

Expliciter n° 55 mai 2004

Matériaux d'une expérience psycho phénoménologique de remémoration.

Frédéric Borde

L'expérience que je me propose de relater dans ce texte tente de reprendre la démarche psycho-phénoménologique en première personne telle qu'elle a été développée par Pierre Vermersch ces dernières années.

En tant qu'il relate l'expérience d'un seul sujet, cet exposé ne peut que constituer un début, un premier élément qui demande d'être falsifié par d'autres descriptions. Il correspond donc, de fait, à une initiative qui réclamerait la mise en place d'un groupe de travail.

Pourtant, cette mobilisation ne constitue pas le motif premier de mon initiative. Outre l'effet que je me ferais d'outrepasser mon propre statut, n'étant pas moi-même chercheur de profession, je ne pourrais peut-être pas soutenir l'intérêt que présente mon objet pour une recherche à long terme visant à documenter le programme sur la mémoire. Et surtout, cette expérience n'a pas permis de documenter le programme déclaré.

Ma véritable motivation s'est trouvée dans la mise à l'épreuve d'un objet par la méthode psycho-phénoménologique. C'est donc, pour l'instant, une vue sur une expérience à laquelle j'ai procédé pour ma propre formation que je propose.

J'y ai rencontré des difficultés, et sans doute y aura-t-il plus de sens dans la problématisation méthodologique de celles-ci que dans la volonté de présenter des hypothèses (seuls résul-

tats à espérer à ce niveau de validation). J'espère aussi profiter de cette occasion pour proposer l'application de certains concepts d'E. Husserl.

La première difficulté qu'il s'impose d'évoquer concerne celle de la présentation textuelle d'une telle expérience. Cette difficulté est certainement familière pour chaque membre du Grex, et elle est sans doute la raison pour laquelle Socrate, déjà, condamnait l'écriture : il faut choisir entre la fidélité à l'état de faits et l'intelligibilité pour un lecteur. Sur l'avis de Pierre, je présenterai les faits en une succession de niveaux de vécus, V1, V2 puis V3, faisant ainsi le deuil d'une présentation synchronique des niveaux étroitement mêlés.

Pour le moment, les quelques éléments de niveau 2 sont encore mêlés aux descriptions de niveau 1.

J'ai bien conscience que ce texte présente du matériau brut, et sans doute en trop grande quantité. Il réclame encore beaucoup d'opérations de raffinement.

Le problème est qu'il me faut donner une considération *a priori* à tous les actes entrant en compte dans cette expérience, car je dois en plus documenter le niveau méthodologique. Y aura-t-il même un moment où nous pourrions nous passer de documenter ce niveau ?

Dans les faits, je me suis retrouvé piégé par cette exigence, car je ne l'avais pas anticipée. Dès le début, Pierre a remarqué (1996) que la nécessité de documenter tous les niveaux requiert une grande expertise, et que la construction de celle-ci commande une progression invitant à des choix d'objets modestes.

Pour ma part, j'ai eu les yeux un peu gros. Quant à la structure de mon expérience, j'ai naïvement répondu à l'occasion, me laissant guider par mon objet et me reposant sur la croyance de sa disponibilité, et que ma fréquentation, maintenant ancienne, du séminaire de pratique phénoménologique, que ma fréquentation du séminaire du Grex et que mes lectures de Husserl me permettraient de régler cette expérience.

Mais la difficulté reste incontournable : en assumant les exigences d'une honorabilité de la méthode psycho-phénoménologique, on se trouve pris entre l'en-soi de l'objet qui se présente à nous, qui nous affecte en tant que candidat à partir d'une congruence entre son profil et notre programme, en-soi auquel il est nécessaire de faire conformément accueil, pendant que le cadre de validation en première personne réclame une préparation, des conditions réglées d'expérience, une prédisposition du matériau à son élaboration qui est la mise à disposition de toutes les procédures. On a sans doute parlé de spécialisation pour moins que ça.

Mais afin de conjurer l'intimidation, il faut sans doute se rappeler que l'espoir d'une présentation complète de toutes les données d'une expérience en première personne reviendrait à espérer la présentation complète d'autrui. Ce mode de donation nécessairement incomplet, eu égard à l'infinitude des structures d'horizon, Husserl l'a nommée « appréhension ».

Si ce rapprochement s'avère exact, il implique des choix, des décisions de focalisation, car on ne peut pas rester indéfiniment sur le même objet.

Le principal est de ne rien céder sur la validation « privée », « pour-soi » de l'évidence de l'expérience vécue, ou bien d'en préciser l'indice.

Vécu 1

Recherche de déterminations : le programme et l'objet

Le programme

Le programme est celui du séminaire 2003-2004 du Grex : le thème de la mémoire (avec une préférence pour la mémoire volontaire).

a/ procédure de choix de l'objet d'étude

La méthode en première personne implique que l'objet d'étude soit un vécu personnel qui puisse être mis en relation avec le programme. Cet objet « n'est reconnu que pour autant qu'il est repéré comme présent, comme existant et cela seul déjà l'insère dans un réseau de connaissances par rapport auxquelles il se détache » (Vermersch 1999 p.3). Ce vécu spécifié présente sa candidature en m'affectant sur le fond de mes connaissances. En tant que singulier présentant le profil approprié, mon vécu constitue une *occasion expérimentale*.

b-Exposition de l'occasion telle qu'elle se présente

Ante-ante-début

Une publicité, à la télévision, pour un disque de Diane Dufresne m'apprend que le morceau « J'ai rencontré l'homme de ma vie » était chanté par elle. Cette chanson possède pour moi un statut particulier, car elle est associée à un souvenir que je qualifierais de « classique » : je me le donne dans certaines circonstances, c'est un souvenir lointain et heureux. Je me dis qu'il faudrait que je réécoute cette chanson pour faire, peut-être, de nouveau l'expérience de mémoire que j'avais faite en 1993 à l'occasion de l'écoute d'un vieux générique de télévision.

Ante-début

Le 25 mars 2004, je me trouve dans une discothèque municipale, je pense à chercher ce titre, je le trouve, je regarde la date du morceau, et en voyant qu'il date de 1973, je l'emporte avec l'idée vague d'organiser mon écoute afin d'en faire une expérience réglée.

Début

Le lendemain, je me mets en quête des notes que j'avais pris sur l'expérience du 12 juillet 1993.

Je procède à une première séance d'écriture, durant laquelle je recopie et commente pour moi-même ce texte que j'avais écrit le 26 juillet 1993.

Ce texte décrivait en quelques lignes l'expérience de remémoration qui était survenue lors de l'écoute d'un morceau de musique,

sur le mode de ce qu'il est convenu d'appeler, à la suite de Proust, un « effet madeleine ». Il s'agissait du générique de l'émission pour enfants « l'île aux enfants ».

Déroulement

Tout en reportant ce texte, je constate qu'il ne rend pas compte de la teneur principale de cette expérience, dont je me souviens, et je me sens en mesure d'y ajouter des commentaires. De plus, je dispose maintenant de concepts husserliens qui me semblent convenir pour ce que je voudrais décrire.

Extrait : (les fragments sont précédés de leur date d'écriture)

1993 :

Lorsque nous l'avons écouté :

- *Impression très forte : très peu d'images furtives, pas spécialement des scènes de l'émission mais plutôt une force groupée, une décharge qui transforme l'espace en nous projetant l'aura du cadre de la télévision, l'environnement synthétisé dans son aura. Quelque chose comme l'état du conscient couplé au subconscient de ce moment-là (indéfinissable quant à la durée qu'il recouvre).*

2004 :

- *Je parle d'abord de force groupée, de décharge, ce qui peut paraître drôle quand on connaît cette chanson pour enfants : j'étais réticent à ce qu'Aldéric mette ce disque, j'avais peur que tout le monde se mette à régresser, j'étais intérieurement monté sur mes grands chevaux théoriques. Mais dès les premières notes je me suis senti balayé. La brutalité cherche donc ici à qualifier la force sans appel avec laquelle le son m'a affecté.*

- *Je suis étonné de constater à quel point ce que je cherche à exprimer par le terme d'« aura » (Benjamin) correspond précisément au concept d'« horizon » chez Husserl. Il m'est évident que l'« aura du cadre de la télévision, l'environnement synthétisé dans son « aura » est la tentative de nommer l'horizon doxique. Il faut aussi remarquer que cet horizon n'est pas spécifié comme celui d'une seule impression originnaire, mais plutôt comme une sédimentation, c'est cette « étendue » qui m'amène à le qualifier de « doxique ».*

1993

Le souvenir des musiques nous revenait avec une relative acuité. Ce sont surtout les thèmes, les mélodies, plus que les paroles (sauf peut-être les refrains répétitifs), en fait, la mémoire était beaucoup plus disponible sur les frag-

ments répétitifs, que ce soit pour la musique comme pour les paroles. Le plaisir du retour du même donne son compte à la mémoire et à l'automatisme.

2004

- Je n'avais pas noté ce qui me reste pourtant comme l'élément principal de cette expérience : avant que le son ne démarre, j'aurais été capable, comme beaucoup de gens, je crois, de chanter l'air, avec les premières paroles. Mais la force du son a précisément consisté en ceci : ce que j'entendais maintenant, ce n'était pas une construction imaginaire schématique, « impropre » (Brentano), et surtout partielle, mais bel et bien ce que j'avais entendu à l'époque, exactement et complètement. L'élément de la musique qui m'a surtout « cueilli », c'est l'introduction du morceau dont je n'avais gardé aucun souvenir. Tout s'est passé comme si ma protention me semblait bien pré-figurée, mais que sa déception ait été une modalisation, non-pas en « faux », mais en « imprécis » et en « partiel ». En tous cas, cette introduction, qui était vraiment tombée à zéro, est apparu associée à tout un horizon. Je dois aussi mentionner l'évidence que c'est le timbre qui m'a le plus affecté, et qu'il était la dimension de cette musique que j'avais le moins mémorisé, et qui m'apparaissait comme le plus exactement restitué. C'est-à-dire que j'aurais peut-être pu, en fournissant un effort, retrouver un plus grand tronçon de la mélodie, mais je n'aurais jamais retrouvé ce timbre (ceci concerne encore le niveau doxique du « je peux... »). Ensuite, il faut élargir ce « singulier restitué » à l'expression, l'intonation des instrumentistes : (variation imaginaire :) j'imagine que m'ait été diffusée une autre prise du même morceau, enregistrée le même jour, mais jamais entendue auparavant, alors ce dont je parle ici me serait apparu comme proche, mais non exact.

(...)

- *Il semble donc que la reproduction « orthothétique » (Stiegler) présente une puissance d'évocation qui se comporte comme « qualité d'association », et ce qui est exprimé par « qualité » ne désigne pas la granularité du contenu évoqué, mais sa « puissance positionnelle », qui prend de vitesse toute modalisation. Cela me fait penser que si Brentano a raison de penser que l'« on est affecté en fonction de l'intérêt porté » (cité dans Husserl, 1905), dans le souvenir secondaire involontaire, on est affecté non plus en fonction de*

l'intérêt présent, mais en fonction de l'intérêt passé. Dans le cas présent, il faut tenir compte du grand nombre d'impressions originaires qui ont sédimenté le souvenir vide, (il faudrait documenter la description avec des informations objectives concernant l'émission, qui a été diffusée longtemps, de l'ordre d'une dizaine d'années), car il ne s'agit pas d'une seule impression originaire avec sa propre puissance d'affection.

Fin de l'extrait.

Début

Le fait d'écrire tout ceci renforce mon projet de procéder à une expérience réglée, à partir d'un autre objet présentant un point commun, j'enchaîne donc sur une mise en place méthodologique de cette expérience.

Déroulement

Je commence par énoncer de grands principes méthodologiques, qui me paraissent pertinents, mais très partiels. J'ai bien conscience que le retour aux textes de Pierre complétera mon cadre, mais ce que j'écris me paraît suffire pour le moment, je suis impatient de passer à l'objet lui-même, je suis excité par le fait d'approcher un objet intime avec des pinces conceptuelles, et j'ai envie de me fier aux exigences propres à l'objet qui, j'espère, m'apparaîtront. Ce point de vue me semble congruent avec l'esprit de la démarche psychophénoménologique.

Extrait : (*nota* : ce qui se situe entre parenthèses après chaque texte est un commentaire écrit après coup, le même jour)

- Dans les différents moments évoqués, j'ai déduit celui qui pouvait être la phase d'impression originaire, puisqu'il me situe dans une cuisine, à proximité d'une radio. Je mentionne aussi que ce souvenir comporte plusieurs épisodes, mais que l'association de la chanson s'est parfois faite de manière impropre, avec des phases qui ne pouvaient pas (dans mon vécu spécifié) être accompagnées de musique : marche sur une route de campagne. (ceci documente l'association, sa plasticité)

- J'ai l'impression que c'est le souvenir de la chanson qui me permet de conserver l'affection de ces images, mais je dois dire que l'évocation de ces éléments me donne déjà un horizon riche. Il faut mentionner que cela se passe dans une maison de campagne qui ap-

partient à l'une de mes tantes et dans laquelle je suis allé souvent, et encore récemment. Ainsi, je suis en mesure de vérifier et modaliser secondairement certains éléments.

- Je n'ai jamais entendu ce morceau de nouveau, mais je me souviens de son air, de son rythme, d'une partie de son orchestration, et de la première partie de son texte : « Aujourd'hui, j'ai rencontré l'homme de ma vie », texte dont j'ai toujours été persuadé qu'il constituait aussi le titre du morceau. Je me souvenais qu'il était chanté par une femme, mais je me suis longtemps trompé de chanteuse.

Ce n'est que récemment, en entendant une publicité pour un disque-rétrospective de Diane Dufresne, qui mentionnait ce titre, que j'ai su qu'il s'agissait d'elle. Je ne sais pas le nom de celle qui l'avait remplacée dans mon souvenir. Hier, en allant dans une discothèque, l'idée de chercher ce morceau m'est revenue, et je l'ai trouvé. J'ai aussitôt regardé la date : 1973 (je suis né en 1969). Je l'ai là, je ne l'ai pas encore écouté.

Fin de l'extrait.

Tout en écrivant je suis dans un certain flou dans mon rapport à mon objet : j'ai des souvenirs vagues de mon rapport à lui, je « sais » des choses sur lui, il est familier, j'ai déjà eu l'occasion de le préciser, le rectifier, mais aussi je sens un certain déséquilibre quant à ma possibilité de le contacter, de le mobiliser, de me le redonner. En même temps je l'empêche, ou je m'empêche d'entrer maintenant en évocation, je préfère garder cela pour un moment déterminé.

J'ai conscience que cette expérience possède une inconnue concernant les modalités de réception nécessaires à constituer le phénomène en « madeleine », mais je ne doute pas que le morceau me fera effet, même si je sais que je vais l'entendre.

c Choix des conditions de réalisation

Ante-début

Tout ce qui précède

Début et déroulement

Sans transition consciente sur le moment, puisque je n'avais pas intégré le plan méthodologique qui commande ma fragmentation à présent, je réfléchis à la mise en place des conditions de réalisation.

Extrait :

- Je pourrais commencer par décrire l'état actuel de mon souvenir.

- Une des possibilités de cette occasion serait que je reconstitue, avec mes instruments, le

souvenir qui me reste de la musique, afin de le donner à entendre à une seconde personne.

- L'expérience en elle-même consistera en une écoute de ce morceau : comment procéder ? Cette phase doit se penser dans sa distance plus ou moins grande avec mes autres vécus de conscience relatifs à ce souvenir qui sont pour le moment :

- L'écriture de ce texte, pendant laquelle je l'ai imaginé, sans l'évoquer comme « je sais que je peux le faire ».

- La description réellement évocative.

- La reconstruction musicale de mon souvenir.

De ces deux derniers objets, lequel « traiter » en premier ?

Je crains surtout la proximité entre la reconstruction et l'écoute, car mon attention risque d'être orientée par des questions musicales formelles.

La question concerne donc l'orientation de la pré-figuration.

Je pourrais procéder aux deux premiers stades, puis laisser tout ceci retomber au degré zéro, en m'occupant de ma maîtrise par exemple. Je pourrais aussi me faire aider de ma compagne, en lui demandant de me balancer le morceau par surprise.

J'ai l'impression qu'il est très difficile et vain de vouloir déterminer les parfaites conditions d'expérience a priori. Il faudrait plutôt déterminer une expérience qui présente clairement et franchement ses conditions : je suis devant mes enceintes et je clique pour lancer le morceau, un point c'est tout : conditions protentionnelles maximum. Je pourrai au moins observer leurs modalisations, ou bien autre chose...

Fin de l'extrait

L'idée de faire paraître cette expérience dans la revue n'est qu'à l'état d'arrière-pensée. Je me promets de continuer cette démarche, en tous cas de ne pas écouter le morceau hors de ce cadre (avec le sentiment qu'une véritable écoute le demanderait). Je laisse tout ceci.

d- Détermination en retour du programme par l'objet choisi

Deux jours après, le 28 mars 2004, je lis un texte de Pierre, et j'écris ceci :

En lisant le texte de Pierre paru dans « Expliciter » n° 54, et me sentant encouragé dans la mise en œuvre de cette expérience, je décide de la réduire programmatiquement : mon souvenir est un « classique » : je peux à l'heure actuelle me le redonner. Je vais donc décrire comment je me le redonne, en prêtant attention

au rapport d'amorçage entre les modalités sensorielles. Ensuite je procéderai à une écoute du morceau, puis je comparerai les donations.

Tout en y réfléchissant, j'ai commencé à me le redonner et j'ai réalisé que dans mon souvenir visuel, je me plaçais face à une fenêtre qui n'existe pas dans la réalité, du moins je crois, il me faudrait vérifier. Il est très difficile de saisir l'émergence de ce doute, il s'agit de quelque chose de très distant qui est venu modaliser mon premier souvenir. Il y a une « raison » d'invalider la fenêtre dans mon image : elle y figure à ma hauteur, alors que j'avais quatre ans, mais je ne sens pas cette raison comme source de la modalisation, plutôt comme un renforcement de celle-ci, qui n'amène pas à la certitude.

La comparaison entre un ressouvenir « à vide » et un souvenir amorcé pourra documenter la question de l'en-soi du ressouvenir.

Pourquoi ce souvenir-là n'a pas rejoint le zéro, si je n'ai jamais réentendu cette musique ?

Fin de citation

II- Réalisation de l'expérience

A Le souvenir tel que je puis me le redonner.

Ante-début

Tout ce qui précède, et ceci :

Le 29 mars 2004, je me rends au séminaire du Grex. J'ai envie de discuter de mon expérience en cours. Lorsque en ouverture, Pierre fait une demande de contributions, j'hésite à peine et je me propose.

Mon rapport à l'expérience se tend, mais cette tension se traduit les jours suivants par une distance.

Je n'ose plus y toucher.

Début

Quasiment deux semaines après, le samedi 10 avril 2004, je décide de consacrer un moment expérientiel à ce souvenir, mais je ne me donne pas de consignes particulières, je me fie naïvement à ma familiarité avec ce souvenir. J'ai l'impression d'avoir déjà trop tardé, j'ai l'impression de l'avoir déjà trop « fréquenté » de manière informelle.

Déroulement

Voici ce que j'écris :

Il m'apparaît important de décrire mon rap-

port affectif à ce souvenir. J'ai dit que c'est un « classique », c'est un souvenir que j'ai souvent évoqué, mais le type d'occasion dans laquelle je le fais ne me revient pas actuellement. Il me semble que ce souvenir fait l'objet d'une sorte d'entretien de ma part, il est en tous cas une liaison de moi-même avec le « bonheur » vécu, et non pas imaginé ou conçu.

Il me semble que toute matinée ensoleillée peut m'amener ce souvenir, dans lequel je peux plonger profondément. Il est associé aux paysages de la Normandie, à de grandes étendues de champs parsemés de bocages comme des îles, surplombées par de gigantesques nuages.

Il est associé aux parfums de la campagne en été, à proximité de la mer.

Mais ceci rend compte d'une nébuleuse, alors qu'il s'agit d'un moment précis : je suis debout devant une table, placée devant une fenêtre dans la cuisine. Je ne sais pas s'il s'agit du matin (j'ai toujours associé ce souvenir au matin), ou bien du midi (nous serions en train de préparer le repas) ou bien du soir (l'ambiance lumineuse orangée, dorée). Si je réintroduis l'auditif, je pense à une fin de matinée.

Tant que je reste dans l'évocation « purement » visuelle, je retrouve une image dans laquelle je suis, dans la phase originale, plongé : je regarde par la fenêtre, devant moi, il y a un arbre sur la gauche, et le muret végétal du talus, le tout ensoleillé. Mais ce qui me reste, c'est un horizon, comme si quelque chose me « faisait voir » au-delà du talus. Mais je ne « vois » pas à travers lui, c'est plutôt indéterminé : il y a « un au-delà de » ce talus, une profondeur de champs spatiale et temporelle objet de rêverie, corrélative à mon écoute de la chanson diffusée par la radio.

Si maintenant je m'autorise à évoquer cette chanson (je devais jusqu'ici me retenir), alors j'ai le sentiment d'agir conformément à la saillance du souvenir : efficacité garantie.

Je me souviens du chant, c'est-à-dire de la mélodie principale, aussi bien que de la modulation de l'accompagnement (la suite d'accords), je me souviens du rythme (plutôt fox-trot), je pense qu'il y avait un piano bastingue, de la batterie, peut-être des vents (un tuba jouant les basses ?), et certainement du banjo, mais je m'attends à être surpris sur le plan de l'orchestration, j'ai oublié tout le texte, sauf le refrain-titre : « Aujourd'hui, j'ai rencontré l'homme de ma vie ».

Il est probable que ma mémorisation de cette chanson a été facilitée du fait qu'elle emprunte beaucoup de son matériau : le fox-trot a été remis au goût des années soixante-dix par les Beatles, que toute la variété a copié allègrement durant des années.

J'ai longtemps associé cette chanson à une chanteuse dont j'ai oublié le nom, une brune frisée, et ce n'est que récemment que j'ai appris qu'elle était en fait chantée par Diane Dufresne. Cette erreur objective de longue date me confirme dans l'évidence que je n'ai jamais re-entendu ce morceau depuis son succès en 1973.

Une seconde erreur, subjective cette fois, m'a longtemps fait associer cette chanson à un souvenir lié au premier, une marche dans la campagne durant le même séjour. Je me souviens avoir un jour réalisé que je ne pouvais pas avoir entendu cette chanson durant la promenade, et la fenêtre de la cuisine s'impose désormais, rationnellement (son existence a été par ailleurs mise en doute rationnellement, bien qu'en ce moment je sois persuadé de son existence). Je vérifie ceci auprès de mon frère : il me confirme que cette fenêtre existe bien au bon endroit.

Je remarque que durant sa propre évocation (rapide), il l'avait d'abord oubliée, puis il l'a mentionnée, puis il en a douté, puis il a confirmé en précisant : « sans cette fenêtre, la cuisine serait plus sombre », je m'étais fait exactement la même réflexion/confirmation).

Lorsque je me chante cette chanson, ce n'est pas un élément spécifié qui produit du sens, mais une épaisseur (une sédimentation) affective qui constitue ce que l'on appelle une « époque » de notre vie. Je ne peux pas dire que je retrouve quelque chose de très bien spécifié, et pourtant cela est déterminé. L'idée que j'ai affaire à une concrétion de très grande amplitude me convient bien : il y a une longue période condensée (qui pourrait correspondre à « comment j'ai vécu à l'âge de quatre ans »), mon souvenir se réduit à un champ de vision (il n'y a personne d'autre, je « sais » que ma tante chez qui j'étais « devait » être là, ce souvenir n'est pas narratif, il n'enchaîne rien à rien) et je peux me situer sans hésitation grâce à mes nombreuses fréquentations de ce lieu, je pourrais m'en faire des vues aériennes imaginaires, à différentes échelles, ce qui signifie que ce lieu présente pour moi une grande diversité de souvenirs plus ou moins « fiables », sans oublier les photos et les

films/vidéo de famille. Cette richesse d'éléments de recouplement/recouvrement se présente comme équivoque : en même temps qu'elle me permet de conserver ce souvenir (je sais que certains de mes souvenirs trop isolés se sont effacés, quelques-uns étaient pourtant accompagnés de musique...) elle recouvre ses éléments (je passe ainsi, dans ma rêverie, de ce jour à d'autres jours, qui m'apparaissent d'abord en continuité, puis je réalise que certains éléments ne sont objectivement pas contemporains...). Ce n'est même pas que je peine à trouver un troisième souvenir de ce séjour, cela me semble impossible (cette chanson m'évoque ma tante comme un stéréotype de mode des années 70, mais pas une image vivante et singulière).

Pourtant, je ressens une justesse dans mon geste d'évocation, j'ai bien contacté le même souvenir que d'habitude, même si cette fois je n'ai pas cédé à la rêverie dont il constitue une entrée. Il s'avère alors que durant toutes ces années de ressouvenir de ces deux scènes, je ne faisais aucunement l'effort de revenir à la source, je les laissais venir par la force affective de cette chanson, que je n'ai pas oubliée.

Fin de citation

Cette séance d'écriture se produit spontanément, je ne règle pas ma procédure. Je ne me situe pas en référence à un moment d'évocation spécifié, je me donne le souvenir au fur et à mesure, et j'essaye d'observer le contenu de mon aperception, en même temps que ses actes, et je ressens une certaine facilité à transcrire ce que je vis, tout en sachant que ce sont des marques partielles, des « pense-bête », ou des « post-it » sur lesquels il faudra revenir. J'ai aussi tendance à beaucoup regarder par la fenêtre, par laquelle je peux voir un talus herbeux, et il fait beau. Je réalise maintenant que je cherche dans ce talus un support d'évocation.

Fin

A l'issue de cette séance d'écriture, je considère implicitement que cette phase de l'expérience est bouclée, je me tourne déjà vers la prochaine phase, qui est la reconstitution.

b- choix des conditions de réalisations II

Le lendemain, dimanche 11 avril 2004, je reprends mes notes de la veille, et j'écris ceci :

En relisant les notes qui précèdent, il me semble raisonnable d'affirmer que parmi tous ces

éléments, seul le souvenir de la chanson possède pour moi une teneur solide : son souvenir me reste au point que l'intonation du « Who-houwhohouwhoho » du refrain me gêne d'avance.

Pour le refrain, il me reste l'intonation du chant et les paroles, pour les couplets, je n'ai pas les paroles, mais il me reste l'intonation du chant.

Je n'ai aucun souvenir d'une introduction. Je sais par ailleurs que les diffusions radiophoniques, du moins sur les chaînes de type « Europe 1 » ou « RTL », mordaient souvent sur l'introduction et la fin des chansons, s'en servant comme transition : il est donc probable que je n'aie jamais entendu le début de cette chanson.

J'hésite à recréer ce morceau :

- arguments « pour » : cela permettrait d'objectiver mes restes mnémoniques de cette chanson, et donc de les falsifier par l'écoute du morceau. La comparaison serait de plus accessible à une seconde personne. En outre, cela me permettrait peut-être de faire l'expérience d'un autre support d'évocation.

- arguments « contre » : je sais avec certitude qu'il m'est impossible de reproduire ce que je peux me rechanter, il y aura des éléments que je ne pourrai pas recréer, comme l'intonation du chant, mais surtout, je serai amené à combler mes lacunes de l'orchestration par des éléments qui apporteront leur propre excédent, et m'éloigneront de mon souvenir, m'obligeant en fin de compte à travailler cette chanson comme un morceau « en soi ».

Il me semble qu'une version pour piano solo serait un bon compromis, elle pourra donner le tempo, le rythme, la modulation de l'accompagnement et le chant, permettant au moins une falsification des éléments structuraux.

c- la reconstitution au piano (mardi 20 avril 2004)

Ante début

J'ai décidé de procéder à une reconstitution du morceau pour piano solo, et je l'ai réalisée dans la foulée des textes précédents. À force de me rechanter le morceau, j'étais devenu comme impatient de le « stabiliser » en objet. Je le prends comme un petit défi, bien que je sois certain d'y parvenir, et je suis surtout curieux de ce que cette expérience peut apporter comme modification à mon souvenir. En fin d'après-midi, je mets le dispositif en place, qui consiste simplement à charger une banque de

sons « piano bastringue » dans mon échantillonneur. Je ne sais pas encore si je vais l'écrire en le jouant au clavier de mon piano MIDI, ou bien à la souris dans mon séquenceur (logiciel d'écriture musicale).

Début

Je suis devant mon piano, et je ne sais par où commencer : trouver les accords, où bien la mélodie... la mélodie est facile à retrouver, mais seule, ne présente que peu de sens musical, l'enjeu de la reconstruction « pertinente » se trouve dans les accords, dans leur couleur émotionnelle.

Déroulement

Je retrouve des gestes habituels de décomposition de ce que je me rechant, en tâtonnant, en essayant différentes combinaisons, je sais, en les entendant, lesquelles sont correctes et lesquelles ne le sont pas. Le premier accord est facile, le second me pose difficulté. Ma difficulté est évidente (mais je n'en prends conscience que maintenant) : je ne parviens pas à me jouer au clavier les premières bribes retrouvées, par conséquent je ne peux pas avancer. Je passe donc au travail à la souris, dont j'ai vraiment pris l'habitude.

Mon travail devient aussitôt efficace : je sélectionne ma carrure, je teste le tempo, qui s'avère devoir être assez rapide, j'écris les premiers accords, et ça marche. Ensuite je tâtonne de nouveau, en cliquant sur les notes probables, et cette fois, tout ce que je sélectionne comme « pertinent » est écrit et peut être rejoué dans la continuité de ce qui est correct. Je corrige le placement pour que le rythme rende le sautillerment « années vingt » (fox-trot, ragtime...).

J'obtiens rapidement une ébauche du refrain. Puis j'affine la ligne de basse, je précise certains placements du chant qui « font la différence » (grâce à de petites syncopes), puis je passe au couplet.

Cela se passe comme pour le refrain, je n'ai aucune difficulté à retrouver la mélodie, les accords. A mesure que le morceau prend corps, je déplace quelques petites choses, pour la dynamique. Je trouve naturel de donner un peu d'allure à ce morceau, sans toutefois « choquer » mon souvenir de cette musique (ce qui me fait réaliser qu'il y a dans mon souvenir musical une partie restituable, que je me chante, et une autre partie restituable, que je ne me chante pas).

Lorsque j'arrive à la fin du couplet, je le mets en boucle avec le refrain, et je découvre l'enchaînement. Je ne suis pas sûr que ça va

raccorder, d'ailleurs, chaque fois que je me le chante, je ne parviens jamais à retrouver la tonalité du refrain après le couplet, au sein duquel je « dérive » tonalement. Lorsque j'entends le raccord, je le trouve correct, mais je ne l'évalue pas vis-à-vis de mon souvenir, c'est correct parce que ça raccorde tonalement. Cependant, il reste possible que ce raccord soit une invention de ma part, j'ai peut-être oublié un « pont » qui module autrement, peut-être y a-t-il ici une surprise à attendre de l'écoute de l'original. Mais je n'ai aucune autre ressource, rien ne se propose, je laisse comme ça.

Fin

J'obtiens un morceau répétitif, qui me semble refléter au mieux ce que je me chante, et je le teste sur ma compagne qui connaît le morceau. Elle le retrouve bien, mais doute de la fin du couplet et de l'enchaînement avec le refrain.

Commentaire

Je suis passé rapidement sur les faits de cette reconstitution, car ce qui m'intéresse dans cette expérience se trouve ici totalement absent : pas à un seul moment je n'ai été en contact avec les images « classiques » de mon souvenir, ni avec aucune autre d'ailleurs. Ce que j'avais craint d'une reconstitution orchestrée s'est avérée juste même en se limitant au piano solo : les actes nécessaires à cette reconstitution m'ont totalement absorbé, et ce que j'obtenais n'était jamais qu'une « projection » de mon souvenir musical, observé, scruté pour lui-même, et mes écoutes du morceau n'étaient absolument pas passives, mais évaluatives. Le résultat obtenu ne possède à mon oreille aucune force affective mémorable. Pour vérifier cela, je l'écoute une semaine après.

Reécoute

Plusieurs faits me reviennent : - pendant cette reconstitution, j'étais surtout amené à comparer l'écriture de ce morceau (les auteurs sont Luc Plamondon et François Cousineau) avec la musique de cette époque que je connais, et je trouvais que la modulation retrouvait bien le jeu majeur/mineur des années vingt.

- en finalisant le morceau, je savais que la tonalité de départ que j'avais choisie ne serait sans doute pas correcte, mais il me semblait que je l'avais choisie trop aigüe. J'en ai donc produit une seconde version transposée d'un ton et demie plus bas. A la réécoute, c'est finalement la première version qui me convainc, mais je crois qu'elle sonne mieux, ce serait donc peut-être pour des raisons internes.

d- Ecoute du morceau original

Ante-début

La phase de reconstitution musicale du morceau au piano me laisse des traces, elle est passée comme au premier plan. J'ai beau laisser passer le temps, je suis toujours ramené à cette expérience par cette entrée-là.

Je laisse passer neuf jours, et le matin du 29 avril 2004, je téléphone à Pierre pour lui demander conseil. Tout de suite après je prends note de la conversation et de ce qu'elle m'inspire :

Ce matin j'ai discuté avec Pierre de cette expérience, et des difficultés qu'elle engendre. J'en ai évoqué trois :

** la première tient à la complexité des descriptions. Si je souhaite rester fidèle à la complexité de mon vécu, je suis amené à décrire, déployer des instants objectivement brefs par de longs développements qui m'apparaissent rebutants pour un lecteur. Je crois qu'il s'agit là d'un problème spécifique au support écrit, qui nécessite tout un espace (discursif) là où l'on décrit un objet très ramassé dans le temps, et dont les différents moments sont en réalité simultanés (on voudrait développer une interface figurale dynamique). Pour ce qui est du confort du lecteur auquel je m'imagine m'adresser, Pierre me recommande de l'évacuer pour le moment. Je dois écrire à ce stade pour ma propre intelligibilité de mon vécu, il s'agit de produire du matériau juste, quel que soit le contenu (il n'y a pas lieu de censurer quoique ce soit).*

** La seconde difficulté réside dans la modification de ma relation à ce souvenir de par une élaboration corrélative à sa manipulation : j'ai maintenant affaire avec une stratification imaginaire. Ici il y a un véritable point de méthode qui doit être placé au centre, puisqu'il est inadmissible, dans un cadre psycho-phénoménologique de laisser dériver le soi de l'objet de référence vers une représentation impropre, il s'agit donc de produire l'effort de réduction de l'objet, de retrouver les conditions d'accès à l'objet, en se donnant simplement le temps de cet accès. C'est toute la difficulté de l'expérience individuelle qui se passe de l'EDE, non par principe, mais par choix méthodologique. Il faudra savoir recourir à l'EDE si cela s'impose.*

** La troisième difficulté concerne la prochaine et « ultime » phase de l'expérience, l'écoute du morceau original. Elle est la suivante : maintenant que j'ai reconstitué le morceau,*

des protentions se sont formées sur le plan musical, je suis impatient de découvrir les différences qui ne manqueront pas d'apparaître. De plus, sachant que j'ai entendu ce morceau, à l'époque, sur une petite radio, je sais que mon écoute d'aujourd'hui ne restituera pas le timbre exact d'alors. Se propose à moi la possibilité technique de filtrer le son, mais cela sera approximatif, et surtout je ne peux pas le faire sans l'entendre. Bref, ce simple geste d'écouter ce morceau présente un enjeu vis-à-vis duquel je ne suis pas en position de négociier par le dispositif. Je ne suis pas non plus en position de négociier avec mes protentions, et je continue de craindre de gâcher mon occasion expérimentale. J'ai écarté la possibilité de demander à ma compagne de me mettre ce morceau de manière impromptue par peur de l'aléatoire qui serait alors introduit. Je persiste à penser qu'il est préférable de tenter le coup toutes protentions maximums, car alors les déterminations seront limitées, elles le seront peut-être à ceci : voyons si l'original possède une force affective suffisante pour me déplacer dans mes dispositions.

** J'ai une hésitation à procéder à cette expérience maintenant, car le fait d'avoir écrit tout ceci me met dans un état de grande tension, et j'ai le sentiment que cela ne laisse aucune chance au morceau. J'essaie d'imaginer les bonnes conditions, et en fait j'imagine mon écoute, j'imagine que d'abord je ne vais pas le reconnaître, puis qu'un passage va me cueillir, et cela sera la voix.*

Je décide de procéder à l'écoute.

Début

Avec une angoisse grandissante, je mets mon casque. Comme si je devais sauter d'un avion, je stoppe tout argument s'opposant à cette manière de faire chaotique, précipitée, et je clique sur le fichier que j'évite soigneusement depuis quelques semaines.

Déroulement

Le morceau commence par une introduction qui ne me dit absolument rien, je commence même à douter de l'identification de mon morceau source, et je me rassure par la convergence du titre et de la date. Je remarque tout de suite la présence du banjo, mais dans un style très différent de celui que j'imaginai.

Puis le refrain commence avec le chant, et c'est bien lui qui me paraît familier, tout le

reste me surprend par la différence présentée avec mon souvenir. Comme prévu, le Wohou-woh... est franchement maniéré. Mon écoute est totalement dirigée vers la forme, et je constate qu'il ne s'agit pas d'un rag-time, la référence est bien américaine, pas du tout années vingt, mais fermement Country. Le tempo est beaucoup plus lent. Par contre il y a bien un balancement au niveau de la basse. Je constate que j'avais bien mémorisé la mélodie et le sens harmonique du refrain et de la première partie du couplet, mais là où, dans ma reconstruction, je répète le couplet, la chanson continue sur une modulation dont je n'avais aucun souvenir, je comprends donc pourquoi mon raccord ne m'était pas familier : il n'existait pas. Je constate que la conclusion du refrain en deux temps marqués existe bien, mais elle n'existe pas du tout à la sortie du couplet. Je constate aussi que les deux premières mesures du couplet laissent le chant quasiment seul, ce dont je n'avais rien gardé. Il y a ensuite une partie avec la voix d'un homme dont je n'avais aucun souvenir.

Encore une fois, la description que je pourrais détailler encore comporterait ce type d'éléments constitutifs musicaux, mais peu d'éléments relatifs au soi de l'impression originale, cette écoute ne m'a produit aucun « effet madeleine ».

Pourtant, il me semble qu'après l'égarément dû à l'introduction totalement étrangère, a succédé un moment de retrouvailles lorsque la voix est apparue, mais un moment de retrouvailles vérifiantes. Ensuite est apparu très légèrement une impression d'association imaginaire, mais nettement moins intense que le souvenir que j'étais, avant toutes ces manipulations, capable de me redonner. Pourtant cette association semble s'être faite avec quelque chose qui appartient bien à l'époque originale, mais sans force. En tout cas je n'ai pas été balayé. Il y a une considération que je maintiens à l'écart depuis le début et qui concerne le goût : je n'aime pas ce que j'entends, je n'aime pas la Country, j'aurais préféré un fox-trot, je trouve le morceau mou, et la partie avec la voix d'homme ne me convainc pas du tout. Par contre la seconde partie du couplet, celle que j'avais oubliée me semble bien faite, riche en proposition (comparée à une simple répétition). Dans mon écoute, je n'ai affaire qu'au morceau lui-même, ou alors je le compare à ma reconstitution (j'écoute le rythme, pas du tout syncopé, la basse beaucoup plus mélodique, le tempo plus lent, et pour ce qui est de la hau-

teur, je vais devoir comparer à l'aide d'un repère objectif). Le plus souvent, ce que j'entends est nouveau pour moi, il reste la familiarité de la voix, mais maintenant je découvre les paroles, et le fond m'apparaît comme un décor qui aurait pu être tout autre. Mon écoute est quasiment la même que face à n'importe quel morceau nouveau, mais le « quasiment » indique une nuance importante : il y a une gradation de ma familiarité qui diffère selon les éléments. La voix du refrain m'est extrêmement familière, les dernières mesures du couplet ne le sont absolument pas.

Fin

Je suis assez déçu, mais en même temps amusé par la différence entre mon souvenir et l'objet réel.

Ce serait peut-être intéressant d'étudier comment cette différence s'est opérée (le glissement d'un style à l'autre dans mon souvenir, je pressens qu'il s'est opéré au fur et à mesure de mes interprétations internes, influencées par les musiques auxquelles j'ai été exposé, et la Country n'est pas majoritaire...) mais cela serait un tout autre sujet.

Le constat s'impose : c'est un échec total, ce morceau n'a strictement rien évoqué de mon passé. Dans mon écoute je n'ai pas relâché mon attention, j'ai quasiment scanné le morceau, je le maintiens les deux épaules collées au tapis. Pourtant, je conserve l'idée sourde que quelque chose doit pouvoir être dégagé du négatif de cette expérience.

Je ressens le besoin d'y réfléchir en dehors de la contrainte d'écriture.

De plus rien ne m'interdit d'autres écoutes.

Commentaires

Sur la question des retrouvailles vérifiantes, il faudra :

Expliciter ce que cela signifie.

Noter que ce chant m'apparaît dans une très faible différence d'avec mon souvenir, et que c'est à partir de lui que le sens harmonique m'est resté :

il y a une très forte et nette détermination de cet élément dans mon souvenir, mais la ligne mélodique, très nettement dessinée possède un halo de sens qui correspond à son accompagnement harmonique. Par exemple, je sais de manière apodictique que la première note du chant est accompagnée en mode majeur.

Dans la forme générale de cette expérience se dessinent deux aspects :

- la dimension de l'ancrage qui permettrait l'accès à tout l'horizon d'une impression originale : échec.

- la dimension de la mémorisation d'une musique à long terme « ancrée » dans un seul de ses éléments constitutifs : vérification.

Le lendemain, en réécoutant le morceau original, je n'ai toujours aucune évocation, mais je remarque une analogie entre mon souvenir et des paroles que j'avais oubliées : je me souvenais de « aujourd'hui j'ai rencontré l'homme de ma vie », mais pas de sa suite immédiate « au grand soleil, en plein midi ». Or, cette dernière phrase peut très bien qualifier mon souvenir. Mais cette relation ne présente pas d'implicite, il pourrait s'agir d'une coïncidence la moins déterminée, cela serait pareil.

Je remarque autre chose : la vérité de mon souvenir est quelque chose de très léger, mais le travail d'élaboration vise à établir un objet ferme, dont je puisse parcourir et éprouver la constitution sous toutes ses coutures, comme un raisonnement correct qui doit raccorder « en droit ». Au fur et à mesure de cette expérience, ma relation à mon souvenir est devenue difficile, sur-déterminée par une attente d'un certain type de consistance d'objet. Il est vraisemblable que la psycho-phénoménologie soit structurellement amenée à traiter avec des objets furtifs et ténus.

Commentaires en guise de conclusion provisoire

En rétablissant la chronologie de toutes mes séances d'écriture, je me suis rendu compte que je me trompais vis-à-vis de nombreux éléments de mon expérience. A chaque fois que j'essayais de restituer la chronologie de mémoire (sans évocation), je me trouvais démenti par le tronçon suivant. Heureusement, j'avais noté les dates.

De plus, je croyais avoir manqué ma description du « souvenir tel qu'il m'apparaît », alors que je pense en fait avoir suivi une bonne piste. J'ai cru ces derniers jours avoir omis d'opérer une époque pour laisser venir le souvenir, mais aujourd'hui, en relisant cette description, je retrouve la forme discrète d'accueil de l'objet, tout en donnant place à l'activité d'écriture. Certaines formulations semblent déjà de la saisie catégorisante, et de fait elles sont le signe des moments où l'objet évoqué vient remplir un concept jusque-là énigmatique. Je tâcherai de développer ces endroits.

Par ailleurs je constate aussi que j'ai deviné ce qui allait se passer en reconstituant cette chanson, mais je sous-estimais quand même l'échec final. J'espérais tout de même que l'écoute du morceau m'amènerait un petit bout, une séquence inédite de ce vieux souvenir. A partir de la reconstitution, la musique s'est comme désolidarisé du souvenir, je pouvais bien sûr me donner une image de celui-ci, mais un peu comme une capture d'écran informatique : les pixels restituent l'image d'une interface, mais celle-ci est inactive.

Mon projet initial semble donc impossible à partir de cette expérience, puisque je ne pourrai pas comparer deux modalités de donation du même souvenir.

Par contre, cette expérience m'a incité à relire les textes méthodologiques de Pierre, qui sont, comme toujours dans ce cas, meilleurs à lire à partir de problèmes que l'on rencontre concrètement, et qui me semblent avoir déjà posé de nombreux jalons et questions. Je ne les ai pas encore tous mobilisés.

Husserl, E. (1964, 1928) Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps. Paris, PUF.

Husserl, E. (1998) De la synthèse passive. Grenoble, Million.

Vermersch, P. (1996) Pour une Psycho-phénoménologie. Expliciter 13 & 14.

Vermersch, P. (1999) Approche du singulier. Expliciter 30.

Vermersch, P. (2000) L'explicitation à partir du point de vue en première personne. Expliciter 36.



Nouvel exemple d'analyse inférentielle des relances

Maryse Maurel

Pourquoi cet exercice d'analyse ?

Pour répondre à l'incitation de Pierre qui nous a conviés à produire par nous-mêmes des analyses de relance (de type A-B-C), j'ai eu envie de m'y essayer sur le mode d'un exercice d'application d'une méthodologie d'analyse pour voir ce que je pouvais en obtenir.

En effet, malgré ma participation au groupe de co-recherche de Saint Eble 1999 et mon implication dans le traitement des données recueillies (celles qui ont permis à Pierre d'écrire l'article *Etude de l'effet des relances en situation d'entretien* dans *Explicititer* n° 49), je me rends compte aujourd'hui que je n'avais pas encore pris le temps ni la peine d'entrer sérieusement dans cette méthodologie d'analyse, essentiellement parce que j'étais dans un état interne plutôt négatif, du moins réservé par rapport à ce type d'analyse : isoler artificiellement trois répliques et les passer à la loupe me semblait une drôle d'idée, un peu réductrice quand on travaille sur le sens, le contexte, la cohérence globale des données produites en première personne. La raison me disait que cette incohérence n'était qu'apparente et je sentais bien au fond de moi que quelque chose devait m'échapper, mais le matériel analysé dans le n° 49 m'était peut-être un peu trop familier pour y voir clairement les effets produits par l'analyse des répliques.

Ce qui m'avait échappé et qui m'est apparu comme une évidence lors de ma relecture récente de l'article cité, c'est la richesse et la force qu'apporte une *catégorisation descriptive des changements*, catégorisation compatible avec la psychophénoménologie puisqu'elle en est le produit. Elle permet d'analyser les relances (même et surtout isolées par paquet de trois) en nous intéressant, pour les décrire le plus finement possible, aux changements *de visée attentionnelle*, *d'actes*, *d'états internes*.

Alors, ainsi posée, l'analyse produite, permet de répondre à ma question déjà ancienne de praticienne de l'enseignement " Qu'est-ce que le langage de l'explicitation produit comme effets sur la pensée de l'autre ? (Voir *Langage*

et explicitation dans *Explicititer* n° 51) Comment induire chez l'autre par des relances appropriées un acte de pensée qui n'est pas spontanément présent chez lui ? Comment modifier le point de vue de l'autre sur un objet déjà familier en le plaçant dans une position réductive, suspendant ce qu'il sait pour y voir autre chose qu'il ne voyait pas encore ? ". Je cherchais donc à repérer et à déclencher par des paroles et une gestuelle adaptée des *modifications de la pensée* chez mes étudiants. Mais comment et par quel bout attraper cette pensée, comment repérer ses changements et ses variations ?

Et c'est en relisant attentivement *Explicititer* n° 49 que j'en suis venue à voir le lien entre mes propres questions (auxquelles je n'avais apporté jusqu'à maintenant que des réponses de praticienne) et la méthodologie d'analyse des relances proposée par Pierre. Décliner une pensée suivant les catégories de l'analyse inférentielle m'est apparu alors comme un outil à la fois puissant et productif. Le travail relationnel d'un enseignant dans une classe est essentiellement centré sur l'obtention de modulations attentionnelles chez les élèves : comment les accompagner pour qu'ils lâchent leurs sujets de préoccupation personnels, ou ceux de la récréation, du cours précédent par exemple ? Comment les accompagner dans des changements d'activité dans une même séance de travail ? Et dans les champs disciplinaires, comment produire ou accompagner les changements de point de vue sur les objets d'étude ? Comment les amener à se retourner vers ce qu'ils ont fait pour amener ces actions à la conscience réfléchie et par suite, pouvoir y réfléchir et en faire du savoir ?

Au début des formations à l'explicitation, nous avons beaucoup appris en transcrivant et en analysant nos entretiens d'explicitation. L'analyse des relances, outre son intérêt évident pour la psychophénoménologie, devrait donc nous permettre d'affiner encore nos questionnements et nos relances.

De tout ce préambule, il découle que j'ai envie de m'y entraîner au calme, lentement et aussi sans enjeu personnel, je veux dire par là sans que l'analyse de l'entretien ne soit utilisée et importante pour mon domaine de recherche sur l'enseignement des mathématiques.

D'où l'envie de tester l'outil sur l'entretien que nous a donné Armelle dans Expliciter n° 54, reprenant par là l'analyse esquissée par Pierre au séminaire de mars (Pierre a écrit l'analyse des trois premières répliques de l'entretien et vient de me l'envoyer, voir le texte dans ce même numéro d'Expliciter).

Je soumetts donc à votre critique l'analyse suivante.

Les données

Pour tester l'outil, je prends l'entretien proposé par Armelle dans son article (Expliciter n° 54, page 5) et les répliques (D15 ; S16 ; D17).

Les répliques

D15 Qu'est-ce qui vous plaisait dans ce travail ?

S16 Le contact avec la clientèle / et le fait d'avoir plein de choses à faire, / mais surtout les clients.

D17 S'ils vous proposaient un autre contrat, vous y retourneriez ?

Analyse inférentielle de la relance D 15

D15 Qu'est-ce qui vous plaisait dans ce travail ?

Induction attentionnelle

Le thème attentionnel proposé dans cette relance est un état interne passé (le plaisir dans le travail chez Mac Do), l'intervieweuse reprend son observation de S12 " vos yeux pétillent " et ce qu'elle en a elle-même interprété en D13 " Ça vous plaisait beaucoup ? ". Le début de la réplique S14 " Oh oui, j'ai adoré ! " valide l'interprétation et autorise le choix de ce thème. Il faudrait réécrire la relance D15 pour y intégrer les traductions de " plaisait " et de " ce " afin de rendre son indépendance à D15 : *Qu'est-ce que vous avez adoré dans le travail chez Mac Do, à la caisse et en cuisine ?*

La fin de la réplique S14 s'écarte de ce thème. La relance D15 de l'intervieweuse propose de revenir au thème induit en D13 et oriente l'interviewée vers une recherche des causes de ce plaisir.

La direction d'attention oriente S vers le passé délimité par le temps d'occupation de ce poste de travail.

Nous pouvons inférer que l'objet attentionnel induit par la relance D15 est en fait un ensemble (ou une nébuleuse) d'objets constitué par les tâches qui composaient le travail visé et par les motifs du plaisir de S dans ces activités.

Mon commentaire : Il y a deux questions en une 1/ : Qu'est-ce que vous faisiez ? 2/ Qu'est-ce qui vous plaisait quand vous le faisiez ? La question 1/ a été peu documentée par la réponse précédente dans S12 " à la caisse et en cuisine " et aurait appelé une relance de fragmentation.

Thème : le plaisir dans le travail chez Mac Do.
Direction : passé délimité par le temps d'occupation de ce poste de travail.

Objet : ensemble constitué par les tâches et les raisons du plaisir dans ces tâches.

Induction d'acte

L'intervieweuse incite l'interviewée à choisir et à énumérer ce qui permet de documenter le plaisir éprouvé dans le travail en question.

Acte d'évaluation : choisir ce qui lui plaisait dans ce travail.

Acte de verbalisation : énoncer ce qui lui plaisait dans ce travail.

Acte de remémoration : il n'y a pas d'accompagnement visible dans la relance.

Mon commentaire : L'intervieweuse agit comme si la réponse attendue était déjà disponible sous forme verbalisée, donc déjà portée à la conscience réfléchie et mise en mots, ce dont nous ne pouvons être certains.

Induction d'état

Je ne trouve rien à partir de la transcription écrite. Il y a peut-être du non verbal, mais nous ne le savons pas.

Analyse inférentielle de la réplique S 16

S16 Le contact avec la clientèle / et le fait d'avoir plein de choses à faire, / mais surtout les clients.

Induction attentionnelle

S continue à respecter la consigne donnée par D en D11 (décrire) et répond à la sollicitation de D par une verbalisation descriptive : elle énumère trois éléments de plaisir, trois éléments dans le thème et la direction induite par la relance.

Induction d'acte

S verbalise sa réponse, elle a donc, d'une façon sur laquelle nous n'avons pas d'information, répondu là aussi à la sollicitation de D.

Nous n'avons pas d'élément pour documenter comment elle s'y prend pour le faire.

Induction d'état

S répond à la demande de D en citant des choses qui lui plaisaient dans ce travail. La réponse semble venir facilement en réponse à la relance D15. Nous pouvons donc en inférer un état interne d'accord et de consentement mais nous n'en savons pas plus.

L'incitation de D est reçue et satisfaite, la réponse de S est adéquate à la relance de D, nous pouvons dire que S l'a prise en compte. Ce qui est obtenu entre dans les attentes possibles des effets de la relance D15.

Analyse inférentielle de la relance D 17

D17 S'ils vous proposaient un autre contrat, vous y retourneriez ?

Induction attentionnelle

Cette relance propose une modification de la *direction attentionnelle*, du passé vers le futur, et une modification de *thème* par rapport à D15 ; il ne s'agit plus du plaisir à travailler chez Mac Do, mais d'un futur retour éventuel à ce poste de travail. L'*objet attentionnel* suggéré est la réponse à une proposition d'emploi.

Induction d'acte

La relance D17 invite S à un acte d'évaluation et de jugement à propos d'une offre d'embauche, donc d'un choix professionnel

Induction d'état

Comme en S16, nous n'avons pas d'information sur ce point. Nous pouvons faire l'hypothèse que les formulations de D et son accompagnement non verbal conserve le mode relationnel induit au début de l'entretien : D fait des propositions et obtient des réponses.

Thème : futur professionnel.

Direction : futur.

Objet : réponse à une éventuelle offre d'embauche.

Synthèse sur l'effet de S15 et l'articulation S15/S17.

A – B

Bonne adéquation, la réponse documente la relance, la direction est acceptée, le thème est conservé, les actes demandés sont faits (même si nous ne savons pas comment). Ceci permet d'inférer un état interne de consentement et d'accord.

A – C

Changement de visée attentionnelle, la direction passe du passé au futur, le thème passe d'un poste de travail passé à une hypothèse d'offre d'embauche, les actes sollicités ne sont plus choisis, décrire et énumérer mais évaluer.

La transcription ne permet pas de dire quelque chose à propos de l'induction d'état interne. En élargissant la fenêtre au-delà de ces trois répliques, l'enchaînement des répliques et les réponses données permettent d'inférer un état interne d'accord et de consentement.

Mon commentaire : La relance D17 demande à S de lâcher les objets attentionnels de S16 (éléments de plaisir dans un poste occupé dans le passé chez Mac Do) pour aller sur un autre thème, dans une autre direction, vers un autre objet ; ce lâcher et cette nouvelle saisie ne sont pas accompagnés.

Remarque 1 : Pour évaluer l'entretien et les effets qu'il produit, nous aurions besoin de connaître le contexte de cet entretien et les buts que lui avait assignés D.

Il me semble y avoir une différence entre ce qu'on peut méthodiquement tirer de l'analyse et ce qu'on en retiendra en prenant en compte les éléments pertinents du contexte (cf. travail de Pierre dans Expliciter n° 49), le type de l'entretien (en particulier le fait que ce soit un *ede* ou pas) et bien d'autres choses qui interviennent dans la complexité d'une situation de communication entre deux personnes.

Remarque 2 : Il est intéressant de regarder d'autres triplets du même entretien pour tenter de répondre aux questions suivantes : Quel est le fil conducteur de D quand elle mène son entretien avec S ?

Presque toutes les relances amènent des changements de visée attentionnelle avec, très souvent aussi, des changements de direction. Si nous faisons l'hypothèse que cet entretien est plutôt un entretien semi-directif, nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que ce qui guide D, c'est la recherche d'informations sur les valeurs de S, sur la relation qu'elle entretient avec son (ses) métiers(s), D relance sur le rapport de S au travail, aux autres, sur ses états internes, mais elle ne relance pas sur l'action ; elle reformule en induisant des interprétations (cf. exemple D13/D15, vos yeux pétillent, qu'est-ce qui vous plaisait ...) et il est probable qu'une analyse fine de tout l'entretien montrerait que beaucoup de ses questions sont fermées. Mais cette analyse nous permettrait de trouver les compétences de S et sa cohérence pour sortir des impressions un peu négatives d'une lecture, même attentive, de cet entretien. Pour résumer, il serait intéressant de faire l'analyse d'un plus grand nombre de relances (est-il nécessaire de les analyser toutes ?) et de

voir si cela permet de répondre aux questions suivantes :

Sur quoi elle relance ?

Sur quoi elle ne relance pas ?

Qu'est-ce qui se conserve tout au long de l'entretien et qu'est-ce qui ne se conserve pas ? (sachant que les visées attentionnelles et les directions de ces visées ne sont pas conservées d'une relance à l'autre, nous pouvons le vérifier rapidement)

Pouvons-nous en inférer les buts de S pendant l'entretien ? Pouvons-nous trouver ainsi son fil directeur ?

L'intérêt d'une analyse fine de tout ou partie d'un entretien me semble résider dans :

1/ la possibilité d'étayer par des arguments rigoureux, les sentiments éprouvés à la lecture de cet entretien,

2/ la possibilité de comparer des entretiens en dégagant les caractéristiques de chacun d'eux.

Après coup ...

Que dire de ce travail quelques jours après l'avoir fait ?

Après avoir fait le travail de réflexion et de relecture signalé dans le premier paragraphe de ce texte, après avoir choisi de travailler sur l'entretien d'Armelle, je me suis mise au travail.

Quel triplet de répliques choisir ? J'ai pensé à lire tout l'entretien et à choisir un triplet intéressant à exploiter. Mais je me suis arrêtée aussitôt comme si " ce n'était pas du jeu " de choisir ce qui me plaisait. Pour m'entraîner et tester la méthode d'analyse des relances, je pensais qu'il valait mieux me soumettre à la contrainte de prendre n'importe quel triplet. Alors pourquoi pas la suite de ce que venait de m'envoyer Pierre ? Et la suite, pour avoir (intervieweur ; interviewée ; intervieweur), sans reprendre D13 et S14, c'était nécessairement (D15 ; S16 ; D17).

Je commence à chercher comment je vais remplir mes petites cases avec ce matériel, ce n'est pas du tout facile, je rencontre une première difficulté, je ne peux pas traiter ce triplet sans remonter aux répliques qui le précèdent ; pour documenter la rubrique induction attentionnelle, même si je n'arrive pas encore à séparer thème et objet, je suis obligée de me référer aux deux répliques qui précèdent (S12 et D13). Je pense alors à changer de triplet. Je réfléchis, un entretien est ce qu'il est, je veux tester la méthode sur un entretien quelconque ; mais est-ce qu'un entretien quelconque est aussi difficile à trouver en psychophéno-

logie qu'un triangle quelconque à construire en géométrie ? Je songerai à cette question plus tard, je reviens à l'analyse, je décide de continuer sur ce triplet, je retrousses mes manches psychophénoménologiques et ... pour vous décrire la suite, il me faudrait une explicitation car, à ce moment-là, j'ai plongé dans la tâche d'analyse et je n'étais plus présente à mes actes d'analyseuse (qui restent encore préréfléchis au moment où j'écris). Toute mon attention s'est focalisée sur le contenu des trois répliques pour produire (à peu de choses près) l'analyse que vous venez de lire. J'ai quand même dû faire beaucoup d'aller-retours entre la définition des mots et le texte des répliques pour questionner ce texte : les trois rubriques, induction attentionnelle, induction d'acte, induction d'état, je les avais, conceptuellement et expérimentalement, c'est-à-dire que je pouvais leur attribuer un remplissement à la fois significatif et intuitif ; donc je pouvais chercher dans les trois répliques de quoi remplir ces trois boîtes, mais déplier l'attention en thème, acte, objet, ça je ne l'avais encore jamais fait moi-même, toute seule, et c'est ce qui m'a donné le plus de mal. Acte, ça va, Il reste à distinguer le thème de l'objet ? Et comment trouver dans D15 l'objet attentionnel ? Objet, je reviens à l'étymologie, c'est ce que je vise, si je sais quel objet je vise, j'ai la direction, mais alors le thème, c'est quoi ?

Cela m'a pris environ deux heures (qui ont passées très vite) mais je pense y avoir commencé à apprendre à repérer ces catégories dans des échanges oraux. C'est le but, non ? Il me reste à confronter ces résultats avec les vôtres pour ouvrir des échanges et une bonne discussion au prochain séminaire.

Et si cela vous dit de continuer, en choisissant votre triplet dans cet entretien, nous pourrions commencer à documenter les questions de la fin de la remarque 2.



Entretien avec Julien,

professeur stagiaire en EPS.

Avril 2002

Sylvie Bonnelle.

Professeur d'EPS . Formateur associé. IUFM de Poitiers.

1 Contexte général.

Il s'agit d'un entretien mené avec un stagiaire PLC2 EPS qui n'a pas été titularisé à la fin de la deuxième année d'IUFM et qui recommence une année de stage. J'ai effectué les deux visites de la première année de stage et émis un avis défavorable. Au cours de cette seconde année de stage, il est placé dans un autre établissement, avec un autre tuteur. Il bénéficie d'un emploi du temps particulier : plus de temps en établissement et moins en formation.

Nous avons décidé en équipe de formation que je continuerai à suivre ce stagiaire.

Comme pour tous les stagiaires en difficulté, un dispositif d'accompagnement particulier est mis en place : en complément et entre les deux visites réglementaires, il bénéficie d'une visite et d'un entretien d'aide où la modalité de la co-intervention stagiaire- formateur en cours de leçon a été retenue. D'autre part, après qu'ait eu lieu la seconde visite de validation(début Mars), un entretien d'analyse de pratique est organisé(mi-avril).

Les extraits qui suivent concernent cet entretien. La visite de validation me donne l'occasion de constater les progrès réalisés par Julien. J'ai donc prononcé un avis favorable pour sa titularisation. A ce moment du processus d'accompagnement de ce stagiaire, ma fonction d'évaluateur est « neutralisée », je peux donc à ce moment de l'année travailler avec Julien depuis ma place de formateur.

L'entretien est donc organisé à ma demande. A ce moment là, les objectifs sont un peu confus pour moi ; il s'agit d'une première ! Je désire d'une part comprendre comment un jeune en difficulté transforme sa pratique professionnelle de façon positive quand il effectue une seconde année de stage dans un contexte différent, quels sont les paramètres qui ont influé ces progrès. D'autre part, j'espère aider Julien à élucider ses façons de fonctionner en cours avec ses élèves dans des situations de réussite et des situations de difficulté et l'aider à dégager quelles sont les ressources sur lesquelles il peut s'appuyer pour la suite.

Au cours de ces deux années, j'ai cerné un certain nombre de difficultés que rencontre ce stagiaire avec les élèves. Elles sont surtout de l'ordre du

relationnel car par ailleurs dans le domaine de la didactique de la discipline, de l'élaboration des contenus d'enseignement, des connaissances liées à l'apprentissage, c'est un stagiaire brillant.

Grâce au travail en GFP sur des extraits de cet entretien, j'ai repéré certaines maladroites dans le questionnement et j'ai pu identifier qu'à partir du moment où les objectifs de l'entretien ne sont pas clairement identifiés et partagés, il devient plus difficile de lui trouver une cohérence et de faire en sorte qu'il ait une fonction forte d'élucidation.

Avant de rencontrer Julien, je réfléchis à une stratégie sur la façon dont peut se dérouler l'entretien. Dans ce cas précis, je choisis de mener l'entretien dans son établissement ; depuis je les mène à l'IUFM. L'ambiance scolaire sera omniprésente tout au long de l'entretien. Ensuite, je pense qu'il est nécessaire de revenir avec Julien en premier lieu sur une réussite ; le poids de l'échec de la première année pèse lourd. Dans un second temps, je vais proposer à Julien d'évoquer une leçon récente où il a rencontré une difficulté ; le but étant de tenter d'élucider ce qui lui pose encore problème parfois. Je présente donc à Julien cette façon de procéder et qui lui convient.

2 Méthodologie

Plusieurs niveaux d'analyse sont présents dans les commentaires qui succèdent aux passages présentés : celui de la professionnalité de l'enseignant novice, il renvoie aux étapes de l'agir professionnel et aux grands domaines de compétences de l'enseignant ; celui de la subjectivité de l'acteur, il tente d'identifier quelles informations sont obtenues sur les façons de fonctionner de Julien et enfin celui plus « technique » du questionnement mené, qui met en relation la nature des relances formulées et les effets quelles produisent.

3 Entretien.

L'évocation de situations de réussite.

Premier moment choisi par Julien : la leçon qui précède celle de la visite de validation et au cours de laquelle le tuteur est présent.

Passage N°1

J1 La séance avant la visite , mon tuteur est venu me voir, il était pas venu depuis deux mois, c'était

une séance importante qui allait confirmer ou infirmer des progrès, une séance forte à cause du délai, ce qu'il m'a dit juste après, ce qui l'a marqué et ce qu'il m'a dit le lundi qui a suivi cette séance là, il m'a dit des choses importantes qui m'ont aidé à être serein, à être prêt je crois pour la visite, je pense pas que c'était un coup de chance cette visite, c'était ... Cette séance là a vraiment, vraiment très servi....

S2 D'accord et tu as envie de reparler de cette séance là ?

J3 Ouais j'ai envie de la ...de comprendre un petit peu...

S4 Donc si tu veux, tu vas me brosser rapidement le tableau, comme moi je l'ai pas vécu cette situation là, tu vas me la présenter ensuite on ira voir plus précisément un moment particulier sur lequel tu as envie de revenir. D'accord ?

J5 D'accord...Je commence par l'échauffement ?

S6 Tu me brosses le contexte un petit peu et peut-être plus précisément le moment sur lequel tu as envie de revenir s'il y en a un ?

J7 D'accord...(hésitation) ça...ça reste globalement une séance bonne, c'est assez flou ..euh...

S8 Est-ce que tu peux me dire où c'était, avec quels élèves c'était ?

J9 D'accord...donc c'était courant euh...début mars avec des élèves de 4^{ème} D en volley ball, le mercredi matin de 10 à 11, à 11H30 on passait en gymnastique...ce qui me reste de cette séance dans le contexte ...dans l'idée ce que j'en garde c'est ...l'absence...le peu de problèmes disciplinaires, j'irais même plus loin, je dirais qu'il y avait une bonne alchimie relationnelle, ce terme là ça me plaît parce que c'est juste, je sentais qu'on était sur la même longueur d'onde avec les élèves, il y avait pas de blocage, pas de ...

S10 hem, hem

J11 et c'est une réussite d'autant plus qu'avec cette classe là c'était pas... parti bien, il y avait des élèves un peu turbulents, donc j'étais content de ça ...au niveau disciplinaire aussi, au niveau des séances proposées...j'étais satisfait...y avait des choses à retravailler mais euh je m'étais appuyé sur les propositions de mon tuteur et dans son livre et euh ça fonctionnait quoi, jece qui me plaisait et c'est un progrès par rapport à l'an dernier c'est que je voyais mieux...ah j'arrivais mieux à différencier, à proposer des exercices différenciés, je savais ce que je voulais vraiment travailler et je me disais tiens là ils ont avancé, ils ont pas avancé...là enfin je faisais plus semblant de les faire apprendre mais j'étais vraiment dans l'apprentissage...des moments je faisais semblant, je me disais ils ont dû faire ça, je l'ai pas vu, je me souviens tu disais dans ton rapport « observation diffuse et floue »...là

S12 Hem, et est-ce qu'il y aurait un moment particulier de ta leçon qui te revient où tu as eu ce sentiment là, d'être avec cette alchimie, où cette al-

chimie se mettait en place, que tu faisais cours pour les élèves, est-ce qu'il y a un moment précis, particulier sur lequel tu as envie de revenir ?

J13 hem, plusieurs petits moments, il y a un moment dans la mise en place de la situation collective, il y a une situation d'échauffement, d'échauffement avec jonglage, une situation de travail à deux : manipulation échange de balle et une situation collective mise en place d'une situation collective ça se passait bien, les élèves comprenaient, ça s'est vite mis en place/.....

S14 hem, hem, à laquelle de ces situations tu as envie de revenir ? Sur laquelle ..

J15 la situation collective....

S16 la collective plutôt ?

J17 voilà..

S18 d'accord, alors vas-y..

J19 c'était un 3 contre 3 pour le niveau le plus en difficulté et 4 contre 4, le but pour l'équipe qui reçoit ...il y a une équipe qui sert, il y a 4 serveurs, chacun son tour sert et une équipe qui reçoit en position, le but du jeu réussir à renvoyer la balle ...des choses...euh ... classiques mais ça ...euh pour moi ça ...s'est mis en place facilement, les élèves participaient...on pourrait dire que c'est pénible de servir des fois ...

S20 c'est la première fois que tu la faisais ?

J21 Non, c'est pas la première fois

S22 D'accord

J23 c'est vraiment l'aboutissement...ce qui me plaît c'est que j'ai réussi à l'amener progressivement pour arriver à ça en m'appuyant sur tout ce que j'avais mis en place avant

S24 D'accord, alors si tu veux bien on va revenir à cette situation précisément, est-ce que tu peux te remettre un peu au contact de la situation, revoir comment tu es dans le gymnase, où sont les élèves, à quel moment tu commences à mettre en place cette situation là ?

J25 Oui je me souviens... Ils étaient en train de faire le travail à 2, j'arrête le travail à 2

S26 Tu arrêtes le travail à 2, tu es où à ce moment là ?

J27 moi je suis ...Je me suis rapproché du tableau...

S28 Tu te rapproches du tableau...

J29 Je suis contre le grand mur latéral du gymnase, les élèves sont devant moi, je les rappelle, j'étais content de ce qu'ils avaient fait..

S30 Quand tu es contem, qu'est-ce qui se passe pour toi, tu

J31 Je suis détendu, je prends le temps de les faire venir, je les presse pas, enfin je les presse mais...

S32 Quand tu les fais venir tu...

J33 J'essaie de faire « hop, vite, vite » j'insiste sur « vite, vite, vite » mais sans brusquer, en appelant, en ayant la

voix, je crois que c'est la voix surtout qui est plus douce

S34 Quand tu as la voix douce, elle est comment ?

J35(silence) ...euh...ça touche intérieurement, ça quoi...

S36 Ca touche intérieurement...ça fait comment ?

J37 Ben c'est pas douloureux, c'est bien,

S38 c'est pas douloureux...

J39 C'est fluide, c'est fluide, c'est ..., bon j'appelle, hop ... (dit doucement)

S40 C'est fluide et quand tu fais ça qu'est ce qui se passe ?

J41 Ben j'ai déjà en tête, je vis déjà ce que je vais dire après, je fais attention

S42 Tu fais attention, quand tu fais attention tu fais quoi ?

J43 Je fais attention à ce que tout le monde vienne mais ..c'est pas coûteux, j'aurais pu le vivre comme je l'ai

souvent vécu en première année , euh de façon un peu douloureuse, je rappelle et pis j'me dis mince j'ai pas fini

j'suis pas prêt.. .donc là je suis serein...

S45 Donc t'es détendu , t'es serein , tes élèves approchent et qu'est ce qui se passe après ?

J46 Alors là je me dis la situation s'est bien passé, je le dis ..

S47 T'es dans cet état de quiétude...c'est ça ?

J 48 hem c'est ça

Commentaire J1 à J48.

Ce passage correspond à un moment qui appartient plutôt au registre professionnel de la conduite de la classe : un des moments de transition dans une leçon d'EPS, un moment de non activité motrice des élèves.

Dans ce moment retenu par Julien, plusieurs étapes sont identifiables :

Etape 1 : rassembler les élèves en un point précis du gymnase, en perdant le moins de temps possible.

Etape 2 : donner son point de vue sur ce qu'ils ont fait.

Etape 3 : présenter la tâche suivante.

Tout le début de l'entretien (J1 à S24) consiste à aider Julien à choisir un moment spécifié sur lequel il veut revenir.

En J9, il parle «d'une bonne alchimie relationnelle». En entendant cette formulation, je repère là un moment important pour lui et qui représente sûrement une ressource pour lui.

En J11, je reprends ces mots et l'engage dans l'évocation d'un moment particulier de sa leçon où il ressent cette « alchimie ».

Etape 1 : rassembler les élèves ...

En J30 : la question relance plutôt sur l'état interne de Julien avec une formulation très ouverte(qu'est-ce qui se passe pour toi) qui peut provoquer des réponses de l'ordre du ressenti. Mais comme ici il s'agit d'un état positif, ça n'entraîne pas de conséquences « néfastes » d'autant plus que Julien repasse sur l'action.

A ce stade de l'entretien, il paraît intéressant de s'arrêter sur ce moment choisi par Julien. C'est un moment de la séance où il rassemble les élèves

pour faire le point avec eux sur ce qu'ils viennent de faire et leur présenter la tâche suivante. Les éléments de l'expertise de l'enseignant dans ce type de moment sont la capacité à rassembler rapidement la classe, obtenir l'attention des élèves, communiquer avec clarté, questionner et être à l'écoute des réponses. Pour Julien , il s'agit à ce moment là de ne pas perdre trop de temps « sans brusquer ».Un dilemme qu'il semble surmonter en donnant du rythme avec les mots utilisés « vite, vite, vite » mais en prenant un ton de voix doux. Son attention est orientée de façon prioritaire sur le regroupement de tous les élèves. Par comparaison avec des situations analogues de l'année passée, on comprend que ce moment « n'est pas coûteux ». Le vocabulaire utilisé : pas douloureux, fluide, serein le traduit.

Etape 2 : donner son point de vue sur ce qu'ils ont fait.

S49 donc les élèves approchent , qu'est ce que tu fais ensuite ?

J50 s'installent , je leur donne mon point de vue sur la situation, j'sais plus si j'fais un bilan , je me souviens plus , je crois...

S51 quand tu leur donnes ton point de vue là comment ...

J52 ben j'essaie de leur montrer, comme tu me l'avais conseillé, j'essaie de leur montrer que je suis content, que je suis vraiment satisfait en ayant à la fois euh ..le sourire mais euh avec de la conviction dans le regard, ces deux là, j'essaie d'allier ça , en plus je pense que ça se voit parce que je suis vraiment content intérieurement.

S53 D'accord, donc

J54 Je suis pas crispé, souvent ça me tend un peu , je le ...

S55 là tu sens que tu es détendu...

J56 ouais, ouais...je me pose à l'intérieur de moi, souvent quand je me fâche, de l'extérieur je suis comme prêt à bondir, donc là je suis tranquille , je suis un petit peu ...pas tendu ...vigilant ..parce que j'ai la séance à présenter donc ça me ...il y a plusieurs choses qui se mêlent ..

S57 donc on revient à ce moment, tes élèves sont arrivés , ils sont là ? Ils sont comment ?

J58 oui, ils sont assis

S59 tu les as fait asseoir

J60 je les ai fait asseoir

S61 t'es en face d'eux ? Tu les vois ?

J62 Ils sont...je pense qu'ils sont assez contents, ils ont joué , ils ont manipulé,

S63 A quoi tu vois qu'ils sont contents ?

J64 Ben... c'est que.....il y a pas un ...un silence guindé ...ça discutait un petit peu , mais dès que je les rappelais à l'ordre hop ...donc là je les laisse s'installer, il y en a qui viennent tranquillement maisy a pas de sourire mais y a un visage détendu , on a un peu manipulé , on est, on est...

S65 d'accord donc tu fais quoi ensuite ?

Commentaire S49 à S65 :

Durant ce moment de l'entretien Julien n'est pas en évocation ou peu. Il a un discours sur sa pratique. Son activité majeure concerne la prise d'informations sur l'état des élèves.

Etape 3 : présenter la situation suivante.

J66 je présente la...j'essaie de présenter la ...la situation..

S67 alors quand tu présentes comment tu présentes ? Tes élèves sont par terre..

J68 sont par terre, je les regarde

S69 tu les regardes, qu'est ce que tu vois quand tu les regardes ?

J70 j'ai le tableau à côté

S71 t'as le tableau là

J72 je pense que je regarde un petit peu tout le monde si il y a un taux d'écoute satisfaisant , je sais ...il y a un taux d'écoute satisfaisant

S73 oui, à quoi tu sais que tu as un taux d'écoute satisfaisant ?

J74 j'entends pas grand-chose et puis

S75 t'entends pas grand-chose...

J76 et je vois les élèves qui me regardent , les têtes vers moi

S77 d'accord , d'accord ...et qu'est ce que tu fais ensuite ?

J78 je ..je commence à présenter le, à dire que c'est une situation qu'on a déjà reprise , qu'on a déjà faite, qu'on va reprendre , je demande s'ils s'en souviennent , j'essaie deeuh... faire sortir les quelques points importants

S79 oui, quand tu demandes s'ils s'en souviennent là tu fais quoi ?

J80 Je...je donne une petite attente et quand quelqu'un , je me souviens plus, et quand quelqu'un prend la parole je l'indique, le lui dis vas y donc y a Ils donnent des bribes d'informations c'est

S81 hem... t'es comment quand ils te donnent des bribes

J89 ben je suis satisfait pour certains

S90 t' es satisfait, quand t'es satisfait

J91 même si c'est euh ... mais si c'est encore que des bribes , même si la situation est pas toute maîtrisée , c'est satisfaisant parce que je peux quand même m'appuyer sur ce qu'ils font ...donc là encore il y a ...bon c'est pas un échange véritable mais c'est plus que je réussissais à faire l'an dernier où je donnais des réponses un peu guindées et encore

S92 hem, hem donc là tu sens qu'il y a..

J93 là c'est un peu leur situation , quoi, j'essaie de leur parler de leur situation « vous vous souvenez de ce que vous avez fait ? » c'est la mienne mais « c'est ce qui va vous faire progresser » , c'est la leur un petit peu...j'essaie d'être dans cette attitude là , il faut que je réprecise rapidement : quand je le fais je suis euh au tableau , je me souviens plus si j'avais dessiné ...je rappelle l'essentiel , l'organisation...

S94 d'accord , t'es debout là ? Tu te sers du tableau ?

J95 je suis debout , j'ai marqué les terrains ..

S96 donc là ils t'écoutent tes élèves ? Ils sont comment

J97 ils m'écoutent , il y a un élève qui discute un peu mais ..c'est son attitude normale

S98 donc tu les regardes , tu écris ?

J99 ouais c'est difficile, j'écris „en même temps je parle , je me retourne , je reparle (mime la situation)

S100 est ce que tu entends quelque chose quand tu fais ça ?

J101 non, non , c'est une classe qui est assez euh...c'est ce que j'ai entendu au conseil de classe assez passive , moi c'est quelque chose qui m'aide parce que je perds de l'énergie, c'est plus dur pour moi de contenir leur énergie , c'est comme ça que je le vis souvent

S102 d'accord , t'es plus à l'aise quand tu donnes de l'énergie

J103 quand je donne de l'énergie

S104 qu'est ce qui se passe à ce moment là ? quand tu leur donnes de l'énergie ?

J105(silence) pour moi c'est plus plaisant, ça se rapproche plus de mon image de professeur , l'image du professeur qui contient l'énergie des élèves , qui les bride un peu c'est pas une image un peu garde-chiourme un peu fonctionnaire enfin ...c'est un peu l'attitude de l'an dernier où je suis fermé sur ma logique rigide, la sanction

Là ...

S106 et dans ce moment là tu as le sentiment qu'il se passe ça ?

J107 ouais, il se passe depuis que je pousse(geste de poussée), que je les encourage

S108 (je reprends le geste) comment tu fais quand tu fais ça ?

J109 ben je sens... que c'est ...j'ai le ...c'est moi qui décide

S110 c'est toi qui décide, quand tu décides comment tu décides ?

J111 je ...j'arrête , à la fin de l'explication je relance « allez, vite, vite ,vite !!allez on est parti hop !! » et puis je me mets retrait , je regarde un petit peu, je vais sur le groupe, souvent le 3^{ème} qui est en difficulté , je vais les voir....

S112 d'accord, donc c'est ça pour toi ...utiliser le ...

J113 c'est ça ...l'idée de donner du rythme par la voix, par l'attitude aussi qui estoù je pars aussi , je pars avec les élèves et puis ..

S114 tu pars avec

J115 ouais je pars avec ...

S116 c'est important ça « je pars avec » ?

J117 c'est important , je pars avec , ça me rappelle toujours ce que j'avais constaté , ce que Mme A avait constaté : l'attitude distante par rapport au groupe

S118 là tu as l'impression quand tu pars avec que tu es proche ?

J119 ouais ouais je suis proche..

S120 c'est important ça ? En quoi c'est important ?
J121 ça me différencie de.....(silence) ça me différenciedu prof en difficulté que j'étais l'an dernier

Commentaire général S1 à J121

A propos de ce moment, Julien est très peu en évocation. Néanmoins il va mettre des mots sur des progrès qu'il a réalisés par rapport à l'année passée.
J 72 à S77 : Julien poursuit sa prise d'information sur les élèves : regards sur les élèves, l'ambiance sonore est prise en compte, prise d'indices sur la qualité d'écoute des élèves (orientation des regards, position des têtes).

J78 à J89 : Julien met les élèves à contribution par le questionnement. La stratégie de questionnement permet d'orienter l'attention des élèves vers une situation connue.

J91 : Il parle de « bribes » pour qualifier les réponses des élèves. Un progrès est mis à jour dans la mesure où il parvient à davantage écouter les élèves et à leur formuler des réponses plus authentiques .

J93 Il formule les tentatives d'implication des élèves dans sa démarche d'enseignement.

S101 à J105 : Julien évoque la place importante de l'énergie, de sa circulation et de sa bipolarité. La réserve d'énergie de Julien s'épuise d'autant plus vite que l'énergie que dégage la classe est importante. Quand il contient l'énergie de la classe, il peut non plus consommer de l'énergie à perte mais en donner de façon positive. Ce mécanisme se confirme en J107 : l'inversion de polarité se fait par une intervention active sur les élèves : les pousser , les encourager.

Finalement en J109, il exprime de façon forte ce qui est important pour lui : que ce soit lui qui décide.

S110 à S 119 : la notion de distance dans la relation à l'élève est évoquée. « Je pars avec » semble exprimer une implication plus forte aux côtés des élèves et donc une plus grande proximité.

S120 : sortie de l'action pour aller « visiter » le registre des opinions et des jugements. La question provoque une mise à distance. Julien se regarde et se compare. Il « ramasse » en quelques mots le chemin parcouru depuis l'an passé. L'agir qui fait de lui un prof qui n'est plus en difficulté peut se résumer de la façon suivante : gérer l'énergie différemment, se placer dans une plus grande proximité des élèves et décider.

Etape 3 : présenter la situation.

S124 d'accord , si on revient à ce moment précis où tu présentes la situation , est ce que tu as ce sentiment là à ce moment là d'aller avec eux , cette proximité ? Il y a un moment dans la leçon où tu sens ça ?

J125 ce moment là je le sens , c'est en arrière fond ..

S126 c'est où là quand tu mets en arrière fond

J127 en arrière fond c'est ...j'ai en premier plan ce que je suis en train de présenter

S128 c'est devant ? c'est en couleur ? c'est comment ?En premier plan c'est où , tu peux le dire ? Dans ta tête tu l'as où ?.....(silence)

J129 en premier plan, je l'ai peut-être un peu imagé sur les terrains , c'est l'idée de l'avoir sur les terrains déjà , c'est le 1^{er} plan , en fait si je l'imageais par rapport à la salle, le 1^{er} plan c'est les terrains qui vont bientôt être occupés et que j'ai en tête déjà , je vois

S130 d'accord tu vois ça , donc ça c'est là devant ..

J131 et il y a un 2^{ème} plan c'est les élèves que je surveille, que j'ai en 2^{ème} plan , voilà ils sont juste là (Julien accompagne de gestes de la main montant devant et derrière) , mes préoccupations viennent de ;c'est intéressant parce que ça me fait penser à centration sur la tâche , centration sur soi...je suis quand même concentré déjà sur la tâche à présenter ;..sur les élèves, sur moi ...

S132 alors ça c'est l'arrière fond ...

J133 ouais...

S134 c'est comment par rapport au plan des élèves ?

J135 ben il y a une satisfaction , d'être content que ça se passe bien..

S136 c'est du ressenti plutôt alors...

J137 ouais c'est du ressenti dans l'action , pendant j'suis un petit peu angoissé , je me dis est ce que ça va marcher ?

S138 quand tu es angoissé qu'est ce que tu fais quand même ?

J139 je me dis j'espère que ça va marcher, donc je fais attention , mais je trouve que c'est salubre, je la garde cette angoisse , parce que ça permet d'être vigilant sur la présentation de la situation ...

S140 donc tu as tes 3 plans là ...

J141 ouais un plan assez clair parce qu'il est sur la salle, il est au tableau, ...un plan relativement clair mais j'ai pas les yeux dessus , j'ai les yeux un peu dans le flou mais le flou ;..euh...je balaie , j'ai l'impression de balayer , c'est flou, c'est les élèves : est ce qu'il y a du mouvement ou pas, est-ce que ça parle ou pas ?

S142 et là ça bouge pas ?

J143 là ça bouge pas trop, c'est satisfaisant

S144 et .. ?

J145 et moi...ou le champ qui est derrière moi...ben .euh... c'est l'équilibre, je suis bien , j'ai pas de ...tension... J'ai un plaisir à agir , à expliquer , à

Commentaire S124 à J145.

S124 : exploration de cette notion de proximité.

J125 à J145 : Julien explicite un fonctionnement où il navigue dans ce qu'il nomme des « plans ». L'évocation de cette façon de fonctionner renvoie à la dynamique de l'attention. En effet, pour Julien à ce moment là, plusieurs fenêtres attentionnelles sont ouvertes : une très large qui englobe le gymnase, les terrains de volley, une plus petite occupée par l'activité des élèves et enfin une autre en prise

directe avec son fonctionnement interne : dialogue interne et ressenti.

J131 : Julien sort momentanément de l'évocation : il fait un lien entre ce qu'il vient de mettre à jour et une théorie de l'apprentissage en EPS.

S138 : l'émotion arrive, je relance sur l'action.

J141 à J145 : A ce moment Julien recontacte de façon intense la situation y compris son état interne.

Conclusion

A ce stade de l'entretien je pose une question à Julien en lui demandant s'il peut faire l'hypothèse que c'est ça qu'il a bien su faire progresser c'est-à-dire à être moins sur son plan profond à lui et à naviguer davantage entre les 3 plans en sachant que son plan à lui pourra venir ? La formulation lui convient , il la trouve juste. Il rajoute une comparaison avec l'année passée dans une situation analogue où il juge qu'il a alors une mauvaise gestion de la relation éducative. Il réutilise le mot « alchimie » et juge que c'est sur la relation avec l'élève qu'il a progressé. On conclut que ce mouvement entre les différents plans permet à Julien de se détacher. Il dit être moins centré sur lui et donc comprendre mieux la logique des élèves et donc « les excuse mieux » , « un élève qui écoute pas c'est un peu normal , moi aussi j'ai été élève et il m'arrivait des fois de... ». Je lui demande alors s'il a « oublié » son vécu d'élève ? Il explique alors qu'il n'a pas oublié mais qu'il ne pouvait pas le prendre ne compte à ce moment là de par son nouveau statut. Il emploie le mot « dissonance » : d'une part se rappeler son vécu d'élève et d'autre part l'occulter parce que c'est lui le prof maintenant.

Second moment : il s'agit de la même leçon ; les élèves sont répartis sur les terrains de volley.

Julien choisit de revenir sur un autre moment de la leçon. Il s'agit d'un moment où les élèves sont répartis sur les terrains et ont à mettre en place la situation.

Du point de vue de la pratique enseignante, ce moment appartient aux opérations de régulation du fonctionnement des élèves dans la tâche. Il se situe en amont de l'apprentissage proprement dit. Julien a constaté que sur un terrain les élèves ne s'engagent pas dans l'action. Il dit être à la recherche « de là où ça bloque » sur ce terrain. Il spécifie le terrain 3 où ça bloque . Sa première opération consiste à se mettre en condition pour arriver calmement dans ce groupe. Il adopte rapidement une stratégie en décidant de « faire le mec surpris : ben quoi c'est pas encore en place ? » et ensuite choisit de questionner les élèves.

S1 Quand tu leur poses la question là, tu les vois ?

J2 Oui , elles sont juste à côté de moi, je leur dis « alors... »...

S3 Qu'est-ce qui se passe là ?

J4 Ben là dès que j'ai le problème en tête, Tchac ! , je vais le...

S5 T'as le problème en tête Tchac !

J6 Je vais le résoudre, je dis « voilà on va faire comme ça », c'est un peu précipité, ça va vite quoi

S7 A quoi tu sens que c'est précipité ?

J8 Je sens que...j'ai en tête l'image de mon tuteur un petit peu qui lui...

S9 Ah il est là ?

J10 Oui des fois il est là

S11 Tu l'as en tête là ?

J12 Au moment précis ou tout de suite après, j'ai les deux filles

S13 Elles sont comment là ?

J14 Elles sont là, elles attendent avec leur ballon

S15 Et toi t'es comment là ?

J16 Moi je suis mis face à elles, dos au terrain

S17 Et ton tuteur il est là ? Il est où , est ce que tu peux dire , tu vois les filles , toi t'es là...

J18 Il est en arrière plan, enfin en arrière plan...il est quasiment, je l'imagine à la même place que moi et comment

il a fait lui, c'est pas comment il aurait fait c'est comment il a fait parce que

S19 Comment tu fais ça dans ta tête , tes deux élèves sont là ...

J20 C'est une pensée qui me traverse un moment..

S21 Quand elle traverse elle fait comment ?

J22 ça fait « tiens je suis en train de parler vite et d'expliquer vite » alors j'essaie de me ressaisir un peu , je me ressaisis

S23 Quand tu te ressaisis tu fais comment ?

J24 J'essaie dealors que j'étais encore tourné vers l'extérieur , j'essaie de me reposer, de me dire ...

S25 Tu te reposes...Quand tu te reposes tu fais comment ?

J26J'expire, je , je laisse

S27 Le tuteur est là ?

J28 Le tuteur....enfin il est toujours là....la pensée m'a traversé, et là je le laisse un petit peu ; j'essaie de trouver

euh ...de réagir, voilà je l'ai laissé et je dis euh.....

S29 Comment tu dis là ?

J30 Je dis plus calmement ...

Commentaire S1 à J29.

Ce passage permet de mettre à jour ce qui semble être une aide importante pour Julien dans son enseignement : la convocation mentale de son tuteur. Il semble que l'image du tuteur surgit quand la fenêtre attentionnelle sur la propre façon d'agir de Julien est ouverte et laisse remonter une information « tiens je parle vite, j'ai un débit précipité ». A ce moment là Julien dit voir son tuteur en train d'agir dans la même situation, ce qui lui permet de se « ressaisir », c'est-à-dire de naviguer dans ses différents plans, et plus précisément d'opérer un mouvement d'attention vers lui, de lâcher brièvement les élèves et de prendre conscience de sa façon précipitée de faire et de dire. Il peut alors réguler son action : « donner des consignes aux élèves » en travaillant sur sa respiration et dire plus calmement.

Gageons que la qualité de relation installée entre ce stagiaire et son tuteur favorise cette modalité de rappel et plus globalement permet d'enclencher les progrès chez un jeune en difficulté.

La fin du questionnement permet de mettre à jour ensemble que Julien « a des préoccupations contradictoires » quand il enseigne, entre « être calme et aller vite ». Quand il dit qu'il se repose et qu'il se calme c'est à « l'intérieur » et après quand il fait sortir « ça donne du rythme » à l'extérieur.

L'évocation d'une situation de difficulté.

La visite de validation a eu lieu et a donné satisfaction. La situation que Julien choisit d'évoquer et où il s'est à nouveau senti en difficulté est relative à un cours avec sa classe de 4ème, le vendredi après-midi, après la visite.

Passage n°1

J1 Je fais quasiment la même séance de volley, dès le début ça part mal, les élèves sont bruyants, j'ai une mauvaise écoute, alors euh, je sens que ça monte intérieurement, ça (inspiration profonde) je me bloque au niveau respiration

S2 Tu as envie de parler de ce début là ?

J3 Ouais de ce début là. Les filles arrivent en retard, c'est des princesses avec 25 bijoux, 25 colliers etc, donc j'essaie de me dire cool, serein, des auto-consignes mais euh, je suis fatigué, c'est la fin d'après-midi, les élèves sont un peu bruyants aussi et euh (silence)...

S4 Tu sens que ça monte...

J5 Je sens que ça monte et pis je..

S6 Tu sens que ça monte, tu peux me dire où tu es ? tu es dans quelle salle, tu fais du volley.

J7 Je suis au volley et là je suis à l'opposé, je ne suis pas face au tableau, je me suis mis de l'autre côté parce que c'est la première présentation, j'ai pas besoin du tableau, j'ai pas besoin du tableau et déjà c'est plus simple

S8 Bon va doucement là, tes élèves arrivent ...

J9 Ils arrivent en ordre dispersé, surtout les garçons

S10 En ordre dispersé...

J11 Pas de problème, ils viennent s'asseoir, ça traîne un peu, les filles qui arrivent en ordre dispersé ; et puis ce qui me (silence), ce qui me ...elles sont détendues, elles arrivent

S12 Donc à ce moment là tu les vois détendues, comment tu les vois, t'es où toi quand tu les vois arriver ?

J13 Moi je suis face aux élèves...

S14 Tu es face au x élèves...

J15 Elles arrivent à ma droite

S16 Elles arrivent à ta droite, tu les vois arriver comment

J17 Ben elles me regardent, il y a pas de « excusez moi monsieur », ou « pardon » elles sont pas surprises, tout le monde est là mais pour elles c'est normal d'être là

S18 Et quant tu vois ça, qu'est ce qui se passe pour toi ?

J19 Ben je me dis...qu'est ce qui se passe ? Ben ça me ... (silence), je sais pas, ça me met un poids à l'intérieur, ça me bon...

S20 Ca te mets un poids à l'intérieur, quand ça te mets un poids ça te fais quoi ? ca fait comment ?

J21 Ben j'sais pas j'ai l'impression dans la tête d'avoir des ondes négatives tu vois, je euh ça me fait mal un peu à la tête (Julien se serre la tête avec ses deux mains)

S22 Ca fait quoi quand tu fais ça (je reprends le geste de Julien) ?

J23 Ca me compresse un peu la tête, ouais, ouais, ça me serre, je durcis un peu mon visage

S24 A quoi tu sais que tu durcis, tu durcis ton visage là ?

J25 Ouais, ouais je le sens, je sens que je durcis, ouais ouais..

S26 Et à ce moment là qu'est ce que tu fais ?

J27 Alors je leur dis...

S28 Tu les regardes, tu les vois ?

J29 Je leur dis « les filles.... »

S30 Qui est-ce que tu as en face de toi ? Tu revois les filles ?

J31 Ouais, j'ai Charlène, j'ai Mélanie, qui arrive en retard, Karine qui vient s'asseoir, elles arrivent, elles aussi elles sont pas très...elles sourient, elles sont pas touchées, elles se disent oh encore, j'imagine ça...

S32 T'imagines ça, tu te dis quoi quand tu les vois ?

J33 Je me dis tiens elles doivent se dire il va encore faire un reproche, un reproche injustifié,

S34 D'accord et qu'est-ce que tu fais ?

J35 Je fais le reproche injustifié !!

S36 tu fais le reproche injustifié (rires)

J37 A ce moment là ça a pas vraiment d'impact, euh ; elles le prennent en compte mais j'insiste pas, elles euh

S38 A quoi tu sais qu'elles prennent en compte là, tu les vois ?

J39 elles prennent en compte parce qu'elles le vivent mal, elles sont pas contentes, ben ouais elles grommèlent, elles...(soupir profond pour imiter les élèves), là c'est l'ado quoi...

S40 et qu'est-ce qui se passe quand tu les vois faire ça, t'es comment là ?

J41 Ben je me ressaisis, je me dis intérieurement c'est comme ça c'est pas autrement quoi, c'est comme ça, euh ..je reste sur mon attitude ferme, je sens progressivement en arrière – plan sur moi ça glisse

S42 ça glisse, quand ça glisse ça fait comment ?

J 43 Ben ça glisse vers ...d'une attitude où je me dis je vais être serein à une attitude où je me dis ça va passer coûte que coûte, je vais imposer mon truc, ça va, ça va, ben tu vois là ça va être une séance au couteau ...

Commentaire :

Ce passage correspond à ce que j'appellerais l'anté-début du cours d'EPS.

Ce moment de l'accueil des élèves évoqué par Julien semble déterminant dans la mesure où il installe l'enseignant dans un état plutôt défavorable. Quelques prises d'informations tout d'abord visuelles : retard des filles, et sonores « élèves bruyants » et enfin sur son ressenti « je suis fatigué » suffisent à le déstabiliser. Très vite, dès l'anté-début du cours, Julien glisse vers un état interne plutôt négatif.

En S8 : je ralentis Julien

En S10 : je m'efforce de reprendre ses mots, je le mets en évocation.

S10 à J17 : Julien exprime qu'il supporte mal que les élèves arrivent en retard.

S18 : cette question déjà utilisée précédemment dans l'entretien, renvoie au ressenti de Julien, ce qui cette fois le fait se tourner vers des émotions difficiles, de valence négative.

D'ailleurs en J19 sa réponse prouve qu'il est déstabilisé. Il me retourne ma question comme s'il ne la comprenait pas et il sort de l'évocation. Si on met en évidence l'effet de la relance S18 : je peux avancer que la dynamique propre de Julien est un peu rompue dans la mesure où en J17 je l'ai amené à se tourner vers ses élèves puis en S18 je l'amène à un brusque changement de thème et qui produit la réplique J19.

De J21 à J25 : j'explore ce malaise(je suis moi-même pas très à l'aise) en relançant toutefois sur le geste qu'il fait. Le domaine de verbalisation devient alors d'ordre kinesthésique « ça serre, je durcis, ça me compresse ». Une très forte congruence se dégage entre l'état interne et le non- verbal.

S26 : je sens qu'il est grand temps de relancer sur l'action !

J27 : j'obtiens un début d'action que je coupe car Julien est dans le re-souvenir et non plus en évocation.

S30 : je l'aide à reprendre contact avec le moment par l'accroche visuelle

J41 : l'état de malaise de Julien semble s'évanouir à partir de l'instant où il s'encourage intérieurement sur son attitude qui est la bonne : « ferme » .

Conclusion sur ce passage :

Ce passage permet de mettre en évidence comment à partir de quelques indicateurs « légers » en tout début de leçon, Julien se laisse déstabiliser et s'installe dans un état interne négatif. Par ce mécanisme, il se positionne de façon « dure » par rapport aux élèves. Julien reparle alors de « l'arrière plan » qui semble finalement passer en tout premier plan dans son fonctionnement et c'est comme s'il ne pouvait faire coexister dans le même temps le fait d'être ferme et serein.

Passagen°2.

S44 Séance au couteau, là tu te dis ça

J45 Ouais, ouais, c'est ça va être une séance difficile, je dis on va voir, on va voir, on va voir

S46 Tu te dis quand même on va voir

J47 Oui parce que j' me dis c'est un peu normal, souvent elles arrivent souvent en retard mais ça va venir un petit peu après quand je vais commencer à parler ... je reprends un élève, je reprends Thomas, je reprends Rémi « ah m'sieur vous parlez oh pardon »...je lance l'échauffement, ils connaissent, jonglage..

S48 Donc tu lances l'échauffement

J49 Je lance l'échauffement, là par contre je reste en retrait, je me recule parce que je sais qu'ils vont aller prendre les ballons et que souvent c'est un peu la guerre pour avoir le ballon, le bon ballon calme, calme, j'insiste là-dessus. Ils prennent les ballons, ils commencent, ça va, ça part euh ...

S50 Quand ça part, t'es où ?

J51 Ça part pas bien, moi j'suis en retrait, je suis près d'une colonne, juste en dehors du sol gymnase, juste sur le côté, j'vois tout le monde, je vois qu'il y a des élèves qui s'entraînent avec des ballons, des filles qui discutent, y'en a qui sont encore en train d'enlever leurs bijoux

S52 Et quand tu vois ça qu'est ce que tu fais ?

J53 Ben ...je...ça me ...ça m'plait pas trop, ça me...

S54 Quand ça te plait pas trop, tu fais quoi ? Tu es appuyé au poteau là ...

J55 Ben là je me dis il faut que j'agisse pour relancer, je...

S56 et qu'est ce que tu fais à ce moment là quand tu te dis ça ? Tu te vois là ?

J57 Je touche pas aux filles parce que les filles je les ai déjà un peu compressées, donc j'essaie de voir les ballons, qu'est ce qui se passe avec les ballons, je vais vers les ballons...en même temps non c'est pas ça !! Je reste en dehors et les élèves vont venir me voir avec les problèmes de ballons, j'attends, j'attends, j'attends en surveillant quand même l'échauffement parce qu'ils jonglent pas, ils dribblent d'abord pour s'échauffer les mains. Donc je gonfle quelques ballons, j'suis pas content parce que je me dis ben il y a encore des ballons à gonfler et je surveille pas mes élèves, les filles sont parties et puis il y a des filles qui marchent, y'en a qui shootent au panier là c'est pas bon

S58 Donc là c'est pas bon..

J59 C'est pas bon, je dis bon on va arrêter ...euh

S60 Tu te dis bon on va arrêter, quand tu te dis bon on va arrêter

J 61 Je dis on va arrêter, ça sert à rien de, je repense à mon tuteur : là il faut que tu arrêtes, c'est pas la peine de ...là le tuteur est derrière

S62 Il était là ce jour là ?

J63 Non il était pas là le vendredi ...

S64 Il arrive quand même ...

J65 Il arrive quand même, je les rapproche mais là plus impatient, je dis vite vite on se rapproche, bon j'suis pas tendu mais je suis euh, j'suis pas euh content comme avec les 4èmes D

S66 D'accord

J67 On se rapproche , je dis voilà c'est pas ce que j'avais demandé, j'essaie de ..., je me dis c'est plutôt mal parti etc....(silence)

S68 A l'intérieur tu te sens comment ? Quand tu les rassembles qu'est ce qui se passe ? Ils viennent vers toi ?

J69 Ils viennent vers moi, euh..., je suis pas satisfait mais en même temps je suis pas crispé, je pense pas être agressif

S70 Tu penses pas être agressif

J71 je pense pas être agressif

S72 Comment tu dis là quand tu leur dis ?

J73 Je leur dis voilà j'ai demandé , je leur dis c'est pas de marcher...(J ralentit sa phrase)

S74 Tu parles doucement ?

J75 Ouais ouais , je parle doucement, puis je prends les élèves, « n'est ce pas Karine, n'est ce pas Charlene ? C'est pas shooter au panier n'est ce pas Thomas », tu vois je prends..un petit peu moqueur mais pas méchamment moqueur , je relance ..., ça se passe ...bien, j'enchaîne tout de suite avec le deuxième exercice « jonglage » et là , là , c'est là où je commence à avoir un... casque qui me descend (Julien mime le casque avec ses deux mains), la fatigue , tu sais ça me fait mal aux paupières

Commentaire :

Ce passage correspond à une seconde étape du cours d'EPS : l'échauffement , le début de mise en activité des élèves. Julien passe par différentes opérations professionnelles : 1 Lancement d'une tâche connue des élèves. 2 Observation des élèves en activité dans la tâche. 3 Arrêt de la tâche. 4 Régulation de l'activité des élèves qui ont redéfini la tâche pour certains : reformulation des consignes de la tâche avec prise à partie des élèves qui ont redéfini la tâche . 5 Abandon de la tâche. 6 Proposition de la tâche suivante.

Dans ce type de cas de figure très courant , « l'exercice de style » consisterait plutôt à remettre les élèves dans la même tâche après avoir redonné les consignes de réalisation pour qu'ils y agissent de façon conforme et que l'objectif soit atteint : « respecter des consignes pour... » dans ce cas précis : entrer dans l'activité volley dans de bonnes conditions : doigts , épaules etc bien mobilisés pour éviter les blessures.

Or, Julien n'agit pas dans ce sens ou n'agit que partiellement.

Il est intéressant de noter qu'en J61 Julien prend la décision d'arrêter la situation car « le tuteur est derrière ». Selon un mode de rappel un peu différent de celui du moment 1, Julien « réentend » plutôt le conseil du tuteur : « quand les élèves ne font pas ce qui est demandé, il vaut mieux arrêter , c'est pas la peine de continuer ». Le mode d'accès à cette ressource qu'est le tuteur se fait donc de façon variée mais de façon récurrente, quand Julien se sent en difficulté.

Passage n°3.

S76 Oui, tu peux me dire où tu es dans la salle, là

J77 Là je vais être quasiment à l'emplacement euh de début de séance, il y a le bureau là, je suis un petit peu avancé, les élèves commencent à jongler et là ça me ...(refait le geste de serrer sa tête)

S78 T'es comment là

J79 là je suis tourné vers eux , vers certains, je regarde, je balaie un peu

S80 donc là le casque (je reprends le geste)

J81 ah ouais le casque !!

S82 Tu peux dire ce que ça fait là (toujours le geste) précisément...

J83 Ben là je sens que je suis fatigué et que les élèves ..

S84 Quand tu sens que tu es fatigué là tu sens quoi ?

J85....

S86 T'as chaud ...

J87 Ouais j'ai chaud puis j'ai ...ça me brûle un peu ...ça ça brûle les yeux

S88 ça brûle comment ?

J89 ça me pique un peu les yeux et ..ça me fait mal (le ton de voix baisse) ici (montre sous les yeux)

S90 T'as mal sous les yeux

J91 Ouais j'ai mal et puis la tête je sens que c'est un peu douloureux tu vois

S92 c'est douloureux

J93 Comme si je faisais ça tu vois (fait une expiration prolongée) c'est un peu l'idée là , l'idée de aïe aïe aïe – aïe , aïe , aïe. Bon là je me dis que que je perds patience et que c'est pas bon

S94 tu perds patience, tu te dis ça

J95 ouais je me dis ça va être au couteau

S96 ça c'est un signe pour toi le casque là

J97 Ouais , je le fais pas comme ça mais c'est l'idée, l'idée de bon tu vois leBon ça me mine un peu...

S98 Et tes élèves font quoi ?

J99 Ben ils sont en train de jongler , pour eux c'est un peu...ça jongle mais ça les (grimace)

S100 A quoi tu vois que c'est pas, ça les ...

J101 Ben ça les...parce que pour eux

S102 Est-ce que tu as un élève en particulier , un groupe qui te revient ?

J103 Ouais , ouais, j'ai un groupe , y a Karine , Charlene , Rémi..

S104 Qu'est ce que tu les vois faire ?

J105 Ben ils sont en train de jongler mais c'est un peu n'importe quoi ..

S106 A quoi tu vois que c'est n'importe quoi ?

J107 Parce que ce que j'avais demandé c'était par exemple... 10 jonglages de suite au-dessus de sa tête à un mètre

S108 Oui, qu'est ce que tu les vois faire, ils font quoi ?

J109 Ben c'est loupé , il y en a une ...euh... ils savent pas qui doit prendre le ballon , ils jonglent pas en fait , ils sont en train de discuter

S110 Et quand tu vois ça qu'est ce qui se passe ? C'est ça qui te ... ?

J111 ça bout un peu à l'intérieur

S112 ça bout , c'est ça le casque ?
 J113 Ouais c'est un peu ça le casque, bon il va falloir que je , que je réexplique
 S114 ça te fatigue ?
 J115 ouais ouais,
 S116 c'est quoi cette sensation ?
 J117 Ben cette sensation , c'est une sensation que je vais aller leur expliquer , que je vais leur dire voilà et ça va pas faire tilt , ils comprennent pas , pour eux je les contrains ...
 S118 Et ça ça te pèse on dirait ?
 J119 Ouais ça me pèse...ça me pèse et là... c'est un truc que j'arrive pas à faire ...il est normal qu'en 4^{ème} il y ait besoin de recadrer
 S120 oui, oui,
 J121...ça ça me reste encore ...
 S123 c'est ton arrière plan qui est là ..
 J124 ouais l'arrière plan et puis les souvenirs un peu de l'an passé mais...
 S125 ah oui , ils sont là les souvenirs ? ...
 J126 Ils sont pas là directement parce que le lieu est pas le même, mais ce vendredi après-midi , l'an dernier aussi avec l'escalade ...
 S127 ça ça revient , c'est où là , tu peux dire ? là quand tu as le casque qui arrive
 J128 ...c'est loin, c'est très loin derrière, tu vois , ouais c'est loin , ouais ouais c'est très loin..
 S129 c'est où ...
 J130 ça, ça, ça, ... passe..
 S131 c'est comment, c'est en couleur ? ça passe...
 J132 J'ai l'impression qu'il y a des images... en couleur de...de l'an dernier , des moments quoi ..
 S133 précises ? elles sont comment ?
 J134 ben ...il y a moi en train de regarder l'élève et puis le problème que j'ai ... que j'ai avec cet élève là
 S135 ça vient sous forme d'une image ?
 J136 ouais ça vient sous forme d'une image , là je me dis tiens ! en gros je pourrais dire que c'est comme ça : c'est ..la même situation que l'an dernier
 S137 Et là ?
 J138 (soupir) Ben ça me ...ça me mine , ça passe aussi avec des images de la séance du mercredi , je veux dire c'est la même situation quand même hein ?
 S139 Tu mets en confrontation les deux ? Tu les mets en regard ?
 J140 Ouais ..elles sont en arrière plan , je sais pas où vraiment mais c'est tout tu vois ...mais ça reste , ça reste
 Commentaire :
 Dans ce dernier passage, de J121 à J140 , on devine au surgissement du passé et en particulier à la remontée en mémoire des situations d'échec de la précédente année de stage combien cela pèse encore dans les moments de difficulté. Julien semble établir très vite des liens entre des événements analogues(élèves qui ne font pas ce qui est demandé, obligé de réexpliquer, contraindre) dans des

contextes à caractéristiques semblables (vendredi après midi, fatigue) qui furtivement s'accrochent et finalement semblent de son point de vue, le mettre en face d'une absence de progrès. (« ça me mine »).

Si nous revenons à S76 S120 :

Dans ce passage, l'enseignant est dans un processus analogue à celui décrit précédemment quand il propose une seconde tâche d'échauffement aux élèves. Le phénomène d'installation de ce que je nomme « le casque » à cause de son geste et qu'il reprend à son compte , se répète et pour cause puisque les élèves recommencent à ne pas respecter les consignes.

Même mouvement que précédemment pour moi aussi avec une relance en S98 sur les élèves. En S102 , comme Julien est un peu en difficulté pour mettre en mots ce que font ses élèves, je l'aide par le mouvement « d'entonnoir » à laisser revenir un élève. Ce qui permet de vérifier de S104 à J109 que Julien possède une bonne compétence d'observation. Il sait prendre les informations utiles sur les actions des élèves , en revanche c'est dans l'interaction qu'il semble en difficulté. J119 : la réplique peut être révélatrice de cette difficulté à déployer certaines compétences (Conduire la classe, conduire les apprentissages : « Animer le cours pour motiver et obtenir l'adhésion des élèves »), qu'il est capable de mobiliser par ailleurs. Mais celles-ci semblent « anesthésiées ». L'action « Je n'arrive pas à faire » est en panne alors que les savoirs théoriques sont présents « il est normal qu'en 4^{ème} ... »

S'il était besoin de démontrer que les savoirs sur le faire ne suffisent pas pour réussir à faire...et que la complexité de certains mécanismes de l'agir de la personne peuvent rester muets ou secrets pour l'observateur qui adopte avec un point de vue en troisième personne. Ce qui du coup pourrait passer pour une mauvaise capacité à observer les élèves, être interprété comme la cause de régulations peu adaptées et devenir une sentence dans un rapport de visite ...(ceci est une autre histoire...)

Conclusion générale de l'entretien.

Le mouvement d'exploration de moments ressources et de moments de difficulté encore persistants dans certains contextes a suscité l'élucidation de certaines façons de fonctionner de Julien.

A la fin de l'entretien, nous procédons ensemble à une récapitulation des informations que nous avons pu obtenir ainsi que des fonctionnements mis à jour jusqu'à tenter de formuler quelques grands principes de fonctionnement que Julien pourra mettre en œuvre à l'avenir dans sa pratique professionnelle.

Nous revenons point par point sur les différents aspects abordés. Tout d'abord, nous revenons sur quoi faire quand les élèves ne développent pas une activité conforme à ce que Julien leur demande et nous en déduisons qu'il est sans doute utile pour

Julien, dans ces moments -là d'aller chercher des situations ressources de sa pratique où les élèves ont bien fait, pour se mettre dans de bonnes conditions, dans un état interne positif. Nous mettons également en évidence qu'il n'est pas catastrophique ni irrémédiable que les élèves ne fassent pas exactement ce qui est demandé !

Ensuite, quand il est fatigué. Il dit qu'il sait « enfilez l'habit de son tuteur » et de la même manière nous formulons qu'il peut quand cet état de fatigue le gagne, s'imprégner de l'ambiance des situations ressources pour retrouver ce qu'il fait si bien faire parfois, être calme, respirer.

A propos « du casque ». Quand il arrive, quels moyens de l'enlever ? Il apporte plusieurs réponses : se mettre en retrait, ne pas intervenir systématiquement, faire le tri. Plutôt se livrer à des interventions relatives aux apprentissages plutôt qu'à des interventions sur les comportements des élèves, se centrer sur ce que les élèves peuvent apprendre pour les intéresser, les motiver et diminuer leurs comportements « déviants ». Changer de registre d'intervention. Intervenir sur l'apprendre, sur faire du sens plutôt que de punir pour contraindre. Revenir sur une mission essentielle du professeur d'EPS : développer les apprentissages moteurs. Il précise à ce moment là qu'en plus du ressenti négatif, de la fatigue qui sont des facteurs limitant pour lui, il fonctionne avec cette logique : « si les élèves ne font pas ce que je demande c'est que je ne suis pas assez sévère, c'est que je ne suis pas bon donc je vais sanctionner ».

D'autre part, son fonctionnement semble soumis à des effets de contexte non négligeables. En effet, il y a des contextes favorables qui l'aident et des contextes plus difficiles qu'il va subir. : exemple des cours du vendredi après midi, fin de semaine. Et j'obtiens son adhésion quand je résume ainsi : maintenant qu'il sait qu'il fonctionne avec ses trois plans dans lesquels il navigue, que celui du ressenti, de l'état interne peut submerger les autres, il a sans doute à se préparer par avance en fonction du contexte d'enseignement qu'il sait être plus ou moins favorable pour lui pour continuer à agir efficacement auprès des élèves, sans se démonter. Bref, éloigner de lui ce système compensatoire qui le fatigue et que nous résumons par « quand le ressenti prend le dessus, l'expertise s'éloigne et vice versa ». A la fin de ce moment, il met des mots sur son agir quand ce système s'emballé : « je coupe les relations avec les élèves, tout le monde se durcit, je reste dans un rapport de force ».

La psychophénoménologie pour nous aujourd'hui

Nous avons évoqué, à plusieurs reprises, dans les séminaires récents, un travail de retour sur les textes fondateurs et importants de la psychophénoménologie.

Le choix du thème *La psychophénoménologie pour nous aujourd'hui* a pour but de nous amener à relire certains de ces textes pour les ressaisir après coup et pour prendre le temps d'évaluer ce que nous en avons fait.

Claudine a proposé une liste dans *Expliciter* n° 53 (liste arrêtée au n° 45, à compléter) et Pierre se propose d'en faire un montage brut en les mettant bout à bout sur le site GREX.

Nous pourrions partir des textes fondateurs de la psychophénoménologie, de février et mars 1996, c'est-à-dire des numéros 13 et 14 d'*Expliciter*.

Nous pourrions commencer à réfléchir à partir des questions suivantes : qu'est-ce que nous avons fait de ces textes et de ce qu'ils exposent, des concepts et des outils méthodologiques, mais aussi des questions méthodologiques et épistémologiques ? Par exemple, qu'est-ce que nous avons fait des différentes formes de *réduction*, des *fenêtres attentionnelles*, de la *dynamique attentionnelle* et de l'*analyse inférentielle des relances*, comment nous nous approprions la *psychologie en première personne* et toute la posture épistémologique qu'elle suppose, que nous apportent les distinctions entre *conscience directe* et *conscience réfléchie* ? Et qu'est-ce que la *singularité* a changé dans notre vision des choses ?

Qu'est-ce que nous utilisons pour penser nos recherches et nos pratiques ? Qu'est-ce que nous retenons ? A quelles questions avons-nous apporté des réponses, quelles nouvelles questions se sont ouvertes ? Comment nous positionnons-nous dans le champ de la psychophénoménologie ?

Le 7 juin, nous consacrerons un moment à des échanges afin de préciser comment nous comprenons ce thème, qui voudra y participer, ce que nous en attendons, quand nous pourrions être prêts pour un texte dans *Expliciter* avec une présentation au séminaire et pour nous répartir les tâches au gré de nos intérêts et de nos préoccupations.

Maryse Maurel

Exemple d'utilisation du schéma d'analyse des effets des relances (actes, attention, état interne).

Pierre Vermersch

L'exemple est pris dans un entretien d'un stagiaire en formation à l'entretien d'explicitation tel qu'il est transcrit dans l'article récent d'Armelle Ballas (n° 54 d'*Explicititer*), dont nous avons convenu dans la présentation, qu'il n'était pas vraiment un entretien d'explicitation, mais qu'importe, puisque le schéma d'analyse des effets des relances doit pouvoir être efficace dans n'importe quelle situation d'entretien.

Ci-dessous nous avons une première relance, et la réplique qui suit de la part de l'interviewé.

D 11 Pouvez-vous me décrire votre parcours professionnel ?

S 12 Alors, j'ai été caissière / dans des grandes surfaces puis à Mac Do, / à la caisse et en cuisine.

Analyse par inférence de la relance (D11)

" D 11 Pouvez-vous me décrire votre parcours professionnel ?"

L'analyse de la relance consiste à rendre plus explicite les effets que les mots, le ton, l'organisation syntaxique peuvent induire chez celui qui les reçoit, des trois points de vue que nous avons déjà présentés. (Vermersch, P, N. Faingold, C. Martinez, C. Marty, M. Maurel, 2003).

On a donc trois directions d'induction : 1/ attentionnelle (thème, direction, objet), 2/ d'acte cognitif, 3/ d'état interne (valence, consentement, émotion, état énergétique). Le terme d'induction pourrait laisser penser que nous induisons ... et que l'entretien d'explicitation pêcherait de la manière la plus fortement à éviter, puisque précisément nous n'avons jamais cessé de dire : "N'induisse pas !", et plus

précisément "Utilisez les mots de la personne dans les reformulations", "Laissez la personne s'exprimer avec ses propres mots", "Ne les soufflez pas !", "Attention aux questions fermées" qui de par leur formulation contiennent la référence au contenu et du coup font exister pour l'autre quelque chose qu'il n'a pas lui-même nommé, ce qui est à l'origine des confusions de sources dans la remémoration, et de création de mémoires erronées. Nous cherchons au maximum à ne pas induire *au plan du contenu*, autrement dit au plan de la description du vécu de la personne, que nous sollicitons d'une manière qui est la moins inductive possible. En revanche, avec la mise en évocation comme moyen privilégié de remémoration, avec la description comme niveau de discours et type de verbalisation, avec le privilège accordé à certains domaines de verbalisation des vécus d'action et de manière mesurée à ses satellites, nous avons la volonté de privilégier des orientations de la verbalisation et donc des orientations de l'activité. Cette volonté de privilégier on peut la nommer "induction", au sens d'un projet d'influencer l'interviewé de façon délibérée. Mais on sera attentif au fait que cette induction ne porte pas sur l'expression de la description du vécu, mais en structure sur ce qui fait l'objet de la description et le mode de description lui-même, donc sur l'activité de l'interviewé. Fondamentalement, nous essayons par le biais de l'acte d'évocation à ce qu'il soit le plus possible en contact (dans un remplissement intuitif aussi complet et vivant que possible) avec la situation passée sur le mode du revécu, de la donation intuitive au sens d'Husserl. Revenons à l'exemple.

Induction attentionnelle.

Le thème attentionnel proposé par l'intervieweur est celui délimité par la notion de "par-

cours professionnel". La *direction d'attention* oriente de manière implicite vers le passé, puisqu'il n'est pas possible de répondre à cette question sans se rapporter au passé. Plus spécifiquement ce qui est sollicité par le terme "parcours" c'est une trajectoire de ce passé, cela sous entend encore que ce parcours soit décrit par ses étapes correspondant à différents postes, rôles, lieu d'activité, toujours dans le domaine professionnel. Il n'y a pas encore d'*objet attentionnel* suggéré (l'intervieweur ne nomme pas des types de lieux de travail, ou des dates, des fonctions, mais laisse cela ouvert disponible au remplissage suivant le mode propre de l'interviewé). La notion de parcours professionnel ne désigne donc pas un contenu spécifique, mais plutôt une structure typique de contenu dont on verra si elle se remplit d'actes typiques ou non du point de vue de la professionnalité.

En résumé :

/ thème attentionnel : "parcours professionnel"
 / direction attentionnelle : passé, étapes du passé, depuis les premières activités à ce jour.
 / objet attentionnel : non défini, mais suggestion d'une typique de contenu descriptif.

Induction d'acte.

Il est demandé à l'intervieweur de "décrire". Ce que l'on peut situer par opposition à réfléchir, à commenter, à juger, imaginer. Il y a sollicitation d'un type de verbalisation particulière orientée vers les faits.

De plus, le thème attentionnel étant déterminé comme passé, la relance induit un acte de remémoration pour pouvoir verbaliser. Mais cet acte de remémoration n'est pas spécifié, il laisse ouvert aussi bien le caractère de rappel volontaire, que de rappel sensoriel évocatif, aussi bien un remplissage signifiant de choses connues et déjà réflexivement conscientes, que de choses vécues intuitionnées et devenant réflexivement conscientes.

Résumé

/ acte de verbalisation : description (décrire).
 / acte de remémoration : pas de précision sur le type de remémoration.

Induction d'état.

La formulation initiale est peu contraignante "Pouvez-vous me ...". Ce n'est pas un ordre, c'est une sollicitation, énoncée même sur le mode personnel par le "me", ce faisant l'intervieweur se met en scène personnellement dans sa demande. Ce qu'une telle formule cherche à induire c'est un consentement à faire ce qui est proposé dans la suite de la phrase, et l'installa-

tion d'un climat relationnel de confiance et d'ouverture.

Analyse par inférence de la réplique

"S 12 Alors, j'ai été caissière / dans des grandes surfaces puis à Mac Do, / à la caisse et en cuisine."

Etat interne.

On peut inférer de la réponse le consentement de l'interviewée à la proposition qui lui était faite par l'intervieweur dans sa relance. Mais comme ce sera le cas pour toutes les inférences que nous allons produire, nous pouvons établir ce qui apparaît avec une bonne plausibilité (ainsi, puisqu'elle répond, et de manière appropriée, c'est qu'elle est consentante), en revanche nous ne pouvons pas facilement établir ce qui n'apparaît pas. D'autant plus qu'ici nous ne travaillons qu'avec les verbalisations, sans le non verbal, la prosodie, qui eux pourraient nous alerter sur un état interne plus complexe, sur d'autres objets attentionnels, d'autres actes.

Actes du vécu d'entretien V2¹.

L'induction de la verbalisation était de décrire, ici nous avons l'énoncé de faits, qui sont bien cohérents avec cette proposition. L'induction implicite de se rapporter au passé, donc d'un acte de remémoration est bien accomplie, ce qui est décrit est bien du domaine du passé ("j'ai été"), et même de sa succession ("puis"), de plus elle nomme des fonctions qu'elle n'occupe plus comme le reste de l'entretien nous le confirmera. En revanche, nous ne savons pas quelle est la nature de cet acte de remémoration² : est-il intuitivement rempli (mémoire

¹ A ne pas confondre avec les actes (matériels aussi bien que mentaux) mis en œuvre dans le vécu de référence passé V1, et dont nous sommes directement informés par le contenu des répliques. Alors que les actes mis en œuvre en V2 ne sont qu'inférés à partir des verbalisations. C'étaient l'originalité du travail avec Claudine que de disposer aussi d'une verbalisation sur le vécu V2, pris comme nouveau vécu de référence lors d'un entretien produisant lui un nouveau vécu V3 non analysé cf. Vermersch, P., N. Faingold, C. Martinez, C. Marty, M. Maurel, (2003). "Etude de l'effet des relances en situation d'entretien." *Expliciter*(49): 1-30.

² Je propose de conserver le terme de remémoration pour désigner l'acte correspondant au "ressouvenir" selon Husserl, et à l'évocation dans l'entretien d'explicitation, et d'utiliser le terme de "rappel" pour l'acte de mémoire correspondant à la mobilisation d'un savoir déjà réflexivement

d'évocation ou épisodique) ou non (rappel significatif).

Là encore, le repérage inférentiel de l'absence et de la présence d'une propriété subjective ne sont pas symétriques. La présence est basée sur les traces (ici les verbalisations) : par exemple s'il y a verbalisation en "je", si il y a des prédicats sensoriels, alors je peux inférer qu'il y a remémoration, évocation. Mais s'il n'y a pas ces indicateurs je ne peux pas inférer l'absence d'évocation. Pour pouvoir le faire il faut qu'il y ait et l'absence des indices d'évocation et la présence d'indices de non évocation (verbalisation en "on", présence d'une préface, modalisation du discours etc.).

Or dans notre exemple, et en l'absence des données non verbales pour savoir s'il y a des signes d'évocation, les énoncés sont suffisamment condensés pour que l'on ne puisse savoir s'ils sont basés sur un acte d'évocation, ou même s'ils s'accompagnent d'évocation, ni l'inverse. On peut donc dire avec certitude qu'il y a acte de mémoire, mais pas de quel type de mémoire il s'agit, remémoration ou rappel.

C'est la limite des conclusions obtenues par inférence. Je ne peux inférer que la présence de ce qui est attestable à travers les propriétés des verbalisations, l'absence n'est pas inférable, à moins qu'il n'y ait une contrainte externe qui oblige à concevoir la réalité de ce qui n'a pas été nommé. Ainsi si dans un calcul à plusieurs étapes, j'ai l'étape C, c'est que nécessairement l'étape précédente a été accomplie, même si elle n'est pas décrite. Cependant la manière dont l'étape B a été réalisée peut rester inconnue surtout s'il existe des procédés vicariants. Ce mode de raisonnement à la Sherlock Holmes m'a toujours beaucoup influencé.

Attention

Le thème attentionnel induit ("votre parcours professionnel") est investi par l'interviewée, en ce sens qu'elle y répond. Plus précisément la direction attentionnelle vers le passé est bien présente, l'énoncé porte bien sur le professionnel passé, et bien sur le parcours. Des objets attentionnels sont produits, mais ne sont qu'énumérés : "caissière", "super marché", "Mac Do", "caisse", "cuisine". Chacun pourrait devenir la visée attentionnelle d'une relance qui conserverait le thème et la direction en cours et le prendrait pour objet à développer et à détailler.

conscient et la plupart du temps déjà disponible sous forme discursive.

Contenu de la description du vécu de référence passé. Ce que décrit l'interviewée est le contenu de sa verbalisation. Dans l'analyse que je viens de conduire, je ne me suis intéressé à ce contenu que pour la possibilité qu'il offrait d'inférer des catégories de réponses qui font apparaître le fait qu'il s'agit d'une description, de quelque chose se rapportant au passé, qu'elle répond à ce qu'on lui demande à la fois par le thème et par le fait qu'elle y consent. Mais je n'analyserais pas ici le contenu pour lui-même, ou en quoi il répond aux buts de l'entretien comme y était intéressée Armelle dans sa pratique pédagogique. Ce travail d'analyse n'épuise pas les pistes de catégorisation, que ce soit en termes généraux pour les catégories de domaines de verbalisation, de satellites de l'action, etc. ou en termes plus spécifiques liés à l'analyse des activités professionnelles.

Analyse de la relance suivante.

Dans l'analyse que nous venons de faire nous avons suivi le sens intervieweur → interviewé, ce qui nous permettait de voir les intentions de l'intervieweur telles que ses mots les manifestaient et l'effet sur l'interviewée en fonction de l'adéquation de sa réponse à la relance. Maintenant nous prenons le sens inverse, nous savons ce que l'interviewée a dit, et nous allons analyser la nouvelle relance pour comprendre qu'est-ce que l'intervieweur prend en compte de ce qu'il vient d'entendre, et quelles sont ses intentions. Nous serons donc plus centrés sur l'intervieweur que sur l'interviewée.

"S 12 Alors, j'ai été caissière / dans des grandes surfaces puis à Mac Do, / à la caisse et en cuisine."

"D 13. Vos yeux pétillent quand vous parlez de Mac Do. Ça vous plaisait beaucoup ?"

Nous essayons donc de comprendre quel est le lien entre S12 et la relance D13.

Etat interne : la relance se base sur du non verbal qui semble plutôt à connotation positive "Vos yeux pétillent quand ...", ainsi elle "reformule" l'état présent de l'interviewée relativement à un objet d'attention passé. Il semble que l'induction d'un état interne positif, confiant et consentant se poursuive.

Attention : Le thème est toujours implicitement "l'activité professionnelle" passée (implicitement, dans la mesure où il n'est pas nommé à nouveau, et reste sous-entendu par le fait que la relance reprend une partie du contenu de la réplique précédente), mais le thème a –toujours

implicitement- perdu sa caractéristique dynamique de "parcours". Là une direction attentionnelle est induite vers "Mac Donald", et l'objet de l'attention semble plus l'état interne passé de l'interviewée que ce qu'elle a fait : "ça vous plaisait beaucoup" ? De ce point de vue, il y a bien une modification de la direction attentionnelle vers un lieu/état particulier, et l'objet attentionnel est devenu l'état interne passé, sans être spécifié dans le temps ou dans le rôle (caisse ou cuisine). Cela fait plus conversation, qu'interview.



La structure de la relance est complexe, puisque l'intervieweur se sert de l'observation de l'état actuel de l'interviewé : "Vos yeux pétillent quand vous parlez de Mac Do", qui est du juste passé dans le vécu V2 de l'interview, pour produire une inférence sur l'état passé, "Ça vous plaisait beaucoup", exprimée sur le mode interrogatif. On a là une belle induction par question fermée, de celles que l'on conseille totalement d'éviter durant la formation à l'entretien d'explicitation. Et on voit bien alors comment la formulation suggère le contenu de la réplique à venir, puisque l'interviewée n'a pas elle-même utilisée le terme plaisir ou une évaluation quelconque de ses états internes relativement à ses emplois passés. D'un côté, on en envie de complimenter l'intervieweur pour sa prise en compte du non-verbal, de l'autre de le critiquer pour la question fermée inductive.

Acte :

Verbalisation. La suggestion de verbalisation descriptive est abandonnée, en tout cas elle n'est pas reprise, et ce qui est sollicité c'est une activité de jugement/commentaire, donc une verbalisation de jugement, d'appréciation d'état.

Mémoire. L'acte de mémoire est toujours suggéré par le temps du verbe "ça vous plaisait ..." sans qu'un mode mnémorique soit privilégié.

Commentaire du passage de la relance initiale à la relance actuelle.

(Relation entre A et C dans le schéma présenté dans (Vermersch, P, N. Faingold, C. Martinez, C. Marty, M. Maurel, 2003) et (Vermersch, P 2003).

Etat interne. L'induction de 11 à 13 se maintient dans une direction positive sans qu'il y ait proposition d'un vrai contrat de communication.

Attention. Le thème est conservé de manière implicite d'une relance à l'autre quoique la dimension dynamique est perdue. Mais cela peut être justifié par l'apport d'informations contenues dans la réplique. La direction attentionnelle est toujours vers le passé, elle est orientée vers un "sous-thème" tiré de la réplique "Mac Do". Ce qui fait l'objet de l'attention n'est pas l'activité professionnelle dans cette entreprise, mais le caractère plaisant ou non de son emploi. Il y a là un changement de visée attentionnelle important.

Acte. Pour l'acte de mémoire il reste globalement sollicité en ce sens que la personne ne peut répondre qu'en se rapportant au passé, mais aucun mode mnémorique particulier n'est sollicité.

Pour l'acte de verbaliser, il y a un changement implicite puisqu'on est passé d'une demande de "description" à une demande "d'appréciation". Globalement la relance est fermée et inductive.

Vermersch, P. (2003). "Quelques exemples sur les effets des relances." *Explicitier*(51): 22-25.

Vermersch, P., N. Faingold, C. Martinez, C. Marty, M. Maurel, (2003). "Etude de l'effet des relances en situation d'entretien." *Explicitier*(49): 1-30.

La symbolique en analyse de pratique

(2) La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée³

Maurice Legault⁴

Cet article est le deuxième de trois articles que je présente cette année dans *Expliciter* 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 le contexte de l'accompagnement d'enseignants engagés dans l'analyse de leur pratique professionnelle. Le but des articles est de présenter, partager et échanger avec les collègues du GREX sur ce thème de la symbolique dans l'analyse de pratique, en me référant et en faisant écho aux thèmes de l'explicitation du vécu de l'action. Je pense, par exemple, aux étapes de la prise de conscience, soit le passage entre le sensible et l'intelligible (c.f. Tableau 5 La modélisation des étapes du passage du préréfléchi au réfléchi selon Piaget présentée par Pierre Vermersch (2003; p.80)).

Dans le premier article (*Expliciter* #52), j'ai présenté l'origine de cette étude sur la symbolique. Cette étude est enracinée dans une recherche qualitative et exploratoire que j'ai effectuée pendant dix ans, d'abord au doctorat, puis dans une activité formelle de recherche subventionnée, sur le thème de la relation avec la nature. Dans le premier article, j'ai présenté le travail de terrain associé à cette recherche, puis quelques éléments de la problématique et de la méthode qualitative employée dans cette recherche.

Ce deuxième article s'intitule *La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée*. Je veux ainsi désigner l'autre versant du passage du sensible à l'intelligible, soit le passage de l'intelligible au sensible. En rapport avec l'entretien d'explicitation, il s'agit de l'étude du processus de retour dans l'action future, dans son éventuelle singularité, à partir

du produit d'un entretien : la verbalisation, au présent, du déroulement du vécu d'une action passée. L'étude de ce versant, en tant que tel, mais aussi son lien dynamique et organique avec le versant de l'explicitation de l'action est aussi développée par Nadine Faingold. Le thème de la dernière formation qu'elle a offerte en avril dernier y fait directement référence : *De l'explicitation à l'aide au changement*. La grande importance accordée dans son travail à la fonction des gestes qui apparaissent à des moments critiques d'un entretien, en particulier, dans les moments de synthèse de la description de l'action vécue et éventuellement dans l'étape ultérieure de décryptage du sens, me semble d'ailleurs tout à fait en résonance avec le contenu du présent article (Nadine Faingold : *Expliciter* # 45 et Chapitre 9 dans Pierre Vermersch et Maryse Maurel, 1997).

Ce deuxième article s'appuie sur l'étude de la symbolique dans les données des participants à la présente recherche. Je fais particulièrement référence au caractère dynamique du symbole véritable, d'où l'appellation privilégiée de « symbolique ». Je fais référence, de manière plus directe que dans le premier article, aux thèmes de l'explicitation, par exemple, au contrat de communication, à la focalisation, à l'évocation (au remplissement intuitif?) et au réfléchissement. En ce qui a trait à la symbolique en analyse de pratique, dans le contexte de la formation des enseignants, j'y ferai plus directement référence dans le troisième article, en décembre prochain.

1. La perspective d'une recherche ou d'une formation « en première personne »

³ Cet article fera l'objet d'une présentation au séminaire du GREX, le 7 juin prochain.

⁴ Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada. G1K 7P4. Tél. : (418) 656-2131 poste 2183. Télécopie (418) 656-7077. maurice.legault@fse.ulaval.ca

La perspective de départ : l'expérience humaine en pleine nature

En amorçant ce travail de recherche et de formation, au début des années 80, alors que la recherche avait un fort caractère exploratoire, autant du point de vue du contenu et que de la méthode qualitative de recherche, je n'avais pas encore formalisée la perspective de cette étude scientifique autrement qu'en la désignant par « l'expérience humaine en pleine nature ». Il n'y avait pas une position claire en lien avec la perspective éducative, encore moins avec la perspective psychologique. C'est dans ce contexte d'ouverture que les premières incursions du côté de la recherche phénoménologique me sont apparues fort intéressantes et très pertinentes. Il y avait là, me semblait-il, une ouverture conceptuelle intéressante, dans le sens d'une perspective d'une part très ouverte sur le « phénomène » de la relation à la nature, et d'autre part, une référence méthodologique continue à « l'expérience vécue ». La perspective phénoménologique nommait bien ce que je projetais d'appréhender avec cette recherche. Je m'y retrouvais autant dans ce qui y était proposé dans la méthode d'analyse qualitative des données (Bachelor et Joshi, 1986; Giorgi, 1985), que dans la façon même dont chaque participant était invité à explorer son rapport à la nature. Il s'agit d'un point de cohérence très important où, un des critères de scientificité d'une recherche est son degré d'accord entre ce qui est étudié (l'objet de la recherche) et la façon de l'étudier (la méthode de recherche).

La perspective phénoménologique et le contrat de communication

Dans le premier article, j'ai présenté le travail de terrain sans faire référence à l'important travail préparatoire. Qu'il se réalise dans le contexte de la recherche ou dans celui d'une activité de formation, un soin particulier est accordé à informer les participants éventuels qu'ils vont s'engager dans un travail sur eux-mêmes, un travail impliquant au plan personnel. Chaque participant sait que sur le terrain on lui proposera de s'investir dans une démarche l'amenant à établir un rapport dynamique avec « son monde intérieur », au sein de sa vie psychique. Cette démarche se déroulant par ailleurs en milieu naturel, en relation avec des éléments de la nature, la personne sait aussi qu'il s'agit de s'investir dans une démarche qui l'amènera à établir un rapport dynami-

que avec « le monde extérieur », au sein de la nature.

Les activités de recherche ou de formation en lien avec cette approche comportent toujours une rencontre préparatoire au travail de terrain. Dans cette rencontre, un texte détaillé présente clairement l'orientation à ce travail en milieu naturel, soit en particulier la dimension relationnelle, affective et développementale de cette approche. Lors de cette rencontre préparant au terrain, les participants sont de plus invités, par exemple, à explorer des activités s'apparentant à celles présentées sur le terrain. En lien avec l'explicitation, il est question ici du contrat de communication. Avec cette rencontre préparatoire obligatoire, on retrouve en effet un soin semblable à celui que l'on accorde au contrat de communication en entretien d'explicitation.

Le contrat de communication est évidemment toujours pertinent dans toute forme d'accompagnement. Il l'est davantage dans le cas où il s'agit d'accompagner une personne dans un rapport à son vécu en « première personne ». Ce préalable est d'autant plus pertinent que cette perspective n'est généralement pas habituelle, par exemple, dans les diverses activités de la formation universitaire des jeunes enseignants. Ce caractère inhabituel de la position « en première personne », en recherche ou en formation, implique me semble-t-il, un autre aspect au contrat initial, soit le fait que le participant, au départ, accorde son aval au contrat avec une connaissance limitée de ce à quoi il donne son accord. Ici, les rencontres préparatoires, en salle, comportent des activités de visualisation, de dessin symbolique, de mouvement corporel et de partages en sous-groupes. C'est comme lorsque dans un entretien d'explicitation, où à la suite de l'évocation d'un premier moment spécifié, on refait le contrat de communication pour s'assurer que la personne redonne son accord, cette fois avec un référent expérientiel en lien avec notre proposition initiale d'accompagnement sur le registre du vécu de l'action. Du point de vue de la recherche, il est question ici de l'aspect éthique, mais aussi d'un principe important en recherche qualitative : les résultats de recherche ne seront jamais plus riches que les données brutes sur lesquelles ils s'appuient. Le contrat de communication est un vecteur important de la qualité d'une recherche qualitative et phénoménologique par la qualité des données de

recherche qu'apporte un accord véritable de la part des participants.

De la description à la compréhension : quelle perspective ?

Pour en revenir à la perspective phénoménologique, un travail très serré a été réalisé dans la recherche afin de conserver cette perspective durant la majeure partie du travail au doctorat, en fait jusqu'au chapitre 4 de la thèse présentant les résultats de la recherche. Je rappelle que les résultats sont présentés sous la forme de courts énoncés dans le mode poétique où « l'essence » de chacune des trois identifications aux éléments de chacun des neuf participants est présentée dans la forme « je suis ... ». Pour Philippe, dans l'exemple présenté dans le premier article, ces énoncés sont intitulés : Je suis la mousse mouvante; Je suis le rocher entouré ou surplombé de merisiers; Je suis le ruisseau entre la mousse. À ce point dans la recherche, j'avais alors le sentiment d'avoir suivi une démarche descriptive extrêmement rigoureuse où j'avais respecté, autant que faire se peut, un principe fondamental de la recherche qualitative phénoménologique, soit la « fidélité au phénomène ». En formulant, par exemple, les textes en « je », je m'en suis tenu de manière stricte au langage même utilisé par les participants dans leurs descriptions (journal, entrevues, partages, etc.), tout en faisant apparaître l'essence de leur expérience de relation avec la nature.

Il est devenu clair cependant, vers la fin de la recherche doctorale, en 1988, que les 27 énoncés en « je », ne pouvaient être l'aboutissement final de la thèse, même s'ils présentaient des essences de l'expérience humaine en pleine nature vécus par les neuf participants à la recherche. Il fallait en quelque sorte aborder maintenant chaque énoncé descriptif, les énoncés en « je », non plus comme des entités ayant une certaine autonomie en rapport avec le phénomène, mais comme porteur d'une synthèse d'un axe potentiel d'interprétation, sur lequel axe il s'agissait maintenant de procéder au « déballage » systématique des éléments de compréhension.

On se retrouve ici au cœur du défi méthodologique en recherche qualitative, soit celui de passer à un autre niveau logique. Mon expérience dans l'évaluation de plusieurs recherches qualitatives en éducation m'ont amené à penser que c'est ici, dans ce passage, que se joue la qualité de la recherche. Dans la thèse, à partir du chapitre 5, et davantage au chapitre

6, soit dans le travail menant à une compréhension explicite du phénomène, il y a donc eu alors un passage important qui s'est fait en terme de changement de « niveau logique », ou dit autrement, un passage entre un plan essentiellement descriptif, vers des incursions au plan interprétatif. C'est aussi dans ce mouvement de passage, de la description à la compréhension, que s'est opérée la formalisation de la perspective de cette recherche que j'ai appelée quelques années plus tard, la perspective de la psychopédagogie phénoménologique.

Le passage suivant est extrait du chapitre 5 de la thèse. Il est présenté pour illustrer de cette étape de la discussion développée sur le thème de la symbolique dans les données. Cet extrait est une partie de la section qui porte spécifiquement sur les données de Philippe. Cette section est la quatrième du chapitre et suit ainsi la discussion sur les données de trois autres participants, soit Chantal, Anne et Carl dont les éléments d'identification sont les suivants.

Chantal. Élément : la roche; Élément opposée : La pourriture, l'écorce fragile; Élément d'équilibre : Le mousse (... le chemin?).

Anne. Élément : Les nénuphars; Élément opposé: Le vent; Élément d'équilibre : Toute la forêt, toute la nature en dedans de moi.

Carl. Élément : Le Gentil Géant (ou le sentier en régénération); Élément opposée : les champignons; Élément d'équilibre: un animal qui se repose ou qui vit là en forêt.

La « discussion » sur le thème de la symbolique dans les données de Philippe.

Au sujet de l'élément Mousses mouvantes : l'élément porte déjà en lui son opposé.

Pour Philippe, l'exploration de l'élément se fait d'abord en rapport avec les mousses mouvantes, l'aspect central de cette première expérience d'identification. Cette exploration se termine toutefois spontanément hors du terrain mouvant. « Je reprends ensuite ce mouvement sur la terre plus ferme ». L'expérience de l'élément conduit naturellement à celle de l'élément opposé, la mousse stable de la roche du deuxième élément, qui sera vécu quelques jours plus tard.

Au sujet de l'élément opposé Rocher de mousse entouré (surplombé) de merisiers : un élément s'impose dans la récurrence et la continuité.

Dès le lendemain de cette première identification, lors du partage de l'expérience de la roche de Chantal, Philippe s'engage encore davantage sur la voie de cette rencontre avec l'élément opposé: « A mon tour, je prends contact avec la roche (de Chantal). Je m'installe dos à elle, ouvert sur le ciel. Je me sens complètement attiré vers la roche. Une force qui me prend entièrement, comme un aimant. J'aime ce contact, cette force... Je m'arrache à la roche en me laissant rouler dans la mousse bien accueillante. Je me sens ivre, j'ai envie de rire, rire. Je me sens comme libéré et en même temps complètement vidé, avec l'envie de dormir dans ce lit de mousse ».

Comme pour Carl et les champignons préalablement expérimentés, qui refont surface au moment de la présentation formelle de l'activité de l'élément opposé, Philippe voit l'expérience de l'élément opposé s'imposer à lui lors de cette deuxième activité d'identification, dans la continuité d'un processus naturel d'harmonisation: « Cet endroit m'appelle, je monte sur le rocher, je ne peux résister à l'envie de m'allonger dans la mousse. Je m'y sens comme dans un lit accueillant, la forme de la roche et la mousse qui la recouvre m'apportent un confort insoupçonné ».

Au sujet de l'élément d'équilibre Le ruisseau entre la mousse :

- un lieu de révélation de la signification des deux premiers éléments;
- un élément extérieur dans la nature ou un état intérieur.

L'expérience de ce troisième élément voulu en équilibre par rapport aux deux autres révèle à Philippe la signification de l'ensemble de la démarche d'harmonisation, tout en permettant de préciser l'essence de la nature des deux autres éléments. « Ce troisième élément, la rivière, la mousse. Ce n'est plus la mousse mouvante du premier élément, ce n'est plus la mousse stable de la roche du deuxième élément. C'est une mousse sur laquelle joue l'eau du ruisseau et je laisse mes mains courir sur les rochers de mousse ». L'élément d'équilibre, c'est une rencontre avec l'eau: les mousses sur l'eau (d'abord), les mousses sur un terrain ferme (ensuite) et maintenant, l'eau.

Cet aspect de la révélation de la signification des deux premiers éléments dans l'expérience

de l'équilibre apparaissait aussi clairement dans la description fournie par Carl de sa troisième identification: « Dans le premier, je n'étais pas intégré du tout au milieu naturel. Dans le deuxième, je faisais partie du milieu naturel. Je faisais vraiment de quoi avec les arbres et ces choses-là. Dans le troisième, je vivais là. [...] je regardais ce que je faisais... ». La révélation de la signification apparaît aussi dans la démarche chez Anne, rédigée sur son dessin de l'élément d'équilibre: « Ce qui ressort le plus violemment: les nénuphars(1^{er} élément) absorbent. Les nénuphars sont gentils; ils attendent beaucoup, prennent ce qui leur est donné. Le vent(2^e élément) donne. Je bouge en étant le plus étendue possible, les bras ouverts vers l'extérieur ».

Pour Philippe, par ailleurs, la situation d'incarnation d'un troisième élément est vécue en rapport avec un élément donné, l'eau ou le ruisseau, comme pour Chantal avec la mousse (et le chemin). Anne et Carl n'ont pas eu un tel rapport à un élément précis du milieu naturel mais plutôt l'expérience directe d'un état de désidentification et de centration. Par contre, d'une certaine façon, la nature de l'élément d'équilibre, l'eau, est différente de la nature des deux autres éléments, mousses mouvantes et mousses stables.

De même, il n'apparaît pas, du moins pas de façon évidente, que l'expérience de l'élément d'équilibre ait été pour Philippe la résolution avec le complexe de l'élément opposé, comme cela semble avoir été le cas pour Chantal, Anne et Carl. Cet élément opposé est toutefois explicitement présent dans l'élément d'équilibre: « C'est une mousse sur laquelle joue l'eau du ruisseau et je laisse mes mains courir sur les rochers de mousse ».

Philippe en arrive finalement à préciser le sens de son expérience de l'eau: « S'abandonner comme l'eau le fait en se laissant « couler » sur et autour des choses de la vie. C'est un message qui a beaucoup de sens pour moi à ce moment-ci de ma vie. Je me déshabille et me lave dans cette eau pure. Je me sens purifié ». Cette idée de purification et de baptême qu'évoque finalement Philippe dans la description de cette rencontre avec l'eau est un contact avec la nature universelle de ce symbole, en rapport avec la polarité universelle du cycle mort-renaissance ou naissance-renaissance.

Un travail « descriptif » de ce type a été fait pour chacun des neuf participants. Ce travail

a conduit à l'étape suivante de la recherche présentée dans le chapitre 6 de la thèse et intitulé: Discussion en rapport avec la littérature. Dans ce chapitre, les données ne sont plus abordées séparément en référence à chacun des participants, pris individuellement, ou en résonance les uns avec les autres, mais sous divers thèmes transversaux, soit, par exemple, l'aspect universel du symbole et la symbolique, ou encore, le processus de transformation des symboles et la symbolique dans la démarche d'harmonisation.

Dans cette approche à la relation à la nature, par exemple, l'élément d'identification est compris comme un symbole véritable de la dimension profonde, comme le serait un élément issu d'un rêve. La personne est habitée par un profond sentiment de familiarité avec cet élément de la nature, mais en même temps, il dépasse son entendement. Elle ne voit pas tout à fait clairement la signification ou le message de ce symbole pour elle, au moment où elle en fait la rencontre.

Les symboles des éléments sont des lieux importants d'appropriation, d'objectivation, de saisie de l'expérience. L'étude approfondie des symboles d'identification des participants à la recherche a fait voir clairement que ces entités sont toutefois des cristallisations provisoires d'une énergie qui se manifeste à la personne. Il est alors apparu plus juste de désigner cette énergie par le terme « symbolique ». Ce terme évoque en effet l'aspect du dynamisme intrinsèque du « symbole véritable ». Il y a un mouvement naturel de déploiement de ces symboles vers la révélation de la signification à la personne. Le travail avec le symbole consiste ainsi davantage à lui permettre de grandir, de se développer jusqu'à la pleine maturité de la signification.

Une condition propice à ce déploiement du sens est la qualité de la présence et de l'attention que la personne porte à son symbole d'identification. Dans l'expérience première et directe de l'élément, par la voie du corps en mouvement par exemple, il est question de la primauté du vécu et de faire taire la pensée réflexive. Dans la quête de sens, il s'agit également d'utiliser la voie du corps pour interagir avec un contenu symbolique sans que n'intervienne nécessairement, ou trop prématurément, la pensée discursive. En interagissant ainsi, le mouvement corporel guide en quelque sorte la personne sur la voie de la signification véritable et l'invite à s'engager sur ce chemin qu'elle

a à prendre plutôt que sur cet autre qu'elle « pense » falloir emprunter. De cette manière, la médiation du sensible vers l'intelligible est soutenu par le corps en mouvement. Tout se passe comme si la quête de sens des expériences, sur le plan interprétatif, se faisait par un processus de nature davantage descriptive.

Ce qui a été introduit brièvement dans les dernières lignes sera maintenant repris en développant la question du lien dynamique entre le mouvement corporel, l'expérience et la quête de sens. Il s'agit de la première partie d'une réflexion qui se poursuivra dans le prochain article en décembre.

2. Mouvement corporel et expérience

Dans ce qui suit, le thème Mouvement corporel, expérience et quête de sens est abordé sous l'angle des trois fonctions du mouvement corporel, soit le mouvement corporel vu comme 1) mode ou technique d'entrée dans l'expérience, 2) l'expérience elle-même et 3) l'objectivation de l'expérience.

2.1 La première fonction du mouvement corporel : un mode d'entrée dans l'expérience.

La première fonction du mouvement corporel est l'entrée dans l'expérience. Cette approche est présentée à priori comme un travail sur soi, disons un travail au plan psychologique pour l'instant. L'utilisation du mouvement corporel est posé comme un mode d'entrée ou une « technique » d'entrée dans l'expérience. Le participant qui vient dans ce stage est prêt à porter attention à des aspects de sa personne, sans autre définition précise de ce que cela peut vouloir dire pour l'instant. On postule simplement que des aspects de soi sont prêts à être amenés à sa conscience, en quelque sorte prêt à l'intégration dans la personnalité. La personne a en effet des aspects ou des problématiques dans sa vie habituelle dont elle est prête à prendre en charge en s'engageant dans cette aventure.

Quand Philippe rencontre les Mousses mouvantes, il les reconnaît comme étant son premier élément à partir du mouvement corporel. C'est en marchant sur ces mousses flottantes qu'il fait ce « choix » ce matin-là, parmi toutes les autres possibilités qui s'offrent à lui (le vent, le lac, les arbres, les nuages, etc)

Il est question de l'éveil à la conscience par la voie du corps, on pourrait dire par la voie de

l'expérience première et directe d'un élément de la nature, d'un aspect ou peut-être d'une problématique qui habite Philippe. Le mouvement corporel aide Philippe à « identifier » cet aspect de sa vie autrement que par la pensée réflexive. C'est là le point important de la première fonction du mouvement corporel. Le rapport au corps permet un contact avec ce qui est prêt pour l'intégration plutôt qu'avec ce que la personne pense qu'elle doit résoudre et qu'elle s'entête peut-être justement à vouloir résoudre, ou ne pas résoudre.

On peut dire, dans la perspective développementale, que la première fonction du mouvement corporel est l'identification comme telle de l'élément. Philippe ne cherche pas non plus, sur le champ, à élaborer la signification de cet élément (ce symbole), mais il sait que c'est cet élément qui est le sien ce matin-là.

Le lien avec l'explicitation est la focalisation, en particulier dans le contexte de l'analyse de pratique, où suite à l'initialisation d'un entretien, il est question pour A (le questionné), dans l'ensemble des moments spécifiés possibles à l'intérieur d'une situation éducative problématique, d'identifier, en choisissant ou en laissant s'imposer à lui, un de ces moments qui fera l'objet d'élucidation de l'action vécue. La personne ne pourrait pas sur le champ élaborer la signification de ce moment (posons aussi ce moment comme un symbole), mais elle sait que ce moment est présent à elle ce matin-là d'une manière telle qu'il passe au premier plan de ce à quoi elle porte attention.

En analyse de pratique, dans le questionnaire d'explicitation, les relances du questionneur en début d'entretien permettent la possibilité qu'il puisse y avoir plus d'un moment important que la personne souhaite explorer. Un temps volontaire d'ambiguïté, parfois quelque peu inconfortable, permet de laisser libre cours à « la dynamique du feuilletage attentionnel » et qu'ainsi, se place éventuellement au premier plan de l'attention de la personne un de ces moments, et pas nécessairement le moment auquel avait pensé la personne. Il est difficile de dire plus pour l'instant sur ce qui est à la source de la dynamique du feuilletage attentionnel et ce qui fait que la personne porte attention à telle situation, tel moment ou tel aspect du moment plutôt qu'un autre. L'hypothèse avec laquelle je fonctionne depuis quelques années est celle que j'appelle « la place du futur » dans l'explicitation, ou plus largement dans les

pratiques en première personne d'analyse de pratique. Je reviendrai sur cette question de la place du futur plus loin dans cet article, lors du séminaire du 7 juin prochain et davantage dans le troisième article dans *Expliciter*, en décembre prochain.

2.2 La deuxième fonction du mouvement corporel : l'expérience elle-même.

La deuxième fonction du mouvement corporel renvoie à cette idée que relation à un élément donné de l'environnement naturel se fait par l'exploration en mouvement des traits caractéristiques de cet élément. Philippe explore les mousses flottantes au bord du lac. L'exploration en mouvement fait en sorte qu'il incorpore les qualités de ces éléments du milieu naturel. Philippe devient Mousses mouvantes, cette substance flottante et mouvante sur l'eau.

Ainsi, outre l'idée du point d'entrée évoquée précédemment et désignant le moment où la personne « identifie » ce qui est prêt à recevoir l'attention de sa conscience, cette exploration en mouvement fait en sorte que la personne « s'identifie » à un élément de la nature.

Tout se passe comme si dans cette expérience directe et première de l'environnement naturel, Philippe « faisait l'expérience » de cette partie « mousses-mouvantes » en lui. On accentue ici, momentanément du moins, la perspective psychologique de cette approche relationnelle avec l'environnement naturel où un élément est vu comme se rattachant à une dynamique intérieure de la vie psychique de la personne.

Alors que l'entrée dans l'expérience est vue comme l'acte de prêter vie à cette dynamique psychique, l'action de s'identifier à un élément, par le corps en mouvement, maintient en vie cette relation à soi et à la nature. L'élément devient en quelque sorte pour la personne une entité vivante dans son rapport à elle-même. Le mouvement corporel est vu comme un moyen de nourrir la relation à ce niveau du vécu premier et direct.

Il y a donc une incitation à entretenir le contact avec ce vécu et à éviter de le court-circuiter prématurément par un rapport à celui-ci dans le mode discursif, et ce, même lorsque le sens profond lui-même commence à apparaître à la conscience. Plus encore, il est question d'une immersion volontaire et complète dans le vécu, même hors du perçu de premier niveau et de sa mise en mots, donc hors du premier découpage en vécu sensoriel

(ex. : les odeurs de la mousse humide) en vécu émotionnel (ex. : la joie de jouer dans la mousse, la peur de se noyer) et en vécu idéal (c.f. l'aperception) (ex. : l'idée de la succion de l'eau, de la terre qui bouge).

Il s'agit d'élaborer un terreau fertile et riche pour que puisse s'y enraciner le processus de quête de sens et y apparaître de solides appropriations de premier niveau, et cela, jusqu'au plein épanouissent des significations dites supérieures.

Il est question ici, à mon sens, de ce qui s'apparente à l'évocation dans l'explicitation (ou peut-être mieux, le remplissement intuitif?). Ce que l'on recherche dans l'accompagnement de l'acte d'évocation est de susciter chez le questionné une présentification d'un vécu antérieur, dans le cours même de l'entretien. Cette présentification est reliée au vécu passé d'une telle manière qu'elle donne à celui qui l'éprouve le sentiment de revivre cette situation. Cette présentification est évidemment en soi un vécu. De la même manière que Philippe, par le mouvement corporel, maintient vivante sa relation aux Mousses mouvantes, les relances d'accompagnement ont comme fonction un « maintien en prise » sur le moment évoqué : « Attends, arrête... si tu veux bien revenir ... rester là ... Prends le temps qu'il faut, s'il te le faut, pour laisser revenir Prends tout ton temps ... »; et puis, quand A est de toute évidence mobilisé dans cet acte, l'importance que prend alors le silence, du temps de présence à soi, possiblement hors de toute verbalisation.

La première fonction du mouvement corporel a été posée comme étant celle permettant à la personne « d'identifier » un élément de la nature, de prêter vie à un symbole sinon d'observer directement, dans l'ici et maintenant de la situation, quel est le symbole qui est vivant. En écho à l'explicitation, il s'agit du moment du choix de la situation spécifiée. La deuxième fonction du mouvement corporel est maintenant posée comme étant celle permettant à la personne de « s'identifier » à un élément de la nature, c'est-à-dire à faire « un » avec l'élément. En explicitation, on pourrait associer cette fonction au temps de l'entretien où la personne est en évocation du moment spécifié, le temps du revécu de ce moment, alors qu'elle fait « un » avec le moment spécifié. Le revivre d'un moment c'est d'être « dans ce moment » d'y être pleinement absorbé, en préalable et comme assise à ce qui

suivra dans l'entretien, soit la thématization du vécu représenté et sa verbalisation éventuelle.

2.3 La troisième fonction du mouvement corporel : l'objectivation de l'expérience.

La troisième fonction du mouvement corporel dans cette approche à la relation au milieu naturel est l'objectivation de l'expérience. Dans la suite de cette identification à un élément de la nature par la voie du corps en mouvement, Philippe est invité à objectiver son vécu, par l'utilisation du dessin symbolique naïf, puis par l'écriture au journal personnel. Cependant, le mouvement corporel est aussi présenté comme l'objectivation du vécu. C'est même ce qui apparaît comme un mode privilégié d'objectivation car sur un registre plus près de la nature même du vécu.

Ainsi Philippe objective son expérience d'identification aux Mousses mouvantes dans une séquence clairement identifiée de mouvements corporels, ce qui deviendra en quelque sorte « sa danse » de l'élément avec un début, un développement et une fin. L'acte de composition de cette danse fait partie d'un processus de type réfléchissement, dont le produit, la danse, est un vécu représenté, dans son mode préverbal.

« Le réfléchissement est donc un processus de projection d'une réalité d'un plan sur un autre plan : par exemple, du plan de l'action au plan de la représentation. Le réfléchissement s'accompagne donc d'un changement qualitatif : l'action réalisée et l'action représentée ne sont pas au même plan psychologique, puisque le second introduit la fonction symbolique et l'utilisation de signifiants internes. Le réfléchissement n'est donc pas un simple transfert mécanique, il est une création d'une nouvelle réalité (réalité psychique représentée). » (Vermersch, 2003; p. 81).

Créer une danse d'identification à son élément vient alimenter ou soutenir cet aspect de création impliqué dans l'acte réfléchissant. On propose donc d'agir le réfléchissement dans un mode qui s'accorde avec l'essence même de cet acte : l'acte de création.

Le mouvement corporel devient ainsi pour Philippe une première trace de l'expérience d'identification aux mousses mouvantes. Cette « inscription corporelle » se présente comme une pré-figuration aux traces « graphiques » qui apparaîtront sur sa feuille à dessin, elles-mêmes pré-figurant ses notes « télé-gra-

phiques » de l'écriture sur la feuille lignée de son journal personnel.

Le symbole Mousses mouvantes arrête ainsi, pourrait-on dire, momentanément sa course pour se cristalliser dans une forme dansée, dans un dessin, dans des mots détachés, puis dans une description du vécu sensoriel, émotionnel, de la pensée et de l'action.

Alors que la première fonction du mouvement corporel est « d'identifier » un élément de la nature, et que la deuxième fonction est de « s'identifier » à un élément de la nature, à faire « un » avec l'élément, donc de vivre « pleinement » cet élément (c.f. remplissage intuitif?), la troisième fonction dite d'objectivation est celle permettant de « se réidentifier » à l'élément. Dans mon travail de recherche et de formation, j'ai nommé cet ensemble des trois fonctions identifier - s'identifier - se réidentifier comme étant le moment du « prendre » (c.f. prise de conscience), lui-même s'inscrivant dans un mouvement plus large : passé – présent - futur. Dans le troisième et dernier article, je continuerai à définir ce mouvement passé – présent - futur en m'appuyant non seulement sur l'expérience d'identification à un élément de la nature, comme je l'ai fait ici, mais en faisant référence à la séquence des trois identifications, de l'élément, à l'élément opposé à l'élément d'équilibre. Il sera question, au sujet d'un vécu passé, du mouvement entre « prendre et comprendre (ce vécu) »; puis entre « comprendre et reprendre »; entre « reprendre et se prendre (en mains dans un vécu) »; finalement entre « se prendre (en mains) et se surprendre ... à agir autrement, dans un moment spécifié.

Post-scriptum

Cette réflexion faite dans le cadre de cette recherche sur la symbolique dans la relation avec la nature m'amène à considérer qu'il puisse être pertinent, dans la cadre de l'explicitation, d'aborder le déroulement d'une action dans un moment spécifié, comme un symbole « vivant », en mouvement vers le futur. Ce symbole se cristalliserait momentanément dans le présent d'un entretien d'explicitation, dans la forme d'une description fine et soignée d'une action vécue. La verbalisation pourrait alors être vue comme un arrêt sur image, de ce symbole en déploiement, son sens étant vers l'avenir. Cette

position conduirait, en recherche et en formation, à inclure la catégorie du futur dans le travail avec l'explicitation. Le postulat serait en quelque sorte le suivant : ce qu'une personne fait et ce à quoi elle porte attention dans un vécu donné, au moment où elle le vit, et ce à quoi elle porte attention dans l'évocation de ce vécu et ce qu'elle verbalise lors d'un entretien d'explicitation, serait ce qu'elle est en train de se donner face à un devenir. Faire exister au plan du représenté un vécu passé, jusqu'à sa maturité dans la verbalisation, serait un processus de création face à un futur pour cette personne, et plus concrètement, la création de ressources mobilisables et utilisables, dans un vécu singulier éventuel. À discuter.

Références

Voir la liste dans le premier article dans de *Explicititer*, numéro 52, décembre 2003.

Ma participation à l'exercice d'analyse d'une unité de relances

Claudine Martinez

En préambule.

Un petit retour sur mon implication dans ce travail sur les relances.

Depuis le début du travail sur l'effet des relances, je sens les choses bouger, avancer. St Eble 1999 marque l'entrée dans ce travail... : accéder déjà, au fait de se poser ce type de questions : "qu'est-ce que cela fait à l'autre quand j'utilise telle formulation de question...; que je m'y prends comme ceci ou comme cela...?", de pouvoir se mettre en évocation d'un moment d'entretien du point de vue du vécu de celui-ci... (ce n'est pas rien, avez-vous essayé?). Puis vint le travail collectif animé par Pierre sur le corpus (Cf. n°49 d'*Explicititer*). Pour moi, je crois que je m'intéressais aux effets des relances seulement à partir du contenu de la réponse fournie par l'interviewé, c'est à dire du noème. Je n'avais pas intégré le long travail de Pierre sur les catégories d'analyse de ce type de données. Tout est pourtant déjà écrit dans le premier texte du n°49 !

Quand j'ai tenté de traiter un exemple d'une unité composée de trois relances/réplique l'été 2003 (échanges de mails), j'en restais à un niveau très global avec la difficulté de traiter le vécu même de l'entretien. Par exemple à propos d'une réplique, j'utilisais la catégorie "noétique passé" et là je traitais le contenu de la réplique, c'est-à-dire les actes de l'interviewé dans le vécu de référence, support de l'entretien, à savoir "*son déplacement sur le terrain de sport*" et non pas le noétique présent dans l'entretien. Sur la réplique suivante, je réussis à identifier l'acte de l'interviewé dans l'entretien "*il est dans une activité de récit et glisse vers une explication...*" Donc je n'étais pas encore à l'aise pour m'installer sur le plan d'analyse qui est celui que nous qualifions de V2 dans notre jargon, à savoir celui de l'entretien et donc de pouvoir me distancier (ou opérer la réduction) du vécu, support de l'entretien analysé.

Par ailleurs, j'en restais à l'énoncé des catégories Noèse, attention, état interne, sans encore pouvoir me servir des différenciations opérées par Pierre comme pour la catégorie attention, dans laquelle il distingue le thème, les directions d'attention, le ou les objets de l'attention... Ou celle d'état interne avec l'affectivité/l'émotion, les tensions ou détente du corps, le sentiment d'énergie. Tout ceci pour dire, que j'accepte de m'essayer à nouveau à cet exercice d'analyse puisque la dynamique est revenue dans le Grex pour reprendre ce travail.

Les données.

En m'inscrivant dans le jeu démarré par Pierre, poursuivi par Maryse, j'ai choisi de poursuivre sur l'entretien présenté par Armelle au dernier Grex. De ce fait, j'ai pris les relances D17-S18-D19, donc les trois suivantes. N'ayant pas à ce moment-là le texte de Maryse, mais vue que celle-ci a sauté la réplique la S14, j'ai donc débuté sur la dernière relance qu'elle a analysée. Par ailleurs, je ne me suis pas posée la question de chercher un passage qui marquait un changement. J'ai pris comme cela venait, pensant que nous allions être nombreux à faire ce petit exercice.

Il s'agit donc de la troisième triade de relances/réplique de l'entretien présentée par Armelle dans le n° 54 d'Expliciter.

D 17 : S'ils vous proposaient un autre contrat, vous y retourneriez?

S 18 : Oui, sans hésitation!

D 19 : Vous avez le sentiment d'avoir un bon contact avec les gens?

Analyse inférentielle

D 17 : S'ils vous proposaient un autre contrat, vous y retourneriez?

Induction attentionnelle

Le thème attentionnel sous-jacent reste l'activité professionnelle future. Par rapport au parcours professionnel, il incite à la suite du parcours.

La direction d'attention est orientée vers un futur conditionnel. Donc en fait vers le domaine de l'imaginaire en prenant appui sur un passé vécu très positivement, avec la proposition d'un objet précis, la notion de "contrat".

Induction d'acte: la question fermée sollicite une projection dans le futur (l'imaginaire) à partir d'un vécu ressenti comme positif, afin de tester sa motivation, son intérêt. Nous ne sommes plus vraiment dans l'action, il s'agit d'une stimulation de type affectif, je dirais d'une ré-action affective.

Etat interne : cette relance recherche l'acquiescement ou le refus, un degré de motivation positive ou négative par rapport à cette proposition hypothétique fermée.

S 18 : Oui, sans hésitation!

Attention : l'objet d'attention dans le cadre du thème professionnel dans le futur, est investi par A. L'objet reste général, ou générique. Nous sommes là dans une conversation, dans une réponse à une induction précise et fermée. On ne peut pas dire qu'il y ait une direction d'attention. Seul l'objet d'attention évoqué de façon abstraite mobilise l'intérêt de A, ou plutôt résonne pour lui.

Actes du vécu : Cette réponse traduit que la personne est installée dans un imaginaire présent, elle est donc incarnée et traduit un intérêt marqué.

Etat interne : la valence est très positive, traduit un enthousiasme. Certainement le non-verbal est-il congruent avec le contenu de la réplique ?

D 19 : Vous avez le sentiment d'avoir un bon contact avec les gens?

Induction attentionnelle : le thème reste sous-jacent et flou : on sait que les deux protagonistes échangent dans une optique d'orientation professionnelle.

Dans le sous-thème "mac-do", l'objet a changé. Il est passé du contrat au contact, soit au relationnel entre A et son public. Là, B revient sur S16 où A formulait qu'elle aimait le contact avec la clientèle.

La direction d'attention oriente A vers elle-même ou plutôt vers la représentation que A se fait d'elle-même sur ce point à savoir son contact avec les gens et non vers un vécu singulier.

Induction d'acte : B sollicite une évaluation, un jugement de la part de A sur elle-même, sans la rapporter à un vécu singulier, donc en général. C'est une stimulation de sa pensée abstraite ou rationnelle. La demande est très inductrice, voire intrusive, sans aucune précaution oratoire ou reformulation de contrat.

Etat interne : Cette induction se veut aller chercher du positif. Dans le cas contraire, A devrait contredire B ce qui ne se fait pas spontanément (il est plus facile d'acquiescer). Une réponse négative risquerait d'entacher le climat de confiance déjà installé.

Commentaires sur la relation entre D17 et D19.

Il y a maintient de la visée qui justifie cet entretien (orientation professionnelle), mais l'objet a changé. Il passe du domaine de l'imaginaire à celui du conceptuel (savoir général sur soi).

La direction attentionnelle passe d'un futur imaginaire (conditionnel) à un présent (celui de l'entretien).

Aucun acte de mémoire n'est sollicité: d'une projection à une évaluation globale. Les deux relances étant fermées et inductives.

Etat interne : cela reste dans quelque chose qui va bien à la personne (A), la valence est positive mais induite.☼

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,

site www.expliciter.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° 55 mai 2004

1-11 Matériaux d'une expérience psychophénoménologique de remémoration. Frédéric Borde.

11-15 Nouvel exemple d'analyse inférentielle des relances. Maryse Maurel.

16-26 Entretien avec Julien, professeur stagiaire en EPS. Sylvie Bonnelle.

26 La psychophénoménologie pour nous aujourd'hui. Maryse Maurel

27- 30 Exemple d'utilisation du schéma d'analyse des effets de relances (actes, attention, état interne). Pierre Vermersch.

31- 38 La symbolique en analyse de pratique. (2) La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée. Maurice Legault

38-40 Ma participation à l'exercice d'analyse d'une unité de relances. Claudine Martinez.

Agenda des séminaires

2004-2005

Lundi 7 juin 2004

Séminaire d'été 24 août au soir au 27 à 16h

Lundi 4 octobre 2004

Lundi 6 décembre 2004

Mardi 7 décembre 2004

Journée pédagogie entretien d'explicitation

Lundi 31 janvier 2005

Lundi 4 avril 2005

Lundi 6 juin 2005

Programme du séminaire

Lundi 7 juin 2004

de 10h à 17 h 30

Institut Reille

34 avenue Reille

75014 Paris tel : 0143131212

Le séminaire portera sur les textes de ce numéro, après une présentation par les auteurs.