

Expliciter n° 71 octobre 2007

Approche des effets perlocutoires :

1/ Différentes causalités perlocutoires : demander, convaincre, induire.

Pierre Vermersch,
CNRS, GREX

Introduction

Depuis Austin (Austin 1970), on sait que « dire, c'est faire », même si d'autres y avaient pensé avant lui. On sait donc que toute parole a une dimension performative. C'est-à-dire que parler, c'est exécuter un acte. Donc, comme pour tout acte, parler c'est produire des effets ou des conséquences, mais aussi viser un but, rechercher l'obtention d'un résultat. Austin a distingué les effets produits en disant (illocutoires) et ceux produits par le fait de dire (perlocutoires). On peut voir que toutes les pratiques sociales sont fondées sur la recherche d'effets produits par la parole, que ce soit dans l'éducation, dans le conseil, la psychothérapie, l'entraînement ou la politique etc. Dans toutes ces pratiques, un praticien plus ou moins "expert" cherche à produire des effets, essentiellement par le biais de ce qu'il dit à l'autre et de ce qu'il dit en réponse à ce que l'autre lui répond. Pourtant l'actualité de savoir si "le chat est sur le paillason" demeure encore largement dominante dans les écrits des spécialistes de la parole, et une pragmatique des effets perlocutoires ne s'est guère développée depuis Austin.

Cet article rassemble un ensemble de réflexions et d'observations qui s'origine d'abord dans un apprentissage, puis une pratique des effets perlocutoires avant même que le concept d'effet perlocutoire ne soit connu de l'auteur.

En effet, après avoir été –comme tout le monde- le patient plus ou moins consentant d'innombrables effets perlocutoires tout au long de mon éducation familiale, amicale, scolaire, sportive et j'en passe, j'ai appris systématiquement un certains nombres de techniques perlocutoires lors de ma formation de psychologue puis surtout, de manière beaucoup plus conscientisée et délibérée, lors de ma formation comme psychothérapeute, toujours dans la plus totale absence du concept de "perlocutoire". J'ai ainsi appris à exercer ces effets perlocutoires particuliers, et découvert l'étonnante invention d'énonciations que les différentes techniques thérapeutiques ont mises au point depuis 60 ans : PNL, hypnose ericksonienne, recadrage, thérapie brève, rêve éveillé dirigé, imagination active, décréation des croyances etc. Techniques largement ignorées des chercheurs et en tous les cas, absentes des publications linguistiques.

Depuis de nombreuses années (Vermersch 1991; Vermersch 1994, 2003; Vermersch and Maurel 1997), je mets au point une technique originale d'entretien: "l'entretien d'explicitation", qui a pour but d'aider à la verbalisation descriptive du vécu des actions passées. Pour ce faire, il est nécessaire de

créer un certains nombre de conditions, dans la mesure où elles sont nécessaires à l'application de la technique et qu'elles ne sont pas spontanément remplies par l'interviewé. Par exemple, la verbalisation va porter sur une situation passée singulière, qui est la condition pour que la personne parle de son vécu, et non pas d'une classe de vécu. Si elle parle d'une classe de vécu, alors elle va probablement fournir une verbalisation généralisante, et plutôt que de décrire ce qu'elle fait vraiment, elle va énoncer ce qu'elle pense qu'elle fait, ou ce qu'elle croit qu'elle fait, ou sa théorie sur ce qu'elle fait et qui doit être fait. Et, ce faisant, ni elle, ni nous, ne serons informés de ce qu'elle a effectivement fait. Il faut donc que l'intervieweur guide l'autre, avec son consentement, vers une parole qui se rapporte à un moment spécifié. Autre exemple de condition, on va chercher à guider la personne vers la mise en œuvre d'un type de mémoire particulier, la mémoire auto-biographique en mode d'évocation, ce qui suppose un geste de rappel, qui est de laisser venir et non pas d'aller chercher. D'autres facettes de ce guidage pourraient être encore abordées qui sont enseignées dans les stages de formation à l'entretien d'explicitation, mais le point que je cherche à souligner est que ces exigences créent les conditions idéales pour étudier les effets perlocutoires puisque précisément, ces effets sont délibérément recherchés par l'intervieweur de façon ciblée et volontaire. Une des conséquences majeures est que les conditions sont réunies pour recueillir aisément les informations sur le type d'effet perlocutoire recherché, les degrés de son obtention, et donc de sa réussite.

J'insiste : de tels effets ont été mis en œuvre et ont été délibérément recherchés, alors même que les théories sur les actes de langage, les concepts de performativité, d'illocutoire, de perlocutoire m'étaient à peu près inconnus. Ce qui ne fait qu'illustrer la loi générale suivant laquelle la pratique est toujours très en avance sur la théorie qui peut-être l'éclairera un jour. Avec le groupe de co-chercheurs qui s'est constitué autour de moi dans le cadre du GREX (Groupe de Recherche sur l'EXplication, www.expliciter.fr), nous avons beaucoup travaillé sur la mise au point des formats de relance, sur des formulations de questions visant à éviter des résultats indésirables et/ou cherchant à solliciter des réponses sources d'informations adaptées aux buts de l'entretien. Ces essais, ces mises au point, nous ont permis de produire une technique d'entretien efficace, cohérente entre ses moyens et ses buts. Restait à mieux comprendre, au plan de la recherche et non plus de la seule pratique, la nature et les mécanismes des effets des relances (Vermersch 1994, 2003; Vermersch 2003; Vermersch 2003; Maurel 2004; Vermersch 2004), ce qui a été esquissés dans les travaux cités. Ces premiers résultats ont permis de préciser une méthodologie de recherche pour mettre en évidence les effets des relances, en intégrant non seulement les observables (verbal et non verbal) mais aussi ce qui n'est pas public, qui n'est pas observable et qui est accessible a posteriori (qui peut être explicité) par chaque personne, comme les intentions qui motivent son énonciation, ses dispositions et attentes. L'élaboration de sa compréhension de ce que dit l'autre, autant de facteurs qui vont moduler sa réponse. Je présenterai ces options méthodologiques fondées sur une perspective de recherche en première personne. Mais surtout, au plan théorique, ce premier travail a été l'occasion de mettre en relation la phénoménologie de l'attention (Vermersch 1998; Vermersch 1999; Vermersch 2000; Vermersch 2001; Vermersch 2002; Vermersch 2002; Vermersch 2002; Vermersch 2004; Vermersch 2004) et les effets perlocutoires subjectifs (propres à la sphère de la conscience, du cognitif, des valences, des croyances) de manière à disposer d'un cadre théorique pour distinguer les différents types d'effets perlocutoires. C'est en ce sens que je pourrais intituler cet article "Psychophénoménologie des effets perlocutoires".

Restait encore à comprendre pourquoi, dans ce programme de recherche, je ne trouvais que peu d'appui dans la pragmatique, dans les analyses conversationnelles et autres théories de l'énonciation ou de l'argumentation. Pour répondre à cette question, je présenterai d'abord quelques repères théoriques sur l'utilisation que je fais de la notion "d'effet perlocutoire" plutôt que "acte perlocutoire", puis j'évoquerai les trois ruptures méthodologiques qu'il faut accomplir pour étudier ces effets :

- prendre en compte l'extra linguistique pour connaître les effets des actes de parole, c'est à dire arrêter de ne traiter que le verbatim, mais apprendre à traiter d'autres types de données que celles proprement linguistiques, et donc être présent pour observer et recueillir des échanges réels, dont on peut *constater* les effets et non pas seulement les imaginer ;
- donc, aller sur le terrain et recueillir des données d'observation et des verbalisations pour documenter ces aspects extra-linguistiques, ce qui suppose d'abandonner la seule pratique des exemples inventés pour passer aux exemples tirés d'interactions finalisées ;

- enfin, recueillir des données privées non observables pour documenter les aspects subjectifs et ainsi réintroduire l'introspection, la dimension phénoménologique, c'est-à-dire les points de vue en première/seconde personne.

J'essaierai ensuite de mettre en place une typologie des effets perlocutoires possibles. Tout d'abord en repérant les différents types de causalité mis en œuvre par les différentes classes d'effets perlocutoires. J'en distinguerai trois, sur la base de trois types de causalité : demander, convaincre, induire. Ensuite, je présenterai une grille de repérage et de lecture de ces effets subjectifs : comme les effets sur l'attention (orientation, objets, actes attentionnels), sur les actes, sur les états internes ; enfin je reprendrai une discussion méthodologique de ce qu'il serait souhaitable de documenter pour pouvoir analyser finement ces différents types d'effets perlocutoires. Cet article ne peut cependant qu'être une esquisse d'un programme de recherche de très grande ampleur.



1/ La notion "d'effet perlocutoire".

Notre point de départ est la reconnaissance de la dimension performative du discours : c'est-à-dire le fait que s'exprimer soit un acte, un acte du corps et de l'esprit. Cette reconnaissance est attribuée au philosophe anglais Austin (Austin 1970), mais on la trouve clairement formulée antérieurement aussi bien, par exemple, chez James que chez Peirce (Chauviré 1995), ou plus proche de nous chez G. Guillaume (Valette 2006) ; et les publications récentes sur le Moyen Age ont montré toute la conscience que cette époque avait du fait que dire c'était faire (par exemple (Rosier 1994).

Après avoir tenté de distinguer entre le constatif et le performatif, Austin a bien perçu qu'il n'existait pas de constatif pur, simple assertion dénuée de toute conséquence, de tout effet, sinon dans les manuels de grammaire ou de logique, et encore ! Deleuze soutient que c'est dès l'enseignement des règles de grammaire que le langage agit comme ordre imposé ! Austin passa donc à une distinction en termes de types d'acte. La première catégorie est celle des actes locutoires, c'est-à-dire les actes accomplis par le seul fait tenir un discours linguistiquement correct. La motivation de cette première distinction est de s'opposer à toutes les expressions qui ne seraient pas locutoires (locutoire au sens d'une parole bien formée, grammaticale correcte et porteuse de sens). Dans les faits, cette distinction se heurte aux expressions comme les interjections, les onomatopées signifiantes, les jurons, etc. cf.

(Rosier 1994) qui sont porteuses de sens et donc d'effets, sans pour autant être bien formées. Plus loin, il va distinguer les actes illocutoires, c'est-à-dire les actes effectués en disant quelque chose. Ces actes apparemment évidents, comme "je déclare la séance ouverte", "je vous baptise" etc. semblent reposer essentiellement sur les conventions sociales qui leur donnent le pouvoir d'accomplir de tels actes en disant. Le troisième type d'acte distingué est l'acte perlocutoire, c'est-à-dire l'acte de discours considéré dans les conséquences ou les effets qu'il produit. Par exemple, l'acte de discours "fermez la porte" produit l'effet que quelqu'un se lève pour fermer la porte, s'il est réussi.

Ces trois distinctions paraissent claires en un premier temps. Mais déjà les actes illocutoires et perlocutoires sont toujours des actes locutoires. Cette dernière catégorie n'a donc d'intérêt que dans la dimension locutoire/non locutoire qui ne concerne pas directement la fonction performative (quoique, cf. l'exemple "Oh magister" dans Rosier 1994), laissons de côté. Reste la distinction entre illocutoire et perlocutoire, Austin tente de trouver des tests pour classer les actes suivant l'une ou l'autre rubrique (par les questions "en faisant" ou "par le fait"). Tentatives insatisfaisantes, qui reflètent le présupposé qu'il serait possible de classer les énoncés a priori de manière exclusive (soit c'est l'une, soit l'autre, il n'y a pas de mixte) et non ambiguë. D'innombrables travaux ont porté sur les actes illocutoires, sur leur classification (classifications nombreuses et différentes d'ailleurs), un gros travail de formalisation a été réalisé, l'analyse des composantes de la force illocutoire a été extrêmement détaillée. Dans le même temps, l'analyse des actes perlocutoires a intéressé peu de chercheurs.

En lisant les exemples d'analyse des actes illocutoires, il m'est apparu qu'il y avait plusieurs points faisant problème. En premier lieu, les actes illocutoires sont caractérisés par leur succès alors que les actes perlocutoires le sont par leur satisfaction. Mais le succès est défini non pas par des critères de succès, qui permettraient de s'informer sur le fait qu'il y a eu effectivement succès ou non (la séance a-t-elle été ouverte ou non ? la condamnation a-t-elle été exécutée ?), mais par des conditions de succès. Ces conditions sont en amont de l'effectuation de l'acte ou dans le présent de l'acte, elles déterminent s'il est possible que l'acte soit "réussissable", mais pas s'il a été réussi. Or entre la possibilité qu'il soit réussi et le fait qu'il l'a été, il y a toute la distance entre l'accomplissement de l'acte et de la production avérée de ses effets. Pour savoir si c'est le cas qu'il y eu échec ou succès, il faut avoir des informations extra linguistiques, sur les circonstances, sur les titres, les compétences de la personne qui baptise ou qui condamne, mais aussi des données d'observation qui confirmeront la réussite de l'acte. Certains actes illocutoires comme les promissifs (faire une promesse) ne seront réussis que si la promesse a été tenue, pour cela il faut quitter le plan du discours pour s'informer du monde et des changements qui s'y opèrent suite à l'énonciation de ce promissif. En second lieu, cette distinction de type d'acte semble reposer sur le présupposé selon lequel chaque acte de discours ne relève que d'une seule catégorie, et donc que ces catégories sont mutuellement exclusives. Or même l'exemple le plus simple, remis dans un contexte approprié me semble inévitablement comporter des aspects illocutoires et perlocutoires à des degrés divers.

Exemple imaginaire, sur la base de souvenirs d'expériences vécues personnellement.

Quand je demande "quelle heure est-il ?" (célèbre exemple !)

/ Je fais un acte qui est locutoire au motif qu'il est une énonciation,

/ Je fais un acte illocutoire en tant qu'il est un "directif",

/ Et je fais un acte perlocutoire en tant qu'il exerce des effets multiples :

a - des effets sur moi : par exemple, j'ai osé rompre le silence et entamer une conversation avec une inconnue, et le fait d'énoncer cette demande m'émeut profondément,

b - des effets sur l'autre : car cela va entretenir ou modifier :

1/ ses valences relationnelles : cela le dérange "ah il m'embête", cela fait lever de l'espoir " enfin, il me parle", cela le met en position de méfiance "je lui répondrai mais pas plus" etc.

2/ cela modifie sa visée attentionnelle peu ou prou, j'étais en train de regarder la télévision et pour répondre je tourne mon attention vers la recherche de l'heure, abandonnant pendant un instant ce qui était mon focus attentionnel,

3/ cela modifie ses actes cognitifs, j'étais en train d'écrire un texte difficile tout occupé à réfléchir et à traduire en phrase mes idées, et la demande requiert que je donne la priorité à un acte perceptif de saisie de l'heure, peut-être cela m'oblige à une saisie de la souris et à un appui de touche pour faire apparaître l'heure à l'écran, cette demande m'a conduit à modifier

mes activités cognitives/motrices pour pouvoir y répondre.

4/ cela modifie ses croyances, sur ses valeurs, son identité : le fait que cette demande me soit adressée, à moi, me fait croire que je ne suis pas estimé à ma vraie valeur, que l'on peut me déranger à tout instant, que mon travail n'est pas apprécié, finalement je me mets à croire que je ne suis pas apprécié.

5/ cela modifie son corps, pour me répondre il va falloir lever les yeux ou pencher la tête vers la montre, ou monter le bras à la hauteur des yeux etc.

Tout cela montre que les effets perlocutoires peuvent être nombreux, et que la moindre énonciation affecte le monde du locuteur et celui du destinataire. Au final, j'en viens à l'idée qu'il ne s'agit pas tant de deux actes différents, que deux effets¹ différents. Et qu'il est dès lors beaucoup plus cohérent de chercher dans chaque acte de discours quels sont les effets illocutoires et perlocutoires, en partant du présupposé selon lequel dans tout acte de discours il y a simultanément des effets illocutoires et perlocutoires. On peut penser qu'ils seront probablement en proportion différente suivant les cas de figures et que, de ce fait, ils auront une force graduelle plutôt que par tout ou rien.

Je ne me propose pas de faire ici une analyse détaillée de cette gradualité, ni de la diversité des formes de cette coprésence permanente. Mais par exemple, il est inconcevable que celui qui prononce "Je déclare cette séance ouverte" ne produise qu'un effet illocutoire, celui d'ouvrir la séance par le seul fait de le formuler. Ce faisant, de nombreuses conséquences sont produites dans le monde, aussi bien chez les autres humains présents ou non, que sur celui-là même qui les prononce. De la même manière que poser une question produit bien l'effet perlocutoire d'appeler une réponse, tout en s'appuyant sur un effet illocutoire en tant que poser une question est un directif. Cette analyse me paraît nécessaire, mais représente un programme de recherche à soi seul qui n'est pas l'objectif de ce texte. En revanche, je vais poursuivre l'analyse des effets perlocutoires, comme partie la moins étudiée du mélange de ces deux effets, et conserver la focalisation sur les pratiques d'entretien.

Qui, quoi, est visé par les effets perlocutoires ?

A priori, on pourrait penser que les effets perlocutoires désignent les effets de mon discours sur un autre humain que moi, puisqu'un tel effet ne peut être produit que s'il y a une personne qui comprend ce que j'énonce. Ce qui tendrait à exclure ceux qui ne parlent pas ma langue, ceux qui ne sont pas en capacité de m'entendre (surdité, coma, sommeil), ou ceux trop jeunes, trop âgés, trop fatigués ou trop malades pour me comprendre. Cependant peut-être que cela n'exclut que les effets perlocutoires directs, car si l'on prend en compte toute la dimension non verbale des actes de discours, la délimitation des effets perlocutoires induits par l'intonation, la posture, la mimique, devrait appeler à plus de nuances.

Mais, une telle définition semblerait encore exclure des effets perlocutoires le locuteur lui-même, comme s'il ne s'affectait pas lui-même par sa propre énonciation², y compris dans des situations sans interlocuteur. Mais aussi bien pour Guillaume (" la construction du discours procède, en tout état de cause, d'une intention d'agir par la parole, sur autrui – autrui pouvant être soi-même, ...") que pour Austin ("Dire quelque chose provoquera souvent – le plus souvent- certains effets sur les sentiments, les pensées, les actes de l'auditoire, ou de celui qui parle, ou d'autres personnes encore".) l'énonciateur est aussi affecté par son propre discours, que ce soit une parole intérieure ou proférée. Il sera donc important de toujours inclure les effets sur le locuteur et pas seulement sur l'interlocuteur dans l'analyse des effets perlocutoires.

De plus, d'un point de vue anthropologique, les destinataires de ces effets peuvent être envisagés de manière beaucoup plus large que les seuls êtres humains. Par exemple, certains envisagent les effets

¹ J'ai relevé le terme "d'effet perlocutoire" sous la plume de Berrendonner, A. (1981). Eléments de pragmatique linguistique. Paris, Les éditions de Minuit. p 18.

² Pourtant Berrendonner 1981 se gausse de la possibilité de "se demander" p 170, invoquant un comportement digne du seul Raymond Devos. Comme s'il était inconcevable de s'adresser à soi-même, de s'affecter soi-même par un acte de discours prononcé en l'absence d'interlocuteur ! Bien au contraire, nous avons montré la nécessité dans la pratique de l'auto explicitation d'apprendre à "se demander" de telle manière que nous nous créons l'obligation de nous répondre cf. Vermersch, P. (2006). "Les fonctions des questions." Expliciter(65): 1-6. et obtenons des réponses.

perlocutoires sur les animaux, sur les arbres, les objets, les aspects de la nature, le divin, les esprits etc. Je ne vais pas traiter ici de ces aspects, mais il est nécessaire de rappeler que si l'on dépasse le cadre notre culture, et même seulement la partie dominante de notre culture, il est des gens qui soutiennent très sérieusement et qui pratiquent le fait qu'il est nécessaire de parler aux plantes pour qu'elles poussent mieux. Sans compter les bénédictions de bateaux, les cérémonies rituelles précédant un voyage, une union etc. que ce soit dans notre époque, dans notre culture ou dans le passé où chaque lieu, chaque source, avait son gardien qu'il fallait honorer pour en user. De nombreux travaux ont rappelé les interrogations des époques plus anciennes sur l'efficacité (donc sur les effets perlocutoires) des actes sacramentels ou magiques cf. (Danblon 2005).

2 Différents effets perlocutoires.

Une relation de cause à effet ?

Parler « d'effets » perlocutoires oblige de clarifier la relation de cause à effet que cela implique. S'il y a un effet, c'est au minimum qu'il y a un antécédent, une origine, et plus fortement qu'il y a une cause qui l'a produit, et pour rendre intelligible cette cause il nous faudrait idéalement documenter plusieurs points : la nature de la cause, une description du mécanisme selon lequel elle agit, et une loi qui en précise le fonctionnement. A ce programme plein de bon sens s'oppose immédiatement une objection : de personne à personne, par le biais du discours il n'y a pas de causalité matérielle et donc réfléchir sur la causalité devient immédiatement problématique. De plus, nous ne sommes pas dans un pur domaine logique, et l'implication ne paraît pas plus une explication satisfaisante.

Les effets illocutoires sont immatériels (mais réels). La formule « je vous marie » par exemple, a bien pour effet de prononcer le mariage. (Si toutes les conditions situationnelles et conventionnelles sont réunies. C'est bien un officier de l'état civil qui le prononce, les conditions de la définition du mariage sont réunies etc.). En revanche, l'effet perlocutoire produit par la formulation du commandement "en joue, feu !", n'est pas produit par le seul fait de l'énoncer. On ne tue pas directement quelqu'un du seul fait de son énonciation, sinon il serait impossible de le jouer ou de le mimer sans exécuter quelqu'un. Mais il produit un effet perlocutoire aux conséquences matérielles, s'il est compris par les soldats, s'ils n'ont la capacité matérielle de le faire et qu'ils obéissent au commandement de le faire. Il y a ici une causalité matérielle directe entre le fait d'appuyer sur la gâchette, qui produit la propulsion de la balle via le percuteur, l'amorce etc., pour enfin produire un impact sur le corps. Dans les deux exemples, un espace, une séparation, sont franchis et produisent un effet à distance, le second est sans mystère ; la projection des balles réalise des dommages corporels entraînant la mort, le premier en revanche, derrière sa banalité apparente est plus étrange : comment un commandement affecte-t-il le destinataire, jusqu'à lui faire exécuter un acte ? L'effet perlocutoire est issu d'une cause qui semble reposer essentiellement sur le consentement du destinataire, s'il comprend le sens et en a les moyens, donc sur une cause immatérielle. On ne saurait dire laquelle des trois conditions est la plus importante puisqu'elles sont toutes trois nécessaires. Si l'on étudie les effets perlocutoires par une centration sur l'énonciateur, le sens est certainement le plus évident des facteurs, puisque ce qu'il énonce doit pouvoir être compris. En revanche, vu du côté du destinataire, l'appréhension du sens crée la condition d'un refus ou d'un consentement. Mais le consentement ne peut avoir de conséquence que s'il s'accompagne de la maîtrise des moyens et des compétences nécessaires à la réalisation du « résultat » perlocutoire.

Les effets liés à la matérialité de l'énonciation.

Physiquement, l'énonciation ne produit qu'une onde sonore engendrée par l'appareil phonatoire, ou une trace écrite, encre ou pixel. Sous l'angle du signifiant, la dimension sensorielle et expressive, c'est-à-dire pour la voix, le son, son intensité, son timbre, sa hauteur, son rythme, son mode (cri, parole, chant) peuvent produire des effets. L'intensité de la voix peut casser un verre de cristal, puisque le son est un phénomène physique, une force qui se propage à distance en modulant l'air qui le transporte ; mais le timbre ou le rythme n'auront pas d'effets physiques (à la rigueur des effets de résonance avec des instruments à cordes par sympathie -au sens acoustique du terme), alors qu'ils pourront susciter des effets empathiques importants. Je n'ai pas besoin de comprendre le sens d'une chanson pour être touché. La voix par elle-même peut avoir un effet sans même qu'elle énonce quoi que ce soit, par

son timbre, l'intonation, sa force ou sa douceur. Et un pas plus loin, si l'on enlève la voix, pour ne garder que le son, la musique, la musicalité d'une voix nous affecte sans pour autant être "locutoire", mais tous les sons de la nature peuvent aussi nous affecter. Dans ce travail je ne prendrai en compte principalement que les effets portés par le sens, sans nier l'importance que la maîtrise de la voix peut donner en efficacité. Je m'intéresse principalement aux effets « locutoires », liés au discours, même si de nombreux effets sont présents, qu'ils soient liés à la situation, aux circonstances, et tout particulièrement à la relation. Bref, je n'essaie pas d'aborder toutes les facettes qui déterminent la réussite d'un effet perlocutoire, mais essentiellement la part qui est déterminée par le sens, même si ce n'est pas totalement tenable jusqu'au bout dans le domaine des effets "induits".

Intersubjectivité et effets perlocutoire du sens.

En revanche, le sens exprimé par le locuteur ne peut avoir de causalité matérielle sur l'autre, ni sur lui. Le sens ne peut avoir des effets que de manière médiée : par la compréhension que le destinataire en a et par la disposition (consentement, refus, indifférence) qu'il manifeste à suivre ce qu'il comprend. Cette médiation est clairement illustrée par exemple, par la distinction basique entre enseigner et apprendre. Le premier acte est celui du maître, mais il ne produit pas le second, il n'en crée que les conditions favorisantes. Le second, l'acte d'apprendre, est l'affaire de l'apprenant. L'acte d'enseigner ne produit une activité d'apprentissage qu'à la mesure de l'activité de l'élève qui n'est que suscitée par les paroles du maître. Là encore, les effets perlocutoires produits par le discours du maître, passent par la compréhension que l'élève en a, par la capacité qu'il a à mobiliser ce qui lui est demandé, mais aussi par son consentement à répondre aux propositions faites.

Les effets perlocutoires sont donc dominés par des phénomènes subjectifs. La chaîne causale nécessairement présente pour qu'il y ait "effet", passe par un premier intermédiaire non matériel : l'influence que l'énonciateur exerce par son statut, le sens de son discours, la manière dont ce discours est modulé et sa réception. Il n'y aura effet perlocutoire que pour autant que ce qui est dit est compris par celui à qui cela s'adresse. On peut donc dire qu'un effet perlocutoire ne sera jamais assuré au même degré que celui qui résulte d'une cause mécanique. De fait, il ne sera jamais totalement assuré puisqu'il n'est pas le produit d'une causalité mécanique directe, qu'il ne peut contrôler ni la compréhension du destinataire, ni sa capacité à répondre, ni son consentement. Pour autant, il y a bien cependant des effets perlocutoires ; dans le cas courant la compréhension est basée sur la communauté culturelle, sur le fait que la majeure partie des demandes correspondent à ce qu'un autre en général est capable de faire, et que le consentement est présupposé acquit du fait de nombreux déterminants culturels.

Etudier les effets perlocutoires, choix d'une méthode : effets constatés et effets recherchés.

Dans la suite de ce texte, je souhaite explorer différents cas de figures de la chaîne causale qui part de l'énonciation pour aboutir à l'effet perlocutoire recherché. Mon projet est donc de recenser les différents modes d'action du discours sous l'angle des effets perlocutoires, la seconde partie de cet article sera plus focalisée et privilégiera un de ces modes liés à la pratique du questionnement en situation d'entretien.

Cependant avant même de conduire cette exploration, ce recensement peut s'opérer en suivant plusieurs logiques de recherche. J'en aperçois clairement deux et je vais privilégier la seconde.

1/ Une première voie : recenser les effets constatés.

La première méthode pourrait suivre une démarche classique de recueil d'exemples de conversation. Elle chercherait à repérer des effets constatables, provoqués par le simple fait d'échanger, de converser. En reconnaître la présence ne préjuge pas qu'ils aient été voulus délibérément, même si dans un échange, il y a toujours une intention de communication qui préside aux tours de paroles. De ces matériaux d'enquête factuels, il serait possible d'inférer les effets perlocutoires à partir de l'analyse des discours. On pourra le compléter d'un questionnement des interlocuteurs sur leur vécu pour tenter de saisir ce que chaque réplique a eu comme effet, comment elle a été reçue, comprise, comment elle a modulé l'intention du tour de parole suivant, et comment cela s'est traduit dans l'énonciation, la mimique, le silence. A l'issue d'une telle démarche, on peut espérer avoir une liste des effets, repérer des invariants, constituer une typologie. Cette démarche devra être accomplie tôt ou tard, elle

permettra de repérer dans tout échange les types d'effets perlocutoires produits.

2/ Seconde voie : recenser les buts professionnels et donc les effets recherchés intentionnellement.

Cependant, je préfère suivre une seconde méthode : celle qui part des pratiques professionnelles, et qui s'appuie sur le recensement des buts clairement énoncés par des professionnels qui ont développé des techniques pour chercher à provoquer délibérément tels ou tels effets perlocutoires : professeurs, formateurs, entraîneurs, psychothérapeutes, ergonomes, rééducateurs, instructeurs, politiques, policiers, publicitaires, prêtres ou conseillers spirituels ou pas, vendeurs, démonstrateurs, escrocs, etc.

Outre que j'ai eu moi-même l'occasion de me former à quelques-unes de ces pratiques et, de ce fait, au moins pour une part, qu'elles me sont familières, j'ai de plus développé une technique d'entretien : l'entretien d'explicitation qui vise à produire et contrôler de tels effets par le format des relances et des questions. Mais ces justifications personnelles de mon intérêt pour cette démarche ne pourraient être que contingentes, alors que ce qui est en cause est un principe méthodologique que je soutiens fermement : c'est parce que ces effets sont voulus que l'on pourra d'autant mieux voir s'ils se produisent ou non, puisqu'ils sont attendus ; et, pour la même raison, cela permet plus facilement de voir les propriétés des moyens mis en œuvre, c'est-à-dire le format du discours du professionnel quand il réussit ou échoue à provoquer les effets perlocutoires qu'il vise à créer.

On aura donc l'attention plus directement tournée vers la réussite ou l'échec de l'effet recherché par la relance puisqu'elle est volontairement produite pour cela, alors que dans la première méthode il faut aussi vérifier s'il y a une intention perlocutoire et laquelle. Et on accèdera plus directement à la possibilité d'analyser les causes de l'effet parce qu'elles auront été produites intentionnellement.

3 Esquisse de trois modes de production des effets perlocutoires : demander, convaincre, induire.

Le point de vue que je vais développer m'est devenu tellement évident que j'en oublierai presque de l'introduire. En effet, au fur et à mesure de l'avancée de ma réflexion, je me suis rendu compte que la catégorie des effets perlocutoires n'était pas un tout homogène. Que l'on pouvait en organiser la diversité par l'analyse des différents modes de production, mobilisant des types de causalité différents. Je commencerai par donner un résumé de ces trois modes, avant de les reprendre plus en détail et de développer les complications qui apparaissent alors. Dans ces résumés, je ne préjuge pas que chacun de ces modes soit totalement indépendant des deux autres, pas plus que je ne préjuge du fait que chacun de ces modes soit « pur », c'est-à-dire qu'il ne comporte pas lui-même des différenciations importantes. Je reviendrai sur tous ces points dans la présentation plus détaillée qui suivra, commençons par l'essentiel.

Demander

Il semble que ce soit la structure causale la plus simple : une demande directe est faite, « combien font 8 fois 6 ? », « passez-moi le sel », « dites : je le jure », etc.

Le thème de ce qui est demandé est explicitement formulé.

Cependant pour être exécutée, il faut déjà qu'elle soit comprise et, dans le cas habituel (hors spécialité professionnelle ou de loisir), cela ne nécessite qu'un terrain culturel commun (langue, habitus, connaissances contextuelles usuelles) ; ensuite, il faut que le destinataire ait la capacité et les moyens adéquats pour répondre à cette demande ; enfin, il faut que le destinataire donne son consentement à y répondre, ce qui suppose qu'il croit au fait qu'il doit y obéir, ce qui relève aussi du mode de la persuasion.

Cette structure causale semble reposer sur un mécanisme simple dont l'ordre est le prototype. Ces effets visent la catégorie des actes, qu'ils soient corporels ou mentaux, puisqu'un ordre (une injonction, une proposition, une demande, une suggestion etc.) suppose pour être obéi que le destinataire ait lui-même une prise volontaire sur son exécution. Ordonner, sollicite donc fondamentalement la volonté de l'autre, sa volonté à réaliser les actes que je lui demande. Mais en amont de cette volonté, il y a l'obéissance à ce qui est demandé, obéissance qui suppose un consentement. De plus, nous verrons que toute demande directe contient par force de nombreuses demandes indirectes pour en permettre la réalisation, demandes indirectes qui peuvent être la vraie intention de la demande directe. Enfin,

certaines formes de demande ne se présentent pas comme telles au niveau de l'énonciation et supposent d'être décodées comme telles par le destinataire.

Convaincre

En revanche, je ne peux pas simplement demander ou ordonner³ à l'autre de croire à quelque chose. Ou plutôt, si, je peux toujours l'ordonner, mais cela ne produira d'effet que si cela suffit à persuader le destinataire et que se faisant il donne alors son assentiment parce qu'il est (suffisamment) convaincu.

Ce qui domine donc ici, c'est la manière dont je vais persuader, convaincre l'autre, jusqu'à ce qu'il donne son assentiment, et pour cela il me faut satisfaire un critère chez le destinataire de telle façon qu'il adhère à ce que je lui dis et que cela crée une nouvelle croyance ou modifie une croyance déjà présente.

L'effet perlocutoire de type "croyance" ne peut être produit par une demande directe comme dans la structure causale précédente, mais doit obtenir l'assentiment du destinataire. Et cet assentiment ne peut être ni ordonné, ni imposé. On a donc là un mécanisme causal qui passe par la persuasion.

Ce qui est donc visé par ce mécanisme est de l'ordre non de la volonté mais de la croyance. On peut dire encore que ce que l'on cherche à réaliser de manière juste ou fallacieuse c'est la satisfaction d'un critère qui entraîne l'adhésion, et ce, quelque soit le caractère du critère qui est à satisfaire ; qu'il soit objectif, véridique, intuitif, affectif, esthétique, moral, etc. au bout du compte, ce sera toujours une appréciation subjective qui doit être satisfaite, parce que c'est une personne qu'il faut convaincre. Au bout de la chaîne qui opère, quelque chose doit être satisfait pour que l'autre donne son assentiment et change ou modifie sa croyance.

Induire

Je peux encore moins demander ou ordonner à l'autre d'être joyeux s'il ne l'est pas, ou si je ne lui donne pas de raison de l'être, ou de se sentir bien, de ne pas avoir peur etc. quand ce n'est pas le cas. C'est-à-dire, que je ne peux pas demander à l'autre (ni à moi, d'ailleurs) de changer d'état interne à la commande puisque un tel changement ne relève pas d'une décision volontaire que je peux appliquer ou non. Il me semble que ce n'est pas non plus possible par persuasion, je n'ai pas la possibilité de convaincre l'autre qu'il doit être détendu ou qu'il l'est déjà, ou joyeux. Rien ne m'empêche d'exprimer à l'autre une telle demande ou d'argumenter pour le convaincre, mais changer l'état interne de l'autre ou de soi est rarement à notre discrétion, comme si je pouvais changer d'humeur, de sentiment par simple décision. Je peux agir sur le fait de me retenir de l'exprimer, je peux ne pas l'encourager ou éviter de m'y complaire, mais modifier directement un état interne à la demande est pour le moins incertain. Même au niveau corporel, je peux bander mes muscles à la demande. Je peux à l'inverse facilement détendre la musculature volontaire, la musculature des actes physiques, mais pour atteindre certains groupes musculaires (détendre les épaules par exemple) ou entrer dans un état de relaxation profonde, il faut que je m'y prenne autrement qu'en l'ordonnant ou en me convaincant qu'il serait judicieux qu'il en soit ainsi. C'est encore plus vrai pour l'entrée dans un état de transe hypnotique par exemple.

En revanche ces états peuvent être produits (déclenchés, suscités, appelés) parce qu'ils peuvent être induits, en particulier grâce au discours d'un professionnel qui a appris à le faire.

On a là un mode de causalité différent des deux précédents : l'induction. Elle repose sur un effet de résonance entre ce qu'exprime le locuteur et ce que cela évoque (sollicite, appelle, suscite, éveille, touche), chez le destinataire. Je ne parle pas là seulement d'une compréhension au sens d'une intelligibilité cognitive mais, plus largement, de toutes les formes d'écho à ce qui est exprimé. Ce

³ Je ne peux chercher à avoir une action directe sur l'autre que pour autant qu'il ait lui-même prise sur l'acte que je lui demande d'opérer. Autrement dit je peux démander la réalisation d'une action comme : "fermez la fenêtre", "regarde à droite", "combien font dix fois douze", "retiens ta respiration", parce que le destinataire peut le produire de manière volontaire. C'est évidemment le cas pour tout ce qui concerne le contrôle de la cognition ou du corps pour une part. En revanche je ne peux demander directement un changement de croyance, « Croyez moi ! », ni un changement d'état ("Détendez-vous !" n'est pas réputé être très efficace !), ni un changement émotionnel ("Soyez joyeux !"). Par contre, de manière indirecte mes paroles peuvent guider vers un changement de croyance, un changement d'état du corps, un changement de tonalité émotionnelle.

mode concerne essentiellement la sollicitation de ce qui est involontaire, de ce qui relève des états internes, qu'ils soient corporels, énergétiques, affectifs, motivationnels. Il est à noter qu'en plus des techniques d'inductions délibérées, développées dans des pratiques professionnelles (relaxation, transe hypnotique, aide à la motivation etc.), toute communication aura des effets inductifs non intentionnels par résonance sur le ou les interlocuteurs présents.

* * *

Tableau 1 : Récapitulatif des trois types d'effets perlocutoires (lignes), repérés en colonne : a/ par leur type causal ; b/ par ce qu'ils sollicitent de manière principale ; c/ ce qu'ils visent principalement dans le fonctionnement de la personne ; d/ le statut volontaire ou involontaire de ce qui est visé.

	Type causal	Sollicitation	Cibles	Statuts
1/ Demander	Ordre	Volonté	Actes	Volontaires
2/ Convaincre	Persuasion	Satisfaction	Croyances	Involontaires
3/ Induire	Induction	Résonance	Etats internes	Involontaires

Ai-je ainsi couvert tous les types de causalité perlocutoire ? Pourrais-je ranger la totalité des effets constatés sous une de ces trois rubriques ? Je ne sais pas répondre dans l'état actuel de ma réflexion. Tout au plus, je crois qu'immanquablement dans ce type de travail, quand on propose un premier état des lieux (je n'en connais pas de précédent, et aimerais les découvrir, s'il y en a que j'ignore), le chercheur est limité aux exemples qui lui sont familiers, qu'il a vécus, auxquels il songe donc en priorité. Il est impossible qu'il n'y en ait pas d'autres, donc ce dossier ne se referme pas avec cette contribution.

Reprenons plus en détail ces trois types de causalité :

Demander

Ce cas-là paraît familier et évident au premier abord : d'une manière ou d'une autre je tiens un discours qui demande à l'autre d'agir, de produire une action matérielle et/ou mentale, quelque chose qu'il est en son pouvoir –s'il le veut bien- de produire délibérément.

Plusieurs conditions de base doivent être satisfaites pour réussir une demande : compréhension de la demande, possibilité de l'exécuter, consentement à l'accomplir.

a - demande directe : un tel acte de discours nomme ce qui est attendu de l'autre, ce qui ne préjuge pas de la force de la demande (l'ordre, l'injonction, le commandement, la sollicitation, la suggestion, la prière, la proposition), du type d'autorité dont elle peut sembler émaner légitimement (le parent, l'aîné, le chef, l'instituteur, le directeur etc.), du cadre social et relationnel qui lui donne son sens et sa possibilité. Dans tous les cas, une demande directe sollicite explicitement une réponse de l'autre relativement à un point qui habituellement ne demande pas d'inférence, d'exégèse, de décryptage pour être compris.

Si je le schématise, on a les étapes suivantes :

- un destinataire m'est accessible, il peut m'entendre et/ou me lire, ou encore me voir pour la langue des signes. (Un premier écart est possible par défaut du destinataire. Ecart de destinataire).

- j'ai demandé la réalisation de x par l'autre. Ce qui suppose que mon expression désigne correctement x, en accord avec mon intention. (On a là un écart possible entre ce que j'exprime et ce que je veux. Ecart expressif.)

- le destinataire comprend ma demande x. (Autre écart possible : que va comprendre le destinataire de mon discours ? L'utilisation de mode d'emplois, de notices techniques, de manuels, le fait de diriger à la voix ce que doit faire quelqu'un comme en gymnastique, comme lors des leçons de conduite automobile, comme dans toutes les pratiques collectives où un animateur dicte les étapes d'une exécution manuelle etc., tous ces exemples montrent clairement qu'obtenir la compréhension de "faire x" est loin d'être évident, et exige une véritable qualification pour s'y essayer. Ecart d'intelligibilité).

- il consent à répondre à ma demande x, autrement dit il obéit à ma demande (Nouvel écart possible dans la mesure où le consentement n'est jamais totalement assuré, et qu'il s'agit de l'obtenir pour que

l'effet se produise. Ecart d'obéissance).

- il exécute les actes qui répondent à ma demande x. (Dans cette exécution, une difficulté potentielle importante peut apparaître liée à la transposition du verbal à l'agir. Réaliser un geste adéquat, demande de traduire correctement le sens de ce qui est exprimé en organisation spatiale, en posture conforme. Le verbal et l'agir ne sont pas homogènes l'un à l'autre. Par exemple, réaliser les changements de direction proposés par un moniteur d'auto-école. Ecart de réalisation.)

- il réussit ou non à exécuter les actes, ce qui détermine que ma demande x soit satisfaite. (Ecart de réussite finale.)

Dans ce schéma tout semble manifeste, patent : la demande est énoncée explicitement, l'effet est possible du fait que l'autre comprend ce que je lui demande. Bien sûr, à chaque étape des écarts de réalisation sont possibles, ce qui rend normalement incertain la réussite des effets perlocutoires. Cependant le schéma se complexifie du fait des effets perlocutoires indirects.

En effet, une demande directe aura toujours des effets directs et des effets indirects impliqués par le seul fait de répondre à la demande directe: car tout acte, toute réponse, en sollicite d'autres pour pouvoir être réalisés.

Ces effets indirects peuvent avoir différents statuts. Je peux simplement les constater comme inévitables et allant de soi. Mais, je peux aussi me servir délibérément de cette propriété, pour solliciter de l'autre des actes que je ne nomme pas, que je ne demande pas explicitement, mais qui ne peuvent pas ne pas être accomplis si la personne accepte de répondre à ma demande explicite. Cela peut être fait avec une intention négative pour manipuler l'autre, mais cela peut être fait de manière positive pour déclencher par exemple des actes moteurs ou des postures dont la demande directe ne produirait précisément pas le résultat souhaité et même plutôt le résultat inverse. Tout simplement parce que le fait d'attirer l'attention de la personne sur le résultat postural souhaité, visé, produirait une posture inadéquate dans la mesure où elle ne peut être correctement apprise/atteinte qu'en mobilisant indirectement la spontanéité. L'effet perlocutoire indirect peut s'avérer être le moyen privilégié et même le seul moyen pour obtenir de l'autre qu'il fasse ce que je veux qu'il apprenne à faire, qu'il le fasse de la manière adéquate.

Par exemple, je peux demander explicitement à une personne de porter son attention sur sa respiration, de ne pas la lâcher, d'y revenir, en ayant l'intention de lui faire apprendre le maintien d'une attention focalisée. Je ne peux pas pour cela, simplement demander à l'autre de faire attention continûment, ou plutôt c'est moins efficace, parce que la personne va distraire une partie de son attention à se demander si elle fait bien attention. Alors que la demande de suivre la respiration crée un but qui engendre la continuité de l'attention de surplus.

Demander à des étudiants de regarder un match de foot en évitant de suivre le ballon, crée la suspension de la manière de regarder habituelle (crée une réduction, au sens phénoménologique du terme (Vermersch 2003)), alors que demander de suspendre sa manière habituelle laisse dans le désarroi de savoir ce qu'il faut faire.

Je peux donc faire une demande directe, pour obtenir l'accomplissement d'actes que je ne demande pas, mais qui sont ceux que je souhaite vraiment que l'autre accomplisse. C'est-à-dire que le destinataire ne peut pas consentir à ce qui lui est demandé sans accomplir en même temps quelque chose qui ne lui est pas explicitement demandé.

Ainsi, le fait de poser une question semble produire essentiellement la réponse au contenu de la question. "Quelle heure est-il ?", me demande thématiquement de donner l'heure. Mais pour cela, il faut que je me renseigne sur l'heure, cela implique que je cesse ce que je suis en train de faire, de regarder, de penser, pour acquérir l'information afin de la donner. Mais encore plus fondamentalement, le fait même que ce soit une question me fait changer de statut, me demande d'assumer un rôle que je n'ai pas nécessairement demandé, m'oblige à entrer dans une activité nouvelle, autre que celle que j'accomplissais auparavant, l'activité de répondre. Certains auteurs ont bien vu là qu'une question relève déjà d'un point de vue agoniste, d'un rapport de force, et même d'une violence faite à l'autre qui le met en demeure de répondre (Vermersch 2006). Une question aussi simple sollicite la réorientation des activités cognitives de celui qui la reçoit.

Au-delà des effets indirects, d'autres demandes existent,

- fausse demande directe (commande enrobée) ce cas de figure est celui où on offre un choix apparent, alors que la décision est déjà présumée par la demande : "Vous préférez partir maintenant ou tout de suite ?", présume que l'autre ait déjà accepté de partir. Le but de ma demande est d'obtenir l'accord implicite qui repose sur le fait de répondre à la demande directe.

- demande masquée, supposant la réalisation d'une inférence, demandant de saisir un sous-entendu, un présumé, pour être entendue comme une demande ; comme : "Vous ne trouvez pas qu'il fait froid ?"

au lieu de "fermez la fenêtre" ou "prends moi dans tes bras". En plus de comprendre le discours, il faut que je saisisse ce qu'il pourrait impliquer, et que je découvre qu'une action de ma part est sollicitée en réponse.

Convaincre

Pour pouvoir étudier les effets perlocutoires de type persuasion, supposant de convaincre l'autre, effets qui touchent donc au "croire", il me faut en tout premier lieu clarifier ce qu'est croire et ce qu'est une croyance, de façon à comprendre ce qui permet que le discours puisse créer, modifier ce qui est cru. Le détour que je propose au lecteur est assez considérable, à la mesure du fait que je n'ai pas trouvé de réponses unanimes et toutes prêtes à ces questions, et qu'il m'a fallu faire un travail de recherche bibliographique et une élaboration en partie originale et relativement neuve pour moi. Le séminaire de recherche du GREX, qui s'est déroulé au mois d'août 2007 à Saint Eble, a été consacré pendant les quatre jours au thème du "croire". Il a contribué notablement à clarifier mes conceptions naissantes et à les fixer dans la forme présentée plus loin. Je suis très reconnaissant aux participants pour l'intérêt et la qualité de travail qu'ils y ont manifestés et les remercie de l'aide qu'ils m'ont ainsi apportée. J'espère que les discussions à venir suite à la publication de ce texte dans *Expliciter*, me permettront d'aller plus loin et d'ouvrir plus largement à la variation ce que j'ai commencé à entrevoir.

Dans un premier temps je vais essayer de donner une définition du croire et de la croyance, avant d'aborder les effets perlocutoires visant à "persuader"⁴.

1 - Clarification de "croire" et "croyance"

1.1 Deux conceptions du "croire"

Le terme "croire" peut désigner deux acceptions distinctes et très contrastées qui, si elles ne sont pas distinguées dès l'abord, engendrent sans cesse des contradictions et des débats mal fondés. Je vais présenter successivement ces deux options, tout en sachant que j'ai choisi d'adopter la seconde qui me paraît la plus fonctionnelle, celle qui possède le plus fort pouvoir de généralisation, et la moins ambiguë, mais qui sera peut-être pour vous la plus déroutante par rapport aux conceptions habituelles. Pour le dire tout d'abord brièvement :

La première conception utilise les mots "croire" et "croyance" avec un préjugé sur leur valeur, ce qui entraîne une très grande complexité dans la mesure où, pour la même croyance, cette valeur peut être soit très péjorative (C'est ce qu'il croit ! Ce n'est qu'une croyance !), soit très laudative (Croire est essentiel ! Sans croyance l'homme n'est rien ! Vous ne croyez plus à rien !). Et les défenseurs de l'une ou l'autre appréciation sont facilement extrêmement fâchés (et même pire) si l'on ne souscrit pas à leur point de vue.

La seconde conçoit le fait de croire comme désignant la nature d'un rapport subjectif à ce qui est cru, et le terme de croyance comme désignant la propriété d'un contenu d'être cru (contenu = connaissance, opinions, valeurs, dogmes, représentations, et tout ce qui est de nature subjective). Cette seconde conception ne préjuge pas d'une quelconque valeur attaché a priori au fait de croire ou au fait qu'un contenu soit cru et qui en fait une croyance. Cette position n'implique aucun relativisme, amoralisme, nihilisme, subjectivisme et autre psychologisme, j'y viendrai plus tard.

Reprenons ces deux conceptions plus en détail.

1/ Croire comme qualification péjorative ou laudative de la valeur épistémique d'un contenu (connaissance, foi, opinions).

Dans cette acception, la qualification la plus habituelle de "croire" est péjorative a priori, en particulier parce qu'elle s'oppose à "savoir" dans la mesure où le fait de croire serait alors considéré a priori comme de moindre valeur pour la connaissance que le savoir (sous-entendu : savoir scientifiquement établi), et la croyance est ce qui est de moindre valeur que la connaissance (scientifique). De moindre valeur parce qu'elle ne produit pas de certitude, parce qu'elle n'est pas fondée sur des preuves scientifiques, expérimentales ou logiques. On a donc une première opposition forte entre croire/savoir, ou croyance/connaissance. Cependant ce point de vue ne fait pas l'unanimité, et il ne manque pas

⁴ Je n'utilise pas le terme persuader dans un sens péjoratif, mais dans le sens générique de produire un effet sur les croyances de l'autre.

d'auteurs pour défendre l'idée que le savoir scientifique n'est qu'une croyance parmi d'autres, et pour la considérer comme surestimée, ou traiter les scientifiques de positivistes ou de scientifiques ignorants totalement la dimension humaine, sociale et subjective, y compris dans la conduite de leur propres recherches. De nombreux philosophes, historiens des sciences, sociologues ont montré dans le détail comment les programmes de recherche étaient orientés par des considérations idéologiques, politiques, partisans, sans compter les erreurs historiques, les falsifications, et autres nombreux dérapages de la "Science". Bref, quand on creuse un peu, l'opposition entre croire et savoir ne produit pas l'unanimité sauf chez les convaincus de l'un ou l'autre camp et au comptoir du café du Commerce.

Quand la qualification du "croire" est laudative (c'est bien de croire) a priori, elle s'oppose à incroyant, mécréant, infidèle, agnostique, c'est-à-dire que le fait d'avoir la foi (celle-là et pas une autre, d'ailleurs) est beaucoup plus valorisé que de ne pas l'avoir. Y compris dans l'idée non religieuse "qu'il faut avoir des convictions", "qu'un homme doit croire en quelque chose". La croyance est le contenu de la foi, celui qui n'a pas la foi est un athée, ou un ennemi objectif, là aussi, soit critiqué, soit valorisé selon les micros mondes de référence. On sait que la démolition en règle de toute croyance religieuse (Dieu est mort) est une des caractéristiques de notre culture, comme un certain nihilisme qui prétend ne plus croire en rien (sinon à cette croyance, bien sûr). Paradoxalement le renouveau religieux et sa force de lobbying n'ont jamais été aussi forts (cf. la vigoureuse analyse de (Bouveresse 2007)).

Il me semble que le point de vue qui qualifie a priori la valeur épistémique d'un contenu est toujours lui-même fondé sur des présupposés de valorisation qui reflètent eux-mêmes des croyances a priori, croyances qui sont tenues pour n'en être pas, puisque les tenir pour telles serait les dévaloriser.

Dans cette conception on a donc toutes les possibilités et leurs contraires, sur fond de disputes permanentes des tenants de chaque camp, quand on ne s'en tient qu'à ce niveau de conflit et que l'on n'en fait pas une guerre au sens fort du terme. Pourtant cette conception du "croire" comme valorisation a priori est celle qui est la plus généralement partagée, elle fait partie des "prêt à penser" de notre culture. Cela se conçoit, puisqu'elle porte -sans recul réflexif par définition- la charge d'adhésion ou de rejet relativement à telle ou telle croyance, et donc ce à quoi l'on tient personnellement et qui soutient notre identité et nos engagements ou retraits.

Ma réflexion sur "le croire" m'a progressivement conduit à considérer cette première conception comme radicalement inutilisable, si ce n'est pour documenter d'un point de vue anthropologique l'attitude habituelle.

La seconde acception du croire que je vais présenter dérange immédiatement notre position habituelle dans la mesure où elle ne se fonde pas sur une valorisation a priori. Au croire, n'est pas associé a priori un jugement. Le croire est alors vu comme une dimension incontournable et omniprésente de la vie subjective.

2/ Je propose donc une seconde approche du "croire" qui me semble plus cohérente que la première et sans préjugés a priori quant à la valeur de ce qui est cru.

Dans cette approche, "croire" désigne un type de rapport subjectif à un contenu (le contenu est ce qui est cru), ou encore : le mode d'adhésion à un contenu (certitude, doute, conviction, évidence).

CROIRE --- rapport à ce qui est cru ---→ CROYANCE = propriété d'un contenu d'être cru (contenu de la croyance = tous les objets de la subjectivité, perceptifs, personnels, connaissances, jugements, mémoire, etc.)

Sachant que quel que soit le contenu dont nous avons conscience, cette conscience est toujours modulée par un croire qui précise le type de relation que nous entretenons en terme d'adhésion/rejet au contenu de notre conscience. Dans ce cas, le terme de "croyance" désignera la propriété générique que peut avoir un contenu d'être cru, et non plus quelque chose qui a moins de valeur que le savoir ou plus de valeur que d'être non-croyant. "Croyance" ne désigne pas la teneur de sens de ce qui est cru, mais le fait que ce sens-là soit cru. Alors qu'habituellement le mot croyance est pris comme synonyme de ce qui est cru⁵.

⁵ Comme me le signale C. Marty, on a bien deux acceptions du terme "croyance", une croyance-s, la plus habituelle, qui confond le contenu et le fait qu'il est cru, et une croyance-p, qui désigne simplement le fait qu'un contenu est cru. En même temps, tous les types de contenus, font l'objet d'une modalité du croire, ils sont donc tous "croyance" suivant une modalité du croire.

Paradoxalement, puisqu'il n'y a rien de moins neutre qu'un croire, je neutralise et spécialise les mots "croire" et "croyance" pour les ramener à la fonction subjective qu'ils désignent : l'adhésion / rejet de la personne par rapport à ses objets de conscience. A côté ou en liaison avec les dimensions proprement émotionnelles, le croire donne un relief subjectif aux contenus de la conscience. Ma conception est qu'il n'est pas de contenu subjectif qui ne soit affecté par une qualité du croire, et de ce fait c'est une dimension essentielle à la fois de mon identité, de mon engagement. Le croire désigne de façon générique le mode selon lequel un contenu vaut pour moi.

Si l'on va plus loin et si l'on accepte cette position, apparaît un autre résultat surprenant : le fait pour un contenu d'être cru, le fait que l'on adhère subjectivement à une idée, une conception, une représentation ne rajoute rien à la "valeur objective" de ce contenu ; pour autant que ce terme "d'objectif" puisse prendre un sens. Il nous faut donc distinguer "la valeur pour moi", "selon moi", et la "valeur objective", "la valeur pour les autres".

Le fait qu'une connaissance, par exemple, soit tenue par moi pour vraie, entraîne que je la croie vraie, que j'adhère au fait que je la tiens pour vraie. Mais l'inverse n'en découle pas : c'est-à-dire que le fait que je tiens quelque chose pour vrai, n'entraîne pas que cette chose soit vraie.

Le fait d'être cru, ne fonde pas la valeur de vérité d'une connaissance, ou tout autre critère.

La vérité d'une connaissance s'établit par un processus intersubjectif et intergénérationnel, qui est au-delà de l'appréciation d'un seul individu⁶. Ce qui fonde la valeur de vérité, repose sur un processus d'élaboration dont l'individu n'est qu'un élément. Certes, un individu peut par son activité établir la valeur de vérité d'un raisonnement, d'un résultat, mais ce faisant il s'appuie nécessairement sur toute la culture qui a créé, validée, les procédés qu'il utilise. C'est ce qui fait que le psychologisme est une doctrine myope, trop étroite, dans la mesure où elle fonde la connaissance sur l'activité d'un seul individu au motif qu'elle est toujours élaborée par la conscience d'un sujet. Le fait d'être cru ne fonde pas la valeur objective de ce qui est cru, mais fonde l'adhésion personnelle que j'entretiens au fait que je tiens cette connaissance pour fausse, vraie, évidente ou douteuse.

Quand on se situe dans la première conception de valorisation a priori du croire, on a envie de distinguer ce qui ne peut être que de l'ordre du cru dans la mesure où il n'existe pas d'autre critère d'appréciation que celui que je lui attribue. Il en est ainsi dans le domaine personnel, relativement à ce que je crois sur mon identité, mes valeurs, ce que j'aime ou n'aime pas. En revanche, cette conception est troublante si on l'applique à la connaissance, l'expérience vécue, le contenu de ce que je perçois, et plus encore pour les connaissances établies de manière scientifique ou tout au moins réglées, autrement dit pour tout ce qui me paraît certain, bien établi, digne de confiance, fondé sur le fait que je l'ai moi-même vécu, vu. Si l'on tenait la position selon laquelle la vérité d'une connaissance serait à la mesure de ce que je crois, cela reviendrait à fonder la vérité sur la subjectivité, c'est-à-dire transformer la vérité, y compris scientifique en vérité relative, et de là ouvrir la porte à un relativisme généralisé (puisque l'on ne peut compter sur aucune vérité absolue, qu'on ne peut tabler sur rien de sûr), voire à un nihilisme (puisque l'on si l'on ne peut faire confiance à rien, que tout est relatif, alors tout se vaut ou rien ne vaut, et pour certains la vie ne vaut plus la peine d'être vécu).

Le fait de croire précise donc la valeur subjective que j'attribue à un objet de conscience, mais ne fonde pas la valeur objective de cet objet de conscience. Réciproquement, tout objet de conscience, serait-il le mieux établi, ne peut jamais simplement être connu, mais fait toujours l'objet d'un croire qui en donne la valeur pour moi et fonde mes actes, mon engagement, mon identité, voire ma santé mentale. La fonction du croire me semble immense et incontournable pour saisir la subjectivité.

1.2/ Croire est-il un acte ? Un état ? Une disposition ?

Je rappelle d'abord la distinction entre "le fait de croire" et ce à quoi ce croire se rapporte, c'est-à-dire ce qui est cru. Plus fondamentalement, le fait de croire pose le problème de son statut exact : est-ce un acte ? Sinon quoi ? Un état ? Autre chose ? Une potentialité ? Une disposition ? Ricoeur d'un trait de plume sans commentaire (Ricoeur 2006) parle de "l'acte de croire", comme si c'était évident. En revanche dans une de ses premières œuvres (Ricoeur 1950), dans le magnifique passage sur la description du "consentement", il hésite sur le caractère de ce qui parachève l'acte de volonté, qui ne

⁶ Pour autant, je ne défends pas l'idée que la vérité est obtenue par l'intersubjectivité, mais que le rôle de la multiplicité de chercheurs indépendants, des programmes de recherche poursuivis pendant plusieurs générations, joue un rôle qui dépasse l'individu et sa seule psychologie.

semble pas si clairement relever d'un acte.

- Quels seraient les arguments pour et contre le fait que "croire" soit un acte ?

Pour : C'est un acte, parce qu'il y a une dynamique qui se déroule vers la production d'un changement, il y a une évolution, il y a la possibilité de dire "je crois" ou "je ne crois pas". Donc la possibilité d'affirmer ce que je crois. C'est un acte, parce qu'il manifeste "un assentiment", une adhésion, et donner son assentiment est un acte. Mais est-ce que croire, n'est pas ce qui fonde l'assentiment ? N'y a-t-il pas deux choses, l'assentiment et le fait de croire ? L'assentiment ne serait alors que la phase finale, manifeste, du fait que ma croyance est arrivée à un état stable ? Les arguments pour me paraissent faibles.

Contre : Ce n'est pas un acte dans la mesure où je ne peux pas le contrôler, je ne peux pas l'accomplir volontairement, ni le lancer avec une intention de résultat comme dans les exemples du sentiment intellectuel (Vermersch 1998). Présupposé implicite : ne serait un acte que ce qui est volontaire, ou qui peut être recherché délibérément ? Puis-je vouloir croire ? Oui, dans l'intention (j'aimerais bien y croire), mais pas dans le résultat. Puis-je croire à quelque chose que je ne croie pas vraiment ?

Mais nous savons que tous les actes ne sont pas contrôlés. Ou plutôt, les discussions sur le "sentiment intellectuel", nous ont montré que l'on pouvait lancer l'intention d'un acte cognitif par exemple et voir apparaître le résultat (cf. l'exemple "amarante" (Vermersch 1998) vécu par Pierre-André Dupuis) sans avoir eu l'impression de contrôler le processus qui allait de l'intention à sa résultante. Ce qui est volontaire, c'est l'acte de lancer l'intention. Puis-je de même lancer l'intention de croire quelque chose, et y arriver sans savoir pour autant comment j'ai procédé ? Je ne vois pas d'exemple où cela me soit arrivé⁷. Je peux décider d'adhérer à une démarche, à un travail, mais il me semble que ce qui le sous-tend c'est le fait que cela me paraît juste, ou intéressant, que c'est préférable ou que c'est un bon compromis etc. c'est-à-dire que cela satisfait en moi un critère de telle façon cela fonde ma décision. La satisfaction de ce critère me paraît une résultante, pas un acte, encore moins un acte voulu.

- Envisageons maintenant le fait que croire soit un état.

Dans la mesure où croire n'est pas un acte, il ne peut être qu'un état ? Et pas plus qu'une émotion n'est un acte, une croyance n'en est pas un non plus⁸. Le croire, ne serait alors qu'une cristallisation, une résultante, de l'ensemble des éléments qui concourent à produire un jugement particulier.

Oui, mais précisément, le jugement est lui-même un acte, si croire x est le produit final d'un jugement, alors croire ne serait-il pas un acte ? A moins qu'il ne faille distinguer entre la phase d'appréciation, d'évaluation, de constitution du jugement, et l'effet du jugement. Quand je juge que c'est "juste" est-ce équivalent à croire que c'est juste, ou bien n'est-ce que le résultat final d'un processus qui n'est pas de l'ordre de la croyance, mais qui abouti à former en moi une croyance ? Retombe-t-on sur la dispute qui existe dans les théories de l'émotion entre les tenants de la séquence : appréciation, puis en conséquence : émotion, c'est-à-dire du cognitif à l'émotionnel, ou à la séquence inverse ? Il faudrait encore distinguer le processus d'appréciation / évaluation, du résultat. Alors que le processus est une activité le moment de conclusion d'aboutissement en même temps qu'il s'affirme, structure, fige, cristallise un état de la croyance ? La croyance serait elle alors comme une valence émotionnelle, quoique non émotionnelle, je veux dire serait elle quelque chose qui se situe avec plus ou moins d'intensité "du plus au moins" en passant par l'indifférence ?

L'avantage à considérer le "fait de croire" comme un état est qu'il paraît plus facile à moduler, qu'il est plus versatile, plus graduel qu'un acte, qui lui s'accomplit ou ne s'accomplit pas. Il ne s'agit plus de faire faire quelque chose, d'opérer sur la volonté, mais de changer un état, plus ou moins stable, plus ou moins défendu. Par ailleurs, le fait que ce soit un état, permet de penser qu'il est influençable, au sens d'accessible, parce que relevant d'une forme de passivité, dans la mesure où il semble le produit d'une résultante de facteurs. On le voit bien aussi par le fait qu'il y a possibilité de contrefaçon, possibilité de fraude, de raisonnement fallacieux, d'inauthenticité, de travestissement, de mensonge cohérent, il y a au total place pour toutes les facettes de la nature humaine.

⁷ J'arrive ici à la limite de la démarche théorique/réflexive que j'adopte dans ce texte, il faudrait maintenant passer à une posture de recherche en première/seconde personne afin de recueillir des exemples vécus qui permettraient d'établir la possibilité ou non du "vouloir croire".

⁸ A noter que ce point fait l'objet de débats philosophiques, et que l'ambiguïté demeure sur le caractère intentionnel d'une émotion. Si une émotion a un objet alors elle est intentionnelle, mais de nombreuses émotions n'apparaissent pas liées à un objet.

- Ni acte, ni état ? Une disposition ? Un potentiel ? Une puissance ?

Pour autant, concevoir le fait de croire comme un état, ne signifie pas qu'une croyance soit passive ou statique. Une croyance a une intensité, une force, une dynamique, elle peut évoluer et involuer. De ce fait considérer le "croire" comme un état est relativement insatisfaisant, dans la mesure où la connotation des propriétés statique et passive lui est attachée d'office. Le croire devient, puis persiste, produit des effets, a une dynamique qui peut être très forte, voir vitale. Le croire appartient plus à la famille des notions comme "pulsion", "tendance", "potentiel", "désir", "besoins", "envie", qui font apparaître l'existence d'une force latente, d'une dynamique présente même si elle n'est pas manifestée. On aurait envie d'aller vers une désignation comme "potentiel", comme "puissance" (dans l'opposition classique de la puissance à l'acte), peut être comme "disposition" qui est très proche de "tendance". Je ne vois pas de terme générique pour ce type d'objets intellectuels qui permettrait d'échapper à la dichotomie acte/état.

Le travail expérientiel de l'été 2007 nous a largement conforté dans le fait de qualifier le croire « d'état », mais avec une connotation de potentiel. Manifestement l'élaboration conceptuelle de ce point n'est pas terminée.

1.3/ Croyances et modalités de la croyance.

Dans le fait de croire, il nous faut distinguer ses modalités, depuis le doute, la méfiance, le possible, le vraisemblable, jusqu'à la certitude, l'évidence, voir même comme le dit Husserl "l'évidence apodictique". Chacune de ces modalités, outre la manière dont elle pose ce qui est cru, le fait avec des degrés d'engagement variables : le doute peut être total, ou simplement vaguement présent, et dans tous les cas s'opposant à toute certitude (cf. la notion de "doute raisonnable" dans la justice américaine, comme croyance de doute à la fois présent mais sans certitude.)

1.4/ Croyances, jugements, critères, satisfaction.

Le modèle dans lequel je réfléchis au "croire", me conduit à concevoir que toute la vie subjective (par opposition à organique, ou à mécanique) est imprégnée au final par des croyances. Que ce soit la vie cognitive, affective, agie, énergétique, sensible et toute autre dimension qui vous apparaît pertinente pour étudier la subjectivité.

Quelques croyances sont tenues -dans notre civilisation- pour plus certaines que d'autres, voire même échappant à la dimension de la croyance (c'est le propre des certitudes fortes que de ne pas se considérer comme des croyances). Elles semblent même échapper au fait qu'elles ne sont certaines pour moi que parce que je crois qu'elles le sont. Et je le crois parce qu'elles satisfont des critères qui à mes yeux sont indubitables (hors de tout doute, hors de toute contestation). Mes certitudes les plus absolues reposent sur des critères qui me semblent indubitables et me font penser qu'il ne s'agit plus d'une croyance, mais d'une vérité, d'une certitude indéniable.

Il semblerait par exemple que ce qui relève d'une démonstration mathématique bien construite, d'un calcul opéré dans les règles, échappe à la notion de croyance pour passer dans la région du savoir, de la science, de la connaissance vraie. Que l'on peut opposer à juste titre le fait de croire et celui de savoir. Le premier n'étant qu'une opinion, le second une certitude, un tenir-pour-vrai assuré.

Pour moi, arguer du fait qu'il s'agit encore d'une croyance, n'est pas une manière de dévaloriser ce type de croyance, mais souligner le fait qu'elles ne sont empreintes de certitudes que parce qu'elles satisfont de manière particulièrement forte des critères, auxquels d'ailleurs je crois. La plupart du temps, connaissance et certitude vont de pair, mais j'ai vu dans certains cas de résolution de problèmes, qu'aux yeux d'une personne, une démonstration impeccable dont chaque pas était validé, aboutissait à une conclusion subjectivement inacceptable à laquelle la personne ne pouvait pas adhérer, à laquelle elle ne croyait pas ! C'est le problème du scepticisme, qu'aucun argument rationnel ne peut convaincre, car ce qu'il faut d'abord faire évoluer, c'est la croyance que ce n'est pas possible.

L'idée que je défends donc est que toute notre vie subjective est fondée en dernière analyse sur des croyances qui donnent un sens, une valeur, une fonction à mes décisions, mes appréciations. Ce qui fait que tout se ramène à ce qui détermine la nature et l'état de la croyance.

Dans tous les cas, je pense que l'on peut ramener cela au fait qu'un critère soit satisfait (le singulier est ici une commodité).

(Rappel : Attention à ne pas faire de cet énoncé une implication réciproque. Le fait qu'un critère soit satisfaisant pour moi fait que je crois. Mais le fait que je crois, le fait qu'un critère qui m'importe me paraisse satisfait,

n'implique pas qu'il soit fondé par ma satisfaction ou par le fait que j'y croie ! Ce qui fonde la valeur objective d'un critère, c'est la manière dont il a été établi.)

Donc deux concepts sont fondamentaux pour cerner le croire et la constitution d'une croyance : critère, satisfaction.

Un critère est ce qui est observable, ce que j'appréhende et que je prends en compte. Fonctionnellement c'est ce qui sous-tend un jugement. Quand un jugement est énoncé, se pose toujours la question de savoir sur quoi il est fondé, sur quel critère. La valeur d'un critère ne repose donc pas sur l'individu directement, mais sur les moyens qu'il met en œuvre pour établir ce critère, et/ou sur la connaissance de la valeur des moyens mis en œuvre par d'autres pour établir la connaissance crue. Le fait que j'adhère au fait que je croie qu'un théorème est démontré ne repose pas sur mon goût ou mes préférences, mais sur le fait que j'ai suivi, ou que je vérifie qu'un autre que moi ait suivi toutes les règles d'une démonstration bien menée. De nombreuses connaissances que je croie vraies, le sont par la valeur que j'attribue aux conclusions de personnes que je considère comme faisant autorité.

Le sens du jugement est déterminé par la satisfaction, par le fait que quelque chose qui m'importe soit présent, soit rempli. L'idée de satisfaction ne préjuge pas de la nature de ce qui est satisfaisant, en particulier cela ne préjuge pas que ce soit "la vérité" qui soit seule à donner satisfaction. (Alors que dans la littérature philosophique, c'est le thème de la vérité qui est devenu dominant). Si c'est un critère de vérité, il faut que les preuves apportées, que l'argumentation ou la démonstration soit satisfaisante selon les critères de la communauté. Mais l'importance historique du critère de vérité, pour la philosophie, puis pour l'épistémologie a complètement occulté le fait que de nombreuses croyances sont basées sur la satisfaction de critères autres que purement analytiquement cognitif, qui n'est vraiment le propre, idéalement, que pour le tenir-pour-vrai.

Il paraît évident et légitime que le fait de croire à la vérité d'un raisonnement, d'une démonstration, d'une conclusion argumentée, n'a a priori rien à faire avec le fait que cela nous plaise ou pas, que nous trouvions la démonstration élégante ou pas, que nous pensions que c'est important comme résultat. En revanche, le critère de justesse par exemple ne relève pas de la vérité, mais de l'adéquation à une norme subjective. Est juste selon moi, ce que j'apprécie comme l'étant, ce qui ne veut pas dire que ce sera juste pour les autres. Ainsi l'accordage d'un instrument à corde, ne relève pas de l'établissement de la vérité, mais de la recherche d'une finesse d'adéquation qui rend la hauteur des notes produites par les cordes dans un rapport satisfaisant à l'oreille (d'ailleurs l'accordage avec un instrument électronique de mesure de la hauteur, ne produit que des résultats grossiers, insuffisant à l'oreille d'un musicien ou d'un accordeur). De nombreux aspects du jugement perceptif ne relève pas de la vérité, mais de la justesse. Est-ce la même teinte ou pas ? Est-ce que ces deux couleurs vont bien ensemble ? Est-ce que le drapé de se vêtement tombe bien ? Est-ce que ce geste est lent d'être volontairement ralenti ou lent de la plénitude de l'attention qui l'accompagne ? A un moment donné je crois que c'est juste, ou que ça ne l'est pas, à moins que je reste dans l'hésitation. Subjectivement, ce à quoi j'abouti fonde une croyance. Certes je pourrai toujours paraphraser et dire "je crois que c'est vrai que c'est juste", mais le critère de vérité n'a ici rien de pertinent. Cependant le critère de justesse est très large, on peut parler d'un ton juste dans la manière de répondre, ou d'un acte juste. Par là on peut passer du critère de justesse à celui de justice. Mais on peut aussi aborder bien d'autres critères que nous cherchons à satisfaire par des actes qui n'ont rien d'analytiques dans leur appréciation : la beauté, l'amour, l'urgence, la priorité, l'amitié, ...

Du coup la croyance, n'est pas seulement un "penser que", un "comprendre que", mais aussi "un sentir que", un "s'engager dans", un "aimer ça", un "être touché par " etc. Une croyance établie peut être la source d'une motivation, la base d'un engagement, la "raison" d'une passion ...

Le point visé ici n'est évidemment pas de développer une théorie complète de ce sur quoi se fondent les croyances possibles, mais d'ouvrir suffisamment à la variété des cas pour faire apparaître l'ampleur des moyens langagiers permettant de produire des effets perlocutoires qui appartiennent à l'ordre du persuader, et donc à l'effet sur les croyances.

Pour comprendre les effets perlocutoires qui visent à modifier un croire, nous débouchons sur une idée très générale, apparemment commune à toutes les situations de croire : modifier une croyance c'est modifier l'appréciation du critère sur lequel elle se fonde, le rendre insatisfaisant, ou en renforcer la valeur, pour autant qu'un discours permette de le faire.

2 – Les effets perlocutoires du convaincre.

Après ce travail définitoire du croire, revenons à la dimension du perlocutoire, aux effets qu'un discours peut avoir sur le croire d'un autre.

Quelques remarques

- Il ne faut pas voir les effets perlocutoires de persuasion à l'échelle d'un mot, mais à l'échelle d'un discours, d'une argumentation, d'un cheminement par lequel la parole du locuteur conduit l'attention de l'autre pour lui faire considérer des éléments que de lui-même il n'aurait peut être pas évoqué. Le fait de convaincre doit être considéré comme un processus, un cheminement, des étapes, un début, un final qui a pour but d'emporter la conviction et provoquer l'assentiment de l'autre.

- Si le croire est fondé sur la satisfaction d'un critère, alors il faut que le discours conduise à cette satisfaction, ou produise l'insatisfaction d'un autre critère, ou fasse découvrir un critère qui produise plus de satisfaction que le précédent. Mais dans tous les cas il s'agit de tenir un discours qui produise la satisfaction du critère.

- Chaque famille de critère va appeler des moyens de validation différents, et donc des logiques de discours différentes.

- Tous les critères ne seront pas satisfaisables par un discours. Le discours devra plus ou moins bien servir de substitution (exemple : la validation des acquits d'expériences, c'est au pied du mur que l'on voit le maçon, la charité n'est la charité que si elle est pratique de la charité).

- Tous les critères peuvent être subvertis par un discours fallacieux, trompeur, mensonger, inauthentique. Tous les traités de rhétorique abondent en détails sur tous les procédés fallacieux recensés depuis que l'écriture existe ! (Par exemple, parmi beaucoup d'autres, (Woods 1992; Robrieux 1993).

Il n'est pas possible dans cet article de couvrir le champ de tous les types de critères, puisque cela couvre la totalité des activités humaines, mais j'essaierai d'en repérer quelques uns suffisamment différenciés pour ouvrir à la variété.

Choisissons trois cas de figure différenciés pour explorer ce type d'effet : argumenter, recadrer, témoigner.

Argumenter

Ce cas est le plus évident et le mieux connu depuis l'antiquité. Argumenter, c'est construire un discours dont les étapes, sont validées au fur et à mesure par les règles de la logique, de la rationalité, la congruence avec les pratiques propres à chaque discipline scientifique et technique. L'exemple qui vient le plus immédiatement est celui de la démonstration mathématique, de l'établissement des faits et des lois dans les sciences expérimentales. Mais argumenter vaut aussi pour le tribunal dans le cadre juridique, pour établir la valeur des preuves, en s'écartant progressivement de la rigueur scientifique, la pratique juridique est déjà plus facilement source de controverses. Si l'on continue dans ce sens là, l'argumentation d'un vendeur, d'un publiciste, d'un politique deviennent autant d'exemple où le discours est bien argumentatif, mais il est de plus en plus ouvert à la possibilité non moins connues depuis, toujours des sophismes, des paralogismes, des procédés rhétoriques de toutes sortes. Autrement dit d'argumentation qui ne respectent que l'apparence de la logique, de façon à produire des raisonnements qui semblent convaincants, mais qui examinés en détail et à tête reposée, ne sont en réalité pas fondés.

Le propre de ces exemples est de reposer sur la virtuosité du discours, depuis le respect le plus strict des règles, jusqu'aux raisonnements les plus fallacieux ou mensongers qui prennent l'allure d'une argumentation stricte. La compétence de l'orateur, sa capacité à capter l'attention, de se construire un public, son expressivité, deviennent progressivement de plus en plus importants.

Recadrer

Ce second cas relève plutôt de la pratique de la psychothérapie, il a été merveilleusement développé par exemple par Erickson, Bateson, Satir, Watzlawick, et amplifié par les techniques d'aide au changement de la PNL. Opérer un cadrage c'est apporter une information à l'autre, ou le questionner pour lui faire découvrir des informations auxquelles il n'était pas présent, de telles façon qu'il voie une même réalité, à propos de laquelle il avait des croyances limitantes, négatives sous un nouveau jour qui lui fasse apparaître des aspects lui permettant de transformer ses croyances. (On trouvera de nombreux exemples dans les ouvrages d'Erickson, de Dilts, de Watzlawick).

Un des exemples de Watzlawick, permet de comprendre ce qu'est un recadrage, même s'il est non verbal. C'est celui de la citadelle assiégée qui jette par-dessus ses remparts un bœuf entier et de nombreuses autres provisions. Les assiégeants avaient la croyance qu'ils avaient devant eux une ville épuisée, affamée, prête à se rendre, ce geste leur fait voir une place forte suffisamment riche en nourriture pour la gaspiller en la jetant. Ils lèvent le camp, dégoutés par toutes ces semaines de siège inutiles. Les assiégés ont fait en sorte de modifier la perception de la situation, leur geste a modifié le critère d'appréciation de la situation, et ce faisant ce que croient les assiégeants s'est transformé jusqu'à la croyance contraire à la précédente.

Autre exemple, celui de cette mère de famille qui ne supporte plus le désordre et les traces laissés dans les escaliers par son fils adolescent. Le psychothérapeute, l'accompagne dans la prise en considération, que bientôt ce fils ne sera plus là, qu'il partira à l'université, et que ces traces et ce désordre sont les signes de sa présence dans la maison et non plus seulement des inconvénients qu'ils engendrent.

Le principe magnifique du recadrage, est de conduire pas à pas (même s'il peut n'y en avoir qu'un seul) l'attention du destinataire vers la prise en compte d'éléments, de points de vue, vers lesquels il ne se dirige pas spontanément et qui une fois considérés modifient sa perception de la réalité, et change ses critères et donc ce qu'il croit à propos de la même réalité objective.

Le recadrage n'est pas un discours argumentatif, il ne demande pas au destinataire que chaque parole soit pesée, évaluée, à l'aune de la logique ou de la rationalité, il ne repose pas sur l'expertise discursive de l'argumentation comme c'était le cas dans le premier cas. Il est une promenade mentale guidée, qui habilement certes, fait découvrir de nouveaux paysages, qui par leur simple découverte modifie la perception du monde de l'autre, et le conduit jusqu'à un nouveau point de vue basé sur de nouveaux critères. Le professionnel qui mobilise les techniques de recadrage ne cherche pas à convaincre l'autre par la valeur de ses arguments, par l'habileté de son raisonnement, de sa rationalité, mais il déplace le destinataire dans son propre monde. Il sait qu'il cherche à obtenir de l'autre une transformation d'une croyance limitante, qui l'handicape dans son évolution, mais il ne cherche pas à suggérer une solution, il cherche à faire en sortes que le patient découvrent la réalité autrement que la manière dont il se la représente, qu'il change ses critères.

La côte ouest des USA, a produit depuis les années 50 la plus stupéfiante et créative source d'invention d'effets perlocutoires que je connaisse. Et même, si un linguiste de métier y a contribué (Grinder), je ne connais pas de travaux de linguistique, de pragmatique qui prennent en compte ces inventions.

Témoigner

Cette étiquette est un peu ambiguë, mais je n'en ai pas trouvé d'autres pour le moment. Témoigner peut rentrer dans le premier cas s'il est considéré sous son sens juridique et a pour vocation d'établir une preuve. Je pense à une autre acception, celle où ce qui est dit est porté par l'authenticité de ce celui qui l'exprime et qui cherche par sa sincérité à se faire croire. Quand on cherche à se faire croire, par exemple quand on formule une déclaration "je t'aime", "moi j'y croie", ce que l'on essaie de faire passer c'est une force de conviction, de manière directe par sa propre sincérité. A cet endroit, une argumentation échouerait à convaincre, puisqu'elle serait une contradiction performative avec ce que l'on veut faire passer au destinataire : imaginez quelqu'un qui vous dirait "je t'aime pour toute une série de raisons que je vais t'exposer en détail et point par point pour en établir la valeur" ! (Enfin ? Pourquoi pas ? Si ça marche ?)

L'idée centrale de ce troisième cas est qu'on n'est plus du tout dans un type d'effet perlocutoire dépendant d'une virtuosité discursive, mais de ce qui porte la parole de celui qui s'exprime. Le sens est nécessaire, car s'il n'était pas formulé de façon intelligible il manquerait une composante essentielle (dont l'absence a cependant permis d'écrire de nombreux romans), mais la dimension expressive, et surtout la dimension d'engagement personnel qui fait sentir à l'autre la sincérité est tout aussi importante. Mais comme tout effet perlocutoire, il peut être travesti par un mensonge efficace, une sincérité déguisée. Le propre du discursif est de pouvoir assez facilement être un travestissement de ce qu'il énonce.

Le monde des effets perlocutoires cherchant à modifier le croire de l'autre me paraît immense et extraordinairement varié. Rien que dans les variétés de modes argumentatifs utilisés pour démontrer, prouver, convertir, prêcher, vendre, promettre, etc. les procédés sont très différents, la manière de faire appel à la raison ou aux sentiments, voire aux pulsions, aux valeurs positives ou au contraire aux valeurs les plus basses, à la peur, à la haine, etc. dessinent une variétés que je ne chercherai pas à explorer plus loin dans le cadre de cet article.

Induire.

La première idée qui m'est venue pour rendre compte des effets inductifs, était de mobiliser le concept "d'empathie". Evoquer une causalité qui serait de l'ordre de l'empathie, comme une manière vague de décrire le fait que ce que dit quelqu'un influe, modifie, l'état de quelqu'un d'autre, ou que je suis sensible, influencé, ouvert à la manière dont l'autre se manifeste à moi. En y réfléchissant, il me semble que ce que je comprends de l'empathie, comme capacité à se représenter ce que vit un autre, comme capacité à s'y associer, est causalement trop mystérieuse. Je sais bien qu'il y a eu depuis, la découverte des "neurones miroirs", des neurones qui s'allument en correspondance à ce que fait un congénère, et lui permette d'apprendre par reproduction mimétique, mais nous ne sommes pas dans l'ordre de l'imitation du faire, plutôt dans le fait d'être influencé par ce que dit l'autre, à la fois par le sens et par l'expressivité de son discours.

L'idée que je suivrais maintenant sera donc plus liée à l'action du discours : un "mot" prononcé (et la manière de le prononcer est importante, je ne l'oublie pas), ou plus probablement une phrase, un discours, une séquence d'accompagnement, va éveiller une résonance chez l'autre, va éveiller un effet, va induire un effet. Induire s'oppose à demander ou convaincre, quand j'induis un effet par mon énonciation, je ne demande rien directement, je n'essaie pas de persuader, mais je produis pourtant des effets.

- Partons de la base et pour cela restons sur le mot ; un mot par le fait qu'il est prononcé renvoie à son sens, à ce qu'il évoque, donc non seulement au sens strict à un référent, mais à tout ce qui lui est attaché dans toutes les formes de l'expérience du destinataire (littéraire, expérientielle, thérapeutique, professionnelle etc. Je cherche ici à ouvrir au fait que ce que connote l'expression utilisée peut trouver une correspondance de résonance dans un nombre indéfini d'univers d'expérience propre à l'histoire de chaque destinataire. Je ne voudrais justement pas rester enfermer ou le suggérer, dans une correspondance idéale entre un mot et un référent, comme le serait le modèle du nom). Dans le principe, le mot est là pour rendre présent à l'autre du sens, et ce sens met en résonance ce à quoi il réfère au sens large.

- Suivant la manière dont je l'accueille, en tant que destinataire je peux à mon tour évoquer ce référent. (Evoquer au sens fort du terme, c'est-à-dire qu'ici on retrouve la distinction entre mode intuitif et signitif, un mot peut n'avoir pour moi qu'un sens « encyclopédique » neutre, ou renvoyer à une représentation personnelle plus ou moins imagée, plus ou moins sensorielle, de plus comme on le verra, on peut délibérément utiliser un langage qui sollicite la dimension évocative comme dans l'induction hypnotique de type ericksonienne).

- Cette évocation du référent mobilise à son tour ma relation personnelle à ce référent et tout ce que cela me fait d'y porter mon attention.

Par exemple, dans la technique du « neurolangage » (Masters 1997), le simple fait de nommer de manière détaillée une partie du corps, son état, son ressenti, crée que la personne qui lit évoque la partie correspondante dans son propre corps, son état, son ressenti, et de le faire, modifie l'état de cette partie, parce qu'il est difficile de porter son attention focalisée sur une partie du corps sans que l'état de cette partie en soit modifiée, sans qu'en particulier des tensions lâchent.

Exemple partiel extrait d'une séquence de "neurolangage" p 58 :

"Nous allons maintenant parler en détail de votre main gauche. Elle commence au poignet ; des os la traversent jusqu'à la base de vos doigts. La paume de votre main gauche comporte de nombreuses terminaisons nerveuses qui lui confèrent une grande sensibilité. Le dessus de votre main gauche est moins sensible au toucher. Une sensibilité égale à celle de la paume n'est pas indispensable puisque le dessus de votre main n'est pas appelé à exercer le toucher, que ce soit pour découvrir votre environnement ou procurer des sensations à un autre être. De la même manière, la partie charnue des doigts de votre main gauche est plus sensible que leur partie supérieure. Les côtés des doigts de votre main gauche sont plus sensibles que le dessus, mais moins que le dessous des doigts. Naturellement, votre main gauche comporte cinq doigts ; ou, si vous préférez, quatre doigts et un pouce. Vous sentez sans doute que la circonférence de votre pouce gauche est supérieure à celle de vos autres doigts et, en particulier, à celle de votre auriculaire ..." etc.

Comme on peut peut-être déjà en prendre conscience à partir de ce bref extrait, ce qui est énoncé pour être lu attentivement et lentement, n'est en première lecture qu'un tissu d'évidence. Le but n'est pas de commander quoi que ce soit, quoique pourtant cela guide l'attention, ou de convaincre par l'apport d'informations que le destinataire ne posséderait pas, quoique cela rendent présent à l'esprit des informations que le destinataire n'avait pas présent à la conscience, et donc ce qui opère est plutôt de faire en sorte que chaque partie nommée crée une attention sur la partie équivalente chez le lecteur.

Pour résister à cette sollicitation de l'attention, il faut quasiment ne pas vraiment lire, parcourir en diagonale, sans se laisser affecter, sinon ce qui est nommé –ici la main gauche, ma main gauche- est sollicité par mon attention, et cette sollicitation éveille cette partie, la rend présente, ne serait-ce qu'un tout petit peu plus présent que quand elle était absente ! (Vérifiez pour vous-même si cela produit cet effet pour vous.) Et cela modifie son état : une partie du corps qui est éveillée, et dont minutieusement chaque sous partie, chaque qualité qui lui est attaché est nommée, vers laquelle mon attention se dirige, se modifie dans sa tension, sa chaleur, sa présence. Le fait de déplacer l'attention vers chaque partie de l'unité de la main gauche, la rend toujours plus présente, l'éveille à ma conscience. Non pas que moi je veuille en prendre conscience, mais faire attention à la paume, aux doigts, au dos de la main, aux doigts, à leur forme, à leur taille respective, à la qualité différentielle entre la pulpe et le dos etc. me conduit à développer une conscience toujours plus fine et éveillée à ma main gauche. De plus, le fait que des qualités de cette partie soient nommées –ici le degré de sensibilité- me fait évoquer la sensibilité de la paume, du dos, des parties des doigts et m'en fait apprécier, vérifier, constater la sensibilité présente ou pas. On a là une source de modification complémentaire, qui ouvre à toute sorte de guidages attentionnels, permettant d'explorer et de modifier à peu près n'importe quels aspects de ma présence, corporelle ou plus.

- Mais le locuteur n'a pas dit au destinataire « évoquez votre main gauche », le fait de nommer sa propre sa propre main, fait que l'autre se tourne vers sa main, qu'il l'évoque et que même il la perçoit, sans que je le lui commande, ni que je le convainc.

J'appelle ce type d'effet, un effet de résonance, parler d'une chose me met en contact avec le sens de cette chose, et cette mise en contact opère un effet en éveillant ce que cela me fait, ce que je me représente, ce que je ressens en liaison avec cette chose.

Les mots, le discours créent une résonance par le fait même qu'ils sont porteurs de sens et que je ne peux assimiler ce sens sans en être affecté par tout ce qu'il sollicite en moi.

Cette résonance ne joue pas de manière volontaire, il n'y a pas de commandement « d'être affecté », si cela était possible, mais la résonance joue par le fait de la présentification du sens par le destinataire.

Il y a donc deux facteurs (au moins) qui vont jouer sur l'efficacité de l'effet perlocutoire par induction.

- Le premier porte sur le type de discours que tient le locuteur du point de vue de la plus ou moins grande possibilité que ce discours ait un pouvoir affectant. Que ce soit relativement au type de contenu, plus ou moins subjectif, plus ou moins personnel, formulé de manière plus ou moins sensorielle, plus ou moins émotionnelle. C'est le propre des techniques professionnelles que de maîtriser avec soin ces paramètres, d'en faire un objet d'enseignement et d'exercice.

- L'autre facteur repose sur le type de réception que le destinataire opère, l'ampleur avec laquelle son écoute fait place à l'accueil de l'effet que cela lui fait de suivre le sens du discours du locuteur. Il y a la place pour une gradualité de qualité d'écoute, plus ou moins sensible, plus ou moins distanciée, plus ou moins investie de l'attention portée à l'effet que cela produit. Car non seulement les mots de l'autre peuvent résonner en moi, mais je peux encore tourner mon attention sur cet effet de résonance et l'amplifier, l'intensifier par le seul fait d'y rester ouvert, de continuer à écouter au-delà de ce qui a été dit. C'est le cas en particulier dans les situations « professionnelles » où la personne est là pour se relaxer, pour se prêter à une séance d'hypnose, pour rejoindre un état déterminé dans une pratique de développement personnel.

Au-delà de ces effets programmés, on a là aussi une ouverture pour comprendre les effets perlocutoires induits par n'importe quel discours, dans n'importe quelle situation, à la mesure de la résonance induite chez l'autre. Et même si je me suis contenté de prendre un exemple qui touche au corporel, il est bien évident que les effets par induction concernent toute la palette des états internes, y compris tout le domaine émotionnel.

On a donc bien affaire à une forme de causalité perlocutoire originale par rapport aux deux premières, elle n'est pas fondée sur la demande d'un acte volontaire, car elle ne commande rien. Elle est par certains côtés de l'ordre de la persuasion, mais pas de l'argumentation. Pour une part, il faut que le destinataire soit disponible, consentant, à ce que l'autre lui tienne le langage inducteur, il y a là une forme de contrat qui fait qu'il y a acceptation. Mais de plus, il ne s'agit pas d'induire l'effet par l'argumentation ou le témoignage. S'il y a acte de convaincre, il porte plutôt sur l'acceptation du destinataire de se prêter à l'expérience.



4/.Décomposition des effets perlocutoires

4.1 Les effets attentionnels

Si nous opérons une suspension des effets évidents du discours portés par le sens, pour prendre en compte ce qui est en amont, il me semble que la toute première fonction de toute communication est d'attirer, de mobiliser, de capter l'attention d'un autre. Tous les effets perlocutoires résident d'abord en ceci que l'attention d'un autre est appelée par la présence du locuteur et par le discours qui le vise.

Ce qui veut dire que toute communication a pour premier effet perlocutoire de déplacer la visée attentionnelle du destinataire, pour qu'il se tourne vers le locuteur et ce qu'il exprime.

Toute communication a donc pour effet fondamental d'agir sur l'attention de l'autre, et tous les effets perlocutoires vont utiliser cette possibilité de conduire l'attention de l'autre. Puisque ce faisant, il passe de ses préoccupations à celles qui lui sont apportées par le locuteur, de ses actes en cours à ceux sollicités par le discours. Certes, ce passage n'est pas mécanique, il est modulé par le consentement. Mais même un destinataire hostile, rebelle ou indifférent doit gérer l'attraction attentionnelle auquel il est soumis, et ce faisant tourner une partie au moins de son attention vers ce qu'il se refuse de prendre en compte, si c'est le cas.

Demander l'heure, c'est d'abord faire en sorte que l'autre tourne son attention vers ce que je lui demande, et ensuite qu'il vise la lecture de sa montre ou de tout autre moyen propre à répondre. Donner l'heure, c'est abandonner momentanément ce à quoi on prêtait attention pour tourner sa propre attention vers ce qui permet de répondre et l'exécution des actes correspondants.

Chercher à convaincre quelqu'un, c'est d'abord obtenir qu'il tourne son attention vers moi, vers ce que je dis, et ensuite, ce qui est dit guide l'attention de l'autre vers la prise en compte, la découverte, d'informations qui peuvent modifier son point de vue, modifier ses critères attachés à un point de vue précédent. Argumenter, recadrer, témoigner sont autant de moyen d'orienter l'attention de l'autre.

Si l'on cherche à induire un effet de transe hypnotique, à la manière de M. Erickson, il faut d'abord qu'un autre m'écoute, c'est-à-dire que son attention soit tournée vers moi, et quand c'est le cas, ce qui est dit conduit l'attention de l'autre vers des résonances qui vont avoir des effets sur son corps, ses états internes.

Si l'on veut comprendre les effets perlocutoires, si l'on veut analyser comment ils sont produits par un discours particulier, il faut d'abord saisir comment ce discours mobilise, oriente, modifie, le rayon attentionnel du destinataire.

A suivre

Bibliographie

- Arnheim, R. (1976). La pensée visuelle. Paris, Flammarion.
- Austin, J. (1970). Quand dire c'est faire. Paris, Le seuil.
- Berrendonner, A. (1981). Éléments de pragmatique linguistique. Paris, Les éditions de Minuit.
- Bouveresse, J. (2007). Peut-on ne pas croire ? Sur la vérité, la croyance et la foi. Marseille, Agone.
- Chauviré, C. (1995). Peirce et la signification. Introduction à la logique du vague. Paris, PUF.
- Danblon, E. (2005). La fonction persuasive. Anthropologie du discours rhétorique : origine et actualité. Paris, Armand Colin.
- Desjardins, A. (1978). Le vedanta et l'inconscient. Paris, La table ronde.
- Masters, R. (1997). Le neurolangage transformez votre corps en lisant. Grand-Lancy, Editions Jouvence.
- Maurel, M. (2004). "Nouvel exemple d'analyse inférentielle des relances." Expliciter(55): 12-15.
- Ricoeur, P. (1950). Philosophie de la volonté 1 Le volontaire et l'involontaire. Paris, Aubier.
- Ricoeur, P. (2006). Croyance. Encyclopedia Universalis: 1-15.
- Robrieux, J.-J. (1993). Éléments de rhétorique et d'argumentation. Paris, Dunod.
- Rosier, I. (1994). La parole comme acte. Sur la grammaire et la sémantique du 13ème siècle. Paris, Vrin.
- Valette, M. (2006). Linguistiques énonciatives et cognitives françaises. Paris, Honoré Champion.
- Vermersch, P. (1991). "Questionner l'action : l'entretien d'explicitation." Psychologie Française 3(35): 227-235.
- Vermersch, P. (1994, 2003). L'entretien d'explicitation. Paris, ESF.
- Vermersch, P. (1998). "Husserl et l'attention 1/ analyse du paragraphe 92 des Idées directrices." Expliciter(24): 7-24.
- Vermersch, P. (1998). "Le sentiment intellectuel." Expliciter(27): 1-4.
- Vermersch, P. (1998). "Notes sur un exemple de sentiment intellectuel : amarante." Expliciter 27: 5-8.
- Vermersch, P. (1999). "Phénoménologie de l'attention selon Husserl : 2/ la dynamique de l'éveil de l'attention." Expliciter(29): 1-20.
- Vermersch, P. (2000). "Husserl et l'attention : 3/ Les différentes fonctions de l'attention." Expliciter(33): 1-17.
- Vermersch, P. (2001). "Dynamique attentionnelle et lecture-partition." Expliciter(41): 18-27.
- Vermersch, P. (2002). "Des effets individuels à l'analyse du collectif. Un exemple : les effets attentionnels des adresses interruptifs." Expliciter(45): 19-30.
- Vermersch, P. (2002). "Intérêt et thème attentionnel : discussion de l'interprétation du protocole de J-L Gouju." Expliciter(44): 9-13.
- Vermersch, P. (2002). "La prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques." Expliciter(43): 27-39.
- Vermersch, P. (2003). "Psychophénoménologie de la réduction." Alter(11): 1-19.
- Vermersch, P. (2003). "Quelques exemples sur les effets des relances." Expliciter(51): 22-25.
- Vermersch, P. (2004). "Exemple d'utilisation du schéma d'analyse des effets des relances (actes, attention, état interne)." Expliciter(55): 27-30.
- Vermersch, P. (2004). "L'attention entre phénoménologie et sciences expérimentales : éléments de rapprochement." Intellectica 38: 1-37.
- Vermersch, P. (2006). "Les fonctions des questions." Expliciter(65): 1-6.
- Vermersch, P. and Maurel, M., Eds. (1997). Pratiques de l'entretien d'explicitation. Paris, ESF.
- 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.
- Woods, J. W., D (1992). Critique de l'argumentation : logique des sophismes ordinaires. Paris, Kimé.

Une difficulté, éclairée... dépassée

D'une couche de vécu... à une expansion

(Saint Eble 2007)

Claudine Martinez

Un moment fort pour moi à St Eble 2007 ? Question que je me suis posée dans ma marche matinale que j'ai eu le plaisir de reprendre ce matin dans ma campagne avec un super beau ciel bleu...⁹⁹En fait, je me suis d'abord demandée comment je pourrais apporter une contribution au prochain n° d'Expliciter dans le court délai qui me reste, sachant que je dispose aussi de peu de temps. Je sais qu'il y aura un compte-rendu de notre séminaire 2007, puisque à St Eble, j'ai bénéficié d'une post-fin avec Maryse et que nous en avons un peu discuté ensemble. L'idée dominante pour moi est de donner un peu l'ambiance et donc voilà, quelle petite chose pourrai-je donner à chaud ?

Tout en marchant, un point particulier m'est venu et je me suis dit : pourquoi ne pas tenter de m'y arrêter ? Pour une fois, je pourrais en rester au premier degré du texte c'est-à-dire à son contenu et non au niveau du méta de cet événement, comme c'est en quelque sorte la règle depuis que nous sommes tombés dans la psycho-phénoménologie!.....

De quoi s'agit-il ?

J'ai rencontré une difficulté, en tant que B, interviewer, dans un entretien. J'en ai rendu compte en grand groupe. La discussion s'est ouverte et a abouti à une clarification méthodologique de Pierre. L'après-midi, alors que je reprenais l'entretien avec la même personne sur le même sujet, la difficulté était envolée.... J'étais à l'aise et tranquille pour faire ce qui ne me venait pas du tout le matin même.

1. L'entretien

Il se passe dans le travail de notre petit groupe de quatre (Nadine, Maryse, Mireille et moi). Mireille est le sujet A (interviewée) en évocation d'un moment bien spécifié où la croyance qu'elle a eu formulée est active. L'ambiance du groupe est très propice. Nous nous connaissons bien, nous savons que nous pouvons nous essayer à ce que nous ne savons pas (encore) faire. La confiance est totale et chacune se sent très libre d'inventer, d'essayer, d'arrêter pour demander de l'aide etc....

Quelle est ma difficulté ? Je mène l'entretien avec Mireille avec les règles et les savoir faire qui sont les nôtres. Mireille est un sujet A très facile et très complice puisque partie prenante de la recherche en cours. Vient un instant où je sens que j'ai suffisamment avancé dans la mise en évocation de Mireille sur son moment de formation spécifié. Nous disposons des informations nécessaires sur le contexte et sur ce qu'elle a entrepris. Donc, je me dis qu'il serait temps de lâcher cette couche de vécu dans laquelle je maintiens Mireille depuis le début. Mireille est complètement en évocation. Toutefois, je ne vois pas comment m'y prendre. Je ne peux sortir de là où je suis avec Mireille, je continue à fragmenter, mais je sais que ce n'est plus la peine d'aller plus loin. Je jette un coup d'œil sur ma gauche et rencontre le regard de Nadine, puis en face de moi de l'autre côté de la table où Maryse observe aussi avec toute son attention et je lance une question, avec le fort sentiment que cette relance ne peut pas faire!...Je le sens, mais je m'autorise quand même à la poser telle qu'elle. Après tout.... Qu'est-ce que cela va produire ? La question est à peu près celle-là : "et là, Mireille... à ce moment là où tu décris tout ce que tu fais...comme tu le fais, est-ce que ta croyance est là?"... Il me faudra ré-écouter l'enregistrement, mais je sais que Mireille ne répond pas à cette question, comme si elle ne l'avait pas entendue et elle poursuit là, où elle est dans son évocation.¹⁰ Elle continue à dérouler le film. Je me recale sur elle (posture, gestuelle) et reprends en la suivant pour ne pas la déranger et je me demande

⁹⁹ Ah!... Les retraités!....

¹⁰ Nous avons bien discuter de ce type de relance qui ne peut être opérationnelle. La question se situe au niveau d'une catégorie (ici le niveau du "croire") et obligerait le sujet A à sortir de son évocation, passer en position méta pour réfléchir de façon rationnelle à ce qu'elle pourrait répondre!

bien comment je vais m'y prendre pour me dégager de là et aller sur l'objet pour lequel nous voulons recueillir des informations. Je me sens comme embourbée, les deux pieds attachés, ne pouvant que poursuivre ce qui est en route.... Je n'arrive pas à entrevoir l'aiguillage et la voie à prendre. Je me sens complètement coincée dans la voie en cours. Pourtant le matin même, je me suis trouvée à la place de Mireille et je n'étais pas dérangée de passer du niveau de l'action, dans le déroulement du moment spécifié à l'arrêt sur image du "croire".... Je restais totalement en évocation et pouvais passer de l'un à l'autre sans problème. Nadine a bien su me guider. Mais ce que je retiens à ce moment là, c'est qu'il y avait quelque chose de qualitativement différent entre ces deux types de verbalisation et d'évocation. Dans les deux cas, j'étais bien en contact avec moi même et ce que je disais était bien incarné dans ce moment là! Impression de deux choses totalement en liaison et pourtant différentes! Bon, je continue encore un peu l'entretien avec Mireille sur ce qui se fait à ce moment là, avec la conscience que ce n'est plus la peine de poursuivre pour ce que nous cherchons.....

Je lâche Mireille des yeux et de la posture et me tourne vers Maryse qui s'appêtait juste à nous interrompre.... Nous stoppons l'entretien avec l'accord de Mireille et nous commençons à échanger sur ce qui vient de se passer. Je m'arrête là de ce moment de travail pour ce dont je veux rendre compte.



2. Dans le grand groupe.

Nous avons collectivement limité notre temps de travail en petits groupes pour faire le point ensemble de ce qui se serait passé, sachant que chaque groupe avait toute latitude sur sa façon de travailler. A un moment de l'intervention de notre petit groupe dans le grand groupe, je fais état de ma difficulté : le fait que je reste embourbée dans la description d'une couche de vécu, que je n'arrive pas à m'en dégager, alors que c'est quelque chose que je savais assez bien faire l'année précédente. Je décris la chose comme si le questionnement sur le moment spécifié et le questionnement sur le "qu'est-ce que croire" de Mireille dans ce moment étaient deux choses séparées et que je ne parvenais pas à basculer de l'un vers l'autre ce qui inquiète fortement Claude et Pierre! Les échanges qui suivent alors, semblent évacuer mon problème. Je pensais que nous passions à autre chose, mais Maryse revient à la charge en appuyant très fort sur un point longuement discuté dans le groupe : celui du passage entre les verbalisations relatives au déroulement du moment spécifié et celles relatives à la croyance. Mireille et moi avons semble-t-il vécu la même chose. Quand nous étions en train de verbaliser à propos du

"croire", nous étions à la fois en contact très fort avec ce que nous disions et pourtant il y avait comme une distance avec le déroulement du moment spécifié. Celui-ci n'était pas loin, mais plus vraiment là. Nous pouvions y retourner très facilement.

Cette intervention de Maryse me fait subitement comprendre quelque chose de fondamental que je livre alors au groupe. Quand je suis en évocation du déroulement du moment spécifié et que je suis dans la couche de l'action, mon attention est mobilisée vers l'extérieur : je m'habite dans ce moment, perçois en pensée les éléments du contexte (monde sensoriel), je me sens faire et dérouler mon activité... Par contre quand mon B m'arrête, opère un maintien en prise sur ce qui s'est manifesté là, qu'il me questionne sur ce qui est présent, pas directement conscient, mais qui sous-tend mon action, alors mon attention lâche totalement le monde extérieur et se tourne vers mon intériorité, où là, il n'y a plus de temporalité. Le silence s'installe, je suis dans une visée à vide, donc très concentrée, et là, je n'ai pas de mots, mais je fais un geste avec les deux mains que Nadine reprend. Elle me bloque sur ce geste... Je le refais et un mot vient : socle.... Voilà, une expression symbolique, un endroit dans l'espace qui se situe en dehors de mon corps... Tout cela n'est pas de la description du moment spécifié... mais une traduction de quelque chose de présent, de "ce croire", qui était le mien à ce moment là, qui joue un rôle important dans ce moment spécifié.

Revenons dans la discussion du grand groupe. Suite à mon propos sur les deux directions opposées de l'attention, Pierre fait alors une intervention qui m'éclaire de façon sublime. Il nous dit les choses suivantes : la première c'est que dans nos outils repères, nous avons les différentes couches de vécu. L'une d'elle, celle à laquelle nous sommes le plus habitués, est celle de l'action avec ses satellites. Dans une autre couche nous avons l'état interne du sujet avec sa tonalité (valences positives et négatives¹¹), sa densité, son rythme etc...¹², une autre couche est celle de l'attention, puis celle du corps, celle du "croire"...etc. Donc il y a les différentes couches et sous-couches du vécu. Ensuite deuxième chose : ce vécu avec ses couches a une structure temporelle. Soit nous fragmentons¹³ cette temporalité et nous sommes alors dans la dimension diachronique, soit nous arrêtons la personne sur un fragment pour déployer le questionnement qui au regard de la petitesse de ce fragment peut s'appeler une "expansion". Oui, vous savez c'est comme un coussin que l'on sort de son enveloppe. Son volume augmente brutalement à l'ouverture de l'enveloppe, nous dit Pierre. C'est-à-dire que là, le temps est arrêté. Nous sommes dans la synchronie, nous dilatons ce qui s'y trouve et c'est dans une telle expansion que nous pouvons questionner notre objet d'étude, "ce croire"¹⁴. Nous pouvons faire une expansion à propos de chacune des couches et de chaque moment de celles-ci.

Eurêka!.... C'est super clair... Je me sens subitement légère, un grand poids disparaît mais aussi une tonalité affective positive me remplit. Je me sens soulagée, tranquillisée! Ouf... Je ne suis plus perdue, face à un mur. Ce que je trouve étonnant à posteriori, c'est que je me suis satisfaite de ces réflexions. Je n'ai pas cherché à réfléchir sur les portes que cela m'ouvrait au niveau du procédural de mon action de B (interviewer). Il me suffisait que cela s'ouvre, point! Au fur et à mesure que les idées s'enchaînaient, c'était comme si les choses se mettaient en place les unes par rapport aux autres, trouvaient leur place.

Toutefois, je dois m'arrêter un peu pour permettre au lecteur de comprendre un peu plus mon "Eurêka!"

a) L'explication de Pierre sur les couches de vécu et les deux aspects de la temporalité (diachronie avec la fragmentation et synchronie avec l'expansion) se combine avec une autre idée qu'il avait développée auparavant. Elle concerne le type de question posée. (N'oublions pas que nous sommes dans une recherche plus vaste sur les effets perlocutoires!) ... "La question doit être transparente, cela signifie que la personne n'y fait pas attention, ne se focalise pas sur l'énoncé de la question, mais qu'elle va directement à ce que la question demande... C'est comme le doigt qui montre la lune", dit

¹¹ Cf. le thème du séminaire de St Eble 2003 (Expliciter n° 51 p: 19/19; 52 p: 14/21)

¹² Voir sur ce point l'article de Maryse Maurel dans ce n°

¹³ Cf. le terme "fragmenter" dans le glossaire de la deuxième édition, du livre sur l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch, ESF 2003.

¹⁴ En fait dans ces idées développées par Pierre, je mélange pour la commodité du récit, le contenu de son intervention à ce moment là, à St Eble et des précisions qu'il nous a données dans une discussion qui s'est faite par mail depuis. En fait cela ne change rien pour moi, car l'éclair qui s'est fait dans ma tête à ce moment là comprenait l'essentiel de ce qui est précisé ici.

Pierre. "La personne ne regarde pas le doigt, mais la lune, que le doigt pointe"... Donc nous ne pouvons questionner directement une catégorie comme la croyance! Là aussi, cette explication est claire, mais ne donne pas de clés immédiate pour le procédural! Apparemment, cela ne me souciait pas.

b) Ensuite tout ceci fut lumineux pour moi, compte tenu d'autres acquis. Je ne peux pas, ne pas faire état ici de tout le travail que j'ai eu la chance de faire avec Nadine Faingold depuis quatre ans¹⁵. Si Pierre a mis en lumière les différentes couches de vécu avec son travail sur la psycho-phénoménologie et les possibilités de questionner des micro-temporalités... Nadine avec son travail d'exploration en formation de formateurs, nous a ouverts à un travail sur croyances, valeurs, identité, changement. (Il est vrai qu'ici le terme croyance n'est pas pris au sens retenu par Pierre dans ce n°).

De ce fait quand Pierre a positionné les deux axes diachronie et synchronie avec cette notion d'expansion, j'ai de suite connecté un certain nombre de savoir-faire appris avec Nadine et que nous avons déjà utilisés à St Eble. Quand je dis que j'ai connecté, en fait j'ai su de suite que cela s'articulait, mais je ne me suis pas arrêtée sur ce point. C'était pour après.

Je m'arrête pourtant sur le terme d'expansion amené par Pierre. Pour moi, pour l'instant, faire une expansion, c'est :

- faire opérer un arrêt à mon sujet A : l'arrêter avec ses mots et son geste présent de ce moment, tout en négociant cet arrêt avec A.
- le maintenir en prise peut-être pour une visée à vide, peut-être sur ce qui est là (souvent au niveau du non verbal), pour pouvoir lui faire mettre des mots, développer et faire émerger des éléments qui sont plus en marge de son champ d'attention de ce moment là ou à une plus grande profondeur dans son monde intérieur: je m'appuie sur ses mots et son geste que je répète et qui me servent de point de départ de mon questionnement, avec une grande attention à son non-verbal pour lui laisser au fur et à mesure, tout le temps dont il a besoin¹⁶.
- Lui faire venir ce qui est sous-jacent au plan de l'effectuation par un questionnement qui n'appelle plus la description mais qui renvoie à ce que Nadine nomme le décryptage du sens¹⁷ et qui constitue une autre forme d'aide à la prise de conscience. Même si à St Eble nous sommes centrés sur la recherche et non sur l'intervention, en menant des entretiens pour recueillir des données sur notre objet d'étude, nous faisons venir du pré-réfléchi et provoquons forcément des prises de conscience.

Je crois que toutes ces choses se sont associées, agglomérées entre elles au moment de la clarification de Pierre entre faire fragmenter et faire faire une expansion. Et ce qui va se passer ensuite dans le petit groupe le confirme.

3. De retour dans le petit groupe.

Je vous passe le début de nos échanges. Il se trouve qu'en cette fin d'après-midi, je me sens bien avec une certaine envie d'entreprendre alors que mes partenaires accusent un peu de fatigue. Je suis animée d'une certaine curiosité et par l'interrogation sur la possibilité ou non d'accéder à ce qui était resté dans l'ombre le matin. Serai-je encore embourbée ? Avec le consentement de Nadine et de Mireille et avec leur accompagnement, je reprends un entretien avec Mireille. L'idée est de tenter d'explorer, comme nous l'a suggéré Pierre, le court instant entre le moment de la situation spécifiée où le "croire" n'est pas encore présent, actif et le moment où il est là, activé. Je n'ai pris le temps de réfléchir au comment j'allais m'y prendre. Je pars dès que Mireille en est d'accord.

Je remets bien sûr, Mireille en évocation d'un moment de la séquence spécifiée explorée le matin, en la

¹⁵ Nadine, qui a associé tout ce qu'elle connaît de l'explicitation, de la PNL, de la Clarification etc.... anime des stages depuis quatre ans sur le changement en formation avec un travail sur les croyances, les valeurs l'identité. Elle a, au départ, constitué un petit groupe de recherche de membres du Grex maîtrisant déjà bien les techniques d'explicitation. Nous avons posé en juin dernier à notre dernier stage la nécessité de faire le point et d'informer les membres du Grex de nos avancées et de nos questions. C'est donc un travail mis en perspective.

¹⁶ Le "maintien en prise" mérite une confrontation de nos diverses expériences et façons de faire. Ce sera important d'aller voir ces moments dans les entretiens enregistrés. Si vous pouvez prendre le temps, je veux bien recevoir vos mails avec de petits extraits sur ce point.

¹⁷ Cf les articles de Nadine dans les n° 26 et 58 d'Expliciter.

laissant choisir le moment du moment (comme dirait Nadine). Et là, je ne sais pas trop ce qui se passe dans le sens où je laisse faire, je fais sans me questionner, je suis tranquille, complètement captivée par Mireille, autant par son non verbal très conséquent et important, que par son discours. Je suis confiante, attentive, complètement engagée, sans souci de ce qui va ou ne va pas se faire, avec quand même la conscience que j'essayais quelque chose de pas facile. (Mais nous étions à St Eble!...). Nous nous installons dans une micro-temporalité, qui se déroule tout doucement avec des arrêts dans l'instant où les choses continuent de se déplier. C'est tranquille, ça se fait... Une chose appelle la suivante. Le plus important me paraît le maintien en prise avec ses gestes, ses mots et la négociation systématique avec Mireille, l'accompagnement lors des instant de visée à vide. Dans ces moments, le temps est comme suspendu. Des arrêts plus ou moins longs où Mireille est dans une visée à vide. Elle ne sait pas ce qui va venir... Ca émerge comme la description de chacune de ses trois co-identités découvertes le matin. Vient le comment elles fonctionnent aux différents moments avec leur localisation corporelle spécifique, leur nom ou absence de nom (pour la 3ème), leur valence affective.... Des allers et retours se font entre les différentes couches de son vécu (ce qui se passe dans la salle de classe, ce qu'elle fait ou dit, ce qu'elle ressent, ce qu'elle perçoit ou prend comme information des formateurs qui sont face à elle etc...). Et nous récupérons effectivement comment la croyance se met en place, avec trois moments. Pour chacun, elle a une formulation différente. Chaque co-identité se manifeste différemment, remplit une fonction différente dans le déroulement de cette micro-temporalité. Et ce à quoi elle croit et qui conditionne à la fois ce qu'elle fait et sa façon d'être avec les formateurs, n'apparaît complètement dans sa formulation définitive qu'au moment où ses trois co-identités entrent en harmonie les unes avec les autres et où son "je" est unifié. Je suis moi-même, si je peux le dire ainsi, très en prise sur ce qui se passe avec Mireille¹⁸. Quand je m'arrête, il n'y a plus rien dans ma tête. Je ne sais même plus ce qui s'est dit. A la fois, je guidais Mireille, mais c'est comme si j'étais guidée moi-même.

Voilà, je m'arrête là de cette séquence car je veux juste rester dans la dynamique de cet écrit. Simplement rendre compte du comment s'est révélée cette difficulté pour moi, ce qui l'a éclairée et comment ensuite ce qu'il m'était impossible de faire le matin est devenu aisé, tranquille. Cela ne veut pas dire que toutes les relances, visant notre objet d'étude, étaient pertinentes. Mais je n'étais plus engluée dans la boue, complètement coincée dans quelque chose dont je n'arrivais pas à m'extraire. Les aiguillages se sont faits quasiment tout seuls. Peut-être le manque d'entraînement à mener des entretiens a-t-il joué ? Les savoir-faire habituels, du moins les plus anciens ont été facilement mobilisés lors de mon premier essai. Alors que ceux installés plus récemment et en fait pas encore stabilisés (utilisation du témoin, faire parler à la troisième personne, avec son prénom... etc...) avaient besoin d'être ramenés à la conscience et surtout théoriquement clarifiés ?....

Je suis restée en dominante volontairement sur du récit (resté bien vivant), même s'il y a de petits bouts d'auto-explicitation.

Reste à faire maintenant le travail de fond avec le décryptage des entretiens enregistrés, puis l'analyse méta de ce qui s'y est passé, donc une partie de nos échanges dans le petit groupe de quatre et certainement de l'auto-explicitation sur le V2 de ce V1 là (le V1 étant le moment de l'entretien avec Mireille)...Bref, ce petit papier¹⁹ se veut seulement une première participation pour prolonger la vie de ce très beau séminaire et en donner un peu le goût à ceux de nos amis du Grex qui n'ont pu y être présents. J'espère donc : à suivre.....

¹⁸ En fait, dans ce récit, c'est le contenu qui me revient le plus facilement, bien sûr! Par contre pour accéder à mon propre fonctionnement, je ne peux me contenter du récit. Il me faudrait faire une auto-explicitation de mon vécu d'interviewer dans ce V1, ce qui m'aurait demandé beaucoup plus de temps et ce ne pouvait être pour ce n° d'Expliciter.

¹⁹ Je veux remercier Nadine, Maryse Mireille et Pierre, des retours et des stimulations qu'ils m'ont fait par mail à partir de la première version qui faisait deux pages!....

Université d'été du GREX

« Croire » à Saint Eble 2007, un bon cru !

Maryse Maurel

Alors, à Saint Eble, que s'est-il passé ? Quel était le thème de travail de notre Université d'Été 2007 ? Comment ça s'est passé ? C'était bien ? Comment avez-vous travaillé ? Et que nous ramenez-vous ? Ça fera du grain à moudre ? Il a fait beau ? Vous avez eu froid ? Vous étiez nombreux ? Voici quelques unes des questions, parmi tant d'autres, que se posent les malheureux et les malheureuses qui n'ont pas eu la chance de pouvoir venir à Saint Eble cette année. Voici quelques impressions et quelques informations. pour répondre un peu à leur curiosité en attendant les articles bien solides et bien construits qui viendront par la suite, je n'en doute pas. Je ne serai pas exhaustive. J'écris ce compte-rendu de mon point de vue, je parle de ce qui a été important pour moi, je privilégie le travail de mon petit groupe²⁰ en espérant que les autres petits groupes écriront, eux aussi. Les échanges électroniques que j'ai eus, depuis mon retour de Saint Eble avec Claudine, Mireille, Nadine et Pierre m'ont aidée à clarifier certains points pendant le travail d'écriture.

Ça pourrait commencer par « Il était une fois, par une belle journée de la fin du mois d'août 2007, à Saint Eble... , Saint Eble, vous savez ce joli petit village où, chaque fin d'été de drôles de gens débarquent chez Vermersch et s'enferment pendant quatre jours dans la bergerie. Que peuvent-ils bien y faire ?

Ecoutez, ça commence...

Nous sommes arrivés à Saint Eble en milieu de journée, ce lundi 27 août 2007, il faisait chaud, très chaud. Nos tenues étaient encore estivales, débardeurs, chemisettes, sandales. Rassurez-vous, dès le lendemain, tout est revenu à la normale avec un bel orage qui a ramené la fraîcheur. Nous avons sorti des sacs les chaussettes, les pulls et les polaires et nous avons fermé les portes et les fenêtres de la bergerie. Au petit village GREX du camping de Langeac, sur les bords de l'Allier, il manquait Maurice et Jacques.

A Saint Eble, nous n'étions que seize participants, pour cause de rentrée précoce et autres raisons. Les dates de la prochaine Université d'été sont déjà fixées (du 25 au 28 août 2008), mais nous en discuterons peut-être à Paris, lors du prochain séminaire, en présence de ceux et celles qui n'ont pas pu venir à Saint Eble.

Lundi 27 août, 15 heures, nous sommes dans le plaisir de nous retrouver. Embrassades et premiers échanges à bâtons rompus dans la véranda, premiers cafés, nous parlons de ceux qui ne sont pas avec nous. Vers 15h30, nous sommes donc quinze participants autour de Pierre, dans la bergerie. Nous attendons avec impatience que Pierre dévoile le thème de travail de ces quatre journées. Le silence se fait. Attente. Silence. Confiance.

1. L'organisation du travail de co-recherche

1.1. Temps de présentation du thème et de l'objet d'étude

Pierre rappelle son intérêt pour les effets perlocutoires. Deux articles sont parus récemment dans *Expliciter* :

²⁰J'ai eu le plaisir de partager ces journées avec Nadine Faingold, Claudine Martinez et Mireille Snoeckx. Les parties concernant la méthodologie de co-recherche et les questions de recherche issues de l'université d'été veulent faire une synthèse provisoire des retours en grand groupe. J'espère être suffisamment fidèle aux propos qui ont été échangés dans le grand groupe et ne pas déformer ceux que j'ai choisis de rapporter ici..

Expliciter n° 64, *Analyse des effets perlocutoires*.

Expliciter n° 65, *Les fonctions des questions*.

Cela fait un certain temps que nous travaillons, directement ou indirectement, sur l'effet des questions dans l'entretien d'explicitation. Quel est l'effet des relances ? Et plus généralement, qu'est-ce que je fais à l'autre avec mes mots ?

En l'état actuel, nous pouvons distinguer trois types d'effets perlocutoires :

l'ordre, le commandement (demander)

la persuasion (convaincre)

l'induction ou commande enrobée (induire)

Les linguistes s'occupent bien de l'étude et du classement des actes de langage, mais que se passe-t-il après l'énonciation ? Convaincre, c'est chercher à avoir un effet sur le « croire » de l'autre. Pour comprendre ce qui est modifié chez le destinataire du discours; il faut comprendre et savoir décrire le fait de croire. Comment pouvons-nous décrire un « croire » ? De quoi est fait ce « croire » ?

Voilà notre travail à Saint Eble cette année, nous devons chercher à décrire le « croire ». Attention, nous n'allons pas viser les croyances, qui sont les contenus du « croire », c'est-à-dire ce qui est cru (j'arrête de mettre des guillemets, disons que l'objet de notre travail est la description de croire). Les praticiens (de la PNL par exemple) s'occupent bien de nos croyances, ils savent nous accompagner pour les mettre à jour, ils savent nous les faire modifier quand elles sont limitantes, ils savent les prendre comme point d'appui quand elles sont positives. Il y a beaucoup de littérature sur ce sujet, il y a des typologies de croyances, il y a des techniques spécifiques pour travailler sur les croyances. Mais ce n'est pas notre objet ici. Ce qui nous intéresse c'est le croire. Nous avons pour but la description psycho phénoménologique du croire. Comment l'approcher, le viser ? La littérature oppose croyance et savoir. Cette opposition est-elle pertinente dans le cadre de la psycho phénoménologie ? Le fait de croire est-il plutôt un acte, un état ou autre chose ? Comment en donner les propriétés ? Quelles sont les catégories qui permettront d'en rendre compte ? A nous de trouver les stratégies de travail, les bonnes situations, les bonnes relances et les bonnes catégories. A nous d'organiser notre approche du croire.

Résumons donc, nous n'allons pas travailler et questionner les croyances, nous allons prendre pour objet *le rapport subjectif que j'entretiens à ce « croire », à ce « je crois »*, nous allons viser la description psycho phénoménologique de la nature de la relation à ce « je crois ». Autrement dit, nous allons chercher à obtenir la description de la subjectivité du fait de croire, le « je crois » tel qu'il est présent dans une situation spécifiée où ce mot prend tout son sens pour moi.

1.2. Temps de remplissage conceptuel

Comme d'habitude, nous prenons un temps pour échanger sur ce que nous savons sur le sujet et pour commencer à nous approprier le thème de travail. Pierre nous dit peu de choses, si ce n'est qu'il n'a pas trouvé ce qu'il cherchait dans la littérature existante. Mais il nous en dira peut-être plus dans son prochain article. Nous, les autres, nous ne parlons pas beaucoup car il me semble que nous ne connaissions pas grand chose. Le temps de quelques échanges (une petite heure) et nous passons à la phase suivante.

Je retiens l'information que nous donne Pierre. Chaque croyance a un critère, c'est-à-dire quelque chose qui fait qu'on l'adopte (vrai parce c'est prouvé, argumenté ; juste en référence à un corpus politique, moral, religieux ou encore sensoriel comme un son juste ; bon pour moi parce que cohérent avec l'ensemble de mes autres croyances, beau selon mon sens esthétique personnel, etc.). Le critère de la croyance est ce qui fonde mon croire, « croire à », « croire en », « croire que », « croire X ». Nous adoptons une croyance quand un critère personnel est satisfait. A toutes nos ressources personnelles sont attachées des croyances.

1.3. Temps de remplissage intuitif

Pierre nous propose de prendre le temps de laisser venir et de noter par écrit trois exemples de situations spécifiées qui sont reliées à « croire » (pour moi), où « je crois » prend tout son sens (pour moi).

Je me mets au travail, les exemples viennent facilement.

Le premier exemple qui arrive est celui que je présenterai au grand groupe après le temps de travail

personnel, je le désignerai par *Gabriel et la lune*. Je donne cet exemple parce que la discussion qui a suivi sa présentation a été lumineuse pour moi par rapport aux dérapages possibles. Elle m'a permis de bien cerner l'objet de la recherche.

Gabriel et la lune

Gabriel est un petit garçon de cinq ans. L'un de mes petits enfants. Il est chez moi pendant la deuxième quinzaine de juillet. Un soir, vers 20h, son frère Antoine, trois ans, attire notre attention sur la lune qu'on voit déjà, basse sur l'horizon et blanche sur le ciel bleu. C'est le premier quartier. Nous parlons de la lune. Quelques jours plus tard, nous rentrons d'un spectacle, il est presque minuit, je couche les petits garçons et je monte dans ma chambre. De la terrasse, je vois la lune, elle est pleine, elle est superbe. Je redescends et je propose aux enfants, qui ne sont pas encore endormis, de venir sur la terrasse voir la lune avec moi. Gabriel dit « Au début de la nuit, la lune est petite ; au milieu de la nuit, elle est grande ; avant le matin, elle est encore petite. ». Je dis que non, que la lune reste grande ou petite de la même façon toute la nuit. Gabriel conteste. Je dis qu'on peut l'expliquer et je commence à expliquer les phases de la lune. Gabriel dit « Ah oui, maman me l'a déjà raconté et expliqué avec des oranges ».

Le croire que je vise dans cette situation est mon croire, c'est-à-dire le fait que je crois que *la lune est dans la même phase toute la nuit*. Dans ma subjectivité, je ne distingue pas le croire ou le savoir dans cette situation spécifiée (en tout cas, c'est ma première impression). Si je le crois, c'est que d'une part je peux en apporter la preuve conceptuelle par les positions relatives de la lune, de la terre et du soleil et que, d'autre part, j'en ai fait maintes fois l'expérience : j'aime la nuit et j'adore regarder la lune. Et je suis dans une certitude absolue. (Pour information, mes deux autres croire étaient : *je crois que les élèves peuvent apprendre*, et *je crois que, en cours de mathématiques, il est bon de remplacer l'autorité externe du maître par l'autorité interne des mathématiques*). L'évocation des situations spécifiées associées à ces trois croire a induit chez moi des états internes différents dont je ne sais pas, à ce moment-là, dire la différence avec des mots. Je peux seulement dire que les trois situations ont un goût différent. Quelles sont les propriétés de chacun de ces croire ? Aucun remplissement à ce stade. La seule chose certaine pour le moment est que leurs critères sont différents : la conjugaison de la preuve et de l'expérience pour la première, l'efficacité pour la deuxième (comme un pari pascalien), l'aboutissement d'un long travail d'élaboration théorique et de recherche pour la troisième. A ce moment-là, je ne sais pas travailler sur mon croire - en auto explicitation - pour le décrire et en donner les propriétés, je ne vois même pas et je n'imagine même pas ce que pourraient être les propriétés d'un croire.

1.4. Premier retour en grand groupe

Je me propose pour présenter l'histoire de *Gabriel et la lune*. Il me semble que les échanges qu'elle a suscités ont été intéressants et éclairants. Surtout parce qu'ils nous ont montré les chemins dont le parcours n'apporteraient rien de pertinent à la visée de notre objet de recherche (un peu comme la théologie négative !).

Deux croyances sont présentes au premier plan, plus présentes que mes autres croyances, la croyance sur la lune et la croyance sur ma relation avec l'enfant (je ne prends pas en compte la croyance de Gabriel qui ne relève pas de ma subjectivité). J'ai verbalisé la (les) croyance(s) sur la relation avec l'enfant, dans le grand groupe, en réponse à des questions qui m'ont été posées²¹. Il est vrai que cet épisode et d'autres ont contribué à restaurer avec Gabriel une relation difficile. Il y a d'une part à l'œuvre ma co-identité de celle qui aime transmettre de la connaissance, mais aussi ma co-identité de grand-mère. La barque de l'émotion est donc bien chargée, mais ce n'était pas ce que je visais dans mon évocation où j'avais écarté le registre de l'émotion. Si je veux décrire ce croire, il faut donc suspendre tout ce qui touche à ma relation avec Gabriel pour regarder mon rapport subjectif à « je crois » quand je crois que la lune est dans la même phase toute la nuit.

Dans la discussion qui a suivi, il y a eu des questions sur la genèse de la croyance de Gabriel ? Et de la mienne ? Les réponses à ces questions ne contribuent pas à la description de l'objet d'étude. Pour questionner l'objet, il faut donc maintenir en prise la relation au fait de croire (que la lune est dans la même phase toute la nuit) dans la situation spécifiée, au moment où ce croire est présent (au moment

²¹Les croyances relatives à ma relation avec Gabriel étaient restées en arrière plan pendant la phase de travail précédente, celle du remplissement intuitif.

où il émerge ? au moment où il est actualisé ?). Pierre m'a proposé une petite explicitation et a écarté les autres croyances en me focalisant sur le croire de la lune : « Je te propose de rester sur la relation que tu entretiens avec ce savoir sur la lune, même si c'est moins important pour toi... ». Je n'ai pas eu de mal à donner mon accord car cette visée est celle qui intéresse mon identité de co-chercheuse à Saint Eble (c'est celle que j'avais initialisée toute seule un moment avant).

Qu'est-ce qui est à décrire ? Les traits descriptifs d'un « croire » sont les traits habituels d'un vécu c'est-à-dire ego, noème, noèse, état interne, co-identités, modes d'activité, degrés d'intensité, localisation(s) corporelle(s), tonalité émotionnelle. On peut se demander quel est le degré de doute ou de certitude, quelle est la nature du critère. Et il y a peut-être d'autres espaces catégoriels à ouvrir en fonction des descriptions produites. On peut aussi décliner des catégories descriptives pour l'état interne, par exemple mouvement, densité, continuité, tonalité, valence, localisation, modalités sensorielles, consistance, intensité, rythmicité.

Je retiens quelques relances possibles :

Quand tu te remets en contact avec le moment où tu crois que..., quelle est la manière dont tu crois à ce que tu crois ?

Comment tu es quand tu crois que... ?

Est-ce que d'autres choses t'apparaissent pour décrire ce qui est à décrire ?

Qu'est-ce qui fait que tu crois ça ? Qu'est-ce qui fait que tu en es certaine ? D'où te vient la certitude ? (Recherche du critère) ?

Pierre me propose ensuite de me remettre dans cette situation passée : « S'il y a une Maryse à côté de toi..., si une partie de toi surplombe la situation..., qu'est-ce qu'elle dirait par rapport à ce que toi, tu crois ? » (Utilisation du témoin).

1.5. Mode de travail pour la suite de l'Université d'Eté

Nous alternons les phases de travail en groupe de quatre et les phases de travail en grand groupe. Chaque petit groupe choisit sa façon de travailler, Pierre nous invite à y inventer, à y essayer, bref à y chercher ensemble. Le travail est sérieux, souvent passionné, la récolte et les confrontations sont riches quand nous revenons au grand groupe. Pierre apporte des informations complémentaires, les petits groupes présentent leurs travaux et leurs questions de façon très synthétiques (ce qui n'a pas toujours été le cas les années précédentes), nous retournons au travail en petits groupes avec des réponses, de nouvelles idées apportées par les autres et des nouvelles relances à tester ou à éviter.

1.6. Dans mon groupe de quatre

Nous commençons par échanger sur nos exemples en les commentant. Très vite nous décidons de faire un premier entretien exploratoire, juste pour voir, et pour ajuster ensuite selon les informations obtenues. Nous sommes quatre, nous décidons d'en profiter pour mener des entretiens d'explicitation et quitter provisoirement l'auto explicitation. Celles qui seront dans le rôle de B auront pour tâche de garder la visée de l'objet d'étude. Les deux observatrices pourront demander une suspension de l'entretien pour évaluer, suggérer, proposer de changer de B. A pourra interrompre si elle se sent malmenée ou mal accompagnée. Nous pourrons toujours compléter en auto-explicitation si nécessaire quand nous serons rentrées chez nous. Nous sommes d'accord pour aller tout de suite vers l'expérientiel et discuter ou modifier après selon les réponses obtenues.

1.6.1. Premier entretien (mardi matin)

Le premier entretien se fait entre Claudine (A) et Nadine (B). Claudine choisit une situation spécifiée où un « je crois » est à l'œuvre et c'est parti. Je n'entre pas ici dans les détails de notre travail ni dans le contenu des « je crois », je note seulement quelques points importants. Les questions méthodologiques et théoriques issues de ce travail de petit groupe feront (je l'espère) l'objet d'un travail d'analyse détaillée après le décryptage des protocoles enregistrés.

A un moment repéré comme moment où le « je crois » de Claudine est là, présent et actif, Claudine dit que « il y a une détermination terrible », que « ça la guide ». Nadine questionne ce guidage et Claudine fait un geste, les bras et les mains tendues vers le bas, paumes tournées vers le haut. Nadine l'arrête et la maintient très fermement sur ce moment et sur ce geste. Il faudra regarder de près les relances de Nadine. Il faudra qu'elle nous explique ce qu'elle a fait qu'elle sait si bien faire. Elle conduit l'entretien

avec une main de velours dans un gant de fer. Elle ne lâche pas Claudine, elle la maintient avec des « Reste là », « Ne bouge pas » tout en reprenant son geste de façon insistante. L'effet produit sur Claudine l'amène à dire « C'est là... un socle, ça déclenche les déterminations, ...le socle est là, il ne se questionne pas, ...comme une grosse pierre pas régulière, posée là », (par son geste, elle montre un endroit devant elle, vers le bas). Nadine continue à la maintenir dans ce moment, toujours avec des relances verbales et la reprise du geste. Plus tard, Claudine évoque « la force entre le socle et tout le reste, tout ce qui se passe, passe par là... Je suis au service de ça », elle parle aussi de « soumission ». Dans la discussion qui suit l'entretien Claudine retrouve une situation spécifiée où ce « je crois » était en train de s'installer et remarque que son croire n'avait pas la même force ni la même intensité. « Je n'avais pas la perception d'un socle ; il n'était pas là ».

Dans le bilan de fin de phase de travail en petit groupe, nous notons que nous avons le contenu du croire de Claudine, le déclencheur de ce croire, une bonne description à travers le geste et son déploiement, des informations sur l'état interne de Claudine et la co-identité de la Claudine qui croit à ce moment-là. Claudine ajoute « Je suis en contact avec moi, mais pas en évocation de mon croire, pourtant le spécifié est présent parce que je peux y aller à tout moment (voir la clarification qui s'est faite sur ce point dans l'article de Claudine²²).

1.6.2. Deuxième entretien (mardi, 15 heures)

Après un moment de travail en grand groupe, nous revenons en petit groupe. Toujours dans la dynamique de privilégier l'expérientiel, nous décidons de faire un deuxième entretien entre Mireille (A) et Claudine (B). Mireille choisit une situation spécifiée où son « je crois » est présent et actif. Au cours du questionnement de Claudine relayée par Nadine à la fin, il apparaît deux gestes associés à deux localisations corporelles et à deux co-identités de Mireille, l'une qui est *passion* (avec les signifiants internes suivants : assurance, certitude, chaud, fort, puissant, coloré, plutôt rouge, pas bordé), l'autre qui est *sourdine* et qui retient. Apparaît aussi une troisième co-identité, qui n'a pas de nom et qui est *celle qui est traversée* (par tout ce qui bouge, par ce qui se passe autour d'elle, par la vie). Suit un moment un peu chaotique de discussions entre Nadine, Claudine et moi, où nous oublions complètement notre Mireille, coincée dans sa situation spécifiée. Elle nous dit gentiment qu'elle n'en a pas souffert, que c'est le jeu de la co-recherche. N'empêche ! Quand même ! Mais nous devons nous arrêter pour prendre le temps du petit bilan pour le grand groupe.

Ce bilan fait apparaître que nous n'avons pas pu saisir le moment précis où la croyance s'actualise et qu'il faudra donc y revenir. Il y a bien une croyance, le croire est à l'œuvre (mais à partir de quand ? nous ne le savons pas), nous relevons les informations obtenues pour décrire (au moins partiellement) le croire de A. C'est alors que Mireille dit : « J'étais reliée à ces moments, je pouvais y retourner, je n'étais plus dans la situation spécifiée ». Tilt ! C'est presque la même chose que ce qu'a dit Claudine. Elles se mettent d'accord sur la formulation, nous notons pour le rapporter au grand groupe (voir le détail dans l'article de Claudine).

Nous listons aussi quelques moyens à notre disposition pour que A décrive son évocation, installation d'un témoin, relances en « elle » ou en « Mireille », passage par le symbolique.

Comme le raconte Claudine dans son article, nous intervenons dans le grand groupe pour demander de l'aide au sujet de cet état bizarre où se sont trouvées Claudine et Mireille. Quand elles sont là, où sont-elles ? Et nous n'avons pas perdu notre temps, car nous avons eu une belle réponse qui ouvre de nouvelles questions (Voir l'article de Claudine et le paragraphe 2.3).

1.6.3. Troisième entretien (mercredi après-midi)

Mercredi matin, nous avons eu un long moment de travail en grand groupe, moment de travail de grande qualité, avec beaucoup d'apports et d'échanges. Nous en sortons fatiguées mais dynamisées pour retourner au travail expérientiel. Claudine reprend l'entretien avec Mireille, avec la ressource ramenée du grand groupe. Elle accompagne Mireille dans la situation spécifiée, réinstalle les gestes et les co-identités qui correspondent chacune, pour Mireille, à un ton de voix, à un rythme de parole ; et

²²J'assume le risque de doublons avec l'article de Claudine. Ce point est suffisamment important et intéressant pour que nous le racontions chacune dans notre registre, celui du témoignage pour Claudine, celui du compte-rendu pour moi.

le « je crois » s'actualise au moment précis où les trois co-identités se réunissent. A ce moment-là, Mireille dit « Je ». « Je n'ai plus besoin de garder la sourdine, l'autre je sais qu'elle ne va pas exploser, elle va faire son boulot. Je lâche, maintenant, on est d'accord, en harmonie, ça va se passer. Maintenant la formatrice est au clair. Il peut arriver n'importe quoi, ce sera accueilli. Je vais pouvoir avoir l'idée, le mot qui conviendra ». « Qui le dit ? ». « Les trois ».

2. Méthodologie d'accès à l'objet d'étude et état actuel des questions

(à la fin de l'université d'été... et avec la distance prise par l'effet du compte-rendu).

2. 1. Questions générales

Les questions générales présentes dans tous nos travaux de Saint Eble se résument en trois questions principales :

Comment accède-t-on à la description d'un croire ?

Quelles sont les catégories de cette description ?

Comment accompagner l'interviewé ?

2. 2. Déploiement des questions générales

Comment entrer dans le questionnement ? En partant d'une situation spécifiée d'un croire, ou à partir de la formulation d'une croyance dans une situation spécifiée ?

Peut-on faire varier les propriétés dans les relations que la croyance entretient avec l'état interne ? (Un peu comme la variation des sous modalités en PNL, mais attention, ici il n'y a pas que des modalités sensorielles).

Comment attraper le moment précis où le « je crois » apparaît et comment rester sur ce moment, comment le déployer de façon synchronique ?²³ Ces questions concernent l'émergence de la croyance : s'agit-il de l'apparition de quelque chose de nouveau ou de l'actualisation d'une croyance établie ? Comment délimiter le moment de l'apparition ou de l'actualisation (juste avant que le croire soit là, agissant, adapté à la situation).

Quel sont les liens entre les co-identités et le croire ?

On peut questionner les formes de pensée associées : est-ce que c'est plutôt du raisonnement, ou plutôt des impératifs qui surgissent, ou encore autre chose ?

On peut chercher à décrire le processus du croire, on peut chercher si ce processus est du côté de l'efficience.

Les témoignages des petits groupes ont montré qu'il y a une multiplicité de croyances à l'œuvre en même temps et que certaines croyances sont emboîtées. Un « je crois » à l'œuvre dans une situation spécifiée peut-il être l'actualisation d'une croyance plus générale, plus englobante ?

Beaucoup de littérature concerne la différence, l'opposition même, entre croyance et savoir. D'un point de vue psycho phénoménologique, est-ce que « Je crois » versus « Je sais » se confondent dans ma subjectivité ? Y a-t-il des différences ? Si oui, lesquelles ?

Il y a des relances qui produisent l'effet souhaité, il y en a qui ratent complètement la cible. Signalons par exemple des relances comme « Est-ce que ta croyance est là ? », « Peux-tu décrire ton croire ? » ou même « Quelles sont les catégories, ou les propriétés, de ton croire ? ». Ces relances utilisent un langage catégoriel et proposent à A de diriger son attention vers les catégories de l'objet évoqué (le doigt qui montre la lune, voir l'article de Claudine). Si A est en évocation, il ne peut pas répondre sur son vécu (puisqu'il est dedans !), s'il sort de l'évocation, il ne peut plus répondre. Quel moyen avons-nous d'accompagner une prise de distance dans la situation spécifiée pour en conserver l'accès ? Nous avons à notre disposition l'installation d'un témoin, un questionnement utilisant il/elle ou le prénom de A (à tester et à vérifier), le passage par le symbolique (la technique du chapeau chinois, par exemple, qui consiste à demander « Et si c'était une fleur, ce serait quoi ? Et si c'était un animal, ce serait quoi ? etc. »²⁴).

²³Nous avons trouvé des réponses dans le premier entretien (entretien de Claudine) et dans le troisième entretien (deuxième entretien de Mireille).

²⁴A la question « Et si c'était une fleur, ce serait quoi ? », Mireille a répondu « Ça ne peut pas être une fleur, ce n'est pas bordé ». et cette réponse nous a donné une information.

Pour savoir quelles sont les relances ou, plus généralement, quel est l'accompagnement qui permet le maintien en prise de l'objet visé et l'installation dans une micro temporalité permettant d'interroger l'état interne de A, il faudra dépouiller les protocoles enregistrés. Ce point me semble particulièrement important. Je propose à tous ceux qui étaient à Saint Eble de documenter cette question à partir des matériaux recueillis (quelle relance ? quels effets produits). Une telle compilation pourrait être une suite féconde du travail de Saint Eble. Je vous renvoie aussi aux deux articles de Nadine, dans *Expliciter* n° 26, *De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants*, et dans *Expliciter* n° 58, *Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires*. On y retrouve des relances pour faire l'arrêt sur image et le maintien en prise visant l'émergence du sens. Que pouvons-nous conserver, que faut-il modifier pour obtenir la description de l'état interne de A dans une situation spécifiée de croire ?

2. 3. La question de mon petit groupe

Je rappelle la question et je vous renvoie à l'article de Claudine pour illustrer ces propos : Mireille et Claudine ont décrit la même chose au moment où elles étaient absorbées dans la description de leur état interne ; elles n'étaient plus dans la situation spécifiée, mais elles étaient reliées à ce moment car elles pouvaient y retourner facilement aussi souvent qu'il le fallait pour aller y chercher de l'information. Où étaient-elles ?²⁵

Dans tout vécu singulier, il y a des couches multiples : conceptuelle abstraite, émotionnelle, imaginaire, agie par exemple. L'une de ces couches est l'état interne du sujet, état interne associé au vécu visé. Cet état interne apparaît dans l'évocation et dans la verbalisation à travers des signifiants internes. On peut dire que l'état interne est dominant dans le domaine de l'émotion. En est-il de même dans le domaine du croire ? La focalisation sur la description de l'état interne provoque de l'absorption chez l'interviewé et, dans ce cas, le retour à la situation spécifiée exige des formes spécifiques de questionnement. Pour illustrer ce point, je vous renvoie encore une fois à l'article de Claudine et je donne ici les explications que Pierre nous a envoyées par courriel en complément à nos échanges (dans mon petit groupe de quatre).

Il y a d'une part la structure temporelle du vécu, et la possibilité de fragmenter cette temporalité, nous sommes dans la dimension diachronique ; je peux aussi m'arrêter sur un fragment et déployer un questionnement qui, au regard de la petitesse du fragment, peut s'appeler une "expansion" ; nous sommes alors dans la dimension synchronique. Cette expansion peut porter sur

« en quoi ça consiste de faire cela ? », plan de l'action,

ou « quel est mon état interne dans ce moment là (le fragment retenu) ? »,

ou « qu'est ce que je crois à ce moment là ? »,

ou « à quoi suis-je attentif ? »,

ou « que puis-je décrire de mon corps à ce moment là ? »

ou bien en dépassant ce qui est donné : quel en est le sens, quel sens est contenu dans ce moment là ?.

*Je peux décrire le présentifié, ce qui se dégage du présentifié, et cela pour toutes les couches descriptives que je peux imaginer du vécu ; l'entretien d'explicitation s'est spécialisé dans la description du vécu de l'action et la psycho phénoménologie dans la description de toutes les dimensions du vécu. Quant à la PNL, qui propose des techniques d'intervention, elle a pour but la mise à jour et le changement de certains aspects de ce vécu ; c'est le cas typiquement du rapport à la croyance et des techniques de recadrage par exemple, alors que le *lying* (Desjardins 1978) s'est spécialisé dans le vécu émotionnel, et la reconnaissance de ce revécu dans le présent.*

2.4. Et enfin, la question du Jack Pot !

A terme (à long terme !), nos recherches devraient pouvoir documenter une réponse à la question suivante :

Croire est-il un acte ou un état ? ou autre chose (comme pulsion, tendance, motivation, potentialité, quelque chose qui fait agir, autant de mots et d'expressions apparus dans les compte-rendus des petits groupes) ? Y aurait-il un terme générique pour désigner ce croire ?

²⁵Claudine a répondu à cette question dans son article, je maintiens pourtant le paragraphe qui suit, compte tenu de l'importance de la question et... de la réponse !

3. Alors, Saint Eble 2007, un bon cru ?

Ces journées ont été magnifiques ! Passionnantes ! La question proposée par Pierre a été très vite adoptée et a déclenché une grande curiosité. C'est peut-être la raison de la rapidité de notre mise en route.

Pour moi, la question de départ est entrée en résonance avec des préoccupations professionnelles. D'abord, j'ai toujours essayé de mesurer le degré de certitude des réponses mathématiques de mes élèves par la question « Vous en êtes vraiment sûr ? Vous mettez votre doigt à couper ? Votre main ? Votre tête ? » J'ai toujours demandé aussi sur quoi s'appuyait leur certitude : « Qu'est-ce qui vous fait penser que... ? Qu'est-ce qui vous fait croire que... ? »²⁶ sans savoir nommer ce que je cherchais à faire décrire de leur « Je crois que c'est juste ». Ensuite, j'avais le sentiment que le « je crois très fort » et le « je sais » d'un élève sont difficiles à distinguer, d'où des interrogations et des recherches sur les fondements du savoir scientifique qui présuppose de croire à la méthode scientifique et à la preuve, ou de connaître (et d'accepter) - comme c'est le cas en mathématiques - les règles du jeu mathématique. Dans mon groupe de recherche en didactique des mathématiques à Nice, nous distinguons depuis longtemps, chez les élèves le « Je le crois parce que le professeur le dit » (soumission à l'autorité du maître) du « Je le crois parce que je l'ai démontré, ou parce que j'ai compris la démonstration proposée » (soumission à l'autorité interne des mathématiques). Maintenant je pourrai sans doute aller plus loin dans la distinction et la description de ces deux façons de croire. J'ajouterai enfin qu'à Nice nous avons souvent questionné les croyances qui sont derrière les présupposés des théories didactiques que nous avons développées. Et je me suis aperçue récemment, en écrivant sur ce sujet, que ces croyances semblaient accrochées au plus haut niveau de l'échelle des niveaux logiques de Dilts. Pour toutes ces raisons et bien d'autres, j'avais très envie d'aller voir un croire de près, en entrant le plus vite possible dans le travail expérientiel. Avec l'espoir de trouver quelques nouvelles poignées conceptuelles pour attraper les phénomènes.

Mais revenons à Saint Eble où nous étions dans le lâcher prise, la créativité, la confiance avec, parfois, une pincée de non orthodoxie, pour voir... Cette liberté de travailler selon notre gré n'a pas de prix et... ça paye ! Il me semble que, collectivement, nous avons beaucoup produit et il faudrait qu'il y ait retour de toutes ces découvertes, de toutes ces petites pépites.

Je trouve que notre groupe²⁷ entre dans une phase de maturité par rapport au travail de co-recherche. Les acquis théoriques et méthodologiques se stabilisent, deviennent efficaces. Ce ne sont pas quelques individus qui progressent mais tout le groupe. J'en veux pour preuve la qualité du travail de chacun(e), l'inventivité et la pertinence des stratégies de recherche, l'autonomie des petits groupes qui ouvre à la variation, la richesse des échanges. Et nous y gagnons en efficacité dans le grand groupe. Nous sommes en train de nous approprier collectivement la psycho phénoménologie, tout simplement !

Pour conclure provisoirement :

Il y a eu un bon équilibre entre le travail en groupe de quatre et les feed-back, nous avons pu nous approprier des stratégies de recherche, des questions, des façons de faire apportées en grand groupe. Il y a eu beaucoup d'échanges dans la densité d'écoute propre au GREX en général et à Saint Eble en particulier. Mais, au risque de pratiquer l'oxymore, je dirai que cette densité était fluide, porteuse, stimulante. Les témoignages et les questions étaient précis, synthétiques, pointus. Comme s'il y avait une accélération et un approfondissement des processus de travail de la co-recherche à Saint Eble. Si l'université d'été était une fusée, cette fusée serait en pleine accélération, elle s'enfoncerait très profondément dans l'univers à explorer, elle serait belle et brillante et elle ramènerait sur terre une grande quantité d'informations à dépouiller.

Nota bene

Notre quête de la description de la subjectivité nous amène à travailler sur des sujets très privés en entretiens ou en auto explicitation. Il est facile d'en parler à Saint Eble, ou au séminaire, là où la confiance réciproque est acquise. Serons-nous tous d'accord pour publier dans *Expliciter* ? Il y a sûrement une forme à trouver là aussi.

²⁶Et évidemment, ces questions que je pose aux élèves, je me les pose aussi !

²⁷Je parle du groupe de co-recherche de Saint Eble qui n'est pas toujours formé des mêmes individus, mais qui, en tant que groupe capitalise les acquis de l'expérientiel, du méthodologie et du théorique.

Corps perçu, corps percevant

*Entre clandestinité et intersubjectivité, la mise en jeu corporelle de la condition enseignante*²⁸

Mireille Snoeckx²⁹

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Genève)
Chargée d'enseignement à la retraite

Avertissement

Ce que je tente de restituer est une part de ma connaissance par corps, une connaissance qui s'est construite tout au long de mes années d'enseignement et, qui a, au cours du temps, émergé à ma conscience ; une connaissance que j'ai formalisée lentement, mais que j'ai réinvesti régulièrement dans ma pratique de formatrice d'enseignants. Les deux pratiques sont ainsi étroitement liées. Pour comprendre le choix du thème de l'atelier, la manière dont je l'ai organisé et dont je le mène, il est nécessaire de garder en arrière-fond ma pratique d'enseignante primaire qui sait l'importance du corps dans l'exercice du métier et qui en connaît quelques aspects. C'est, à la fois, un enjeu personnel (comprendre comment mon corps participe à mon travail) et un enjeu social, (notamment la nécessité de prendre en compte cette dimension dans la formation des enseignants). Je vous invite à lire cet article comme une tentative de mise à jour de la connaissance par corps dans la pratique enseignante qui se donne à voir et à construire dans une formation des enseignants.

De la clandestinité et de l'intersubjectivité de l'activité enseignante

Approcher le travail enseignant n'est jamais exempt d'obstacles. Il y a une familiarité et une illusion à le connaître puisque chacun a eu l'occasion de séjourner plus ou moins longtemps dans les institutions scolaires en tant qu'élève et, ainsi, d'être confronté aux multiples activités déployées par l'enseignant. Ces activités « connues » relèvent de la logique du savoir à apprendre et leur analyse s'effectue essentiellement à partir des didactiques des disciplines. Le travail de l'enseignant est ainsi considéré à travers le filtre des savoirs disciplinaires qui font l'objet de l'apprentissage des élèves, plus que sous l'angle d'autres savoirs des sciences humaines. La manière dont l'enseignant exerce ses activités est renvoyée aux styles particuliers des personnes sans nécessairement être envisagée sous l'angle ergonomique des métiers ou des professions, avec ses caractéristiques, ses codes, ses gestes, même si des recherches sont effectuées dans ce sens (Alin C., 2000). Les discours des praticiens, s'ils font

²⁸ Texte de la communication pour le colloque de Clermont-Ferrand du 2 et 3 novembre 2006.

²⁹ Mireille Snoeckx, Chargée d'enseignement à la retraite, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Genève, Suisse – Membre du groupe de recherche pour l'explicitation - GREX – Présidente de l'association *Antenne Suisse Explicitation* – Membre associée au Laboratoire LIFE (Genève).

souvent référence à la primauté de l'apprentissage par l'expérience pour l'opposer aux contenus théoriques des institutions de formation, ne remettent pas en question la suprématie des savoirs disciplinaires comme angle de compréhension de la réalité enseignante.

Mon propos s'inscrit en horizon dans une clinique du travail qui considère l'activité déployée, ici, celle de l'enseignant, comme une rencontre entre un sujet, des objets et de l'autre. Cette rencontre provoque des écarts, des ruptures, des distorsions entre ce qui est censé être fait - le prescrit sous forme de tâches, - et ce qui se fait vraiment - le réel sous forme d'activité - (Desjours, 1996). Ces écarts offrent un espace de jeu et de liberté qui permet à la personne d'investir subjectivement la tâche et de développer des compétences pour la réussir. Cette intelligence au travail, la *metis*, est caractérisée par deux traits (Jobert, 1999) : « elle recourt à la ruse et s'enracine dans le corps »³⁰. Entrer dans la subjectivité du travail, c'est comprendre que, pour une part essentielle, l'habileté professionnelle repose sur une connaissance corporelle du process du travail dans laquelle « l'intelligence au travail elle-même est guidée par une intimité entre le corps et l'objet de travail, la matière, l'outil ou l'objet technique... La connaissance du travail et du métier est une connaissance par corps, même si elle n'est pas symbolisée, si elle n'est pas visible, pas aisément transmissible. » (Desjours 2003, pp. 21 et 22). En même temps, ce savoir-faire corporel est la plupart du temps clandestin, méconnu par ceux qui le mettent en œuvre (Desjours, opus cité).

Pour les enseignants, comment cet enracinement dans le corps est-il parlé, s'il est parlé ? Essentiellement en termes de *présence*, comme d'un *théâtre* qu'il s'agit de jouer et dont l'enseignant est l'acteur principal. C'est ainsi que, parfois, rarement, dans les plans de formation, le corps est parlé comme d'un instrument à user, à accorder et, ce qui est proposé comme formation, ce sont des techniques de théâtre, un apprentissage de la mise en scène de soi, ton de la voix, gestualité, apparence. C'est toujours mieux que le silence.

Mais le corps de l'enseignant n'est-il qu'une mise en scène ? Qu'est-il encore dans le process du travail et de l'existence ? Le point de vue subjectif de son corps, comme porteur de significations, corps perçu, mais aussi, comme et en tant que champ d'expériences, corps percevant, est à explorer dans une perspective phénoménologique, dans une façon d'interroger le monde à partir de soi-même. Ainsi, dans le cadre de mon poste dans le domaine des Relations intersubjectives et désir d'apprendre,³¹ j'abordais la question du corps à la fois comme corps perçu et comme corps percevant, notamment dans un atelier intitulé Désir d'apprendre, désir d'enseigner, la mise en jeu corporelle de l'enseignant, mais aussi, au cours d'expériences régulières dans le groupe de base³². Pour développer la thématique, je me limiterai à des exemples issus de l'atelier, mais c'est au quotidien que, dans le groupe de base, j'instituais des moments qui travaillent cette dimension de la connaissance par corps.

Mise en jeu corporelle et savoir-faire corporel : un atelier dans un module de formation

S'intéresser au corps de l'enseignant dans la classe, pour moi, c'est s'autoriser à explorer le non-dit du corps dans la relation pédagogique, c'est présenter le corps comme condition d'être au monde et comme connaissance du monde, c'est suspendre, le temps d'un atelier, le flux du vécu pour examiner la manière dont nous connaissons le monde, soi et autrui.

Mes intentions prennent racine sur trois thèses phénoménologiques que Paul Ricoeur (1969) rappelle : « Thèse un. La signification est la catégorie la plus englobante de la description

³⁰ C'est moi qui souligne.

³¹ Cette unité de formation constitue, avec trois autres unités de formation compactes (*Rapport au savoir, métier d'élève, métier d'enseignant ; Diversité culturelle et gestion de classe ; Ecole, familles, société*), le module *Approches Transversales I* de la licence en sciences de l'éducation mention *Enseignement* (Université de Genève). Pour des informations supplémentaires, voir le site du module : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/eat1/>

³² Un groupe de base, c'est un groupe permanent d'étudiants qui travaillent pendant tout le module sous la responsabilité d'un chargé d'enseignement. Les ateliers, à choix, réunissent des étudiants provenant des différents groupes de base.

phénoménologique ; Thèse deux. Le sujet est le porteur de la signification ; Thèse trois. La réduction est l'acte philosophique qui rend possible la naissance d'un être pour la signification. », p. 242. La seconde thèse configure la manière dont l'atelier va être structuré, c'est-à-dire que je vais essentiellement faire appel à la subjectivité des étudiants pour faire émerger le monde perçu et, ce faisant, faire prendre conscience de comment le Je perçoit (corps percevant). Avec la réduction, (troisième thèse), je tente de faire vivre aux étudiants le concept d'absorption (Vermerch, 2004) : « Ce terme peut désigner plus largement les effets subjectifs de toute focalisation attentionnelle intense et soutenue, que ce soit en direction du monde intérieur ou sur un outil, une matière, un spectacle. S'absorber comme expérience de la réduction de la perception de l'espace péri corporel, comme désengagement dans les préoccupations autres que le revécu. » P.25. Quant à la première thèse, elle me permet de faire confronter les différentes significations et de mettre en lumière quelques effets de l'intersubjectivité (corps perçus).

Ce qui oriente le dispositif mis en place, c'est le choix de constituer les différentes activités proposées avec l'expérience des étudiants, d'une part, expérience in situ au cours de l'atelier et, d'autre part, expériences passées, pour provoquer des prises de conscience et élaborer avec eux des significations pertinentes pour leur futur travail d'enseignant. Je vais donc alterner au cours de l'atelier, des moments sur le corps percevant (ce que le corps perçoit) et sur le corps perçu (ce que les autres perçoivent de soi), en mettant en action les étudiants.

CORPS PERCEVANT

Il y a des précautions à prendre lorsque, dans un cadre institutionnel, ici à l'université, l'intention première est d'engager des étudiants dans une rencontre avec eux-mêmes sous l'angle du rapport au corps. Tout un apprivoisement est nécessaire, même dans le temps restreint d'un atelier de deux heures. Il s'agit pour moi de les faire cheminer avec le plus de sérénité possible dans des aspects expérientiels qui, sans être inconnus justement, ne sont pas appréhendés dans leurs différentes dimensions. Une de mes stratégies, c'est d'être dans une familiarité du genre (le discours théorique) et de passer imperceptiblement à un discours expérientiel, c'est-à-dire un discours qui invite à effectuer des expériences avec soi en changeant la direction d'attention habituelle, ici, la focalisation sur le contenu du discours. Je commence donc l'atelier très classiquement en indiquant que nous aborderons essentiellement un point de vue théorique issu de la phénoménologie. J'enchaîne en proposant **une exploration de l'attention** (Vermersch, 2002), toujours sur le registre du discours théorique.

Cette exploration de l'attention n'est pas seulement un discours sur l'attention, mais bien une *activité* à laquelle j'invite les étudiants dans le mouvement du discours. L'écriture rencontre ici une limite à exprimer comment le discours devient expérientiel, engage et mobilise les étudiants à partir du thème de l'attention, comment il va progressivement focaliser sur le corps percevant. Tout va se jouer sur les tonalités de la voix, le ralentissement du débit, les silences, afin que chaque étudiant puisse explorer pour lui-même ce que je propose, goûter et repérer ce qui se passe pour lui pendant ce temps d'exploration. Du point de vue de la présence corporelle, je suis, dans cette première phase, debout, calme, immobile, sauf lorsque je décide de provoquer une perturbation, un déplacement ou un léger mouvement par exemple.³³ La conduite discursive de l'adressage est clairement orientée vers l'effet perlocutoire de *mobilisation* (Vermersch, 2006) et s'inscrit dans la pratique de l'explicitation

³³ Il y aura bien sûr des variations dans le discours, notamment parce qu'il est **contextualisé**, (ce jour-là, ces étudiants-là, dans cette configuration-là) et que je vais faire référence à ce qui se passe comme bruits, mouvements, interventions des étudiants *ici* et *maintenant* et qui est *singulier* aux différents ateliers que j'ai animés. Néanmoins la trame, le rythme, la forme du phrasé et du langage reste constant. Il y aura aussi des variations dans les silences, le débit, car je suis très attentive à toutes les manifestations corporelles, même imperceptibles des participants de l'atelier.

(Vermersch,1994). En quelque sorte, il y a isomorphisme entre ce que je fais et l'activité proposée aux étudiants. Pour comprendre *par corps* cette conduite, je vous invite, si ça vous convient, à lire à haute voix et lentement, l'extrait proposé³⁴ :

« D'un point de vue phénoménologique, il s'agit de comprendre comment les personnes perçoivent et construisent le monde, comment le monde apparaît au sujet. Ce qui me semble important, c'est de se centrer plus particulièrement sur l'attention. Celle-ci est toujours plus large que ce dont le sujet a conscience. Par exemple, en ce moment, vous écoutez un discours. Selon Husserl, votre attention *prend pour thème* le discours que je produis, c'est-à-dire que vous écoutez, vous orientez votre attention pour comprendre le contenu de ce discours. Mais en même temps, le discours est porté par une voix, la mienne, et celle-ci va modéliser la manière dont vous comprenez le discours. Si le son de ma voix vous irrite ou vous endort, il va falloir que vous mobilisiez plus intensément vos capacités d'attention ; si, au contraire, elle vous est familière, ou si elle vous « charme », le contenu du discours va vous être plus ou moins facilement compréhensible.

Tout en écoutant ma voix et le contenu de mon discours, vous êtes aussi *affecté* par d'autres phénomènes ; *affecté* dans le sens que vous ne pouvez pas vous empêcher de percevoir. Nous verrons ultérieurement comment ce concept d'affectation est crucial pour la mise en jeu corporelle du corps, notamment celui de l'enseignant. Vous rencontrez deux types d'affectation.

Reprenons, si ça vous convient, ce moment qui est en train de se dérouler ; vous entendez ma voix qui porte le contenu du discours : c'est votre « prendre pour thème ». Si vous élargissez un peu votre attention, un peu comme si vous déployiez les panneaux d'un radar, *en même temps*, vous pouvez remarquer, peut-être ou peut-être pas, d'autres bruits, comme les stylos qui courent sur le papier, quelqu'un qui fait craquer une chaise, peut-être d'autres choses encore... le déplacement que je viens d'exécuter... le voisin qui vient de se pencher un peu... Ce sont *des co-remarqués*. Il suffit d'élargir un peu le champ de l'attention, et ces éléments vous sont relativement facilement accessibles ... Prenez le temps de remarquer tout ce qui se passe d'autre et que vous percevez pendant que je vous parle...

Et puis, toujours si ça vous convient, si vous suspendez un moment ce à quoi votre conscience est principalement occupée, et que vous laissez venir à vous ce qui vient à cet instant, peut-être que vous êtes en train de vous dire des choses... Des choses qui peuvent avoir un rapport avec ce que je dis ou peut-être pas... Peut-être aussi que vous remarquez une douleur à un endroit du corps, parce que vous êtes mal assis, parce que vous rigidifiez une partie de votre corps pour mieux écouter ou pour autre chose encore... Peut-être que vous percevez une sensation de faim ou de soif, peut-être même une émotion ...

Tous ces éléments étaient présents *en même temps* que le prendre pour thème et les co-remarqués, mais pour les prendre en compte, vous devez faire une action particulière. Vous devez vous tourner vers vous-même. Husserl nomme cet autre remarqué, *les remarqués secondaires*.

Vous voyez comment vous êtes capable de percevoir différentes couches du vécu, comme c'est important pour un enseignant d'y être attentif et vigilant pour repérer, par exemple si quelque chose fonctionne ou ne fonctionne pas. »

CORPS PERÇU

Je n'invite pas les étudiants à me faire part de ce qu'ils ont vécu. Je laisse juste flotter ce sentiment d'avoir élargi le champ de leur perception. Puis, je les invite à explorer leur passé d'élève pour mettre en évidence leurs connaissances expérientielles du corps de l'enseignant et de ses éventuels effets sur eux-mêmes. Cela me permet de souligner ultérieurement

³⁴ Foucault (2001) rappelle, en référence au *meletan*, que l'exercice de la lecture à haute voix « constituait un exercice quasi physique d'assimilation de la vérité et du logos que l'on tenait. » P.342

comment la mémoire du vécu s'exprime en sensorialité. Les étudiants sont très étonnés de toutes les informations sensorielles qu'ils ont conservé en mémoire, de manière vivante, la forme crispée ou détendue du corps, le regard bienveillant, complice, ou, au contraire cinglant, jusqu'aux odeurs dont une étudiante disait qu'elle en retrouvait l'exhalaison en l'écrivant et que lui revenait en même temps les craintes éprouvées.

La consigne de travail s'inscrit dans un vécu singulier et sera partagée en sous-groupes de cinq ou six personnes : « Pour vous, lorsque vous pensez mise en jeu corporelle, qu'est-ce qui vous revient de votre expérience d'élève ? Laissez venir un moment au cours duquel vous avez ou senti ou remarqué ou apprécié ou détesté le corps d'un enseignant, comment cela vous permettait d'apprendre ou non. Décrivez en quelques lignes ce qui s'est passé pour vous à ce moment-là, comment se manifestait le corps de l'enseignant au cours de cette activité. Ensuite, par groupe, vous partagez les textes. Quels sont les points communs par rapport au corps de l'enseignant ? les différences ? Quelles émotions pouvez-vous repérer ? Quelle était, selon vous, l'influence sur ce que vous étiez en train de faire ? Une grille est proposée pour recueillir les constats.³⁵ Pendant les échanges, j'en profite pour attirer l'attention des groupes, chacun à leur tour, pour constater le niveau sonore, de façon à ce qu'ils vérifient pour eux-mêmes de quel genre de bruits il s'agit (désordre ou apprentissage) et comment cette appréciation se manifeste ou non dans leur corps. Je reviens régulièrement sur les critères singuliers que le corps repère et construit tout au long de cette seconde partie de l'atelier.

En reprenant les constats proposés sur les différentes dimensions, regard de l'enseignant, voix, déplacement, posture, autres, avec les ressentis et les effets sur leur apprentissage et leurs conduites, je peux souligner comme le regard est interprété par les enfants en difficultés, d'abord comme une faute, un échec, rappeler le statut de l'erreur, idée intellectuelle souhaitée, mais que le regard peut trahir. Je vais aussi proposer des exercices à expérimenter : lorsqu'une étudiante précise combien il lui était insupportable de sentir si près d'elle l'enseignante, je reprends des théories dont les étudiants ont par ailleurs eu connaissance³⁶ et leur fais tester leur distance de proximité, la dimension de leur bulle personnelle, et comme y pénétrer provoque des réactions de malaise (repli, agressivité, peurs) ou d'autres choses encore. Je saisis l'occasion pour leur suggérer, surtout lorsqu'il y a lieu de travailler avec de jeunes enfants, d'essayer d'élargir leur bulle pour mieux accueillir l'autre. Chacun se hasarde à expérimenter au contact de l'autre. Je laisse du temps à cet exercice.³⁷ Ce sont leurs remarques qui orientent mes propositions. Même les plus empruntés se hasardent au fil des suggestions : essayer la vitesse de déplacement par rapport à un groupe en provoquant le moins possible de tensions ; s'accroupir pour être au niveau d'un élève pour le questionner sur une tâche, de manière confortable pour soi. Il ne suffit pas de savoir qu'il est préférable de s'accroupir près d'un élève pour que cette posture soit efficiente. Toujours, je les invite à vérifier pour eux-mêmes qu'ils sont à l'aise dans cette posture et que cette posture correspond à ce qu'ils veulent exprimer : ici, je veux comprendre ce que tu as fait...

Toujours, je leur fais expérimenter la posture d'autorité nécessaire pour vivre ensemble et apprendre dans la classe. Dans les sociétés, certains individus, certains rôles sont investis d'une autorité, autorité de droit fondé sur le statut et légitimé pour exercer la fonction. Selon les époques, cette autorité peut être plus ou moins acceptée ou contestée. Dans tous les cas, elle s'incarne dans des individus ou des objets qui en sont les dépositaires légitimes. Ces

³⁵ Cette grille croise les catégories corporelles (voix, regard, posture, déplacements, autres) avec les effets ressentis du point de vue de l'apprentissage et de l'autorité (discipline).

³⁶ Entre autres, celles de Ed. T. Hall (1971), mais aussi les travaux de C. Pujade-Renaud, (1983) ; celle-ci souligne la dissymétrie et la non-réciprocité de la relation enseignant-enseigné, que ce soit du point de vue de l'espace (appropriation/non appropriation), de l'attitude (debout/assis), du déplacement (mobilité/immobilité), de la gestualité (expansionniste/limitée) et du contact (maîtrise/non maîtrise).

³⁷ Les pistes potentielles sont très riches : réflexions sur le genre, l'intimité, les sentiments, l'éthique...

individus « figurent l'autorité, la marquent, lui donnent un visage, la représentent et l'organisent »(Pain et Vulbeau, 2003, p.123). Cependant le statut ne suffit pas à conférer une autorité à la personne. Il y a, selon les auteurs, nécessité d'une mise en scène de l'autorité et cette mise en scène passe par des opérations comportementales telles que « le langage, la pose, le maintien, le vêtement, la diction ou le maniement d'accessoires » (opus cité p.123). Pour moi, il est important que les étudiants prennent conscience que l'autorité s'exprime par corps, que le langage n'est pas suffisant pour exercer une influence et que ce qui est décodé profondément par les élèves, c'est d'abord le message que porte le corps. Il ne s'agit pas de mise en scène, mais de mise en jeu, c'est-à-dire que la personne se met en jeu dans ses actes, avec ses caractéristiques physiques, notamment.

Si ça vous convient, je vous propose de revenir maintenant dans le contexte de l'atelier. Il y a là des étudiants et des étudiantes, certains accroupis, d'autres qui observent, d'autres encore qui donnent des retours sur ce que le mouvement a provoqué chez eux. Il y a là aussi une professeure qui s'est mise légèrement en retrait pour leur laisser des initiatives et qui reprend par moments la donne en soulignant un constat, en le prolongeant avec une théorisation éventuelle. Tout semble normal, et c'est justement ce normal qui est à questionner. Comment se fait-il, par exemple, que mes interruptions soient acceptées ? Comment se fait-il qu'ils m'entendent et que le silence s'installe ? Est-ce uniquement le statut et l'intégration des règles de socialisation scolaire ? Je choisis alors un moment au cours duquel les étudiants sont particulièrement monopolisés par leurs expérimentations pour revenir tranquillement au centre de la salle et d'une voix très douce et calme, je les invite à tous se lever et j'attends, debout, sans rien dire d'autre. Et ils se lèvent...

À partir de ce moment débute un questionnement et une recherche corporelle individuelle de ce que représente physiquement « donner une consigne », « demander quelque chose à un groupe » : nous travaillons l'appui au sol, différent pour chacun, nous nous observons les uns les autres, sur ce que nous faisons de nos bras lorsque nous sommes debout ou assis, ce qu'il en est de la respiration. Nous partageons ce que chacun ressent lorsqu'il modifie quelque chose à sa posture : par exemple, je peux être debout, relativement confortable pour faire une demande, mais ne pas savoir quoi faire de mes bras. Bizarrement, ça perturbe la compréhension de mon message. Les participants acceptent de s'essayer à intervenir, à partager leur ressenti et à entendre ce que le groupe leur renvoie. J'autorise tout ce qui peut convenir pour être en sécurité dans la posture d'autorité qui se décline essentiellement ici dans la demande : lorsque le Je donne une consigne, la fiche de préparation apparaît souvent comme une prothèse indispensable pour « occuper » les bras et se sentir « confortable », alors des étudiants testent l'efficacité de la feuille de papier comme aide éventuelle à leur sérénité. Ce qui m'importe, c'est une approche de la question de l'autorité, non pas seulement comme statut, idée intellectuelle, mais comme fonction à assumer dans son corps même. Qu'est-ce que cela signifie pour moi, futur enseignant ?

Sur ce moment de l'atelier au cours duquel l'intersubjectivité est essentielle, chacun d'entre eux constate ce que son corps fait à l'autre en même temps qu'il vérifie pour lui-même comment ça se passe pour lui, comment il peut être en harmonie corporelle avec son message, ses intentions et comment il sait que ça lui convient. Toute la dialectique du corps perçu et du corps percevant est vécue in situ et pose la question de la constitution sociale de l'expérience corporelle de la posture d'autorité et de la posture d'apprentissage. Ces postures ne sont pas innées. Elles s'inscrivent dans le corps et, à ce moment-là de leur formation, les étudiants peuvent prendre conscience de leurs capacités dans ce domaine.

Je termine en présentant un lot de photographies d'enseignants en action dans leur quotidien³⁸. Elles mettent en lumière des gestes fondamentaux et soulignent que le corps

³⁸ Ce lot est extrait de deux mémoires de licence dont j'ai assuré la direction.

perçu résonne de significations pour autrui, que, pour un enseignant aussi, les compétences s'expriment et s'approprient par corps.

Alin C., (2000), Langage et Identité en Analyse de pratique(s) ou la question du «deuil du sujet» in *Enseignant/Formateur : la construction de l'identité professionnelle - Questions de Recherche et de Formation*, Paris, l'Harmattan.

Battiaz Mai Lan, (1998), *Le corps de l'enseignant dans la classe, un apprenti-sage*, Mémoire de licence en sciences de l'éducation. FPSE, Genève

Clot Y., (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action, in *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF.

Desjours C., (1996) « Introduction » in *Psychodynamique du travail Revue internationale de psychosociologie* n°5

Desjours C., (2003) *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique de l'évaluation*, Paris, Ed.INRA.

Foucault M., (2001) *L'herméneutique du sujet*, Paris, Gallimard, Le Seuil.

Hall Ed.T., (1971) *La dimension cachée*, Paris, Ed.du Seuil pour la version française.

Husserl, (1985), *L'idée de la phénoménologie*, Epiméthée, PUF, Paris, 3^{ème} édition.

Jobert G., (1999), L'intelligence au travail in Carré P. et Caspar P., *Traité des sciences et méthodes de la formation*, Paris, Nathan.

Pain J., Vulbeau A., (2003), *L'invention de l'autorité*, Paris, Matrice

Pujade-Renaud C., (1983), *Le corps de l'enseignant dans la classe*, ESF, Paris.

Rabbani R., Ruchet S.), (2005), *Images d'enseignant (e)s : qu'en disent les familles ?*, Mémoire de licence en sciences de l'éducation. FPSE, Genève.

Ricoeur (1969), *Le conflit des interprétations*, L'ordre philosophique/Seuil, Paris

Vermersch P., (1994, 4^{ème} éd. 2003), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF

Vermersch P., (1999), *Approche du singulier* in *Explicitier* (30) : 1-7

Vermersch P., (2000), *L'explicitation phénoménologique à partir du point de vue en première personne* in *Explicitier* (43) : 40-48

Vermersch P., (2002), *La prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques* in *Explicitier* (36) : 4-11

Vermersch P., (2004), *Eveil des ressouvenirs et rôle de l'intersubjectivité* in *Explicitier* (55) : 20-31

Vermersch P., (2006), *Les fonctions des questions* in *Explicitier* (65) :



Notes (2) autour du "sens se faisant"

La pensée sans langage

En s'intéressant au thème du "sens se faisant", nous avons rencontré un thème important : celui de la possibilité d'une pensée sans langage.

Avec Richir, nous avons envisagé le concept philosophique "d'ipséité sans concept", c'est-à-dire d'une chose qui se distingue, qui a une identité (une ipséité) mais sans être pour autant nommée, et identifiée par un concept.

Mais ce thème, a été abordé à plusieurs reprises hors de la philosophie. Je donne ici quelques pistes bibliographiques, pour ceux (à l'exemple de Francis Lesourd que ce thème fait beaucoup réfléchir) qui voudrait découvrir quelques ouvrages.

Si l'on prend la pensée sans langage comme "pensée visuelle", on a le classique Arnheim, R. (1976). La pensée visuelle. Paris, Flammarion, mais aussi des exemples de stratégies de PNL développées par R. Dilts sous le terme de "Stratégies des génies" Dilts, R. (1994). Strategies of genius : vol 1 Aristotle Sherlock Holmes Walt Disney Mozart. Capitola, Meta publications ; Dilts, R. (1994). Strategies of genius : volume 2 : A Einstein. Capitola, Meta Publications ; Dilts, R. (1995). Strategies of genius III Freud Tesla Vinci. Capitola, Meta Publication, et particulièrement le modèle de Feldenkrais, qui est basé sur une entrée directe par la traduction imagée de la situation problème.

Récemment un neuropsychologue français, a publiés deux livres remarquables et complémentaires : Laplane, D. (1997). La pensée d'outre mots : la pensée sans langage et la relation pensée langage. Le Plessis Robinson, Synthélabo, Laplane, D. (2005). Penser, c'est-à-dire ? Enquête neurophilosophique. Paris, Armand Colin.

On peut trouver aussi une ancienne autiste qui a utilisé sa capacité à travailler avec la pensée sans langage pour mieux comprendre les besoins des animaux : Grandin, T. (1997). Penser en images et autres témoignages sur l'autisme. Paris, Odile Jacob. Grandin, T. (2006). L'interprète des animaux. Paris, Odile Jacob.

Bonne lecture.

P. Vermersch

Agenda 2007/2008

Lundi 8 octobre 2007

Lundi 17 décembre 2007

Lundi 4 février 2008

Mardi 5 février "Journée pédagogique"

Lundi 31 mars 2008

Lundi 9 juin 2008

Université d'été du 25/08/2008 au 28/08.

En règle générale, les manuscrits pour *Expliciter* doivent être soumis au plus tard 20 jours avant la date du séminaire visé.

Programme du séminaire

Lundi 8 octobre 2007

de 10h à 17 h 30

Institut Reille

34 avenue Reille 75014 Paris

(RER cité Universitaire, bus 88, 21)

Discussion des articles de ce numéro avec les auteurs présents.

Sommaire du n° 71

1- 23 Approche des effets perlocutoires : 1/ Différentes causalités perlocutoires : demander convaincre, induire. Pierre Vermersch
24-28 Saint Eble 2007. Une difficulté, éclairée ... dépassée. D'une couche de vécu ... à une expansion. Claudine Martinez.
29-36 Université d'été du GREX. "Croire" à Saint Eble 2007, un bon cru. Maryse Maurel.
37-43 Corps perçu, corps percevant. Entre clandestinité et intersubjectivité, la mise en jeu corporelle de la condition enseignante. Mireille Snoeckx.
44 Notes (2) sur "le sens se faisant" : la pensée sans langage. Pierre Vermersch.

Expliciter

Journal du GREX

Groupe de Recherche sur l'Explicitation

Association loi de 1901

100 rue Bobillot

Paris 75013

Tel 01 40 47 86 80

www.expliciter.fr

p.vermersch@gmail.com

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256