

L'accès au sens dans une situation d'aide professionnelle.

Reconstitution de l'expérience de Camille.

Sylvie Bonnelle GREX

1 Préambule. Quelques éléments de contexte :

Dans le cadre de l'ancienne formation des enseignants à l'IUFM, j'ai eu le bonheur de disposer de moyens précieux d'accompagnement des jeunes professeurs stagiaires débutants en EPS mais aussi dans d'autres disciplines. La première visite de formation en Novembre, sur le lieu de stage en responsabilité, donnait l'occasion à un formateur visiteur de porter un premier regard sur les compétences professionnelles du professeur stagiaire et de mettre en route si besoin, soit à sa demande, soit sur mon invitation ou celle du formateur visiteur, un accompagnement personnalisé pour l'aider le cas échéant à surmonter un obstacle professionnel, à étayer une compétence fragile et à redonner confiance ... Durant ces moments d'aide, il ne s'agissait pas seulement d'être à l'écoute ou d'être bienveillant pour rassurer, mais bien d'être dans l'intervention pour l'aide au changement de la pratique professionnelle de façon durable. Pour cela, une solide formation aux techniques d'aide au changement m'a été nécessaire et j'ai pu mesurer directement les effets produits dans la pratique professionnelle des stagiaires au fil des séances d'aide, en allant les observer moi-même à nouveau dans leurs classes ou en écoutant leurs formateurs me restituer leurs progrès.

La situation qui est évoquée dans ce qui va suivre appartient à ce dispositif. La jeune enseignante que je suivais en formation disciplinaire et sur le terrain, dans son stage en responsabilité rencontrait une difficulté récurrente dans l'élaboration de son enseignement. (Compétence n°4 du référentiel métier). Lors de la première visite, elle présente des documents extrêmement détaillés (leçons et projets de cycle) faisant état d'un travail didactique tellement approfondi, que la leçon préparée est très complexe et trop fournie. Résultat : la le-

çon est difficile à faire et l'écart entre ce qu'elle a conçu de façon très minutieuse et ce qui se passe sur le terrain est important. Le temps lui manque, toutes les choses qui n'ont pas été prévues et qui ne manquent pas de se passer en présence des élèves désorganisent complètement ce qui a été préparé. Elle gaspille une belle énergie et de réelles compétences et s'épuise au fil de la leçon. La déception est de taille. Sous ce résultat, se cache une difficulté à faire des choix de contenus d'enseignement, à construire une leçon qui s'appuie avant tout sur les élèves et non pas seulement sur les savoirs. Un premier rendez vous est pris à l'IUFM pour revenir sur cette difficulté puis un autre qui donneront lieu à un travail patient d'une heure trente chacun.

L'entretien de recherche qui suit fait partie d'un groupe de plusieurs entretiens menés à posteriori de moments d'aide avec des stagiaires différents. Au départ, quand j'ai mené ces entretiens avec ces stagiaires, mon objectif était de formaliser cette démarche de formation qui aide au changement de la pratique professionnelle d'un enseignant débutant.

Je décide donc de suspendre momentanément ce but pour examiner la qualité des événements qui se produisent pour une de ces stagiaires dans le temps d'aide en analysant le contenu de l'entretien de recherche mené avec elle, fin juin, une fois le stage terminé. Je me fixe comme point d'attention durant ce travail l'exigence de respecter le critère d'intelligibilité de verbalisations relatives à des vécus (Revue *Explicit* n°81 et 82, oct et Déc 2009) : « ce n'est pas l'évènement qui est pertinent mais la propriété qu'il a d'être intelligible ou pas. » (P. Vermersch).

Dans le travail qui suit, je vais devoir chercher à rendre intelligible tout ce qui se passe dans le temps de la situation d'aide, détecter tout ce que je ne comprends pas, sans catégoriser l'évènement à priori. Donc je me résume à nouveau sur l'exigence de ce travail de recherche : l'examen du « mécanisme de création de sens » ne porte pas sur la méthodologie de conception de leçon de Camille (c'est le thème de sa difficulté), ni sur le résultat obtenu qui est la compréhension par Camille de ce qu'elle peut modifier quand elle prépare ses leçons pour mieux enseigner mais sur le processus de création de sens à l'œuvre dans le temps de la situation d'aide au changement. La modalité de recueil de données pour documenter cela est la technique d'aide à l'explicitation utilisée lors de l'entretien présenté ici et qui revient à posteriori sur le temps d'aide au changement.

(Il sera toujours temps à la suite de cette exploration de revenir sur les effets de transformation des pratiques professionnelles et par extension de formaliser la technique d'intervention.)

Si je reviens à l'évidence : cet entretien doit être pour l'instant examiné sous l'angle de la volonté d'identifier le processus de création de sens dans une situation qui ne cherche pas délibérément à le faire. A la différence des exemples développés par Pierre Vermersch (Revue *Explicit* n°81), Nathalie Depraz (Revue *Explicit* n°82) et Eve Berger (Thèse « Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes. Etude à partir du modèle somato-psychopédagogique. Octobre 2009) : ce n'est pas de ma propre expérience dont il est question et donc mon objet de recherche n'est pas mon propre processus de création de sens (point de vue en première personne). Ce n'est pas un exemple provoqué pour examiner l'objet de recherche « processus de création de sens » mais un exemple vécu par nécessité de progrès professionnel pour une jeune enseignante, pendant lequel il y a création d'un sens nouveau et sur lequel je reviens pour le rendre intelligible (points de vue en seconde et troisième personne). Ces différents points de vue sont développés par P. Vermersch dans le n° 85 de la revue *Explicit* de Juin 2010.

Donc au cours de la situation d'aide, l'objet était bien d'aider Camille à progresser et à faire du sens pour elle face à une difficulté professionnelle. Mon objet d'étude ici est de rendre intelligible son expérience d'accès à un sens nouveau lors de ce travail commun.

2 Rappel du déroulement de la situation d'aide : « situation ressource-situation problème ».

Le vécu de référence qui est exploité ici à travers l'entretien avec Camille est le déroulement d'un protocole d'aide nommé « Situation problème-Situation ressource » (Outil issu de la PNL). Ce protocole se déroule en deux grands temps :

Temps 1 : Le choix par la personne de la difficulté à surmonter, la narration d'une situation où le problème (S.P.) se manifeste et la formalisation rapide de la difficulté rencontrée dans la situation.

Temps 2 : L'utilisation d'une situation ressource (S.R.) ; dans ce cas précis, elle est choisie hors champ professionnel, avec des sous étapes :

2-1 Accompagnement du choix de la situation ressource

2-2 Choix de la SR et énonciation du choix

2-3 Explicitation de l'action dans la SR

2-4 Verbalisation de la stratégie de réussite

2-5 Calibrage de la stratégie de réussite

2-6 Transfert de la ressource. Recadrage.

2-7 Aide à la formalisation et à l'opérationnalisation de la ressource dans une situation analogue à venir.

Dans le temps de l'entretien, je prends le parti de ne pas revenir avec elle sur le temps 1 et de commencer l'entretien à l'étape 2-4 du protocole d'aide puisque qu'elle me précise que c'est à cette étape qu'elle a le sentiment qu'elle commence à comprendre sa difficulté et à « faire du sens ».

3 Méthodologie d'analyse du protocole

3-1 Méthode de présentation de l'entretien de recherche.

Le verbatim de l'entretien est en annexe. En gras et en italiques, sont notifiées les étapes de l'entretien de recherche (A, B, C ...), c'est-à-dire la succession des actes que je pose au cours de l'entretien de recherche et qui appartiennent au domaine de l'explicitation. D'autre part, figurent en retraits numérotés, les temps et les étapes successives du protocole d'aide mentionnés ci-dessus. Ils sont listés au fur et à mesure de l'avancée de l'entretien pour que le lecteur puisse avoir des points de repère utiles. Enfin, en référence à la technique de l'explicitation qui vise la description des vécus et la prise de conscience des procédures d'action et en m'appuyant sur la grille des registres de verbalisation des vécus (P. Vermersch, l'entretien d'explicitation, Puf, 1996), je me suis centrée sur les verbalisations de Camille relatives au domaine de l'action ; l'action étant définie comme la succession de prises d'informations et de prises de décisions (Piaget). Elles sont repérées en italiques dans l'entretien.

3-2 Méthode d'exploitation de l'entretien de recherche

Afin de pouvoir analyser les données obtenues, c'est-à-dire comprendre et étayer la façon dont Camille vit un moment d'aide en formation professionnelle, ce qui se passe pour elle et tenter une avancée dans la compréhension du processus de construction de sens pour une personne qui revient sur un moment où elle fait ce sens par rapport à sa propre façon de fonctionner, j'ai dû procéder à une reconstitution de son expérience. Je me suis appuyée pour cela sur les travaux de thèse d'Eve Berger (Eve Berger, Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes, 12 Octobre 2009) et sur la méthode de « dessin d'un vécu » décrite par Pierre Vermersch dans le n° de la Revue Expliciter, (2000). Cette reconstitution chro-

nologique de l'expérience telle qu'elle se vit a permis non seulement de rendre visible le point de vue de Camille mais aussi de dévoiler **la structure de cette expérience**. A ce propos de l'exploration de sa propre expérience, Eve Berger précise dans sa thèse : « *Cette structure apparaît dans de multiples dimensions : dans son déroulement temporel mais aussi dans ce que j'ai appelé sa structure mélodique. En d'autres termes, la reconstitution montre que l'expérience n'est pas seulement une suite de moments enchaînés les uns aux autres ; elle a - elle est ?- une épaisseur, un volume, fait de couches de vécus, de mouvements internes au sein de ces vécus...* ». (p 298).

Pour parvenir à la reconstitution de l'expérience de Camille et en approcher la structure c'est à dire pouvoir la regarder et la nommer, ce qui bien sûr n'est pas directement accessible et que pourtant on a devant les yeux(!), je me suis directement inspirée de la méthode mise en œuvre par Eve Berger.

Plusieurs mouvements m'ont été nécessaires :

- La transcription écrite de l'entretien complet, avec numérotation des relances et réponses. (exercice habituel à l'étude d'un entretien),
- Le repérage dans le verbatim numéroté des énoncés descriptifs (italiques) et non descriptifs du vécu, l'énoncé descriptif du vécu étant « *un énoncé factuel non interprétatif ou le moins interprétatif possible* »(P Vermersch « *Méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus(1)*, *Revue Expliciter n° 81*, octobre 2009.)
- L'étape suivante a été occupée à procéder à une analyse temporelle de l'entretien. J'ai utilisé un tableau à trois colonnes permettant dans la colonne 1 de lister les répliques de Camille, de numéroter les unités temporelles du vécu en les nommant (colonne 2) et de les décrire une première fois en unités de sens(colonne3). Ce tableau est présenté en annexe à la suite du verbatim de l'entretien. Il a donné lieu à un résumé du déroulé temporel de l'entretien et est présenté au paragraphe 3.
- J'ai ensuite procédé à la reconstitution de l'expérience de Camille en la séquençant en grandes phases successives (I, II,...), voire en numérotant dans une même phase (I.1, I.2...) des événements qui se passent parfois dans un même temps puis en caractérisant pour chaque phase des aspects de l'expérience de Camille (II.a, II.b, II.c,...). Il a été nécessaire parfois de distinguer encore un niveau supplémentaire de précision à l'intérieur d'un aspect de l'expérience verbalisée. (III.2.c.a.)
- Enfin, j'ai tenté une expansion des données en reprenant le découpage initial et en enrichissant les répliques d'une analyse circonstanciée.
- Pour finir, j'ai tenté une prise de recul sur l'expérience de Camille et sur l'exercice mené.

3 Résumé du déroulé temporel du vécu à partir de la chronologie complète de l'entretien

L'anté-début : la mise en évocation de Camille

0. Difficulté du choix. Négociation de la consigne « UNE situation où tu réussis à ... »

1. La perception d'une aide probable

2. Concrétisation de l'aide entrevue

3. L'identité d'enseignante à l'œuvre

3.a. l'importance du progrès à faire

3.a.a. Fonctionnement d'un « témoin » de A

3.a.b. Doute sur la justesse du choix de la SR

3.b. L'envie de s'améliorer

4. Processus du calibrage de l'énoncé de la ressource

4.a. choix des mots par rapport à la teneur du vécu

4.b. Evaluation de la justesse

4.b.a. Un premier mouvement : indicateur de spontanéité

4.b.b. *Un second mouvement : indicateur de quantité d'informations en correspondance*

4.b.c. *La convocation de la dimension émotionnelle du vécu*

4. c. *Sens en route de type progressif déjà depuis le moment de l'explicitation de l'action dans la SR, bien en amont du recadrage avec accentuation du processus pendant la phase de calibrage de la stratégie de réussite*

5. *L'émergence de sens*

5.a. la réflexion muée par un fort désir de comprendre.

6 *Découverte du contenu du sens : de type identitaire*

7 *Le soulagement. La réassurance de l'identité professionnelle*

4 Reconstitution de l'expérience de Camille pendant le déroulement du protocole d'aide. (Sous étapes : 2-1, 2-2, 2-3, 2-4, 2-5, 2-6 du protocole d'aide).

Phase I L'activation de l'identité de « la professionnelle hésitante » : « bien choisir pour bien travailler pendant l'entretien » (Etape 2-1 Accompagnement du choix d'une situation ressource)

I.a. *Le doute sur la situation ressource choisie*

114] ... (silence évocation).....*peut-être que ...je crois peut-être avoir fait des liens parce que comme j'ai eu du mal à choisir la situation ressource , je fais peut-être des liens aussi avec d'autres situations dans lesquelles j'aurais pu être dans le même cas..*

I.b. *la présence d'un « témoin » qui juge la qualité du choix de la situation ressource*

116] *et ben je trouve parfois des similitudes entre ce que je suis en train de dire et...la situation*

118] *heu ...c'est...ça vient comme ça par petits moments en fait, quand je dis quelque chose je me dis « ah oui mais ça peut être que je l'ai déjà vu.. »*

120] *ouais, ouais, je suis pas uniquement concentrée sur, si en fait je suis concentrée sur la situation que je raconte mais au fil des questions je me dis « ben oui peut-être que si j'avais choisi un autre moment ça aurait pu se justifier aussi »*

Phase II L'identité de « sportive efficace » de Camille et le mécanisme par lequel elle met à jour ses ressources (Etape 2-3)

II.a. *La visusalisation de soi dans l'action*

46] *...je me remémore ...enfin je visualise un peu ...ce que...ce que j'ai ...à la fois ce que j'ai dit et à la fois j'essaie de me remettre dans la situation où j'étais en fait...*

48] *ben je m'imagine dans la situation en fait*

II.b. *La confrontation des images et des verbalisations*

50] *sur le vélo à ce moment là et puis je confronte un peu avec ce que j'ai dit auparavant*

52] *je fais un peu un va et vient ...*

II.c. *La suprématie des images sur les mots*

56] *ouais...je...c'est peut-être même plus le, je , je ...je... l'image, le fait de se projeter dans la situation , elle est plus importante par rapport à ce que je viens de dire*

II.d. *La perception d'une aide possible pour la situation problème*

62] *ben ça...ça renvoie un peu à....peut-être qu'inconsciemment on s'interroge un peu ...heu ...heu ...pas forcément que par rapport à la situation...*

66] (long silence...évocation profonde) *heu ...Peut-être par rapport à(long silence)c'est pluscomment dire.....il y a des choses qui me viennent, c'est-à-dire que j'arrive à faire le lien entre la situation dans laquelle je suis et le problème en fait*

72] *ben je me dis « ah ben oui , effectivement... » jecomment dire...(long silence), je me dis que ça peut m'aider ...que le comportement que j'ai dans la situation pourrait m'aider..*

74] *ce que je suis en train de dire là c'est important pour moi parce que j'ai l'impression que ça va vraiment m'aider par rapport à ...*

II.e. De la visualisation des actes à l'identification de compétences

94] *et je vois en pratique ce que je peux faire pour améliorer en fait*

96] *ouais...je vois déjà en pratique dans la situation là, ressource, ce que je suis capable de faire et donc résultat eh ben j'arrive mieux à voir concrètement ce que je peux mettre en place*

102] *non j'ai pas forcément d'images, c'est plus...(silence) ...je pense que(respiration)non je dirais pas des images, je ne m'imagine pas heu heu, c'est des idées plus en fait*

106] *des débuts de pistes pour m'aider à faire...*

108] *c'est pas...c'est vrai que c'est très concret dans la situation ressource et après ça devient des idées que je peux utiliser dans la situation problème*

Phase III Comment Camille calibre la formulation de ses ressources (Etape 2-5)

III.1. Le sentiment de difficulté

130] *oui parce que c'est difficile de ...de résumer en un mot ce qu'on peut penser, déjà que c'est pas forcément pas très clair, donc c'est ça le problème, quand on fait que réfléchir c'est pas forcément très clair et le fait de le mettre en mots, de choisir un seul mot, ben faut trouver le bon effectivement, là c'est pas facile..*

III.2. La mise en correspondance des actes et des mots

III.2.a. Association des mots et des vécus

134] *ben c'est choisir celui qui se rapproche le plus ...*

136] *ben c'est ..heu...imaginer ce que ce mot contient ...enfin comment dire...c'est remettre ce mot dans la situation ressource et voir si ...*

138] *c'est prendre le mot et voir si par rapport à ce que j'ai vécu...*

140] *et ben c'est un peu j'ai le mot, j'ai la situation et je.. je... c'est comme si je faisais des flèches et puis que est ce que ce mot correspond à ce que j'ai fait dans ce moment là, ce que j'ai fait dans ce moment là...*

146] *quand il y a assez entre guillemets « de flèches » qui correspondent clairement au moment que j'ai défini en fait..*

III.2.b. Le critère de quantité de correspondances

154] *ben ...heu...par rapport à la pertinence, ...la quantité ça serait plus je vais réfléchir assez longtemps pour associer à la situation que j'ai décrite*

156] *...après la quantité ça sera plus...je vais peut-être plus réfléchir pour voir si ça correspond*

III.2.c. La pertinence et le critère de vitesse de correspondance

148] *ben...la pertinence aussi*

154] *... et la qualité ça serait plus faut que ça me vienne spontanément, il faut que ce mot ...faut pas que j'aie à réfléchir trop longtemps pour savoir qu'il correspond clairement à la situation..*

156] *ouais !...la pertinence je sais qu'elle m'apparaîtra tout de suite si on me dit le mot je dirai « ah ! ben oui ! ben ça ! »*

III.2.c.a. La dimension émotionnelle de la pertinence

L'appui du ressenti

160] *.....silence....Ben je pense que c'est plus dans le ressenti*

164] *ça fait plus appel aux émotions*

Le « recontact » de l'état du moment

166] *c'est vraiment comment j'étais dans ce moment là*

168] *au niveau des émotions en fait, comment je l'ai vécu*

III.2.c.b. La localisation corporelle de la pertinence

180] *je sens que c'est des émotions en fait*

- 182]j'arriverai pas à dire, en fait c'est
 184] *c'est pas dans le bas du corps, c'est plutôt dans le tronc en fait*
 190] *oui oui !....c'est pas dans les jambes, pas dans les extrémités, ...*

Phase IV L'élaboration du sens par la comparaison des deux co-identités.

(Etape 2-6)

IV.1. La construction progressive du sens.

IV.1.a. A l'écoute d'une cohérence d'ensemble : un sentiment de sens

- 194] *je pense qu'au fur et à mesure qu'on trouve les mots , là ouais ça prend déjà sens, quand j'entends les mots les uns à côté des autres pour définir chaque étape ..heu...là ça commence déjà à prendre du sens pour moi...*
 196] *ben ..c'est plus après de voir la cohérence de l'ensemble par rapport au moment ...on est...si on les répète les uns à la suite des autres ça permettra plus de voir si l'ensemble des mots correspond bien à la situation...C'est encore une idée de correspondance, de qualité du mot mais cette fois- ci plus à l'échelle d'un seul mais de la phrase en fait ...*

198] ouais la stratégie

IV.1.b. La répétition de la formulation de la stratégie de réussite en regardant la situation problème: le sens approche

202] *ça ça arrive pas tout de suite là..*

204] *parce qu'au début je prends la phrase qu'on a mis dans la situation heu ressource et j'essaie de la mettre dans la SP...*

IV.1.c L'illumination

204] *...et à partir de...là...*

206] *ben là en fait c'est parlant !*

208] *ben on le dit un peu...c'est « ah ! oui ! »*

210] *ben au fur et à mesure qu'on avance dans les mots ...c'est...(long silence)...je pense qu'on est encore dans le ressenti aussi là , peut-être moins que juste avant mais heu..*

IV.2. L'effort et la passivité

IV.2.a. La réflexion acharnée pour réussir

214] *je suis tournée vers la compréhension du problème que j'ai en fait*

218] *ben j'essaie de comprendre le lien qu'il peut y avoir entre ces mots ...et..*

220] *et là c'est dans ma tête ; là je réfléchis vraiment pour voir, pour comprendre*

IV.2.b. L'influence de la dimension identitaire : la professionnelle en difficulté

216] *je veux tellement trouver une « solution » que j'associe mon problème aux mots en fait*

IV.2.c. L'émergence des solutions pour résoudre le problème

222] *elle fait émerger des solutions parce qu'après j'arrive à dire ...*

224] *Je me rappelle que les réponses sont venues à ce moment là....cette fois ci je me mets dans la SR ...c'est-à-dire je vois comme je suis dans la SR,.... c'est mon comportement, comment je me comporte dans la SR, comment je suis dans ce moment là , et c'est surtout par rapport à çaoui c'est ça je suis vraiment dans ...heu.. en fait je pense que j'ai à l'esprit essentiellement la SR..*

IV.2.d. Le retour au vécu ressource

226] *alors je sais pas comment j'arrive à ...trouver des mots qui correspondent aussi à la SP...je.....heu.....je crois que je fais même....d'ailleurs c'est rigolo je fais même abstraction des mots qu'on a mis bout à bout et je suis plus dans comment je me suis comportée dans la SR ...et....*

IV. 3 La comparaison finale des façons d'être

IV.3.a. La prise de conscience de la différence identitaire

230] *ben là je prends conscience que je suis pas la même dans la SR que dans la SP et que finalement ça pourrait m'aider*

IV.3.b. La projection de soi en action en réussite dans la situation problème.

234] *c'est.....heu.....c'est...oui c'est des images en fait, c'est ce que j'imagine que je pense être quand je suis dans cette situation..mais là je pense que les mots ne sont plus aussi importants...je pense que les mots m'ont permis de dire...de prendre conscience de comment je me comporte dans la situation(SP) mais je ne suis plus du tout centrée sur mes mots*

236] *alors qu'avant c'était important..*

238] *ouais , je suis vraiment.....c'est comme si j'étais dans la situation (SP) j'arrive beaucoup mieux à m'imaginer dans la situation (SP)...parce que je crois qu' on a changé de place mais c'est comme si je revenais là (SP)*

240] *ah ! oui !(fort assentiment)..Moi je pense que je m'imaginai complètement dans la situation.*

244] *oui ! finalement ça ne serait plus les mots comme au début mais ça serait le fait de me projeter dans la situation où j'étais..*

IV.3.c. L'identité de la professionnelle bouge : « le professeur qui peut réussir ».

252] *ben oui en fait c'est un peu un soulagement...On se diton a l'impression d'avoir compris quelque chose en fait que j'arrivais pas forcément à comprendre avant peut-être...c'est... à la fin on se dit « ben oui effectivement » et puis c'est même en y réfléchissant encore après*

5 Expansion des données

Phase 1 L'identité de « la professionnelle hésitante »: bien choisir pour bien travailler pendant l'entretien (Etape 2-1 Accompagnement du choix d'une situation ressource)

Le doute sur la situation ressource choisie

→ *Un effet perlocutoire de la proposition de choix*

Alors que cette hésitation passe complètement inaperçue pour moi lorsque nous démarrons le travail d'aide, Camille va en faire état par deux fois. Une première fois de façon explicite :

114] *...(silence évocation)....peut-être que ...je crois peut-être avoir fait des liens parce que comme j'ai eu du mal à choisir la situation ressource , je fais peut-être des liens aussi avec d'autres situations dans lesquelles j'aurais pu être dans le même cas..*

La seconde fois, en évoquant une activité mentale parallèle à la narration de la situation ressource

120] *ouais, ouais, je suis pas uniquement concentrée sur, si en fait je suis concentrée sur la situation que je raconte mais au fil des questions je me dis « ben oui peut-être que si j'avais choisi un autre moment ça aurait pu se justifier aussi ».*

→ *Sous le doute, la dimension identitaire.*

Dans ce double mouvement mental, on peut lire le doute de Camille d'avoir bien choisi la « bonne » situation ressource et certainement dans cette hésitation son léger manque de confiance en elle quand elle est amenée à faire des choix. Cela rejoint d'ailleurs le problème qu'elle souhaite observer de près le jour de notre rendez vous qui est de parvenir à épurer ses préparations de leçons trop complexes, donc de faire des choix sur le papier sans perdre de son efficacité ensuite quand elle est avec ses élèves. Peut se poser la question d'évaluer en quoi cette double activité peut ou pas, perturber le cheminement vers la prise de conscience.

Nous commençons à être familiers avec le fonctionnement des parties de nous-mêmes (R Schwartz), au point de les convoquer délibérément et d'en observer les actes par lesquels elles se manifestent. Je peux juste ici avancer que ce jeu des co-identités est à l'oeuvre comme dans bien des moments de la vie avec une cohérence interne puissante.

Cette première phase de l'expérience de Camille permet d'éclairer comment lors du début de l'explicitation de la ressource, au stade du contrat spécifique de l'entretien, se nouent un choix consenti d'une situation ressource et la dimension identitaire, comment pour Camille il s'agit surtout de « bien choisir » et pas simplement de prendre ce qui vient. Etre en entretien et être ce « professeur débutant qui veut ou doit réussir ». Cet aspect resté invisible pour moi pendant le temps de l'accompagnement, pèse dès le début de l'entretien et va activer un témoin qui va fonctionner et jauger le choix y compris dans la phase suivante de l'entretien.

Phase II L'identité de « sportive efficace » de Camille et le mécanisme par lequel elle met à jour ses ressources (Etape 2-3)

La position d'évocation : se voir faire et s'entendre décrire

Comme pour toute mise en position d'évocation, la mise en évocation favorise chez Camille la re-présentation du vécu accompagné toutefois d'une activité de confrontation entre narration de l'action et visualisation dans l'action.

46] ...je me remémore ...enfin je visualise un peu ...ce que...ce que j'ai ...à la fois ce que j'ai dit et à la fois j'essaie de me remettre dans la situation où j'étais en fait...

48] ben je m'imagine dans la situation en fait

50] sur le vélo à ce moment là et puis je confronte un peu avec ce que j'ai dit auparavant

52] je fais un peu un va et vient..

Le mécanisme à l'oeuvre semble toutefois donner une priorité aux images du faire sur le dire et Camille valide ma proposition résumée de son fonctionnement dans ce moment d'évocation :

56] ouais...je...c'est peut-être même plus le, je , je ...je... l'image, le fait de se projeter dans la situation , elle est plus importante par rapport à ce que je viens de dire

57] donc ce que tu dis est en arrière fond et ce qui se détache c'est ce que tu es en train de faire à ce moment là ?

58] oui

59] c'est plus toi dans l'action, dans la scène ?

60] oui

Une première « bulle » de sens : le lien entre le faire et le problème formalisé au temps 1 du protocole d'aide.

→ *La puissance de la description des actes : « le concret »*

Contre toute attente, et prenant de « l'avance » sur le rythme du protocole d'aide, Camille commence déjà à faire une jonction entre la situation ressource et la situation problème. Ce qui est à souligner c'est le processus par lequel le lien s'élabore. En effet, le fait d'explicitier son action dans la situation ressource lui permet de prendre conscience de sa façon d'agir et même plus de sa façon d'être. Ce premier mouvement de prise de conscience favorise l'éclosion d'« idées », de « débuts de pistes » qui se « déposent » directement sur la situation problème. Il correspondrait dans le modèle des étapes de la prise de conscience à l'étape de la « thématization » mais qui lui reste privée, puisqu'à nouveau je ne soupçonne pas du tout que ce mouvement ait lieu.

66] (long silence....évocation profonde) heu ...Peut-être par rapport à(long silence)c'est pluscomment dire.....il y a des choses qui me viennent, c'est-à-dire que j'arrive à faire le lien entre la situation dans laquelle je suis et le problème en fait

94] et je vois en pratique ce que je peux faire pour améliorer en fait

96] ouais... *je vois déjà en pratique dans la situation là, ressource ce que je suis capable de faire et donc résultat eh ben j'arrive mieux à voir concrètement ce que je peux mettre en place*

102] non j'ai pas forcément d'images, c'est plus...(silence) ...je pense que(respiration)non je dirais pas des images, *je ne m'imagine pas heu heu, c'est des idées plus en fait*

106] *des débuts de pistes pour m'aider à faire*

Dans la réplique 108, elle décrit ce glissement : du concret des actes de la situation ressource à une formalisation.

108] c'est pas...c'est vrai que c'est très concret dans la situation ressource et après ça devient des idées que je peux utiliser dans la situation problème

→ *La « faiblesse » de la réflexion sans le détour descriptif*

Camille dit avoir déjà « réfléchi » au problème qu'elle rencontre, sans vraiment parvenir à trouver des solutions. Nous avons ici un bel exemple de renversement. Le patient détour descriptif de la façon de s'y prendre dans la situation ressource fait lentement éclore les pratiques efficaces qui deviennent alors des connaissances en acte, transférables.

88] je pense que j'y avais déjà réfléchi mais le fait de simplement réfléchir et de ne pas en parler, de le dire ben ça prend pas le même sens en fait

89] d'accord, tu pourrais définir le sens que ça prend par rapport au fait d'y réfléchir, quand tu dis que ça ne prend pas le même sens ...quel sens différent ça prend ? Comment ça fait ça ? Pour toi à ce moment là ?

90] ...heu.....

91] comment tu reconnais que ça prend pas le même sens ?

92] (silence évocation...) *heu ...ben c'est...c'est ...plus CONCRET*

→ *La perception d'une aide rassurante : la dimension identitaire*

Dès lors, Camille peut percevoir une résolution possible à son problème professionnel. En même temps que ce possible prend forme, une réassurance s'installe, évidemment essentielle pour elle dans ce moment, dans la mesure où elle reste sceptique depuis le début sur son choix de situation et que de façon récurrente dans l'exercice de son métier, depuis le début du stage, elle doute énormément de sa capacité à bien le faire.

72] *ben je me dis « ah ben oui, effectivement.... » jecomment dire....(long silence), je me dis que ça peut m'aider...que le comportement que j'ai dans la situation pourrait m'aider..*

74] *ce que je suis en train de dire là c'est important pour moi parce que j'ai l'impression que ça va vraiment m'aider par rapport à ...*

Cette phase, nous montre à quel point l'exercice de l'explicitation de son action par la personne est précieux car il enclenche déjà le début du mécanisme de résolution du problème professionnel rencontré. A ce stade de l'entretien avec Camille, je suis bien sûr surprise de ce qu'elle me dit. En effet, alors qu'à cette étape du protocole d'aide(Étape 2-3), l'intervention pour diriger l'attention de Camille depuis la ressource vers le problème (Étape 2-6) n'a pas encore été menée, l'explicitation des façons d'agir dans la situation ressource, qui fait passer Camille par les étapes de la prise de conscience de son action(Piaget, Vermersch) semble déjà engendrer l'émergence de pensées relatives aux solutions du problème travaillé. *Et donc, cette émergence n'est pas le résultat d'un processus de réflexion élaboré par Camille sur le problème en lui-même.* En cela, on peut retrouver des analogies avec le processus évoqué par Eve Berger d'après D Bois et Austry, toutefois sans la dimension du « sensible » qui parlent de « pensée pré-réflexive » « au sens où son émergence n'est pas le résultat d'un processus de réflexion élaboré de la part du sujet. »

Phase III Comment Camille calibre la formulation de ses ressources (Étape 2-5)

Le sentiment de difficulté

A cette étape du protocole, la personne est invitée à opérer une « réduction » de sa stratégie de réussite, en en gardant les étapes cruciales successives. « Finalement, pourrais-tu redire ce que tu as bien su faire dans ce moment là, d'abord, ensuite et pour finir ? » Ici, ce qu'habituellement nous nommons la « justesse » des formulations procède d'un mouvement

interne d'ajustement par résonance, des stratégies et des mots pour les nommer. « Et quand tu te le redis comme tu le dis, est-ce que c'est juste pour toi ? ». Pour l'avoir observée de façon interne pour moi-même et chez d'autres personnes que j'accompagnais dans ce même dispositif, cette jauge interne activée à l'invitation de la personne qui conduit le protocole d'aide, m'a toujours semblée apparentée à la fluidité du « laisser venir », accompagné d'un sentiment de facilité.

130] oui parce que c'est difficile de ... de résumer en un mot ce qu'on peut penser, déjà que c'est pas forcément pas très clair, donc c'est ça le problème, quand on fait que réfléchir c'est pas forcément très clair et le fait de le mettre en mots, de choisir un seul mot, ben faut trouver le bon effectivement, là c'est pas facile..

Ici, l'explicitation de ce moment par Camille révèle un sentiment de difficulté à opérer cette réduction et l'expression d'un effort à fournir.

Le processus de mise en correspondance des actes et des mots

Cette partie de l'entretien me renseigne sur la manière dont Camille s'y prend pour formuler avec la plus grande justesse pour elle, sa stratégie de réussite.

L'association des mots et des vécus fonctionne en priorité comme une mise en correspondance. Camille dégage deux critères prédominants qui lui permettent de juger de la qualité de la correspondance et lui font garder le ou les mots. Je peux toutefois noter que les deux critères sont situés sur deux plans différents et opèrent de manière différente et très caractérisée. Quand l'un « la quantité » fait appel à la réflexion, à l'effort, d'une durée plutôt plus longue, l'autre la « qualité » ou « pertinence » est de l'ordre de l'apparaître et de l'immédiateté. Nous retrouvons ici ce qui est développé dans la phase IV : la cohabitation de deux processus plutôt paradoxaux : l'effort et la passivité.

Phase IV L'élaboration du sens par la comparaison entre les deux co-identités : « la sportive efficace » et « la professionnelle hésitante »

(Etape 2-6)

L'écoute de la cohérence du comportement ressource : un sentiment progressif de sens

A ce moment du protocole, Camille a calibré la formulation de sa stratégie de sportive jusqu'à ce qu'elle lui semble « juste ». Je reprends alors sa formulation exacte à haute voix et lui répète plusieurs fois. Elle témoigne que cette formulation plusieurs fois écoutée ne produit pas d'effet immédiat (Etape 2-6 le transfert de la ressource dans la situation problème).

202] ça ça arrive pas tout de suite là..

204] *parce qu'au début je prends la phrase qu'on a mis dans la situation heu ressource et j'essaie de la mettre dans la SP...*

Il semble qu'un petit temps de latence existe pour Camille quand elle dit qu'elle est occupée « à prendre la phrase » et qu'« elle essaie de la mettre dans la SP » avant que la prise de conscience ne s'opère.

Des phénomènes paradoxaux qui coexistent à ce moment là : l'effort et la passivité

Alors qu'on perçoit dans les répliques 224, 226 et 230 que le sens émerge, qu'il advient, que quelque chose se passe pour elle qui est plus de l'ordre de l'émergence et donc de la passivité, une autre partie de Camille est véritablement acharnée à trouver une solution et à comprendre d'où lui vient sa difficulté :

214] *je suis tournée vers la compréhension du problème que j'ai en fait*

216] *je veux tellement trouver une « solution » que j'associe mon problème aux mots en fait*

218] *ben j'essaie de comprendre le lien qu'il peut y avoir entre ces mots ...et..*

220] *et là c'est dans ma tête ; là je réfléchis vraiment pour voir, pour comprendre*

Le sens dans le rapprochement des deux identités différentes de soi : la sportive efficace et la professionnelle hésitante

Lors de l'intervention de recadrage, les deux identités de Camille se mettent en contiguïté, favorisant l'émergence du sens. Finalement, ce ne sont pas tant les actions enchaînées verbalisées, ni les procédures de réussite décrites qui sont transférées dans la situation de difficulté qui produisent un sens nouveau pour Camille mais bien la vision/perception **d'un soi différent dans une situation et dans une autre.**

224] Je me rappelle que **les réponses** sont venues à ce moment là..... cette fois ci je me mets dans la SR ...c'est-à-dire **je vois comme je suis** dans la SR,.... **c'est mon comportement**, comment je me comporte dans la SR, **comment je suis** dans ce moment là , et c'est surtout par rapport à çaoui c'est ça je suis vraiment dans ...heu.. en fait je pense que j'ai à l'esprit essentiellement la SR..

226] alors je sais pas comment j'arrive à ...trouver des mots qui correspondent aussi à la SP...je.....heu.....je crois que je fais même....d'ailleurs c'est rigolo je fais même abstraction des mots qu'on a mis bout à bout et **je suis plus dans comment je me suis comportée dans la SR** ...et....

230] ben là **je prends conscience que je suis pas la même** dans la SR que dans la SP et que finalement ça pourrait m'aider

La prise de conscience ainsi faite ouvre alors sur des futures façons de faire pour agir différemment dans la situation en classe :

238] ouais , je suis vraiment.....c'est comme si j'étais dans la situation (SP) j'arrive beaucoup mieux à m'imaginer dans la situation (SP)...parce que je crois qu' on a changé de place mais c'est comme si je revenais là (SP)

244] oui ! finalement ça ne serait plus les mots comme au début mais ça serait le fait de me projeter dans la situation où j'étais..

On peut noter qu'en même temps que se joue à un niveau : celui des vécus de référence (Vécu de référence réussite et Vécu de référence difficulté), une comparaison de deux « soi » différents, de deux identités différentes, est présente dans la temporalité du vécu de l'entretien d'aide (V1), l'identité très active de « la professionnelle qui veut réussir . »

Ce constat nous montre combien une situation d'aide peut convoquer plusieurs dimensions identitaires et ceci dans plusieurs temporalités et combien une personne peut donner une charge affective importante à une situation de ce type :

252] ben oui en fait c'est **un peu un soulagement**...On se diton a l'impression d'avoir compris quelque chose en fait que j'arrivais pas forcément à comprendre avant peut-être...c'est... à la fin on se dit « **ben oui effectivement** » et puis c'est même en y réfléchissant encore après...

6 Finalement, que dire de ce travail d'examen approfondi de l'entretien ?

Aujourd'hui en écrivant une conclusion, je mesure le temps qu'il aura fallu entre le moment de l'entretien avec Camille et ce jour où je mets un terme à ce travail : juin 2009 – janvier 2011 ! J'ai avancé par saccades, au gré des contraintes de temps imposées par mes obligations professionnelles mais aussi du fait des moments de découragement à me dire « laisse tomber, trop dur ! ».

Les étapes successives.

Tout d'abord, ma « simple » transcription de l'entretien (qui représente une vraie épreuve en soi !), si elle me donne déjà le sentiment de découvrir des éléments simplement entendus en transcrivant le verbatim sur le papier, ne me mène pas très loin dans la compréhension des phénomènes à l'œuvre pour la personne qui cherche à résoudre sa difficulté. Ce que je peux dire à posteriori, c'est qu'il m'aurait été tout bonnement impossible de saisir ce que j'arrive à formaliser au temps 5 du travail, si une fois l'entretien transcrit, je ne m'étais pas attelée à un premier travail d'identification des registres de verbalisation du vécu de Camille. Somme toute, jusque là encore, je suis dans un exercice connu, que j'utilise par ailleurs en formation pour aider des personnes qui se forment aux techniques d'aide à l'explicitation, à repérer la

nature des réponses obtenues en fonction des questions qu'elles ont posées. C'est sans doute la reprise suivante en tableau à trois colonnes (disponible sur le site expliciter.fr) qui va me mener un plus avant dans l'identification et la première caractérisation des éléments relatifs au vécu de l'action. Mettre en évidence les unités temporelles du vécu n'a pas été simple d'autant que plusieurs événements ou processus peuvent se dérouler dans un même temps et que la chronologie du vécu de référence n'est pas celle de l'évocation du vécu dans l'entretien. Quant à pouvoir présenter sur le papier la chronologie des étapes et la simultanéité des phénomènes : ce fut une véritable acrobatie d'écriture pour laquelle je n'ai pas toujours été très adroite. Il m'a été plus facile ensuite ou en même temps de caractériser dans la colonne contigüe ce qui était mis en évidence à chaque étape et que j'ai nommé les unités de sens. Pourtant, une fois ce tableau renseigné, je me sens dans une impasse. J'ai le sentiment que « tout » est écrit et qu'il sera bien vain de vouloir espérer aller plus loin : où ? Pour dire quoi de plus ?...Je n'ai pas noté la durée de la pause, mais j'ai laissé le travail de côté un bon moment (un mois, deux mois, plus?) jusqu'à ce que je sente que j'avais envie de le reprendre et que j'éprouve cette curiosité de le relire pour voir ce qui se passerait ou pas.

Dans le même temps, la lecture de la thèse d'Eve Berger m'a été très précieuse car elle me donnait à voir ce que Pierre s'évertuait à nous décrire dans les numéros 81 et 82 de la revue « Expliciter » d'Octobre et Décembre 2009. La 4^{ème} reprise qui a consisté à reconstituer le vécu de l'expérience de Camille a donc été décisive pour moi. Décisive dans le sens où en m'appuyant sur le tableau, et en revenant toujours aux répliques relatives aux étapes, j'ai pu dégager progressivement les grandes phases de l'expérience de Camille et progressivement j'ai pu nommer les découpages des unités sémiques. C'est comme si à ce moment de l'analyse, un sens nouveau se fabriquait au fur et à mesure que j'avançais dans la reprise des répliques. A ce moment, je lis autrement les répliques de l'entretien et je peux mettre des mots sur les processus ou phénomènes à l'oeuvre pour Camille dans le temps du protocole d'aide. Arrivée à ce point, je sais que j'ai encore un pas à faire pour donner une plus grande épaisseur de sens : c'est l'étape de l'expansion des données. Etrangement, j'ai trouvé cette étape plus facile et un peu magique ! L'écriture a coulé de façon plus fluide, et surtout je vois apparaître deux aspects importants qui habitent Camille dans ce moment d'aide : le jeu des co-identités et la dimension phénoménologique de la passivité et de l'effort. A ce stade de l'écriture, nous sommes après le séminaire de Saint Eble, et c'est comme si l'imprégnation subtile de ce que j'ai vécu dans ce moment (et dans tous les autres d'ailleurs) trouvait ici matière à se dire. Je mesure combien ce que nous y faisons me sert de point d'appui à ce moment-là pour décrypter et aller plus avant dans la dynamique d'analyse.

Peut-être (surement) faudrait-il pour franchir une étape supplémentaire dans le travail l'enrichir d'une 6^{ème} reprise en procédant à un étalement théorique. (Le verbatim complet et le tableau d'organisation des données sont disponibles sur le site www.expliciter.fr).

[Note de Pierre : c'est à ce moment que peuvent vraiment se mobiliser toutes les références théoriques que l'on a mobilisé depuis toujours, toutes les lectures, toutes les conférences et autres apports plus expérientiels. C'est à ce moment que se joue l'ouverture vers une invention théorique qui va encore renouveler la lecture des données. Le nombre de reprises possibles des mêmes données n'est pas défini a priori, chaque reprise conduit toujours à la possibilité d'une nouvelle reprise, où de nouveaux espaces de sens et de discrimination apparaissent indéfiniment.]

7 Verbatim de l'entretien

A Présentation de l'entretien à Camille

1S] Je t'explique ce que je veux faire, c'est un entretien de recherche. Par rapport à ce qu'on a fait ensemble quand on s'est vu c'était des entretiens d'aide dans lesquels j'utilise l'explicitation comme moyen majeur de recueil d'informations, avec deux protocoles différents : situation ressource-situation problème et l'alignement des niveaux logiques, on a fait les deux avec toi. Donc là moi ce qui m'intéresse de faire c'est d'explorer ce qui se passe pour toi dans les situations où on est en aide et où je t'accompagne pour avancer sur ta pratique professionnelle et à comprendre des choses, faire du sens le cas échéant. Donc moi j'aimerais explorer ça, ce qui se passe là, dans ce moment là. Et donc ce qu'on va faire, on va revenir...je vais t'inviter à prendre le temps de laisser revenir ces deux moments, soit l'un, soit l'autre, soit les deux, on verra bien ce qu'on veut faire...donc prendre le temps laisser revenir celui qui pour toi représente le moment où tu as découvert, trouvé, fait du sens par rapport à ta pratique professionnelle, qui te paraît le plus pertinent, ... celui qui t'a le plus apporté...qui a fait apparaître des choses pour toi...

2C] je pense que c'est le 2^{ème} à Poitiers

3S] ouais...on prend celui là ?

4C] oui

5S] c'est vrai que l'autre est plus flou

6C] oui

7S] bon je sais pas, c'est toi qui vaje vais te suivre, je te laisse faire, qu'est ce que tu as envie d'en dire ? Qu'est ce qui te revient de ce moment ? Si tu le retrouves tranquillement, tu sais on était dans cette salle, on était assise..

8C] on a parlé un moment à un endroit

Temps 1 Le choix de la difficulté

9S] tu as parlé de ta difficulté dans un 1er temps

10C] oui

11S] c'était ta difficulté à concevoir les leçons...qu'est ce qui te revient du contenu ?

12C] oui c'est ça, on avait essayé de mettre en mots en fait ce sur quoi j'avais des difficultés...

13S] oui c'est ce que tu voulais faire progresser..

14C] oui c'était la planification je crois ..de mes leçons, d'essayer de voir plus loin au début d'un cycle pour concevoir quelque chose de structuré au début d'un cycle ..donc heu...ça je me rappelle que j'ai fait une phrase en fait pour expliquer, pour résumer là ma difficulté et ensuite on a changé de place, heu on est allé à l'opposé dans la salle..

15S] Hmm

Temps 2 Recherche et utilisation d'une situation ressource

2-1 Accompagnement du choix d'une SR

16C] où là tu m'as demandé de revenir sur un moment heu ...donc pas forcément dans une situation professionnelle mais un moment dans la vie en fait, où je réussissais bien quelque chose

17S] hmm quelque chose, d'accord..donc tu choisis..

B Evocation du choix du moment

18C] *heu donc là j'ai choisi un moment..*
 19S]ne compète de vélo
 20C]voilà c'est ça ! c'était sur un triathlon
 21S]sur un triathlon..

C Evocation de la narration du moment choisi pendant le protocole d'aide « la partie vélo »

2-2 Choix de la SR et énonciation du choix

22C]...*heu...et puis là j'ai raconté ce qui c'était passé pour moi dans ce moment là ...heu...(silence)...que j'arrivais bien dans ce moment là ...heu...comment dire.... même si c'était difficile j'avais réussi à ...heu ..enfin j'étais contente de moi c'était plutôt ça ...j'étais contente de moi sur quelque chose que d'habitude j'avais des difficultés en fait, que je percevais comme difficile...et là en fait on avait mis l'accent sur certains mots qui définissaient clairement ..heu..ce qui m'avait permis de réussir , ce que j'avais bien su faire de manière chronologique*

2-3 Explicitation de l'action ds la SR

2-4 Verbalisation de la stratégie de réussite

2-5 Calibrage de la stratégie de réussite

23S]hmmm ta stratégie
 24C]étape par étape en fait
 25S]oui c'est ça , par quoi tu passais d'abord, ensuite , après ...
 26C]voilà

2-6 Transfert de la stratégie de réussite. Recadrage sur la situation problème

27S]donc tu l'as ce moment là dans son ensemble ...je t'ai fait faire un transfert de cette ressource une fois que tu l'as eu bien formulée sur la situation professionnelle
 28C]jouais
 29S]d'accord...donc si tu considères tout ce moment , tout ce protocole..
 30C]hmm...

D Demande de choix d'un moment de prise de conscience pendant le protocole d'aide

31S quel serait le moment pour toi le plus signifiant d'une prise conscience s'il y en a une, de quelque chose qui fait sens pour toi , un sens nouveau quelque chose qui se passe et tu te dis « ha ! tiens ! je comprends quelque chose ! » . Est-ce que ça, ça a eu lieu pour toi ? Et si ça a eu lieu , tu saurais me dire à quel moment ça se passe ? ou est ce que tu..

E Choix par Camille de ce qu'elle veut expliciter

2-4 Verbalisation de la stratégie de réussite (32C →124C)

32C ben c'est au moment où heu on résume...au moment où il faut de manière synthétique heu...donner des mots qui définissent clairement ce que je suis capable de fairec'est pas temps le fait de raconter , c'est au moment où tu me dis « ben là finalement t'es capable de ... » choisir un mot qui est parlant, il n'y a pas 36 mots, il y en a un qui est parlant à chaque étape et donc finalement à la fin quand on dit « ben là t'es capable de faire ci, ça, ça , ça » ben ça ça m'a parlé
 33S D'accord
 34C les mots qu'on avait choisis en fait

35S ça t'a parlé...donc si tu veux bien est ce qu'on peu prendre le temps tranquillement de se remettre à ce moment là ..donc on est l'une à côté de l'autre...

F Mise en évocation de ce moment de prise de conscience et exploration du moment.

36C Hmm

37S assise au fond de la salle ...d'accord ça va tu y es ?

38C hmm

39S donc je t'ai fait explicité tout ce que tu fais dans ce moment de triathlon , le VTT où tu attaques la côte, que tu colles aux autres

40C oui

41S et qu'on arrive au bout du moment d'explicitation et que là je te fais reprendre, je te dis « si t'avais à résumer ce que tu as bien su faire dans ce moment là » ...voilà est ce que tu y es dans ce moment là Camille ?

42C oui

43S alors qu'est ce qui te revient de ce moment là ? A quoi tu es attentive ? ...qu'est ce qui te revient de ce moment làdonc je suis entrain de te dire « finalement dans ce moment là ...qu'est ce que tu as bien su faire ? »...silencequ'est ce qui se passe pour toi ?

44Cheu...ben je pense que

45S ...à quoi tu es occupée ?....

46C ..*je me remémore ..enfin je visualise un peu ...ce que...ce que j'ai ...à la fois ce que j'ai dit et à la fois j'essaie de me remettre dans la situation où j'étais en fait...*

47S donc tu es en train de faire ça , tu recontactes la situation ? « tu te remets » ça veut dire quoi ?

48C *ben je m'imagine dans la situation en fait*

49S tu t'imagines dans la situation..

50C *sur le vélo à ce moment là et puis je confronte un peu avec ce que j'ai dit auparavant*

51S quand tu dis que tu confrontes ? ça veut dire ... ?

52C *je fais un peu un va et vient ..*

53S comment tu fais ça ? tu saurais dire ?

54C ..heu....silence

55S il y a les deux qui sont présents à toi c'est ça ?

56C ouais...je...c'est peut-être même plus le , je , je ...je... l'image, le fait de se projeter dans la situation , elle est plus importante par rapport à ce que je viens de dire

57C donc ce que tu dis est en arrière fond et ce qui se détache c'est ce que tu es en train de faire à ce moment là ?

58C oui

59S c'est plus toi dans l'action, dans la scène ?

60C oui

61S d'accord ..donc t'es entrain de faire ça , moi je t'accompagne à ça, est ce qu'il se passe autre chose en même temps ...quand tu fais ça ?.....

62C ben ça...ça renvoie un peu à....peut-être qu'inconsciemment on s'interroge un peu ...heuheu ...pas forcément que par rapport à la situation...

63S c'est ça que tu fais à ce moment là, t'as le sentiment que tu fais ça

64C ouais, ouais

65S qu'est ce qui te faire dire ça ? Que tu es peut-être entrain de faire ça à ce moment là ?

66C (long silence....évocation profonde) heu ...Peut-être par rapport à(long silence)c'est pluscomment dire.....*il y a des choses qui me viennent, c'est-à-dire que j'arrive à faire le lien entre la situation dans laquelle je suis et le problème en fait*

67S pourtant je ne t'ai rien fait faire explicitement pour l'instant

68C non

69S mais toi tu es déjà en train de faire ça ...et quand tu fais ça qu'est ce que ça provoque chez toi ? C'est déjà une prise de conscience pour toi ?

70C ouais

71C tu saurais la nommer ? ..tu saurais dire ? Comment tu sais que c'est une prise de conscience ?

72C *ben je me dis « ah ben oui , effectivement.... » jecomment dire....(long silence), je me dis que ça peut m'aider ...que le comportement que j'ai dans la situation pourrait m'aider..*

73S d'accord tu fais un lien en te disant « ah ! tiens ça peut m'aider »

74C *ce que je suis en train de dire là c'est important pour moi parce que j'ai l'impression que ça va vraiment m'aider par rapport à /*

75S c'est ça que tu appelles un début de prise de conscience ?

76C oui

77S d'accord hm hm..

78C *j'suis déjà en train de ...*

79S et pour toi c'est nouveau ce qui se passe ? Ce qui apparaît ? Ce lien que tu fais ?

80C oui

81S gout de nouveauté, de quel que chose d'inattendu ? Que tu ne connaissais pas déjà ?

82C *le fait d'explicitier oui , je pense que je l'avais déjà en tête mais le fait de le mettre en mots c'est ...*

83S donc le fait de mettre en mots ce que tu fais dans la situation première ça te fait faire un lien avant même que je t'aide à le faire dans la situation de difficulté qu'on avait évoquée avant

84C oui

85S et ça ça a un sens nouveau

86C oui

87C que tu n'avais pas encore eu avant ?

88C je pense que j'y avais déjà réfléchi mais le fait de simplement réfléchir et de ne pas en parler , de le dire ben ça prend pas le même sens en fait

89S d'accord, tu pourrais définir le sens que ça prend par rapport au fait d'y réfléchir, quand tu dis que ça ne prend pas le même sens ...quel sens différent ça prend ? Comment ça fait ça ? pour toi à ce moment là ?

90Cheu.....

91S comment tu reconnais que ça prend pas le même sens ?

92C (silence évocation...) *heu ...ben c'est....c'est ...plus CONCRET*

93S plus concret...

94C *et je vois en pratique ce que je peux faire pour améliorer en fait*

95S d'accord ...tu vois en pratique dans ta situation professionnelle ?

96C *ouais...je vois déjà en pratique dans la situation là ressource ce que je suis capable de faire et donc résultat eh ben j'arrive mieux à voir concrètement ce que je peux mettre en place*

97S d'accord, quand tu dis VOIR c'est tu t'imagines dans la situation professionnelle future ?

98C ouais

99S ce que ça serait si ...c'est ça que tu fais ?

100C ouais

101S et t'as des images, t'as quoi quand tu fais ...c'est juste quelque chose comme ça ?

102C non j'ai pas forcément d'images, c'est plus...(silence) ...je pense que ...*(respiration)non je dirais pas des images , je ne m'imagine pas heu heu , c'est des idées plus en fait*

103S des idées...

104C ouais

105S d'accord

106C *des débuts de pistes pour m'aider à faire...*

107S des débuts de pistes

108C c'est pas...c'est vrai que c'est très concret dans la situation ressource et après ça devient des idées que je peux utiliser dans la situation problème

109S d'accord, OK...

110C mais c'est pas concret tout de suite dans la situation problème

111S donc on poursuit , tu dis que c'est dans ce moment là où je te fais formaliser ta stratégie de ce que tu arrivais à bien faire , il se passe tout ça

112C hm

113S et il se passe autre chose en même temps ? Il y a d'autres choses qui t'occupent dans ce moment là ?...ou peut-être pas....

114C ...(silence évocation)....peut-être que ...*je crois peut-être avoir fait des liens parce que comme j'ai eu du mal à choisir la situation ressource , je fais peut-être des liens aussi avec d'autres situations dans lesquelles j'aurais pu être dans le même cas..*

115S à quoi tu sais que tu fais ça ? Peut-être ? Qu'est ce qui te fait dire que tu fais ça ?

116C *et ben je trouve parfois des similitudes entre ce que je suis en train de dire et...la situation*

117S quand tu dis je trouve ? Ca traverse ? Ca fait comment ? Tu dis tu trouves ...ça vient tout seul, c'est en cours de .. ?

118C heu ...c'est...ça vient comme ça par petits moments en fait, *quand je dis quelque chose je me dis « ah oui mais ça peut être que je l'ai déjà vu.. »*

119S en fait tu fais des associations

120C ouais, ouais, je suis pas uniquement concentrée sur..., si en fait *je suis concentrée sur la situation que je raconte mais au fil des questions je me dis « ben oui peut-être que si j'avais choisi un autre moment ça aurait pu se justifier aussi »*

121S donc tu fais des choses comme ça

122C ouais

123S d'accord, hm hm ...maintenant ça se poursuit, on continue à dérouler,..donc comment ça continue à prendre forme le sens que tu vas faire ou que tu vas trouver ? Qui va t'apparaître dans la situation problème ? Je ne sais pas comment ça se passe après pour toi ? Qu'est ce qui te revient là ?.....silence... ;

124C

Etape du protocole d'aide : 2-5 Calibrage de la verbalisation de la stratégie employée suite : évaluation de la justesse

125S je te fais formuler ta stratégie, jusqu'à ce qu'elle te convienne parfaitement

126C oui

127S tu te souviens de ça ?

128C oui ..par rapport aux mots que j'ai employés

129S donc là je te fais faire un mouvement d'évaluation interne : est ce que ça te va dit comme ça ? Est ce que c'est juste pour toi ? Dans ce moment là, c'est un moment important pour toi ?

130C oui parce que c'est difficile de ...de résumer en un mot ce qu'on peut penser, déjà que c'est pas forcément très clair, donc c'est ça le problème, quand on fait que réfléchir c'est pas forcément très clair et le fait de le mettre en mots , de choisir un seul mot , ben faut trouver le bon effectivement , là c'est pas facile..

131S et comment tu sais que...c'est toi qui choisis c'est pas moi qui propose, je prends ce que tu m'apportes, je te le redonne, je te le redis, comment tu sais que c'est ça ou que c'est pas ça ? Que ça c'est juste pour toi, que ça représente bien ce que t'as fait à ce moment là ?

132Cheu....

133S tu dis que c'est pas facile, t'as le sentiment que c'est pas facile..donc quand on en est là toutes les deux, avec ce qui t'habite, et quand c'est pas facile, qu'est ce que tu fais, qu'est ce qui se passe pour toi ?

134C ben c'est choisir celui qui se rapproche le plus ...

135S hm..et comment tu fais ça ? Tu pourrais un petit peu retrouver ...

136C ben c'est ..heu...imaginer ce que ce mot contient ...enfin comment dire...c'est remettre ce mot dans la situation ressource et voir si...

137S remettre ce mot dans la situation ressource, et voir...

138C c'est prendre le mot et voir si par rapport à ce que j'ai vécu...

139S tu dis voir et quand tu vois tu fais quoi ?

140C *et ben c'est un peu j'ai le mot, j'ai la situation et je.. je c'est comme si je faisais des flèches et puis que est ce que ce mot correspond à ce que j'ai fait dans ce moment là, ce que j'ai fait dans ce moment là...*

141S d'accord donc tu fais des flèches et ..tu vérifies qu'il colle ? Enfin je ne sais pas je dis un mot là ...

142C ouais ouais...

143S quand tu fais des flèches tu fais quoi ? Qu'est ce que tu fais .entre le mot, des flèches, la situation...

144C.....

145S à partir de quand tu sais que c'est ça ?

146C *quand il y a assez entre guillemets « de flèches » qui correspondent clairement au moment que j'ai défini en fait..*

147S d'accord, d'accord...c'est la quantité de flèches en fait ?

148C *ben...la pertinence aussi*

149S la pertinence...donc c'est le nombre de flèches et la qualité

150C ouais la qualité

151S alors la pertinence c'est ?...Tu saurais aller dans cette finesse là ?

152 C

153S ..si tu gardes la métaphore de la flèche là ?

154C *ben ...heu...par rapport à la pertinence, ...la quantité ça serait plus je vais réfléchir assez longtemps pour associer à la situation que j'ai décrite et la qualité ça serait plus faut que ça me vienne spontanément, il faut que ce mot ...faut pas que j'aie à réfléchir trop longtemps pour savoir qu'il correspond clairement à la situation..*

155S la vitesse de correspondance ?

156C *ouais !...la pertinence je sais qu'elle m'apparaîtra tout de suite si on me dit le mot je dirai « ah ben oui ! ben ça ! »...après la quantité ça sera plus...je vais peut-être plus réfléchir pour voir si ça correspond*

157S d'accord...le premier mouvement c'est plutôt la pertinence

158C ouais !

159S et quand tu fais ce mouvement là, c'est où là, tu sais dire si c'est pertinent ou pas , tu saurais me dire où ça se passe chez toi ? Ou qu'est ce qui se passe ?

160Csilence....*Ben je pense que c'est plus dans le ressenti*

161S d'accord, donc tu veux bien qu'on s'arrête là-dessus ?

162C hm (assentiment)

163S donc voilà tu me dis il y a le mot, les flèches qui se mettent, avant qu'il y ait les flèches il y a même un mouvement qui jauge la pertinence , tu dis c'est plus dans le ressenti...tu peux

prendre le temps d'aller voir un petit peu où est ce que c'est le ressenti, ça se situe où ? C'est comment ?

164C *ça fait plus appel aux émotions*

165S aux émotions , d'accord

166C *c'est vraiment comment j'étais dans ce moment là*

167S comment t'étais dans ce moment là ..

168C *au niveau des émotions en fait, comment je l'ai vécu*

169S les états internes du moment, comment tu l'as vécu ?

170C ouais !

171S c'est ça qui vient là

172C ouais !

173S la pertinence elle est là plutôt ? C'est ça qui te permet de dire si c'est juste ?

174C oui !

175S il y a autre chose que ça ?..le ressenti..

176C heu....

177S au niveau corporel ? Est-ce qui se passe quelque chose pour toi ? Est-ce qu'il y a un endroit où ça peut se situer aussi la pertinence ?

178C ...heu.....

179S si tu prends le temps de retrouver ce moment là....

180C non là je ne saurais pas dire

181S tu sens que c'est des émotions..

180C je sens que c'est des émotions en fait

181S quand tu le sens, tu le sens où ? Si il y avait un endroit où le localiser ? Ou peut-être pas ?

182Cj'arriverai pas à dire, en fait c'est

183S d'accord c'est pas grave....

184C *c'est pas dans le bas du corps, c'est plutôt dans le tronc en fait*

185S d'accord dans le tronc

186C oui !

187S hem hem....

188C oui, je dirais ça , globalement

189S d'accord...donc globalement ça serait plutôt situé là ...

190C *oui oui !...c'est pas dans les jambes, pas dans les extrémités, ...*

191S plutôt central

192C oui

193S d'accord.OK....donc si on poursuit un peu ce moment, t'es en train de faire ça , donc il y a le moment où tu évalues la justesse de ...où tu fais le lien , que ça va tu sais que ça va être exactement ça...en suite qu'est ce qui se passe pour toi ?...il se passe autre chose ? Quand on avance il y a le transfert qui s'opère, moi je te dis « quand tu sais si bien... » et je reprends exactement ce que tu as gardé pour toi et qui est pertinent ... « quand tu sais si bien faire ça et puis ça et puis ça.. », que je te fais faire un transfert, que je te fais te réassocier avec ta situation de difficulté..dans ce moment là, tu saurais dire un petit peu ce qui te revient ?...Le sens est déjà en route ?

2-6 Transfert de la ressource . Recadrage

194C *je pense qu'au fur et à mesure qu'on trouve les mots, là ouais ça prend déjà sens, quand j'entends les mots les uns à côté des autres pour définir chaque étape ..heu...là ça commence déjà à prendre du sens pour moi....*

195S donc qu'est ce qui te revient là, du moment où on continue et que je t'invite à ..que je te résume ce que tu as gardé et que je t'invite à regarder la situation problème ...

196C *ben ..c'est plus après de voir la cohérence de l'ensemble par rapport au moment ...on est...si on les répète les uns à la suite des autres ça permettra plus de voir si l'ensemble des mots correspond bien à la situation...C'est encore une idée de correspondance , de qualité du mot mais cette fois ci plus à l'échelle d'un seul mais de la phrase en fait ...*

197S la stratégie d'ensemble..

198C ouais la stratégie

199S et donc à ce moment là ... ? ...qu'est ce qui se passe pour toi au niveau de ce que tu comprends de la situation problème ? Parce qu'il y a quelque chose de nouveau qui apparaît pour toi ...à un moment tu as fait une prise de conscience pour moi quand tu dis « je ne suis pas tournée vers mes élèves, je suis tournée vers moi, je m'occupe pas vraiment du... quand je prépare ... », tu arrives à ça.....

200C ouais

201S quand ça ça arrive là...

202C *ça ça arrive pas tout de suite là..*

203S ça n'arrive pas tout de suite..c'est la fin , c'est l'aboutissement...

204C *parce qu'au début je prends la phrase qu'on a mis dans la situation heu ressource et j'essaie de la mettre dans la SP et à partir de...là...*

205S qu'est ce qui se passe pour toi là Camille à partir de là ?

206C *ben là en fait c'est parlant !*

207S c'est parlant ! ça fait quoi en fait quand c'est parlant ?

208C *ben on le dit un peu...c'est « ah ! oui ! »*

209S qu'est ce qui se passe dans ce moment là pour toi quand il se passe ce « ah ! oui ! ». A quel moment il se déclenche ?

210 C *ben au fur et à mesure qu'on avance dans les mots ...c'est...(long silence)...je pense qu'on est encore dans le ressenti aussi là , peut-être moins que juste avant mais heu..*

211S le sens que tu fais dans ce travail, qui est nouveau pour toi, comment tu sais que c'est nouveau, que ça tu l'as jamais formulé comme ça ...

212C ben non

213S c'est un truc qui te saute un peu à la figure là ...c'est juste ce moment là ...est ce que tu saurais tranquillement ...si tu le recontactes c'est le moment juste avant là où ça va se passer là, vers quoi tu es tournée là ?

214C *je suis tournée vers la compréhension du problème que j'ai en fait*

215S t'es occupée à ça et tu le sais ?

216C *je veux tellement trouver une « solution » que j'associe mon problème aux mots en fait*

217S et à quoi tu sais que tu es tellement tournée vers vouloir trouver une solution ?

218C *ben j'essaie de comprendre le lien qu'il peut y avoir entre ces mots ...et..*

219S donc ça c'est présent à toi

220 *et là c'est dans ma tête ; là je réfléchis vraiment pour voir, pour comprendre*

221S d'accord et comment ça survient cette compréhension pour toi dans ce moment là ? tu sais que tu es occupée à ça , tu veux comprendre et à un moment ça se fait ça....comment ça se produit ?...tu prends le temps.....c'est pas venu tout de suite je crois....quand tu t'adresses à toi-même et que tu te dis « voilà dans la situation je pourrais... », tu fais ton transfert de stratégie...ce sens nouveau là, cette chose là que tu n'avais jamais formulé comme ça ...

222C *elle fait émerger des solutions parce qu'après j'arrive à dire ...*

223S (remise en évocation du moment du transfert)...et là qu'est ce qui te revient ?

224C *Je me rappelle que les réponses sont venues à ce moment là.....cette fois ci je me mets dans la SR ...c'est-à-dire, je vois comme je suis dans la SR,.... c'est mon comportement, comment je me comporte dans la SR, comment je suis dans ce moment là , et c'est surtout par rapport à çaoui c'est ça je suis vraiment dans ...heu.. en fait je pense que j'ai à l'esprit essentiellement la SR..*

225S d'accord et qu'est ce qui se passe là ?

226C *alors je sais pas comment j'arrive à ...trouver des mots qui correspondent aussi à la SP...je.....heu.....je crois que je fais même....d'ailleurs c'est rigolo je fais même abstraction des mots qu'on a mis bout à bout et je suis plus dans comment je me suis comportée dans la SR ...et....*

227S c'est plutôt une espèce de revécu là plutôt que des mots là ?

228C ouais

229S et quand tu es là en train de faire ça ?

230C *ben là je prends conscience que je suis pas la même dans la SR que dans la SP et que finalement ça pourrait m'aider*

231S d'accord et tout ça c'est pas des mots ?

232C non

233S c'est des perceptions c'est quoi ? quand c'est plus dans les mots c'est où ?

234C *c'est.....heu.....c'est...oui c'est des images en fait, c'est ce que j'imagine que je pense être quand je suis dans cette situation..mais là je pense que les mots ne sont plus aussi importants....je pense que les mots m'ont permis de dire...de prendre conscience de comment je me comporte dans la situation (R) mais je ne suis plus du tout centrée sur mes mots*

235S d'accord

236C *alors qu'avant c'était important..*

237S d'accord ...donc c'est plus habiter le vécu .. ? C'est dur de mettre des mots là-dessus..

238C *ouais, je suis vraiment.....c'est comme si j'étais dans la situation (SP) j'arrive beaucoup mieux à m'imaginer dans la situation (SP)...parce que je crois qu' on a changé de place mais c'est comme si je revenais là (SP)*

239S oui c'est ça qui se passe donc avec le vécu de la ressource...tu transfères pas seulement des mots tu transfères aussi une façon d'être ?

240 ah ! oui ! (fort assentiment)..Moi je pense que je m'imaginai complètement dans la situation(sr ?)

241S c'est ça qui permet de faire le sens ? Ca serait ça le sens pour toi là ?

242C oui

243S c'est à ce moment là que tu comprends ?

244C *oui ! finalement ça ne serait plus les mots comme au début mais ça serait le fait de me projeter dans la situation où j'étais..*

245S donc quasiment en le vivant..

246C oui

247S et c'est ça qui fait sens ?

248C oui

249S et c'est ça qui te fait comprendre comment tu peux mieux faire dans cette situation là (SP)

250C oui

251S d'accord bon...(rires)...il y a autre chose que tu aurais envie de dire sur ce moment où ce sens t'apparaît ?...sur ce quelque chose de nouveau qui te parvient ?

252C *ben oui en fait c'est un peu un soulagement...On se diton a l'impression d'avoir compris quelque chose en fait que j'arrivais pas forcément à comprendre avant peut-être...c'est... à la fin on se dit « ben oui effectivement » et puis c'est même en y réfléchissant encore après*

253S oui hem, ça continue...un fois que c'est enclenché...

254C on retrouve encore d'autres solutions ...

255S hem...c'est en route et le sens se poursuit...

256C ouais ouais

257S d'accord...et ta découverte dans ce moment là c'est de sentir que tu peux te comporter ce cette manière là (SR) là-bas (SP) et après c'est de le dire...c'est quand tu dis « mais finalement quand je prépare mes leçons je dois être tournée ... »

258C oui...

F Reformulation de la ressource

259S tu me la redirais ta ressource ou ta découverte ?

260C enfin moi ce qui me revient c'est déjà de faire plus simple et donc pour faire plus simple de ne pas faire pour faire , ni pour faire pour ne pas être démunie devant les élèves mais faire pour aider les élèves en fait , c'est là que ...c'est vraiment se tourner vers les besoins de l'élève....**ce dont j'ai pris conscience c'est voilà arrêter de faire pour faire , mais faire pour quelque chose, faire pour que ...c'est pas faire pour avoir un papier parce que finalement ça ne va pas nous servir pour quand on sera sur le terrain...**

261S d'accord...et ça ça a transformé durablement ou définitivement ta façon de préparer tes cours ?

262C peut-être pas spontanément parce que c'est difficile mais ouais ça a...

263S tu ne fais plus de la même manière ? Tu penses que ta posture a bougé quand tu te mets à préparer un cours ?

264C oui ! oui ! Je pense.... après je pense qu'il faut que je travaille encore dessus, je pense que c'est pas évident de changer peut-être parce que j'ai pas encore trouvé les moyens ...comment dire ..par exemple tout simplement le matériel, les fiches de préparation qui peuvent être plus simples ou des choses comme ça, parce que je pense qu' il faudrait que je change ça aussi ... pour plus que je retombe dans...

265S hem pour t'aider à ce que ça ça reste présent et que ça fonctionne

266C ouais ...peut-être changer de support ou changer de tableau, sinon je vais encore être trop...

267S oui il faut que tu étayes encore ce que tu as mis en évidence ce jour là, que tu le soutiennes

268C il faut que je trouve des outils qui me permettent de ne pas être tentée de repartir dans ce que je faisais , d'alléger pour faire plus simple et justement c'est en faisant plus simple que j'arriverai à être plus dans le sens et pas faire des situations les unes à la suite des autres qui forcément n'ont vraiment pas de sens (sous entendu pour l'élève), mais je l'ai quand même mis en place et c'est vrai que ça n'a rien à voir, déjà pour moi c'est plus facile et puis....c'est vrai que je prends beaucoup plus de plaisir à faire ça (préparer mes cours)que de trouver...de me casser la tête sur des situations qui finalement fonctionnent pas !

269S donc un beau changement !

270C ah oui ha ! oui ! ah complètement ! (rires)

271S ok ben super...tu as envie d'ajouter quelque chose ?

272C ben non...ouais c'est surtout le fait d'en parler, de mettre des mots....

273S hem...en même temps on voit bien que ça va aussi se nicher ailleurs, pas que dans les mots, il y a le passage par les mots et puis il se passe autre chose corporellement, l'incorporation d'un vécu ...hem hem, bon merci Camille.

Essai d'analyse temporelle (statique)

J'ai ôté toutes mes relances .

J'ai identifié les domaines de verbalisation (NOIR contexte jugements savoirs , ROUGE action)

Je me suis centrée sur les verbalisations relatives au domaine de l'action (ROUGE)

J'ai tenté de qualifier les informations données par Camille sur son fonctionnement et ses procédures mentales (noir italiques)

J'ai mis les bornes temporelles du déroulement des étapes de la situation d'aide (noir gras en retrait numéroté)

2-4 Verbalisation de la stratégie de réussite (32C →124C)

1 Perception d'une association de la stratégie de réussite et de la visualisation de l'action

Répliques de Camille	Unités temporelles de l'expérience	Unités de sens
46C ...je me remémore ..enfin je visualise un peu ...ce que...ce que j'ai ...à la fois ce que j'ai dit et à la fois j'essaie de me remettre dans la situation où j'étais en fait...	L'anté-début : la mise en évocation de Camille	<i>Evocation de l'action en SR /Remémoration par visualisation dans l'action en même temps remémoration de sa stratégie qu'elle vient de verbaliser</i>
48C ben je m'imagine dans la situation en fait		<i>Evocation de l'action en SR →centration de l'attention sur son action dans SR</i>
50C sur le vélo à ce moment là et puis je confronte un peu avec ce que j'ai dit auparavant 52C je fais un peu un va et vient ..		<i>Activité de mise en lien de ce qu'elle se revoit faire et de la description verbale de ses actes →activité de confrontation, de mise en regard</i>
2 Un premier lien avec la situation de difficulté		
66C (long silence....évocation profonde) heu ...Peut-être par rapport à(long silence)c'est pluscomment dire.....il y a des choses qui me viennent, c'est-à-dire que j'arrive à faire le lien entre la situation dans laquelle je suis et le problème en fait		<i>Etablissement d'un lien Vécu SR et VécuSP → lien de nature : reconnaissance d'une similitude d'acte dans les deux contextes différents</i>

<p>72C <i>ben je me dis « ah ben oui , effectivement.... » jecomment dire....(long silence), je me dis que ça peut m'aider ...que le comportement que j'ai dans la situation pourrait m'aider..</i></p>	<p><i>1.La perception d'une aide probable</i></p>	<p><i>Emergence de sens : identification d'une aide par discernement d'un comportement ressource / modalité : dialogue interne</i></p>
<p>74C <i>ce que je suis en train de dire là c'est important pour moi parce que j'ai l'impression que ça va vraiment m'aider par rapport à...</i></p>	<p><i>3. L'identité d'enseignante à l'œuvre</i></p> <p><i>3.a. l'importance du progrès à faire</i></p>	<p><i>sens dans le futur, imagination d'un progrès possible ou accès à une possibilité de progrès, domaine des valeurs / identité (la professionnelle qui peut/doit progresser)</i></p>
<p>94C <i>et je vois en pratique ce que je peux faire pour améliorer en fait</i></p>	<p><i>3.b. l'envie de s'améliorer</i></p>	<p><i>Découverte d'une solution en pensée par le fait de verbaliser l'action : formalisation d'une action à faire(futur)</i></p>
<p>96C <i>ouais...je vois déjà en pratique dans la situation là ressource ce que je suis capable de faire et donc résultat eh ben j'arrive mieux à voir concrètement ce que je peux mettre en place</i></p> <p>102C <i>non j'ai pas forcément d'images, c'est plus...(silence) ...je pense que(respiration)non je dirais pas des images , je ne m'imagine pas heu heu , c'est des idées plus en fait</i></p> <p>106C <i>des débuts de pistes pour m'aider à faire...</i></p> <p>108C <i>c'est pas...c'est vrai que c'est très concret dans la situation ressource et après ça devient des idées que je peux utiliser dans la situation problème (question manquée : « comment ça devient des idées ? »)</i></p> <p>110C <i>mais c'est pas concret tout de suite dans la situation problème</i></p> <p>114C <i>...(silence évocation).....peut-être que ...je crois peut-être avoir fait des liens parce que comme j'ai eu du mal à choisir la situation ressource , je fais peut-être des liens aussi avec d'autres situations dans lesquelles j'aurais pu être dans le même</i></p>	<p><i>2. Concrétisation de l'aide entrevue</i></p> <p><i>0. Difficulté du choix. Echappée de la consigne « UNE situation où tu</i></p>	<p><i>Mouvement mental passé/futur</i></p> <p><i>Emergence de pensées à propos de l'action future possible</i></p> <p><i>Acte réfléchi</i></p> <p><i>D'une remémoration de l'action par sollicitation de la mémoire autobiographique à l'établissement une connaissance en acte qui devient mobilisable dans la SP</i></p>

cas..	réussis à ... » <i>3.a.a. Fonctionnement d'un « témoin » de A</i>	<i>Lien avec d'autres vécus type SR /Plusieurs objets d'attention en même temps/ superposition d'autres vécus par analogie des actions et des stratégies dans ces différentes situations</i>
116C et ben je trouve parfois des similitudes entre ce que je suis en train de dire et...la situation 118C heu ...c'est...ça vient comme ça par petits moments en fait, quand je dis quelque chose je me dis « ah oui mais ça peut être que je l'ai déjà vu.. » 120C ouais, ouais, je suis pas uniquement concentrée sur, si en fait je suis concentrée sur la situation que je raconte mais au fil des questions je me dis « ben oui peut-être que si j'avais choisi un autre moment ça aurait pu se justifier aussi »	<i>3.a.b. doute sur la justesse du choix de la SR</i>	(«déjà vu » ?) <i>activité cognitive de type « témoin » qui évalue la justesse du choix de la situation ressource</i>
2-5 Calibrage de la verbalisation de la stratégie employée		
136C ben c'est ..heu...imaginer ce que ce mot contient ...enfin comment dire...c'est remettre ce mot dans la situation ressource et voir si 138C c'est prendre le mot et voir si par rapport à ce que j'ai vécu...	<i>(De 136 à 190) 4. Processus du calibrage de l'énoncé de la ressource</i>	<i>Mise en relation du mot choisi et de la teneur du vécu/ évaluation de la justesse de correspondance entre les deux : le sens du mot et la teneur du vécu</i>
1140C et ben c'est un peu j'ai le mot , j'ai la situation et je.. je c'est comme si je faisais des flèches et pis que est ce que ce mot correspond à ce que j'ai fait dans ce moment là, ce que j'ai fait ds ce moment là... 146C quand il y a assez entre guillemets assez « de flèches » qui correspondent	<i>4.a. choix des mots par rapport à la teneur du vécu</i>	<i>Evaluation de la justesse par mécanisme de mise en correspondance , par quantification et qualification des liens de similitude</i>

clairement au moment que j'ai défini en fait..		
<p>148C ben...la pertinence aussi 150C ouais la qualité 154C ben ...heu...par rapport à la pertinence, ...la quantité ça serait plus je vais réfléchir assez longtemps pour associer à la situation que j'ai décrite et la qualité ça serait plus faut que ça me vienne spontanément, il faut que ce mot ...faut pas que j'aie à réfléchir trop longtemps pour savoir qu'il correspond clairement à la situation.</p>	<p><i>4.b. évaluation de la justesse</i> <i>4.b.b. un second mouvement : indicateur de quantité d'informations en correspondance</i></p> <p><i>4.b.a. un premier mouvement : indicateur de spontanéité</i></p>	<p><i>.Critère de vitesse de correspondance qui donne le critère de justesse « la pertinence »</i></p>
<p>156C ouais !...la pertinence je sais qu'elle m'apparaîtra tout de suite si on me dit le mot je dirai « ah !ben oui ! ben ça »...après la quantité ça sera plus...je vais peut-être plus réfléchir pour voir si ça correspond 160C ...(..silence)...Ben je pense que c'est plus dans le ressenti 164C ça fait plus appel aux émotions 166C c'est vraiment comment j'étais dans ce moment là 168C au niveau des émotions en fait, comment je l'ai vécu 180C je sens que c'est des émotions en fait</p>	<p><i>4.b.c. la convocation de la dimension émotionnelle du vécu</i></p>	<p><i>Mobilisation du sensible pour évaluer la justesse des « correspondances » entre les façons d'agir et les mots pour les dire</i></p>
<p>182Cj'arriverai pas à dire, en fait c'est</p> <p>184C c'est pas dans le bas du corps, c'est ^plutôt dans le tronc en fait</p>		<p><i>essai de localisation du lieu du ressenti dans le corps</i> <i>Donc à ce stade , la personne évalue la justesse des formulations de sa stratégie de réussite par la vitesse de correspondance entre le mot qui va sur le vécu de ce qu'elle a su faire tout en menant une opération évaluative qui va puiser une information au niveau du sensible qui se localise, s'incorpore plutôt au niveau du tronc.</i></p>

188C oui, je dirais ça , globalement 190C oui oui !....c'est pas dans les jambes, pas dans les extrémités, ...		
2-6 Transfert de la ressource . Recadrage		
194C je pense qu'au fur et à mesure qu'on trouve les mots , là ouais ça prend déjà sens, quand j'entends les mots les uns à côté des autres pour définir chaque étape ..heu...là ça commence déjà à prendre du sens pour moi....	<i>4. c. Sens en route de type progressif déjà depuis le moment de l'explicitation de l'action dans la SR, bien en amont du recadrage avec accentuation du processus pendant la phase de calibrage de la stratégie de réussite</i>	
204C parce qu'au début je prends la phrase qu'on a mis dans la situation heu ressource et j'essaie de la mettre ds la SP et à partir de...là...		<i>pas d'info sur l'acte « je prends la phrase » et sur « j'essaie »/ le mécanisme du recadrage mental est à l'œuvre mais que fait Camille ?..</i>
206C ben là en fait c'est parlant ! 208C ben on le dit un peu...c'est « ah ! oui ! »		<i>Prise de conscience de type émergence du mode de fonctionnement dans SP</i>
210 C ben au fur et à mesure qu'on avance dans les mots ...c'est....(long silence)...je pense qu'on est encore dans le ressenti aussi là , peut-être moins que juste avant mais heu.. 214C je suis tournée vers la compréhension du problème que j'ai en fait	<i>5.a. la réflexion muée par un fort désir de comprendre.</i>	<i>Attention orientée vers Compréhension du problème : activité réflexive</i>
216C je veux tellement trouver une « solution » que j'associe mon problème aux mots en fait 218C ben j'essaie de comprendre le lien qu'il peut y avoir entre ces mots ...et.		<i>.Mécanisme d'association effet du recadrage mais en même temps volonté acharnée à « trouver »,</i>

		<i>valeurs et identité</i>
220 et là c'est dans ma tête ; là je réfléchis vraiment pour voir, pour comprendre		<i>Activité de type réflexion</i>
222C elle(la compréhension à tout prix ?) fait émerger des solutions parce qu'après j'arrive à dire ...		<i>effet immédiat de la compréhension : verbalisation de « réponses »</i>
224CJe me rappelle que les réponses sont venues à ce moment là.....cette fois ci je me mets ds la sr ...cad je vois comme je suis ds la sr,... c'est mon comportement , comment je me comporte ds la SR, comment je suis ds ce moment là , et c'est surtout par rapport à çaoui c'est ça je suis vraiment dans ...heu.. en fait je pense que j'ai à l'esprit essentiellement la SR..		<i>mécanisme de la compréhension : se replace mentalement dans la situation ressource grâce à l'ancrage /à nouveau mécanisme de revécu de SR présentification des actes de SR</i> <i>Objet de l'attention : comportement ds SR</i>
226C alors je sais pas comment j'arrive à ...trouver des mots qui correspondent aussi à la SP...je.....heu.....je crois que je fais même....d'ailleurs c'est rigolo je fais même abstraction ds mots qu'on a mis bout à bout et je suis plus ds comment je me suis comportée ds la SR ...et...		<i>Recontacte son comportement en SP</i>
230C ben là je prends conscience que je suis pas la même ds la SR que ds la SP et que finalement ça pourrait m'aider	<i>6. Découverte du contenu du sens : de type identitaire</i>	<i>Prise de conscience 2 = émergence à la conscience d'abord d'une différence d'identité(« pas la même ») ds SR et SP. Puis abandon du recours à la stratégie de réussite verbalisée</i>
234C c'est.....heu.....c'est...oui c'est des images en fait, c'est ce que j'imagine que je pense être quand je suis dans cette situation mais là je pense que les mots ne sont plus aussi importants....je pense que les mots m'ont permis de dire...de prendre conscience de comment je me comporte dans la situation(SR ?) mais je ne suis plus du tout centrée sur mes		<i>.utilisation de sa façon d'être ds la SR, pour s'imaginer de façon similaire dans la SP</i> <i>Role de la verbalisation/ Role de la représentation de soi en action → après les mots ou au-delà des mots se</i>

<p>mots</p>		<p><i>représenter en train de faire différemment ou d'être différente dans la situation de difficulté</i> Changement d'importance du rôle de la verbalisation (Sr explicitation= verbalisation de l'action / recadrage = mise en images ?</p>
<p>236C alors qu'avant c'était important.. 238C ouais , je suis vraiment.....c'est comme si j'étais dans la situation (SP) j'arrive beaucoup mieux à m'imaginer dans la situation (SP).... parce que je crois qu' on a changé de place mais c'est comme si je revenais là (SP)</p>		<p><i>effet du recadrage : mise en sens par une mise en scène de soi / nouvelle façon d'être dans la situation PB</i></p>
<p>240 ah ! oui !(fort assentiment)..Moi je pense que je m'imaginai complètement dans la situation.(SP) 244C oui ! finalement ça ne serait plus les mots comme au début mais ça serait le fait de me projeter dans la situation où j'étais.. 252C ben oui en fait c'est un peu un soulagement...On se diton a l'impression d'avoir compris quelque chose en fait que j'arrivais pas forcément à comprendre avant peut-être...c'est... à la fin on se dit « ben oui effectivement » et puis c'est même en y réfléchissant encore après 254C on retrouve encore d'autres solutions</p>	<p>7. Le soulagement La réassurance de l'identité professionnelle</p>	<p><i>émergence de sens par rapport à la difficulté rencontrée dans la SP/ domaine de l'identité et des valeurs / Etat interne ++/ amorce d'une dynamique qui se poursuit au-delà du moment de l'aide</i></p>

Françoise et l'aphasique

Marine Bonduelle

Françoise est une amie de longue date, elle est curieuse de vivre un entretien d'explicitation, elle a besoin d'avancer dans sa pratique par un retour réflexif, pour s'informer et modifier sa pratique.

Marine 1 : Donc Françoise, je te propose, si tu en es d'accord, de prendre le temps de laisser revenir un moment de ta pratique professionnelle qui s'est bien passé. (*Silence*) Quand tu as ce moment, tu me préviens. (*je cherche à avoir un temps d'information sur le contexte avant de nous engager dans l'explicitation*)

Françoise 1 : Ça y est.

Marine 2: Tu me... Ça y est. Qu'est-ce que tu peux m'en dire ? On va prendre un premier temps pour essayer de voir qu'est-ce que tu peux me dire de ce moment professionnel.

Françoise 2: C'est avec une aphasique. Marine 3 : D'accord.

Françoise3 : Que je vois actuellement. Marine 4 : Oui.

Françoise 4: Euh, qui est en demande énorme, puisque, euh, elle est, euh, quasiment autiste, quasiment, pas grand-chose. Marine 5: Hum.

Françoise5 : Donc elle a une grosse demande. Marine6 : Hum.

Françoise6 : Et, euh, y a une relation qui entre nous passe extrêmement bien. Et, euh, elle attend, euh, le temps rééducatif avec, euh, beaucoup de, euh, euh... Elle a une grosse attente très positive et passe beaucoup le, euh... Ça passe très bien entre nous si tu veux.

Marine 7: D'accord.

Françoise7 : La rééducation. Cette rééducation, elle attend beaucoup de moi. Je donne énormément et ça me pompe énormément au niveau d'énergie.

Marine 8: Hum.

Françoise8 : Parce que je suis la seule personne actuellement qui (*silence*) la comprend.

Marine 9: D'accord. Est-ce que de cette relation avec cette aphasique, tu peux retrouver un moment particulier où justement ça se passe bien, où il y a quelque chose que tu voudrais retravailler ? (*j'oriente volontairement Françoise vers un moment positif dans l'idée qu'elle puisse prendre conscience d'une ressource*)

Françoise9 : Où ça se passe bien ?

Marine 10: Oui.

Françoise 10: C'est plutôt, j'aurais envie de revenir sur ce qui se passe mal.

Marine 11: Alors, oui, je comprends bien.

Françoise11 : (*rires et sourire*).

Marine12 : Bon, alors, prends le moment qui te vient (*j'accepte de la suivre dans la direction qu'elle privilégie- contrat d'attelage*). T'es où dans ton cabinet ?

Françoise12 : Je suis dans mon bureau. Elle est en face de moi.

Marine13 : Tu la vois, là ?

Françoise 13: Oui, je la vois. Elle est en face de moi.

Marine14 : Oui, d'accord.

Françoise14 : Et elle veut me dire quelque chose.

Marine15 : Oui.

Françoise15 : De sa vie personnelle.

Marine 16: D'accord.

Françoise 16: Qu'elle aimerait bien partager. Et elle me dit « en activité ».

Marine17 : Elle te dit « en activité » ?

Françoise 17: Voilà. C'est-à-dire, c'est le seul mot qui vient.

Marine 18: Oui.

Françoise 18: Et, euh (*silence*), elle s'aperçoit que je n'ai pas compris.

Marine19 : D'accord.

Françoise 19: Parce qu'elle ne pense pas que... Elle pense qu'elle a dit le bon mot.

Marine 20: D'accord. Comment tu sais qu'elle pense qu'elle a dit le bon mot ?

Françoise 20: Comment je sais ? Je sais.

Marine21 : Oui.

Françoise21 : Par son visage. (*silence*)

Marine 22: Par son visage... Oui (*silence*). Qu'est-ce que tu vois de son visage à ce moment-là ?

Françoise :22 Son visage (*silence*) qui (*silence*) s'éclaire.

Marine23 : Tu la vois, là, avec son visage qui s'éclaire ?

Françoise23 : Oui.

Marine24 : Avec son visage ?

Françoise 24: Elle se tend vers moi et me dit « en activité ».

Marine25 : D'accord.

Françoise 25: « En activité », voulant me dire (*silence*), me parler de sa fille, que j'ai compris après. (*là je ne me rend pas compte qu'elle a quitté le fil chronologique*)

Marine 26: Comment t'as fait pour le comprendre après ? (*hors jeu !!!*)

Françoise 26 : C'est difficile, parce que (*silence*), il faut que...

Marine27 : Oui.

Françoise 27: Parce que je trouve quel mot « act », « act », « act », act »... A quoi ça peut me faire penser ?

Marine 28: D'accord.

Françoise 28: La connaissant un p'tit peu... Qu'est-ce qui pourrait être marquant dans sa vie ?

Marine 29: Alors, excuse-moi... Attends, je reprends. On est là. Tu es là. Elle est là, en face de toi. Tu vois son visage s'éclairer et elle dit « en activité ». Et là, toi, qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce qui se passe pour que tu saches qu'elle parle de sa fille ? (*je récupère le fil chronologique*)

Françoise 29: Alors, au début, je ne comprenais pas. Donc elle voit à mon visage que je n'ai pas compris.

Marine 30: Et comment elle voit à ton visage que tu n'as pas compris ?

Françoise 30: J'en sais rien. Moi je vois à son visage qu'elle sait que je n'ai pas compris (*silence*). Elle a compris que moi je n'avais pas compris.

Marine 31: D'accord. Comment tu vois ça sur son visage ?

Françoise 31: Parce qu'il s'allonge.

Marine 32: Il s'allonge. D'accord.

Françoise 32: Ses yeux perdent son éclat et elle cherche, elle lève les yeux au ciel et elle cherche ce qu'elle aurait dû dire pour que je comprenne.

Marine 33: Hum.

Françoise 33: Pour que je comprenne.

Marine 34: Qu'est-ce qu'il se passe à ce moment-là ? Elle dit « activité ». (*erreur : je réoriente sans précaution son attention au moment de la relance 29 dans l'idée de vérifier la complétude de la description*)

Françoise 34: Il y a un échange de mimiques de visage. L'expression du visage qui fait que l'on ne se comprend pas. (*ouf ça ne la dérange pas, elle continue*)

Marine 35: Hum, hum. Et qu'est-ce qu'il se passe alors ?

Françoise 35: Je lui tends une feuille blanche et je lui demande d'écrire.

Marine 36: D'accord.

Françoise 36: Et là elle a écrit « anniversaire ». Alors qu'elle avait dit « en activité », elle écrit « anniversaire ».

Marine 37: Alors qu'elle avait dit « en activité », elle écrit « anniversaire » ?

Françoise 37: Voilà.

Marine 38: Alors qu'est-ce qu'il se passe quand elle écrit « anniversaire » ?

Françoise 38: Alors je lui dis : « C'est votre anniversaire ? ». « Non, non, non » (*mime avec sa tête et, avec sa main, fait des allers retours avec l'aphasique en face d'elle*). « C'est l'anniversaire de Laetitia ? ». « Oui, oui, oui, oui, oui ». « Ah super ! ». Alors, je (*silence*).

Marine 39: Tu la vois qui te répond ?

Françoise 39: Oui, je la vois. Je vois son visage qui s'éclaire parce que j'ai bien compris et qu'on est dedans (*elle fait des allers retours avec sa main*). Alors, elle me dit (*silence*)... « Ah, vous pouvez pas lui dire, « bon anniversaire » ? »

Marine 40: D'accord. Si je comprends bien, toi tu arrives, avec les signes qu'elle fait, à comprendre qu'elle ne peut pas lui dire « bon anniversaire ».

Françoise 40: Voilà. Au téléphone, elle peut pas lui dire.

Marine 41: D'accord.

Françoise 41: Parce qu'elle m'a montré le téléphone.

Marine 42: Essaie de te remettre au moment où tu lui as écrit, où tu lui as tendu la feuille blanche et où elle écrit « bon anniversaire ». Quand elle écrit « bon anniversaire », qu'est-ce qui se passe pour toi ? (*retour délibéré en arrière pour avoir plus de détails*)

Françoise 42: Je pense à quelqu'un qui lui est cher. Et qui lui est le plus cher ? C'est sa fille.

Marine 43: Quand tu te dis, « elle pense à quelqu'un qui lui est cher », comment tu fais pour te dire ça ? (*maladroit ?*)

Françoise 43: D'abord, je sais que quand je suis dans une relation avec les autres en général, je n'ai pas confiance dans ma capacité à comprendre. J'ai peur que les gens pensent que je n'ai pas compris. (*elle répond à un pourquoi déguisé, en passant à la généralité ce qui l'amène en fait à un geste important symbolique d'une expertise et à une phrase importante expression d'une compétence*)

Marine 44: D'accord.

Françoise 44 (*gestes : sa main va de son œil à son nez et son oreille*) : Donc j'ai tous mes sens en éveil.

Marine 45: Alors quand tu as tous tes sens en éveil, qu'est-ce que tu fais là avec tes doigts (*elle répète le geste qui va de l'œil au nez et à l'oreille*) ? Qu'est-ce que ça veut dire (*c'est comment serait plus judicieux*) quand tu as tous tes sens en éveil ? Qu'est-ce qu'il se passe ?

Françoise 45: Eh bien, j'essaie de m'oublier pour pouvoir l'entendre elle. (*silence*)

Marine 46: Et quand t'essayes de t'oublier, qu'est-ce qu'il se passe en toi ?

Françoise 46: Je sens qu'il y a des étincelles dans mon cerveau. Tu sais, ça pétille.

Marine 47: T'as des étincelles dans ton cerveau ? Et qu'est-ce que tu ressens à ce moment-là ?

Françoise 47: Une espèce de jubilation, excitation. Un... (*silence*)

Marine 48: Oui.

Françoise 48: Ça y est, j'ai compris ce qu'elle veut me dire.

Marine 49: D'accord.

Françoise 49: C'est le déclic qui se fait.

Marine 50: Le déclic. (*silence*) Et là, quand elle écrit « bon anniversaire »... (*maladresse je la renvoie en 42 avec en plus une erreur qui la sort d'évocation en fait j'avais déjà commis la même erreur mais elle n'avait pas relevé*)

Françoise 50: Elle avait juste écrit « anniversaire ». (*sortie d'évocation, elle rectifie*)

Marine 51: Oui, excuse-moi, « anniversaire ». Donc il se passe tout ça : déclic, des étincelles dans ton cerveau. Et là qu'est-ce que tu arrives à comprendre de ce qui se passe quand tu lui dis « C'est Laetitia ? » ? C'est ça le prénom de la petite fille ? (*à priori bonne chronologie*)

Laetitia en 38)

Françoise 51: Oui. Laetitia.

Marine 52: Qu'est-ce qu'il se passe encore ?

Françoise 52: Le fait que j'ai compris.

Marine 53: Oui.

Françoise 53: Et qu'elle a compris que j'avais compris.

Marine 54: Qu'est-ce qu'il se passe à ce moment-là ?

Françoise 54: Ben on sent qu'il y a une communauté et que l'on est... (*silence*) On se globalise là-dessus. On est dans une entente, quoi. Après, oui, un moment de fusion des esprits qui fait que je vais pouvoir avancer (*geste : main qui fait un aller-retour vers l'aphasique*) et lui dire « Oui, vous pouvez pas lui dire "bon anniversaire" ? ». Donc on va l'écrire, on va lui envoyer un mail à... (*grosse respiration, expiration*) Et son visage s'éclaire. (*temps réflexif, avec un geste ressource nouveau, je vais peut être pouvoir en faire quelque chose*)

Marine 55: Donc là, quand tu arrives à dire « on va lui écrire un mail », euh, qu'est-ce que tu as su faire de tout ce qu'il s'est passé avant avec cette patiente ? (*j'essaye mais beaucoup trop rapidement de lui faire formuler la compétence relationnelle dont elle fait preuve, elle ne me suit pas car elle est encore dans la situation*)

Françoise 55: Je ne sais plus, ça va trop vite.

Marine 56: On peut reprendre.

Françoise 56: Non, non, ça va trop vite ce qu'il se passe entre nous si tu veux.

Marine 57: Tu la vois en face de toi ? (*j'essaye de la suivre*)

Françoise 57: Parce qu'en fait...

Marine 58: Tu peux te remettre là en face d'elle ?

Françoise 58: Je la vois.

Marine 59: Tu la vois ? Son regard, son visage ? Donc, et, elle a écrit « anniversaire ».

Françoise 59: Oui, elle est là (*silence*). Ma confiance, oui (*silence*) (*prise de conscience importante, d'une ressource point d'appui*). Ma confiance. J'ai pris confiance en moi en me disant « Oui, ça y est, j'ai compris ».

Marine 60: T'as pris confiance en toi ?

Françoise 60: Oui, j'ai pris confiance en moi, comme tu vois, parce que je veux, euh, la comprendre.

Marine 61: Quand tu fais ce geste-là (*avec la main, prend devant, ramène à elle près de l'oreille et repart en donnant*), essaye de te remettre dans ton geste. Est-ce qu'il y a un mot qui te vient ? (*je pratique là un maintien en prise à partir du geste pour faire émerger le sens de la ressource un mot une phrase clé qui permettra un ancrage comme le pratique et me l'a transmis Nadine Faingold*)

Françoise 61 (*fait le geste plusieurs fois*) : J'ai pris confiance en moi.

Marine 62: S'il y avait un mot qu'on devait retenir sur ce geste.

Françoise 62: Et je l'ai redonnée.

Marine 63: J'ai pris confiance en moi et je l'ai redonnée.

Françoise 63: Oui (*fait le geste*).

Marine 64: Là, avec cette patiente, tu as su faire ça.

Françoise 64: Oui.

Marine 65: Peut-être que dans le quotidien, ton boulot, ce geste, tu peux te le refaire. Remets-toi dedans, même si ça te paraît...

Françoise 65 (*lui coupant la parole*) : En fait, c'est un peu ça mon boulot. Il est près de l'oreille.

Marine 66: Oui, il est à toi ce geste.

Françoise 66: En plus, je suis le cerveau, l'œil, l'oreille et je reprends. (*elle reprends l'idée des sens en éveille j'aurai pu l'intégrer dans la ressource et en fait elle le sait*)

Marine 67: Tu peux te l'approprier, il est...

Françoise 67(*me coupant la parole*): Y a une boucle en fait. Là, subitement, c'est le vide (*elle n'a plus de mot*). Je ne sais plus du tout quel mot utiliser. Le geste, oui. La boucle (*silence*). La boucle, la boucle, la boucle.

Marine 68: Oui, la boucle. C'est pas grave, tu as le geste.

Françoise 68: Oui, la boucle de la comm' (*silence- « forte émotion, signe de la justesse de la coïncidence geste et mot » N.F*). La boucle, la communication (*reprend son geste*).

Marine 69: Merci. On peut s'arrêter là, si tu en es d'accord.

Françoise 69: La boucle (*refait le geste*).

Quelque minutes après Françoise veut reprendre son geste elle pense à quelque chose et veut me dire un lien qu'elle est en train de réaliser elle me demande si je ne devrais pas enregistrer... ce que je fais :

Marine 70:..... ;;

Françoise 70: je me suis occupée d'une petite sourde et le geste dans la langue des signes, évidemment j'ai appris la langue des signes, et dans la langue des signes c'est ,c'est ton corps qui parle avec tes mains

Marine 71: oui

Françoise71 : et avec l'expression de ton visage et je trouve que ça m'a beaucoup aidé dans ma pratique d'orthophoniste.

Marine 72: Hum

Françoise 72: de pouvoir utiliser des gestes quand je sens que la personne en face de moi ne comprend pas .

Marine 73: et là quand tu utilise ce geste parce que au départ tu fais ce geste là pour dire j'ai pris confiance en moi après tu as fait ce geste là et tu as dit « j'ai pris et je redonne »

Françoise 73: Oui, oui

Marine 74: j'ai pris et je redonne.

Françoise c'est un geste qui te permet de faire une boucle quand tu dis et il vient du travail que j'avais fait avec les sourds

Françoise 74: oui oui ça m'a beaucoup aidé à .. je dirai, à me dire que la communication ne passe pas..... (*je comprend que ce qu'elle veut dire ne passe pas par les mots*)

Marine 75: Oui

Françoise 75: la parole passe par tout le corps.....

Marine 76:Hum d'accord. Est-ce que tu veux bien un instant reprendre ce geste et redire ce que tu as dit ? c'était une boucle, ça passe par les yeux, les oreilles, et ça redonne... là prend le temps de retrouver le geste.... Et si il y a un mot qui vient tu laisse venir si ça vient ça vient.

Françoise 76: hum (*refait le geste son regard est ailleurs*)

Marine 77: qu'est ce qui se joue là ?

Françoise 77: qu'est ce qui se joue là ? c'est de la communication, la communication qui fusionne....

Marine 78: la communication/

Françoise 78: la communication qui fusionne et qui fait partie de mon travail. Hum la communication dans mon travail que j'ai su faire ;

Marine 79: que tu as su faire. Françoise 79: ok c'est bon .

Marine 80: ok merci on s'arrête là

Françoise 80: on s'arrête.

Témoignage d'une assistante...

Stage de niveau 1 avec Pierre Vermersch en juin 2010

Magali Boutrais

Conseillère pédagogique en Arts visuels, Académie de Versailles.

Que d'organisation et d'anticipation afin que je puisse assister Pierre Vermersch au cours d'un stage de niveau 1 ! Tant sur le plan professionnel que familial, il fallait que je dégage une semaine. Enfin, c'est prêt !

Arrivée à Paris, en provenance des Yvelines, je trouve l'immeuble. Je suis en avance. Je monte jusqu'à la salle Afrique. Les portes sont ouvertes. Les tables ont été poussées contre les murs, les chaises sont disposées en cercle, ou plutôt en ovale, vu la forme rectangulaire de la pièce. J'entre, je salue les personnes déjà assises, et je me dis : « Il n'est pas là. »

Au fait, comment le savoir, quelle image de Pierre Vermersch ai-je en tête ? Une ou deux photographies vues sur un site internet... Je n'ai pas un visage en tête, mais je sens qu'il n'est pas dans la salle. Cela me rassure un peu, je suis à la fois impatiente et très impressionnée à l'idée de le rencontrer.

Voilà cinq ans que j'entends parler de lui, et même plus puisque j'avais lu son livre, il y a quinze ans, pendant mon année de formation à l'IUFM. Je dois avouer que je n'avais pas tout compris, à la première lecture. Je n'avais surtout rien mis en pratique, avec les élèves, avant de faire la connaissance de Nadine Faingold, au cours d'une préparation au CAFIPEMF (Certificat d'instituteur – professeur d'école maître-formateur).

Depuis, le temps a passé, je suis devenue Conseillère pédagogique. Je me suis formée auprès de Nadine Faingold à l'entretien d'explicitation (niveau 1, puis niveau 2), j'ai relu le livre de Pierre Vermersch, et je l'ai compris.

Avant de venir au stage comme assistante, je me suis même acheté la nouvelle édition !

Ce matin, dans le train, je relisais quelques passages, histoire d'être complètement imprégnée et immergée dans le contexte !

Je m'assois donc après avoir posé mon sac et mon manteau. Mais où s'asseoir ? Je verrai bien quand il sera là. Je choisis une chaise à distance raisonnable des personnes déjà installées.

Il entre dans la salle. C'est lui ! J'en suis sûre ! Il n'a pas prononcé un mot encore, mais j'en suis sûre.

Grand, démarche calme, les mains vides. Il s'assoit à un bout de l'ovale, côté tableau blanc. Il salue l'assistance encore clairsemée, puis dit : « Les assistants se placent près de moi, de chaque côté. » Je profite de ce moment pour m'approcher de lui et je dis : « Je suis Magali Boutrais, élève de Nadine Faingold. » Il sort une liste de la poche de sa chemise et commence à dire : « Magali, Magali Boutrais, voilà ! » Il coche sur sa feuille et continue le tour de chaises en demandant aux gens leur prénom, puis leur nom. « On va mémoriser les prénoms, dit-il, on va apprendre les prénoms par cœur. »

Cela me paraît très adroit.

Il ajoute : « On va travailler sur la mémoire... »

Quand quelqu'un de nouveau arrive, il fait plusieurs fois le tour, pour entraîner les stagiaires à entrer dans le jeu de la mémorisation. Parfois il s'arrête, fait exprès de ne pas savoir pour que l'assistance reprenne en chœur la récitation des prénoms. Quand le nombre de personnes augmente, quand presque toutes les chaises sont occupées, la récitation se fait moins rapide, des

dissonances se font entendre et mettent le sourire aux lèvres de tous ! Bravo ! Quel artiste ! L'atmosphère détendue est perceptible dès les premières minutes du stage !

J'ai participé activement à l'échauffement de la mémoire, alors je me dis :

« Puisque je suis là en tant qu'assistante, puisque je peux faire travailler ma mémoire, et, bien sûr, puisque je pourrai toujours retrouver dans ma mémoire ce qui s'est passé pour moi dans ce stage, grâce à l'explicitation et à l'auto-explicitation, alors, je ne prends pas de notes, je dois rester concentrée sur ce qui se passe autour de moi et observer, prendre toutes les informations possibles sur la façon dont Pierre Vermeille forme les stagiaires. »

Je ne prends donc pas de notes, mais j'écris au moment des pauses, quelques fois.

Quelle est ma motivation pour venir comme assistante de Pierre Vermersch, me direz-vous ?

Tout d'abord, l'insistance de Nadine pour préparer la certification. Être assistante, c'est un des passages obligés ! Pour moi, c'est surtout l'occasion de venir « à la source ». Je sais que j'y apprendrai beaucoup, car j'ai entendu des témoignages enthousiastes de personnes certifiées ou en voie de certification.

De plus, j'envisage de faire une thèse dans laquelle j'utiliserai l'entretien d'explicitation.

Lors du premier exercice par deux, Pierre propose à B de poser le contrat de communication et la phrase : « Magali, je te propose, si tu en es d'accord, de laisser revenir un moment agréable, que tu peux partager. »

En tant qu'assistante, je peux me déplacer auprès des petits groupes, sans les gêner. J'écoute, j'observe. Je vois que certaines personnes partent facilement en évocation, que d'autres ne sortent pas de la conversation habituelle, avec l'intention d'intéresser B et de lui expliquer la situation.

Après l'exercice a lieu un feed-back en grand groupe.

Pierre demande quelles sont les remarques que les uns et les autres souhaitent faire sur la position d'évocation.

Ces remarques permettent de lister les indicateurs de la position d'évocation :

1. décrochage du regard (mis en évidence par la PNL)
2. ralentissement de la parole
3. gestes mimes (mis en évidence par la PNL)
4. gestes métaphoriques, au-delà des gestes culturels ; ce sont des gestes critères qui sont significatifs pour la personne qui s'exprime. Des gestes symboliques, qui témoignent de ce qui se passe pour la personne intérieurement.
5. Congruence
6. présence du « je ».

A l'inverse, sont identifiés des moments de « préfaces », les « éventualités » et les « modélisations » qui sont des signes de non-évocation.

Les stagiaires notent qu'il existe différents degrés d'évocation.

L'important est d'obtenir un moment d'évocation et un moment spécifié.

Pierre souligne la question universelle, qui n'oriente pas sur un sens : « Et là. A quoi vous faites attention ? »

Il insiste aussi sur les règles absolues à observer pour mener un EdE : le respect de l'autre (l'éthique) et la déontologie.

A la fin du premier jour, je me dis que Pierre donne très peu d'indication à B pour questionner. Par contre, il est très attentif à ce que tous les A puissent aller dans l'évocation.

Au moment du bilan de la journée entre les assistants et Pierre, je comprends que c'est sa préoccupation première. Chaque stagiaire doit faire l'expérience de la position d'évocation pour lui-même. Il nous¹ demande d'observer les A, le lendemain, et nous nous retrouverons au moment du repas.

¹ « Nous » ce sont les cinq assistants présents à ce stage.

Dans le train de retour vers les Yvelines, je me suis posé cette question : « En tant qu'assistante, qu'est-ce que j'ai su faire ? » Et j'ai écrit ceci :

Je n'ai pas pris de note ce matin. Je me dis que je dois me forcer à mémoriser ce qui se dit, ce qui se passe.

Comment je fais pour mémoriser ?

Je me répète intérieurement ce qui est important dans ce que dit Pierre. Il répète souvent, donc c'est plus facile.

Je me dis : « alors les buts de l'EdE, il y a trois buts : s'informer sur ce que fait l'autre, permettre la prise de conscience par l'autre de ce qu'il fait. Je ne retrouve pas le troisième.

Oui, le troisième but, c'est former l'autre à s'auto-informer sur la manière dont il a pris conscience de ce qu'il sait qu'il sait faire.

Je me dis que je vais regarder comment procède Vermersch pour mener le stage. Et, parfois, je pense à ma thèse, ma recherche et l'utilisation que je veux faire de l'EdE, dans cette recherche.

Le deuxième jour, à travers d'autres exercices, je me rends compte que Pierre veut permettre aux stagiaires de connaître, de vivre l'évocation.

Lors des debriefing, il travaille sur le 2^{ème} but et le 3^{ème} but, en même temps (auto-évocation). Ce qui importe pour chacun c'est : savoir comment je m'y prends pour retrouver le moment.

Pierre prend le temps de faire ressentir à chacun la position d'évocation et sa propre façon d'y parvenir.

En début d'après-midi, Pierre propose un debriefing sur les exercices de la matinée, en séparant les binômes, en groupe de trois ou quatre. Il y a un assistant par groupe. Pierre précise : « l'assistant est présent et peut intervenir si vous le lui demandez. »

En tant qu'assistante, dans un de ces groupes, voici mes réflexions a posteriori :

Les B ont des difficultés pour s'autoriser à arrêter l'autre.

Les B sont perdus car ils disent qu'ils ne savent pas ce qu'ils cherchent (moment spécifié, déroulement de la situation).

Je me revois, moi-même, en situation d'apprentissage, perdue également, car étant obligée de lâcher le sens de ce que dit A pour m'intéresser à la façon de l'arrêter, de le ralentir. Ce qui est « contre-habituel »

Des questions émergent de la part des B : comment intervenir, arrêter, ralentir...et si je perds le fil de ce que dit A ? Voilà ce que cherche Pierre de la part des stagiaires en tant que B : susciter une interrogation, une demande.

Il présente ensuite le schéma des opérations satellites de l'action qui servira le lendemain.

Le troisième jour, comme chaque matin, Pierre nous demande de laisser revenir un moment de la journée d'hier. Il insiste sur la manière bienveillante et aimable dont chacun doit se demander s'il est d'accord pour laisser revenir...Il est important de se demander les choses gentiment et de poser avec soi-même un contrat de confiance, avec la même voix calme et posée que l'on utiliserait pour s'adresser à quelqu'un d'autre. « A tout à l'heure... », dit Pierre.

Là, je me laisse faire et je me parle aimablement, mais je me dis que je vais revenir dans la salle un peu avant les stagiaires afin de les observer en auto-évocation. C'est très instructif. Les yeux sont fermés. Certains font beaucoup de gestes, d'autres ou les mêmes sourient. Je balaie la salle du regard, et je me dis que, cette fois, l'objectif semble atteint. Tous sont en évocation.

Au cours de cette journée, des exercices sont proposés afin que B déplace A sur les différentes cases du schéma de l'Action. Pierre ne donne toujours pas de consigne concernant le questionnement de B. Ceci m'étonne, mais c'est certainement voulu de sa part. La théorie arrive, par petites touches avec les explications concernant le phénomène de « réfléchissement », puis celles liées aux « effets perlocutoires ».

Pierre propose ensuite un exercice à faire individuellement et par écrit : Trouver trois questions qui amènent dans chacune des cases des satellites de l'Action.

Je joue le jeu, puis je me questionne : « Pour quelles raisons avoir procédé dans cet ordre-là ? D'abord il laisse les B avec leurs questions, puis il parle des satellites de l'action, puis des effets perlocutoires et enfin il demande aux stagiaires de classer les questions. Mais, oui, c'est très adroit. Les B, c'est-à-dire tous les stagiaires, ont fait l'expérience de tous les types de questions, les A leur ont donné des feed-back sur les effets des différentes questions. Tous les stagiaires peuvent apporter les réponses à cet exercice, car ils ont tous une expérience des questions posées. »

Finalement, au moment du debriefing en groupe de quatre ou cinq personnes, auquel je participe en tant qu'assistante, je me rend compte que les stagiaires sont capables d'identifier les questions, et surtout de percevoir des subtilités dans la formulation de certaines d'entre elles, selon ce que B veut obtenir. Nous sommes au troisième jour du stage, et je réalise les progrès réalisés par les stagiaires.

Je me dis aussi que ce qui importe, d'abord, pour Pierre, dans ce stage de niveau 1, c'est de s'occuper des A, en premier lieu. Cela me semble plus intéressant que de donner des batteries de questions aux B. Par les exercices proposés lors des deux premiers jours, les B se sont, de toute façon, exercés aussi, en veillant à amener A dans l'évocation d'un moment spécifié.

Au cours d'un exercice, A évoque une tâche qu'il sait bien faire, B questionne, C observe. Pierre me demande d'intervenir sur un groupe et d'aider B, qui fait du « ski nautique ». Je demande à A : « pour que je comprenne bien où tu en es d'accord... » J'essaie de me mettre dans le champ de vision de B.

Lors du feed-back, B dit avoir été perturbée par mon intervention et elle a eu un jugement négatif pour elle-même. Je me dis que je dois penser à demander à B où elle en est, avant d'intervenir.

Le lendemain, un problème se pose, pour moi, au vu de ce qui s'est passé la veille : Comment permettre aux B qui n'interviennent pas de se lancer ?

Plusieurs cas possibles où B n'est pas intervenu :

- Il est absorbé par ce que raconte A (en symbiose, comme fasciné et se re-présente ce que A raconte.
- Il commence à poser une question « Comment tu as fait ? », mais ne sait pas rebondir ensuite. Il obtient des gestes de la part de A.

Je me dis que B peut partir de ces gestes pour que A puisse mettre des mots dessus.

B formule des relances avec des « est-ce que peut-être » récurrents en faisant une proposition.

Je lui demande : A la place de ce « est-ce que peut-être » quelle relance pourrais-tu utiliser ? »

En conclusion, le fait d'être assistante de Pierre, sur un stage de niveau m'a apporté beaucoup et sur différents plans :

1. J'ai pris conscience que le rôle d'animateur du stage, de formateur à l'explicitation est très subtil, car il faut, à la fois permettre aux personnes de progresser en prenant en compte leur personnalité. Chaque apprenant a un cheminement qui lui est propre et mon expérience n'est pas la même que celle de l'autre.
2. J'ai pu revoir toutes les étapes, les différentes phases de l'apprentissage de l'évocation, en tant que A. Là encore, chacun les franchit à sa manière.
3. J'ai compris pour quelles raisons l'EdE me correspond si bien tant sur le plan professionnel que sur le plan humain : ce qui m'intéresse, en tant que formateur, c'est la façon dont l'apprenant prend conscience de ce qui s'est passé, en situation, de la façon dont il a agi ou réagi, grâce aux prises d'indices qu'il a opérées en action. Finalement, voir dans les yeux de l'autre qu'il a pris conscience de sa prise de conscience, quel cadeau !

Je ne peux qu'encourager tous ceux qui le souhaitent à être assistants auprès de Pierre.

Sens historique de la démarche d'explicitation.

Pierre Vermersch GREX

Introduction

Les intérêts qui président à l'écriture de ce chapitre se donnent maintenant pour moi comme l'expression de la possibilité de prendre du recul sur toute ma vie professionnelle, sur ce qui l'a motivée, sur ce qui m'a conduit là où j'en suis (janvier 2011).

Son but est de rendre intelligible l'ensemble de la démarche d'explicitation des vécus. Son écriture fait droit à un besoin intime de clarifier les cheminements personnel et professionnel qui m'ont conduit à la technique de l'entretien d'explicitation et de l'auto explicitation, mais aussi à la promotion d'une psychologie phénoménologique. J'espère que cette clarification intéressera tous les utilisateurs de l'explicitation.

De plus, au-delà de la tentative de mise en lumière de mon cheminement personnel, j'ai pris beaucoup d'intérêt ces dernières années à situer ce que j'ai fait dans un contexte plus large, en cherchant à le relier à l'histoire des sciences humaines dans la pensée occidentale. Je n'aurais pu le faire sans la découverte tardive des nombreux livres de G. Gusdorf sur ce sujet, puisque cette préoccupation traverse toute son œuvre de façon systématique, par exemple, le magnifique ouvrage inaugural : *Introduction aux sciences humaines. Essai critique sur leur origine et leur développement* (Gusdorf 1960), prélude à l'ensemble des 14 forts volumes sur le même sujet, publiés de 1966 à 1988 chez Payot.

Par ce recours à l'histoire, nouveau pour moi dans cette ampleur (mais il est vrai que j'avais déjà reconstitué l'histoire de l'introspection), je voudrais montrer que la démarche de l'explicitation est l'expression la plus récente d'un besoin constant et immémorial de connaissance de l'homme dans son vécu, c'est-à-dire dans sa subjectivité, telle qu'elle lui apparaît en première personne (cf. le chapitre \$\$). Et tout au long de l'histoire de la pensée occidentale ce besoin a été sans cesse, d'une part, nié, combattu, méprisé, déconsidéré, refoulé et d'autre part, en alternance, par réaction à cette négation, il est immanquablement revenu à l'actualité, car pour certains, il s'est imposé comme incontournable, puisque sinon c'était prendre le risque d'aller vers l'absurdité de perdre l'humain si on ne le prenait pas en compte. (Comme de vouloir étudier la conscience par des méthodes en troisième personne, c'est-à-dire sans documenter de quoi et comment le sujet est conscient selon lui. Ce qui est un comble.) Éclairer cette alternance réactionnelle, comme l'affirmation de besoins contradictoires, montrer comment un des moteurs de ma propre démarche peut être vu précisément comme un exemple de cette alternance ; en l'occurrence, un refus de plus en plus radical et une même une rébellion contre l'ordre imposé de ce que l'on m'avait enseigné et des normes de recherches reconnues à mon époque de « jeune chercheur ». Cette lecture, à la lumière de l'histoire, permettra de relier ma démarche à d'autres qui m'ont précédé et ainsi donnera un sens beaucoup plus large à l'explicitation.

Je procéderai donc en deux temps. Le premier décrira la genèse de ma démarche personnelle, mes années de formation, puis mon activité de jeune chercheur jusqu'à l'explicitation et la transformation progressive de l'explicitation à l'idée de la psycho phénoménologie. Le second temps reprendra le développement des sciences humaines dans la pensée occidentale, en particulier les difficultés à donner un contenu et une méthode à l'étude de la subjectivité.

1/ La cohérence de ma démarche personnelle rapportée à l'explicitation

Ce qui suit n'est pas une autobiographie, mais l'essai d'extraire de mon parcours ce qui permettrait de comprendre comment j'en suis arrivé à l'explicitation et à la psycho phénoménologie. Quelles sont les aptitudes, les influences, les rejets qui m'ont modelé ? Cela peut-il éclairer le sens de l'explicitation ? J'ai divisé la chronologie approximative en trois étapes : A/ Années de formation jusqu'à la fin de mes études universitaires ; B/ Avant l'explicitation, le début de mon activité de chercheur (70-88) ; C) De l'explicitation à la psycho phénoménologie.

A – Années de formation

Je suis né à Cannes, où j'ai suivi le début de l'école primaire. J'apprends à lire et écrire avec deux ans d'avance et je ne vois pas quoi dire d'autre. Je pars en colonie de vacances l'été de mes huit ans, en Savoie, et sans être prévenu, sans comprendre, je reviens en train, non pas chez moi à Cannes, mais à Nice, où ma mère, entre temps, a décidé de s'installer. La transition est d'une brutalité infinie. Nous avons un appartement près du port à Cannes, j'y avais mes terrains de jeu sur le port, aux îles, dans la colline du Suquet, je mis trente ans pour me remettre de la perte de cet Eden. Dans cette colonie de vacances, je connus les premiers émois envers une petite fille dont je pris la main, un soir de projection de film. Je comptais bien la revoir, et ne la revis jamais ; je mis des années, là encore, à en faire le deuil. Je vous décris cette rupture douloureuse, pour mettre en scène ma situation à Nice, j'étais à l'étranger ! Je n'avais plus rien de familial ! J'avais perdu tout ce qui faisait ma vie et que j'aimais. Je n'avais plus d'amis, plus de terrain de jeux, j'avais perdu la plage de sable, le port, les collines, les îles, les bateaux et nous déménagions chez les autres de mois en mois, avec un charretton du marché (voiture à bras). Et un jour, je découvris la bibliothèque municipale ! Je devais avoir entre 9 et 10 ans. Et cela devint mon monde. Je lus, je lus, changeant mon livre tous les jours ou presque, attendant que la porte s'ouvre. Lorsque j'y retournais beaucoup plus tard, en tant qu'adulte, la bibliothécaire qui n'avait pas changé, me montra les fiches d'emprunts à mon nom, vingt lignes par fiche, recto verso, elle en avait un paquet énorme conservé en souvenir dans une enveloppe. Je lus, je lus tout, je me faisais prêter des livres, j'en volais. Mais je lus ! En sixième, le professeur de français nous demanda d'amener chacun un livre ou deux pour constituer une bibliothèque de classe. J'avais déjà lu la totalité de ce qui avait été amené, il fut obligé de me prêter des livres à lui ! Maintenant je dis aux thésards : « Lisez large, ne vous focalisez pas sur une seule ligne de lecture, allez chercher des idées ailleurs que dans votre discipline ». J'avais commencé à lire large depuis longtemps et j'ai continué. Mes conceptions théoriques sont étayées sur un programme constant de lecture large.

Je rentrais au Lycée du Parc Imperial, dans une section technique, qui à l'époque ne bifurquait qu'au niveau de la 3ème, pour aller soit vers les TI techniques industrielles, ou TM technique mathématique. Je fus aiguillé vers cette seconde voie, équivalent du bac Mathélem, avec l'atelier et le dessin industriel en plus. De cette période, je retiens l'immense plaisir intellectuel que me procura le dessin industriel. Classe sans discipline, puisqu'elle était totalement inutile, chacun étant plongé de manière autonome dans sa planche à dessin. Merveille d'une pensée rigoureuse qui en même temps s'applique à une réalité. Plaisir d'aller très, très vite, d'avoir une vision de l'espace tridimensionnel qui faisait que je me promenais en géométrie descriptive. Je ne crois pas qu'il y ait une matière scolaire qui me forma plus que celle-là ! Plus que les maths ou le français. En même temps, à l'atelier, je prenais connaissance de toutes les techniques de fabrication mécanique, ajustage, usinage sur machine-outil. Cette expérience de l'atelier, plus tous les métiers que j'ai fait l'été dès 14 ans, a fait que, lorsque je me suis retrouvé dans un laboratoire de psychologie du travail, j'étais le seul à avoir une expérience de travail et une connaissance pratique des activités de fabrication. Mieux, je partici-

pais à une recherche coopérative sur programme relatif à l'apprentissage du dessin technique où j'étais un des rares à avoir une vraie connaissance de la matière et à comprendre la géométrie descriptive. A la suite de diverses péripéties, et sur les conseils de mon prof de philo de terminale technique, je finis par passer un bac philo avec mention. J'étais très bon en philo. Parallèlement, en dehors du lycée, je pratiquais plusieurs arts martiaux (judo, Karaté, Aiki-do). Deux choses dominent le regard que je jette rétrospectivement sur cet apprentissage. Le premier fut ma découverte et prise de conscience de l'importance du moindre détail pour la réalisation correcte d'un mouvement. Je passais beaucoup de temps à décomposer ce que faisait chaque doigt dans une tenue de la main de l'autre par exemple. Et cela inspira beaucoup le second point, car rapidement, après avoir fait des stages d'été avec des maîtres japonais, je pris en charge, avec un ami, les cours d'Aiki-do au « Judo club de Nice ». Ce fut tout mon apprentissage de la pédagogie, sur le tas, avec succès, avec plaisir. Ce fut là, sans doute, que j'appris à animer des stages expérientiels, et à pouvoir me lancer sans hésitation dans les stages « entretien d'explicitation ». Ce fut cette expérience aussi qui me fit découvrir qu'enseigner une pratique était facile pour moi, que j'étais naturellement doué pour l'animation, pour l'émulation du plaisir d'affiner une pratique. En peu de temps, nous étions obligés de créer de nouveaux cours. Quelquefois, il m'arrive de dire que je n'ai jamais rien enseigné de mieux que l'Aiki-do. Je ne le savais pas, mais j'étais prêt pour l'animation des stages d'entretien d'explicitation. Je crois aussi que la philosophie incarnée de l'Aiki-do me donna le sens des approches indirectes, la démarche d'accueillir d'abord le mouvement de l'autre, puis d'en modifier la direction. Souvent je vois que les techniques de questionnement que j'ai développées, sont des techniques basées « sur la machine à tirer dans les coins », pas basée sur des lignes droites, mais sur des courbes d'enveloppement, d'accueil de l'autre et de redirection invisible.

Mon bac en poche, j'eus accès, grâce à un membre de ma famille, à la possibilité d'avoir un poste de maître d'internat au Lycée technique hôtelier de Nice. Je quittais le cadre familial pour toujours. La logique des études de l'époque voulait que l'on fasse une année propédeutique, dont la réussite conditionnait l'accès à l'université. Je m'y échinai pendant deux ans sans succès, n'étant bon ni en histoire, ni en géographie, encore moins en anglais, quoique toujours excellent en philo. Après le dernier échec, grâce à une documentation recueillie par mon ami François sur les métiers de la psychologie, je décidais de faire une fin. C'est-à-dire de présenter un concours pour devenir conseiller d'orientation scolaire, avec la certitude que, si cela marchait, j'aurais un métier et une affectation au bout du compte.

Je me trouvais trop vieux pour continuer à essayer de continuer à faire des études gratuites, non professionnellement finalisées, le fait de survivre en étant logé nourri dans le cadre du lycée m'apparaissant comme un piège. D'autre part, quoique passionné de philo, je voyais bien que cela n'avait aucune prise sur le monde, et je pris la psycho comme ce qui était le plus proche de la philo tout en ayant une vraie base empirique.

Mon ami François était déjà parti à Aix en première année de licence de Psycho. Mais l'année d'avant, nous nous étions lancés ensemble dans la rédaction d'un livre d'enseignement programmé sur les « Différents sens du mot comprendre », extrait d'un cours de philo de Passeron, le prof de philo d'hypokhâgne. Et ce fut grâce à ce livre que je pus rencontrer mon futur prof de psycho Georges Noizet, à propos d'achat de livre sur l'enseignement programmé. C'était dans le cadre de l'ancienne faculté des lettres dans le vieil Aix-en-Provence.

Je réussis le concours d'entrée à l'IBHOP², avec la plus grande facilité. Par mes lectures j'avais une culture générale qui me rendait tout facile, et les tests de logique n'étaient diffi-

² Institut de biométrie humaine et d'orientation professionnelle, à la fois centre public d'orientation scolaire et professionnelle, et lieu de formation de conseillers en deux ans. A mon époque, il était situé en centre ville, à deux pas de la Canebière, mais surtout au cœur du quartier le plus mal famé de Marseille, avant d'être déplacé à Saint Jérôme, dans la périphérie.

ciles que pour ceux qui n'avaient pas de formation en logique et qui confondaient implication et implication réciproque (test de Longeot, mobilisant essentiellement ce biais de raisonnement).

Je partis m'installer à Marseille pour suivre ma formation de conseiller d'orientation. Et, profitant d'une dérogation accordée à toute personne ayant été salariée pendant deux ans après le bac, je pus m'inscrire en plus à l'université, sans avoir réussi ma propédeutique. Je m'inscrivis donc à la fac des lettres d'Aix, en psycho, pour suivre le certificat de psychologie générale et celui de psychologie de l'enfant (la dérogation était limitée à deux certificats de toute façon). Je ne pouvais pas aller aux cours dans la journée à Aix, puisque nous avions des cours toute la journée à l'IBHOP et de nombreux partiels. Mais je récupérais les cours auprès de la compagne de François (Marie alors encore Mallaval) qui tapait les cours à la machine avec de nombreux carbonés !! Et j'allais avec un autre étudiant aux travaux pratiques obligatoires le soir. J'eus ma première année à l'IBHOP, et mes deux certificats (nous avons été deux dans l'histoire de l'école à le réaliser, l'autre est devenu quelques années plus tard le directeur de l'IBHOP). L'année suivante (1968), profitant de la même dérogation, mais appliquée en fac de sciences à Marseille (il n'y avait pas de fichiers informatiques qui m'auraient interdit la manip, illégale), je m'inscrivis à deux certificats de sciences, psychophysiology et neurophysiology, qui me permettaient de compléter une licence complète et, l'année suivante, de pouvoir m'inscrire en maîtrise. J'eus, là aussi, mes deux certificats, ainsi que mon examen de conseiller d'orientation (session de septembre 1968, comme beaucoup, puisque les examens de juin avaient été interrompus). Mais je ne passais pas le concours d'entrée dans la fonction publique, décidais de continuer ma formation universitaire et de m'orienter vers la recherche.

Voilà pour le résumé des événements. Qu'ai-je appris dans ces années de formation universitaire ? Tout d'abord, vu de maintenant, en toute naïveté je tombais à Aix dans une « secte » scientifique ! Sous l'impulsion de plusieurs universitaires parisiens qui venaient de s'installer à Aix, comme Noizet, Flament et d'autres, leur idée dominante était de monter une fac qui soit aussi bien que Paris V et de suivre à la lettre le dogme de la psychologie expérimentale, d'être dans l'orthodoxie enseignée et défendue par P. Fraisse ! Je pus donc connaître la méthode expérimentale en psychologie, et je pus, deux années plus tard, faire un mémoire de maîtrise dans ce style-là avec C. Florés, un autre expatrié récent de la capitale. Quand je me risquais à quelques questions sur le sens de ces manip, parfaitement rigoureuses, on me disait que tôt ou tard, à force de recueillir des données exactes, même si elles étaient très limitées dans leur portée, cela ferait de la science, de la vraie. J'attends encore ! L'avenir montrera que j'avais appris vraiment ce que je me jurerais de ne plus jamais faire : une psychologie dénuée de sens, et par ailleurs très rigoureuse dans sa méthode. J'étais vacciné !

Sur le versant positif, ces années-là furent la source d'influences intellectuelles fortes qui m'inspirèrent toute ma vie de chercheur et qui continuent à avoir tout leur sens encore maintenant. La première influence vint de la pensée de Noizet, développée dans son cours de psychologie générale. Il présentait l'évolution d'une même conduite (la perception, la mémoire) à travers l'échelle animale puis, de l'enfant à l'adulte, du sujet sain au sujet plus ou moins malade. Il me fit comprendre l'intérêt de la dimension comparative de la psychologie : comprendre l'adulte par l'enfant, c'est-à-dire par sa genèse ; comprendre l'humain par l'étude de l'animal, pour pouvoir apprécier les niveaux de complexité, de détour des conduites ; comprendre la trop grande évidence de l'homme sain par l'effet de grossissement produit par les pathologies ; comprendre l'homme blanc, occidental, par l'étude des autres civilisations. Dans cette perspective comparative, il introduisit la pensée du célèbre neurologue anglais du XIX^{ème} siècle, J.H. Jackson, et sa pensée sur les lois d'évolution et de dissolution du système nerveux et leur traduction comportementale ; et, de façon complémentaire, cela me permit d'intégrer cette idée, tellement puissante, de la distinction entre caractérisation positive et né-

gative de toute conduite. Une conduite erronée, un symptôme pathologique, sont d'abord vus à travers une qualification négative : ce n'est pas la bonne réponse, ce n'est pas une réponse adaptée, et, ce faisant, la seule chose que nous apprenons est privatif, nous n'apprenons rien sur la conduite elle-même, sinon qu'elle n'est pas la bonne réponse. Mais elle peut être vue comme dans une qualification positive, au sens d'une description intrinsèque, qui repose sur le postulat que toute conduite à une logique d'engendrement qui lui est propre et qu'il s'agit de découvrir. Dans le cadre de la pathologie neurologique, cette logique propre est rendue intelligible par l'hypothèse de l'apparition de niveaux de régulation plus primitifs (mais donc organisés) qui apparaissent avec leurs *propriétés propres* quand les niveaux de régulation plus complexes (d'acquisition plus tardives) disparaissent ou sont inhibés, suite aux pathologies. Mais dans le cadre de l'adulte sain, il m'est apparu évident que l'on pouvait transposer ces hypothèses à la présence, chez l'adulte, de niveaux de régulation plus archaïques, connus par l'étude de l'ontogenèse et qui pouvaient fonctionner selon leur registres propres.

Ces idées vont m'aider plus tard pour mettre en évidence, dans l'analyse des erreurs, dans les étapes de l'apprentissage, la logique d'engendrement des résultats qui, autrement, étaient incompréhensibles (ils font n'importe quoi !) et inexploitable dans des perspectives d'aide ou de remédiation.

Noizet, dans sa réflexion théorique, m'apparaît maintenant comme vraiment génial et m'a beaucoup influencé dans mes bases théoriques. Mais dans la même année, je découvrais, non pas un professeur ou un domaine, mais un auteur, une pensée logique, épistémologique, un génie théorique. Je veux parler de J. Piaget. Dans le certificat de psychologie de l'enfant que je suivis, comme dans les cours reçus à l'IBHOP à ce sujet, ce n'est pas tant les professeurs que j'eus qui m'apparaissent maintenant importants (Orsini, Taponnier) que la transmission qu'elles faisaient de cette prodigieuse pensée. En fait, l'épistémologie génétique, c'est-à-dire l'étude de la connaissance par sa genèse, était époustouflante d'intelligence, de clarté. Je m'imprégnais de la différence entre activité opérative et figurative, du modèle de l'équilibration, de la téléologie, du concept de schème, de l'organisation de l'ontogenèse de l'intelligence. Cet enseignement des théories de Piaget devait me fournir la plus grosse partie de mes cadres théoriques pour étudier l'intelligence adulte. Ce fut un éblouissement. Je lisais tout de Piaget, y compris l'illisible comme ses deux traités de logique (Piaget 1949; Piaget 1952). Cela me fournira les instruments pour élaborer la théorie des registres de fonctionnement cognitif, et, couplé au modèle théorique de Jackson, de pouvoir analyser les conduites observées tout au long des étapes d'un apprentissage, (apprentissage du réglage de l'oscilloscope pour ma thèse, apprentissage du dessin industriel, etc.).

Je me rends compte que cette année à Aix m'apporta les bases de mon univers théorique. Deux grandes rencontres, Jackson à travers Noizet et Piaget à travers l'enseignement de psychologie de l'enfant. Ma prochaine grande rencontre théorique se fera beaucoup plus tard, ce sera l'œuvre d'Husserl et la lente découverte de la psychologie contenue dans sa phénoménologie. Mais patience ...

L'année universitaire suivante (67/68), je m'inscrivis en faculté de sciences utilisant le même principe dérogatoire, pour les certificats de psychophysiologie et de neurophysiologie. C'était alors l'année de création de nouveaux cursus en science et je faisais le certificat de psychophysiologie avec le très célèbre professeur J. Paillard. Dans ce certificat, nous n'étions que 12, alors que le certificat équivalent intégré à la licence de psycho accueillait plusieurs centaines d'étudiants ! Les cours étaient prodigieux, Paillard avait une passion pour ce qu'il enseignait, et un talent pédagogique hors du commun. Il réussissait à rendre l'étude de la neuroanatomie aussi passionnante qu'un feuilleton télé. Mais ce que je retiendrais surtout, c'est que pour la première fois, j'entendais parler – chut ! Sous le sceau de la plus grande discrétion – que certains chercheurs étudiaient maintenant la conscience ! Pas en France, bien sûr. C'était un sujet interdit, non scientifique, tabou. Mais en URSS, comme lieu d'une recherche imaginativement

tout à fait en pointe ! Misère. Comment aurais-je pu mesurer à l'époque l'état d'indigence théorique de l'université scientifique française. Je subissais. Le certificat de neurophysiologie, me donna l'occasion de faire des vrais travaux pratiques sur des animaux vivants, grenouille et ... chats (plus pour longtemps, en fait), et de faire la connaissance d'un chercheur genevois en année sabbatique à Marseille : Pierre Mounoud. Nous avons fait les révisions des exams ensemble. Et plus tard, il m'invita à être membre du jury (je ne l'avais jamais été auparavant) de la première thèse soutenue à Genève qui contredisait la théorie de Piaget (thèse de Auer, sur le fait que la genèse ne progressait pas de façon continue, mais suivant des courbes en U). Je ne retiens pas grand-chose de la troisième année passée à Marseille. Je faisais un mémoire de maîtrise de psychologie expérimentale sur la mémoire, qui m'apprit surtout ce qu'il ne faudrait plus jamais que je fasse, mais me donna de bonnes références, puisque cela prouvait que j'étais un vrai scientifique selon les normes de l'époque. En même temps j'étais moniteur dans le cadre du certificat de psychophysio pour les étudiants de lettres. Et, grâce à Paillard, je fus embauché dans l'équipe du commandant Cousteau, auprès du professeur Chouteau, pour faire des études sur la détérioration des compétences cognitives chez les plongeurs de grande profondeur (effets liés à l'ivresse des profondeurs). Bref, j'avais maintenant les moyens d'acheter ma première voiture d'occasion : une coccinelle grise.

Paillard, m'avait proposé ce contrat, avec l'idée de m'intégrer dans une de ses équipes, en vue d'une embauche comme assistant ou dans l'optique d'une future candidature au CNRS. C'était l'époque de la création de nouvelles universités en France dans toutes les grandes villes de province, et les professeurs responsables de la création des nouveaux départements (en particulier en psychologie) cherchaient partout des étudiants en fin de cursus qui puissent tout de suite devenir assistant (si possible ayant soutenu leur maîtrise, mais pas forcément).

Fin juin 69, François, qui était depuis un an à Paris, me signala une petite annonce placée à l'institut de psychologie, rue Serpente. Le laboratoire de psychologie du travail recherchait un psychologue pour la réalisation d'un contrat sur « l'enseignement programmé des statistiques ». Je voulais venir à Paris pour des raisons que je reprendrais plus loin, et je pris rendez-vous avec Annie Weil Fassina (ma future collègue pour très longtemps). En fait, on était à la moitié de juillet, elle avait déjà vu plus de trente personnes, et son choix était quasiment arrêté, elle me recevait par politesse et par curiosité. Mais dans la discussion, il apparut clairement que je connaissais mieux le sujet qu'elle, dans la mesure où j'avais une connaissance et une pratique de l'enseignement programmé. Elle m'embaucha. Elle le fit d'autant plus volontiers, qu'elle était enceinte de son premier enfant et cherchait à recruter quelqu'un d'autonome de façon à ce qu'il puisse travailler seul pendant les quelques mois d'absence prévus. J'arrivais à Paris début septembre 69 et intégrais le labo de psycho du travail comme chercheur contractuel. Dans le même temps, j'héritais de François d'un logement HLM dans le 15^{ème} arrondissement, sous-loué pendant l'année par une enseignante travaillant en Afrique dans la coopération et pour seulement ... 150 F par mois ! Tout s'organisait pour que mon transfert à Paris soit aisé. Adieu Marseille, le soleil, la Provence, le Luberon, la mer, la vraie civilisation quoi. Je quittai cependant la Provence sans état d'âme, même par rapport aux propositions qui s'étaient déjà esquissées sur mon avenir à Marseille, ce n'était pas ça l'important.

Car avant d'en venir à mon activité au sein du laboratoire de psychologie du travail, il me faut préciser qu'une des raisons de ma forte motivation à venir à Paris est qu'il était aussi le centre d'un enseignement spirituel que j'avais rencontré dès 63 à Nice. Donc très jeune. J'en parle, pas pour son message, mais parce qu'il me semble que cette influence a beaucoup joué pour développer des compétences pratiques qui seront utiles et totalement disponibles pour le moment où je créerai l'entretien d'explicitation.

En effet, je ne développerai pas, ici, le message spirituel contenu dans cette tradition, simplement parce que ce ne serait pas pertinent pour mes idées professionnelles, mais plutôt des as-

pects liés aux pratiques. Chaque semaine nous était donné un thème d'exercice impliquant l'observation de nos vécus, et sur lesquels nous devions faire des essais et les rapporter en les décrivant lors d'une réunion de groupe hebdomadaire. Il y avait là le développement d'une compétence à l'observation de soi, à une introspection liée à un vécu particulier, quelques fois liée à un moment caractérisé par une tâche ou une situation particulière (le moment où je rencontre quelqu'un par exemple, toutes les propositions d'observation étaient simples, sinon prosaïques). J'ai sans aucun doute, appris, exercé, développé les savoir-faire relatifs à l'observation de son monde intérieur, de façon précise, spécifiée, ce que l'on retrouvera, bien sûr, dans l'entretien d'explicitation. Mais, de plus, au moment de la prise de parole dans le groupe, pour faire état du « travail » de la semaine, face à quelques anciens, la qualité de la parole devenait un enjeu crucial. Ce que j'ai appelé dans l'entretien d'explicitation « la position de parole incarnée » était mobilisée (pas sous ce terme-là, en fait c'était pratiqué mais pas thématisé sinon comme exigence implicite d'authenticité de ce qui était exprimé). Il y avait une exigence que la parole s'appuie sur la référence à une expérience vraiment vécue, et même, que cette expérience puisse être là, à nouveau vivante, dans la forme de rappel qu'exigeait cette parole, que j'ai qualifiée depuis de d'évocation (mais ce terme n'était pas non plus utilisé). Voilà pour l'exigence intérieure du point de vue de celui qui s'exprimait, ; mais pendant le temps du groupe, nous entendions les autres s'exprimer, et développiions tout naturellement une oreille experte à discriminer si la parole de l'autre était en relation avec une expérience vécue ou juste en relation avec l'idée d'une expérience³. J'eus l'occasion d'apprendre et d'exercer ces compétences d'écoute et de position de parole incarnée pendant de nombreuses années, et le jour où je lançais l'entretien d'explicitation, je n'avais pas conscience de ce patrimoine de compétence déposé en moi, mais je l'utilisais avec facilité et pouvais développer une phénoménologie de la position d'intervieweur de façon certes encore implicite, mais et efficace. C'est encore important, parce que je crois qu'il n'y a pas d'apprentissage de la pratique de l'introspection sans transmission sociale, sans contact avec des personnes ayant déjà pratiqué, sans groupe social au sein duquel cette pratique prend sens et peut se développer, sans pratique sociale qui fait que l'occasion de s'exercer se renouvelle, portée par des occasions régulières parce qu'installées dans la réponse à des besoins sociaux. J'y reviendrai plus loin, mais tous les étudiants ou chercheurs qui se sont lancés seuls dans la pratique de l'introspection se sont cassé la gueule et ont renoncé ou produit des descriptions décevantes.

J'avais été embauché dans ce laboratoire pour répondre à la demande d'un ami du directeur du laboratoire, afin de fabriquer un enseignement programmé des statistiques à destination des étudiants de psychologie, qui étaient particulièrement rétifs à l'assimilation de cette matière. Très vite, je montrais que de nombreux cours programmés de ce type existaient déjà aux États-Unis, et qu'il serait plus judicieux de les traduire que d'en concevoir de nouveaux. Nous décidâmes de nous reconverter dans l'étude des difficultés des étudiants. Deux ans plus tard, le laboratoire et son directeur J. Leplat, soutinrent ma candidature au CNRS, où je rentrai comme attaché de recherche en septembre 71.

Je prends le temps de vous décrire le paysage dans lequel j'étais installé. Parce qu'il se révéla miraculeux pour des raisons tout à fait contingentes. Le laboratoire de psychologie du travail, était équipe associée au CNRS, ce qui était remarquable. Mais surtout, il était la bonne conscience de la commission du CNRS, le lieu où la psychologie se faisait psychologie appliquée,

³ Peut-être dois-je souligner, que même si tout enseignement spirituel comprend une forme ou l'autre de pratique de méditation. La méditation n'est pas à soi seule une bonne préparation à l'introspection. Certes, elle apprend à tourner et à maintenir son attention vers le monde intérieur, en tous cas tout autant que la relaxation ou la gymnastique douce ou autre, mais elle n'apprend pas la description et la mise en mots de son vécu. Alors que dans les exercices d'observation que l'on m'a proposé de pratiquer, tous les ingrédients sont présent pour l'explicitation : observer son vécu, le décrire.

de la façon la plus scientifique possible dans les limites des travaux de terrain. Donc, il était admis que ses chercheurs faisaient au mieux, mais sans travaux de laboratoire, sans expérimentation, et dans les limites des contraintes du terrain. Nous étions à la fois reconnus comme rigoureux et acceptés comme « bricoleurs » de la recherche puisque c'était ce que l'on pouvait faire au mieux. De plus, son directeur J. Leplat, n'avait pas d'ennemis, et quand les labos ennemis se neutralisaient pour les recrutements au CNRS, pour ce faire ils préféraient privilégier Leplat. Ce qui fit que nous avons eu chaque année un nouveau recrutement au CNRS, et ce pendant cinq années de suite !!! Ce qui est insensé. Je profitais donc d'un mouvement qui ne reflétait pas nécessairement la somme de mes talents ! Mais ce n'est pas fini. Ce recrutement dans le cadre de la psychologie du travail, me permit d'être dans une délicieuse marginalité, sans contrôle pendant plus de 20 ans. Après tout, nous n'étions que de la psychologie du travail, et ce que nous faisons ne menaçait aucun des grands laboratoires, aucune des grandes querelles théoriques ou méthodologiques. Leplat, contrairement à d'autres directeurs d'équipe, n'avait pas de problématique propre ou de programme de recherche qui eut nécessité de solliciter les membres de son laboratoire pour les réaliser. Chacun faisait ce qu'il voulait, charge à lui de le justifier annuellement, et de publier en conséquence. Pour ma soutenance de thèse en 76, j'aurais pu remercier mon directeur de thèse (J. Leplat), de m'avoir totalement fichu la paix pendant tout ce temps. Par ailleurs, nous n'étions pas dans l'université, mais à l'École Pratique des Hautes Études : pas d'étudiants débutants, uniquement des thésards, pas de sollicitations pour des cours. Ces années dans le laboratoire de psychologie du travail furent des années de liberté, de création théorique, d'exploration méthodologique. Sans y être pour rien, j'eus une chance extraordinaire et des conditions de travail inespérées (bien sûr, à l'époque je trouvais juste cela tout naturel, je ne l'apprécie vraiment et ne le mesure que du point de vue d'aujourd'hui).

B – Avant l'explicitation

Pendant toutes ces années (71-88), je publiais beaucoup, recueillais des données, créais des collaborations, rencontrais des demandes des praticiens de la formation et de l'enseignement. Mais je vais quitter le fil historique, pour rassembler les motivations qui me guidèrent.

Ruptures avec ma formation universitaire

J'avais vu ce qu'était la psychologie expérimentale, et particulièrement j'étais très opposé au fait de proposer à des étudiants de psychologie de première année, moyennant dédommagement, des tâches, des problèmes, dont ils ne se souciaient pas. Cela me paraissait artificiel, nous dirions maintenant « dénué de toute validité écologique ».

Et ma première rupture avec ma formation aixoise (aidée par le climat du laboratoire de psychologie du travail, il est vrai) fut de faire des recherches sur le terrain en étudiant des problèmes que les personnes rencontraient, que je sois là ou pas. Je voulais étudier la résolution de problème (c'était la mode à l'époque, et j'appartenais à cette époque), mais à propos d'une situation où le problème existait déjà, sans moi. C'est ainsi que j'étudiais dans le cadre de la formation des adultes, lors des premières séances de formation, l'apprentissage du réglage de l'oscilloscope cathodique, dont je savais qu'il faisait difficulté à la majeure partie des formés. Ma seconde rupture fut de ne pas me contenter d'indicateurs de performances (réussite/échec, temps passé), mais de m'intéresser au processus. Et pour cela je décidais de faire une chose totalement interdite (dans le principe) dans la méthodologie du traitement des données expérimentales.. Je décidais d'analyser, mes données a posteriori, de découvrir ce qu'elles contenaient sans avoir défini mes hypothèses au préalable (pêché mortel, scientifiquement parlant). Pour me donner les moyens de ce programme, je décidais d'enregistrer en vidéo chaque sujet que j'examinais. (J'avais un magnétoscope à bande, « transportable », pesant 20 kg, un trépied lourd, une caméra encombrante, des câbles à n'en plus finir,... bref la galère à transpor-

ter, à installer, à désinstaller).). Je passais ensuite des mois à transcrire les bandes et à « inventer » (au sens d'inventer un trésor, pour celui qui le découvre) les observables⁴. Je mis trois ans à élaborer mes données et à les interpréter dans le cadre de la théorie des registres de fonctionnement cognitifs chez l'adulte. Dans cette aventure méthodologique, j'appris à faire surgir des observables nouveaux, à articuler des flashes théoriques et des détails de comportement, à en saisir la régularité. A prendre patience, pour regarder encore et encore les mêmes enregistrements, jusqu'à ce que je vois ce qui était là depuis le début, mais que je ne discriminais pas encore. Je découvris que mes données contenaient plus d'informations que ce que je croyais, que je devais découvrir ce qu'elles contenaient. C'est une leçon qui traversera toutes mes activités de chercheur, lutter contre l'évidence. J'inventais une méthode d'interprétation des données qualitatives, dans un point de vue en troisième personne, par inférence, à partir des observables (Sherlock Homes, en gros : il y a des traces et elles permettent de faire des inférences).

Une méthodologie était en train de naître, que j'utilisais sur d'autres terrains, essentiellement ceux de la formation. Mais cette méthodologie était étroitement limitée par la possibilité d'avoir suffisamment d'observables pour pouvoir travailler par inférence et, ainsi, deviner le détail de l'activité intellectuelle. L'oscilloscope cathodique, avec tous ses boutons de réglages, permettait de saisir chaque raisonnement, chaque connaissance, par la façon dont les boutons étaient utilisés, puisque toute l'activité se traduisait par une action manifeste. Le repérage sur des photos de montagne prise de deux versants différents se traduisait par des gestes pointant des indices sur les photos (Vermersch, Sejournant et al. 1978). Mais lorsque des enseignants vinrent me voir pour savoir combien de caméra faudrait-il installer dans une classe pour étudier le calcul mental ... il n'y avait bien sûr pas de réponse. La méthodologie que je développais était limitée à l'étude des situations présentant des traces et des observables nombreux. L'activité intime du sujet n'était pas accessible, pas connaissable par le seul enregistrement vidéo, limité à ce qui était manifeste.

La solution était bien sûr de faire des entretiens. Mais ils avaient très mauvaise réputation, ils étaient réputés inutilisables parce que fourrés de mensonges, d'inventions, de reconstitutions, de justifications, d'erreurs de mémoire. Bref, ils étaient plutôt déconseillés. Que faire ?

La vie allait m'aider à y répondre.

L'apprentissage de la psychothérapie

Dans le début des années 80, des difficultés personnelles me conduisirent à commencer une psychothérapie, d'abord en séances individuelles puis, ensuite et en plus, dans un groupe de thérapie mensuel. Je prenais beaucoup d'intérêt à ce travail et, au bout de deux ans, décidais de faire le cursus de formation de psychothérapeute en trois ans, dans la formation animée par les Boyesen (Psychologie bio-organique). Approches de bio-énergie douce, avec travail sur le corps, sur le symbolique, dans un éclectisme sympathique, loin de toutes idées sectaires. Trois ans plus tard, je devenais assistant d'Anne Fraise à la fois dans un groupe continu et dans l'animation d'un stage d'une semaine sur la période des vacances d'été (où je fis la connaissance de Catherine Le Hir, que je ne rencontrerai à nouveau que quelques années plus tard). A partir de là, Anne me proposa de co-animer des groupes continus de thérapie, ce qui, automatiquement, m'amena des demandes de séances individuelles. Le bouche-à-oreille fit le reste et mes week-ends et fins de journées se remplirent vite.

Plusieurs aspects issus de ce monde de la psychothérapie me paraissent importants pour la suite.

⁴ Juste pour vous faire pleurer sur mon sort : la commande d'avance /retour du magnétoscope à bande était si dure, que au bout de plusieurs heures j'avais la main droite en sang, je fus obligé d'utiliser l'extrémité d'une clef anglaise, serrée sur la commande pour pouvoir continuer le dépouillement des cassettes.

Le premier est relatif à ce que j'appris en animant des groupes de thérapie. J'avais appris à être formateur en donnant des cours d'Aiki-do, ou plutôt j'avais découvert que c'était facile pour moi, et avec l'animation de groupes de thérapie, j'acquis une grande liberté intérieure pour me manifester dans ma vérité face et avec un groupe. L'animation de groupes de thérapie, ne permet aucun mensonge, aucun camouflage de qui on est, et demande d'accueillir l'imprévu et de le mettre au travail aussitôt. Je n'hésitais pas à conduire de grands feed-back, d'une journée entière, chaque prise de parole me permettant de faire travailler chacun de façon directe ou indirecte. J'appris sur le tas, dans l'improvisation, à conduire des feed-back, à valoriser sur l'instant tout les matériaux exprimés, à dire à x ce que je ne pouvais pas dire directement à y, à rebondir sur ce que disait x pour développer un message valable pour tous, etc. Ce qui me sera d'une grande aide dans l'animation des feed-back lors des formations entretien d'explicitation.

Le second est d'être accompagné verbalement (comme patient), d'apprendre à accompagner (comme étudiant), puis d'accompagner vraiment (comme psychothérapeute), à développer une grande attention à ce qui était dit, comment c'était dit, quels effets je voulais produire sur le patient, et tout autant ce que je devais ne pas dire pour ne pas empêcher le cheminement du patient. L'intention était rarement l'élucidation précise d'un moment de vie, le plus souvent il s'agissait d'interprétation à produire, d'état intérieur passé ou présent à explorer, ce n'était donc pas une activité que l'on pourrait qualifier de pré-explicitation. Mais sans m'en rendre compte, j'acquis un sérieux entraînement à l'accompagnement verbal de l'autre. Comme praticien, mon attention était fixée sur les résultats à produire, à engendrer, pas vraiment sur une théorie des effets des mots sur l'autre. Mais j'acquis une grande aisance, qui me semble expliquer que, lorsque je me mis à questionner dans mes activités de recherche, j'obtins des verbalisations détaillées (sans rapport avec un thème ou une visée psychothérapeutique) qui dans un premier temps me sidérèrent, et pour tout dire, auxquelles je ne m'habituais pas ! Chaque entretien était un étonnement. J'obtenais des descriptions de vécus que je n'aurais jamais dû obtenir à l'aune de ce que l'on m'avait enseigné sur la mémoire à l'université.

Et c'est là le point suivant.

Le troisième point concerne le rapport à la mémoire des vécus. Dans la pratique psychothérapeutique, comme je l'avais vécue et comme je la faisais vivre, accéder aux souvenirs les plus lointains de l'enfance, voire de la naissance, était une simple question de savoir faire. La question ne se posait pas de savoir « si cela allait revenir », mais plutôt de « quand cela allait revenir » et par quel procédé connu on allait faire en sorte que la personne régresse à l'époque pertinente. L'accès à la mémoire de l'ensemble des vécus allait sans dire, cela faisait partie des outils de base d'une séance de psychothérapie. Il faut dire que la question de la vérité factuelle était tout à fait secondaire, puisque le seul critère était relatif à l'intensité de l'émotion qui revenait avec ces moments, à la force libératoire de l'épisode remémoré, à la charge de sens pour les difficultés de la personne. Des dizaines de scénarios d'induction de l'accès à une période de la vie étaient appris et utilisés avec toute l'évidence des pratiques qui marchent ! J'ai mis beaucoup de temps, dans la réflexion sur la pratique de l'entretien d'explicitation, pour réaliser la simplicité de mon rapport à la mémoire des vécus et pour en thématiquer théoriquement la possibilité (grâce à Gusdorf d'abord (Gusdorf 1951) puis avec les conceptions de la mémoire).

Probablement que ce passage « pratique » par la psychothérapie m'a apporté la formation pratique, à la fois relationnelle et langagière, qui m'a permis de mettre en place une pratique d'entretien directement, presque sans tâtonnement.

Je résume. Ce qui était questionné était éclairé par les filtres de l'analyse de l'activité et des processus développés en psychologie du travail ; la familiarité avec l'introspection et l'écoute de la position de parole me venait de mon entraînement spirituel ; la souplesse relationnelle et langagière me venait de l'apprentissage de la psychothérapie. Pour autant, l'entretien d'expli-

citation n'était pas une province de la psychologie du travail, ne transmettait pas des contenus ayant trait à la spiritualité, n'avait pas pour objet ni moyen un travail psychothérapeutique. Ces trois terrains avaient été aussi pour moi des temps de formation à la fois comme animateur de formation et comme praticien de l'entretien.

On voit le double fil qui se tisse entre la compétence personnelle à mener un entretien de recherche très détaillé et la compétence à concevoir et à animer des stages de formation⁵. C'est un point important, parce que très vite, je fus en situation de proposer des stages et donc d'assurer une transmission et une expansion sociale au-delà de la seule publication de résultats ou de l'écriture de description technique. Un savoir-faire ne s'est jamais transmis par les écrits, il faut pour cela l'apprendre par la pratique des exercices, le modéliser en voyant faire un expert, l'automatiser et le roder par la pratique. On n'apprend pas à nager en lisant un livre sur la natation.

Le rapport aux praticiens de la formation et de l'enseignement

Dès le début de mes activités de recherche (69/71), je développais des interactions avec les praticiens de la formation et de l'enseignement. C'était la grande époque de l'enseignement programmé que je connaissais bien et je m'étais intéressé très vite à un auteur soviétique (Landa) qui semblait proposer une analyse de l'activité intellectuelle très structurée, par la description sous forme d'organigrammes (qu'il nommait « algorithmes »), qui devaient faciliter la conception des livres « ramifiés »⁶. L'INRDP, institut national de recherche pédagogique, était juste dans la rue d'Ulm, à côté du labo, et un centre de documentation sur l'enseignement programmé avait été créé CDEP. Je participais à un séminaire sur la théorie de Landa, organisé par de futurs co-chercheurs du Lycée de Sèvres avec qui je devais monter une recherche en géographie. Du fait d'une indiscretion d'une charmante documentaliste qui réglait des comptes (amoureux) avec son patron et compagnon, je pus mettre la main, avec la complicité de tout le personnel, sur toutes les publications de Landa en anglais, qui étaient recensées, mais retirées du prêt et de la consultation pour être cachées dans un tiroir. Et très rapidement, avec le consentement bienveillant des organisatrices d'origine, je pris l'organisation du séminaire en charge et cela m'ouvrit de nombreux contacts dans le secteur de l'éducation nationale, qui ne cessèrent de se développer. Plus tard (71/76⁷), ma thèse ayant comme terrain une situation de formation (l'apprentissage du réglage de l'oscilloscope cathodique en formation d'adulte), et la publication du résumé de ma thèse au Bulletin de Psychologie, avait attiré l'attention des milieux de la formation professionnelle. Mes intérêts théoriques sur la méthode des algorithmes en pédagogie de Landa, sur laquelle j'avais déjà publié (dès 71), comme ma théorie des registres de fonctionnement cognitifs (76) avaient créé une petite notoriété qui me faisait inviter dans les séminaires et les colloques. La publication d'un article de circonstance, dont le thème était : Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement⁸ (Vermersch 1979), pourtant très vite écrit pour les besoins d'un colloque, fit un tabac imprévu. A mon grand étonnement, l'article fut reproduit,

⁵ Je dois ajouter au passage, que sur la fin de cette période, je me formais à la PNL et à l'hypnose ericksonienne, j'y reviendrais plus loin, mais je le mentionne parce que cette formation me donnât en quelques sortes le modèle pédagogique du déroulement des modules de stages que j'utilisais moi-même : présentation, consignes d'exercices, exercices pratiques par deux ou par trois (avec un observateur), débriefing structuré par petit groupe, ou feed-back en grand groupe.

⁶ Une des deux techniques de l'enseignement programmé, dont le principe est de poser une question et d'aiguiller la personne vers une page différente suivant la réponse qu'il choisit parmi celles proposées, et ainsi de suite, chaque chemin de lecture étant différent, mais ayant été prévu à l'avance.

⁷ Je n'ai pas fait de thèse, j'ai entrepris un programme de recherche et après de nombreuses publications, J. Leplat me suggéra de les rassembler pour en faire une thèse afin que j'acquière le titre correspondant.

⁸ Faire le lien et différencier l'analyse de la tâche, prescriptive, a priori, et l'analyse de l'activité, par observation, a posteriori pour mettre au point les séquences pédagogiques.

photocopie, diffusé à tous les étudiants en sciences de l'éducation pendant très longtemps. Mais j'en parle surtout parce qu'il déclencha une demande d'intervention de la part de G. Nunziatti, fondatrice de l'évaluation formatrice, à la première Université d'été à Marseille, qui fut le début d'une longue collaboration avec les praticiens et me donna l'occasion de tester une première formation à l'entretien d'explicitation. Il n'avait pas encore clairement ce nom, mais il s'agissait bien d'explicitation. L'animation était simple, je n'avais qu'une séance de trois heures en très grand groupe. Je donnais une tâche à réaliser (par exemple faire le résumé d'un petit texte de Piaget, comme ça en même temps, ils lisaient utile) puis demandais de questionner la personne pour qu'elle décrive comment elle s'y était prise pour lire et faire le résumé !! Bref, selon les critères actuels, je commençais par la fin du stage. Plusieurs personnes me firent remarquer que, lorsque je faisais des démonstrations de questionnement, il semblait bien que je faisais beaucoup plus de choses que la simplicité de mes consignes le laissait penser !! Bref, la pédagogie de l'entretien d'explicitation en était à son premier stade, mais l'occasion m'avait été donnée de démarrer la transmission de ma démarche. Surtout, quoique chercheur au CNRS, je côtoyais sans cesse des praticiens, je leur parlais, j'intervenais dans leurs recherches, dans la conception de leurs initiatives. Cela me renvoyait une image permanente que ce que je concevais avait du sens dans le réel, qu'il ne s'agissait pas d'une activité de recherche sans aucune application. Bien au contraire, tout ce que je concevais semblait être utile.

La suite m'amena à développer de vrais stages de formation à l'entretien d'explicitation, essentiellement, au début, à la demande et avec le soutien de l'AFPA. Puis à la demande d'EDF dans le domaine des centres de formation du nucléaire.

Je fus alors sollicité pour participer à une commission au ministère de la recherche sur le thème des « bas niveaux de qualification » et participais à la formulation de l'appel d'offre pour des programmes de recherche. Moi-même, je fis une proposition, sous la forme d'un groupe de réflexion qui se réunirait régulièrement à Paris. La constitution de ce groupe de réflexion rassembla des praticiens, des universitaires, des chercheurs qui seront la base d'une bonne partie des pionniers du futur GREX. En effet, après deux années de fonctionnement et de financement des frais de déplacement, les crédits ne furent pas renouvelés (le fait d'avoir refusé d'assurer la présidence de la commission n'y est peut-être pas pour rien). Je proposais aux participants que nous continuions à nous retrouver régulièrement, ce qui fut fait et en juin 91 avec Catherine Le Hir nous créâmes l'association du Groupe de Recherche sur l'Explicitation, qui donnait une autonomie sociale et une visibilité à tous ceux intéressés et formés à l'entretien d'explicitation. Elle existe toujours, et va publier le numéro 88 de sa revue *Expliciter* que vous êtes en train de lire.

La diffusion sociale était en place, une petite communauté existait, l'instrument s'était perfectionné dans la clarification de ses concepts et méthodes, du coup sa pédagogie était quasiment formalisée. Quelle était la suite ?

Le besoin d'informations m'avait conduit à l'entretien.

L'entretien était devenu le centre de mes intérêts.

Je pouvais maintenant revenir aux buts, non plus exprimés en termes de besoin d'information (je pouvais maintenant les obtenir), mais exprimé en termes de conceptualisation du contenu maintenant accessible ! Le passage du moyen au but, puis l'amplification du but. Avec quelles ressources ?

C – De l'explicitation à la psycho phénoménologie.

Prenons de la hauteur pour résumer le point où j'en étais au moment où l'entretien d'explicitation a pris forme, où sa pédagogie est au point, où des recherches s'en inspirent.

Au point de départ de mon activité de recherche, j'étais guidé par le besoin d'avoir plus d'informations sur ce que faisait le sujet dans le déroulement de ses activités. Mon but était

d'enrichir les données pour faire une psychologie renouvelée, qui prenne enfin en compte le détail de la conduite du sujet. L'enrichissement des observables grâce à la vidéo était un premier pas, mais limité... aux observables précisément, alors que l'activité du sujet était pour une large part non observable, privée. Cela me conduisit à vouloir accéder à ce privé (avec le consentement et l'aide de celui qui l'avait vécu). Et voilà, que j'y étais arrivé avec le recueil des verbalisations obtenues par l'entretien d'explicitation. Quelle était la suite ?

A cette époque je disais métaphoriquement que maintenant que j'avais l'escabeau, je pouvais atteindre et m'occuper des confitures. Traduction : j'avais eu comme but de me donner un moyen, et maintenant que j'avais le moyen, je pouvais me donner un nouveau but, ce à quoi le moyen permettait d'accéder.

Mais au tout début, ce but était exprimé de façon vague, comme étant « plus d'informations », parce que, principalement, ce qui manquait c'était d'avoir ces informations. Avec les années d'expérience de pouvoir obtenir ces informations, il devenait évident qu'il fallait des théories, des catégories descriptives pour pouvoir penser ces « informations » qui, en fait, n'étaient rien d'autre que la description et l'analyse de la subjectivité, de ses actes, de ses états, de ses croyances, de la dimension identitaire... C'était un immense programme de travail qui s'ouvrait ! Il s'ouvrait parce que nous avions une méthodologie qui le rendait enfin accessible de façon réglée.

L'entretien d'explicitation n'était pas qu'un moyen parmi d'autres, mais en fait plus largement, il était en même temps porté par une épistémologie de l'étude de la subjectivité qui dépassait le statut d'outil. Je reprendrai ce point pour lui donner toute son ampleur dans la seconde partie, en la mettant en perspective dans le cadre de l'histoire des sciences humaines.

Dans un premier temps, je nommais ce nouveau domaine par sa caractéristique fonctionnelle : la pensée privée. « Privée » voulant dire accessible seulement à la personne qui l'a vécu, par opposition à publique, qui signifie que tout un chacun peut l'observer. Ce n'était pas une qualification très féconde, ne serait-ce que parce qu'elle était seulement privative et que, de plus, elle ne pointait que vers la pensée. Je renonçais assez rapidement à cette appellation. Car au fond, la grande question pour moi était de savoir quelles ressources théoriques, quels travaux déjà publiés pouvaient m'aider à organiser ce domaine de l'étude de la subjectivité ? Si je me posais la question, c'est que je n'avais pas de réponses déjà disponibles ! Je me retrouvais sans appui du côté de ma formation universitaire de psychologue et, depuis, je n'avais pas fait de lectures me donnant vraiment des pistes.

Je connaissais bien les travaux de psychologie pathologique, mais je ne voyais pas comment transposer les cadres cliniques utilisés, à l'étude du sujet sain (exception faite des conceptions de Janet, de niveaux d'activation qui recoupaient bien les idées de registres de fonctionnement).

Pire, la seule ressource potentiellement disponible, qui semblait s'accorder à mon programme de recherche, était interdite, tabou, totalement condamnée, infamante, anti-scientifique ! Je parle bien sûr de l'introspection. Je ne comprenais pas bien pourquoi cet interdit était aussi irrationnel, c'est-à-dire : fort, impérieux, au point d'empêcher toute analyse, toute réflexion, toute vraie prise de connaissance. (En fait, je découvris que les quelques auteurs qui s'étaient arrêtés pour prendre connaissance des travaux mobilisant l'introspection, sans avoir de préjugés ou d'avis arrêté avant d'avoir lu, ne comprenaient pas non plus la force du rejet de l'introspection et l'acceptation quasi unanime d'arguments en réalité infondés).

Je fis une nouvelle rupture avec ma formation initiale et avec l'opinion courante de mon milieu de recherche : je commençais à redonner une vraie place à l'introspection. De toute manière, avec les pratiques que je maîtrisais (description de mes expériences, verbalisation de mes vécus en psychothérapie, verbalisation de mes vécus avec l'entretien d'explicitation), il était évident que l'introspection était possible, régulable, productive, élucidante. Je prouvais le mouvement en marchant.

Ma rupture fut de me tourner vers l'introspection pour lui donner une nouvelle dignité, et pour cela, je pris connaissance des écrits du début du XX^{ème} siècle pour me faire ma propre opinion et accorder un véritable intérêt à ce domaine tant décrié. Pas si simple. Il fallait récupérer l'information ! Je passais quelques années à acheter des livres anciens pour les auteurs français et américains (en particulier tous les manuels et traités des différentes étapes de la fin du 19^{ème} et du début du 20^{ème} siècle), et à découvrir des recueils de textes traduits ou des présentations détaillées avec beaucoup de citations pour les auteurs allemands que je ne pouvais lire directement dans le texte (l'école dite de Wurzbürg).

Je reprendrais une critique plus précise de ces matériaux dans la partie suivante. En résumé, je voyais bien ce qu'avaient fait ces auteurs, mais le cadre de leurs interrogations, la pauvreté du recueil des verbalisations, le mode bizarre (à mes yeux) d'exploitation des masses de résultats qu'ils avaient collectés me paraissait sans intérêt, ou plutôt ne recoupait pas mes intérêts. En fait, je me rends compte aujourd'hui en les reprenant que ne savais pas les lire. La seule idée importante que j'en retirais était l'évidence que toutes les critiques de l'introspection étaient mal fondées, partisans. Ces travaux étaient sérieux, systématiques, bien organisés relativement à la compréhension de la méthode expérimentale de l'époque. Plus tard, dans le cadre du GREX, nous eûmes l'occasion lors d'une université d'été de reprendre une expérience de l'époque et de trouver les mêmes résultats. Les critiques de principe sur l'introspection n'étaient pas fondées et ne reflétaient pour la plupart que des a priori idéologiques partisans, plus tard je fis le point sur ces critiques et les dénonçais (Vermersch 1999; Vermersch 1999; Vermersch 2009). Cependant, pendant encore longtemps, par prudence vis-à-vis de mon milieu professionnel, je mobilisais l'introspection sans la mettre nommément en avant.

J'avais gagné une compréhension des critiques de l'introspection et le droit à ne pas les considérer. Mais s'ils étaient si innovants et intéressants, pourquoi tous ces travaux n'avaient-ils pas eu de suites ? Pourquoi n'avaient-ils pas engendré de nouvelles recherches, créé une communauté, des revues, des colloques ?

Il m'apparut que la réponse était principalement dans l'histoire. En particulier, tout le mouvement du début du siècle se heurta au tsunami culturel total qui accompagnât la révolution de 14-18 (Gauchet 2010), et les reprises timides des années 30 furent à leur tour écrasées par la seconde guerre mondiale et par la disparition du fond de la librairie Alcan après la libération, là où les quelques auteurs qui avaient poursuivis et repris après la guerre furent publiés. L'histoire culturelle ne reprendrait vraiment que dans les années 50 et le passé serait occulté par de nouvelles modes.

Bref, mon espoir de trouver des ressources dans les publications utilisant l'introspection comme méthodologie fut déçu. Je découvris alors, je ne sais plus très bien comment dans le détail, la phénoménologie d'Husserl, que j'ignorais totalement. On m'avait signalé, puis présenté Natalie Depraz (philosophe phénoménologue) qui était aussi – c'est ce que mon informateur pensait – intéressée par la description de l'expérience vécue, comme semblait en témoigner sa thèse, à cette époque elle était libre (pas d'enseignement) et disponible, puisqu'elle rentrait d'un séjour de deux ans en Turquie où elle avait accompagnée son mari, et n'avait pas d'obligation universitaire, puisque titulaire d'une bourse prestigieuse pour deux ans. Puis, à l'occasion d'une animation d'une après-midi dans le cadre de la journée d'assemblée générale de l'ARCo (Association pour la recherche cognitive, dont j'étais membre), j'avais proposé le thème de l'introspection (si, si !) et j'avais invité pour le rencontrer Francisco Varela que je ne connaissais que par son livre « L'inscription corporelle de l'esprit », qui lui-même avait accepté pour savoir qui j'étais.

J'achetai les « Idées directrices » et d'autres livres d'Husserl, et je n'y compris rien ! Mais rien ! Je ne sais pas pourquoi, mais je m'obstinais. Je ne connaissais pas son vocabulaire, je ne comprenais pas ses objectifs, le plan de ses livres m'était totalement muet.

Je sais maintenant, qu'en plus, je le lisais avec un contresens total, prenant sa phénoménolo-

gie pour une psychologie descriptive. Ce à quoi il s'est refusé toute sa vie de toutes ses forces et ce de manière très cohérente avec son programme, je ne lui en fais pas reproche.

Maintenant, je suis prêt, l'ayant lu, l'ayant traversé, capable de respecter les limites qu'il pose à son travail philosophique, d'écrire en toute connaissance de cause, un ouvrage qui pourrait s'intituler « La psychologie d'Husserl », parce que je suis capable d'extraire de son projet, ce qui y est contenu aussi : une psychologie phénoménologique, que la psychologie « scientifique » avait été et sera durant encore le siècle suivant, totalement incapable de produire. Je crus alors que c'était exactement ce que je cherchais depuis vingt ans.

M'appliquant à comprendre la méthode phénoménologique et, en particulier, ce qui en paraissait la base, c'est-à-dire l'accomplissement de la réduction, je questionnais directement et naïvement les philosophes étiquetés comme phénoménologues, pour comprendre comment ils pratiquaient la réduction ! J'essayais même un jour de conduire un entretien d'explicitation sur un moment de pratique de réduction chez N. Depraz. Ce qui ne donna rien. Je devais prendre conscience que – selon mes critères – aucun de mes interlocuteurs ne pratiquaient la phénoménologie, elle n'était qu'une thématique de l'histoire de la philosophie dont ils étaient capables de faire l'exégèse. De ce fait, même ceux qui comprenaient ce que signifiait le terme de réduction chez Husserl, n'avaient jamais pratiqué une réduction, ou en tous les cas, étaient incapables d'identifier un moment où ils l'avaient pratiquée, tout simplement, je crois, parce que pour la majorité ils n'avaient jamais essayé de produire de nouvelles analyses phénoménologiques.

Dans un second temps, je mis mes espoirs dans la possibilité de reprendre les exemples de vécus auxquels se référait Husserl pour argumenter ses analyses. C'est ainsi qu'avec l'appui de N. Depraz et F. Varela, j'animais pendant plusieurs années un atelier de pratique phénoménologique, puis, quelques années durant, la même chose en moins détaillé dans le cadre de l'atelier dont était responsable Depraz au Collège International de Philosophie. Mais cette idée à priori simple, de repasser dans les pas d'Husserl et de confronter nos propres descriptions à celle du maître, se heurta à des difficultés fort édifiantes. Les exemples étaient génériques et difficiles à reproduire par manque de détails dans leur détermination. En fait d'exemples, ce n'était que des illustrations permettant de rendre intelligible, palpable, le propos d'Husserl, mais il n'en attendait pas une preuve, ou une mise en évidence empirique. Pas plus, qu'un mathématicien attends des découvertes après avoir tracé un triangle quelconque.

Les participants à l'atelier qui ne s'étaient pas formés à l'explicitation, produisaient des descriptions affligeantes de pauvreté. Mais ceux qui savaient produire une explicitation n'avaient pas la disponibilité d'y consacrer le temps nécessaire pour produire une description plus fouillée. Et la seule personne qui avait le temps de décrire et d'analyser la description, c'était la plupart du temps uniquement moi. Nous essayâmes de nombreux procédés pour produire des descriptions plus détaillées dans le temps d'une demi-journée passée ensemble. Nous tentâmes de faire des haltes à mi-parcours pour lire ce que nous avions commencé à noter, de façon à s'entraider en enrichissant les catégories descriptives des uns et des autres, quitte à prendre le risque de perdre l'indépendance des descriptions. Mais, avec du recul, ce qui apparaît, c'est que dans toutes ces tentatives, comme celles réalisées dans le cadre des Universités d'été du GREX, le temps nécessaire pour produire, organiser, analyser, interpréter les données de description du vécu était trop grand pour que ceux dont ce n'était pas l'occupation principale puissent produire quelque chose de fini.

Pourtant, même si ces travaux – mesurés à l'aune de la science – étaient imparfaits et impubliables, ils nous furent très utiles. D'une part, cette démarche fut l'occasion d'approfondir la compréhension de la phénoménologie. En effet, la recherche d'exemples utilisables dans les livres d'Husserl, nous donna l'occasion de le lire de façon plus précise et plus extensive, et les questions que nous nous posions pour bien comprendre l'usage qu'il voulait en faire nous conduisirent (même pour les philosophes connaissant déjà les textes) à une finesse de saisie

qui fut extraordinairement formatrice. D'autre part, chaque exemple prit, même s'il n'était pas exploité pour une publication savante, nous rendait experts dans la connaissance expérientielle d'un thème détaillé, que ce soit pour l'attention, le ressouvenir, la perception, etc. à chaque fois nous étions conduits par les nécessités de la description à approfondir un thème phénoménologique. En particulier, c'est ce qui nous fit beaucoup progresser dans le cadre des universités d'été du GREX.

Toute cette période fut remplie de péripéties de toutes natures, colloques, séminaires, livre, articles, refus de publication d'un de mes articles et d'un autre co-signé Varela et Depraz de la part de la revue phénoménologique *Alter !* M'y attarder me plongerait la plupart du temps dans l'anecdotique.

Un beau jour, je me rendis compte que j'avais « traversé » Husserl et qu'en même temps je disais autour de moi « une fois que l'on a compris Husserl, il faut le traverser, le quitter, s'en servir autrement que ce que lui voulait ». Attendez ! Je ne prétends pas connaître et maîtriser tous les aspects de l'œuvre d'Husserl bien sûr. Ne serait-ce que parce que les publications de ses écrits sont encore en cours, et que les traductions françaises suivent avec un certain délai, ou encore que les livres publiés sur sa pensée se multiplient. Non, ce que je veux dire c'est qu'ayant les moyens de faire justice à son programme, et comprenant bien que le mien est différent, je me permets de prendre dans son œuvre, ce qui peut m'être utile pour développer une psychologie de la subjectivité.

Son approche des vécus l'a conduit à poser des distinctions tout à fait utiles. Certaines recoupaient celles que j'avais moi-même rencontrées en pensant l'entretien d'explicitation, d'autres éclaircissent des points que je n'avais pas encore aperçus. Comme exemple de recoupement des analyses, il y a en particulier la distinction d'Husserl entre mode signitif (remplissement conceptuel) et mode intuitif (remplissement expérientiel) qui rejoignait la caractérisation des différentes positions de parole. Suivant que la personne parlait en relation à ce qu'elle pensait ou en référence à la donation d'une expérience vécue. Et, bien entendu, cela clarifiait la différence entre souvenir et ressouvenir. Le second étant caractérisé par une donation intuitive du passé et non pas par la seule connaissance du passé (mode signitif du rappel), pour moi le terme que j'utilisais pour le ressouvenir était « évocation » ou « mémoire concrète ».

Ce qui paraît important dans ces recoupements, c'est que deux chercheurs indépendants, à un siècle de distance, se tournant vers les mêmes conduites envisagées selon un point de vue en première personne, retrouvent les mêmes distinctions. Et dans le même temps, ce qui est à la fois navrant et remarquable, c'est que la psychologie scientifique a totalement ignoré ces points, occupée qu'elle était à faire des expériences de laboratoire ! Le fait que les psychologues de la mémoire soient passés à côté de la chose la plus évidente, mise en lumière par Husserl, de la rétention, c'est-à-dire du mécanisme de mémorisation passive permanente, est insensé quand on mesure son rôle dans la vie subjective, dans la vie de relation !

Husserl m'apportait par ailleurs une immense clarification sur la structure de la conscience dans le modèle de l'intentionnalité et sa modulation dynamique par l'attention. D'autres aspects de l'attention comme la structure du champ attentionnel, la structure d'horizon etc. me furent tout à fait utiles.

Pour en finir, avec cette époque, la découverte de la psychologie développée par Husserl fut très importante pour moi dans l'étayage de la conception d'une psychologie en première personne. Et le travail de synthèse que j'ai fait récemment pour un numéro spécial du *Journal of Consciousness Studies* (Vermersch 2009) m'a conduit à reprendre la pratique de l'explicitation en mobilisant toutes les ressources de la psycho-phénoménologie. Comme je le fais dans cet ouvrage.

Et justement. Écrire cet article de synthèse me prit une année entière. Il me demanda de revenir en détail sur tous les articles publiés qui présentaient la psychologie d'Husserl de façon séparée. Il me permit de ressaisir l'explicitation en faisant la psychologie de l'explicitation et

ce faisant il préparait l'écriture de ce livre. Je suis toujours dans une logique sémiotique de reprise, chaque représentant (chaque texte) de ma pensée, une fois constitué peut devenir à son tour un objet référent pour ma pensée et permettre de produire une nouvelle élaboration.

Je me rendais compte que l'explicitation n'était pas que mon œuvre, maintenant devenue notre œuvre, tellement les membres du GREX y ont travaillé, mais que si je pouvais prendre du champ, m'en dissocier, alors l'explicitation n'était qu'une énième reprise de l'humanité dans le but de se donner les moyens d'une connaissance de la subjectivité. Quelles étaient les limites des précédentes tentatives, quels étaient leurs apports, pourquoi n'étions-nous pas déjà installés dans une vieille tradition de l'étude de la subjectivité et pourquoi fallait-il toujours justifier sa nécessité ? Toutes ces questions apparaissaient au-delà de la technique de l'entretien d'explicitation, même si c'était l'existence de cette technique qui permettait maintenant que je me les pose. J'étais devant une nouvelle reprise, au sens du modèle de la sémiologie \$\$.

En fait, j'avais modifié l'orientation de mes lectures « aventureuses » depuis plusieurs années. Je cherchais des perspectives pour englober la psychologie dans un cadre plus vaste, une cosmologie, une métaphysique. Je lus Ruyer, Goethe, Whitehead, Gendlin, mais surtout j'en revenais toujours à un auteur que j'avais découvert il y a longtemps, mais sous un angle spécialisé : G. Gusdorf. J'avais depuis longtemps découvert son gros livre sur la mémoire concrète (Gusdorf 1951), curieusement le seul travail qui recensait les travaux sur la question, mais je n'avais pas compris la perspective générale dans laquelle il s'insérait, le sens que cela avait pour lui d'avoir fait cette énorme mise au point, qui aurait dû être un travail de psychologue, pas de philosophe. En fait, je découvris progressivement que c'était sa contribution, sur un thème psychologique précis, à l'avènement des sciences humaines comprises comme se rapportant vraiment à l'homme. Et que, comme moi, il avait pris le problème du côté des moyens, en plus d'en avoir fait l'histoire. C'est ainsi qu'il travaillait sur les conditions d'une mémoire du vécu (la mémoire concrète), puis plus tard sur le thème des « Écritures du moi » et de « L'auto-bio-graphie » (Gusdorf 1991; Gusdorf 1991). Je reprenais maintenant, ou découvrais, « Mythe et métaphysique » (Gusdorf 1953), ou son « Traité de métaphysique » (Gusdorf 1956) avec la prise de conscience que ce qui m'intéressait dans tous ces livres concernait l'histoire de la pensée, et plus particulièrement l'histoire des sciences humaines. Je découvris alors sa monumentale « Introduction aux sciences humaines : essais sur leur développement et leur origine » (Gusdorf 1960), 600 pages avec du texte imprimé en 9 points très serré, à la limite du lisible. Ouvrage qui n'avait pas trouvé d'éditeur et qui avait été publié par la faculté de Strasbourg. Au final, l'idée de cet ouvrage fut reprise chez Payot en ... quatorze volumes, dont chacun fait lui-même entre 600 et 700 pages (devenus quasiment introuvables, sauf les deux volumes sur le romantisme, republiés en format poche). Mais son « introduction » me passionna, me passionne. Cet auteur répondait à toutes les questions que je me posais sur la place de l'introspection dans l'histoire de l'étude de la subjectivité et, du même coup, me permettait de resituer l'entretien d'explicitation comme un des temps de cette histoire. Je découvrais enfin les questions et des éléments de réponse dont j'aurais eu tellement besoin dès ma formation théorique initiale, dès mes années d'étudiant !

J'étais donc devant un nouveau chantier : resituer l'entretien d'explicitation comme moment de l'histoire des sciences humaines, en m'aidant principalement de Gusdorf. Je vais essayer dans la partie suivante de vous présenter l'état actuel de mes résultats.

2/ La cohérence historique du développement des sciences humaines : la place incontournable de l'introspection et donc de l'explicitation.

Gêne profonde et diffuse.

Je reste gêné par le fait d'écrire cette partie, comme s'il y avait une contradiction entre l'utilité pour moi du chemin accompli dans ma réflexion historique, et l'intérêt pour les autres. Que vont-ils apprendre d'utile de cette mise en perspective historique ?

La vision des conflits engendrés par des dogmatismes de tous poils, toujours campés dans la posture d'interdiction de tout ce qui n'a pas de valeur à leurs yeux et le refus, le rejet, le dépassement de ces dogmatismes dans l'attitude d'ouverture, de liberté, souvent aussi de simple bon sens : « mais pourquoi s'interdire l'utilisation de l'introspection ? » ou « mais pourquoi ne pas prendre en compte ce que le sujet peut en dire ? ». Et alors ? Le conflit avec la bêtise dogmatique rigide est de tous temps ! Pourquoi éclairer l'impossible dialogue avec les philosophes ? Son explication historique, en particulier en France !

L'originalité, la force potentielle de l'explicitation comme outil enfin disponible, systématique, ayant dépassé de nombreuses difficultés pour la première fois dans l'histoire. Pourquoi ce dépassement n'a-t-il pas été fait par Binet (1889 / 1911) ou par l'école de Würzburg (1901/1911), ou même Claparède un peu plus tard (Claparède 1933) ou Burloud dans ces mêmes années (Burloud 1927; Burloud 1927; Burloud 1938). Clarifier ce point sera une manière de mettre en valeur les capacités de l'entretien d'explicitation, les bases sur lesquelles il s'est construit.

Oui, en fait, toute la cohérence de cette partie est de mettre en valeur, de faire comprendre pourquoi il a fallu attendre si longtemps pour obtenir cette clarification méthodologique qu'est l'entretien d'explicitation, et faire valoir la portée de ce résultat pour une science de l'homme qui ne soit pas aussi stérile et décevante que l'a été la psychologie expérimentale du XX^{ème} siècle.

Autre question : quel est le rôle de la connaissance de l'histoire de la pensée occidentale et de l'histoire de la naissance difficile et tardive des sciences humaines ? Quels besoins ? Quelles nécessités ?

A quoi ça sert de connaître l'histoire ? Avant nous, ils en savaient moins, ils se sont égarés, ils ont eu – pour leur époque – de bonnes idées. Et alors ?

Pour mieux comprendre ma démarche, faisons une analogie avec celle de F. Julien : trouver un point d'appui extérieur à sa culture pour l'apercevoir et la comprendre. Lui s'est appuyé sur la Chine et l'absence de catégories comme la causalité, le dieu unique, etc. Catégories qui nous sont tellement familières que nous ne savons même pas qu'il est possible de penser sans. Ici, il ne s'agit pas pour moi d'aller chercher une pensée étrangère à la pensée occidentale moderne, encore que l'on pourrait comparer les conceptions tibétaines ou hindoues de l'activité mentale avec les nôtres, mais je veux faire jouer à l'histoire, donc à la référence à des époques plus anciennes, ce rôle de mise à distance. L'image que j'ai est spatiale : pour regarder où on est, il faut une position extérieure depuis laquelle on peut apercevoir les caractéristiques du lieu où on était. On retrouve, l'image ici spatialisée des co identité, moi chercheur, je me mets à l'extérieur de ma position, pour la regarder. Mais comment me mettre à l'extérieur de ma position ? Il faut déjà que je ne sois plus identifié à ma position, car tant qu'elle est mon tout, je suis absorbé dedans en toute inconscience, et ne me pose pas de question sur ses propriétés. Prendre de la distance, prendre du recul, c'est ne plus être identifié. A ce moment, la connaissance de ce que les hommes des époques précédentes ont fait, ont écrit, ont conçu, devient un révélateur possible de ma propre démarche en l'inscrivant dans l'analogie (les intérêts sont-ils semblables ?) et dans la différence (ils ne voyaient pas telle ou telle chose, telle chose était impensable dans le contexte de l'époque, par exemple, il a fallu

rompre avec le carcan du dogme religieux pour faire apparaître le concept et le vécu d'identité personnelle, et d'individu). Non seulement la référence à tel ou tel penseur, mais aussi aux mouvements des écoles et des opinions, en particulier comme leur adhésion à certains modèles qui deviennent la norme de l'époque (cf. l'immense influence de Newton sur toute la pensée savante européenne), et quelques années plus tard inmanquablement, à toutes les époques, la réaction compensatrice de penseurs qui sont sensibles aux limites, voire à l'absurdité de ce qui est devenu la norme et qui singulièrement ne convient pas aux sciences humaines.(cf. le romantisme scientifique allemand, comme exemple paradigmatique).

Ainsi, étant tombé comme étudiant de psycho de première année, dans une « secte⁹ » de psychologie expérimentale, en toute naïveté, puis, après m'être appliqué à l'apprendre et à la pratiquer pour faire plaisir à mes professeurs et être un bon élève (plus l'intériorisation de tous les interdits qui en accompagnent l'ascèse) et malgré les côtés souvent dérangeant du caractère inhumain de la psychologie ainsi pratiquée, j'ai réagi contre ce modèle. Contre le laboratoire pour les études de terrain pour des raisons « écologiques », contre les variables dépendantes quantitatives (durée, réussite / échec) pour des descriptions riches et exploitées a posteriori, contre l'interdiction des verbalisations, contre l'introspection, contre le recours aux ressources de la phénoménologie.

Je vois seulement maintenant que j'ai en commun avec les « réagisseurs » des époques précédentes, qu'une partie de ma motivation, qui a joué un rôle moteur, repose sur le refus de la norme proposée dans mon milieu culturel ambiant (la recherche en psychologie au CNRS dans les années 70, que l'on peut confondre avec la commission chargée de l'évaluation annuelle ou pluriannuelle des chercheurs). En fait, le refus n'était pas la démarche de base, mais il était impliqué par le fait de m'intéresser à autre chose que la culture ambiante, de pratiquer différemment des normes unanimement acceptées. Ce refus, était une conséquence plus qu'une posture. Au contraire, j'ai beaucoup réfléchi pour trouver des argumentations positives et éviter les argumentations négatives. Argumentation positive : si l'on veut étudier complètement la conscience, on ne peut éviter, tôt ou tard, de chercher à s'informer de quoi le sujet est conscient. Argumentation négative, ce serait de revendiquer le droit à faire quelque chose de différent, de rejeter purement et simplement ce qui se fait, comme l'ont soutenu (Still and Costall 1991). L'argumentation négative n'est pas productive et suscite des contre-réactions fortes.

Il y a donc bien deux démarches complémentaires de clarification de la genèse de l'entretien d'explicitation : la première s'enracine dans ma trajectoire individuelle et mes qualités propres, comme je me suis essayé à le présenter dans la première partie : les influences formatives qui m'ont modelé, les moteurs qui m'ont fait avancer ; la seconde prend appui dans l'extériorité que procure la connaissance des péripéties de l'histoire des sciences humaines dans la pensée occidentale.

Comment procéder ? Je ne vais pas retracer l'histoire des sciences humaines dans la pensée occidentale, outre que cela a été fait par Gusdorf et quelques autres auteurs plus récents (par exemple parmi beaucoup (Russ 1995), je ne me sens pas encore à l'aise avec toutes ces données. Je vais donc essayer de rassembler thématiquement la multitude de faits, d'auteurs, d'époques, autour d'une série de choix épistémologiques et méthodologiques successifs qui dans toutes les démarches ont été accompli, en conscience ou pas. Choix qui ont donc été tranchés dans un sens ou dans l'autre tout au long de l'histoire. Sans quasiment de position intermédiaire, sans lieu de conciliation ou de mélange. Étonnant ! La place de l'explicitation dans la conception d'une science selon un point de vue en première personne s'y dessinera comme l'aboutissement de ces choix.

Je vais d'abord résumer ces choix, avant d'entrer plus avant dans leur présentation.

⁹ C'est un peu excessif, à prendre au sens figuré d'un groupe pris dans des rituels (les manips), un langage exclusif des autres, un contrôle permanent d'orthodoxie, un enseignement sans humour de ce qu'il faut faire ...

A chacun de ces choix, il y aura une branche de refus (pour des motivations très diverses au fil de l'histoire) et une branche d'intérêt positif, qui le plus souvent sera l'expression d'une réaction en réponse à l'accentuation du refus. Les choix suivants, supposeront les premiers réalisés de façon positive, il y a donc un emboîtement : adhérer positivement au dernier choix suppose l'adhésion positive à tous les précédents. Je nomme ces embranchements des « choix », mais il faut bien comprendre qu'ils n'apparaissent comme des choix que sous la condition d'un regard rétrospectif non engagé. Pour les contemporains de ces époques, que je classe dans une branche ou l'autre des choix, la plupart du temps seul le choix d'opposition en était vraiment un, sinon, le choix n'existait pas, il n'était pas une option possible, il était l'expression évidente de ce qu'il fallait faire parce que c'était alors la norme. Le seul fait de le penser comme un choix aurait conduit les auteurs à s'en justifier, et ce que l'on observe au mieux ce ne sont pas des justifications, mais des condamnations de tout ce qui n'appartient pas à leurs dogmes. Aussi, la notion de choix ne s'applique pas vraiment aux auteurs comme lieu de décision, sinon dans le refus de la norme, mais appartient seulement au regard rétrospectif que nous pouvons maintenant porter sur les étapes du développement des sciences humaines. Voici résumé ces cinq choix.

1- Refuser ou prendre en compte l'étude de l'humain.

Le premier choix est celui de donner une place ou non à l'étude de l'humain, à la prise en compte scientifique de la subjectivité. Faire ce choix positivement n'est jamais allé de soi, la position contraire a toujours été la plus évidente, encore maintenant. Mais il est la condition de tout le reste. (Les biais et préjugés dogmatiques, scientistes, positivistes, logicistes, mécanistes, rationalistes...)

2- Une fois acceptée l'étude de l'humain : attitude spéculative ou empirique.

Ayant choisi de s'intéresser à l'humain, le choix suivant consiste, soit de se contenter de penser théoriquement la subjectivité, ou d'en prescrire le fonctionnement correct, ou au contraire de vouloir se tourner vers la réalité de sa manifestation pour en prendre connaissance. Une attitude empirique qui s'intéresse à l'incarnation n'exclut pas de la penser aussi, alors que l'approche purement conceptuelle ignore totalement l'incarnation de l'humain (biais de toutes les psychologies philosophiques).

3- Une fois acceptée une approche empirique : Illustrer ou décrire. C'est-à-dire, accepter ou non la logique de la méthode empirique. Si l'on a choisi d'avoir une approche empirique, basée sur la référence à des exemples vécus, un nouveau choix se propose : soit avoir une approche empirique d'illustration, dans le sens où les exemples de vécus choisis ne sont pas la source de nouvelles informations, mais juste l'aide à la compréhension en rendant plus tangible ce dont on parle ; soit délimiter un exemple de vécu réel singulier, provoqué ou invoqué (référence à un vécu passé) pour le prendre comme référence et le décrire pour le constituer en objet d'étude. (Autre facette du biais systématique des approches philosophiques phénoménologiques). J'aborderai ce point là en suivant la logique des objectifs et des méthodes de la démarche empirique.

a. La fonction première d'une démarche empirique est de découvrir des faits nouveaux, c'est pourquoi elle se donne des objets d'études ciblés, dont elle ne pré-suppose pas la connaissance.

b. Sa seconde fonction est de chercher à établir ces faits de manière réglée. C'est-à-dire que le recueil de données va se faire de telle manière qu'elle puisse attester au mieux les faits décrits, en fait, les établir selon un gradient de certitude suivant les procédés mobilisés. On ne sera jamais dans du « tout ou rien ».

c. Sa troisième fonction est de permettre, en les justifiant, la formulation d'analyses, d'interprétations, de conclusions sur la base de la qualité de l'établissement des faits.

- d. Le rapport aux faits assure de plus une fonction de communication, car, indirectement, marginalement, la référence aux faits contribue à l'appréhension des arguments par leur illustration, et une fonction de « séduction cognitive » pour le bon sens.

- 4- Une fois acceptée la description : décrire avec méthode (l'explicitation par exemple) ou sans méthode.

Si l'on a choisi de constituer une description détaillée d'un vécu, se pose enfin un vrai problème de méthode : a-t-on mis au point des principes, une technique pour le faire ou pas ? Sachant que, à ma connaissance, ceux qui s'y sont essayés sans méthode ont renoncés ou produit des descriptions décevantes. Mais il n'existe pas de méthode sans communauté et transmission sociale (biais de la croyance dans la facilité de l'introspection).

- 5- Une fois la méthode mobilisée : s'arrêter à la description ou la prendre comme objet d'étude.

Supposons, qu'une description détaillée d'un vécu singulier réel ait été produite. La tentation ou la méconnaissance de recherche empirique sera d'estimer que le travail est maintenant terminé ou bien de considérer que ce n'est que l'étape préparatoire à l'analyse et l'interprétation des données.

Reprenons ces cinq points en les développant. (Hélas, encore de façon très insuffisante à ce jour, mais il faut bien boucler le numéro 88, et la matière présentée pourrait sans difficulté produire un livre dans le livre).

1/ Refuser ou prendre en compte l'étude de l'humain.

Le premier choix est celui de donner une place ou non à l'étude de l'humain, à la prise en compte scientifique de la subjectivité. Faire ce choix positivement n'est jamais allé de soi, la position contraire a toujours été la plus évidente, encore maintenant. Mais il est la condition de tout le reste (les biais dogmatiques, scientistes, positivistes, mécanistes, rationalistes...).

Je suis né à la vie de l'esprit, je veux dire à la culture universitaire, au sein de zélotes de la méthode expérimentale en psychologie, je l'ai déjà dit, et une de leurs croyances essentielles était qu'il n'y avait rien à faire avec l'introspection, point barre. Que la vraie vie était la conception d'expériences de laboratoire, avec expression des hypothèses a priori, définition des variables dépendantes objectives (ce qui serait mesuré) et des variables indépendantes (ce qui serait manipulé grâce à des contrastes entre groupe expérimental et groupe témoin).

La mise à distance progressive de ce modèle s'est opérée par l'expression de besoins de bon sens : avoir des données sur le processus étudié, avoir des données plus riches, accéder à l'inobservable. Je n'ai conscience qu'aujourd'hui d'avoir suivi un mouvement de pensée et de pratiques de recherche qui a toujours existé dans la pensée occidentale comme balancier, opposition, refus, d'un autre modèle qui, depuis la Renaissance, a toujours été, lui, dominé par le primat (irraisonnable) de la raison. Primat qui s'est affirmé au siècle des lumières et qui a trouvé toute sa force avec l'influence de Newton comme étant la norme absolue de la raison et de l'importance du modèle issu de la physique (Verlet 1993). Il est fascinant de suivre les analyses de Gusdorf d'époque en époque, de siècle en siècle, qui mettent en évidence la force d'affirmation de la raison, dans sa prétention à tout régenter, y compris l'homme, et avec la conséquence paradoxale de ne laisser aucune place à son étude factuelle. En opposition, tôt ou tard, un mouvement de sens contraire se lève pour revenir au concret de l'homme. L'un des exemples les plus clairs est celui du romantisme scientifique allemand (à ne pas confondre avec le romantisme littéraire français qu'en général nous connaissons mieux) comme réponse opposée au « tout mathématique ». Et en Allemagne, on a par exemple une théorie des couleurs réalisée par Goethe sur la base d'observations directes, qui s'oppose à la théorie phy-

sique des couleurs issue de la physique de Newton. Autre exemple, au début du XX^{ème} siècle, le programme des travaux de l'école de Würzburg est né d'une volonté de dépasser les interdits kantien selon lesquels il n'est pas possible d'étudier empiriquement les activités cognitives supérieures (interdit relayé par Wundt, un des professeurs de psychologie allemand le plus éminent de l'époque), et qu'il faut se cantonner aux mesures de seuils sensoriels, à tout ce qui est élémentaire et mesurable.

Comprenez que je ne me situe pas hors de la raison. Bien au contraire. Mais il me semble déraisonnable de penser que la raison saisit la totalité de l'homme et du monde. Il me semble déraisonnable de penser que la science doit se plier à des interdits a priori, sinon ceux qui sont dictés par l'éthique. Mais tout au long de l'histoire des idées, de telles conceptions limitantes a priori ont fleuri.

- Le modèle de l'astronomie (Galilée) et la réduction de l'homme au mécanisme,
- La naissance du calcul des probabilités et l'idée que le tout de l'homme ne sera qu'un calcul parmi d'autres,
- Selon Kant, ce n'est pas possible puisque cela ne peut remplir les critères d'une science, c'est-à-dire la possibilité de la mesure (Kant 1786, 1952) ; "dans toute théorie particulière de la nature, il n'y a de science proprement dite qu'autant qu'il s'y trouve de mathématique" p 11. " la psychologie empirique est encore plus éloignée que la chimie même du rang d'une science naturelle à proprement parler". p 12, "le divers de l'observation intime n'est séparable que par une simple division en idée, mais ne peut se conserver à l'état séparé, ni se combiner de nouveau à volonté ; de plus, il n'est pas possible de soumettre un autre sujet pensant à des expériences convenant à nos fins et l'observation elle-même attire et défigure déjà en soi l'état de l'objet observé. Cette psychologie ne pourra donc jamais être autre chose qu'une théorie naturelle historique du sens interne et comme telle aussi systématique que possible, c'est-à-dire une description naturelle de l'âme, mais non une science de l'âme, pas même une théorie psychologique expérimentale ..." p 13
- Selon Comte, ce n'est pas possible parce que l'homme est déterminé par la société et il serait illusoire de le prendre en compte, car il se trompe sur sa situation (cf. les critiques marxistes, sur la détermination des conduites individuelles par les conditions économique et sociologique).
- Le tournant linguistique : il n'y a pas de psychologie, il n'y a que de la grammaire, de l'usage linguistique, tout le reste est illusion du locuteur naïf, donc la question de la subjectivité ne se pose même pas ;
- Le béhaviorisme : il n'y a pas de subjectivité, il n'y a que des comportements,
- La réduction au neurone ou aux hormones, il n'y a pas de subjectivité il n'y a que des dosages hormonaux, que l'on peut d'ailleurs corriger.

Cette liste ne fait qu'esquisser de longs développements permettant à chaque époque de situer le mouvement d'opposition visant à prendre en compte l'humain de façon plus concrète. Il n'y a là que quelques exemples de refus de prendre en compte l'humain, parce que c'est inutile ou parce que, par principe, ce n'est pas possible ou sans intérêt a priori. Une telle liste, pourra plus tard être élargie, périodisée, détaillée et justifiée dans le rôle que je veux lui faire jouer dans mon argumentation. C'est encore beaucoup de travail et probablement plus qu'un article ou un chapitre !

Le propre de la posture de refus d'une science de l'humain, de l'étude de la subjectivité selon un point de vue épistémologique en première personne, est qu'il est intemporel. Je veux dire qu'il est présent à toutes les époques, quelles que soient les justifications qui sont invoquées. C'est à se demander si l'on n'a pas affaire, non pas à de vraies décisions épistémologiques, mais à des « styles cognitifs » qui déterminent les individus dans des options, rationalisées après coup (l'argument est valable pour tout le monde), comme on a pu déterminer des dé-

pendants ou indépendants du champ, des impulsifs et des réflexifs, des intuitifs et des rationnels. Mon interprétation serait que la référence au mécanisme, au comportement, à l'associationnisme, au tout logique, au primat de la détermination externe (social, neuronal, hormonal), à la réduction au tout linguistique offrent autant de manière de se rassurer dans des options apparemment contrôlées parce qu'apparemment fondées en raison.

La position privilégiant l'humain, est plutôt fondée sur la recherche de ce qui fait sens, même si ce n'est pas encore aussi rigoureux que ce que l'on sait déjà faire dans des disciplines « dures ». Mais rien ne sert de chercher sa clef sous la lumière du réverbère si on l'a fait tomber à quelques pas, près de la porte d'entrée qui est dans l'ombre. Il faut apprendre à aller chercher dans l'ombre, en arrêtant de privilégier la vue par exemple, ou encore trouver un moyen pour l'éclairer. Certes le programme est plus incertain, plus aventureux, mais cette seconde position me paraît incontournable tout simplement parce que, quelles que soient les critiques sur les méthodes ayant été mises en œuvre, l'étude de la subjectivité est nécessaire. Et si les critiques ont porté justes, alors il faut améliorer les méthodes sans renoncer au but. Il n'y a pas d'exemple dans la science qu'un groupe de chercheur s'attellant à une difficulté n'arrive pas à en trouver la solution. Jusqu'à présent, à chaque difficulté réelle ou imaginaire la communauté scientifique a répondu par un évitement.

Supposons cependant que nous soyons partisans de la nécessité d'étudier la subjectivité, et que nous soyons passés au-dessus des barrières normatives qui imposent que toute recherche doit se faire suivant les normes des sciences emblématiques de l'actualité. Que signifie historiquement le fait « d'étudier » un tel objet de recherche ?

2/ Une fois acceptée l'étude de la subjectivité : attitude spéculative ou empirique.

Ayant choisi de s'intéresser à l'humain, le choix suivant consiste, soit de seulement penser la subjectivité, soit de vouloir se tourner vers la réalité de sa manifestation. Une attitude empirique qui s'intéresse à l'incarnation n'exclut pas de la penser aussi, alors que l'approche purement conceptuelle ignore totalement l'incarnation de l'humain (biais de toutes les psychologies philosophiques).

Par exemple, Hume, Locke, se tournent vers l'humain non pour le décrire mais pour concevoir que toute connaissance provient du rapport perceptif que nous avons avec le monde. Posture théorique, qualifiée traditionnellement d'« empirique » parce qu'elle fonde tout sur le rapport perceptif, mais mal nommée si « empirique » est entendu au sens épistémologique de connaissance scientifique construite méthodologiquement à partir d'observations et d'expériences.

Par exemple, le sensualisme de Condillac, est une théorie qui prolonge l'empirisme (la métaphore de la statue), il n'y a là qu'une théorie qui se rapporte à l'organisation de la subjectivité. Les grands livres de Kant contiennent une psychologie immanente à l'organisation logique de la connaissance, mais elle n'est pas fondée sur des observations.

On peut prendre la mesure de l'originalité des premiers travaux de l'école de Wurzbürg, dans la mesure où ils représentent pour la première fois (à ma connaissance, mais Binet les a précédé de dix ans (1888 « L'étude expérimentale de l'intelligence »), ainsi qu'aux Etats Unis Titchener plus contemporain de l'école de Wurzbürg), une démarche d'observation systématique d'une conduite cognitive complexe.

Mais on verra dans les années qui suivent la révolution de 1914, se multiplier les livres de philosophie psychologique, comme ceux de J. Paliard, de Paulhan (auteur prolifique qui avait commencé dès 1890), Sartre (1936) et bien d'autres qui faisaient en France le fond de collection des éditions Alcan dans la catégorie « Psychologie Générale ». Ces auteurs sont peu connus (sauf Sartre, mais il n'est pas indexé comme psychologue), tout simplement parce que cet éditeur a disparu après la seconde guerre mondiale pour faits de collaboration, et la totalité de son fond est resté bloqué depuis. Ce qui fait que les Presses Universitaires de France, qui ont

repris l'affaire et lui ont succédé à la libération, n'ont pas pu garder l'accès au fond, qui est devenu progressivement rarissime (accessible cependant sur Gallica, le fond web de la BNF). Ce qui est étonnant à la lecture de ces livres, c'est le discours psychologique sans référence précise à des faits observés, même s'il semble toujours que l'on parle bien de la réalité du raisonnement, de l'émotion, de l'intuition. Les analyses ne s'appuient pas sur de tels faits, mais sur une espèce de virtuosité à les commenter, à les classer, à dire des choses intelligentes et cultivées sur l'homme. On n'est pas dans le roman, mais on n'est pas dans la science. On a l'impression d'être dans une expansion de l'exercice de style des dissertations philosophiques. Piaget se battra avec succès à Genève à la fin des années 60 pour que ne soit pas renouvelée une chaire de psychologie philosophique, au motif du défaut de référence aux faits. De même quand il discutera de la phénoménologie, il acceptera bien volontiers l'idée de phénoménologie mais pas la méthode phénoménologique, qui selon lui reste purement spéculative (Piaget 1968). Avec la phénoménologie, on a donc une opposition historique exacerbée entre une philosophie intéressée par les thèmes psychologiques (perception, mémoire, raisonnement, émotion, suggestibilité, motivations, inconscient, conscience etc.) et une psychologie naissante qui se cherche un style méthodologique, mais dont la constante est de recueillir des faits, quelquefois avec beaucoup de maladresse. Mais l'opposition ne s'exprimera quasiment jamais, parce qu'aucun psychologue universitaire ne met la phénoménologie et les phénoménologues ignorent soigneusement les psychologues.

3/ Une fois accepté le principe d'une approche empirique : suivre une méthode empirique ou pas.

Si l'on a choisi d'avoir une approche empirique – c'est-à-dire basée sur la référence à des faits, donc, pour nous, à des vécus – de nouveaux choix déterminants se manifestent dans les pratiques, je vais les détailler en suivant une analyse des fonctions de la démarche empirique en recherche. Dans ce choix, il est clair que je m'oppose sans cesse aux choix des philosophes phénoménologues (enfin, ceux qui pratiquent la phénoménologie, pas les philosophes historiques de la phénoménologie, ce qui élimine beaucoup de philosophes, sinon la majorité):

a/ Découvrir

La fonction première d'une démarche empirique est de chercher à découvrir des faits nouveaux, c'est pourquoi elle se donne des objets d'études ciblés. C'est donc une démarche amont, qui ne présuppose pas que je sache ce qui se passe (même si je l'enseigne, même si j'en suis l'expert, même si cela me donne un sentiment de familiarité parce que cela fait partie de ma vie intime), et qui se donne comme tâche de le viser dans une occurrence singulière (il n'y a de vécu que singulier), de le décrire pour pouvoir établir de quoi il est fait.

C'est aussi une démarche qui est capable, dans ce domaine si particulier de l'étude de la subjectivité, d'opérer une rupture épistémologique avec le fait que l'objet d'étude est infiniment familier, et que s'il mérite d'être exemplifié, pourquoi en faire un « objet » d'étude, puisqu'il suffirait de se tourner vers soi pour en attester l'existence ! Ce qui est familier n'est pas pour autant connu, mais plus il est familier et plus il est difficile de le poser comme quelque chose à connaître. Cette difficulté s'exacerbe pour les praticiens et pratiquants experts qui doivent se donner comme objet d'étude cela même qu'ils enseignent et pratiquent au plus haut niveau, l'exemple de la thèse d'E. Berger est de ce point de vue paradigmatique (Berger 2009) téléchargeable sur le site www.expliciter.fr.

A contrario, l'utilisation des exemples en phénoménologie semble sans cesse présupposer que l'exemple est bien connu, qu'il n'a pas été besoin de l'établir. En fait, avec ce troisième choix (méthode empirique ou pas) nous sommes au cœur du débat entre pratique scientifique (psychologie en l'occurrence) et pratique philosophique. Le propre de la pratique scientifique est à la base, en principe, d'être fondée sur l'établissement des faits, donc sur une démarche empirique.

rique. Historiquement, lorsque les disciplines n'étaient pas encore distinctes, tous les chercheurs (terme moderne) étaient nommés comme philosophes. Newton à son époque n'était pas un physicien, il était pour ses contemporains un philosophe expérimental (qui pratiquait des expériences) et il en était ainsi pour tous les objets d'étude. Il n'y avait de chercheurs que des philosophes, et donc on pourrait faire le contresens historique, consistant à dire que par le passé il y a eu des philosophes qui ont fait des observations, fait des mesures, recueillis des échantillons et qui ont donc pratiqué l'empirisme. Mais de fait, il n'y avait que des philosophes dont certains se sont intéressés à l'astronomie, à la physiologie, à la météorologie, etc. Avec le développement des sciences spécialisées, progressivement les philosophes n'ont plus eu comme domaine propre que la métaphysique, l'épistémologie (et encore !), un peu la logique, la morale, l'ontologie etc.). Se sont même développées des disciplines particulières, de philosophie du droit, de philosophie de l'histoire, de philosophie politique, de philosophie des mathématiques etc. Bref, des spécialistes qui s'occupaient de la dimension philosophique de leur discipline et n'étaient plus des philosophes au sens restreint de professeur ou universitaire enseignant la philosophie.

Reste, le cas si particulier de la phénoménologie d'Husserl. Il a conçu une discipline qui n'est ni empirique comme la psychologie de son temps, ni formelle comme les mathématiques ou la logique. Mais il a expressément voulu que cette discipline s'inscrive dans la philosophie (encore qu'en Allemagne à l'époque de ses débuts, les découpages disciplinaires étaient très différents de ceux existant en France, en particulier tous les psychologues de l'époque occupaient des chaires de philosophie). Mais, avec la phénoménologie, tout le problème vient du fait qu'en n'étant pas empirique au sens d'une volonté de naturalisation, elle reste reliée par force à son objet, au monde, au sujet, à la connaissance, à la totalité de la subjectivité. A la fois, elle ne la vise pas comme factualité, à la fois elle est bien obligée de s'y référer de façon plausible, comme relevant de ce qui est psychologiquement possible, et donc factuellement au final factuellement fondé. Il y a bien la célèbre méthode des variations éidétique pour procéder à une extraction de l'essence à partir de faits réels ou imaginaires. Mais sorti des exemples pédagogiques du fait qu'une couleur ne peut être pensé a priori sans une surface, une extension ou qu'un son ne peut être pensé sans une hauteur, un timbre, une intensité, je ne connais pas d'exemples de production phénoménologique féconde sur cette base. Pourtant elle est enseignée religieusement, scrupuleusement comme une méthode essentielle !

En travaillant avec des phénoménologues, comme N. Depraz, et quelques autres, la question du rapport aux faits s'est faite de plus en plus insistante. Soit ils me suivaient et décrivaient des vécus pour les découvrir, les connaître et versaient dans une démarche empirique dont on pouvait se demander si elle était encore du ressort de la philosophie, soit ils continuaient à fleurir leurs articles d'exemples personnels ou de seconde main. Exemples, dont la plupart du temps on ne pouvait savoir comment ils étaient établis et, donc, quelle valeur ils avaient pour fonder leurs analyses et leurs argumentations.

Je vais revenir sur cette utilisation d'exemples pauvrement établis, mais d'abord il faut bien mesurer les enjeux de la méthode empirique. Elle présuppose que nous ne connaissons pas tout, et que la seule manière de procéder est d'interroger le réel pour le découvrir. (C'est plus compliqué, il faut des hypothèses, des théories, des techniques de recueil de données, des techniques de critiques des sources, des outils de comptage, de statistiques, de condensation des données. Mais ici, ce n'est pas le point).

Dans ma vie de chercheur, chaque fois que je me suis donné un nouvel objet d'étude, et que je me suis mis en demeure de le viser de façon précise, de le décrire avec méthode, et d'en étudier la description, j'ai appris des choses nouvelles, j'ai découvert des propriétés de la subjectivité que je reconnaissais quelques fois et qui, d'autres fois, étaient une découverte totale, que je n'aurais su imaginer. C'est une des motivations les plus passionnantes de l'activité de chercheur.

Dans mes contacts avec les phénoménologues, j'ai toujours eu la surprise de voir qu'ils fonctionnaient comme si toute la connaissance du monde et singulièrement du subjectif leur était déjà connue. En fait, j'avais l'impression de me retrouver en classe de philo, quand on nous donnait un sujet de dissertation et que, pour l'écrire, on ne pouvait mobiliser que ce que l'on savait déjà ou ce à quoi on pouvait avoir accès par les encyclopédies (si l'on fait la dissertation à la maison). J'ai été invité une fois à un séminaire à l'École Normale Supérieure, à Fontenay, au moment où le groupe Alter (de la revue phénoménologique Alter) travaillait sur la « phénoménologie aux limites », et cette année-là sur « le sommeil, le rêve et l'éveil », donc aux limites de la phénoménalité, et j'ai été sidéré qu'aucune observation ne soit envisagée ! J'ai essayé de m'en expliquer. De suggérer que dans le sommeil, on pouvait faire l'expérience de toutes sortes d'état intermédiaires, qui mériteraient d'être décrits, recensés, interprétés. Et que donc, en aucun cas le sommeil n'était accessible phénoménalement, ce qui me semble (à la lumière de ma propre expérience) insensé. De même pour l'expérience du rêve qui pouvait être attestée, non seulement dans la variété des contenus, mais aussi dans la variété des expériences du fait de se sentir rêver ou même d'intervenir dans ses rêves (rêve lucide (La Berge 1985; Norbu 1993; D'Hervey de Saint-Denys 1995). Mais on m'a regardé comme un zombi ! Ce que je disais était totalement étranger au groupe, totalement incompréhensible. Alors que ce groupe était animé par B. Besnier, qui leur avait enseigné la phénoménologie à partir d'exemples vécus simples, que l'on retrouve bien dans ses écrits, par exemple (Besnier 1993) ! Manquait l'idée même qu'il y avait de nouveaux faits à découvrir, à interpréter, à analyser. Soit par une analyse de la littérature scientifique, soit par le recueil de nouvelles descriptions. Discutant à table de ce même point avec un autre phénoménologue à l'occasion d'un colloque philosophique à Amiens, je me suis fait prendre à partie au motif que chacun devait rester chez soi, et ne pas transgresser les limites de sa discipline ! Ce qui voulait dire dans son esprit que pour faire de la phénoménologie il n'était pas nécessaire de recourir à la prise de connaissance de données empiriques.

B - Établir

La seconde fonction de la méthode de recherche empirique est de chercher à établir ces faits de manière réglée. C'est-à-dire que le recueil de données va se faire de telle manière qu'elle puisse attester au mieux les faits décrits, en fait, les établir selon un gradient de certitude suivant les procédés mobilisés. On ne sera jamais dans du tout ou rien et il y aura toujours une nécessité seconde de critique des sources (cf. chapitre \$\$).

Prenons un exemple récent, dans lequel l'exemple prend valeur de démonstration pour s'opposer à des arguments contradictoires. Ainsi, C. Romano (Romano 2010), après des pages denses de discussions très serrées, emporte la conclusion sur la base d'une référence empirique qui, si elle est établie, dénie le fait que toute l'expérience soit déjà langagière (p.133). Tout ça, parce que (l'exemple est en fait tiré de Scheler), quelqu'un a eu l'expérience suivante : « Je pénètre dans une pièce que je connais et je suis soudain frappé par un changement, j'ignore lequel ; il m'assaille comme une gêne diffuse, enveloppant tous les objets et ne se fixant sur aucun, jusqu'à ce qu'il finisse par se localiser sur un tableau dont je m'aperçois qu'il a été décroché du mur ». La méthode est troublante. Emporter la discussion logique sur la base d'un argument empirique, et en plus de seconde main, suppose que l'on attribue à la donnée empirique un statut très fort, complètement contradictoire avec toute la démarche de discussion logique qui précède, et à l'opposé de toute la démarche phénoménologique qui réfute la nécessité de recourir aux données empiriques, de naturaliser la phénoménologie. Mais de plus, si, comme nous le faisons au GREX, nous avons un mouvement de sympathie pour la démarche de référence à un vécu comme argument, il semble que nous ne pouvons que l'accepter. Cependant reste à savoir s'il est possible de s'appuyer sur une telle référence à l'expérience. Est-elle établie de façon suffisamment convaincante ? Car, si le principe de la

référence à une expérience est plausible, si elle est sensée, et qu'elle fait appel chez le lecteur (en tous les cas pour moi) à une adhésion intuitive immédiate, et à une évidence qui lui accorde valeur de preuve, est-ce suffisant ?

Dans le principe, établir une telle expérience vécue serait suffisant pour conclure qu'il existe une expérience pré langagière. C'est la force du « un » : si j'ai établi qu'une chose existe, alors elle est établie (*une seule occurrence proprement établie avère son existence*). De plus, nous en avons nous-mêmes établi plusieurs. Donc ce qui me paraît faire problème, n'est pas le contenu de l'expérience, mais le fait que cette expérience ait bien été établie, donc questionner la méthode qui a permis de l'établir (Vermersch 1997).

Je ne suis pas encore dans un langage de preuve en posant cette question, mais dans une demande de clarification sur la manière dont un fait a été établi. Le verbe **établir** n'est pas anodin pour moi, il désigne la méthode qui est à la base de la production de l'énoncé. Il ne contient pas de jugement de valeur a priori, comme d'évaluer sa valeur de preuve, de vérité, évaluation qui fera partie d'un autre temps, mais il souligne plutôt le souci de clarifier sur quelles bases est affirmé un énoncé : est-ce un postulat, que j'ai choisi comme point de départ et que je n'ai donc pas besoin de démontrer ? Une opinion, que je reçois pour valable ? Une imagination qui me semble pleine de sens ? Une révélation, que je respecte ? Une donnée rapportée, issue d'un roman ou d'une œuvre de fiction ? Est-ce un vécu singulier qui m'appartient et dont je peux retrouver la singularité dans mon histoire ? Est-ce une description de vécu ? Est-ce le résultat d'une expérimentation ?

Établir, c'est énoncer, en référence à une démarche, comment je produis un énoncé. Ce que je demande c'est de renseigner la question : comment l'avez-vous établi ? Une fois renseigné, reste à savoir quelles sont les limites de l'analyse et de l'interprétation des énoncés en fonction de la manière dont ils ont été établis.

Dans l'exemple de Romano, comme dans la majeure partie des exemples des philosophes, on ne peut pas trancher sur son mode d'établissement. Par exemple, je ne sais pas si c'est une expérience imaginée par Scheler ou une expérience attestée comme réellement vécue par l'auteur, dans une occurrence singulière.

Pour moi, en tant que chercheur en sciences humaines, ce n'est pas la même chose que de se référer à une expérience réellement vécue, non romancée, non imaginée et une expérience de seconde main dont l'occurrence singulière n'est pas correctement attestée. Je reconnais que les philosophes modernes n'ont pas, dans le principe, de soucis d'empiricité, donc ils n'ont pas besoin d'énoncer le mode de production ou le type de référence vécue de leurs exemples. Mais ils me semblent pourtant jouer avec le rapport à l'empiricité et la force argumentative des données factuelles. Même s'il ne s'agit que d'illustrations, elles ne peuvent l'être que justement si elles sont plausibles et illustratives des conclusions auxquelles ils ont en fait déjà abouti. Sinon ce ne serait pas de bonnes illustrations, ce pourrait même devenir des contre-exemples. L'illustration, n'est donc jamais seulement qu'une illustration, elle est une argumentation indirecte pour attester le bien-fondé de ce que l'on dit par ailleurs. Elle est une technique d'induction de croyance en la plausibilité de ce qui est ainsi présenté. J'y reviendrai plus loin.

Quand les auteurs sont des philosophes, ils ne sont pas assujettis à la démarche d'établissement des preuves, et donc ces considérations sont absentes par principe de leurs écrits. Mais dans leur argumentation, en particulier pour les phénoménologues, la référence à des données factuelles relatives à des vécus est pourtant sans cesse présente.

C – Argumenter, prouver, conclure.

La troisième fonction est de permettre, en les justifiant, la formulation d'analyses, d'interprétations, de conclusions sur la base de la qualité de l'établissement des faits. En ce qui concerne ceux qui suivent une démarche empirique, je ne m'y attarde pas. Si l'on se base

sur des faits établis de façon forte, les analyses et conclusions que l'on exprimera resteront dans les limites de ce que ces faits permettent d'étayer. Il sera alors courant de distinguer ce que les faits montrent, et les hypothèses à vérifier dans de futurs travaux, mais qui sont déjà inspirées par les résultats obtenus. Cette étape de conclusion, n'est jamais par tout ou rien, il y a toujours des degrés de certitude différents attachés aux faits.

Mais si l'on ne procède pas ainsi, on en vient aux usages philosophiques, dont je voudrais pointer les limites.

L'exemple de Romano est déjà une bonne illustration des pratiques des phénoménologues. Je reprends quelques exemples d'Husserl, dans lesquels je retrouve toujours en filigrane la même structure argumentative. Elle-même jamais thématifiée. Un exemple est présenté et sur la base de sa plausibilité des conclusions sont tirées, sans que pour autant l'argument soit une référence empirique en tant que telle. (Ce qui est en gras dans le texte qui suit, n'est pas formulé par Husserl, mais par moi, pour insister sur l'utilisation de l'exemple par l'auteur) :

- soit ce sont des généralités, le principe d'expérience que tout le monde comprend et a vécu, (quand j'entends un mot, je fais en même temps attention aux sons et d'une manière différente au sens, il y a **donc** deux fonctions différentes à l'attention : le remarquer et le prendre intérêt)(Husserl 1995), (si j'écoute le son d'une sirène, qui commence et s'interrompt, quand le son ne résonne plus, il est encore là, je le tiens, il n'a pas disparu pour moi quoiqu'il ne soit plus perceptible ; **donc** il y a une mémoire primaire du vécu, une rétention passive, une poursuite en moi de ce que j'ai entendu.) (Husserl 1964, 1905), (je confonds et mélange deux souvenirs de structures événementielles semblables, **donc** il y a bien possibilité d'erreur de la mémoire par bigarrage) (Husserl 1998).
- des illustrations plausibles (Husserl imagine qu'il voit une personne, et en s'approchant il découvre que c'est un mannequin de cire, **donc** la perception peut être déçue, et **donc** elle n'est dans son principe jamais totalement assurée) (Husserl 1950),
- des situations vécues, vraisemblablement personnelles du fait des détails circonstanciels de la situation donnée ; (Husserl est dans son bureau et par les fenêtres ouvertes, il entend les enfants qui jouent dans le jardin, **preuve** que le champ attentionnel est feuilleté ; ou bien, il se promène sur les hauteurs du Rhin et l'éclairage public s'allume progressivement le long des berges, **argument** pour prouver les effets de synthèses passives (Husserl 1998) ;
- des situations vécues cruciales pour la démonstration (§77 des Idées directrices : il est en train d'écrire avec facilité, et par un changement de « regard » se découvre joyeux, et de plus qu'il l'était déjà avant que sa réflexion (au sens d'introspection) se tourne vers son état, **preuve** de la conscience pré réfléchie et du fait que tout vécu peut faire l'objet par principe d'une réflexion).

Il sera nécessaire que je m'étende longuement sur cette utilisation démonstrative des exemples chez les phénoménologues. Ce qui me semble important c'est son intrication potentiellement perverse avec le point suivant.

D – Convaincre, séduire.

Le rapport aux faits assure de plus une fonction de communication, car, indirectement, marginalement, la référence aux faits contribue à l'appréhension des arguments par leur illustration, et entraîne une fonction de « séduction cognitive » pour le bon sens.

Dans tous les écrits phénoménologiques les exemples factuels¹⁰ de vécus sont présents. Donc, on a bien un rapport à l'expérience, et en conséquence une forme de démarche empirique de

¹⁰ Mais il y a aussi des expériences de pensée, donc imaginaire, qui sont prises comme support, comme dans le §92 des Idées directrices, où Husserl imagine un seul noème, une seule noèse, et détermine que ce qui reste encore mobile c'est précisément l'attention, comme modulation de l'intentionnalité.

fait, puisque de jure il n'en est pas question, la réduction transcendantale étant là pour opérer la transmutation de la référence. Mais cela ne constitue qu'une pseudo ou quasi-empiricité, dans le sens où il est bien fait référence à un vécu, mais dont on ne connaît pas le statut, en particulier celui d'avoir, ou non, été réellement vécu par la personne qui s'y réfère.

En fait, l'exemple en phénoménologie joue aussi un rôle ambigu, dans la mesure où il donne incidemment une crédibilité à ce qui est dit, puisque cela permet au lecteur de se représenter de façon assez convaincante de la vérité et du bon sens de ce qui est décrit. On a bien en ce sens l'introduction d'une quasi empiricité. Quasi, parce que l'on est bien en relation avec du vécu, que l'exemple a été vécu ou pourrait être vécu (d'ailleurs c'est ce qui permet, comme nous l'avons fait en groupe de reprendre les exemples d'Husserl). Mais « quasi » seulement, parce que cette façon de procéder a une conséquence épistémologique forte : les phénoménologues qui procèdent ainsi manifestent, volontairement ou pas, qu'ils ne se tournent pas vers le vécu pour en apprendre quelque chose qu'ils ne sauraient pas déjà, mais simplement pour montrer que ce dont ils parlent a une réalité plausible et légitime leurs conclusions (cf. par exemple (Depraz 2001) *Lucidité du corps*, dans lequel chaque chapitre est précédé d'un exemple illustratif de vécu, qui servira d'argument dans le corps du chapitre).

Mais dans tous les cas, ces exemples se présentent animés par la séduction, active quoique non revendiquée, non thématifiée dans le dispositif de recherche, du caractère plausible, comme donnant du sens au fait de se référer à un vécu, comme crédibilisant les analyses phénoménologiques quant à son rapport à de vrais vécus.

L'ambiguïté épistémologique est totale. La phénoménologie se présente comme une science des essences, ayant totalement renoncé à l'empiricité, mais elle a un rapport permanent à la naturalité des vécus, même envisagé sous époque.

On voit bien, à nouveau dans la démarche argumentative, que derrière les usages de la référence aux vécus, illustration ou données de recherche, se situe la question épistémologique cruciale de savoir si l'on attend ou pas un apport d'information. Dans un cas l'exemple ne sert au mieux que de confirmation plausible d'un discours établi indépendamment de lui, dans le second cas l'exemple est à l'origine de découvertes, d'établissement de fait que l'on ne connaissait pas avant de les recueillir. C'est là la légitimation de la recherche empirique ! Se tourner vers la collecte de nouvelles données n'a de sens que parce que l'on a besoin de prendre connaissance des faits de la subjectivité. Ce sera le paradoxe que, même lorsque j'aurais décrit mon propre vécu, je devrai encore le prendre pour objet d'étude pour découvrir ce qu'il contient comme information (point 5).

4/ Une fois acceptée la description soignée : décrire avec (explicitation) ou sans méthode.

Si l'on a choisi de constituer une description détaillée d'un vécu, se pose – enfin – un vrai problème de méthode : a-t-on, ou non, une technique pour le faire, sachant qu'à ma connaissance, ceux qui s'y sont essayés sans méthode ont renoncé ou produit des descriptions décevantes, même si quelques fois elles ont servi de support à une thèse soutenue. Mais il n'existe pas de méthode sans communauté et transmission sociale.

La phénoménologie se présente comme une science descriptive, mais elle n'a rien dit sur la pratique de la description, sur ce en quoi consiste l'action de décrire. Elle n'a pas fait la phénoménologie de la description, elle la pratique (?) aveuglément. La seule indication est d'aller au plus fidèle de l'expérience. Or, si l'on veut utiliser des descriptions pour servir de base à une argumentation factuellement fondée, il faut que la production de ces descriptions soit méthodologiquement réglée. C'est le point suivant. Les phénoménologues n'ont pas de méthode de description, ne savent pas en quoi consiste l'action de décrire les vécus. Et pour ceux et celles que j'ai eu l'occasion de fréquenter en live, ne savent même pas qu'ils ne savent pas.

A cet endroit, je ne pourrais reprendre que ce que j'ai déjà écrit sur ce sujet (chapitre \$\$).

Distinguer les structures universelles de tous vécus comme guide permanent du recueil, de l'écoute, de l'analyse des vécus, des catégories descriptives spécifiques à un domaine particulier de l'expérience. Systématiser les pratiques patiemment mises au point dans les étapes d'analyse, pour apprendre à fragmenter les descriptions, repérer les différents types d'énonciations (informations satellites), garder présent à l'esprit les différentes couches de description possibles de tout vécu. Repérer les structures qualitatives temporelles correspondant au cycle de toute action, les structures fonctionnelles comme, par exemple : « tout jugement suppose la référence à un critère, si je n'ai que le jugement, je ne sais sur quoi il est fondé ».

Mais tous ces principes universels, convenant à tous les vécus, parce qu'ils ont tous la même structure temporelle, le même fond d'éventail de composants de la conduite humaine, sont insuffisants pour décrire les situations particulières. D'une part, délimiter les catégories descriptives sera un résultat de la recherche, puisque ce que l'on vise, c'est la découverte de ce « en quoi consiste le fait de vivre telle ou telle situation ou acte ou visée ». D'autre part, parce que les domaines d'activités peuvent appartenir à des micro mondes, donc à des univers spécialisés qui ne sont connus dans leur détail, dans leur langage, dans leur discrimination que par les seules personnes appartenant à un de ces micro mondes. Comprendre le raisonnement, la prise d'information, les bases de décision, la perte d'orientation dans la conduite d'une installation nucléaire demande de comprendre ce que prend en compte un opérateur qualifié. La mémorisation des partitions chez un pianiste est un objet de recherche magnifique pour analyser les signifiants internes, mais demande de comprendre la musique, l'analyse d'une partition, le rapport corporel au clavier. Non pas seulement comme connaissance abstraite, mais comme connaissance incarnée par des buts qui n'apparaissent clairement que dans une pratique intense.

Mais précisément, si le chercheur n'a pas constitué de principes méthodologiques de base pour aborder la description d'un vécu, en particulier la clarification du déroulement temporel comme fondement incontournable, puisque tout vécu est caractérisé par le fait qu'il est un processus organisé par la succession (et au sein de cette succession, les simultanités), alors il va aller vers l'anecdotique, l'incomplétude, le risque de ne souligner que ce qui l'arrange. Le pire étant tout simplement d'avoir une description pauvre, plate, exsangue. J'ai des centaines de pages, conservées des ateliers de pratique phénoménologique (finalement bien mal nommés), ou sur chaque page séparée n'apparaissent que quelques lignes, sans intérêt, sans informations nouvelles.

Dans le cadre du GREX, nous avons su produire des descriptions fouillées, et certaines thèses ont donné lieu à de belles descriptions, recensées dans (Maurel 2009) et son équivalent en français dans *Expliciter*. Mais dans notre travail de groupe, nous avons eu peu d'occasions de passer à l'étape suivante, qui caractérise une démarche complète de recherche empiriquement fondée.

5/ Une fois mobilisée la méthode de description : s'arrêter à la description ou la prendre comme objet d'étude.

Supposons, qu'une description détaillée d'un vécu singulier réel ait été produite. Dans l'optique d'un travail de recherche, un tiers du travail a été accompli, pas plus.

Produire une description écrite est juste le moyen pour commencer à faire de la recherche, ce n'est pas le résultat de la recherche, c'est l'étape essentielle de constitution des données de base dans un format rendant son étude possible.

Dans l'atelier de pratique phénoménologique, comme dans les Travaux Pratiques du Collège international de Philosophie, nous nous sommes toujours arrêtés à cette étape. Quand, beaucoup plus tard, j'ai voulu organiser un groupe de travail sur « le sens se faisant », la consigne était que le droit d'entrée dans le groupe était de produire une auto explicitation d'un vécu de

« sens se faisant ». Pour pouvoir passer, en groupe, à la suite : c'est-à-dire l'exploitation de ces protocoles pour en faire l'analyse. Échec total, si ce n'est le travail d'Eve Berger qui faisait sa thèse sur la base de l'exemple qu'elle avait décrit. L'exploitation des données descriptives produites par une explicitation est longue, fastidieuse par certains côtés, et n'ont le temps de le faire que ceux qui y sont impliqués fortement (travaux à rendre, comme un mémoire ou une thèse) et ceux dont c'est le métier, au sens où leur activité consiste à utiliser leur temps de travail pour cette recherche. Par ailleurs, l'expérience nous a montré que les philosophes ignorent tout de la façon de travailler sur les descriptions de vécus. Rien dans leur formation ne semble les y avoir préparé. De ces vingt années de collaboration avec les phénoménologues, je note maintenant que, malgré toute leur intelligence et leur culture, la seule possibilité d'aller plus avant est de commencer par les former, les former pratiquement pas avec des cours, mais avec des exercices ! Mais je ne sais pas, une fois cette condition remplie, si même la collaboration aurait un sens, dans la mesure où je ne vois pas comment ils pourraient passer du côté des exigences de l'empiricité en restant philosophes. Mais, bien sûr, la réponse leur appartient. J'ai détaillé par ailleurs, les étapes de travail sur une description écrite, telles que je les pratiquais (chapitre \$\$).

En forme de conclusion

Ce chapitre visait à mettre ma démarche en perspective, à la fois dans la cohérence de mon parcours personnel et dans la cohérence de l'histoire des sciences humaines comme exemple et reprise de la recherche d'une réponse à un besoin séculaire : objectiver l'expérience subjective, sans la perdre. Ce qu'il y a d'original dans mon parcours personnel, c'est simplement que, sans le vouloir, mais avec persévérance, j'ai rassemblé un bouquet de compétences qui a fini par produire une démarche organisée. J'aboutis alors au constat que c'est la première fois dans l'histoire de la pensée que tous les éléments pour une étude de la subjectivité sont réunis : pratiques, théoriques, méthodologique, sociétaux, humains. C'est la première fois qu'il y a le temps (pas un temps abstrait, mais un temps de paix, sans guerre, il y a 66 ans que nous n'avons pas eu de conflit sur le sol national !) et les conditions pour constituer une vraie connaissance pratique, enseignable, transmissible des méthodes d'exploration de la subjectivité (à des fins de recherche, parce que pour l'intervention, les praticiens sont largement en avance sur la recherche).

En ce sens, je ne suis que l'exemple d'un homme qui comme d'autres a cherché à étudier l'humain, et pour cela, s'est centré sur les méthodes permettant de le faire. Gusdorf l'avait fait à sa manière, en se centrant aussi sur la dimension méthodologique des conditions de possibilité (mémoire concrète, écriture du moi). J'ai eu la chance de naître à une époque où les conditions étaient favorables, à bien des points de vue. J'ai rencontré des influences formatives qui m'ont permis d'anticiper, en quelque sorte, sur les besoins futurs, même si tout ne s'explique pas par les seuls facteurs externes. J'ai eu une succession d'aléas dans le déroulement de ma vie professionnelle qui m'ont facilité grandement les choses, d'une manière même extraordinaire (j'ai toujours été fonctionnaire, autonome dans mes choix de recherche).

Ainsi je n'ai jamais eu de soucis matériels et j'ai pu me consacrer uniquement à la recherche, et ce dans un cadre tolérant (la psychologie du travail). La création de l'association GREX a engendré un cadre social, une communauté chaleureuse et aidante, un support de publication et de discussion, un lieu de renouvellement expérientiel des questions qui se posaient et auxquelles nous avons essayé de répondre en appliquant la méthode de l'explicitation aux questions soulevées par l'explicitation.

Cependant, pour conclure, je ne peux m'empêcher de vouloir relativiser tout cela. L'objectivation du subjectif n'a de sens que dans un cadre de recherche scientifique, et ce cadre-là est loin d'être le tout de la compréhension du subjectif. Le fait de se situer dans le cadre de la recherche a toujours un effet réducteur, même si, justement, tous nos efforts visent à conserver les propriétés humaines de l'humain. Ne serait-ce que la mise en mots de chaque description : elle est obligatoirement un appauvrissement de la richesse totale de chaque vécu. Dans notre vie, la recherche n'est pas la seule manière de nous approcher de l'humain, même si notre culture a tendance à la valoriser comme étant l'excellence dans l'activité humaine intellectuelle. Mais l'approche pratique, relationnelle, intime comme sociale, amicale, psychothérapeutique, amoureuse ; l'approche esthétique de l'expression de l'humain par les romans, la danse, le cinéma, le théâtre, la peinture, la musique et autres ; l'approche religieuse ou spirituelle des pratiques de soi ; tout cela n'a pas moins de dignité, de pertinence, de sens, de valeur pratique que la recherche.

Bibliographie

- Berger, E. (2009). Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes. Etude à partir du modèle somatopsychopédagogique. Sciences de l'éducation, Paris, Paris 8.
- Besnier, B. (1993). "Remarques sur les Leçons sur la conscience intime du temps de Husserl" Alter 1(319-356).
- Burloud, A. (1927). La pensée conceptuelle : essai de psychologie générale. Paris, Alcan.
- Burloud, A. (1927). La pensée d'après les recherches expérimentales de H-J. Watt, de Messer et de Bühler. Paris, Alcan.
- Burloud, A. (1938). Principes d'une psychologie des tendances. Paris, PUF.
- Claparède, E. (1933). "Genèse de l'hypothèse." Archives de Psychologie XXIV(93/94): 1-155.
- D'Hervey de Saint-Denys (1995). Les rêves et les moyens de les diriger, observations pratiques. Ile Saint Denis, Oniros.
- Depraz, N. (2001). Lucidité du corps : de l'empirisme transcendantal en phénoménologie. Paris, Kluwer.
- Gauchet, M. (2010). L'avènement de la démocratie. 3/ A l'épreuve des totalitarismes 1914-1974. Paris, Gallimard.
- Gusdorf, G. (1951). Mémoire et personne(2). Paris, PUF.

- Gusdorf, G. (1953). Mythe et métaphysique : introduction à la philosophie. Paris, Flammarion.
- Gusdorf, G. (1956). Traité de métaphysique. Paris, Armand Colin.
- Gusdorf, G. (1960). Introduction aux sciences humaines. Essai critique sur leur origine et leur développement. Paris, Les belles lettres.
- Gusdorf, G. (1991). Auto-bio-graphie. Paris, Jacob O.
- Gusdorf, G. (1991). Les écriture du moi. Paris, Jacob O.
- Husserl, E. (1950). Idées directrices pour une phénoménologie. Paris, Gallimard.
- Husserl, E. (1964, 1905). Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps. Paris, PUF.
- Husserl, E. (1995). Sur la théorie de la signification. Paris, VRIN.
- Husserl, E. (1998). De la synthèse passive. Grenoble, Jérôme Millon.
- Kant, E. (1786, 1952). Premiers principes métaphysiques de la science de la nature. Paris, Vrin.
- La Berge, S. (1985). Le rêve lucide le pouvoir de l'éveil et de la conscience dans vos rêve. Ile Saint-Denis, Oniros.
- Maurel, M. (2009). "The explicitation interview : examples and applications." Journal of Consciousness Studies **16**(10-12): 58-89.
- Norbu, N. (1993). Le Yoga du rêve. Paris, L'originel.
- Piaget, J. (1949). Traité de logique : essai de logistique opératoire. Paris, Colin.
- Piaget, J. (1952). Essai sur les transformations des opérations logiques : les 256 opérations ternaires de la logique bivalente des propositions. Paris, PUF.
- Piaget, J. (1968). Sagesse et illusions de la philosophie. Paris, PUF.
- Romano, C. (2010). Au coeur de la raison, la phénoménologie. Paris, Gallimard.
- Russ, J. (1995). L'aventure de la pensée européenne. Paris, Armand Colin.
- Still, A. and A. Costall (1991). Against cognitivism. New York, Harvester.
- Verlet, L. (1993). La malle de Newton. Paris, Gallimard.
- Vermersch, P. (1979). "Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement." Bulletin de Psychologie **33**(343): p. 179-187.
- Vermersch, P. (1997). "Questions de méthode : la référence à l'expérience subjective." Alter **5**: 121-136.
- Vermersch, P. (1999). "Introspection as practice." Journal of Consciousness Studies **6**(2-3): 17-42.
- Vermersch, P. (1999). "Pour une psychologie phénoménologique." Psychologie Française **44**(1): 7-19.
- Vermersch, P. (2009). "Describing the practice of introspection." Journal of Consciousness Studies **16** (10-12): 20-57.
- Vermersch, P., S. Sejournant, et al. (1978). Utilisation du document photographique en géographie. Recherche sur les difficultés rencontrées par les élèves : problèmes méthodologiques. Compte rendu demi parcours. Paris, A.T.P.

Agenda 2010-2011

Vendredi 28 janvier Séminaire

Samedi 29 Atelier de Pratique

Vendredi 25 mars Séminaire

Samedi 26 mars Atelier de pratique

Vendredi 17 Juin Séminaire

Samedi 18 Juin Atelier de pratique

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

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

Séminaire vendredi 14 Octobre

Atelier Samedi 15 Octobre

Séminaire vendredi 2 Décembre

Atelier samedi 3 décembre....

2012.....

Sommaire numéro 88

1 – 13 L'accès au sens dans une situation d'aide professionnelle : reconstitution de l'expérience de Camille. Sylvie Bonnelle. + pour l'édition web le verbatim.

14 – 18 Françoise et l'aphasique. Marine Bonduelle.

19 – 22 . Témoignage d'une assistante ... Stage de niveau 1. Magalie Boutrais

23- 55 Sens historique de la démarche d'explicitation. Pierre Vermersch

56 Agenda Programme.

Programme du séminaire

Vendredi 28 janvier 2011

de 10h à 17 h 30, Institut Reille
34 avenue Reille 75014 Paris

Discussion des articles de ce numéro avec les auteurs présents.

Samedi 29 janvier

Atelier de pratique

(9 h 30 à 16 h 30) à Reille

Les humanistes de la Renaissance ont prophétisé à peu près toutes les sciences humaines, mais ils n'en ont réalisé aucune. Au cours de leurs entreprises dans tous les domaines de la vie de l'esprit, ils ont mis en mouvement certaines idées, dont le cheminement ne s'arrêtera plus. Seulement les conditions préalables ne sont pas réunies pour que ces idées se systématisent et donnent naissance à la science de l'homme. Et la première de ces conditions est la création d'un nouveau chiffre d'intelligibilité, définissant le statut d'une science rigoureuse dans quelque ordre que ce soit. L'apparition de ce nouveau modèle épistémologique marque l'avènement de la pensée moderne.

Premier paragraphe du chap. La naissance du mécanisme et la légende cartésienne. G. Gusdorf, p 75, 1960.

Explicititer

Journal du GREX

Groupe de Recherche sur l'Explicitation

Association loi de 1901

Siège 100 rue Bobillot 75013

Courrier

Association GREX

Place de la bergerie

43300 Saint Eble

04 71 77 25 84

www.expliciter.fr

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256