

# Explicititer

Numéro 32

Décembre 1999

Dans sa tentative de dresser un tableau général de la philosophie contemporaine en France, Eric Alliez met en évidence non seulement la persistance d'une double polarisation, qui peut se marquer à l'intérieur d'une même œuvre, entre philosophie analytique et phénoménologie, mais aussi celle d'une tension, irréductible à la première et insistante notamment depuis l'après-guerre, « entre possibilité et impossibilité de la phénoménologie » elle-même<sup>1</sup>.

Certes, les objections de fond adressées à la phénoménologie ont pu être au moins en partie surmontées grâce aux ressources qu'elle a pu trouver dans le renouvellement, l'approfondissement, l'élargissement de ses idées directrices ainsi que des domaines qu'elle a commencé d'explorer. Mais il me semble que la psycho phénoménologie, au sens de Pierre Vermersch, dans sa proximité et sa différence avec la phénoménologie, en raison de la singularité de sa démarche et de ce sur quoi elle insiste, permet d'apporter certains éléments nouveaux à quelques débats essentiels et, surtout, d'en déplacer le cadre.

Je prendrai ici seulement deux exemples, mais ils concernent deux questions « stratégiques », en relation avec le statut épistémologique de la phénoménologie.

1) *Le débat entre philosophie de la conscience et philosophie du concept*

A la fin d'un texte posthume, Sur la logique et la théorie de la science, Jean Cavaillès affirme que c'est seulement à partir d'une « philosophie du concept », et non pas d'une « philosophie de la conscience » fondée en dernier ressort sur l'évidence, que peut se constituer une doctrine de la science.

Cette distinction sera corroborée par Canguilhem dans ses travaux sur La formation du concept de réflexe aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, ainsi que ses Etudes d'histoire et de philosophie des sciences. Elle sera ensuite re-

prise par les disciples d'Althusser dans le cadre de ce qu'ils appelaient « la philosophie pour scientifiques », à la fin des années 60 et au début des années 70.

Les Idéalités mathématiques de Jean-Toussaint Desanti peuvent aussi être considérées d'une certaine façon comme la poursuite du travail de Jean Cavaillès. Ceux qui soutiennent que la science ne peut se comprendre dans sa consistance interne qu'à partir d'une philosophie du concept insistent beaucoup sur la rationalité de ses enchaînements démonstratifs internes, et sur le fait que, cette rationalité, une conscience transcendante n'est jamais capable de la constituer.

## Nouveauté de la psycho phénoménologie

Pierre-André DUPUIS

L'aperception transcendante ne peut rendre compte des enchaînements relevant du « système démonstratif » d'une science. La « nécessité génératrice » qui rend compte de son développement n'est pas garantie par les « visées d'essences » effectuées par le Je transcendantal, mais par des opérations singulières qui, dans le « texte » de la science, procèdent à partir de gestes déjà accomplis par « approfondissements et ratures ». Comme le dira Canguilhem, « les sciences sont des discours critiques et progressifs pour la détermination de ce qui, dans l'expérience, doit être tenu pour réel »<sup>2</sup>. L'histoire effective de la science est irréductible à la juridiction d'une philosophie de la conscience qui ne peut se la subordonner. Husserl, selon Cavaillès, ne peut rendre compte du progrès réel de la science au cours de son histoire, c'est-à-dire de la transformation de son paysage au fur et à mesure de sa marche en avant.

La présence et la transformation des concepts, dans la diachronie de l'histoire d'une science, attestent la permanence et la transformation de problèmes. C'est pourquoi, pour Canguilhem, la filiation des concepts est beaucoup plus importante que l'enchaînement des théories : « Au lieu de se demander quel est l'auteur dont la théorie du mouvement involontaire préfigure la théorie du réflexe au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, on est plutôt porté à se demander ce que doit enfermer une théorie du mouvement musculaire et de l'action des nerfs pour qu'une notion, comme celle de mouvement réflexe, recouvrant l'assimilation d'un phénomène biologique à un phénomène optique, y trouve un sens de vérité, c'est-à-dire d'abord un sens de cohérence logique avec d'autres concepts »<sup>3</sup>. Contrairement à ce qui semble « évident », le concept de réflexe n'est pas apparu dans le champ de la théorie physiologique mécaniste de Descartes (car, pour lui, le mouvement va seulement du cerveau vers le muscle, et jamais dans l'autre sens), mais dans une théorie vitaliste qui assimilait la vie à la lumière, et pouvait ainsi concevoir un mouvement de « réflexion ». Les concepts doivent toujours être mis en relation avec des problèmes formulables, et d'autres concepts qui ne sont pas nécessairement présents dans la théorie où problèmes et concepts sont à un moment donné « enveloppés ». L'objectivité à laquelle parvient une science se construit donc historiquement dans le champ de cette science elle-même, tandis que l'histoire des sciences, elle, montre comment une science s'y est prise pour poser des problèmes et pour élaborer les concepts qui visent à les formuler puis les résoudre : « L'objet en histoire des sciences, n'a rien de commun avec l'objet de la science (...). L'objet du discours historique est, en effet, l'historicité du discours scientifique, en tant que cette historicité représente l'effectuation d'un projet intérieurement normé, mais traversée d'accidents, retardée ou détournée par des obstacles, interrompue de crises, c'est-à-dire de moments de jugement et de vérité »<sup>4</sup>. Mais si la science est ainsi « le laboratoire de l'épistémologie », c'est l'épistémologie, non la conscience trans-

cedante, « qui est appelée à fournir à l'histoire le principe d'un jugement »<sup>5</sup>.

Et pourtant... Même pour Jean Cavaillès, l'abstraction mathématique se constitue par une série de « gestes » effectués sur des gestes effectués eux-mêmes sur d'autres gestes, mais qui renvoient rétrospectivement à la transformation d'un sensible primitif situé dans le « monde vivant ». Dans *Les Idéalités mathématiques*, Jean-Toussaint Desanti montre que, même s'il existe une autonomie de la structure conceptuelle d'un domaine scientifique qui a son ordre propre, derrière l'« espace plat » où objets, relations, opérations, signes, peuvent être retenus comme texte explicite, se déploie l'« espace épais » où s'enchaînent les gestes producteurs (ici des mathématiques elles-mêmes)<sup>6</sup>. La « crise des sciences européennes », comme l'a nommée Husserl, vient de ce qu'a été « oublié » tout ce travail de sens générateur, qui disparaît sous le corpus scientifique des propositions. Certes, l'« effet de champ » n'est pas produit par la conscience, mais par le système des médiations et des connexions existant entre les « idéalités » mathématiques. Cependant le « champ de conscience » est ce à partir de quoi peut être maintenue, puis réactivée et réeffectuée, la production de significations mathématiques qui ne dépendent pas de lui mais ne lui sont pourtant pas incommensurables<sup>7</sup>.

Jusqu'à un certain point, l'épistémologue peut donc parler la langue de la phénoménologie : D'une part lorsque, se tenant à l'orée du passage de l'implicite à l'explicite, il réactive « le système des traces mobiles » laissées par le jeu du travail intrathéorique et « renouvelle l'enchaînement des gestes mathématiques » ; d'autre part lorsque, à rebours, les opérations effectuées dans un horizon d'idéalité renvoient par boucles à ce qui a déjà été opéré, pour le remettre en mouvement : « Ce qui est disponible (...) est cible d'un mode de renvoi pour ce qui est opérable explicitement au niveau le plus abstrait. Et du fait qu'il soit cible de renvoi, il réexerce la fonction de source de renvoi vers le champ d'idéalités »<sup>8</sup>. Toutefois, jamais « ces boucles de renvoi » n'atteignent de couche primordiale. Le sujet transcendantal est, en quelque sorte, « mis en abyme ». Il est tout à fait remarquable que, pour Desanti, la consistance des effectuations de la pensée ne tiennent finalement qu'à la densité de « renvois signifiants », qui en caractérisent à la fois les mouvements de reprise et d'inventivité.

Or, ce que suggère l'admirable travail de Maryse Maurel, « *Derrière la droite, l'hyperplan* »<sup>9</sup>, qui considère la relation au champ des mathématiques dans le mouvement même de l'apprentissage, c'est que, si aux mathématiques correspond bien un registre symbolique spécifique, un domaine d'expérience intellectuelle qui a besoin qu'on en réactive le sens, cette réactivation s'effectue de deux façons complémentaires : par un remplissage intuitif des opérations fondamentales qui lui-même peut s'étayer sur la

sensorialité corporelle (gestes, déplacement du corps, etc...), et par la mise en relation des traces des opérations déjà réalisées avec ce qui est présenté dans l'écriture actuelle (liée au problème mathématique auquel on a affaire maintenant). Il y a donc à la fois présence (remplissement intuitif au sens de Husserl), écriture réactivée, et création d'un nouveau « texte » intégrant dans son épaisseur le rapport au texte passé. À ces conditions, la certitude épistémologique peut s'adjoindre à l'évidence pour la conscience, et cela dans un chiasme absolument remarquable : « Certains ont rencontré l'évidence et vu l'importance de la certitude avant la formulation de la démonstration »<sup>10</sup> (ici, c'est l'évidence qui est « rencontrée », et la certitude qui est « vue »). Sans qu'on ait besoin de recourir à une constitution transcendante de la conscience ou qu'elle soit supposée comme fondement originaire, sans qu'on use d'aucune dialectique totalisante, le point de vue en première personne n'est pas perdu, alors qu'il tend à s'abolir dans le jeu de renvois seulement « signitifs ». La conscience n'est pas le lieu de l'évidence, mais plutôt celui de la mise en évidence<sup>11</sup>, véritable travail entre ce qui est d'ordre « signitif » et ce qui est d'ordre « intuitif ».

Pierre Vermersch a montré qu'une des conséquences de la critique du psychologisme chez Frege et Husserl était d'obliger à distinguer la propriété des produits de la pensée des propriétés de l'activité de la pensée elle-même : « Les pensées une fois nées, une fois exprimées, écrites, sont étrangères dans leurs propriétés à l'activité de penser »<sup>12</sup>. Husserl permet donc de comprendre que les « idéalités mathématiques » sont détachables de l'activité de pensée des individus. Mais il faut aller plus loin, jusqu'à les détacher de l'activité d'une conscience transcendante en tant que fondatrice. Dans l'article suit alors immédiatement cette affirmation si étonnante : « Cela a l'avantage de faire clairement apercevoir que la pensée n'a pas de forme propre. Qu'elle peut se prêter à n'importe quels jeux de règles, à n'importe quels jeux tout court. Qu'elle peut contenir, accueillir n'importe quelle forme d'activité relevant de l'esprit »<sup>13</sup>. Je la comprends ainsi : on peut faire jouer à la pensée beaucoup de « jeux » (au sens wittgensteinien du terme), mais cela ne signifie aucunement que la pensée soit indiffé-

rente à ces jeux. Elle y est au contraire « présente » à chaque fois spécifiquement mais il faut, en même temps, que le jeu soit « consistant » selon son type propre de consistance.

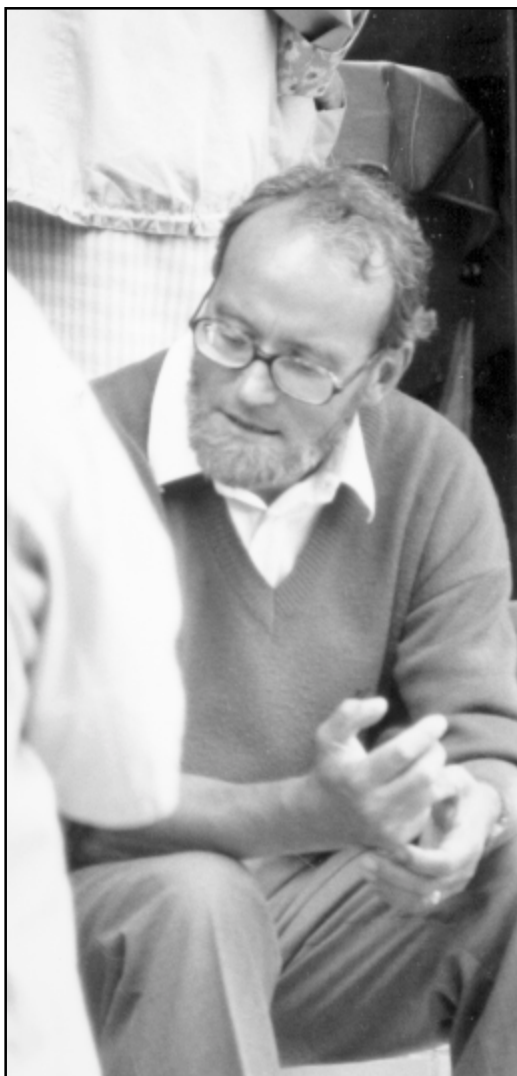
Ne peut-on pas, alors, supposer qu'il arrive que l'on puisse sortir du « dilemme » husserlien où, à partir d'un exemple impur et mixte, à la fois intuitif et signitif, l'orientation vers ce qui est de plus en plus intuitif et l'orientation vers ce qui est de plus en plus signitif sont antagonistes<sup>14</sup>? L'appréhension conceptuelle pourrait ne pas être débarrassée de tout contenu intuitif, évocatif, si la présence ne s'abolissait pas complètement en représentation, si ce qui est de plus en plus intuitif restait immanent à ce qui est de plus en plus signitif, bref si l'élaboration intellectuelle elle-même restait « habitée », quoique « certaines modalités ou dimensions de la présence à l'expérience première se trouvent nécessairement

« suspendues » (au sens de la phénoménologie) »<sup>15</sup>. Plus fondamentalement encore, la pensée ne peut-elle pas être présente même à ce qui n'est pas évident, à ce qui reste « concrétion » partiellement obscure, tandis que, selon les indications du philosophe le moins idéaliste qui soit, l'esprit découvre alors qu'il est plus élevé que la lumière<sup>16</sup> ?

## 2) Le problème de l'« idéalisme » de la phénoménologie

Paul Ricoeur a proposé de distinguer, dans la phénoménologie, la « méthode de description essentielle des articulations fondamentales de l'expérience (perceptive, imaginative, intellectuelle, volitive, axiologique, etc.) » et la prétention à l'« auto-fondation radicale dans la clarté intellectuelle la plus entière »<sup>17</sup>. Le « retour aux choses mêmes » est ainsi un retour aux sources de l'évidence dans laquelle les choses nous sont données lorsque la réduction dégage de l'attitude naturelle l'intuitivité,

et que l'« empire du sens, ainsi libéré de toute question factuelle », se trouve alors établi à partir de l'activité pure du Je transcendantal. On peut appeler « idéaliste » la position selon laquelle il existe une équivalence entre se rejoindre soi-même dans la transparence de l'évidence, coïncider avec soi dans un



savoir qui ne relève que de lui-même, et reconnaître dans le Je transcendantal la source autofondatrice du sens. C'est ce qui fait désigner par Derrida la phénoménologie comme « métaphysique de la présence dans la forme de l'idéalité »<sup>18</sup>. La position idéaliste s'exprime dans « la thèse phénoménologique de l'identité dans la conscience transcendantale de l'intention constitutive et de l'intention cognitive »<sup>19</sup>.

« Et pourtant, ajoute Ricoeur, la phénoménologie, dans son exercice effectif, et non plus dans la théorisation qu'elle s'applique à elle-même et à ses prétentions ultimes, marque déjà l'éloignement plus que la réalisation du rêve d'une telle fondation radicale dans la transparence du sujet à lui-même »<sup>20</sup>. Déjà la notion même d'intentionnalité indique « le primat de la conscience de quelque chose sur la conscience de soi. Mais cette définition de l'intentionnalité est encore triviale. En son sens rigoureux, l'intentionnalité signifie que l'acte de viser quelque chose ne s'atteint lui-même qu'à travers l'unité identifiable et ré-identifiable du sens visé – ce que Husserl appelle le « noème » ou corrélat intentionnel de la visée « noétique ». En outre, sur ce noème, se dépose en couches superposées, le résultat des activités synthétiques que Husserl dénomme « constitution » (constitution de la chose, constitution de l'espace, constitution du temps, etc...). Or, le travail concret de la phénoménologie – en particulier dans les études consacrées à la constitution de la « chose » - révèle, par voie régressive, des couches toujours plus fondamentales où les synthèses actives renvoient sans cesse à des synthèses passives toujours plus radicales. La phénoménologie est ainsi prise dans un mouvement infini de « questions à rebours », dans lequel son projet d'auto-formation radicale s'évanouit. Même les derniers travaux consacrés au monde-de-la-vie désignent sous ce terme un horizon d'imédiateté à jamais hors d'atteinte. La Lebenswelt n'est jamais donnée et toujours présupposée. C'est le paradis perdu de la phénoménologie. C'est dans ce sens que la phénoménologie a subverti sa propre idée directrice en essayant de la réaliser. C'est ce qui fait la grandeur tragique de l'œuvre de Husserl »<sup>21</sup>.

Merleau-Ponty reconnaîtra dans la « chair » le lieu même de toutes les « synthèses passives » ou de la « donation incarnée » : « Ce qui fait le poids, l'épaisseur, la chair de chaque couleur, de chaque son, de chaque texture tactile, du présent et du monde, c'est que celui qui les saisit se sent émerger d'eux par une sorte d'enroulement ou de redoublement, foncièrement homogène à eux, qu'il est le sensible même venant à soi, et qu'en retour le sensible est à ses yeux comme son double ou une extension de sa chair »<sup>22</sup>. La philosophie constituante reconnaît ainsi son appartenance à un monde préconstitué. Il y a dans l'apparaître quelque chose que « je » ne constitue pas, qui « déborde » la corrélation entre noème et noèse et s'y dérobe, de même qu'« être regardé » déjoue l'emprise de mon propre regard, ou que le mouvement

d'autrui vers moi, dans sa dimension éthique<sup>23</sup>, n'est pas subordonné au régime de la représentation dans lequel se situe encore le « transfert analogique », qui est l'apport essentiel de la notion d'« appréhension » dans la cinquième Méditation cartésienne de Husserl<sup>24</sup>. La « chair » est le seul site de réponse possible à la question : « Qui suis-je, lorsque je suis de telle sorte, que personne ne puisse prendre ma place et que je ne puisse plus prendre la place d'un autre? »<sup>25</sup>, en même temps que, puissance d'être affectée et exposée, elle définit le rapport que j'entretiens avec le monde dans sa globalité, ainsi qu'avec tous les « événements » qui arrivent dans le monde. En elle « l'ipséité et l'extériorité se croisent et se renforcent »<sup>26</sup>.

La psycho phénoménologie, précisément parce qu'elle s'attache à la singularité de l'expérience et aux exemples à chaque fois spécifiés, ne rencontre aucune difficulté, bien au contraire, à reconnaître « qu'une démarche phénoménologique, tout en se faisant en première personne, ne relève absolument pas d'une immédiateté »<sup>27</sup>. D'autre part, le privilège méthodologique et épistémologique du point de vue en première personne n'implique pas de métaphysique du privilège ontologique de la première personne : il n'y a aucune « mise en détention » métaphysique de la psycho phénoménologie. Mais il faut aller plus loin, car l'originalité de son approche est tout autre. La subordination marquée chez Heidegger de la relation sujet-objet, dont Husserl reste tributaire, à l'attestation de notre appartenance au monde, c'est-à-dire à un lien ontologique plus fondamental que toute relation de connaissance, est aussi ce qui entraîne l'abandon, dès Etre et temps, du point de vue en première personne<sup>28</sup>. La phénoménologie husserlienne est toujours dans le risque de perdre de vue l'enracinement originaire de l'activité de connaissance dans le fond d'existence prédonnée où « comprendre » est indissociable du sens ontologique que l'on doit reconnaître à la préséance de l'« être-au-monde », tandis que, de l'autre côté, l'« anthropologie fondamentale » au sens de Heidegger perd le point de vue en première personne.

Or, comme le montre particulièrement bien l'« étude psycho phénoménologique d'un vécu émotionnel », ce point de vue en première personne peut être conservé même lorsque l'on aborde des domaines d'expérience qui ne sont pas circonscrits par des actes cognitifs. Alors que les problèmes théoriques présentés comme perspectives de recherche donnant sens à l'usage de l'entretien d'explicitation se sont d'abord situés, dans le cadre d'une approche de la « pensée privée », comme relevant d'une « étude du fonctionnement de la cognition du point de vue subjectif »<sup>29</sup>, c'est un nouveau pas qui est franchi lorsque l'étude de l'émotion s'ouvre sur la question des rapports entre l'émotion et les actes cognitifs eux-mêmes et, tout en gardant le point de vue en première personne, sur « les autres dimensions de mon existence : corporéité physique, énergétique, sensuelle, identité, rapport à

l'autre, activité cognitive, rapport au travail avec soi et sur soi »<sup>30</sup>. De même, ce que l'étude de l'émotion découvre, c'est, au cœur même de l'émotion, une « appréciation du monde (...) qui ressemble fortement à un jugement en acte, non conceptuel »<sup>31</sup>, c'est-à-dire d'un autre ordre que les « connaissances en acte » ou les « savoir-faire en acte » auxquels correspondaient les dimensions implicites de l'action<sup>32</sup>.

Sur le plan épistémologique, l'expression « aller aux choses même » n'a donc pas du tout le même sens selon qu'elle désigne la visée des essences ou la clarification d'exemples singuliers, vécus en première personne. Gérard Lebrun a esquissé la description de l'univers sémantique allemand de l'exemple<sup>33</sup>, que l'on peut prolonger un peu : Urbild (image originaire qui restreint la divagation de l'homme capable de Bildung, - d'éducation et de culture), Vorbild (forme canonique présente à l'homme de métier), Muster (« patron » ou norme à imiter), Modell (modèle objectif à copier), Exempel (pierre de touche qui montre qu'une règle est praticable), Beispiel (particulier considéré comme cas du général, ou approximation de ce que l'on peut considérer comme général), Paradigma (figure type sur laquelle on peut se régler)... Dans la plupart des cas, le recours à l'exemple est pédagogique ou rhétorique.

Or le rapport à l'exemple est tout différent selon qu'on l'utilise dans le but d'illustrer et de convaincre, ou qu'on le considère comme matériau en lui-même, dans le cadre méthodologique d'une « approche du singulier »<sup>34</sup>. Pierre Vermersch a montré comment la construction de « catégories descriptives » à partir de ce qu'une personne décrit dans ses mots<sup>35</sup> permettait de penser une articulation entre singulier et universel d'un autre ordre que celle du particulier et du général<sup>36</sup>. Mais à cela il convient d'ajouter que la démarche psycho phénoménologique se corrobore aussi de validations externes : recoupement avec d'autres séries de données indépendantes, structures d'ordre de type anthropologique comme dans l'analyse des couches sous-jacentes à la plainte ou dans celle de la sidération, mise en relation de l'étude des émotions et des activités cognitives avec les autres dimensions de l'existence<sup>37</sup>, etc. Ne pourrait-on pas dire, en somme que ces corroborations externes accroissent la consistance « signitive » de la psycho phénoménologie, mais sans que soit perdue la position en première personne, celle à partir de laquelle s'exerce l'intuition ou encore l'écoute, surtout lorsqu'elle découvre en elle la joie de s'ajuster au langage irrésistible et inépuisable de la vérité ?

### Références

ALLIEZ Eric, De l'impossibilité de la phénoménologie. Sur la philosophie française contemporaine, Paris, Vrin, 1995.

CANGUILHEM Georges, La formation du concept de réflexe aux XVIIe et XVIIIe siècles, Paris, PUF 1955.

CANGUILHEM Georges, Etudes d'histoire et de philosophie des sciences, Paris, Vrin, 2<sup>ème</sup> éd. 1970.

CAVAILLES Jean, Sur la logique et la théorie de la science, Paris, Vrin, 1976.

DERRIDA Jacques, La voix et le phénomène, Paris, PUF, 1967.

DESANTI Jean-Toussaint, Les Idéalités mathématiques. Recherches épistémologiques sur le développement de la théorie des fonctions de variables réelles, Paris, Seuil, 1968.

DESANTI Jean-Toussaint, « Jean Toussaint Desanti le flambeur socratique. Propos recueillis par Jean-Paul Dollé », Le Magazine littéraire, 381, Nov. 1999, p 98-103.

DUPUIS Pierre-André, « Réfléchissement, réflexion et surréflexion dans le registre de l'expérientiel », *Expliciter*, 22, décembre 1997, p. 22-23.

FICHANT Michel, PECHEUX Michel, Sur l'histoire des sciences, Paris, Maspéro, 1969.

HEIDEGGER Martin, Etre et Temps, trad. François Veizin, Paris, Gallimard, 1986.

KIERKEGAARD Soeren, L'alternative, II, trad. Paul Henri Tisseau et Else-Marie Tisseau, Œuvres complètes, 4, Paris, Orante, 1970.

LEBRUN Gérard, Kant et la fin de la métaphysique, Paris, Armand Colin, 1970.

LECOURT Dominique, Pour une critique de l'épistémologie, Paris, Maspéro, 1970.

LÉVINAS Emmanuel, Totalité et Infini, La Haye, Martinus Nijhoff, 1974.

MAUREL Maryse, « Derrière la droite, l'hyperplan », *Expliciter*, 28, janvier 1999, p.33-50.

MERLEAU-PONTY Maurice, Le visible et l'invisible, Paris, Gallimard, 1964.

PIGUET JEAN-Claude, La connaissance de l'individuel et la logique du réalisme, Neuchâtel, La Baconnière, 1975.

RICOEUR Paul, Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II, Paris, Seuil 1986.

RICOEUR Paul, Soi-même comme un autre, Paris, Seuil, 1990.

VERMERSCH Pierre, L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue, Paris, E.S.F., 1994.

VERMERSCH Pierre, « Husserl et l'attention », *Expliciter*, 24, Mars 1998, p.7-24.

VERMERSCH Pierre, « Introspection expérimentale et phénoménologie », *Expliciter*, 26, sept. 1998, p. 21-26.

VERMERSCH Pierre, « Approche du singulier », *Expliciter*, 30, mai 1999, p.1-8.

VERMERSCH Pierre, « Etude psycho phénoménologique d'un vécu émotionnel. Husserl et la méthode des exemples », *Expliciter*, 31, sept 99, p.3-23.

### Notes

<sup>1</sup> Eric Alliez, De l'impossibilité de la phénoménologie. Sur la philosophie française contemporaine, Paris, Vrin, 1995, p.12.

<sup>2</sup> Georges Canguilhem, Etudes d'histoire et de philosophie des sciences, Paris, Vrin, 2<sup>ème</sup> éd. 1970,

p.17.

<sup>3</sup> Georges Canguilhem, La formation du concept de réflexe aux XVIIe et XVIIIe siècles, Paris, PUF, 1955, p.6.

<sup>4</sup> Georges Canguilhem, Etudes d'histoire et de philosophie des sciences, Paris, Vrin, 2<sup>ème</sup> éd. 1970, p.17.

<sup>5</sup> Georges Canguilhem, ib., p.12-13.

<sup>6</sup> Jean-Toussaint Desanti, Les Idéalités mathématiques. Recherches épistémologiques sur le développement de la théorie des fonctions de variables réelles, Paris, Seuil, 1968, p VI.

<sup>7</sup> Jean -Toussaint Desanti, ib. p. 236.

<sup>8</sup> Jean-Toussaint Desanti, « Jean Toussaint Desanti le flambeur socratique. Propos recueillis par Jean-Paul Dollé », Le Magazine littéraire, 381, nov. 1999, p. 102.

<sup>9</sup> Maryse Maurel, « Derrière la droite, l'hyperplan », Expliciter, 28, janvier 1999, p. 33-50.

<sup>10</sup> Maryse Maurel, ib., p.48.

<sup>11</sup> Sur la distinction entre « évidence » et « mise en évidence », on peut rapprocher les formulations de la p.39 (« évidence ») et de la p. 42 (« mise en évidence »). Cette distinction rend compte du passage de l'évidence « apodictique » à l'évidence « catégorique », ainsi que de la différence entre l'affirmation « logique » (« ce n'est pas contradictoire ») et l'affirmation « épistémique » (« ça ne peut pas être autrement ») : ces deux affirmations, qui ne sont pas de même nature, marquent ici l'irréductibilité des mathématiques à la logique (ce n'est pas parce que ce n'est pas contradictoire – affirmation logique – que ça ne peut pas être autrement – affirmation mathématique).

<sup>12</sup> Pierre Vermersch, « Introspection expérimentale et phénoménologie », Expliciter, 26, septembre 1998, p. 24.

<sup>13</sup> Pierre Vermersch, ib., p. 24.

<sup>14</sup> Sur cet antagonisme, cf., à partir du § 70 des Ideen I, le tableau de Pierre Vermersch dans « Etudes psycho-phénoménologique d'un vécu émotionnel. Husserl et la méthode des exemples », Expliciter, 22, décembre 1997, p.22.

<sup>15</sup> Pierre-André Dupuis, « Réfléchissement, réflexion et surréflexion dans le registre de l'expérientiel », Expliciter, 22, décembre 1997, p. 22.

<sup>16</sup> Soeren Kierkegaard, L'alternative, II, trad. Paul Henri Tisseau et Else-Marie Tisseau, Œuvres complètes, 4, Paris, Orante, 1970, p. 232 ssq.

<sup>17</sup> Paul Ricoeur, Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II, Paris, Seuil, 1986, p. 26.

<sup>18</sup> Jacques Derrida, La voix et le phénomène, Paris, PUF, 1967.

<sup>19</sup> Jean-Claude Piguet, La connaissance de l'individuel et la logique du réalisme, Neuchâtel, La Baconnière, 1975, 5531.

<sup>20</sup> Paul Ricoeur, ib., p.26.

<sup>21</sup> Paul Ricoeur, ib., p.26-27.

<sup>22</sup> Maurice Merleau-Ponty, Le visible et l'invisible, Paris, Gallimard, 1964, p.153.

<sup>23</sup> Emmanuel Lévinas, Totalité et Infini, La Haye, Martinus Nijhoff, 1974.

<sup>24</sup> Paul Ricoeur, Soi-même comme un autre, Paris, Seuil, 1990, p.384 -388.

<sup>25</sup> Jean Luc Marion, « Le paradoxe de la personne », Etudes, 3914, oct.1999, p.354.

<sup>26</sup> Jean Luc Marion, ib., p.358.

<sup>27</sup> Pierre Vermersch, « Etude psycho-phénoménologique d'un vécu émotionnel. Husserl et la méthode des exemples », Expliciter, 31, sept 99, p.7.

<sup>28</sup> Martin Heidegger, Etre et Temps, trad. François Veizin, Paris, Gallimard,1986.

<sup>29</sup> Pierre Vermersch, L'entretien d'explicitation, Paris, E.S.F., 1994, p.176.

<sup>30</sup> Pierre Vermersch, « Etude psycho-phénoménologique d'un vécu émotionnel. Husserl et la méthode des exemples », Expliciter, 31, sept 99, p.18.

<sup>31</sup> Pierre Vermersch, ib., p.16.

<sup>32</sup> Pierre Vermersch, L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue, Paris, E.S.F., 1994, p.18.

<sup>33</sup> Gerard Lebrun, Kant et la fin de la métaphysique, Paris, Armand Colin, 1970, p. 346-349.

<sup>34</sup> Pierre Vermersch, « Approche du singulier », Expliciter, 30, mai 1999, p.1-8.

<sup>35</sup> Pierre Vermersch, « Husserl et l'attention », Expliciter, 24, mars 1998, p.27.

<sup>36</sup> Pierre Vermersch, « Approche du singulier », Expliciter, 30, mai 1999, p.3.

<sup>37</sup> Pierre Vermersch, « Etude psycho-phénoménologique d'un vécu émotionnel. Husserl et la méthode des exemples », Expliciter, 31, sept 1999, p14,16,18.

**Vous pouvez maintenant  
vous abonner à**

**Expliciter**

**à titre individuel pour  
180 FF par an**

**pour cinq numéros pas an**

# Phénoménologie, psycho phénoménologie, (et mathématiques)

*Maryse Maurel*

## I. Introduction

Ceci est le début d'un gros travail que je veux faire depuis longtemps, que j'ai fait par bribes, et je joue très volontiers le jeu de commencer à coucher quelques pistes sur le papier parce que je sais maintenant que ce sera un travail collectif, que je rencontrerai des *autrui* dans le GREX et qu'il y aura confrontation et discussion de points de vue. Mon but est d'y voir plus clair sur les questions que je me pose et de soumettre au groupe des questions et des réflexions.

Pour préparer le débat du 8 octobre, j'ai eu besoin de refaire un petit historique de mes premiers contacts avec la phénoménologie. J'ai relu aussi beaucoup de textes externes au GREX pour faire une mise au point (voir bibliographie à la fin) avant de me sentir prête à relire les articles de Pierre dans *Expliciter* d'une façon qui me convienne, en y cherchant des réponses à mes questions ou en repérant ce qui est bien élucidé et ce qui l'est moins pour moi, et en cherchant à préciser les liens avec la phénoménologie. J'avais besoin de démêler la part du GREX, et de Pierre en particulier, de ma part personnelle dans mon propre cheminement, en gardant cependant en tête que tout est interaction.

Pour structurer mon paysage philosophique un peu chaotique, je me suis aidée parfois du manuel de philosophie de Gilbert Hottois, *De la renaissance à la postmodernité*, en particulier pour trouver des mots que je ne trouve pas toujours toute seule pour dire ce que j'essaie d'écrire. D'ailleurs constamment, en écrivant ce texte, je ressens l'inadéquation des mots que j'utilise avec ce dont je veux rendre compte.

Cela ne m'empêche pas d'avoir très envie d'écrire ces réflexions et élucubrations pour en regarder la cohérence et la soumettre à votre

jugement. Mais je rencontre deux difficultés majeures. D'abord le temps, le temps qui fuit inexorablement et qui exige que j'ai terminé avant le 11 novembre pour remplir mon contrat et être publiée dans le prochain *Expliciter*, celui que vous avez en main. Ensuite la complexité, les liens dans tous les sens entre toutes les idées abordées ci-dessous et je crains fort qu'il y reste encore des répétitions. Nous avons accepté de rendre compte de nos exposés du 8 octobre par des ébauches de texte. Ce texte est donc une ébauche, même si j'ai fait un effort énorme pour le structurer. Ce que je raconte à propos de Misrahi, Ricœur et Henry est à reprendre dans des textes ultérieurs pour en affiner la lecture et l'interprétation et mettre en relation ce qu'ils disent avec ce que nous faisons. Mais trop de choses me viennent, tout aussi importantes les unes que les autres et certains points seront oubliés ou seulement esquissés pour être l'objet d'autres méditations.

Le début d'appropriation pour moi des concepts et des outils de la philosophie en général et de la phénoménologie en particulier, m'a demandé du temps, beaucoup de temps, des aller-retours nombreux et répétés, et dans tous les sens, entre les livres, les textes de Pierre, les discussions du séminaire, le travail expérientiel de Saint Eble, mes questions de recherche, mes questions personnelles et moi. Je prends aussi le risque de répéter des choses déjà écrites dans *Expliciter*. Mais je vais oser reprendre ici certains concepts, les reprendre avec mes mots, avec mes propres questions. Je pense que ma problématique n'est pas la même que celle de Pierre, c'est pour cela que j'avais besoin d'élucider, dans un premier temps, la part de Pierre dans mon rapport à la phénoménologie.

Le texte qui suit n'est pas achevé, c'est une narration de recherche.

## **I. Description d'un itinéraire vers la phénoménologie**

### I.1. Premier contact, par la voie personnelle :

En décembre 1992, Michel Henry vient à Nice faire une conférence *Les problèmes éthiques posés par le développement des sciences, la responsabilité des scientifiques*, à l'invitation du groupe Sciences Ethique Société (SES, dont je vous ai déjà parlé dans le GREX info n° 12). Pour préparer la conférence, je lis son livre *La Barbarie*, où je découvre la sphère phénoménologique. Je lis ce livre avec attention, il est difficile pour moi, je ne comprends pas tout, certains passages sur la science m'irritent, mais je sens qu'il y a là quelque chose à creuser, à approfondir, un regard sur le monde, sur la science et sur l'humain que je ne comprends pas mais qui me tient, qui me dérange, qui pique ma curiosité. Il y a ce que Michel Henry appelle la Vie (au sens de vie phénoménologique, la *Lebenswelt* de Husserl, le monde du sujet conscient de soi, de son être historique et temporel, et de son rapport aux autres sujets) et cela ressemble beaucoup à ce que j'ai rencontré dans les évocations de l'entretien d'explicitation. Y aurait-il un lien ?

### I.2. Deuxième contact par la voie GREX :

Peu de temps après, en mai 1992, Pierre organise, une *Journée Phénoménologie* et Gérard Gillot nous fait un petit dossier sur le sujet. J'attends cette journée avec impatience. Je vais peut-être sortir un peu de ma perplexité. Husserl apparaît dans le paysage ainsi que l'intentionnalité. Sans bien comprendre, je retiens qu'il y a vraiment quelque chose d'important caché là derrière. Puis, dans le GREX info de janvier 1994, Pierre écrit un petit article (petit par rapport à ceux qui vont suivre, car nous ne savions pas à l'époque que cela préfigurerait de longs articles et un feuilleton husserlien) : *Que peut nous apporter la phénoménologie ?* Et plutôt que de chercher à définir ce qu'est la phénoménologie, Pierre propose de *prendre le point de vue du consommateur : A quoi ça sert ? Qu'est-ce que ça apporte de plus ? Y a-t-il des points particuliers plus intéressants que d'autres ?* En posant ces questions, Pierre nous indique déjà ce qu'il emprunte à Husserl, la méthode, et non la doctrine (voir exposé de Pierre-André). Ce sont les questions auxquelles nous cherchons

à répondre collectivement maintenant, en analysant nos recherches et nos pratiques, à partir du cheminement de chacun de nous, certains plus directement que d'autres en affrontant directement les textes, d'autres plutôt par la médiation des articles de Pierre. Certains parmi vous sans doute ne sont pas d'accord, il serait bon qu'ils puissent s'exprimer aussi dans ces colonnes. Existe-t-il une possibilité d'intoxication passive par Husserl et par la phénoménologie ? (Catherine a répondu oui).

Je continue à rencontrer la phénoménologie au hasard des discussions dans le groupe SES, des conférences que je vais écouter, dans mes lectures (en particulier *L'inscription corporelle de l'esprit* de Varela, Thompson, Rosh), et au GREX. Pierre poursuit son idée de départ et la développe. Par exemple, le GREX info n°6 de septembre 1994 propose un *Projet pour une analyse phénoménologique de la conduite d'évocation*. En effet Pierre se branche sur Monsieur H., plutôt discrètement au début. Un an après *Que peut nous apporter la phénoménologie ?*, le GREX info n°8 de janvier 1995 nous offre *L'évocation, un nouvel objet d'étude*. Quatre méthodes y sont proposées pour étudier l'évocation. La quatrième, *approfondir directement la description de l'acte d'évocation* emprunte déjà beaucoup à la méthode phénoménologique en l'appliquant à un vécu singulier réel. Pour la première fois, Pierre attire notre attention sur la *difficulté de ne pas confondre l'acte d'évocation et le contenu de l'évocation lui-même*. Noëse et noème ; les «gros mots» ne sont pas encore lâchés, mais cet article annonce implicitement le premier séminaire expérientiel de Saint Eble sur l'évocation de l'évocation en septembre 1995 (hélas, je n'y étais pas !). Enfin, mais ce n'est qu'un début, en février 1996, dans le GREX info n° 13, nous recevons un faire-part de naissance *Pour une psycho phénoménologie*. Pendant que certains d'entre nous se focalisaient sur les *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, nous avions négligé dans notre champ d'attention ce petit co-remarqué : derrière les questions anodines de *Que peut nous apporter la phénoménologie ?* se cachait un véritable programme de travail et de recherche. Et pendant que nous ramions sur les *Pratiques*, Pierre escaladait la réduction. Pour les petits jeunes du GREX qui n'ont pas le n° 13, je recopie la première phrase : *Vous vous souvenez sans doute, qu'au moment où j'ai sorti mon livre, je vous avais dit que jusqu'à présent, j'avais travaillé à la réalisation de l'escabeau qui permettrait d'atteindre les*



*confitures et que, maintenant qu'il existait sous la forme de l'ede, le moment était venu de s'intéresser aux confitures elles-mêmes ! Et quelles confitures ! Ce que je retiens de cet article, c'est l'annonce de la nécessité d'une rupture épistémologique : vivre une expérience subjective est spontané, sans préalables ni conditions ; décrire, analyser l'expérience subjective est une expertise. Bon sang ! Mais c'est bien sûr ! N'importe qui ne peut pas s'introspecter avec succès. C'était là, c'était évident, mais il fallait l'écrire ! Il y a une réelle difficulté à accéder à l'expérience subjective de façon fine, précise et disciplinée. La proposition de travail sur la clinique de l'évocation avait mûri. Nous, au GREX, avec nos évocations, nos fragmentations et nos focalisations, nous avons un savoir expérientiel de ces difficultés. Nous retrouvons ici le même renversement que pour l'évocation : nous pouvons saisir des madeleines qui arrivent par hasard, en trempant la sienne dans son thé par exemple, comme Proust, mais c'est tout autre chose de déclencher volontairement une madeleine pour soi ou pour quelqu'un. L'ede nous permet de le faire. Ici de même, il ne s'agit plus d'attendre que, sous une pression quelconque, nous soyons amenés à saisir et à décrire notre expérience subjective, il s'agit d'acquérir l'expertise nécessaire pour savoir le faire à la demande, aussi précisément et fidèlement que possible, avec ou sans la médiation de l'ede.*

### I.3. Troisième contact par la voie CESAME (où je tente désespérément d'opérer une synthèse et où je rencontre l'origine ... de la géométrie

Mais que faisais-je donc pendant ce temps à Nice, en même temps que les *Pratiques* et en même temps que des tentatives plus ou moins fructueuses de description de l'activité mathématique via l'ede ? Nous venions de créer, en 1995, un nouveau groupe de recherche, le groupe CESAME, autour d'une question de départ : comment créer des conditions d'enseignement, dans une classe, pour que les élèves ou les étudiants fassent l'expérience du caractère nécessaire des énoncés mathématiques, et quel rôle joue *autrui*, le professeur, les élèves, le groupe classe, l'ordinateur éventuellement même, dans tout ça ? Et aussi, quel pourrait être le rôle du récit dans la réorganisation des connaissances pour soi, pour la classe, pour les communiquer, pour y introduire une chronologie et une temporalité compatibles avec la rationalité et la logique, (voir Paul Ricoeur, *Temps et récit*) ? Vaste programme ! Je suis donc ame-

née à m'interroger plus profondément sur la nature des connaissances mathématiques et sur leurs liens avec l'expérience. Et puisque nous nous intéressons au vécu de l'activité mathématique, il y a un passage obligé par la science des vécus, c'est-à-dire par la phénoménologie, ou par la psycho phénoménologie puisqu'elle vient de naître. Et je suis tombée dedans ! Dans cette phase, les textes de Pierre et ses conseils de lecture m'ont été précieux. Ce qui m'intéressait avant tout, c'était de trouver des caractéristiques de cette activité et des mathématiques dans la littérature existante sur la philosophie des mathématiques. Alors, puisque j'avais vaguement saisi que Husserl était parti des mathématiques, j'ai décidé de plonger. J'ai acheté le livre de Husserl qui me paraissait le plus accessible *Philosophie de l'arithmétique* (tiré de sa thèse soutenue en 1887 et publié en 1891). Grave erreur et indécrottable naïveté des novices. C'était parfaitement incompréhensible. Pourtant l'avant-propos était prometteur et encourageant : ... *je fais remarquer que pour comprendre cet ouvrage il n'est pas nécessaire d'avoir en philosophie des connaissances de spécialistes.* Bon, ça commence bien. ... le but de ce travail est de savoir *si c'est le domaine des numérations, ou quel est le domaine conceptuel si c'en est un autre, qui commande l'arithmétique générale au sens premier et originaire.* Ca va toujours. L'introduction est encore facile, simple même. Mais ça ne dure pas. Au bout de dix pages, je me demande quel est le rapport avec les nombres et l'arithmétique ? Les mots sont horribles, le latin, passe encore, mais l'allemand ! J'arrête, cet auteur n'est pas pour moi, je mets le livre de côté. Je ne renonce pas pour autant et j'achète le petit livre de Françoise Dastur, *Husserl, des mathématiques à l'histoire*, je le lis et le relis, et je lis avec beaucoup d'attention ce que nous raconte Pierre sur Husserl et sur la phénoménologie. Je décide de garder un peu d'autonomie et de me lancer dans la lecture d'autres philosophes des mathématiques. Je prends *Les idéalités mathématiques* : Jean-Toussaint Desanti, pour se rendre accessible, explique soigneusement les concepts mathématiques, mais son jargon philosophique est à nouveau une barrière pour moi. Pas de dictionnaire disponible pour m'aider. Je range *Les idéalités mathématiques* à côté de *La philosophie de l'arithmétique*, sur la pile des livres à lire ... plus tard. Ramenée à plus de modestie et consciente de mes limites de philosophe en herbe, encouragée aussi par ma lecture du pe-

tit ouvrage de Françoise Dastur, j'explore les rayons pour élèves de Terminale et j'achète une multiplicité de petits Puf, Quintettes et autres livrets consacrés à un thème ou à un auteur (Le sens, Autrui, Théorie et expérience, etc., Bachelard, Wittgenstein, Cavaillès, etc.). En cherchant toujours les caractéristiques de l'activité mathématique, je rencontre Jean Cavaillès qui renvoie à Kant et à Husserl. J'en étais alors à chercher à définir le mot *expérience*. Jean Cavaillès définit une expérience en mathématique au sens de expérimentation comme en physique, non pas matérielle mais mentale, puisque les objets manipulés en mathématiques sont symboliques. Mais que faisons-nous alors de l'expérience au sens de expérimenter, vécu, etc., de tout ce que nous permet d'atteindre l'explicitation ? C'est en réponse à des questions fumeuses sur ces deux sens du mot *expérience* que Pierre m'a proposé en août 1998 de lire *L'origine de la géométrie*. Et là, il s'est passé quelque chose de singulier (à tous les sens du terme). Non seulement j'ai compris ce que disait Monsieur H. dans ce petit écrit (je n'ai pas lu la préface de Derrida et je ne l'ai toujours pas lue d'ailleurs, c'est volontaire), mais cela alimentait ma réflexion du moment et répondait en partie à certaines de mes questions de recherche. Comment à partir d'activités de pensée privée, les individus peuvent-ils se mettre d'accord sur des théorèmes et plus généralement sur des résultats scientifiques ? Comment s'opère le passage de la connaissance subjective privée à la connaissance scientifique partagée ? Comment s'opère le passage de la certitude personnelle à la vérité mathématique ? Plus généralement, comment se construit la rationalité ? Est-elle la même pour tous les Terriens ? Est-elle partagée par les Vénusiens ? Sur Terre, la connaissance objective est une connaissance partagée à travers le langage et l'écrit. Ces connaissances sont historicisées. Mais laissons ce problème de côté pour le moment. Je m'en tiens en première approche, pour les mathématiques enseignées, à ce que dit Husserl : *l'existence géométrique n'est pas existence psychique, elle n'est pas existence de quelque chose de personnel dans la sphère personnelle de la conscience ; elle est existence d'un être-là, objectivement pour "tout-le-monde" (pour le géomètre réel et possible ou pour quiconque comprend la géométrie). Bien mieux, elle a depuis sa proto-formation une existence spécifiquement supra-temporelle et accessible, comme nous en avons la certitude, à tous les hommes et en pre-*

*mier lieu aux mathématiciens réels et possibles de tous les peuples, de tous les siècles et ce sous toutes ses formes particulières. Et toutes les formes produites à nouveau par quiconque sur le fondement des formes prédonnées endossent aussitôt la même objectivité. Il s'agit là, nous le voyons, d'une objectivité "idéale". Pourquoi ai-je compris *L'origine de la géométrie* ? Parce que ce texte me renvoyait à des expériences personnelles. D'où l'achat des *Recherches Logiques*. C'est ainsi que j'entrais en Husserlie, j'y avance à tout petits pas, je suis encore dans la zone frontalière, mais j'ai trouvé un fil à tirer dans la pelote de mes questions. C'est la quête du sens de l'expérience humaine qui me ramène maintenant à la *Philosophie et phénoménologie du corps* de Michel Henry et au dialogue de Paul Ricœur et de Jean-Pierre Changeux dans *La nature et le règne*. J'y retrouve ce que disait Pierre dans *Expliciter* n° 13 : *A un moment donné, l'astronomie a montré que ce n'était pas le soleil qui tournait autour de la terre mais l'inverse. Le vrai mouvement du point de vue de la science (de la nature) est héliocentrique. Oui c'est sûr, on tient enfin la vérité. Mais ce serait non moins aberrant de considérer que subjectivement nous vivons selon cette vérité ! Subjectivement, nous vivons de merveilleux levers ou couchers de soleil, le soleil tourne autour de nous, nous sommes au centre de l'univers. C'est une autre vérité, tout aussi vraie que la description objective du système solaire.* Et voilà le lien avec la phénoménologie, la sphère phénoménologique, la Vie de Michel Henry, le corps vécu de Paul Ricœur, la vie philosophique de Misrahi. La boucle est bouclée. Et je suis à l'intérieur !*

Pour conclure cette introduction : ma rencontre avec la phénoménologie passe par moi, ma rencontre avec Husserl passe par Pierre.

## **II. À quoi me sert la phénoménologie aujourd'hui ?**

Quel bilan puis-je faire aujourd'hui par rapport aux questions que nous nous posons collectivement dans le GREX et par rapport à mes propres questions ?

### II.1. En quoi la phénoménologie m'intéresse ? Comment me mobilise-t-elle ?

Je viens de vous l'expliquer dans le § I.II.2. Que m'apporte la phénoménologie, ou la psycho-phénoménologie ?

La réponse à cette question est un peu sommaire, je la reprendrai une autre fois.

### II.2.1. Dans mes recherches

C'est le travail expérientiel sur l'attention (Saint-Eble 1997) qui m'a le plus apporté. Il m'a permis de distinguer dans une pensée contenu et acte (conscience d'un objet visé, acte de visée de cet objet). Cela a modifié ma posture d'observatrice et d'explicitatrice. Il est vrai que Pierre l'avait écrit depuis longtemps, que je l'avais déjà rencontré dans mes lectures. Mon savoir déclaratif n'était pas encore un savoir expérientiel (Voir aussi le texte du retour de Saint Eble de Pierre-André dans *Expliciter* n° 22).

Cela m'aurait aidée d'avoir repéré et compris la différence entre acte et contenu pour interroger Claire, par exemple, à propos de son sentiment intellectuel, ou dans d'autres entretiens sur son activité mathématique. Passer de la description du contenu à celle de l'acte de penser est sûrement fort utile pour décrire l'expérience mathématique. Et cela (interroger l'acte plutôt que le contenu), je ne l'avais pas encore intériorisé quand j'ai présenté le sentiment intellectuel de Claire en décembre dernier. J'espère pouvoir l'utiliser cette année, mais il faut aussi tenir compte du niveau d'expertise de A (nous en avons beaucoup parlé à Saint-Eble cet été). Un A n'est pas "utilisable" tout de suite, il faut "l'éduquer" un peu, cet effet est visible dans les stages, ou lors d'entretiens successifs, je l'ai bien vu pour Claire au cours des nombreux entretiens que j'ai eus avec elle.

Que peut encore apporter la phénoménologie, ou la psycho phénoménologie, dans mes recherches actuelles sur l'activité mathématique ? En situation d'observation, pendant une expérimentation par exemple, ou tout simplement dans une classe, elle me permet de diriger mon attention vers des phénomènes auxquels je n'aurais pas prêté attention auparavant, elle m'amène à reformuler les questions de recherche autrement. Elle me donne des outils pour décrire et des mots pour le dire. Nous avons tous parlé de cet apport le 8 octobre. Les textes de Pierre ont attiré notre attention sur des choses que nous ne pensions pas à questionner, nous ont donné des mots pour savoir nommer pour soi, pour décrire, pour échanger, pour penser, pour creuser. Je crois que cela apparaît un peu dans mon texte *Derrière la droite, l'hyperplan* (*Expliciter* n° 28). Si je reprends l'exemple de Lorinne, je parle en troisième personne, car je l'ai seulement observée, j'ai notée ce qu'elle faisait et disait. Mais je m'intéresse à son point de vue en première

personne. Ceci n'est pas nouveau, nous le pratiquons depuis que nous avons l'ede. Aurais-je noté tout cela sans la stimulation phénoménologique ? Je ne sais pas, je ne crois pas. J'aurais attendu d'avoir fait un ede avec Lorinne. Il est encore un peu tôt pour que je puisse exprimer clairement et explicitement cet apport de la phénoménologie. Catherine le décrit par contre de façon très fine (ce serait intéressant que Catherine nous raconte plus longuement les concepts de la phénoménologie en acte dans la PNL et dans sa pratique).

De plus, le fait de lire des textes de phénoménologie me permet de me saisir de nouvelles questions. Je viens de comprendre en écrivant ce texte, le malaise que je ressentais à propos de la dénotation frégréenne, malgré la différence méthodologique que j'avais introduite entre les connaissances du sujet (connaissances subjectives) et les mathématiques (connaissance objective). Voir plus loin en se rappelant que Frege est à l'origine de la philosophie analytique. Et pendant que j'écris ce texte, il m'arrive par courrier électronique la contribution écrite de Gérard Vergnaud à notre séminaire SFIDA de novembre 1998, qui confirme mes intuitions et qui apporte des réponses déjà conceptualisées à cette interrogation : *Je vois deux faiblesses principales dans la position de Frege :*

*Premièrement, le sens est pensé à partir des signes et non à partir des situations, des objets, de leurs propriétés, relations et transformations, et de l'activité du sujet. Ce n'est pas une position nominaliste, à rigoureusement parler puisque Frege n'identifie nullement la chose à son nom ; mais elle est un peu héritière du nominalisme en ce sens que Frege ne paraît pas pouvoir penser le concept hors du signe qui lui est associé.*

*Deuxièmement ... il existe des processus de conceptualisation pour des éléments et des aspects du réel auxquels aucun signe ne correspond encore...Le réel n'est pas l'observable ...*

Si vous me suivez depuis le début de ce texte et depuis *Derrière la droite, l'hyperplan*, notre question de recherche CESAME est : Les mathématiques se réduisent-elles aux textes écrits qui constitue le corpus mathématique ? Que veut dire faire l'expérience de la nécessité d'un énoncé mathématique ? Faut-il faire cette expérience ? Comment se transmet le caractère nécessaire d'un énoncé mathématique ? Est-ce que ça peut se transmettre par un enseignement ? Par le discours ? Sinon comment ? (j'ai donné quelques pistes de travail et quelques

embryons de réponse dans *Hyperplan*). Nous cherchons quel est le rôle de l'expérience subjective dans l'apprentissage des mathématiques ? S'il faut la prendre en compte, comment sortir ces grains d'expérience du flux temporel des élèves ? Quel est le rôle de l'intersubjectivité ? La classe est-elle ou peut-elle être cet espace intersubjectif ?

### II.2.2 Dans ma pratique professionnelle

Pour les Ateliers de Pratique Professionnelle de l'IUFM auxquels je participe depuis le mois d'octobre, il m'est très utile de penser ainsi : analyser sa pratique, c'est pointer un grain dans son flux temporel, le mettre sous la loupe, le prendre pour thème, le regarder de plusieurs points de vue. Certains stagiaires ont du mal à pointer et à isoler un grain de leur pratique. Ils ont du mal à se mettre en position réflexive. Ils ont du mal à opérer le réfléchissement. Il faudrait ensuite le thématiser, le verbaliser, le prendre comme objet de pensée. Il faudrait aussi regarder l'horizon des croyances, tourner son attention vers des remarqués secondaires, des co-remarqués et explorer toutes les couches qui interviennent dans ce champ de pratiques. Est-ce ainsi que se construit l'expérience ? Mais attention, ce ne sont pas les mots que j'utilise, c'est seulement un guide pour agir. De toute façon, je ne peux pas encore le faire cette année. Je viens seulement d'arriver dans le dispositif APP de Nice, je suis encore en phase d'observation.

Par rapport à mon activité en classe, il y a deux registres, le registre de la conduite de la classe où je peux inciter les étudiants, de façon plus fine qu'avant, à diriger leur attention vers tel ou tel problème, ou changer de centre d'intérêt pour passer à autre chose, ce que j'appelle maintenant pour moi *conversion mathématique* ou *conversion algébrique*, et le registre de l'activité mathématique qui, je le pense de plus en plus, fourmille de positions réductives, mais cela aussi, il est un peu prématuré de l'exposer. (Je fais un essai avec le cube, voir plus loin). Je suis donc une cliente pour la (psycho)phénoménologie, une cliente intéressée et impliquée.

### III. Tentative de regroupement de mes réflexions autour de thèmes

J'ai mis du temps à séparer psycho phénoménologie et phénoménologie même si Pierre avait déjà écrit beaucoup de choses dans *Explicit* n° 13.

#### III.1. Lien entre phénoménologie et GREX : la psycho phénoménologie, la psychologie et la phénoménologie

Je cherche ici à saisir

\* le sens des deux mots : *phénoménologie* et *psycho phénoménologie*,

\* si Husserl a un point de vue en première personne,

\* les différences et ressemblances entre psycho phénoménologie et phénoménologie,

\* les buts de chacune.

Définition : La phénoménologie est la description de l'expérience humaine originelle, idéale, une fois qu'on a effectué toutes les réductions et qu'on peut en décrire la structure, l'essence.

Maine de Biran, selon Gérard Gillot (GREX mai 93) décrit le Cogito à travers l'expérience intime de l'effort et la psychologie devient pour lui la science du sens intime. Cela est compatible avec la définition de l'intentionnalité. Merleau-Ponty propose l'unification intérieur-extérieur, le soi, le monde et parle de l'entre-deux fondamental situé entre l'expérience et le monde, entre l'expérience et la science, il propose *la subjectivité comme inhérence au monde*. Il dit que : *Revenir aux choses elles-mêmes, c'est revenir à ce monde d'avant la connaissance dont la connaissance parle toujours*. Et *le premier acte psychologique serait de revenir au monde vécu en-deça du monde objectif*. Recourir aux intuitions signifie, en phénoménologie revenir aux évidences, aux choses elles-mêmes. Quand on parle, chez Husserl du monde d'avant la connaissance, "avant" n'a pas une signification temporelle, mais "avant" signifie ce qui est à l'origine du point de vue génétique. Il recherche la genèse de la connaissance. Pour Husserl l'immédiat est anté-prédicatif. C'est du contact avec le vécu que vient l'évidence, le remplissement intuitif qui fonde la vérité (subjective ?). Michel Henry utilise le mot *Vie* pour désigner *la vie phénoménologique, c'est-à-dire ce qui s'éprouve soi-même*. Et *cette Vie est un savoir extraordinaire... tout est là d'un seul coup, hors temps, totalement et parfaitement*. *La Vie se tient toujours en deça du spectacle, elle est littéralement invisible, bien qu'elle soit le plus certain*. *La Vie sait faire ce que le savoir le plus élaboré ne peut pas faire*. *Elle est une sorte d'archi-intelligibilité du monde, une sorte de savoir infallible qui a par ailleurs des lois qui lui sont propres, c'est-à-dire des lois qui sont totalement différentes des lois qu'élaborent la connais-*

sance ordinaire, les lois par exemple de la physique, de la chimie ou de la biologie. Il y a au niveau de la Vie, c'est à dire à partir du s'éprouver soi-même des phénomènes, des lois, des comportements qui ne sont pas possibles si ce «s'éprouver soi-même» ne s'est pas produit... Mon action n'est possible que par mon corps qui n'est pas un objet mais qui est vivant, donc subjectivité absolue et qui comme tel est un "je peux". Pour Michel Henry, la vie n'a besoin de rien pour se donner à nous, d'aucune réduction, d'aucun champ de présence, elle est l'auto-donation, le «fait primitif». Il sera peut-être intéressant de revenir sur la différence des points de vue de Husserl et de Henry. Pour Varela, le moi est fragmenté, divisé, non unifié, mais il n'est pas séparable du corps. Pour Husserl, nous ne pouvons appréhender le monde de manière naïve, il faut l'époché qui suspend l'attitude naturelle, et la réduction éidétique qui nous donne les essences. La problématique de Husserl décrite dans la quatrième de couverture des *Prolégomènes aux Recherches Logiques* est le conflit et, tout à la fois, la profonde connexion entre l'objectivité de la science et l'exigence d'une fondation subjective de la vérité. Comprendre le vécu, non comme un simple fait, mais comme une structure, telle est la conversion révolutionnaire, qui détache de la psychologie tout en préservant la primauté des actes de conscience sur l'arbitraire spéculatif.

Husserl a fondé la phénoménologie en réponse à l'accusation de psychologisme dont l'avait accusé Frege (pour son travail de thèse dont est sortie la *Philosophie de l'arithmétique* en 1891). Il a fondé la phénoménologie pour fonder les sciences. C'est pour cette raison que Husserl s'intéresse aux vécus logiques, mais il veut sortir de la psychologie humaine et de la diversité pour aller vers l'universel et il proposera plus tard la réduction éidétique, c'est-à-dire le passage aux essences des vécus logiques (par la méthode phénoménologique). Il développe ainsi la doctrine de l'idéalisme transcendantal dont Pierre-André nous a parlé. Ce problème ne nous intéresse pas au GREX, au delà de la curiosité intellectuelle, mais il m'intéresse par rapport aux mathématiques ; les objets mathématiques sont des objets purs, idéaux. Comment les saisissons-nous ? Quel est leur mode de donation de sens ? Le but de Husserl est donc de fonder la science sur l'essence des vécus logiques (mais je ne comprends pas ce qu'est un vécu pur).

Définition : Je reviens sur ce que propose Pierre dans le n°13 : *La psychologie est à l'articulation des sciences de la nature et des sciences de l'homme. Il est maintenant possible de développer ce second point de vue* (NDLR : le point de vue en première personne) *de manière originale et complémentaire au premier en élaborant une méthodologie d'accès à l'expérience subjective qui vise le niveau de l'apparaître, donc une psycho phénoménologie.* C'est ainsi que Husserl entre dans notre champ de préoccupations grexiennes. Puis je me plonge dans les "Carnets de voyage" du *Expliciter* n°16, où je trouve que les travaux de Pierre se concentrent sur : fonder et développer une psychologie reprenant le point de vue en première personne, sur des bases nouvelles et méthodologiquement fondées, psychologie expérientielle mettant au premier plan ce qui apparaît au sujet qui fait ou a fait cette expérience. Bon, ça commence à devenir plus clair. Mais le problème de l'utilisation des essences n'est pas résolu. Serait-ce notre théorie ?

Quand les phénoménologues parlent de revenir aux choses elles-mêmes, je m'interroge sur la signification de cette expression. J'entends d'abord ce que nous faisons au GREX, revenir à un vécu singulier spécifié. Dans *Expliciter* n° 31, Pierre dit que Husserl s'appuie sur un exemple individuel, donc sur son expérience personnelle, mais peu importe que sa licorne soit réelle ou imaginée, il peut la prendre comme objet de visée. Il en cherche l'essence et, comme tout bon mathématicien qui se respecte, il ne juge pas utile de laisser derrière lui les traces des ses réductions (Question : est-il sensé de se demander si Husserl a un point de vue en première personne ? Je crois que la réponse est non, il part d'un point de vue en première personne sans doute, mais il le purifie pour le rendre universel, il se purifie lui-même pour se transformer en *ego transcendental*. (NDLR : est transcendantal ce qui est le produit de la réduction phénoménologique. Le sujet transcendantal est le sujet universel). Desanti dit quelque chose d'amusant et d'intéressant à ce sujet dans sa postface de la *Correspondance Frege - Husserl*. Il rapporte un conversation avec un ami mathématicien à propos du concept de nombre : *néophyte en matière de phénoménologie, je lui soutenais qu'il était possible de montrer, en une démarche de description méthodique, la constitution d'un tel concept, d'en éclairer l'origine et d'en déterminer le statut.* «Tu veux

*parler des nombres animaux», me répondit-il, «ceux avec lesquels toi et moi avons appris à compter dans l'enfance ?».* Notre méthodologie GREX nous impose de revenir au vécu *animal*, de choisir un vécu singulier réel, et nous laissons des traces derrière nous. Alors je me m'interroge... et il vient beaucoup de questions qui m'amènent à chercher une clarification du lien entre la phénoménologie husserlienne et la psycho phénoménologie vermerschienne. En relisant encore une fois le n° 13, je trouve que *philosophes et psychologues n'ont pas le même projet scientifique* et aussi : *la phénoménologie transcendante pourrait être conçue comme un préalable ou une chambre constitutionnelle de la psychologie, ... il me semble plutôt nécessaire de rajouter à la psychologie la couche de travail épistémologique de distinction des essences. La psychologie devrait comporter une couche de «psychologie pure» phénoménologique comme partie de son propre domaine.* Je suis sûre qu'il faudra revenir sur cette proposition pour bien la comprendre. Pierre a le projet de faire un travail de psychologue intéressé par le point de vue en première personne. Que produirions-nous ? À quoi nous servirons les essences ? (je pense que la réponse est déjà dans le travail de Pierre quand il parle de psychologie pure et dans le travail sur le vécu émotionnel, mais je n'ai pas le temps de tout reprendre).

Je reprends les trois niveaux de caractérisation de la méthode phénoménologique (Expliciter n° 31, *Husserl et la méthode des exemples*). Le *niveau principiel*, c'est-à-dire la nécessité de la réduction, nous renvoie à la nature de nos produits. Quelle forme de réduction pratiquons-nous ? Le *niveau formel*, c'est-à-dire le renvoi à des données originaires apportées par la référence à un exemple individuel, fait partie de notre méthodologie. C'est une prescription et l'ede (et ses satellites phénoménologiques) nous donne le niveau opératoire, le *niveau procédural*. Le travail expérientiel, celui de Saint Eble en particulier, nous donne une position de recherche par rapport à ce niveau pour déclencher et décrire les gestes procéduraux correspondants.

Mais il nous faut une discussion sur nos buts. Y a-t-il un but commun pour les membres du GREX ? Si je dis que le travail du GREX, c'est d'élaborer des outils pour accéder à l'expérience subjective (méthodologie d'accès à l'expérience subjective qui vise le niveau de l'apparaître) et pour la décrire et l'analyser, êtes-vous d'accord ?

Si oui, il me reste encore une série de questions :

(a) visons-nous des vécus purs, c'est-à-dire l'essence des vécus ?

(b) ou visons-nous le vécu spécifiée d'une personne singulière et, éventuellement, la structure de ce vécu ?

Si la réponse était (a), nous serions des phénoménologues, et Pierre ne se prendrait pas la tête pour parler de psycho phénoménologie et faire un pas de côté par rapport à elle. Pierre se mettrait dans le champ de la philosophie et non dans celui de la psychologie.

Donc la réponse est (b), nous sommes des psycho phénoménologues, mais alors, nous avons les outils d'accès GREX (ede ou accès par l'écrit réitéré), nous avons l'outil conceptuel du pré-réfléchi et de l'acte réfléchissant (Piaget, Vermersch), nous avons maintenant la distinction entre noème et noèse, entre l'objet visé et l'acte de visée de cet objet (merci de m'aider à compléter cette liste) et d'autres choses à venir que nous livrera peut-être Husserl par l'intermédiaire de Pierre, ou que Pierre inventera comme il est en train de le faire pour le vécu émotionnel ; nous commençons à avoir expérimenté et à savoir un certain nombre de choses sur la conscience, l'intentionnalité, l'acte d'attention, l'effort intime, le désir de viser quelque chose (hypothèse à partir des lectures de plusieurs auteurs, tout cela semble être des mots différents pour désigner la même chose ou des choses très voisines). Donc nous empruntons à Husserl, non pas ses résultats, mais sa méthode, et le drame pour Pierre, et pour nous, c'est qu'il ne la thématise pas et qu'il faut l'inférer à partir de ses textes. Heureusement, il est bavard, il est plus bavard qu'un mathématicien pur qui efface toutes les traces de sa pensée derrière lui avant de publier (voir encart : *Les philosophes et les mathématiciens*), et il y a de la matière ! La saga des Husserliana n'est pas encore complète ! Mais nous avons déjà le § 92 ! (Voir Expliciter n° 24).

Quelle forme voulons-nous donner à nos produits ? Au delà de nos buts de chercheurs, chacun dans notre domaine, y a-t-il une structure commune à ces produits ? Husserl appelle *vécu pur*, *vécu logique pur*, *vécu transcendantal* le produit de ses réductions. Comment appelons-nous nos produits ? Qu'en attendons-nous ? De quelles caractéristiques des vécus de conscience avons-nous besoin ?

Parlons un peu aussi de la méthode des va-

riations qui met en évidence les éléments nécessaires de l'identité et de la signification de l'objet, les invariants qui constituent son essence. C'est bien ce qu'on fait en PNL quand on cherche les sous-modalités critiques. Donc au moins pour certains d'entre nous, nous avons déjà une expérience de la méthode des variations et nous l'utilisons. Mais nous avons fait l'expérience de la diversité des sous-modalités critiques selon les personnes. Alors reste la

outil m'intéresse aussi comme objet de recherche.

La phénoménologie cherche l'essence des vécus purs. C'est un domaine de la philosophie. Elle vise l'universel.

La psycho phénoménologie cherche à accéder à des vécus spécifiés réels et à les décrire. C'est un domaine de la psychologie. Que vise-t-elle ?

<p><b>psycho phénoménologie</b> situation spécifiée réelle vécu animal ? ? exemple, singulier (?)</p>	<p><b>phénoménologie</b> exemple individuel vécu animal, réel ou imaginé réductions essence d'un vécu pur universel</p>
---	---

question de l'universalité de l'essence. Si j'ai bien compris, cela permet de dire, par exemple, que la sidération fait partie de l'essence du vécu émotionnel, puisqu'il existe au moins un vécu émotionnel avec sidération, celui décrit par Pierre. Mais que signifie la phrase dite par Hottois à propos de Husserl : *Le postulat de Husserl, qui est celui de la Raison, est que les structures essentielles de la conscience sont universelles, c'est-à-dire identiques pour tous les sujets pensants, même si au niveau de la conscience pratique des individus engagés dans l'existence, règne la plus grande diversité.* ? C'est encore un peu nébuleux pour moi, j'ai toujours du mal à saisir la différence entre nos *situations spécifiés* et les *vécus purs* de Husserl et à imaginer une conscience transcendante. Quelles réponses aux questions du début du § ?

Cela n'a pas de sens de dire que Husserl a un point de vue en première personne, il se veut philosophe, il fait parler le sujet universel.

Pierre cherche à peaufiner un outil procédural d'accès au niveau de l'apparaître dans l'expérience subjective, d'un point de vue en première personne, outil dont la méthodologie est celle de l'explicitation accompagnée de ses satellites phénoménologiques et dont la théorie serait la phénoménologie (ou psychologie pure). J'en suis utilisatrice pour répondre à mes questions de recherche. Donc cet

### III.2. Les questions de validation

Je pars des questions d'Armelle, je fais de longs détours et je ne suis pas sûre de répondre à ses questions. Mais voilà ce qui vient quand j'y pense.

Armelle voudrait avoir les moyens de prouver à ses *autrui* que le réfléchissement est un outil fiable, qu'il réfléchit bien ce qu'il est censé réfléchir. Si j'étais dans le champ de la science, je répondrais spontanément que pour argumenter cette proposition et éventuellement la prouver, il faut déjà être dans une théorie. Il faut en accepter le noyau dur (les axiomes en mathématiques) qui constitue les prémisses, ce qui est rendu infalsifiable par décision méthodologique. Alors comment prouver à quelqu'un qui n'accepte pas mes prémisses, qui n'est pas dans la même théorie que moi ? Je ne sais pas le faire. Les faits, en troisième personne, ne nous sont pas plus accessibles, s'il concerne l'expérience subjective d'un tiers que s'il concerne le monde extérieur. On ne peut pas en parler en dehors d'une théorie (c'est ma croyance). Il me semble que toute activité rationnelle présuppose une position partagée, des prémisses communes qui servent de points d'appui au raisonnement logique, je ne parle pas de la logique théorique mais de la logique rationnelle à l'œuvre dans le discours argumentatif. D'où mon idée de mettre à jour ce que sont nos prémisses communes, notre noyau dur. Les miennes sont encore un peu fumeuses, j'y revien-

drai dans un autre texte, mais nous pourrions discuter la prochaine fois si mon analyse et ma question sont pertinentes.

*C'est dans l'acte même de voir l'origine qu'on saisira la nature de l'origine, et peut-être la nature seconde de l'origine* a écrit Robert Misrahi. Je reprends la question d'Armelle qui n'est pas du tout une question naïve, qui est une question fondamentale : Comment valider, quand on travaille sur des protocoles descriptifs d'un apprentissage, que le discours sur cette expérience subjective spécifiée est bien la traduction de cette expérience subjective ? Le mot *traduction* me gêne. Je rappelle ce que disait déjà Pierre dans le n° 13 : il ne faut pas *confondre les mots que j'utilise avec la réalité de mon expérience, les pensées que j'ai avec le fait de vivre l'expérience*. D'où à la question d'Armelle «Comment je sais que c'est la même chose ?», j'oppose deux objections. La première, c'est que le problème n'est pas le même si je travaille sur moi ou sur une tierce personne. La deuxième, c'est qu'il faut nous demander de quoi nous voulons parler. Et là, je réponds que la question est mal posée. Je m'explique en revenant à ce que dit Robert Misrahi : *Les commencements semblent toujours venir après d'autres commencements qui les ont rendus possibles, et il n'y a peut-être pas en effet de commencement gnoséologique radical* (NDLR : la gnoséologie est l'étude générale de l'acte de connaissance). C'est la recherche de l'élément originaire, ce que je fais exister pour moi par le réfléchissement et pour *autrui* par la verbalisation, ce serait comme la source par rapport à la roche qui retient la nappe phréatique et permet à la source de jaillir. Nous admettrons tous que la source et le rocher ne sont pas une même chose. Je propose à Armelle de retourner au très beau texte de Pierre-André dans *Expliciter* n° 22 et au texte de Misrahi que j'ai cité dans le n° 21.

Mais je vais remonter en amont de la question d'Armelle pour lui donner une réponse indirecte, dans le cas où je suis A. Il y a (au moins) deux rapports de l'humain au monde (au réel accessible ou inaccessible, là n'est pas mon propos aujourd'hui) :

- un rapport direct, spontané, intuitif
- un rapport langagier

(voir Piguet, et l'évolution des liens entre Pensée - Langage - Réalité à travers l'histoire de la philosophie et de la connaissance humaine). Je n'aurai pas le temps de retourner à Piguet maintenant, j'écris donc ce que je pense là où j'en suis aujourd'hui.

Je vais examiner ces deux rapports possibles. Pour le rapport direct, spontané, intuitif, utilisons la phénoménologie. Et pour le rapport langagier, tournons-nous vers la philosophie analytique, dont le texte créateur est la critique frégéenne du psychologisme (voir le feuilleton husserlien écrit par Pierre ; à propos, comme j'attends toujours la suite ..., je propose un tout petit épisode mathématique au § III.6.1).

### III.2.1. Un rapport direct, spontané, intuitif :

Prenons notre lunette phénoménologique.

Nous pouvons retenir que Husserl a voulu fonder une science rigoureuse en lui donnant un fondement par une philosophie repensée pour atteindre les essences, c'est-à-dire par la phénoménologie, ou le retour au phénomène, à ce qui apparaît au sujet, suivi du travail réductif. Mais les philosophes taisent leur méthode de travail, ils sont muets sur leur pratique philosophique. Et nous retrouvons ici l'expertise de A (voir Saint Eble 1999), la conversion réflexive, la conversion philosophique de Misrahi, etc.

Le phénomène est co-constitué par le sujet connaissant et par la chose à connaître. Le phénomène est le vécu de la conscience à propos d'une chose visée. Celle-ci comme chose-en-soi demeure hors du ressort de la connaissance qui est donc ici intégralement phénoménologique. L'objet de la conscience est toujours le vécu de la conscience avec lequel elle coïncide. Pour Michel Henry, *la vie intérieure porte avec elle son lourd flambeau et s'éclaire elle-même de la lumière qu'elle communique*. Jolie définition de l'intentionnalité spontanée. Il écrit aussi : *Dans le donné phénoménologique, être et paraître s'identifient et c'est cette identification qui se trouve réalisée, par principe, dans la sphère de la subjectivité*. Dans le donné scientifique (selon ma croyance), le réel extérieur n'est pas accessible au sujet percevant et connaissant, nous pouvons dire que le sujet construit une réalité à partir du réel, et qu'*une carte n'est pas le territoire*. Mais revenons à ce qui constitue l'expérience subjective. Que disons-nous au GREX ? Quand Michel Henry écrit que *être est apparaître*, il faut préciser que *être* et *apparaître* réfèrent au sujet. Si le sujet veut extérioriser cet *apparaître* pour lui ou pour *autrui*, il doit [savoir] le saisir, sortir ce grain de son flux temporel, pour le verbaliser ; *l'être est apparaître* lui permettra, avec une certaine expertise ou une bonne médiation, de faire exister cet *appa-*



*raître* pour lui dans un premier temps, c'est le réfléchissement, pour *autrui* éventuellement. Dans ce cas, sous quelle forme ? Nécessairement sous une forme linguistique, c'est la verbalisation. Faut-il retourner vers Robert Misrahi et vers la surréflexion qui fonde quelque chose qui n'existerait pas sans cet acte qui lui est postérieur ? Le *cogito second* de Misrahi est un travail qui présuppose la conversion philosophique. Nous, nous parlons de l'expertise de A, cela rejoint ce que dit Pierre : *décrire une expérience subjective est une expertise*, c'est le travail de réfléchissement qui fait exister le phénomène, et c'est le travail de verbalisation qui lui donne une forme linguistique. Cette forme linguistique n'a aucune raison d'exister sans le travail phénoménologique (ou philosophique, ou psycho phénoménologique ou réflexif ?). La phénoménologie est alors le savoir discursif et théorique qui en résulte quand on privilégie la modalité théorétique de la conscience intentionnelle (NDLR : la modalité théorétique est la visée de ce qui est essentiel et universel, de l'essence du phénomène). Nous, nous privilégions l'exemple, le vécu singulier réel. Quel savoir discursif et théorique visons-nous dans la psycho phénoménologie ? Quelle modalité privilégions-nous ? Cela nous renvoie à la discussion sur la description du vécu émotionnel de Pierre : quelle différence y a-t-il entre la description obtenue par Pierre et une description qui serait éidétique, qui décrirait l'essence de l'émotion d'une conscience touchée par l'émotion ? Nous en avons déjà parlé, mais je souhaite que nous y revenions.

Que savons-nous de notre expérience subjective et comment la saisissons-nous ? Pour être sûre de la saisir telle qu'elle m'est apparue, je ne peux me référer qu'à des critères internes, les trois index. Il n'y a pas d'indexmètre pour indiquer le niveau de mon remplissage intuitif à mon observateur. Il n'y a que moi qui peut comparer l'adéquation entre le vécu de référence et la re-présentation que j'en fait. Il reste alors la question de la complétude. Suis-je sûre d'avoir décrit la totalité de ce qui m'est apparu ? La question devient donc : le sujet peut-il restituer la totalité de son expérience ? Et comment définissons-nous cette totalité ? Les astronomes sont-ils sûrs d'avoir recensé toutes les étoiles ? Peuvent-ils recenser celles qui leur sont inaccessibles avec la technologie d'aujourd'hui ? Le ciel de Galilée n'était pas le ciel des astrophysiciens d'aujourd'hui. Il n'avait que sa lunette pour le voir, mais il avait sa tête

pour penser ! Nous ne saurons jamais quelle est la part du réel qui nous est accessible. C'est sans doute pour cela que Wittgenstein débute le *Tractatus* par la phrase : *Le monde est tout ce qui arrive*. Comment accéder à ce qui n'arrive pas ? Comment accéder à ce qui peut être oublié (refoulé ?) au moment du réfléchissement ? La triangulation peut être une aide.

Et il reste la question fondamentale pour Husserl comme pour nous, et c'est l'une des questions d'Armelle : le phénomène peut-il être saisi de façon trompeuse ? Du point de vue phénoménologique, seul est authentiquement réel et vrai ce qui apparaît au sujet conscient, qui s'apparaît toujours aussi à lui-même en même temps. Et comme il y a l'intentionnalité, la conscience est toujours conscience de quelque chose, dans un effort intime, dans une visée active, la noème et la noèse apparaissent dans cette même visée, dans une même saisie. Reste ensuite à débrouiller l'écheveau, c'est le travail de réduction (voir Saint-Eble 1999). De là vient l'importance des réductions ; la réduction phénoménologique met entre parenthèses la connaissance du monde et du moi empirique ; la réduction éidétique dégage l'essence des données. Sommes-nous tous d'accord pour dire que nous pratiquons la première ? Et quand nous cherchons à dégager la structure d'un vécu singulier, quel est le lien de ce travail avec la réduction éidétique ?

Je repasse au cas où je ne suis pas A. Et l'exemple de JB dans *À la recherche de la solution perdue* est un très bon exemple. Il fait apparaître que la description se complète petit à petit au fil des entretiens. Mais il manque toujours la deuxième solution. Il y a quatre types de données selon qu'elles sont présentes ou non sur la cassette video de l'enregistrement de la tâche, et qu'on les retrouve ou pas dans les entretiens. Mais il n'y a pas de données incompatibles avec le film dans les entretiens. Ce qui nous permet de savoir que JB a *oublié* une solution, c'est la video, parce que le dispositif expérimental avait pour but de créer des observables.

Il n'en reste pas moins que le postulat de base de la phénoménologie est que le source de tout sens et de toute certitude reste le sujet humain. Et avec quoi se mesure la certitude ? *Seul est authentiquement réel et vrai ce qui apparaît au sujet conscient* (c'est en vertu de ce principe que Husserl voulait fonder les sciences sur la phénoménologie). D'où la question : à quoi reconnaît-on un expert de la descrip-

tion de sa propre expérience subjective ? Nous sommes devenus plus experts en éde en nous posant des questions de ce style. Je pense donc que nous sommes sur la bonne voie pour définir et acquérir l'expertise d'un A. Nous sommes passés de l'étude de l'expertise de B à celle de A.

Pour ceux qui sont intéressés, je signale un très beau texte de conférence de Desanti, que vous ne trouverez pas dans un livre de philosophie, mais dans les actes d'un colloque Histoire et épistémologie des mathématiques. Ce texte, sous le titre de *Husserl et les mathématiques*, dans le livre *Les philosophes et les mathématiques*, m'a permis de préciser le sens de la réduction phénoménologique, et le sens de deux expressions, *mise hors circuit des réalités naturelles et idéales, sphère phénoménologique*.

### III.2.2. Un rapport langagier :

Passons maintenant du côté de la philosophie analytique, du côté de la science et de l'objectivité, du côté du point de vue en troisième personne. Que disent les tenants de ce courant philosophique ?

C'est à partir du langage que se détermine la différence entre philosophie et science, et il faut rendre scientifique la philosophie. Comment ? La science a pour fonction de produire une représentation symbolique ou linguistique adéquate du réel. Elle construit ainsi une réalité de nature langagière et théorique. La philosophie est une activité seconde et métalinguistique qui prend le discours de la science pour objet. La philosophie a pour objectif de définir le langage qui servira à décrire le monde. Cette philosophie naît au moment où des scientifiques se donnent pour projet de refonder la science en général et les mathématiques et la logique en particulier. Disons que nous sommes à Vienne et à Cambridge dans la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle. La recension de Frege de la thèse de Husserl date de 1894 ; le *Tractatus logico-philosophicus* de Ludwig Wittgenstein, livre-culte de ce courant, est publié en 1921. L'activité scientifique peut se poursuivre de manière sérieuse et scientifique avec l'aide d'instruments tels que la logique formelle qui doit permettre une approche analytique rigoureuse du langage : *La philosophie est une analyse logique du discours que la science produit pour parler des choses matérielles* (d'après Ayer, *Langage, vérité, logique*). Ce courant de pensée considère, à la suite du *Tractatus*, sans doute, que les seuls énoncés qui ont un sens

sont les énoncés vérifiables, ceux dont on peut dire qu'ils sont vrais ou faux. L'axiome est : *La signification d'une proposition se confond avec sa méthode de vérification*. Donc un énoncé non vérifiable, c'est-à-dire pour lequel il n'existe pas de méthode de vérification, est dépourvu de sens. Les énoncés subjectifs (métaphysiques, religieux, esthétique, éthiques) sont donc dépourvus de sens. D'où les aphorismes wittgenstanniens tels que : *Le monde est tout ce qui arrive* (première phrase du *Tractatus*). *Ce qui arrive, le fait, est l'existence d'états de choses. Le tableau logique des faits constitue la pensée. La pensée est la proposition ayant un sens. La proposition est une fonction de vérité des propositions élémentaires (la proposition élémentaire est une fonction de vérité d'elle-même.)* (NDLR : une fonction de vérité est une fonction qui associe le caractère vrai ou faux à une proposition). Je rajoute pour notre propos : *La plupart des propositions et des questions [philosophiques] sont dépourvues de sens. Le but de la philosophie est la clarification logique de la pensée. Elle signifiera l'indicible, en représentant clairement le dicible. Ce qui se reflète dans le langage, le langage ne peut le représenter. La logique n'est pas une théorie, mais une image transcendantale du monde. La logique est transcendantale. Le sens du monde doit se trouver en dehors du monde. C'est pourquoi il ne peut pas y avoir non plus de propositions éthiques. Il est clair que l'éthique ne se peut exprimer. L'éthique est transcendantale.* Et pour conclure le *Tractatus* : *Ce dont on ne peut parler, il faut le taire*. Je précise que les phrases qui précèdent sont des phrases extraites du *Tractatus*, mais qu'elles n'y figurent pas à la queue leu leu ; en relisant, je trouve ce raccourci saisissant et peut-être incompréhensible ; mais Husserl est presque enfantin à côté de Wittgenstein !

Il me revient que Pierre nous avait conseillé la lecture d'un livre de Richard Cobb-Stevens sur ce sujet, *Husserl et la philosophie analytique*. Il est chez moi en bonne compagnie avec *La Philosophie de l'arithmétique*, *Les Idéalités mathématiques* et les autres. J'avais lu et annoté la fin *Psychologisme et intuition cognitive*. Il doit m'en rester quelque chose. Maintenant que je viens de faire ce travail d'élucidation de mes questions, je suis peut-être prête à le ressortir de la pile pour en faire une lecture réfléchie et profitable. J'avais écrit un jour que Pierre avait plusieurs années d'avance sur nous. En voici une nouvelle preuve ! Mais le travail collectif entrepris le 8 octobre nous fera peut-

être avancer un peu plus vite que dans la solitude de nos têtes et bureaux respectifs.

Pour résumer, il y a deux sortes d'énoncés, les énoncés réalistes ou objectifs (ex : cette banane est verte) et les énoncés métalinguistiques (ex : "vert" est un adjectif qualificatif). Mais est-ce aussi simple que cela ? Bien sûr que non ! D'ailleurs ce point de vue a été critiqué par la suite, quelquefois complété. Selon Tarski, l'énoncé «la neige est blanche» est vrai (correspond au fait, existence d'états des choses), si et seulement si la neige est effectivement blanche. Attention aux guillemets. Ici, «la neige est blanche» est l'énoncé objectif, le reste de la phrase est un énoncé métalinguistique. OK. Mais comment suis-je sûre que la neige est blanche (sans guillemets). Mes sens peuvent-ils m'abuser ?

Je reprends le texte de Desanti qui concluait *Hyperplan* et qui résume à sa façon les deux approches précédentes à propos des mathématiques : *Donc deux pôles : le premier fait signe vers les syntaxes strictes, le second fait signe vers ce que Husserl a toujours appelé le pré-objectif, l'anté-prédicatif, ce qui précède la logique, ce sans quoi la logique ne pourrait même pas apparaître, ce qui dans l'expérience, dans le perçu, dans l'expérience propre du corps, concerne au plus près le monde, le vécu, dans son déploiement dans la sphère phénoménologique, en tant que ce déploiement est saisi. Alors que faire ? Où sont les mathématiques ?*

Ma position provisoire et révisable actuelle de psycho phénoménologue débutante est que, pour regarder les mathématiques et l'activité mathématique pour les enseigner, je dois procéder à la réduction suivante : je suspends les mathématiques et je regarde leur mode d'apparition au sujet (soit dans la production soit dans la réactivation du sens) et là je suis dans l'expérience subjective et je peux utiliser la phénoménologie (voir Lorinne dans *Hyperplan*) ; ou bien, je suspends le sujet (c'est une façon de parler, rassurez-vous, je ne suspends pas les sujets quand je suis dans ma classe, quoique, faire un cours de maths à une classe d'oppossums, c'est amusant à imaginer !) et je regarde le déclaratif ou l'écrit qui constituent le corpus du savoir mathématique, et là, je suis dans le langage, la syntaxe, l'objectif (voir la variable absente dans *Hyperplan* où il y a un travail collectif sur la syntaxe d'une expression algébrique et sur sa signification ; tiens ! l'an dernier, je n'avais pas encore les mots pour le dire). Mais pour communiquer avec les autres

dans un domaine de connaissance rationnelle, le langage objectif ou métalinguistique, est incontournable, il est utilisé dans l'espace intersubjectif dont Husserl parle dans *L'origine de la géométrie*. Pour lui, c'est l'échange langagier, prolongé ensuite par le passage à l'écrit, dans cet espace intersubjectif qui assure le passage du subjectif à l'objectif, qui permet la construction de la rationalité. Je vous renvoie au § III.2 de mon article *Hyperplan* (voir *Expliciter* n°28).

Mais pour tout ce que je viens de dire, Pierre est déjà passé par là et je trouve les petits cailloux qu'il a semés. En particulier, un petit caillou qu'il a semé dans *Expliciter* n° 31, c'est le schéma qui indique que l'on peut, à partir du même point de départ aller dans deux directions, de plus en plus signitif ou de plus en plus intuitif évocatif.

### III.3. Objectivité et subjectivité

Avec ce thème, j'ai rencontré un obstacle sérieux. Plusieurs fois j'ai cru l'avoir dépassé, mais non ! J'espère que vous m'aidez à terminer la clarification en cours. Nous avons d'un côté cette connaissance (non scientifique) qui se donne phénoménologiquement à nous dans la sphère de l'évidence apodictique et dont la saisie est immédiate (mise en relation de ce que disent Henry, Maine de Biran cité par Henry, Varela, Misrahi, Husserl, Ricœur, Vermersch). Quand je dis «je sais que cette main est ma main», c'est de là que je parle même si ma main a été amputée. «Je peux sentir ma main et voir qu'elle n'est plus là» ont témoigné des anciens combattants de 14-18. Il y a aussi la connaissance scientifique qui porte sur des objets perçus comme extérieurs et qui tient un discours en troisième personne sur ces objets (même si c'est mon corps, j'ai des connaissances scientifiques sur ce corps qui portent sur le corps-objet, mon corps objectivé par la science ; les biologistes, les médecins parlent de mon corps en troisième personne) (voir encart : *À propos de la médecine* et ce que dit Ricœur sur la main et le cerveau). Quand je dis «j'ai un cerveau», c'est de là que je parle. Et comme dit Wittgenstein, *ce qui est subjectif, c'est la certitude, non le savoir*. Je suis sûre d'avoir deux mains, je ne suis pas sûre d'avoir un cerveau. Wittgenstein a envisagé l'éventualité que sa tête soit vide !

La psychologie peut être une psychologie en troisième personne, et elle est dans le champ des sciences ; elle peut être aussi une psychologie en première personne, et elle est dans le

champ des sciences de l'homme (quelle est la définition de *sciences de l'homme* ? Y a-t-il une différence entre sciences humaines et sciences de l'homme ?). *Non pas qu'un point de vue soit plus vrai que l'autre, mais ils constituent des niveaux de description du monde distincts et complémentaires*, dit Pierre. Mais il y a aussi les questions sur la scientificité du travail sur la connaissance subjective (sur ce que produit la psycho phénoménologie). La psycho phénoménologie est-elle une science, la science du point de vue en première personne ? Certains disent que l'homme ne peut être objet de science parce qu'il est un *Sujet*. Il me semble qu'il faut déplier le mot connaissance. Il y a la connaissance scientifique qui porte sur le monde extérieur (sciences dures) ou sur l'humain (sciences humaines). Il y a la connaissance subjective, le *être est paraître* de la sphère phénoménologique. Peut-elle être objet de science ? Qui est A ? Moi ou *autrui* ? Où est la psycho phénoménologie ?

Maine de Biran (1766-1824), cité par Michel Henry dans *Philosophie et phénoménologie du corps* distingue ces deux formes de connaissances et s'interroge, lui aussi, sur l'accès à la science de l'esprit humain. La mise à jour de cette sphère de certitude absolue qui est aussi une sphère d'existence absolue, suppose qu'un partage soit établi entre ce qui relève d'une telle certitude et ce qui ne peut au contraire s'en prévaloir, au moins d'une façon directe. Edifier une science pourvue d'une certitude absolue, c'est opérer ce partage, réduire le vaste champ de la connaissance humaine à celui de la connaissance originaire et absolue, poser la question : le problème est de savoir *si la méthode d'observer de classer, d'analyser, peut être absolument la même dans son but, sa direction et ses moyens, lorsqu'on passe de la science des idées qui représentent des objets au dehors, à celle des modifications ou des actes qui concentrent le moi dans ses propres limites* ? La question est bien posée, n'est-ce pas ? Elle a été posée par Maine de Biran au début du XVIII<sup>ème</sup> siècle.

La connaissance subjective, singulière, privée et la connaissance objective, scientifique, partagée sont donc de nature différente. Je m'intéresse à la connaissance subjective anté-prédicative à la science, mais il y en a bien d'autres. Certaines connaissances subjectives relèvent de l'esthétique ou de la mystique ou de l'émotion, etc. Et comme *la pensée n'a pas de forme propre*, elle peut se plier à d'autres règles du jeu que les règles du jeu de la science.

Combien y a-t-il d'ordres de connaissances, deux qui seraient la connaissance subjective et la connaissance objective ? Où mettons-nous l'esthétique, l'éthique, la spiritualité ? Les philosophes ont sûrement déjà répondu à ces questions. Mais j'ignore leurs réponses.

#### III.4. L'expérience

À propos d'expérience et connaissance, il me reste beaucoup de questions en vrac à retravailler en sachant déjà que nous séparons expérience (au sens de *to experiment* en anglais) et expérience (au sens de *to experience*). Il reste aussi un travail à faire sur le vocabulaire et la signification des mots. Faisons-nous une distinction entre expérience et vécu ? Entre expérience et connaissance subjective ? Entre vécu et connaissance subjective ? Un vécu pré-réfléchi peut-il être constitutif de mon expérience ? Quel est le lien entre le réfléchissement et l'expérience ? Quel est le lien entre la surréflexion de Misrahi, le cogito second, et l'expérience ? Varela parle de *réflexion incarnée* : *par incarnée, nous entendons une réflexion dans laquelle le corps et l'esprit sont réunis. La réflexion ne porte pas sur l'expérience, elle est une forme de l'expérience elle-même*. Comment travailler tout cela ? Comment trouver le fil pour débobiner la pelote ? Cette piste m'intéresse.

#### III.5. La temporalité

Nous en parlons beaucoup, nous nous en servons dans l'ede, mais quoi de plus sur le plan théorique ? En quoi l'activité réflexive est-elle liée à la temporalité du sujet dans son propre flux temporel ? Catherine a donné un exemple à propos de la difficulté d'un A à situer l'une de ses actions sur sa ligne du temps. J'ai donné quelques éléments de réponse dans le § III.2. d'*Hyperplan*. Je ne sais pas le dire bien. Cette piste m'intéresse aussi. Voir mes questions de recherche.

#### III.6. Husserl et nos thèmes de réflexion

##### III.6.1. Husserl et les mathématiques

Le jeune Husserl était mathématicien et psychologue. Sur les conseils de son maître mathématicien Weierstrass, il se propose de fonder le concept de nombre. Il est déjà formé à la psychologie descriptive de son maître philosophe Brentano. Dès qu'il commence sa thèse, il sait que la fondation des objets mathématiques est un travail de philosophe. Les mathémati-

ciens n'ont pas ce genre de préoccupations, ils prennent les objets mathématiques tels qu'ils sont définis dans le corpus mathématique.

Je suis convaincue que la formation mathématique de Husserl est un élément important de sa méthode philosophique et de sa philosophie. Je pense, mais il faut que j'en lise davantage, que les différentes réductions qu'il utilise ont beaucoup à voir avec le changement de point de vue et la montée en abstraction en mathématiques. Qui peut m'indiquer de la littérature sur ce sujet ? N'oublions pas qu'il est contemporain de la crise des fondements et de la tentative de refondation des mathématiques, et du début de la théorie des ensembles (Russel, Cantor), du début de l'introduction des structures mathématiques, des travaux de Weierstrass sur l'analyse, de la naissance de la logique formelle, des premières axiomatiques formalisées.

Pour le Husserl des *Recherches Logiques*, la phénoménologie est la science (au fait, est-elle une science ?) qui concerne les vécus de la pensée et de la connaissance. Il se propose d'élucider la logique en retournant aux actes de conscience qui permettent de construire les significations logiques : ce sont les *vécus logiques*. Mais il faut distinguer les vécus logiques réels, les vécus *animaux* relevant de la psychologie, et les vécus logiques purs relevant de la philosophie, de la phénoménologie. Il lui faut donc distinguer le fait et l'essence, même si l'essence ne se donne qu'à travers le fait qui l'incarne. Il ne faut pas se contenter des choses impures ou inauthentiques, il faut retourner aux choses elles-mêmes pour en dégager les invariants.

À partir de 1899, parution du premier tome des *Recherches Logiques*, Husserl s'est toujours défendu de faire un travail de psychologue. Mais il faut se replacer dans le contexte de l'époque (reprenez le feuillet husserlien, j'en rajoute une couche) : ce n'était pas seulement la psychologie qui était sur la sellette, comme nous l'a raconté Pierre. Nous étions dans le grand mouvement du début du XX<sup>ème</sup> siècle pour la refondation de la logique et des mathématiques, mouvement nommé *crise des fondements*. Je vous rappelle que Husserl était à ce moment-là l'assistant de Weierstrass qui, lui, refondait l'analyse sur l'arithmétique. L'analyse, en mathématique, est le développement des notions et des résultats du calcul différentiel et intégral que Newton et Leibniz avait fondé simultanément vers la fin du XVII<sup>ème</sup> siècle. Vous savez tous calculer le volume d'un cube

et le volume d'un pavé. Savez-vous comment on trouve que le volume d'une sphère de rayon  $R$  est  $\frac{4}{3} \pi R^3$  ? On décompose le volume en quantités infinitésimales (Newton parlait des *fluxions*, maintenant, on dit éléments de volume infiniment petits) et on en fait la somme, c'est le calcul d'une intégrale. Mais quand les quantités sont infiniment petites, il en faut une infinité pour reconstituer la sphère ? Vous vous souvenez peut-être d'avoir souffert pour lever des indéterminations du type *zéro fois l'infini*. Pour vous dire que ce n'est pas toujours simple. Tout ce qui concerne les vitesses et les accélérations en physique relève du calcul différentiel et intégral. Prévoir le lancement d'un satellite pour une orbite donnée relève aussi de ce mode de calcul. Donc Weierstrass voulait arithmétiser l'analyse, c'est-à-dire fonder l'analyse sur les nombres, sur leurs opérations et sur la relation  $>$  ou  $=$ . Il voulait couper avec les infinitésimaux trop *intuitifs* de Leibniz, dont l'analyse non-standard a repris l'héritage. Weierstrass avait donc demandé au jeune Husserl de s'occuper un peu de la fondation de l'arithmétique. La science reine ne pouvait pas se permettre de construire sur du sable ! Husserl a pris la voie du rapport direct, spontané, intuitif. C'est aussi le moment de la naissance des axiomatiques, Dedekind avait écrit une axiomatique des entiers naturels en 1888, Péano l'a reprise et publiée en 1891. Hilbert a donné celle de la géométrie euclidienne en 1899. Dedekind, Peano et Hilbert choisissent la voie du rapport langagier. Les mathématiciens qui font les mathématiques aujourd'hui ont choisi la construction axiomatique.

C'était ma modeste contribution à la culture Grexienne.

Quelle voie choisir pour enseigner les mathématiques ? Que pouvons-nous dire sur la différence de nature (d'essence !) entre le mode de donation de sens dans le rapport langagier et dans le rapport intuitif. Cela rejoint les questions CESAME sur les vécus mathématiques. Il nous faudra donc faire une étude psychophénoménologique. C'est prévu !

### III.6.2. Husserl et la psychologie

Pour la psychologie, vous avez ce qu'il faut à la maison. Je me contenterai de poser des questions.

Husserl doit beaucoup à la psychologie descriptive de Brentano et il me semble qu'il y a un paradoxe dans sa démarche. Il veut fonder les sciences sur les certitudes de la phénomé-

nologie. Donc il se démarque de la psychologie descriptive de son maître Brentano. Pour ne plus être accusé de psychologisme, il fait des contorsions incroyables pour se détacher de la psychologie en visant les essences et non la structure d'un vécu singulier. Qu'a-t-il fait vraiment dans le secret de son bureau ? Les lettres et les mémoires qu'il a laissés nous renseignent-ils sur ce sujet ?

Les réductions qui, à partir d'un exemple individuel, livrent un *vécu pur* nous sont-elles nécessaires ? De quelles caractéristiques avons-nous besoin pour ce que nous voulons faire à partir de nos travaux grexiens ? Ce serait le moment pour moi de me demander de quoi nous avons besoin pour CESAME. J'y songerai plus tard et je soumettrai la question à mes co-chercheurs.

### III.6.3. Husserl et la méthode

Nous en avons tous parlé le 8 octobre et beaucoup de textes de Pierre concerne la méthodologie husserlienne.

### III.6.4. Husserl, l'idéalisme et les objets mathématiques

Voir le texte de Pierre-André. Ce qui est refusé par les philosophes qui critiquent l'idéalisme husserlien, c'est que le monde-de-la-vie, le monde vécu soit toujours antérieur à la science (affirmation centrale dans le projet husserlien de refonder la science sur la phénoménologie).

À ce sujet, Hottois dit : *Pour Husserl, le corps, la temporalité, etc. demeurent ultimement constitués par la conscience, par le sujet transcendantal* (NDLR : celui qui reste après la réduction phénoménologique), *même s'ils apparaissent à ses limites. Husserl reste ainsi fermement idéaliste : l'évolution, la production naturelle (bio-cosmique) de l'homme, est une durée empirique particulière qui ne concerne pas le Sujet transcendantal, et qui n'existe vraiment que dans la mesure où celui-ci peut la penser. Qu'il lui soit possible de la penser sans admettre du même coup sa propre contingence* (NDLR : du latin *contingentia*, possibilité qu'une chose arrive ou n'arrive pas), *et donc sans se nier en tant que Raison universelle nécessaire et absolue, est une question qui défie la phénoménologie et, à travers elle, toute la philosophie.*

*Penser le temps et le monde selon leur essence et leur significations universelles, n'empêche pas le sujet pensant d'être réellement dans le temps (et dans l'histoire) et le monde (la cul-*

*ture, la société), dans son corps aussi. Cet «être-dedans» aussi réel que les essences et les significations constitue à la fois la limite et la source de l'expérience phénoménologique, entendue comme une auto-explicitation infinie de la subjectivité historiquement et mondainement engagée.* Hottois rejoint ici ce qu'a abordé Pierre-André dans son exposé à propos de la critique de l'idéalisme husserlien et de la volonté d'auto-fondation de la phénoménologie d'Husserl. Mais alors, je comprends mieux la fin de l'exposé de Pierre-André quand il a parlé de la psycho phénoménologie comme ce qui permettrait de dépasser cette contradiction. Enfin, il y a une petite lueur. Est-ce le paradoxe de la transcendance de l'essence du vécu pur et de la contingence de la pensée du philosophe dont Pierre-André a parlé ? Mais alors, en quoi la psycho phénoménologie permet-elle de le dépasser ? Faudra-t-il garder l'essence du vécu *animal* et le point de vue en première personne ? La phénoménologie ne décrit pas l'expérience subjective en première personne, c'est nous qui le faisons, mais elle part de là (activité privée) pour en dégager les essences (résultats publics).

Alors je vais faire une comparaison avec ma pratique. Prenons un cube. Quel cube ? N'importe lequel. Vous l'avez ? Supposons que votre cube soit un cube *animal* (ou *agricole*, voir encart : *Histoire vraie*). Supposons que ce soit un cube en bois comme ceux des boîtes de cube de mon enfance, ou un cube en papier comme ceux que vous fabriquez à l'école à partir d'un patron de cube, ou un dé à jouer, ou tout autre objet de forme cubique. Je prends le cube en bois de mon enfance qui, bien disposé à côté des autres cubes de la boîte, permettraient de reconstituer l'image de Bambi. Je prends celui qui représente la tête disneysienne de Bambi. Je dirige mon attention vers ce cube. Il est impur pour beaucoup de raisons, il me vient des impressions de toutes sortes. Le but n'est pas de décrire ici tout ce qui vient avec l'exemple de mon cube en bois, mon but est de comprendre les étapes du processus de construction de l'essence du cube en tant qu'objet géométrique. Je pourrais utiliser ce même cube en bois, réel et spécifié, pour retrouver un vécu émotionnel en prenant comme exemple le jour où ma sœur a arraché l'image qui le recouvrait, le cube serait alors pour moi le support pour chercher l'essence d'un vécu émotionnel de l'enfance, mais là n'est pas mon propos), mon but est de retrouver le cube mathématique à partir

de ce cube en bois. Je regarde mon cube, j'enlève les émotions, je retire les images collées sur les faces, etc. Je peux refaire le même travail avec le premier cube en papier que j'ai fabriqué à l'école, je peux enlever le scotch et le quadrillage du papier, l'odeur de la colle, etc. Je chercherais ensuite ce qui est commun à ces deux cubes et à d'autres. Je construis ainsi un espace idéal où le cube est une configuration de huit points organisés d'une certaine façon. Maintenant je peux changer de point de vue, je peux voir l'étendue des différents segments associés à ces points, celles des faces, celle de l'enveloppe, le volume occupé, leurs mesures respectives, les points communs à certaines lignes ou surfaces ou volumes. Mon cube en bois *animal* m'a servi de point d'appui pour accéder au *cube pur*, qui est son essence et aux propriétés de ce cube idéal (les théorèmes sur le cube). Et maintenant je suis d'accord, ce cube symbolique est le même pour tous les humains qui le visent. Nous pouvons nous mettre d'accord sur l'énoncé suivant : *ses diagonales ne sont pas perpendiculaires*. Mais, en ce moment, c'est moi qui pense, pas le sujet transcendantal ! Je dirais, en parodiant Hottois, que la structure essentielle du cube est universelle, c'est-à-dire identique pour tous les sujets pensants, même si au niveau de la conscience pratique des individus travaillant sur le cube règne la plus grande diversité. C'est plus clair pour moi pour le cube que pour la conscience. Pouvons-nous faire une analogie ? Si oui, je suis sauvée et je peux résumer mon état des choses :

- \* chacun a son cube,
- \* ce cube réfère au même objet idéal,
- \* cet objet idéal est transcendant (NDLR : indépendant des sujets qui le pensent et qui le visent), il a une définition langagière, objective,
- \* il est le produit d'une activité humaine,
- \* il y a accord sur sa définition (à prendre ou à laisser, c'est une convention sociale), mais à partir de cette définition, et de quelques bricoles partagées en géométrie, les propriétés (les théorèmes) qui en découlent sont nécessaires (vous voyez, je n'ai pas perdu mon fil directeur). Ses diagonales ne sont pas perpendiculaires. Il ne peut pas en être autrement.

Le vécu pur est à mon vécu *animal* (exemple individuel) ce que le cube mathématique est à mon cube de bois (cube matériel ou matérialisé). En mathématiques, il ne faut pas se contenter des choses impures ou inauthentiques comme mon cube de bois, il faut retour-

ner aux choses elles-mêmes pour en dégager les invariants. Mais la chose elle-même ici est définie par les mathématiciens. Elle est dans le monde extérieur.

Mais comment font-ils les gamins pour arriver à apprendre de la géométrie ? Cela est-il aidant pour une enseignante de penser l'objet géométrique de cette façon ? Ma réponse spontanée est oui. Mais il ne faut jamais répondre trop vite, dit le dicton expérimentiel.

Je reviens sur la différence entre l'accès intuitif et l'accès langagier. Je peux construire le cube géométrique à partir de mon cube en bois, je peux aussi le construire à partir d'une définition : on appelle cube un 8-uplet de l'espace euclidien tel que ... (NDLR : un couple est un 2-uplet, un triplet est un 3-uplet !). Les deux cubes qui en émergent doivent être le même objet mathématique (merci Pierre-André pour ta contribution à *Hyperplan*), ce qui change, c'est la modalité de donation du sens. Les deux modalités sont certainement complémentaires. Seule la définition permet de contrôler l'écrit mathématique. Mais pour moi, ou pour mes étudiants, il faut bien vérifier que l'objet est le même. Où et comment se fait ce travail ? Travail personnel ou travail en classe ?

#### IV. Conclusion

Maintenant, il me semble que nous sommes d'accord : qu'est-ce que Pierre, et nous dans la foulée, empruntons à la phénoménologie ? Réponse de Pierre et de Pierre-André : la méthode, pas la doctrine. Et la psycho phénoménologie met au premier plan de sa méthodologie le fait de garder le point de vue en première personne (en acceptant de le croiser par triangulation avec d'autres points de vue), alors que la phénoménologie abandonne ce point de vue et parle au nom de l'égo transcendantal. Les textes de Husserl n'ont sans doute pas livré tous leurs secrets à Pierre ; pour ma part, les textes de Pierre ne m'ont pas encore livré toute leur épaisseur. À suivre.

Ce texte est une photographie d'un questionnement en cours. Il me reste encore une question.

Je ne suis pas entrée suffisamment dans la pensée de Husserl pour savoir comment il rend compte de la confrontation au *réel* extérieur dans la constitution des sciences, réel certes inaccessible, mais qui *est* parce qu'il résiste. La *Krisis* est encore en bonne compagnie avec la *Philosophie de l'arithmétique*, *Les idéalités mathématiques* et *Husserl et la philosophie analy-*

tique.

En mathématiques, le principe de non contradiction rend compte de façon déclarative de cette résistance. Même si les productions mathématiques doivent être approuvées par la communauté des mathématiciens qui fixe elle-même, consensuellement, ses règles de fonctionnement et les règles du jeu mathématique (c'est ma croyance), même si en mathématiques ce réel est symbolique, on ne peut pas dire n'importe quoi car les objets idéaux mathématiques résistent.  $5/3$  ne sera jamais un entier, les diagonales du cube ne seront jamais perpendiculaires et  $(a + b)^2$  ne sera jamais égal à  $a^2 + b^2$  (je parle des mathématiques enseignées au collège et au lycée). Et ce que nous disons dans notre groupe CESAME, c'est que le caractère nécessaire d'un énoncé mathématique appartient à l'essence de cet énoncé (il en est un *moment* et non une *partie*). Tiens, le mot *essence* est parti tout seul sur le clavier ! Et la question qui me prend la tête depuis plusieurs années, c'est : comment la pensée contingente des sujets humains (NDLR : qui dépend de la singularité de ces sujets) produit-elle une science dont les résultats sont transcendants (NDLR : qui existent indépendamment des sujets, qui sont objectifs). Je ne parle pas ici d'une mathématique idéale qui préexisterait aux humains et que le mathématicien besogneux devrait re-découvrir pour la dévoiler au commun des mortels, je parle d'une réalité construite par des humains, dans l'intersubjectivité, et dont le corpus écrit obtient l'accord de tous (tous, c'est tous les experts, Armelle, toi et moi sommes incapables de vérifier que la preuve récente du théorème de Fermat est valide).

Imaginons que je sois astrophysicienne et que je fasse une théorie qui prévoit que demain 11 novembre 1999 le soleil ne se lèvera pas et imaginons qu'il se lève malgré ma théorie géniale. Vous, vous le savez en lisant ce texte que le soleil s'est levé le 11 novembre 1999. Alors j' imagine aussi que retirerai ma théorie parce que le réel aura résisté. Au fait, qui a des nouvelles de Paco Rabane ?

Y a-t-il un réel qui résiste en psycho phénoménologie? En phénoménologie ? La question a-t-elle un sens ?

Ouf ! C'est fini ... pour aujourd'hui. Il faut envoyer le document. Il faudrait réduire ... en supprimant les répétitions. Mais vous êtes en train de devenir expert ès réductions !

Je commence à y voir plus clair et je résume :

\* La phénoménologie se propose de décrire l'essence d'un vécu pur d'un ego transcendantal. La méthode phénoménologique prescrit de revenir aux choses elles-mêmes et d'opérer des réductions successives. Husserl part d'un exemple individuel. La phénoménologie produit de la philosophie. À ce titre, ses énoncés se veulent universels.

La psycho phénoménologie se propose de décrire ce qui apparaît au sujet faisant une expérience, d'un point de vue en première personne. La méthode psycho phénoménologique prescrit de revenir à une situation spécifiée réelle pour un sujet singulier. Qu'en faisons-nous quand nous la décrivons ? La psycho phénoménologie produit de la psychologie en première personne. Qu'obtenons-nous ? Si nous sommes A ? Si nous sommes B ?

### Bibliographie

- BARBIN E.&CAVEING M. [1996], *Les philosophes et les mathématiques*, IREM-Ellipses.  
 CAVAILLÈS J., (1946, 1997), *Sur la logique et la théorie de la science*; J. VRIN.  
 CHALMERS A.F., (1987), *Qu'est-ce que la science ?*, La découverte.  
 CHANGEUX J.P.&RICCEUR P., (1998), *La nature et la règle*, Odile JACOB.  
 COBB-STEVENSON R., (1998), *Husserl et la philosophie analytique*, VRIN.  
 DASTUR F., (1995), *Husserl, des mathématiques à l'histoire*, PUF.  
 FREGE-HUSSERL Correspondance, (1987), TER.  
 HENRY M., (1965), *Philosophie et phénoménologie du corps*, PUF.  
 HENRY M., transcription de la conférence *Les problèmes éthiques posés par le développement des sciences, la responsabilité des scientifiques*, prononcée à Nice le 10 Décembre 1992.  
 HOTTOIS G. (1997), *De la renaissance à la postmodernité, une histoire de la philosophie moderne et contemporaine*, DE BOECK.  
 HUSSERL E., (1913 - 1959), *Philosophie de l'arithmétique*, PUF.  
 HUSSERL E., (1936, 1995), *L'origine de la géométrie*, PUF.  
 MISRAHI R., (1969), *Lumière, commencement, liberté*, PLON.  
 MISRAHI R., transcription de la conférence *L'éthique face au désarroi de la recherche*, prononcée à Nice le 26 mars 1997.  
 SALANSKIS J.M., (1998), *Husserl, Les belles lettres*.  
 WITTGENSTEIN L., (1921) (1961), *Tractatus logico-philosophicus*, TEL GALLIMARD.  
 WITTGENSTEIN L., (1969) (1976), *De la certitude*, TEL GALLIMARD.  
 VARELA F.& THOMPSON E.& ROSH E., (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit*, SEUIL.



## Les philosophes et les mathématiciens

Et si les philosophes et les mathématiciens avaient au moins un point commun ?

Je tire de ma fréquentation des mathématiciens et de l'observation des coutumes de ce microcosme les réflexions suivantes. Quand les mathématiciens publient leur travail dans les revues spécialisées, ils tirent derrière eux l'échelle qui leur a permis d'y accéder, ils effacent toutes les traces de leur travail privé, c'est la règle du jeu pour être publié, et ils sont payés pour cela. Très peu d'entre eux sont prêts à livrer des informations sur leur activité mathématique, sur leur travail personnel. Des questions directes sur le sujet provoquent au mieux de l'incompréhension ou de la commiseration (ma pauvre, tu en es encore là !), au pire de l'agressivité, comme s'il y avait quelque chose de fortement intime dans la nature de ce travail. J'ai assisté à une séance de la Commission Inter Irem Université où chacun a dit simplement ce qu'il faisait quand il faisait du travail personnel en mathématiques (je l'avais un peu provoqué par un exposé préalable et j'ai été aidé par le responsable de cette commission). Mais nous n'en avons pas gardé de traces écrites. Il y a peu d'écrits

à ce propos dans la littérature (à ma connaissance Hadamard, Poincaré), les biographes se contentent de faire des inférences ou des conjectures à ce sujet. Je peux voir, dans mon université, des traces de l'activité mathématique en acte pendant le travail d'échange, dans la salle du café, dans les conversations du restaurant universitaire et dans les séminaires de groupes de travail, mais il n'y a pas ou très peu de traces écrites. Les mathématiciens produisent des mathématiques selon un art qui leur a été transmis par leurs maîtres, ils acceptent de se soumettre à l'accord d'*autrui*, au consensus social, mais peu importe comment ils ont fait. Ils donnent à voir le produit et pas le comment, le contenu et non l'acte qui l'a produit. Une preuve mathématique, une démonstration, est une re-construction conforme aux règles de la logique et de la syntaxe mathématique. Par contre, lorsque quelqu'un est aussi atypique que Ramanudjan, mathématicien indien (1887 - 1920), qui non seulement ne disait pas comment il faisait, mais ne voyait même pas l'intérêt de produire une preuve pour les autres, il y a rupture du contrat et le voile frémit, mais ne se soulève pas pour autant, on parle de génie ordinaire et de génie non ordinaire. Ramanudjan intrigue. Le mathématicien Hardy, qui l'avait fait venir en Angleterre, n'a jamais pu faire lui faire comprendre ce qu'était une démonstration au sens mo-



derne (ou occidental) du terme. Hardy raconte, dans son auto-biographie, que lorsqu'il demandait une preuve de ses conjectures à Ramanudjan (tant qu'il n'est pas démontré, un énoncé reste une conjecture, voir le théorème de Fermat et ses 300 ans de vie végétative intense à l'état de conjecture), celui-ci revenait avec une demi-douzaine de conjectures nouvelles et ... toujours pas de preuves. Il a énoncé, je crois, environ 2000 conjectures. Voici un exemple :

*$e\pi$  racine carrée de 163 est un entier.*

Dans ce que laisse à voir cette rupture du contrat de la part de ce jeune indien exclu de l'école et non autorisé à poursuivre des études supérieures dans son pays, j'avance l'idée que Ramanudjan avait un mode de fonctionnement si particulier par rapport aux autres mathématiciens qu'il lui suffisait d'avoir la certitude (un remplissement intuitif) que son énoncé était vrai et qu'il ne voyait pas la nécessité d'en produire une preuve langagière et syntaxique. Mais est-ce vraiment un fonctionnement particulier ? Ramanudjan n'avait peut-être tout simplement pas bien compris le jeu social de la communauté des mathématiciens. Il pratiquait fort bien l'art mathématique et cela lui suffisait.

Et si les philosophes fonctionnaient de la même façon que les mathématiciens et pratiquaient leur art sans vouloir décrire leur pratique ? Pas étonnant alors qu'ils aient envie de continuer à pratiquer l'art de la phénoménologie et de la réduction éidétique (dont le produit est soumis publiquement) sans accepter que des petits malins viennent les ennuyer et leur faire perdre leur temps avec des questions du style : et quand tu fais ta réduction éidétique, tu fais quoi précisément, et comment tu t'y prends pour te mettre dans la position réductive, et quand tu dévoiles, tu t'y prends comment pour dévoiler, etc.

Il faut noter aussi chez les mathématiciens une échelle de valeurs fortement hiérarchisante entre celui qui fait des mathématiques pures, celui qui fait des mathématiques appliquées, et tous les zozos qui batifolent du côté de l'histoire, de l'épistémologie, de la philosophie, de la didactique des mathématiques, voire même, il a des fous partout, du côté de la psychologie cognitive. Parce que, tous ces zozos-là, s'ils savaient faire des maths, ils en feraient, monsieur, ils ne se poseraient pas des questions aussi stupides que stériles.

Et si les philosophes avaient eux aussi un système de croyances et de hiérarchisation analogue ?

### **À propos de la médecine**

De l'existence des deux types de connaissance, on tire une conséquence importante pour la médecine qui est un art s'appuyant sur la biologie, la physiologie, la génétique, etc., c'est-à-dire sur des sciences de la nature. Trop souvent, cet art ne considère que le point de vue en troisième personne et soigne un corps-objet. Que font les médecins du corps vécu ? J'ai un corps-objet pour la science mais pour moi, mon corps est un corps vécu. Dans *La nature et la règle*, Paul Ricœur répond à Jean-Pierre Changeux : *Au corps-objet s'oppose sémantiquement le corps vécu, le corps propre, mon corps (d'où je parle), ton corps (à toi à qui je m'adresse), son corps (à lui, à elle dont je raconte l'histoire) ... ou bien je parle de neurones etc., et je suis dans un certain langage, ou bien je parle de pensées, d'actions, de sentiments et je les relie à mon corps avec lequel je suis dans un rapport de possession, d'appartenance ... quand on me dit que j'ai un cerveau, aucune expérience vive, aucun vécu, ne correspond à cela, je l'apprends dans les livres ... il n'y a pas parallélisme entre les deux phrases : «je prends avec mes mains» et «je pense avec mon cerveau». Je me permets d'ouvrir ici une parenthèse pour citer longuement Michel Henry, parlant à Nice d'une opération récente sur ses propres yeux. Ses propos m'avaient beaucoup aidée à comprendre qu'il y avait deux sortes de connaissance de nature différente : Mais que font-ils les chirurgiens, qu'ont-ils fait depuis toujours ? J'ai eu l'occasion de dire ça au Congrès international des chirurgiens de langue française devant 1800 personnes, ils ont tous applaudi à tout rompre, parce qu'ils étaient d'accord. Que peut-on faire ? D'abord que fait-on ? Supposons par exemple qu'on opère un organe, comme l'œil. Petite parenthèse, Descartes dit : L'œil ne voit pas, c'est l'âme qui voit, ce qui veut dire, c'est très important, ceci a été lié à la thèse des animaux machines (Descartes a dit que les animaux ne voyaient pas) et comme c'était l'homme le plus intelligent de son siècle, il devait avoir des tas de choses derrière la tête quand il a dit ça, fermons cette parenthèse. Quand Descartes a dit : C'est l'âme qui voit, ça veut dire la vision est subjective et vous, quand vous voyez maintenant, que vous le sachiez ou non, votre vision est subjective, c'est une cogitatio. Aors, je dis ceci : tous ceux qui jusqu'à présent ont opéré (parce que l'opération est quand même une opération technique sur le corps biologique), tous ceux qui sont intervenus sur le corps biologique ont rejeté leur*

*opération sur le corps vivant, c'est-à-dire sur l'âme selon Descartes, c'est-à-dire sur la subjectivité. Ils ont biologiquement restitué la possibilité d'un certain fonctionnement d'un certain organisme, mais cela n'avait d'intérêt que si, sur le plan que nous appelons celui de la Vie phénoménologique, pour celui-là qui est vivant au sens de quelqu'un qui éprouve ce qu'il éprouve, cela avait un intérêt, c'est donc cette Vie-là qui a tranché. On l'a opéré, c'est pour lui rendre la vue, ce n'est pas pour que ça fonctionne biologiquement, (ce n'est pas ça la Vie ?). C'est pour lui rendre la vue, c'est-à-dire pour qu'une forme d'expérience lui soit rendue et cela parce que l'homme est défini par la somme des expériences dont il est capable, et la culture et l'action des hommes et le savoir (tant qu'il n'a pas été dans la technique moderne privé de la Vie) a toujours été d'augmenter les capacités d'expérience de l'homme. Si vous travaillez sur le corps humain, c'est là le critère, et ces expériences elles-mêmes ne sont pas simples, parce que dans le cas où il s'agit d'opérer l'homme pour rétablir la vision, on serait tous d'accord. Mais si vous utilisez des drogues, à ce moment-là, qu'est-ce qui va trancher, finalement ? C'est l'expérience humaine dans sa totalité, c'est une certaine idée qui est l'idée de l'homme et qui est l'idée de toutes ses expériences possibles, et vous êtes donc obligés de vous référer à ce plan-là que j'ai essayé de définir et où se place l'éthique, ou plus exactement à partir duquel parle l'éthique. Et si vous ne vous placez pas sur ce plan-là, il n'y a aucune parole qui peut vous dire ce qu'il faut faire ou ce qu'il ne faut pas faire.*

### **Histoire vraie : animal ou agricole ?**

C'était, dans un séminaire national de didactique des mathématiques il y a quelques années, un exposé sur la préparation de l'apprentissage de la démonstration en Cinquième. Il y était analysé deux postures de travail chez des enfants de Cinquième placés devant un énoncé spécifié et *ad hoc*. L'énoncé commençait par «Soient deux droites parallèles ...». Le didacticien qui présentait la manip avaient interrogé et observé des enfants de collège. Il avait également soumis cet énoncé à une personne de son entourage qui lui avait répondu «Comment veux-tu que je te réponde si tu ne me dis pas en quoi elles sont tes droites ?». Cette position fut qualifiée d'*agricole* par une partie ce docte séminaire. Ce qui déclencha la colère d'une autre petite partie de cette même assemblée !

# HUSSERL et moi

## *De l'influence d'Husserl dans ma vie professionnelle*

*Mireille Snoeckx*

En préambule, je souhaite vous dire que je n'ai pas relu tous les articles sur Husserl et la phénoménologie. Pas seulement pour des raisons pratiques de matériel immédiatement à disposition ou même de temps. C'est un choix délibéré. Un peu, comme pour la définition de la culture (qui est, comme chacun sait ce qui reste quand on a tout oublié), de tenter de répondre à la question : qu'est-ce que je sais, comprends, ressens d'Husserl sans reprendre un contact approfondi avec le sujet, notamment par des études de textes ?

D'abord, je voudrais nuancer la question parce que l'appropriation que je peux avoir d'Husserl s'effectue à travers la pensée de Pierre. Je m'explique : je lis très régulièrement quelques pages d'Husserl et ces pages restent la plupart du temps sans écho pour moi. Sans écho, cela veut dire que je comprends les mots, mais qu'ils ne résonnent pas dans ma pensée. Je ne peux rien en faire d'immédiat. Cela ne m'empêche pas de persévérer, étant persuadée que j'ai un besoin de familiarité à acquérir avec la forme d'écriture et d'exposition de Husserl, qu'un travail est en cours dont je ne mesure pas les effets. Par contre, lorsque Pierre écrit, commente, souligne des propos et des passages d'Husserl, alors là, ça déménage. J'ai la pensée qui zigzague dans tous les sens. C'est un point à souligner cette introduction par **un passeur**.

En réalité, je suis contaminée par la pensée d'Husserl. Et à tous les niveaux, que ce soit dans ma vie de tous les jours, dans mon travail de formation ou dans ma recherche.

### *Dans le travail de formation*

Le champ plus particulier de mon intervention en formation initiale se situe dans le domaine des relations intersubjectives. Le point de vue en première personne est donc au centre de mes préoccupations. Et la prise en compte de ce point de vue n'est pas évidente du tout. Ça résiste, et pas seulement du côté des étudiants. A chaque fois, le Je est suspect, et au nom de la sacrée sainte objectivité, rejeté comme étant peu ou pas fiable. Il peut être le point de départ d'une réflexion mais pas vraiment une donnée de recherche valide. Lorsque des étudiants préparent un mémoire, ce point de vue en première personne est, pour moi, dans le

processus d'élaboration de la recherche, un objet de méthodologie à questionner, à travailler et à approfondir : c'est un point sensible sur lequel ils passent allègrement, étant persuadés que, si influence il y a, elle n'a pas à apparaître dans un travail scientifique. Quant à la prise en compte de ce point de vue dans le cadre des séminaires, je me heurte à une conception que je qualifierai de limitante, celle de la pensée privée : du moment qu'elle est considérée comme privée, elle n'appartient qu'à la personne et ne peut être questionnée ou être l'objet d'une réflexion. La pensée privée va de soi : chacun pense ! mais la manière dont chacun pense ou accède à ses pensées, comment chacun fonctionne à partir de ses pensées ne peut faire l'objet d'un travail en formation sans être suspecté d'une intrusion relevant presque de la tentative de viol. L'introspection, c'est à dire la capacité d'accéder à un minimum d'informations sur nos états, sur nos pensées, sur nos émotions n'est pas une démarche qu'un professionnel envisage comme étant une des composantes des actions effectuées. A plus forte raison des étudiants en formation initiale. Mettre l'accent sur l'introspection, en demandant aux étudiants de s'observer eux-mêmes pendant un moment de leur formation, est inhabituel et relève du gadget, de la psychanalyse, de l'intimité et ne peut être un objet de réflexion digne d'intérêt, et alors d'apprentissage, vous pensez. De plus, et c'est un aspect qu'il s'agira de reprendre et d'approfondir, l'accès à la pensée intérieure n'est pas aussi évident qu'il n'y paraît. En effet, et pour rester sur le chapitre étudiant, ils ont certes des idées, ils pensent mais ils ne s'intéressent pas outre mesure à ce fait. Disons, c'est normal et le comment je m'y prends pour penser, comment je m'arrange quelquefois pour ne pas penser à telle ou telle chose n'est pas souligné. Cela rencontre la prise en compte ou non de l'expérience ou même son existence en tant qu'objet d'analyse. Ce n'est donc pas étonnant si Husserl insiste tellement sur l'exemple, sur le vécu pur. Mais je ne développerai pas plus longuement cet aspect de mes activités, non sans souligner la pertinence d'utiliser dans les situations de formation les concepts de remarqués secondaires et de co-remarqué pour élargir le champ de

compréhension des étudiants.

En effet, j'ai choisi de me focaliser plus particulièrement sur l'influence de la pensée d'Husserl dans mon travail de thèse, sur ce que Husserl m'apporte, ce que j'investis de la pensée d'Husserl ou sur ce que je me laisse investir de cette pensée.

*L'introspection comme démarche de recherche : la thèse comme point de départ de la réflexion*

Quelques chercheurs en sciences humaines et en sciences de l'éducation, notamment Ardoïno, Loureau, Ruth Canter Kohn, attirent l'attention sur les rapports qui s'instituent entre l'objet de recherche et le chercheur lui-même. Ils mettent en évidence un concept, à mon avis essentiel dans toute recherche, celui d'implication. Le plus souvent, ce concept est brandi pour visibiliser la place occupée par la personne qui effectue la recherche mais, dans la littérature existante, cela concerne surtout les apprentis-chercheurs et notamment les professionnels, éducateurs, enseignants qui se piquent de comprendre le monde autour d'eux et s'instaurent chercheur. La question n'apparaît pratiquement pas pour ceux qui font carrière de chercheur dans les institutions reconnues comme telles. Et si certains d'entre eux, comme René Loureau, Rémi Hess, s'exposent à ce questionnement, à lire leur parcours professionnel, ce sont en réalité des transfuges. Soit ils ont été enseignants de lycées, soit ils sont actifs dans les interventions en établissements (établissements dans un sens générique, pas établissements scolaires). Evidemment, si je reviens à la première personne, c'est à dire moi, je fais partie de ces transfuges et la question de **l'implication**, déjà présente dans mon mémoire de licence est devenue centrale : comment, non pas seulement désigner le fait de l'implication, mais comment prendre en compte les dimensions de l'implication dans une recherche.

*L'implication comme élément d'appartenance*

La première dimension soulignée actuellement dans le concept d'implication est la dimension d'appartenance : comment le fait d'appartenir à une collectivité, notamment une collectivité professionnelle, peut modéliser l'observation, le questionnement, le rapport aux objets de recherche, comment la place de la personne donne à voir une position dans le champ de la pensée. Il ne s'agit pas seulement de l'opposition intériorité/extériorité souvent mise en évidence par les sociologues, mais aussi de l'histoire de la personne en tant que mouvement de compréhension du monde. En effet, pour me reprendre comme thème, le sujet de ma thèse tente de comprendre la pensée des enseignants de l'enseignement primaire, comment ces derniers s'y prennent pour penser leur quotidien, leur profession. J'ai été enseignante. J'ai fait partie de ce corps professionnel. J'en ai partagé et je partage encore un certain nombre de traits, de caractéristiques, qui façonnent à ne pas douter ma manière d'appréhender le monde et de le questionner.

Visibiliser le fait d'appartenance est un premier pas mais il importe aussi de mettre en évidence en quoi ce fait d'appartenance « agit » sur la démarche de recherche. Ainsi, dans le champ des sciences humaines, apparaissent des éléments d'autobiographie, des écritures de journaux. Pour ne prendre que ce dernier « outil », des chercheurs, de plus en plus nombreux font état d'un journal de recherche, comme outil de vigilance, comme recueil du processus de la recherche. Ce que j'ai pu analyser de ces journaux, actuellement, lorsque ceux-ci sont publiés, c'est qu'ils fonctionnent toujours comme hors-texte, même lorsqu'ils sont présents dans l'ouvrage même (Loureau, 1997) et ce qu'ils donnent à voir relèvent de la catégorie du carnet de notes ou du pense-bête ou encore de l'anecdotique. Non pas que ces orientations ne soient pas des éléments d'un journal, mais ce qui reste absent, à mon avis, c'est le fonctionnement même de la pensée, le déroulement des idées, des émotions, les dérives et les impasses, les choix effectués, les oublis, les redites, les insinuations qui permettent la visibilité du processus de fabrication des théories exprimées. Lorsque cette seconde orientation apparaît, elle existe alors, non seulement comme hors-texte, mais elle devient un autre objet en ce qui concerne la publication et une curiosité ou un débat sur la pertinence de ce donner à voir-là (Malinowski, Favret-Saada J., par exemple).

J'écris un journal de thèse et, bien entendu, le style pense-bête ou anecdotique est présent. Cependant, j'essaie d'aller dans le sens de la visibilité de la manière de penser, de la compréhension de comment la pensée s'effectue ou ne s'effectue pas, comment elle résiste, comment elle s'élabore et se construit. Par exemple, je relis toujours ce que j'ai écrit la fois précédente ; je pensais que c'était pour continuer la pensée, là où je l'avais abandonnée, pour me centrer sur « un donné pour thème ». Ce dont je m'aperçois, soit très rapidement au cours de l'écriture, soit au cours de la relecture si je persiste dans « un donné pour thème » pré-établi, c'est que, souvent, ce qui s'écrit alors est de l'ordre du reconstruit et pas de l'ordre de la présentification de la pensée ou des événements. L'écriture n'est pas authentique. Ce qui est écrit est tout à fait cohérent, les événements décrits, réels, mais il y manque l'épaisseur, la densité de la réalité telle qu'elle a été vécue au moment où elle a été vécue. Il y a comme une vigilance de soi qui permet de garder « la position d'écriture » comme il y a « une position de parole » dans l'entretien d'explicitation. Ce que j'ai pu ainsi constater, c'est la puissance de « la dynamique de l'éveil de l'attention », l'importance « du lâcher prise », de laisser « le donné pour thème » émerger et non pas de focaliser d'emblée sur tel ou tel aspect essentiel pour ma recherche. Bien sûr, cela pourrait laisser comme impression que le journal n'a pas ou peu de cohérence, qu'il est une écriture de la dispersion, de la juxtaposition, voire qu'il y a

de l'illisibilité dans ce qui pourrait être qualifié d'une écriture kaléidoscopique. Pour l'instant, j'ai à entreprendre une analyse du journal, à l'indexer pour repérer les thèmes, la construction de la pensée et surtout pour clarifier « comment je fais pour faire ce que je fais ».

*L'écriture d'une thèse considérée comme une action*

Bien que l'hypothèse que la recherche, comme toute autre activité humaine, appartient au domaine de l'action ne soit pas une hypothèse rejetée dans la communauté des chercheurs, celle-ci n'a pas été réellement explorée. La pensée comme action rencontre et a rencontré, sans aucun doute des enjeux de territoire, mais avant tout des difficultés méthodologiques, notamment des difficultés de compréhension des données recueillies, ce qui a laissé ouvert le questionnement. Ainsi, si, le recueil des données est si peu souvent mis à la question, voire visibilisé, c'est que cet aspect de l'analyse reste un aspect du travail qui relève du laborieux. Souvent, ce sont des étudiants ou différents chercheurs anonymes dans le cas de grandes recherches sociologiques qui effectuent cette tâche. Rien n'est dit sur la manière dont chacun d'eux a appliqué la consigne ou la tâche. Ce qui est mis en lumière, ce sont les résultats obtenus. Or, si la vigilance s'exerce sur la forme et le contenu du questionnaire ou de l'entretien, pour ne citer que deux types largement répandus, la manière dont la tâche a été réellement effectuée n'est pas nécessairement prise en compte, mis à part quelques considérations sur le contexte de réalisation. Pour moi, l'effectuation, que ce soit dans le recueil des données ou dans l'analyse des données ou dans l'écriture de la thèse est un élément déterminant de l'ensemble de la production des résultats et de l'élaboration de théories. Ainsi, dans mon travail de thèse, l'outil utilisé est la correspondance avec des enseignants. Je leur écris et ils m'écrivent. Je suis donc au cœur du dispositif d'accueil des données et il est essentiel de prendre en compte et d'analyser cette **autre dimension de l'implication**.

Comment des écrits résonnent en écho avec mon expérience personnelle, comment je peux être affectée par les mots reçus, quels éléments sont privilégiés ou non dans mes réponses, qu'est-ce qui se passe dans l'échange, dans cette co-construction de sens. Il ne s'agit plus seulement de désigner quelques-unes des conditions de la recherche, ni de souligner un aspect historico-existential sous la forme d'une biographie professionnelle (Bien entendu, je les prends en compte dans l'écriture du journal), mais **de tenter de « déplier » le sujet**, moi en l'occurrence, dans son champ de cohérence pour circonscrire un mode de penser. Donc, j'essaie. J'essaie de décrire comment je m'y prends pour répondre. J'ai fait différentes tentatives dont une en direct avec des manœuvres pour passer de l'écriture de la lettre à l'écriture de ce qui se passait à ce moment-là.

J'essaie.

Ce qui me paraît essentiel dans mon rapport à Husserl, c'est, dans un premier temps, l'autorisation que sa théorie m'apporte : en effet, considérer que, dans mon champ d'expérience, parce qu'il s'agit de mon expérience, des données sont présentes à l'état brut, pur ?, permet de s'engager à tenter d'y accéder.

Mireille Snoeckx

Petite bibliographie inachevée

Sur l'implication, l'autobiographie, le journal

Althusser L., (1992), *Journal de captivité STALAG XA 1940-1945*, Stock- Imec, France

Althusser L., (1994), *L'avenir dure longtemps* suivi de *Les faits*, Stock- Imec, France, pour la nouvelle édition augmentée.

Canter KOHN R., (1998), *Les enjeux de l'observation*, Anthropos, Ed.Economica, Paris.

Dolto F., (1992), *Autoportrait d'une psychanalyste 1934-1988*, en collaboration avec Alain et Colette Manier, Le seuil, Collection « Points actuels ».

Hess R., (1996), *Chemin faisant*, Itinéraires, Ivan Davy éditeur, Vauchrétien (Maine et Loire).

Hess R., (1998), *La pratique du journal*, Anthropos, Ed.Economica, Paris.

Lejeune Ph., (1998), *L'autobiographie en France*, Armand Colin, Paris, 2<sup>ème</sup> édition.

Loureau R., (1988), *Le journal de recherche*, Méridiens Klingksiek, Paris.

Loureau R., (1997), *Implication transduction*, Anthropos, Ed.Economica, Paris.

Malinowski B., (1985), *Journal d'ethnologue*, Editions du Seuil, Mayenne.

Nin A., (199), *Cahiers secrets* (Henry et June) Journal inédit et non expurgé des années , Editions Stock pour la version française, Paris.

Nin A., (1997), *Inceste* Journal inédit et non expurgé des années, Editions Stock pour la version française, Paris.

Nin A., (1998), *Le Feu* Journal inédit et non expurgé des années, Editions Stock pour la version française, Paris.

Nin A., (1999), *Comme un arc-en-ciel* Journal inédit et non expurgé des années 1937-1939, Editions Stock pour la version française, Paris.

Perec G., (1993), *W ou le souvenir d'enfance*, Gallimard, « L'imaginaire », Paris.

Zanone D., (1996), *L'autobiographie*, ellipses, Paris.

Sur l'habitus, l'intersubjectivité, la phénoménologie

Bourdieu, (), *Une théorie de la pratique*

Husserl, (1985), *L'idée de la phénoménologie*, Epiméthée, PUF, Paris, 3<sup>ème</sup> édition.

Ricoeur (1986), *Du texte à l'action*, Collection Esprit/Seuil, Paris

Vermersch, (1998), *La fin du 19<sup>ème</sup> siècle : Introspection expérimentale et phénoménologie*, Expliciter (26) : 21-27

Vermersch, (1998), *Husserl et la psychologie de son époque*, Expliciter ( 27) : 47-55

Vermersch, (1998), *Introspection comme pratique (original en français de Introspection as practice 1998)* Expliciter (22) : 1-19

# Questions de validation Psycho phénoménologique

Armelle Balas

Le travail actuellement effectué au GREX m'intéresse. La preuve, j'y viens toujours ! En quoi m'intéresse-t-il ?

L'étude des actes mentaux m'intéresse dans la mesure où elle touche aussi bien l'apprentissage en formation que le repérage et l'évaluation des compétences mises en œuvre en entreprise, voire la description des compétences requises. Le point de vue en première personne m'intéresse, car aborder les questions d'apprentissage ou de compétences sans prendre en compte l'expérience subjective de l'individu me semblerait une aberration, un nonsens. Les questions que je me pose et à propos desquelles j'aimerais travailler plus avant au sein du GREX sont les questions de validation de la méthodologie de la «psycho-phénoménologie» (n° 14 du GREX, mars 1996. Au fait, l'appellation a-t-elle évolué vers la «psychologie phénoménologique» sans que j'y prenne garde ?) Il me paraît essentiel de prouver la validité de la méthodologie, basée sur le recueil et l'analyse de verbalisations descriptives réalisées par un accès réfléchissant de l'expérience subjective, c'est à dire sur l'analyse de discours descriptifs qui se distinguent de la réalité complète de l'expérience subjective.

J'ai donc relu les numéros 13 et 14 de ce qui était encore presque un «quatre-pages» GREX de l'année 1996. Le numéro 14 a plus retenu mon intérêt : comment valider le recueil de données à propos de l'expérience subjective et l'expression de résultats d'une recherche centrée, par exemple, sur l'apprentissage ou sur la construction des compétences ? Le texte qui suit regroupe les questions qu'il me semble nécessaire d'approfondir pour valider la méthode que nous adoptons. L'enjeu me paraît d'importance, vu les résistances que nous rencontrons dans les laboratoires de recherche qu'il me semble important de prendre en compte et de «démonter» en «démontrant».

## Les questions à creuser

La validation des protocoles passe par la validation du discours et par celle de la méthodologie d'accès à l'expérience subjective d'autrui. Les validations intrinsèque et extrinsèque sont censées valider le discours de l'interviewé.

### 1. La validation intrinsèque

Vivre et décrire un événement sont deux phénomènes différents. Quand on travaille sur des protocoles descriptifs d'un apprentissage, par exemple, comment valider que le discours sur l'expérience subjective est bien la traduction de cette expérience subjective ? Les index internes de singularité, de présentification de remplissement valident le fait que le sujet, quand il parle de son expérience se sent subjectivement en contact avec cette expérience passée. Mais c'est valider le subjectif par le subjectif. Non que je nie la place du point de vue en première personne, mais que je m'interroge sur le moyen de dépasser les théories naïves.

L'une des questions que je me pose et sur laquelle il serait peut-être intéressant de travailler (à moins que ce ne soit déjà fait) c'est de savoir si la stabilité d'une description d'une expérience subjective valide le contenu descriptif. Ne peut-on pas imaginer qu'une première description réalisée, par exemple, sans réel contact avec l'expérience passée ne risque pas de prendre le pas sur l'expérience elle-même (faisant une sorte «d'ancrage» d'un souvenir construit) ? Autrement dit, ne peut-on pas «stabiliser» une «recomposition» première et valider ce qui a été dit et non ce qui a été vécu ? Par exemple, l'interviewé de «à la recherche de la solution perdue» reste longtemps «stable» quant à l'oubli de la fameuse solution ébauchée.

La question de la complétude des descriptions aperceptives m'interroge également : qu'est-ce qu'une bonne description ? quel statut a-t-elle d'un point de vue épistémologique, quelle «méta-description» est sous-jacente à telle description ?

### 2. La validation extrinsèque

Le croisement du recueil de données en première personne avec des observations en troisième personne me semble indispensable pour valider la démarche et le «noyau de la démarche» qu'est le réfléchissement. Il semble politiquement important (scientifiquement certes, mais politiquement aussi) de prouver que le réfléchissement est un outil de recueil de données fiable. Prouver que la personne interviewée ne se leurre pas elle-même à propos de son expérience subjective passée. A cet égard, je trouve que le travail effectué sur les 2 minutes d'apprentissage de Sibylle est essentiel et peut-être à renouveler avec d'autres interviewés.

Les comparaisons intrasubjectives et intersubjectives m'intéressent également. C'est, je pense, ce que nous faisons depuis quelques années à Saint Eble, par exemple. Mais en quoi et comment ces comparaisons valident-elles le contenu du discours ?

En conclusion, je me demande comment valider notre démarche, nos outils de recueil de données. Que serait-ce qu'invalider une thématization de l'expérience subjective ? Peut-on invalider ce genre de thématization (l'expérience subjective reste toujours privée) ? Bien sûr, certaines descriptions sont rendues douteuses du fait qu'elles ne cadrent pas avec la réalité «ça ne peut matériellement pas s'être passé comme ça» ou parce que le non-verbal ne corrobore pas le verbal. Mais quand le verbal est accompagné du non-verbal et que la réalité ne fait pas obstacle à la crédibilité du discours, le discours en est-il, pour autant, validé ?

Le noyau de la démarche psycho-phénoménologique est l'acte réfléchissant. Il faut passer par l'analyse de l'acte réfléchissant pour valider les productions issues de cet acte. Comment l'analyser si ce n'est par un acte réfléchissant (ce à quoi nous nous employons avec plaisir et même délectation aux séminaires de St Eble !). Et dans ce cas là, n'entre-t-on pas dans un cercle vicieux ?

Enfin, suffit-il de décrire un objet et décrire les méthodes utilisées pour le décrire pour valider la production d'une recherche ? Décrire la méthode valide-t-il le résultat ?

Ces quelques questions, nous les rencontrons sur nos chemins de chercheurs. Peut-être existe-t-il des réponses, peut-être certaines restent encore à apporter. Je serais très intéressée si le GREX consacrait quelques séances à ces questions de validation.

# Geste, conceptualisation, médiation, verbalisation

*François Cauvin*

L'une des difficultés, que rencontre tout chercheur au cours de ses investigations, est de bien discerner les questions de fond dont il doit débattre dans la communauté scientifique. Ainsi, chercherai-je à poser des questions qui se veulent pertinentes pour la psychologie et la didactique, et à l'occasion, j'exposerai ce qui me semble être des jalons dans l'exploration de l'expérience (Varela, 1993 ;Vermersch, 1998) et de l'activité humaine (Wertsch, 1979). L'ensemble de ces interrogations à son origine dans une recherche sur l'enseignement et l'apprentissage de pratiques sportives, dont les soubassements théoriques et la méthodologie sont tirés, pour l'essentiel, de la théorie de Vergnaud, de l'œuvre de Vygotsky, de la pragmatique linguistique et d'entretiens d'explicitation. Je vais plus particulièrement questionner à la fois les conceptualisations propres aux gestes, les possibilités de leur mise à jour et les actes de médiation qui font partie des conditions de leur appropriation.

## **Objet de recherche**

Pour employer les termes du cadre théorique de la médiation, je dirai que j'analyse les actes de médiation des enseignants d'EPS. J'observe, je décris, je m'entretiens et cherche à expliquer, dans un cadre didactique, l'activité des enseignants. Pour ce faire, j'ai besoin d'une bonne théorie de l'action qui me permette aussi bien, dans une perspective interactionniste, de comprendre la conduite des médiateurs que celle des élèves confrontés à des pratiques physiques et sportives.

## **Cadre théorique**

A l'aide de la théorie des champs conceptuels de G.Vergnaud (1990), véritable théorie psychologique de la conceptualisation du réel, je cherche à identifier les connaissances en acte qui guide l'action de l'enseignant. Le concept de schème est la pierre angulaire de ce cadre théorique. Il peut être défini de façon plus ou moins analytique comme une totalité dynamique fonctionnel, une organisation invariante de la conduite pour une classe de situation donnée, ou encore comme étant constitué de 4 éléments : des règles d'action, des règles d'inférences, des buts

et des invariants opératoires. Ces invariants, constitués de concepts en acte et de théorèmes en acte, représentent la partie proprement cognitive du schème; malheureusement ils sont peu pris en compte par une psychologie cognitive qui, la plupart du temps, en reste à la surface des phénomènes. De plus, cette «notion d'invariant opératoire souligne d'emblée la dimension pratique de la conceptualisation» (Pastré,1999,p.14) et que la dimension opératoire de la connaissance précède la dimension prédicative. Il s'agira alors, pour le chercheur, d'identifier les connaissances qui permettent la coordination agie (Piaget,1975) ; et comme «la conceptualisation ne s'épanouit vraiment qu'avec le recouvrement du réussir par le comprendre» (Pastré,op.cit.) de permettre la prise de conscience de ces connaissances en acte, notamment dans un but de formation. Mais comme nous le rappelle encore Pastré«la prise de conscience constitue un véritable travail de conceptualisation»sur lequel nous devons nous pencher...

## **La méthode**

Les recherches qui s'inspirent de la théorie des champs conceptuels s'appuient, d'une part, sur des observations de terrain qui leur permettent de posséder une certaine validité écologique(ce qui n'est pas si mal dans le champ de la psychologie actuelle),et d'autre part sur quelques entretiens peu formalisés.

Actuellement, des recherches en cours sur la médiation(Zaragosa à paraître) analysent les dialogues des interactants à l'aide des outils fournis par la linguistique pragmatique et plus particulièrement la logique illocutoire développée par Searle et Vanderveken. Cependant, comme nous le verrons plus loin, la remise en cause de l'utilisation de la théorie des actes de langage pour l'analyse des interactions verbales, par Searle lui-même, doit nous inciter à la prudence.

Aussi, me semble-t-il qu'un pas de plus peut-être fait dans l'analyse de l'activité des sujets à l'aide de l'entretien d'explicitation dont beaucoup de chercheur et de formateur ont entendu parlé, que certains utilisent, mais que bien peu maîtrisent.

## LES CONCEPTUALISATIONS PROPRES AUX SCHEMES PERCEPTIVO -GESTUELS.

Nature des conceptualisations.

Le perfectionnement et l'automatisation des schèmes perceptivo-gestuels favorisent l'évanouissement des conceptualisations sous-jacentes et leur cristallisation: Vygotsky(1978) parle de fossilisation des processus cognitifs.

Les gestes constituent un terrain sur lequel prolifèrent des conceptions aussi opposées que celle du traitement de l'information et la théorie écologique de Gibson(1979) qui tiennent, en partie, leur intérêt de leurs insuffisances réciproques. Le développement de cadres théoriques variés pour appréhender l'organisation de l'action des sujets révèle la difficulté à identifier les connaissances qui guident l'action des sujets.

On peut, en effet, se demander de quelle nature sont les invariants opératoires qui permettent par exemple l'appréciation juste d'une trajectoire de balle par un sportif ou l'identification, par l'enseignant, du moment précis ou un élève doit déclencher une action(aider un partenaire au volley-ball, abaisser son centre de gravité en saut...).

Ces conceptualisations sont inévitablement différentes de celles mobilisées dans la résolution de problèmes mathématiques, l'énonciation ou la compréhension de textes. Mais ces différences se font-elles au niveau de la nature des raisonnements mis en jeu, du type logique des invariants opératoires (propositions, prédicats, objets)dont parle Vergnaud; ou doivent-elles être considérées en termes de niveau de conceptualisation, de complexité, d'abstraction et de généralisation[1].L'exemple de la couleur nous permet de prendre conscience que bien des objets de la conceptualisation vont au-delà du concept d'objet matériel: ce n'est pas la même chose de distinguer un objet vert d'un objet jaune, d'extraire le vert par rapport au jaune dans un même objet, ou encore de reconnaître qu'il s'agit dans les deux cas de couleurs(la même distinction peut s'effectuer à propos d'un autre descripteur telle que la forme qui permet de distinguer un triangle d'un rond par exemple).

### Mise à jour des conceptualisations.

Le caractère automatique des gestes, maintes [2] fois répétés, n'en facilite pas l'analyse. Aussi, le chercheur se doit-il de bien réfléchir aux méthodes qui permettent de capturer les conceptualisations en jeu[3].

La triangulation, entendue comme la « mise en relation de données différentes se rapportant à la même conduite » (Vermersch,1997), doit permettre aux points de vue en première et deuxième personne (P.Vermersch,1998), d'avoir toute leur place à côté des observations de terrain et de la méthode génético-expérimentale prônée par l'école historico-culturelle.

La méthodologie en première et deuxième personne permet la prise de conscience d'un grand nom-

bre de ces connaissances fossilisées. Mais il est certain, aujourd'hui, que certaines conceptualisations, qui sous-tendent les compétences professionnelles, ne peuvent pas se couler aisément dans les formes du langage. La nature séquentielle et discrète du langage(Bronckart,1999) et les limites du lexique ne favorisent pas l'analyse des prises d'indices qui sont simultanées (invariants synchroniques) ou qui prennent place dans une succession très fine et très rapide(invariants diachroniques)comme celles qui interviennent dans les gestes. Le langage peut, pourtant, permettre l'accès a posteriori(dans une certaine limite)à ces connaissances en acte Mais, nous sommes en droit de nous demander si toute l'activité se prête à la mise en mots et à quel prix. Pour Vergnaud « la sélection et l'utilisation de l'information en situation repose sur des conceptualisations qui ne peuvent pas toujours dire leur nom » (1999, p.54). Peut-on alors considérer que certaines conceptualisations ne sont pas des représentations au sens faible du terme (Varela, 1989, pp.98-103) ? Ce questionnement nous amène à nous demander ce que l'on entend par représentation[4] et symbole et à réfléchir au « statut des signes » (Bronckart, p.39,1999).

Véra et Simon (1993) ont abordé la question, notamment dans le but d'incorporer la théorie de l'action située à celle du traitement de l'information, mais le manque de dialogue authentique avec leurs contradicteurs et leurs références étroites aux symboles informatiques n'ont pas permis d'aller bien loin. Il semble qu'un dialogue « avec Vygotsky » (1999)tel que l'entreprennent par exemple, Bronckart, Clot, Deleau, ou Vergnaud nous permettra d'approfondir ces questions...

## L'ETUDE DES ACTES DE MEDIATION.

### Médiation et activité du sujet

Au delà de l'accès en deuxième et/ou en troisième personne, la cristallisation fonctionnelle des conceptualisations et le caractère apparemment direct des perceptions posent donc un problème. Nous pouvons lever, en partie, la difficulté, en étudiant la genèse des gestes en liaison avec les actes de médiation de l'enseignant, ou, pour reprendre les termes de Vygotsky, en analysant le passage de l'interpsychologique à l'intrapsychologique.

Pour permettre aux enfants l'apprentissage de gestes, l'enseignant offre des théorèmes relativement grossiers; par exemple en volley-ball: « Quand tu es prêt du filet, tu fais une passe haute ».

Les médiations sont progressivement affinées par les interventions ponctuelles du médiateur pendant le déroulement des actions et par l'activité même du sujet qui est le seul, in fine, à pouvoir et devoir conceptualiser la situation vécue. D'où la nécessité de coupler le constructivisme individuel de Piaget et le constructivisme social de Vygotsky.

La dialectique médiation/activité du sujet lève en partie le paradoxe selon lequel les médiations hu-



maines seraient de première importance dans l'apprentissage des gestes alors que les signifiants langagiers n'auraient qu'une place réduite.

La construction des connaissances en acte, qui sous-tendent l'efficacité gestuelle, dépend bien, en partie, du langage et de la médiation d'autrui. Mais ensuite, elle doit, selon « la loi de la double formation » (Rivière, 1990), être prise en charge par le sujet-apprenant, dans son activité propre.

La zone de proche développement, un concept scientifique?

Le médiateur soutient donc l'activité du sujet et cherche à pallier les insuffisances des schèmes en cours de construction.

Ainsi, l'intensité de l'aide apportée par l'enseignant peut diminuer progressivement pour finalement disparaître. Cette hypothèse s'avère très riche pour analyser les actes de médiations. Le médiateur tentera par exemple de remplacer la démonstration par le discours, par le silence et l'observation afin de naviguer au plus près de la « zone proximale de développement » du sujet. Ces analyses sont confirmées par les didacticiens pour qui, d'une part, « l'objectif d'une situation didactique et a-didactique est de s'effacer pour permettre à l'élève d'utiliser ses acquis dans de nouveaux contextes : des situations non didactiques » (Joannert et Vander Borcht, p.188, 1999), et pour qui, d'autre part « cette dialectique entre un maître et des élèves, à propos d'un savoir et à travers la zone proximale de développement, est générée par le contrat didactique » (p.185, op.cit.).

Pour effectuer ces actes de médiation l'enseignant doit identifier le niveau de connaissances des élèves. Ce niveau de connaissances constitue un concept pragmatique (Pastré, 1999) qui organise, en partie, l'activité du médiateur.

D'autres concepts pragmatiques, plus périphériques, mais aussi plus spécifiques à l'enseignement de l'EPS nécessitent une analyse approfondie. Ainsi, les spécialistes d'un domaine utilisent-ils des « concepts pragmatiques » de haut niveau pour étudier, analyser et transmettre des gestes spécifiques. Vigarello et Vivès (1985) nous en offrent un aperçu dans leur travail sur la technique corporelle et le discours technique à propos du saut en longueur [5]. Pour eux, la transmission des techniques corporelles nécessite, à certains moments, d'avoir recours à des procédés particuliers tel que l'usage des métaphores qui « ne peut éviter l'introduction du flou et de l'indéterminé dans l'analyse elle-même » (p.269). Il est, par exemple, « difficile de donner au « griffé » une interprétation précise et totalement concrétisable. Difficilement précise parce que le « griffé » renvoie beaucoup plus à une sensation qu'à une délimitation spatiale totalement géométrisable. (...) Difficilement concrétisable, enfin, parce que la sensation se cerne mal et qu'il n'est pas possible de la traduire en termes rigoureux » (p.270).

#### **L'analyse des actes de médiation**

L'analyse des actes de médiation met sur la sel-

lette le statut même du concept de ZPD auquel on prête tous les signes extérieurs de richesse et qui nourrit tant de travaux dans le monde anglo-saxon [6]. En effet ce concept n'est pas assez questionné et quand il l'est, c'est éventuellement pour le compromettre avec l'orthodoxie cognitiviste et plus particulièrement avec le modèle ACT (Adaptive Character of Thought) d'Anderson (Wood, 1996).

Pour rendre le concept de ZPD opératoire, il est nécessaire à l'instar de Weil-Barais (1994) de le référer à des contenus précis. Sur ce point, la psychologie russe n'est probablement pas assez analytique et opératoire (les écrits de Vygotsky (1934/1997) comme ceux de Léontiev (1984) se situent souvent à un niveau de généralité un peu trop haut, et donc trop vague). Ainsi, le recours à une analyse épistémologique [7] des contenus permettrait de penser les déplacements de la ZPD en termes de passage d'une forme d'organisation de l'activité à une autre et d'une conceptualisation à une autre.

Or, ce caractère dynamique montre aussi la difficulté de définir par avance ce potentiel de développement qui évoluerait à mesure que l'enseignant distille ses actes et que l'élève s'approprie les connaissances. Certes, la ZPD dépendrait de la qualité de la médiation. Mais on risque aussi de se retrouver devant une circularité dans laquelle on définit la médiation à l'aune de la « zone de construction » et celle-ci à l'aune de la qualité de l'étayage. On est enclin à se demander si l'enseignant à ce moment agit à la marge de la ZPD de l'élève en fonction des possibilités de l'élève... ou des siennes propres?

Ainsi, en se focalisant sur la ZPD, qui rappelons-le, véhicule la signification qu'on peut dépasser le niveau actuel de l'enfant, ne limite-t-on pas, paradoxalement, les possibilités de développement des apprenants? La ZPD est difficile à définir tant ce que l'élève sait faire avec l'aide de l'enseignant dépend de la qualité de cette aide. Elle est alors un concept a posteriori et pragmatique, qui reflète les catégories dont dispose les enseignants pour conduire la classe et par la même traiter la contingence. Il est important pour le chercheur de savoir comment l'enseignant agit, quels indices il prend en compte pour apprécier le niveau de maîtrise des élèves et ce qu'il en fait.

Les praticiens ont un temps d'avance sur les chercheurs (ce qu'au demeurant Vygotski est le premier à reconnaître avec beaucoup de chercheurs en éducation d'ailleurs).

Les chercheurs dont les analyses sont inévitablement partielles et partiales ne devraient-ils pas éviter le ton péremptoire et prescriptif de la rationalité technique et adopter la posture, plus modeste, de l'épistémologie de la pratique dont fait écho Schön (1996) lorsque, entre autre, il affirme qu'il y a une mutualité potentielle de l'intérêt réciproque des praticiens et des chercheurs, qui peut être exploité par le processus de collaboration réflexive sur la prati-

que».

### Les analyses de la linguistique pragmatique.

Dans le cas, bien spécifique, des interactions didactiques, la linguistique pragmatique semble pouvoir mettre un peu d'ordre et faciliter l'interprétation des corpus obtenus par l'observation de l'enseignant en classe (voir Zaragosa). Il n'en reste pas moins qu'il faut, avec Roulet (1987), Searle (1992) ou Trognon (1993) réfléchir aux possibilités et aux limites, de la théorie des actes de langage dans l'analyse de la conversation d'une part, et nous demander, d'autre part, comment, et à quelles conditions, on peut appliquer le même cadre à l'analyse des interactions dans les activités finalisées. Pour Searle (1992), effectuer une analyse des conversations se calquant sur une analyse des actes de langage ne permet pas d'en faire émerger les règles qui les régissent et se faisant n'explique rien. Il met en évidence le caractère inadéquate des maximes de Grice d'une part et de l'ethnométhodologie des conversations d'autre part, pour expliquer les interactions verbales. Searle nous dit, par exemple, que les tours de paroles ne constituent pas des règles simplement parce que personne ne les suit. Il illustre son propos en montrant que, tout comme pour les conversations, on peut décrire une promenade (continuer, s'arrêter, repartir) sans pour autant l'expliquer. On pourrait encore se pencher sur les notions de « background » et d'« intentionnalité partagée » (shared intentionality) qui paraissent cruciales à Searle pour comprendre les discours. Mais aller plus avant dans ces interrogations dépasse le cadre de cette intervention.

En remarque conclusive, on peut se demander ce que la logique illocutoire apporte de décisif pour l'analyse des actes de médiation, eu égard à l'investissement considérable que demandent les analyses linguistiques. On peut aussi se demander si ce retour de la logique dans l'analyse de la signification et de l'usage du langage ne doit pas être affinée par la prise en compte des conceptualisations effectives. On peut encore souligner l'importance de coupler, dans une « posture analytique », les analyses linguistiques avec des entretiens, car, pour reprendre les propos de Demazière et Dubar « la parole ne véhicule pas seulement des significations mais aussi des sens qui échappent à la seule analyse linguistique » (1997, p.34)...

### CONCLUSION

Tout comme P. Vermersch développe une « herméneutique de l'œuvre de Husserl centrée sur la pragmatique de la méthode phénoménologique envisagée dans sa dimension artisanale » (1999, p.6), je cherche à mettre en œuvre certains éléments de la méthodologie de Vygotsky. Le travail de Vygotsky s'inscrit (surtout) dans le champ de la psychologie et non dans celui de la philosophie comme celui de Husserl ; pourtant l'absence de traduction en français de ses œuvres complètes, la perte irrémédiable d'une partie de ses écrits, ou encore la particularité de sa méthode, la rendent difficilement opérationnalisable.

A terme, je pense qu'il est possible de coupler les expérimentations de Vygotsky avec des entretiens d'explicitation même si cet auteur critique vivement l'introspection. Il me semble qu'une véritable triangulation nécessite une réflexion épistémologique permettant, dans une perspective dialectique, de dépasser des points de vue apparemment contraire.

Pour finir, je rappellerai que les conceptualisations propres aux gestes sont difficilement exprimables ce qui n'incite pas les spécialistes du domaine, déjà méfiant envers les verbalisations, à prendre en compte la parole des gens. Il me semble cependant que nous ne pourrions réellement débattre sur ce sujet que lorsqu'une véritable psychologie phénoménologique sera développée et mise en œuvre dans le cadre de l'étude de l'apprentissage/enseignement des pratiques physiques et sportives ; en espérant qu'une telle approche ne subisse pas trop rapidement les critiques a priori et non fondées qu'a subi l'introspection (Vermersch, 1997)...

[1] Quoiqu'il en soit, les processus cognitifs mobilisés dans une activité gestuelle sont des processus psychologiques supérieurs qui peuvent être analysés dans un cadre vygotkien comme tendent à le montrer les travaux de Zaporozhets ou de Luria sur l'organisation motrice (Rivière, 1990).

[2] Cependant, seule des investigations poussées, prenant appui sur une méthodologie en première et deuxième personne, nous dirons, à l'avenir, ce que les sujets peuvent restituer de leur activité motrice. Il s'agira également d'étudier dans quelle mesure les prises de conscience occasionnées accroissent les compétences des personnes...

[3] Sans une telle réflexion méthodologique, un cadre théorique qui cherche à aller au cœur des conceptualisations, comme la théorie des champs conceptuels, risque, au niveau de ses investigations, de s'arrêter à la surface des phénomènes.

[4] L'étude psychologique du geste est un révélateur de tout ce qui oppose les différents courants de recherche (traitement de l'information, cognition située, éaction, théorie écologique approche dynamique...). Une théorie de la conceptualisation, prenant appui sur la sémiotique, doit pouvoir transcender les lignes de fracture essentielles, notamment si on prend toute la mesure du concept d'invariant opératoire, lequel permet d'étendre la signification de l'idée de représentation.

[5] Parmi les sources du discours technique, les auteurs mentionnent la référence à l'expérience du terrain et ajoutent que « la façon dont se constitue un tel savoir n'est interrogée dans aucun des textes du corpus » (p.267). L'analyse des actes de médiation de l'enseignant ou de l'entraîneur peut participer de cette interrogation.

[6] Voir par exemple les travaux de Rogoff (1986, 1990), de Rogoff et Wertsch (1984), de Newman & al (1989), de Tharp et Gallimore (1988)...

[7] Qui semble délicates et peu ébauchées en Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) même si les recherches en didactique de l'INRP mettent, en partie, l'accent sur ces analyses comme l'illustre le travail de Goirand (1998).

Chers vous,  
 Il y a quelques mois, voir quelques années, j'écrivais dans ce qui était à l'époque le journal du GREX, mon irritation, mon incompréhension à propos d'Husserl. Pourquoi fallait-il nous intéresser à un philosophe aux écrits aussi hermétiques ? Cependant, je lisais les articles de Pierre à son propos, plus pour rester dans la tendance comme on dit dans la mode que par véritable intérêt. Bien souvent j'avais l'impression que cela restait des phrases désincarnées, qui ne faisaient pas sens pour moi et je ne voyais pas comment cela pouvait s'intégrer ou apporter quelque chose à ma pratique.  
 Et pourtant, un jour, alors que j'animais un stage de P.N.L., je m'entendis dire : "le problème est d'arriver à **opérer une réduction** !" Je parlais le husserlien !

Comment en suis-je arrivée à faire cette réflexion ?  
 A ce moment du stage, nous abordions la relation au temps en utilisant le concept de Ligne du Temps. Il s'agissait pour les participants de mettre au jour leur représentation mentale du temps et de la spatialiser. Pour cela, ils devaient choisir une activité quotidienne répétitive (se laver les dents par exemple) et évoquer le moment où ils l'avaient effectuée : le matin même, puis la veille, la semaine précédente, le mois passé et ainsi remonter dans le temps puis faire la même chose pour le futur en se projetant dans demain, une semaine, un mois, un an etc. Pour chaque évocation, ils devaient s'imaginer la placer quelque part dans l'espace. Pour certains, ceci se fit tout seul, pour d'autres ce fut difficile, et même très difficile. Ce qui m'amena à me poser la question : "qu'est ce qui provoque cette difficulté ?". Je découvris ainsi que, pour réaliser cette opération de placer les situations dans l'espace, il était nécessaire de se dessaisir du contenu de la situation, de l'objet (noème), pour s'intéresser à l'enveloppe, la structure de cet objet. Et cette opération de dessaisissement ne peut se faire sans opérer une réduction. Le diagnostic étant posé, il ne restait qu'à apprendre aux participants à opérer cette réduction ! Je me souviens d'avoir utilisé les sous modalités et que cela avait donné des résultats intéressants. Cependant, je gardais à l'intérieur de moi une impression de "bidouillage" ! Il me manquait des mots pour pouvoir formaliser. Maintenant, et ceci est un autre élément de la pensée de Husserl que j'ai intégré, je sais qu'il s'agit d'orienter la pensée des individus vers un aspect ou vers un autre, de les aider à considérer ce qu'ils **prennent pour thème**, de les amener à prendre conscience qu'un même objet de pensée peut être abordé sous différentes facettes.

L'autre lien entre les concepts d'Husserl et la formation à l'explicitation, cette fois-ci, se fit avec les trois index : singularité, présentification et remplissement intuitif (article sur les problèmes de validation P. Vermersch GREX n°14, mars 1996 p.3).

A propos d'une remarque faite par un participant au sujet des deux outils (outil contexte et outil impression) pour aider à la mise en évocation, remarque qui disait « quand la question sur l'impression liée à la situation

m'a été posée ça n'a pas été pareil que la question sur le contexte, ça ne m'a pas demandé le même effort pour répondre », je me rendis compte que la question sur le contexte concernait la singularité, et la question sur les impressions, la présentification. Il m'est apparu, à ce moment là, que ces deux outils présentés comme interchangeables touchaient des aspects de l'activité évocatrice de nature différente et que, en conséquence, nous attirions l'attention du sujet sur des éléments n'appartenant pas au même plan.

L'outil contexte amène à stimuler la prise d'informations sur des informations extérieures au sujet : il peut rester descriptif, ne pas s'impliquer, sa parole peut être non incarnée. Identifier la singularité d'une situation peut se faire en position d'observateur.

Il en va tout autrement avec l'outil impression, il stimule le sujet comme vivant dans la situation, la prise d'information ne peut se faire que si le sujet revit sensoriellement la situation, de l'intérieur. S'informer sur les impressions et évaluer le degré de présentification ne peuvent se faire qu'en position de parole incarnée. Ceci amène le sujet à développer une compétence d'observateur-évaluateur de lui-même, autrement dit une métaposition.

Cependant, le point commun entre ces deux outils, et c'est ce qui motive de les présenter comme étant du même registre, est qu'ils modifient l'activité mentale du sujet, pour utiliser la terminologie de Husserl, on amène le sujet à changer **l'orientation de son attention**. On le fait passer d'un remarqué primaire à un remarqué secondaire ou à un co-remarqué.

En vous écrivant je constate que tous ces termes : prendre pour thème, remarqué primaire, co-remarqué, réduction etc. font maintenant partie de ma musique intérieure de même que les informations satellites de l'action. Cela me sert de boussole et me permet de m'orienter et d'orienter l'autre dans le questionnement. Quand je forme à l'explicitation, je ne les utilise pas en tant que tel, je ne dis pas : "Que prenez-vous pour thème ?", ou "attention, on opère une réduction dans ce travail", par contre j'attire l'attention des stagiaires sur ce sur quoi ils sont focalisés comme questionneur ou sur quoi est focalisé leur interlocuteur, sur ce qu'ils laissent dans l'ombre, ce qui est à la frange, ce qui pourrait être éclairé. Je les invite à devenir les éclairagistes de la situation qui en braquant leurs projecteurs déplacent l'attention de leur interlocuteur d'objet en objet.

Comme vous pouvez vous en rendre compte, la pensée d'Husserl s'est immiscée en moi, sachez cependant que je ne le lis toujours pas dans le texte, par contre je lis plus ou moins consciencieusement les articles de Pierre et j'écoute de façon plus ou moins attentive les débats sur le sujet ! Et, manifestement, mon inconscient d'apprenante fait bon usage de ce qu'il entend.

J'espère que ces quelques lignes vous donneront des idées ou vous aideront à votre tour à faire des liens !

**Catherine Le Hir**

# Entretien d'explicitation avec Anne

## Leçon de cuisine

*Vittoria Cesari*

Caractère normal: Interviewer (Vittoria Cesari)

Caractère italique: Interviewé (Anne)

(X: mots incompréhensibles)

24.2.1998

1. O.K. Alors, ce que je te propose maintenant, Anne, c'est de penser, laisser revenir, prendre le temps, vraiment prendre le temps pour laisser revenir une situation qui a trait à quelque chose que tu as fait ...ton activité professionnelle ou familiale ces derniers temps, de prendre le temps de laisser revenir, choisir laquelle tu veux laisser revenir et puis tu me fais signe, quand tu as une situation sur laquelle tu voudrais analyser.

2. *Donc .. tu me demandes là, d'analyser une situation qui est alors exacte. Dont je puisse me ressouvenir exactement. Pas quelque chose qui est répétitif, qu'est-ce que je fais d'habitude ?*

3. Alors merci de cette question, ce que je demande, oui justement c'est de laisser revenir une situation que tu peux situer dans un moment. Même si c'est répétitif mais alors de choisir un moment, une situation, que tu peux disons maintenant choisir un moment donné,. Donc, si par exemple c'était aller faire la cuisine, je donne un exemple, pas faire la cuisine en général mais laisser revenir un moment particulier où toi tu étais en train de faire la cuisine. Ou bien tu choisis bien sûr d'autres activités, ça c'était un exemple.

4. *Là, il faut que j'ai donc des souvenirs exacts et pas des souvenirs qui sont des souvenirs généraux.*

5. Non.

6. *Par exemple, je pensais enseigner mais j'aurais pas de situation où je vois typiquement une situation exacte. J'aurais plutôt des généralités, ce que je fais d'habitude alors ça, ça va pas.*

7. Alors, Merci encore pour cette précision, oui, non, l'exercice que nous allons faire, disons ça demande que tu puisses laisser revenir une activité, un moment particulier, un moment donné .. donc .

8. *Je suis en train de réfléchir.*

9. Non, non, mais on peut laisser aller .. tu prends le temps pour réfléchir.

10. *Mais, alors la situation qui me vient dessus et qui me tombe dessus, alors vraiment c'était quand j'étais dans la cuisine de l'Ecole Normale de.... et j'observais des filles qui travaillaient.*

11. OK

12. *Qui étaient en train de faire à manger, et moi je devais observer ce qu'elles étaient en train de faire.*

13. Donc tu étais à l'Ecole Normale de ...?

14. *Oui, et puis je devais les observer.. pour ensuite évaluer l'enseignement ensuite, avec la cheffe, avec l'institutrice.*

15. *D'accord.*

16. *Il faut que je me remémore maintenant ce qu'elle était en train de faire parce que la dernière fois, ah oui, je vois, la dernière fois on a parlé de régime effectif, et puis voilà. Je me vois maintenant à la cuisine avec les jeunes filles en train de préparer un repas de régime.*

17. Alors tu es d'accord que l'on s'arrête sur cette situation., quand tu es là, alors dans cette cuisine, à l'Ecole Normale, et si j'ai bien compris que tu devais observer ce qui se passait.

18. *Observer ce qui ce passe.*

19. Et quand tu observes ce qui se passe, par quoi tu commences ?

20. *D'abord, je crois qu'il faut que j'évoque comment je suis, je suis debout, j'ai un bloc, j'ai un crayon..*

21. un crayon oui..

22. *et puis, bon, j'ai un crayon, j'ai une feuille divisée en deux, d'un côté je note ce que je vois, et de l'autre côté je note ce que je pense. Un côté c'est l'objectivité et de l'autre côté c'est la subjectivité.*

23. Quand tu vois ce que tu vois, qu'est-ce que tu vois ?

24. *Alors quand je vois, je vois.. les élèves qui sont en train de... qu'est-ce que ils faisaient là? Ben oui, là il y avait un garçon. Parce qu'il y a un seul garçon avec une jeune fille.*

25. Un seul garçon (rire).

26. *Alors ils étaient tout les deux en train faire du Tofu.*

*Effectivement le garçon était peu ..*

27. Et comment tu sais qu'ils étaient en train de faire du Tofu?

28. *Et bien, je leur ai demandé, donc je questionne. Je questionne, je demande qu'est-ce que vous faites.*

29. OK. Quand tu demandes, qu'est-ce que vous faites, qu'est-ce qui ce passe là ?

30. *A ce moment là, il s'arrête de travailler, il retire la casserole du feu et bien voilà, il m'explique ce qu'il fait, je fais revenir du Tofu, que j'ai d'abord mis à macérer etc...*

31. Et puis...

32. *Et puis.. je regarde travailler. Puis je demande si c'est une recette qu'il sait par coeur, si il a dû chercher dans un livre ou si c'est la prof qui l'a imposée.*

33. Et quand tu demandes si c'est une recette, qu'est-ce que tu fais

34. *Bien j'écoute ce qu'il va me répondre, je note.*

35. Donc là, tu poses la question, est-ce que c'est une recette et puis qu'est-ce qui se passe ?

36. *Il me répond et en fait, moi je pose ça, parce que je me dis bon est-ce qui sont en train de faire une tâche qui est imposée, parce que c'est vrai je dois te dire, que je n'arrive pas au tout début de la leçon, il y a 5 heures et j'arrive à peu près au milieu, tu vois, donc je n'ai pas..*

37. Tu me dis ... pour que je me représente la situation.

38. *à la mise en place.*

39. Ah d'accord.

40. *Parce que, je n'ai pas pu arriver à la mise en place, j'assistais aux deux dernières heures sur cinq, donc là, je posais la question, pour me rendre compte un peu de la tâche qu'ils devaient faire et puis des.. comment est-ce que l'on dit? des.. directives, qu'ils ont reçues, si c'est quelque chose, tu vois, d'imposé ou si ils ont une certaine liberté.*

41. D'accord, et quand tu veux te rendre compte de ce qui se passe, qu'est ce que tu fais ?

42. *Donc là je questionne les jeunes.*

43. Et quand tu les questionnes, qu'est-ce que tu fais ? tu dis quoi ?

44. *Donc là je demandais ce qu'il était en train de faire.*

45. Tu dis, qu'est-ce que vous êtes en train de faire ?

46. *Voilà, qu'est-ce que c'est ?*

47. Qu'est-ce que c'est ?

48. *D'où vous avez la recette..*

49. *D'où vous avez la recette ..*

50. *Est-ce que vous avez pu inventer, est-ce que vous la suivez la recette ?*

51. Est-ce que vous la suivez oui..

52. *Est-ce que vous créez quelque chose à partir de là, si vous avez l'habitude de cuisiner du Tofu? si c'est la première fois? si c'est bon? Et puis il répond à toutes ces questions et je me fais..*

53. *Et quand il répond à toutes ces questions, qu'est ce qui se passe ?*

54. *Je ne les note pas. Je note si tu veux à gauche, il fait du Tofu..*

55. *ah...ah...*

56. *il fait du travail seul*

57. *uh.. uh..*

58. *ou bien peut-être par paire ou peut-être.. avec la prof.*

59. A ce moment là, il travaillait seul ou avec la prof ?

60. *il travaillait seul .*

61. Il travaillait seul. Donc tu notes ?

62. *Je note, disons qu'il s'appelle Alex, il travaille seul.*

63. Alex travaille seul.

64. *Je note, et puis à partir des questions.. de l'autre côté ce que je pense. Je mets une place pour la créativité, par exemple, par les questions que j'ai posées, je me rends compte que l'enseignante lui a laissé la place de créer quelque chose, ou bien pas.*

65. Et a quoi tu reconnais ça que l'enseignante lui a laissé de la place ?

66. *Alors, s'il me dit que il a pu choisir la recette.. qu'il a pu choisir même les ingrédients tout seul dans le frigo ou bien si il dit voilà c'est menu imposé. Et bien là ce n'était pas imposé, c'était libre.*

67. Donc OK à ce moment là , c'était libre ?

68. *Oui il m'a dit c'est un ... repas libre.. je te dis ce que c'était.. c'était un repas imposé, mais, il y avait un repas, il y avait un plat qui fallait arranger pour un végétarien. C'était à lui de choisir la façon d'apprêter le repas imposé pour qu'il soit mangeable pour un végétarien.*

69. Ah, OK

70. *Tu vois alors là, il a remplacé la viande par le Tofu qu'il a trouvé dans un tiroir, mais là il était libre de remplacer la viande par ce qu'il voulait.*

71. Ah. O.K. Donc maintenant dans le cas de figure, donc il a utilisé le Tofu qu'il a trouvé et donc c'est à la question que tu as reconnu la créativité ?

72. *Oui, j'ai reconnu que la prof, c'était un grand progrès que je pouvais constater.*

73. A quoi est-ce que tu sais que c'était un progrès ?

74. *Parce que jusqu'à maintenant, toutes les activités avaient été très imposées, c'était très très directif.*

75. Quand tu dis qu'elles sont très directives c'est quoi pour toi ?

76. *C'est qu'elle donne le menu à faire et puis vous faites ce menu.*

77. Ah, OK

78. *tandis que là, elle avait donné le menu mais en disant, imaginez que dans la famille où vous êtes, parce que ce sont des aides familiaux, vous avez une personne qui est végétarienne. Donc vous devez apprêter le menu pour que une personne puisse manger végétarien.*

79. Alors si j'ai bien compris, Alex était là en train d'arranger cette chose avec le Tofu et toi tu marquais ...

80. *Et moi je marquais, enfin je posais les questions d'un côté et je marquais ce que je pouvais voir, c'est Alex prépare le Tofu, et ce que je pense, c'est que Alex a pu choisir le.. ce qu'il allait cuisiner, donc uh.. la prof a fait confiance, la prof a laissé un peu d'autonomie une fois à ses élèves.*

81. Ca c'est que tu as marqué alors à droite et puis ensuite ?

82. *Donc c'est comme cela que je fonctionne et je me promène vers chacun, tu vois en leur demandant qu'est-ce que vous faites ? etc.*

83. Quand tu dis etc. qu'est-ce qui se passe ?

84. *C'est qu'il y en onze.*

85. Dans cette situation là, tu as quitté Alex alors ?

86. *Oui, j'ai quitté Alex, voilà.*

87. Tu l'as quitté tout de suite après ce moment, où tu as noté ces deux choses ?

88. *Oui, je crois .. et puis..*

89. Tu crois ou tu l'as fais?

90. *Non, mais je lui ai dit que je me réjouissais de goûter.*

91. Ah OK.. et lui qu'est-ce qui se passe quand tu lui dis ça ?

92. *Lui, il est content, c'est sûr.*

93. A quoi tu reconnais qu'il est content ?

94. *Parce qu'il fait un grand sourire et puis il dit, j'espère que ce sera bon.*

95. Il a dit à ce moment là ?

96. *Oua.. je pense que c'est un truc comme ça,*

97. *uh..*

98. *ou peut être même qu'il a encore dit un truc du genre : ouais c'est assez fade mais c'est pour ça que je l'ai mis mariner avant, voilà.*

99. ah

*Voilà exactement, donc après j'ai pu lui demander comment il allait apprêter, et ça c'était quelque chose qu'il avait un peu inventé d'après ses habitudes à lui. Parce qu'il m'a dit qu'il était végétarien.*

100. ah o.k...

101. *donc le hasard a fait bien les choses, il est tombé sur le menu végétarien en étant lui même végétarien.*

102. Alors, il t'a dit ces choses là, et puis donc ..

103. *Mon but à moi c'était de savoir donc qu'elles étaient les directives, qu'elle était sa marge de manœuvre, si ce qu'il pouvait faire.. et puis après ben.. lui avoir dit que je me réjouissais de goûter..*

104. de goûter..

105. *j'ai été vers sa collègue parce qu'ils sont toujours deux à travailler sur le même bloc.*

106. Si je reprends toute la situation, tu disais donc,

si j'ai bien compris, que tu lui as dit que tu te réjouissais, lui il t'a fait le grand sourire,

107. *oui*

108. c'est là que tu m'avais dit qu'il a ajouté quelque chose ?

109. *Oui, là justement, qu'il espère que ce sera bon parce que d'habitude le Tofu est fade*

110. ah oui

111. *il m'a expliqué qu'il l'avait mis macérer*

112. Donc, il y a encore eu cette échange ..là. ?

113. *Après il me semble qu'il n'y avait plus rien. Là j'ai pu partir, et j'ai..*

114. tu as pu partir..

115. *et j'ai été vers une autre et je ne sais plus ce qu'elle faisait l'autre alors là.*

116. Et quand tu sais plus qu'est-ce que tu fais..., il se passe quoi

117. *Et bien il se passe que dans ma tête, je la vois peut être en train de laver un légume ou faire quelque chose si tu veux qui ne m'a pas accrochée.*

118. Peut être tu peux prendre un moment pour voir si par hasard ça va revenir ?

119. *.Oui.*

120. Si tu es d'accord, tu te mets dans la situation ..

121. *Je me dis bon avec le Tofu parce qu'il était en train faire avec. Je pense qu'elle devait faire le menu .. là je ne me souviens plus.*

122. Oh, mais ce n'est pas grave. Laisse tomber.

123. *.Ils sont quatre familles à faire quatre menus différents et puis il y a encore trois plats différents ça fait déjà douze, puis il y a encore le menu pour le végétarien. Je ne sais plus ce qu'elle faisait.*

124. D'accord. Donc .. tu es d'accord.. on repart, tu as quitté Alex et puis t'as vu quelque chose ...

125. *Elle travaillait*

126. C'était une fille ?

127. *C'était une fille.*

128. Une fille. Peut-être que tu peux me dire quelque chose sur cette fille?

129. *Cette fille, elle est assez joufflue, assez forte, elle porte un immense crucifix sur la poitrine toujours et je sais qu'elle était très perturbée, c'est pour ça que je ne me souviens pas d'elle, parce qu'elle avait demandé son entrée dans les ordres, la veille. C'est donc pour devenir religieuse.*

130. Ça c'était une information que tu avais ?

131. *Que j'avais... que la prof m'avait donnée, c'était peut-être la veille ou une semaine avant, parce qu'elle m'avait dit elle est perturbée cette élève, parce qu'elle a demandé son admission dans les ordres et ne travaille plus comme avant. C'est peut-être effectivement pour ça que je ne suis pas restée vers elle, parce que.*

132. Ah donc, tu n'es pas restée vers elle ..

133. *je ne suis pas restée vers elle, non, je suis allée*

*vers une autre famille.*

134. Ah, d'accord, tu es allée vers une autre famille ..

135. *Dans .. il y a quatre blocs de cuisine, quatre éviers, quatre potagers.*

136. D'accord, il y avait .(Brouhaha) (Vittoria récapitule)

137. Puis donc tu t'es déplacée ? Alex aussi

138. *Alex travaille avec une fille parce qu'ils sont onze ou neuf. Je crois, il y en a deux, trois trois, trois, oui ça fait onze. J'ai quitté Alex et je suis allée voir ce qui se passait, et en même temps j'ai toujours un peu à l'oeil, ce que fait l'institutrice.*

139. Quand, tu as toujours à l'oeil ce que fait l'institutrice, qu'est-ce que tu fais?

140. *Je regarde si elle ne travaille pas trop, parce que je fais, parce qu'elle dit, parce que ..*

141. A quoi tu reconnais si elle ne travaille pas trop ?

142. *Eh... elle ne crie pas, parce qu'au début elle n'arrêtait pas de dire attendez, stoppez tout, écoutez moi et puis elle disait ce qu'il fallait faire. Personne ne l'écoutait, alors je lui avait demandé de ne rien faire.*

143. D'accord.

144. *Et puis, enfin le moins possible, d'être d'accord d'être utilisée comme un livre et de leur dire aussi, de laisser les élèves autonomes. C'était un peu notre contrat. Le contrat, il était donc moins laisser les élèves autonomes et puis se ménager une plage à la fin, à midi moins quart pour faire la synthèse de tous les plats.*

145. Alors, tu es d'accord moi je te propose de revenir au moment où tu étais.. te déplaçais, tu avais quitté Alex et passé l'entrée de l'autre groupe, n'est-ce pas ? et moi j'avais compris que là tu avais toujours à l'oeil aussi .. l'enseignante ?

146. *Voilà, l'enseignante qui est comme moi, elle se déplace d'un bloc à un autre et puis j'écoute un peu ce qu'elle faisait.*

147. A quel moment, est-ce que tu veux revenir maintenant? Il y a un moment quand tu es là ou quand tu te déplaces encore ?

148. *Je ne crois pas que ça m'apporte beaucoup parce que chaque fois, je crois que c'est comme cela que je fais, tu vois*

149. ah, ah..

150. *en fait, je pose des questions aux élèves. Et puis..*

151. Ca veut dire que quand tu étais là, tu posais des questions aux élèves?

152. *Alors, c'était peut-être la mousse au chocolat, j'avais de nouveau demandé si c'était imposé, il m'a dit oui, c'est imposé, dans ce menu ci, on doit faire de la mousse au chocolat.*

153. Donc, c'était la fille qui t'a répondu ça ?

154. *Oui, et puis elle m'a informée qu'elle devait faire*

*un menu pour une personne qui avait mal au foie, je crois,*

155. ah oui

156. *donc elle n'allait pas donner la mousse au chocolat avec des oeufs et de la crème, à ce malade, mais qu'elle allait faire un autre dessert.*

157. Et toi quand elle te dit ça, qu'est-ce que tu as fait?

158. *Elle refait le dessert à la place, elle m'a expliqué qu'elle avait râper des pommes, simplement avec du sucre au citron...*

159. et puis....

160. *Et puis je lui ai demandé si c'était aussi imposé simplement, elle m'a dit non.*

161. Quand tu demandes si c'était imposé, qu'est-ce que tu fais ?

162. *Là, je pose la question, tout simplement et puis j'ai la même technique, je marque disons qu'elle s'appelaient Sahra... elle tourne ou remue la crème au chocolat pendant que sa collègue, parce qu'elles sont deux, prépare des pommes, par exemple, elle était en train de faire, râper des pommes justement, je crois que c'est comme cela, elle m'a dit on va faire des pommes et l'autre était en train, je crois de faire les pommes, devant la fenêtre, devant la fenêtre, une grande tablette, et puis je dis que c'est intéressant, que tout ça a l'air bon*

163. uh, uh

164. *alors elle m'a donné une cuillère puis elle m'a dit tenez, goûtez*

165. Ah, OK

166. *Tu vois que j'ai un job intéressant (rire)*

167. Ah, je vois

168. *Et puis, enh*

169. Et puis pendant que tu goûtes qu'est-ce qui se passe?

170. *Elle me regarde goûter, elle me demande si c'est bon, si c'est assez sucré, alors je dis oui, puis je lui demande comment ça allait se garder jusqu'à midi, elle me dit je mets du citron, alors après je les quitte et je note de nouveau alors..*

171. Quand tu les quitte qu'est-ce qui se passe ?

172. *Chez elles ou chez moi ?*

173. Chez.. dans la situation, qu'est-ce que tu fais quand tu les quittes ?

174. *Là, je ne sais plus ce que j'ai dit, peut-être la même chose, que je n'avais jamais fait un dessert comme ça, J'ai jamais fait un dessert comme ça. Je crois que je les remercie. Oui. Je crois que j'ai toujours un petit mot du genre, merci, je me réjouis de goûter ou bien, je n'ai jamais fais ça, ça à l'air bon, tu vois, un peu pour valider ce qu'elles font et puis...*

175. Et quand tu veux valider...

176. *reconnaître*

177. O.K. D'accord. A quoi reconnais-tu que c'est une validation

178. *Mais en leur disant.. en leur faisant comprendre que c'est bien, que c'est intéressant qu'elles ont eu des idées. Que je me réjouis de manger, qu'elles sont inventives. Des choses comme ça.*

179. OK

180. *c'est ça effectivement . Parce que en fait, j'imagine aussi qu'il y a chez elles, je dois aussi avoir confiance, pour qu'elles me racontent ce qu'elles font . Je pense que je fais ça inconsciemment.*

181. *Quand tu t'imagines alors qu'elle doit avoir confiance et tout ça, tu fais quoi ?*

182. *Et bien je pense que je suis... j'essaye de rentrer en relation positive avec elles.*

183. *Ca veut dire quoi pour toi, entrer en relation positive ?*

184. *Valoriser ce qu'elles font.*

185. *Et à quoi tu reconnais ?*

186. *Donc si elles ont reçu mon message positif après,*

187. *eh...*

188. *je crois qu'en général, elles me font un grand sourire, ou bien..*

189. *Est-ce que dans cette situation tu étais là, tu t'en souviens si elles t'ont fait un grand sourire?*

190. *Ah oui, oui, oui. tout à fait.*

191. *A quoi tu reconnais que c'était un sourire (rire) de ...*

192. *A quoi je reconnais? de satisfaction? Je crois aux yeux pétillants.*

193. *Les yeux pétillants, c'est comment ?*

194. *C'est des yeux qui sont vifs, c'est un sourire qui est déjà oral, tu vois qui miam-miam derrière (rire).*

195. *C'est quoi pour toi un sourire qui est déjà oral ?*

196. *Qu'elles se réjouissent de manger et puis moi aussi, c'est un sourire où tu as déjà l'eau à la bouche. (rire)*

X. *Voilà, je pense que c'est effectivement ma technique comme cela, mais de temps en temps, je vais vers la cheffe*

197. *ah*

198. *vers l'institutrice.*

199. *Par exemple, dans cette situation-là, tu es allée vers la cheffe ?*

200. *Je ne sais plus si c'est entre les deux, là ou la troisième, mais je me vois bien aller vers elle.*

201. *Est-ce que tu peux retrouver un moment où tu es allée vers la cheffe?*

202. *Oui, parce que il y a une grande table centrale et puis elle avait préparé un tas de livres, qui étaient ouverts.*

203. *OK.. des livres de cuisine?*

204. *Les livres de cuisine étaient ouverts, donc ce sont des tables avec douze chaises autour, c'est une table, ou il y a des petits moments d'échange théorique avant d'aller travailler. Alors..*

205. *Quand c'était l'idée, tu pouvais trouver un mo-*

*ment que tu allais vers la cheffe ?*

206. *Oui.. alors j'étais là et je lui demandais pourquoi ces livres étaient ouverts; si c'étaient les recettes.*

207. *Quand tu poses cette question, qu'est-ce que tu fais ?*

208. *Et bien je la regarde, je lui dis.. ils sont beaux ces livres de cuisine, est-ce qu'ils sont ouverts sur des recettes que les élèves doivent faire?*

209. *Quand tu dis ça, qu'est-ce qui se passe ?*

210. *Et bien elle me dit non non non, pas du tout, ce sont des modèles pour leur montrer une assiette qui est bien présentée.*

211. *Ah. O..*

212. *Je lui ai demandé pourquoi, et elle m'a dit parce que, ça faisait partie donc des directives avant le.. quand j'étais donc absente. Elle m'a dit, je leur ai que, pour que les gens malades mangent, il faut que ce soit bien présenté, que ça fasse envie, et je leur ai dit que, à la fin de la leçon, il faudrait qu'elle me parle de l'assiette de régime et qu'elle la montre et qu'elle devait être belle et bien présentée.*

213. *Donc elle t'explique ça. Quand elle t'explique ça, toi, qu'est-ce que tu fais ?*

214. *Alors moi je regarde ma colonne à gauche et puis que je marque les assiettes doivent être bien présentées, les modèles sont sur la tables.*

215. *Quand tu marques ça, qu'est-ce que tu fais ?*

216. *Mais je montre, si elle veut voir .. à l'institutrice, je lui ai dit que je faisais deux colonnes, comme ça.*

217. *Ah tu montres ?*

218. *Je me dis qu'après quand on va discuter, c'est ma base de travail.*

219. *Ah tu lui montres tes observations*

220. *Donc elle sait ce que j'écris.*

221. *Comment tu reconnais qu'elle sait ?*

222. *Sur le moment, je ne peux pas le reconnaître, je pars de l'idée qu'elle sait mais c'est ensuite pendant la discussion, que je lui montre. Donc en fait elle a maintenant l'habitude que pour discuter de sa leçon on reprend ce qui a eu objectivement, le déroulement de la leçon avec les timings qui ont eu lieu, et puis à droite j'ai mis, donc à droite ce que je pense et c'est vrai qu'après une colonne ..*

223. *eh*

224. *sur la méthodologie, est-ce que c'est un travail de groupe, est-ce que c'est un exposé, est-ce que c'est un travail, deux à deux etc. Pour voir un peu les souvenirs, comment qu'elles étaient les situations de travail en classe.*

225. *Est-ce que cet échange avec elle a lieu dans le moment donc où elle était en train de parler ou bien après ?*

226. *Non après, après le repas*



227. Alors Anne, aimerais tu peut-être, je te fais une proposition car c'est à toi de choisir , on pourrait maintenant, je dirais aller reprendre , laisser revenir d'autres situations d'interaction avec les élèves ou bien continuer dans cette situation où toi tu allais vers la cheffe ou bien peut-être s'arrêter sur la situation avec laquelle tu as l'échange, je dirais à la fin, c'est à toi de choisir ou bien s'il y a d'autres moments que tu aimerais explorer ?

228. *non, c'est un moment qui est important pour moi, le moment où je suis en l'interaction avec elle*

229. avec elle

230. *où c'est l'évaluation de sa.. sa leçon*

231. Donc si tu veux continuer à explorer l'interaction avec les élèves et en même temps avec la prof .. qui se présente.

232. *Non c'est bien parce que ça ma bien montré que de prendre conscience que .. comment j'agis, parce que c'était inconsciemment que je faisais ça, tu vois, que j'allais vers chacun, que je goûtais que je discutais et puis que je regardais un peu toujours la cheffe.*

233. Si tu veux on peu aller encore.. mais c'est à toi vraiment de choisir si tu veux plus loin car même dans, on pourrait toujours faire émerger d'autres choses qu'on fait tellement .. habituelles... c'est à toi de choisir..

234. *Ce que je fais, c'est que je remarque l'heure qu'il est, je remarque si .. toujours ce qu'elle fait en fait, c'est ça à côté que je note dans une situation comme ça où elle travaille*

235. Car si j'ai compris, à la fois, tu ... t' observes les groupes, avec les groupes qui travaille, à la fois tu me disais je garde à l'oeil aussi la cheffe?

236. *Ce qu'elle fait.*

237. Alors là c'est encore une autre situation par rapport à l'évaluation qui vient après..

238. *Je discute un petit peu avec elle autour de ses.. ou des fois je vais vers elle, et je lui dis, mais écoute je trouve que ça marche bien, qu'est-ce que tu penses?*

239. Est-ce que par exemple dans cette situation où tu étais, tu es allée vers elle?

240. *Oui j'étais allée lui dire que ça marche bien, parce que cette situation où...*

241. Quand tu me dis ça qu'est-ce que tu fais ?

242. *Un sourire, un clin d'oeil, parce que il y avait la cheffe qui était là, j'ai oublié de le dire, ce jour-là, j'ai agit comme d'habitude mais j'ai par hasard pris la situation où il y avait la cheffe qui était là.*

243. Ah donc tu m'aide seulement à me représenter les personnages. Bon c'est toi, les élèves puis on appelle l'enseignante... et la cheffe

244. *(réponse éliminée pour préserver l'anonymat)*

245. Pour désigner les personnages, comment vous les appelez ?

246. *On va dire la cheffe.*

247. La cheffe et puis l'enseignante on l'appelle comment?

248. *L'enseignante.*

249. Quand tu disais la cheffe tout à l'heure ...

250. *C'était justement, c'était la cheffe de ... qui était là.*

251. *(réponse éliminée pour préserver l'anonymat)*

252. *Oui c'est juste, je ne sais pas trop ce qu'elle faisait elle, elle était, mais je m'arrange toujours pour ne pas être toujours en même temps qu'elle près des élèves.*

253. Toi, je ne sais pas si j'ai bien compris ce que tu me dis, tu t'arrangeais pour ..

254. *Si moi je parle avec un groupe, si la cheffe arrive, je pars, parce qu'une fois les élèves nous ont dit que c'était pénible de faire à manger lorsqu'il y avait deux étrangères qui te regardaient. Donc on évite d'être deux personnes extérieures à regarder la même personne qui travaille.*

255. A quoi tu reconnais qu'elle arrive ?

256. *Bien je pense que je l'entends, que je la vois ou elle me parle, ça dépend, on tourne, c'est vraiment deux heures, le cinéma, c'est long, c'est un bal presque. Et c'est pour ça que j'ai été vers l'enseignante, parce que ce jour là j'étais plutôt mentor un peu, peu une marraine, tu vois, ça marche bien, je trouve que c'est un petit clin d'œil pour toi.*

257. A quoi tu reconnais si tu l'encourages ?

258. *De nouveau parce que elle me regarde, elle me sourit, elle me dit oui je crois.*

259. Quand elle te regarde qu'est-ce qui ce passe ?

260. *Je pense qu'il y a un espèce de courant qui passe, signe de reconnaissance elle est contente.*

261. X un courant passe? (rire)

262. *Il y a le sourire, de nouveau les yeux, je pense le regard, signe, et puis elle m'a dit oui, je crois.*

263. Elle t'a dit oui.

264. *Une autre fois, elle m'a dit une fois elle m'a même dit, je suis étonnée.*

265. Une autre fois ?

266. *Je ne sais pas si c'était la même en même temps, mais parce que l'on se voit beaucoup. C'est comme un ballet, tu vois.*

267. Je vois maintenant , un ballet..

268. *Peut-être que la cheffe tourne dans l'autre sens, qu'on s'évite quand l'enseignante est là..*

269. Des gens qui agissent et des gens qui observent...

270. *L'enseignante de temps en temps, dit attention! la salade vous devez la couper plus fine ou bien attention!*

*le four, c'est en train de cuire. Elle surveille quand même un peu, mais très peu, maintenant. Et c'est pour moi un grand succès.*

271. Et dans toutes ces situations.. ce ballet qui dure ce bal qui dure deux heures, est-ce qu'il y a un moment maintenant qui t'intéresserait.. davantage encore explorer ?

272. *Beh, ça m'ennuie beaucoup, que j'ai pris celle là parce que après, ce n'est pas moi qui fait d'évaluation, c'est la cheffe, qui fait l'évaluation. Non parce que la dernière que j'ai eu. C'est celle-là dont je me souviens. Parce que c'était la dernière fois. Elle était là, mais sinon c'était moi qui fait l'évaluation, et moi j'assiste à l'évaluation que la cheffe a faite. Je note.*

273. Est-ce que tu veux explorer ce moment-là où t'assistes?

274. *On était les trois après le repas.*

275. Est-ce que tu peux me décrire un petit peu ce moment pour me le représenter ?

276. *Alors on est plus dans la cuisine à ce moment là, les élèves font de l'ordre dans la cuisine, on est dans une petite cuisine à côté, entre la salle à manger et puis la grande cuisine, ce qui fait que les élèves passent derrière nous.. Tu vois, c'est comme ça. La cuisine elle et là. Et puis ici il y a la salle à manger. Alors le élèves passent comme ça. Et puis ici il y a une table et nous sommes assis les trois.*

277. Elle était comment la table ?

278. *Elle était comment, elle était rectangulaire, elle avait un mètre (Rire)*

279. Pour me représenter, comment vous étiez assises ?

280. *Moi je me suis mise assise à côté de ma candidate et à côté de la cheffe*

281. Et quand vous faites l'évaluation, par quoi on commence ?

282. *Alors on commence toujours par demander à l'enseignante comment elle a trouvé sa leçon.*

283. Est-ce que la cheffe a commencé par ça ?

284. *Pas cette fois, Non, elle a dit, c'est moi qui commence pour te dire que c'était très bien.*

285. OK. Donc elle a commencé par cette évaluation ?

286. *Elle a dit, c'est moi qui évalue. Et parce que l'on a pas le temps, elle avait un train pour.. mais elle lui a dit, mais il y a une chose que tu confonds toujours, c'est ... la tâche proprement dite avec les objectifs.*

287. Elle a dit ça.

288. *Et alors elle lui a proposé pour la prochaine fois, de faire un tableau où elle va les séparer nettement tâche, et à côté objectif.*

289. Et pendant qu'elle dit ça tu fais quoi ?

290. *Moi je prends des notes.*

291. Quand tu prends des notes, pourquoi, comment

292. *J'écris ce que la cheffe dit, parce qu'il faut que je*

*m'en souviens, parce que je dois suivre ce que la cheffe veut soit bien fait pour la fois suivante où elle viendra, pour que ça se transforme en quelque chose d'acquis chez l'enseignante.*

293. Et à quoi tu peux reconnaître, que c'est bien ce que la cheffe veut ?

294. *Sur le moment là dans l'interaction?*

295. Si ça te vient ?

296. *Mais je pose aussi des questions à la cheffe.*

297. Tu lui poses des questions, à ce moment-là est-ce que tu en as posées?

298. *A ce moment là, oui j'en ai posées parce que je lui ai dit mais.. dans ton tableau tu ne mets pas les critères d'évaluation. Elle m'a dit, mais si, ici tu peux les ajouter, à côté des objectifs. Donc là je me mets un peu à la place de la candidate, comme je fais, pour bien comprendre ce que la cheffe veut, comme si c'était moi qui était à sa place, pour que .. quand j'irai la prochaine fois, je serai seule, je sais..*

299. Qu'est ce qui se passe pour toi quand tu te mets à la place de la candidate ?

300. *Tu peux me.. préciser? (rire)*

301. C'est pas grave si ça ne vient pas. Je demandais si justement cette action à la place de la candidates ça correspond.. tu fais quoi quand tu dis, je me mets à la place de la candidate ?

302. *Mais je pense, que je me représente en train de faire le tableau que la cheffe veut.*

303. C'est à dire avec objectif ?

304. *Avec la tâche, l'objectif..*

305. Eh..

306. *Et puis c'est là que je sais que les critères d'évaluation sont importants, ce que la cheffe a oublié de dire. Et je me mets à la place de l'enseignante parce que moi j'avais insisté beaucoup sur les critères d'évaluation, parce qu'ils manquent toujours.*

307. Donc à ce moment là, tu dis ? mais pour toi c'est important aussi d'indiquer les critères d'évaluation ...

308. *Non je n'ai pas dit ça, j'ai simplement dit et les critères on peut les mettre à sa place, je sais que c'est quelque chose que l'institution exige.*

309. O.K.

310. *Voilà, en fait je dois faire sans arrêt référence un peu aux exigences de l'institution.*

311. Est-ce qu'il te semble qu'à ce moment là tu fais référence ?

312. *oui, oui, je pense parce que je sais que la cheffe exige toujours, c'est normal, pas que l'évaluation. on ne peut pas évaluer si on n'a pas des critères d'évaluation donc, là, je pense effectivement la cheffe qui les a oubliés là..*

313. Quand tu .. Anne, tu fais référence, au critère

de l'institution, qu'est-ce que tu fais , qu'est-ce qui se passe pour toi ?

314. *Qu'est-ce qui se passe dans ma tête, à ce moment là ?*

315. Oui. Quand tu dis, je fais référence aux critères de l'institution ?

316. *Et bien je crois je les ai en tête, quand même, toujours.*

317. Comment tu sais que tu les as en tête ?

318. *Je pense par expérience maintenant.*

319. Et quand tu dis que c'est par expérience ?

320. *C'est parce que j'ai quatre candidates, les quatre en l'économie familiale et que j'en ai eu deux avant, et puis que je commence un peu à savoir quels sont leur critères d'évaluation dans l'institution Je sais ce que la cheffe aime, et j'essaie en tant que mentor de satisfaire la cheffe.*

321. O.K.. Alors comment tu sais que tu sais ce que la cheffe aime ?

322. *Comment je sais ce que je sais. Je pense pas dans cette situation-là mais en général je me pose des questions, et puis en notant chaque fois, les discussions d'évaluation avec la cheffe, je remarque quand même et en les relisant avant la leçon, je remarque quand même que il y a des... il commence a y avoir des critères fixes qui viennent assez souvent.*

323. A quoi tu reconnais que ce sont des critères fixes ?

324. *Je les retrouve presque dans chaque situation d'évaluation avec ma cheffe.*

325. Par exemple... et juste un exemple ?

326. *Dans une autre situation avec une autre personne .. à ce moment-là?*

327. Ou, la même situation, juste pour avoir un exemple

328. *... non le seul exemple qui me revient maintenant, c'est que.. cette enseignante dont je te parle, m'avait montré un travail qu'elle avait donné à l'institution et c'était sur les objectifs où justement le prof, l'intervenant, lui avait fait remarquer qu'elle avait oublié les critères d'évaluation.*

329. Eh...

330. *Et c'est je pense pas que à ce moment là.. pour moi c'était fort, à ce moment là.*

331. Ah. O.K..

332. *Il fallait pas les oublier, elle les oubliait toujours avec moi en cuisine et puis j'avais été étonnée de voir qu'elle les a oubliés lors d'un travail écrit. Et puis que elle avait de nouveau oubliés en classe. Mais.. la fois où on était, là, avec le cheffe .. elle n'avait pas oublié les critères d'évaluation, parce que quand elle a fait sa petite évaluation, eh.. en passant vers chaque ménage, qu'elle appelle ça .. il n'y avait pas de liste écrite, mais elle regardait comment c'était composé, elle posait des*

*questions sur la composition du menu, et puis c'est la présentation des menus, c'était beau ou bien pas et puis...*

333. Comment tu sais qu'elle faisait ça ?

*Et bien parce qu'elle était debout et puis.. elle notait les modifications et puis elle le regarde, alors il y a ça que je vous ai demandé elle disait de mémoire, ceci, cela, donc elle faisait référence à des critères qu'elle avait expliqués en classe.*

334. Et pendant qu'elle faisait ça, qu'est-ce que tu faisais ?

335. *Et bien alors, j'étais vraiment relax, et j'écoutais parce que j'étais contente, je n'avais plus de pression, parce que c'était la première fois qu'elle faisait une bonne leçon, et ça tombait bien, c'était avec la cheffe.*

336. A quoi tu reconnais que c'était une bonne leçon ?

337. *Elle avait.. rempli notre contrat qui était de ne pas crier sans arrêt, de ne pas interrompre les élèves quand elles travaillent. Il y avait laissé une part de créativité et laisser travailler de façon autonome et puis il y avait ce moment de réflexion qu'elle avait mis vingt minutes avant la fin, où elle posait les mêmes questions à chaque groupe. Donc là, elle remplissait le contrat qu'on avait fixé, que j'avais fixé avec elle avant les leçons. Alors j'étais contente, alors là c'est vrai que, je crois que je ne ai pas fini de remplir ma feuille d'évaluation.*

338. Tu n'as pas fini, tu penses que tu n'as pas fini ?

339. *C'est sûr que je n'ai pas fini.*

340. Pas fini. Donc quand tu laisses comme ça, alors ?

341. *Je sais que c'est bon. Il n'y plus rien à critiquer si ce n'est à louer, mais c'est vrai que là tu mets quelque chose sur un.. je pourrais encore écrire comme c'est bien pour aussi ne pas oublier de le mettre. Je crois j'ai dû mettre bonne synthèse finale, ou comme ça quelque chose*

342. Tu penses ou bien tu la fais ?

343. *quatre-vingt pour-cent sûr que je l'ai fait*

344. Alors en ce moment parce que c'est bien, donc tu as mis seulement ...

345. *Je mets seulement ce que je pense, je suis horriblement subjective, je ne suis plus dans l'objectivité.*

346. Comment tu sais que tu n'es plus dans l'objectivité?

347. *Je n'ai pas décrit la synthèse qu'elle a fait.*

348. Alors Anne, nous avons fait le contrat de cette heure et demi, nous sommes arrivés, si tu veux on peut s'arrêter là.

349. *Tout à fait, Je crois que l'on est au bout de la cassette.*

Fin de l'entretien

# L'entretien d'explicitation comme outil pour l'étude des savoir-faire professionnels.

(Qu'est-ce qu'un bon « mentor »<sup>1</sup> pédagogique?)

***Vittoria Cesari***

Séminaire de psychologie, Université de Neuchâtel

Interviewer: Vittoria Cesari Lusso,

Anne, mon interviewée<sup>2</sup>, et moi, nous nous connaissons depuis plus d'une douzaine d'années. C'était l'intérêt commun pour la psychologie qui nous avait fait nous rencontrer à l'Université de Neuchâtel en 1987. Depuis cette date nous sommes toujours restées en contact et nous avons toujours pris du plaisir à partager nos expériences professionnelles et nos découvertes intellectuelles.

Comment sommes-nous arrivées à cet entretien?

En 1998, je l'informe que j'ai suivi la formation de base en entretien d'explicitation et je lui explique en quelques mots de quoi il s'agit. L'approche lui semble intéressante, vu son intérêt pour la question de la reconnaissance et la mise en valeur des acquis professionnels des individus. L'entretien d'explicitation lui semble être un outil qui peut lui apporter des éclairages complémentaires.

Nous décidons donc de nous rencontrer pour faire un entretien. Quand nous nous asseyons pour commencer, nous ne savons pas encore sur quelle situation portera l'échange, mais au bout de 2-3 tours de parole, voilà que Anne fait son choix: elle désire explorer la situation concernant son activité de mentor dans la formation pédagogique en cours d'emploi d'une enseignante en économie familiale.

Une fois l'entretien fait et transcrit, j'en ai parlé à Catherine Le Hir (qui avec Pierre Vermersch m'avait formée à l'entretien d'explicitation) et une idée me

fut suggérée: essayer d'en faire une analyse du point de vue des compétences professionnelles qui sont mises en place dans ce travail de tutorat. En effet, l'expérience d'Anne semble constituer un bon exemple des conduites professionnelles du « mentor efficace ».

Dit autrement, à partir d'une situation perçue comme réussie par les acteurs concernés, il s'agit d'essayer de dégager, de la façon la plus fine possible, les différents « gestes professionnels » qui sont mis en place. On peut donc dire que cette analyse a un but essentiellement pédagogique (*Expliciter*, n° 30, mai 1999, p. 14), car il s'agit de mettre en évidence et de décrire les compétences particulières qui sont mobilisées dans l'exécution de la tâche de mentor. Cette description semble être une des conditions essentielles pour mieux prendre connaissance de ces compétences et pour pouvoir les transmettre.

Voilà pour ce qui en est du but de cet exercice. Comment s'y prendre pour exploiter le protocole et traiter les données recueillies? Je vais découper le protocole (qui est publié dans son intégralité dans les pages suivantes) en deux séquences, selon le type d'intention pédagogique que l'on peut déduire du propos de l'interviewée. Ensuite, pour chaque séquence, je mettrai en évidence quelques éléments essentiels du contexte et, notamment, ce que la tutrice dit faire pour mettre en pratique ses intentions.

**Première séquence:  
l'interviewée à l'œuvre dans une salle de  
classe de cuisine dans sa fonction de « tutrice »**

**Note:**

- les citations en italique se réfèrent au propos de l'interviewée (Anne). Entre parenthèses le numéro du tour de parole correspond dans le protocole.
- les citations en caractère normal se réfèrent aux interventions de l'interviewer (Vittoria). Entre parenthèses le numéro du tour de parole correspondant dans le protocole.

**CONTEXTE:** une salle de cuisine d'une Ecole Normale.

**PERSONNAGES PRÉSENTS:**

- onze élèves apprenties aides familiales, deuxième (et dernière) année. La formation se déroule 50% sous forme de stage et 50% sous forme de cours à l'école;
- Alex et Sara, élèves dont on parle dans le protocole;
- l'enseignante en économie familiale (dénommée dans le protocole la « prof », ou l'institutrice ou l'enseignante) qui se perfectionne dans le domaine de la formation professionnelle afin d'obtenir le diplôme fédéral d'aptitudes pédagogiques;
- la mentor (l'interviewée);
- la cheffe (il s'agit d'une représentante de l'institution fédérale qui va délivrer les diplômes présente dans la classe ce jour-là).

**BUT DÉCLARÉ:** Anne avait vérifié lors des visites précédentes que l'enseignante ne laissait pas suffisamment d'autonomie aux élèves, autrement dit que le degré de liberté laissé aux élèves semblait insuffisant pour qu'ils puissent développer une certaine créativité. Lors de cette visite, elle veut vérifier s'il y a eu progrès à ce niveau-là:

*Parce que, jusqu'à maintenant, toutes les activités avaient été très imposées, c'était très directif (74)*

Quand tu dis, qu'elles sont très directives c'est quoi pour toi? (75)

*C'est qu'elle donne le menu à faire et puis vous faites ce menu (76)*

*Mon but à moi était de savoir donc quelles étaient les directives, quelle était sa marge de manœuvre (de l'élève), ce qu'il pouvait faire (103)*

*Je regarde si elle (l'institutrice) ne travaille pas trop (140)*

A quoi tu reconnais si elle ne travaille pas trop? (141)

*Eh... elle ne crie pas, parce qu'au début elle n'arrêtait pas de dire: attendez, stoppez tout, écoutez-moi. Et puis elle disait ce qu'il fallait faire. Personne ne l'écoutait. Alors, je lui avais demandé de rien faire. (142)*

**ACTIONS MISES EN PLACE**

**1. Observation du travail de l'élève (description de ce que l'on voit et évaluation)**

Et quand tu observes ce qui se passe, par quoi tu commences? (19)

*D'abord, je crois qu'il faut que j'évoque comment je suis, je suis debout, j'ai un bloc, j'ai un crayon (20)*

un crayon, oui.. (21)

*J'ai un crayon, j'ai une feuille divisée en deux, d'un côté je note ce que je vois, et de l'autre côté, je note ce que je pense. Un côté c'est l'objectivité et de l'autre côté c'est la subjectivité. (22)*

On aurait pu explorer ce sous-but: qu'est-ce qu'elle fait pour remplir les deux côtés.

Quand tu vois ce que tu vois, qu'est-ce que tu vois? (23)

*Alors quand je vois... je vois... les élèves sont en train de ...qu'est-ce qu'ils faisaient là? Bon oui, là il y a un garçon, parce qu'il y a un seul garçon, avec une fille (24)*

*Alex fait du travail seul (60)*

*Je note disons qu'il s'appelle Alex, il travaille seul (62)*

**2. Observation « pré réfléchie » des conduites non verbales des élèves**

A quoi tu reconnais? (185)

*Donc si elles ont reçu mon message positif après (186)*

eh... (187)

*je crois qu'en général, elles me font un grand sourire, ou bien..* (188)

Est-ce que dans cette situation quand tu étais là, tu t'en souviens si elles t'ont fait un grand sourire (189)

*Ah oui, oui, oui, tout à fait!* (190)

A quoi tu reconnais que c'était un sourire (rire) de... (191)

*A quoi je reconnais? de satisfaction? Je crois aux yeux pétillants* (192)

Les yeux pétillants, c'est comment? (193)

*C'est des yeux qui sont vifs, c'est un sourire qui est déjà oral, tu vois miam-miam derrière (rire)* (194)

C'est quoi pour toi un sourire qui est déjà oral? (195)

*Qu'elles se réjouissent de manger et puis moi aussi, c'est un sourire où tu as déjà l'eau à la bouche. (rire). Voilà, je pense que c'est effectivement ma technique...* (196)

Au point précédent Anne avait explicité sa procédure d'observation (la feuille divisée en deux, etc...). Ce que l'on voit ici est que son travail d'observation est plus riche que ce dont elle parle dans un premier temps. Une multitude d'observations des conduites non-verbales des élèves sont mises en place sans que cette activité soit explicitement formalisée, par exemple, en les notant aussi sur la feuille.

### 3. Questionner l'élève

*Donc je questionne. Je questionne, je demande qu'est-ce que vous faites?* (28)

Quand tu demandes, qu'est-ce que vous faites, qu'est-ce qui se passe là? (29)

*A ce moment là, il arrête de travailler, il retire la casserole du feu et bien voilà, il m'explique ce qu'il fait: je fais revenir du Tofu, que j'ai d'abord mis à macérer, etc..* (30)

Et puis... (31)

*Et puis ... je regarde travailler. Puis je demande si c'est une recette qu'il sait par coeur, s'il a dû chercher dans un livre ou si c'est la prof qui l'a imposée* (32)

*Par les questions que j'ai posées, je me rends compte que l'enseignante lui a laissé la place de créer quelque chose ou bien pas* (64)

Et à quoi tu reconnais ça, que l'enseignante lui a laissé de la place? (65)

*Alors il me dit qu'il a pu choisir la recette... qu'il a pu choisir même les ingrédients tout seul dans le frigo...* (66)

Donc OK à ce moment là, c'était libre (67)

*Je me promène vers chacun, tu vois, en leur demandant qu'est-ce que vous faites ?* (82)

*Donc là je demandais ce qu'il était en train de faire* (44)

Tu dis: qu'est-ce que vous êtes en train de faire? (45)

*Voilà, qu'est-ce que c'est?* (46)

Qu'est-ce que c'est... (47)

*D'où vous avez la recette* (48)

D'où vous avez la recette... (49)

*Est-ce que vous avez pu inventer, est-ce que vous suivez la recette?* (50)

### 4. Ecouter et noter.

Et quand tu demandes si c'est une recette, qu'est-ce que tu fais? (33)

*Bien j'écoute ce qu'il va me répondre, je note* (34)

### 5. Gratifier l'élève et construire une « relation positive »

Tu l'as quitté tout de suite après ce moment où tu as noté ces deux choses? (87)

*Oui, je crois... et puis...* (88)

Tu crois ou tu l'as fait? (89)

*Non, mais je lui ai dit que je me réjouissais de goûter* (90)

Ah OK.. et lui.. qu'est-ce qui se passe quand tu lui dis ça? (91)

*Lui il est content, c'est sûr* (92)

A quoi tu reconnais qu'il est content? (93)

*Parce qu'il fait un grand sourire (cf. point 2) et puis il dit: j'espère que ce sera bon* (94)

Il a dit à ce moment-là? (95)

*Ouais... je pense que c'est un truc comme ça* (96)

uh.. (97)

*ou peut-être même qu'il a encore dit un truc du genre: ouais, c'est assez fade mais c'est pour ça que je l'ai mis à mariner avant, voilà.. (98)*

Ce qui est intéressant de noter c'est qu'Anne ne donne pas spontanément une description de cette conduite de gratification de l'élève. Donc nous sommes ici en présence d'un autre exemple de conduite pré réfléchie.

La prise de conscience de cette conduite peut se révéler utile, non seulement dans le but de construire une « relation positive » mais également pour avoir accès à des compléments d'informations

*Je crois que je dis toujours un petit mot du genre: je me réjouis de goûter ou bien, je n'ai jamais fait ça, ça a l'air bon, tu vois un peu pour valider ce qu'elles font et puis ... (174)*

Et quand tu veux valider.. (175)

Reconnaître (176)

OK... D'accord, à quoi tu reconnais... (177)

*Mais en leur disant... en leur faisant comprendre que c'est bien, que c'est intéressant, qu'elles ont eu des idées. Que je me réjouis de manger, qu'elles sont inventives. Des choses comme ça (178)*

OK... (179)

*C'est ça effectivement. Parce que en fait, j'imagine aussi qu'il y a chez elles, je dois avoir confiance, pour qu'elles me racontent ce qu'elles font. Je pense que je fais ça inconsciemment. (180)*

Quand tu t'imagines que tu dois avoir confiance et tout ça, tu fais quoi? (181)

*Et bien je pense que je suis... j'essaye de rentrer en relation positive avec elles (182)*

ça veut dire quoi pour toi, entrer en relation positive? (183)

Valoriser ce qu'elles font (184)

Et à quoi tu reconnais? (cf. 2) (185)

*Donc si elles ont reçu mon message positif après (186) (ma relance précédente n'étant pas très heureuse, l'interviewée m'aide à préciser)*

eh.. (187)

*Je crois qu'en général elles me font un grand sourire, ou bien... (188)*

Est-ce que dans cette situation-là, tu étais là, tu t'en souviens si elles t'ont fait un grand sourire? (189)

*Ah oui, oui, oui. Tout à fait (190)*

## **6. Quelle élève questionner, quelle élève ne pas questionner ? (un autre exemple d'un pré-réfléchi qui émerge)**

*J'ai été vers une autre et je ne sais plus ce qu'elle faisait, alors là (115)*

Et quand tu ne sais plus, qu'est-ce que tu fais? Il se passe quoi? (116)

*Et bien.. il se passe que dans ma tête, je la vois peut-être en train de laver un légume ou de faire quelque chose si tu veux qui ne m'a pas accrochée. (117)*

Peut-être que tu peux prendre un moment pour voir si par hasard ça va revenir..(118)

Oui (119)

Si tu es d'accord, tu te mets dans la situation.. (120)

*Je me dis, bon, avec le Tofu, parce qu'elle était en train de faire avec... Je pense qu'elle devait faire le menu... là je ne me souviens plus. (121)*

Oh.. mais ce n'est pas grave, laisse tomber (122)

*Il sont quatre familles (l'interviewée se réfère au quatre groupes de travail dans la salle) à faire quatre menus différents, ça fait déjà douze, puis il y a encore le menu pour le végétarien. je ne sais plus ce qu'elle faisait. (123)*

D'accord. Donc tu es d'accord qu'on repart: tu as quitté Alex et puis tu as vu quelque chose... (124)

Elle travaillait (125)

C'était une fille? (126)

C'était une fille (127)

Une fille. Peut-être que tu peux me dire quelque chose sur cette fille? (128)

*Cette fille, elle est assez joughflue, assez forte, elle porte un immense crucifix sur la poitrine toujours et je sais qu'elle est perturbée, c'est pour ça que je ne me souviens pas d'elle, parce qu'elle avait demandé l'entrée dans les ordres la veille. C'est donc pour devenir religieuse. (129)*

*→a c'était une information que tu avais? (130)*

*Que j'avais... que la prof m'avait donnée, c'était peut-être à la veille ou une semaine avant, parce qu'elle m'avait dit: elle est perturbée cette élève, parce qu'elle a demandé son admission dans les ordres et ne travaille plus comme avant.*

*C'est effectivement pour ça que je ne suis pas restée vers elle, parce que... (131)*

Est-ce que donc c'est par hasard qu'Anne n'a pas questionné cette fille? Il semble bien que non! Il semble bien que là aussi nous sommes en présence d'une conduite professionnelle préréfléchie qui consiste à ne pas questionner une élève qui vit un moment existentiel délicat.

#### **7. Observer, en même temps, l'institutrice**

*Et en même temps j'ai toujours un peu à l'oeil ce que fait l'institutrice (138)*

*de temps en temps, je vais vers la cheffe... vers l'institutrice (196, 198)*

*L'enseignante de temps en temps dit: attention! La salade vous devez la couper plus fine. Ou bien, attention, le four est en train de cuire (270)*

*Je marque, les assiettes doivent être bien présentées (214)*

#### **8. Avoir à l'oeil ce que fait la cheffe**

*Je m'arrange toujours, pour ne pas être en même temps qu'elle près des élèves (252)*

*Toi, je ne sais pas si j'ai bien compris, tu t'arranges pour ... (253)*

*Si moi je parle avec un groupe, si la cheffe arrive, je pars, parce que une fois les élèves nous ont dit que c'était pénible de faire à manger lorsqu'il y a avait deux étrangères qui les regardaient (254)*

*A quoi tu reconnais qu'elle arrive? (255)*

*Bien je pense que je l'entends, que je la vois ou elle me parle; ça dépend. On tourne, c'est vraiment deux heures, le cinéma, c'est long, c'est un bal, presque (256)*

#### **9. Prise d'information chez l'institutrice, en essayant en même temps de la gratifier**

*Alors j'étais là et je lui demandais pourquoi ces livres étaient ouverts, si c'était des recettes (206)*

*Quand tu poses cette question, qu'est-ce que tu fais? (207)*

*Et bien, je la regarde, je lui dis... ils sont beaux ces livres de cuisine, est-ce qu'ils sont ouverts sur des recettes que les élèves doivent faire? (208)*

*Quand tu dis ça, qu'est-ce qui se passe? (209)*

*Et bien elle me dit: non non non, pas du tout, ce sont des modèles pour leur montrer une assiette qui est bien présentée (210)*

#### **10. Mettre au courant l'institutrice de la procédure employée par Anne**

*mais je montre, si elle veut voir... à l'institutrice, je lui ai dit que je faisais deux colonnes, comme ça (216)*

*Donc elle sait ce que j'écris (220)*

#### **11. Encourager l'institutrice, face à la présence de la cheffe**

*C'est pour ça que j'ai été vers l'enseignante, parce que ce jour-là, j'étais plutôt mentor, un peu une marraine: « tu vois ça marche bien! ». Je trouve que c'est un petit clin d'oeil pour elle (256)*

*A quoi tu reconnais si tu l'encourages?*



(257)

*Elle me regarde, elle me dit oui, elle me sourit, elle me dit oui, je crois (258)*

Quand elle te regarde, qu'est-ce qui se passe? (259)

*Je pense qu'il y a une espèce de courant qui passe, signe de reconnaissance, elle est contente (260)*

Un courant passe? (261)

*Il y a le sourire, de nouveau les yeux, je pense le regard, et puis elle m'a dit oui, je crois (262)*

## 12. Prise en compte et évaluation des données recueillies. Savoir reconnaître les progrès

*J'ai reconnu que la prof, c'était un grand progrès que je pouvais constater (72)*

*Elle surveille quand même un peu, mais très peu. Maintenant c'est pour moi un grand succès (270)*

*Elle avait rempli notre contrat qui était de ne pas crier sans arrêt, de ne pas interrompre quand elles travaillent. Elle avait laissé une part de créativité et laissé travailler d'une façon autonome et puis il y avait ce moment de réflexion (337)*

---

### Deuxième séquence:

---

#### débriefing entre la tutrice (interviewée), l'institutrice et la cheffe

---

**Note:** cette deuxième séquence a été beaucoup plus brève. Elle se réfère à la dernière partie de l'entretien.

#### CONTEXTE

La séance d'évaluation qui a lieu, dans une petite salle à côté, une fois le cours terminé. L'interviewée, l'enseignante et la cheffe sont assises autour d'une table.

#### PERSONNAGES:

Les mêmes que ceux de la séquence 1.

#### Buts

Aucune question spécifique n'a porté sur le but de la séance de débriefing, mais à partir du protocole, je peux identifier trois buts : i) un but d'enre-

gistrement des exigences posées par la cheffe; ii) un but de protection de l'enseignante; iii) un but d'affirmation de sa propre identité professionnelle.

Voici les actions que l'interviewée met en place pour atteindre ces trois buts.

Enregistrer les exigences et les attentes de la cheffe.

Et quand vous faites l'évaluation, par quoi on commence? (281)

*Alors on commence toujours par demander à l'enseignante comment elle a trouvé sa leçon (282)*

Est-ce que la cheffe a commencé par ça? (283)

*Pas cette fois. Non, elle a dit, c'est moi qui commence pour te dire que c'était très bien (284)*

Elle a dit ça (287)

*Et alors elle lui a proposé pour la prochaine fois de faire un tableau où elle va séparer nettement la tâche et à côté l'objectif (288)*

Et pendant qu'elle dit ça, tu fais quoi? (289)

*Moi je prends des notes (290)*

Tu prends des notes, pourquoi? comment? (291)

*J'écris ce que la cheffe dit, parce qu'il faut que je m'en souviene, parce que je dois suivre ce que la cheffe veut soit bien fait pour la fois suivante où elle viendra, pour que ça se transforme en quelque chose d'acquis chez l'enseignante (292)*

Et à quoi tu peux reconnaître, que c'est bien ce que la cheffe veut?

*Sur le moment-là dans l'interaction?(294)*

Si ça te vient (295)

*Mais je pose des questions à la cheffe.*

Tu lui pose des questions, à ce moment-là est-ce que tu en a posées? (297)

*A ce moment-là, oui j'en ai posées, parce que je lui ai dit: mais ... dans ton tableau tu ne*

*mets pas les critères d'évaluation (298)*

Protéger l'enseignante

*Je me mets un peu à la place de la candidate (298)*

Qu'est-ce qui se passe pour toi quand tu te mets un peu à la place de la candidate? (299, 301)

*Mais je pense que je me représente en train de faire le tableau que la cheffe veut (séparer nettement la tâche des objectifs) (302) (302, 304)*

Protéger son travail et affirmer son statut et ses connaissances

*Et puis c'est là que je sais que les critères d'évaluation sont importants, que la cheffe a oublié de dire. Et je me mets à la place de l'enseignante parce que moi, j'avais insisté beaucoup sur les critères d'évaluation, parce qu'ils manquent toujours (306)*

*Je dois faire sans arrêt référence un peu aux exigences de l'Institut (310)*

Est-ce qu'il te semble qu'à ce moment-là tu fais référence? (311)

*Oui, oui, je pense, parce que je sais ce que la cheffe exige toujours, c'est normal. On ne peut pas évaluer si on n'a pas des critères d'évaluation donc, là, je pense effectivement la cheffe qui les a oubliés (312)*

### **En guise de conclusion**

L'analyse pédagogique que nous avons faite de ce protocole, nous amène à trois conclusions principales.

La première conclusion a trait à la question de la cohérence entre intentions déclarées et actions décrites. Il nous semble pouvoir mettre en évidence un très haut degré de cohérence entre, d'une part, le but « conscientisé », explicité par l'interviewée et, d'autre part, les « buts immanents à l'action : les buts poursuivis par la personne dans son action ef-

fective » (Expliciter, N° 30, mai 1999, p. 10).

Toutes les actions que l'on peut répertorier tout au long de l'entretien vont dans le sens de permettre à la personne qui exerce la fonction de tutrice de recueillir des données tout à fait pertinentes par rapport au but déclaré.

La deuxième conclusion concerne la prégnance du phénomène du pré-réfléchi. La quantité de conduites professionnelles pré-réfléchies que l'on peut faire émerger grâce au travail d'explicitation est assez impressionnante. Il s'agit d'aspects de l'expérience professionnelle que l'interviewée n'évoquait pas spontanément, tels que, par exemple: l'observation des conduites non-verbales, les marques d'attention pour les élèves, des prises d'information multiples, etc. Pouvoir « découvrir » que ces aspects sont présents, qu'ils sont accessibles, qu'ils font partie des savoir-faire professionnels mobilisés amplifie la conscience de ses propres compétences.. Comme dit Anne:

*Ça m'a bien montré que de prendre conscience que... comment j'agis, parce que c'était inconsciemment que je faisais ça, tu vois, que j'allais vers chacun, que je goûtais, que je discutais et puis que je regardais un peu toujours la cheffe (232).*

La troisième conclusion se réfère à la question de la transmission des savoir-faire expérimentiels. Comment transmettre à des novices l'expérience professionnelle d'Anne? Nous pensons qu'une description fine de situations ponctuelles, telle que celle que nous avons présentée ici, peut constituer une ressource bien utile à ce niveau.

### **ANALYSE DEUX:**

#### **LE TRAVAIL DE GUIDAGE DE L'INTERVIEWER. TYPES DE RELANCES SELON LEURS BUTS**

Dans cette partie, je vais m'intéresser aux interventions de l'interviewer et à leurs buts.

Cette analyse ne se veut pas exhaustive. Mon but est de repérer la typologie des interventions qui ont été utilisées et d'en donner des illustrations:

### **Encourager la focalisation sur une situation spécifique:**

et quand tu observes ce qui se passe, par quoi tu commences? (19)

### **Produire une description plus fine de l'action**

Quand tu vois ce que tu vois, qu'est-ce que tu vois? (23)

Quand tu demandes, qu'est-ce que vous faites, qu'est-ce qui se passe là? (29)

D'accord, et tu veux te rendre compte de ce qui se passe, qu'est-ce que tu fais? (41)

Et à quoi tu reconnais ça, que l'enseignante lui a laissé de la place? (65)

### **Résumer, reformuler (vérifier une certaine synchronisation et favoriser le développement du discours)**

Alors si j'ai bien compris, Alex était en train d'arranger cette chose avec le Tofu et toi tu marquais.. (79)

Si je reprends toute la situation, tu disais donc, si j'ai bien compris, que tu lui as dit que tu te réjouissais, lui il t'a fait un grand sourire (106)

### **Mettre en évocation**

Je te propose Anne de laisser revenir, de prendre le temps pour laisser revenir une situation ... (1)

Est-ce que tu peux retrouver un moment où tu es allée vers la cheffe (201)

### **Faire passer du général au singulier**

Est-ce que dans cette situation quand tu étais là, tu t'en souviens si elles t'ont fait un grand sourire? (189)

Est-ce que par exemple dans cette situation où tu étais, tu es allée vers elle? (239)

*Alors on commence toujours par demander à l'enseignante comment elle a trouvé sa leçon (282)*

*Est-ce que la cheffe a commencé par ça? (283)*

*Pas cette fois. Non, elle a dit, c'est moi qui commence pour te dire que c'était très bien (284)*

### **Renégocier le contrat de communication**

Alors Anne, je te fais une proposition car c'est à toi de choisir. On pourrait maintenant laisser revenir d'autres situations d'interaction avec les élèves, ou bien continuer dans cette situation... (227)

### **Demander du contexte**

Une fille. Peut-être tu peux me dire quelque chose sur cette fille? (128)

*On était les trois après le repas (274)*

Est-ce que tu peux me décrire un petit peu ce moment pour me le représenter? (275)

*Alors, on n'est plus dans la cuisine, on est dans une petite cuisine à côté, entre la salle à manger et puis la grande cuisine, ce qui fait que les élèves passent derrière nous. Tu vois, c'est comme ça. La cuisine elle est là. Et puis ici il y a la salle à manger. Alors les élèves passent comme ça. (Anne fait des gestes avec ses mains pour décrire)*

*Elle était comment la table? (227)*

*Elle était comment, elle était rectangulaire, elle faisait un mètre... (un rire un peu comme pour dire « tu m'en demandes trop! »)*

<sup>1</sup> En Suisse, on appelle mentor un enseignant diplômé et expérimenté dont la fonction est l'accompagnement pédagogique des enseignant-e-s qui se perfectionnent dans le domaine de la formation professionnelle. Ses tâches principales sont: être la personne ressource et conseiller du nouvel enseignant, engager avec le novice un dialogue constructif à propos de ses pratiques pédagogiques, mettre en place une démarche d'évaluation formative.

<sup>2</sup> Je remercie chaleureusement Anne pour sa stimulante curiosité, sa disponibilité, son aide au niveau de la réflexion sur les résultats de cet entretien, ses précieuses interventions pour éliminer de mon texte les transgressions grammaticales d'une auteure non-francophone.

### **Programme du séminaire du 3 décembre 1999**

de 10 h à 17 h 30  
Collège des Irlandais  
5 rue des Irlandais 75005 Paris  
tel : 01 45 35 59 79  
RER Luxembourg métro Cardinal  
Lemoine

- 1/ Discussions des articles de ce numéro d'*Expliciter*
- 2/ Programme des séminaires 2000
- 3/ Présentation de protocole : la leçon de cuisine. Vittoria Cesari (lire la transcription et l'analyse dans ce numéro).
- 4/ Phénoménologie, psycho phénoménologie, pourquoi je m'intéresse à l'oeuvre d'Husserl. Pierre Vermersch.
- 5/Extraction des savoirs immanents aux pratiques professionnelles : explicitation à partir des pratiques de Catherine Le Hir par Claudine Martinez.

« Cependant, aucune tendance n'est plus dangereuse pour la connaissance des origines, des données absolues, pour qui veut s'en tenir à la vue, que la tendance à trop penser et à puiser dans ces réflexions de la pensée de prétendues évidences allant de soi. Evidences qui le plus souvent ne sont pas du tout expressément formulées et déjà pour cette raison ne sont soumises à aucune critique par la vue, mais qui au contraire, inexprimées, déterminent et limitent de façon inadmissible la direction de la recherche. *La connaissance par la vue est la raison qui se propose d'amener l'entendement précisément à la raison.* L'entendement ne doit pas s'y mêler pour introduire subrepticement ses traites non encore payées parmi celles qui le sont ...

Et tout le secret consiste à laisser la parole purement au regard de la vue et à mettre hors jeu la visée transcendante qui est entrelacée avec la vue, à mettre hors jeu ce qui, intervenant en même temps, n'est qu'une prétendue possession d'une donnée, n'est que pensé, et éventuellement n'est qu'une interprétation introduite par une réflexion surajoutée.

La question est continuellement la suivante: ce qui est ici visé, est-ce donné au sens authentique, est-ce vu et saisi au sens le plus strict, ou bien la visée va-t-elle au-delà de ce qui est vu et saisi ainsi?

*Husserl* «L'idée de la phénoménologie» p 88.

### **AGENDA**

#### **Séminaires de recherche**

vendredi 8 octobre 1999

**vendredi 3 décembre 1999**

vendredi 21 janvier 2000

vendredi 24 mars 2000

vendredi 19 mai 2000

#### **Journées pédagogie explicitation**

**jeudi 2 décembre 1999**

jeudi 18 mai 2000

(deux journées réservées aux membres certifiés)

### **Expliciter**

est le journal de l'Association loi de 1901 à but non lucratif **GREX**  
Groupe de recherche sur l'explicitation.  
Adresse : 24 rue des Fossés Saint Bernard Paris 75005,  
téléphone au 33 01 46 34 68 29, par fax : au 33 01 43 29 40 47;  
par mail grex@grex.net

Directeur de la publication : Pierre Vermersch  
n° ISSN en cours, prix au numéro : 40 FF,  
abonnement pour cinq numéros 180 FF

Les séminaires de recherche sont accessibles aux membres actifs à jour de leur cotisation et aux invités qui les accompagnent.  
Les informations sur l'Association, sur les stages de formation à l'entretien d'explicitation et autres qu'elle anime, les textes et documents qu'elle diffuse sont aussi accessible sur le site internet de l'association : [www.grex.net](http://www.grex.net)

### **Sommaire**

1-6 Nouveauté de la psycho phénoménologie. **Pierre-André Dupuis.** Nancy.

7-26 Phénoménologie, psycho phénoménologie, (et mathématiques). **Maryse Maurel.** Nice.

27-29 Husserl et moi. De l'influence d'Husserl dans ma vie professionnelle. **Mireille Snoeckx,** Genève.

30 Questions de validation psycho phénoménologique. **Armelle Balas.** La Ravoire

31-34 Gestes, conceptualisation, médiation, verbalisation. **François Cauvin.** Paris.

35 Pratiques et psycho phénoménologie. Lettre de **Catherine Le Hir.** Paris.

36-43 Entretien d'explicitation avec Anne: Leçon de cuisine. Protocole de **Vittoria Cesari.** Neuchâtel. Séminaire de Psychologie.

44-51 L'entretien d'explicitation pour l'étude des savoirs-faire professionnels : Qu'est-ce qu'un bon mentor ? Analyse et commentaire du protocole «La leçon de cuisine» **Vittoria Cesari.**