

# *Expliciter* n° 52 décembre 2003

---

## *La symbolique en analyse de pratique<sup>1</sup>*

Maurice Legault<sup>2</sup>

*I. Origine de l'étude sur la symbolique: une recherche qualitative et exploratoire sur le thème de la relation avec la nature.*

### **Préambule**

Cet article est le premier de trois articles que je me propose de présenter dans *Expliciter* au cours de la prochaine année sur un thème que je nomme pour le moment la symbolique en analyse de pratique. Mon intention dans ces trois articles est de formaliser davantage la compréhension et l'utilisation de la symbolique dans mon travail d'accompagnement d'enseignants engagés dans l'analyse de leur pratique professionnelle. Le but est de présenter, partager et échanger avec les collègues du GREX sur ce thème de la symbolique dans l'analyse de pratique, mais aussi sur le thème des étapes de la prise de conscience, entre le sensible et l'intelligible, et sa réci-

proque, soit le passage de l'intelligible au sensible.

Dans ce premier texte, je présente le travail de recherche que j'ai effectué pendant dix ans, d'abord au doctorat, puis dans une activité formelle de recherche subventionnée, et qui portait sur le rapport à la nature abordée dans une perspective développementale. Je présente sommairement le travail de terrain associé à cette recherche, puis quelques éléments de la problématique et de la méthode qualitative employée dans cette recherche.

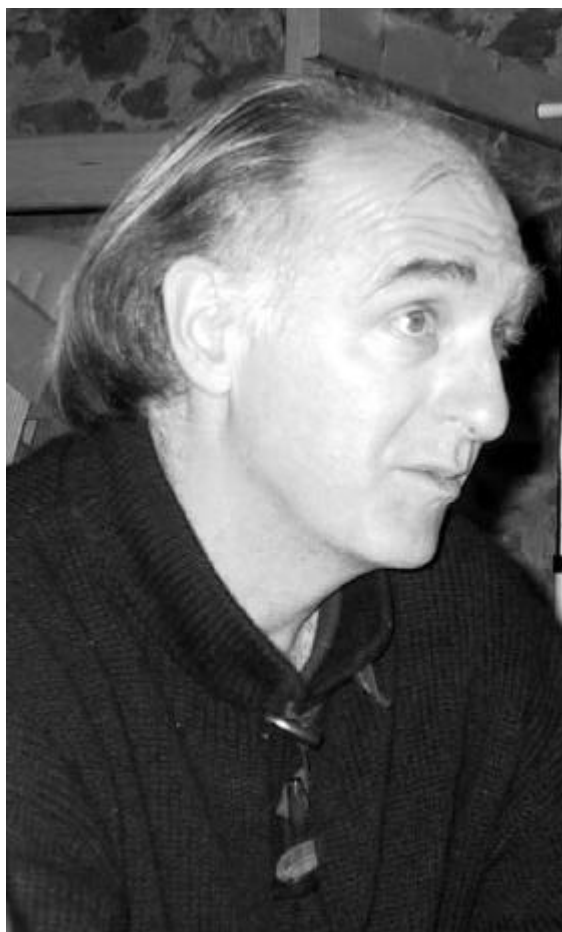
Le deuxième article portera sur la symbolique dans la démarche des participants à la recherche sur le relation avec la nature. Il sera question de dégager les éléments essentiels du symbole et de la symbolique tels qu'ils apparaissent dans les données des participants à cette recherche. Dans le dernier arti-

---

<sup>1</sup> Cet article fera l'objet d'une présentation au séminaire du GREX, le 8 décembre prochain.

<sup>2</sup> Quelques notes biographiques pour préciser le contexte de développement du contenu de cet article. Je suis professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval depuis 1981. De 1981 à 1985, j'ai travaillé à la formation pratique des futurs éducateurs physiques dans le secteur de l'éducation au plein-air et à l'environnement. Entre 1985 et 1988, je me suis consacré à plein-temps à mon projet de doctorat en psychopédagogie où j'ai effectué une recherche qualitative d'orientation phénoménologique sur les aspects relationnels dans la situation éducative en milieu de pleine-nature. De 1988 à 1995, j'ai poursuivi cette recherche sur le rapport à la nature dans une perspective développementale, cette fois dans le cadre de mon travail en tant que professeur-chercheur. À compter de 1991, mon collègue André Paré et moi avons développé, en intégrant nos deux perspectives, une nouvelle activité d'enseignement et de recherche sur l'analyse réflexive dans la formation continue des enseignants. Depuis 1996, je suis rattaché au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage et plus spécifiquement au secteur de la supervision professionnelle en formation pratique à l'enseignement. (maurice.legault@fse.ulaaval.ca).

cle, il sera plus spécifiquement question de la symbolique en analyse de pratique dans le contexte de la formation continue des enseignants.



### Introduction

Je ne définirai pas d'emblée cette notion de symbolique, mais je vais cependant donner quelques exemples de l'utilisation que j'en fais actuellement dans mon travail d'accompagnement des enseignants. En analyse de pratique, chaque participant est invité, par exemple, à effectuer un dessin symbolique spontané en lien avec la situation éducative qu'il dépose au sein d'un groupe d'analyse. Ce dessin précède, accompagne ou complète la description écrite ou orale qu'il fait en amorce à la démarche d'analyse de la situation retenue. Ces productions, qui ne requièrent aucune expérience préalable en dessin, ne sont pas nécessairement pas des dessins figuratifs, mais peuvent être simplement composés de traits de couleur qui forment une texture en lien avec la situation ou un aspect de cette situation. Une enseignante

au préscolaire a fait, par exemple, un dessin intitulé « Surprise » de la rentrée, sur lequel apparaissent trois larges traits verticaux, un petit violet (l'enfant), un moyen mauve (sa sœur) et un grand orange (la mère), qui montrent la scène de l'arrivée de l'enfant à son premier jour en classe de maternelle.

Un autre exemple de l'utilisation de la symbolique est la technique de l'objet rituel, soit un objet concret qu'on demande d'apporter lors du séminaire d'analyse en groupe. À titre d'exemple, dans un séminaire récent, une superviseure de stage au secondaire a choisi deux petites figurines aimantées, un chat (la superviseure) et une souris (le stagiaire). En début de séminaire, la personne a positionné les deux figurines aimantées dos à dos pour représenter l'état actuel de la relation : chacun le dos tourné, mais solidement fixé (ou figé ?) ensemble. Durant le séminaire, la personne s'est servie de ces figurines, spontanément ou à la demande de l'animateur, pour aborder tel aspect ou tel autre de la problématique qu'elle explorait au sein du groupe d'analyse. Quelles sont, par exemple, dans le vécu de cette relation, les autres positions relationnelles, actuelles ou souhaitées, par l'un et par l'autre ? L'objet-rituel a aussi une fonction particulièrement intéressante, en fin de séminaire, lorsque la personne énonce le « mot de la fin », alors que justement la mise en mots des traces qui lui restent dans la suite immédiate de son séminaire est souvent problématique. Dans le présent exemple, le chat et la souris n'étaient plus dos à dos, « mais ils ne se regardaient pas encore ».

Un troisième et dernier exemple provient d'une journée passée sur le terrain, en nature, avec un groupe d'enseignants en analyse de pratique. Ils avaient la consigne d'apporter deux objets symboliques, un qui allait être laissé physiquement à l'entrée du territoire visité, et un autre, l'objet-allié, qui allait accompagner la personne tout au long de l'exploration du milieu naturel. Sur le terrain, à la suite d'un premier partage sur le sens de ces objets, les participants ont été invités à incorporer la qualité des deux objets. Il s'agissait dans un premier temps de marcher dans le sentier avec la qualité de l'objet apporté et un peu plus tard avec la qualité de l'objet allié. Une enseignante a laissé, par exemple, son portefeuille, son identité connue : « laisser l'identité connue pour

trouver une part de moi-même » ; et elle a apporté une ficelle où, par opposition à une tige rigide d'un symbole antérieur, il y avait « la possibilité avec cette ficelle du retournement sur elle-même, ou sur soi même ». La marche du portefeuille, c'est pour elle l'expérience de la marche avec la main gauche ouverte et le regard porté droit devant et alors de recevoir comme certitude : le retour à la maison ; la marche de la ficelle c'est, pour cette enseignante, sentir la proximité de sa respiration, comme une présence intime. D'un côté, la marche avec un regard qui porte loin et de l'autre, la marche de la présence intime. Dans le dernier des trois articles, je reviendrai sur de tels exemples et d'autres aussi, de l'utilisation de la symbolique en analyse de pratique. Je prendrai le temps alors de situer les exemples dans l'ensemble de la démarche des participants, car c'est justement une des caractéristiques du « symbole véritable » que celle du mouvement, soit la transformation du symbole au sein de la dynamique personnelle et professionnelle du praticien. En s'appuyant sur ces exemples, il sera question de développer une compréhension de la fonction symbolique en analyse de pratique, en particulier en lien avec les thèmes de l'explicitation.

En rapport avec l'explicitation, mes premières incursions sur ce plan de la compréhension me conduisent aux thèmes de la position de parole, de la dimension pré-réfléchie de l'action et de la mémoire concrète et du questionnement sensoriel, soit ce qui fait l'objet des chapitres 3, 4 et 5 du livre *L'entretien d'explicitation* (Pierre Vermersch, 2003). La section sur le modèle de la prise de conscience du chapitre 4, en particulier la modélisation de l'abstraction réfléchissante présentée par Pierre, et représentée dans le diagramme du tableau 5 de ce chapitre, apparaît une ressource précieuse pour développer la compréhension sur la symbolique. Ce tableau présente les étapes du passage du pré-réfléchi au réfléchi selon Piaget, soit du sensible à l'intelligible. L'étape du réfléchissement est un moment-clé en lien avec l'entretien d'explicitation. Une des fonctions essentielles de la symbolique me semble se situer au niveau du réfléchissement. Par ailleurs, au séminaire du GREX de juin dernier, dans la présentation que j'ai faite de mon travail avec l'explicitation, j'ai présenté sommairement le même diagramme, mais en inversant les éta-

pes, pour illustrer un objet d'étude qui m'intéresse tout particulièrement soit, le passage de l'intelligible au sensible. Je fais à nouveau référence à ce diagramme inversé car ma compréhension de la symbolique en analyse de pratique est qu'elle nourrit ce deuxième mouvement de retour dans l'action du praticien réflexif. À suivre.

Mais revenons au présent article. Dans le texte qui suit, je présente ce qui a été pour moi les racines de cette démarche vers une intégration formelle de la symbolique en analyse de pratique. Cette démarche origine en effet d'une autre pratique éducative que j'ai exercée entre 1984 et 1994. Il s'agit du travail d'enseignement et de recherche que j'ai effectué sur le thème de la relation avec la nature. Au cours des dernières années, j'ai eu l'occasion de présenter ici et là, au gré de conversations spontanées avec des collègues du GREX, ce qui a été un pan important de ma vie professionnelle et qui m'a grandement animé et nourri pendant plus de dix ans. Je suis très heureux d'avoir l'occasion maintenant de présenter formellement ce travail aux collègues du GREX dans cet article et lors du séminaire du 8 décembre prochain. Plusieurs aspects de ce travail me semblent pertinents en rapport avec l'explicitation. C'est d'ailleurs en grande partie ce travail d'enseignement et de recherche, d'abord en nature avec des adeptes du plein-air et par la suite en analyse de pratique auprès des enseignants, qui m'a conduit au GREX en 1995. Le moment me semble aussi bien choisi pour faire cette présentation car, après dix ans d'arrêt, je reprends cette année ce travail en nature, dans le cadre cette fois de la fin de la formation initiale des enseignants, au moment de leur entrée dans la profession.

Dans ce premier article, je limite la présentation à une description sommaire du travail habituel de terrain, de la problématique et de la méthode de recherche qualitative utilisée au départ dans la recherche au doctorat.

### **1. Le travail de terrain : Le rapport à la nature par la voie du corps en mouvement**

Le travail d'enseignement et de recherche que j'ai effectué sur le thème de la relation avec la nature s'est fait dans le cadre de séjours en milieu de pleine-nature, vécus en groupe, et d'une durée de sept à dix jours. Les groupes

étaient habituellement composés d'une dizaine de personnes, des femmes et des hommes adultes âgés entre 20 et 45 ans.<sup>3</sup> Entre 1987 et 1994, j'ai accompagné plusieurs groupes sur le terrain en milieu naturel. Certains de ces séjours étaient formellement identifiés comme un travail de recherche sur la relation avec la nature, tandis que d'autres ont été offerts dans le cadre d'un cours de premier cycle qui s'adressait à des étudiants de la concentration plein-air au département d'éducation physique de la Faculté des sciences de l'éducation.

Durant ces séjours, les participants sont guidés dans des activités de présence et d'interaction étroite avec le milieu naturel. Cette démarche est inspirée en partie de l'approche développée dans le cadre d'ateliers sur la créativité et l'expression offerts à l'Institut Tamalpa en Californie dans les années 60, 70 et 80 (Lawrence Halprin, 1969 et 1974). Anna Halprin, pionnière de la danse éducative et créative aux États-Unis, a poursuivi ce travail en accentuant le volet du mouvement corporel en nature. Dans cette approche, il est question de l'expérience d'interaction avec la nature par le corps en mouvement, voire le corps dansant avec les éléments du milieu naturel. (Anna Halprin, 1975, 1979 et 1985). De mon côté, dans le cadre de ma recherche au doctorat, j'ai élaboré un travail de terrain qui se déroule sur plusieurs jours en milieu de pleine nature, et présenté sous l'angle de l'éducation à la relation à l'environnement naturel (Legault, 1989).

#### **Démarche d'intériorisation du matin**

Le matin de chacune des journées du travail de terrain, les participants vivent des activités de concentration et de vigilance quant à leur état intérieur par le biais de pratiques méditatives et d'activités d'éveil psychocorporel. Cette démarche dite d'intériorisation est reprise quotidiennement. La méditation sert de rituel d'ouverture à la journée. Elle est vécue en

<sup>3</sup> Des sessions de travail sur le terrain ont également été réalisées selon d'autres modalités et avec des clientèles diverses. À titre d'exemple, l'approche a été vécue avec des jeunes du secondaire dans le cadre de stages scolaires en plein-air. Des journées et demi-journées d'initiation à ce travail se sont tenues lors de colloques de type professionnel. Des groupes de personnes âgées ont été accompagnés par les guides du Groupe-Nature oeuvrant dans le Parc National de la Mauricie.

groupe et peut se dérouler, par exemple, dans une clairière dans la forêt, sur le bord d'un lac ou sur les pierres dans un ruisseau.

La méditation est suivie d'activités d'éveil psychocorporel. Ces activités réfèrent au domaine de la somatique. Le phénomène somatique renvoie à: « l'être humain faisant l'expérience de lui-même corporellement de l'intérieur » (Thomas Hanna, 1986, p. 4). Les participants sont guidés dans des activités d'éveil psychocorporel prenant la forme de mouvements corporels simples comme, par exemple, l'acte de se lever debout à partir de la position couchée. Ces mouvements sont généralement exécutés au ralenti et sont souvent perçus, pour un observateur extérieur, comme une suite lente de micro-mouvements. Cette présence fine aux sensations de nature proprioceptive et intéroceptive favorise l'éveil de la sensibilité du participant à son expérience intérieure.

#### **Démarche d'extériorisation de l'après-midi**

A partir de ces conditions d'intériorité, les activités de l'après-midi sont abordées avec l'intention d'établir un rapport actif avec l'environnement naturel. Par « rapport actif », il est question de la démarche dite d'extériorisation. Trois aspects distincts servent à nuancer cette intention de l'éveil de l'extériorisation: 1) une démarche sensorielle; 2) une démarche dite kinesthésique; 3) une démarche d'« incorporation » des éléments du milieu naturel. La démarche sensorielle est le moment où le participant porte une attention particulière aux sensations physiques vécues dans l'environnement. Il est question de ce qu'il sent, touche, goûte, entend et voit. Le participant est invité à activer ce contact sensoriel en posant des gestes concrets comme ceux d'enfoncer ses mains dans le sol, de goûter à des plantes connues, de s'exposer aux bourrasques de vent sur le bord d'un lac ou à la chaleur du soleil dans une clairière dans la forêt. La démarche dite kinesthésique est ensuite introduite pour donner davantage de visibilité à cet aspect de la démarche sensorielle où la qualité de la présence à l'environnement est amplifiée par le mouvement corporel. La démarche kinesthésique suggère que le mouvement corporel intervienne pour traduire des conditions intérieures de la personne. À titre d'exemple, une personne s'étend au sol sur le

dos dans la clairière d'une forêt où pénètre le soleil. Cette position allongée lui procure une détente bienfaisante qui amène le corps à s'étirer avec les bras comme au réveil le matin. A partir de ces mouvements corporels, la personne s'engage alors dans l'exploration de mouvements suggérés par cet état de détente au soleil. Cela peut l'amener à laisser ce mouvement d'étirement des bras habiter ses jambes de façon à pouvoir observer comment cette condition intérieure de détente peut s'extérioriser également dans cette partie de son corps.

Les démarches sensorielle et kinesthésique servent de préambule au troisième moment soit celui de l'incorporation des éléments. La personne poursuit donc son exploration en mouvements, mais en incarnant cette fois les qualités suggérées par les entités que sont les éléments du milieu naturel. Un élément peut être une espèce d'arbre donnée sur un territoire (ex.: les sapins de ce lieu) ou un arbre en particulier (ex.: spécifiquement ce sapin) dans le territoire d'exploration du participant. L'incorporation de l'élément peut être davantage « figurative » ou littérale comme un mouvement corporel de balancement du corps pour faire l'expérience du mouvement de l'arbre au vent. Elle peut aussi être métaphorique. Une personne peut, en marchant, développer une « danse » de la roche. Il s'agit alors davantage d'exécuter une marche avec certains traits caractéristiques de la roche tels que la rondeur, la lourdeur, la froideur et la rugosité.

#### **Intériorisation-extériorisation**

Dans cette double démarche quotidienne d'intériorisation et d'extériorisation, le moment de l'intériorisation est abordé d'une façon intimement liée à celui de l'extériorisation. Ce premier moment est un temps préparatoire à l'expression. Quant au moment de l'extériorisation, il n'est considéré véritablement significatif que dans la mesure où il est vécu en étroite relation avec l'intériorité. Cet aspect entre intériorité et expression est fort important compte tenu du caractère inhabituel d'une telle démarche accentuant la place du corps en mouvement pour éprouver les liens qui nous unissent aux éléments de la nature. Il favorise ce qui est entendu par « habiter » véritablement son mouvement expressif.



#### **La rencontre en cours ou en fin de journée**

Une autre idée importante dans cette démarche globale d'intériorisation-extériorisation est celle de « la rencontre » de la personne avec son élément. L'intention visée dans la démarche globale d'intériorisation-extériorisation est en effet d'amener le participant à vivre, au cours ou à la fin de la journée, une expérience d'identification à un seul et unique élément du milieu. Ce qui est visé est que la personne en arrive à éprouver une connivence particulière entre elle et son élément et que ce rapport unique puisse avoir été « induit » par l'investissement de la personne dans ce jeu entre intériorité et expression. Cette rencontre est différente des explorations en mouvements du moment dit d'extériorisation dans lequel la personne explorait ici et là son rapport à la nature. La rencontre de l'élément fait plutôt éprouver à la personne une résonance profonde et une familiarité surprenante à l'égard de cet élément et, souvent, la certitude que c'est cet élément précis qui est son élément. Cette rencontre est vue comme étant l'appropriation d'un symbole véritable de la dimension profonde (Progoff, 1973), d'un ordre différent des explorations antérieures.

Le texte suivant, rédigé à partir de notes au journal d'un participant, illustre la démarche conduisant à l'identification d'un élément de la nature, soit pour Philippe (pseudonyme), la rencontres avec Les Mousses mouvantes

*Près du lac, le ciel est gris, les canards sont là, se balançant dans les nénuphars; quelques uns s'envolent en chantant. C'est un bel accueil. J'arrive dans une grande éclaircie en bordure du lac. Je suis touché par cette grande ouverture du paysage, les montagnes et la tour au loin. Les herbes dansent en harmonie avec les nuages qui bougent dans tous les sens. Au loin, sur la montagne, je vois des rafales de pluie et de grêle alors qu'ici je suis au sec. Il y a tellement de choses qui se passent en même temps. C'est comme une grande fête. Je me sens rempli de tout ça.*

*Je continue à marcher dans les herbes et dans la mousse. J'arrive dans une région de mousses flottantes ou mouvantes. Je marchais les yeux fermés et, tout à coup, j'ai senti mes pieds s'enfoncer dans le sol. J'étais comme en perte d'équilibre. Le sol bougeait sous moi. Je trouve cette sensation plaisante. En continuant à marcher, j'arrive dans une région plus mouvante, des étangs d'eau m'entourent. A chaque pas, mes pieds créent un son étrange, comme un bruit de succion d'eau. Je sens des odeurs fortes de terre humide et de marais. Je m'enfonce de plus en plus et, tout à coup, une peur m'envahit, mais, en même temps, une joie de jouer dans la mousse fait partie de cette peur. Je suis seul et cette peur est celle de m'enfoncer au point de me noyer. Puis, j'apprivoise cette peur parce que je ne peux résister à l'envie de jouer avec ce mouvement de la terre qui bouge.*

*Je reprends ensuite ce mouvement sur la terre plus « ferme ». Ça me semble une marche en Tai Chi où mes jambes deviennent comme « élastiques », comme en contact entre l'eau, la terre et le ciel. Je fais partie de ce grand mouvement, une pulsion de vie dans ce grand tout. Les canards me saluent au loin. (Fin de l'extrait)*

En fin de journée, la personne est finalement invitée à objectiver son expérience d'interaction avec son élément en créant d'abord « sa » danse de l'élément, soit une séquence claire de mouvements avec un début, un développement et une fin. Elle complètera cette objectivation par l'utilisation du dessin symbolique et de l'écriture au journal personnel.

### Élément- Élément opposé-Élément d'équilibre

Ces explorations quotidiennes en milieu naturel sont abordées dans les premiers jours de la démarche de terrain sous le thème de la rencontre de la personne avec « son élément », puis dans les jours suivants, sur le thème de la rencontre de « son élément opposé » et, vers la fin de la démarche de terrain, sous le thème de « son élément d'équilibre ». Pour Philippe, les trois éléments d'identification sont Les mousses mouvantes, pour son élément, Le rocher de mousse entouré (surplombé) de merisiers, pour l'élément opposé et Le ruisseau entre la mousse, comme entité d'équilibre. Le sens de ces trois identifications sera précisé dans le prochain article faisant plus spécifiquement état de la compréhension sur le thème de la symbolique.

### 2. Quelques éléments de la problématique : programmation dans le domaine affectif versus démarche de créativité en milieu naturel.

#### *Origine de la recherche*

Le travail de terrain que je viens de décrire a d'abord été formalisé dans le cadre de mon projet de recherche au doctorat entre 1984 et 1989. Il s'est ensuite poursuivi dans le cadre d'un projet de recherche subventionnée réalisé entre 1989 et 1994. Cette approche à la relation avec la nature a cependant des racines antérieures à ces travaux, dont certaines concernent des périodes de ma vie personnelle et professionnelle. Plusieurs moments ou périodes-clés m'ont conduit à ce travail. Une des ces périodes est celle des trois années d'enseignement entre 1981 et 1984 en plein-air au département d'éducation physique. Au début, j'avais des responsabilités d'enseignement dans les activités habituelles de plein-air telles le canot, l'escalade et le ski de randonnée. Bien que ces cours pratiques dans la formation des éducateurs physiques étaient principalement abordés du point de vue cognitif et psychomoteur, j'y ai rapidement intégré la formation dans le domaine affectif. Il s'agissait d'ajouter dorénavant des objectifs dans le domaine affectif dont la mise en oeuvre passait par l'identification

<sup>4</sup> Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et Fonds pour la Formation de chercheurs et l'aide à la recherche (Québec).

d'attitudes à développer et de comportements à adopter en lien avec les attitudes.

### **L'apprentissage dans le domaine affectif**

C'est à partir de ces enseignements que s'est présenté un premier thème de recherche soit l'apprentissage dans le domaine affectif en éducation au plein-air. Il devenait en effet de plus en plus évident pour moi que le caractère spécifique de la contribution d'un vécu en milieu naturel se situait sur ce plan. L'approche utilisée dans l'exploration initiale de cette avenue de recherche est celle qu'a développée Nérée Bujold (1982) à l'Université Laval. Elle est en continuité avec l'approche par programmation par objectifs en ce qu'elle suggère une démarche conduisant à l'élaboration d'une grille de comportements observables et mesurables.

Il a été possible d'élaborer une programmation globale et détaillée dans le domaine affectif en situation de plein-air selon les trois grandes catégories que sont la relation à soi, aux autres et à l'environnement. A titre d'exemple, au sujet de la relation entre soi et la nature, l'attitude associée au respect de la nature peut être traduite par un ensemble de comportements observables dont celui-ci : « A la fin du séjour en milieu naturel, le participant aura acquis l'habitude de choisir son site de campement de manière à minimiser l'impact sur l'environnement ».

Dans cette perspective, la recherche allait s'appuyer sur cet outil de programmation et de mesure des attitudes. L'intention de la recherche se présentait en rapport avec la démonstration qu'une situation de plein-air peut avoir un degré d'incidence considérable sur le développement dans le domaine affectif. Le design d'une telle recherche comporte généralement un groupe contrôle et un groupe témoin, un pré-test et un post-test conçus à l'aide d'un questionnaire informatisé à multiples réponses et qualifié en termes des critères de scientificité au niveau de la validité et de la fidélité. Cette étude aurait alors été une recherche dite expérimentale et quantitative en sciences humaines.

### **Créativité, expression et développement personnel**

Une telle problématique de recherche annonçait toutefois des limites. Elle rendait difficile la définition d'attitudes au niveau de la relation entre soi et la nature comme celles en rapport avec des phénomènes du type de celui de la contemplation. Les limites d'une telle approche apparaissaient également de façon assez nette lorsque la situation éducative de plein-air était abordée selon le mode de l'approche décentralisée, une adaptation de l'approche Decentralized Camping développée au camp Trail Blazer, dans le New Jersey (Goodrich, 1959; Boutet, 1984). À cette époque, je travaillais de plus en plus avec cette approche. Il s'agit d'une approche par petits groupes autonomes de huit à dix personnes vivant en milieu naturel un type de fonctionnement de vie de groupe où se font constamment des ajustements en fonction de l'état de chacun des participants, du groupe et de l'environnement-nature. Lors de séjours prolongés en nature, la mise en œuvre de l'approche décentralisée induit progressivement un état de disponibilité à soi, à l'autre et à la nature tout à fait particulier. C'est comme s'il y avait un passage à un autre type de rapport, davantage intuitif, moins raisonné, d'ordre moins causal et plus senti.

Les témoignages des participants vivant cette approche mettaient alors en évidence que ce qui avait été vraiment significatif dans une telle situation n'était pas tant ce qui avait été prévu ou pensé dans la planification de l'acte pédagogique, mais davantage le vécu émergent naturellement de cette approche. Il y avait eu un apprentissage dans le domaine affectif qui demeurait insaisissable dans la perspective de l'approche comportementale citée précédemment. Il apparaissait que les participants étaient ainsi davantage en contact avec l'essence même de l'expérience en milieu naturel, comme si ce qui s'était produit dans ces circonstances ne pouvait se produire ailleurs, même dans les situations intenses de dynamique de groupe en milieu urbain.

Cette recherche se présentait alors davantage en rapport avec l'intention de poser un regard au-delà des considérations sur les plans cognitif, moteur et affectif. Il s'agissait en quelque sorte de porter attention à ce vécu souvent évoqué en rapport avec des situations de contact étroit avec des éléments du milieu naturel. Ce vécu apparaissait toutefois diffi-

cile à formaliser et était souvent partagé de manière implicite entre les participants. Il se rapportait à un état intérieur tout à fait particulier, souvent associé à un sentiment de bien-être évoqué à demi-mot ou sans mot. Le fait que ce qui émerge dans ces moments de partage soit associé à des aspects personnels, voire intimes (les expériences de type paroxystique, le phénomène de la contemplation etc.), rendait difficile l'élaboration d'une démarche visant à appréhender le contenu de cette expérience de vie en pleine nature. Ce contenu ne se présentait d'ailleurs peut-être pas tant comme une autre composante ou dimension, mais plutôt davantage comme l'intégration des aspects corporel, émotionnel et mental du vécu. En abordant ainsi la situation éducative en milieu naturel, il devenait clair que les intentions de clarification d'une situation d'apprentissage dans le domaine affectif allaient plutôt être abordées dans la perspective plus vaste du développement de la personne.

A titre d'exemple, il était ainsi question de s'intéresser à des situations comme des rencontres inhabituelles avec des éléments du milieu naturel. Avec les animaux, ces rencontres semblaient se produire dans des moments de présence entière à la situation vécue comme dans des moments de contemplation ou de dégustation du moment vécu. Ces rencontres sont apparues être dans le sens de ce qui a été décrit par Lévy-Brul (Jung, 1964): la « participation mystique », soit cette sorte d'identité psychique que des primitifs établissaient avec un animal ou un arbre incarnant alors « l'âme de brousse » (bush soul) qu'ils considéraient avoir en plus de leur âme personnelle.

Cet aspect est aussi abordé d'une certaine façon par Preston (1978) dans sa présentation de la relation sacrée entre les amérindiens « Cris » et les oies. Elles sont aussi apparues être du type de celles décrites dans *Ces îles en nous*. *Propos sur l'intimité* (Pelletier, 1987). Dans cette perspective, les expériences allant devenir objet d'études dans ce projet pouvaient aussi être qualifiées d'expériences d'intimité vécues dans la nature.

Au niveau des études doctorales, l'intérêt en rapport avec ce type d'expériences était initialement davantage orienté vers la façon dont il était possible de faciliter ou d'activer ce type de processus. En ce sens, le contact

avec l'approche d'éducation holistique développée par Paré (1984) a permis de clarifier ce qui allait devenir une nouvelle orientation pédagogique et, par voie de conséquence, un thème de recherche. L'approfondissement de cette approche a finalement mené au choix définitif d'aborder l'aspect développemental en milieu naturel autrement que par le biais d'une démarche dans le domaine affectif. Au terme de ce questionnement initial en rapport avec cette recherche, le thème général de l'étude était ainsi formulé: Créativité et expression en éducation au plein-air et à l'environnement. L'orientation que prenait la recherche m'a conduit en Californie en 1985-86, pour une année d'étude à l'Institut Tamalpa dirigé par Anna Halprin, citée dans la section précédente où a été décrit le travail de terrain.

### 3. La méthode qualitative de recherche

La méthode utilisée dans le projet de recherche au doctorat a été celle de la recherche qualitative avec les étapes habituelles que l'on connaît, soit la cueillette, l'analyse, les résultats et l'interprétations des données. Il a donc été question de constituer un ensemble organisé de données brutes, soit celles provenant de mon journal de terrain en observation participante, du journal personnel de chacun des neuf participants, incluant l'ensemble de leurs dessins et autres objets symboliques, ainsi que la transcription de l'entrevue de recherche conduite dans les semaines qui ont suivi le travail de terrain.

À partir de cette base de données, ce matériel a été réorganisé de manière à pouvoir l'analyser, c'est à dire de travailler à une catégorisation des données de façon à faire apparaître les thèmes de contenu présent dans ces données de base. Il est alors question d'une démarche systématique d'immersion répétée dans les données, de façon à identifier, d'abord dans le langage même des participants, les catégories dites substantives, puis de réécrire les énoncés des thèmes de contenu dans le langage propre au domaine d'étude, soit dans ce cas-ci celui de la psychopédagogie. Il s'agit d'une démarche très laborieuse qui dure plusieurs mois. Plusieurs aspects interviennent pour faire en sorte que ce travail soit fait avec rigueur. Je pense, par exemple, à l'importance qu'ont eu dans le



projet au doctorat les rencontres de travail avec mon directeur de recherche André Paré. Dans le travail de recherche subventionnée que j'ai réalisé au cours des cinq années qui ont suivi le doctorat, j'ai d'ailleurs mis en place un dispositif systématique de travail d'analyse des données s'appuyant sur cette idée de l'interaction entre des co-chercheurs dans l'étape d'analyse qualitative des données. Trois personnes analysaient d'abord seules les données descriptives d'un participant, puis se retrouvaient dans des sessions de travail en confrontation des diverses compréhensions avec une quatrième personne en position de consignation des échanges. Les textes produits à partir de ces échanges étaient retravaillés individuellement d'abord, puis à nouveau collectivement, en confrontation des points de vue. Ce travail subséquent au doctorat a été un travail d'une richesse exceptionnelle, dont les résultats restent à être formalisés et éventuellement publiés. Ces moments d'interactions ont joué un rôle de soutien très important dans la mise en mot des thèmes inhérents aux données et ainsi à l'élaboration de la compréhension sur chacun des trois plans d'interprétation des données au doctorat : 1) l'analyse qualitative proprement dite, 2) la relecture sur la symbolique dans les données et 3) l'étude de la symbolique dans la démarche d'harmonisation dans la succession d'identifications aux éléments de la nature.

**Le premier plan de travail de compréhension : l'analyse qualitative proprement dite.**

La méthode d'analyse qualitative utilisée dans cette recherche a pris la forme d'une organisation progressive des données. Le développement de cette méthode a été inspiré de l'approche phénoménologique de recherche en psychologie décrite par Giorgi (1985) et Bachelor et Joshi (1987). Si cette approche avait été appliquée intégralement, elle aurait préalablement nécessité une opération de reconstitution de la description de l'expérience des participants. Ce qui signifie qu'un seul et unique texte aurait été constitué pour chacun des participants à partir de l'ensemble des données brutes. Les quatre étapes suivantes de la méthode classique auraient ensuite été appliquées à cette reconstitution :

- 1) tirer un sens général de l'ensemble de cette description reconstituée pour un participant donné ;
- 2) identifier les unités de signification qui émergent de la description dans la perspective du phénomène à l'étude ;
- 3) développer le contenu des unités de signification en les exprimant dans un langage psychopédagogique, c'est-à-dire en termes éloquents qui rendent compte, dans le processus d'analyse, de la maturité des unités de signification de l'expérience du rapport à la nature ;
- 4) réaliser la synthèse de l'ensemble des développements des unités de signification dans le respect de l'expérience du rapport à la nature telle qu'elle est vécue par le participant. (adaptée de: Deschamps, 1988b , p. 47)

Un énoncé cohérent de la structure de l'expérience spécifique à chaque participant aurait ainsi été obtenu pour donner lieu par la suite à une opération de synthèse visant à obtenir un énoncé de la description générale des structures typiques de l'expérience. En fin de processus, il s'agit en effet de rassembler les descriptions spécifiques des participants « en une fidèle synthèse qui élève le niveau descriptif au-dessus du caractère spécifique, le portant ainsi à un niveau de généralité tout en conservant intact le sens de l'expérience » (Deschamps, 1988b , p. 53).

Procédure d'analyse par niveau d'organisation des données

Sans avoir suivi formellement les étapes de cette démarche, l'esprit de cette méthode a toutefois été conservé pour ce qui a trait au développement d'une méthode d'analyse propre à cette recherche. La méthode qualitative de la nouvelle école de Chicago a aussi été utile pour préciser certains aspects de la présente démarche d'analyse. Cette méthode est basée sur une approche d'analyse comparative constante, effectuée à partir des similitudes et des dissimilitudes entre les diverses observations sur la situation à l'étude (Glaser et Straus, 1967; Laperrière, 1982).

La méthode ainsi développée pour la présente recherche a fait en sorte qu'un type particulier de rapport a ainsi été établi avec les données brutes en les abordant par niveau d'organisation :

1. Identification et localisation de l'information disponible
2. Émergence des thèmes pertinents et bien documentés
3. Visibilité des données en rapport avec le thème retenu
4. Quand la nature me parle d'elle.

Chaque niveau suggère un niveau subséquent lequel, tout en se distanciant des données brutes, leur permet de révéler une information nouvelle en rapport avec l'objet de la recherche. Cette démarche d'organisation des données met en évidence l'importance de progresser dans la méthode à partir de l'appui des données descriptives brutes associées de près au vécu sur le terrain. C'est la représentation du principe de base de la perspective phénoménologique en rapport avec la fidélité au phénomène. Il s'agit de laisser émerger de façon inductive les significations que recèlent les données brutes et ainsi d'opérer des incursions au plan interprétatif à partir d'appuis descriptifs (Laferrière, 1987).

Un autre aspect mérite d'être souligné en rapport avec le caractère spécifique de la méthode d'organisation des données utilisée dans cette recherche et qui la distingue encore davantage de la méthode phénoménologique d'analyse. Dans cette recherche, une place importante a été accordée aux données d'expérience apparaissant sous la forme de dessins symboliques. Il est devenu évident que cette forme d'objectivation de l'expérience et, par conséquent, de cueillette de données, était porteuse d'une information riche et hautement pertinente en rapport avec l'intention de la recherche.

L'application intégrale de la méthode phénoménologique n'aurait pas permis de tenir compte de données présentées autrement que par l'écriture. Bien que la façon de traiter ce genre de données dans le contexte de la recherche ne soit pas encore clair, l'approche utilisée a été de leur donner tout au moins de la visibilité. Tout au long de la démarche d'organisation des données, la référence aux dessins a été constamment entretenue. Des dessins ont d'ailleurs été inclus dans la thèse pour témoigner de leur importance dans le processus d'analyse. En exploitant cette idée de la visibilité des dessins, il est aussi question de leur attribuer une fonction importante en rapport avec la première étape de la méthode phénoménologique d'analyse, soit « la

perception du sens global » (Bachelor et Joshi, 1986). Cette fonction attribuée aux dessins a été exploitée au début du cheminement d'analyse, mais aussi tout au long de la démarche. Il s'agissait ainsi de reconnaître également dans ce type de recherche l'importance d'établir un rapport intuitif avec les données.

***Premier niveau d'organisation des données: identification et localisation de l'information disponible.***

Le premier travail d'organisation des données a consisté à faire un inventaire de l'information contenue dans les données de chacun des participants. Il s'agissait d'abord d'établir en quelque sorte la table des matières du journal personnel du participant en tenant compte de tout le contenu qu'il y avait mis sans trop juger de sa pertinence en rapport avec l'objet précis de la recherche. Cette forme de présentation a permis d'identifier l'information disponible, mais aussi de localiser cette information pour référence ultérieure.

***Deuxième niveau d'organisation des données: émergence de thèmes pertinents et bien documentés.***

Dès le début du travail d'organisation des données du premier participant, certains aspects de son vécu se sont imposés avec plus d'insistance que d'autres. C'est ainsi qu'après la revue du matériel de quelques participants, il a dès lors été possible d'établir une liste de thèmes apparaissant être particulièrement bien documentés en termes de données descriptives. Il s'agissait de ce qui pouvait être perçu à cette étape dans la démarche comme des thèmes se rapportant plus ou moins directement à l'objet de la recherche.

A titre d'exemples:

Les méditations du matin

L'incarnation de l'élément, de l'élément opposé et de l'élément d'équilibre

Le lieu personnel

L'expérience du sommet

Le processus du dessin-synthèse de l'auto-portrait

Les liens particuliers entre les participants

Le rapport à la vie animale

La cueillette d'objets sur le terrain

La synchronicité et l'aspect prémonitoire de la rencontre avec un élément

Le contact initial avec l'élément

## Les événements spéciaux

Les thèmes se rapportaient ainsi à des aspects du vécu sur le terrain susceptibles de servir de moyens pour satisfaire les intentions de cette recherche. Ce sont en quelque sorte des « lieux » où, semblait-il, pouvait être accomplie l'étude de la symbolique évoquée dans l'exploration du rapport à la nature dans une perspective développementale.

### ***Troisième niveau d'organisation des données: visibilité des données en rapport avec le thème retenu***

Plusieurs thèmes auraient pu en eux-mêmes faire l'objet d'étapes ultérieures d'organisation des données. Le choix de ne retenir que certains thèmes centraux a été fait à partir de la substance des contenus rapportés par les participants et en particulier à partir de la pertinence de ces contenus en rapport avec les intentions de cette recherche.

Dans cette recherche, l'expérience d'identification à des éléments du milieu naturel fut considérée, dès l'amorce du projet, comme une thématique centrale pouvant faire l'objet d'une étude particulière. La forme qu'allait prendre cette étude avait à être précisée en cours de recherche. Le choix initial s'est arrêté sur l'étude de l'objet de la recherche à partir d'une seule situation d'identification à un élément pour chacun des participants. Cette approche s'est toutefois avérée limitative. La revue systématique de chacune de ces situations a plutôt conduit au choix définitif de retenir, pour chacun des participants, trois expériences d'incarnation, soit celles de l'élément, de l'élément opposé et de l'élément d'équilibre.

Les données retenues à ce niveau d'organisation ne représentent qu'une petite partie de l'ensemble des données brutes pour chacun des participants. Quantitativement, il s'agit à peu près du quart de la totalité des données du participant. Ces données ainsi organisées se présentent sur environ une douzaine de pages de texte. Cet ensemble de données comporte quatre parties pour chacun des participants:

Description en rapport avec l'élément

Description en rapport avec l'élément opposé

Description en rapport avec l'élément d'équilibre

Description en rapport avec l'auto-portrait.

Chacune des descriptions comporte principalement un extrait intégral du journal personnel ou une reconstitution effectuée à partir de l'entrevue. Cette reconstitution est parfois intégrée au texte même du journal. Les descriptions ont aussi été complétées par des notes d'observation participante et des notes relatives aux dessins ajoutant ainsi des précisions souvent fort pertinentes. La majeure partie de la description origine toutefois du participant lui-même.

Dans la description du travail de terrain à la section précédente, une partie de l'ensemble des données de Philippe a été présentée pour illustrer la démarche d'incorporation d'un élément de la nature. Il s'agissait de son expérience d'identification aux Mousses mouvantes. Ce récit de son expérience est aussi un exemple des données apparaissant au troisième niveau d'organisation des données.

### ***Le quatrième niveau d'organisation des données: Quand la nature me parle d'elle***

L'intention au quatrième niveau d'organisation des données a été de faire avancer d'un cran de plus le processus d'incursion au plan interprétatif. Bien que les descriptions du niveau précédent laissent paraître des aspects de l'essence de l'expérience d'identification aux éléments du milieu, il s'agissait de les rendre encore plus explicites. Ce quatrième niveau d'organisation des données a été effectué à partir d'un énoncé-clé apparu dans l'élaboration de la problématique de la recherche au cours de la première année d'études au doctorat :

*« Il est question dans cette recherche, d'établir des conditions de vie en nature qui font que quand la nature me parle d'elle, elle me parle de moi et en particulier de ce qui ne pourrait être dit sur moi autrement que par elle. Et quand la nature danse avec moi, je danse avec la nature ce qui ne pourrait être dansé autrement qu'avec elle. »*

Cet énoncé a été un fil conducteur important tout au long de la recherche et d'ailleurs encore aujourd'hui, il est une source d'inspiration dans le développement du travail d'intervention sur le terrain et de la recherche qui se poursuit dans cette voie.

Il s'agissait donc de retourner à l'ensemble de données du niveau précédent et d'y poser un regard avec l'interrogation suivante: quand la nature a parlé d'elle à Philippe, en dansant

avec lui, qu'est-ce qui lui a été dit qui n'aurait pu être dit autrement ? Le résultat a pris la forme des trois énoncés suivants.

(Élément) *Je suis la mousse mouvante. Je suis comme une île flottante serrée contre les autres mousses. Je suis petite, touffue, verte, douce. J'habite un pays d'odeur de terre humide et de marais où j'envoie des bruits de succion d'eau en jouant joyeusement avec l'eau sur laquelle je repose. Je m'enfonce parfois un peu trop et la peur m'envahit alors. C'est la peur de me noyer, de disparaître entre l'eau et la terre qui se refermerait au dessus de moi comme un piège. Mais je poursuis ce jeu avec l'eau et il me fait apprivoiser ma peur. Mon mouvement est élastique, comme un contact entre l'eau, la terre et le ciel.*

(Élément opposé) *Je suis un rocher de mousse entouré ou surplombé de merisiers. Contrairement à l'eau sous les mousses mouvantes, j'offre un support stable et dense aux mousses qui me recouvrent. Mon mouvement est bien celui d'un rocher: un non-mouvement, l'immobilité, l'absence de mouvement. Et celui de la mousse sur moi, un micro-mouvement, un mouvement perpétuel, non-apparent, qui témoigne à sa façon de la vie présente ici. Tout là-haut, mes merisiers bougent dans leurs feuilles, brillant ainsi dans la lumière du soleil. La forme de mon corps, la mousse qui me recouvre, les grands feuillus qui m'entourent comme des sentinelles, tous ensemble nous évoquons le confort, l'accueil et la protection. Nous formons un havre de paix, de repos, de sommeil, d'équilibre entre la douceur et la rigidité.*

(Élément d'équilibre) *Je suis le ruisseau entre la mousse. Je chante dans ce lieu entouré de grandes herbes invitantes et où je suis réchauffé par le soleil. Je joue sur la mousse. Je cours sur les rochers de mousse. Je m'y abandonne, je me laisse couler sur eux et autour d'eux. Je suis source de grandes émotions. Je suis aussi l'eau qui lave, purifie, baptise même, comme pour marquer une autre vie qui commence.*

Ce texte provient des dix à douze pages de données descriptives apparaissant au niveau précédent d'organisation des données. Ces descriptions ont été élaguées à nouveau mais, cette fois, de tout ce qui n'apparaissait pas spécifiquement relié au contenu du message en rapport avec les trois éléments d'incarnation.

Dans ce travail, l'intention est de s'en tenir le plus possible à ce qui est uniquement donné par le participant en le paraphrasant le mieux possible. C'est le défi de cette opération dont la qualité dépend grandement de la capacité à s'immerger dans les données, à s'en rapprocher le plus possible.

### **Conclusion: les trois plans d'interprétation.**

Ce qui vient d'être présenté sur l'analyse qualitative des données a été identifié comme étant un travail sur un premier plan d'interprétation. À la suite de cette première démarche, le travail s'est ensuite déplacé sur un autre plan, soit celui de la relecture des données sous l'angle du thème de la transformation des symboles. Cette relecture ne se présente pas comme un cinquième niveau d'organisation des données. Il s'agit en effet d'un rapport aux données dans un autre ordre d'idée, ou un autre niveau logique, ou sur un autre plan, lequel plan est toutefois imbriqué à la démarche d'organisation des données décrite ci-haut. Dans la thèse, il s'agissait de reprendre la démarche de chacun des neuf participants et d'examiner de manière fine et soignée chacun des trois éléments d'identification, pris individuellement d'abord en tant que symbole, puis dans le lien dynamique apparaissant d'un symbole à l'autre, toujours au sein d'un seul et même participant. Le rapport au corps ayant eu une grande importance dans l'identification aux éléments de la nature, le dessin intégrateur de l'auto-portrait, réalisé à la toute fin du travail de terrain, a aussi servi de grille de lecture de la dynamique de chacun.

Le travail de recherche s'est finalement déplacé sur un troisième et dernier plan, soit celui de l'étude de la symbolique dans la démarche d'harmonisation vécue dans la séquence des trois identifications à l'élément, l'élément opposé et l'élément d'équilibre. Au lieu de se restreindre rigoureusement aux données des participants, la suite de cette discussion a alors été faite en rapport avec un certain nombre de concepts issus de la littérature et qui sont apparus particulièrement utiles dans l'étude de la symbolique dans une démarche de compréhension du phénomène du rapport à la nature abordé dans une perspective développementale.

*Post-scriptum*

Le prochain article fera état de cette compréhension de la symbolique qui a d'abord été élaborée dans le cadre du travail au doctorat, mais aussi dans le travail de recherche qui a suivi cette première étude exploratoire faite au doctorat. En revisitant ce matériel depuis quelques mois, je constate qu'il se produit un travail de mise à jour de la relecture des données de base et de la compréhension présentée dans la thèse. Près de dix années se sont écoulées depuis le dernier travail fait sur le terrain avec un groupe de participants. Je n'ai évidemment plus le même regard qu'en 1994. Des outils, des grilles de lecture et des

thèmes d'études se sont aussi ajoutés, dont ceux développés au sein du GREX. Mon intention est de m'arrimer le plus possible à ceux-ci dans la discussion à venir. À ce sujet, je n'ai pu participer cette année au séminaire de St-Eble, mais les brefs échanges que j'ai eus avec des membres du GREX et l'article de Claudine dans le numéro précédent d'Expliciter me font penser qu'il pourrait y avoir un lien entre le thème du séminaire et celui de la symbolique que je commence à formaliser dans cet article. Qu'en pensent ceux et celles qui ont participé au séminaire de St-Eble ?

*Références*

- Bachelor A. et Joshi P. (1986). La méthode phénoménologique de recherche en psychologie. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 123 p.
- Boutet, M. (1984). Etude d'une classe de plein air décentralisée: son organisation et son impact éducatif. Thèse de maîtrise, Département de didactique, Université Laval.
- Bujold, N. (1982). La formation dans le domaine affectif. Service de Pédagogie Universitaire. Université Laval.
- Deschamps C. (1993). L'approche phénoménologique en recherche. Montréal, Guérin Universitaire,
- Giorgi A. (1985). Phenomenology and Psychological Research. Pittsburg, Duquesne University Press, 216 p.
- Giorgi, A. (1970). Psychology as a Human Science. New York, Harper and Row.
- Glaser, B. , Straus, A. (1967). The discovery of grounded theory: Stagtegies for qualitative research. Aldine, Chicago.
- Goodrich, L. (1982).Decentralized camping. American Camping Association, Martinsville, Indiana.
- Jung, C.G. (1964). Man and his symbols. J.G. Ferguson Publishing, New York.
- Hanna, T. (1986). What is somatics? Somatics, V(4), p. 4-8.
- Halprin, A. (1979). Mouvement Ritual. San Francisco Dancers' Workshop, San Francisco.

Halprin, A. (and others) (1975). Collected Writings. San Francisco Dancers' Workshop, San Francisco.

Halprin, L. (1969). The RSVP cycles. Creative processes in the human environment. George Braziller Inc., New York.

Halprin, L. , Burns, J. (1974). Taking part. A workshop approach to collective creativity. The MIT Press, Cambridge.

Laperrière, A. (1982). « Pour une construction empirique de la théorie: La nouvelle école de Chicago ». Sociologie et sociétés, 1, pp. 31-41.

Laferrière, T. (1987). Documents d'accompagnement: PPG-61912 Recherche Expérientielle. Département de psychopédagogie, Université Laval.

Legault M. (1989). Le rapport à la nature dans une perspective développementale. Une recherche expérientielle sur le thème de la symbolique émergent d'une démarche de créativité en milieu naturel. Thèse de doctorat, Département de psychopédagogie, Université Laval, 285 p.

Legault, M. (1995) Transformation intérieure et pratique éducative en milieu naturel. Repères, Essais en éducation, Numéro thématique, Recherche, formation et transformation, No. 17, p. 67-75.

Legault, M. et Paré, A. (1995). Analyse réflexive , transformations intérieures et pratique professionnelle. Dans Serre, F. La pratique, source de recherche et de formation (numéro thématique). Cahiers de la recherche en éducation, 2:1, p. 123-164.

Paré, A. (1984). Le journal. instrument d'intégrité personnelle et professionnelle. Centre d'Intégration de la Personne, Québec.

Paré, A. (1984). Documents d'accompagnement: PPG-62753 Créativité et expression. Département de psychopédagogie, Université Laval.

Paré, A. (1984). Documents d'accompagnement: PPG-66972 Psychosynthèse et éducation holistique. Département de psychopédagogie, Université Laval.

Pelletier, D. (1987). Ces îles en nous. Propos sur l'intimité. Québec/Amérique, Montréal.

Preston, R.J. (1978). « La relation sacrée entre les cris et les oies ». Recherches amérindiennes au Québec, VIII, 2, Montréal, pp. 147-152.

Proff I. (1973). The symbolic and the real. New York, Mc Graw Hill, 234 p.

Rutkowski A.A. (1984). Development, definition, and demonstration of the Halprin life/art process in dance education. Doctoral dissertation, Los Angeles, International College, 204 p.

Van Manen, M. (1990). Reseraching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. London (Ont.), The Althouse Press.

Vermersch, P. (1994; 4e éd. 2003). L'entretien d'explicitation. ESF, Paris.



# Être co-chercheurs à St Eble en 2003

## Les valences

Mireille Snoeckx

Ce qui caractérise les séminaires d'été, c'est avant tout un esprit de recherche et d'aventure, une disponibilité des participants à explorer des domaines dont ils ne soupçonnaient pas la possible existence, de cheminer à leur rythme et selon les ressources qui s'offrent à eux au cours de ces trois jours. Il y a toujours continuité entre les séminaires des différentes années, mais cette continuité ne se situe pas dans une suite directe, un prolongement des travaux de l'année précédente. La continuité est de l'ordre d'une compréhension théorique et pratique des effets de l'explicitation : qu'est-ce qui fait que la technique fonctionne ? Quelles en sont les facettes, les points d'ancrage théoriques, les limites, les possibles ?

### Apprivoisement

L'ouverture de la session est justement un temps fort dans la prise en compte de la continuité, un temps qui est pour moi, un temps de la réconciliation. L'année qui s'est écoulée entre deux St Eble nous a tous dispersés dans des lieux et des vécus différents, quelquefois bien éloignés de la réflexion sur l'explicitation. Pour moi, il est nécessaire de se défaire des oripeaux du quotidien, de laisser les préoccupations disparaître pour un temps et de s'ouvrir à un inconnu intellectuel. Cette année, Pierre, nous a fait le coup de ce que nous aurions pu étudier ensemble pour nous présenter l'objet de notre recherche de ces trois jours.

Nous aurions pu continuer sur le thème des effets des relances, un thème déjà abordé que nous appelons familièrement " Le bain dans l'Allier ". Pierre s'essaie actuellement à une



démarche technique sur des protocoles depuis le début de l'année, mais pour l'instant, il

semble qu'il y ait lieu de prendre du recul pour savoir comment s'y prendre en ce qui concerne l'analyse des effets des relances à partir des protocoles. Un autre thème qui aurait pu nous réunir, celui du type de mémoire en œuvre. Quelle mémoire est sollicitée lors de l'évocation ? " Je me déplace dans un autre passé " écrit Husserl, qui, bien sûr, a approché ce domaine dans les " Essais sur la synthèse passive ". Notre connaissance des difficultés à évoquer nous conduirait sans doute à réfléchir sur les troubles de cette mémoire. Mais, ce qui va faire l'objet de nos travaux s'inscrit dans le champ de la relation, plus particulièrement dans le cadre de l'accompagnement, un thème qui a surgi l'année passée : " À quoi je reconnais que je suis bien accompagné-e ? ", et, plus précisément encore, la manière dont je ressens l'autre, l'intropathie selon Husserl.

Vient alors le temps où nous allons tourner et approcher l'objet, d'abord de manière conceptuelle, puis de manière expérientielle.

### Remplissement conceptuel

Ce qui est extrêmement important, c'est le partage de ce que nous pouvons dire de quelque chose que nous ne connaissons pas vraiment. Toute idée, toute approximation, toute périphrase, toute métaphore, est accueillie par le groupe, sans souci de hiérarchisation ou de mise en ordre. Ce qui compte dans cette phase, c'est la mise en disponibilité des esprits, c'est le mouvement de l'attention vers ce quelque chose : " L'objet m'appelle. L'objet cherche à arriver à l'éveil ". Ne cherchez pas, ce phrasé, c'est du Husserl.

Dans ce qui constitue ce comment je perçois l'autre, il y a quelque chose de l'ordre de la protoaffectivité, quelque chose qui fonctionne comme si elle n'existait pas, une sorte de mouvement élémentaire, que Pierre nomme alors VALENCE. Ces polarités élémentaires sont toujours présentes et seraient sur une ligne de changement et d'oscillations plutôt positive ou plutôt négative : ouvert, fermé, confiant, méfiant. Dès que la valence change, ce mouvement a une fonctionnalité. La ou les valences se situeraient entre le climat émotionnel (Stimmung) et les émotions.

Les premières questions émergent : Comment je prends connaissance de ces valences en moi ? Saurons-nous décrire ces fluctuations ? Y a-t-il une seule valence à la fois ? une va-

lence de fond ? Percevoir une polarité en soi, est-ce une hypothèse partagée ? Comment je m'y prends pour savoir ?

Commence alors un espace de prise de parole, espace sous le signe du désordre et de la lenteur. Désordre, parce qu'il n'y a ni synthèse, ni définitions à stabiliser, seulement à laisser les pensées s'exprimer à partir de ce qui vient sous forme de connaissance de cette chose-là. Lenteur, parce que la parole ne rebondit pas nécessairement et que chacun peut donner ce qu'il comprend ou ce à quoi l'objet fait signe ou référence pour lui. La visée n'est pas de se mettre d'accord sur l'objet mais plutôt de glaner des informations, d'entrer en compréhension.

En rendre compte, c'est presque inévitablement trahir.

Dans cet accueil, l'idée que la valence soit bipolaire est à questionner. Une image, proposée par le philosophe Jankélévitch discourant sur la tentation et le désir, conduit à penser aussi la valence comme l'image du fleuve qui s'avance vers la mer, avec le courant contraire de la mer qui reflue vers l'amont. Le phénomène du Mascaret permet d'imaginer que la valence puisse être non pendulaire, qu'elle soit comme une force qui agit, une manifestation qui commence à émerger, un mouvement élémentaire comme l'amour et la haine, qui, selon le Bouddhisme nous ligote au monde et crée la dualité.

Y a-t-il des valences anodines ? Il semble que la recherche des valences puisse produire " des bruits dans la conscience " et des " effets sur l'autre ". Tenter de connaître ce mouvement élémentaire qui semble de l'ordre du sauvage, de l'infrasympolique, peut provoquer des distorsions dans la relation. Le consentement à explorer ce mouvement n'en est que plus essentiel et l'attention aux effets des relances sur l'autre encore plus intense. Dans le champ des échanges sociaux, les émotions sont forcément régulées par le cadre, et, ce que nous allons explorer, c'est peut-être une émotion qui n'a pas encore trouvé de mots pour se dire, c'est sans doute être dans le champ de pré-donation qui visibilise qui je suis et comment je suis, c'est saisir le déclenchement de ce mouvement, quelque chose d'une " petite perception " pour reprendre le terme de Leibnitz. Pour ce dernier, chacun de nous exprime l'univers entier à sa manière. Ce qui est expressif, c'est à la fois intensif, c'est



à dire énergétique et porteur de sens, et temporel, dans l'idée d'enveloppement et de développement, de plier et de déplier.

Il s'agit aussi d'être attentif à nos présupposés, comme l'unicité du sujet, le fait de considérer la valence comme objet, de penser les valences comme une ou multiples. Toute émotion est précédée d'un temps rapide d'évaluation, la valence fonctionnerait-elle comme guide, comme moteur, comme indice pour gérer émotions et attention ?

La réceptivité du mot valence est encore approchée en tant que mot : valence comme étant différente de valeur, valeur relevant plus de l'esthétique comme les couleurs des peintres, valence comme un mot noble, élégant, avec une simplicité de bon aloi, un mot rare et subtil dans son essence, un mot qui relève de la chimie, à la terminaison ample et étendue.

### Remplissement expérientiel

Cet objet à cerner, c'est quelque chose de complexe, touffu : comment le viser s'il fonctionne tout le temps comme s'il n'existait pas ? Comment repérer les fluctuations ? Quels sont les risques ? L'impression est qu'il est nécessaire d'effectuer une sorte de mise entre parenthèses de son être de vie, de viser des moments où c'est encore silencieux pour approcher l'émergence de la valence, d'accepter de percevoir quelque chose qui peut nous être plus ou moins profondément inconnu.

La fin de l'après-midi nous voit continuer l'appropriation par un travail en sous-groupes. La consigne, c'est de partager ce qui pourrait être une valence pour chacun d'entre nous, de relater un ou deux exemples vécus qui apparaissent faire sens par rapport à notre objet d'études, sans nécessairement utiliser l'explicitation.

Chacun des groupes expérimente alors ce qui fait sens pour chacun des participants, dans un premier échange et une première confrontation. Là aussi, il n'est pas question de se mettre d'accord. Chaque exemple proposé est pris dans sa singularité. Il n'y a pas de tentative de trouver des points communs, de pointer des divergences ; c'est plutôt une recherche de compréhension de ce qui serait une valence ou non pour chacun d'entre nous, de distinguer la valence de l'émotion (dans l'hypothèse qu'il existe une polarité élémen-

taire, il y aurait nécessairement distinction), et d'imaginer une méthode de travail possible pour mieux la cerner. Ce qui est important dans cette phase de la recherche, c'est de créer de la variété.

Ici aussi, en rendre compte, c'est trahir.

Je vais présenter une succession de témoignages proposés pendant la mise en commun, qu'ils aient été repris ou non dans la suite des travaux. Il s'agit, pour moi, de mettre en lumière, à la fois la richesse et les difficultés de cette première phase qui vise la variété. En effet, lorsque l'ensemble des co-chercheurs partage le premier recueil des données expérientielles, il s'avère que l'essence de l'expérience est parfois difficilement compréhensible sans ses éléments de contexte, que la variété ne se laisse pas réduire en constats ou questionnements sans perdre de sa qualité ou de sa pertinence, que le temps peut paraître démesurément long, qu'il n'y a aucune garantie d'être dans le juste, ni aucune certitude de l'erreur, et qu'il y a à accueillir chaque élément comme quelque chose susceptible de penser, d'avancer, de s'ajuster, peut-être ou peut-être pas, avec un autre élément. Je dirais que nous sommes comme dans une zone de brumes et de marécages parce que nous ne savons pas où nous mettons vraiment les pieds, nous ne voyons pas vraiment comment arriver au but et, en même temps, nous secouons le tamis du chercheur d'or et de la clarté apparaît. C'est donc un temps de la découverte et de la curiosité et aussi quelquefois de désintérêt, d'ennui, lorsque notre compréhension bute contre les discours des autres.

Le groupe 1 s'est plus longuement attardé sur un des témoignages. Celui-ci explorait ce qui se passait lors de l'action " verser de l'eau " tout au début de la mise en sous-groupes. Ce qui est repéré, dans un premier temps, ce n'est pas quelque chose à tonalité affective, mais quelque chose d'une appréciation de la justesse du geste, d'une valence de concentration sur la tâche. Puis comme une sorte de réveil, une écoute d'une voix qui conduit vers une phase d'engagement pour la tâche avec la perception d'une douleur à l'épaule. Ce qui est mis en évidence, c'est une sorte d'axe engagement/désengagement, un descripteur harmonie/dissonance, et une composante d'appréciation de la qualité du geste. Un autre témoignage dans le groupe mettait en évi-

dence une sorte de valence de fond, une angoisse, avec des mouvements vers l'extérieur, puis des retours vers l'intérieur de soi, des mouvements d'ouverture et de repli sur soi. Le groupe 2 a travaillé sous forme d'une juxtaposition d'exemples. Pour chacun, un énoncé de la situation en une dizaine de lignes, un partage, et des constatations de ruptures, de fluctuations, de passages à des émotions avec des degrés d'intensité, brutal, rapide, net, des appréciations de type me convient/ne me convient pas, inconfort/basculément. Ce qui paraît important, c'est sans doute de saisir le moment du changement, de se questionner sur l'intensité de l'émotion qui se déploie : cette micromodulation est-elle une porte de l'émotion ? Cette émotion qui se déploie aurait-elle existé dans la conscience sans cette attention portée à la micromodulation ? Est-ce que la dimension fonctionnelle des valences est opérante ? L'émotion existait-elle sur le mode réel : elle était enfouie et avait une fonctionnalité ou était-elle virtuelle et elle s'actualise par le retour réflexif ? La valence existe-t-elle en dehors du cadre relationnel ? La métaphore de la graine est proposée : la graine qui se déploie dans un environnement peut être considérée comme un spécimen, une décoration, un aliment, un devenir plante. Virtuellement, c'est une plante, mais dans la réalité, sa fonctionnalité est diverse et multiple. Une référence à la théorie des champs de Lewin nous permet de penser autrement cette question de la réalité de l'émotion surgie par le retour réflexif : ce qui s'actualise ne diminue pas le virtuel, il s'agit d'une autre éventualité, mais la potentialité était présente. Valence porte des émotions ? Réaction qui crée l'attachement ?

Le groupe 3 s'est penché sur la question Qu'est-ce qui s'est passé en moi comme variation de mon état interne ? Un des premiers constats, c'est la superposition événements et état interne, plutôt l'intrication des deux composantes. Le dépliement des états internes n'est pas spontané, il nous manque une pratique des changements internes. D'autres constats sont précisés :

Nécessité de tourner son attention vers cette composante du vécu

Ça peut être décrit comme une expérience

Il y a une forte composante cognitive d'appréciation et de jugements liée aux événements et à des états internes implicites C'est plus facile de nommer au moment des contrastes. Il semble que l'on ne puisse l'éclairer que par la transition L'événementiel lui est fortement indexé La formulation des relances paraît extrêmement sensible.



À partir de ce moment-là, des formulations sont proposées à l'ensemble du groupe afin d'expérimenter et de vérifier pour chacun d'entre les participants les effets des variations de la formulation : Y a-t-il un changement dans ton état interne, s'il y en a un ? Qu'est-ce qui se passe à l'intérieur de toi ? dans ton monde intérieur ? dans ton espace intérieur ? Qu'est-ce que ça change dans ce que ça te fait, si ça t'a fait quelque chose ? Y a-t-il des changements que tu identifies pour toi ?

Nous remarquons différentes facettes de l'état interne, que nous désignons pour l'instant, de l'ordre du corporel, de l'énergétique, des valences, des émotions. Nous identifions que certaines formulations sont vécues de manière violente, agressive, même lorsque nous nous posons nous-mêmes la question. Il y a nécessité de solliciter le sujet à se tourner vers quelque chose de particulier en lui, et les

formulations peuvent être perçues comme des obligations à rendre compte. La formulation " Qu'est-ce que tu ressens ? " semble d'une grande violence pour les sujets sollicités. Ce moment de travail est particulièrement intense car nous tissons ainsi des liens avec une autre problématique, les effets des relances. Ce qui me paraît important de souligner, c'est, à ce moment-là de la recherche, cette forme de capitalisation des ressources, liées à l'explicitation entre autres, mais aussi, les éléments de connaissance sur l'objet de recherche potentiel qui affleurent. Rien n'est figé, tout est ouvert. Les remarques et les constats font office de balises, de mise en garde. Il n'y a pas de consigne générale, ou de méthodologie précise proposée. S'il y a une méthodologie, c'est une méthodologie fondée sur la subjectivité et, en ce sens, elle ne peut être que de l'ordre de la prise en compte des personnes. La richesse, c'est de pouvoir ainsi accueillir des données, des prises d'informations selon divers protocoles, ce qui pourra mettre en évidence un certain nombre de constantes ou non. Être co-chercheurs, c'est donc avoir un espace de liberté, espace à négocier avec un groupe restreint, quatre ou cinq personnes, d'explorer une ou plusieurs pistes selon les ressources du groupe et d'en rendre compte, à diverses reprises, notamment dans la synthèse de fin de session. Quatre groupes se forment. Ce moment de la formation des groupes serait à considérer avec attention peut-être. En effet, s'il n'y a pas d'égalité d'expérience dans le travail de co-recherche puisque le séminaire de St Eble est ouvert à tous, quel que soit son vécu de l'explicitation et des démarches qui y sont étroitement liées, il pourrait y avoir des distorsions éventuelles dans les productions des groupes, voire des malaises dans la manière de s'approprier la tâche. Le fait qu'il n'y ait pas d'obligation de résultats, mais un rendre compte de ce qui s'est passé, et que l'ensemble contribue à mieux approcher l'objet de recherche atténue sans doute les biais éventuels. À ce moment de la co-recherche, je suis tendue dans mon intention d'archivage, intention que je me suis donnée tout au début du séjour. Cette intention m'oblige à être tournée vers l'extérieur d'une certaine façon, me centrer sur les contenus par exemple, à me mettre entre parenthèses. La rupture grand

groupe, groupes restreints n'en est que plus visible pour moi.

## Exploration

Nous entrons dans une phase d'exploration intensive, une phase pendant laquelle l'alchimie de fonctionnement des groupes me semble déterminante, comment se négocie le travail, comment les groupes s'y prennent pour appréhender la tâche, comment ils s'organisent. Car, ils s'organisent, et chaque groupe va conduire sa recherche avec une harmonie et une détermination surprenantes. Si je nomme harmonie cette partie du travail, cela n'en exclut ni les contradictions, ni les conflits éventuels. Les lieux ont leur importance, les entretiens demandent une écoute attentive et les interférences sonores entre les groupes provoquent quelquefois des perturbations. Il apparaît cependant que le déroulement s'effectue dans une atmosphère studieuse et souvent passionnée.

À mon sens, les premiers pas du groupe déterminent fortement l'orientation des travaux. Dans notre groupe, nous avons souhaité faire le point sur ce qui paraissait important pour chacun de nous, nous donner une " mémoire de travail ", et cette intention nous a entraînés dans une exploration sur les effets des mots, afin de trouver des formulations qui conviennent le mieux pour l'un de nous en particulier, ce qui nous a permis d'approcher les valences. Aucun d'entre nous n'avait une idée précise de comment nous allions procéder. Je pense qu'il y a une confiance dans la puissance de l'explicitation certes, mais aussi une confiance dans la capacité des sujets à s'écouter, pas seulement les uns les autres mais à se considérer soi comme un autre digne d'intérêt et source de connaissances. Mon propos n'est pas ici de présenter plus longuement le travail du groupe, mais de pointer la richesse et la puissance de la procédure en place dans ce travail de co-recherche. Ce sera l'objet d'un autre article.

Nous avons eu encore un moment en commun entre deux temps d'approfondissement en sous-groupes, une étape intermédiaire de courte durée qui visait plutôt à cueillir quelques recommandations précieuses pour la suite des travaux en unités restreintes : la nécessité que l'interviewé dise d'abord tout ce

qui est important pour lui d'un point de vue événementiel et sensoriel avant de questionner les polarités élémentaires, entre autres.

Bien évidemment, le séminaire se termine par un moment de mise en commun de la phase d'exploration. À mon sens, c'est une phase délicate, au vu du temps qui reste à disposition. Chaque groupe essaie de mettre en évidence la démarche utilisée, les constats effectués. Le temps est souvent trop court pour que des débats puissent avoir lieu. Je pense qu'il serait sans doute fructueux de recueillir des écritures de cette phase, écritures nécessairement plurielles, écritures au cours desquelles chacun des participants pourrait faire part de son expérience, de ses hypothèses, de ses constats, de ses perspectives. En effet, il me semble que bien des éléments nous échappent au moment de cette dernière étape du séminaire, et surtout que les traces des travaux effectués seraient précieuses pour les travaux à venir. Bien entendu, chaque séminaire est à considérer comme une contribution à la construction de la psychophénoménologie et pas seulement comme un temps clos et enfermé sur lui-même. Cependant, lorsque je considère les traces collectives de cette dernière phase, j'ai conscience d'une perte de substance importante. J'éprouve le besoin d'en connaître un peu plus, de pouvoir prendre du recul par rapport aux données recueillies, de les mettre en lien avec d'autres constats déjà effectués, mais pas seulement dans la solitude de mon retour, mais dans un mouvement qui prolonge la co-recherche, un mouvement qui s'engage dans la compréhension de ce qui a été produit. J'ai le sentiment que cette démarche de co-recherche telle qu'elle se pratique à St Eble est certes une démarche originale, mais surtout qu'elle est une forme puissante d'investigation pour des travaux sur la conscience dans le cadre de la subjectivité et l'intersubjectivité. J'ai l'intime conviction de la richesse qui gît dans les traces schématiques recueillies et qu'il y aurait un intérêt scientifique à continuer. Mais comment ? En avons-nous les moyens ? Nous en avons, à mon sens les capacités potentielles et sans doute serait-il intéressant d'engager une réflexion sur l'après St Eble. Une restitution de ce dernier temps du séminaire est encore plus difficile que les autres.

*J'invite tous ceux qui ont participé à laisser revenir un ou deux aspects, un ou deux moments, ou constats ou quoi que ce soit d'autre qui les ont particulièrement intéressés, interpellés, passionnés et de nous le faire partager sous la forme écrite qui leur convient.*

### **Pour ne pas conclure...**

À partir des présentations des " constats " des quatre groupes que j'ai d'abord notés sur des panneaux et retranscrits ensuite sous forme d'un listing de type mot à mot, je voudrais souligner quelques points qui me paraissent significatifs de la démarche de co-recherche : un exemple d'une méthodologie pratiquée par un groupe et quelques données recueillies par les différents groupes.

La méthodologie est complexe et utilise les ressources de tous les membres du groupe. Nous étudions des phénomènes qui ne peuvent être approchés prioritairement que par les sujets eux-mêmes. Pour un des groupes, trois temps vont être explorés. Dans un premier temps, B interviewe A sur un moment vécu récent pendant une vingtaine de minutes. L'objectif est de repérer les changements de valence pour A pendant ce vécu. Il est à souligner que le questionnement porte à la fois sur un V1 (le vécu récent), questionnement qui est un mode habituel de l'explicitation et, en même temps, le questionnement tente d'identifier des valences qui ne sont pas nécessairement perceptibles directement par A pendant ce vécu, mais qui l'affectent. Pour B, il s'agit donc de repérer des changements éventuels chez A et de proposer à A de se tourner vers eux. Dans un deuxième temps, les deux observateurs (C1 et C2) deviennent des intervieweurs pour B ; A n'est pas présent pendant cet entretien qui porte sur le vécu de l'entretien par B. La question " As-tu appris quelque chose sur les changements pour A et comment le sais-tu ? " est explorée dans un entretien E2. Celui-ci dure environ trois quarts d'heure et vise à mettre en évidence les différentes facettes de la relation. Au temps 3, B devient observateur et C1 et C2, (Ils sont devenus des B depuis le temps 2), interviewent A qui est revenu dans le groupe : " Qu'est-ce que tu as appris ? " est le thème du questionnement. Il est intéressant de souligner que les deux observateurs de l'entretien 1 (E1) vont conduire deux autres entretiens E2 et E3 dont l'intention est de

mettre en lumière la manière dont A et B ont vécu E1, notamment dans les dimensions de repérage des mouvements élémentaires de l'un et de l'autre. C'est une méthodologie sophistiquée qui tient compte, à mon sens, d'une interpellation liée au concept de réalité de la valence au moment du vécu V1. Revenir sur l'entretien qui s'est déroulé (C'est à ce moment-là un V2) permet de pouvoir pointer quelque chose qui aurait une existence dans les échanges entre personnes et qui aurait peut-être contribué à des changements d'orientation de la conscience. En interviewant les deux sujets de la relation, des possibilités de corrélation peuvent être envisagées, et, en même temps, il y a deux V2 à disposition pour investiguer quelque chose que certains ont qualifié d'indicible. Cela offre une variété des conduites potentielles et permet d'approcher la validité de la notion de valence, sa pertinence et sa fonctionnalité dans la relation. Là aussi, il y aurait à débattre de la pertinence des démarches de recueil des données, de leurs effets sur les données recueillies en regard des objets de recherche.

Nous avons approché les valences ou du moins nous avons identifié des mouvements fugaces et qui ont des effets puissants sur la relation et sur la conduite des tâches. Il semblerait qu'il y ait différents types de valences ou plutôt différentes facettes du concept de valence. S'il y a des oscillations, elles peuvent se stabiliser ou conduire à des perturbations dans la tâche. S'il y a indexation et intrication des valences aux événements, il semble qu'il y a aussi indexation aux types de tâches, que des aspects identitaires soient sollicités, qu'il y ait des tonalités et des nuances, voire des hybridations, qu'une composante d'évaluation et d'appréciation accompagne les modifications et que les mots affectent intensément le " système valence ". Ce qui me donne à penser que le thème est loin d'être circonscrit et à espérer toute contribution, qu'elle soit expérimentielle ou théorique, avec curiosité et passion.

Mireille Snoeckx, novembre 2003



# Accompagner l'entrée dans le métier par l'explicitation des moments d'appropriation de nouvelles postures professionnelles

**Nadine Faingold**

*Maître de conférences à l'IUFM de Versailles*

*Recherche : Construction de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés chargés de l'aide auprès des élèves en difficulté.*

*Equipe de recherche : Agnès Thabuy, Brigitte Cosnard, Elisabeth Jacob-Boisson, Nicole Peyret, Christine Jacquesson.*

*En France, les enseignants qui souhaitent se spécialiser dans le domaine de l'aide pédagogique auprès des enfants en difficulté suivent une formation qui leur permet de passer le CAPSAIS (certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire), option E. La recherche s'est donnée pour visée de mieux comprendre le processus de formation et la dynamique identitaire qui permettent à des enseignants de se repositionner au plan de leurs pratiques et de leur identité professionnelle en devenant enseignants spécialisés (maîtres E). L'objet de cette recherche est donc d'analyser comment se construit l'identité professionnelle du maître E au cours de sa formation initiale, puis dans l'exercice du métier. La méthodologie de recueil de données est celle de l'entretien d'explicitation.*

**Les consignes sont les suivantes :**

## **1<sup>er</sup> entretien**

Je te propose d'évoquer les moments forts pour toi de ton année de formation à Cergy (au CAAPSAIS option E)

Je te propose d'évoquer un moment de pratique professionnelle où tu t'es senti maître E

## **2<sup>ème</sup> entretien**

Temps 1 : Je te propose d'évoquer trois moments forts de ton vécu scolaire

*Laisser à la personne quelques moments d'évocation silencieuse, faire noter les moments qui viennent ...*

Temps 2 : Je te propose d'évoquer trois moments forts de ton vécu professionnel

*Laisser à la personne quelques moments d'évocation silencieuse, faire noter les moments qui viennent ...*

Temps 3 : Je te propose d'évoquer un autre moment de pratique professionnelle où tu t'es senti maître E.

Si le moment évoqué dans le premier entretien n'était pas un moment avec des élèves : Ajouter : "cette fois-ci un moment avec des élèves"

Si le premier moment et le second sont des moments avec des élèves, en solliciter un troisième : "cette fois-ci avec des adultes"

Si le moment avec des adultes concerne des parents, solliciter "cette fois-ci avec des collègues".



*Voici un extrait d'entretien de recherche portant sur la première consigne : « Je te propose d'évoquer les moments forts pour toi de ton année de formation à Cergy. »*

**Accompagner l'entrée dans le métier par l'explicitation des moments d'appropriation de nouvelles postures professionnelles**  
*Patrick et le moment de silence... ou Apprendre à prendre du temps.*

38. Je revois des moments quand on était en stage de pratique accompagnée en réseau d'aides, au moment où les groupes se sont formés et où on avait notre petite groupe de gamins qu'on retrouvait à chaque fois. Et je revois les premiers moments de silence que j'ai réussi, pas à obtenir, mais à m'accorder, j'avais vraiment l'impression d'avoir franchi un pas. Je pense que parmi les choses que j'ai apprises, ou que j'ai construites ici, il y a vraiment ça, des moments de silence que je me suis accordés, la gestion du temps, la gestion de la parole.

39. *ça m'intéresserait qu'on s'arrête là-dessus, si tu veux bien, tu prends ton temps... Donc un moment qui te reviendrait ...*

40. Je suis dans la salle de réseau, je suis assis face aux deux enfants dont j'avais à m'occuper, qui étaient deux enfants de CP, face à moi il y avait Ahmed à gauche, et Saïd à droite, deux gamins adorables, je les revois bien, et on était sur un projet de construction de livre. Donc ce jour-là les gamins étaient en train d'essayer d'écrire une phrase, c'était une phrase dans laquelle il y avait le mot Spot, qui était la personne principale du livre qu'on était en train de construire, et Spot les gamins n'arrivaient pas ce jour-là à l'écrire, or c'était un mot qu'on avait déjà rencontré.

41. *Qui devait écrire ? Chacun d'entre eux ?*

42. C'était Ahmed qui avait le stylo à ce moment-là, il devait écrire Spot et l'autre devait participer à « comment on fait pour écrire Spot ». Les enfants attendaient que quelque part je vienne à la rescousse et ce jour-là **j'ai attendu.**

43. *Tu restes juste sur le moment où tu sens que les enfants attendent que tu viennes à la rescousse.*

44. C'est Ahmed qui a le crayon papier dans la main, il taille son crayon, ... , ils sont tous les deux à gérer ça, ... et puis je les laisse revenir à la table, je recentre sur là où on en était, je recentre avec une question : « qu'est-ce qu'on cherchait à faire ? », et là il y a Saïd qui me dit : on n'arrive pas à écrire Spot.

45. *Qu'est-ce qui se passe juste pour toi à ce moment-là ?*

46. Ce qui se passe pour moi, j'ai eu l'impression d'avoir... pas un flash, mais

comme une évidence, **quelque chose s'est imposé à moi comme une évidence, que je devais me taire**, et pour moi c'était important, alors que ça n'était pas du tout important auparavant. **Et là je me suis dit tais-toi, laisse-les travailler, laisse-les construire. Et ça a duré longtemps, et j'étais partagé, c'est violent le silence, le silence qu'on s'impose c'est assez dur, et je le sentais monter en moi en me disant il ne se passe rien et je savais bien qu'il se passait plein de choses.**

47. *Donc tu sens monter ça en toi, il ne se passe rien, et en même temps...*

48. **En même temps je sais que c'est comme ça que ça allait avancer avec les gamins.**

49. *Donc comment tu fais par rapport à ce qui monte en toi ?*

50. Je regarde les enfants avec je pense un regard de bienveillance en me disant ça va venir. Mais en même temps j'ai l'impression qu'il y a une certaine violence, à savoir que je me dis, mon réflexe aurait été de leur fournir une aide très vite, mais **je sens que je suis en train de me départir de ce réflexe-là.**

51. *Tu le sens quelque part ce réflexe ?*

52. Oui, je le sens par des attitudes corporelles, à savoir que là où j'étais plus détendu, assis, en croisant les jambes, et un petit peu en retrait de la table, **je sens que je m'approche d'eux.** C'est quelque chose qu'on avait évoqué, et je me suis vu à ce moment-là me rapprocher d'eux, les cerner un petit peu. Et là je ne peux pas le jurer, mais **je pense que j'ai eu un mouvement de recul et d'apaisement en me disant laissons faire...**

53. *Tu as un mouvement de recul, d'apaisement...*

54. Oui, d'apaisement corporel en ne leur disant rien.

55. *En ne leur disant rien...*

56. En ne leur disant rien. Tu vois ce que je veux dire ?

57. *Oui.*

58. J'avais vraiment l'impression que je leur fournissais du rien mais c'était ce dont ils avaient besoin, et avec un regard de confiance. Et les enfants étaient un peu surpris par ça, parce que eux aussi ça leur faisait certainement peur un petit peu, je ne sais pas combien de temps ça a duré, ça a été enregistré, ce silence a dû durer trente secondes, c'est long trente secondes, c'était long entre eux aussi. Et je ne revois plus exactement ce qui s'est passé après, tu vois je ne sais pas finalement si le mot est venu, etc. Mais j'ai eu l'impression d'avoir

avancé justement dans ma recherche à moi, dans ce que je devais faire.



59. *Si je reviens un peu en arrière tu dis c'est une évidence, ça t'apparaît comme une évidence qu'il faut te taire, donc cette évidence quel sens elle a là? Comment tu la formulerais?*

60. Je me suis dit, j'étais face à eux, les gamins avaient le stylo, et il y avait plusieurs options qui se présentaient à moi, et les options auxquelles j'avais recours dans des cas similaires les autres fois c'était où est-ce qu'on pourrait regarder, d'orienter par des questions, et là je savais que je pouvais le faire, et je ne sais pas pourquoi à ce moment-là il m'est apparu que ça ne devait pas se passer comme les autres fois.

61. *Tu y es encore dans le moment-là ?*

62. Oui, je revois ce moment, il y a les gamins qui sont en face de moi, Ahmed a le crayon à papier dans la main, ils sont revenus s'asseoir après avoir évacué les déchets de taille de crayon, et ils se rassoient, ils reprennent le crayon, et moi je les regarde et je recentre avec une question du style : qu'est-ce qu'on cherchait à faire ? ça c'est le moment, ensuite...

63. *« Qu'est-ce qu'on cherchait à faire » en style direct ça donnait quoi par exemple ?*

64. Je m'adresse à eux et je dis : où est-ce qu'on en était ? Qu'est-ce qu'on cherchait à faire avant de tailler le crayon ? Et je vois Ahmed prendre le crayon et c'est Saïd qui a dit : on n'arrivait pas à écrire le mot Spot.

65. *Si tu t'arrêtes juste là...*

66. Là je pense que c'est ce moment où j'ai laissé une frange de temps pour réfléchir, et après ça je me revois justement me crisper

en m'avancant sur la table, prêt à sortir quelque chose, et c'est là justement où je vois cette espèce d'évidence, ce n'est pas un flash, c'est plus fort que ça, mais **comme une bulle qui se crée dans la tête. (geste des deux mains décrivant une sphère)**

67. *(reprise du geste) Comme une bulle qui se crée dans ta tête, reste juste sur ce moment d'évidence... Donc qu'est-ce qu'il y a dans cette évidence ? Tu restes avec ce moment...*

68. Je vois cette bulle qui est là, je la vois blanche, blanche et vide, mais c'était pas un vide qui paraissait comme une absence de quelque chose, tu avais une espèce d'entité blanche comme ça, et ça ne me paraissait pas du tout effrayant, mais au contraire très rassurant, une bulle c'est rassurant.

69. *C'était rassurant, et en même temps qu'est-ce qui est important dans cette bulle ?*

70. Ce qui est important c'est que je lui ai laissé de la place, je l'ai laissée venir.

71. *Tu la laisses venir...*

72. Oui, je la laisse venir à moi, et je lui laisse sa place, et j'ai l'impression que je la laisse se déposer devant les gamins, **(geste des deux mains mimant le déplacement de la bulle) c'est ce moment de silence que j'ai laissé se déposer devant les gamins.** Et ça je pense que les gamins l'ont senti d'une façon ou d'une autre, en tout cas moi je l'ai senti très fort, comme un moment où je ne ressentais pas le moment d'éclater la bulle, **elle était rassurante cette bulle**, alors qu'auparavant peut-être qu'elle m'aurait certainement ennuyé.

73. *(reprise du geste) Donc au nom de quoi c'est vraiment si important de poser cette bulle de silence devant les enfants ?*

74. **C'est important parce que j'ai l'impression que je laisse du temps à tout le monde**, à la fois aux enfants et à la fois à moi, et quelque part je pense que je me libère d'une pression. Là je change mon regard sur le silence, et là où je le vivais auparavant peut-être un peu difficilement en tant qu'institut, là je lui donne un côté bienveillant et un côté ça fait du bien à tout le monde. Ca c'est un moment important pour moi, et puis les gamins m'ont renvoyé les choses, je ne sais pas comment s'est terminée cette action-là particulièrement mais je revois les gamins sourire, quelque part ça me confortait, eh bien c'est possible ça, c'est possible de laisser du temps aux gamins, c'est possible de leur laisser du temps et c'est de l'aide.





75. *Est-ce que ça ouvre d'autres choses encore d'offrir ce temps et que ça soit de l'aide ?*

76. C'est beaucoup, c'est énorme, pour moi c'est énorme, **c'est une révolution, c'est une vraie révolution culturelle**. Parce qu'on l'avait souligné en cours, ce sont des choses qu'on avait dites, il y a beaucoup de choses qu'on a dites, et entre le fait de le dire et l'expérimentation et le fait de le vivre et de se l'approprier, il y a du chemin.

*A un autre moment de l'entretien de recherche, Patrick commente ainsi la formation à l'EdE par laquelle Agnès Thabuy (qui coordonne la formation) et moi-même avons décidé de faire commencer l'année de formation au CAPSAIS :*

Je repense à ce qu'on fait au début... je ne sais pas si vous fonctionnez toujours comme ça, mais le travail sur l'entretien d'explicitation au début qui demande quand même un engagement entier de la personne...

**Il y a des moments comme ça où justement il y a des moments de silence**, il y a des moments comme ça. Donc on est dans le bain quand même dès le début quoi. Donc on prend conscience dès le début que puisque... enfin moi c'est comme ça que je l'ai vécu... puisque dans la formation on est autorisé à réfléchir, à **prendre du temps**, c'est professionnellement quelque chose qui est... qui est utile, qui est... pas valorisé, mais qui est reconnu quoi. Donc dès le début j'ai l'impression qu'on en prend conscience, mais il faut du temps, il faut donner du temps au temps. C'est ce qu'on m'a dit tout au long de la formation. **Donner du temps à l'enfant, se donner du temps...**

N'y a-t-il pas là un nouvel axe de réflexion : la formation à l'EdE comme changement du rapport au temps ?

*Nadine Faingold*

*Pour faire écho au texte de Husserl publié dans le numéro précédent, voici des extraits du chapitre 4 de « Sciences de la mémoire » de Daniel Shacter (2003, Odile Jacob, Paris.)*

*L'extrait est un peu long au regard du droit de citation, aussi j'ai supprimé les références et j'ai passablement caviardé les extraits de façon à ce que vous soyez obligé de l'acheter si vous voulez aller plus loin. Dans tous les cas de figures je vous en recommande l'achat, il est très lisible et j'ai appris beaucoup en le lisant. Cependant l'auteur reste dans une perspective rationaliste, positiviste qui ne le conduit jamais à envisager les conditions subjectives des activités de rappel, ce qui conduit à plus d'un endroit à une certaine naïveté.*

... pensez à l'expérience que le psychologue cognitif canadien Bruce Whittlesea a réalisée en 1993. Après qu'une liste de mots courants eut été donnée à étudier à des sujets, certains mots de cette liste et quelques mots nouveaux écrits en majuscules à la fin d'une phrase ont été présentés lors d'un test ultérieur : les participants devaient dire si ces mots finaux en majuscules étaient déjà apparus ou non, les mots précédents rendant ces derniers items très faciles à prévoir dans certaines

phrases (« La mer démontée ballottait le BATEAU ») et moins dans d'autres (« Elle fit assez d'économies pour pouvoir s'acheter une LAMPE »). Quand le mot en majuscules n'avait pas fait partie de la liste préalablement étudiée, la réponse « nouveau » aurait dû être fournie : il a été parfois répondu « ancien » à la place. Plus important encore, la propension à prétendre indûment qu'un item avait été déjà rencontré était plus marquée quand les mots nouveaux étaient hautement prédictibles que lorsqu'ils l'étaient moins, et les mots

les plus aisément prédictibles ont été nommés plus vite que ceux qui étaient plus difficiles à prédire. Selon Whittlesea, les participants de cette expérience avaient attribué à tort les réponses rapides que les mots hautement prédictibles leur avaient permis de fournir à une exposition antérieure qui n'avait en fait jamais eu lieu : la rapidité et la fluidité mêmes des réponses (conséquence directe de la prédictibilité du mot) avait été confondue avec une preuve de familiarité. Ces sujets avaient donc affirmé avoir vécu une expérience antérieure — avoir vu un mot sur une liste préalablement étudiée — pour des raisons qui n'avaient rien à voir avec la mémoire, .... Mais les méprises inhérentes aux remémorations sont étonnamment banales : nous croyons parfois nous souvenir d'événements qui ne sont jamais arrivés, confondant le traitement rapide d'informations entrantes, ou les images vivaces qui nous viennent à l'esprit, avec des rappels d'événements inexistantes. Quelquefois aussi, nous récupérons un souvenir correct de ce qui s'est produit, mais attribuons l'événement concerné à une époque ou à un lieu fallacieux. D'autres fois enfin, l'erreur d'attribution fonctionne différemment : nous créditons indûment notre imagination d'avoir produit une image ou une idée spontanée, alors que nous nous contentons en réalité de repenser — sans en avoir conscience — à un fait lu ou entendu. ...

Quiconque a gardé le souvenir de l'attentat à la bombe perpétré le 19 avril 1995 à Oklahoma City se souviendra probablement aussi de la recherche infructueuse de l'« individu 2 » qui lui a fait *suite*. L'« individu 1 » (personnage qui n'avait pas tardé à être identifié comme étant Timothy McVeigh) avait été appréhendé en avril de cette même année. Ce même mois, les membres du FBI avaient organisé une chasse à l'homme d'ampleur nationale afin de capturer le second suspect qui, croyaient-ils, avait accompagné McVeigh quand, deux jours avant l'attentat, ce dernier avait loué une camionnette à l'atelier de carrosserie Elliott de Junction City, Kansas. Un portrait robot de l'« individu 2 » montrant un jeune homme au visage carré, aux cheveux bruns, au corps trapu et coiffé d'une casquette bleue et blanche avait été diffusé en permanence à la télévision. Après avoir retrouvé la piste de la camionnette louée par McVeigh, le FBI avait interrogé les employés de l'atelier de carrosserie Elliott qui lui avait fourni ce véhicule. Un secrétaire et le propriétaire de ce garage s'étaient rappelés qu'un seul homme en tout point conforme à la description de McVeigh avait loué une camionnette le 17 avril 1995, l'avant-veille de l'attentat : il avait effectué la réservation sous le pseudonyme de « Robert Kling ». Le mécanicien Tom Kessinger, qui avait assisté à cette transaction, se souvenait quant à lui d'avoir aperçu deux hommes ; le premier coïncidait avec la description

de McVeigh : il était grand, blanc et avait des cheveux blonds et courts ; plus petit, plus trapu et brun, le second portait une casquette bleue et blanche et avait un tatouage sur l'avant-bras gauche. La recherche de l'« individu 2 » avait commencé sur la foi du témoignage dudit Kessinger. La source du souvenir de ce mécanicien paraît cependant résider dans un épisode totalement indépendant de la visite de McVeigh : il s'était déroulé le lendemain, lorsque le sergent Michael Hertig et son ami, le soldat Todd Bunting, s'étaient rendus à leur tour dans cet atelier de carrosserie Elliott pour y louer eux aussi une camionnette en présence de Kessinger. Comme McVeigh, Hertig était grand et blanc de peau ; Bunting, lui, était plus petit, plus trapu, brun, et il portait une casquette bleue et blanche tout en arborant en outre un tatouage sur l'avant-bras gauche — ce qui correspondait au signalement de l'« individu 2 ».

Après avoir lancé en vain cette gigantesque chasse à l'homme dans l'espoir de retrouver ce second suspect finalement insaisissable, les agents du FBI avaient revu la déposition afférente au passage d'Hertig et de Bunting chez Elliott : ils avaient conclu à regret que l'« individu 2 » était le soldat Todd Bunting, innocent qui n'avait pas participé à l'attentat. En fait, Kessinger avait reconnu à juste titre les traits de Bunting dans le portrait robot de l'infâme « individu 2 », mais il avait interverti l'épisode du 17 avril et celui du 18 !

Cette identification erronée avait eu plusieurs précédents célèbres. Le psychologue Donald Thompson a été accusé de viol par une victime qui prétendait se souvenir de son visage en détail ; il avait été relâché grâce à l'alibi en béton qu'il possédait : il était interviewé en direct à la télévision au moment même où ce viol était perpétré. Ayant suivi cette émission, la victime avait confondu son souvenir du visage de Thompson avec celui de l'aspect du violeur.

La variété spécifique d'identification erronée propre à l'incident de l'« individu 2 » est parfois qualifiée de « transfert inconscient » : l'idée de base, c'est qu'un témoin tel que Kessinger attribue à tort le sentiment de familiarité que lui procure un visage à une mauvaise source parce qu'il transfère inconsciemment le souvenir de l'individu en question d'un contexte à un autre.

Que ces processus soient inconscients ou non, les erreurs d'identification semblables à celles observées lors de l'affaire de l'« individu 2 » ou dans les cas comparables concordent tout à fait avec les recherches qui attestent que les remémorations de détails précis d'expériences antérieures — les souvenirs d'où et quand une personne ou un objet a été rencontré — sont rarement complètes. Or,

l'incomplétude sert de terreau aux « mauvaises attributions de sources » : dans ce cas, un fait précédemment appris est correctement remémoré ou un individu ou un objet déjà vu est reconnu avec précision, mais ces connaissances ne sont pas attribuées à la bonne source. Penchons-nous sur les modalités des rappels de détails tels que l'aspect de quelqu'un et l'endroit où on l'a vu. Supposons que, participant le mardi matin à une réunion d'affaires dans de somptueux bureaux du centre-ville, vous rencontriez deux responsables avec qui vous souhaitez négocier : Thomas Wilson, vice-président à la chevelure argentée, aux lunettes à monture d'écaïlle et au complet bleu nuit, et Frank Albert, analyste financier âgé d'une trentaine d'années qui arbore un nœud papillon et des bretelles de couleur. L'après-midi suivant, vous vous rendez en banlieue pour vous entretenir avec deux clients possibles qui viennent de créer une nouvelle entreprise dans des locaux exigus : avec le programmeur informatique Eric Merton, jeune diplômé qui porte des jeans et une boucle d'oreille en argent ; et avec Elaine Green, présidente de cette entreprise à peine plus âgée qui a choisi des atours plus traditionnels.

Si je vous interroge une semaine plus tard sur vos activités de ce mardi, vos dires ne seront fidèles à la réalité qu'à condition que vous vous souveniez des traits particuliers des personnes et des lieux concernés ; mais il ne suffira pas pour cela que vous vous remémoriez les fonctions de vice-président, d'analyste financier, de programmeur informatique et de présidente ; ni les lunettes à monture d'écaïlle, les bretelles de couleur, le nœud papillon, la boucle d'oreille en argent, les jeans et les complets classiques ; ni que vous avez rencontré M. Wilson, M. Albert, M. Merton, et Mme Green ; ni les vastes bureaux du centre-ville ou les locaux plus petits de la banlieue. Il vous sera indispensable en outre de récupérer le souvenir des vêtements portés par chacun, de la correspondance des noms et des visages, des lieux de travail respectifs (centre-ville ou banlieue) et des fonctions exercées par tel ou tel : en plus d'enregistrer et de retrouver ces traits individuels, vous aurez besoin de les lier l'un à l'autre dans votre mémoire de telle sorte que les conjonctions établies entre les individus, les tenues, les fonctions et les lieux puissent donner lieu à des rappels corrects.

Pour les psychologues, ce processus d'association équivaut au problème de la « liaison mnésique » : il s'agit de fondre les diverses composantes d'une expérience en un tout unifié. Si les facettes cons-

titutives d'une expérience sont retenues mais si la liaison mnésique échoue, l'apparition de confusions de sources similaires à celles observées lors de l'affaire de l'« individu 2 » ou d'épisodes voisins est des plus probables.

Certaines confusions de sources sont attribuables à des liaisons incorrectes : une action ou un objet n'est pas rattaché au temps et au lieu qui conviennent à l'instant même où un événement survient. De même que l'incapacité d'établir une liaison correcte peut concourir à créer des confusions mnésiques entre les événements qui sont vraiment vécus et ceux qui ne sont que pensés ou imaginés. Peu avant de sortir de votre domicile, vous pensez à fermer la porte du sous-sol et à la verrouiller ; une heure plus tard, vous avez soudain un doute dans votre voiture : ai-je bien fermé cette porte ou me suis-je contenté de l'imaginer ? Vous demandez-vous avec angoisse.

Le professeur de psychologie Lew Lieberman m'a appris que ces sortes de confusions le tourmentent de plus en plus depuis qu'il est à la retraite". « C'est un peu comme si, avant de faire quoi que ce soit, vous vous représentiez en train d'accomplir ce que vous projetez, puis ne vous rappeliez pas si vous vous êtes simplement représenté cet acte ou l'avez accompli dans la réalité », m'a-t-il écrit, il voulait savoir si j'avais entendu parler de vécus similaires : en fait, de nombreuses expérimentations ont montré que les individus qui s'imaginent en train de voir un objet ou d'accomplir une action sont souvent persuadés ensuite d'avoir réellement perçu cet objet ou accompli cette action.

Le fait même de pouvoir associer un ensemble de détails à un objet ou à une action permet de déterminer plus facilement si un événement donné est véritablement survenu. Qu'advient-il chaque fois que vous vous tracassez dans votre voiture en vous demandant si la porte de votre sous-sol est restée grande ouverte ou non ? Vous vous livrez à une recherche mentale effrénée, tentant de vous souvenir d'un objet ou d'un détail spécifique qui démontre que vous avez bel et bien fait ce que vous projetiez de faire : vous ne retrouvez votre calme qu'en vous rappelant avoir vu un chat s'enfuir au moment où vous avez fermé cette porte ! Si vous n'aviez pas relié la perception de cet animal effrayé à la fermeture de cette porte, vous continueriez peut-être à vous efforcer de distinguer entre ce qui relève de votre imagination et ce qui appartient à la réalité.

Les liaisons incorrectes peuvent favoriser aussi l'apparition d'une illusion aussi frappante que celle dite « erreur de conjonction mnésique ». Après avoir rencontré M. Wilson et M. Albert lors de votre réunion d'affaires, vous répondez le lendemain avec assurance à l'un de vos collaborateurs qui vous demande comment s'appelle le vice-président : « M. Wilbert. » Bien qu'ayant mémorisé correctement les syllabes de ces deux noms, vous les avez combinées pour former un nouveau patronyme.

Plusieurs études de patients cérébrolésés suggèrent que l'hippocampe joue un rôle important dans l'établissement des processus de liaison dont la perturbation est susceptible d'entraîner des erreurs de conjonction mnésique". Les patients atteints de lésions cérébrales limitées à l'hippocampe sont particulièrement prédisposés à commettre de telles erreurs de conjonction pour les mots et les visages récemment étudiés : ils les perçoivent bien comme un tout dans un premier temps, mais ont tendance ensuite à mal combiner les traits de visages distincts ou les syllabes de mots différents quand ils ne sont testés que quelques secondes ou quelques minutes seulement après l'exposition initiale. Tout porte donc à croire que l'hippocampe endommagé ne fournit plus la « colle » mnémotique indispensable à la mémorisation cohérente des composantes des mots et des visages, et des études de neuro-imagerie par TEP viennent de confirmer cette hypothèse : elles ont montré que l'hippocampe devient très actif chaque fois que l'apprentissage de paires de mots sans rapport (des items « niveau/besoin », par exemple) met les processus de liaison à contribution.

## ***E x p l i c i t e r***

*Journal de l'Association loi de 1901 GREX*

*Groupe de recherche sur l'explicitation*

*8 passage Montbrun*

*Paris 75014*

*01 40 47 86 80*

*courriel : [grex@grex-fr.net](mailto:grex@grex-fr.net)*

*site [www.grex-fr.net](http://www.grex-fr.net)*

*Directeur de la publication P. Vermersch*

*N° d'ISSN 1621-8256*

*Abonnement (cinq numéros) 30 euros*

## ***S o m m a i r e***

*n° 52 décembre 2003*

*1-13 La symbolique en analyse de pratique. Maurice Legault*

*14-21 Etre co-chercheurs à Saint Eble en 2003 : les valences. Mireille Snoeckx.*

*22-25 Accompagner l'entrée dans le métier par l'explicitation des moments d'appropriation de nouvelles postures professionnelles. Nadine Faingold.*

*25-28 Extraits de « Sciences de la mémoire » de Daniel Schacter.*

### ***Agenda des séminaires 2003-2004***

*Lundi 6 octobre 2003*

***Lundi 8 décembre 2003***

***Mardi 9 décembre***

***Journée pédagogie de l'explicitation***

*La journée pédagogique se déroulera*

*Institut Reille de 9h 30 à 16h 30*

*Elle n'est accessible qu'aux membres actifs du GREX animant des formations à l'explicitation, on ayant entamé le cursus de certification.*

*Lundi 2 février 2004*

*Lundi 29 mars 2004*

*Lundi 7 juin 2004*

### ***Programme du séminaire***

*Lundi 8 décembre 2003*

*de 10h à 17h 30*

***Institut Reille***

*34 avenue Reille*

*75014 Paris tel :0143131212*

*/ La symbolique en analyse de pratique. Maurice Legault*

*/ L'analyse des effets des relances en explicitation (à partir du texte du numéro 51). Pierre Vermersch*

*/ Retour sur le texte de Husserl publié dans le n°51 Frédéric Borde.*

*/ Discussion des textes du n° 52.*