue disponible.

De la même manière, je peux dire à quelqu'un «*décris-moi cela*», sans être forcé de lui donner des consignes élaborées. Mais je ne peux pas dire à quelqu'un «*analyse-moi cela*», sans autre consigne, car les angles d'analyse sont potentiellement infinis. Je me permets de citer un extrait de l'ouvrage *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* :

C'est un peu comme si l'on introduisait quelqu'un dans une pièce où des centaines d'objets hétéroclites sont disséminés, en demandant à cette personne de mettre de l'ordre dans la pièce. Elle choisira peut-être de regrouper les objets de mêmes couleurs, puis de les subdiviser selon leur utilité première. Mais si l'on demandait à une autre personne de mettre de l'ordre dans la même pièce, elle pourrait choisir, plutôt, de constituer deux tas et de séparer les objets usagés ou élimés (dont on pourrait disposer) et les objets neufs ou en bon état (à conserver). Une troisième personne pourrait décider de classer les objets selon le matériau utilisé, une quatrième voudra jouer de fantaisie et regroupera les objets en ordre alphabétique à partir de la première lettre de leur nom, et ainsi de suite. Quoi qu'il en soit, le fait est que chacune de ces personnes choisit un principe (un axe rassembleur) et regroupe les objets à partir de ce principe. Mais le principe ne se donne pas de lui-même (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 202).

Enfin, une description ne peut permettre de relever pleinement le sens d'une expérience, ce, pour deux raisons : d'abord parce qu'une description est toujours incomplète, ensuite parce que le sens n'est pas *dans* la description, il est autour, devant, derrière. Du point de vue du sens, une description ne peut pas se suffire à elle-même. Le sens, c'est l'histoire de toute une vie, l'histoire de toute la vie. La description est un arrêt sur image. J'examine le film, séquence par séquence. Le sens implique bien plus que cela. Le sens, c'est l'ensemble de l'image, des acteurs, des décors, du spectateur. Plus encore, le sens est lié à la projection du film, il advient en même temps que la vie de l'œuvre. De mon point de vue, l'analyse qualitative dans les sciences humaines et sociales n'aurait pas d'intérêt si elle restait à distance du sens entendu comme ce qui est au cœur de l'expérience humaine. Ce centre, ce moteur de

l'être, nous le cherchons constamment, et cette recherche est en même temps ce qui nourrit le sens.

### Propositions en vrac

Cette longue traversée terminologique nécessite de revisiter l'ensemble des distinctions proposées tout au long du texte. En guise de conclusion, je vais reprendre de manière plus ramassée les oppositions ou les gradations permettant de poser des hypothèses quant aux rayons d'action différenciés des activités désignées par les termes «décrire», «analyser», «interpréter», «expliquer» et «comprendre».

Une première gradation me semble lier l'analyse, l'interprétation et l'explication, ce, en contraste avec la description. En effet, analyser implique de discriminer, et peut permettre d'interpréter et d'expliquer. Ainsi : analyser, c'est *tenter de découvrir*, interpréter, c'est *proposer un sens*, expliquer c'est *poser une relation*. L'analyse, l'interprétation et l'explication partagent un même rapport d'«objectivation» par rapport à l'objet ou aux événements étudiés. Pour paraphraser ce qu'écrit Pagoni-Andréani à propos de l'explication, dans l'acte d'analyse ou d'interprétation, le chercheur «occupe la place de l'observateur, ce qui signifie qu'il prend ses distances par rapport à l'action produite et la considère en tant qu'objet» (1998, p. 108). La description, à l'inverse, est plus proche d'une identification à l'objet, ou, du moins d'une appropriation pour les besoins de la représentation. Si je décris mon vécu, ce que je fais c'est l'incarner dans un discours. Si je l'analyse, je dois me poser à distance de lui, même si, à ce titre, l'analyse *qualitative* va tout de même demeurer une «méthodologie de la proximité» (Paillé, 2007) comparativement aux approches quantitatives ou quasi-qualitatives (voir aussi Paillé, 2009).

Décrire correspond au fait de viser, afin de reproduire, et éventuellement détailler. Une description débouche sur une représentation et sur rien de plus ou de moins. Ce que l'on fera de cette représentation (une analyse, un essai d'interprétation, une recherche d'explication) ne concerne pas la description. De ce point de vue, on pourrait dire qu'une description est indéterminée. C'est l'utilisateur de la description qui transforme celle-ci en supports pour l'interprétation ou l'explication, cela ne dépend pas de la description en tant que telle, même si celle-ci peut s'avérer nécessaire, voire incontournable.

En effet, si je demande plus de description, qu'est-ce que j'obtiens? Plus d'ampleur dans l'accès au phénomène, plus de détails, d'aspects, d'angles. Si je demande plus d'analyse? J'obtiens plus de discrimination, de départage, de précisions sur la composition, les constituants, les divisions. Si je demande plus d'interprétation? J'obtiens plus d'inférence, de profondeur, d'accès au contenu latent, de pénétration du phénomène. Si je demande plus d'explication? J'obtiens plus de relations entre les constituants, les événements, de modélisation ou de théorisation des phénomènes.

La notion de «compréhension», qui n'a pas encore été examinée dans ce résumé comparatif, a un statut à part des autres termes examinés. La compréhension est une faculté. Elle renvoie en fait, de manière double, à une mise en action de cette faculté et à l'état visé ou atteint par cette mise en action. La compréhension ne dépend pas d'un code et elle n'appartient pas en propre à la sphère des énoncés; d'ailleurs le mot «compréhension» est très rarement utilisé au pluriel. Comprendre, c'est être mobilisé. Pour le reste, décrire, analyser, interpréter, expliquer, c'est mobiliser.

Selon Hans Georg Gadamer (1996), comme on l'a vu, l'interprétation est la forme explicite de la compréhension. Comprendre implique toujours d'interpréter. Toutefois, comme l'écrivent Duchastel et Laberge, «par opposition à la compréhension qui renvoie à la saisie globale d'un phénomène et à son appropriation par un sujet de connaissance, l'interprétation désigne le processus d'attribution du sens aux signes supportant cette compréhension» (1999, p. 54-55). Parfois l'interprétation se donne spontanément. Parfois elle nécessite une analyse. Il y aura alors une progression dans l'interprétation : apprécier et estimer, puis évaluer et juger, enfin nommer ou chiffrer, bref conceptualiser ou quantifier.

Pratiquement à l'inverse, décrire, c'est constater, c'est exposer des constats. Bien sûr, pour constater, il faut que le monde que j'observe soit intelligible. Ainsi une variante faible de la compréhension, donc de l'interprétation est nécessaire. Toutefois le fait de constater n'équivaut pas à la conduite d'une analyse. Deux éléments sont manquants : l'existence *a priori* d'une intrigue à résoudre, et le caractère systématique du travail analytique (décomposer, examiner, juger, étiqueter, relier, modéliser, montrer). Pour bien différencier l'interprétation de base de celle qui nécessite un effort d'analyse, je propose de distinguer la *traduction* de l'*interprétation* : dans le premier cas, sans elle pas d'accès au phénomène (par exemple un texte allemand, alors que je ne lis pas l'allemand), alors que dans le deuxième cas, ce n'est pas l'accès au phénomène qui est en jeu, mais le sens de ce phénomène. Ceci appelle une distinction similaire en ce qui concerne le sens, à savoir qu'il convient de distinguer le sens *en tant que*

*direction*, ordre des choses, progression, série, d'une part, du sens *comme logique* (psychique, sociale, culturelle), motifs (de faire ceci ou cela, de cette manière ou cette autre), système (de pensée, d'action), d'autre part. Et l'on peut encore étendre ces distinctions au terme de «compréhension», qui, dans un sens faible, renvoie à l'*intelligibilité*, à l'accès de base aux phénomènes, au réel (on peut même conserver l'exemple d'une langue qui doit être intelligible : l'allemand, pour moi), et, dans un sens fort, renvoie à l'*accès au sens comme logique, motifs, système*. Et si l'on souhaite percer ou donner à voir une logique ayant un caractère systématique, certain, démontré, l'on se tournerait alors vers l'*explication* dans le sens fort employé au sein d'une épistémologie réaliste, alors que ce qui est mis de l'avant comme explication est investi d'une prétention de certitude, plus encore est investi d'une direction (relation causale allant de A vers B et non l'inverse).

Si l'on résume, nous avons, d'une part, l'intelligibilité d'un réel qui serait avant tout une question de traduction d'un univers (langue étrangère, ordre de phénomènes) mettant à contribution un système perceptivo-cognitif langagier (ma langue maternelle, ma conscience perceptive), avec le souci, à la base, de saisir l'ordre des choses. D'autre part, un système plus complexe serait en jeu : la compréhension à fond à travers un effort d'interprétation au service d'une quête de sens, voire avec un objectif d'explication scientifique. Ces deux postures sont certes quelque peu caricaturales, mais elles me permettent de poser d'une manière affirmée la question de la description *versus* celle de l'analyse. Car la compréhension à fond, et l'analyse qui en est la modalité de recherche, peuvent se poser ici à l'inverse de la description, qui «constitue le réel, mais ne peut jamais en venir à bout», en fait «le décompose et lui fait perdre sens», écrit Dussert (2008, p. 257), qui va plus loin : «la *description* procède d'une *déconstruction* (du langage n'étant plus conceptuel mais descriptif) qui aboutit à une *destruction* du monde» (p. 256).

En effet, il faut rappeler que la notion de description est parente de celle de liste (*discrere*) : dresser une liste, énumérer. Elle est également proche de la notion de définition, dans le sens de «distinguer en des univers finis» (*de finitio*). Dans ces deux cas, on peut voir à l'œuvre une démarche de clôture, une certaine forme d'enfermement, de délimitation rigide d'un univers : univers d'objets dont seule une liste permet de le représenter; univers de phénomènes circonscrits par des définitions précises. La description, à ce niveau, projette dans un monde fini, elle stabilise, formalise, encadre ce qui a tendance à bouger, se répandre, déborder. La description est arrêt de la pensée : en paraphrasant Merleau-Ponty, on peut dire, en effet : décrire c'est donner la permission de ne pas penser la chose *puisque'on la voit* (Merleau-Ponty écrit : «voir c'est la permission de ne pas penser la chose *puisque'on la voit*» (cité in Dussert, 2008, p. 254)). La description se trouve être à l'opposé de l'interprétation et de l'explication en ce qu'elle se contente d'exposer plutôt que de commenter, construire, conceptualiser, théoriser. Comme le fait remarquer Dussert (2008), «la description a vocation, à l'imitation de la peinture, de ne pas consacrer le fonctionnement algorithmique du langage, c'est-à-dire de ne pas légitimer un acquis, mais d'être une déconstruction infinie» (p. 256).

Au contraire, la tâche du philosophe (et, par extension pour les sciences humaines et sociales, celle du chercheur), est de «produire des concepts», poursuit Dussert dans une veine deleuzienne (p. 258). Cette tâche ne disqualifie pas pour autant le travail de description :

*Qui décrit juge qu'il est insuffisant de nommer. Pourquoi? Parce qu'on ne nomme que communément, que si l'on veut s'«approprier» le propre d'une chose ou d'un être singulier, il faut l'observer en détail jusqu'à en déterminer la singularité (Dussert, 2008, p. 249).*

Mais pour aller plus loin, le travail d'analyse et d'interprétation devient incontournable, et nous entrons en ce moment dans une logique herméneutique. «L'interprétation conceptuelle constitue le mode d'opération (*Vollzugsweise*) de l'expérience herméneutique même», écrit Gadamer (1996, p. 425). L'analyse serait, dans ce sens, ce qui permettrait de passer du l'ordre du descriptif au monde conceptuel (interprétatif ou explicatif). Certes, comme le signale Dussert : «il faut décrire pour singulariser». Mais, ajoute-t-il, «une fois que l'entité est isolée, décrire excède le concept». Autrement dit, ce n'est plus, à ce moment, le travail de singularisation qui se poursuit, mais une extension de la description au-delà du phénomène d'intérêt, que l'on perd alors de vue. Et comme le rappelle également Dussert, «il n'y a pas d'individualité conforme à son abstraction» (p. 250), ce qui signifie que la description, ayant pour but d'exemplifier un concept, lorsqu'elle est développée trop en détail, rencontre des limites, notamment sur le plan de la validité. En effet cette description, initialement au service du con-

cept, finit-elle par ne plus concerner ce concept. Par exemple, si je décris une voiture, tout va bien tant que je me situe au niveau des éléments essentiels de l'objet (carrosserie, roues, pare-brise), mais lorsque j'aborde la résistance du caoutchouc d'un joint de culasse, j'ai perdu de vue le concept d'automobile.

Ainsi, alors qu'une analyse est toujours liée à une volonté de comprendre ou de mieux comprendre, une description peut n'être liée qu'à la volonté de voir, avoir accès, appréhender, saisir, percevoir par aperception. La question du sens ne serait pas intrinsèque à la description. Ce ne serait pas la description qui ferait le sens, c'est le projet de compréhension qu'elle sert. La description serait neutre de ce point de vue. Je pense, dans ce sens, que la remarque de Gadamer, qui suit, s'applique à la description, et à son interpellation par l'analyse : «L'écrit est une forme d'auto-aliénation. La vaincre par la lecture du texte, voilà la tâche suprême de la compréhension» (1996, p. 412). De la même manière, la description serait auto-aliénée par rapport au sens, c'est-à-dire que le sens ne pourrait y être trouvé en son sein. En fait je pense qu'on pourrait dire que le sens y est externe et non endogène. La description serait par définition en-dehors du sens, mais, partant, elle en serait également privée. Par l'analyse et l'interprétation, il y aurait quelque chose à «vaincre», à arracher au silence du sens de la description. Je suis conscient que ces remarques sont fortement abstraites, et elles demandent à être mieux réfléchies. Il est certain, en tout cas, qu'une tension existe entre description et sens. Jean Grondin aborde en quelque sorte cette question sous l'angle de la description phénoménologique : «il est bel et bon de proclamer un retour aux phénomènes, mais quels phénomènes doit-on décrire au juste si l'on ne veut pas réduire la phénoménologie à l'ordre des descriptions insipides?» (2003, p. 15). Ceci est évidemment un point de vue herméneutique, mettant en valeur le «tournant herméneutique de la phénoménologie» (titre de l'ouvrage de Grondin, 2003).

De ce point de vue, faire une analyse, c'est se mettre à la recherche du sens. L'interprétation et l'explication en sont les résultats sous la forme d'essais de sens. La compréhension est le résultat attendu, le sens, alors, se faisant. La description est, de ce point de vue, un *matériau* au sein de cet ensemble qui comprend une méthode (l'analyse), un but (la compréhension) et des résultats (l'interprétation et l'explication). Bref, si l'on veut résumer le tout par des formules : décrire c'est fournir du réel; comprendre c'est se situer au sein du réel; analyser c'est examiner et juger du réel en vue : d'interpréter, c'est-à-dire donner des significations au réel, et d'expliquer, c'est-à-dire modéliser, théoriser le réel.

Ces distinctions, bien exploratoires et proposées avant tout à titre heuristique, me permettront, maintenant, d'examiner la contribution de Pierre Vermersch à l'analyse des données dans un contexte de recherche psycho-phénoménologique. Je vais m'appuyer, pour ce faire, sur les deux articles publiés à ce sujet par Pierre dans la revue *Expliciter* (Vermersch, 2009a et b)

### **Le travail sur les verbalisations relatives à des vécus : description ou analyse?**

Je dois dire d'emblée que la méthodologie de l'analyse des verbalisations relatives à des vécus présentée par Pierre dans ses deux articles demande un travail approfondi de lecture. Le texte est dense, il en mène large, et en même temps il entre dans des détails qui exigent une grande attention de la part du lecteur. De mon point de vue, ceci est dû au caractère novateur de cette exploration et au souci de donner à voir les opérations mentales à l'œuvre chez l'analyste. Ce caractère novateur et cette minutie expliquent peut-être le fait que les articles touchent peu à l'analyse et se concentrent avant tout sur l'évaluation de la description, une première étape essentielle vers l'analyse plus approfondie. C'est en tout cas la thèse que je vais exposer : la méthodologie détaillée par Pierre relève selon moi davantage de l'examen descriptif des données que de l'analyse qualitative dans le sens plein du terme. Si ma thèse ne fait pas trop fausse route, il faudra alors poursuivre la réflexion sur l'analyse qualitative des données issues d'une recherche par entretien d'explicitation ou par auto-explicitation. Je serais porté à penser que cette réflexion serait utile, car actuellement, les étudiantes et étudiants travaillant leur doctorat sous ma supervision se posent justement cette question de l'analyse qualitative de leurs données, une fois le travail de validation de la description bien accompli. Dans les paragraphes qui suivent, je vais résumer brièvement les deux articles de Pierre, tout en mettant en évidence des éléments allant dans le sens des hypothèses que j'avance.

## Un premier article

Mon commentaire sur la méthodologie proposée par Pierre va surtout prendre appui sur le deuxième article, car le premier article, en quelque sorte, met la table pour le deuxième. Ce premier article me semble, en effet, essentiellement centré sur l'organisation des données. L'article traite en fait d'abord d'opérations en amont : choix de la méthodologie du recueil de verbalisations, constitution de la première unité sémique, du second représentant RP2, transcription écrite de la verbalisation et numérotation des segments. Une première opération d'organisation des données intervient ensuite (p. 9) sous la forme de la séparation des énoncés descriptifs et non descriptifs, puis une deuxième opération (p. 10) consiste à organiser les données selon un déroulement temporel, de manière à aboutir à un représentant RP6 du vécu de référence.

Normalement, selon le sous-titre dans l'article de Pierre, vient ensuite l'analyse des données. Et en effet, Pierre évoque dans cette section ce que serait le travail d'analyse qualitative. Il n'en donne toutefois qu'un aperçu : l'analyste devra produire une amplification interprétative libre et imaginative, et il devra choisir des axes d'analyse. Pour en savoir plus, le lecteur devra se tourner vers le deuxième article. Pour le reste, il est convié à des travaux pratiques à partir d'exemples fournis en fin d'article.

Je n'ai pas de commentaire précis à faire sur ce premier article. Toutefois, la question de la temporalité et de sa reconstitution, thème présent dans les deux articles, mérite selon moi d'être discutée sous l'angle de la distinction entre description et analyse. La temporalité est un élément incontournable d'un récit (bref de la description d'un déroulement), mais quelle est son importance au sein d'une analyse, la question se pose. On peut penser qu'une situation repère pour examiner cette question est celle de l'enquête policière (Pierre utilise également cet exemple). Or, reconstituer le déroulement temporel d'un crime ne revient pas à le résoudre. Il y a même certainement des cas de figure où la temporalité est trompeuse, ou du moins entraîne l'enquêteur sur de fausses pistes. Le travail d'analyse de l'enquêteur est assujéti à la résolution de l'intrigue. Tous les moyens sont valables en fonction de ce but. Il est même possible que la temporalité soit évidente ou bien établie au départ : ce ne sera donc pas un élément de l'enquête.

Je pense que l'insistance sur la temporalité du vécu au sein du travail sur les données d'explicitation tient au fait qu'il est important de bien *suivre* le vécu, ce qui ne revient pas, selon moi, à bien *l'analyser*. Bien suivre le vécu est de la plus haute importance notamment si je veux m'assurer qu'il s'agit bien de vécu, et s'il s'agit bien de tout le vécu (celui, en tout cas, qu'il est possible de livrer). Ce sont, me semble-t-il, des préoccupations relevant du recueil des données (les données sont-elles valides, complètes?) plus que de l'analyse des données. C'est probablement à ce titre que «les tenants de l'analyse qualitative» les ont «ignorées» (p. 11). D'une certaine manière, on pourrait dire que l'acte d'analyse n'est pas concerné par la temporalité, seul son objet l'est. Le deuxième article pourra peut-être permettre d'apporter des nuances par rapport à cette affirmation.

## Un deuxième article

Le titre du deuxième article semble indiquer un focus différent du premier : il fait référence à la méthodologie de l'analyse *et de l'interprétation*, et il ne s'agit plus de «verbalisations relatives à des vécus», mais «des données de verbalisation relatives au vécu» (j'avoue toutefois ne pas saisir la différence sur ce dernier point, peut-être n'est-ce qu'une formulation alternative sans réelle importance). Dans l'«organisation de base du travail d'analyse», Pierre fait une distinction entre l'«analyse statique» et l'«analyse temporelle ou génétique». L'analyse statique consiste à segmenter les composants du verbatim en unités sémiques et à les requalifier. Les opérations qui sont données en exemple sont en fait de la renumérotation du matériau d'explicitation fourni (ici par Nathalie Depraz). Pourquoi délimite-t-on ou renumérote-t-on des unités de signification? Pour isoler les composants que l'on va étudier. Pierre le fait avec l'objectif de différencier le vécu des informations satellites, et pour bien repérer la temporalité.

Toutefois, ces premières étapes me semblent relever d'un examen (plus que d'une analyse) du discours : délimitation d'unités sémiques, numérotation des unités. En fait les toutes premières opérations sont un découpage et sériage du discours. Certes Pierre vise le vécu derrière le discours, mais c'est l'organisation linguistique du discours plus que le discours lui-même qui est ainsi examiné. L'article annonce une «requalification de chaque unité dans un langage qui l'interprète, qui la qualifie au-delà

de la manière dont elle se donne spontanément dans le produit de l'habitude culturelle dans laquelle on est implicitement plongé en permanence à notre insu» (p. 2). Toutefois, rien dans le texte ne concerne la méthodologie de cette étape ainsi présentée.

Jusqu'ici nous sommes donc, à mon humble avis, face à des opérations rattachées essentiellement au travail descriptif. Certes, comme l'écrit avec raison Pierre, «tout acte sémique est interprétation» (p. 3). Et en effet, si je décide d'analyser un matériau, je commence par le décomposer, le séparer en ses composantes de base. Mais comment je fais, de manière générale, pour opérer ces divisions? Il y a quatre cas de figure possibles, selon moi. 1) les composantes ont un aspect suffisamment typique et exclusif les unes des autres pour qu'une simple observation me les révèle (dans une boue décomposée, les matières liquides et solides se décèlent à l'œil nu); 2) j'ai besoin de repères théoriques pour discriminer les composantes (je dois, par exemple, savoir la structure moléculaire de telle et telle composante pour pouvoir l'identifier, bref pour la distinguer des autres composantes); 3) je dois construire en chemin une logique de différenciation (je découvre que certaines composantes sont plus lourdes que d'autres et je décide que ce sera mon principe de différenciation); 4) une combinaison de 1 et/ou 2 et/ou 3. On peut voir que, quelque soit le cas de figure, des repères interprétatifs sont à l'œuvre, en l'absence desquels je ne pourrais pas différencier un élément d'un autre.

Il s'en faut, toutefois, pour que ce travail de décomposition initiale réalise une analyse. Une fois cette étape franchie, beaucoup reste à faire en termes d'analyse. Je dois d'abord observer plus attentivement chacune de mes composantes. Ensuite je dois porter un jugement : cette composante est-elle abondante, omniprésente, par rapport à une autre qui est presque absente? Si c'est le cas, je vais rattacher des mesures à cette évaluation (pourcentages comparatifs, par exemple) ou alors des qualifications (telle composante est en dominance, une autre est récessive). Il me faut ensuite figurer quelles interactions ces combinaisons produisent, quel tableau montre la reconstitution de la logique d'ensemble. Enfin, il me reste à poser comme hypothèse (ou comme conclusion plus définitive) un modèle permettant de résoudre l'énigme à l'origine de mon activité d'analyse.

Si l'on retient cette vue d'ensemble, l'analyse statique ne concernerait qu'une première étape de mise en ordre du matériau. Si la segmentation vise à délimiter ce qui relève des diverses «informations satellites de l'action» (p. 6) (l'autre possibilité évoquée par Pierre étant le déroulement temporel), alors nous serions dans un travail de «repérage» et non d'analyse du matériau (voir Paillé et Mucchielli, 2008, p. 242-244). Sont données des rubriques de départ : «contexte, environnement, commentaires, jugements, états internes, actes ...» (p. 6), et le travail de découpage consiste à segmenter le texte en fonction de ces rubriques. Il est certes question aussi, dans l'article, de «qualification», toutefois l'exemple qui est fourni (du moins jusqu'à la page 7) ne concerne que la segmentation, la qualification n'étant en tout cas pas une «invention» du chercheur, mais une reprise de la qualification *in vivo* (les mots même du témoignage sont repris) et son classement dans une liste statique (informations satellites) ou temporelle (ante début, juste avant, juste après). Ces remarques, comme je l'ai précisé plus avant, ne visent évidemment pas à minimiser l'importance de toutes ces opérations de repérage et segmentation, mais il me semble important de les recadrer en termes d'opérations initiales d'examen d'un matériau, donc ne traitant pas encore, pour le moment, des opérations avancées d'analyse qualitative.

Pour poursuivre l'examen du deuxième article, lorsque l'on passe à l'exemple de l'opérateur de l'oscilloscope, là il me semble que l'on voit à l'œuvre un travail interprétatif de catégorisation, par exemple la catégorie «méconnaissance de la fonction de l'oscilloscope» (p. 7). Il y a là un jugement posé par un chercheur, qui va au-delà du classement d'une observation dans une rubrique *a priori*. Pour le reste, en fin de section sur l'analyse statique, des consignes sont suggérées, mais elles ne sont pas assorties d'une méthodologie. Les pistes fournies (p. 7 et 8) reviennent en quelque sorte à dire que, pour analyser, il faut devenir analyste, avoir une formation universitaire, lire des ouvrages ... L'analyse qualitative est certes, comme le dit Pierre, «le lieu de l'invention théorique» (p. 8), mais comment se produit-elle cette invention théorique?

Dans une deuxième section, l'article aborde l'analyse temporelle. Celle-ci comprend deux aspects : un premier s'incarne dans un «*principe de recherche de l'intelligibilité du déroulement*» du vécu de même que de l'«*inintelligible*» (p. 9); un second consiste à recenser «*les propriétés possibles d'un processus*» à partir, notamment, d'un «*check list*» (p. 9). Les exemples donnés tentent d'illustrer ces processus, et plusieurs consignes essaient de mettre en mots le travail exigé (par exemple : suspendre les attentes, détecter l'incompréhensible, changer de but, ou, dans des cas plus précis, regarder ailleurs,



arrêter de suivre le ballon dans un match de foot, regarder l'écran en portant attention aux cadrages, etc.).

Or, si l'on commence par examiner ces exemples, ils ne concernent pas, selon moi, la question de l'analyse mais bien plus celle de l'observation. Si j'avais à écrire un manuel de méthodologie générale, je reporterais ces remarques dans le chapitre consacré à l'observation et non à l'analyse. En effet, il est question, pour le chercheur de «voir réellement les formes» (p. 13), «regarder autre chose» (p. 13), «détecter l'enchaînement qu'il observe» (p. 14), «reconstruire l'intelligibilité de l'action» (p. 14), etc. Ainsi il me semble, avec ces exemples et consignes, que les problèmes d'analyse sont ramenés à des problèmes d'observation ou de description. Le passage à l'analyse et l'interprétation n'est pas vraiment exemplifié. On a donc l'impression que l'on n'avance plus dans l'analyse, que plutôt on retourne à la description en portant notre attention au niveau de la constitution du corpus et non de son analyse. Et en effet, Pierre écrit : «La recherche systématique de la chronologie temporelle nous fait percevoir les manques, les incomplétudes, les détails insuffisants, qui sautent aux yeux seulement maintenant, hélas!». Il me semble voir là un appel en vue d'une description et non d'une analyse. Si je reviens aux distinctions établies plus avant, la demande implicite est : aidez-moi à mieux voir, à mieux me repérer (et non à mieux comprendre, à mieux faire sens). Dans le cas présent, le matériau n'est pas clair parce qu'il n'est pas bien (ou validement) représenté, et non parce qu'il ne fait pas sens. En conséquence, de mon point de vue, la réorganisation temporelle relève d'une nouvelle description ajustée sur le vécu de référence ou sur la réalité empirique. En fait, il s'agit d'une description qui est plutôt de l'ordre d'un récit. Ce récit, lorsque comparé au vécu de référence, peut en effet mettre en évidence des trous et montrer des incohérences d'un point de vue temporel, ce qui pourra nécessiter des surplus de description ou des ajustements de celle-ci.

En fait, le problème au départ est que la description fournie était incomplète ou inappropriée du point de vue de sa séquence temporelle, et je ne vois pas là une situation qui exige une analyse. Une analyse implique dans un premier temps la décomposition d'une chose en ses éléments, d'un tout en ses parties. Or, nous avons ici des situations où la «chose», le «tout» est déjà décomposé, et il s'agit plutôt de le remettre «en ordre».

De la même manière, il me semble que les remarques faites sur le protocole de Nathalie, en fin d'article, se révèlent pertinentes avant tout en fonction des conditions de production des données. En étant attentif au matériau, on se rend compte qu'il manque des informations, mais cela concerne selon moi, comme je l'ai dit, la collecte des données et non leur analyse. Bien sûr un examen minutieux du matériau doit être effectué pour arriver à ces conclusions, mais cet exercice n'est-il pas alors plus proche d'un post-mortem méthodologique que d'une analyse des données? Car, par ailleurs, s'agissant d'analyser les séances d'écriture de Nathalie à la recherche de la cause du sentiment de vide, la tâche s'avère ardue, car, explique Pierre, «hélas, l'auto-explicitation s'arrête sur ce mystère» (p. 19), ou «nous n'avons pas le détail, qui pourrait être très instructif, pour rendre intelligible la difficulté» (p. 20). Ce serait alors au niveau du travail d'auto-explicitation qu'il faudrait intervenir et non au niveau de l'analyse du verbatim, car on y cherche un en-deça, un au-delà, un *ante* qui n'y sont pas, et que seul l'auto-explicitation peut révéler. En fait cette auto-analyse est incomplète, des questions subsistent, et en l'absence de la possibilité d'interviewer à nouveau Nathalie, «elle seule peut y répondre» (p. 21).

Quelques hypothèses interprétatives sont certes présentées, mais sans que la méthodologie en soit expliquée. En outre, ces interprétations ne semblent pas découler, à première vue, du travail qui a été détaillé dans l'article. Il est question d'un «contraste puissant entre états internes avant et après». On note «le passage très marqué de l'aisance, plaisir, rythme lent et continu, à la difficulté, la douleur, le rythme saccadé, désordonné, puis atone» (p. 21). Et encore : «Tout cela exprimé avec mes mots». Cela, de mon point de vue, commence à marquer le territoire de l'analyse qualitative dans sa forme interprétative et explicative, mais il faudrait mieux donner à voir comment tout cela en vient à émerger.

Pour le reste, ce qui est mis en évidence me semble être un problème d'explicitation, donc de constitution (incomplète) du corpus, et non *une problématique au niveau des phénomènes vécus*. D'ailleurs, s'agissant d'analyser le processus de création de sens à partir de l'exemple de Nathalie, Pierre trouve effectivement «un peu osé de se poser la question directement, alors que les réponses ne peuvent être que le produit d'un long travail de murissement des données». Nonobstant l'importance de ce travail de murissement, des «voies d'interprétations» sont esquissées en fin de texte (p. 22 et ss.). En revanche, encore là, il me semble que les règles de décision de ces interprétations sont manquantes. Je

les reprend brièvement, en les commentant sous cet angle (les commentaires en italiques sont de moi) : interprétations a) : on peut se remémorer un événement (*je ne vois pas en quoi le cas particulier de Nathalie permet de montrer cela : ce n'est en tout cas pas une découverte, puisque c'est la condition même de la méthode de l'explicitation*); b) il y a une gradualité de compléments d'informations classables au sein d'une typologie graduel/instantané (*peut-être, mais cela n'a pas été établi par la méthode exposée plus avant, il s'agit d'une interprétation non repérable méthodologiquement*); c) erreur : Pierre a oublié de mettre un c); d) travail d'analyse à reprendre (*donc pas d'interprétation possible ici*); e) indécidable en raison de l'absence de commentaires de la part de Nathalie (*toujours pas d'interprétation*); f) travail à faire (*interprétation à venir*); g) pas d'affects particuliers (*pas d'interprétation*); h) nous sommes face à un «exemple de création de sens au forceps, à la volonté d'y arriver» (*encore une fois, rien dans l'analyse statique et temporelle du cas de Nathalie ne prépare à cette conclusion*). Pierre reconnaît en fait que «la recherche sur le processus de «création de sens» reste à accomplir» (p. 24).

### En résumé

Je dois préciser, au terme de mon article, que mon travail de chercheur s'est essentiellement situé, jusqu'à tout récemment, au sein d'une tradition aux confluent de l'anthropologie sociale et culturelle et de la sociologie de l'École de Chicago. Au sein de cette tradition, la notion de vécu spécifié, reposant sur une position de parole incarnée au sens que lui donne Pierre, apparaît problématique (mais pourtant il devrait y avoir sa place, et ce sera peut-être un projet futur, pour ma part, que d'examiner cette question). De la même manière, le statut de la description y est fort différent de la perspective à la fois psychologique et phénoménologique qui est celle de Pierre. Pourtant, là aussi, des avancées doivent être réalisées en anthropologie et sociologie.

Mais comment distinguer ou alors articuler description et analyse, c'était là ma question de départ. Les travaux de Pierre livrent une série de distinctions et d'opérations qui posent des jalons quant à ce type de réflexion méthodologique. Toutefois, ses contributions, de mon point de vue, sont à placer du côté descriptif plus qu'analytique de la chose.

Bien sûr il est de la plus haute importance de constituer correctement un corpus et de vérifier l'état de descriptivité de son résultat, tant au niveau statique que génétique. Mais ensuite, il faut rechercher les processus à l'œuvre au sein des phénomènes, la logique d'ensemble, le modèle du réel, et ça, ce n'est jamais le corpus qui le livre de lui-même, c'est le chercheur qui le fait vivre, à partir de sa sensibilité théorique et expérientielle et des repères théoriques à sa disposition.

En fait, il nous faudrait inventer des mots. Il y a des acceptions fortes du mot «analyse» et il y a des acceptions faibles, comme on l'a vu, mais on utilise parfois le même mot. Dans l'ouvrage sur l'analyse qualitative, Alex Mucchielli et moi avons essayé de nous dépatouiller de cet emploi générique, indifférencié, du mot «analyse». Ce n'est pas toujours aisé. Par exemple, on pourrait, dans certaines circonstances, utiliser plutôt le mot «vérification». Si je mets devant une personne toute une série d'objets de couleurs primaires différentes et que je lui demande de vérifier que toutes les couleurs y sont, je ne lui demande pas alors, en tant que tel, de faire une analyse, dans un sens fort du terme. J'ai un référentiel de couleurs primaires que la personne connaît ou que je lui fournis, et alors la personne fait une opération simple de correspondance et vérifie qu'il n'y a pas deux fois la même couleur. D'une certaine manière, l'analyse temporelle est un peu de cet ordre : une personne me raconte un vécu, et je vérifie si ce vécu a ou non des manques, des trous. J'ai au départ une idée d'un vécu sans manques, ou alors je me fis à ma compréhension complète de l'histoire de la personne et si je ne la comprends pas parfaitement, c'est qu'elle a des manques (et alors une meilleure description sera nécessaire). Pour reprendre des catégories déjà présentées, ce travail me semble plus proche d'une recherche du sens *en tant que direction*, ordre des choses, progression, série, que du sens *comme logique* (psychique, sociale, culturelle), motifs (de faire ceci ou cela, de cette manière ou cette autre), système (de pensée, d'action).

Il faudrait peut-être parler alors d'«analyse descriptive», par contraste avec l'analyse interprétative, explicative, ou prédictive (une forme d'analyse que l'on retrouve en *Business Intelligence*). Une analyse descriptive n'est pas une description, elle est une *action* posée sur des données descriptives. Toutefois cette action vise à produire une nouvelle description, et non une interprétation, une explication ou une prédiction, et c'est ce qui justifierait son appellation spécifique.

Ou encore, on pourrait retenir le terme d'«étude descriptive», avec l'objectif de conserver le terme

d'«analyse» pour décrire des opérations plus approfondies de dévoilement de l'objet étudié. Ou mieux encore : la notion d'«examen descriptif», qui renvoie à l'acte de regarder attentivement. Si l'on reprend des distinctions proposées plus avant, l'examen descriptif consisterait à observer en détail et décrire, alors que l'examen en vue d'une analyse viserait à situer ces observations et descriptions, à les interpréter et expliquer, au sein d'une problématique donnée *a priori* ou *a posteriori*.

En terminant, si les distinctions que j'ai dégagées s'avèrent d'intérêt par rapport au travail d'analyse décrit par Pierre dans ses articles, une question se pose : y a-t-il, au-delà de l'étude descriptive des matériaux explicités, une analyse interprétative, voire explicative, qui soit ajustée à la typicalité de l'approche psycho-phénoménologique? En particulier on peut se demander :

- D'abord, compte tenu de l'orientation phénoménologique de l'entretien d'explicitation, le passage vers une analyse interprétative ou explicative est-il légitime?

- S'il est légitime, une fois l'étude descriptive menée à bien, l'ensemble des opérations interprétatives qui vont suivre relèvent-elles de l'analyse qualitative générale (bref, par exemple, d'un travail de conceptualisation à l'aide de catégories ou d'une analyse en mode écriture?) ou alors d'une forme d'analyse qualitative spécifiée?

- Si une forme d'analyse qualitative spécifiée est requise, quels en seraient le fondement, le dessein et les modalités?

Si ces questions s'avèrent pertinentes, un dialogue devra se poursuivre. J'espère que j'aurai réussi à poser quelques jalons à sa base.

### Références

Duchastel, J. et Laberge, D. (1999). Des interprétations locales aux interprétations globales. Comblent le hiatus. In N. Ramognino et G. Houle (dir.), *Sociologie et normativité scientifique* (p. 51-72). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Dussert, J.-B. (2008). Le primat de la description dans la phénoménologie et le nouveau roman. *Studia Phenomenologica*, VIII, 241-258.

Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Éditions du Seuil.

Grondin, J. (2003). *Le tournant herméneutique de la phénoménologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Legendre, R. (dir.) (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>ème</sup> éd.). Montréal : Guérin.

Pagoni-Andréani, M. (1998). De la description à l'explication : analyse d'un processus de construction des connaissances. In Y. Reuter (dir.), *La description. Théories, recherches, formation, enseignement* (p. 105-122). Paris : Presses Universitaires du Septentrion.

Paillé, P. (2009). Qualitative (analyse). In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (2<sup>ème</sup> éd.) (p. 202-205). Paris : Armand Colin.

Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. In H. Dorvil (dir.), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche* (p. 409-443). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2<sup>ème</sup> éd.). Paris : Armand Colin.

Reuter, Y. (1998). La description en questions. In Y. Reuter (dir.), *La description. Théories, recherches, formation, enseignement* (p. 33-59). Paris : Presses Universitaires du Septentrion.

Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*. Paris : Éditions du Seuil.

Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit. Tome III. Le temps raconté*. Paris : Éditions du Seuil.

Romeuf, J. (1956-1958). *Dictionnaire des sciences économiques*. Paris : Presses Universitaires de France.

Vermersch, P. (2009a). Méthodologie de l'analyse et de l'interprétation des données de verbalisations relatives au vécu (2). *Explicititer*, No 82, p. 1-24.

Vermersch, P. (2009b). Méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus (1). *Explicititer*, No 81, p. 1-21.

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

# *Emplois du terme « Dissociation » dans le champ de la psychologie - 1*

*Frédéric Borde*

Au fil de ma lecture d'un ouvrage collectif intitulé « Hypnose et dissociation psychique<sup>25</sup> », il m'apparaît intéressant, dans une démarche de documentation, de confronter l'emploi qui est fait, au GREX, du terme « dissociation » aux emplois qui le précèdent, en particulier dans le champ de la psychologie. La logique m'aurait suggéré de commencer par une documentation de l'emprunt que Pierre Vermersch a fait au champ de la P.N.L., pour spécifier une position aperceptive *associée* (« Si je retrouve une image d'une situation passée, au moment où je l'évoque, je la visualise comme si je la voyais à travers mes yeux ») ou *dissociée* (« ou bien je la revois comme si je la voyais d'un regard situé en un autre point de l'espace »)<sup>26</sup>, mais l'occasion se présente autrement. De moi-même, j'ai estimé que l'emploi de l'adjectif *dissocié* pouvait être relié au substantif *dissociation*, que l'on retrouve plus couramment dans les bibliographies.

En guise de préambule, je vous propose la définition qu'en donne le vénérable Lalande, *Vocabulaire technique et critique de philosophie* datant de 1926<sup>27</sup> :

« Dissociation : A- Plusieurs psychologues modernes appellent ainsi l'opération de l'esprit isolant les uns des autres des éléments qui lui ont été donnés primitivement comme un tout. *Ce qui est associé tantôt à une chose, tantôt à une autre, tend à se dissocier de l'une et de l'autre et à devenir un objet de contemplation abstraite pour l'esprit. On pourrait appeler ceci : loi de dissociation par la variation des concomitants.* W. James, *Principles of psychology*, I, p.506 »

Afin d'illustrer cette définition, prenons l'exemple de la couleur : dans notre expérience sensible, celle-ci n'est jamais donnée détachée d'un support, mais nous pouvons considérer les couleurs en tant que telles, abstraitement, en les *dissociant* de tout support.

S'agit-il de ce que, au GREX, nous appelons *dissociation* ?

Il semble que non, mais selon quels critères pouvons-nous les différencier ?

En outre, nous retrouvons l'ambivalence inhérente au substantif, comme Pierre Vermersch l'avait remarqué pour le terme « réduction » : il qualifie à la fois l'acte et son résultat.

Sur le plan psycho-phénoménologique, nous pourrions alors avancer ceci : dans cette définition, appuyée sur la citation de James, la dissociation, en tant qu'acte, en tant que noèse, vise à porter un résultat sur le noème, alors que la dissociation qui nous intéresse serait une noèse visant à porter un résultat sur le pôle égoïque. Il me semble, d'ailleurs, que c'est d'abord l'emploi, par Pierre Vermersch, du terme « dissocié » pour désigner le résultat porté sur le pôle égoïque qui a amené le terme « dissociation ».

Ce dictionnaire propose une seconde définition : « B- Au sens concret, séparation effective d'éléments qui étaient unis. Spécialement, en chimie, on appelle *dissociation* une décomposition limitée, c'est-à-dire aboutissant à un état d'équilibre qui est la limite commune de cette réaction et de la réaction inverse. »

Il semble que, dans cette seconde définition, nous sortions d'un usage propre au champ de la psychologie et que, pour le mieux, nous pourrions y trouver une portée métaphorique.

<sup>25</sup> Didier Michaux dir., *Hypnose et dissociation psychique*, Ed. Imago, PUF, Paris, 2006.

<sup>26</sup> Les deux phrases entre parenthèses sont des citations du glossaire de l'explicitation, dans lequel l'auteur nous renvoie au livre de C. et T. Andreas, *Perceptual Position*, Anchor Point, 1991, p. 1-6

<sup>27</sup> André Lalande, *Vocabulaire technique et critique de philosophie*, PUF, 1926, p. 240

En se rapportant maintenant au « Dictionnaire fondamental de la psychologie », paru chez Larousse en 1997 (auquel Pierre Vermersch a contribué), on trouve la définition suivante :

« Dissociation : Rupture de l'unité psychique provoquant un relâchement des processus associatifs sur lesquels reposerait le fonctionnement mental. La dissociation constitue le trouble fondamental de la schizophrénie. »<sup>28</sup>

Cette définition semble se rapprocher de notre objet, mais présente une différence importante. Il faut remarquer que la *dissociation* ne désigne pas ici un acte de « relâchement des processus associatifs sur lesquels reposerait le fonctionnement mental. », mais uniquement un résultat porté sur le pôle égoïque, caractérisé comme subissant une *rupture* de ces processus.

Le terme est donc bien usité en psychologie, mais relève du champ pathologique.

Par contre, il ne figure pas dans le « Vocabulaire de la psychanalyse » de J. Laplanche et J.B. Pontalis. Son emploi serait-il réservé au champ de la psychiatrie ?

J'ai trouvé de nombreux éléments de réponse à cette dernière question dans un ouvrage collectif intitulé « Hypnose et dissociation psychique », dont la première partie propose une histoire du concept de dissociation. Il s'agit pour moi d'une lecture en cours, mais je voudrais d'ores et déjà partager ces premiers éléments.

Concernant l'histoire de ce concept en psychiatrie, les auteurs sont unanimes pour en reconnaître la paternité à Pierre Janet (1849-1947).

Dans un premier temps, le mot *dissociation* n'est pas celui qui a été employé par le psychologue pour nommer son concept, mais celui de *désagrégation*. Néanmoins, il semble que cette théorie, présentée dans son ouvrage de 1889 intitulé « L'automatisme psychologique », ait fondé la compréhension de la phénoménologie de l'hystérie pour la plus grande partie du XXème siècle.

La thèse de Janet vise à montrer que les phénomènes associés à l'hystérie, notamment diverses formes d'anesthésie, ne relèvent pas du domaine physiologique (l'*hystérie* tire son nom de l'idée qu'elle résulte d'une pathologie de l'utérus), mais du domaine psychique. En prenant, comme beaucoup avant lui et Husserl après lui, la perception comme fil conducteur, Janet élabore une psychologie dynamique dans laquelle la conscience du sujet, conscience du monde et de lui-même, dépend de sa force psychologique (qui est l'opposée de la faiblesse psychologique) permettant de produire une synthèse de toutes ses perceptions : « Le phénomène qui se produit dans notre conscience à la suite d'une impression faite sur nos sens et qui se traduit par ces expressions : "Je vois une lumière... Je sens une piqûre", est un phénomène déjà fort complexe : il n'est pas constitué seulement par la simple sensation brute, visuelle ou tactile ; mais il renferme encore une opération de synthèse active et présente à chaque moment qui rattache cette sensation au groupe d'images et de jugements antérieurs constituant le moi ou la personnalité. [...] nous sommes disposés à considérer *l'anesthésie systématisée ou même générale comme une lésion, un affaiblissement, non de la sensation, mais de la faculté de synthétiser les sensations en perception personnelle, qui amène une véritable désagrégation des phénomènes psychologiques*<sup>29</sup>. » , désagrégation « dont le caractère essentiel est la formation dans l'esprit de deux groupes de phénomènes : l'un constituant la personnalité ordinaire, l'autre, d'ailleurs susceptible de se subdiviser, formant une personnalité différente de la première et complètement ignorée par elle. Sans entrer dans trop de détails compliqués et obscurs, on peut dire que la désagrégation psychologique revêt plusieurs formes selon les relations qui existent entre ces deux personnalités et le degré de leur indépendance réciproque<sup>30</sup>. »

Selon cette théorie, le rétrécissement du champ de conscience entraîné par la faiblesse psychologique empêche le sujet de constituer une conscience unitaire de ses sensations et pensées. Un certain nombre de sensations, qui ont pourtant lieu (puisque'il n'y a pas de lésion physiologique), sont donc laissées de côté, et *constituent une personnalité alternative* (à qui Janet recommandait de ne pas donner de nom) *pouvant apparaître à l'occasion d'émotions ou de crises*.

<sup>28</sup> H. Bloch, E. Depret, et al., *Dictionnaire fondamental de la psychologie*, Larousse, coll. « In extenso », 1997, p. 372.

<sup>29</sup> Pierre Janet, *L'Automatisme psychologique*, 2ème partie, chapitre II-VI « La Désagrégation psychologique » ; c'est Janet qui souligne.

<sup>30</sup> *Ibid.*, chapitre III, « diverses formes de désagrégation psychologique »

Dans sa thèse de médecine, éditée en 1911, *L'état mental des hystériques. Les stigmates mentaux. Les accidents mentaux.*, Janet emploiera, comme strict équivalent au terme « désagrégation », celui de « dissociation »<sup>31</sup>.

Puis, dans son ultime conception, il parlera de « dissociation des fonctions » : « Dans l'hystérie, toutes sortes de phénomènes restent dissociés, qu'il s'agisse d'idées fixes, d'expressions verbales, de fonctions des membres ou de certaines fonctions visuelles. Dans tous ces cas, la fonction dissociée reste à peu près intacte : le souvenir persiste malgré l'amnésie apparente, l'usage de la parole, la marche se manifestent dans les rêves et états somnambuliques, malgré la mutité et la paraplégie à l'état normal [...] »<sup>32</sup>.

Si l'on tâche de ressaisir cette théorie de la dissociation avec le modèle psycho-phénoménologique, on retrouve le profil de la définition du *Dictionnaire fondamental de la psychologie* de Larousse vue plus haut : il s'agit d'abord d'un concept décrivant des conséquences portées sur le pôle égoïque. Toutefois le parallèle semble pouvoir aller plus loin : Janet emploie la notion de « synthèse active », comparable à la « synthèse passive » husserlienne. Il semble donc situer le problème sur le plan de la constitution. Au point de la compréhension qui est la mienne, il ne semble pas avoir décrit les actes de la dissociation, mais seulement les avoir caractérisés négativement : la synthèse active *ne* se produit *pas*. Il envisage donc la dissociation comme un *déficit de la constitution*. Cette définition ne peut décrire le phénomène que nous envisageons d'étudier au GREX, qui ne présente, quant à lui, rien de déficitaire.

Cette acception janetienne du terme « dissociation » est celle que l'on rencontre aujourd'hui dans le D.S.M. IV (manuel de diagnostique et de statistique), depuis que l'*American Psychiatric Association* a jugé que le terme « hystérie » marquait une discrimination sexiste<sup>33</sup>. Les manifestations mentales de cette névrose y sont donc désignées par l'expression *Dissociative Disorders*.

Il existe toutefois un usage du terme « dissociation », dans le champ de la psychologie, qui ne recoupe pas cette définition, et qui est employé pour qualifier l'entrée en hypnose. Je tâcherai d'en rendre compte, au fil de ma lecture, dans un article ultérieur.

## *Pour aider à la discussion*

### *Post Scriptum (Pierre Vermersch)*

En lisant le texte de Frédéric, je me suis rendu compte que le terme de « dissociation » ne faisait pas partie de mon vocabulaire. C'est-à-dire que je ne l'utilisais pas. J'ai vérifié auprès de Frédéric et de Maryse Maurel s'ils m'avaient entendu en faire usage, et ils m'ont bien confirmé que j'utilisais plutôt des formulations indirectes, comme : « mettre en place un dissocié », « demander au dissocié », mais qu'en fait je ne nommais pas l'acte qui permet cette mise en place. Je ne faisais pas de mise en relation directe entre le vocable « dissocié » et « dissociation ». Bizarre ? Je n'avais pas le sentiment de l'avoir fait de propos délibéré, d'avoir voulu expressément éviter le terme de dissociation, mais de fait c'est ce que j'avais fait. Bizarre.

Le texte de Frédéric m'a donc conduit à revenir sur le sens du terme dissociation pour moi.

1/ Dans ma formation de psychologue, j'ai lu Janet très jeune, je connais un peu la psychiatrie, et je garde l'impression que ce terme est toujours lié à une forme de pathologie mentale, qu'il qualifie un symptôme. Donc, en première approche, dans mon esprit il est plutôt connoté négativement, et si je me place dans cette perspective ça ne me donne pas envie de m'y référer ou d'en faire usage.

<sup>31</sup> Jean Garabé, « La notion de dissociation selon Pierre Janet », in *Hypnose et dissociation psychique*, 2006, p. 48-49.

<sup>32</sup> Pierre Janet, *ibid.*

<sup>33</sup> *Ibid.*

2/ Ensuite, je vois que la littérature psychiatrique est majoritairement exprimée selon un point de vue en troisième personne, elle parle d'eux, des malades, de leurs symptômes, qui sont mis à jour, interprétés parce qu'ils apparaissent dans un cadre de consultation, qui rejette les symptômes vers les autres ; ou en seconde personne, il y a bien sûr écoute du discours de l'autre, mais son interprétation est essentiellement le fait du spécialiste.

3/ Mais si l'on explore l'expérience humaine selon un point de vue en première personne (le chercheur est son propre sujet d'observation) alors les expériences de dissociation égoïques ne sont plus nécessairement ou uniquement des choses si étranges et pathologiques que ça. C'est le mérite de toutes les techniques psychologiques développées dans le cadre du développement personnel, comme la PNL par exemple, mais il y en a bien d'autres, que de faire explorer à la première personne tout un champ d'expériences *normales et inhabituelles*, normales par leurs possibilités qui ne reposent pas sur la pathologie, l'anormalité, l'exceptionnel ; inhabituelles parce que n'appartenant pas à l'intentionnalité des expériences courantes. Si l'on sort de la dichotomie structurante a priori de la position médecin/malade, alors il est possible de mettre en place des « positions dissociées » qui ne connotent pas le sens psychiatrique de la « dissociation ».

4/ L'intérêt de la pathologie est de montrer clairement qu'il y a les possibilités neurologiques, cognitives, affectives et plus de vivre des formes de dissociation de toutes natures. Une fois qu'on a dépassé la fausse évidence d'interpréter ces pathologies comme « banales » puisque pathologiques, on peut les relire comme montrant les propriétés possibles du fonctionnement humain. Et ces possibles ne sont pas uniquement déterminées par l'apparition d'une pathologie, mais peuvent être mobilisés, provoqués, contrôlés, par des actes volontaires simples mais dont l'intention est suffisamment peu commune qu'elle doit encore être proposée par des experts dans le cadre de stages ou de séances individuelles. Je crois que notre époque découvre et banalise progressivement ces possibilités, qui deviendront partie intégrante de notre culture commune. Lorsque par exemple Perls (le fondateur de la Gestalt thérapie) propose au client de s'asseoir sur une autre chaise pour pouvoir se regarder lui-même, il crée une dissociation, il induit une position dissociée. L'idée de changer de position pour examiner son propre fonctionnement est devenue une connaissance commune.

5/ Du coup, de nombreuses questions théoriques et empiriques se posent : quelles sont les variétés de « dissociation » ? Comment s'informer de ces actes, de leur déclenchement ? En quoi consiste l'acte de dissocier ? Ce n'est pas une perception, ce n'est pas une imagination, ce n'est pas un souvenir, ce n'est pas un raisonnement ? Qu'est ce que cet acte, qu'est ce que parler depuis cette position dissociée, depuis l'accomplissement d'une dissociation ? Je reviendrais sur ces points dans le prochain numéro d'Expliciter.

6/ Enfin, je me demande si le terme de dissociation qui connote une division, une coupure, une séparation de soi même, ne pourrait pas aussi bien être remplacé par celui d'« expansion », de « dilatation », de « multiplication », d'« élargissement » de la conscience égoïque. Car quelle que soit la teinte identitaire d'un dissocié, d'un témoin, d'une co-identité, ils sont toujours une émanation de moi. C'est un élargissement de ce moi, surtout quand il y a co-présence de plusieurs A comme nous le pratiquons. Je peux le penser comme séparation, mais de fait, il n'y aura pas de vraie séparation, pas de coupure irréversible.

L'utilisation que nous faisons à l'heure actuelle du terme de dissocié, me paraît bien commune, sauf qu'il semble préjuger du fait qu'il y a une dissociation, mais de fait il ne s'agit jamais que d'une dissociation apparente, qui n'est possible que par l'expansion de la conscience, qui est provisoire, réversible et reconnue comme telle dans le vécu.

*Qu'en pensez-vous ? Comment le sentez-vous ? Comment ça vous touche ? Qui ça touche en vous ?*

## Agenda 2011-2012

23 mars séminaire

24 mars atelier de pratique

15 juin séminaire

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

### Les dates ont changées !

24/27 Août Université d'été à Saint Eble  
NOUVEAU UN SEUL SEMINAIRE A LA FIN 2012

16 Novembre 2012 Séminaire

17 novembre 2012 Atelier

## Sommaire 94

1 – 28 Explorer un vécu sous plusieurs angles (première partie). Maryse Maurel.

29 – 39 C'est mon anniversaire, j'ai gagné. Entretien d'explicitation sur la grille de chiffres. Evelyne Rouet.

40 - 42 L'atelier de phénoménologie expé-  
rientielle et exploratoire du Pôle de Psy-  
chiatry Universitaire du CHU de Mar-  
seille. Jean Vion-Dury, Jean-Arthur Mico-  
laud-Franchi, Céline Balzani

43 - 46 L'art d'autoriser en s'autorisant.  
Agnès Thabuy.

47 - 59 Le travail sur les données  
d'explicitation : analyse ou examen des-  
criptif ? Pierre Paillé.

60- 63 Emploi du terme « dissociation »  
dans le champ de la psychologie. Frédéric.  
Borde + Post-scriptum de P. Vermersch.  
Pour aider à la discussion.

*E x p l i c i t e r*

**Journal du GREX**

Groupe de Recherche sur l'Explicitation  
Association loi de 1901

Place de la bergerie  
43300 Saint Eble  
04 71 77 25 84

www.grex2.com

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

## Séminaire

Vendredi 23 mars 2012

de 10h à 17 h 30, Institut Reille

34 avenue Reille 75014 Paris

Discussion des articles de ce numéro  
avec les auteurs présents.

**Samedi 24 mars**

Atelier de pratique à l'entretien d'explicitation

Ouvert à aux personnes ayant fait le stage de base.

Participation à la location de la salle : 20 €.

(9 h 30 à 16 h 30) à Reille

\*\*\*\*\*

### Brèves

\*\*\*\*\*

### Reflex,

**Réseau lorrain** pour l'entretien d'explicitation,

Bonjour à toutes, et à tous,

Le réseau REFLEX poursuit ses activités, et nous pro-  
grammons dès à présent notre prochaine rencontre,  
soit le 4 mai, soit le 25 mai 2012, en matinée ou après  
midi.

Veillez suivre le lien afin de participer au sondage  
Doodle «REFLEX».

<http://www.doodle.com/766nw7vphyc2c4uq>

Reflex réunit des professionnels de la formation, de  
l'accompagnement, de la VAE autour des techniques  
d'explicitation. Le 2 mars, nous avons expérimenté un  
protocole d'explicitation pour un groupe, à partir de  
l'article d'Armelle Balas dans le n° 84 d'Expliciter, puis  
utilisé les catégories descriptives des perceptions senso-  
rielles en atelier.

Ordre du jour de la prochaine réunion

- Nouvelles des réseaux : REFLEX, GREX
- Questions de théorie et de pratique à partir  
d'une expérience d'explicitation
- Atelier d'entraînement
- Programmation de la prochaine séance : con-  
tenu et date

A votre disposition si vous avez des questions, des  
suggestions,

Bien cordialement,

Correspondante: (p.rottement@orange.fr)

\*\*\*\*\*

Bonjour

J'ai le grand plaisir d'annoncer que je vais offrir (enfin !)  
une formation de base du 21 au 25 mai prochain à

**l'Université de Moncton**  
(Nouveau-Brunswick).

Contact : Yves de Champlain

yves.de.champlain@umcs.ca

(506) 336-3606

\*\*\*\_\*\*\*\_\*\*\*\_\*\*\*\_\*\*\*\_\*\*\*\_\*\*\*\_\*\*\*\_\*\*\*\_\*\*\*